

Formação inicial de professores de inglês: educação linguística, tecnologias e práticas (des)contextualizadas

Initial EFL teacher education: linguistic education, technologies and (de)contextualized practices

Cláudia Jotto Kawachi-Furlan¹
Vagno Vales Lacerda²

Resumo: Em um contexto global cada vez mais marcado por recursos tecnológicos, temos evidenciado as complexidades e desafios da educação e da formação inicial de professores de línguas estrangeiras. O objetivo deste artigo é discutir perspectivas de futuros professores de língua inglesa sobre o uso das tecnologias digitais para o ensino e a aprendizagem de línguas. Este é um estudo de natureza qualitativa e interpretativista e compreende uma parte dos dados gerados para a realização de uma pesquisa de mestrado. Buscamos refletir sobre as relações entre formação crítica de professores de língua inglesa e o uso de tecnologias digitais para que seja possível discutir práticas (des)contextualizadas. Assim, encontramos subsídios teóricos nas discussões sobre educação linguística em línguas estrangeiras (FERRAZ; KAWACHI-FURLAN, 2018; SOUZA, 2018; DUBOC, 2014; MENEZES DE SOUZA, 2011; MONTE MÓR, 2009), bem como sobre a compreensão das tecnologias digitais e das práticas educacionais (VETROMILLE-CASTRO, 2019; SELWYN, 2017; MATTOS, 2011), dentre outros. Os resultados apontam para a importância no foco em formação crítica de professores para que o uso da tecnologia no ensino e na aprendizagem de línguas estrangeiras seja considerado de modo crítico e questionador, buscando ir além de técnicas de como usar recursos tecnológicos.

Palavras-chave: Formação inicial de professores. Tecnologias digitais. Educação crítica. Língua inglesa.

Abstract: In a global context that is increasingly marked by technological resources, we have been witnessing the complexities and challenges of education and foreign language teacher education. The aim of this paper is to discuss future English teachers' perspectives about the use of digital technologies to teach and learn languages. It is a qualitative and interpretative study, and it focuses on data gathered through the development of a Master's thesis. It seeks to reflect on the relationships between critical English teacher education and the use of digital technologies so that it is possible to discuss (de)contextualized practices. Thus, theoretical support is found in discussions about foreign language linguistic education (FERRAZ; KAWACHI-FURLAN, 2018; SOUZA, 2018; DUBOC, 2014; MENEZES DE SOUZA, 2011; MONTE MÓR, 2009), as well as in the comprehension of digital technologies and educational practices (VETROMILLE-CASTRO, 2019; SELWYN, 2017; MATTOS, 2011), among others. Results point to the importance of focusing on critical teacher education in order to consider the use of technology in teaching and learning foreign languages in a critical and questioning way, seeking to go beyond techniques of how to use technological resources.

Keywords: Initial teacher education. Digital technologies. Critical education. EFL.

¹ Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais, Departamento de Línguas e Letras, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Vitória, ES, Brasil. Endereço eletrônico: claudiakawachi@gmail.com.

² Universidade do Estado da Bahia, Colegiado de Letras-Inglês, Teixeira de Freitas, BA, Brasil. Endereço eletrônico: vagnovales@hotmail.com.

Introdução

A educação linguística em línguas estrangeiras (LE), sobretudo em língua inglesa (LI), tem sido marcada por reflexões acerca do que significa ensinar e aprender línguas, o que entendemos por língua e linguagem e, mais recentemente, qual o papel das tecnologias nesse processo. Sabemos que há uma diversidade de recursos tecnológicos que podem ser usados no contexto educacional, mas esse uso requer cautela e ponderação, visto que não há possibilidade para visões ingênuas acerca dessa relação entre tecnologias e educação. Nesse sentido, é fundamental que tais temas sejam considerados na formação inicial de professores de línguas estrangeiras, pois como esses futuros professores entendem esses conceitos e lidam com eles é de grande valia para que possamos almejar de fato uma educação linguística comprometida com a formação dos aprendizes e não apenas uma instrumentalização linguística.

Vetromille-Castro (2019) nos lembra que diante dessa abundância de materiais e recursos tecnológicos digitais para o ensino e a aprendizagem de línguas, é essencial fazer escolhas informadas, discutindo o papel do professor de LE nesse processo. Conforme pontuado por Ferraz e Mattos (2019), não é possível desassociar a formação de professores de línguas, tanto materna quanto estrangeiras, dos desafios que a sociedade contemporânea enfrenta, como um retrocesso na educação, especialmente, por conta de políticas neoliberais e neoconservadoras. Assim, parece-nos apropriado olhar para a formação inicial de professores de LI visando ir além daquilo que comumente está associado ao ensino de línguas e uso de tecnologias: um casamento perfeito.

Selwyn (2017, p. 11) assevera que o “tópico ‘educação e tecnologia’ requer profunda reflexão e análise, como também observação e contestação (...), essas reflexões precisam ser realizadas sob uma perspectiva crítica”. Assim, não assumimos neste trabalho uma visão salvacionista de uso da tecnologia na educação linguística. Pelo contrário, defendemos que o papel desses recursos precisa ser problematizado, seguindo a proposta de Selwyn de que é necessário “abordar a tecnologia com desconfiança e ceticismo, mas sempre com um olhar construtivo em vez de uma posição mais restrita e desagregadora” (p. 13).

O objetivo deste artigo é discutir perspectivas de futuros professores de língua inglesa sobre o uso das tecnologias digitais para o ensino e a aprendizagem de línguas. Para tanto, apresentamos uma parte dos dados gerados para a realização de uma pesquisa de mestrado³ e

³ Apresentamos, neste artigo, alguns dados de uma dissertação de mestrado defendida em 2019. Importante salientar que a pesquisa teve aprovação do Comitê de Ética.

refletimos sobre a relevância de relacionarmos a formação crítica de professores de LI com o uso de tecnologias para que seja possível discutir práticas (des)contextualizadas.

Este é um estudo de natureza qualitativa e interpretativista. Os participantes do estudo foram 13 alunos de um curso de Letras – Inglês de uma universidade do Estado da Bahia, inscritos na disciplina “Novas tecnologias e educação a distância no ensino de língua e literatura inglesas”, ofertada no sétimo período do curso. Os dados foram gerados por meio de entrevistas, relatórios escritos postados no Edmodo⁴ e rodas de conversa.

Nas próximas seções, apresentamos reflexões sobre a formação inicial de professores que defendemos: crítica e emancipadora. Julgamos que os estudos selecionados para dar suporte a este trabalho estão apropriados a nossa proposta, uma vez que enfatizamos a importância de revisitarmos concepções estanques de língua e de ensino e aprendizagem, sobretudo com relação ao uso de tecnologia, para que não tenhamos práticas estruturais veiculadas de uma nova maneira: por meio da tecnologia. Na sequência, discutimos as perspectivas dos participantes a respeito da própria formação inicial e a relação desta com o uso de tecnologias digitais. Encerramos este texto com as considerações finais e encaminhamentos.

Formação inicial de professores de língua inglesa: além de técnicas e métodos de ensino

Quando se discute ensino e aprendizagem de línguas, é preciso que sejam considerados os diversos contextos, bem como alguns dos vários aspectos que compõem a complexidade do ensino e da aprendizagem de línguas tais como, a influência das tecnologias digitais da informação e comunicação nos contextos de formação e de atuação de futuros professores; e a formação inicial de professores ainda na universidade, passando por práticas que, muitas vezes, são descontextualizadas e não contemplam as mudanças na sociedade. Assim, acreditamos na relevância de práticas de ensino e aprendizagem de línguas contextualizadas, que valorizam os saberes locais e considerem essas especificidades, especialmente no que tange práticas que envolvem tecnologias digitais.

Estamos cientes da indissociabilidade entre ensino e aprendizagem, e salientamos a relação entre esse par, formação docente e contextos de ensino. Portanto, neste item, discutimos o contexto local em que comumente acontece a formação inicial de professores (Cursos de Letras), considerando o papel que a língua inglesa tem assumido em um cenário

⁴ O Edmodo é uma empresa de tecnologia educacional que oferece comunicação, colaboração e treinamento para escolas e professores. Foi fundado em 2008 por Nic Borg, Jeff O'Hara e Crystal Hutter. Em julho de 2019, o Edmodo afirmou ter mais de 100 milhões de usuários em todo o mundo. Disponível em: <https://en.wikipedia.org/wiki/Edmodo>. Acesso em: 24 jul. 2020.

global marcado por mudanças sociais, culturais e tecnológicas. Nesse sentido, acreditamos que tais mudanças devem ser abordadas na formação inicial (e continuada) de professores de línguas para que novas formas e possibilidades de aprendizagem sejam consideradas, além das mais variadas demandas sociais, econômicas e afetivas. Em consonância com Kress (2012), defendemos teorias que nos levem à produção de significados, os quais nos levam à transformações, que nos conduzem a outras maneiras de agir e pensar.

Importante salientar que, do ponto de vista metodológico, em meio à globalização, “as transformações percebidas na sociedade e refletidas nos meios e formas de comunicação e produção do conhecimento nem sempre chegam à escola e à universidade com a mesma velocidade que chegam aos ambientes domésticos” (FINARDI; PORCINO, 2014, p. 244-245). Isso nos leva a refletir sobre quais propostas de práticas pedagógicas podemos adotar nos dias atuais, tendo em vista que as demandas da sociedade atual tendem a ser cada vez mais globais, no sentido do acesso às informações disponíveis, por meio do acesso à internet. Para além disso, é preciso também que as formas de acesso e de produção de significados sejam constantemente problematizadas. Portanto, não se trata de afirmar que a mera inserção das tecnologias digitais nos cursos de Letras terá resultado exitoso. O que defendemos é a discussão sobre o reconhecido lugar das tecnologias digitais na sociedade atual com um olhar sensível sobre o seu papel, especialmente na formação docente; para que tal discussão seja pautada em “nosso ceticismo e questionamento sistemático”, conforme sugere Selwyn (2017, p. 28).

Observamos que muitos cursos de formação de professores de línguas têm se apresentado em constante movimento em direção a teorias preocupadas com o atual cenário globalizado e digital em que vivemos. Embora exista uma tendência natural em considerar essa era tecnológica, em alguns casos, a teoria permanece estática frente aos ambientes de atuação, de modo que torna-se urgente “discutir sobre a necessidade de uma reconfiguração da formação de professores, no âmbito das licenciaturas, considerando o evidente esgotamento da alternativa tradicional de ensinar/aprender” (IALAGO; DURAN, 2008, p. 58).

Nesse cenário, julgamos apropriado o argumento de Saviani (2009) de que além de valorizar conteúdos, é fundamental que os cursos de licenciatura foquem na preparação desses professores. Sabemos que em muitos locais a formação docente ainda é vista como treinamento, restringindo o curso de Letras a estudos sobre técnicas e métodos, seguindo o modelo da educação tradicional, no qual cabe ao professor ensinar e ao aluno aprender, como assevera Ferraz (2018).

Na verdade, é preciso que haja um equilíbrio entre os conteúdos, as práticas e as formas de produção do conhecimento. Menezes de Souza (2019) vai além ao criticar que para o ensino de línguas estrangeiras, na atualidade transcultural⁵ em que vivemos, não se cabe mais pensar em modelos, ou seja, o foco agora é nas práticas dos usuários e não mais somente no sistema linguístico, tampouco em práticas homogêneas e padronizadas. Trazendo para o cenário da formação inicial de professores, o autor complementa, ao sustentar que o foco incide em preparar “um professor que é capaz de analisar quem é o seu aluno, o seu contexto de ensino, quais são as necessidades do seu contexto, desses alunos, quais são os recursos disponíveis e, a partir disso, o que ele pode fazer” (p. 255).

Vetromille-Castro (2019), ao analisar aplicativos e cursos de língua online, conclui que as atividades disponíveis no aplicativo revelam que aprender línguas é sinônimo de “memorizar vocabulário, pronunciar corretamente, saber traduzir e identificar estereótipos” (p. 204). Percebemos que essas ferramentas enfatizam visões de língua que estão distantes daquelas com as quais concordamos, em que língua precisa ser compreendida como prática social e não apenas como um sistema linguístico e um instrumento de comunicação. Essa visão limitada contribui para promover perspectivas hegemônicas e excludentes de língua, não se adequando ao cenário atual, como argumenta Vetromille-Castro (2019, p. 205): “o uso de recursos digitais na aprendizagem, em vez de atender demandas da contemporaneidade, como capacidade de interagir em contextos globais, remete o aprendiz ao passado” (...).

Desse modo, acreditamos que não há espaço para a formação de professores que não se limite exclusivamente ao ensino de conteúdos. É necessário ir além dessa procura por métodos, como defende Menezes de Souza (2019), buscando promover reflexões pautadas no local, considerando as especificidades do contexto e de todos os envolvidos, se possível, traçando um paralelo com o cenário global. Além disso, Jordão (2013) ressalta a importância de problematizar as práticas tradicionais, como também de construir práticas colaborativas em prol de encontrar soluções de problemas em contextos específicos. Pessoa e Borelli (2011) também salientam a importância da reflexão crítica para que o professor não seja somente aquele que transmite conhecimentos, mas que se volta para a formação completa do aluno, visto que conhece as peculiaridades do seu contexto.

É nesse sentido que a formação crítica de professores pode representar uma ruptura com as práticas de ensino verticais, em que o professor é considerado como o detentor do

⁵ Entendemos como transcultural o contexto em que “a produção de conhecimento em Linguística Aplicada deve pensar a língua como produção cultural, sendo sua abordagem transdisciplinar, transnacional e transcultural, em uma *práxis* que assuma o desafio de problematizar a realidade social e cultural de comunidades marginalizadas, em busca de uma educação antirracista e de uma atuação crítica na sociedade” (SCHIFFLER, 2017, p. 398).

saber e as práticas estruturais e tradicionais de linguagem são naturalizadas. Apoiamo-nos em Souza (2018, p. 167-168) para destacar o que entendemos por essa formação:

[...] a formação crítica de professores de língua inglesa consiste em ajudá-los num processo constante de questionamento de suas práticas para que não sejam naturalizadas e se tornem o único caminho possível. Exercitar os questionamentos, as dúvidas, pode permitir a busca por práticas que vão sendo reinventadas a partir dos novos contextos, das novas realidades, dos imprevistos. Além disso, uma formação crítica cria condições para o professor perceber o quanto suas escolhas de abordagem do conteúdo e de estratégias de ensino estão relacionadas ao que ele entende como sendo o seu papel como professor, o papel do aluno no processo de aprender, como devem ser estabelecidas as interações professor-aluno, aluno-aluno no processo de ensino e aprendizagem. E tais escolhas acabam por refletir no perfil de aluno que será formado, mais ou menos passivo; mais ou menos agente.

Esse reinventar constante proposto pela autora somente reforça a tendência da mudança de paradigmas na educação contemporânea. Ao contrário do ensino tradicional — que se propõe de forma estática, memorizadora e conteudista —, a formação crítica se propõe numa perspectiva de repensar práticas que não condizem com a realidade atual, marcada pela influência das tecnologias digitais nas relações e na produção de conhecimento. Dessa maneira, fica evidente que a construção da formação de professores de línguas poderia estar alinhada a práticas pautadas na criticidade, sempre preocupadas com o contexto em que serão aplicadas. Com isso, os saberes locais serão constantemente evocados e “acima de tudo, um professor formado por meio de perspectivas críticas precisa compreender a importância do compromisso com sua própria formação ao longo da vida” (JORGE, 2018, p. 180).

Pensando em uma formação pautada na criticidade quanto aos currículos propostos, aos conteúdos selecionados, bem como de uma base sustentada em posicionamentos críticos na produção do conhecimento, consideramos oportuna a discussão acerca de como a educação crítica seria capaz de se estabelecer como ruptura em um sistema de ensino muitas vezes engessado diante das demandas da sociedade contemporânea, que inclui uma reflexão crítica sobre o uso das tecnologias digitais.

Formação crítica de professores de línguas

Diante de um cenário tão conturbado em que se encontra a educação brasileira, agregado à falta de recursos e planejamento, ainda pesa sobre os ombros de professores de línguas lidar com as culturas hegemônicas de países em que a língua alvo é nativa. Em meio a essa problemática, nos cabe a resistência — enquanto professores em formação e formadores

— por meio de práticas pedagógicas que sejam capazes de despertar a criticidade dos envolvidos, a ponto de produzirem efeitos transformadores no contexto social em que se vive.

Assim, notamos que ser professor de línguas extrapola os limites da sala de aula. Esta é uma perspectiva que poderia ser trabalhada de forma constante nos cursos de formação de professores de línguas para que os futuros profissionais da área sejam incentivados a refletir sobre o seu papel na sociedade em que vivem. Para Duboc (2014, p. 26-27):

O ensino de línguas estrangeiras não apenas ensina formas linguístico-discursivas apropriadas a um determinado contexto social, mas problematiza o próprio contexto social ao tratar concomitantemente dos valores, perspectivas e experiências que perpassam uma determinada situação discursiva, num processo que convida o aluno a responder ao seu entorno ao invés de reproduzir formas linguísticas previstas.

Esse posicionamento de Duboc emerge de uma preocupação para o fato de que o ensino de línguas deve ser constantemente avaliado e contestado, de modo que vozes, valores, culturas e tantas outras demandas dos alunos não sejam suprimidas em detrimento de culturas estrangeiras/hegemônicas. Por isso a importância da autorreflexão constante. Para além do simples gesto de proporcionar um ensino de línguas pautado em práticas capazes de abarcar o contexto social local, é necessário a compreensão da complexidade envolvida em tais práticas, haja vista que sem a devida problematização no que tange as relações entre o conteúdo, a produção do conhecimento e sua associação aos diversos contextos de nada valeria, a julgar que a língua perpassa todos os contextos. Com isso, compreendemos que não há espaços para reprodução de formas linguísticas previstas e estáticas.

Nesse sentido, saber ensinar não está relacionado apenas com transferência de conhecimento, mas com a criação de possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção, conforme alerta Freire (1996). Assim, como defende Menezes de Souza (2011, p. 289-290), o foco não deve incidir nos conteúdos, mas na “capacidade de buscar novas informações, a capacidade de auto avaliação, de perceber quando uma informação já não tem mais o mesmo valor e procurar outro pra atualizar, capacidades de atualização, de colaboração”.

Dada a complexidade do que é ensinar uma língua estrangeira (quanto mais formar pessoas para ensiná-la) e com base nos pressupostos da educação crítica, acreditamos que os resultados favoráveis de práticas em sala de aula dependerão de processos de formação docente que busquem construir conhecimentos coletivamente, indo além do foco exclusivo em conteúdos e práticas descontextualizadas. Nesse cenário, julgamos que a formação crítica

de professores de língua pode contribuir para oportunidades de reflexão acerca do papel das tecnologias no ensino de línguas.

Vivenciar a realidade da sala de aula com todos os seus desafios e conflitos é sempre muito complexo. A atual geração de crianças e jovens é composta de pessoas cada vez mais conectadas às tecnologias digitais, apesar do grande número de pessoas que não têm acesso a essas tecnologias. Casotti e Finardi (2016) nos lembram que a forma como ensinamos e aprendemos línguas foram modificadas pelas tecnologias.

Nesse sentido, consideramos que seja válido refletir sobre as perspectivas de professores em formação acerca de seu processo de formação docente com relação ao uso de tecnologias digitais, sobretudo buscando compreender como a formação crítica pode contribuir para revisitarmos concepções estanques de ensino, de aprendizagem, de língua e de tecnologias, as quais comumente são associadas a aspectos positivos e desejáveis no ensino e na aprendizagem de línguas estrangeiras. Portanto, não se trata de incluir o simples uso de tecnologia na educação e na formação de professores, mas de questionar esse uso e, em casos em que tais usos se fazem presentes e essenciais, nos cabe refletir sobre as possibilidades e as complexidades do contexto.

No item a seguir apresentamos as perspectivas dos participantes acerca das relações entre ensino de línguas e tecnologias. Conforme descrito anteriormente, os participantes são 13 graduandos em Letras-Inglês em uma universidade do Estado da Bahia.

Perspectivas de futuros professores sobre ensino de línguas e tecnologias digitais

Antes de iniciar a apresentação de alguns recortes dos dados gerados, acreditamos que seja importante acrescentar que os 13 participantes da pesquisa eram graduandos do 7º período e são identificados neste texto com nomes fictícios. Apenas 02 deles já haviam atuado em sala de aula como professores de inglês; 01 em escola regular da educação básica pública e outro em curso de idiomas. Os participantes tinham entre 20 e 40 anos e afirmavam possuir nível de inglês intermediário e intermediário/avançado. Como motivação em fazer o curso de Licenciatura em Letras Inglês, a maioria afirmou ter sido a afinidade com a língua, além da variedade de oportunidades de trabalho proporcionada a partir dessa licenciatura.

Semanalmente, os discentes eram convidados a postar um relatório síntese das discussões realizadas em sala, com base nas leituras feitas, na plataforma Edmodo. A partir do seguinte questionamento: “Relate de forma sucinta quais aspectos acerca das temáticas discutidas em sala você elenca como relevantes para a sua formação acadêmica”, os participantes escreveram:

Excerto 1. Trechos dos relatórios escritos pelos participantes

Ana: [...] acredito que a compreensão das tecnologias atuais pode interferir diretamente na educação, visto que os nossos alunos estão em constante contato com as diversas tecnologias. Para minha formação enquanto professora, contribuí no sentido de fazer parte do mundo das novas gerações e de alguma forma tentar trazer essas realidades para dentro da sala de aula.

Heitor: [...] Mas junto com toda a discussão batemos na mesma tecla que se trata da realidade do aluno atual e da escola, é preciso ajustes para que a tecnologia possa ser melhor empregada no ensino, por conta das dificuldades o professor prefere em muitos casos não utilizar novas ferramentas tecnológicas.

Ilma: [...] e nós enquanto professores devemos estar atentos às mudanças se quisermos acompanhar de forma efetiva e nos sentir pertencentes ao mundo virtual, mas acredito que devemos fazer isto de forma comedida, não esquecendo também dos métodos já trabalhados anteriormente. Acredito que o professor pode usar a tecnologia a seu favor, tornando as aulas menos monótonas e despertando o interesse do aluno, que em sua maioria, tem grande intimidade com o mundo tecnológico. Percebi que tenho muito o que aprender, não é algo que tenho tanta familiaridade, mas acredito nas novas possibilidades

Romeu: Os aspectos que envolvem as tecnologias digitais e multimídia são importantes para a minha formação acadêmica pois é necessário que se conheça esse assunto para que se tenha a ideia de que elas podem ser usadas por nós, professores, em sala de aula. Negar que os recursos multimídias podem ser usados em sala é deixar de utilizar um material que pode trazer o interesse dos estudantes para as aulas. Assim, como futuro professor, tentar fugir um pouco do ensino tradicional e trazer essas tecnologias para a sala é promover uma aula mais interativa, que pode despertar mais a atenção dos estudantes. Não penso que o ensino tradicional deva ser completamente abandonado, pois dependendo do contexto ele pode ser útil, mas no mundo atual, as tecnologias comentadas em sala, como a realidade aumentada e virtual, ainda que hoje sejam caras de se investir nas escolas podem ser em um futuro usadas para se trabalhar conteúdos nas aulas de inglês e promover um ensino que saia um pouco mais do tradicional e atraia mais a atenção dos estudantes.

Com base nas respostas dos alunos, percebemos que há uma relação estabelecida entre o uso de tecnologias e o “fugir” do ensino tradicional, como observamos na afirmação de Romeu. Porém, essa relação precisa ser discutida, uma vez que o simples uso de recursos tecnológicos não indica um rompimento com o tradicional. Entendemos que as tecnologias podem contribuir para uma quebra com padrões desde que concebidas como maneiras de repensar os saberes e os processos de ensino e de aprendizagem, ou seja, para além da dimensão instrumental (como usar ferramentas tecnológicas). Ademais, julgamos que não é necessário “fugir do tradicional”, como sugere Romeu. É preciso reconhecer o espaço desse ensino e redimensionar as possibilidades que hoje fazem mais sentido, como defendem Ferraz

e Mattos (2019). A participante Ilma também destaca que é importante ter em mente as metodologias que já foram empregadas, ou seja, não é um apagamento, mas um questionamento e uma busca por processos educativos que contemplem a realidade do aprendiz e concepções não estruturalistas de linguagem.

Essa associação entre uso de tecnologias e ensino não tradicional faz parte de um imaginário coletivo que revela uma ideia errônea acerca do uso desses recursos. Por mais tecnológica que seja a proposta, se o objetivo for a memorização de vocabulário e a fixação de regras gramaticais, a proposta ainda continua sendo tradicional. Novamente, ressaltamos que, em alguns momentos, esse foco pode fazer parte das aulas de LE. Contudo, é preciso que o professor esteja ciente disso, podendo fazer escolhas informadas sobre seu planejamento de aula e não apenas repetindo técnicas e padrões ou seguindo as novas tendências do mercado educacional, que fortemente incentiva o uso de recursos tecnológicos.

Castro (2019), com base em um relatório do CETIC⁶ de 2018, afirma que há uma lacuna na formação docente com relação ao conhecimento tecnológico de professores, sobretudo com relação às possibilidades de uso de tecnologias no ensino. A autora observa que a formação de professores voltada para a utilização de tecnologias tem acontecido mais em âmbito pessoal (uma busca individual) do que na própria formação inicial. Mattos (2019) pondera que muitos professores acabam limitando as tecnologias à uma ferramenta. Contudo, para a pesquisadora, a tecnologia não pode ser vista como um fim em si mesma, ou seja, práticas que buscam formar cidadãos responsáveis, questionadores, críticos podem ser propostas por meio das tecnologias digitais, no sentido de que a tecnologia está “a serviço da educação, e não o contrário” (p. 185).

Sabemos da estreita relação entre neoliberalismo e tecnologias na educação, em que não há espaço para reflexões sobre o ensino, a aprendizagem e o uso de tecnologias digitais, visto que a mídia e o discurso dominante propagam a ideia sempre benéfica dessa relação, salientando a ideia errônea de que aqueles que não participam desse casamento educação e tecnologias estão de fora de uma fórmula de sucesso. Portanto, conforme defendem El Kadri e Rocha (2017), os cursos de formação de professores podem contribuir possibilitando reflexões sobre tecnologia como “recurso e discurso” (p. 46). Julgamos que muitos cursos de Letras ainda estão distantes de uma abordagem crítica da relação entre tecnologias e educação, sendo necessário ir além das técnicas de como usar determinados recursos tecnológicos para serem bem-sucedidos nos processos de ensino e de aprendizagem de

⁶ Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação. O relatório discutido pela autora está disponível em: <https://cetic.br/tics/educacao/2016/professores/E3/>.

línguas. Ao mencionarmos essas técnicas, estamos nos referindo ao foco instrumental e “dicas” de como usar ferramentas tecnológicas para “melhorar” o ensino.

Do ponto de vista do neoliberalismo, conforme assevera Darder (2017), as escolas continuam sendo movimentadas em prol do interesse do mercado e cada vez menos interessadas em discutir os interesses da vida democrática dos alunos. Corroborando Said, Ferraz (2015, p. 45) entende que “discutir o neoliberalismo significa problematizar essa lógica que tem aprisionado o mundo com garras potentes e tem naturalizado disparidades sociais e práticas educacionais”. Isso deve acender um alerta aos profissionais da educação no sentido de estarem sempre na luta contra as imposições vindas de forma hegemônica, sincronizada e avassaladora, como a insistência constante no uso de tecnologias desprovido de reflexões e questionamentos.

Os participantes Ilma e Romeu também apontam para a questão da motivação do aprendiz diante de recursos tecnológicos, mas diversos estudos revelam que o fator motivacional é resultado de um conjunto de fatores (VETROMILLE-CASTRO, 2019). Concordamos com a participante Ana que os alunos estão em contato frequente com tais ferramentas e que há benefícios em trazer esses recursos para a sala de língua inglesa. No entanto, conforme adverte Castro-Vetromille (2019) o senso comum propaga a ideia de que os recursos tecnológicos são “indiscutivelmente positivos para a aprendizagem” (p. 191). Similarmente, El Kadri e Rocha (2017) demonstram preocupação com os discursos que veiculam a ideia dos benefícios e efeitos positivos da tecnologia no processo educativo. Para as autoras, há a justificativa da presença fundamental da tecnologia para que o aprendiz esteja no centro da aprendizagem, mas isso pode ocorrer sem o uso da tecnologia. Assim, discursos que enfocam de forma acrítica que é extremamente necessário o uso de tecnologia para que a realidade do aluno seja contemplada, muitas vezes “ecoam uma visão de tecnologia como algo neutro e bom” (EL KADRI; ROCHA, 2017, p. 42).

Há de se considerar o contexto, como aponta o participante Heitor e, sobretudo, as condições humanas (professores e alunos) e estruturais. Destacamos também na resposta de Heitor que “é preciso ajustes para que a tecnologia possa ser melhor empregada no ensino, por conta das dificuldades o professor prefere em muitos casos não utilizar novas ferramentas tecnológicas”. Essa fala ilustra algumas das problemáticas com o uso das tecnologias digitais em sala de aula. Primeiro, ele admite que precisam ser melhor empregadas no ensino, isso denota que são empregadas, entretanto, não de uma forma significativa, como poderiam; depois, ele aponta que há dificuldades para essa utilização, possivelmente por conta das estruturas física e pedagógica dos ambientes escolares e que, por conta dessa realidade das

escolas, em muitos casos, os professores acabam não considerando o uso das tecnologias digitais. Além das dificuldades mencionadas pelo participante, há também uma lacuna na formação de professores, pois muitos não têm oportunidades de discutir sobre as tecnologias digitais no ensino e na aprendizagem durante a formação inicial (e muitas vezes na formação continuada também), como discutido por Castro (2019).

Os participantes também foram questionados sobre as tecnologias digitais na educação básica. Como futuro professores de língua inglesa, julgamos válido conhecer suas perspectivas sobre esse tema. Portanto, diante da pergunta “Como você descreveria as possibilidades e complexidades de uso das tecnologias digitais (web sites, aplicativos, redes sociais...) na prática docente na educação básica?”, eles relataram:

Excerto 2. Transcrições de trechos das falas dos participantes durante a roda de conversa

Anne: [...] Se a intenção do professor for motivar e envolver seus alunos em atividades propostas que envolvam tecnologia, ele precisará acima de tudo entender e saber lidar com o recurso em questão. Caso contrário, ao invés de ser um instrumento benéfico, se torna um empecilho a aprendizagem. Em muitos casos, devido à falta de letramento digital, tanto o professor quanto o aluno ficam impossibilitados de produzir ao utilizar recursos tecnológicos.

Bruna: As possibilidades para inserir as tecnologias digitais em sala de aula depende do quanto conheço sobre elas, do quão relevante seria o uso delas para determinada aula ou turma e se a escola tem os recursos disponíveis para que a aula possa ser planejada. Porém, na situação atual, vejo mais complexidades que possibilidades. Fazer uso de recursos digitais poderia ser mais simples se houvesse a disponibilização dos mesmos e, não são todas as escolas que possuem. É preciso analisar também, se os alunos seriam receptivos e tratariam o uso dessas ferramentas de forma madura. E mesmo que muitos jovens já estejam inseridos no mundo digital, alguns ainda não tem acesso a ele. É preciso analisar essas questões para que seja preparada uma aula que contemple a todos. [...] Para além, essa nova forma de ensinar, depende de “n” fatores para que possa se concretizar.

Ilma: Quando falamos em novas tecnologias em sala de aula, devemos também nos preocupar em como elas serão inseridas em sala de aula. Assim como em qualquer ambiente escolar, as diferentes capacidades de aprendizagem devem ser levadas em consideração. Quando as aulas são preparadas, o professor deve pensar em uma aula que envolva todos os aprendizes. Apesar da geração atual ter nascido em um contexto totalmente avançado tecnologicamente, muitos destes alunos usam essas ferramentas apenas como meio de entretenimento, tendo dificuldades, muitas vezes, quando se trata de uma aula usando as tecnologias digitais. Por outro lado, também em uma grande maioria, muitos professores não têm o conhecimento ideal para trabalhar com estes métodos. Além dessas dificuldades, em sua maioria, as escolas não oferecem um espaço adequado, não há laboratório de informática bem como internet, o que exige do professor estratégias que possibilitem a realização de aulas como essa.

Jorge: [...] Podemos observar as complexidades em usar a tecnologia, por exemplo, na falta de suporte que muitas instituições não dão para que as aulas sejam com abordagens diferentes. Outro obstáculo encontrado é a insegurança que muitos professores encontram em aplicar metodologias que fujam do ensino tradicional de língua estrangeira.

Mônica: Várias são as possibilidades de se utilizar as tecnologias digitais no ensino básico, contanto que os alunos tenham acesso a essas plataformas e sejam orientados durante a produção das atividades. Os desafios podem surgir devido à falta de recursos necessários, nem todo aluno está apto a esse tipo de prática, assim como também muitos professores não dominam as tecnologias. [...]

Romeu: Penso que a utilização de tecnologias digitais em sala ainda não é vista com bons olhos por muitos professores e também pelos gestores das escolas, muitas vezes eles acham que isso não é ensinar e apenas uma maneira de diversão. Além disso, a utilização dessas tecnologias tira o professor de sua zona de conforto por ser necessário pensar em novas metodologias e pensar em aulas diferentes a cada momento. [...]

Valéria: A educação básica conta hoje com uma pluralidade de realidades, apresentando desafios no processo de ensino-aprendizagem que o professor não tem como inferir previamente e se preparar totalmente. Tendo em mente, que a educação tem passado por tempos difíceis, e que as ferramentas que temos para trabalhar em sala de aula nem sempre são as que gostaríamos, como o uso das tecnologias digitais, acredito que o professor deve estabelecer um plano prévio de conhecimento dos alunos, da realidade que vai ser trabalhada, do conhecimento que esses alunos tem da língua e adaptar tudo isso ao que ele pode fazer. Não é fácil entrar numa sala de aula com expectativas altas e vê-las frustradas, mas também não devemos chegar com expectativas quase inexistentes e não tentar nada, devemos entender que uma exploração do ambiente se faz necessária para que possamos desenvolver a partir disso algo mais específico para aquela determinada situação que estamos lidando ali. O papel do professor reflexivo é esse, o professor que pesquisa, e reflete naquilo que pode ou não ser feito, se os planos serão ou não levados a frente, como o nome já nos diz, são planos de aula e não realidades concretizadas.

Notamos novamente uma visão do uso benéfico e, possivelmente “neutro” (EL KADRI; ROCHA, 2017) das tecnologias, como pode ser observado no relato de Anne. Porém, os demais participantes destacam considerações acerca do contexto, analisando as reais disponibilidades da escola, como a infraestrutura, e as possibilidades dos alunos, visto que muitos não têm acesso a esses recursos, como encontramos nas respostas de Bruna, Ilma, Jorge, Mônica e Valéria.

Percebemos nas respostas, principalmente de Ilma, Jorge, Romeu e Valéria que é responsabilidade do professor se a inserção das tecnologias digitais na sala de aula será ou não exitosa. Na fala de Ilma “muitos professores não têm o conhecimento ideal para trabalhar com estes métodos”, que envolvam as tecnologias. Jorge acrescenta que um dos obstáculos é a

insegurança apresentada por parte dos professores, que acaba culminando numa saída para zona de conforto, conforme aponta Romeu. Estamos ciente de que pode existir certa “resistência” de alguns professores com relação ao uso de tecnologias no ensino e na aprendizagem de línguas, mas essa chamada resistência não pode ser compreendida sem contexto. Há, de fato, muitas dificuldades e muitas questões a serem consideradas no uso de tais recursos. Acreditamos que não podemos responsabilizar o professor nesse cenário (e em nenhum outro), pois sabemos dos inúmeros desafios enfrentados por docentes no Brasil. Por outro lado, julgamos que a discussão sobre tecnologias digitais e educação deve estar presente na formação inicial (e continuada) de professores, afinal, conforme proposto por Mattos (2011, p. 37) “as novas tecnologias trouxeram a necessidade de se adquirir novas habilidades”. Essas habilidades apontadas pela autora estão relacionadas às mudanças na sociedade contemporânea, em que as pessoas acabam imersas nos ambientes digitais, alterando suas formas de vida e os meios sociais em que vivem. Observamos que essas habilidades ainda não são abordadas a contento na formação inicial como proposta de construção do conhecimento, ou mesmo, de transformação em práticas de ensino críticas, contextuais e colaborativas. Apesar de as pessoas estarem, em alguma medida, “conectadas” digitalmente, ainda assim, não é suficiente para considerar que essas tecnologias estejam sendo utilizadas para construir/ressignificar conhecimento de forma crítica.

Sobre os alunos, no geral, muitos têm familiaridade com tecnologias, mas muitos utilizam os recursos digitais para entretenimento como alerta a participante Ilma. Por outro lado, existem alunos que não têm acesso às tecnologias digitais e tampouco alguma habilidade para o uso. Diante disso, seguindo a sugestão de Dudeney; Hockly e Pegrum (2016), não devemos achar que a competência tecnológica dos alunos seja homogênea. Cada aluno tem uma forma peculiar para utilização das tecnologias, a depender das orientações no âmbito escolar (ou mesmo em casa). Essa forma poderá ou não ser alinhada à produção de conhecimento ou de ressignificação dos conhecimentos adquiridos e, nesses casos, o papel do professor (e dos pais) para lidar com essas ferramentas é primordial.

Ao discutir as possibilidades e complexidades do uso de tecnologias digitais na educação básica, retomamos, novamente, a inquietação de Selwyn para que a compreensão da tecnologia na educação não seja reduzida a boas práticas ou aos tão famosos “*how to use*”, que comumente encontramos nos contextos de ensino e aprendizagem de línguas. Concordamos com o autor que “precisamos desafiar visões dominantes nessa área, ao menos para termos mais informações sobre quais são os reais benefícios que a tecnologia pode proporcionar (e também os que não pode)”. (2017, p. 12). Portanto, entendemos que, muitas

vezes, a preocupação de futuros professores (e professores em serviço) se concentra em questões práticas de técnicas e estratégias de utilização de ferramentas tecnológicas e na disponibilidade dos recursos (infraestrutura da escola). Mas é fundamental que consideremos as implicações dos usos desses recursos e as reais possibilidades desse uso, que envolvem a disponibilidade e acesso dos professores e dos alunos (inclusão e exclusão digital). Na maioria das respostas, os participantes mencionam a necessidade e a relevância da consideração do contexto, o que, a nosso ver, está em consonância com reflexões críticas sobre o tema e com implicações do uso de tecnologias no ensino. Julgamos que as tecnologias podem ser pensadas na educação linguística como maneiras que possibilitam o compartilhamento e a produção de conhecimento, enfatizando a multimodalidade da linguagem e a necessidade da contextualização do processo educacional.

Em uma roda de conversa realizada com os futuros professores, perguntamos como eles relacionavam o conteúdo teórico e as reflexões construídas durante as aulas com as suas práticas futuras como professores de língua inglesa. Eles mencionaram:

Excerto 3. Transcrições de trechos das falas dos participantes durante a roda de conversa

Ana: Agora a gente está se construindo a partir dessas teorias e--- vindo da melhor forma, podendo está no estágio ver a--- as práticas de outros professores, ver espaços diferentes, dessa forma que a gente tá construindo nossa identidade enquanto professor, e os aportes teóricos, as teorias nos ajudam a--- ver qual o melhor caminho que a gente vai seguir futuramente e já visualizar isso aí (sic).

Lucas: [...] a consciência, as reflexões que a gente tem, a gente sabe que usar as tecnologias em sala de aula podem ser impossível, né? Então a gente vai ter a ideia de fazer com que aulas fujam de um jeito tradicional para um algo novo, porque quando a gente integra as tecnologias ao ensino, o interesse da turma sobe consideravelmente (sic).

Jorge: Eu penso que--- o contexto também porque apesar de ser também a realidade dos alunos, tem muitos alunos (...) realidade social que não têm esse contato com a tecnologia em casa ou no meio que ele vive e quando você leva pra sala um vídeo, uma música, ele se sente mais é--- integrado nesse meio tecnológico (...) dentro da sala de aula ele tem--- então você leva atenção de alguma forma para aquele caminho (sic).

Valéria: [...] dentro da sala de aula o uso da tecnologia pode também ser é ferramenta de interação social porque o nosso papel também na sala de aula enquanto professores é o de mostrar para o aluno oportunidades que a língua traz pra ele, e uso da tecnologia, aliado com a língua é mostrar pro aluno as diversas possibilidades que há pra ele [...] (sic).

Ilma: [...] Então é uma realidade diferente né? Numa mesma sala tem muitas realidades diferentes, tem alunos que tem acesso, tem alunos que não tem o

acesso e assim escola como no caso do município mesmo tem esse problema internet né? A gente vê essa barreira porque às vezes a gente quer fazer alguma coisa diferenciada pra dar em sala de aula, mas a gente não pode, né? porque não tem internet, nem esses alunos vão se disponibilizar a usar a internet deles pra alguma atividade ali--- né? (...) a realidade é essa que--- é difícil você trabalhar né? novas tecnologia em sala de aula (sic).

Ana: Eu me vejo no contexto de que a escola e o sistema muitas vezes nos poda pra não fazer algumas coisas, claro que não é impossível, mas pensando aqui no município existe uma portaria que proíbe né? O uso do celular na sala de aula, então como quebrar essas barreiras sendo que o próprio sistema nos poda? (sic). [...] eu me vejo no contexto assim né que o sistema nos poda, nos tira algumas liberdades pra trabalhar na sala de aula, mas que não é impossível, também a gente pode fazer alguma coisa é--- mais aí também depende da nossa condição (sic).

Com base nas falas dos participantes, percebemos que ainda há a associação entre uso de tecnologias e um ensino não tradicional, como discutimos anteriormente, uma vez que para Lucas, por exemplo, essa relação contribui para a motivação dos aprendizes. Os demais participantes retomam a preocupação com o contexto e com as dificuldades enfrentadas por professores e alunos diante de escolas sem a infraestrutura desejada e necessária e sem políticas públicas que favoreçam o investimento, no sentido de dedicação, dos professores para que reflitam sobre os usos das tecnologias digitais e suas implicações.

Em sua pesquisa, realizada no Espírito Santo, Fadini (2016) aponta problemas que se assemelham ao contexto desta pesquisa, que por sua vez, aconteceu no Extremo Sul da Bahia. Com relação à ausência de tecnologias digitais nas escolas, Fadini (2016, p. 99) sugere que “de nada adianta que o professor tenha interesse e conhecimento na área, se outras limitações o impedem de fazê-lo”. As falas de Ilma e de Ana demonstram uma frustração comum frente às imposições e proibições a que poderão estar submetidas, diante de um “sistema que nos poda”, como afirma Ana.

Além dessa questão estrutural, Jorge e Ilma discorrem sobre a falta de acesso dos alunos, que deve ser questão central nas discussões sobre ensino de línguas e uso de recursos digitais. O imaginário coletivo sugere que todos têm acesso à internet, mas essa não é a realidade brasileira, o que tem sido evidenciado no cenário atual de pandemia por conta do novo coronavírus.

Ana também destaca a impossibilidade de uso de celulares na sala de aula, mas esses aparelhos fazem parte da realidade social de muitos alunos e estão presentes na maioria das instâncias de ensino e acabam não sendo concebidos como possibilidades para construção de conhecimentos. Afinal, conforme alertam Ferraz e Nogarol, (2016, p.101), mais do que

permitir ou proibir o uso de celulares na sala de aula, é preciso “um melhor entendimento das epistemologias que sustentam as práticas pedagógicas baseadas em novas tecnologias e que sustentam as formações de professores”.

Em meio a essa problemática da ausência parcial das tecnologias nos ambientes escolares, percebemos que os futuros professores estão preocupados com a construção de sua identidade para atuar nesse contexto contemporâneo, conforme pode ser notado na fala de Ana. Tal posicionamento dialoga com o que propõem Pessoa e Borelli (2011), ao ressaltarem a necessidade da reflexão crítica do papel político do professor ao contribuírem para a formação de seus alunos. Acreditamos que por meio da formação crítica de professores seja possível considerar usos de recursos tecnológicos que atendam às necessidades de professores e alunos, respeitando as limitações do contexto e as possibilidades de aprendizagem que foquem no uso da tecnologia como meio e não como fim. Concordamos com Vetromille-Castro (2019) sobre a importância das tecnologias digitais estarem a serviço dos professores e dos alunos e não o contrário, assim, “sua utilização está pautada pelas demandas sociais e pelos princípios educacionais, e não por pressões mercadológicas sem bases teórico-metodológicas consagradas pela ciência” (p. 206).

Considerações Finais

O objetivo deste trabalho foi analisar as perspectivas de graduandos em Letras-Inglês sobre as relações entre formação inicial e uso de tecnologias digitais. Reiteramos que os dados analisados são oriundos de uma dissertação de mestrado, portanto, apresentamos um recorte de todos os dados gerados para a pesquisa em questão. De modo geral, os resultados apontam que os participantes relacionam o uso de tecnologias com a motivação do aprendiz; destacam as dificuldades do uso de recursos tecnológicos, sobretudo, diante das condições acerca de infraestrutura de algumas escolas, bem como falta de acesso dos alunos; defendem a importância de considerarem o contexto de ensino para que seja possível fazer escolhas apropriadas envolvendo tecnologias e educação.

Alguns participantes associam o uso de tecnologias com a ideia “salvacionista” de que por meio desse uso é possível despertar o interesse do aluno e “fugir” do ensino tradicional. Acreditamos que não se trata de inserir as ferramentas tecnológicas para a obtenção de resultados positivos nos processos de ensino e de aprendizagem de línguas. É preciso ponderação acerca do que o uso da tecnologia representa, o que e quem inclui e exclui. Portanto, não vemos essa questão como uma busca por técnicas de como melhor usar

tecnologia como recurso, mas um assunto que demanda reflexão crítica e questionadora (SELWYN, 2017; EL KADRI; ROCHA, 2017).

Além disso, é preciso ter cautela com as sugestões que apenas dão uma nova roupagem às propostas estruturais de ensino de línguas, ou seja, aquelas limitadas à repetição e memorização descontextualizada de palavras feitas por meio do uso de tecnologias. Portanto, o foco estrutural é mantido, mas o modo de fazer é outro, talvez mais chamativo e atraente para alguns aprendizes. Certamente defendemos uma educação linguística que preza pela transformação por meio da educação. No entanto, cabe salientar que as práticas estruturais de ensino e aprendizagem podem ser necessárias e têm o seu valor, mas compete ao professor fazer escolhas informadas sobre suas próprias práticas. O que tentamos reconhecer é que de modo algum buscamos substituir ou apagar a educação tradicional, pois como defendem Ferraz e Mattos (2019, p. 239), as características dessa educação “não dão conta de sociedades cada vez mais conectadas digitalmente, fluidas e em rápida transformação”, sendo apropriado pensar em complementações ou expansões de perspectivas (MONTE MÓR, 2013).

Outro fator mencionado pelos participantes do estudo foi com relação à importância do contexto de ensino ser considerado no que tange o uso de tecnologias digitais. Julgamos que este ponto é essencial para que seja possível fazer escolhas sobre quaisquer aspectos relacionados à educação linguística e à educação em geral. O processo educativo somente faz sentido para todos os envolvidos se o contexto for cuidadosamente analisado. Os futuros professores relataram que alguns elementos podem dificultar o planejamento do professor com o uso de tecnologias, dentre eles a falta de infraestrutura das escolas e a falta de acesso dos estudantes à tecnologia. É válido esclarecer que não faz parte do escopo deste texto discutir o uso da tecnologia na educação em tempos de pandemia por conta do novo coronavírus (os dados foram gerados em 2018). Porém, percebemos que as falas dos participantes também são coerentes com a situação atual, em que ficaram escancaradas as diferenças entre os alunos de classes mais abastadas, com acesso à tecnologia, e os alunos pobres cujo acesso é restrito, ou muitas vezes nem existe, além de uma gama de complexidades que envolvem desemprego, ou ter que trabalhar durante uma pandemia, condições precárias de saúde, higiene, alimentação, quiçá de estudo e educação.

Portanto, julgamos que considerar o contexto de ensino em toda e qualquer circunstância é essencial para que as práticas de educação linguística com ou sem o uso de recursos tecnológicos sejam locais e contextualizadas. Para tanto, é desejável que essa

reflexão esteja presente nos cursos de formação inicial (e continuada) de professores, para que seja possível sensibilizar os futuros professores para fazerem escolhas informadas.

Acreditamos que a formação crítica de professores de línguas pode contribuir para que o uso da tecnologia no ensino e na aprendizagem de línguas estrangeiras seja pensado de modo crítico e questionador, buscando ir além de técnicas de como usar recursos tecnológicos, como sugerido por Selwyn (2017) e El Kadri e Rocha (2017). Assim, as discussões sobre tecnologias e educação poderiam abarcar não apenas a questão instrumental, mas também a construção de saberes na era digital, o papel das tecnologias, da educação, e da contextualização de todo processo. Esperamos que este trabalho promova oportunidades de reflexão sobre práticas contextualizadas na educação linguística em língua inglesa com ou sem o uso de tecnologias digitais. Almejamos ainda que esse tema seja constantemente discutido e pesquisado na formação docente.

Referências

- CASOTTI, J. B. C.; FINARDI, K. R. Abordagens inclusivas no ensino de línguas: desafios para a formação docente. **Revista (Con)textos Linguísticos**, v. 10, n. 15, p. 63-76, 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/13496/10791>. Acesso em: 05 maio 2019.
- CASTRO, A. L. S. **Affordances da Abordagem Híbrida no Ensino-Aprendizagem de Inglês e na Formação de Professores**. 2019. 165 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.
- DARDER, A. **Reinventing Paulo Freire - A Pedagogy of Love**. 2. ed. New York: Routledge, 2017.
- DUBOC, A. P. M. Ensino e avaliação de línguas estrangeiras: tendências em curso. In: MULIK, Katia B.; RETORTA, Miriam S. (Orgs.). **Avaliação no ensino aprendido de línguas estrangeiras: diálogos, pesquisas e reflexões**. Campinas: Pontes, 2014. p. 21-47.
- DUDENEY, G.; HOCKLY, N. PEGRUM, M. **Letramentos Digitais**. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- EL KADRI, M. S.; ROCHA, C. H. Dimensões ideológicas nos discursos sobre tecnologias educacionais de professores em formação. In: ROCHA, C. H.; EL KADRI, M. S.; WINDLE, J. A. (Orgs.). **Diálogos sobre tecnologia educacional: educação linguística, mobilidade e práticas translíngues**. Campinas: Pontes Editores, 2017. p. 33-47.
- FADINI, K. A. **Formação Inicial de Professores de Inglês do e para o Século XXI: os papéis da língua e da tecnologia**. 2016. 362 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

FERRAZ, D. M.; MATTOS, A. M. A. Formação de professores de línguas estrangeiras: as contribuições dos letramentos. *In*: FINARDI, K.; SCHERRE, M.; VIDON, L. (Orgs.). **Língua, Discurso e Política: Desafios Contemporâneos**. Campinas: Pontes Editores, 2019. p. 233-259.

FERRAZ, D. M.; NOGAROL, I. V. Letramento digital: os usos dos celulares em aulas de licenciatura em letras - inglês. **Revista Tecnologia e Sociedade**, Curitiba, v. 12, n. 26, p. 97-114, set./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rts/article/view/3998>. Acesso em: 11 out. 2016.

FERRAZ, D. M. **Educação crítica em língua inglesa: neoliberalismo, globalização e novos letramentos**. Curitiba: Editora CRV, 2015.

FINARDI, K. R.; PORCINO, M. C. Tecnologia e metodologia no ensino de inglês: impactos da globalização e da internacionalização. **Ilha do Desterro**, n. 66, p. 239-283, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-80262014000100239&script=sci_arttext. Acesso em: 10 abr. 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

IALAGO, A. M.; DURAN, M. C. G. Formação de professores de inglês no Brasil. **Revista Diálogo Educacional**, v. 8, n. 23, p. 55-70, 2008. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3967/3883>. Acesso em: 12 abr. 2019.

JORDÃO, C. M. *In*: SILVA, K. A. da; ARAGÃO, R. C. (Orgs.). **Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios**. Campinas: Pontes Editores, 2013.

JORGE, M. As estradas menos seguidas: trajetória de uma linguista aplicada crítica. *In*: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. (Orgs.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês**. 1. ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 173-184. [recurso eletrônico].

KRESS, G. O ensino na era da informação: entre a instabilidade e a integração. *In*: GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. B. (Org). **Currículo na Contemporaneidade - incertezas e desafios**. 4. ed. São Paulo: Cortez Editores, 2012. p. 127-152.

MATTOS, A. M. de A. Novos letramentos, ensino de língua estrangeira e o papel da escola pública no século XXI. **Revista X**, v. 1, n. 1., p. 33-47, 2011. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/22474/16915>. Acesso em: 11 mar. 2019.

MATTOS, A. M. A. (Multi)letramentos e novas tecnologias: more buzzwords? *In*: FERRAZ, D. M.; KAWACHI-FURLAN, C. J. (Orgs.). **Bate-papo com educadores linguísticos: letramentos, formação docente e criticidade**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. p. 181-191.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Educação linguística: repensando os conceitos de língua e linguagem. *In*: FERRAZ, D. M.; KAWACHI-FURLAN, C. J. (Orgs.). **Bate-papo com**

educadores linguísticos: letramentos, formação docente e criticidade. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. p. 244-258.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. O Professor de Inglês e os Letramentos no Século XXI: método ou ética?. *In:* JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; HALU, R. C. (Orgs.). **Formação "Desformatada":** práticas com professores de língua inglesa. São Paulo: Pontes, 2011. p. 279-303.

MONTE MÓR, W. As políticas de ensino de línguas e o projeto de letramentos. *In:* NICOLAIDES, C, *et al.* (Orgs.). **Política e políticas linguísticas.** Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 219-235.

PESSOA, R. R.; BORELLI, J. D. V. P. **Reflexão e crítica na formação de professores de língua estrangeira.** Goiânia: Editora UFG, 2011. p. 15-29.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12>. Acesso em: 12 abr. 2019.

SCHIFFLER, M. F. Ensino de línguas como ação cultural: rupturas e transgressões no caminho para a cidadania. **Revista Jurídica Portucalense/Portucalense Law Journal**, n. 21, p. 388-402, 2017. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/juridica/article/view/9818>. Acesso em: maio 2019.

SELWYN, N. Um panorama dos estudos críticos em educação e tecnologia digitais. Trad. Cíntia Regina Lacerda Rabello, Cláudia Hilsdorf Rocha, Joel Austin Windle e Michele Salles El Kadri. *In:* ROCHA, C.H.; EL KADRI, M. S.; WINDLE, J. A. (Orgs.). **Diálogos sobre tecnologia educacional:** educação linguística, mobilidade e práticas translíngues. Campinas: Pontes Editores, 2017, p. 11-32.

SOUZA, M. A. A. de. Formação de professores de inglês: buscando caminhos para uma educação linguística crítica. *In:* PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. (Orgs.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil:** trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês. 1. ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 161-171. [recurso eletrônico].

VETROMILLE-CASTRO, R. O professor de línguas e as tecnologias digitais: reflexões sobre a profissão na sociedade conectada. *In:* FINARDI, K.; TÍLIO, R.; BORGES, V.; DELLAGNELO, A.; RAMOS FILHO, E. (Orgs.). **Transitando e transpondo n(a) linguística aplicada.** Campinas: Pontes Editores, 2019. p. 179-210.

Sobre os autores

Cláudia Jotto Kawachi-Furlan (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-4699-6774>)

Doutora em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), com período sanduíche na Universidade de Michigan; mestra em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP); licenciada em Letras-Português/Inglês pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). É professora do Departamento de Línguas e Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

Vagno Vales Lacerda (Orcid iD <https://orcid.org/0000-0003-1082-4444>)

Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); especialista em Língua Inglesa pelas Faculdades Integradas de Jacarepaguá; graduado em Letras - Português/Inglês e Literaturas pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). É professor substituto no curso de Letras/Inglês da UNEB e professor efetivo de Língua Inglesa no Ensino Fundamental II (EJA), lotado no município de Teixeira de Freitas.

Recebido em agosto de 2020.

Aprovado em dezembro de 2020.