O Boletim de Conjuntura (BOCA) publica ensaios, artigos de revisão, artigos teóricos e empíricos, resenhas e vídeos relacionados às temáticas de políticas públicas.

O periódico tem como escopo a publicação de trabalhos inéditos e originais, nacionais ou internacionais que versem sobre Políticas Públicas, resultantes de pesquisas científicas e reflexões teóricas e empíricas.

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona maior democratizacão mundial do conhecimento.



BOLETIM DE CONJUNTURA

BOCA

Ano V | Volume 14 | Nº 42 | Boa Vista | 2023

http://www.ioles.com.br/boca

ISSN: 2675-1488

https://doi.org/10.5281/zenodo.8072641

BOLETIM DE CONJUNTURA

www.ioles.com.br/boca

FORMAÇÃO PARA PROFESSORES DE LÍNGUAS NO CONTEXTO PANDÊMICO: RELATOS DE UM CURSO DE EXTENSÃO NA MODALIDADE ON-LINE NO BRASIL

Greice Castela Torrentes[1]

Madalena Benazzi Meotti[2]

Luana Rodrigues de Souza Oliveira[3]

Resumo

Este artigo trata de uma formação docente por meio de um curso de extensão para docentes de línguas, ofertado na modalidade remota síncrona e assíncrona, no segundo semestre de 2020, durante a pandemia da Covid-19. O curso foi realizado pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná, com foco na inserção das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) na prática docente. O objetivo deste artigo é refletir sobre as possíveis contribuições desse curso para que docentes de línguas conheçam aplicativos e passem a utilizá-los em suas aulas. O arcabouço teórico consiste em reflexões sobre formação continuada, TDIC e pedagogia dos multiletramentos. O percurso metodológico está pautado na perspectiva da Linguística Aplicada, com abordagem qualitativa-interpretativista. Reflete-se sobre o curso e as respostas dadas a questionários aplicados antes e ao término do curso. Os resultados revelam que o curso contribuiu para a formação dos participantes e suas práticas pedagógicas com o uso de aplicativos e em relação à reflexão sobre as TDIC nas aulas, e evidenciou que momentos como esses são relevantes para os docentes, tanto no período remoto emergencial quanto no pós-pandemia.

Palavras-chave: Ensino de Línguas; Formação Docente; Pandemia; TDIC.

Abstract

This article discusses teacher training through an extension course for language teachers offered in both synchronous and asynchronous remote formats in the second semester of 2020 during the Covid-19 pandemic. The course was conducted by Western Paraná State University, with a focus on integrating digital information and communication technologies (ICT) into teaching practices. The objective of this article is to reflect on the potential contributions of this course in helping language teachers become acquainted with applications and start using them in their classes. The theoretical framework consists of reflections on continuing education, ICT, and the pedagogy of multiliteracy. The methodological approach is based on the perspective of Applied Linguistics, with a qualitative-interpretive approach. The course and the responses to questionnaires administered, before and after the course, are analyzed. The results reveal that the course contributed to the participant's professional development and their pedagogical practices involving the use of applications, as well as their reflection on ICT in the classroom. It also highlighted the relevance of such moments for teachers, both during the remote emergency period and in the post-pandemic context.

Keywords: DICT; Language Teaching; Pandemic; Teacher Training.

INTRODUÇÃO

A pandemia da Covid-19, iniciada em março de 2020, impactou profundamente diversos setores da sociedade, incluindo a educação. Milhares de professores e alunos foram forçados a deixar a sala de aula presencial e o ensino remoto se tornou uma necessidade. Dessa forma, professores de todo o mundo

[1] Professora da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Doutora em Letras Neolatinas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). E-mail: greicecastela@yahoo.com.br

[2] Professora da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Doutora em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). E-mail: mada1758@gmail.com

[3] Graduada, mestre e doutoranda em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). E-mail: luanah.rodrigues@gmail.com

tiveram que aprender rapidamente uma nova forma de ensinar com instrumentos que, por vezes, não dominavam. Nesse cenário, nasceu a ideia de uma oferta de um curso de extensão denominado "Tecnologias Digitais e aplicativos para aulas de línguas", a fim de capacitar professores de línguas para utilizarem recursos digitais (*sites* e aplicativos) para ensino e aprendizagem de línguas. O curso de extensão foi registrado pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) e teve carga horária total de 40 horas, distribuídas em aulas síncronas e atividades assíncronas.

A ideia inicial era suprir uma necessidade regional ao ver a adaptação que muitos professores passavam na inesperada transição de um ensino presencial para o ensino remoto emergencial (ERE), no entanto, como as barreiras do ciberespaço são inexistentes, o curso contou com a participação de profissionais de várias regiões do Brasil.

A pandemia mudou radicalmente a maneira como estávamos conduzindo o processo de ensino e aprendizagem nas instituições educacionais, em todas as modalidades de ensino. As restrições impostas levaram à decisão de suspensão das atividades dessas instituições, como em demais setores da sociedade. Entretanto, como não havia previsão de retorno presencial tão cedo, muitas instituições educacionais optaram pelo ensino remoto. Presenciamos uma corrida às tecnologias digitais que permitem a comunicação síncrona, com recurso de áudio e vídeo e, aquelas que possibilitam gravar e distribuir as videoaulas. Nesse mesmo tempo, presenciamos a grande dificuldade de muitos docentes em incorporar esse novo formato de aulas, tanto no que se refere ao manuseio das TDIC, como em metodologias, aplicativos e programas que pudessem ser incorporados no ensino de línguas, tanto em formato remoto quanto presencial.

Com a presença das TDIC no cotidiano, torna-se imprescindível a preparação dos docentes tanto para seu manuseio como para que estas possam ser incorporadas ao processo pedagógico.

O objetivo deste artigo é refletir sobre possíveis contribuições do curso de extensão relatado para que docentes de línguas conheçam aplicativos e passem a utilizá-los com fins pedagógicos em suas aulas, bem como estabelecer reflexões sobre a importância de se agregar as tecnologias ao ensino de línguas. Para tanto, dividimos este trabalho em cinco seções. Na primeira, tratamos sobre a formação continuada para professores de línguas. Na segunda, abordamos as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação e a pedagogia dos multiletramentos. Na terceira, explicamos a metodologia que utilizamos no curso e na geração de dados. Na quarta, apresentamos o curso de extensão realizado. Na quinta, refletimos sobre as ações do curso de extensão em voga e sobre as respostas dos cursistas aos questionários aplicados. E por fim, tecemos algumas considerações finais.

FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE LÍNGUAS

Em uma sociedade do conhecimento cerceada pelas Tecnologias Digitais que possibilitam o acesso ilimitado a informações das mais diferentes fontes, fica evidente a necessidade de estar em constante aprendizado, não só para ter acesso a essas informações como também saber buscá-las, selecioná-las e analisá-las de modo crítico e reflexivo, pois os estudantes tendem a se perder no universo informacional da *web* (MORAN, 1997). Barros *et al*. (2022) corrobora isso ao destacar que a contemporaneidade impõe desafios à formação de profissionais da educação que atendam à multiplicidade de demandas emergentes no contexto pedagógico. Formação essa inicial ou continuada - que busque relacionar as transformações sociais, políticas, culturais, tecnológicas em andamento -, cujos reflexos ocorrem no ambiente escolar.

O que se vivencia hoje no que concerne às informações e conhecimento é algo há pouco tempo impensado. O conhecimento adquirido durante a formação universitária de um profissional do século XX, por exemplo, possivelmente era o mesmo de toda sua vida laboral, ou seja, era estável. Atualmente, a realidade é outra. Nas palavras de Lévy, "pela primeira vez na história da humanidade, a maioria das competências adquiridas por uma pessoa no início de seu percurso profissional estão obsoletas no final de sua carreira" (LÉVY, 1999, p. 157). Isso confirma ainda mais a necessidade de aprender e desenvolver novas habilidades e competências, o que hoje é conhecido por *lifelong learning* (aprendizado ao longo da vida); mas que na área das licenciaturas, podemos relacionar com o conceito de formação continuada, doravante FC, que se refere à formação que tem lugar ao longo da carreira profissional, após o término da graduação.

Prada (1997), buscando compreender esse universo, chega a dezesseis nomenclaturas para formação docente. Para esse autor, a FC tem por objetivo "alcançar níveis mais elevados na educação formal ou aprofundar como continuidade dos conhecimentos que os professores já possuem" (PRADA, 1997, p. 89). Chimentão (2009) define o termo FC como "... um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional, realizado após a formação inicial, com o objetivo de assegurar um ensino de melhor qualidade aos educandos" (CHIMENTÃO, 2009, p. 3). A partir dos estudos citados, pode-se inferir que a FC é um momento oportuno de reflexão da prática pedagógica, após a formação e durante a prática, que se faz cada vez mais necessário. Ademais,

> A formação continuada dos(as) profissionais da educação possui a vantagem de possibilitar aos(às) mesmos(as) oportunidades sem igual de continuarem sempre dialogando, compartilhando experiências educacionais, refletindo criticamente, estudando, lendo livros e ensaios/artigos científicos de diferentes autores(as) e exercitando a escrita acadêmico-científica, a fim de estarem em contato direto com as novidades do atual momento histórico e as novas teorias pedagógicas e metodologias educacionais inovadoras (ensino híbrido, sala de aula invertida,

> gameficação educacional, etc.) mediadas pelas modernas tecnologias de informação e comunicação (telefone celular, whatsapp, softwares educativos, aplicativos eletrônicos educacionais (e-apps), notebook, laptop, ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs), redes sociais em geral, dentre outras) (SANTOS, 2020, p. 31).

De acordo com Formosinho (1991), a FC ocorre de forma diferente da formação inicial justamente por conta dos destinatários, ou seja, são pessoas adultas que já possuem experiência em sala de aula, o que "influencia os conteúdos e as metodologias desta formação por oposição às da formação inicial oferecida geralmente a jovens sem experiência de ensino" (FORMOSINHO, 1991, p. 237).

Alarcão (2001) entende a FC como processo dinâmico que possibilita ao professor, ao longo dos anos, adequar sua formação inicial às necessidades e exigências da atuação profissional e nesse processo, ocorre o desenvolvimento de cada docente, tanto em sua área de atuação como no campo pessoal. Além disso, destaca-se a importância de o professor empoderar-se de sua capacidade de atuar na investigação de sua realidade, alicerçando sua formação ao longo da sua carreira profissional.

Costa-Hübes (2008) defende que

> O processo de aperfeiçoamento contínuo, redimensionando o conhecimento, necessita ser tratado como elemento constitutivo da formação de professores, sem desconsiderar que esta se dá, também, em outros tempos e espaços diferentes destes, uma vez que envolve sujeitos sócio-historicamente determinados (COSTA-HÜBES, 2008, p. 23).

Concordamos com a autora que a formação inicial do professor não está totalmente acabada e complementa que a FC é um ato *continuum*, que permite a formação permanente, pessoal e profissional, objetivando o desenvolvimento da profissão docente.

Compreendemos que a FC para professores deve ser permanente, com o objetivo de o docente refletir constantemente sobre sua prática pedagógica, adequando a teoria à prática, bem como possibilitar a reflexão em relação às possibilidades que as tecnologias oferecem para o trabalho pedagógico do professor. Especificamente, tratando-se de FC para o ensino de línguas, pode-se abordar não apenas aplicativos e recursos tecnológicos, mas também como desenvolver os multiletramentos dos estudantes, as habilidades linguísticas, a aprendizagem de vocabulário e a criticidade em relação às informações veiculadas pela *internet,* por meio de metodologias ativas e de objetos digitais de ensino e aprendizagem. Essa necessidade decorre do fato de que o desenvolvimento das TDIC abrange todos os setores da sociedade e a escola não pode ficar alheia a esse processo.

Historicamente sempre ocorreram mudanças na sociedade que demandaram mudanças no processo de formação docente e novas mudanças certamente ocorrerão. Contudo, o que vivenciamos com a pandemia da Covid-19 deixou evidente algumas lacunas nesse processo, tanto no que se refere ao

despreparo do professor para atuar em ambientes virtuais, com metodologias adequadas, quanto a própria infraestrutura de muitas escolas em ofertar o ensino de forma remota, por meio de plataformas digitais. Diante disso, neste artigo buscamos relatar de forma analítica a FC, ofertada por meio de um curso de extensão, de forma remota, para professores da Educação Básica que atuam com o ensino de línguas, buscando contribuir com o processo de ensino e aprendizagem das práticas sociais de leitura e escrita e a utilização de recursos das TDIC.

Evidentemente, as TDIC catalisaram a formação continuada na modalidade remota ou híbrida, porém a pandemia por meio da necessidade do afastamento físico acentuou o uso e necessidade dessas modalidades ainda mais, fazendo do ambiente virtual o único meio para continuar com as atividades laborais, de lazer e estudo. Compreende-se que as modalidades que utilizam um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) podem disponibilizar materiais de apoio em diferentes formatos, como livros, artigos, videoaulas e atividades que ficam armazenados e acessados com maior facilidade do que um material impresso, por exemplo. Esse espaço para discussão, aprendizado e partilha, seja ele presencial e/ou virtual, faz-se necessário; pois, "é consenso que nenhuma formação inicial, mesmo em nível superior, é suficiente para o desenvolvimento profissional, o que torna indispensável a criação de sistemas de formação continuada e permanente para todos os professores" (BRASIL, 2002, p. 17); sobretudo, nesse momento histórico e social em que vivenciamos. Portanto, a formação continuada de professores pode colaborar para troca de experiências e discussões sobre esse novo papel do professor a partir das TDIC.

Devido à rapidez com que os aparatos e ferramentas on-line se modificam ou caem em desuso, a FC de professores é outro motivo preponderante para a constante discussão e aprendizado. Ainda, nas redes sociais nas quais a informação algumas vezes passa de maneira retorcida, imprecisa ou tendenciosa, é importante que a população de uma forma geral saiba analisar as fontes dos textos e sua credibilidade antes de compartilhá-los e assim formar uma rede *Fake News*. É para esta realidade que o professor deve orientar seu aluno e levá-lo a reflexão, para que atue com criticidade perante a essa explosão de informação recebida, buscando sua fonte e veracidade e assim poder instruir a outras pessoas de seu círculo social.

No que tange aos professores de língua estrangeira, essa necessidade se torna ainda mais evidente, uma vez que por meio das TDIC é possível expandir a prática pedagógica, trazendo exemplos por meio de textos, áudios e vídeos autênticos. Nesse contexto, as fronteiras impostas são inexistentes (LÉVY, 1999). Ademais, muitos recursos digitais podem possibilitar o protagonismo do estudante durante a sua formação, atuando ativamente durante as aulas e não como mero espectadores como o ensino tradicional prediz.

Dado o contexto pandêmico, a ideia inicial de ofertar cursos na modalidade remota tornou-se uma alternativa viável dado às questões de logísticas que são facilitadas pelo ciberespaço. No entanto, foi consenso que muitos professores realmente não se sentiam preparados para lidar com as TDIC para o ensino (INSTITUTO PENÍNSULA, 2020). Oportunidades como esta, são fundamentais para que os professores possam interagir e aprender uns com os outros.

TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS

As rápidas transformações tecnológicas no que se refere a formas de acesso, aos dispositivos e recursos disponíveis possibilitam que, com um celular em mãos ou na tela de computador, de forma virtual e em qualquer lugar com acesso à *internet*, possamos interagir com outras pessoas, estudar, pagar contas, fazer transações bancárias, trabalhar, ouvir música, assistir a uma série, exigir direitos, e uma infinidade de outras atividades, tudo isso com cliques rápidos.

As complexas relações entre as tecnologias digitais, produção de sentidos e formação de professores têm sido tema de estudos de inúmeras teses, dissertações, livros, artigos nas duas últimas décadas, especialmente, com a finalidade de proposição de aproximações entre o potencial que as TDIC oferecem ao ensino de língua por essa interface entre tecnologia e linguagens. Essa temática tornou-se ainda mais necessária nos últimos anos, por motivos diferentes, porém relacionados. Uma das razões é a homologação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), documento de caráter normativo, com inúmeros pontos que demandam críticas. Contudo, por seu caráter obrigatório ocasionou alterações em todos os currículos das redes de ensino no Brasil.

Com relação ao componente curricular de Língua Portuguesa e Língua estrangeira, o documento expõe a importância de nas aulas de línguas avançarem para além dos letramentos impressos e exige a incorporação dos novos e multiletramentos. A segunda razão é uma crise sanitária imposta pela pandemia da Covid-19, que de modo abrupto fez com que as instituições educacionais aderissem aos recursos das tecnologias digitais, obrigando os professores a utilizarem a tecnologia para dar continuidade a suas atividades (GONÇALVES; AVELINO, 2020). Diante do cenário de vulnerabilidade apresentado pela Covid-19, o ensino remoto foi implementado com o objetivo de permitir a realização de atividades síncronas e assíncronas, por meio de ferramentas que replicam as práticas do ensino presencial em uma nova realidade, facilitada pelo uso de tecnologias (MARQUES, 2021).

Mesmo ocorrendo de forma impositiva e/ou como única opção, as tecnologias digitais têm potencial pedagógico e promovem um ensino que pode preparar o estudante para atuar nessa sociedade hiperconectada do século XXI. Nesse aspecto, o Grupo de Nova Londres (GNL), em 1996, no manifesto

da Pedagogia dos Multiletramentos, refletindo sobre a principal missão da educação, ou o seu propósito fundamental, que é o de garantir que os estudantes possam se beneficiar da aprendizagem, permitindo sua participação ativa em todas as esferas da vida pública, social, econômica e cultural, sustentam que é necessária uma pedagogia que dê conta das inúmeras formas de se comunicar que as tecnologias digitais e multimídia geram. Nesse aspecto, o foco da ação educacional está em criar condições para que o estudante possa ter acesso a uma aprendizagem que o possibilite a participar plenamente da sociedade, garantindo que as diferenças culturais e de linguagem não se constituam barreira para atingir esse objetivo.

Uma pedagogia dos multiletramentos, de acordo com o GNL, descreve e engloba dois princípios basilares: a multiplicidade de canais de comunicação e mídia e a diversidade cultural e linguística que emergem nesses contextos, assim "a noção de multiletramentos complementa a pedagogia tradicional do letramento ao abordar esses dois aspectos relacionados à multiplicidade textual" (CAZDEN *et al*., 2021, p. 18). Isso implica em considerar a multiplicidade e a integração nos textos que circulam socialmente, em que o visual, áudio, movimento se relacionam e significam no ambiente digital, os quais remodelam a maneira que se usa a linguagem.

Ao descrever o como de uma pedagogia dos multiletramentos, o GNL estabelece quatro componentes que se relacionam, mas não de forma linear ou hierárquica. Podem ocorrer de forma simultânea ou ainda em momentos diferentes, mas sempre revisitados em níveis diferentes. Esses quatro componentes principais são denominados de Prática Situada, Instrução aberta, Enquadramento crítico e Prática transformada (CAZDEN *et al*., 2021).

A Prática Situada refere-se à imersão do estudante em práticas significativas em sua comunidade, sendo capazes de desempenhar diferentes papéis em função de suas experiências, possibilitando se desenvolverem ainda mais como membros dessa comunidade. Para o GNL, o conhecimento humano está situado em diferentes ambientes sociais e culturais e está ligado ao contexto e práticas específicas, possibilitando o reconhecimento e a ação de agir sobre os padrões e experiências adquiridas de maneira flexível e se adaptando para o domínio dessa prática situada. Entretanto, deve considerar as necessidades e identidades de todos os envolvidos, sejam afetivas, sociais e culturais.

A Instrução Aberta requer ações colaborativas entre docentes e estudantes, uma vez que deve ocorrer intervenções ativas do docente no sentido de estruturar as aprendizagens para além da transmissão, memorização, exercícios repetitivos, mas que permitam que o estudante obtenha informações necessárias, aliadas às que o aluno já sabe, permitindo realizar tarefas mais complexas, percebendo de forma consciente e tendo controle sobre o que está aprendendo. Para o GNL, o objetivo é a percepção consciente e o controle sobre o que está sendo aprendido e do que está sendo praticado.

De acordo com Cazden *et al.* (2021),

> O Enquadramento Crítico é ajudar os alunos a enquadrar seu crescente domínio da prática (da Prática Situada) e do controle e compreensão consciente (da Instrução Aberta) quanto às relações históricas, sociais, culturais, políticas, ideológicas e de valor de sistemas específicos de conhecimento e de prática social (CAZDEN *et al.*, 2021, p. 55).

Novamente o papel do docente é fundamental no sentido de instigar para o novo, para além do que aprenderam e dominaram, ajudando a desnaturalizar o que aprenderam e dominaram e a tornar estranho novamente. Isso implica em um afastamento do que estão estudando para um olhar mais crítico em relação a esse contexto. Rocha e Nakamoto (2023) colaboram com a reflexão quando afirmam que a adoção das tecnologias no ensino passa pela ação planejada, estruturada e com capacitação pedagógica e digital para os professores, para que possam se adaptar às novas tecnologias e metodologias ao ensino.

A Prática Transformada requer o movimento de reflexão e realização de novas práticas, em que os estudantes demonstrem que podem implementar entendimentos e aplicar e revisar o que aprenderam. Esses processos de aprendizagem passam por constantes reformulações, de acordo com a avaliação contextualizada. Cazden *et al.* (2021) explicam que na prática transformada os sujeitos "devem ser capazes de mostrar que podem implementar entendimentos adquiridos por meio da Instrução Aberta e do Enquadramento Crítico, em práticas que os ajudem simultaneamente a aplicar e a revisar o que aprenderam" (CAZDEN *et al.*, 2021, p. 57), ou seja, na Prática Transformada ocorre a aplicação e avaliação dos conhecimentos adquiridos, os quais precisam ser continuamente reformulados com base nessas avaliações.

Considerando o contexto educacional, precisamos envolver nossos estudantes com as suas próprias experiências e discursos, definidos pela diversidade cultural e desenvolvimento das tecnologias digitais. A tarefa do docente não se tornou mais simples, pelo contrário, mas nosso compromisso com a formação do educando para atuar de forma ativa e competente na sociedade passa por uma ação pedagógica que possibilita o desenvolvimento do protagonismo, da colaboração e da construção do conhecimento linguístico. Rocha e Nakamoto (2023) destacam que a utilização dos recursos das TDIC em contexto educacional passa pela avaliação técnica, mas também devem ser observadas suas implicações sociais e políticas, pois são também consideradas um fenômeno social.

Para que ocorra efetivamente uma pedagogia dos multiletramentos no âmbito educacional, o GNL estabelece uma intersecção entre o conhecimento técnico, ou seja, entender o funcionamento do computador e das ferramentas disponibilizadas pela tecnologia; entre a criação de sentidos, que permite entender como os diferentes tipos de textos e tecnologias funcionam; entre o entender que tudo é fruto de seleção prévia e, por último, ser transformador, ou seja, usar o que foi aprendido de novos modos. A questão que se coloca nesse processo não é a substituição da cultura impressa, ou do letramento

tradicional, mas a combinação entre as práticas, as tecnologias digitais e a tecnologia impressa: os multiletramentos.

A tradição escolar privilegia o ensino da leitura e escrita da linguagem formal e o texto canônico, valorizado socialmente, evidenciando um ensino com base no letramento autônomo. Isso implica uma desvalorização de outras linguagens e em outros contextos sociais, tão comuns na atualidade. É necessária uma mudança de postura da escola e dos currículos para que promova um ensino ajustado às novas demandas da sociedade.

Segundo Rojo (2019), "as novas tecnologias viabilizaram e intensificaram novas possibilidades de textos/discursos-hipertexto, multimídia, e depois, hipermídia – que, por seu turno, ampliaram a multissemiose ou multimodalidade dos próprios textos/discursos, passando a requisitar novos e (multi)letramentos" (ROJO, 2019, p. 26). Entendemos, como Rojo destaca, que as novas tecnologias ampliam as possibilidades de textos e discursos, como o hipertexto, a multimídia e a hipermídia. Essas tecnologias possibilitam a incorporação de diferentes modos e linguagens, resultando em textos/discursos que exigem novos letramentos por parte dos indivíduos. Como já mencionado, é inegável que as tecnologias têm impactado significativamente a forma como nos comunicamos e produzimos conhecimento.

A expansão da multimodalidade e da multissemiose nos textos e discursos pode enriquecer a comunicação e permitir a expressão de ideias de maneira mais rica e engajadora, no entanto, é necessário compreender essa nova forma de interagir, produzir e receber informações. Portanto, não devemos ficar alheios às desigualdades de acesso e participação nesse contexto, propiciando quando possível momentos de aprendizado e colaboração, pois nem todos os profissionais da educação têm acesso igualitário às tecnologias e recursos necessários para engajar plenamente com essas novas formas de comunicação e, consequentemente, levá-las para suas salas de aula. Isso pode criar divisões digitais e ampliar as disparidades sociais e educacionais. Nesse sentido, a formação continuada a docentes para o uso das tecnologias na sala de aula, pode contribuir na formação de sujeitos que possam participar efetivamente das práticas sociais. O papel do docente amplia-se para mediador das interações face a face e/ou pela interface do computador, ações essas que exigem colaboração mútua entre estudantes e professores.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

O principal objetivo deste artigo é refletir sobre possíveis contribuições do curso de extensão "Tecnologias Digitais para professores de línguas" para que docentes de línguas conheçam aplicativos e

passem a utilizá-los com fins pedagógicos em suas aulas. A abordagem teórica subscreve-se à Linguística Aplicada (LA), pois busca investigar problemas relacionados à linguagem inserida no contexto real do ensino remoto emergencial com uso das TDIC. O foco da LA é o sujeito social e a sua maneira de ver, sentir, reagir, observando o particular, o situado e as questões de linguagem colocadas na prática social da sala de aula, no sentido de direcionar para o trabalho com o ensino da língua diretamente no contexto escolar (MOITA LOPES, 2013).

As mudanças na sociedade, intensificadas pela globalização, as quais a LA experimentou ao longo de seu período de consolidação em nosso país, Moita Lopes (2013) acrescenta que,

> Na modernidade recente, a linguagem, os textos, as línguas e as pessoas movem-se, cada vez mais, em sociedades hipersemiotizadas, o que tem levado a pensar as línguas e quem somos no mundo social em outras bases. [...] Este é um mundo no qual nada se faz sem discurso e no qual a técnica que regia nossas vidas foi alterada pelo chamado mundo digital (MOITA; LOPES, 2013, p. 19).

Tais desafios constituem as preocupações deste trabalho. Desafios esses ligados ao formato do curso de extensão – remotamente – e ao conteúdo trabalhado - inserção das TDIC no contexto do ensino de línguas.

Como perspectiva metodológica, pauta-se na abordagem qualitativa com um tratamento teórico interpretativista. A pesquisa qualitativa objetiva a compreensão de questões particulares e a interpretação dos fenômenos sociais derivados do contexto analisado. A abordagem qualitativa, de acordo com Esteban (2010), busca a superação da visão prática, "examinando os significados particulares que fundamentam as ações individuais e analisando ao mesmo tempo os fatores sociais que os produzem e mantêm" (ESTEBAN, 2010, p. 70). A observação é de um mundo em que as práticas sociais estão entrelaçadas e em que as relações são construídas na e pela interação entre sujeitos situados histórica e ideologicamente.

Nesse sentido, não há como não considerar a influência que as novas tecnologias estabeleceram na comunicação discursiva entre os sujeitos, bem como a importância de se conduzir o processo de ensino e aprendizagem de línguas com as práticas sociais de leitura e escrita que ocorrem nesse ambiente virtual, foco esse do curso ofertado aos docentes.

Para geração de dados aplicamos, primeiro, um questionário inicial on-line, com perguntas abertas aos cursistas no primeiro encontro, com objetivo de obtermos o perfil deles.

Este solicitava como informações: profissão, escolaridade, estado de residência, nível de ensino em que atuava, línguas que lecionavam, se atuava na rede de ensino pública ou privada, formação anterior com tecnologias digitais e os recursos que estava usando nas aulas antes de começar o curso.

No último encontro, aplicamos outro questionário (Quadro 1), a fim de indagar como foi a experiência do curso e o que poderiam aproveitar para prática pedagógica durante o ensino remoto e após esse período, com o retorno das aulas presenciais ou no ensino híbrido.

Quadro 1 – Perguntas do questionário final

• Que programa(s) você não sabia utilizar e aprendeu a usá-lo(s) durante o curso?
• Você usou algum/alguns programa(s) vistos no curso nas aulas remotas emergenciais este ano? Qual/quais?
• Caso tenha respondido afirmativamente à questão anterior, teve algum tipo de dificuldade na aplicação deste(s) programa(s) nas aulas? Qual/ quais?
• Que programas vistos no curso você pretende utilizar quando as aulas presenciais retornarem?
• Que programas você gostaria que fossem explicados em outro curso de extensão?
• O que você mais gostou neste curso?
• Pode utilizar este espaço para deixar um comentário sobre o curso ou outra sugestão.

Fonte: Elaboração própria.

Os questionários foram elaborados e aplicados on-line por meio do *Google* formulários. As respostas foram analisadas qualitativamente de acordo com os tópicos abordados. Os cursistas consentiram a divulgação de suas respostas por meio de termo de consentimento livre e esclarecido.

O CURSO DE EXTENSÃO

Organizamos, na Universidade Estadual do Oeste o Paraná (Unioeste), o curso de extensão "Tecnologias digitais e aplicativos para aulas de línguas", na modalidade remota com encontros síncronos e atividades assíncronas, com o objetivo de refletir sobre o uso de tecnologias digitais no ensino; apresentar alguns aplicativos para ensino e aprendizagem de línguas e refletir sobre suas possibilidades pedagógicas e fazer os participantes praticarem como utilizá-los. O público-alvo foram professores de língua materna e estrangeira do Ensino Fundamental, Médio e Superior, e estudantes do curso de Letras de diversas universidades públicas do país.

A primeira edição do curso ocorreu no segundo semestre de 2020, sendo totalmente gratuita e com uma carga horária de 40 horas. Foram realizados 20 encontros síncronos, via *Skype*, com uma hora de duração cada. Nesses encontros, refletiu-se sobre a inserção das TDIC no ensino, a necessidade de um olhar crítico para o que é veiculado nas mídias digitais, foram apresentados aplicativos e sugestões pedagógicas de como as TDIC podem ser incorporadas nas aulas.

Também havia, para cada encontro, atividades assíncronas que deveriam ser postadas no *Google Classroom* pelos participantes, a fim de que utilizassem os aplicativos vistos nos encontros para elaboração de atividades, pois cremos que apenas com o efetivo uso das tecnologias seria possível que eles passassem a implementá-las nas aulas. Em encontros que se relacionam a reflexões teóricas, a postagem deveria ser de um resumo do texto lido e de reflexões tecidas durante a interação síncrona. Essas postagens de atividades, solicitadas a cada encontro, eram realizadas pelos cursistas na plataforma *Google Classroom* do curso e valiam uma hora cada.

Valverde-Berrocoso *et al.* (2021) descrevem práticas de ensino para integrar as tecnologias digitais antes da pandemia e apresentam resultados da pesquisa de Røkenes e Krumsvik (2016) que evidenciam resultados positivos da Abordagem baseada em modelagem que utilize exemplos de como realizar uma tarefa com as TDIC e/ou de como usar um recurso digital didaticamente. Essa foi a abordagem adotada nesta FC, ocorrida durante a pandemia.

A programação do curso se encontra no Quadro 2, a seguir.

Quadro 2 – Programação do curso

Aula	Conteúdo / Aplicativo	Descrição
1º	Apresentação do curso e sondagem inicial	Compartilhar experiências e refletir coletivamente sobre os aplicativos que os professores já utilizam em suas aulas.
2º	Lyricstraining	*Site* com letras e vídeos de músicas para aprender idiomas por meio da escuta de palavras e preenchimento de lacunas.
3º	Quizlet	Aplicativo para criação de cartões e jogos educativos
4º	Produção de HQs on-line	Aplicativos que permitem a criação de HQs on-line.
5º	Storyjumper	*Site* que permite a produção de *e-book.*
6º	Timetoast	Aplicativo que permite a criação de linha do tempo.
7º	Relações entre sociedade, tecnologias e educação	Reflexão baseada na leitura de textos; construção de mapa mental interativo.
8º	Educação Hipertextual: quando e como a escola entrará na Era Digital?	Reflexão baseada na leitura de textos; construção e leitura de imagens.
9º	Bubbl us	Aplicativo para criação de mapas mentais personalizados.
10º	Socrative	Plataforma de criação de atividades múltipla escola, respostas curtas, verdadeiro e falso, *quizzes,* etc.
11º	Kahoot	Plataforma de aprendizado baseada em jogos e testes de múltipla escolha.
12º	Edmodo	Plataforma educacional que o professor pode utilizar, com cada turma, para colocar materiais, atividades, aplicar provas interagir.
13º	Educaplay	Aplicativo para elaboração de atividades lúdicas e jogos on-line.
14º	Canva	*Site* que permite a criação de textos de diversos gêneros.
15º	Google Formulários	Programa que permite a elaboração e aplicação de questionários, atividades e provas on-line
16º	Padlet	Programa que permite a elaboração de murais virtuais.
17º	Ted-ed	Plataforma de vídeos educativos curtos.
18º	Class tools	Página com vários recursos para serem usados em uma aula ou durante um jogo.
19º	Class tools (continuação)	Página com vários recursos para serem usados em uma aula ou durante um jogo.
20º	Reflexão e finalização do curso	Compartilhar experiências e refletir coletivamente sobre os aplicativos que os professores aprenderam no curso passaram a utilizar em suas aulas.

Fonte: Elaboração própria.

Nesse curso, tivemos um total de 47 cursistas, que receberam orientações de como utilizar cada aplicativo por meio de aulas síncronas, via *Skype*. Por meio do questionário inicial, percebemos que havia cursistas de vários estados do Brasil (PR, PA, MS, SP, DF, RJ, RS, SE, MT e ES), fato que foi possível pela modalidade remota do curso. Outro aspecto sobre os cursistas é que todos eram professores, sendo que 29 atuavam com língua estrangeira (Espanhol, Inglês e Francês), 15 com Língua Portuguesa e 3 não estavam lecionando no momento. A maior procura pelo curso foi de professores de línguas estrangeiras, cremos que isso se deve à necessidade de interação e de utilização de recursos audiovisuais nas aulas dessas disciplinas remotas.

Com relação ao vínculo empregatício, tivemos 32 docentes que atuavam no ensino público, sendo 30 na Educação Básica e 2 no Ensino Superior e da rede privada tivemos a participação de 12 professores, sendo 7 na Educação Básica e 5 no Ensino Superior. A maioria dos cursistas lecionava na rede pública de ensino e na Educação Básica, a procura desses professores pelo curso deveu-se a não estarem acostumados a utilizarem tecnologias digitais nas aulas, pela falta de FC oferecida na rede pública e pela necessidade imediata do ensino remoto emergencial no contexto pandêmico.

Em relação à formação acadêmica dos cursistas, dado obtido também pelo questionário inicial, 3 eram acadêmicos da graduação em Letras, mas a grande maioria, praticamente 95%, já possuíam pós-graduação *lato* ou *stricto sensu* e todos demonstraram interesse em conhecer possibilidades de utilização das TDIC no contexto educacional.

AÇÕES E RESULTADOS DO CURSO DE EXTENSÃO

Durante essa formação, refletimos sobre as possibilidades de uso pedagógico de vários aplicativos e demos *feedback* dos materiais elaborados pelos cursistas utilizando os aplicativos trabalhados nessa formação. Segundo Cazden *et al*. (2021), a pedagogia dos multiletramentos é uma integração de quatro fatores, já mencionados. Em se tratando do curso de formação aqui relatado, buscamos aliar a prática situada dos professores participantes, baseada nas experiências que já tinham na utilização das tecnologias em seu cotidiano. De maneira concomitante, a instrução aberta ocorreu nos momentos em que os docentes entraram em contato sobre os aplicativos e as possibilidades de utilização pedagógica, por meio das explicações dos docentes do curso. No momento em que os cursistas manusearam cada aplicativo, produziram atividades e pensaram em possibilidades de usos em suas aulas, ocorreu o que o GNL denomina de enquadramento crítico, ou seja, os cursistas puderam relacionar os conhecimentos e significados aos seus contextos e finalidades sociais. E então ocorreu a

prática transformada, quando recriaram e transferiram sentidos desse contexto de curso para sua prática pedagógica.

Em todo o processo de realização do curso, bem como na avaliação final, os docentes demonstraram que não se sentiam preparados para trabalhar com as tecnologias digitais, e que a pandemia acabou por fazer com que tivessem que enfrentar esse desafio no ano de 2020, como podemos observar no relato:

> Refletindo e verificando as possibilidades do uso das ferramentas aprendidas nessa formação, penso que, já foram muito úteis no ano atual, onde estávamos todos perdidos e aprendendo muito conforme o que nos era proposto e exigido a cada dia diante da pandemia e do ensino remoto. (Professor participante 13).

Isso vem ao encontro do que apontam Barros *et al*. (2022) sobre a necessidade de o professor ter que "aprender a se reinventar e a lidar com as novas demandas, muitas vezes ainda desconhecidas e, portanto, desafiadoras (BARROS, *et al*., 2022, p. 17). Os participantes do curso alegaram também que antes da exigência e necessidade desencadeadas pela pandemia não costumavam fazer o uso das tecnologias digitais em suas aulas, seja por falta de recursos, seja por falta de formação na área. Foi no contexto pandêmico que muitos professores e alunos começaram a explorar, aprender e utilizar o aparelho celular como principal ferramenta de trabalho e acesso às aulas (LIMA, 2021).

> Em particular, eu não era uma professora que fazia uso das tecnologias digitais em minhas aulas presenciais, porém quando me vi diante de uma nova realidade não hesitei em querer aprender a usá-las e o presente curso foi a minha salvação. Tudo o que ia aprendendo durante as aulas do curso ia compartilhando com colegas de trabalho e colocando em prática com os alunos. Até cheguei a dar um curso para os professores a pedido da coordenação do colégio onde trabalho. (Professora participante 01).

Conforme Dudeney e Hockly (2007), a atitude negativa em relação à tecnologia digital ocorre geralmente por falta de confiança, de equipamentos ou de treinamento, o que acaba por incapacitar a percepção dos benefícios do uso das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem. As respostas ao questionário evidenciaram que praticamente todos os cursistas não dominavam nem utilizam os aplicativos abordados no curso e que passaram a utilizá-los durante essa formação.

Na avaliação do curso, os relatos demonstraram que os docentes perceberam as possibilidades de uso das tecnologias digitais, inclusive compartilhando com outros colegas, o que acaba por mudar a realidade em relação aos usos da tecnologia na educação.

> Vocês proporcionaram um conhecimento que será muito bem aplicado, e replicado, a medida do possível, entre colegas. Muito antes da pandemia já sentia a necessidade de algumas dessas

> ferramentas digitais, mas nem nome elas tinham, nem sabia que seriam "ferramentas digitais", eram só uma necessidade de algo que habitava em um universo desconhecido. Este curso foi muitas vezes, nesses últimos meses, o impulso para não desistir e para acreditar que no meio de tantas tribulações, iríamos seguir adiante, buscando sempre evoluirmos como cidadãos e como profissionais da Educação. (Professora participante 22).

Essa professora demonstra um sentimento positivo em relação ao conhecimento adquirido durante o curso, bem como o reconhecimento da importância das ferramentas digitais na atualidade. Ela mencionou a necessidade das ferramentas digitais antes mesmo da pandemia, sugerindo que a falta de conhecimento prévio sobre esses recursos era uma limitação, como já apontavam Dudeney; Hockly (2007). Isso levanta a questão de como o sistema educacional abordava o uso dessas tecnologias e se estava acompanhando adequadamente as mudanças no ambiente digital. Além disso, ressalta que o curso foi um incentivo para seguir lecionando mesmo em tempos difíceis.

Com relação ao aproveitamento do curso durante a pandemia, os participantes declararam que:

> Atuo como professora de língua espanhola em um curso livre de línguas de uma instituição pública. Vi neste curso a possibilidade de incrementar minhas aulas e oferecer aos meus alunos mais recursos neste momento de pandemia e de atividades remotas. (Professora participante 04).
>
> Inegavelmente o curso Tecnologias digitais e aplicativos para aulas de línguas contribuiu na minha formação docente, tirou-me de condição sem uso, analfabeta enquanto práticas tecnológicas docentes, para avistar as muitas opções e aprendizados que estão por vir. (Professora participante 06).

A fala da professora participante 04 evidencia a necessidade de a FC ser vista como um ato *continuum*, como defende Costa-Hübes (2008). Além disso, como aponta Giusti (2021), a pandemia gerou mudanças metodológicas e fez com que fosse incorporada a tecnologia nas aulas de modo forçado.

O trecho da fala da professora participante 06 revela a insegurança e o desconhecimento que muitos professores tinham sobre as tecnologias digitais para a sala de aula. Acreditamos que muitos já faziam uso dessas tecnologias para outras finalidades. É importante reconhecer que, pela fala desses profissionais, o curso de uma forma geral teve um impacto positivo na formação docente, fornecendo-lhes conhecimentos sobre o uso de tecnologias digitais em aulas de línguas de uma maneira prática. Nota-se que o curso possibilitou, por meio da discussão da utilização dessas tecnologias, a exploração e criação de objetivos e atividades para os aplicativos abordados, e fez a conexão entre teoria e prática sobre as TDIC. A última frase da participante revela o entendimento que este é o início de muitos aprendizados, dada a dinamicidade do processo educacional e da sociedade atual em constante avanço tecnológico.

Durante a pandemia da Covid-19, muitos professores tiveram que "inserir atividades online, avaliar os estudantes a distância e produzir e inserir nas plataformas materiais que ajudem o aluno a entender os conteúdos, além das usuais aulas gravadas e online" (DIAS; PINTO, 2020, p. 546). Quando questionados sobre os aplicativos que já conheciam ou que estavam sendo utilizados, antes do início do curso, os participantes citaram alguns aplicativos, plataformas e recursos, os quais separamos por categorias: a) Plataformas e Ambientes Virtuais de Aprendizagem: *Google Classroom, Moodle, Microsoft Teams e Edmodo*; b) Conferência Remota e Encontros Virtuais: *Zoom, Google Meet e Skype*; c) Comunicação com pais e alunos: *WhatsApp* e *E-mail*; d) Aplicativos de Apresentação: *PowerPoint;* e) Gravação de aulas: *OBS Studio* e *Loom*; f) questões interativas e lúdicas: *Kahoot* e *Educaplay*. Quanto às aulas, além de alguns professores darem aulas síncronas, outros mencionaram as videoaulas assíncronas que aconteceram majoritamente de três formas: Videoaula (gravada pelo próprio professor), Videoaula (via *YouTube*) e Videoaula de outro professor (*YouTube*).

Essas categorias refletem a diversidade de ferramentas utilizadas no contexto das atividades letivas remotas, amplamente utilizadas no período de ensino remoto emergencial, cada uma com suas características e funcionalidades específicas, contribuindo para uma experiência de ensino e aprendizagem mais flexível e adaptada ao ambiente virtual. No entanto, cabe ressaltar que uma análise de cada uso seria necessária para avaliar como foi o uso dessas plataformas, pois se utilizadas de uma forma passiva, não produzem um conhecimento ativo, colocando o estudante à margem do processo educativo e não no centro dele.

Quando questionados sobre quem fez a escolha desses recursos, constatamos que a maioria dos recursos foi selecionada pela instituição (22 respostas), o que pode sugerir uma abordagem mais centralizada na escolha das ferramentas utilizadas e indica também uma obrigação em cumprir com o que fora passado pela coordenação sem participação dos professores (GONÇALVES; AVELINO, 2020). Esta foi seguida pela liberdade de escolha dos professores (18 respostas), o que indica uma abordagem mais descentralizada e permite uma maior diversidade de ferramentas adotadas. Em menos casos (7 respostas), o corpo docente da instituição escolheu o que usar (7 respostas), o que sugere uma decisão coletiva ou orientação por parte dos profissionais da instituição. Essa variedade de respostas destaca que as abordagens de escolha de recursos podem variar de acordo com a instituição e a dinâmica de cada corpo docente.

Com relação aos aplicativos apresentados em cada um dos encontros do curso, percebemos que muitas plataformas e aplicativos eram desconhecidos pelos participantes antes do curso. A resposta revelou que os aplicativos menos conhecidos são os que possibilitam uma maior interação e envolvimento por parte do estudante, inclusive uma certa autonomia, tais como *Bubbl.us,*

Lyricstraining, Makebeliefs, Mindmeister, Peardeck, Timetoast, Mindomo, *Socrative, Edmodo, Educaplay, Quizlet, Ted-ed, Classtools, Wordwall, Padlet* e *Canva*. No entanto, é importante ressaltar que a eficácia pedagógica de qualquer aplicativo depende da forma como é integrado ao contexto educacional, da adequação ao currículo e dos objetivos de aprendizagem específicos. Recomenda-se avaliar cuidadosamente cada aplicativo e considerar como eles podem ser aplicados de maneira relevante e significativa no ambiente de ensino e aprendizagem.

Defendemos que as tecnologias digitais contribuem significativamente no processo pedagógico, antes, durante e após a pandemia. Nesse sentido, corroboramos com Pischetola (2016) quando pontua que:

> A formação deve mudar a percepção da tecnologia, antes mesmo de sua utilização. Deve ser capaz de ativar reflexões pedagógicas e abrir novos horizontes culturais que incluam a predisposição à mudança das práticas pedagógicas e a reflexão sobre o ensino-aprendizagem centrado no aluno (PISCHETOLA, 2016, p. 125).

Não se trata, portanto, de utilizar a tecnologia digital sem um propósito pedagógico, é necessária uma articulação entre o conteúdo, metodologia, para então selecionar o recurso tecnológico que atende essa demanda, conforme explicita a pedagogia dos multiletramentos.

Concordamos com Teixeira e Nascimento (2021) ao ressaltarem que

> A utilização das tecnologias educacionais (computador, tablet, smartphone, internet, plataformas digitais) no ensino não garantirá por si só a aprendizagem dos alunos, pois os mesmos são instrumentos de ensino que podem e devem estar a serviço do processo de construção e apropriação de conhecimentos (TEIXEIRA; NASCIMENTO, 2021, p. 34).

Esse foi o propósito nesse curso: mostrar os recursos digitais e dar exemplos práticos de usos deles para potencializar o ensino e aprendizagem dos alunos, promovendo o envolvimento deles no processo para que deixem de ser espectadores e tornem-se construtores de suas aprendizagens, no momento de aulas remotas, ensino híbrido ou presencial.

E as respostas dos cursistas, ao questionário final, quando indagados se já haviam utilizado com seus alunos os aplicativos apresentados ao longo do curso, com exceção dos professores que não estavam atuando, todos responderam ter feito uso dos aplicativos em suas práticas pedagógicas, o que nos diz muito sobre a importância desses momentos para incitar a inclusão dessas tecnologias na sala de aula.

E quando perguntado que aplicativos pretendem utilizar no retorno das aulas presenciais, evidenciam o desejo de pôr em prática em suas aulas esses aplicativos trabalhados no curso:

> Pretendo usar todos, intercalando com minhas atividades obrigatórias (Professora participante 04).
>
> Pretendo utilizar todos os aplicativos que desenvolvi atividades, uma vez que fiz atividades pensadas para serem aplicadas nas turmas em que leciono (Professora participante 29).

As falas dos professores 04 e 29 e o desejo de utilizar esses aplicativos vão ao encontro à prática transformada da pedagogia dos multiletramentos, por já demonstrarem a capacidade de aplicar os conhecimentos adquiridos em suas turmas. É importante destacar que esses processos de aprendizagem estão em constante evolução, portanto, à medida que os professores vão fazendo uso desses aplicativos, vão aprimorando cada vez mais seu domínio deles.

Como sugerem Almeida; Nunes e Silva (2021), cada professor necessita buscar

> Aprender, manejar as ferramentas e tecnologias inovadoras, socializando-se e dominando essas ferramentas de comunicação, considerando as alternativas e novidades tecnológicas existentes que podem ser utilizadas na área educacional, implantando-as em seu cotidiano e orientando os alunos em sua utilização e usando-as a favor do ensino (ALMEIDA; NUNES; SILVA, 2021, p. 6).

E esta formação contribuiu para que seus cursistas pudessem conhecer e utilizar esses recursos em suas aulas tanto durante o período de ensino remoto e após isso, pois a cada aplicativo trabalhado no curso, os participantes elaboraram atividades nele, a fim de perceber seu funcionamento e propor uma possibilidade pedagógica para este em sua aula. E ocorreu inclusive a socialização das TDIC aprendidas, como vimos anteriormente na fala da professora participante 01.

Ademais, alguns participantes, considerando a novidade e as várias possibilidades que alguns aplicativos apresentam, sugeriram aumentar a carga-horária para cada programa apresentado.

> O curso foi muito proveitoso, contudo, tendo em vista que a grande maioria eram novos para mim e para outros colegas também, talvez os próximos poderiam ser organizados de forma a contemplar o mesmo programa em dois encontros (Professora participante 18).

Muitos docentes tiveram que aprender a utilizar as plataformas digitais em um período muito curto para conseguir dar aulas no ensino remoto imposto pela pandemia (GONÇALVES; AVELINO, 2020). O curso veio ao encontro dessa necessidade, tentando capacitá-los para isso o mais rápido possível. Mas a falta de familiaridade dos professores com as tecnologias apresentadas, fez com que alguns sentissem a necessidade de mais tempo de orientação em relação a cada aplicativo.

Por fim, questionamos o que mais gostaram do curso a fim de avaliar o curso para pensar em projetos futuros. A análise das respostas mostra que os participantes apreciaram diversos aspectos e características do curso. Alguns dos pontos positivos mencionados incluem:

- Objetividade e clareza nas explicações: Os participantes valorizaram a forma como as aulas foram ministradas de maneira direta e compreensível, o que facilitou o aprendizado e a apropriação das ferramentas abordadas.
- Interação e transposição: A interação entre os participantes e os professores foi destacada como um aspecto positivo, proporcionando trocas de experiências e conhecimentos. Além disso, a capacidade de aplicar o que foi aprendido nas atividades práticas também foi valorizada.
- Paciência e domínio dos professores: Os participantes apreciaram a postura dos professores em administrar o curso, demonstrando paciência e domínio dos aplicativos e suas possibilidades pedagógicas ao lidar com as demandas e dúvidas dos alunos.
- Variedade de aplicativos abordados: A diversidade de aplicativos apresentados foi considerada positiva, pois permitiu aos participantes conhecerem e explorarem diferentes ferramentas tecnológicas.
- Didática dos professores: A forma como as aulas foram conduzidas e a didática utilizada pelos professores foram apontadas como eficientes e adequadas para o aprendizado.
- Dinâmica das atividades: A dinâmica das atividades propostas, com prazos possíveis e tarefas curtas, foi apreciada pelos participantes, pois permitiu a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos.
- Acesso às aulas gravadas: A possibilidade de acessar as aulas gravadas posteriormente foi destacada como um ponto positivo, permitindo aos participantes revisarem o conteúdo e adequarem seu ritmo de aprendizado.
- Organização do curso: A organização geral do curso, incluindo a estrutura, o cronograma e a utilização do *Google Classroom* como ferramenta de interação, foi valorizada pelos participantes.
- Conhecimento adquirido: Os participantes expressaram satisfação em adquirir conhecimento sobre os programas apresentados e em poder aplicá-los em suas práticas educacionais.

Essas respostas dos participantes indicam que apreciaram a abordagem prática, a interação, a organização do curso, a variedade de aplicativos e a capacidade de aplicar o aprendizado em suas práticas educacionais. A objetividade e clareza das explicações também foram consideradas pontos positivos do curso, segundo os professores, destacando mais uma vez, conforme aponta Costa-Hübes (2008) a importância de momentos de formação continuada. Cabe destacar que as atividades elaboradas pelos cursistas com os aplicativos abordados também demonstraram que estes conseguiram entender seu manuseio e algumas de suas possibilidades pedagógicas. Ademais, essas práticas dentro da FC possibilitam o uso da tecnologia de forma reflexiva, passando por uma ação planejada, estruturada e com capacitação (ROCHA; NAKAMOTO, 2023).

De forma geral, a repercussão desse curso foi tão positiva, com a procura de muitos outros professores, que em 2021 realizamos a segunda edição, na qual foram oferecidos dois módulos gratuitos de 24h cada, com 64 participantes. A partir de 2022, optamos por realizar um projeto de extensão gratuito e on-line intitulado “Conecta profe: reflexões sobre como usar aplicativos e suas possibilidades pedagógicas nas aulas de línguas”, que envolve ensino, pesquisa e extensão, tem caráter mais duradouro e contribui para que os alunos da pós-graduação possam ser ministrantes e aproveitem sua participação para o programa da pós.

A fim de colaborar ainda mais com os professores, foram publicados três *e-books* da coleção "Tecnologia combina com sala de aula: aplicativos para professores experimentarem nas aulas de línguas" (TORRENTES, VERGNANO-JUNGER, 2021; TORRENTES, MEOTTI, 2023; MEOTTI, TORRENTES, OLIVEIRA, 2023), os quais contemplam aplicativos abordados nesses cursos e projeto, além de alguns outros. Nesses livros, os programas foram agrupamento em categorias gerais e descritos em suas funcionalidades. Também foram propostas sugestões de encaminhamentos didático-pedagógicos para cada um deles.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este curso de extensão teve como objetivo oferecer formação para professores quanto ao uso de tecnologias digitais e aplicativos para aulas de língua, fornecendo estratégias para o ensino e aprendizagem no período de ensino remoto emergencial. Adotou-se uma perspectiva da Pedagogia dos multiletramentos. Com base nos resultados das respostas dadas pelos cursistas aos questionários, evidencia-se a relevância da FC para a prática dos professores, tanto no período emergencial quanto no pós-pandemia. A rápida transformação dos recursos digitais e da sociedade, impõe desafios à formação docente, e os cursos de formação continuada contribuem com a prática docente neste contexto.

Os resultados indicam que o curso contribuiu para a formação dos participantes e suas práticas, por isso optamos por dar prosseguimento, nos anos seguintes, por meio de outra edição do curso e, posteriormente, criamos um projeto de extensão com esta temática e realizamos a publicação de *e-books* para auxiliar professores a integrarem aplicativos em suas aulas de línguas.

A utilização das tecnologias digitais no ensino é um recurso que contribui para uma educação de qualidade, já que permite integrar metodologias ativas, motiva os estudantes a participarem das aulas e aproveita o que há de mais atual para os processos de ensino e aprendizagem como a gamificação. Além disso, a utilização das tecnologias digitais no ensino contribui para reduzir as desigualdades em relação ao letramento digital dos estudantes, de maneira a inseri-los em práticas de leitura e escrita on-line que circulam na sociedade em que estão inseridos. Contribuir para que os docentes conheçam os aplicativos e recebam orientação de como utilizá-los pedagogicamente e de maneira crítica é uma maneira de colaborar para que as tecnologias digitais sejam incorporadas no ensino nas escolas públicas.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. "Formação continuada como instrumento de profissionalização docente". *In*.: VEIGA, I. P. A. (org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Editora Papirus, 2001.

ALMEIDA, A.; NUNES, L. F.; SILVA, V. T. "Educação em tempos de isolamento social: o ensino via Google Meet e Google Forms". **Pesquisa e Ensino**, vol. 2, 2021.

BARROS, M. P. *et al*. "Formação Docente: Alguns desafios e demandas da formação de professores". *In*: BARROS, M. P.; SENHORAS, E. M. (orgs.). **Formação Docente**: Debates Educacionais. Boa Vista: Editora IOLE, 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 05 mai.2023.

BRASIL. **Referências para formação de professores**. Brasília: Ministério da Educação, 2012. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 05 mai.2023.

CAZDEN. C. *et al*. **Uma pedagogia dos multiletramentos**: desenhando futuros sociais. Belo Horizonte: Editora LED, 2021.

CHIMENTÃO, L. K. "O significado da formação continuada docente". **Anais do Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar**. Curitiba: Secretaria de Estadual de Educação, 2009.

COSTA-HÜBES, T. C. **O processo de formação continuada dos professores do Oeste do Paraná**: um resgate histórico-reflexivo da formação em língua portuguesa (Tese de Doutorado em Estudos da Linguagem). Londrina: UEL, 2008.

DIAS, E.; PINTO, F. C. F. "A Educação e a Covid-19". **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, vol. 28, n. 108, 2020.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N. **How to teach English with technology**. London: Pearson Longman, 2007.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em Educação**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2010.

FORMOSINHO, J. **Formação contínua de professores**: Realidades e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

GIUSTI, A. E. "Reflexiones sobre Educación y Tecnología Post-Pandemia". **Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología**, n. 28, 2021.

GONÇALVES, N. K. R.; AVELINO, W. F. "Estágio supervisionado em educação no contexto da pandemia da Covid-19". **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 4, n. 10, 2020.

INSTITUTO PENÍNSULA. "Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do Coronavírus no Brasil". **Instituto Península** [2020]. Disponível em: <www.institutopeninsula.org.br>. Acesso em: 10/06/2023.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIMA, A. R. "Ressignificações sobre o uso pedagógico do celular a partir do ensino remoto emergencial". **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 6, n. 17, 2021.

MARQUES, R. "O professor em trabalho remoto no contexto da pandemia da Covid-19". **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 6, n. 16, 2021.

MEOTTI, M. B.; TORRENTES, G. C. T.; OLIVEIRA, L. R. S. **Tecnologia combina com sala de aula**: aplicativos para professores experimentarem nas aulas de línguas. São Carlos: Editora Pedro e João, 2023.

MOITA LOPES, L. P. "Fotografia da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares". *In*: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

MORAN, J. M. "Como utilizar a internet na educação". **Ciência da Informação**, vol. 26, 1997.

PISCHETOLA, M. **Inclusão digital e educação**: a nova cultura da sala de aula. Petrópolis: Editora Vozes, 2016.

PRADA, L. E. A. **Formação participativa de docentes em serviço**. São Paulo: Editora Universitária, 1997.

ROCHA, R. S.; NAKAMOTO, P. T. "Tecnologias digitais de informação e comunicação na sociedade contemporânea: Um estudo teórico-crítico sobre sua utilização na educação". **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 14, n. 40, 2023.

ROJO, R. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Editora Parábola, 2019.

SANTOS, M. P. "Formação continuada de docentes na modalidade educação a distância no Brasil contemporâneo: repensando e in(ve)stigando teorias e práticas pedagógicas". *In*: SANTOS, M. P. (org.) **Formação docente**: importância, estratégias e princípios. Curitiba: Editora Bagai, 2020.

TEIXEIRA, D. A. O.; NASCIMENTO, F. L. "Ensino remoto: o uso do Google Meet no período da pandemia da Covid-19". *In*: NASCIMENTO, F. L.; SENHORAS, E. M. (orgs.). **Ensino na Pandemia de COVID-19**. Boa Vista: Editora IOLE, 2021.

TORRENTES, G. C. T.; MEOTTI, M. B. **Tecnologia combina com sala de aula**: aplicativos para professores experimentarem nas aulas de línguas. São Carlos: Editora Pedro e João, 2023.

TORRENTES, G. C. T.; VERGNANO-JUNGER, C. S. **Tecnologia combina com sala de aula**: aplicativos para professores experimentarem nas aulas de línguas. Uberlândia: Editora Navegando, 2021.

VALVERDE-BERROCOSO, J. *et al*. "The educational integration of digital technologies preCovid-19: Lessons for teacher education". **PLoS ONE**, vol. 16, n. 8, 2021.



BOLETIM DE CONJUNTURA (BOCA)

Ano V | Volume 14 | Nº 42| Boa Vista |2023

http://www.ioles.com.br/boca

Editor chefe:

Elói Martins Senhoras

Conselho Editorial

Antonio Ozai da Silva, Universidade Estadual de Maringá

Vitor Stuart Gabriel de Pieri, Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Charles Pennaforte, Universidade Federal de Pelotas

Elói Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima

Julio Burdman, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Patrícia Nasser de Carvalho, Universidade Federal de Minas Gerais

Conselho Científico

Claudete de Castro Silva Vitte, Universidade Estadual de Campinas

Fabiano de Araújo Moreira, Universidade de São Paulo

Flávia Carolina de Resende Fagundes, Universidade Feevale

Hudson do Vale de Oliveira, Instituto Federal de Roraima

Laodicéia Amorim Weersma, Universidade de Fortaleza

Marcos Antônio Fávaro Martins, Universidade Paulista

Marcos Leandro Mondardo, Universidade Federal da Grande Dourados

Reinaldo Miranda de Sá Teles, Universidade de São Paulo

Rozane Pereira Ignácio, Universidade Estadual de Roraima