

MATERIAIS DIDÁTICOS E RECURSOS TECNOLÓGICOS NO ENSINO DE LÍNGUAS DURANTE A PANDEMIA.

Renato Caixeta da SILVA

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais- CEFET-MG

Resumo: Este artigo enfatiza dados sobre uso de materiais didáticos e recursos tecnológicos obtidos numa investigação com professores brasileiros de língua materna e estrangeira na implantação do ensino remoto online devido a pandemia em 2020. Argumenta-se sobre a necessidade de se conhecer e refletir a respeito dos materiais didáticos e recursos tecnológicos no momento e de se pensar práticas da cultura escolar. Parte-se de conhecimentos sobre tecnologia digital e ensino, materiais didáticos e ensino de línguas, bem como da proposta de Linguística Aplicada indisciplinar (MOITA LOPES, 2006) e de pressupostos da área para o século XXI (ALLWRIGHT, 2006). As respostas de docentes a um questionário são analisadas e permitem reflexões. Os dados revelam o papel importante exercido pelos materiais didáticos impressos, a utilização de recursos digitais de interação síncrona, e avaliações dos docentes demonstrando insegurança, julgamentos de sua capacidade e limites, e apreciações da complexidade da situação de ensino e das reações advindas. As reflexões mostram a necessidade de uma formação docente que contemple questões sobre produção e adaptação de materiais didáticos e desprendimento da cultura escolar tradicional.

Palavras-Chave: Pandemia; Ensino de Línguas; Materiais Didáticos; Recursos Tecnológicos.

TEACHING MATERIALS AND TECHNOLOGICAL RESOURCES IN LANGUAGE TEACHING DURING PANDEMICS.

Abstract: This article emphasizes data on the use of teaching materials and technological resources obtained in an investigation with Brazilian teachers of mother tongue and foreign languages at implementation of online remote education due to the pandemic in 2020. It argues about the need to know and reflect upon teaching materials and technological resources at the moment and thinking about school practices. It starts from knowledge about digital technology and teaching, teaching materials and language teaching, as well as the proposal of interdisciplinary Applied Linguistics (MOITA LOPES, 2006) and the area's assumptions for the 21st century (ALLWRIGHT, 2006). Teachers' responses to a questionnaire are analyzed and allow reflections. The data reveal the important role played by printed teaching materials, the use of digital resources for synchronous interaction, and teacher evaluations showing insecurity, judgement of their capacity and limits, and appreciations of the complexity of the teaching situation and resulting reactions. The reflections show the need for teacher education that includes questions about the production and adaptation of teaching materials and detachment from traditional school culture.

Keywords: Pandemics; Language Teaching; Teaching Materials; Technological Resources.

MATERIALES DIDÁCTICOS Y RECURSOS TECNOLÓGICOS EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS DURANTE LA PANDEMIA.

Resumen: Este artículo enfatiza datos sobre el uso de materiales didácticos y recursos tecnológicos obtenidos en una investigación con profesores brasileños de lenguas nativas y extranjeras en la implementación de la educación remota en línea debido a la pandemia en 2020. Se argumenta sobre la necesidad de conocer y reflexionar sobre los materiales didácticos y recursos tecnológicos del momento y pensando en las prácticas de la cultura escolar. Se parte del conocimiento sobre tecnología y docencia digital, materiales didácticos y enseñanza de idiomas, así como la propuesta de Lingüística Aplicada indisciplinar (MOITA LOPES, 2006) y los supuestos del área para el siglo XXI (ALLWRIGHT, 2006). Las respuestas de los profesores a un cuestionario se analizan y permiten reflexionar. Los datos revelan el importante papel que juegan los materiales didácticos impresos, el uso de recursos digitales para la interacción sincrónica y las evaluaciones de los docentes que muestran inseguridad, juicios de su capacidad y límites, y valoraciones de la complejidad de la situación docente y las reacciones resultantes. Las reflexiones muestran la necesidad de una formación docente que aborde cuestiones sobre la producción y adecuación de materiales didácticos y el desapego de la cultura escolar tradicional.

Palabras-clave: Pandemia; Enseñanza de Idiomas; Materiales Didácticos; Recursos Tecnológicos.

*Um guerreiro sem espada
sem faca, foice ou facão
armado só de amor
segurando um giz na mão
o livro é seu escudo
que lhe protege de tudo
que possa lhe causar dor
por isso eu tenho dito
Tenho fé e acredito
na força do professor.
(Bráulio Bessa)*

INTRODUÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO

2020 foi marcado pela pandemia da COVID-19 e seus números crescentes de casos e mortes decorrentes. A situação continua e piora em 2021, e aumentam as dificuldades em combater o avanço da pandemia. Muitos dos problemas gerados em países como o Brasil, liderados por políticos de extrema direita e adeptos do neoliberalismo, devem-se ao descrédito no conhecimento científico, desprezo pelos direitos humanos e princípios de cidadania, menosprezo do serviço público e políticas de cunho social (SOUZA SANTOS, 2020). Nessa lógica, como explica Souza Santos (2020), os serviços de educação, saúde e segurança devem promover

a geração de lucros, e questões econômicas são postas em primeiro plano pelo Estado. A situação da pandemia e o que ela acarreta gera um momento de crise e de reflexão, como posto a seguir.

Anuncia-se uma crise econômica mundial de escalas apocalípticas e uma brutal mudança de comportamento, que trarão consequências relevantes para “o depois” da Covid19. Em isolamento, as pessoas refletem sobre tudo o que está ocorrendo e procuram antever o que virá. (TOSTES; MELO FILHO, 2020, p. 12).

Nesse contexto, a pandemia leva ao necessário fechamento das escolas públicas e privadas de todos os níveis de ensino e à adoção de ensino remoto pelas instituições. Essa modalidade de ensino e de aulas vem sendo a única maneira de se promover ensino e aprendizagem. Assim a situação da educação brasileira nesse momento é descrita e avaliada por Ribeiro (2020, p. 3):

Na urgência de parar as atividades presenciais, instituições de ensino públicas e privadas passaram a discutir, internamente, como proceder diante de um problema mundial, incontrolável, incontornável e imprevisível quanto ao seu fim. Com a rotina presencial interrompida e a cobrança, muitas vezes intolerante, de famílias preocupadas com o ano letivo e o dinheiro gasto, no caso das escolas particulares, professores/as e gestores/as, sem trégua, ainda que vivendo no mesmo mundo pandêmico de todos/as, tiveram de considerar como alternativa a “transposição” abrupta de aulas e conteúdos presenciais para ambientes digitais, geralmente adquiridos de empresas privadas, em caráter urgente. Profissionais de todas as disciplinas do currículo, com experiências diferentes e desiguais com tecnologias digitais, foram obrigados a converter suas aulas presenciais em tarefas remotas, ministrando-as por meio de vídeos gravados, *lives* e outros recursos, em muitos casos fazendo isso pela primeira vez.

No Brasil, especificamente, o Ministério da Educação, o Conselho Nacional de Educação e os Conselhos Estaduais limitaram-se a propor atendimento educacional de forma remota numa situação de emergência, conferindo autorização para tal aos Sistemas de Ensino, desconsiderando a desigualdade entre classes sociais, sistemas de ensino e regiões, o que acarreta em maior de desigualdade quanto ao acesso às aulas via internet. Não se leva em conta o problema da preparação dos docentes para transposição didática com o uso dos recursos como apoio (MONTEIRO, 2020). Ouso dizer que muitos docentes, para não dizer a grande maioria, não

tiveram formação para essa modalidade de ensino (à distância, remota e *online*) ou tempo para se organizarem frente tal emergência.

As ações relativas ao setor educacional fazem parte do amplo contexto de uma pandemia que provoca, e ao mesmo tempo exige, mudanças drásticas em todos os setores, mas vemos pouca consideração do Estado brasileiro pelo setor, e ausência de alternativas necessárias na vida das pessoas envolvidas, interrompendo o sentimento de segurança (SOUZA SANTOS, 2020). Em aulas remotas, “o giz na mão” de que fala o poeta, ou o marcador de quadro branco (hoje, mais comum) é substituído pelo teclado e o *mouse* do computador. O quadro negro ou branco é substituído pela tela. Esta é também a janela por onde alunos e professores se veem. E o livro? Este permanece? Que recursos tecnológicos e que materiais didáticos estão sendo usados? O presente artigo, especificamente, focaliza esses questionamentos a partir do que dizem professores de línguas sobre os recursos tecnológicos e os materiais didáticos utilizados em suas aulas durante a pandemia. Consideram-se os seguintes questionamentos específicos:

- Que materiais didáticos e recursos tecnológicos vêm sendo usados pelos professores e alunos nas aulas remotas para ensino de línguas (materna e estrangeira) nos diferentes contextos educacionais?
- Quais os papéis desses materiais didáticos e recursos tecnológicos?
- Materiais didáticos e recursos tecnológicos são entendidos como uma coisa única, recursos complementares ou diferentes?
- Como os professores de línguas avaliam esses recursos tecnológicos e os materiais didáticos que utilizam no ensino remoto?

Com isso, delineiam-se os objetivos desse artigo: (1) apresentar dados sobre o uso de materiais didáticos e recursos tecnológicos no ensino de línguas na pandemia; (2) mostrar reflexões, dos docentes e do pesquisador autor, sobre os recursos tecnológicos digitais e materiais didáticos usados na realização de aulas remotas.

Materiais didáticos são entendidos como tudo que é usado para promover aprendizagem desde que tenha ali algo a apresentar ou um conteúdo a ser ensinado (TOMLINSON, 1998). Essa definição parece abrangente e consegue abarcar vários materiais elaborados especificamente para situações de ensino de línguas (como livros didáticos), também materiais não elaborados para tal fim mas que podem ser considerados, pelos docentes,

importantes, interessantes ou promotores de aprendizagem, como jogos, vídeos, *posts* em redes sociais. Recursos tecnológicos, por sua vez, são entendidos em consonância com a definição de “recursos” apresentada por Almeida Filho (s/d):

Veículo ou apoio aduzido a uma atividade ou procedimento metodológico que melhora as condições de ensino e potencializa as chances de aquisição de uma (nova) língua. Os recursos estão localizados no extremo de baixo da célebre hierarquia abordagem-método-técnica. São exemplos de recursos a fala da professora, o giz, uma gravação em áudio de um diálogo a ser apresentado, uma figura ilustrativa de um uso específico da língua-alvo e a internet.¹

Considero necessário refletir sobre vários aspectos envolvendo o ensino e a aprendizagem nesse momento singular. Por isso, apresento parte de uma pesquisa mais ampla realizada com docentes de línguas sobre o ensino remoto promovido em suas instituições. A investigação como um todo envolve a análise discursiva enfocando as avaliações dos docentes sobre os recursos tecnológicos digitais, materiais didáticos usados em aulas remotas de línguas, as condutas institucionais e pessoais com relação ao trabalho, e avaliação da experiência vivenciada. O espaço do artigo ora apresentado não seria suficiente para abarcar todos os aspectos tratados na investigação.

A justifica para a pesquisa e o recorte apresentado neste artigo reside, primeiramente, na necessidade de discussões substanciais sobre educação nesse tempo de pandemia, e de se repensar a cultura escolar brasileira. Também, devido ao fato de os recursos tecnológicos digitais terem ganhado destaque nas discussões internas e externas às escolas a partir da importância de se manter o ensino acontecendo. Não diferente disso, é preciso entender o papel desses recursos tecnológicos na situação imposta pela pandemia, se são usados como materiais didáticos ou não, e que materiais didáticos vêm sendo usados nas aulas remotas. Entende-se que os materiais didáticos são elementos constituintes do ensino e da aprendizagem de uma língua, ao lado do professor, do aluno, da abordagem de ensino, e da avaliação (ALMEIDA FILHO, 1993). Não menos importante, é essencial valorizar a voz do profissional docente quando muito se ouve o Estado, os pais, os jornalistas, os alunos em reportagens, mas pouco o professor. Percebemos que esse profissional, responsável por fazer o ensino remoto acontecer, tem a angústia de querer se expressar, de tornar a aprendizagem possível, e que se vê, como tantos

¹ Fonte: <http://glossario.sala.org.br/>. Acesso em 01/03/2018.

profissionais, reinventando o seu fazer profissional alicerçado, tradicionalmente, na presença física de alunos e professores, materiais impressos, salas de aula montadas de modo a se ter mais controle do alunado, provas escritas, e ainda no século XXI com pouco uso prático e reflexões teóricas sobre a tecnologia digital.

Espera-se que, entendendo e refletindo sobre o que acontece nesse momento, sobre o uso de recursos tecnológicos e materiais didáticos, seja possível subsidiar futuros cursos de preparação docente sobre as ferramentas, os meios de interação e os papéis a serem assumidos por professores e alunos, o papel da língua, dos materiais didáticos em situações de ensino e de aprendizagem, também na formação docente. Refletir sobre a prática de professores pode levar a percepções diversas das dificuldades, das facilidades e dos motivos relacionados aos usos sobre os diferentes materiais didáticos e os recursos tecnológicos. É também importante entender como docentes estão se reinventando num situação adversa, que exigiria outra postura dos gestores, isto é, de mais apoio e menos omissão.

Este artigo, então, situa o contexto e o tema pesquisado na área de Linguística Aplicada como ela tem sido entendida no Brasil e por alguns autores estrangeiros na contemporaneidade: estudo de questões sociais em que a linguagem está envolvida. Também são apresentados, na perspectiva da área, o tratamento da inserção de tecnologias digitais no ensino e na aprendizagem de línguas nas últimas décadas. A partir disso, mostra-se como a pesquisa foi conduzida em termos metodológicos para, em seguida, apresentar dados e reflexões a partir do recorte proposto. Por fim, apresentam-se algumas considerações e implicações.

1. LINGUÍSTICA APLICADA PARA O SÉCULO XXI E O ENSINO DE LÍNGUAS

Moita Lopes (2006) defende que seja a Linguística Aplicada compromissada com questões sócio-políticas envolvendo a linguagem além do processo ensino-aprendizagem de línguas, que seja uma prática de pesquisa que ouça os pesquisados levando em conta, ainda, os interesses do ato de pesquisar. Entende-se, assim, que a Linguística Aplicada deve estar atenta à contemporaneidade, transgredindo as formas convencionais de pesquisa utilizadas, percorrendo novos caminhos investigativos, dialogando com teorias que têm considerado novos modos de produzir conhecimento em ciências sociais. Seria o que o autor chama de Linguística Aplicada Indisciplinar, que não se preocupa com as fronteiras entre uma disciplina ou outra, mas que rompe os limites territoriais entre as áreas de conhecimento.

Nesse sentido, o autor reitera que a Linguística Aplicada não mais se prenda somente a questões de ensino e aprendizagem de línguas ou à aplicação da Linguística em tais situações, mas que ela compreenda questões de uso real da linguagem na sociedade. Complementarmente, no entender de Paiva, Silva e Gomes (2015, p. 36), a Linguística Aplicada pode ser vista como um sistema aberto que interage com diversos problemas do mundo real em que a linguagem está envolvida. E, reiteram os autores, é dessas interações com os problemas e com outros campos do saber que surgem novas possibilidades de estudos.

Neste artigo, ao lidar com algo relacionado ao ensino – materiais didáticos e uso de recursos tecnológicos – procura-se não perder de vista que esse ensino e o uso desses materiais e recursos acontecem num determinado momento específico de mudança brusca e necessária, o que faz do ensino remoto emergencial um problema do mundo real em 2020/ 2021 por não fazer parte da prática escolar cotidianamente conhecida anteriormente. Os entendimentos propostos a partir da análise dos dados apresentados são baseados nesse contexto. É a consideração da idiosincrasia do momento, não podendo ser considerada uma generalização para todo o planeta, ou para todo contexto de ensino brasileiro, nem mesmo para todos os professores de línguas em qualquer época ou situação de ensino.

Com isso em mente, adoto, neste artigo, a postura de Allwright (2006) ao propor os direcionamentos da Linguística Aplicada para o século XXI. O autor refere-se à linguística aplicada ao ensino e à aprendizagem, sua área de pesquisa específica, e entende que ela deveria priorizar entendimentos, mais que prescrições; reconhecer a complexidade do ensino e da aprendizagem de línguas; considerar as especificidades das diversas situações e dos contextos; tomar o ensino como promoção de oportunidades de aprendizagem não como transmissão de conhecimento e depósito desse conhecimento no aluno; compreender o ensinar e o aprender como parte da vida, não apenas trabalho; e ter professores e alunos como construtores do saber na área, não apenas informantes de pesquisas.

Neste artigo, considero a especificidade da situação no Brasil, no momento de coleta das informações com docentes, que foi justamente próximo ao início da adoção do ensino remoto por parte das instituições (abril de 2020). Priorizo os entendimentos dos docentes participantes e procuro tecer meus entendimentos a partir disso sem julgar ou prescrever o que estaria certo ou errado. Ao contrário, procuro entender com base na complexidade da situação vivenciada de

migração de uma cultura de escola já estabelecida e estabilizada para outra pouco ou nada conhecida por muitos docentes, usando recursos tecnológicos novos para muitos, adaptando suas ações e a maneira de conviver com alunos e instituições. Por fim, procuro entender o que estava acontecendo naquele momento, e que ainda parece acontecer enquanto escrevo este artigo, como um momento de oportunidade de aprender na dificuldade da situação imposta.

2. TECNOLOGIA DIGITAL E ENSINO DE LÍNGUAS

As pesquisas e propostas relacionadas à integração das tecnologias digitais ao ensino de línguas não são novidade em Linguística Aplicada, especialmente no Brasil. As discussões começaram no final do século XX (década de 1990), mas atendo-me ao século XXI.

Paiva (2001), no primeiro número da Revista Brasileira de Linguística Aplicada, já mostrava os pontos positivos e negativos da WWW (*World Wide Web*) para o ensino de inglês. Segundo a autora, seriam alguns dos pontos positivos a variedade de informação, a diversidade de material disponibilizado, a integração de diferentes mídias no ambiente digital, a facilidade de navegação, a possibilidade de acesso por tempo ilimitado e a informações gratuitas, a atualização constante de informação, a possibilidade de leitura não linear, dentre outros. Ao mesmo tempo, seriam alguns pontos negativos elencados pela autora naquele momento: excesso de informação e nem sempre de boa qualidade nem confiável, má organização de páginas da rede, cansaço provocado pela leitura na tela. Reconhecendo os pontos negativos, Paiva ainda argumenta que para o meio educacional “a web apresenta um ambiente rico em oportunidades de construção de conhecimento, cabendo ao usuário saber lidar com as limitações” (PAIVA, 2001, p. 99).

Atualmente, sabemos que a Internet disponibiliza outros recursos além da WWW. Coscarelli (2017) argumenta que a educação contemporânea apresenta diversidade em termos de equipamentos que podem ser conectados à internet (computadores, celulares, tablets) e com os quais se pode produzir textos envolvendo diversas modalidades: sons, imagens, fala, escrita, música, por exemplo. É possível criar e compartilhar textos com esses equipamentos e por meio de programas. Para a autora,

outros desafios são apresentados ao leitor, que precisa saber usar o teclado, usar o mouse, conhecer e compreender as interfaces e os

comandos básicos para lidar com elas, saber onde clicar, como encontrar informação, como lidar com essa hipertextualidade, como articular essa pluralidade de linguagens e caminhos possíveis oferecidos pelos textos digitais para construir sentidos com eles. Como autor, além de tudo isso, ele precisa saber usar editores de textos e de imagens e produzir textos considerando as linguagens e o design mais adequados, avaliando se e como vai articular outros elementos, como, por exemplo, vídeos e/ou sons, a esse texto. Além dos textos verbais, é bom que o autor saiba também produzir e explorar outros recursos que ele tem disponíveis para a produção de textos que podem ser navegados, lidos, vistos e ouvidos, ou seja, é bom que ele explore a hipertextualidade e a multimodalidade. (COSCARELLI, 2017, p. 34-35).

Apesar de usarem tecnologias digitais cotidianamente, como mostra Coscarelli (2017), metade dos professores que participaram de sua pesquisa declara não usar essas tecnologias em sala de aula. A autora mostra também que esses mesmos docentes consideram que o uso que fazem é decorrente de suas iniciativas pessoais, investimentos em leitura, e descobertas por conta própria. 30% dos participantes declaram que o uso deriva de formações específicas e auxílio conseguido com outros profissionais ou informalmente. Isso mostra que os professores precisam de auxílio no uso das tecnologias digitais no fazer profissional, e leva a autora a concluir que há necessidade de mais integração entre universidade (lócus de formação docente) e as escolas da Educação Básica para o desenvolvimento de novas práticas educacionais envolvendo as tecnologias digitais.

Os trabalhos dessas duas pesquisadoras mencionadas mostram que o debate sobre inserção da tecnologia digital no ensino de línguas (materna e estrangeira) não é recente, sobretudo na academia, mas não resultaram em adesão ao uso cotidiano da tecnologia nas escolas. Verificamos que diversos dispositivos e possibilidades têm surgido, e alguns vêm sendo substituídos por modelos mais recentes e com maior potência e capacidades, como computadores de mesa, computadores portáteis, impressoras diversas, telefones celulares, smartphones e aparelhos de TV com acesso à internet, acesso por cabo, fibra ótica ou sem fio. A sociedade passa por uma transformação cultural, deixando de usar o impresso e usando mais a tela (KRESS, 2003a). Assim, a escola, como diz Kress (2003b), tem seus objetivos desafiados, um vez inserida numa sociedade menos estável, pois passa-se por uma transformação social em que a conformação, isto é, a formação do indivíduo para lidar com conteúdos valorizados pela elite dá lugar à ênfase nos processos que, antes, acreditava-se serem desenvolvidos por conta própria. A instabilidade característica da contemporaneidade é fruto das mudanças sociais,

econômicas, políticas e culturais, o que poderia levar a escola a repensar suas ações, os recursos, os materiais didáticos, os currículos, os valores defendidos, a equidade e a segurança. Isso, entretanto, não é uma mudança que acontece da noite para o dia, pois como mudar em tão pouco tempo uma organização escolar construída há séculos? No que se refere especificamente à introdução das tecnologias digitais, Ribeiro (2016, p. 99) afirma:

A questão que produz este diálogo em câmera lenta entre escola e tecnologias digitais reside em aspectos sociais e humanos, na interação entre professor, escola e aluno, em políticas de formação, em políticas de trabalho, muito mais que apenas em listas de compras em lojas de eletrônicos.

Ribeiro ainda propõe seis movimentos a serem levados em conta para o que ela denomina uso justo e significativo, ao mesmo tempo estabelecendo “uma relação integrada, crítica e cautelosa” (RIBEIRO, 2016, p. 106) com as tecnologias da informação e da comunicação contemporâneas na escola. Segundo a autora, os movimentos seriam: vontade de aprender, o que envolve o interesse e a necessidade de uso das tecnologias; usar, que está relacionado com entendimento e exploração das tecnologias e suas potencialidades pelo professor; relacionar, o que implica reconsiderar e repensar as práticas pedagógicas vigentes adaptando as tecnologias aos objetivos propostos; experimentar, testando e pilotando as tecnologias em aulas, observando potencialidades e problemas; avaliar, corrigindo e melhorando usos a partir do que foi experimentado; administrar tempo, equilibrando e estabelecendo limites de uso e de carga de trabalho. Infelizmente, a transposição abrupta para o ensino remoto na pandemia não permitiu que esses movimentos acontecessem e se tornassem naturais no ensino de línguas, e os dados mostrados neste artigo podem ajudar a entender isso. Tudo teve que acontecer muito rapidamente.

3. A PESQUISA – ASPECTOS METODOLÓGICOS

Os dados apresentados neste artigo foram coletados via questionário direcionado a professores de línguas (materna e estrangeira) confeccionado com ajuda da Plataforma *Google.Forms*. Tal questionário, por meio da mesma plataforma, foi enviado para diferentes professores, e estes poderiam divulgar a pesquisa e o instrumento a outros docentes. Foram retornados 130 questionários de pessoas de diferentes regiões do país entre 20 e 30 de abril de 2020.

Este era o momento em que se iniciava a incursão dos docentes e discentes no ensino remoto, marcado por angústias, incertezas, e pressões. A ideia de a coleta de dados acontecer neste momento deve-se ao fato de ser o início da mudança, um modo de trabalhar que poderia durar pouco tempo, mas que, depois, se fez necessário por mais tempo. De toda forma, como um dos objetivos da pesquisa maior envolve a avaliação dos docentes sobre a experiência e a implantação do ensino remoto (não tratada aqui devido ao recorte deste artigo), coletar dados nesse momento seria a oportunidade de ter acesso ao discurso dos profissionais num momento próximo à efervescência da mudança.

As questões iniciais do questionário focalizavam o contexto de atuação dos docentes. Foram consideradas as opções de nível de ensino e contexto (Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio, Ensino Superior, Curso de Idioma, outro contexto), tipo de instituição (pública, privada, filantrópica, ou outro tipo). Em seguida, foram apresentadas questões abertas sobre qual o recurso tecnológico usado no ensino de línguas na modalidade remota, sobre o processo de decisão e escolha desse recurso (se os docentes participaram das decisões ou não, que avaliações faziam desse momento), e a avaliação dos docentes sobre esse(s) recurso(s). Também foram apresentadas questões acerca dos materiais didáticos usados nas aulas assim como das dificuldades e facilidades nas aulas a distância e na utilização ou produção de tais materiais. Por último, foi feito questionamento aos docentes a respeito da avaliação que faziam da experiência de aulas remotas no momento de isolamento social considerando pontos positivos e negativos. No presente artigo, como já dito, são apresentados dados que revelam os recursos tecnológicos e os materiais didáticos utilizados, e reflexões consideradas pertinentes.

O questionário também continha uma introdução, em que foi apresentado aos docentes o objetivo geral da pesquisa: obter dados sobre como os professores avaliam a realização de aulas remotas com recursos tecnológicos digitais. Mencionou-se também a pretendida apresentação à comunidade de como estava sendo a experiência para os docentes de línguas envolvidos. Resguardando a ética, adotou-se, na introdução, um termo de consentimento livre e esclarecido em que se explicava o caráter voluntário da participação na pesquisa, a não identificação dos participantes nem das instituições (nomes de nenhum deles foi perguntado), e a utilização exclusiva das respostas em publicações acadêmico-científicas. Somente após ler e marcar que concordava em participar, e estando esclarecido sobre a pesquisa, o professor

participante podia responder às perguntas. Para isso, usou-se o recurso de “resposta obrigatória” da Plataforma *Google.Forms*.

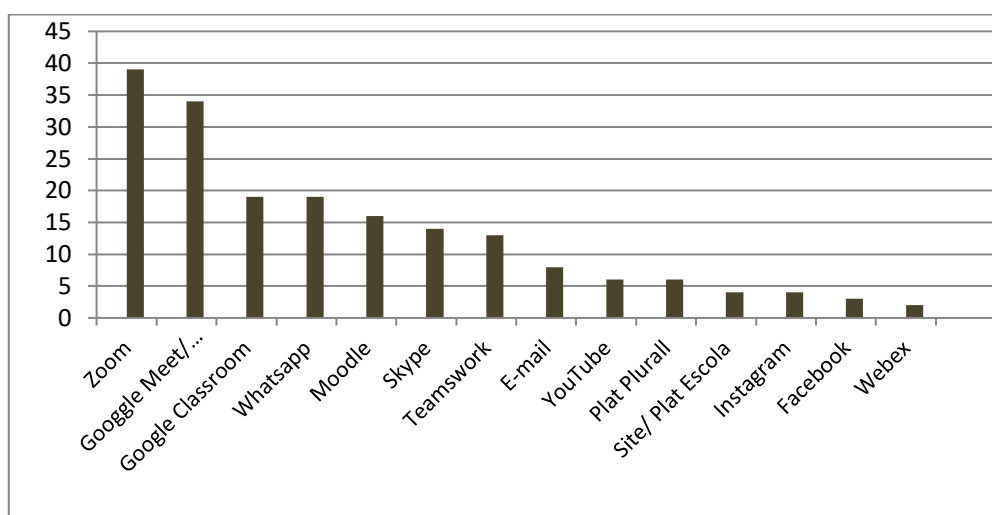
O público participante da pesquisa inclui, em sua maioria, professores que atuam na educação básica, sendo que 37,7% dos respondentes atuam no Ensino Fundamental I, no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, às vezes em mais de um contexto. Os professores atuantes no Ensino Superior representam 20% do total. Professores de Escolas de Idiomas são 23,8%, e 18,5% atuam em outros contextos, como por exemplo, curso preparatório para concursos, educação infantil, aulas particulares. Dos 130 respondentes, 56,2% são professores atuando em instituições particulares, 33,8% atuantes em redes públicas, 2,3% em instituições filantrópicas e 7,7% consideraram a opção “outros” com a explicação de atuarem em dois ou mais contextos ao mesmo tempo. Pelas respostas de alguns com menções aos seus estados e pelos nomes mencionados (embora não questionados), pôde-se ter noção de que o questionário atingiu docentes de diferentes partes do país.

Para análise, as 130 respostas de cada questão foram copiadas para formato .docx. Foi feita tabulação dos termos usados para identificar os recursos tecnológicos e materiais didáticos mencionados. Para tal, utilizou-se a ferramenta de busca simples por termos específicos (Navegação – *crtl+l*) do *Microsoft Word* após leitura cuidadosa e necessária de todos os questionários mediante observação da recorrência de termos. Os dados e as reflexões são apresentados a seguir.

4. DADOS E REFLEXÕES

Início essa seção com os dados referentes aos recursos tecnológicos digitais usados nas aulas e mencionados pelos participantes. O gráfico 1 traz a quantidade de respostas dos recursos mencionados em ordem decrescente. Observa-se que mais de um recurso pode estar sendo ou ter sido usado por um docente participante no momento da pesquisa, o que justifica o número total de respostas maior que o número de informantes.

Gráfico 1: Recursos Tecnológicos usados em aulas de línguas no ensino remoto



Fonte: Dados de pesquisa.

Observa-se que os participantes apontam o uso de recursos tecnológicos, em sua maioria, para interação síncrona (*Zoom, Google Meet, Skype, Webex*) e em menor número para interação assíncrona (*Facebook, e-mail, Moodle, YouTube, Instagram*). Também destaca-se a utilização de recursos para disponibilização de materiais didáticos (*e-mail, whatsapp, Google Classroom, sites*). O uso de algumas plataformas de interação síncrona deve-se a parcerias das instituições de ensino com empresas. Muitos professores relatam que não tiveram como questionar, e que o uso foi determinado pelas instituições, seja por causa da facilidade de acesso por parte da comunidade, seja por causa dos convênios ou adesões já estabelecidos.

O olhar atento ao gráfico mostra que a tecnologia digital é vista como meio de interação, uma plataforma é necessária para que professores e alunos se encontrem no momento de aula, e nisso está a ideia de que a aula teria que acontecer nos mesmos horários (ou pelo menos próximo) do que aconteceria presencialmente, que alunos e professores precisam estar juntos ao mesmo tempo para que a aprendizagem aconteça, que seria o professor o grande responsável pela aprendizagem, controlador e organizador dos processos de ensinar e de aprender. Um pouco de detalhamento dos dados adiante pode ajudar a mostrar isso mais claramente.

As plataformas de encontros síncronos são mencionadas pelo menos 127 vezes em todo o *corpus*. Aparecem 61 vezes, no conjunto de respostas dos docentes, meios de comunicação, *sites* ou plataformas que podem funcionar como lugares de postagem e repositório para acesso a materiais diversos em pdf, vídeos, áudio ou outro modo, informações sobre conteúdos e

procedimentos. Já as redes sociais representam pouco no conjunto dos dados. A tabela 1 a seguir procura mostrar isso numericamente.

Tabela 1: Comparação entre os recursos tecnológicos mencionados pelos docentes.

Ferramenta / Recurso	Ocorrências	Total
Zoom	39	127
Google Meet / Google Hangout	34	
Whatsapp	19	
Skype	14	
Teamwork	13	
Plataforma Plurall	6	
Webex	2	
Google Classroom / Google sala de aula	24	61
Moodle	19	
E-mail	8	
YouTube	6	
Site / Plataforma da escola	4	
Instagram	4	7
Facebook	3	

Fonte: Dados de pesquisa.

Quanto à avaliação geral do recurso tecnológico, uma resposta presente nos dados que sintetizaria as avaliações seria: “A plataforma é boa, a conexão é ruim”. Verifica-se que, de maneira geral, há acesso ao recurso material (o computador de mesa ou portátil, o *smartphone*, ou outro), mas o problema ainda é a conexão, o que interfere no acesso às aulas, à sua continuidade (muitas vezes as conexões são interrompidas), à qualidade do desenvolvimento de conteúdo em aulas síncronas.

Os dados da tabela 1 sugerem haver pouca incursão em aulas como atividades assíncronas, em que os alunos cumpririam tarefas sem a presença do professor, procedimento que de certa forma acontece por meio das tarefas para casa comuns no ensino presencial. O que observo é o pouco aproveitamento das possibilidades oferecidas pelas tecnologias, pouca adaptação dos procedimentos (pelo menos naquele momento inicial) de possibilidades de desenvolvimento da autonomia do estudante, colocando-o responsável pelos momentos de aprender, que podem não ser atrelados ao professor e sua presença. No mesmo sentido, o papel de professor, que poderia ser o organizador, guiador, ou autor das atividades, continua sendo o de reproduzir o sujeito controlador e referência principal que está à frente do comando (na frente da sala de aula) falando para um público que parece homogêneo (enfileirado em carteiras,

uniformizados, sentados), e que não o é (podem estar deitados, sentados, com pijamas, roupas mais confortáveis, em ambientes bem diferentes). As tarefas a serem feitas pelos alunos aconteceriam após a aula com explicação e condução de atividades pelo docente, sem a decisão e as ações dos alunos com responsabilidade colocada em suas mãos.

A tabela 2 foi confeccionada a partir das declarações dos participantes à pergunta “Que materiais didáticos estão sendo usados com os alunos nesse período?” Primeiramente, foram consideradas quantas vezes determinado item lexical aparecia nas respostas. Em seguida, os materiais foram agrupados por similaridades semânticas. Por exemplo, “livro” e “livro didático”, embora possam ser diferentes (nem todo livro é didático), mas são objetos semelhantes em forma e possíveis usos. Também, palavras como “*Power Point*” e “*Slides*” foram entendidas como designando a mesma coisa: uma apresentação de *slides* em *Power Point*. Assim, na tabela 2 estão as palavras ou expressões que designam o mesmo material didático ou materiais semelhantes, o número de ocorrências de cada material no *corpus* pesquisado, e exemplos retirados do *corpus* que mostrem o uso dos termos.

Durante a confecção da tabela e contagem dos itens, observei nos dados uma resposta que poderia sintetizar o que eles revelavam com relação ao material didático utilizado para aulas de línguas naquele momento da pandemia. A resposta era “O material já usado em sala de aula”.

Tabela 2: Materiais didáticos usados pelos professores de línguas na pandemia

Material mencionado explicitamente	Número de ocorrências	Exemplos
Livro Livro didático	63 17 Total = 80	O livro utilizado na escola. / O livro adotado pela escola. / Os livros da editora XXX. / ...livros da (nome de editora)... / Livro, jogos, vídeos / Livro, sites, apostila... / O mesmo livro como referência que nas aulas presenciais. / Os materiais preparados pelos professores de acordo com o livro. / Roteiros com temas do MD do aluno, citando a página ou elaborando exercícios extras. / Livro virtual. / PNLD e vídeos que cato no <i>YouTube</i> . / O livro de adoção no curso presencial e na modalidade online ... / Material específico da rede (nome da rede de escola). / ...os livros, cadernos e atividades impressas como utilizávamos nas aulas presenciais. / O mesmo do curso presencial, em formato PDF. Material proprietário da marca.
Textos Impresso	18 04	Disponibilizados na WEB / Em pdf / Digitais / Canções / Teóricos / Folhas escritas / Textos extras / Textos jornalísticos /
Artigos PDF	14 10	Artigos acadêmicos / Artigos de jornais / Apostilas do (nome de curso) / Apostila complementar / Apostilas construídas pelo professor /

Apostila Caderno didático	14 01 Total = 61	Apostilas digitais / Um caderno didático já tenho elaborado especificamente para a disciplina (que disponibilizei impresso aos alunos antes da suspensão das aulas presenciais)
Atividades Exercícios	15 07 Total = 22	- atividades no <i>whatsapp</i> / Pré – durante – pós aula / Impressas / No <i>Forms</i> / Complementares / Online propostas pela empresa / Organizada pelos professores / Enviados previamente / Disponibilizados online / Extras / Preparados pela professora
<i>Power Point</i> <i>Slides</i>	12 07 Total = 19	PPT interativo
Vídeos Filmes Documentários	08 05 03 Total = 16	Vídeos do <i>YouTube</i> / Vídeos disponíveis na Internet / Vídeo-aula / vídeos explicativos curtos do <i>YouTube</i>
<i>Sites</i>	10	Especializados para leitura / ... materiais online de sites especializados no ensino de língua inglesa.
Jogos <i>Games</i>	04 03 Total = 07	Aplicativos
<i>Podcasts</i>	03	

Fonte: Dados de pesquisa

Observando a tabela, e considerando a resposta síntese, verifica-se que o livro ou o livro didático ainda tem papel fundamental e organizador do fazer pedagógico. Em geral, há predomínio de material escrito impresso (livro, textos, pdf², *sites*, artigos em pdf, exercícios, apostilas), o qual tradicionalmente faz parte do trabalho desenvolvido em ambiente presencial. A organização escolar parece, ainda na pandemia, também regida pela cultura do impresso mencionada por Kress (2003 a, b) – é a importância da escrita. Materiais didáticos próprios do meio digital ou analógico que encontram menos ligação com a escrita não são tão usados pelos docentes participantes, como vídeos em geral, *podcasts* e jogos. Ainda, *sites* são mais usados para desenvolvimento de leitura, como relatado em algumas respostas, como nos exemplos seguintes:

“Leitura de textos disponibilizados na web, trabalhos com vídeos, subgrupos de discussão.”

“Além disso, tenho utilizado sites para leitura de hiperconto e criação de HQs...”

“...links para sites diversos relacionados ao assunto trabalhado..”

² Considero pdf material impresso porque são, na verdade, textos gerados por meio da tecnologia da escrita para impressão e que é convertida em extensão para gravação eletrônica em que são preservadas as características e o conteúdo do texto.

“...arquivos digitais (*Word, PDF, Power Point*) e indicação de leituras em artigos e sites...”

Os dados levam a crer que as atividades escolares remotas ainda consideram mais o letramento linguístico e não digital. Materiais de ensino usados tradicionalmente no meio escolar presencial ainda prevaleceram, pelo menos nos momentos iniciais de ensino remoto. Se é fácil lidar com a situação de distanciamento social, não se consegue desprender em pouco tempo dos fazeres pedagógicos mais comuns na cultura escolar presencial que se tem ao longo dos anos. Não houve muito tempo para uma formação em ensino ou educação à distância que considerasse as especificidades de um material para ensino a distância.

A tradição escolar em geral, e por que não dizer a formação docente, não priorizam a produção de materiais didáticos por parte dos docentes. Isso faz com que professores e professoras trabalhem com o que já está pronto, reproduzindo aulas e materiais didáticos já preparados, alimentando a cultura do livro didático ou do material fotocopiado (ZAVAM, 2013). Isso pouco contribui para ações reflexivas por parte do professor e possivelmente do aluno, o que não se percebe com o advento da pandemia (ver adiante).

Os dados da pesquisa aqui apresentados também mostram que não há preparação ou iniciativa de formação continuada para uso de outros recursos próprios do meio digital como os catalogados na publicação de PAIVA e PARREIRAS (2019). Nesta publicação, diversos professores pesquisadores mostram funcionalidades de ferramentas gratuitas disponíveis para criação de vídeos e *gifs*, gerenciamento e compartilhamento de imagens, compartilhamento de outros *sites*, murais de discussão por escrito ou com imagens, criação de textos escritos como jornais, diários, criação de histórias em quadrinhos e outras histórias visuais. Vários fatores podem contribuir para isso: o enraizamento de materiais tradicionais à cultura da escola, aos fazeres escolares, a necessidade de cumprir conteúdo de maneira estipulada por uma instância superior (coordenação, direção, sistema de ensino), a carga horária semanal e acúmulo de tarefas profissionais e domésticas que não garantem tempo para formação por parte do docente. Em se tratando de pandemia, com a necessidade de muitos em se conformarem ao que foi imposto, a ansiedade decorrente e o fazer algo muito diferente, tudo isso pode ter feito com que professores se apoiassem no que é conhecido, uma questão de segurança. Souza Santos (2020) já alertava que esse sentimento de segurança é perdido na pandemia, portanto, pelo menos para sobrevivência profissional, era, naquele momento, o que se tinha disponível e com o que se sabia

lidar. O giz como recurso tecnológico já não é mais uma arma, mas o livro como material didático ainda é o escudo, como diz o poeta da epígrafe.

Em algumas das avaliações (MARTIN; ROSE, 2007) que fazem de seu trabalho, os professores participantes demonstram suas dificuldades e facilidades nas aulas a distância e na utilização ou produção de materiais didáticos usando recursos tecnológicos digitais durante o isolamento social.

Percebe-se o sentimento de ansiedade por não se verem preparados, pois há estranheza do meio e da situação de aulas online, desconhecimento das possibilidades de ferramentas, o desejo de fazer algo que seja atrativo mantendo a motivação e a participação dos alunos. Não os ver presencialmente parece gerar angústia. Ainda, a angústia pode vir do cansaço proveniente da preparação de materiais didáticos específicos ou diferentes para o meio digital e a modalidade de aula a distância (“Acredito que a maior dificuldade seja a elaboração de vídeos”; “é preciso chamar a atenção dos alunos quanto aos conteúdos, criando slides, acrescentando vídeos e preparando atividades”; “a maior dificuldade está na produção de materiais didáticos, ou melhor, na satisfação com isso”). Mais uma vez, o sentimento de insegurança provocado pela pandemia de que fala Souza Santos (2020).

Também, há julgamento das condições de trabalho e reações a partir da própria atuação docente (“a maior dificuldade está na produção de materiais didáticos, ou melhor, na satisfação com isso”; “falta de tempo para desenvolver tudo”; “não tivemos treinamento”; “Minha inexperiência com gravar aulas é o problema.”). Há também exemplos em que os professores se mostram preocupados com atuação dos alunos ainda pensando na sua responsabilidade por manter a motivação e a participação, como que em situação presencial de aula (“dificuldade no controle dos alunos remotamente, falta de motivação e envolvimento”).

Por fim, pode-se dizer que os docentes também apreciam negativamente a composição do ensino remoto, que é para eles complexo e apontam a dificuldade em se adaptar ou preparar material, que gera cansaço e frustração devido à conexão ruim, ao excesso de trabalho e à consequente falta de tempo para descanso e reflexões. A preparação do leitor para lidar com os equipamentos de que diz Coscarelli (2017) é também uma das necessidades do professor, talvez num nível maior de “proficiência” das tecnologias digitais e dos recursos possíveis de serem usados em aulas de línguas.

O exposto nos remete à afirmação de Castro Filho, David e Souza (2013) de que a educação a distância exige planejamento e formação específica e que o material didático também tem especificidades que precisam ser levadas em conta na formação. Ao mesmo tempo, os depoimentos mostram o que Tostes e Melo Filho (2020) dizem estar acontecendo na pandemia: as pessoas refletem sobre o que está acontecendo. Nos dados apresentados neste artigo, percebemos que as pessoas, naquele momento, estavam refletindo sobre suas condições de trabalho, suas potencialidades e mudanças necessárias, sobre a importância de novos saberes para lidarem com a situação, para criarem ou adaptarem materiais didáticos, para conseguirem lidar com os recursos tecnológicos digitais, para administrarem seu tempo, e se conscientizam de suas limitações.

Mas a imposição ou a necessidade de implantação rápida de ensino remoto impediu uma formação mais detalhada e reflexiva, e com isso pode-se explicar o uso de materiais prontos, já conhecidos, disponíveis para professores e alunos, ou fáceis de serem disponibilizados em pdf por diferentes plataformas. Assim, as novas condições de ensino vivenciadas e a pouca ou nenhuma formação para lidar com as especificidades fizeram com que, no momento, os professores usassem os materiais mais tradicionais (livros, apostilas, exercícios e textos em formato impresso), e pouco puderam fazer uso de recursos disponíveis no meio digital (vídeos, sites, jogos, podcasts, por exemplo).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Nesta seção, retomo os questionamentos que geraram a pesquisa aqui considerada e esse artigo. Primeiramente, quanto às ferramentas da tecnologia digital usadas, pode-se dizer que são promotoras de interação síncrona na maioria dos apontamentos dos participantes, ou assíncrona em menor quantidade para relacionamento entre alunos e professores ou alunos e conteúdo. Em segundo lugar, os materiais didáticos são em grande parte tradicionais, impressos, e parece haver pouco uso das ferramentas existentes no meio online para recepção, criação, e disseminação de conhecimento. Os recursos tecnológicos digitais mais novos serviriam, no que se pode depreender dos dados, para manter a aula, manter a dinâmica semelhante com o ensino presencial, agindo em consonância da manutenção de uma cultura de escola já arraigada.

Sobre a relação com o que se aprende e com o como se ensina, por parte dos próprios sujeitos envolvidos, percebo que há um papel importante exercido pelo material didático num

ensino que não se constrói presencialmente. Os dados também mostram os sentimentos de angústia e medo, o que leva os docentes a julgamentos e a uma autoconsciência sobre seu preparo para uso de tecnologias digitais e materiais didáticos mais ligados a elas, e ainda a respeito de uma nova maneira de ensinar. Essas atitudes de julgamento, apreciação e afeto (MARTIN; WHITE, 2005) podem constituir outra análise para nova publicação a partir desses dados aqui apresentados e dos dados restantes conseguidos com a pesquisa. Mas é possível dizer que os professores parecem estar conhecendo ferramentas, conhecendo alunos sob outro olhar, ressignificando a docência mesmo que ainda não consigam se desvencilhar dos materiais didáticos e práticas mais conhecidos. Esses materiais podem ser instrumentos de segurança em meio a tantas mudanças e incertezas.

De fato, são mudanças drásticas (SOUZA SANTOS, 2020), junto com os medos impostos pela doença alastrada, causando angústia, cansaço, sensação de incapacidade, necessidade de repensar a dinâmica do ensino, experimentação de novas maneiras de lidar com o ensinar e o aprender, choque na cultura escolar. Como todo choque, estremecendo e colocando às claras muitas coisas que precisam ser repensadas: os papéis de professor e de aluno, o conhecimento sobre materiais didáticos diversificados e o uso das tecnologias digitais e analógicas que não impressas na escola. Há experiências válidas entre os professores da pesquisa, as quais merecem ser compartilhadas, mas não parecem ser consenso. A pandemia coloca às claras as fragilidades dessa cultura de escola caracterizada pelo papel de professor controlador, pelo aluno controlado e passivo, o material didático impresso como fonte principal, pela a escola vista como guardiã da escrita e do conhecimento registrado por ela. Juntam-se a isso as gestões governamentais que desvalorizam o trabalho bem feito na educação, a falta de mais pesquisas e aplicação delas no meio escolar, da parca e desvirtuada formação docente, a desconsideração por muitos de quem estuda em todos os níveis, a desvalorização da formação de pessoas para vivenciarem a cidadania.

Trata-se da dificuldade de se quebrar uma organização educacional / escolar vigente há tanto tempo, arraigada nos professores, nos alunos, nos gestores, nos materiais, nos pais, na sociedade. Os materiais didáticos chamados aqui de próprios da cultura do impresso, como o livro didático, os textos e exercícios ou apostilas em pdf, servem bem a esse modelo educacional presencial. São lineares, exigem silêncio, muita concentração e tempo para serem decodificados e seus conteúdos assimilados. Materiais didáticos para uso do aluno sem o professor (*self-access*

materials segundo Tomlinson, 1998) seriam, talvez, materiais também apropriados para o contexto de ensino remoto na pandemia, mas eles precisam ser bem elaborados, coerentes, graduados, pensados de modo a considerar que o aluno não estará sempre com uma pessoa capacitada a ensinar por perto. O material didático funciona como guia (SILVA, 2016) que possa dar as coordenadas em que professores e alunos se situam. Materiais didáticos são objetos construídos na e pela linguagem e, no caso dos professores participantes da pesquisa, são usados para ensinar línguas (materna ou não). Mas em geral, para qualquer disciplina, o material didático é também um objeto construído pela linguagem, e a construção de conhecimento acontece pelo uso da linguagem. Portanto, chegamos ao papel da Linguística Aplicada como área em que estudos sobre tais recursos tecnológicos e materiais pedagógicos precisam ser mais motivados.

A pandemia também me faz defender a realização de mais debates sobre produção de materiais didáticos, adaptação e seus usos nos cursos de formação docente inicial e continuada. É preciso compreender os materiais além da ação de escolhê-los. Defendo isso consciente de que soluções massificadas podem não ser ideais, o que nos remete à necessidade de se considerar questões locais e não generalizações (ALLWRIGHT, 2006), mais agência dos docentes. Para isso, é preciso entender que professores e professoras estão, sim, em situação de mudança, muitas vezes em situações de opressão, atarefados e sem oportunidade de discutir seus papéis - o que os faz usarem os materiais que conhecem já que para interagir na pandemia (e daí, agir para ensinar) é necessário usar recursos tecnológicos pouco ou nada conhecidos.

REFERÊNCIAS:

ALMEIDA FILHO, J. C.P. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. Campinas: Pontes Editores, 1993.

ALLWRIGHT, D. Six promising directions in Applied Linguistics. In: GIEVE, S.; MILLER, I. k. (Ed.) *Understanding the language classroom*, Hampshire, United Kingdom: Palgrave Macmillan. 2006, p 11-17.

CASTRO FILHO, J.A.; DAVID, P. B; SOUZA, C. F. Formação docente para a EAD. In.ARAÚJO, J.; ARAÚJO, N. (org.) *EaD em Tela: Docência, Ensino e Ferramentas Digitais*. Campinas: Pontes Editores, 2013, p. 63-90.

COSCARELLI, C. V. Perspectivas culturais de uso de tecnologias digitais e a educação. *Revista Brasileira de Alfabetização – ABAlf*, Belo Horizonte, v. 1, n. 8, jul./dez. 2018, p. 33-56.



GLOSSÁRIO de Linguística Aplicada: <http://glossario.sala.org.br/> Acesso em 01-03-2018

KRESS, G. *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge, 2003 (a).

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*. (4ed). São Paulo: Cortez Editora, 2003 (b), pp. 127-152.

MARTIN, J.; WHITE, P. R. R. *The language of evaluation: Appraisal in English*. New York, London, UK: Palgrave Macmillan, 2005.

MARTIN, J.; ROSE, D. *Working with Discourse*. 2 ed. London: Continuum, 2007.

MOITA LOPES, L.P. *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

MONTEIRO, S. S. (Re)inventar a Educação Escolar no Brasil em tempos da COVID-19. *Revista Augustus*, v.25 n. 5, Rio de Janeiro, jul./out 2020, p. 237-254.

PAIVA, V. L. M. O. A www e o ensino de inglês. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. I, n. I, 2001, p. 93-116.

PAIVA, V. L. M. O.; SILVA, M. M; GOMES, I. F. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In PEREIRA, R. C; ROCA, P. *Linguística Aplicada – um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Editora Contexto, 2015, pp. 5-50.

PAIVA, V.L.M.O.; PARREIRAS, V. A. (ed.) *Mão na massa: ferramentas para aprender e ensinar*. São Paulo: Parábola Editora, 2019.

RIBEIRO, A. E. Tecnologia digital e ensino: breve histórico e seis elementos para a ação. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.19, n.2, jul./dez. 2016, p. 91-111.

RIBEIRO, A. E. Que futuros redesenhamos? Uma releitura do manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos e seus ecos no Brasil para o século XXI. *Diálogo das Letras*, v. 9, 2020, p. 1-19.

SILVA, R. C. *Livro Didático de Inglês: Que Livro é Este? Discursos de produtores e usuários*. Curitiba: Appris, 2016.

SOUSA SANTOS, B. *A Cruel Pedagogia do Vírus*. Coimbra: Edições Almedina, 2020. Disponível em http://www.abennacional.org.br/site/wp-content/uploads/2020/04/Livro_Boaventura.pdf. Acesso em 09/05/2020.

TOMLINSON, B. (ed.), *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge, New York: Cambridge University Press, 1998 (9ª reimpressão, 2006).



TOSTES, A; MELO FILHO, H. (Org.) **Quarentena: reflexões sobre a pandemia**. Bauru: Projeto Editorial Praxis, 2020.

ZAVAM, A. Da escrita para a revisão: o processo de produção de material para a EaD. In. ARAÚJO, J.; ARAÚJO, N. (org.) *EaD em Tela: Docência, Ensino e Ferramentas Digitais*. Campinas: Pontes Editores, 2013, p. 209-238.

Renato Caixeta da SILVA

Professor Titular do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Membro do Corpo docente do Programa de Pós Graduação em Estudos de Linguagens, Doutor em Letras pela PUC-Rio, Mestre em Estudos Linguísticos pela UFMG, graduado em Letras (português e inglês) pela UFMG.

Recebido em 20/abril/2021 - Aceito em 04/agosto/2021.