

SOCIEDADE DIGITAL E REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DE LÍNGUAS

DIGITAL SOCIETY AND REFLECTIONS ON LANGUAGE TEACHER PRACTICES

Walter Vieira Barros  0000-0002-8802-2030
Programa Pós-Graduação em Linguagem e Ensino
Universidade Federal de Campina Grande
waltervieirabarros@gmail.com

Marco Antônio Margarido Costa  0000-0002-5282-2618
Unidade Acadêmica de Letras
Universidade Federal de Campina Grande
marcoantoniomcosta@gmail.com

Recebido em 07 de novembro de 2022

Aceito em 21 de dezembro de 2022

Resumo: Este artigo objetiva discutir acerca das práticas pedagógicas de professores de línguas na sociedade digital. Em muitas das transformações pelas quais tem passado o mundo contemporâneo, as novas tecnologias digitais têm desempenhado papel importante, caracterizando uma nova mentalidade, que implica novos modos de construção de conhecimento, de interação e de percepção do mundo. A partir de um levantamento teórico, concordamos com uma perspectiva que defende a necessidade de desenvolvimento de identidades profissionais abertas à instabilidade, por entendermos que isso possibilita o deslocamento de uma noção redutora de pedagogia como conjunto de métodos e de prescrições para uma que ressalte a natureza política da educação. Com isso, salientamos a importância de uma formação docente que prepare o professor para estar aberto ao novo e ao desenvolvimento de práticas sensíveis aos contextos de atuação. Entendemos que as práticas pedagógicas desenvolvidas por esses profissionais possam contribuir para a formação de cidadãos críticos e para a redução do descompasso entre escola e sociedade.

Palavras-chave: Tecnologias digitais. Nova mentalidade. Tecnologia e educação. Formação de professores.

Abstract: This paper aims to discuss language teacher education practices in a digital society. In many of the changes that the contemporary world has been through the new digital technologies play a key role, under what is now considered to be a new mindset, which implies new ways of knowledge construction, interaction and perception of the world. Based on a literature review, we agree with a perspective that defends the need to develop professional identities open to instability, once we understand it could enable a shift from a reduced pedagogy conception as a set of methods and prescriptions to one that underlines the political nature of education. Therefore, we highlight the importance of a teacher education that prepares the teacher to be open to the new and to the development of practices sensitive to his/her teaching contexts. That way, the pedagogical practices developed by these professionals can contribute to the development of critical citizens and reduce the discrepancy between school and society.

Keywords: Digital technologies. New mindset. Technology and education. Teacher education.

1. Introdução

As discussões empreendidas neste artigo partem do entendimento de que a sociedade contemporânea passa por inúmeras e incessantes transformações. Estamos diante de um mundo cada vez mais tecnológico e globalizado, características que possibilitam, também, uma redução das fronteiras físicas e geográficas, propiciando o contato entre diferentes povos e culturas ao redor do mundo. Isso nos faz perceber um emergir crescente de diversidades locais que, embora tenham suas especificidades, estão em conectividade com o global, estabelecendo, assim, uma relação em que o global influencia e é influenciado pelo local (CANAGARAJAH, 2007; MATTOS, 2015).

É nesse contexto atual de constantes transformações, em que as tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC) estão cada vez mais presentes no cotidiano, potencializando tais transformações, que a escola tem sido criticada por não estar assimilando ativamente essas TDIC e, assim, ser pressionada a “tecnologizar” a aprendizagem (cf. MATTOS, 2015). A partir de tais argumentos e considerando a formação de professores de línguas, nossa área de interesse, o objetivo do presente texto é discutir acerca das práticas pedagógicas de professores de línguas na sociedade digital. Essa discussão é relevante principalmente por termos vivenciado um período de Ensino Remoto Emergencial, devido à pandemia da Covid-19, que consistiu em uma mudança temporária para um modo alternativo de ensino, utilizando soluções totalmente remotas (HODGES *et al.*, 2020). Com esse período, houve uma intensificação na demanda pelo uso das TDIC nos processos de ensino e aprendizagem.

Este artigo está organizado em três seções, além destas Considerações iniciais e das Considerações finais. Na primeira seção, abordamos as características da sociedade digital; na segunda seção, tratamos de algumas mudanças presentes na contemporaneidade, no que diz respeito ao declínio dos padrões homogêneos; e, por último, na terceira seção, discutimos acerca das práticas pedagógicas de professores de línguas no contexto mencionado.

2. Sociedade digital

Em muitas das transformações que têm ocorrido na sociedade, as TDIC têm desempenhado papel relevante, de forma que, na atualidade, elas “impuseram-se como um elemento cada vez mais importante de mudança nos modos de viver, pensar e comunicar” (PISCHETOLA, 2016, p. 9).

Ao tratar do termo TDIC, Sardelich (2012) explica que as ‘tecnologias da informação’ são aquelas cujas funções se limitam a formas de armazenamento, processamento e reprodução da informação (papel, arquivos, fichários, discos magnéticos, fotocopiadoras, retroprojeto, projetor de slides, computadores etc.). As ‘tecnologias da comunicação’, por sua vez, são as que têm como função a transmissão de informação (livros, jornais, revistas, televisão, vídeo, redes de computadores, internet etc.). Porém, na contemporaneidade, “diferentes usos das diversas tecnologias se misturam de tal forma que é muito difícil estabelecer fronteiras” (SARDELICH, 2012, p. 26). É, portanto, a zona fronteiriça, de fusão, de mistura, entre a informação e a comunicação que determina o aspecto multiuso, ou multimídia, de determinada tecnologia, isto é, a capacidade de exercer várias funções em um único dispositivo, caracterizando o que se convencionou denominar de TDIC.

As novas tecnologias digitais são resultados de transformações sociais, ao mesmo tempo que também geram mudanças, como

na comunicação e nas formas de interação percebidas na sociedade digital, [...] cujas consequências se fazem notar nos modos de construção de conhecimento, nas interações sociais, nas formas de ler e perceber o mundo, desenvolvendo o que os pesquisadores denominam novos *mindsets* (MONTE MÓR, 2010, p. 469, grifo da autora).

No entanto, a forma como se entende a contemporaneidade e as práticas sociais realizadas nessa sociedade digital parte de lentes situadas em diferentes mentalidades. Segundo Lankshear e Knobel (2007), mentalidade se refere a um ponto de vista ou a uma perspectiva a partir da qual experienciamos o mundo; interpretamos, construímos sentidos e agimos.

Os autores mencionados descrevem duas mentalidades. A primeira, denominada ‘físico-industrial’, assume que a sociedade contemporânea continua igual ao que era há algumas décadas, porém mais “tecnologizada”. Dessa forma, entende-se que não houve mudanças na sociedade, apenas uma maior presença de novas tecnologias, que ajuda a realizar de forma mais rápida o que já se fazia. Nessa perspectiva, as novas tecnologias digitais seriam uma nova roupagem ou um novo meio para práticas que continuam as mesmas de uma conjuntura social anterior, em que se entendia que as coisas eram realizadas apenas por meio de repetições, desenvolvimento de rotinas, treinamentos etc. baseados em “suposições duradouras sobre corpos, materiais, propriedades e formas de posse, princípios e técnicas industriais, textos físicos, negociações face a face (com aproximação física)”¹ (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007, p. 10, tradução nossa²).

Na segunda, denominada ‘ciberespaço-pós-industrial’, o mundo contemporâneo é visto como diferente do que era há algumas décadas e que as mudanças ocorrem continuamente, de forma que, em alguns anos, a sociedade apresentará transformações que a diferenciará do que é hoje. Entende-se, de acordo com essa segunda mentalidade, que as mudanças na contemporaneidade são relacionadas ao desenvolvimento das TDIC, ao possibilitarem que “pessoas imaginem e explorem novas maneiras de fazer coisas e novas maneiras de ser/estar”³ (LANKSHEAR, KNOBEL, 2007) no mundo, ao invés de entender as tecnologias como ferramentas que apenas possibilitam que algo convencional possa ser realizado de uma forma mais “tecnologizada”.

Por fim, os autores explicam que as pessoas cujas práticas dialogam mais com a primeira mentalidade valorizam a escassez. Nessa perspectiva de ter a escassez como um fundamento básico, credencia-se autoridades que criam metas a serem atingidas e que determinam certas realizações como sendo “bem-sucedidas”, isto é, valoriza-se a falta e propõe-se o que e como tal falta deve ser superada ou preenchida. As pessoas cujas práticas dialogam mais com a segunda mentalidade valorizam a dispersão, a distribuição, a colaboração, as relações, as conversas e as conexões. Ressaltamos, no entanto, que tal separação das descrições de cada mentalidade tem como objetivo uma explicação didática, uma vez que entendemos que há uma complexa relação/hibridização entre tais características, em que determinadas práticas podem estar mais vinculadas a uma ou a outra, dependendo dos contextos e dos sujeitos.

¹ “[...] longstanding assumptions about bodies, materials, property and forms of ownership, industrial techniques and principles, physical texts, face to face dealings (and physical proxies for them)”. (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007, p. 10).

² Todas as traduções presentes neste texto, com exceção da Fig. 1, foram realizadas pelos autores. Feito este esclarecimento, não utilizaremos, nas próximas traduções, a expressão “tradução nossa”.

³ “[...] people imagining and exploring new ways of doing things and new ways of being [...]”. (LANKSHEAR, KNOBEL, 2007, p. 10).

Para contrastar as características dessas duas mentalidades, os autores apresentam variações existentes entre ambas, como podemos conferir na Fig. 1:

Figura 1: Algumas dimensões entre diferentes mentalidades

Mentalidade físico-industrial	Mentalidade ciberespaço-pós-industrial
O mundo opera basicamente de acordo com princípios e lógicas físicas/materiais e industriais.	O mundo opera, cada vez mais, de acordo com princípios e lógicas não materiais (ou seja, ciberespaciais) e pós-industriais. O mundo é “descentralizado” e “achatado”.
O valor varia em função da escassez	O valor varia em função da dispersão
A produção é baseada num modelo “industrial”: <ul style="list-style-type: none"> • Produtos são artefatos materiais e mercadorias; • Foco na produção baseada na infraestrutura e em unidades e centros de produção (por exemplo, uma firma ou uma companhia); • As ferramentas são, em sua maioria, ferramentas de produção. 	Uma visão pós-industrial da produção: <ul style="list-style-type: none"> • Produtos são serviços viabilizadores; • Foco no processo de alavancagem e de participação não-finita; • As ferramentas são, cada vez mais, de mediação e de tecnologias para relacionamento.
O indivíduo é a unidade de produção, competência e inteligência.	O foco está, cada vez mais, no “coletivo” como unidade de produção, competência e inteligência.
Habilidades e autoridades estão “localizadas” no indivíduo e nas instituições.	Habilidades e autoridades são distribuídas e coletivas; especialistas híbridos.
O espaço é fechado e obedece a finalidades específicas.	O espaço é aberto, contínuo e fluido.
Relações sociais marcadas pela hegemonia do livro prevalecem; uma estável “ordem textual”.	Relações sociais marcadas pela crescente participação das mídias digitais são cada vez mais visíveis; textos em mudança.

Fonte: Adaptado de Maia (2013, p. 67).

Pensando no papel da escola, é importante que as práticas de ensino propostas na/pela escola estejam cada vez mais sintonizadas com as características da segunda mentalidade, aproximando-se, assim, das práticas sociais que os alunos realizam fora do contexto escolar. Com isso, pode-se diminuir o descompasso entre as práticas sociais do mundo contemporâneo, em que estamos inseridos, e o que é praticado e valorizado na escola (cf. TAVARES; STELLA, 2014).

Azzari e Custódio (2013, p. 74) discutem acerca da importância de se enxergar o aluno como “um construtor/colaborador de criações conjugadas na era das linguagens líquidas”. Ou seja, levar em consideração que muitas das práticas dos alunos (e nossas) refletem algumas características da segunda mentalidade, discutida por Lankshear e Knobel (2007), e que fazem parte de uma sociedade digital, em que se exige dele/de nós uma postura de construtor: engajamento ativo para o desenvolvimento de produções colaborativas. Para evitar ir na direção totalmente oposta a tais características, a escola pode não focar apenas em uma lógica conteudista, situada na primeira mentalidade: estabelecer, de forma universal e neutra, o que os alunos não sabem, como e em que sequência devem aprender para superar a escassez identificada/construída.

A segunda mentalidade, ciberespaço-pós-industrial, é mais fluida, colaborativa e distribuída que a primeira, centrada na solidez, no individual e na escassez. É possível perceber que as características dessa segunda mentalidade têm relação com as

potencialidades oferecidas pelas TDIC, que cada vez mais estão presentes no nosso dia a dia, conforme discussões de Azzari e Custódio (2013).

É importante, também, conforme adverte Braga (2010), compreender que as tecnologias digitais não são geradoras automáticas de mudanças e, desse modo, evitar o estabelecimento de uma relação direta entre tecnologia e progresso. Segundo a autora, os avanços das TDIC foram financiados por grupos dominantes, devido a interesses comerciais que acabavam incentivando mais investimento no desenvolvimento e aperfeiçoamento das tecnologias. Disso, resultou uma sofisticação dos recursos técnicos e uma queda no preço das TDIC, que as tornaram mais acessíveis à população.

Braga (2007, p. 80) explica que a “tecnologia, como qualquer produto social, nunca é neutra: sua criação ou adoção por comunidades específicas é guiada por interpretações sociais sobre seu uso potencial para atender necessidades sociais específicas”⁴. Considerar esse argumento ao tratar da utilização das TDIC na educação, implica, por exemplo, evitar práticas que apontem para a valorização, a imposição e a reprodução de modelos dominantes (de conhecimento, sentidos, valores etc.), uma vez que, conforme discute Braga (2010), as tecnologias digitais servem paradoxalmente a propósitos sociais antagônicos: a) valorizam a concentração de poder de grupos dominantes; e b) potencializam o acesso de grupos sociais desfavorecidos a modos de participação social mais democrática, possibilitando o embate entre o global e o local.

3. Declínio de padrões

De acordo com o *New London Group*⁵ (1996), a diversidade local e a conectividade global, potencializada pelas TDIC, apontam para o declínio das noções de padrões homogêneos (e hegemônicos), uma vez que a diferença é a norma. É esse contexto sócio-histórico, em que parece não haver espaço para certezas, normas e padrões, que Bauman (2005, 2013) adjetiva como “líquido”. Nas palavras do autor, “dissolver tudo que é sólido tem sido a característica inata e definidora da forma de vida” na modernidade líquida (BAUMAN, 2013, p. 16).

Esse contexto contemporâneo, que aponta para a dissolução dos sólidos padrões homogêneos, “atinge diretamente as noções de identidade ao questionar a ideia de ‘origem’, elemento fundamental para a afirmação de quem se é” (MARTINO, 2010, p. 45). A ideia de origem deixa de ser entendida como relacionada a *uma* comunidade, *uma* cultura e *uma* língua, e passa a ser difusa, híbrida, desterritorializada, líquida.

Na modernidade “sólida”, utilizando a metáfora de Bauman (2005, 2013), entendia-se ‘comunidade’ com base nas noções de homogeneidade e uniformidade, em que seus membros compartilhavam a mesma cultura e a mesma língua. Canagarajah (2007) explica que, na pré-modernidade, as línguas, as culturas e as comunidades não eram bem determinadas e delimitadas, por causa da constante interação entre os diferentes grupos. O autor sugere que tais características da pré-modernidade se renovam na pós-modernidade, uma vez que as novas tecnologias digitais (re)promovem

⁴ “[...] technology, like any social products is never neutral: its creation or adoption by specific communities is guided by social interpretations about its potential use to fulfill particular social needs.” (BRAGA, 2007, p. 80).

⁵ O *New London Group* foi formado por pesquisadores (Courtney B. Cazden, Bill Cope, Norman Fairclough, James Paul Gee, Mary Kalantzis, Gunther Kress, Allan Luke, Carmen Luke, Sarah Michaels e Martin Nakata), de diferentes países que tinham o inglês como primeira língua, que se encontraram na cidade de *New London*, no estado norte-americano de *New Hampshire*, em 1994, para discutirem sobre formas pedagógicas mais inclusivas que levassem em conta a diversidade de contextos dos aprendizes e seus modos e usos variados de se manifestarem e construírem sentidos na sociedade. Esse encontro culminou no surgimento da pedagogia dos multiletramentos, cujo manifesto foi publicado em 1996.

a interação multilíngue, uma interação entre diferentes povos, culturas e línguas, de forma que comunidade passa a ser entendida de modo semelhante à interpretação existente na pré-modernidade: um espaço compartilhado em que pessoas, de diferentes contextos sociais, culturas e línguas, relacionam-se com base em objetivos e interesses em comum.

Essa “nova” noção de comunidade, discutida à luz das reflexões de Canagarajah (2007), alinha-se ao que Bauman define como ‘comunidade guarda-roupa’: comunidades invocadas a se formarem e que, assim como os espectadores de uma peça de teatro, permanecem juntos “enquanto dura o espetáculo e [são] prontamente desfeitas quando os espectadores apanham os seus casacos nos cabides” (BAUMAN, 2005, p. 37). Ainda nessa perspectiva, temos o que Gee (2004) denomina de ‘espaços de afinidade’: espaços onde pessoas podem afiliar-se a outras com base em “[...] atividades, interesses e objetivos compartilhados e não uma raça, classe social, cultura, etnia ou gênero. Eles têm afinidade por um esforço e interesse comum”⁶ (GEE, 2004, p. 67). Destaca-se, dessa forma, a hibridização de membros de diversas comunidades heterogêneas, que trazem o aspecto da heterogeneidade e da complexidade para a construção de outras comunidades, ou de outros espaços de afinidade, como denomina Gee (2004).

Conforme discussões de Canagarajah (2007), Bauman (2005) e Gee (2004), percebemos que comunidade se caracteriza como algo complexo, formado por diferentes membros que também são simultaneamente membros de outras comunidades igualmente múltiplas e complexas. Cada comunidade heterogênea tem suas especificidades, que se hibridizam devido ao constante contato entre membros de diferentes comunidades, formando novas comunidades, cada vez mais múltiplas e complexas.

Dessa forma, considerando tais discussões, não parece condizente referir-se a cultura e a língua como construtos homogêneos que são compartilhados pelos membros de *uma* comunidade também homogênea. Na pós-modernidade, ou na ‘modernidade líquida’, como prefere Bauman, a cultura se desloca de suas características missionária e reguladora, isto é, de uma perspectiva normativa que busca homogeneizar ou “educar” com base em padrões culturais dominantes (cf. BAUMAN, 2013).

Embora reconheça o quão difícil seja definir cultura, Hall (1997, p. 2) explica que tradicionalmente cultura se referia ao “melhor que foi pensado e dito”⁷ em uma sociedade. Essa forma de pensar a cultura acaba gerando dicotomias como alta cultura em oposição à cultura de massa, em que um dos polos é valorizado, privilegiado e imposto como correto sobre o polo que é marginalizado. Nos últimos anos, no entanto, o termo cultura tem sido utilizado para se referir a um modo de vida, aos costumes e aos valores, à produção e ao intercâmbio de sentidos entre membros de um grupo (BAUMAN, 2013; HALL, 1997).

No que diz respeito à língua, deixa-se de entendê-la como um sistema fechado, homogêneo, uniforme e bem delimitado, em que seu “domínio” pelos membros de uma comunidade significaria “falar a mesma língua” e, portanto, serviria como ponto de origem para a construção de *uma* identidade. Conforme argumenta Canagarajah (2007), essa concepção de língua uniforme e homogênea é uma invenção da modernidade.

Em consonância com a asserção de Canagarajah (2007), Wei (2017) explica que a nomenclatura das línguas e a individualização dessas (língua portuguesa, língua inglesa,

⁶ “[...] places where people can affiliate with others based primarily on shared activities, interests, and goals, not shared race, class, culture, ethnicity, or gender. They have an affinity for a common interest or endeavour” (GEE, 2004, p. 67).

⁷ “[...] best that has been thought and said [...]” (HALL, 1997, p. 2).

língua francesa etc.) é um fenômeno relativamente recente e relacionado à invenção do estado-nação. Como também ressalta o autor, os nomes e os rótulos utilizados para se referir às línguas foram atribuídos por linguistas aos conjuntos de estruturas que eles haviam identificado.

De acordo com Wei (2017, p. 1), as práticas na contemporaneidade são mais fluidas e dinâmicas e, portanto, “transcendem as fronteiras entre línguas nomeadas, variedades linguísticas e entre língua e outros sistemas semióticos”⁸. Isso porque o “domínio” desses construtos homogêneos delimitados por teóricos (as línguas e as variedades linguísticas) não garante a comunicação, interação ou o exercício da cidadania. Se pensarmos na forma como construímos e negociamos sentidos, não há uma forma padrão ou um sistema fechado que, por si só, garanta que nos engajamos e interagimos; utilizamos diversos modos representacionais, não só linguísticos, que ressaltam a característica *multimodal* (KRESS, 2000) da linguagem e da forma como construímos e negociamos sentidos. Ainda se pensarmos apenas no modo representacional linguístico (escrito ou verbal), a forma como usamos é sempre contextual e situada e, portanto, sempre em construção, nunca pronto, estável, homogêneo ou dominável pelo indivíduo.

Como pudemos perceber, essas noções, que eram vistas como representativas de uma origem da identidade, são bastante difusas, complexas, heterogêneas, líquidas. Do mesmo modo, a identidade deixa de ser entendida como uma essência para ser entendida como algo em constante construção, algo provisório, uma espécie de “manto leve pronto para ser despido a qualquer momento” (BAUMAN, 2005, p. 37).

Norton e Toohey (2011) argumentam que, nas práticas sociais, as posições identitárias (individuais ou de grupos) podem ser privilegiadas ou não, e que o indivíduo pode ser sujeito a, ou sujeito de, jogos de relações de poder. Dito isso, os autores, ao centrarem a discussão no cenário educacional, chamam a atenção para o fato de que os sujeitos podem assumir diferentes posições identitárias, cabendo aos educadores possibilitarem que tais sujeitos percebam a identidade como um constante processo de tornar-se, isto é, não como uma essência, mas como um posicionamento.

Esses autores salientam que, ao conceberem identidade como posicionamento, os professores podem encorajar os alunos a desenvolverem uma postura ativa e crítica, em seu processo formativo, e, assim, contribuir para a compreensão de que as posições identitárias são transitórias e podem ser negociadas e/ou transformadas. Na próxima seção, nosso foco estará voltado para esse aspecto formativo.

4. Implicações para as práticas pedagógicas de professores de línguas

Pensar a formação de professores, mais especificamente a formação de professores de línguas, na sociedade atual, implica romper com características de uma possível formação centrada apenas no treinamento, na reprodução e na transmissão de conteúdos relativos ao componente curricular que esse profissional em formação ensina(rá). Romper com essa lógica de formação de professores significa ir além da tentativa de domínio de métodos de ensino e das habilidades e/ou competências linguístico-comunicativas, pois parece ser mais condizente com o contexto atual também levar em consideração a necessidade de construção de “identidades de profissionais abertos à instabilidade, ao encontro com o novo” (GIMENEZ, 2011, p. 51-52).

⁸ “[...] transcend the boundaries between named languages, language varieties, and language and other semiotic systems.” (WEI, 2017, p. 1).

Em outras palavras, entendemos que seja importante considerar, nas práticas pedagógicas de professores, a configuração social atual – marcada pela globalização e pelos constantes avanços das TDIC –, na qual estamos inseridos, em que a incerteza, a diversidade, a diferença, a heterogeneidade e a liquidez são características dessa sociedade e dos sujeitos que a constitui e são por ela constituídos (NEW LONDON GROUP, 1996; BAUMAN, 2005; GIMENEZ, 2011; MATTOS, 2015). Com efeito, nessa configuração social, podemos tomar como exemplar a maneira com que a pandemia da Covid-19 desestabilizou muitas práticas pedagógicas, as relações entre professores e alunos, e o modo de se construir conhecimentos, provocando-nos a acolher a incerteza, a provisoriedade, a heterogeneidade etc. como alguns dos princípios constitutivos de uma nova forma de viver e estar no mundo.

Considerando tais mudanças, Silva (2016, p. 37) argumenta que a escola não pode “dar as costas” para as práticas sociais do mundo contemporâneo, que se caracterizam cada vez mais como tecnológicas. Mattos (2015) adverte que, com a necessidade/exigência de se acompanhar a configuração social atual, recai sobre a escola e sobre o professor a pressão de “tecnologizar” a aprendizagem. Com isso, para que o uso das novas tecnologias digitais possibilite contribuições educacionais e não inovações meramente técnica/tecnológica, é preciso: focar na busca de formas de mobilizar as TDIC nas práticas pedagógicas compreendendo-as a partir de uma nova mentalidade (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007), isto é, partir do entendimento de que a natureza das práticas sociais tende a ser mais colaborativa, compartilhada e distribuída do que individual e centrada na reprodução de modelos credenciados como corretos.

Para isso, é importante buscar um deslocamento do fundamento da escassez, característico da mentalidade físico-industrial. Na educação, esse deslocamento poderia começar com a não adoção de uma concepção redutora da pedagogia. Giroux (2003, p. 106) explica que a pedagogia tem sido reduzida “a um método e a um conjunto de prescrições instrumentais e de dicas de ensino”, em que a educação é entendida como processo de transmissão. Isso, de acordo com o autor mencionado, apaga a natureza política da educação, podendo impossibilitar que os aprendizes se percebam e se desenvolvam como cidadãos críticos.

No que se refere ao uso das TDIC, é importante entender que elas não são ferramentas neutras e geradoras automáticas de mudanças, devendo, portanto, o sujeito e o uso que este faz das tecnologias serem colocados no centro das discussões (BRAGA, 2010). Do contrário, o uso das TDIC na escola pode contribuir para a imposição e a reprodução de modelos de grupos dominantes (de cultura, de identidade, de língua etc.), indo ao encontro de uma noção de educação com foco na transmissão e na reprodução, perspectiva esta criticada por Giroux (2003).

Para se alcançar tal postura, acreditamos que seja essencial perceber a sala de aula como uma comunidade guarda-roupa (BAUMAN, 2005) ou como um espaço de afinidades (GEE, 2004), em que pessoas (alunos e professores) de diferentes contextos socioculturais, que participam de muitas outras comunidades simultaneamente, se reúnem com objetivos e interesses em comum (CANAGARAJAH, 2007). Ao conceber a sala de aula como uma comunidade que se alinhe às discussões de Bauman (2005), Gee (2004) e Canagarajah (2007), percebe-se que não há espaço para a imposição de modelos ou padrões culturais, identitários e linguísticos, mas sim para a compreensão, para o respeito e para a negociação das diferenças.

Os professores de línguas, nesse sentido, podem buscar alternativas para as práticas que se fundamentem na *escassez* (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007). Essas práticas impõem, por exemplo, alguns usos da linguagem como certos, justificando-os com base em determinadas situações (no restaurante, no hospital, no hotel, no *chat*, no

blog etc.) e em determinadas culturas (cultura brasileira, cultura britânica, cultura americana, cultura francesa etc.), que se constituem em modelos a serem reproduzidos pelos alunos.

Dessa forma, entendemos que as práticas que se afastam do fundamento da escassez podem considerar que a cultura e a língua, mesmo dentro de uma nação, são heterogêneas e plurais, impossibilitando a concepção de uma cultura/língua nacional como algo homogêneo. Essa complexidade também se estende às “situações”, pois mesmo dentro do que seria uma situação “*chat*”, por exemplo, há inúmeras possibilidades de uso da linguagem de acordo com os sujeitos envolvidos, com as TDIC e com o contexto sociocultural em que a situação possa ocorrer.

Para sair da transmissão de modelos e da lógica reprodutora das práticas tradicionais, o desenvolvimento de identidades profissionais abertas à instabilidade (cf. GIMENEZ, 2011) parece ser um caminho possível. Com isso, entendemos que os professores podem se sentir mais confortáveis para desenvolverem suas práticas considerando as características da conjuntura atual. Posicionando a discussão nas aulas de línguas, tais práticas, ao invés de valorizar modelos de identidades finalizadas, podem possibilitar a existência de uma variedade de posições identitárias (NORTON; TOOHEY, 2011); bem como analisar a forma como algumas práticas (inclusive a própria tradição escolar) privilegiam, naturalizam e impõem alguns padrões (linguísticos, culturais e identitários) como certos, enquanto ignoram e marginalizam outros (cf. LANKSHEAR; KNOBEL, 2007; GIMENEZ, 2011; LANKSHEAR; KNOBEL, 2007; NORTON; TOOHEY, 2011).

5. Considerações finais

Tratar da formação de professores de línguas implica levar em consideração a configuração social atual e seus impactos na sala de aula. Essa configuração diz respeito às incessantes transformações que vêm ocorrendo na sociedade atual, que se caracteriza cada vez mais como globalizada, plural, líquida, complexa e digital. Considerando tal contexto, o objetivo do presente texto foi discutir acerca das práticas pedagógicas de professores de línguas na sociedade digital.

A partir do diálogo estabelecido entre os autores mobilizados, percebe-se a importância da compreensão da linguagem e das TDIC como sendo praticadas de modo contextualizado e situado em diferentes sociedades, diferentes comunidades que usam diferentes modos para se expressarem. Logo, nota-se a importância de uma formação docente que prepare o professor para estar aberto ao novo e ao desenvolvimento de práticas sensíveis aos contextos de atuação e não o formate para se enquadrar na posição de detentor do saber, que executa a imposição de determinados conteúdos e da moldagem do aluno com base em um *ideal* de nativo, de falante culto e/ou de letrado digital. E, com isso, contribuir para o desenvolvimento de cidadãos críticos, que sejam mais sujeitos de, do que sujeitos a, jogos de relações de poder.

Referências

AZZARI, Eliane Fernandes; CUSTÓDIO, Melina Aparecida. Fanfics, google docs... A produção textual colaborativa. In: ROJO, Roxane. (Org.). *Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 73-94.

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade*. Tradução de Carlos Alberto Medeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.



BAUMAN, Zygmunt. Apontamentos sobre as peregrinações históricas do conceito “cultura”. In: BAUMAN, Zygmunt. *A cultura no mundo líquido moderno*. Tradução: Carlos Alberto Medeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 2013. p. 7-19.

BRAGA, Denise Bértoli. Social interpretations and the uses of technology: A Gramscian explanation of the ideological differences that inform programmers positions. *Critical Literacy: Theories and Practices*, v. 1, n. 1, p. 80-89, 2007. Disponível em: <<http://www.criticalliteracyjournal.org/cljournalissue1volume1.pdf>> Acesso em: 10 mar 2019.

BRAGA, Denise Bértoli. Tecnologia e participação social no processo de produção e consumo de bens culturais: novas possibilidades trazidas pelas práticas letradas digitais mediadas pela internet. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 49, n. 2, p. 373-391, jul/dez. 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/tla/a/7SNVZZVZSqKDyK7D6LpPQtH/abstract/?lang=pt>> Acesso em: 15 out 2018

CANAGARAJAH, Suresh. After disinvention: possibilities for communication, community and competence. In: MAKONI, Sinfree. PENNYCOOK, Alastair. (Ed.). *Disinventing and reconstituting languages*. Clevedon: Multilingual matters Ltd., 2007. p. 233-239.

GIMENEZ, Telma. Narrativa 14: Permanências e rupturas no ensino de inglês em contexto brasileiro. In: LIMA, Diógenes Cândido. (Org.). *Ensinar inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 47-54.

GEE, James Paul. *Situated Language and Learning: A Critique of Traditional Schooling*. New York; London: Routledge, 2004.

GIROUX, Henry A. *Atos impuros: a prática política dos estudos culturais*. Tradução: Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2003.

HALL, Stuart. (org.). *Representation, Cultural representation and cultural signifying practices*. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage/Open University, 1997.

HODGES, Charles; MOORE, Stephanie; LOCKEE, Barb; TRUST, Torrey; BOND, Aaron. The difference between emergency remote teaching and online learning. *EDUCAUSE Review*, 27 mar. 2020. Disponível em: <<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>> Acesso em: 10 set 2022.

KRESS, Gunther. Multimodality. In: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. (Ed.). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000. p. 182-202.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. Sampling “the new” in new literacies. In: KNOBEL, Michele; LANKSHEAR, Colin (Eds.). *A new literacies sampler*. New York: Peter Lang Publishing, 2007. p. 1-24.

MAIA, Junot de Oliveira. Novos e híbridos letramentos em contexto de periferia. In: ROJO, Roxane. *Escol@conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 59-71.

MARTINO, Luís Mauro Sá. *Comunicação e identidade*. São Paulo: Paulus, 2010.

MATTOS, Andrea Machado de Almeida. Reflexões sobre o uso de novas tecnologias e a formação de professores de inglês. *Scitis*, UNIP-SP, v. 3, p. 11-25, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.unip.br/scitis-revista-cientifica/reflexoes-sobre-o-uso-de-novas-tecnologias-e-a-formacao-de-professores-de-ingles/>> Acesso em: 14 out 2017.

MONTE MÓR, Walkyria Maria. Multimodalidades e comunicação: antigas novas questões no ensino de línguas estrangeiras. *Letras & Letras*, Uberlândia – MG, v. 26, p. 469-478, 2010. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/25637>> Acesso em: 20 nov 2017.

NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review*, v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996. Disponível em: <http://newarcproject.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies_New+London+Group.pdf> Acesso em: 10 set 2017

NORTON, Bonny; TOOHEY, Kelleen. Identity, language learning and social change. *Language Teaching*, Cambridge, v. 44, issue 4, p. 412–446, October, 2011. <https://doi.org/10.1017/S0261444811000309>

PISCHETOLA, Magda. *Inclusão digital e educação: a nova cultura da sala de aula*. Petrópolis: Editora Vozes; Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2016.

SARDELICH, Maria Emilia. TIC/TAC/TEP: tecnologias para empoderar e aprender. *Humanitas*, Santos – SP, v. 1, n. 1, p. 22-31, 2012.

SILVA, Edna Marta Oliveira. O letramento crítico e o letramento digital: a *web* no espaço escolar. *Revista X*, Curitiba – PR, v. 2, p. 32-50, 2016. <http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v2i1.2016.46572>

TAVARES, Roseanne Rocha; STELLA, Paulo Rogério. Novos letramentos e a língua inglesa na era da globalização: desafios para a formação de professores. In: ZACCHI, Vanderlei J.; STELLA, Paulo Rogério. (Orgs.). *Novos letramentos, formação de professores e ensino de língua inglesa*. Maceió: EDUFAL, 2014. p. 75-99.

WEI, Li. Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics*, Oxford University Press, p. 1-23, 2017. <https://doi.org/10.1093/applin/amx039>