



PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
EDUCAÇÃO E LINGUAGENS

ROBERTA GOMES LEÃO

**TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO E APRENDIZADO DE LA: UMA
ANÁLISE DE CONTEÚDO EM DIÁLOGO COM A TEORIA CRÍTICA DA
SOCIEDADE**

VITÓRIA

2020



Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

ROBERTA GOMES LEÃO

**TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO E APRENDIZADO DE LA: UMA
ANÁLISE DE CONTEÚDO EM DIÁLOGO COM A TEORIA CRÍTICA DA
SOCIEDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa de Educação e Linguagens.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Kyria Rebeca Finardi

VITÓRIA

2020

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

L433t Leão, Roberta Gomes, 1990-
Tecnologias Digitais no Ensino e Aprendizado de LA: Uma
Análise de Conteúdo em Diálogo com a Teoria Crítica da
Sociedade / Roberta Gomes Leão. - 2020.
122 f. : il.

Orientadora: Kyria Rebeca Finardi.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do
Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Tecnologias Digitais. 2. Ensino e Aprendizagem de Línguas
Adicionais. 3. Teoria Crítica da Sociedade. I. Finardi, Kyria
Rebeca. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de
Educação. III. Título.

CDU: 37

Agradecimentos

Agradeço primeiramente a Deus por ter feito um plano tão maravilhoso e me conduzido em todas as etapas do mestrado. A minha família por ter me dado todo o suporte necessário nas horas mais difíceis. Em especial a minha mãe Lenecy Gomes Leão que como educadora sempre me inspirou na leitura, no pensamento crítico e na prática. Dedico também a minha gratidão à minha avó Demilsa Paulo Nascimento que estava do meu lado durante longas horas de estudo e escrita e a minha irmã, Renata Gomes Leão, que sempre acreditou em mim

Não posso deixar de mencionar o meu psicólogo, Doutor Luciano Moura que sempre foi muito atencioso com todas as minhas queixas e me ajudou muito a manter o equilíbrio e a rotina de estudos. Também o meu amigo e agora colega de turma Ivan Cardoso Oliosé que sempre compartilhou experiências e conhecimento comigo que me ajudaram a moldar a proposta desta dissertação.

Expresso também minha gratidão a todos os voluntários do projeto *New Time Mission* da Igreja Adventista do Sétimo Dia que me proporcionaram experiências maravilhosas como professora e coordenadora voluntária, onde também desenvolvi habilidades de gestão educacional que nem mesmo sabia que possuía, e claro, me deram a oportunidade de levar o ensino da língua inglesa a todo tipo de aluno da comunidade e a conhecer incríveis histórias de vida.

Ao grupo de pesquisa em Tecnologia, Educação e Internacionalização coordenado pela professora e orientadora desta pesquisa Kyria Rebeca Finardi, que sempre foi muito cuidadosa com os feedbacks e grande motivadora do desenvolvimento desta pesquisa. Também agradeço por compartilhar momentos divertidos com meus colegas de grupo Reninni Taquini e Carlos Alberto Hildeblando Júnior.

Por fim agradeço a Fundação de Amparo à Pesquisa do Espírito Santo (FAPES) por investir neste estudo concedendo a bolsa de mestrado em um período de grandes dificuldades na pesquisa brasileira. Sem esse apoio, não seria possível adquirir tanto material de estudo para o desenvolvimento deste trabalho.

Resumo

Esta dissertação tem como objetivo investigar o papel das tecnologias digitais no ensino-aprendizagem-uso da Língua Adicional (LA) nas pesquisas científicas no âmbito da Educação e do Ensino. Para tanto, fizemos um levantamento nas bases da Biblioteca Nacional de Teses e Dissertações (BNTD) e na plataforma da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) defendidos entre 2015 e 2019, a fim de compor um corpus para análise de conteúdo (BARDIN, 2011). Procuramos compreender a abordagem da tecnologia usada em cada trabalho para verificar se ela promove a semiformação, conceito que tomamos de Adorno (1992) e que está relacionado à crença de ter pleno conhecimento sobre algo, quando na verdade, o conhecimento sobre o assunto é insuficiente. Os dados sugerem que o uso das ferramentas digitais não é suficiente por si só para promover o ensino-aprendizagem-uso da LA e que a mediação do professor é essencial para o uso crítico da tecnologia digital contra a semiformação. A análise também sugere que os professores são consumidores de conteúdo digital, mas, ao mesmo tempo, buscam ser mediadores no processo de ensino-aprendizagem-uso da LA. A partir desse resultado, ressaltamos a importância de investir na formação inicial e continuada dos professores tendo em vista a relevância da teoria crítica para o uso efetivo das novas tecnologias em prol de uma educação libertadora. Identificamos também que as tecnologias digitais trazem grandes avanços para a educação, como se vê na utilização de atividades gamificadas e as possibilidades de aprendizagem online. Por outro lado, tentamos discutir alguns dos problemas das novas tecnologias, especialmente em relação à pandemia Covid19 que impôs medidas de distanciamento social afetando nossas relações com o ambiente virtual e com as novas tecnologias, sem, no entanto, mudar o foco principal desta pesquisa. Na conclusão, enfatizamos a necessidade de mais pesquisas sobre as formas de ensino-aprendizagem-uso de LA com tecnologias vistas para além de suas funções instrumentais combatendo a semiformação.

Abstract

This dissertation investigates the role of digital technologies in the teaching-learning-use of Additional Languages (AL) in the academic production in the Education area. With that aim, we searched for studies in the National Library of Theses and Dissertations (BNTD in the Portuguese acronym) and in the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel platform (CAPES in the Portuguese acronym) defended between 2015 and 2019 so as to form a corpus for content analysis (BARDIN, 2011). We focus on the approach toward technology in order to verify whether such approach promoted ‘semiformation’, a concept borrowed from Adorno (1992) and that is deeply related to the belief of having full knowledge about something, when in fact, the knowledge about the subject is insufficient (ADORNO, 1992). Data analysis suggests that the use of digital tools per se are not enough to promote the teaching-learning-use of AL once the mediation of the teacher is essential for a critical use of digital technology against the semiformation. The analysis also suggests that teachers are consumers of digital contents but, at the same time, they strive to be mediators in the process of teaching-learning-use of AL. Based on this result, we emphasize the importance of investing in preservice and continued teacher education. The study emphasizes the relevance of critical theory to the effective use of these new technologies in favor of a libertarian education and acknowledges the advances afforded by technologies for education, such as in the use of gamified activities and online courses. We also attempted to consider the problems of new technologies, especially in relation to the Covid 19 pandemic that imposed social distancing measures that forced the migration of many pedagogic activities to the virtual environment without changing the primary focus of this research. We conclude with the suggestion for more research on the teaching-learning-use of digital technologies beyond their instrumental functions so as to avoid semiformation.

Lista de Abreviações

1. AAL - Abordagem de ensino Áudio Lingual
2. AC - Abordagem Comunicativa
3. AGT - Abordagem da Gramática e Tradução
4. AL - Abordagem para a Leitura
5. AP - Abordagem Participativa
6. AVA - Ambiente Virtual de Aprendizagem
7. *app* – Aplicativo
8. BDTD - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
9. BNCC - Base Nacional Curricular Comum
10. *CALL - Computer Assisted Language Learning*
11. CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior
12. *CLIL - Content and Language Integrated Learning*
13. CMC - Comunicação Mediada pelo Computador
14. EaD - Ensino a Distância
15. EBT - Ensino Baseado em Tarefas
16. EJA - Educação para Jovens e Adultos
17. ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
18. *GRE - Graduate Record Examination*
19. IES - Instituições de Ensino Superior
20. IF - Instituto Federal
21. INTECLING - Internacionalização, Tecnologia e Línguas e suas Interfaces
22. LA - Língua Adicional
23. LDB - Lei de Diretrizes e Bases
24. LE - Língua Estrangeira
25. LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais
26. *MALL - Mobile Assisted Language Learning*
27. MD - Método Direto
28. MEC - Ministério da Educação
29. *MOOC - Massive Open Online Course*
30. *MOODLE - Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*
31. PNLD - Plano Nacional do Livro Didático
32. REA - Recursos Educacionais Abertos
33. SAT - Subject Test™
34. TDIC -Tecnologia Digital de Informação e Comunicação
35. UFES - Universidade Federal do Espírito Santo
36. ZPD - Zona de Desenvolvimento Proximal

Lista de Figuras

Figura 1. Publicação de Twitter sobre a mudança brusca do uso de celular nas escolas..... p. 27

Lista de Tabelas

Tabela 1. Resultado da Busca por Trabalhos nos Portais da BDTD e CAPES.....	p. 50
Tabela 2. Seleção dos Trabalhos para Análise de Conteúdo.....	p. 53
Tabela 3. Levantamento Numérico dos Trabalhos – BDTD.....	p. 55
Tabela 4. Levantamento dos Trabalhos – CAPES.....	p. 56
Tabela 5. Resumo da Análise de Conteúdo.....	p. 94

Lista de Gráficos

Gráfico 1 - Projeção Geral dos Trabalhos por Ano – BDTD.....	p.57
Gráfico 2 - Projeção Geral dos Trabalhos por Ano – CAPES.....	p.58
Gráfico 3 - Projeção Anual dos Trabalhos por Área do Conhecimento – BDTD.....	p.59
Gráfico 4 - Projeção Anual dos Trabalhos por Área do Conhecimento – CAPES.....	p.60
Gráfico 5 - Línguas Abordadas – BDTD.....	p.61
Gráfico 6 - Línguas Abordadas – CAPES.....	p.62
Gráfico 7 - Local das Defesas dos Trabalhos – BDTD.....	p.63
Gráfico 8 - Local das Defesas dos Trabalhos – CAPES.....	p.64

Sumário

1. Introdução.....	p.11
2. Marco Teórico-Epistemológico.....	p.16
3. Revisão de Literatura.....	p.22
3.1 Evolução e Revolução Tecnológica antes da Pandemia.....	p.23
3.2 A Evolução do Ensino de Línguas Adicionais.....	p.29
3.3 Características do Virtual e do Digital.....	p.32
3.4 Algumas Consequências da Virtualização para a Sociedade.....	p.34
3.5 Características dos Novos Aprendizes de LA.....	p.38
3.6 Evolução Tecnológica e o Ensino-Aprendizado de LA.....	p.39
3.7 Divulgação dos Saberes na Era Digital.....	p.41
3.8 Políticas Nacionais para o Ensino de LA.....	p.42
4. Metodologia.....	p.46
4.1 Recorte da Pesquisa.....	p.47
4.2 Justificativa.....	p.48
4.3 Levantamento de Corpus.....	p.49
4.4 Etapas da Fase Quantitativa.....	p.52
4.5 Etapas da Fase Qualitativa.....	p.53
5. Resultados Quantitativos.....	p.55
5.1 Projeção Anual dos Trabalhos.....	p.57
5.2 Análise Qualitativa do Conteúdo.....	p.64
5.2.1 Ferramentas Digitais para Ensino-Aprendizado-Uso de LA.....	p.66
5.2.2 <i>Mobile Learning</i>	p.77
5.2.3 EAD.....	p.84
5.2.4 Gamificação.....	p.86
5.2.5 Formação Inicial de Professores.....	p.91
5.2.6 Internacionalização.....	p.93
6. Triangulação e Discussão dos Dados.....	p.103
7. Considerações Finais.....	p.109
8. Referências.....	p.112

1. Introdução

Sempre possuí grande interesse pelo aprendizado de idiomas, como minha família não possuía renda suficiente para financiar um curso de inglês, busquei através das tecnologias disponíveis no meu entorno - rádio, vídeo game e livros - formas de aprender o idioma através dos meus próprios esforços. Depois de algum tempo prestei vestibular para o curso de Letras-Inglês na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), onde buscava em meus trabalhos formas de viabilizar o ensino e aprendizado de idiomas por meio do uso de tecnologias. Ainda na graduação, ingressei no grupo de estudos de Internacionalização, Tecnologia e Línguas e suas interfaces (INTECLING) coordenado pela professora Kyria Finardi, hoje minha orientadora, e comecei a minha carreira acadêmica passando por vários projetos de pesquisa na graduação como aluna do curso de Tópicos e Projetos e como bolsista e voluntária de iniciação científica até ingressar no mestrado na linha de Educação e Linguagens no Programa de Pós-graduação em Educação da Ufes.

No início do mestrado, em 2019, as universidades federais brasileiras e a pesquisa científica sofriam grandes ataques, ora escalados por meio de *Fake News*, espalhadas rapidamente através de tecnologias digitais e redes sociais com o propósito de desmoralizar a pesquisa científica (realizada principalmente nas universidades federais brasileiras) e a área das ciências humanas no que ficou conhecido como fenômeno da “Balbúrdia”¹. Como não poderia ser diferente, não fiquei alheia a esta comoção nacional e comecei a refletir sobre como as pesquisas científicas sobre tecnologia e linguagem no campo da educação realizadas até o momento colaboravam (ou não) para um movimento de resistência ao uso acrítico das tecnologias digitais para aquisição de conhecimento. Como professora de língua inglesa, também senti a necessidade de pensar em formas de motivar o uso crítico das tecnologias digitais no ensino-aprendizado e uso de Línguas Adicionais (LA)².

Em 2020 após a qualificação do projeto desta pesquisa, a humanidade foi surpreendida com a pandemia causada pelo Corona vírus. Medidas de distanciamento social foram tomadas a fim de minimizar a velocidade do contágio dessa doença, poupando os sistemas de saúde. Isso teve grande

¹Durante o ano de 2019 várias *Fake News* a respeito de festas e uso de drogas ilícitas nas universidades federais foram espalhadas e utilizadas para justificar o corte nas verbas destinadas a educação superior <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,mec-cortara-verba-de-universidade-por-balburdia-e-ja-mira-unb-uff-e-ufba,70002809579>

²Usamos o termo “Língua Adicional” para nos referirmos a qualquer língua exceto a materna/nativa e para evitar termos como “Língua Estrangeira” ou “Segunda Língua” que fazem referência à língua do “outro”. Também adotamos esta expressão a fim de facilitar a compreensão de leitura quando houver referência a línguas não maternas, já que dentro da área de linguagens existem várias terminologias diferentes para identificá-las.

impacto econômico, social, político e logicamente também atingiu o sistema educacional. Várias instituições de ensino tiveram que suspender as aulas presenciais migrando bruscamente para o contexto virtual do ensino remoto emergencial (WILLIAMSON; EYNON; POTTER, 2020), o que trouxe uma série de consequências para a educação em geral e para o ensino-aprendizado-uso de LA em particular. Eis o contexto pessoal e social no qual esta pesquisa se subscreve.

Adotamos a teoria crítica da sociedade como fundamento teórico e epistemológico desta pesquisa, já que, na ótica dos teóricos críticos, há um grande problema em considerar apenas o aspecto instrumental das tecnologias. Quando vislumbramos apenas a potencialidade técnica da evolução tecnológica nos submetemos ao seu caráter totalitário perdendo a capacidade de utilizar as tecnologias em seu aspecto mais amplo e formador. Esse processo resultaria na produção ou promoção de semiformação, entendida aqui como a falta de consciência do indivíduo que se entende como plenamente formado, quando ainda não é (ADORNO, 1992).

Seguindo o pensamento da teoria crítica da sociedade, também não podemos desconsiderar que as tecnologias representam um fator social que ampliou, modificou e auxiliou muitos aspectos da evolução da sociedade. No caso do ensino-aprendizado-uso de LA, também entendemos que as tecnologias digitais têm um papel formativo, que pode levar os sujeitos a serem mais criteriosos em relação aos conteúdos impostos pela *mass media*, pois essas nos oferecem diversas oportunidades de ter contato com a LA e por consequência, com outras culturas, ampliando as formas pelas quais os sujeitos se constituem e expressam na sociedade.

Entretanto, faz-se mister observar que as tecnologias digitais tornam o consumo dos produtos e os conteúdos da indústria cultural mais fácil e veloz. Isso pode colaborar com a ideia de que quanto mais se consome, melhor será a formação, em outras palavras, pode resultar na semiformação (ADORNO, 2002). Logo, um consumo acrítico de ferramentas digitais para o ensino-aprendizado-uso de LA pode também causar falsa sensação de apropriação do idioma e de sua cultura, já que no período anterior à pandemia da Covid19, estudos (por exemplo VEIRA; FINARDI, 2018) mostravam que boa parte dessas ferramentas são insuficientes para garantir, por si só, o aprendizado pleno de uma LA. Mas durante o período de isolamento social o impacto da *internet* nunca foi tão grande e evidente nas práticas sociais.

Além disso, a ideia de “quanto mais informação melhor” não é unânime e sofre críticas na literatura por aqueles (por exemplo HAN, 2017) que entendem que a quantidade excessiva de informação não auxilia os sujeitos na tomada de decisões. De fato, se voltarmos nosso olhar para

os movimentos sociais ocorridos recentemente no Brasil, perceberemos o grande risco da desinformação/semiformação causada pela falta de análise crítica em relação aos conteúdos que circulam nas redes sociais³ (LOUREIRO; CAMPOS, 2020) e nos canais de acesso a conteúdo *online* como o *Youtube* (LEÃO; TAQUINI; FINARDI, 2019).

Por certo, as tecnologias digitais nos permitem lidar com um grande fluxo de informações de forma relativamente acessível e barata (FINARDI; PORCINO, 2014; FINARDI; TEIXEIRA; PREBIANCA; SANTOS JUNIOR, 2014). Também o acesso ampliado à informação e em especial à *internet*, por sua vez, altera a forma de nos posicionarmos na sociedade (FINARDI; PORCINO, 2014), assim como também a forma de usar, aprender e ensinar LA, foco desse trabalho.

O crescimento/ampliação do acesso e do uso das tecnologias digitais é proporcional à necessidade de compreensão de seu funcionamento e ao impacto na sociedade como um todo, especialmente nos tempos de pandemia que vivemos. Assim, esta pesquisa visa entender e pretende oferecer uma oportunidade de reflexão sobre o uso e impacto das tecnologias no ensino-aprendizado-uso de LA, a partir da análise de conteúdo de Bardin (2011), considerando o papel das tecnologias na (des)(in)formação e (atu)ação do sujeito.

Entendemos que o ensino de LA está diretamente relacionado à compreensão da cultura do outro, pois ele não está dissociado do seu capital cultural, nem do contexto em que está inserido. Nesse sentido, consideramos o ensino de LA como tendo potencial para promover uma ampliação dos horizontes, bem como da identidade do aprendiz, ao construir novos significados além daqueles podem ser produzidos somente por meio da língua (e cultura) materna (JORDÃO, 2005; 2006).

Por outro lado, temos presenciado também, especialmente durante a pandemia Covid19, a transformação do ensino-aprendizado-uso de LA em produtos da indústria cultural⁴ quando observamos o grande crescimento de investimento do mercado de ferramentas e aplicativos (*apps*) para sua aquisição (BARDEEN; CERPA, 2015; WILLIAMSON; EYNON; POTTER, 2020). Esses produtos da indústria cultural, na maior parte das vezes, não promovem interação ou situações em que seus usuários possam utilizar a LA de forma interativa, criativa e crítica (FINARDI; VIEIRA;

³Durante o início da pandemia da Covid-19 várias notícias falsas circularam nas redes sociais e ganharam forças até mesmo por conta do pouco conhecimento que se tinha sobre a doença. Separamos um link da Fiocruz com as principais *fake news* como exemplo: <https://portal.fiocruz.br/noticia/estudo-identifica-principais-fake-news-relacionadas-covid-19>

⁴A Universidade de Harvard nos Estados Unidos disponibilizou 86 cursos Online para serem feitos durante o período de quarentena e isolamento social ocasionado pela pandemia de Covid-19 <https://online-learning.harvard.edu/catalog/free>

LEÃO, 2019), colaborando assim com a (des)(in)formação dos usuários e em maior escala, dos cidadãos e da sociedade.

Diante desse contexto, buscamos entender como as novas tecnologias digitais são tratadas nas pesquisas de ensino-aprendizado-uso de LA na área de Educação. Para tal, analisamos como tais estudos foram conduzidos até o momento, a fim de identificar se esses reforçam o caráter totalitário e semiformador das tecnologias digitais ou não. Nesse sentido, esta pesquisa visa criar possibilidades para que os próximos estudos percorram caminhos onde se incentive o pensamento crítico, a experiência com a subjetividade da cultura e com o papel formador (para além do instrumental) das tecnologias e das LAs.

Considerando que grande parte da informação disponível na *internet* está em inglês, Finardi, Prebianca e Momm (2013) sugerem que algum conhecimento de tal língua e o letramento digital (que nós entendemos como incluir o uso crítico das tecnologias digitais) é necessário para ampliar o acesso à informação e às possibilidades de uso da informação a favor da educação e da formação de cidadãos críticos. Além disso, com o crescente uso de tecnologias digitais em virtude da pandemia, buscamos analisar o papel dessas tecnologias no ensino-aprendizado-uso de LA em geral.

Para tanto, organizamos o texto desta dissertação partindo da introdução do assunto feita nesse capítulo introdutório, onde brevemente contextualizamos as motivações de cada etapa de elaboração desse estudo. No Capítulo 2 abordamos a teoria crítica da sociedade no contexto de criação desta corrente de pensamento e os conceitos adotados para a construção do fio condutor desta pesquisa, a saber: indústria cultural, fetichismo da mercadoria, ambiguidade da tecnologia, semiformação e experiência. Também faremos a relação de tais conceitos com questões relacionadas ao ensino-aprendizado-uso de LA e ao uso de tecnologias digitais para estas ações de modo que possamos refletir sobre formas de nos apropriarmos de tais ferramentas de uma maneira mais crítica.

O Capítulo 3 traz a revisão de literatura abordando primeiramente as características de uma evolução e uma revolução tecnológica para localizarmos em qual desses processos vivemos nas circunstâncias atuais em relação ao ensino-aprendizado-uso de LA. Nele, discutimos as características do virtual e digital⁵ tendo em mente a relevância de pensar novas formas e usos de

⁵ Entendemos que a diferença entre virtual e digital é que o primeiro está relacionado com a alteração da realidade nos aspectos de tempo, espaço, lugar, entre outros. Já o segundo se tem a ver com a transformação daquilo que é analógico em linguagem binária. Porém durante o texto utilizaremos os ambos intercaladamente.

ferramentas tecnológicas digitais, a partir do conhecimento de suas características básicas e de seus efeitos nos aprendizes da sociedade contemporânea, discutindo também as características desses novos aprendizes. Ainda nesse capítulo, trataremos os efeitos da evolução das tecnologias digitais no ensino de LA, na divulgação científica e nas políticas públicas de ensino de LA.

No Capítulo 4, apresentamos a metodologia adotada para esta pesquisa. Primeiramente, descrevemos o processo de levantamento de corpus para a análise quantitativa e de conteúdo. O levantamento foi feito nos bancos de dados digitais de teses e dissertações selecionando o recorte temporal de 2015 a outubro de 2019 com as seguintes palavras chave usadas no filtro da coleta: “Tecnologia; Ensino de língua estrangeira”, “Virtual; Ensino de língua estrangeira”, “Tecnologia; Ensino de língua adicional”, “Virtual; Ensino de L2”, “Virtual; Ensino de língua adicional”, “*Internet*; Ensino de L2”, “*Internet*; Ensino de língua estrangeira”, “*Internet*; Ensino de língua adicional”, “Tecnologias Digitais; Ensino de L2” e “Tecnologias Digitais; Ensino de língua adicional” e “Tecnologia; Educação; Língua”. Nesse capítulo, também apresentamos as etapas da análise quantitativa onde abordamos os índices de publicação anual, línguas adicionais e regionalidade dos trabalhos. Também descreveremos a etapa da análise de conteúdo onde selecionamos apenas os trabalhos defendidos nos programas de pós-graduação em Educação e Ensino.

No capítulo 5, os resultados de cada análise serão apresentados separadamente primeiramente com os resultados quantitativos, seguido da análise de conteúdo onde os trabalhos selecionados foram analisados em suas particularidades através de uma sequência de perguntas, a saber: (1) A tecnologia utilizada para ensino-aprendizado-uso de LA suprime a subjetividade da cultura das línguas? (2) Essas tecnologias promovem nos sujeitos da pesquisa um conhecimento, principalmente, instrumental da LA? (3) Existe diálogo entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa sobre o uso crítico das tecnologias a fim de promover a apropriação destas com vistas a resistir as imposições da cultura de massas? (4) Que tipo de experiência formadora tais tecnologias promovem? Em seguida a análise qualitativa bem como as considerações apresentadas na análise de conteúdo para a discussão e triangulação dos dados no Capítulo 6 são apresentadas.

Por fim, no Capítulo 7, trataremos as considerações finais, retomando as questões apontadas no início do trabalho para apresentar os caminhos possíveis a serem percorridos para o uso crítico das tecnologias digitais no ensino-aprendizado-uso de LA num cenário futuro, pós-pandemia. Apesar do tema da pandemia de Covid19 não ser o foco principal desse trabalho, não poderíamos

deixar de mencioná-lo em cada capítulo desta dissertação, já que o período de elaboração desse estudo aconteceu exatamente durante esse fenômeno. Por questões de responsabilidade científica trataremos algumas implicações do uso das tecnologias digitais na educação em geral e no ensino-aprendizado-uso de LA, em particular para o período pós-pandemia, ainda que de forma teórica e sem dados empíricos, mostrando assim possíveis desdobramentos e relevância desta pesquisa para a atual sociedade.

2. Marco Teórico-Epistemológico

Como já mencionado na seção anterior, adotamos a teoria crítica da sociedade para a fundamentação teórica desta pesquisa. Esta teoria tem origem em um grupo de filósofos marxistas que integravam a Escola de Frankfurt e que buscavam elaborar conceitos que explicassem a sociedade como um todo. Apesar de suas diferenças, esses filósofos tinham algumas experiências em comum, por serem de famílias tradicionais judaicas, com boas condições financeiras e por vivenciarem os eventos da Segunda Guerra Mundial. As experiências com os rituais tradicionais da religião judaica os ajudaram a compartilhar perspectivas sobre suas heranças culturais que, para esse grupo, se tratavam de encenações a serem exibidas para a sociedade/posteridade. Através destas discussões, esse grupo começou a elaborar pensamentos a respeito do comportamento social e formas de resistência à alienação incentivada e promovida pela indústria cultural (WIGGERHAUS, 1995), entendida aqui como a forma pela qual bens culturais são produzidos em massa, ou seja, bem semelhante ao modelo das fábricas. Nesse caso, focamos em como o ensino-aprendizado-uso de LA tem se tornado um produto da indústria cultural, principalmente pela massificação das formas do ensino-aprendizado-uso de LA disponibilizadas através das tecnologias digitais.

Para Adorno e Horkheimer (1947), fundadores da Escola de Frankfurt, o papel da indústria cultural está relacionado à transmissão de ideologia⁶ em larga escala feito através de veículos de comunicação, dentre os quais destacamos os mais populares da época dos autores como o rádio, a televisão e o cinema. Podemos entender o processo de transmissão de ideologia como uma forma de incluir a aplicação do sistema de produção em massa das fábricas para se criar produtos da

⁶Ideologia não é vista aqui no sentido de ideia popular que está relacionada a um sistema de crenças, valores ou ideais, mas sim como um conceito político utilizado para a compreensão dos padrões de dominação e poder na sociedade moderna (SELWYN, 2014)

cultura. A ideologia transmitida nesse processo tem a finalidade de reduzir o esclarecimento da sociedade em relação ao mundo, uma vez que o conteúdo da indústria cultural é massificado e como tal não se preocupa com a verdade sendo autoritário na forma como padroniza as necessidades e interesses de seus consumidores.

Adorno considera que um dos efeitos desse processo na sociedade é o fetichismo da mercadoria, fenômeno social primeiramente abordado por Marx em relação à agregação de valor social ao produto consumido, como se a aquisição ou o consumo de determinado produto garantisse um status social melhor ou pior dependendo do valor atribuído ao produto. Importa notar que esse processo “anula” as atividades laborais desenvolvidas por outros indivíduos para que tais produtos chegassem a sua forma final a ser consumida pela sociedade (TORRE, 2019).

De acordo com a leitura de Torre (2019) sobre Adorno, o fetichismo da mercadoria vai além das atividades laborais para adentrar a própria constituição da sociedade dentro do sistema capitalista. O sistema da indústria cultural tem como motivação manter os sujeitos ocupados em seu tempo livre de forma que esses não reflitam sobre a realidade. Isto não significa que todo produto da indústria cultural como filmes, programas de televisão, músicas, entre outros, sigam esse padrão de industrialização/alienação. Felizmente ainda são produzidos também artefatos culturais que são exceções a essa regra, principalmente por incentivarem a refletir sobre a subjetividade do ser, do existir, do pensar e logicamente da vida em sociedade. No entanto, quando se trata do sistema da indústria cultural em si, esse possui um caráter totalitário, pois determina os produtos que devem ser consumidos pela sociedade sem permitir que indivíduos reflitam sobre suas motivações de consumo ou sobre si mesmos. O caráter totalitário da indústria cultural se torna mais evidente se aplicarmos sua lógica às novas tecnologias digitais e à *internet*, onde o mesmo conteúdo de um canal de televisão é acessado através dos *apps* de *smartphones*, isso mantém o indivíduo conectado a determinados conteúdos ainda que ele esteja distante da televisão (TORRE, 2019).

Em tempos de distanciamento social e hiperconectividade promovidos pela pandemia, é de pensarmos o impacto que isso pode ter na atual configuração da sociedade. Pois estamos muito mais expostos a ideologia propagada pela indústria cultural e aparentemente nos tornamos indefesos em relação aos seus produtos pelo fato de não podermos nos manter distantes da realidade virtual para nos mantermos próximos de tudo aquilo que construiu o nosso ser antes da pandemia.

Em seu contexto, Adorno (1995) se preocupava com dispositivos/artefatos unidirecionais, com potencial de se tornarem únicos meios de aquisição de conteúdo, como é o caso do rádio e da televisão. Considerando a grande audiência da televisão e o tempo que expectadores/consumidores gastavam diante do aparelho televisor, Adorno sugere que a TV tem funções potencialmente formadoras ou deformadoras (ADORNO, 1995). Nesse sentido e fazendo um paralelo com o atual contexto de tecnologias e mídias, podemos dizer que a televisão está para a web 1.0 assim como o rádio está hoje, ou seja, como veículos/mídias estáticas onde a informação vai em apenas uma direção.

Diferente das tecnologias unidirecionais existentes nos anos de elaboração da teoria crítica da sociedade, as tecnologias digitais modernas, por conta do acesso à *internet* com a Web 2.0 e além, permitem não somente a aquisição de conteúdos diversos, mas também o compartilhamento e a produção desses. Além disto, a *internet* oferece uma capacidade de escolha muito maior aos seus usuários. Contudo, de acordo com Selwyn (2014) devemos ter cuidado com esse discurso, porque as novas tecnologias não deixaram de transmitir ideologias dominantes. Ao voltarmos para alguns conceitos de ideologia como o de Marx, a ideia de liberdade e igualdade de oportunidades mascara as contradições sociais e é mais uma forma de distorcer a consciência da realidade ou de fomentar uma consciência fragmentada para fundamentar crenças de que o mercado é livre e igualitário (SELWYN, 2014). Ora, um espaço onde qualquer pessoa possa aprender e se tornar um criador de conteúdo com a intenção de ajudar a transformar a vida de outras pessoas (SELWYN, 2014) parece realmente promissor.

Porém se olharmos para um dos efeitos desta realidade, como é o caso do surgimento dos *influencers*, *bloggers* e *youtubers*, tão popularizados (e até banalizados) durante a pandemia, veremos como nem sempre o acesso a conteúdo *online* garante acesso à informação verdadeira, de qualidade ou mesmo fruto de reflexão. Notamos que alguns criadores de conteúdo constantemente publicam propagandas sobre o que deve ser consumido, ditam estilo de vida a ser seguido e muitos deles são propagadores de *fake news* e conteúdos baseados em suas próprias opiniões, geralmente apresentadas sem argumentos sustentados cientificamente, trabalhando assim para a desacreditação da ciência e da notícia jornalística indo na direção contrária a uma educação realmente libertária⁷.

⁷No vídeo, um *Youtuber* e atual deputado federal utiliza o livro de Thomas Giulliano “Desconstruindo Paulo Freire” para reforçar o discurso da existência de uma doutrinação marxista nas escolas incentivada pelo método Paulo Freire. https://www.youtube.com/watch?v=1cdITjS_v4Y

Nesse sentido, podemos ver a relação potencial das tecnologias digitais com ideologias do individualismo, do neoliberalismo e da nova economia, desempenhando o papel de manter o domínio desses valores e interesses na deseducação da sociedade. Considerando o potencial das ideologias de atender apenas aos interesses do mercado, até mesmo as pesquisas sobre o uso de tecnologias digitais na educação refletem tais perspectivas com base na noção do “indivíduo empoderado” (SELWYN, 2014).

Dito isto, não pretendemos adotar um discurso negacionista ou reducionista para analisar as tecnologias modernas, desconsiderando os avanços das pesquisas sociais sobre as mesmas (FEENBERG, 1996), sem nos permitir tomar consciência do papel das tecnologias com um olhar mais crítico. Advogamos pela ampliação do debate analisando questões como o papel das tecnologias digitais na arte ou em qualquer atividade humana com potencial de contribuir para a informação sem submeter a sociedade ao domínio das ideologias supracitadas. Também não negamos que o avanço da tecnologia trouxe vários benefícios para humanidade, como por exemplo a tecnologia 3D que tem ajudado no desenvolvimento de material de segurança para prevenção e combate da pandemia Covid19 (ERICKSON *et al.*, 2020, TINO *et al.*, 2020).

Se a web 2.0 nos trouxe a possibilidade de participar dessa formação ou deformação de modo mais amplo na *internet*, buscamos aqui incentivar a participação ativa e crítica nesse espaço virtual para que não se consuma tudo o que está posto na web sem reflexão, de maneira a nos submetermos às ideologias dominantes.

Marcuse (1999) evidencia esse caráter ambíguo da tecnologia uma vez que ela pode promover “tanto o autoritarismo quanto a liberdade, tanto a escassez quanto a abundância, tanto o aumento quanto a abolição do trabalho árduo” (p. 27). Nesse sentido, vemos que as tecnologias não possuem apenas a face instrumental, mas são um fenômeno social, ou seja, têm um papel organizador, perpetuador ou modificador das relações sociais, das “manifestações do pensamento e dos padrões de comportamento dominantes”, sendo também “instrumentos de controle e dominação” (MARCUSE, 1999, p.73).

Ainda segundo Marcuse, a estrutura histórica da racionalidade tecnológica é modificável. O autor considera que existem outras formas de razão instrumental, distintas daquelas produzidas pela sociedade de classes e que originam uma nova ciência e novos *designs* tecnológicos livres dos aspectos negativos da ciência e da tecnologia atual. Entretanto, o pensamento técnico tem se

assenhorado de toda esfera da vida, das relações humanas e políticas, oprimindo a subjetividade do ser e do viver (FEENBERG,1996).

Um dos conceitos apresentados por Adorno é o da semiformação, ocorrida quando a subjetividade da cultura é ameaçada pelas forças da indústria cultural. Não é uma força externa ao contexto da sociedade, pois ela emerge do próprio contexto histórico-social da humanidade, logo, da própria cultura (ADORNO, 1992; ADORNO 2002; MAAR, 1995; MAAR, 2003). Um sujeito semiformado acredita ser plenamente instruído, quando na verdade, o conhecimento adquirido está condicionado àquilo que é oferecido pela indústria cultural, como uma espécie de mercadoria para atender demandas formativas, causando a falsa sensação de que o consumo de bens culturais trará uma formação mais elevada. Contudo, isso não é suficiente para promover emancipação ou autonomia do pensamento nos sujeitos de forma a que sejam capazes de analisar criticamente o que é consumido no seu contexto histórico-social (ADORNO, 1992; ADORNO, 2002; MAAR, 1995; MAAR, 2003; PETRY, 2015). Como apontado por Loureiro (2007):

As pessoas tranquilizam-se e até se orgulham do aparente enriquecimento cultural. Contudo, não desconfiam que, em verdade, pouco ou quase nada sabem daquilo que consomem. O que impera no indivíduo semiformado é o pensamento vazio sobre a capacidade de julgamento crítico (p. 529).

Podemos interpretar esse “pensamento vazio” como um pensamento cauterizado por conta da superficialidade da relação do sujeito com o mundo, carregado de falsas convicções. Quando essa relação superficial é reforçada pelo o que se é consumido, a reflexão se torna descartável, a quantidade sobrepõe a qualidade, definida pelo valor social atribuído ao produto pela indústria cultural.

A quantidade de produtos culturais consumidos não garante a qualidade na formação do sujeito. Enquanto seu valor estiver associado apenas ao acúmulo isolado e não ao seu papel dentro da própria cultura e do que remete ao ser humano, será apenas mais uma forma de promover o retrocesso na formação, ou seja, promover a semiformação (ADORNO, 1992; LOUREIRO, 2007). A semiformação é um modo distorcido de experimentar a cultura pelo acúmulo imediato de bens culturais, sem tempo para uma apropriação adequada de seu conteúdo pelos sujeitos (PETRY, 2015). Em tempos de *fast food* e *slow digestion*, podemos ver que há um descompasso entre o que comemos e absorvemos assim como não há tempo de refletirmos sobre toda “cultura” que consumimos.

Dentro da teoria crítica da sociedade também encontramos o conceito de experiência, o qual consideramos uma forma de demonstrar resistência ao caráter totalitário da tecnologia. De acordo

com Freitas (2014), ao estudar a dicotomia freudiana de consciência e memória, Benjamin elaborou a dicotomia de vivência (*Erlebnis*) e experiência (*Erfahrung*), para Freud a memória funciona como um armazém que guarda as informações das memórias vividas, enquanto a consciência está ligada à ação ou reflexão dos estímulos, recebidos do mundo externo. Segundo a psicanálise, a relação entre consciência e memória é inversamente proporcional, ou seja, quando os traços mnemônicos não alcançam mais o consciente, a memória entra em ação e a consciência trabalha quando já não há mais memória (FREITAS, 2014). Desta forma, Benjamin entendia que a vivência estaria relacionada à consciência, enquanto a experiência estaria relacionada à memória (FREITAS, 2014).

O grande problema da modernidade é a predominância da vivência sem o compartilhamento ou transmissão de experiência, fator esse verificado principalmente pela diminuição do senso de memória coletiva. Assim a consciência está o tempo todo em alerta e enquanto uma está extremamente aguçada, a outra diminui. A sociedade então deixa de se construir através dos parâmetros da memória e passa a se fundamentar em vivências de situações imediatas, tornando-se uma sociedade técnica (FREITAS, 2014).

Considerando o caráter formador da educação, ela deve ser resistente e crítica às exigências da cultura de massas diminuindo o encantamento com a evolução da tecnologia e questionando como esses recursos podem ser utilizados em prol da formação humana (ADORNO, 1995, MAAR, 1995). A experiência formativa precisa ser contínua e requer tempo de reflexão, mediação e apropriação e por isso não pode ser imediata, fragmentada racionalmente, transformada apenas em um produto característico da indústria cultural (ADORNO, 1995, MAAR, 1995).

A formação (*Bildung*) tem como fim tornar os indivíduos aptos a se afirmarem como racionais em uma sociedade racional e a existirem como seres livres em uma sociedade livre. No entanto, a *Bildung* é ambígua, pois nela o indivíduo tanto se adapta à realidade social, reforçando e reproduzindo o mundo que o danifica, como também pode resistir à adaptação cega, ahistórica e sem compromisso com a autorreflexão crítica. (LOUREIRO, 2007, p. 528).

Uma forma de contrastar o processo da semiformação imposto pela indústria cultural é trazer à tona mais questões relacionadas à experiência (*Erfahrung*). Essa exige uma reflexão e autorreflexão sensível da mediação entre o ser e o objeto com que se relaciona (MAAR, 1995). “A educação para a autonomia, tal como Adorno a defende, exige do sujeito a realização de experiências, as quais podem ser associadas a uma maneira particular de pensar” (PETRY 2015, p. 456). Colocado de outra forma e fazendo um paralelo com a sociedade da informação, não basta ter informação, é preciso saber como transformar essa informação, por meio da experiência, em

conhecimento. Para isto, é necessário que os conteúdos sejam incorporados ao modo de pensar do sujeito através do “contato com a tradição na qual os bens culturais emergem” (PETRY, 2015, p. 462).

A leitura de Petry (2015) sobre semiformação e experiência aponta que não basta um contato superficial com a cultura, é necessário que o conteúdo adquirido proporcione formas mediadoras entre o sujeito e o objeto, para capacitar o sujeito a associar e estabelecer conceitos do objeto ao seu contexto socio-histórico, a fim de alcançar uma compreensão mais profunda de si próprio e da realidade que o cerca.

A semiformação se revela, assim, como uma forma de bloqueio para a realização de uma experiência, na medida em que impede que o sujeito mantenha uma relação viva com a cultura e fazendo com que ele estabeleça uma ligação parcial com os produtos a que tem acesso, o que acaba por contribuir com a reificação da consciência. (PETRY, 2015, p. 461).

Um dos aspectos das mídias que constituem o esquema da cultura de massas é fazer com que seus consumidores tenham a sensação de que estão refletindo, quando na verdade, não estão (LOUREIRO, 2007), ou seja, é o caráter semiformador da *mass media*. É o caminho para a mercantilização da cultura, pelo “qual a indústria e a racionalidade da produção modificam o processo de criação cultural e conferem uma homogeneidade de padrão que perpassa diferentes veículos culturais” (LOUREIRO, 2007, p. 530).

Atualmente, lidamos com essa situação em relação às tecnologias digitais, em especial com as da web 2.0, pois estão o tempo todo com os seus usuários em formato móvel permitindo que uma vasta possibilidade de conteúdos seja acessada em qualquer tempo e/ou lugar. Mais avançada do que a televisão, a técnica de transmissão de conteúdo das novas tecnologias digitais é inquestionavelmente moderna, “mas se o conteúdo da transmissão é ou não é moderno, se corresponde ou não a uma consciência evoluída, esta é justamente uma questão que demanda elaboração crítica” (ADORNO, 1995, p. 76).

Como a indústria cultural atua na produção massiva de produtos da cultura apenas com a finalidade de obter lucro (ADORNO; HORKHEIMER, 2002), o pensamento é um mero formalismo, uma racionalidade técnica. Essa ênfase na racionalidade técnica leva a sociedade a um estado de dominação e não de resistência. É o caminho contrário da formação cultural. Podemos entender que se há um aumento na quantidade de produtos para o aprendizado-ensino-uso de LA de forma funcional, estrutural e técnica apenas, a ideologia transmitida pela indústria cultural também atua no ensino-aprendizado-uso de LA, transformando a língua em apenas um produto a

mais a ser adquirido sem a preocupação da verdadeira compreensão da LA e da cultura que esta traz em si.

Considerando todos os argumentos trazidos neste capítulo com base na teoria crítica da sociedade, sustentamos a ideia de abordar a cultura de forma mais ampla e profunda no processo de ensino-aprendizado-uso de LAs, uma vez que ela está ligada àquilo que nos caracteriza como seres humanos, à subjetividade do ser e por isso não é algo técnico e massificado. Além disso, destacamos a importância do diálogo como característica de uma concepção crítica de ensino e aprendizado, possibilitando a troca de experiências e conhecimento com o outro na construção de novas possibilidades de saberes numa pluriversidade e cosmovisão diferente daquela promovida pela mono-massificação da indústria cultural. Assim, caracterizamos o pensamento crítico como uma reflexão profunda do que está posto pelo sistema ideológico vigente.

3. Revisão de Literatura

Tendo como ponto de partida o papel da tecnologia, em suas diferentes formas de se tornar presente no ensino-aprendizado-uso de LA e nas suas metodologias (FINARDI; PORCINO, 2014), nesse capítulo destacamos as tecnologias digitais como é o caso do computador, celular, *tablets* entre outras ferramentas que fazem parte do cotidiano da sociedade contemporânea e tiveram grande influência na evolução dos métodos de ensino-aprendizado de LA. O uso do computador no ensino-aprendizado de LA, por exemplo, ficou conhecido como aprendizado mediado por computador ou em inglês *Computer Assisted Language Learning* ou CALL, assim como o uso do telefone celular, *Mobile Assisted Language Learning* ou MALL tendo, inclusive, inspirado a professores e pesquisadores a pensar no uso do CALL e MALL em abordagens híbridas (FINARDI; LEÃO; AMORIM, 2016; FINARDI, 2017; FINARDI; MENDES, 2017) que combinam a instrução presencial com a *online* em abordagens como a abordagem de Sala de Aula Invertida (FINARDI; PREBIANCA, 2016).

Buscamos dialogar e relacionar os estudos sobre evoluções e revoluções tecnológicas para compreender a evolução do ensino de LA, deixando a sugestão de analisar as revoluções no ensino de LA para o contexto pós pandemia. Para tanto, abordamos características do virtual e do digital como traços das novas tecnologias que influenciam diretamente nossa cognição e o modo de nos relacionarmos com as informações e com o outro. Esses traços também influenciam as

características dos novos aprendizes de LA, pois trazem consigo demandas singulares evidenciando a necessidade de uma adaptação do ensino tradicional com uma apropriação crítica da evolução tecnológica ao integrar tecnologias digitais no ensino-aprendizado-uso de LA. Concluiremos esta seção discutindo como os saberes eram divulgados na era digital antes da pandemia, pois esse é um fator que influencia as decisões dos aprendizes durante a aquisição ou troca de saberes, culminando na produção de contextos sociais e políticos que por sua vez, afetam nossa percepção das e relação com as línguas, culturas, saberes e ciência.

Costuramos esse diálogo com o conceito de semiformação de Adorno que é o suporte teórico principal desse trabalho, usado na análise das pesquisas conduzidas dentro do recorte temporal adotado para esse estudo. Assim notamos que a forma com a qual as tecnologias digitais são usadas no ensino-aprendizado-uso de LA pode reforçar o caráter semiformador das tecnologias digitais ou promover experiências formadoras significativas e transformadoras em seus usuários.

3.1 Evolução e Revolução Tecnológica antes da Pandemia

Desde 1970, a *internet* já era conhecida nos campos militares e científicos, financiada com recursos públicos sendo que apenas sujeitos adultos e capacitados podiam utilizá-la (PONTE, 2017). Somente algumas décadas após o surgimento da rede mundial ou *World Wide Web* em 1989 é que a *internet* foi disponibilizada ao público amplo através de um fornecedor comercial.

Em sua primeira fase, da era da Web 1.0, a informação era transmitida de forma unidirecional como no rádio, na televisão e nos sites, acessíveis apenas por computadores de mesa. A primeira transformação foi a chegada da banda larga e o *wi-fi*, que trouxeram mais opções de acesso, culminando, na segunda fase da Web 2.0, com a possibilidade de usuários participarem na produção de conteúdo na *internet*. Essa fase foi marcada pelo surgimento de novas tecnologias móveis, marcando também a popularização de sites interativos e redes sociais como o *Blogger*, *Wikipedia*, *My Space*, *Facebook*, *Flicker*, *Youtube* e *Twitter* (PONTE, 2017).

Com a popularidade das redes sociais e suas possibilidades de interação entre sujeitos, empresas gigantescas da economia digital surgiram investindo no desenvolvimento de algoritmos personalizados e capazes de identificar o perfil de usuários, marcando assim a Web 3.0 (PONTE, 2017). Assim, o que diferencia a Web 2.0 da Web 3.0 é que nesta última nossas escolhas de pesquisas e de entretenimento nas redes se tornaram uma ferramenta lucrativa para que propagandas

de produtos que atendem o nosso perfil de consumidor nos alcançassem quando acessamos a *internet*.

A chegada da Web 4.0, período atual, é “marcada pela intensificação da flexibilidade da experiência digital, pela sua ubiquidade e intuitividade nos objetos do cotidiano” (PONTE, 2017, p. 35). Além do mais, a Web 4.0 é caracterizada por possibilitar o armazenamento de informações em nuvens - espaços virtuais onde é possível acessar, editar ou armazenar informações de forma remota por meio de diferentes tecnologias digitais - e também um “viver digital” característico da sociedade atual que expõe o viver ao julgamento do olhar dos outros (PONTE, 2017).

O “viver digital” se tornou uma realidade mais presente em todos os setores da sociedade, a partir do início de 2020 com o surgimento da pandemia da Covid-19, que impactou também a forma de ensinarmos e/ou aprendermos e nos relacionarmos já que para a redução do índice de contágio da doença foi necessário a criação de políticas de isolamento social intensificando, assim, o virtual.

Considerando que muitas culturas não tinham o costume de integrar a digitalização no ensino, nem mesmo políticas para o uso de ferramentas digitais para esta função (WYATT, 2020), como é o caso de vários contextos educacionais na realidade brasileira, houve um grande desgaste para viabilizar um plano de ação que atendesse tanto alunos quanto professores para garantir a manutenção das aulas no formato remoto emergencial durante a pandemia. A adoção de formas de ensino a distância no formato remoto emergencial, que não se confunde com o ensino a distância ou EaD, tornou-se um campo aberto para experiências e desenvolvimento da indústria das tecnologias educacionais (WILLIAMSON; EYNON; POTTER, 2020).

A mudança presenciada desde a Web 1.0 estática que permitia o acesso a conteúdos online – passando pela Web 2.0 que permite indivíduos atuarem não apenas como consumidores de informação, mas também como produtores, no que Bruns (2006) cunhou de “*produsage*” ou “*produsagem*”, indo até o “viver digital da era atual, tem reconfigurado práticas e experiências, apagando fronteiras entre o presencial/real/virtual. A *produsage* de informações e conteúdos mostra o hibridismo característico de nossa era e que afeta as interações e identidades em um mundo onde as fronteiras entre usuários, consumidores e produtores de diferentes regiões se apaga cada vez mais (MENDES; FINARDI, 2018).

Por um lado, essa evolução tecnológica trouxe acesso mais fácil e rápido a informações, conteúdos, a culturas e línguas; por outro, as grandes empresas se aproveitam do potencial

econômico que a conectividade e as ligações entre “sujeitos e bens” trazem para o mercado financeiro e para esse mercado emergente de tecnologias educacionais de modo que o “mundo mais aberto e transparente”, agora também é o mundo de controle de dados, onde algoritmos personalizados leem as preferências de cada usuário e os direciona para produtos, informações e conteúdos que sejam aparentemente de seu interesse (PONTE, 2017, p. 35 – 36, WILLIAMSON; EYNON; POTTER, 2020). Assim, a promessa da *internet* de expandir os horizontes dos indivíduos por meio da ampliação do acesso à informação, pode também reduzir a escolha dos indivíduos à medida em que os direciona para conteúdos previamente “induzidos” por conta desses algoritmos.

Empresas desenvolvedoras de produtos tecnológicos fazem grandes investimentos para atender ou criar novas necessidades na sociedade (BARDEEN; CERPA, 2015) e com o surgimento da pandemia, tiram proveito do potencial de ferramentas online para a educação (e o consumo). O período inaugurado com a pandemia é visto pelas empresas de tecnologias educacionais como uma possibilidade imensa de ampliar mercados, testar ferramentas e obter “*big data*” (WILLIAMSON; EYNON; POTTER, 2020).

Em relação à criação de produtos podemos pensar em duas categorias, quais sejam: evolucionários e revolucionários. Os primeiros partem das limitações de outros produtos já disponíveis no mercado para criar adaptações com recursos mais modernos a fim de suprir as necessidades existentes na sociedade. Os revolucionários são o que criam novas necessidades na sociedade a partir de fatores que jamais foram explorados anteriormente, configurando assim um trabalho mais complexo, necessário para desenvolver algo realmente novo para caracterizar uma revolução (BARDEEN; CERPA, 2015).

Talvez possamos nos aventurar a pensar o momento atual é de uma simbiose entre esses dois movimentos no sentido de as tecnologias educacionais estão sofrendo mutações de caráter evolutivo, enquanto o uso delas esteja passando por um movimento revolucionário, com a migração de práticas presenciais para o contexto *online* que provavelmente perdurará no contexto pós-pandemia com novas adaptações para o “novo normal”. Nesse sentido, vemos o hibridismo como característica de nossa era, pois é notório ainda não estamos preparados para um viver totalmente virtual, assim como não teremos mais um viver completamente alheio ao virtual.

O mercado, ao mesmo tempo que cria necessidades, promove o desejo de consumo na sociedade de massa. Nesse sentido, busca desenvolver atualizações e inovações para seus produtos e serviços, principalmente no que diz respeito às tecnologias digitais (BARDEEN; CERPA, 2015).

A velocidade com a qual as tecnologias digitais são atualizadas e inovadas impõe uma certa dificuldade na pesquisa sobre esses artefatos, uma vez que o ritmo das evoluções e revoluções tecnológicas é muito rápido (HAN, 2018, PAIVA, 2013), enquanto o demorar é característico da pesquisa. O primeiro corre contra o tempo tentando se adiantar ou corresponder às expectativas do mercado, enquanto o outro precisa de tempo para analisar, refletir e conceber. Nesse sentido, a pesquisa sobre tecnologias digitais em geral está sempre “atrasada”, ainda que *insights* dessa pesquisa possam auxiliar a entender o presente. Esse é o caso, por exemplo, desta pesquisa, que apesar de ter escolhido o recorte temporal até 2019, vai ajudar a entender o mundo pós pandemia.

Também é necessário considerar o tempo entre o assunto pesquisado e como isso chega à sociedade, por meio da formação de professores e da educação. Atualmente podemos dizer que o lapso entre esses tempos foi “cortado” e estamos consertando a roda da bicicleta enquanto andamos durante a pandemia. Em se tratando da educação em geral antes da pandemia, seja ela presencial ou a distância, é preciso considerar o uso das tecnologias na educação ainda estava muito aquém do uso das tecnologias no cotidiano da sociedade (FINARDI; TEIXEIRA, 2013), pois muitas escolas criavam regras para limitar ou não permitir a utilização de tecnologias digitais na forma de computadores, notebooks e dispositivos móveis em sala de aula (FADINI, 2016; FINARDI; MENDES, 2017). Por esta razão, vemos uma lacuna entre as abordagens de ensino oferecidas pela escola e a realidade fora dos muros da escola no tocante ao uso das tecnologias digitais.

No contexto da pandemia, observamos uma exigência para que tanto alunos quanto professores utilizassem os dispositivos digitais como o único recurso para se ter acesso à educação escolar, sendo que até pouco tempo esses eram proibidos na escola, como aponta o estudo de Fadini (2016). Esta situação também circulou na *internet* em forma de *meme* como uma forma de interpretar a situação com um tom mais humorístico, como pode ser visto abaixo:

Figura 1 – Publicação de *Twitter* sobre a Mudança Brusca do Uso de Celular nas Escolas



Santos (Bax), Alessandra (@alessbx). Novos Tempos. 24 de Maio de 2020, 18:40. Tweet

Arruda (2013) entende o desenvolvimento da tecnologia como sempre inacabado, já que a tecnologia está em constante evolução, não na mesma velocidade da nossa apropriação, nem na possibilidade de reflexão sobre ela. Em relação ao uso tecnológico na educação, o autor argumenta ainda que é muito difícil traçar a linha entre “diversão” e “educação” o que complica a pesquisa sobre o uso da tecnologia na educação. O ensino completamente remoto no período da pandemia, evidenciou a dificuldade em se encarar um aparelho que anteriormente era utilizado apenas para entretenimento como uma ferramenta educacional. Nesse ponto, é fundamental a orientação dos alunos para que possam compreender que o espaço virtual e *online* também é um local de aprendizado a fim de que eles se sintam engajados nesse espaço (MENDES, 2017). Nesse sentido, advogamos pela reeducação e ressignificação da forma de ver e lidar com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) com fins pedagógicos ou em contextos educacionais.

Considerando a indissociabilidade das tecnologias com relação ao ensino e à aprendizagem de LA (FINARDI; PORCINO, 2014) e o papel que as tecnologias digitais e as LA têm na sociedade atual (FINARDI; PREBIANCA; MOMM, 2013), nos propomos à reflexão sobre o uso de tecnologias digitais no ensino-aprendizado-uso de LA e vice-versa a fim de fomentar o uso mais crítico e situado de ambas. Do ponto de vista econômico, a dificuldade em estudar o uso das

tecnologias digitais no ensino-aprendizado-uso de LA não pode impedir de avançar, especialmente ante o fato das companhias desenvolvedoras de produtos tecnológicos, serem esses evolucionários ou revolucionários, e de buscarem entender constantemente os anseios de seus clientes a fim de se manterem rentáveis e sustentáveis (BARDEEN; CERPA, 2015). Ainda, importa destacar que nos propomos a fazer uma análise que propicie o uso crítico (e não necessariamente vantajoso desde o ponto de vista econômico) de tecnologias a favor da educação.

É fundamental entender o motivo pelo qual o ambiente escolar permanecia, pelo menos até a pandemia, focado em conteúdos tradicionais e analógicos, quando os novos aprendizes já vivenciavam realidades virtuais fora dos muros da escola (ARRUDA, 2013). Enquanto as ferramentas e *apps* para ensino-aprendizado-uso de LA estão constantemente evoluindo para solucionar as limitações de suas versões anteriores sob o ponto de vista estrutural (BARDEEN; CERPA, 2015), ainda falta muito para que as limitações de ordem pedagógica ou linguística sejam reconhecidas e atendidas (FINARDI; VEIRA; LEÃO, 2019).

Antes da pandemia e na tentativa de incorporar as tecnologias digitais no ensino regular, uma série de problemas já eram reportados pelos professores e pelos alunos (FINARDI; TEIXEIRA; PREBIANCA; DOS SANTOS JÚNIOR, 2014). Os professores reclamam das dificuldades para agendar aulas na sala de informática, da carga horária reduzida nas aulas de LA, para elaboração e aplicação de tarefas que demandem mais tempo e concentração. Os alunos se queixam da falta de conhecimento das novas tecnologias digitais por parte dos professores e de suas expectativas não serem atendidas durante as tarefas (FINARDI; TEIXEIRA; PREBIANCA; DOS SANTOS JÚNIOR, 2014).

Somado todos esses problemas, a incorporação de tecnologias digitais no ensino de LA não é uma tarefa simples devido a incoerência entre aspectos ergonômicos e pedagógicos dos softwares educacionais com ausência de feedback e de diagnósticos de progressos linguísticos e com metodologias baseada em conteúdo sem considerar aspectos ergonômicos, linguísticos e pedagógicos em conjunto (PREBIANCA; DOS SANTOS JÚNIOR; FINARDI, 2014; PREBIANCA; VIEIRA; FINARDI, 2014).

Com a transição brusca das atividades escolares para ambientes virtuais promovida pela pandemia, as queixas supracitadas se tornaram ainda mais evidentes, assim como os problemas de desigualdade social em um contexto onde nem todas as escolas e professores possuem material e capacitação para criação de aulas no formato remoto emergencial, também nem todos os alunos

possuem dispositivos adequados para acessar às atividades, nem espaço/condições físicas para essa modalidade de ensino-aprendizado.

Antes da pandemia, já se observavam questões de decadência de produtos e serviços devido a sua incompatibilidade com as necessidades da sociedade, fazendo com que se tornem obsoletos (BARDEEN; CERPA, 2015). Diante da simbiose de evolução e revolução tecnológica, torna-se necessário não somente uma adaptação dos educadores e dos alunos, mas também dos métodos e do sistema como um todo para que nenhum desses se torne obsoleto.

Entendemos que percorremos uma linha evolutiva sem volta, onde as tecnologias digitais estão incorporadas no nosso ser e fazer. O modo de lidar com as tecnologias é o determinará o nosso papel social e fará diferença no cenário pós pandemia. A tecnologia digital provavelmente não substituirá o professor, mas esse poderá ser substituído por outro apto a incorporar tecnologias no ensino, seja no modo presencial, no formato híbrido ou ainda no remoto. Qual tipo de educadores seremos no futuro próximo, aqueles seguem apenas o está determinado pela indústria cultural através da *Mass Media* ou aqueles tem autonomia para discernir o faremos com ferramentas tão potentes?

3.2 A Evolução do Ensino de Línguas Adicionais

Para compreendermos o desenvolvimento histórico do ensino de LA e como as tecnologias digitais foram incorporadas nas suas abordagens, faremos uma breve revisão com base no levantamento de Finardi e Porcino (2014) sobre o processo histórico das adaptações tecnológicas e metodológicas de ensino-aprendizado-uso de LA, de acordo com o período de aplicação dessas até a fase contemporânea.

Segundo as autoras, o primeiro método que se tem registro é a Abordagem da Gramática e Tradução (AGT) que era utilizada no ensino das línguas clássicas, especificamente o latim e grego, com o fim de auxiliar na leitura de literatura estrangeira em geral (LARSENFREEMAN, 2000; FINARDI; PORCINO, 2014; LEFFA, 1988). A AGT tinha caráter deducionista com foco na tradução e na memorização das regras gramaticais, desprivilegiando as habilidades de escuta e fala. Além disso, acreditava-se que através da leitura em LA era possível despertar processos cognitivos complexos que contribuíam para o amadurecimento intelectual do aprendiz (LARSENFREEMAN, 2000; FINARDI; PORCINO, 2014; LEFFA, 1988).

Em resposta à AGT, surge outro método com foco no aprimoramento da habilidade oral, o Método Direto (MD) que utilizava apenas a língua alvo como forma de instrução e se caracterizava por meios indutivos das estruturas gramaticais. O MD foi o primeiro método a propor formas de se integrar as quatro habilidades de produção e compreensão oral e escrita. No entanto, esse método não teve muita aceitação por parte dos professores por conta de sua alta demanda na performance dos professores (LEFFA, 1988; FINARDI; PORCINO, 2014).

Em uma tentativa de combinar a AGT com a MD, surge então a Abordagem para a Leitura (AL) focada na compreensão do texto sem investir na habilidade oral (FINARDI; PORCINO, 2014). Durante o período da Segunda Guerra Mundial, o exército americano necessitava de falantes fluentes de diversas línguas para enviar à Europa e na ausência desses, financiou a criação de uma metodologia rápida e eficiente de desenvolvimento da fala, nasceu então como o Método do Exército (RICHARDS; RODGERS, 2001; FINARDI; PORCINO, 2014) que via a língua apenas como estrutura com base na psicologia behaviorista de aquisição que criou a Abordagem de ensino Áudio Lingual (doravante AAL)” (BORGES; PAIVA, 2011; FINARDI; PORCINO, 2014, p. 251).

A AAL tem ênfase principalmente na pronúncia e utiliza exercícios de repetição conhecidos como *drills*. O aprendizado é visto como a internalização de comportamentos automáticos “através do padrão estímulo – resposta” (FINARDI; PORCINO, 2014, p. 252), o erro é visto como um empecilho ao aprendizado. A AAL foi muito criticada por não fornecer meios para os aprendizes utilizarem o que foi aprendido em contextos reais, mas aproveitou o desenvolvimento de computadores para desenvolver o projeto PLATO que se tratava de um programa de computador com exercícios de gramática de correção imediata, iniciando assim a era de Aprendizagem de Língua Mediada por Computador ou CALL (LEFFA, 2006).

A Abordagem Comunicativa (AC) surge da demanda por um ensino de línguas mais comunicativo, reforçado pelo surgimento do Mercado Comum Europeu e de teorias de linguagem que abordassem não apenas aspectos gramaticais, mas psico/sociolinguísticos e pragmáticos (FINARDI; PORCINO, 2014). Esta abordagem visava oferecer meios do aprendiz utilizar a língua alvo em contextos diversos, além de trabalhar as quatro habilidades (de compreensão e produção oral e escrita).

O Ensino Baseado em Tarefas (EBT); o Ensino de Conteúdos por meio da Língua ou *Content and Language Integrated Learning* – CLIL, em inglês e a Abordagem Participativa (AP), apesar de terem focos diferentes – quais sejam, as tarefas, o conteúdo e a formação social, cidadã

e política respectivamente - são metodologias que partem dos princípios da AC e são consideradas como uma forma moderna de ensino-aprendizado-uso de LA (LARSEN-FREEMAN, 2000; FINARDI; PORCINO, 2014). Dentre essas, a AP é única que propõe uma ideia mais crítica de apropriação de LA baseada em Freire, no entanto não há referências ao uso de tecnologias nessa abordagem (LARSEN-FREEMAN, 2000; FINARDI; PORCINO, 2014).

A AC também aproveitou os benefícios do computador de forma ainda mais significativa do que os estruturalistas, dando origem à CALL Comunicativa (WARSCHAUER; HEALEY 1998 *apud* LEFFA, 2006), onde a tecnologia aparece como “mediadora”, envolvendo mais o aprendiz no processo de ensino-aprendizagem-uso da língua através de atividades contextualizadas. Com a chegada do CD-ROM e de computadores mais modernos com capacidade multimídia, a CALL Comunicativa passa a ser CALL Integrativa passando a ter um papel essencial nas metodologias e interações em LA (WARSCHAUER; HEALEY 1998 *apud* LEFFA, 2006). Mais recentemente e mesmo antes da pandemia, alguns autores (FINARDI; LEÃO; AMORIM, 2016; FINARDI; VIEIRA, 2017, FINARDI; MENDES, 2017) discutiam a abordagem de ensino de línguas mediado por tecnologia móvel digital - MALL por meio de *tablets* e *smartphones* possibilitando o contato com LA de uma maneira onipresente.

De maneira geral, podemos resumir o uso de tecnologias no ensino de LA como um suporte geral para a execução de tarefas, sendo as novas metodologias surgiram a partir da AC conseguem explorar um pouco melhor aspectos mais subjetivos da língua por conta de sua natureza. Porém a falta de conhecimento técnico e crítico sobre o potencial dos novos dispositivos digitais em metodologias de ensino-aprendizado de LA pode levar a um uso instrumental e a um processo de semiformação. Segundo Selwyn (2011), encaramos algumas destas ferramentas tecnológicas como parte da mobília reduzindo seu potencial para elaboração e execução de tarefas comunicativas e educacionais. Coscarelli (2017) ressalta a importância de conhecer a forma e as metodologias que se pretendem utilizar ao adotar recursos tecnológicos durante as aulas. Isto porque as máquinas nada farão por si só. Todavia, quando os professores não estão cientes dos recursos e formas de se trabalhar com tecnologias digitais podem utilizar ferramentas como o *Powerpoint*, por exemplo, da mesma forma que um quadro de giz para apresentar conteúdo para os alunos tornando-os meros expectadores e não colaboradores da construção do saber.

Se o uso das novas tecnologias digitais se restringe a um meio de depositar conteúdos na conta bancária dos alunos, não faremos nada diferente do ensino bancário criticado por Freire

(2011). Advogamos que as tecnologias digitais têm um grande potencial de oferecer uma educação libertária, mas para isso, além do conhecimento das metodologias de ensino é necessário também entender o funcionamento destas tecnologias e das ideologias por trás delas. Com esse intuito, na próxima seção discutiremos as características fundamentais das novas tecnologias digitais, a saber, o virtual e o digital, a fim de discutirmos os efeitos da incorporação dessas tecnologias no ensino-aprendizado-uso de LA.

3.3 Características do Virtual e do Digital

No senso comum, tende-se a pensar no virtual como algo desmaterializado, ou o que não é real. No entanto, segundo a perspectiva de Lévy (2009), o principal aspecto do virtual não está relacionado à exposição ao material ou ao real, mas sim ao atual. Dito de outra forma, algo que existe materialmente no mundo real, pode também existir no mundo virtual com alterações do seu estado atual, temporal e espacial, dentre tantas outras possibilidades.

Como o virtual potencializa as entidades materiais e explora todas as possibilidades de transformação da realidade, também causa mudanças na forma de lidarmos com as informações, já que elas passarão a ter um grande valor econômico podendo até mesmo definir rapidamente a política e afetar os valores do mercado financeiro de qualquer nação. Também, a unidade de lugar passará a abrigar vários espaços práticos que coexistem em sincronia, encurtando distâncias e acelerando e tornando mais comum a troca de um espaço para outro. Já unidade do tempo é substituída pela interconexão produzindo efeitos diversos no ser que interage com e nesse espaço (LÉVY, 2009).

Resumidamente, podemos definir o virtual como sendo permeado por concepções de tempo, espaço e privacidade, que por sua vez intercalam e enquadram relacionamentos, o armazenamento de memória, o saber, a circulação de informação entre outros fenômenos relacionados à humanidade nesse espaço (LÉVY, 2009). Já o digital, de acordo com o conceito da informática, está relacionado à linguagem binária (zero e um). Nesse caso, toda tecnologia digital transforma informações, imagens, sons, linguagem em uma combinação de dados numéricos (LÉVY, 2008; 2009). Diferente do virtual, o digital depende de um espaço físico e temporal (LÉVY, 2000). A digitalização, entendida como a transformação do analógico em linguagem binária, traz diversas vantagens para a virtualização e quando esses se relacionam, como nas novas

tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) móveis, o acesso a publicação de conteúdos e interação com usuários do mesmo espaço é mais fácil.

A relação entre virtualização e digitalização é promovida pelo ambiente onde as comunicações da rede mundial de computadores circulam, ou seja, o ciberespaço. A busca de informação no ciberespaço redonda numa série de estímulos expostos através de imagens, vídeos ou *links* que direcionam a informações associadas de alguma forma ao assunto pesquisado (LÉVY, 2000). De fato, essa é uma das características e funções do hipertexto informático (LÉVY, 2009, p. 37), bem como da leitura de hipertextos digitais.

Um dos pontos observados por Levy (2009), ao tratar dos efeitos da virtualização em grande escala no mundo moderno, é a promoção da singularidade e alteridade do ser, ou seja, torna os sujeitos cada vez mais distintos uns dos outros. Entendemos que isso se relacione com o direcionamento de conteúdo que nos é fornecido através da leitura algorítmica do comportamento no ambiente virtual, como se cada um possuísse sua bolha de informações, por exemplo: se um sujeito procura com certa frequência assuntos relacionados ao aprendizado de idioma, ao entrar na rede uma série de *links* surgirão sobre o assunto. Nesse caso nos tornamos cada vez mais individualizados.

Han (2018) entende que as interações no espaço virtual causam na verdade uma inversão dos conceitos de público e privado, o que é íntimo e deveria ser privado se torna público através das mídias digitais e redes sociais. Um efeito da falta de limites ou distinção entre o privado e público é a diminuição do respeito às diferenças. “A medialidade [*Medialität*] do digital pode ser nociva e é justamente a técnica do isolamento e da separação, como *Adyton*⁸, que gera a veneração e a admiração” (HAN, 2018, p. 12). Para ele, o não se revelar por completo desperta a curiosidade, o respeito e a estima. Lévy (2009) não descarta que as noções de espaço público e privado passam a ser questionadas no espaço virtual, porém não defende que isto seja causador de uma alienação social. Nesse sentido e neste trabalho, consideramos a perspectiva Han (2018) no que se refere à troca dos conceitos de público e privado, porém como Levy (2009), notamos que isso não seja necessariamente causa de alienação social, já que durante a pandemia vimos como as tecnologias podem promover aproximação em tempos de distanciamento físico.

Adotamos essa perspectiva porque observamos a grande exposição de vida privada e posições políticas nas redes sociais, potencializando a apropriação de informações pessoais de

⁸“*Adyton* é o espaço no templo grego completamente fechado para o lado de fora.” (HAN, 2018, p. 13)

usuários para fins comerciais. No nosso entendimento, isso torna um sujeito mais vulnerável, mas não é esse o único fator que o torna alienado. Antes, principalmente em tempos de distanciamento social causado pela Covid19 é necessário compreender como podemos utilizar as redes sociais a nosso favor.

No que tange a participação individual e social no espaço virtual, tem sido mais prática a atuação de sujeitos diferentes na produção de conhecimento e cultura através da *internet*, “dissolvendo a ideia de apenas um detentor do conhecimento” (LEÃO; TAQUINI; FINARDI, 2019). Contudo se essa participação se limita aos seguidores ou detentores de visões semelhantes às nossas, é possível que reforcemos, em vez de questionarmos a visão única (SOUZA, 2020), em outras palavras, o bloqueio de pessoas que pensam diferente ou a visualização de *posts* sempre pelas mesmas pessoas nos encerra em uma bolha ou por exemplo, nos mostrou que o isolamento social também pode ser virtual se não fizermos um esforço para dialogar com outras visões e epistemologias dentro desse espaço. Eis o desafio.

3.4 Algumas Consequências da Virtualização para a Sociedade

Diante de todos os desfechos causados pela virtualização, discutimos agora especificamente os efeitos desse fenômeno na formação humana e nas relações interpessoais, já que a maneira com que a sociedade lida com o virtual afetará diretamente as formas de ensino e aprendizado.

Estamos imersos na cultura digital, de linguagem binária e cultura virtual está relacionada com a expansão ou até mesmo alteração da realidade (LE BRETON, 2017). A virtualização (expansão da realidade) e digitalização (eliminação do que é analógico em linguagem binária), alteram as relações sociais na medida em que dispositivos digitais nos permitem interagir com pessoas distantes fisicamente. Durante a pandemia esta imersão brusca na realidade virtual tem servido de experimento para o ensino online e remoto (ORR, 2020).

No entanto, também podemos nos ver desobrigados de nos relacionarmos com quem está ao nosso lado, isolando-nos do meio físico, enquanto nos conectamos no meio virtual (LE BRETON, 2017). Nesse ponto, a sociedade encontrou meios, através da virtualização, de rejeitar o desagradável dentro da experiência pessoal, seja ela física ou virtual. Através de alguns *clicks*, podemos escapar da experiência de assistir um filme, uma aula, uma interação ou de qualquer outra

atividade não aprazível. Também, através de um *click* podemos nos conectar a esses conteúdos, ignorando quem está do nosso lado.

No contexto da pandemia, o distanciamento social foi necessário, sendo que a presença virtual/física se inverteu, de tal forma que nos isolamos fisicamente, enquanto nos aproximamos virtualmente, pelo menos daqueles que comungam das mesmas ideias. O distanciamento social/aproximação virtual pode ser perigoso na medida em que não somos “forçados” pelo convívio físico a nos “acotovelarmos” com pessoas que tem visões distintas das nossas reforçando as monoideias e os discursos únicos. Nesse sentido, o virtual pode tanto nos aproximar quanto nos distanciar ainda mais do outro ou daquele que é nosso oposto, retomando a ideia da alteridade do ser.

Uma das características da sociedade contemporânea apontadas por Han (2017) é a rejeição de tudo aquilo que é negativo, contrário aos seus interesses ou diferente de seus padrões. Segundo ele, a positividade da sociedade pode ser verificada nas redes sociais que salvo algumas exceções como o *Facebook*, não disponibilizam um botão de *dislike* (não gosto, em português), como é o caso de outras redes populares como *Instagram* e *Twitter* que não permitem que o usuário avalie negativamente um determinado conteúdo. Ele também evidencia a positividade nas fotografias digitais, que são modificadas e editadas até os defeitos desaparecerem, para o fim de postagem.

Por conta disto, muitas pessoas adquirem uma falsa imagem da vida, da família e do trabalho, acreditando haver modelos ou vidas perfeitas. Também, considera-se o conforto (para muitas pessoas) desse modo de viver. Por mais que se dialogue a respeito de uma saída da “matrix”, alguns sujeitos optarão por permanecerem em suas bolhas como se saíssem de fotos de família de propaganda de margarina.

Para um sujeito se sentir participante ativo na sociedade é necessário ‘aperfeiçoamento’ e inserção nas sociedades dos iguais, pelo menos dentro dos ambientes virtuais. Nesse sentido, a virtualização pode ser utilizada de maneira totalitária, assim como os produtos da indústria cultural. Han (2017) entende que a exigência de que tudo seja planejado e transparente é uma característica coercitiva e violenta da sociedade, porque tal transparência não significa pureza, mas sim vazio (HAN, 2017). Assim, o sistema é coercitivo e violento no sentido que a exigência de uma transparência vai de encontro à própria natureza humana, que não é transparente consigo mesma, cuja linguagem é opaca e está regida por regras, pensamentos e ideias nada neutras (HAN, 2017).

Outra característica da sociedade moderna é a necessidade de visibilidade e análise rápida de tudo o que está exposto na *internet*. Apesar do ambiente virtual oferecer inúmeras possibilidades de quebra de limites de tempo e espaço (LÉVY, 2009), a evolução da interação humana com o virtual tornou esse espaço um ambiente onde não há tempo para narrativas que exigem detalhes, mas há lugar para a adição, onde basta acrescentar continuamente, sem nenhum tipo de reflexão. Também não há lugar para o pensamento, mas sim para os cálculos, as formas se tornam simétricas e planificadas, os espaços são nivelados e pobres em semântica e como tudo precisa ser visto, as coisas e as experiências se tornam mercadorias para que os sujeitos chamem atenção para si mesmo (HAN, 2017). Tudo isto está relacionado com o conceito de fetichismo da mercadoria de Adorno, porém nesse caso a mercadoria é a informação. Ora se não estamos acostumados a não nos demorarmos nas leituras virtuais para fazermos uma reflexão sobre o que é consumido, nos tornamos muito mais vulneráveis aos *clickbait*s⁹, aos compartilhamentos de notícias sem leitura e logicamente às *fake news*.

A sociedade, portanto, está sofrendo os impactos do excesso de informação, já que por conta da “onda crescente e até massificante de informações, está se encolhendo cada vez mais a capacidade de juízo” (HAN, 2017, p. 17). Quem digita não precisa se preocupar com separação de sílabas, alinhamento de texto, caligrafia ou até mesmo a ortografia das palavras porque a máquina o faz automaticamente, por essa razão é relevante trabalharmos novas habilidades de leitura, interpretação e produção de texto bem como e talvez principalmente, de letramento digital (COSCARELLI, 2017), entendido aqui como a capacidade de compreensão e interpretação das diversas mídias, conteúdos, textos e hipertextos, informações disponíveis no espaço virtual de tal sorte que o sujeito seja capaz de entender criticamente aquilo que se é consumido por meio de dispositivos digitais.

A quantidade e a velocidade das informações têm mais valor do que a qualidade e isso está diretamente ligado ao valor econômico das informações, ou seja, qualquer juízo negativo sobre a informação prejudica diretamente seu valor econômico. Nesse caso, podemos voltar à função do *like* nas redes sociais. “Com o *like* surge uma comunicação conectiva muito mais rápida do que o *dislike*” (HAN, 2017, p. 24), e isto é muito mais proveitoso para o mercado que consente que somente avaliações e informações positivas acerca de um produto ou ideia sejam visíveis. Sendo

⁹*Clickbait* é uma técnica para conseguir a visualização do leitor através de títulos exagerados e até mesmo sensacionalistas. Em geral o conteúdo da notícia não está relacionado ao título apelativo.

assim, as chances da sociedade se afastar da verdade são muito maiores, considerando também que “uma maior quantidade de informação não leva necessariamente à tomada de decisões mais acertadas” (GIGERNZER, 2007 *apud* HAN, 2017, p. 16 - 17).

Para Han (2017), atualmente a informação e a comunicação que recebemos já alcançou o nível de “hiperinformação” e “hipercomunicação” que não auxiliam na formação do sujeito, ao contrário, nos afastam da veracidade dos fatos. Quando a “hiperinformação” e “hipercomunicação” trabalham em conjunto geram “precisamente a falta de verdade, sim, a falta de ser. Mais informação não afasta a fundamental falta de precisão do todo. Pelo contrário, intensifica-a ainda mais” (HAN, 2017, p. 25). Podemos relacionar essa visão de Han com o conceito de semiformação de Adorno, isto porque o excesso de informação não nos torna conhecedores plenos de um determinado assunto, mas traz uma convicção de que o conhecimento que temos é suficiente por conta da quantidade e não da qualidade da informação.

O letramento digital trabalhando no contexto escolar com a familiarização da leitura e interpretação da variedade de possibilidades dentro dos gêneros textuais digitais *como e-mail, post, emojis*, pode ajudar na educação libertadora (COSCARELLI, 2017), para evitar a semiformação ou os efeitos negativos da hiperinformação. Não que o uso de tecnologias digitais na educação seja a solução para todos esses problemas, mas pode ser um bom aliado para aproximar o aluno de diversos contextos culturais e artísticos com a mediação e portanto, formação do professor (COSCARELLI, 2017). Logicamente isso pressupõe que o professor também seja formado e não semiformado.

3.5 Características dos Novos Aprendizes de LA

Diante do que foi apresentado a respeito da sociedade e do contexto virtual, observamos como tais mudanças afetam os novos aprendizes que crescem em contato com uma hiperdiversidade de jogos e *apps*. Um fato que perpassa o contexto dos novos aprendizes de LA é que esses recebem grande quantidade de estímulo digital durante sua formação (REILY, 2012) e por mais que professores de LA estejam dispostos a criar atividades com TDICs é difícil competir com as possibilidades de entretenimento que essas tecnologias oferecem. Em uma sociedade onde o tédio de estar consigo mesmo é combatido com mais entretenimento, podemos ver aí o perigo da hiperconectividade, especialmente durante o período de formação dos indivíduos.

Ponte (2017) destaca que novos aprendizes tem a maioria de suas interações de forma assíncrona e por meio das redes sociais e por vezes iniciam interações com outras pessoas que não veem face a face. As aproximações podem acontecer tanto pela manifestação de interesses em comum quanto para manifestação do ódio, já que as redes sociais também tem sido utilizadas para disseminação de violência, homofobia, xenofobia ou *bullying* sobre a aparência física do outro. Outra questão a ser considerada nesse estudo são as diferenças geracionais, intensificadas à medida que a cultura digital evolui. Logo podemos entender que em um contexto de ensino básico dificilmente as TDICs que fazem parte da rotina dos alunos serão as mesmas com a qual o professor se habituou a usar a não ser que esse acompanhe sempre o ritmo do desenvolvimento tecnológico.

Alguns desses dispositivos digitais utilizados pelas novas gerações se tornaram conhecidos pelos seus aspectos negativos para a formação dos sujeitos, principalmente por conta de crenças falsas como a de que o conteúdo de um vídeo game não é tão educativo por não estar em uma mídia tradicional como o livro (ARRUDA, 2013). Essas crenças dificultam a compreensão desses dispositivos como colaboradores nos ajustes das estratégias de ensino e aprendizagem, ainda que os processos cognitivos e possibilidades de uso de tecnologias digitais para benefício dos novos aprendizes sejam várias (REILY, 2012).

Assim, vemos um ruído no diálogo entre o uso das TDIC e o ensino-aprendizado de LA sendo que é possível encontrar mesmo aqueles que dispensam o professor nesse processo (FINARDI; LEÃO; AMORIM, 2016). Da mesma forma, vemos como a formação de professores de LA para a incorporação de TDIC ainda está muito aquém do esperado para a realidade/virtualidade que vivemos/experimentamos (FADINI, 2016).

No que tange o papel do digital no ensino-aprendizado de LA, temos evidências de que muitos aprendizes de idiomas possuem algum conhecimento lexical e gramatical, mas não se sentem capazes ou motivados a se expressar verbalmente face a face (FINARDI; PREBIANCA; SCHIMIT, 2016). Segundo relatos, apesar deles acreditarem que num futuro próximo o aprendizado de LA (pelo menos no tocante à aquisição de léxico e gramática) seja possível com o uso exclusivo das tecnologias digitais, eles entendem que a figura do professor tem um papel fundamental no desenvolvimento da capacidade de se expressar e interagir em uma LA (FINARDI; PREBIANCA; SCHIMIT, 2016), por isso acreditam que abordagens híbridas (por exemplo FINARDI; LEÃO; AMORIM; 2016) que combinam o ensino presencial com o ensino a distâncias tem melhores chances de sucesso.

A pandemia mostrou como o ensino remoto e as abordagens híbridas vieram para ficar, já que a maior parte das universidades/escolas europeias tiveram que adotar essas duas modalidades durante e no pós pandemia, indicando que a incorporação de TDIC em práticas docentes terá que ser repensada a partir desse novo cenário que se descortina a nossa frente.

3.6 Evolução Tecnológica e o Ensino-Aprendizado de LA

Como vimos, o uso de TDICs pode não ser mais uma “opção” num futuro, que esperamos, seja próximo, e ele tem o potencial de tornar as aulas mais dinâmicas, além de permitir várias possibilidades de se trabalhar as quatro habilidades dentro da sala de aula e para além dos muros da escola. Contudo, como apontado por Finardi *et al.* (2014), há uma lacuna entre as necessidades e expectativas de aprendizes e professores em relação ao uso e à formação para a implementação de tecnologias digitais nas aulas de LA. Os primeiros acreditam que o uso de tecnologias digitais é fundamental para o aprendizado de uma LA, já os segundos parecem traduzir o uso de TDICs na sala de aula como sendo uma demanda extra de trabalho.

No caso do ensino de LA, as aulas presenciais nem sempre garantiam que os alunos alcançariam o nível de proficiência linguística almejado. Assim, muitos aprendizes de LA se tornaram adeptos de *apps* de dispositivos móveis para aprender uma nova língua (KIM; KWON, 2012). No entanto, a maioria dos *apps* disponíveis no mercado exige mais capacidade cognitiva do que conhecimento sócio cognitivo. Além disso, esses *apps* usam abordagens conteudistas de memorização que se chocam com a proposta de abordagens comunicativas, híbridas e móveis como a MALL.

Em uma série de estudos sobre o potencial de *apps* e *softwares* para o ensino e aprendizado de idiomas reportados em uma meta-análise feita em Vieira e Finardi (2019), as autoras concluíram que essas ferramentas carecem de atividades que exijam trabalho colaborativo ou uso independente e criativo da LA, focando principalmente em recursos como dicionários, verificador ortográfico e de pronúncia que funcionam como um apoio para o aprendizado independente. De forma geral esses *apps* focam na aquisição de vocabulário, com abordagens áudio linguais, situacionais e estruturais (KIM; KWON, 2012).

Finardi, Leão e Amorim (2016) analisaram o Duolingo concluindo que a LA nesse *app* também é tratada apenas a nível estrutural, sem espaço para interação entre os usuários ou com

falantes nativos ou falantes com níveis mais avançados de proficiência no idioma. Além disso, os autores sugerem que grande parte dos usuários entrevistados preferem utilizar os recursos disponíveis em *apps* como forma de complemento aos recursos das aulas presenciais e vice-versa, a saber, abordagens híbridas que representam uma forma de integrar a mobilidade, acessibilidade e potencialidade das tecnologias digitais na rotina da sala de aula.

A crescente oferta de aprendizado de LA por meio de *apps*, canais de *Youtube* ou redes sociais mostra como o aprendizado de um idioma é visto como mais um produto/serviço da cultura de massas. Isto por conta do valor atribuído ao aprendizado de uma língua no mercado de trabalho. O que se pode aprender por meio de tais dispositivos é o uso superficial da língua em termos de vocabulário e gramática sem considerar a pragmática, as interações pessoais e culturais e o contexto. Logo, esse aprendizado produz sujeitos que julgam falar a LA, quando na verdade sabem fazer uso, de forma limitada, de alguns conteúdos lexicais e gramaticais em uma espécie de semiformação ou semiuso da LA.

Outra questão que ainda precisa ser verificada em estudos futuros é o aumento de conteúdo virtual em formato de aula de LA disponível em canais como *Youtube*. Através desses canais, os interessados em aprender uma LA recebem dicas como se estivessem assistindo uma aula virtual, porém ainda é necessário uma análise mais profunda sobre o conteúdo de tais canais, assim como foi feito por Leão, Taquini e Finardi (2019) sobre a divulgação científica de uma forma mais popular nos canais do *Youtube*, foco da seção seguinte.

3.7 Divulgação dos Saberes na Era Digital

Leão, Taquini e Finardi (2019) analisaram como a socialização e expansão da divulgação científica tem acontecido no Brasil através da plataforma *online* de vídeos, *Youtube*. Primeiramente é necessário destacar que há uma certa dificuldade em encontrar canais de divulgação científica separados por áreas específicas do conhecimento e os resultados aparecem desorganizados em termos de canais, vídeos e conteúdos pesquisados (LEÃO; TAQUINI; FINARDI, 2019). Desse modo podemos supor que apesar de plataformas como o *Youtube* ampliarem o acesso a conteúdos diversos, alguns temas não são tão simples de serem encontrados e/ou analisados. Além do mais, cabe ao usuário criar seus próprios filtros de busca dentro daquilo que esse tipo de plataforma disponibiliza (LEÃO; TAQUINI; FINARDI, 2019).

No caso específico da divulgação científica, existem canais que podem ser tanto de iniciativa pessoal, como apoiados por grupos de estudo e/ou Instituições de Ensino Superior (IES) ou por agências de fomentos como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) sendo que todos esses se auto intitulam como canais de ciência. Alguns desses canais de iniciativa pessoal se organizaram e criaram um selo de identificação de “qualidade”, mas não há nada que especifique na descrição de tais canais o que seria “ciência de qualidade” (LEÃO; TAQUINI; FINARDI, 2019).

Esses canais também alegam que todo conteúdo a ser transmitido é verificado por professores especialistas da área, mas não há informação sobre quem são esses revisores, que tipo de formação possuem e em qual área atuam para que essa “ciência de qualidade” seja garantida. Além do mais há grande ênfase nas conhecidas “ciências duras” como matemática, astronomia, física sendo que nenhum canal desse grupo tem foco específico para as ciências “moles” ou humanas (LEÃO; TAQUINI; FINARDI, 2019).

As autoras do estudo supra mencionado concluem que em relação à divulgação científica no Brasil, a plataforma *Youtube* reforça o discurso de que ciência está relacionada apenas ao conhecimento lógico, matemático e natural, ou seja, às ciências duras e a visão de que alguns conhecimentos são mais importantes do que outros. O canal de divulgação científica com maior número de inscritos no estudo de Leão, Taquini e Finardi (2019) foi um canal voltado para psicologia o que pode sugerir um interesse no autoconhecimento que em tempos modernos, é feito com autoajuda e de forma “*express*”.

Os resultados de Leão, Taquini e Finardi (2019) sugerem que é necessário superar as linhas abissais de Boaventura de Souza Santos onde alguns conhecimentos são visíveis enquanto outros não para uma ecologia dos saberes onde há espaço e visibilidade para as ciências humanas. Considerando o atual contexto no Brasil, pensamos que essa ecologia seja ainda mais necessária uma vez que lidamos com discursos que mostram as ciências sociais como sendo “menos” ou simplesmente não importante. Além disso, as IES brasileiras responsáveis por fazer ciência, lidam com um sistema de ranqueamento baseado na produção científica colocando a pesquisa acima do ensino e da extensão na universidade.

Em um estudo sobre a produção acadêmica nacional de uma área de humanas, Finardi e França (2016) mostraram que apesar de o Brasil ter a 13ª maior produção acadêmica do mundo, essa produção não tem o impacto desejado, seja por questões de qualidade, ou por questões ligadas

ao local onde essas produções são feitas (para lá das linhas abissais) e no idioma no qual elas são publicadas (português).

Além do mais, em tempos onde a distinção entre produtores e consumidores é cada vez menor, por conta da facilidade da produção de conteúdo em diversos sites (BRUNS, 2006), observamos um movimento de pesquisadores individuais e de instituições de pesquisa em busca de espaço nesta produção de conteúdo online. A produção online da ciência pode ser vista como uma forma de aproximação da ciência à sociedade e de combate as *fake news*, porém o caminho para a despopularização de canais de conteúdo falso passa necessariamente pelas novas leituras (letramento digital), pela experiência (*Erfahrung*) e pela formação e combate à semiformação. A fim de discutir o papel das políticas nacionais nessa formação, dedicamos a próxima seção ao tema.

3.8 Políticas Nacionais para o Ensino de LA

Tanto as mudanças sociais relacionadas à digitalização/virtualização, quanto a influência cultural potencializarão os efeitos da atual pandemia influenciando direta e indiretamente as mudanças políticas que, por sua vez, serão seguidas das necessárias reformas educacionais.

Antes da pandemia, tínhamos inúmeras manifestações a favor de reformas educacionais e políticas no mundo todo, desde o exemplo do que ocorre nos Estados Unidos com Trump, no Brasil com Bolsonaro, no Chile com Piñera, inflamados e frustrados pelo neoliberalismo (LUCENA; TORRES, 2019). A Lei nº 9.394, oficializada em 20 de dezembro de 1996 pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da educação nacional, sofreu diversas alterações sendo que, em 2017, a Lei nº 13.415, impôs, “de cima para baixo e de fora para dentro da escola e sem diálogo com as associações e conselhos representantes da educação brasileira” (LUCENA; TORRES, 2019, p. 5 -6) o ensino de inglês como sendo obrigatório na educação básica. Uma dessas alterações foi a obrigatoriedade do ensino de inglês, excluindo a possibilidade de ensino de outras línguas que ficaram limitadas ao caráter optativo, desconsiderando a posição geográfica do país, o contexto das escolas de fronteira, a situação de povos indígenas e cidades com alta concentração de descendentes de imigrantes, conforme o trecho a seguir:

Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino (BRASIL, 2017, p. 1).

Finardi (2017) sugere que abordagens multilíngues como a abordagem da intercompreensão sejam incluídas nas escolas a fim de garantir a presença de outras LA além do inglês no Brasil. Por meio dessa abordagem seria possível ensinar mais de uma LA na disciplina (antes de Língua Estrangeira – LE) nas escolas.

Outra mudança significativa no ensino de idiomas no país foi a implantação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) que tem como objetivo uniformizar os conteúdos ensinados e aprendidos na educação básica brasileira. De acordo com Martins (2018) a elaboração desse documento passou por processos turbulentos, por conta da instabilidade política no país. Por consequência, sua versão final rompeu com as observações de especialistas da educação nas propostas anteriores, sendo a versão publicada considerada insatisfatória por não ter sido discutida e articulada com especialistas e representantes da área e da base. Seguindo a própria regulamentação da LDB, a BNCC reforça a obrigatoriedade do inglês por conta de seu caráter como língua global, que facilita a comunicação entre culturas diversas.

Por sua vez, a Língua Inglesa, cujo estudo é obrigatório no Ensino Médio (LDB, Art. 35-A, § 4º), continua a ser compreendida como língua de caráter global – pela multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções na contemporaneidade –, assumindo seu viés de língua franca, como definido na BNCC do Ensino Fundamental – Anos Finais (BRASIL, 2018, p. 486).

Outra característica apontada pela BNCC é que o inglês é a língua utilizada nas práticas sociais digitais e dentro da cultura juvenil. Também encontramos referências ao *inglês como língua franca acadêmica* (MAURANEN; RANTA, 2008; JENKINS, 2014), sendo língua de estudos e pesquisa e língua de formação pessoal e profissional. Isso nos leva a entender que, aqueles que não possuem acesso a esse capital linguístico, não têm, portanto, acesso ao conhecimento científico - com publicações acadêmicas disponibilizadas majoritariamente em inglês; e a possibilidade de estudos/experiências internacionais dentro da cada vez mais crescente internacionalização do Ensino Superior (TAQUINI; FINARDI; AMORIM, 2017).

Por fim, a BNCC enfatiza a necessidade de se pensar menos na padronização e imitação da pronúncia nativa para evidenciar mais a inteligibilidade, criatividade e singularidade. Essa ideia reforça a noção de inglês internacional e não do inglês baseado no modelo do falante nativo, motivando professores e alunos a respeitar seus próprios estilos, promovendo uma variedade linguística livre de preconceitos, uma vez que o número de falantes não-nativos já superou o número de falantes nativos no inglês (FINARDI, 2014). Ademais, cabe refletir sobre qual “nativo”

a BNCC se refere, dado que países caribenhos¹⁰ e asiáticos¹¹ têm o inglês como língua oficial, mas diferem na variedade tida como padrão do inglês americano e/ou britânico – amplamente idealizadas, especialmente em relação à pronúncia, por exemplo.

Promover o conhecimento de diversas LA no ensino regular seria um modo de desenvolver cidadãos mais conscientes dos variados contextos culturais e linguísticos que existem no globo. Porém podemos entender que o caráter impositivo do inglês como a única LA indispensável para a (semi)formação dos sujeitos encontra um paralelo no caráter autoritária e uniformizante da indústria cultural, onde vender em um só idioma é mais fácil do que vender em vários. Da mesma forma, vemos esse capital linguístico e econômico associado aos *Apps* e ferramentas para aprendizado de LA, a maior parte dos quais está disponível apenas em inglês ou por meio do inglês, como é o caso do Duolingo.

A linguagem é fundamental para a formação humana e especificamente o ensino-aprendizado-uso de LA tem um papel essencial para a compreensão do outro. Se esse outro e sua língua estiverem para lá das linhas abissais, ele não existirá para mim e minha compreensão da linguagem do outro poderá ser reduzida a uma superficialidade objetiva, sem reflexão crítica, sem criatividade para aplicação do adquirido em diferentes contextos, sem recriação do ser a partir da experiência ou até mesmo sem a própria experiência, uma vez que ela perde seu caráter formador e adquire o semiformador.

Se fosse possível aprender uma língua independente de sua cultura, o Esperanto teria alcançado seu objetivo de se tornar a língua franca mundial. Pensamos que não seja possível separar uma língua de sua cultura sendo que o aprendizado de LA é um aliado do conhecimento da cultura do outro e como tal, um golpe potencial na semifomação. Nessa linha de raciocínio, as tecnologias digitais podem promover a experiência (*Erfahrung*) com diversos objetos, culturas, sujeitos e contextos se colocando como aliados potenciais da informação ou da semifomação, dependendo de como sejam usados.

Assim como a interação social no Facebook pode dar a falsa impressão de que nos relacionamos com quase mil “amigos” quando na verdade os algoritmos fazem com que interagamos com um número em geral não superior a 25 pessoas, as tecnologias e línguas podem

¹⁰<http://countrystudies.us/caribbean-islands/2.htm>

¹¹<https://www.worldatLA.com/articles/english-speaking-countries-in-asia.html>

nos dar a falsa impressão de termos acesso a informação quando na verdade estão promovendo, no máximo, o acesso à semiformação.

As tecnologias digitais tem um papel importante como *mass media* (HAN, 2018), sendo que as aulas de LA em contexto escolar não são suficientes para aquisição plena de uma LA exigindo a interação, seja por meio das tecnologias ou não, fora dos muros da escola. Nesse sentido, os *apps*, ferramentas digitais e softwares podem se colocar como aliados do aprendizado de uma LA (FINARDI; MENDES, 2017; KIM; KWON 2012; VIEIRA; FINARDI 2019; FINARDI; LEÃO; AMORIM, 2016) que pode ter mais opções de interação real e virtual por meio da *internet*.

Apesar desses benefícios da *internet* é importante lembrar que ela não é transparente e usa dados pessoais e de grandes empresas (PONTE, 2017) para impulsionar o mercado de tecnologias educacionais (WILLIAMSON; EYNON; POTTER, 2020). Outra questão a ser considerada nesse contexto é o papel da ciência e da sua divulgação/socialização na *internet*, lutando contra a “invisibilidade” das ciências humanas em relação às exatas (LEÃO; TAQUINI; FINARDI, 2019) também no contexto virtual.

Nesse sentido, reconhecemos a lacuna de pesquisas sobre o uso de tecnologias digitais no ensino-aprendizado-uso de LA abordando o tipo de experiência que pode ser promovida, e como o ensino-aprendizado-uso de LA por meio das tecnologias tem sido feito, a fim entendermos se estamos diante de mais um produto da indústria cultural promovendo a semiformação ou não.

Dito isto, esta pesquisa visa suprir essa lacuna e para tanto pretende responder a seguinte pergunta de pesquisa: Como as novas tecnologias digitais são tratadas nos trabalhos da área de Educação e Ensino de LA no recorte temporal entre 2015 e 2019? Com esse fim, primeiramente comparamos o desenvolvimento das pesquisas em educação com outras áreas, após isto, conduzimos uma análise de conteúdo nas pesquisas encontradas da área de Educação e Ensino para que através dos caminhos explorados nesse recorte temporal pudéssemos verificar se estas reforçam o caráter semiformador das tecnologias ou não. No que segue, a metodologia usada nesta pesquisa será descrita.

4. Metodologia

Esta pesquisa visa entender como as novas tecnologias digitais são tratadas nas pesquisas sobre ensino-aprendizado-uso de LA. Com esse fim, analisamos como os estudos sobre ensino-

aprendizado-uso de LA realizados entre 2015-2019 abordam a questão da semiformação refletindo sobre a experiência com a subjetividade da cultura e com o papel formador (para além do instrumental) das tecnologias e das LAs.

Por esse motivo, um levantamento foi feito para compor um corpus de teses e dissertações sobre o tema para análise. Alguns aspectos da metodologia de análise de conteúdo - que se caracteriza como sendo um conjunto sistemático e objetivo de técnicas de análises de informações (BARDIN, 2011) - foram usados. Por ser um método empírico de tratamento de informações, utilizamos a perspectiva da teoria crítica da sociedade para interpretar dados sobre o uso de tecnologia no ensino-aprendizado-uso de LA no corpus, identificado se esse uso tem caráter totalitário, semiformador ou não das tecnologias digitais.

O método misto (DORNYEI, 2007) foi usado para coleta e análise de dados quantitativos e qualitativos, onde aplicamos a análise de conteúdo. Destacamos que analisamos o conteúdo de cada pesquisa em seus aspectos “individuais e atuais (em ato)”, em relação ao uso de tecnologias no ensino-aprendizado de LA (BARDIN, 2011, p. 49), de modo que se torne possível levar em “consideração as significações (conteúdo)” e “sua forma e a distribuição desses conteúdos e formas (índices formas e análise de concorrência)” (BARDIN, 2011, p. 49).

A análise será à luz da teoria crítica da sociedade sobre o uso de tecnologias digitais no ensino-aprendizado-uso de LA nos portais da CAPES e da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). A combinação dos descritores utilizados para a busca nos portais foram as seguintes: “Tecnologia; Ensino de língua estrangeira”, “Tecnologia; Ensino de L2”, “Tecnologia; Ensino de Língua Adicional”, “Virtual; Ensino de língua estrangeira”, “Virtual; Ensino de L2”, “Virtual; Ensino de língua adicional”, “*Internet*; Ensino de L2”, “*Internet*; Ensino de língua estrangeira”, “*Internet*; Ensino de língua adicional”, “Tecnologias Digitais; Ensino de L2”, “Tecnologias Digitais; Ensino de língua adicional” e por último acrescentamos a pesquisa o descritor “Tecnologia; Educação; Língua”. No portal da CAPES o sinal de ponto e vírgula (;) entre as palavras foi substituído por “AND” para conseguirmos um resultado mais refinado. Dessa forma, trabalhos que abordavam os tópicos dos descritores selecionados distintamente não apareceram no resultado da busca.

A partir dos resultados obtidos com cada combinação de descritor, levantamos o número dos trabalhos selecionados. O percentual de trabalhos da área de Educação era significativamente

menor do que o de Estudos Linguísticos, porém era suficiente para realizarmos a relação de como as tecnologias digitais haviam abordadas no processo formativo através da LA.

Aplicamos a metodologia de análise de conteúdo sob o viés da teoria crítica da sociedade nos trabalhos encontrados na área de Educação. Desta forma, utilizamos os resultados dessa etapa da análise para apontarmos os passos que ainda necessitam ser explorados para o avanço desse campo do conhecimento e da pesquisa.

Por se tratar de uma pesquisa com dados públicos e que não envolve seres humanos pessoalmente, não houve necessidade de cadastramento na plataforma Brasil ou autorização do comitê de ética da Ufes. Nas próximas seções apresentaremos a justificativa do estudo e as etapas metodológicas detalhadamente.

4.1 Recorte da Pesquisa

Considerando o recorte temporal de 24 meses para uma pesquisa de mestrado, esse estudo apresenta as seguintes delimitações: primeiramente a escolha dos indicadores e suas combinações que apesar de serem variadas não abrangem todos os trabalhos que abordam o uso de tecnologias digitais para o ensino-aprendizado-uso de LA, isto porque muitos trabalhos podem ter utilizado palavras-chaves diferentes das que foram escolhidas para esta pesquisa.

Esse recorte temporal impediu a inclusão de outras pesquisas de grande relevância no corpus desta análise, bem como de trabalhos defendidos após outubro de 2019 uma vez que não foram incluídos mais estudos após esta data, porque os trabalhos defendidos no final do ano só ficaram disponíveis nos bancos de dados adotados para a busca de teses e dissertações para a elaboração do corpus desta pesquisa em 2020, ano em que a coleta de dados já estava finalizada.

A pesquisa não abrange línguas indígenas, e outros idiomas falados no Brasil, nem a Língua Brasileira de Sinais (Libras), reconhecida como segunda língua brasileira, em virtude da análise exigir literatura específica e diferente da literatura de línguas estrangeiras/adicionais conduzindo a pesquisa a um caminho muito distante do foco principal.

O recorte temático feito depois da primeira fase de levantamento de corpus, se justifica pela lacuna que encontramos após o levantamento quantitativo. No primeiro levantamento numérico, notamos que a quantidade de pesquisas publicadas pela área de Educação era bem menor do que os resultados encontrados na área de Estudos Linguístico. Logo, para preencher a lacuna com a

produção de mais pesquisas relevantes sobre o uso de tecnologias digitais no ensino-aprendizado-
uso de LA na área de Educação, optamos por aplicar a análise de conteúdo apenas nos trabalhos
dessa área.

Entendemos que apesar da escolha da teoria crítica da sociedade como referencial teórico
desta pesquisa para a análise de conteúdo, outras vertentes teóricas poderiam resultar em
interpretações diferentes das que foram e serão aqui apresentadas e que também são relevantes para
a compreensão do uso das novas tecnologias digitais na educação em geral e no ensino-
aprendizado-uso de LA especificamente. Entretanto, considerando a área de análise escolhida
(Educação) e o papel da teoria crítica da sociedade para explicar fenômenos nesta área, por um
lado, e a carência de estudos focando especificamente no uso dessa teoria para explicar o ensino-
aprendizado-uso de LA, optamos por esta teoria para preencher essa lacuna.

4.2 Justificativa

Por conta do número crescente de ferramentas digitais para ensino-aprendizado-uso de LA,
crescem também as pesquisas sobre esse tópico. A pesquisa visa verificar se há uma possível
propagação de um ciclo de ideias planejadas (HAN, 2017) na produção científica, tornando-a um
“abismo infernal (*Hölle*) do igual”. Em outras palavras, visa a entender se os trabalhos apresentam
linearidade no desenvolvimento do pensamento a respeito das tecnologias digitais, não
acompanhando o desenvolvimento tecnológico, propiciando a reflexão sobre o papel da sociedade
em relação a essas evoluções/revoluções.

Da mesma forma, também verificamos se há estratégias para minimizar a lacuna entre o
desenvolvimento tecnológico e os diversos contextos de ensino-aprendizado-uso de LA.
Analisamos a existência de propostas de se adaptar às abordagens de ensino de LA, para que os
aprendizes tenham mais experiências, evitando a propagação de um ciclo semiformal, por meio
das tecnologias digitais, sem a devida reflexão sobre elas, as LA e suas subjetividades e as
implicações de seu uso para a sociedade. Considerando também os argumentos de Bardeen e Cerpa
(2015), Han (2017, 2018) e Paiva (2013) de que as pesquisas sobre tecnologias digitais não
acompanham o desenvolvimento e a evolução das mesmas, analisamos as pesquisas relacionadas
ao uso de tecnologias no ensino-aprendizado-uso de LA para compreender o desenvolvimento
dessas ao longo de um período de 5 anos (2015 a 2019).

A análise de conteúdo foi adotada por se preocupar em “ir além das aparências” (BARDIN, 2011, p.35). De outro modo, é uma forma sistemática de investigar, dentro daquilo que já foi escrito, formas de se traçar novos caminhos para incentivar o ensino-aprendizado-uso crítico das LAs e das tecnologias digitais. Considerando os dados, a análise pensa em formas de reagir à interferência da ideologia da indústria cultural no processo de ensino-aprendizado-uso de LA, colaborando com a formação dos usuários/aprendizes.

Em geral, pesquisas acadêmicas usam o recorte temporal de 10 anos para levantamento de bibliografia, entretanto, em se tratando de tecnologias, esse recorte não poderia ser superior a 5 anos, em virtude da velocidade de mudança instrumental nessa área. Cada etapa adotada para coleta e análise de dados será descrita nas respectivas seções, sendo a primeira o levantamento de corpus, a segunda, etapas na análise quantitativa e a última, a análise qualitativa que trata da análise de conteúdo em si.

4.3 Levantamento de Corpus

Para a produção do corpus da análise de conteúdo, levantamos a produção científica na BDTD e no portal da Capes, e em seguida, delimitamos o corpus, conforme explicado nas sessões anteriores. A plataforma BDTD disponibiliza o download de uma planilha de Excel, pela qual é possível acessar informações básicas da descrição dos trabalhos tais como autor, orientador, instituição, programa de pós-graduação, resumo em português e inglês, entre outras informações. Esse processo facilitou a filtragem, encontrando títulos repetidos com mais rapidez, e descartou trabalhos diferentes ao uso de tecnologias digitais no ensino-aprendizado-uso de LA que abordavam os tópicos separadamente, mas não de acordo com a proposta de análise desse trabalho.

O portal da CAPES não oferece o mesmo sistema, portanto todas as filtrações que não se relacionavam ao recorte temporal tiveram que ser feitas manualmente. O número de trabalhos encontrados nesse portal foi bem menor porque o sistema de combinação das palavras-chaves é muito mais preciso, o que fez com que a filtragem manual não se prolongasse tanto.

Na BDTD utilizamos a combinação de indicadores com a inicial da frase em letra maiúscula, separados por ponto e vírgula, como no exemplo: Tecnologia; Ensino de língua estrangeira. Ao inserir as combinações dessa forma no portal da CAPES, os resultados foram muito imprecisos, portanto, foi necessário digitar as combinações de forma um pouco diferente: cada

frase deveria estar entre aspas e com a expressão AND para a separação das frases: “Tecnologia” AND “Ensino de língua estrangeira”. Apesar de tentarmos outras maneiras de alcançar resultados mais precisos na BDTD, a falta de conhecimento técnico de busca na plataforma dificultou o processo. Mas com o *download* das planilhas de busca, a visualização das informações básicas de cada trabalho simplificou o processo de filtragem dos resultados.

No processo de refinamento dos resultados, adicionamos primeiramente o recorte temporal (2015-2019), seguido da leitura dos títulos e resumos dos trabalhos, para verificar se realmente esses abordavam tecnologias digitais no ensino-aprendizado-uso de LA em conjunto e não separadamente. Além disso, para os títulos que se repetiam em mais de uma combinação de indicadores, consideramos apenas a primeira combinação que o título aparecia para o resultado final.

Após a adoção desses processos, o número de trabalhos reduziu, principalmente os advindos da plataforma BDTD, onde não conseguimos combinações tão eficientes quanto as do portal da CAPES, de onde apareceram resultados mais precisos. Os resultados encontrados na busca antes e depois da filtragem em ambos os portais, estão descritos na tabela abaixo.

Tabela 1. Resultado da Busca por Trabalhos nos Portais da BDTD e CAPES

(continua)

Combinação de indicadores	Resultado Inicial	Resultado Final
Tecnologia; Ensino de língua estrangeira	183	49
“Tecnologia” AND “Ensino de língua estrangeira”	8	3
Tecnologia; Ensino de L2	2,042	17
“Tecnologia” AND “Ensino de L2”	1	1
Tecnologia; Ensino de Língua Adicional	22	0
“Tecnologia” AND “Ensino de Língua Adicional”	0	0
Virtual; Ensino de língua estrangeira	54	1
“Virtual” AND “Ensino de língua estrangeira”	3	0
Virtual; Ensino de L2	327	0
“Virtual” AND “Ensino de L2”	1	0
Virtual; Ensino de língua adicional	4	0
“Virtual” AND “Ensino de língua adicional”	0	0
<i>Internet</i> ; Ensino de L2	238	0

Tabela 1. Resultado da Busca por Trabalhos nos Portais da BDTD e CAPES**(conclusão)**

Combinação de indicadores	Resultado Inicial	Resultado Final
<i>Internet</i> AND Ensino de L2	1	0
<i>Internet</i> ; Ensino de língua estrangeira	40	0
“ <i>Internet</i> ” AND “Ensino de língua estrangeira”	0	0
<i>Internet</i> ; Ensino de língua adicional	8	0
“ <i>Internet</i> ” AND “Ensino de língua adicional”	0	0
Tecnologias Digitais; Ensino de L2	295	0
“Tecnologias Digitais” AND “Ensino de L2”	0	0
Tecnologias Digitais; Ensino de língua adicional	6	0
“Tecnologias Digitais” AND “Ensino de língua adicional”	0	0
Tecnologias Digitais; Ensino de língua estrangeira	59	4
“Tecnologias Digitais” AND “Ensino de língua estrangeira”	4	0
Tecnologia; Educação; Língua	639	17
“Tecnologia” AND “Educação” AND “Língua”	322	26

Fonte: elaborada pela autora a partir dos resultados da busca por trabalhos, 2020

No portal da BDTD, os descritores apresentaram os seguintes resultados: “Tecnologia; Ensino de L2”, 17 trabalhos; com o descritor “Tecnologia; Ensino de língua estrangeira”, 49 trabalhos; com “Virtual; Ensino de língua estrangeira” apenas 1 trabalho foi encontrado. Para “Tecnologias Digitais; ensino de língua estrangeira”, 4 trabalhos; através do descritor Tecnologia; Educação; Língua” 17 trabalhos foram encontrados e nenhum trabalho foi encontrado com os outros descritores. O levantamento resultou em um total de 88 trabalhos.

No portal da CAPES, encontramos um quantitativo menor de trabalhos através dos descritores selecionados: 30 teses e dissertações. Apenas mais um trabalho para o descritor “Tecnologia AND Ensino de L2” e três para “Tecnologia AND Ensino de língua estrangeira”. O descritor “Tecnologia AND Educação AND Língua” gerou um número maior de resultados, com 26 disponíveis. Esses dados também foram organizados em uma tabela com a mesma motivação supracitada na organização dos dados da BDTD.

4.4 Etapas da Fase Quantitativa

Os dados fornecidos a partir da primeira leitura das informações básicas de cada trabalho foram aproveitados para acompanhar o percentual de publicados no ano de 2015 a 2019. De modo geral e por área de conhecimento, foi possível uma projeção da produção científica anual, além de verificar quais grandes áreas estão mais ativas nas pesquisas com tecnologias digitais e ensino-aprendizado-uso de LA.

Em seguida, selecionamos as línguas abordadas em cada trabalho. Essa projeção possibilitou a verificação de quais línguas são mais abordadas dentro do território nacional e quais necessitam de mais investimento, para que incentivemos o acesso a mais de uma LA e às culturas diferentes para a formação humana e não somente uma em detrimento das outras.

Por fim, observamos as regiões onde foram publicados os trabalhos, com a finalidade de verificar em que situação se encontra a produção a respeito de tecnologias digitais e ensino-aprendizado-uso de LA nas diferentes regiões do país. Por estarmos em um país de dimensões continentais e com uma grande diversidade cultural, a regionalidade certamente interferirá no acesso às tecnologias digitais e no ensino-aprendizado-uso de LAs.

Todos os dados foram postos em formato de tabelas e gráficos para facilitar a interpretação numérica dos dados. Essa organização visou: auxiliar na seleção de trabalhos da área de educação e ensino e ajudar na próxima etapa de análise qualitativa, onde a análise de conteúdo é feita.

4.5 Etapas da Fase Qualitativa

O segundo passo, a análise de conteúdo foi feita com base na leitura da fundamentação teórica, metodologia e resultados das pesquisas encontradas, buscando entender quais foram os caminhos adotados pelos pesquisadores para justificar suas experiências com o uso de tecnologias digitais no ensino-aprendizado-uso de LA na área de Educação.

A análise preliminar do levantamento de corpus levou em consideração apenas os trabalhos que foram defendidos em programas de pós-graduação em Educação e Ensino por abordarem questões diretamente relacionadas à proposta do presente estudo e pelos motivos expostos anteriormente, em especial, o quantitativo de trabalhos nessa área em comparação com a área de Linguística.

Cada trabalho do corpus de análise de conteúdo com os trabalhos da área de Educação foi analisado considerando sua fundamentação teórica, para entender as teorias que subjazem e norteiam tais pesquisas. Analisamos a metodologia empregada para verificar qual o procedimento adotado pelo pesquisador, a fim de analisamos os resultados de cada pesquisa, visando à discussão sobre a formação, através do ensino de LA, por meio das tecnologias digitais. A organização dos trabalhos no corpo deste texto foi feita de acordo com o critério de semelhança. Os títulos, autores, descritores e plataforma dos trabalhos selecionados para a análise de conteúdo serão apresentados inicialmente no formato de tabela para facilitar a identificação dos mesmos nas seções de análise qualitativa e triangulação dos dados. No total foram selecionamos 22 estudos que atendiam todos os critérios para a análise qualitativa.

Tabela 2: Trabalhos Selecionados para Análise de Conteúdo

(continua)

Descritor	Plataforma	Título	Autoria
Tecnologia; Ensino de L2	BDTD	O uso das tecnologias de informação e comunicação no ensino de língua espanhola: estudo do aplicativo Duolingo	Roppel (2017)
		O impacto das tecnologias digitais na produção de material didático para a língua espanhola no Brasil	Botero (2017)
		As práticas de mediação pedagógica de tutoria para o desenvolvimento da expressão oral da língua espanhola na modalidade a distância: um guia de auxílio	Santos (2017)
		Mobile learning: o professor frente ao “como utilizar” aplicativos móveis no ensino do inglês no século XXI	Rapaport (2016)
Tecnologia; Ensino de língua estrangeira	BDTD	Proposta de Videoaulas como Organizadores Prévios para uma Aprendizagem Significativa no Ensino de Inglês na EJA	Caramano (2017)
		O Blog como Recurso Pedagógico para o Ensino da Língua Espanhola	Mesquita (2016)
		Uma análise do ensino de língua inglesa por meio do uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação	Lima (2016)
		Duolingo no Ensino-Aprendizagem de Inglês com Foco no Vocabulário: Potencialidades e Limitações	Honorato (2018)
		Cultura na Palma da Mão: Potencialidades do Aplicativo “Minha” Espanha” para Aprender Sobre a Cultura Espanhola	Lopes (2018)
		Material Didático Digital, Games e Gamification: Conexões no Design para Implementação de Cursos Online	Gomes (2017)
		Abordagem Pedagógica para o Ensino de Língua Inglesa por Meio de Jogos Digitais	Centenaro (2016)

Tabela 2: Trabalhos Selecionados para Análise de Conteúdo**(conclusão)**

Descritor	Plataforma	Título	Autoria
Tecnologia AND Ensino de língua estrangeira	CAPES	O Uso Pedagógico da Lousa Digital Interativa: O Caso da Prática Docente em Língua Estrangeira	Vogt (2015)
		Tecnologia Móvel no Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa na Escola	Liz (2015)
Tecnologia; Educação; Língua	BDTD	Inovação tecnológica e práticas pedagógicas: a relação existente entre as tecnologias de informação e comunicação e o professor de língua inglesa da rede estadual de ensino do município de Foz do Iguaçu/PR	Sgorla (2016)
		Ensino e Aprendizagem da Língua Inglesa Mediados pela Tecnologias Digitais no Ifs do Sul de Santa Catarina: Reflexões a Partir da Perspectiva de CALL	Rech (2018)
		The E-book Is on The Tablet": Novas Mídias, Velhas Práticas no Ensino de Inglês?	Barreto (2016)
		Inglês, Tecnologia e Internacionalização da Educação Superior: Evidências e Reflexões a Partir da Análise de Moocs	Tyler (2017)
		Jogos Digitais no Ensino e Aprendizagem de Inglês para Crianças	Levay (2015)
		História em Quadrinhos Digital como Estratégia de Desenvolvimento da Escrita Em Inglês	D'Ambrósio (2017)
		O Uso de Tecnologias nas Aula de Língua Inglesa no Ensino Fundamental II em Foz de Iguaçu/PR	Mello (2018)
"Tecnologia" AND "Educação" AND "Língua"	CAPES	Uso, Integração e Apropriação de Tecnologias e Mídias Digitais nas Aulas de Inglês nas Escolas Municipais de Curitiba	Raimundo (2017)
		Mediação Docente em Fóruns Online de Discussão em Curso de Letras-Espanhol, na Modalidade EAD, à Luz do Modelo de Comunidade de Investigação/Aprendizagem	Motta (2017)

Fonte: elaborada pela autora com base na seleção de trabalhos para análise, 2020

Utilizamos algumas perguntas norteadoras com base na teoria crítica da sociedade para conduzirmos a análise de conteúdo desses trabalhos. As perguntas são: (1) A tecnologia utilizada para ensino-aprendizado-uso de LA suprime a subjetividade da cultura das línguas? (2) Essas tecnologias promovem nos sujeitos da pesquisa um conhecimento, principalmente, instrumental da LA? (3) Existe diálogo entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa sobre o uso crítico das tecnologias a fim de promover a apropriação destas com vistas a resistir as imposições da cultura de massas? (4) Que tipo de experiência formadora tais tecnologias promovem?

Os resultados da análise qualitativa foram organizados de acordo com a semelhança e relevância dos tópicos dos trabalhos. A apresentação dos dados quantitativos e qualitativos será feita nas seções que se seguem assim como algumas considerações de cada um desses isoladamente.

5. Resultados Quantitativos

Para organizar os dados quantitativos, separamos os trabalhos por área do conhecimento, a fim de ter uma noção mais específica da produção científica de cada área no que tange a abordagem de tecnologias digitais e LA. Os resultados mostraram que não há uma variedade de áreas do conhecimento que debatem esse tipo de tópico. Na plataforma BDTD, por exemplo, encontramos os seguintes programas: Estudos Linguísticos, Educação, Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, Mídia e Tecnologia e o programa de Tecnologia da Inteligência e Design Digital. A quantidade de trabalhos obtidos de cada programa segue descrito na tabela abaixo:

Tabela 3. Levantamento Numérico dos Trabalhos - BDTD

Descritor	Quantidade de Trabalhos por área de Conhecimento	
Tecnologia; Ensino de L2	Estudos Linguísticos	11
	Educação	4
	Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde	2
Tecnologia; Ensino de língua estrangeira;	Estudos Linguísticos	39
	Educação	7
	Mídia e Tecnologia	3
Virtual; Ensino de língua estrangeira	Estudos Linguísticos	1
Tecnologias Digitais; Ensino de língua estrangeira	Tecnologia da Inteligência e Design Digital	3
	Estudos Linguísticos	1
Tecnologia; Educação; Língua	Educação	7
	Estudos Linguísticos	10

Fonte: elaborada pela autora com base no levantamento da BDTD, 2020

Com exceção do descritor “Tecnologias Digitais; Ensino de língua estrangeira”, quantidade maior de trabalhos é produzida pela área de Estudos Linguísticos em todos os outros casos, incluindo Linguística, Linguística Aplicada, Letras e as subdivisões destas áreas (com foco na LA, no caso desse estudo) que apresentou um total de 62 trabalhos. Na área de Educação, encontramos um total significativo de 18 trabalhos. Ao compararmos a produção científica entre áreas, os programas de Estudos Linguísticos e Educação, promovem mais estudos que as demais áreas.

No caso dos trabalhos na área de Tecnologia da Inteligência e Design Digital e Mídia e Tecnologia em ambas encontramos três trabalhos e Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde apenas dois trabalhos foram encontrados. Esse padrão também se repetiu nos resultados do

levantamento de trabalhos na plataforma CAPES, onde os trabalhos de outras áreas aparecem em menor quantidade do que das áreas de Estudos Linguísticos e Educação, como pode ser observado na tabela que se segue.

Tabela 4. Levantamento dos Trabalhos - CAPES

Descritor	Quantidade de Trabalhos por área de Conhecimento	
Tecnologia; Ensino de L2	Estudos Linguísticos	1
Tecnologia; Ensino de língua estrangeira;	Educação	2
	Mídia e Tecnologia	1
Tecnologia; Educação; Língua	Educação	2
	Estudos Linguísticos	23
	Gestão e Tecnologias aplicadas à Educação	1

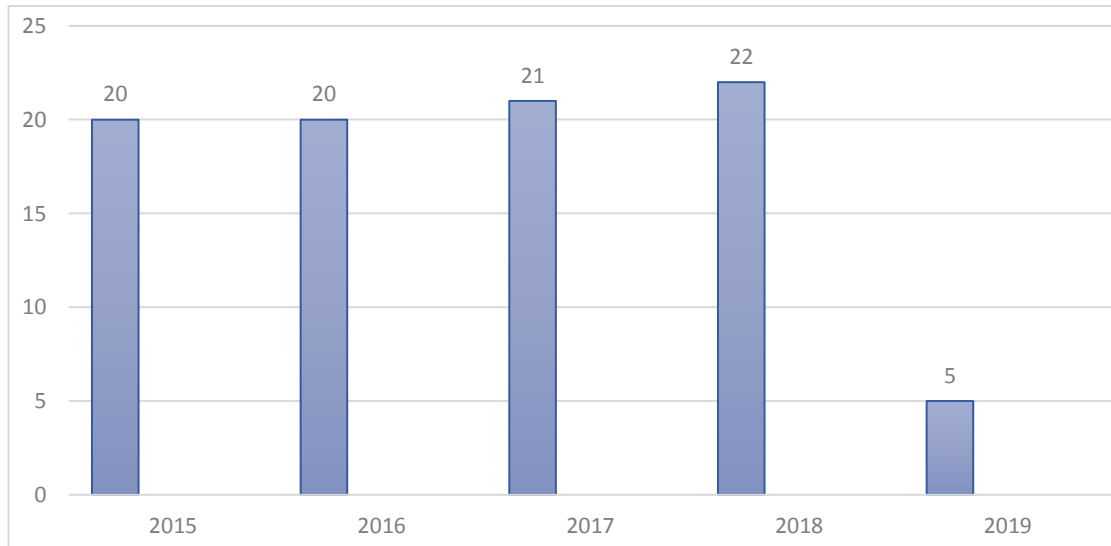
Fonte: elaborada pela autora com base no levantamento da CAPES, 2020

Dentro do recorte cronológico da busca, a área de Estudos Linguísticos apresentou um resultado de 24 trabalhos, enquanto na área de Educação foram encontrados apenas quatro. Também identificamos trabalhos nas áreas de Mídia e Tecnologia e Gestão e Tecnologias aplicadas à Educação, em ambos os casos apenas um trabalho foi encontrado.

Em seguida, organizamos gráficos para fazermos uma projeção anual dos trabalhos de modo geral e por área de conhecimento. Esta projeção foi feita com a finalidade de analisarmos o andamento da produtividade das pesquisas diante da relevância do tema em questão para a sociedade atual que caminha rumo a passos ainda obscuros quanto ao uso crítico da tecnologia para a informação.

5.1 Projeção Anual dos Trabalhos

Primeiramente, separamos os dados encontrados na BDTD para apresentarmos a quantidade de trabalhos defendidos anualmente dentro do recorte cronológico da pesquisa. De acordo com os resultados apresentados no portal, 20 trabalhos foram defendidos em 2015 e em 2016; e em 2017, 21. 2018 foi o ano de maior representatividade, com 22 trabalhos defendidos. Apenas 5 trabalhos foram encontrados datados em 2019. É importante salientar que possivelmente, apareçam mais trabalhos realizados em 2019, publicados após a coleta.

Gráfico 1 – Projeção Geral dos Trabalhos por Ano - BDTD

Fonte: elaborada pela autora com base no resultado quantitativo da BDTD, 2020.

Podemos considerar que há uma linearidade na quantidade de pesquisas desenvolvidas por ano até 2018, bem como números relativamente baixos, em proporção aos cerca de 122. 295¹² alunos de pós-graduação que o Brasil tem. Logicamente, nem todos os pós-graduandos do país farão pesquisas sobre esse tema. Contudo, isso reforça a assunção de que a produção de pesquisas dificilmente irá acompanhar o desenvolvimento tecnológico (HAN, 2018; PAIVA, 2013). Já no ano de 2019 notamos uma queda brusca na quantidade de pesquisas e a média de 20 trabalhos por ano foi reduzida a 5, talvez, pela ressalva já feita sobre o período de coleta. Outro fator que pode explicar a queda em 2019, está relacionado aos cortes nas pesquisas IES, principalmente as desenvolvidas pelas ciências humanas, propagando assim a crença de que a área de humanas não produz “ciência de verdade” (LEÃO; TAQUINI; FINARDI, 2019). Em outras palavras, a queda nas pesquisas em 2019 pode relacionar-se ao momento político e ao ataque à educação pública de qualidade, responsável por aproximadamente 90% de toda a produção nacional (FINARDI; GUIMARÃES, 2020), feito pelo ministro da Educação¹³.

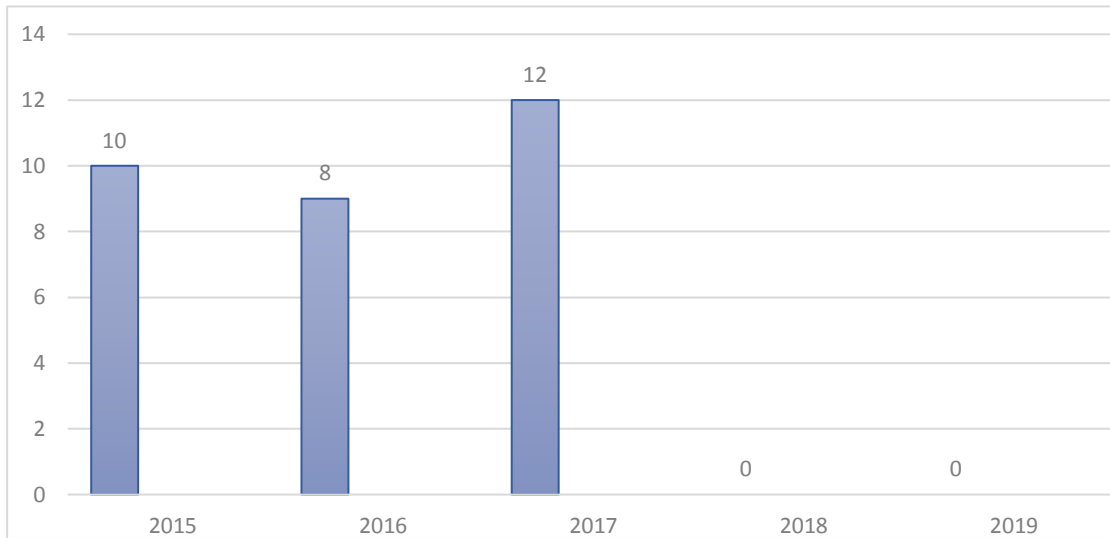
Diferente dos dados da BDTD, os dados do portal da CAPES apresentaram uma descontinuidade drástica nas defesas anuais dos trabalhos, como pode ser visto no Gráfico 2.

¹²Dado obtido no portal do MEC. Link de acesso: <http://portal.mec.gov.br/pos-graduacao/180-estudantes-108009469/pos-graduacao-500454045/2583-sp-2021081601>

¹³ O então ministro da educação no ano de 2019 reafirmava os ataques as universidades federais como justificativa para o corte de verbas para as instituições e para a pesquisa. <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/12/weintraub-reafirma-que-federais-sao-centros-de-drogas-e-que-isso-e-reflexo-de-uso-desenfreado.shtml>

Apenas 10 trabalhos foram defendidos em 2015, seguido por 9, em 2016 e 12, em 2017. Os anos de 2018 e 2019 não apresentaram nenhum resultado.

Gráfico 2 – Projeção Geral dos Trabalhos por Ano - CAPES

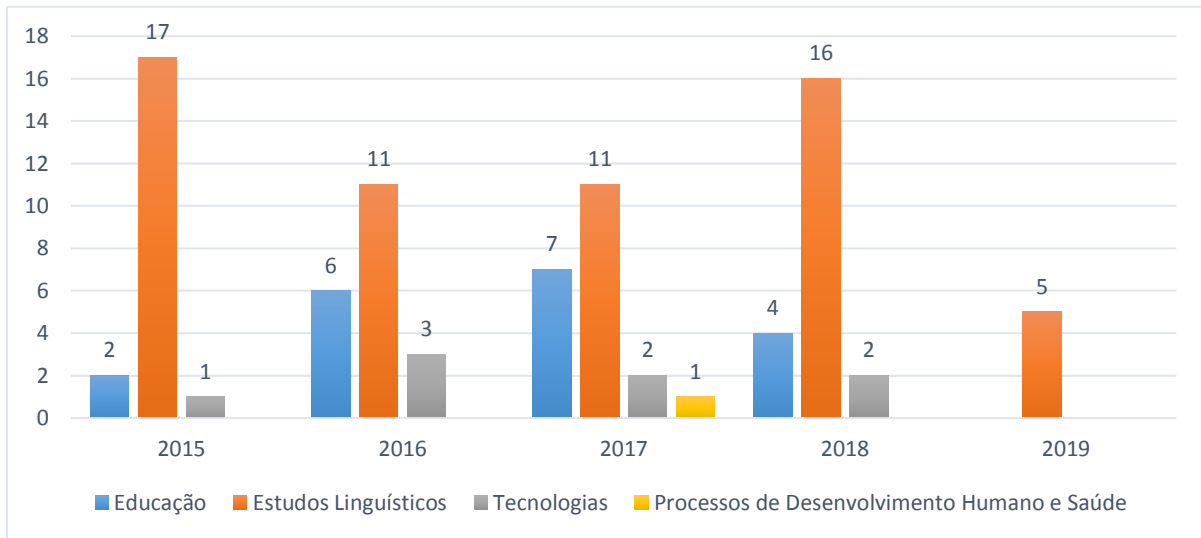


Fonte: elaborada pela autora com base no resultado quantitativo da CAPES, 2020.

O fato de não encontrarmos pesquisas nos dois últimos anos reforça a hipótese de os cortes terem tido um impacto nas pesquisas em ciências humanas, visto que foram escolhidos uma grande variedade de descritores a fim de evitar falta de resultados. Se o tema fosse mais investigado antes da migração para o ambiente virtual, como aconteceu com a pandemia, talvez alunos e usuários de LA estivessem melhor preparados para o uso crítico das tecnologias. Provavelmente, enfrentaríamos a crise na educação de um modo diferente, mais equilibrado e consistente, sem muitas perdas no desenvolvimento do aprendizado dos alunos durante o ensino no formato emergencial.

Decidimos em seguida, avaliar a projeção por área do conhecimento. Através de uma projeção anual, poderíamos avaliar o andamento de tais produções em relação às outras áreas de pesquisas para possibilitar a localização das produções na área de Educação e Ensino. Os resultados obtidos estão no gráfico abaixo.

Gráfico 3 – Projeção Anual dos Trabalhos por Área do Conhecimento - BDTD



Fonte: elaborada pela autora com base no resultado quantitativo da BDTD, 2020.

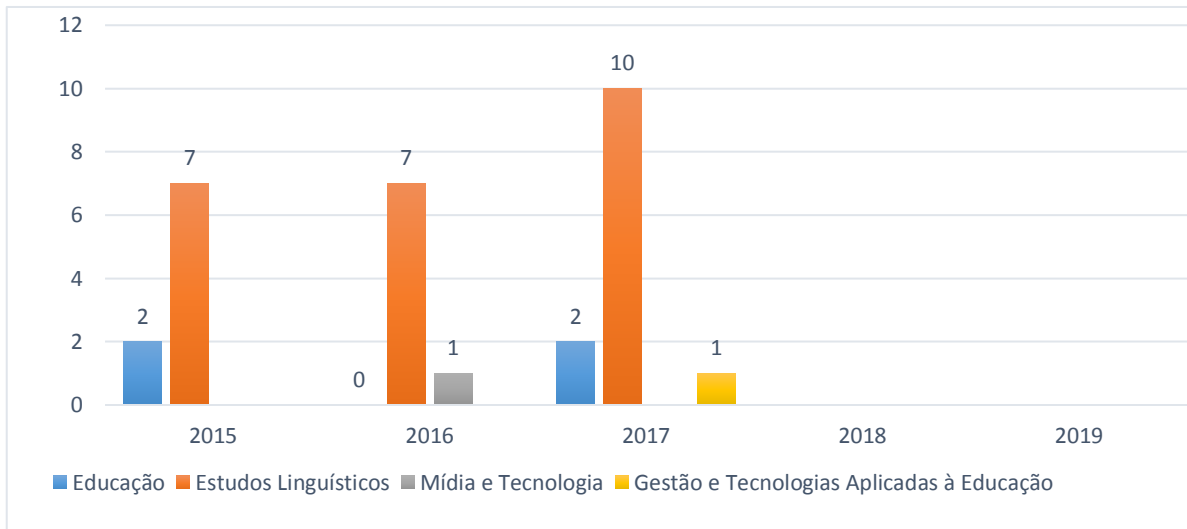
Como podemos observar, a maior parte dos trabalhos desenvolvidos anualmente se concentra na área de Estudos Linguísticos, com 17 estudos defendidos em 2015, 11 em 2016 e 2017 e 16 em 2018, sendo a única área com trabalhos defendidos em 2019. Na área de Educação houve um crescimento dos estudos em 2016 e 2017 com 6 e 7 trabalhos defendidos respectivamente. No ano de 2015, apenas dois foram defendidos em programas de pós-graduação em educação e quatro, em 2018. Por isso, a necessidade de saber o porquê dos trabalhos em Educação não acompanharem os de Estudos Linguísticos, sendo que tanto a tecnologia quanto o aprendizado de LA se relacionam à formação humana.

Em 2015, encontramos um trabalho defendido na área de Tecnologia, três em 2016, dois em 2017 e 2018, talvez, um indício de diálogo entre os fatores ergonômicos e pedagógicos, porém ainda é necessário investigar como o ensino-aprendizado-uso de LA é entendido por estas áreas. Apenas um trabalho foi defendido no programa de pós-graduação em processos do desenvolvimento humano e saúde, o que nos lembra que os estudos voltados para o desenvolvimento humano já colaboraram com a evolução das metodologias de ensino-aprendizado-uso de LA (FINARDI; PORCINO, 2014) e que podem colaborar nesta etapa da história também, porém o número de trabalhos desta área é extremamente baixo.

Os dados coletados no portal da CAPES demonstram a mesma movimentação majoritária da área de Estudos Linguísticos, sendo que novamente foi encontrado mais estudos dessa área

defendidos anualmente do que as demais. No entanto, os resultados da busca mostraram apenas trabalhos publicados até o ano de 2017 e não houve nenhum resultado para os anos posteriores.

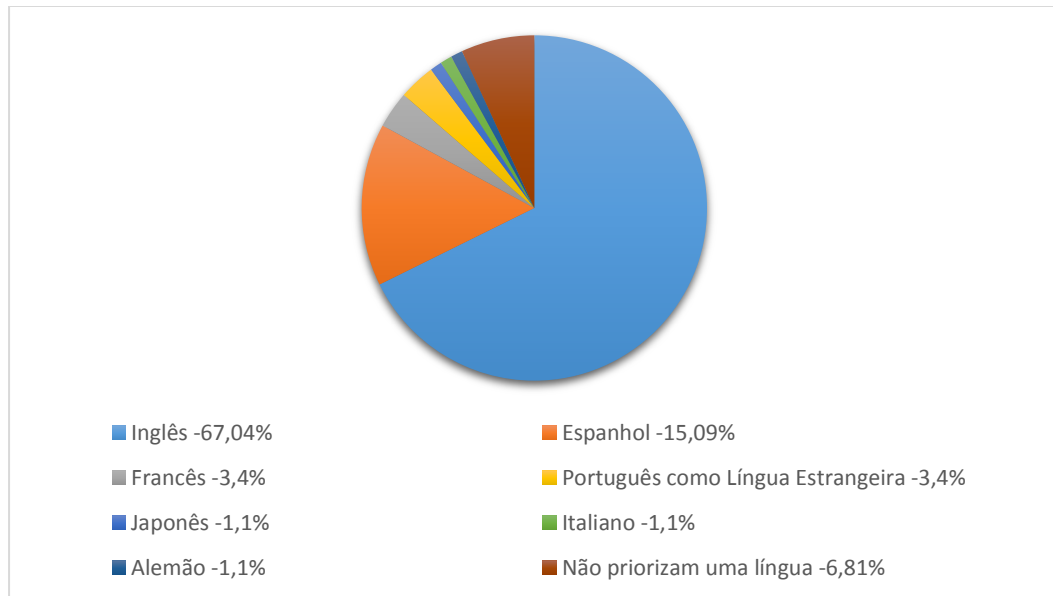
Gráfico 4 – Projeção Anual dos Trabalhos por Área do Conhecimento – CAPES



Fonte: elaborada pela autora com base no resultado quantitativo da CAPES, 2020.

Na área de Estudos Linguísticos, foram encontrados sete de 2015 e 2016 respectivamente e 10 em 2017. Na área de educação, apenas dois em 2015, nenhum em 2016 e novamente dois foram encontrados no ano de 2017. Para as demais áreas encontramos apenas um sendo que Mídia e Tecnologia foi defendido no ano de 2016 e Gestão e Tecnologias Aplicadas a Educação em 2017. Como já mencionado anteriormente não encontramos resultados para os anos de 2018 e 2019.

Foi necessário analisar quais as línguas abordadas, porque as políticas de ensino de LA no país têm privilegiado a língua inglesa, em detrimento das outras. Portanto, analisamos, percentualmente, quais línguas foram abordadas neles, dentro do período da pesquisa que coincide com o período de mudanças na LDB e implementação da BNCC.

Gráfico 5 – Línguas Abordadas - BDTD

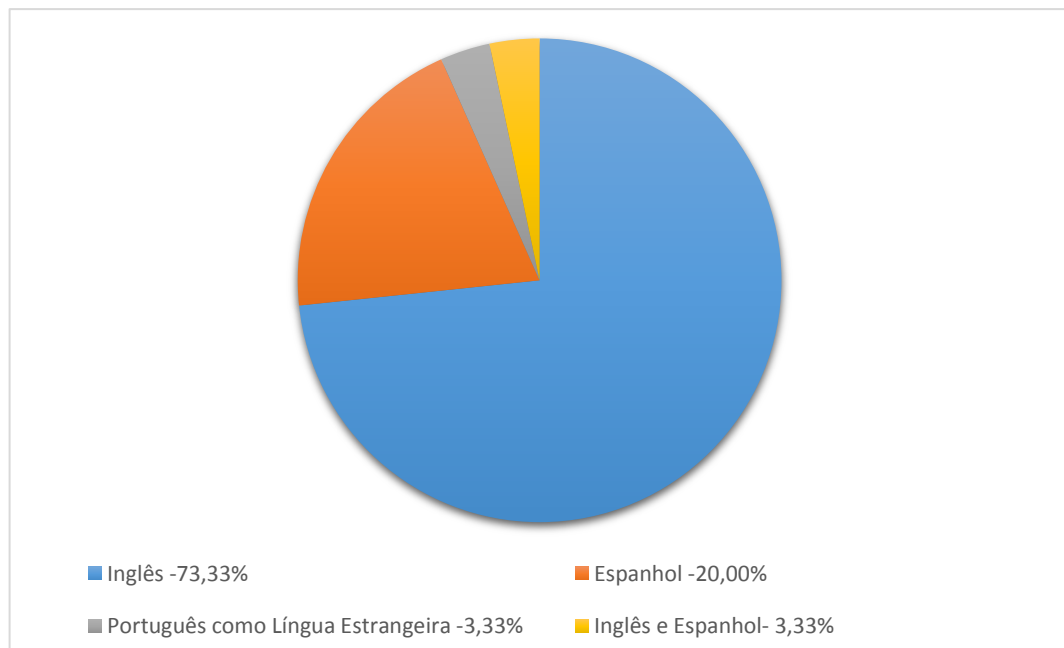
Fonte: elaborada pela autora com base no resultado quantitativo da BDTD, 2020.

Os resultados mostram que há mais pesquisas voltadas para língua inglesa como LA, com 67% dos trabalhos voltados para seu ensino-aprendizado-uso. Esse resultado aponta uma maior preocupação com o idioma. Talvez, relaciona-se com a transformação da língua inglesa em língua internacional no Brasil (FINARDI, 2014), bem como com a obrigatoriedade da oferta desta LA a partir de 2017. O espanhol segue em segundo lugar com 15% de foco nas pesquisas, um número abaixo do esperado considerando a posição geográfica do país e o papel dessa língua como a segunda língua estrangeira mais falada/estudada no mundo. Além disso, o dado mostra uma possível diminuição da oferta da disciplina nas escolas, onde as pesquisas geralmente são conduzidas. Considerados a carga horária de ensino de LA, o investimento público e a estrutura das escolas, infere-se que a falta de oferta decorre da condição de língua opcional e não obrigatória.

O francês, outra língua de fronteira, corresponde a apenas 3% dos dados levantados. Há ainda trabalhos abordando o uso do português como língua estrangeira, com 3%, sugerindo um destaque a partir da implantação de políticas linguísticas e de internacionalização no Brasil como consequência de programas como o Ciência sem Fronteiras e o Idiomas sem Fronteiras (FINARDI; ARCHANJO, 2018). O papel das LA e das políticas linguísticas são essenciais no processo de internacionalização do ensino superior (FINARDI; SANTOS; GUIMARÃES, 2016; GUIMARÃES; FINARDI; CASOTTI, 2019).

No caso de línguas alemã, japonesa e italiana, há registro de apenas um trabalho para cada língua nos últimos cinco anos. Isto indica a necessidade de ênfase em pesquisas sobre LA faladas no país, pois ele abriga tais comunidades e a LA tem o sentido de aproximação da cultura do outro, que nesse caso, não está distante. O mesmo padrão se repete conforme se observa no Gráfico 6, referente aos dados coletados no portal da CAPES.

Gráfico 6 – Línguas Abordadas - CAPES

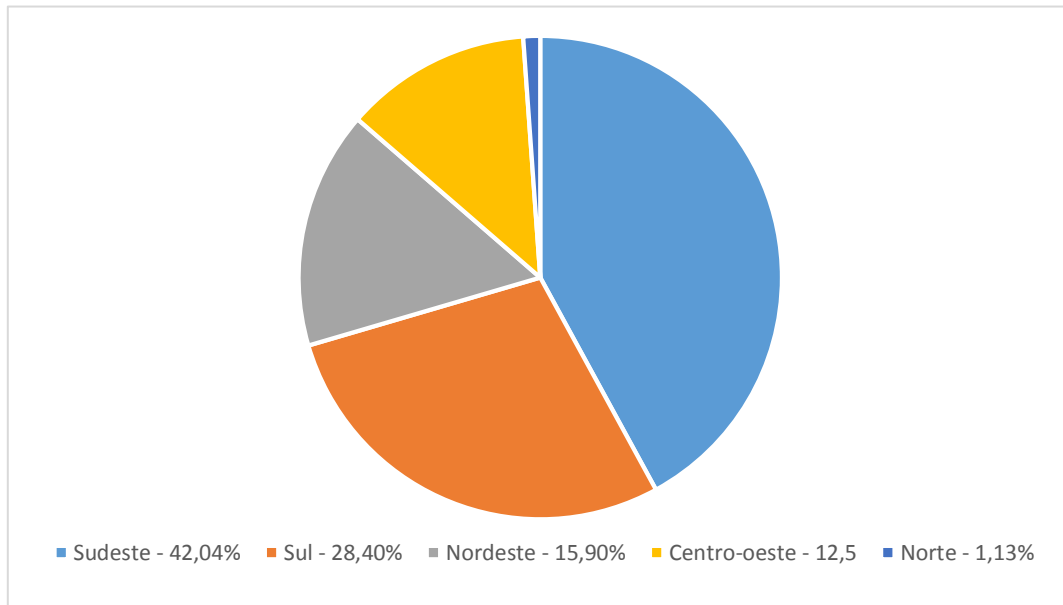


Fonte: elaborada pela autora com base no resultado quantitativo da CAPES, 2020.

Como observado 73,33% dos trabalhos são direcionados à língua inglesa, 20%, ao espanhol, e 3,3% se dedicaram a pesquisar o português como língua estrangeira ou abordaram ambos: inglês-espanhol. Diferentemente dos dados da BDTD, não encontramos uma variedade de línguas abordadas nesse caso.

A última parte da coleta dos dados quantitativos se concentrou em localizar a região na qual cada trabalho foi defendido, pelas instituições marcadas na referência de cada um desses. Os dados foram separados por região e são apresentados no Gráfico 7.

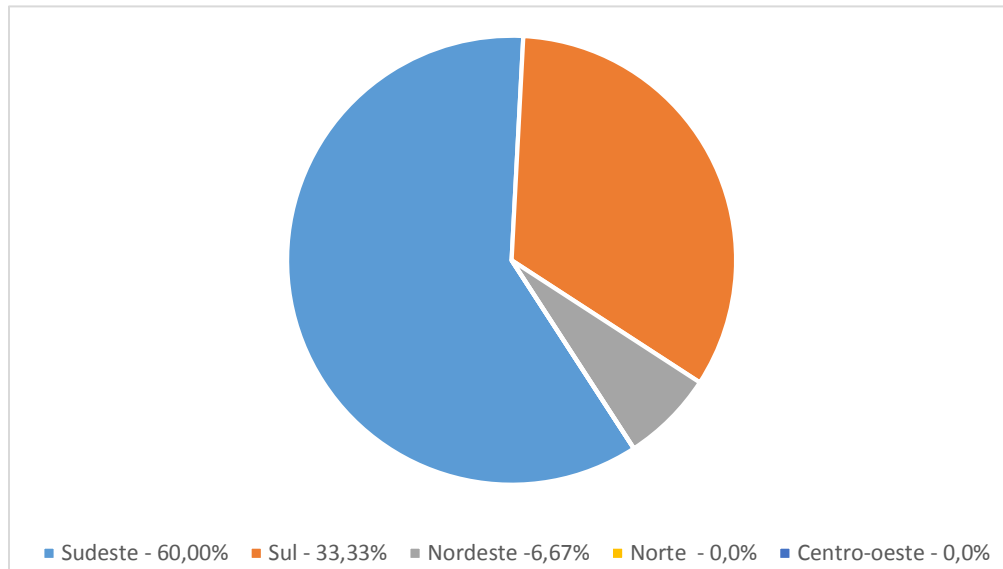
Gráfico 7- Local das Defesas dos Trabalhos – BDTD



Fonte: elaborada pela autora com base no resultado quantitativo da BDTD, 2020.

No caso da plataforma BDTD a região Sudeste foi a que desenvolveu mais trabalhos: 42,04%, seguido da região Sul com 28,40%, Nordeste com 15,90% e Centro-Oeste com 12,5%. Diante do resultado final, essas regiões têm boa representatividade na produção sobre tecnologia. No entanto, a região Norte apresentou o número muito baixo, com apenas 1,13% dos estudos publicados no recorte temporal da pesquisa. O fato pode se à hegemonia de certas línguas, tendo ligação direta com os investimentos, ou seja, as regiões que trabalharem mais esses tópicos receberão mais investimentos. Outra explicação para esse resultado pode ser a estrutura tecnológica nas regiões Sudeste e Sul é mais adequada do que das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, além do uso doméstico das tecnologias digitais ser muito maior nas duas primeiras regiões o que promove uma desigualdade no desenvolvimento das habilidades com as tecnologias digitais entre as regiões (MIGLIORA, 2016).

Gráfico 8- Local das Defesas dos Trabalhos – CAPES



Fonte: elaborada pela autora com base no resultado quantitativo da CAPES, 2020.

Os dados sobre o local de defesa, portal da Capes apresentou o Sudeste com 60% dos resultados, seguido novamente da região Sul, com 33,33% e do Nordeste com 6,67%. Tanto a região Norte quanto a Centro-Oeste, não apresentaram nenhum resultado, no recorte temporal da pesquisa. Refirma-se, então, os dados expostos por Migliora (2016) de como as desigualdades regionais afetam as habilidades com o uso das tecnologias digitais. Nesse caso, tais desigualdades podem afetar o desenvolvimento das pesquisas. Será interessante verificar como o uso dessas tecnologias ocorre durante a pandemia e qual o efeito delas para essas regiões.

5.2 Análise de Conteúdo

Notamos que todos os trabalhos apresentam pontos de partida comuns como descrição histórica da evolução dos objetos de estudo, quais sejam, ferramentas tecnológicas, abordagens de ensino de LA, material didático ou desenvolvimento histórico da sala de aula física para ambientes híbridos ou completamente virtuais. Outro tema comum é a necessidade de se adequar ao ensino e à escola às novas gerações, argumento defendido principalmente com base em Paulo Freire, nos quais a relação de troca de saberes entre educador e educando deve privilegiar o contexto social, político e regional onde estão inseridos. Para Freire (2011), ensinar não está relacionado à prática de apenas abordar conteúdos e depositá-los sistematicamente na mente dos aprendizes, mas sim

uma prática que exige pesquisa, compromisso, ética de modo que as relações entre os sujeitos dentro do espaço escolar proporcionem autonomia, pensamento crítico e ampliação do conhecimento em ambas partes e não somente dos alunos. Trabalhos como o de Honorato (2018) e Vogt (2015) fundamentam-se nisso.

Outro tema frequente é a necessidade de desenvolvimento de formações continuadas para os professores de LA em relação ao uso de tecnologias e também do melhoramento da oferta curricular das disciplinas de graduação e cursos de formação de professores em LA. Deve-se considerar que investir somente em alunos, sem enxergar os demais agentes que compõem a escola, é insuficiente. Professores necessitam ter acesso às tecnologias para experimentar o objeto antes de compartilhá-lo com os alunos. Por vezes, alguns alunos têm mais acesso às tecnologias digitais do que os professores, cujos salários não possibilitam adquirir equipamentos mais sofisticados para as aulas.

Outra fundamentação teórica adotada por mais da metade dos trabalhos (CENTENARO, 2016; D'AMBRÓSIO, 2017, GOMES, 2017; LEVAY, 2015; LIMA, 2016; LIZ, 2015; LOPES, 2018; MESQUITA, 2016; MOTTA, 2017, RAPAPORT, 2016; RECH, 2018; ROPPEL, 2017; SANTOS, 2017; SGORLA, 2016; TYLER, 2016) é a teoria sócio interacionista de Vigotsky (1991). Uma característica observada nelas, como é o caso de Rapaport (2016), é a apropriação implícita dessa teoria, demandando uma leitura minuciosa.

A teoria de Vigotsky (1991) trata da relação entre nível de desenvolvimento real da criança, o desenvolvimento mental e a zona de desenvolvimento proximal (ZPD) que caracteriza o desenvolvimento mental a ser alcançado posteriormente. O conceito de ZPD proporcionou aos psicólogos e educadores uma forma de compreender o desenvolvimento. Assim, o conceito de ZPD possibilita pensar no desenvolvimento imediato como uma forma de enxergar não somente o que já foi atingido, mas também o que está em processo de maturação. Nesse caso, o processo de aprendizado desperta inúmeros processos internos de desenvolvimento, capazes de operar somente quando há interação da criança com outras pessoas em seu ambiente ou com seus colegas de classe.

Quanto a essa questão, alguns trabalhos como é o caso de Levay (2015), assim como Motta (2017) colocam Vigotsky ao lado de Piaget, como construtivista no primeiro caso e como sócio-construtivista no outro. Isso pode indicar uma falta de leitura aprofundada de Vygotsky, já que o autor considera sua proposta distinta das de outros teóricos do desenvolvimento (VIGOTSKY, 1991). Trabalhos como o de Bruner (1997) tornam essas diferenças mais evidentes, pois aponta os

conceitos básicos de Vigostky, como o papel das relações sociais no desenvolvimento da criança, em relação as conjecturas de Piaget sobre o papel da maturação biológica (BRUNER, 1997; VIGOTSKY, 1991). Assim, Vigotsky é considerado como fundador do sócio interacionismo, uma vez que sua proposta continha características divergentes da construtivista de Piaget.

Além disto, Motta (2017) sugere que a teoria sócio interacionista foi usada no desenvolvimento da plataforma *Moodle* (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* - em inglês) para aprendizado em ambientes virtuais. O *Moodle* foi desenvolvido com base na construção de conhecimento, na medida em que as pessoas interagem nesse ambiente virtual (MOTTA, 2017). Isto pode explicar porque muitos pesquisadores adotam esta teoria para a construção de seus estudos.

Organizamos os trabalhos de acordo com temas semelhantes, conforme discutimos na análise qualitativa. Os tópicos abordados são: ferramentas digitais para ensino-aprendizado-uso de LA, *m-learning*, gamificação, EaD, formação inicial de professores e internacionalização. Como nem todos os trabalhos fizeram aplicação experimental de ferramentas digitais, não conseguimos aplicar todas as perguntas em alguns deles. Por isso, apresentaremos brevemente cada trabalho analisado, para descrevermos a resposta de cada pergunta separadamente para facilitar a análise.

5.2.1 Ferramentas Digitais para Ensino-Aprendizado-Uso de LA

Selecionamos primeiramente os trabalhos de Botero (2017) e Mesquita (2016) que tratam da língua espanhola; Caramano (2017), Vogt (2015), Lima (2016), Sgorla (2016), Rech (2018), D'Ambrósio (2017), Mello (2018), Raimundo (2017) que tratam da língua inglesa. Todos esses estudos abordam o uso de ferramentas digitais para ensino-aprendizado-uso de LA se apropriando de conceitos como o de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação TDICs e CALL.

Botero (2017) fez uma pesquisa de avaliação qualitativa dos recursos hipermediáticos de livros didáticos de ensino de língua espanhola. De acordo com o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) todos os livros devem apresentar esse tipo de conteúdo. O objeto de estudo de Botero (2017) foram quatro livros didáticos aprovados no PNLD com seus recursos hipermediáticos. Portanto, as perguntas norteadoras (2) e (3) não foram aplicadas nesse caso.

O trabalho de Mesquita (2016) dedica-se a estudar e aplicar o uso do *blog* como recurso pedagógico para ensino de língua espanhola em um contexto público e regular. Seu estudo aponta a necessidade de adaptações quanto ao uso de TDICs no ensino e aprendizagem de LA, em relação ao contexto que estas ferramentas serão aplicadas.

Caramano (2017) concentrou sua pesquisa na elaboração de videoaulas instrucionais como organizadores prévios para uma aprendizagem mais significativa na disciplina de língua estrangeira moderna na Educação para Jovens e Adultos (EJA). A tecnologia utilizada foram programas de *screencast* para criação de vídeos por meio de captura da tela do computador. As videoaulas foram elaboradas com base no conteúdo dos materiais didáticos da modalidade semipresencial da EJA. Sendo assim, o material didático utilizado aparenta estar bem estruturado, porém o nível dos alunos participantes dessa pesquisa não estava de acordo com o nível do material.

Como não houve aplicação das videoaulas elaboradas para a turma de EJA, não respondemos às perguntas norteadoras (2) e (4) desta pesquisa. A insuficiência dos dados da pesquisa de Caramano (2017) não permitiu analisar que tipo de experiências formadora os alunos tiveram, em relação a LA. Contudo, avaliamos alguns aspectos da criação do conteúdo das videoaulas de seu estudo.

Caramano (2017) aponta que o conteúdo a ser elaborado e ministrado pelos professores não pode ser submetido apenas aos interesses do mercado, focando em aspectos da formação humana. A autora também discute a necessidade de mais empenho por parte dos professores da EJA na elaboração de materiais utilizando TDICs, por conta da importância do domínio das tecnologias digitais e do inglês para atender as demandas de intercâmbio, o que aparentemente é contraditório quando pensamos na formação e no aprender a se relacionar com o outro.

Muitas questões precisam ser discutidas e sanadas em relação a EJA que é marginalizada de diversas formas. Por isso, os fragmentos da experiência formadora, não se dão por conta de falhas na elaboração das videoaulas da pesquisa de Caramano (2017), mas por conta do próprio sistema de ensino, devido a imensidão de problemas apontados em seu estudo sobre a criação e manutenção da EJA no Brasil.

Mello (2018) obteve os resultados de seu estudo apenas através do diálogo com professores por meio de questionários e entrevistas. Sua análise está relacionada à inserção das TDICs nas aulas da língua inglesa do Ensino Fundamental II das escolas estaduais de Foz do Iguaçu. Seus dados mostram a necessidade de maior investimento na estrutura escolar que segundo seu argumento, é

um grande limitador para o uso das TDICs. Seu estudo aponta para a falta de políticas públicas que incentivem o uso de ferramentas digitais nas escolas, assim como evidencia a carência na formação inicial e continuada dos professores, insuficiente para que esses se sintam seguros quanto o uso de TDICs no ensino-aprendizado-uso de LA. Nessa pesquisa nenhuma ferramenta foi testada, mas manteve um diálogo com professores de inglês da rede estadual através de questionários e entrevistas para entender a relação desses com as TDICs. Portanto nossa análise também será conduzida apenas pelo relato dos participantes da pesquisa de Mello (2018).

Na pesquisa de D'Ambrósio (2017) houve realmente a aplicação de um experimento com uma ferramenta digital, no caso o *software* HagáQuê que permitiu a elaboração de atividades tanto sobre o gênero quadrinhos quanto o uso de tecnologias digitais em turmas do ensino fundamental. Entretanto, problemas relacionados à estrutura escolar foram apontados, durante o desenvolvimento de sua pesquisa. Os computadores, por exemplo, apresentaram diversas restrições quanto ao uso do *software* e das imagens a serem utilizadas na produção dos alunos. O responsável pela sala de informática apagou o *login* de acesso dos alunos aos computadores no laboratório de informática, o que fez com que muitos perdessem tudo o que haviam produzido e reiniciassem seus trabalhos. Foi necessária a intervenção da pesquisadora para trazer *notebooks* pessoais para que os trabalhos dos alunos fossem finalizados.

Com um estudo de caso, por meio de uma pesquisa exploratória e descritiva, a pesquisa de Lima (2016) busca entender a implementação do ensino de inglês com o uso das TDICs no primeiro ano do ensino médio. As turmas escolhidas para o estudo faziam parte do programa de ensino médio integrado à informática. Por se tratar de um estudo de caso foram escolhidas duas turmas, uma para grupo de controle, que não teria acesso a nenhum tipo de TDIC durante as aulas e outra que utilizaria todos os recursos tecnológicos digitais existentes na escola. Com uma gama maior de tecnologia digital disponível, os alunos observaram aspectos diversos da LA e de sua cultura, no entanto, a turma de controle ficou limitada ao livro didático e aos aspectos culturais abordados.

Lima (2016) entende que o uso das TDICs no ensino pode solucionar questões como a do alcance do ensino em distâncias remotas, onde não há salas de aulas físicas bem estruturadas ou professores que atuem em regiões precárias. No entanto, isso não pode ser considerado como uma garantia de inclusão na “sociedade globalizada do conhecimento”, principalmente por razões das singularidades do país em razão da desigualdade no ensino e das crises econômicas e políticas vivenciadas na nação.

O uso crítico das TDICs nas aulas de inglês pode motivar o diálogo entre as partes envolvidas no processo de aprendizado, assim como também promover outras formas de interação com o mundo como forma de resistência definidas pelas práticas mercantis capitalistas aos alunos carentes. Outras tecnologias como televisão e rádio podem ser utilizadas tanto para entretenimento quanto para o aprendizado. Mas, o apelo para o uso de computadores é muito maior, pois além dos recursos *online*, possui uma fonte ilimitada de uso de outros recursos midiáticos úteis para interação e aprendizado em inglês (LIMA, 2016).

Nos trabalhos de Rech (2018), Raimundo (2017) e Sgorla (2016) respondemos apenas à Pergunta 3. Isto porque nos três estudos não houve experimento com alguma ferramenta digital, no entanto, todos foram construídos através da análise de diálogo com os sujeitos de suas pesquisas. Por exemplo, através de uma pesquisa de campo, Rech (2018) analisou três campi de Institutos Federais (IFs) em regiões diferentes do sul de Santa Catarina através de entrevistas semi-estruturadas com alunos e professores. Já Raimundo (2017) teve como objetivo investigar o ensino da língua inglesa no Fundamental 2, nas escolas públicas municipais de Curitiba. Assim, Raimundo (2017) aplicou uma série de questionários e entrevistas para os professores desse seguimento, além de utilizar a metodologia de análise de conteúdo para compreender a fala dos entrevistados. Por fim, Sgorla (2016) também pesquisa a uso das TDICs no segundo segmento do ensino fundamental para o ensino de inglês como LA. Sua pesquisa também proporcionou um diálogo com os professores por questionários com perguntas abertas e fechadas para entender a capacitação e atuação profissional de cada educador, a estrutura escolar e as práticas pedagógicas com o uso das tecnologias.

Dessa categoria, o último trabalho analisado foi o trabalho de Vogt (2015), que utiliza a metodologia exploratória em um instituto privado de ensino de idiomas, analisando a ferramenta lousa digital. Apesar de fundamentar seu conceito de educação em Freire, a autora sugere que é inviável utilizar tal recurso na rede pública de ensino por conta do custo e da estrutura das escolas. O que nos leva a questionar como é possível oferecer uma educação emancipadora e libertária coerente com a ideologia freiriana, sendo que a aplicação do estudo com esta ferramenta digital já é excludente? Aliás a implementação de tal recurso é inviável enquanto os investimentos estruturais não chegaram à escola pública; a partir do momento que esses investimentos forem aplicados a situação seria diferente.

A seguir buscaremos responder às perguntas propostas por esse trabalho dentro da categoria de ferramentas digitais para ensino-aprendizado-uso de LA. A organização das respostas segue uma sequência ordinal. Primeiramente, respondemos à pergunta 1 com todos os trabalhos em que ela pode ser aplicada e assim sucessivamente.

1) A tecnologia utilizada para ensino-aprendizado-uso de LA suprime a subjetividade da cultura das línguas?

No trabalho de Botero (2017) não encontramos garantia de que os recursos hipermediáticos dos livros didáticos garantem o aprendizado de LA para seus usuários. Mesmo diante da alegação de que o uso de tecnologias é recurso prazeroso para o aprendizado, as experiências relatadas apontam resultados frustrantes, porque os recursos encontrados no material didático nem sempre são compatíveis com os encontrados nos contextos escolares. Por exemplo, o CD disponível nos livros não é compatível com todos os computadores da escola e nem todos os computadores da escola possuem leitor de CD (BOTERO, 2017). Também, destacamos a dificuldade do transporte do aparelho de som de uma sala para outra, já que os livros possuem CDs de áudio e os professores têm outros materiais para carregar. Além disso, o equipamento não é uma ferramenta exclusiva para o professor de idiomas, ou seja, precisa ser compartilhado com vários outros professores no espaço escolar (BOTERO, 2017).

Dos quatro materiais analisados por Botero (2017), apenas um material didático abordava aspectos culturais da língua espanhola, porém esse não possuía nenhum recurso hipermediático. Os outros que possuíam esse recurso apresentaram diversos problemas, não somente na estruturação do material, como também de ordem tecnológica. Também, traziam aspectos culturais completamente descontextualizados e não estimulavam uma formação crítica do cidadão (BOTERO, 2017).

Em Mesquita (2016) o *blog* criado para o ensino de espanhol era administrado somente pelo professor e por isso o conteúdo da página em relação à língua e à cultura era bem dinâmico, contendo músicas, vídeos, entre outros aspectos específicos da cultura espanhola que eram trabalhados e discutidos com os alunos. Além disso, os alunos podiam colaborar com a criação do material e com as participações no *blog*. Sendo assim, esse recurso não suprime a subjetividade da cultura da LA.

Na pesquisa de D'Ambrósio (2017) o software é conhecido como HágaQuê, para a criação de histórias em quadrinhos demonstrou ser uma forma criativa de se conhecer a cultura da LA, principalmente porque os alunos trabalharam com linguagem coloquial e o enredo das histórias precisava seguir uma sequência lógica, ou seja, os aspectos semânticos puderam ser experimentados, logo, a cultura da LA não foi suprimida.

As videoaulas elaboradas por Caramano (2017) não foram testadas, contudo no relato de sua pesquisa, verifica-se que as aulas foram elaboradas com base no material didático utilizado para a EJA. O material parece bem estruturado. No entanto, não conseguimos informações suficientes para verificar como a cultura da LA é abordada nele. Entendemos que por permitirem a elaboração do conteúdo usando videoaulas, a cultura da LA pode ser abordada, desde que o professor queira.

O estudo de Lima (2016) aborda aspectos culturais mínimos, mas não nulos, porque a turma que acessava as tecnologias disponíveis na escola poderia ter tido um amplo acesso à cultura da LA. Porém, não era o foco do estudo. No entanto como a abordagem utilizada para ensino era a AC, subentende-se que as funções das expressões da LA foram trabalhadas, bem como seus aspectos culturais. Essas características poderiam ser mais exploradas, diante das possibilidades de recursos. A turma de controle estava restrita ao conteúdo do material didático, ou seja, às porções limitadas da cultura da LA. Nesse caso, não vemos a supressão da cultura da LA por conta da tecnologia. De fato, ela também não foi suprimida pelo experimento de Lima (2016), mas pelas características de seu estudo, não podemos afirmar o quanto e como a cultura foi trabalhada.

Na análise de Vogt (2015) sobre a lousa digital, os dados foram coletados através de entrevistas semi-estruturadas, feita com os professores do instituto. Utilizamos as falas dos professores para responder às perguntas proposta no presente estudo. Sendo assim, entendemos a lousa digital, pelas suas características e por sua gama de ferramentas para explorar a LA e a sua cultura como uma ferramenta que permite o uso crítico da tecnologia e da LA, porém a forma que o professor conduzirá a aula e utilizará a tecnologia é que determinará se seu uso será crítico ou não. Além da conexão à *internet* e de permitir aplicação de pesquisas durante as aulas, ela também proporciona uma aula dinâmica com a utilização de mídias diversas para a aproximação da LA e a realidade dos aprendizes.

2) *Essas tecnologias promovem nos sujeitos da pesquisa um conhecimento, principalmente, instrumental da LA?*

Mesquita (2016) mostrou o *blog* como um agente motivador tanto para o aprendizado dos alunos quanto para o professor colaborador da pesquisa, ou seja, um promotor de troca de saberes na construção do conhecimento através de reflexões críticas. O professor discutiu com os alunos as vantagens e desvantagens do uso das tecnologias digitais, principalmente com relação às dificuldades encontradas na utilização dos equipamentos. Dessa forma, observa-se um professor aberto à compreensão e ao diálogo com os alunos sobre o uso dessa tecnologia nas aulas da LA. Notamos que o *blog* foi uma forma de aprendizado eficiente dessa LA, de acordo com a proposta do currículo escolar que resultou no aumento do interesse dos alunos pelo idioma e pelas tecnologias como um recurso pedagógico. Nesse sentido, pensamos que esse estudo demonstra um afastamento da semiformação e da visão do aprendizado de LA apenas na sua forma instrumental.

As atividades com o *software* propostas por D'Ambrósio (2017) requeriam um processo de criação por parte dos alunos e compreensão semântica da LA para a organização de uma sequência lógica do gênero quadrinhos. As chances de se trabalhar e entender a LA apenas nas suas funções instrumentais são mínimas, o que reduz também a probabilidade semiformação, por conta da própria sequência lógica que o processo envolve.

Em Lima (2016) a LA não foi abordada apenas em níveis instrumentais, principalmente porque em ambos os casos a abordagem utilizada foi a AC que em sua essência não foca na parte instrumental, mas sim na comunicação funcional. Além disso, durante a execução da pesquisa de Lima (2016) algumas atividades de interpretação de texto com gêneros variados foram desenvolvidas de modo que outros aspectos da LA foram trabalhados.

A lousa digital de Vogt (2015) parece ser uma forma dinâmica de explorar atividades em LA. Como esse tipo de ferramenta suporta mídias diversas, é possível elaborar atividades e pesquisas sobre diversas funções da língua e não somente sua função instrumental. Portanto essa tecnologia promove conhecimento amplo da LA e não apenas instrumental.

3) *Existe diálogo entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa sobre o uso crítico das tecnologias, a fim de promover a apropriação dessas com vistas a resistir às imposições da cultura de massas?*

Em Caramano (2017) não houve diálogo direto com alunos da EJA sobre o uso crítico das tecnologias digitais. No entanto, a professora pesquisadora utilizou os relatos dos alunos - contidos em uma parte específica do material didático para escrever opiniões, dificuldades e dúvidas com a LA - para criar o material das videoaulas. Ao observar o relato dos alunos, notamos que a maioria entendia a LA como algo muito distante da realidade, pois reclamavam da falta de tradução nos diálogos, sendo necessário o uso de recursos externos como dicionários *online*. Não havia familiaridade com as quatro habilidades de produção/compreensão/oral/escrita para melhor desempenho nas atividades. Verificamos uma grande necessidade de aproximar a LA da realidade dos estudantes da EJA. Talvez, esse tipo de relato seja reflexo das imposições da indústria cultural que coloca um valor social muito alto na aquisição de LA e que traz esse aparente distanciamento dos alunos da modalidade.

Na pesquisa de Mesquita (2016) ocorreram diversos diálogos - para um uso orientado e crítico - entre a pesquisadora e os sujeitos da pesquisa. Dessa forma, os sujeitos da pesquisa foram gradualmente apresentados à ferramenta *blog*, e puderam compreender as etapas de criação, manutenção e uso desta ferramenta para o ensino-aprendizado-uso de LA. Além disso, a pesquisadora acompanhou os períodos de planejamento do professor, o que facilitou na elaboração de questões críticas a serem levadas aos alunos.

Apesar de todas as frustrações vivenciadas por D'Ambrósio (2017) durante seu experimento, a pesquisadora esteve presente em todas as etapas. Logo, o diálogo para um uso crítico das tecnologias colaborou para que tanto os professores quanto alunos produzissem atividades de forma satisfatória, mesmo diante de tantas diversidades por conta da estrutura e organização da escola quanto ao uso de ferramentas digitais.

Lima (2016) aponta que o diálogo entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa é essencial para o andamento de um estudo, no entanto o foco de sua pesquisa estava mais relacionado a questões de desempenho linguístico do que a questões críticas. O autor não exclui a importância de abordar os aspectos críticos durante o processo de aprendizagem de LA. Mas, se não houvesse o diálogo com a turma de controle - que não utilizava nenhum tipo de tecnologia - provavelmente a aplicação de seu estudo seria prejudicada, já que foi necessário explicar para os alunos a importância de se realizar um experimento científico para buscar melhorias com respeito ao uso de tecnologias digitais no ensino.

A seguir abordaremos as questões trazidas nos trabalhos de Rech (2018), Raimundo (2017), Mello (2018) e Sgorla (2016). Nesses trabalhos não aplicamos as perguntas anteriores pois foram construídos pelo diálogo com os professores e alunos. Por isso, destacamos nas falas dos sujeitos de cada pesquisa pontos que precisam ser avaliados para promover a apropriação crítica das tecnologias digitais na educação regular.

Em Rech (2018), tantos professores quanto alunos naturalizaram o uso das TDICs, porém muito próximo do senso comum. Os professores não apontaram que os problemas estruturais atrapalham o desenvolvimento de aula da LA com base na abordagem de CALL, porém os alunos indicaram que utilizavam mais as tecnologias digitais fora do ambiente escolar do que durante as aulas. Rech (2018) sugere o uso mais consciente e crítico das TDICs em sala de aula a fim de se alcançar uma realidade cotidiana onde as tecnologias digitais sejam indissociáveis do ensino da LA. Se a sala de aula é virtual ou não, ela é o espaço onde o uso das TDICs com base no senso comum pode ser quebrado, pois ela existe como lugar de formação.

O trabalho de Raimundo (2017) volta-se exatamente para a perspectiva dos professores a respeito do uso, integração e apropriação das tecnologias e mídias digitais. Sendo assim, notamos algumas semelhanças apontadas pelos participantes da pesquisa tal como, a ciência de todas as vantagens que as tecnologias digitais proporcionam à educação, porém apontam a necessidade se investir na manutenção e compra de equipamentos em relação à quantidade de aluno que cada escola possui. Além disso, os professores apontam a burocracia para reserva de salas e equipamentos, já que as tecnologias digitais não são de uso exclusivo do professor de LA e muitos professores ainda sentem que não tem formação adequada para usar as ferramentas digitais pedagogicamente.

Entendemos que a formação inicial e continuada também é um passo para que os professores se sintam mais seguros quanto ao uso da TDICs durante as aulas, já que pelo que observamos no trabalho de Raimundo (2017), esses possuem certo estranhamento diante das TDICs. É provável que os professores se sintam mais seguros quanto ao uso das TDICs mesmo em circunstâncias adversas.

Mello (2018) analisou as perspectivas dos professores de inglês do segundo seguimento do ensino fundamental sobre o uso de TDICs. Apesar da tentativa de contato com todas as escolas da região de Foz do Iguaçu, algumas não se disponibilizaram à solicitação de sua pesquisa. Além disto, não foram incluídas escolas da modalidade EJA, Ensino Técnico e Ensino Médio, esse último

teve que ser retirado da pesquisa por conta do regimento estadual, a Lei nº 11.161/05 que segundo Mello (2018) tornou o ensino de espanhol obrigatório no Ensino Médio, assim grande parte destas escolas não oferecia o ensino de inglês, língua adotada para a sua análise.

Através das respostas dos professores, notamos que as TDICs, em geral, são de grande importância no ensino-aprendizado-uso de LA, principalmente porque através delas é possível trabalhar as quatro habilidades, mas esses relataram que a estrutura das escolas é ruim e atrasada em relação ao avanço das tecnologias. Isto traz insegurança quanto ao uso de TDICs em sala de aula. Os professores apontaram que muitos laboratórios de informática estão desativados ou a *internet* da escola é instável, por isso, evitam as de atividades que necessitem de conexão.

Como nos trabalhos anteriores, os professores apontaram a deficiência na formação inicial, pois não tiveram contato teórico sobre o uso de TDICs ou o assunto foi abordado superficialmente em alguma disciplina. Porém os entrevistados relataram que tiveram contato prático com ferramentas digitais através de uso pessoal, quer seja indireto ou direto, nos laboratórios da graduação. Para um entendimento melhor do uso de TDICs esses professores buscaram auxílio da formação continuada.

Percebemos que as TDICs têm um grande potencial formador, porém enquanto não houver investimento maior nos professores que são mediadores do conhecimento dentro da sala de aula, será difícil ensinar os alunos a enxergarem as ferramentas tecnológicas como ferramentas formativas e não somente como entretenimento. Até mesmo na formação dos professores, a tecnologia é utilizada mais como um recurso de auxílio pessoal do que como ferramenta pedagógica, portanto a falta de investimento para o uso de TDICs nas escolas e na formação de professores de LA reforça e até mesmo consolida um caráter semiformador das tecnologias digitais e consolida um estranhamento do uso destas ferramentas no ambiente escolar.

Em Sgorla (2016), encontramos mais argumentos que enfatizam a necessidade do Estado investir ou ampliar programas de acessibilidade às mídias digitais nas escolas. Em meio à estagnação tecnológica, as escolas estão muito aquém das tecnologias dominantes para a propagação, sendo a impressão a principal fonte de compartilhamento de materiais, não a virtualização. Em vista disso, as demandas da sociedade atual poderiam ser atendidas de modo que os alunos pudessem desenvolver a consciência do seu papel social na construção do conhecimento principalmente quando se trata de tecnologias que já lhes são naturais. Além do mais, essa seria uma forma também de incentivar a produção de novos materiais didáticos digitais e a formação

continuada de professores, pois esses se encontram numa posição de organizadores do caos das informações e não somente mediadores do conhecimento.

Por fim, no trabalho de Vogt (2015), não notamos um incentivo ao uso crítico das tecnologias digitais no diálogo da pesquisadora com os participantes. O que se percebe são professores sentindo a necessidade de treinamento e formação continuada para lidarem com a tecnologia, sem descartar o lado humano necessário para o processo pedagógico.

4) Que tipo de experiência formadora tais tecnologias promovem?

Em Botero (2017) encontramos que as editoras costumam cobrar mais caro para que o conteúdo hipermidiático dos livros seja acessado por completo, o que pode limitar os recursos disponíveis sobre um determinado tema abordado durante a aula. O uso do computador é restrito à escola e não acessível a todos os alunos em casa. Porém, em outro momento vemos que esse ponto é ignorado quando a autora sugere que os professores precisam incentivar os alunos a utilizarem os materiais hipermidiáticos em casa nas horas livres a fim de melhorar o desempenho acadêmico (BOTERO, 2017). Nesse caso, a relação de formação através das tecnologias digitais e da LA é fragmentada tanto para professores quanto para os alunos por conta das restrições e dificuldades encontradas para um contato significativo com a LA, através desse tipo de tecnologia digital.

D'Ambrósio (2017) mostra que a experiência formadora que os participantes da pesquisa alcançaram através do software HagáQuê foi satisfatória. Além da criação de quadrinhos em LA, a experiência envolveu elementos como expressões idiomáticas e linguagem próxima a realidade dos alunos. Diversas criações dos alunos possuíam desfechos cômicos e além da expressiva troca de experiências entre alunos mais habilidosos tecnologicamente com os com mais dificuldades.

Em Lima (2016), a turma que tinha acesso às TDICs parecia mais motivada na participação e na pesquisa autônoma sobre a LA do que a outra. Por outro lado, os alunos da turma controle se sentiram frustrados, a princípio, por não terem acesso às TDICs e uma intervenção do pesquisador foi necessária para discutir com a turma a importância da colaboração com a pesquisa acadêmica. Sendo assim, a experiência formadora mediada por TDICs pode ser muito mais atraente para os alunos do que sem a presença de tais recursos.

Uma das discussões trazidas por Lima (2016) discorre sobre o entusiasmo que as tecnologias digitais causam nos alunos. Segundo, tal comportamento expressa a vontade de romper

com a educação bancária (FREIRE, 2011), centrada na cópia e reprodução do conteúdo. A rigor, as necessidades dos estudantes não são ouvidas, suas preferências abafadas e a possibilidade criativa se esvai. Porque o estudante que chega à escola é muito mais voltado aos aparatos digitais a reflexão sobre o uso das tecnologias seja tão na modernidade.

Para aferir o desenvolvimento do desempenho linguístico dos alunos, foram realizados alguns testes diagnósticos e de nivelamento durante o semestre nas duas turmas. Porém, os resultados não apresentaram diferenças significativas de uma turma para outra e ambas conseguiram bons resultados.

Mesquita (2016) trouxe uma forma de aprendizado eficiente da LA, de acordo com a proposta do currículo escolar que resultou em um aumento do interesse dos alunos pelo idioma e pelas tecnologias como um recurso pedagógico. Nesse sentido, pensamos que o estudo dela demonstra total afastamento da semiformação e da visão do aprendizado de LA, apenas na sua forma instrumental e uma aproximação maior do ensino-aprendizado-uso crítico da LA.

Em Vogt (2015) encontramos que o uso da lousa digital não garante uma aula menos centralizada no professor. Por isso, não é possível averiguar a relação de semiformação e experiência nos aprendizes. Talvez, fosse necessário elaborar estratégias para os alunos se tornarem mais participativos, como por exemplo, deixá-los explorar o objeto aos poucos em algumas atividades, a fim de se acostumarem com o aparato.

Na seção seguinte, analisaremos os trabalhos da categoria de *mobile learning*. Os trabalhos falam sobre o ensino-aprendizado-uso de LA por meio de dispositivos móveis. Os dispositivos são formas de aprendizado caracterizados pela ubiquidade, ou seja, não dependem de um espaço físico fixo para acontecer.

5.2.2 Mobile Learning

Para a categoria de *mobile learning*, os trabalhos selecionados foram os de Honorato (2018), Liz (2015) e Rapaport (2016); Lopes (2018) e Roppel (2017). Os dois primeiros tratam do ensino-aprendizado-uso do inglês e os dois últimos abordam a língua espanhola. Assim como na categoria anterior, faremos uma breve descrição de cada um. Vale lembrar que nem todas as perguntas cabem nos estudos escolhidos, em virtude de suas particularidades.

Honorato (2018) investigou como os conteúdos de vocabulário são abordados no *app* Duolingo. A finalidade do estudo foi refletir sobre as limitações e o potencial da ferramenta para o desenvolvimento da competência lexical em LA e analisar o aplicativo em termos de layout, design, progresso do curso, conteúdo semântico, além de outros aspectos relevantes para o aprendizado.

Lopes (2018) se dedicou a analisar o *app* Minha Espanha para o aprendizado da cultura espanhola. O *app* foi elaborado pelo Centro Oficial de Turismo Espanhol e não se trata de um aplicativo para o aprendizado do idioma espanhol. Lopes (2018) busca refletir como a ferramenta pode ser relevante para as aulas de espanhol como LA. Seu estudo mostra exatamente que a cultura não se separa da LA, mas deveria ser apresentada antes das estruturas básicas do idioma.

O estudo de Liz (2015) tem como motivação a criação de um *app* para fins do ensino de língua inglesa para uma turma do primeiro ano do Ensino Médio. A ferramenta foi testada em sala de aula, ou seja, contou com a participação dos alunos e professores na criação do conteúdo. O estudo foi uma pesquisa de campo, experimental e analítica qualitativa. O *app* projetado para a pesquisa, trata-se do *High Fly Learning*. Ele foi programado para ser instalado em *smartphones* e *tablets*, visando atender as demandas com relação à falta de estrutura nas escolas, ultrapassando os limites da sala de aula, evitando os problemas comuns com a conexão relatados por outros estudos.

Ao aplicar o experimento, Liz (2015) se deparou com o desinteresse das escolas e com a falta de estrutura suficiente para dar suporte necessário para a pesquisa. Depois de tentar em duas unidades escolares, ela conseguiu aplicá-lo numa terceira escola. Como a carga horária destinada ao ensino e aprendizado de língua inglesa era reduzida, foi necessário utilizar o horário de outras disciplinas para a aplicação do estudo. Outro fator que dificultou o desenvolvimento da pesquisa foi a incompatibilidade do aplicativo com outros sistemas operacionais, além do *Android*. Isso impossibilitou alguns alunos baixarem o aplicativo.

Com foco na língua espanhola, o objeto de estudo de Roppel (2017) também foi analisar o Duolingo. Como já mencionamos os aspectos desse *app* para as perguntas desse estudo, não repetiremos as Perguntas 1, 2 e 4. No entanto, como houve diálogo através de um questionário aplicado a 14 alunos do nível básico, II em espanhol de um programa de ensino de idiomas da Universidade Federal do Paraná, responderemos nesta seção a Pergunta 3.

O estudo Rapaport (2016) é um estado da arte a partir do estado da em língua inglesa, analisando quatro *apps*: Duolingo, Memrise, Busuu e MindSnacks. A partir da comparação entre o estado da arte e os *apps*, faz sugestões aos professores de inglês sobre conhecimentos necessários

para a otimização da aprendizagem dos alunos. A análise foi aplicada em contextos formais e informais. Aqui também não aplicaremos as perguntas para o Duolingo, mas somente para os *apps* restantes. Além disto, a pergunta 3 não foi respondida, já que seu estudo não foi testado com seres humanos.

Rapaport (2016) analisou cada *app* em relação ao seu conteúdo, distinção de nível, mídias utilizadas, se disponibilizavam feedback ou não para os usuários. Seu estudo trouxe dados como computação das entradas dos usuários, os aspectos do *layout*, se possuíam personagens ou não, as questões de mobilidade, os recursos disponíveis *online* e/ou *offline* e como a avaliação de desempenho do usuário era feita. Para a análise, sintetizaremos os resultados analisados por Rapaport (2016) para podermos aplicar as perguntas desta pesquisa na avaliação dos três *apps*.

Apesar de não aplicar sua análise em outros *apps*, encontramos a descrição do MindSnacks, Brainscape, AnkiAPP e Babbel em Rapaport (2016). Os três primeiros possuem um programa de aprendizado através de *flashcards*, mas com algumas nuances. O primeiro traz jogos com lições semelhantes a um livro infantil de forma bem lúdica para o aprendizado de inglês, espanhol, italiano, alemão, mandarim, entre outros. Ele está voltado para os níveis iniciante e intermediário e para a prática de testes como o SAT *Subject Test*TM (exames de proficiência em matemática, ciências, história, língua estrangeira e literatura) e GRE – *Graduate Record Examination*. Os testes são avaliações de análise e de redação, raciocínio lógico linguístico e quantitativo na análise de dados, ambos direcionados à admissão em programas de graduação nos Estados Unidos. O segundo custa entre 1.99 a 19.99 dólares americanos e possui armazenamento em nuvem; o terceiro é voltado para o aprendizado de japonês, com foco na memorização.

O *app* Babbel, funciona com atividades de preenchimento e repetição de frases. Não é totalmente gratuito, ou seja, permite que os usuários façam a primeira lição e tenham acesso a algumas funções, mas não todas. Para ter acesso a idiomas como alemão, italiano, francês, holandês, português e espanhol é necessário pagar uma assinatura anual. O *app* permite a definição da forma de aprendizado da LA e de monitoramento do progresso de seus usuários. O Babbel oferece certificado e promete desenvolver as LAs até o nível intermediário.

1) *A tecnologia utilizada para ensino-aprendizado-uso de LA suprime a subjetividade da cultura das línguas?*

A partir da leitura de Honorato (2018), entendemos que o Duolingo não atende os aspectos culturais e subjetivos da LA no processo de aprendizagem. O aplicativo apresenta a LA de forma descontextualizada e com textos incompletos, em forma de palavras isoladas ou frases. O *app* não incentiva atividades que promovam a criatividade ou o pensamento crítico a respeito de temas diversos.

Em Lopes (2018), o *app* ‘Minha Espanha’ não suprime a cultura da LA. Ele apresenta-se aberto às diversas manifestações culturais e religiosas existentes na Espanha, além de todo conteúdo estar validado pelo Centro de Turismo Espanhol. O *app* apresenta textos sobre as referências histórico-culturais de cada ambiente a ser visitado no país, contendo imagens que despertam a curiosidade do usuário.

No último estudo desta categoria, o *app* criado por Liz (2015) é uma ferramenta de suporte para o ensino em sala de aula. Ele possui uma construção didática semelhante a uma aula presencial com *warm-up*, vídeos, *pair work* e *final task*. O conteúdo utilizado para aquisição linguística é dinâmico, abordando desde aspectos culturais da LA como questões críticas, como por exemplo uma atividade sobre *bullying*. Esse exemplo mostra que o *High Fly Learning* não suprime a subjetividade da cultura. Ademais, todos os temas a serem inseridos no *app* para serem trabalhados durante a aula, podem ser escolhidos e construídos pelo professor.

Em Rapaport (2016) observamos que todos os *apps* oferecem atividades para prática e aprendizado de diversas LAs, porém para o uso de todos os recursos desses *apps* é necessário pagar um valor anual, mensal ou de compra. O *app* Memrise trabalha apenas com memorização de vocabulário, portanto não possui atividades que retratem a cultura da LA e sua subjetividade. Diferentemente, o Busuu possui atividades de conversação simulada e oferece oportunidades de interação com falantes nativos. Logo, a função permite que a língua seja estudada com as subjetividades da cultura por meio do desenvolvimento natural de uma conversação. O *Mindsnacks* possui apenas atividades com frases curtas e não oferece atividades para o aprendizado de inglês, muito embora a língua seja seu idioma original. Contudo, a análise de Rapaport (2016) não traz informações suficientes para afirmarmos como a cultura das LAs são trabalhadas no *app*. Segundo a autora, os recursos gratuitos eram muitos limitados, além do *app* só estar disponível somente para o sistema de aparelhos da *Apple* (Mac, iPhone, iPad, etc).

2) *Essas tecnologias promovem nos sujeitos da pesquisa um conhecimento, principalmente, instrumental da LA?*

O Duolingo, segundo o trabalho de Honorato (2018), é um aplicativo frágil. Notamos que suas características de gamificação com um sistema de pontuação a partir do progresso de seus usuários, pode causar a falsa sensação de aprendizado. Sem desmerecer sua colaboração no reforço ao aprendizado, o fato é que o conteúdo linguístico oferecido pelo *app* é muito fragmentado para que haja um conhecimento pleno da língua.

Na pesquisa de Lopes (2018), o *app* não é dedicado ao ensino de LA, os textos e enunciados estão todos em português, porém há um grande potencial para o despertar da curiosidade e da compreensão da cultura local espanhola. Nesse caso, a presença do professor é essencial para o desenvolvimento de atividades linguísticas com os recursos do *app*.

No trabalho de Liz (2015), os alunos alcançaram bons resultados nas avaliações de proficiência linguística e às atividades orais. As atividades feitas com auxílio do *app* permitiram os alunos a pensarem criativamente e elaborarem o que perguntariam a respeito de cada tema. As atividades não eram controladas pelo *app*, mas direcionadas. Como era preciso os alunos refletirem com relação aos temas abordados para obterem bom desempenho nas atividades, o não-controle do *app*, somada à direção dada pelo professor foi um movimento crucial contra a semiformação. Dito de outra forma, a tecnologia não coordena conteúdo dado, mas o educador.

De acordo Rapaport (2016), todos os *apps* analisados oferecem um sistema de atividades preparatório para exames de proficiência ou testes de admissão em universidades nacionais e estrangeiras. Alguns exemplos de exames são o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) e o *Self Assessment Test* (SAT) - exame de suficiência realizado para os estudantes escolas Estadunidenses. pelas características da análise, concentrada mais nos detalhes técnicos do que linguísticos - não é possível afirmar o tipo de conhecimento promovido em direção à LA. O ponto em questão é saber como um *app* que só oferece atividades de memorização de palavras, como o *Memrise* ou que trabalhe apenas com frases curtas, como o *MindSnacks* pode oferecer insumos suficientes para o aprendiz alcançar níveis de habilidades suficientes para aprovação em testes tão exigentes e ainda consiga lidar com situações reais de uso da LA.

3) *Existe diálogo entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa sobre o uso crítico das tecnologias a fim de promover a apropriação destas com vistas a resistir as imposições da cultura de massas?*

Em Liz (2015), encontramos a manutenção do diálogo constante entre pesquisador com os alunos e uma tentativa de aproximação com a professora. Muito embora, a realização da pesquisa demandou a aprovação da regente de classe, ela se ausentava das aulas, deixando para o autor do estudo, o papel de pesquisador e de professor. A saída da professora foi um complicador, pois a abordagem crítica das novas tecnologias contra as imposições da cultura de massas demanda o diálogo entre as partes, além de requerer a abertura do professor a novos caminhos e diálogos.

No caso da pesquisa de Roppel (2017), houve um diálogo ocorreu via entrevistas e questionários. Os participantes mostraram-se interessados na cultura espanhola e buscaram aprender mais sobre ela através de *sites* da *internet* como *Youtube* e outras plataformas. Além disso, os alunos relataram que procuram sanar suas dúvidas em relação ao vocabulário e aos aspectos gramáticos-estruturais através de dicionários virtuais, acessíveis pela *internet* fixa ou móvel. Porém tais informações não são o suficiente para comprovar a ocorrência do diálogo incentivador o ao uso crítico das TDICs.

A maioria dos alunos gostou do Duolingo jogo por ser de fácil de manuseio. É possível completar as tarefas de modo simples, além dele funcionar também entretenimento. Porém o utilizavam nas horas vagas, sem muito rigor em relação ao tempo de uso. Os educandos disseram aprender a língua espanhola através da repetição das fases e com as correções feitas pelo *app*. Eles reconhecem que nem todas as fases são simples, enquanto outras são mais complexas, porquanto confirmam a necessidade do reforço.

Outra característica apontada pelos alunos é a dimensão espacial do Duolingo. Suas atividades podem ser feitas em qualquer lugar e tempo, além de explorar a ludicidade, e um vocabulário bastante diverso. Em geral, o *app* foi apontado como uma forma de despertar o interesse dos aprendizes. Na opinião dos alunos, o Duolingo apresenta mais vantagens do que desvantagens, contudo, a ferramenta possui limitações claras exercícios superficiais que não abrangem expressões idiomáticas e permanece em níveis bem básicos, no que tange a exploração do idioma e de sua cultura.

Logo, entendemos que a aplicação de um questionário apenas para compreender a visão dos alunos sobre esse tipo de tecnologia não é suficiente para se despertar uma reflexão crítica a

respeito da cultura de massas, visto que a maioria dos alunos permaneceu entusiasmada ao invés de reflexiva. Nesse caso seria necessária a intervenção da pesquisadora e/ou da professora para que um movimento mais crítico-reflexivo pudesse acontecer.

4) *Que tipo de experiência formadora tais tecnologias promovem?*

Em Honorato (2018), encontramos no Duolingo um aplicativo de experiência agradável por conta de seu design colorido, ainda que um pouco infantilizado, e *layout* de fácil compreensão. A ferramenta oferece a vantagem de ensinar várias línguas gratuitamente. Contudo, a experiência formadora que o Duolingo oferece é insuficiente. O *app* ainda precisa realizar diversas melhorias para proporcionar um aprendizado eficiente, quer sejam no aspecto gramático lexical ou no crítico.

Em Lopes (2018) o *app* Minha Espanha traça o perfil viajante de cada usuário através de um *quiz* inicial. Assim o usuário é direcionado a um dos sete perfis disponíveis em seu sistema. Cada um desses perfis idiossincráticos e leva o usuário a ter contato com locais diferentes, de acordo com as adequações feitas pela ‘inteligência’ do aplicativo. Caso o usuário não queira fazer o *quiz*, o aplicativo permite ao usuário escolher o perfil com o qual se identifica mais. Dessa forma, a experiência formadora acontece por identificação. O fator é favorável para o conhecimento de aspectos da cultura e para eliminar a ideia da língua estrangeira ser completamente diferente, quando que possui diversos aspectos de proximidade com o aprendiz. Além disto, como o *app* várias questões aparecem sobre a diversidade, religiosidade e hábitos da cultura espanhola. Em suma, a experiência formadora que o *app* Minha Espanha promove está mais próxima do aspecto crítico do que do instrumental.

Já o *app High Fly Learning*, elaborado para a pesquisa de Liz (2015), demonstrou ter grande potencial formativo crítico, sobretudo para um primeiro contato com as tecnologias digitais para uso pedagógico. Ele funciona como um suporte para as aulas presenciais e não um substituto dessa. O *app* permite que o professor direcione e elabore o conteúdo abordado durante a aula, de modo que o profissional tenha o controle do programa dado e não o aplicativo. Na verdade, esse é o ponto mais importante para o uso crítico de tais ferramentas, ou seja, a ideia de que o indivíduo deve dominar a tecnologia e não ela, o ser humano.

Por fim, notamos que todos os *apps* analisados por Rapaport (2016) trazem muitos mais aspectos instrumentais da LA do que críticos. Portanto, fica evidente a necessidade de mais análises

específicas para obtenção de uma análise mais assertiva sobre o ponto, o que não foi alcançado por Rapaport (2016).

Na próxima seção, analisaremos os trabalhos que tratam do uso de TDICs na modalidade de EaD. Essa modalidade tem se tornado popular em algumas instituições de nível superior.

5.2.3 EaD

Dentro da categoria EaD, encontramos os estudos de Motta (2017) e Santos (2017). O primeiro foca na mediação docente em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) na modalidade EaD e as ocorrências significativas desta prática nas interações nos referidos fóruns, no AVA *Moodle*; o segundo faz uma pesquisa exploratória que observa o papel do professor-tutor no curso EaD de Letras na disciplina de espanhol principalmente para as questões voltadas para o desenvolvimento da habilidade oral.

No caso de Motta (2017) os participantes da pesquisa foram dois professores da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado Ensino Médio e cinco alunos de dois polos do curso EaD selecionado. O modelo adotado como fundamento do processo de ensino e aprendizado envolve a presença social e de ensino onde a presença do professor nas etapas do planejamento, gestão e o processo de ensino/aprendizagem são fundamentais no contexto da educação online (GARRISON; ANDERSON, 2003, 2011 apud MOTTA, 2017).

A pesquisa de Motta (2017) constitui-se das observações das interações entre professores e alunos no AVA, na de Santos (2017) um guia técnico-pedagógico foi elaborado em formato de *e-book* a fim de sugerir orientações práticas para um ensino EaD de qualidade. Na primeira, não houve diálogo entre a pesquisadora e os participantes da pesquisa, portanto, não aplicamos a pergunta 3. O estudo de Santos (2017) usou questionários e entrevistas semi-estruturadas, nos quais os professores apontaram os principais AVAs, utilizados para interação e ensino: o *Moodle*, *Skype* e *Whatsapp*. No entanto, responderam que não passaram por capacitações, focadas no desenvolvimento da habilidade oral a distância e no uso de tais ferramentas principalmente, o *Skype*. Sendo assim, utilizaremos os relatos da experiência dos professores com o *e-book* criado por Motta (2017) para responder as perguntas da presente pesquisa.

1) *A tecnologia utilizada para ensino-aprendizado-uso de LA suprime a subjetividade da cultura das línguas?*

No caso de Motta (2017), a tecnologia *Moodle*, utilizada no contexto de EaD não suprimiu a subjetividade da cultura da LA, principalmente porque quem orientava o uso desta eram os professores participantes da pesquisa. A interação ocorrida no AVA não se resumia à técnica aplicada ao conteúdo a ser estudado, mas envolviam outros aspectos como empatia, uso de *emojis* e outros tipos interações. Além disso, um aspecto importante foi a Netiqueta, ou seja, as regras de interações sociais da *internet*.

Já em Santos (2017), entendemos que o *e-book* representa um meio apropriado para orientar os professores a utilizarem as ferramentas digitais para o ensino de LA de modo a não suprimir a cultura da língua. De acordo com seu relato, o material desenvolvido foi uma oportunidade que os professores tiveram de entender não somente o uso dos AVAs, mas como visualizar formas de se trabalhar questões mais complexas e críticas com o uso da LA.

2) *Essas tecnologias promovem nos sujeitos da pesquisa um conhecimento, principalmente, instrumental da LA?*

A ferramenta estudada por Motta (2017) segue os princípios de um fórum *online*. Nesse caso, o espaço *Moodle* mostrou-se ideal para se promover discussões e reflexões a respeito da LA. Além do mais, a mediação dos professores foi essencial para o direcionamento das discussões, quanto ao conteúdo a ser trabalhado e discutido no AVA. Ou seja, o conhecimento promovido por tais ferramentas não é meramente instrumental.

No caso de Santos (2017), o *e-book* trouxe várias questões a respeito de sexualidade, cultura local, dentre outras reflexões possíveis para criar uma aproximação mais profunda com a LA e não somente com suas estruturas gramaticais. O *e-book* desenvolvido no estudo de Santos (2017) caracteriza como uma ferramenta que promove apenas conhecimento instrumental da LA.

3) *Existe diálogo entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa sobre o uso crítico das tecnologias a fim de promover a apropriação destas com vistas a resistir as imposições da cultura de massas?*

Em Santos (2017) o diálogo se manteve através das entrevistas semi-estruturadas. Nele, várias reflexões críticas sobre o uso de ferramentas digitais na EaD foram levantadas, principalmente com relação ao baixo investimento do governo nas estruturas das escolas e IES para oferecer tal modalidade de ensino com mais qualidade. Os professores demonstraram que entendem o grande potencial das ferramentas digitais, porém, a baixa qualidade dos equipamentos e da conexão com a *internet* dificulta a aplicação de atividades mais críticas e práticas. O fato resulta em adaptação das tarefas para um modelo mais instrumental.

4) *Que tipo de experiência formadora tais tecnologias promovem?*

A experiência formadora das tecnologias testadas por Motta (2017) pode ser tanto crítica quanto instrumental. Isso dependerá da forma que o professor conduz as suas aulas. Em outras palavras, as aulas dependem do elemento humano para que os conteúdos sejam inseridos e para a mediação das interações e discussões nos fóruns.

No caso do estudo de Santos (2017), o uso de *e-book* foi de grande valia para que os professores tivessem uma experiência inicial de formação crítica. Alguns professores demonstraram dificuldades em se adaptar à ferramenta, por conta da falta de habilidade com funções simples, como compartilhamento de tela. Eles preferiam que o material fosse impresso. Mas essa preferência não afetou a qualidade da proposta do estudo. Na verdade, como a autora menciona, o elemento capacitador para a utilização das ferramentas digitais de uma forma crítica é um ponto que ela levanta em favor da reflexão a respeito do letramento digital (SANTOS, 2017).

5.2.4 Gamificação

Outro tema encontrado nos trabalhos sobre tecnologias digitais para o ensino-aprendizado- uso de LA é o de gamificação. O termo é entendido como a apropriação de jogos digitais ou dos seus princípios para serem aplicados em ambientes comerciais, de trabalho ou mesmo de ensino como é o caso dos estudos de Gomes (2017), Centenaro (2016) e Levay (2015).

A pesquisa de Gomes (2017) centralizou-se na elaboração de um design gamificado para o ensino online. Por ser integrante de um núcleo especializado em *(re)design* e testagem de materiais didáticos digitais, ele seguiu os mesmos processos de *(re)design* e testagem do núcleo de pesquisa

para criar o curso com design de gamificação de seu estudo. Esses processos envolvem um ciclo de cinco etapas, a saber: análise, planejamento, design de interface, testagem do piloto, (re)design da interface, aplicação e avaliação (REIS; GOMES; LINCK, 2012; REIS; GOMES, 2014 apud GOMES, 2017).

Destaca-se entre as justificativas da pesquisa de Gomes (2017), o crescimento do número de jogadores e de jogos de diversas categorias no Brasil. O país se tornou o 4º maior mercado consumidor de jogos eletrônicos no mundo. Além disso, ele destaca a cultura do entretenimento. Muitas pessoas buscam os jogos por motivos diversos como diversão, alívio de estresse, exercício mental, realização pessoal, cooperação, reações psicomotoras, expressão física, narrativa, os níveis pontuação, conquistas, placares entre outros fatores (GOMES, 2017).

Gomes (2017) elaborou uma pesquisa exploratória que se constituiu em três etapas. A primeira aconteceu em uma disciplina da graduação direcionada ao uso de games e gamification; a segunda em um dos módulos de um curso de extensão para formação de tutores de ensino a distância; a terceira foi aplicada em um curso de extensão voltado para o uso de games e gamification no ensino de LA. O grupo da primeira etapa continha 12 professores em formação inicial, o da segunda, 11, e o da terceira contava com a participação de 21 professores em formação inicial ou continuada. Todos os grupos eram compostos de profissionais ligados a cursos de letras com interesse no tópico gamificação.

A pesquisa-ação de Centenaro (2016) trata-se de uma análise e testagem do uso de jogos digitais e não digitais em um experimento aplicado nas aulas de língua inglesa. O experimento foi aplicado em três grupos de um curso de idiomas. Os alunos eram integrantes de duas turmas diferentes de um curso de licenciatura em letras-inglês. As aulas foram organizadas no formato de curso online para facilitar a coleta de dados com auxílio do *Moodle*.

O foco de Levay (2015) era nos jogos digitais para ensino e aprendizagem de inglês para crianças de 4 a 6 anos, da educação infantil. Sua pesquisa discute o grande interesse das crianças nos jogos e como esses podem ajudar no desenvolvimento não somente a habilidade oral em LA, como também atividades motoras próprias da educação infantil.

Levay (2015) destaca a dificuldade dos professores em encontrar e selecionar jogos digitais eficientes para o ensino de LA na educação infantil. Além disso, focam na necessidade de criar parâmetros com análise mais profundas sobre os jogos que correspondem às necessidades de cada faixa etária e que possam atender aos aspectos fundamentais para aprendizagem de LA, em cada

fase infantil. A análise atenderia às necessidades dos professores em relação a encontrarem, de forma mais rápida e prática, jogos para serem utilizados em suas aulas.

1) A tecnologia utilizada para ensino-aprendizado-uso de LA suprime a subjetividade da cultura das línguas?

Na pesquisa de Gomes (2017), verificamos que os participantes estão mais familiarizados com jogos para entretenimento do que com jogos educacionais, pois o número de menções desses foram bem menores que o daqueles para as três experiências. Jogos são formas de praticar a LA em uso, ou seja, incentivam práticas comunicativas, para além da linguagem usada no estudo em um curso regular. No caso do estudo de Gomes (2017), os temas propostos para os três cursos envolviam teorias sobre a aplicação de jogos e da gamificação nas aulas de LA e na prática se concentravam no formato da aula. Nessa direção, termos como “unidades” foram substituídos por “fases” e os alunos podiam criar seus avatares para interagirem dentro do módulo *online*. Apesar das atividades do curso não envolverem aspectos da LA os resultados apresentados indicam que o modelo gamificado estimulou a curiosidade dos professores para entenderem os jogos como uma ferramenta pedagógica e a formularem atividades práticas, a partir de teorias validadas sobre o uso de jogos no ensino de LA. Dessa forma, entendemos que o modelo gamificado tem grande potencial para se trabalhar questões culturais e subjetivas da língua.

Nas três experiências conduzidas por Centenaro (2016) a tecnologia utilizada não suprimiu a subjetividade da cultura. Pelo contrário, foi um passo importante para que os alunos pudessem praticar em situações reais, mesmo que por trás das telas e fora de um país onde a língua é oficial. Nesse ponto, o modelo gamificado de ensino pode ser um meio de aproximar a LA e a cultura do aprendiz através de uma experiência significativa e acessível para um público maior. Todos os jogos passaram por uma série de critérios de relevância antes de serem aplicados durante as aulas.

No caso da pesquisa de Levay (2015), por se tratar de uma pesquisa voltada para a educação infantil os jogos selecionados tinham foco na oralidade e no vocabulário da LA. Sendo assim, não trabalhavam nenhum aspecto da cultura da LA ou subjetividades, mas se tratava da LA nas formas mais instrumental e básicas, de acordo com a realidade do universo infantil.

2) Essas tecnologias promovem nos sujeitos da pesquisa um conhecimento, principalmente, instrumental da LA?

Em Gomes (2017) todo o formato do curso e as atividades propostas trouxeram grandes reflexões críticas a respeito da melhor forma de se utilizar a gamificação no ensino de LA. Mesmo que o curso elaborado para a pesquisa não focasse na LA, as reflexões trazidas pelos participantes são um passo importante para o uso crítico das TDICS. Desse modo, não se permanece apenas no nível instrumental da LA, mas traçam-se se caminhos para a resistência contra a semiformação.

Em Centenaro (2016), os alunos se mostraram reflexivos tanto pelo formato do curso, quanto nas atividades com os jogos. Nesse caso, o processo de gamificação no ensino-aprendizado- uso de LA não foi encerrado na aquisição de linguagem com foco nos aspectos estruturais, ou instrumentais. Ele mostrou-se um método de desenvolvimento do letramento digital. Entendemos que tal processo aconteceu por conta das diversas mídias utilizadas nas atividades que requeriam habilidades diversas de uso da LA nos alunos, a fim de trabalharem e das TDICS.

Como relatamos na pergunta anterior, o trabalho de Levay (2015) voltou-se para a educação infantil. Por isso, os jogos utilizados abordavam apenas os aspectos básicos e instrumentais da LA. Porém, Levay (2015) notou que jogos escolhidos não traziam atividades colaborativas ou promoviam interação entre as crianças. A interação acontecia entre a criança e o jogo. Além disso, as oportunidades de uma resposta criativa com esses jogos eram bem baixas. Nesse aspecto, os jogos precisam ser melhorados para estimular a interação e o uso criativo da LA desde a educação infantil, de modo coerente ao desenvolvimento.

3) Existe diálogo entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa sobre o uso crítico das tecnologias, a fim de promover a apropriação destas com vistas a resistir as imposições da cultura de massas?

Na pesquisa de Gomes (2017), houve diálogo com os participantes em todas as etapas. O diálogo levou a diversas considerações para redesenhar um modelo de curso gamificado de um modo mais proveitoso e organizado. A intenção era apropriar-se dessa tecnologia sem que ela domine o modo de pensar. Dentre as reflexões trazidas pelos participantes ao pesquisador, destacamos o excesso de atividades propostas no curso online, que causava a sobrecarga nos

professores. Esse tipo de sobrecarga tem sido semelhante ao vivenciado pela educação atual por conta da pandemia de Covid19.

Centenaro (2016) também manteve o diálogo com os participantes durante todo o tempo da sua pesquisa. O diálogo não somente ocorreu através dos questionários e entrevistas, mas também em todas as situações do cotidiano dos grupos. Como cada etapa da aplicação do experimento foi acompanhada, notamos que os participantes se apropriaram tanto da LA quanto das tecnologias de uma forma muito mais crítica e reflexiva.

Levay (2015) também acompanhou as crianças enquanto estas utilizavam os *tablets* para acessarem os jogos. Assim, a pesquisadora aponta que para a maioria dos alunos o uso do *tablet* para jogos é bem intuitivo. A maioria dos alunos conseguiu utilizar os equipamentos sem auxílio da pesquisadora. Além disto, as crianças se mostraram bem motivadas com as atividades e conseguiam reconhecer o vocabulário apresentado pelos jogos. Semelhante aos pesquisadores supracitados, Levay (2015) manteve o diálogo com os professores, a fim de entender a perspectiva desses em relação ao uso dos jogos durante as aulas. A perspectiva dos professores se contrastou bastante com a resposta dos alunos. Os professores reconheciam que utilizavam pouco as TDICs durante as aulas e muitos jogos possuem vocabulário limitado. Portanto, foi necessária a aplicação de outras atividades durante a aula. Ademais, os professores apontam as dificuldades em manter os alunos concentrados durante as atividades e as dificuldades em se elaborar aulas com jogos que muitas vezes são desconhecidos pelos docentes.

No caso de Levay (2015), entendemos que há muitos passos a serem percorridos para o desenvolvimento de jogos apropriados para o ensino-aprendizado-uso de LA na educação infantil, assim como é necessário que os professores tenham uma formação específica para conhecimento e uso de tais jogos durante as aulas. Porém, não se pode descartar que tanto os jogos quanto outras TDICs já fazem parte do universo infantil, tanto que esses não necessitavam de ajuda da pesquisadora para entender o funcionamento dos jogos e dos *tablets*, nesse caso já se faz necessário que se trabalhe o uso das TDICs na educação infantil de uma forma mais consciente e de acordo com a realidade das crianças. Porém, nesse caso as ferramentas digitais não faziam parte do universo dos professores, o que já demonstra uma fragmentação na apropriação das TDICs desde a base do processo formativo.

4) *Que tipo de experiência formadora tais tecnologias promovem?*

Entendemos que a experiência formadora promovida pela pesquisa de Gomes (2017) foi de grande valia para os professores em formação inicial e continuada, porque esses não experimentaram apenas as teorias de gamificação, mas compreenderam na prática a experiência de aprendizado através de um curso totalmente gamificado e isto os fez refletir sobre as dificuldades e as vantagens desse tipo de aprendizado, colaborando para novos desenhos desta proposta de curso sejam desenvolvidos a fim de suprir as lacunas do projeto inicial. Desta forma a experiência promovida pela gamificação na pesquisa de Gomes (2017) se aproxima mais de uma experiência crítica do que semiformativa.

Em Centenaro (2016), entendemos que a experiência também foi crítica, não somente por conta dos jogos escolhidos que promoveram autonomia e inúmeras oportunidades de interação, mas também por que a gamificação ofereceu aos alunos diferentes perspectivas sobre a construção do saber, pois as atividades permitiam que os participantes iniciassem em percursos diferentes, respeitando a singularidade de cada sujeito. Como as novas tecnologias nos permitem criar aulas com grande variedade de recursos, é necessário explorarmos estas potencialidades para que os alunos possam descobrir os caminhos que lhes são disponíveis para uma construção do conhecimento.

Em Levay (2015) a experiência formadora que se teve com os jogos para a educação infantil foi apenas instrumental. De modo geral, a grande reflexão que temos do trabalho de Levay (2015) é a necessidade dos professores se movimentarem em busca de entender mais esse tipo de tecnologia como ferramenta pedagógica, principalmente porque observamos que os alunos enxergam os jogos e o *tablet* como um objeto do cotidiano, mas para os professores estas ferramentas ainda causam estranhamento. Tanto que durante o diálogo com os professores, Levay (2015) relata um certo nível de incompreensão, já que esses não conseguiam entender o porquê das crianças se empolgarem tanto com o uso dos *tablets* na sala de aula.

A próxima seção trata do uso das TDICs com foco na formação de professores. Entendemos que esse tópico é essencial para se entender como é a relação dos professores com as tecnologias digitais, assim como que métodos são adotados no currículo do cursos de Letras para que seja feita uma apropriação de tais recursos para serem utilizados como ferramentas pedagógicas no ensino-aprendizado-uso de LA.

5.2.5 Formação Inicial de Professores

Dentro da categoria de formação inicial de professores apenas o trabalho de Barreto (2016) foi encontrado. Como nenhuma ferramenta digital foi utilizada e os alunos foram acompanhados nas aulas teóricas e práticas de estágio supervisionado por meio de uma observação participante, além de responderem a entrevistas e questionários. Faremos uma breve descrição do contexto da pesquisa de Barreto (2016) e aplicaremos apenas a pergunta 3 para complementar a análise da presente pesquisa.

Barreto (2016) se concentrou em entender a relação dos professores em formação inicial com a tecnologia. O diferencial de seu trabalho é que sua análise demonstra que os professores em formação têm conhecimento dos recursos que as mídias digitais podem oferecer. No entanto esses são apenas consumidores das mídias e não produtores de conteúdo. De modo geral Barreto (2016) entende que professores de LA são grandes consumidores do mercado tecnológico e, portanto, adquiriram as habilidades de manuseio das ferramentas tecnológicas de forma autônoma e, portanto, encoraja a elaboração de oficinas de letramento digital para que esses possam ter acesso às possibilidades que as novas tecnologias digitais podem trazer para a prática em sala de aula.

3) Existe diálogo entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa sobre o uso crítico das tecnologias a fim de promover a apropriação destas com vistas a resistir as imposições da cultura de massas?

Além de consumidores e adeptos das tecnologias digitais, os participantes da pesquisa de Barreto (2016) alegaram que aprendem a utilizar esses recursos por tutoriais na *internet* ou por auxílio de algum amigo ou parente, mas que não frequentaram cursos para utilização de tecnologia.

Durante a experiência prática dos estagiários, os alunos elaboraram aulas foram bem dinâmicas que exploravam diversas mídias digitais. Porém Barreto (2016) aponta para a necessidade de se melhorar o uso crítico e criativo das tecnologias de modo que os alunos possam utilizá-las de maneira reflexiva para não ficar somente na assimilação de estímulos que como imagens, vídeos, hipertextos, sons, entre outros.

Isto nos leva a refletir sobre o fato de que conhecer as tecnologias digitais apenas como consumidores pode ser útil para uma elaboração eficaz de aulas com tecnologias digitais e LA, no entanto ser consumidor apenas não é suficiente para se empregar o uso crítico de tecnologias

digitais durante as aulas ou mesmo conhecer o potencial de tais ferramentas de uma forma mais consciente e metódica e não somente por intuição. Contudo, entendemos que trabalhar a experiência com as tecnologias digitais durante a formação inicial dos professores é um passo importante para se evitar a semiformação.

5.2.6 Internacionalização

Tyler (2016) se propôs a analisar o papel da língua inglesa e da tecnologia digital no processo de internacionalização do ensino superior e a construção de capital social por meio do acesso à informação e educação *online*, sendo o único encontrado nessa categoria. Para tanto, seu trabalho propõe uma matriz de avaliação de Cursos Online Abertos e Dirigidos e Um Público Amplo ou MOOCs (*Massive Online Open Courses* na abreviação em inglês e doravante).

Os MOOCs são uma forma de oferecer conteúdo a um grande número de sujeitos, esses cursos colaboram para a formação profissional e são meio de melhorar a proficiência em LA. Os MOOCs são ofertados por universidades ao redor do globo e acredita-se que essa seja uma forma de oferecer educação de qualidade principalmente para usuários em países em desenvolvimento e limitados em oportunidades educacionais.

. Tyler (2016) sugere revisar as políticas de internacionalização e de educação no país, além de propor que o idioma em que os MOOCs são oferecidos tem um papel crucial nesse processo, já que a maioria é ofertada em inglês. A matriz de avaliação de MOOCs proposta por Tyler (2016) não foi analisada empiricamente. Contudo seu estudo sugere que professores e usuários de MOOCs utilizem a matriz para aproveitar o potencial de tais recursos mais adequadamente, atentando para aspectos ergonômicos, linguísticos e pedagógicos.

A própria matriz elaborada por Tyler (2016) já nos direciona para um entendimento do que se espera de um modelo ideal desta modalidade de curso online, buscamos responder as Perguntas 1, 2 e 4. A Pergunta 3 não será respondida já que na pesquisa de Tyler (2016) não houve contato com seres humanos.

1) A tecnologia utilizada para ensino-aprendizado-uso de LA suprime a subjetividade da cultura das línguas?

Para Tyler (2016) os MOOCs são espaços onde o aprendizado da cultura da LA e suas subjetividades podem ser trabalhados, mas entendemos que essa proposta deva estar clara na descrição do tipo de curso oferecido, já que nem todos os MOOCs tem esse propósito. Dessa forma isso dependerá do tipo de curso de interesse do usuário e não da ferramenta em si.

2) Essas tecnologias promovem nos sujeitos da pesquisa um conhecimento, principalmente, instrumental da LA?

Como os MOOCs são cursos abertos, essa modalidade de ensino também pode oferecer uma vasta gama de experiências para a construção do conhecimento principalmente pela grande variedade de tópicos abordados nesse tipo de curso, além de também oferecerem contato com diversas mídias digitais. Ademais, os MOOCs também possibilitam a interação entre sujeitos de culturas diversas em LA, sendo assim dificilmente a linguagem será tratada somente no nível instrumental (TYLER, 2016).

4) Que tipo de experiência formadora tais tecnologias promovem?

A experiência formadora que cada usuário terá irá depender do tipo de MOOC a ser acessado, por isso a matriz avaliativa elaborada por Tyler (2016) tem grande valor para a escolha do curso a ser feito e para um uso crítico desta tecnologia em favor de uma educação emancipadora. Através da matriz elaborada por Tyler (2016) é possível identificar as características de um MOOC que incentive mais a experiência formativa crítica do que somente instrumental.

Abaixo apresentaremos uma tabela com o resumo da análise de conteúdo com a finalidade de se facilitar a leitura da triangulação e descrição dos dados na seção seguinte. Dividimos a tabela por categoria, autoria e resumo dos dados com os aspectos mais relevantes encontrados a partir das respostas das perguntas da presente pesquisa.

Tabela 5: Resumo da Análise de Conteúdo

(continua)

Categoria	Autoria	Resumo dos dados
Ferramentas Digitais para Ensino- Aprendizado-Uso de LA	Botero (2017)	Analisou materiais hipermediáticos em quatro livros didáticos de espanhol. Apenas um dos materiais analisados abordava aspectos culturais da língua espanhola, porém sem nenhum recurso hipermediático, ou seja, não tinha relação alguma com tecnologias digitais. Além disto, por conta das restrições de acesso ao conteúdo (disponível apenas para pagantes) o contato com a LA através desse tipo de tecnologia digital se torna limitado a disposição das editoras.
	Mesquita (2016)	Elaborou um <i>blog</i> para as aulas de língua espanhola promovendo troca de saberes numa construção de conhecimento através de reflexões críticas por meio do diálogo estabelecido entre pesquisador, alunos e professor. O uso crítico desta ferramenta resultou no aumento de interesse dos alunos pelo idioma, nesse caso o espanhol, e pelas tecnologias como um recurso pedagógico.
	Caramano (2017)	Elaborou videoaulas para ensino de inglês na modalidade EJA. Entendemos que as videoaulas podem ser uma forma de minimizar o da LA com os alunos da EJA. As aulas não foram implementadas, portanto, não conseguimos informações suficientes para analisar que tipo de experiência formativa esse recurso promove. No entanto, como o professor é o elaborador da videoaula, entendemos que esse pode inserir aspectos culturais da LA e planejar formas de utilizar esse recurso de forma crítica.
	Vogt (2015)	Analisou a lousa digital em instituições de ensino privadas. Observamos que a lousa digital tem grande potencial para explorar a LA e a sua cultura por conta do acesso a <i>internet</i> que pode ser feito durante as aulas. As atividades com essa ferramenta eram muito centralizadas no professor, por isso é necessário planejar atividades em que os alunos possam ter contato também com a tecnologia, mas não observamos o estabelecimento de um diálogo entre a pesquisadora e os participantes para o incentivo do uso crítico da lousa digital durante as aulas de LA. Além disso, esse recurso não é acessível a todas as escolas por conta de seu alto custo, o que também é um ponto limitador da experiência formadora através da lousa digital.

Tabela 5: Resumo da Análise de Conteúdo**(continua)**

Categoria	Autoria	Resumo dos dados
Ferramentas Digitais para Ensino-Aprendizado-Uso de LA	Lima (2016)	Elaborou um estudo de caso onde duas turmas foram observadas. O grupo controle não teve acesso a nenhum tipo de TDICs, enquanto o outro utilizaria todas os recursos tecnológicos disponível na escola. O uso ou não uso das tecnologias digitais durante as LA não influenciou na avaliação de desempenho dos alunos durante as aulas. Em nenhuma das turmas as atividades abordavam somente o aspecto instrumental da LA, porém os dados não nos permitem afirmar como a cultura da LA era abordada durante as aulas. O diálogo entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa foi essencial para o andamento da pesquisa, já que os alunos do grupo de controle reagiram com grande desmotivação à proposta da pesquisa. Lima (2016) entende que esse tipo de reação acontece exatamente pela ausência de práticas que conduzam os alunos a uma visão crítica a respeito das tecnologias digitais.
	Sgorla (2016)	Por não conter experimentos com TDICs, observamos apenas as falas dos participantes da pesquisa de Sgorla (2016). Dentre os pontos relatados pelos participantes, destacamos a necessidade de mais investimentos em programas de acessibilidade às mídias digitais nas escolas, produção de novos materiais didáticos digitais e a formação continuada de professores, para que esses se sintam mais capacitados para lidar com caos das informações trazidas pelos alunos e medir o conhecimento.
	Rech (2018)	Na pesquisa de Rech (2018) analisamos as falas dos participantes da pesquisa, já que nenhum experimento foi testado. Os professores e alunos tem o uso de TDICs como algo naturalizado, porém muito próximo do senso comum. Não foram apontados problemas estruturais que impossibilitassem o andamento das aulas. No entanto, os alunos relataram que utilizavam muito mais as tecnologias digitais fora do ambiente escolar do que durante as aulas.

Tabela 5: Resumo da Análise de Conteúdo

(continua)

Categoria	Autoria	Resumo dos dados
Ferramentas Digitais para Ensino-Aprendizado-Uso de LA	D'Ambrósio (2017)	O <i>software</i> HágaQuê mostrou-se uma forma criativa de se conhecer a cultura da LA, por se tratar de uma ferramenta de produção de quadrinhos. Através do processo de criação de histórias, os alunos trabalham diversos aspectos da LA para além do instrumental somente. Apesar das dificuldades para aplicação da pesquisa por conta da organização e estrutura da escola onde esta foi aplicada. O diálogo para um uso crítico das tecnologias foi essencial para que as produções dos alunos alcançassem resultados satisfatórios. Outro fator que contribuiu para uma experiência de uso crítico das tecnologias foi a colaboração, pois bastante troca de experiências entre os alunos que tinham mais habilidades com o software ou tecnologias compartilhavam suas experiências com aqueles que apresentavam certa dificuldade.
	Mello (2018)	O estudo de Mello (2018) não analisou nenhuma ferramenta digital específica, portanto utilizamos as perspectivas dos participantes da pesquisa para a presente análise. Destacamos primeiramente a dificuldade em se encontrar escolas dispostas a colaborar com a pesquisa e a obrigatoriedade do ensino de espanhol no Ensino Médio que limitaram o raio de alcance da pesquisa de Mello (2018). Através da fala dos participantes, notamos que esses estão cientes dos benefícios do uso de TDICs na sala de aula, porém se sentem inseguros, principalmente por conta do estado problemático de manutenção destas ferramentas, dos laboratórios de informática e da <i>internet</i> instável das escolas da rede pública. Ademais, boa parte dos professores respondeu ter mais conhecimento prático do uso de TDICs do que terem feito algum tipo de formação, inicial ou continuada, para o uso das tecnologias digitais pedagogicamente.

Tabela 5: Resumo da Análise de Conteúdo

(continua)

Categoria	Autoria	Resumo dos dados
Ferramentas Digitais para Ensino-Aprendizado-Uso de LA	Raimundo (2017)	Em Raimundo (2017) analisamos as falas dos participantes da pesquisa, poia nenhuma ferramenta digital foi testada. Sendo assim, destacamos que os participantes além de estarem cientes das vantagens que as tecnologias digitais proporcionam a educação, destacam a importância de se investir na manutenção e compra de equipamentos que atendam a demanda de cada escola. Isso pode ser um passo para solucionar problemas organizacionais como a reserva de laboratórios de informáticas ou de materiais específicos que são compartilhados com todo o corpo docente. Observamos também que a formação inicial e continuada também pode ser um passo para minimizar o estranhamento que os professores sentem em relação ao uso de TDICs.
Mobile Learning	Honorato (2018)	Analisou o <i>app</i> Duolingo como recurso de ensino-aprendizado-uso de LA. O Duolingo apresenta diversos pontos que necessitam ser melhorados para uma apropriação eficaz da língua-alvo. Esse <i>app</i> não aborda aspectos culturais, subjetivos ou incentiva o uso criativo da LA, mas somente atividades com frases curtas que focam principalmente no aspecto instrumental da língua. Além disso, o reforço positivo das premiações alcançadas com as respostas corretas, pode dar sensação que estar realmente adquirindo insumos suficientes para um aprendizado completo da LA. Podemos concluir que isoladamente, o Duolingo não é suficiente para a formação crítica do sujeito.
	Liz (2015)	Criou o <i>app High Fly Learning</i> para o suporte nas aulas de LA. Por ser um <i>app</i> que segue os princípios de uma aula onde o conteúdo é inserido pelo próprio professor, não há evidências que essa ferramenta suprime a cultura da LA ou aborda somente aspectos instrumentais da língua. Na verdade, durante esse experimento várias questões críticas foram abordadas através das atividades propostas com uso do <i>app</i> . Os alunos demonstraram grande desenvolvimento das habilidades linguísticas e as atividades permitiam que os alunos pensassem de forma criativa. Observamos que a mediação do professor em relação ao uso de <i>apps</i> para ensino-aprendizado-uso de LA é essencial para se evitar a semiformação através do uso e consumo acrítico do conteúdo disponível nas tecnologias digitais.

Tabela 5: Resumo da Análise de Conteúdo

(continua)

Categoria	Autoria	Resumo dos dados
<i>Mobile Learning</i>	Rapaport (2016)	<p>Analisou tecnicamente quatro <i>apps</i> para ensino-aprendizado-uso de LA. Com exceção do Duolingo, os três oferecem atividades limitadas para usuários que aderem apenas o plano gratuito. O <i>app</i> Memrise trabalha apenas com memorização de vocabulário, o Mindsnacks apenas atividades com frases curtas e o Busuu é o único que oferece atividades de conversação em LA com falantes nativo, sendo que consideramos que por esse aspecto seja o único <i>app</i> a não suprimir a cultura e a subjetividade da LA. Todos os <i>apps</i> ofereciam atividades preparatórias para exames de proficiência ou testes de admissão em universidades nacionais e estrangeiras que nos fez questionar como <i>apps</i> que oferecem atividades muito simples ou de apenas memorização podem oferecer preparo suficiente para que o usuário tenha um bom desempenho em tais testes. Esses <i>apps</i> aparentemente trazem muitos mais aspectos instrumentais da LA do que críticos. Contudo, entendemos que esses mesmos <i>apps</i> necessitam ser analisados mais profundamente para se alcançar uma conclusão mais acertiva sobre esse ponto. Não houve necessidade de se repetir as perguntas para análise do Duolingo, já que isso já havia sido feito na análise de Honorato (2018).</p>
	Lopes (2018)	<p>Analisou o <i>app</i> Minha Espanha que não é uma ferramenta destinada ao aprendizado de idiomas, mas sim da cultura da LA. Nesse <i>app</i> pode-se encontrar pontos turísticos, manifestações culturais, religiosas, restaurantes de comidas típicas, locais para lazer, etc. É um <i>app</i> rico em referências histórico-culturais da Espanha. A presença do professor nesse caso é essencial para direcionar o conhecimento cultural adquirido através do <i>app</i> de atividades com uso da LA. Como o <i>app</i> já traz diversos aspectos da diversidade cultural e religiosa existente na Espanha, esse pode ser um grande aliado para a elaboração de atividades mais próxima de uma formação crítica do que da semiformação. Porém não é um recurso para aprendizado de LA, nesse caso, não é ideal que seja utilizado sem a presença de um professor para esse fim.</p>

Tabela 5: Resumo da Análise de Conteúdo

(continua)

Categoria	Autoria	Resumo dos dados
<i>Mobile Learning</i>	Roppel (2017)	Também analisou o Duolingo, no entanto, em sua pesquisa temos a perspectiva dos alunos sobre esse recurso. Destacamos os pontos observados pelos sujeitos da pesquisa de Roppel (2017). Os alunos alegaram que gostam do Duolingo por trazer exercícios de simples resoluções e por ser também um meio de entretenimento. Mas entendem que para um aprendizado da LA necessitam de reforço. Porém esses enxergam mais vantagens do que desvantagens no uso desse <i>app</i> . Uma das vantagens apontadas pelos alunos é que ele pode ser acessado em qualquer hora/local. Através da fala dos alunos, notamos que eles não percebem que a forma de aprendizado através do Duolingo é fragmentada, por conta dos aspectos já supracitados, portanto, nesse caso se torna mais necessária ainda a intervenção do professor para que os alunos possam pensar a respeito desse <i>app</i> de forma mais crítica.
EAD	Motta (2017)	Analisou o processo de interação dentro do AVA Moodle na modalidade EAD. Observamos que a tecnologia <i>Moodle</i> , no contexto de EAD não suprimiu a subjetividade da cultura da LA. A interação que ocorria nesse AVA não era meramente técnica para aplicação do conteúdo a ser estudado, mas envolviam outros aspectos como empatia, uso de emojis e outros tipos interações. Além disso, um aspecto importante que foi trabalhado durante o estudo de Motta (2017) foi a Netiqueta, ou seja, regras de interações sociais da <i>internet</i> . O <i>Moodle</i> permitia discussões e reflexões a respeito da LA. Por ser uma ferramenta que permite a mediação dos professores, o conteúdo desenvolvido durante as aulas não foi somente instrumental. Isto não significa dizer que a experiência formadora pelo <i>Moodle</i> será sempre crítica. Isto dependerá da forma que o professor conduz as suas aulas.

Tabela 5: Resumo da Análise de Conteúdo

(continua)

Categoria	Autoria	Resumo dos dados
EAD	Santos (2017)	Desenvolveu um <i>e-book</i> para orientar professores a utilizarem as ferramentas digitais para o ensino de LA. O conteúdo do material não suprimia a cultura da língua, pois os professores podiam visualizar formas de se trabalhar questões críticas sobre o uso da LA e compreender melhor o funcionamento de AVAs. O <i>e-book</i> trabalha assuntos como: sexualidade e cultura local junto com o uso da LA, logo não foi uma ferramenta que promovia somente conhecimento instrumental. Os participantes da pesquisa relataram que o baixo investimento do governo nas estruturas das escolas e IES é um dos fatores que dificulta a oferta de cursos EAD com mais qualidade e que isto faz com que muitos abandonem atividades que exijam mais pensamento crítico e adaptem suas tarefas para um modelo mais instrumental. O <i>e-book</i> foi de grande valia para que os professores tivessem uma experiência de formação crítica.
Gamificação	Gomes (2017)	Elaborou um modelo gamificado de ensino para três cursos relacionados ao ensino de LA. Esse modelo foi uma forma de se entender na prática as teorias sobre gamificação estudadas nos três cursos. Os participantes puderam desenvolver reflexões críticas a do uso gamificação no ensino de LA para além do uso somente instrumental. O diálogo com participantes proporcional discussões que resultaram no redesenho do curso de um modo para uma forma mais proveitosa e organizada. Nesse caso, a experiência promovida pela gamificação se aproximou mais de uma experiência crítica.
	Centenaro (2016)	Conduziu três experiências com um modelo gamificado de ensino, onde jogos eram utilizados com o intuito de promover o ensino-aprendizado-uso de LA. Esse modelo trouxe diversas oportunidades de uso da LA e de reflexões sobre o formato do curso e do uso de jogos nas atividades. Nesse caso, o uso de gamificação na aula de LA não permaneceu no aspecto instrumental, mas desencadeou um processo de letramento digital. Todas as etapas da pesquisa tiveram diálogo e interação por parte da pesquisadora com os participantes da pesquisa o que colaborou para uma experiência de formação crítica. Além disso, os jogos também permitiram que os alunos fossem apresentados a formas diferentes de construção do saber.

Tabela 5: Resumo da Análise de Conteúdo**(continua)**

Categoria	Autoria	Resumo dos dados
Gamificação	Levay (2015)	<p>Analizou jogos para aprendizado de LA na educação infantil. Esses jogos abordam predominantemente aspectos instrumentais da língua para que sejam acessíveis ao desenvolvimento da criança. Porém esses jogos não traziam atividades colaborativas ou para interação entre crianças, traços que também são importantes no processo de desenvolvimento e aprendizado na educação infantil. Também haviam poucas oportunidades para desenvolvimento de respostas criativas. Portanto, entendemos que nesses pontos os jogos digitais infantis precisam evoluir para um ensino-aprendizado-uso de LA adequado ao processo de maturação da criança. Apesar das crianças demonstrarem familiaridade no uso de dispositivos digitais, os professores aparentavam certo estranhamento para com as tecnologias digitais e incompreensão a respeito do interesse das crianças por estas. Nesse caso notamos a lacuna no processo de formação a respeito do uso das tecnologias digitais acontece desde os anos iniciais, onde professores e alunos já lidam com a tecnologia de maneira diferente.</p>
Formação Inicial de Professores	Barreto (2016)	<p>Priorizou o uso e entendimento das TDICs durante a formação inicial de professores de LA, onde encontramos que os professores são grandes consumidores de tecnologias digitais, porém ainda necessitam entender como estas ferramentas podem ser utilizadas de forma crítica durante as aulas de LA, já que aulas elaboradas pelos futuros professores durante o período de estágio exploravam pouco esse aspecto da tecnologia. Nesse ponto entendemos a importância do investimento na formação inicial dos professores para que eles possam lidar com as tecnologias digitais como ferramentas pedagógicas e não somente para consumo e entretenimento.</p>

Tabela 5: Resumo da Análise de Conteúdo**(conclusão)**

Categoria	Autoria	Resumo dos dados
Internacionalização	Tyler (2016)	Desenvolveu uma matriz de análise de MOOCs, onde verificamos que esse tipo de recurso pode oferecer contato com a cultura e a subjetividade da LA, o que não significa dizer que todos os MOOCs terão essa característica, já que existe uma variedade muito grande de cursos oferecidos nessa modalidade. Essa variedade pode ser positiva por permitir que o aprendiz tenha contato com diversas experiências formativas através das mídias digitais e da interação entre sujeitos de culturas diversas em LA, sendo assim dificilmente a linguagem será tratada somente no nível instrumental. A matriz desenvolvida por Tyler (2016) guia os usuários na escolha do MOOC com parâmetros que podem ajudar a visualizar se a experiência formadora do curso escolhido estará mais próxima de uma formação crítica ou não.

Fonte: elaborada pela autora segundo a análise de conteúdo, 2020.

A seguir apresentaremos a triangulação e discussão dos dados observados na análise quantitativa e na análise de conteúdo, trazendo de volta as teorias aqui abordadas para traçarmos um caminho de compreensão dos resultados observáveis e dos caminhos que ainda necessitam serem explorados nas pesquisas futuras sobre o uso de tecnologias digitais no ensino-aprendizado-uso de LA.

6. Triangulação e Discussão dos Dados

Verificamos através da análise dos dados que a quantidade de estudos ainda não é suficiente para preencher satisfatoriamente a lacuna entre a evolução tecnológica e o processo formativo. O quantitativo médio existente indica que poucos trabalhos abordaram temas como formação inicial de professores, educação infantil, EJA, internacionalização, entre outros temas possíveis. Possivelmente, se o tópico tecnologia e processo formativo fosse explorado com mais afinco, poderíamos lidar com a realidade enfrentada em relação à educação na crise pandêmica do Covid-19, sem excluir as situações adversas que a pandemia trouxe.

O primeiro resultado reafirma as lacunas do conhecimento e das pesquisas ao tentarem acompanhar o desenvolvimento tecnológico (HAN, 2018; PAIVA, 2013). Se considerarmos o

momento de revolução tecnológica (BARDEEN; CERPA, 2015), confirmamos que a tecnologia muda o *modus operandi* mesmo sem ela ser a única causa dessa mudança. Presenciamos uma forma de “correr atrás do prejuízo” de anos sem investimento adequado nas pesquisas que envolvem tecnologias digitais na educação em geral e no ensino de LA. A readaptação tem sido de alto custo, principalmente porque uma parte dos professores e alunos não tem equipamento, nem formação adequada para explorar todo o potencial que as tecnologias digitais têm para o ensino-aprendizado-uso de LA.

Apesar dos dados quantitativos mostrarem línguas diversas, a maioria foca na língua inglesa, priorizada pelos documentos oficiais como a BNCC e a LDB. Por outro lado, encontramos um número expressivo de trabalhos que abordam o espanhol nos trabalhos analisados qualitativamente. Notamos, portanto, que em ambas as áreas, Educação ou Estudos Linguísticos, é necessário ampliar o número de pesquisas a respeito de outras línguas de modo que abordagens multilíngues sejam ofertadas, como sugerido por Finardi (2017).

Outra questão a ser pensada a respeito da grande quantidade de trabalhos abordando a língua inglesa é a visão do inglês como língua do trabalho, da conquista e da liberdade por conta do valor social atribuído a ela (TORRE, 2019). O inglês é a LA que consumimos não somente através do uso das tecnologias, mas também da cultura que consumimos através dos filmes, músicas e seriados e outros produtos da cultura que nos alcançam através da *Mass Media*. Nesse caso, é preciso tomar um certo cuidado para que o aprendizado da língua inglesa por meio da tecnologia não se torne um fetiche mercadológico, visando à semelhança aos entes propagadores da cultura inglesa massificada (atores, cantores, apresentadores, *bloggers*, *instagramers*, *influencers*, entre outros).

Também, encontramos que as regiões Sul e Sudeste produzem mais trabalhos do que as outras regiões do país. Tanto a *internet*, quanto os recursos tecnológicos são mais acessíveis em ambas as regiões, conforme apontado por Migliori (2016). No entanto, a maioria dos trabalhos relatou problemas com a estrutura das escolas, tais como, a falta de manutenção dos equipamentos tecnológicos digitais, conexão ruim de *internet*, entre outros impedimentos para que as pesquisas com tecnologias digitais e educação avancem no país. Portanto, questionamos até onde a estrutura das regiões Sudeste e Sul é melhor, se não permite o desenvolvimento de pesquisas e aulas, de maneira adequada e com qualidade. Os dados sugerem a necessidade de investimento estrutural, não somente pela melhoria qualificativa dos equipamentos e dos laboratórios, mas também para que as tecnologias alcancem as regiões mais remotas e menos centrais.

Na análise das teorias relacionadas à educação e ao ensino, os trabalhos se resumem entre os que adotam a teoria freiriana ou vigotskiana, ambos envolvendo a questão da troca de saberes através do diálogo, da troca de experiências entre os sujeitos e do desenvolvimento do conhecimento através da interação. Ainda que a interação e o diálogo tenham sido fundamentais para a construção teórica de tais trabalhos, nem todos propuseram ou propiciaram um diálogo aberto com os participantes da pesquisa. Muitos estabeleceram diálogo através de entrevistas ou de questionários semi-estruturados. Mesmo ante tal contradição, um certo número de estudos mostrou que o diálogo entre pesquisador e participante é essencial para a promoção do letramento digital. Por meio da relação dialógica, os usuários são capazes de utilizar o acesso à informação de forma crítica (FINARDI; PREBIANCA; MOMM, 2013).

No que diz respeito às tecnologias escolhidas, a presença ativa do professor é essencial para o uso crítico das tecnologias digitais para ensino-aprendizado-uso de LA. Isso porque grande parte das tecnologias adotadas para as pesquisas dependiam da atuação do professor como mediador, selecionador do conteúdo entre outras funções. Dessa forma, entendemos que as tecnologias por si só não substituem a presença do professor, apesar da acessibilidade de grande variedade de informações e conteúdos por meio delas. As tecnologias digitais não são independentes do elemento humano para o ensino. No entanto, observamos que quando se trata de *mobile learning*, muitos *apps* oferecem uma forma de aquisição autônoma da LA, sem apresentarem apenas os aspectos instrumentais da língua. Se utilizados indiscriminadamente esses aplicativos podem dar a falsa sensação de aquisição de conhecimento, logo, a semiformação. A exceção encontrada no trabalho de Liz (2015) foi porque o pesquisador criou o *app* utilizado no experimento e o conteúdo inserido no *app* pode ser escolhido pelo professor regente. Os dados reafirmaram o mesmo apontado por Vieira e Finardi (2018), no sentido dessas ferramentas não garantirem o aprendizado autônomo da LA.

Alguns estudos foram conduzidos com *apps* pagos ou ferramentas de alto custo, como é o caso de Vogt (2015) e Rapaport (2016). Considerando que o desenvolvimento tecnológico pode criar/aumentar as desigualdades sociais, é necessário pensar em alternativas gratuitas e de fácil acesso para inserir o uso de TDICs no ensino-aprendizado-uso de LA. No ensino remoto emergencial, por exemplo, as desigualdades se tornaram ainda mais evidentes, sendo crucial uma resposta em meio à demanda da inclusão, não o contrário.

No caso de Vogt (2015), ficou evidente a necessidade de se trabalhar estratégias de letramento digital com os professores que tinham uma ferramenta de grande potencial e foi usada de forma predominante para aulas expositivas com pouca interação dos alunos. Confirmando a constatação de Coscarelli (2017), o desconhecimento de estratégias e metodologias para uso de ferramentas tecnológicas em sala de aula pode reduzir as ferramentas inovadoras e de grande potencial ao uso instrumental, no qual os alunos são meros expectadores da transmissão de conhecimento.

Apesar de não conduzir a um experimento com um *app* específico para ensino-aprendizado-uso de LA, o trabalho de Lopes (2018) moveu em direção à cultura, apresentada antes da LA. O movimento de aproximação do outro envolveu tópicos como religião, feriados, festas e comidas típicas, entre outros, trazendo a ideia de ampliação dos horizontes da identidade e a possibilidade de se construir novos significados (JORDÃO, 2005; 2006). Esta estratégia é essencial para evitar a semiformação, porque desde o início do estudo da língua, o estudante amplia o nível de aprendizado não se limitando aos códigos e as regras, mas estendendo o olhar para a origem do povo e sua cultura.

Apenas um trabalho demonstrou preocupação com a aquisição de LA na modalidade EJA (CARAMANO, 2017), cuja característica principal foi a aquisição de conteúdos significativos para o público dessa modalidade. Notamos a necessidade de se ampliar o foco para de pesquisas para a EJA. Além disto, o estudo de Caramano (2017) demonstra profunda preocupação com a formação sujeito através do ensino-aprendizado-uso de LA de modo sugerindo que o ensino de uma língua não foque somente os interesses do mercado. Concordamos com esta perspectiva, pois a LA não pode ser entendida como um produto voltado para o consumo, pois além do destaque no mercado de trabalho, é a formação do sujeito que está em jogo (JORDÃO, 2005; 2006).

Assim como o da EJA, um trabalho concentrou-se na educação infantil, a saber, a pesquisa de Levay (2015). O estudo mostrou a fragilidade na construção de seu embasamento teórico, mas apontou a necessidade da criação de meios para os professores encontrarem jogos de ensino-aprendizado-uso de LA referentes ao ensino de crianças. Essa preocupação foi abordada por Finardi, Vieira e Leão (2019) ao elaborarem uma matriz de avaliação de jogos educativos e de entretenimento com o objetivo de serem utilizados nas aulas. Dentre os jogos analisados, foram encontrados alguns com as características adequadas às necessidades da educação infantil. Outra qualidade do trabalho de Levay (2015) é que sua pesquisa trouxe à tona o problema de compreensão

das tecnologias digitais entre professores e alunos. No início do processo formativo na educação infantil, as crianças demonstravam mais familiaridade com as ferramentas digitais do que os professores, no entanto os jogos utilizados abordavam aspectos insatisfatórios da LA e de aspectos específicos para o processo de formação na infância. Nesse caso, se os professores estivessem mais familiarizados com tal tecnologia, poderiam atuar melhor nos espaços em que a tecnologia não alcança e assim evitar uma futura semiformação dos sujeitos. Aparentemente, o uso deliberado de tecnologias digitais para diversas finalidades acontece prematuramente.

Notamos uma lacuna de trabalhos abordando a formação inicial do professor, como o de Barreto (2016). Talvez, essa seja uma das linhas mais importantes a serem pesquisadas, pois a tecnologia digital sozinha quase nada pode fazer em prol do ensino e aprendizado. Sem a presença do professor como mediador do conteúdo a ser abordado durante as aulas, a situação se torna mais difícil. Porém, um dos pontos preocupantes apontado pelo autor é que os professores são mais consumidores de tecnologia digital do que mediadores. Isto também se tornou evidente durante a pandemia, no ensino remoto emergencial, já que lidamos com as dificuldades em se entender as ferramentas tecnológicas como ferramenta educacionais.

Outro campo que se mostra defasado na produção de trabalhos é o da internacionalização. Pesquisado apenas por Tyler (2016), é o que mais se relaciona com a possibilidade de trocas de experiências culturais entre os aprendizes de LA. Portanto, é necessário também aumentar o número de pesquisas nessa área a fim de oferecer formas críticas de internacionalização e de qualidade, em colaboração com a formação dos aprendizes. Também destacamos a viabilização da internacionalização por meio das tecnologias digitais como um grande avanço nas pesquisas em educação. Tal viabilização é uma forma de se promover o contato com o outro de forma direta, utilizando as vantagens que o desenvolvimento tecnológico pode nos proporcionar. Além disso, os *Moocs* analisados por Tyler (2016) podem ser uma estratégia para garantir o ensino durante a modalidade remota em certos níveis, como por exemplo, para estudantes de graduação ou mesmo para estudantes de línguas no formato invertido (FINARDI, 2015).

Apesar dos jogos serem muitas vezes desacreditados por conta das crenças sobre seu uso como recurso pedagógico (ARRUDA, 2013), os modelos de cursos *gamificados* apresentados por Centenaro (2016) e Gomes (2017) mostraram resultados bem promissores para o ensino-aprendizado-uso de LA. Ambos modelos foram atraentes para os alunos. Talvez, em vez de tentar

traçar um limite entre diversão e educação (ARRUDA, 2013), seja melhor combinar os dois na construção do saber, balanceando a diversão com a responsabilidade.

Apesar da evidência das tecnologias digitais promoverem acesso fácil à informação e aos conteúdos diversos, Botero (2017), Honorato (2018), Levay (2015), Rapaport (2016) e Roppel (2017) analisaram ferramentas que demonstram um movimento oposto a essa lógica. Em outros termos, os recursos apresentados pelos autores são escassos em conteúdo e em abordagens da cultura e da subjetividade das línguas, prejudicial para o processo formativo.

Além disso, a maioria das ferramentas verificadas na análise de conteúdo necessitou da mediação do professor, por isso não reforçavam o caráter totalitário e semiformativo das tecnologias digitais. As ferramentas, se utilizadas de forma independente, podem causar danos no desenvolvimento do pensamento crítico. Isso demonstra a importância e a relevância de investirmos na parte humana, a que utiliza a tecnologia e a que ensina a utilizar a tecnologia, pois um professor apenas consumidor de ferramentas digitais terá dificuldades em elaborar formas críticas para o uso de tais ferramentas durante as aulas, como foi apontado por Barreto (2016).

Verificamos que muitos trabalhos abordam ferramentas específicas, porém não encontramos estudos sobre redes sociais, como *Facebook*, *Twitter*, *Whatsapp*, etc. Por esses espaços, as informações falsas circulam, ocorre a violência virtual, as mensagens de ódio chegam e onde se divulgam produtos a serem consumidos. Tais ambientes não podem passar despercebidos ao olhar do educador, pois é onde o processo de dominação e divulgação das ideologias (ADORNO; HORKHEIMER, 1947) acontecem. São esses espaços que fazem parte do cotidiano dos alunos e da sociedade contemporânea e que afastamos da educação e da pesquisa. Portanto, é necessário ampliar a visão do educador e do pesquisador nesses espaços para uma formação de acordo com as necessidades da sociedade atual.

Os trabalhos de Raimundo (2017), Rech (2018), Mello (2018) e Sgorla (2016) não conduziram testes com nenhum tipo de tecnologias digitais, no entanto buscaram entender a visão dos professores e alunos sobre de TDICs. Eles dão um passo importante para o desenvolvimento de pesquisas e do entendimento do uso das ferramentas digitais no ensino-aprendizado-uso de LA. Para a situação emergencial que nos encontramos, talvez, seja o momento para testar tecnologias e metodologias que atendam o percurso da história da humanidade. Sendo assim, entendemos que esse não é o momento de isolar a tecnologia do elemento humano analisando-os separadamente, mas em conjunto, pois ambos não mais se separam no estágio atual da evolução da sociedade.

Outro fator comum percebido nos trabalhos para a descontinuidade no uso de abordagens que utilizem tecnologias digitais integradas ao ensino-aprendizado-uso de LA é a baixa carga horária que faz com que a carga de planejamento para uma aula com tecnologias digitais seja muito maior do que o ideal, desmotivando muitos professores a continuarem com tais abordagens demonstrando que no ambiente escolar ainda se enfrenta as mesmas dificuldades que Finardi *et al.* (2014), Prebianca *et al.* (2014) e Prebianca, Vieira e Finardi (2014) já evidenciaram e que não houve mudanças significativas quanto a essas queixas nos últimos cinco anos.

Por fim, concluímos que ainda há muito a ser desenvolvido para uma incorporação crítica de tecnologias no ensino-aprendizado-uso de LA para combater a semiformação. O contato com a LA se mostrou fragmentado por conta da estrutura escolar e a falta de investimento na educação no país, o que já afetava o desenvolvimento das pesquisas antes mesmo do contingenciamento de verbas proposto às IES. Além do mais, como as ferramentas digitais, por si só, oferecem pouco contato significativo com LA ou uma variedade enorme de possibilidades de aquisição da mesma, podem não ser o suficiente para a promoção de um aprendizado autônomo como já previamente citado no estudo de Prebianca, Santos Junior e Finardi (2014).

7. Considerações Finais

Retomando o objetivo desta pesquisa buscamos entender como as novas tecnologias digitais são tratadas nas pesquisas de ensino-aprendizado-uso de LA na área de Educação. Com esse objetivo analisamos uma teses e dissertações para identificar se eles reforçam o caráter totalitário e semiformador das tecnologias digitais ou não. Os resultados apontam uma série de fragmentos no âmbito das políticas educacionais, da formação de professores, do investimento em estrutura e equipamento tecnológico digital nas escolas e para desenvolvimento de pesquisas e da compreensão das tecnologias digitais como ferramentas digitais que interferem no processo do uso crítico das tecnologias digitais para ensino-aprendizado-uso de LA.

Logo, concluímos que não há um reforço do caráter semiformador das tecnologias em si, mas sim uma série de obstáculos que impedem até mesmo o professor/pesquisador de vislumbrar tais possibilidades das tecnologias para além do seu caráter instrumental. Na direção contrária, identificamos em muitos trabalhos esforços para a quebra desse sistema, o que consideramos como um uso crítico das tecnologias digitais e das LAs.

Buscamos nesse trabalho revisitar a literatura já construída a respeito do uso de tecnologias digitais para o ensino-aprendizado-uso de LA. Percorremos o caminho da resistência, contra os ataques sofridos pela educação, tendo em vista o grande número de *fake news* e os usos acríticos e meramente instrumentais da tecnologia promovendo a desinformação. O aspecto instrumental e o potencial de desinformação das tecnologias foram nossas principais preocupações e motivações para essa investigação.

Além dessas, o grande número de ferramentas tecnológicas digitais para o ensino-aprendizado-uso de LA nos motivou. Se usados indiscriminadamente, podem levar os aprendizes a construir uma concepção equivocada da língua, desconsiderando todos aspectos culturais que o aprendizado de um novo idioma traz, e encarando-o como ensino-aprendizado instrumental. Essa atitude leva ao estado de semiformação, onde o sujeito acaba por descartar aspectos essenciais para a construção de um conhecimento crítico e de relacionamento com o outro.

Assim, os aspectos meramente instrumentais das tecnologias e do ensino das línguas, juntos, representaram o cerne de nossas preocupações adotando a teoria crítica da sociedade como lentes para analisar esses aspectos no conhecimento já produzido pela área de Educação e Ensino. Para tanto, aplicamos uma análise de conteúdo nos trabalhos defendidos nos últimos cinco anos.

A análise de conteúdo nos permitiu entender que ainda há um longo caminho a se avançar em relação ao ensino-aprendizado-uso de LA com apoio das tecnologias digitais para evitar a desinformação e promover a formação. Os resultados dessa pesquisa sugerem dificuldades de se desenvolver pesquisas na área, principalmente após o corte de verbas da IES que afetou as ciências humanas. Algumas áreas de conhecimentos diferentes da educação e da linguística têm produzido estudos que podem colaborar tanto com o desenvolvimento ergonômico das tecnologias digitais para ensino-aprendizado-uso de LA, quanto para aspectos do desenvolvimento humano que já influenciaram na evolução das abordagens de ensino historicamente (FINARDI; PORCINO, 2014).

Entendemos que é necessário investir em abordagens críticas de uso de tecnologias digitais para ensino-aprendizado-uso de LA que se afastem da semiformação (ADORNO, 1992). A falta de investimentos no ensino de LA, na formação dos professores e o uso acrítico de tecnologias digitais levam a LA a ser tratada apenas em seu nível superficial, instrumental e estrutural excluindo a cultura que o ensino-aprendizado-uso crítico de tecnologias e LA propiciariam. O aprendizado de uma LA é uma forma de se ampliar a compreensão do outro, agregando valores e

culturas à formação do sujeito (JORDÃO, 2005; 2006). Nesse sentido, o ensino-aprendizado-uso crítica de LA é fundamental para caminhar rumo à experiência se distanciando dos caminhos da semiformação.

No entanto, a análise do conteúdo dos trabalhos mostrou que as ferramentas digitais por si só, mesmo que com foco na instrumentalidade, não tem autonomia para um ensino de qualidade. A presença do professor como mediador do ensino através das TDICs se mostrou essencial para o desenvolvimento das aulas e do processo de aprendizado em si. Não podemos nos limitar a enxergar as tecnologias digitais como propagadoras da semiformação por seu papel instrumental na popularização da *mass media*. Assim como Adorno (1995), entendemos que as tecnologias digitais também podem ser utilizadas para promover experiência com diferentes objetos e sujeitos, ou no caso específico desta pesquisa, línguas, culturas e sujeitos falantes de LA.

Não podemos nos limitar a *cherry picking* na pesquisa, ou seja, retirar apenas os aspectos que nos convém para construirmos uma linha de raciocínio desejada numa espécie de negação da ciência. Apesar da falta de recursos e investimentos para uma educação de qualidade reportada nos estudos analisados, os esforços dos pesquisadores em produzir formas de inserção das tecnologias digitais para o ensino-aprendizado-uso de LA foram de grande valia para entendermos a importância do elemento humano na construção do conhecimento, por meio das tecnologias digitais.

Esta pesquisa apresenta limitações, principalmente porque após a implementação do ensino remoto emergencial seguimos caminhos obscuros com relação ao uso das tecnologias digitais no ensino-aprendizado-uso de LA. Além disso, as ferramentas digitais estão em evolução constante, portanto, provavelmente algumas das tecnologias digitais citadas já sofreram grandes alterações até o dia da publicação desta pesquisa. Assim como o isolamento social trouxe a necessidade de mudança para o nosso modo de ensinar e aprender, evidenciou também a necessidade de adaptações do sistema de funcionamento das ferramentas digitais.

Sobre tal, sugerimos que pesquisas futuras trabalhem mais com o desenvolvimento de estratégias ou mesmo de ferramentas digitais para que possamos nos adaptar à nova realidade de ensino que não se apartará do digital e do virtual. Desta forma, poderemos não somente oferecer formas de construção de conhecimento que estejam de acordo com a evolução da sociedade, mas também pensar em formas de propiciar caminhos diversos para a construção de conhecimento crítico através do letramento digital.

Referências

- ADORNO, T. *Educação e Emancipação*. Tradução do alemão: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, T.W. *Teoria da Semicultura*. Trad. de Newton Ramos-de- Oliveira. Araraquara: UNESP, 1992. (mimeo).
- ADORNO, T.W. *Indústria cultural e sociedade*. São Paulo: Paz & Terra, 2002.
- ADORNO, T.W; HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento*. 1947. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/208/o/fil_dialetica_esclarec.pdf. Acesso em: 06 de Agosto de 2019.
- ADORNO, T.W; HORKHEIMER, M. *Indústria cultural: o iluminismo como mistificação das massas*. In: ADORNO, T.W. *Indústria cultural e sociedade*. São Paulo: Paz & Terra, 2002. p. 7-80.
- ARRUDA, E. P. **Ensino e aprendizagem na sociedade do entretenimento: desafios para a formação docente**. *Educação (PUCRS. Impresso)*, v. 36, p. 232-239, 2013.
- AUSUBEL, D.P. *Educational psychology: a cognitive view*. 2nd Ed. Nova York, Holt Rinehart and Winston, 1978.
- BARDEEN, M; CERPA, N. **Editorial: Technological Evolution in Society - The Evolution of Mobile Devices**. *Journal of Theoretical and Applied Electronic Commerce Research*, v.10, n.1, p. 1-7, 2015.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. -- São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARRETO, M.V. **The E-book is on The Tablet: Novas Mídias, Velhas Práticas no Ensino de Inglês?** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.
- BORGES, E.F.V. & PAIVA, V.L.M.O. **Por uma abordagem complexa do ensino de línguas**. *Linguagem & Ensino: Pelotas*, v.14, n.2, p. 337-356, jul./dez, 2011.

BOTERO, M. T. N. **O Impacto das Tecnologias Digitais na Produção de Material Didático para a Língua Espanhola no Brasil**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação e Tecnologias Digitais) – Centro Universitário Internacional, UNINTER, Curitiba, Paraná.

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf>. Acesso em 06 ago. 2019.

BRASIL. **Biblioteca Digital de Teses e Dissertações**. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em 30 de Jul de 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 13.415/17. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em 06 ago. 2019.

BRASIL. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior**. Disponível em: <<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em 30 de Out de 2019.

BRUNS, A. **Towards Producers: Futures for User-Led Content Production**. In: Sudweeks, Fay and Hrachovec, Herbert and Ess, Charles, Eds. *Proceedings Cultural Attitudes towards Communication and Technology*. Tartu (Estonia), 2006, p. 275-284.

BRUNER, J. **Celebrating Divergence: Piaget and Vygotsky**. *Human Development*, v. 40, p. 63 - 73, 1997.

CARAMANO, E. S. S. **Proposta de Videoaulas como Organizadores Prévios para uma Aprendizagem Significativa no Ensino de Inglês na EJA**. 2017. (Mestrado em Educação). Faculdade de Ciências. Universidade Federal Paulista. Bauru. São Paulo.

CENTENARO, F. K. **Investigação de uma Abordagem Pedagógica para o Ensino de Língua Inglesa por Meio de Jogos Digitais**. 2016. Dissertação (Mestrado em Tecnologias Educacionais em Rede). Centro de Educação. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria. Rio Grande do Sul.

COSCARELLI, C. V. **Alfabetização e Letramento Digital**. In: RIBEIRO, A. E; COSCARELLI, C. V. (Org.). *Letramento Digital: Aspectos Sociais e Possibilidades Pedagógicas*. Minas Gerais. Belo Horizonte. 2017. p. -.

D'AMBROSIO, Izabel Silva Souza. **História em quadrinhos digital como estratégia de desenvolvimento da escrita em inglês**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão.

DORNYEI, Z. *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press, 2007.

ERICKSON, M. M; RICHARDSON, E. S; M. N; BOBBERT II, D. W; GALL, K. FEARIS, P. **Helmet Modification to PPE With 3D Printing During the COVID-19 Pandemic at Duke University Medical Center: A Novel Technique**. *The Journal of Arthroplasty*. (online journal) v. 35, n. 7. p. 523-527, 2020

FADINI, K. **Formação inicial de professores de inglês do e para o século XXI: os papéis da língua e da tecnologia**. 2016. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

FEENBERG, A. **Marcuse or Habermas: Two critiques of technology**. *Inquiry*. v. 39, p. 45-70, 1996.

FINARDI, K. R. **Current Trends in ELT and Affordances of the Inverted CLIL Approach**. *Studies in English Language Teaching*, v. 3, n.4, p. 326-338, 2015.

FINARDI, K. R. **Abordagens Híbridas e Inclusivas e Formação de Professores de Línguas do e para o Século XXI**. *Atos de Pesquisa em Educação (Furb)*, v. 12, p. 78-90, 2017.

FINARDI, K. R.; FRANÇA, C. **O inglês na internacionalização da produção científica brasileira: evidências da subárea de linguagem e linguística**. *Intersecções* (Jundiaí), v 10, n.15, p. 234-250, 2016.

FINARDI, K. R. **The Slaughter of Kachru's Five Sacred Cows in Brazil: Affordances of the Use of English as an International Language**. *Studies in English Language Teaching*, v. 2, n. 4, p. 401-411, 2014.

FINARDI, K. R.; SANTOS, J. M.; GUIMARAES, F. **A Relação entre Línguas Estrangeiras e o Processo de Internacionalização: Evidências da coordenação de letramento internacional de uma universidade federal**. *Interfaces Brasil/Canadá*, v. 16, n.1, p. 233-255, 2016.

FINARDI, K. R.; PREBIANCA, G. V. V.; MOMM, C. F. **Tecnologia na Educação: o caso da internet e do Inglês como linguagens de inclusão**. *Cadernos do IL*, n. 46, p. 193-208, 2013.

FINARDI, K. R.; PREBIANCA, G. V. V.; SCHMITT, J.; ANDRADE, D. F. **Technology, English Language Teaching and Internationalization at a Crossroad: Insights from the Analysis of a Virtual Learning Environment in Brazil**. In: International Conference of Education, Research and Innovation, 2014, Sevilha. ICERI2014 Proceedings. Madri: IATED, 2014. v. 1. p. 1-12.

- FINARDI, K. R.; LEÃO, R. G.; AMORIM, G. B. **Mobile Assisted Language Learning: Affordances and Limitations of Duolingo.** *Education and Linguistics Research*, v. 2, p. 48, 2016.
- FINARDI, K. R.; MENDES, A. R. M. **Formação de Professores para Uso de Metodologias Ativas e Híbridas Através do Mall.** *Hipertextos Revista Digital*, v. 16, p. 52-73, 2017.
- FINARDI, K. R.; PORCINO, M. C. **Tecnologia e Metodologia no Ensino de Inglês: Impactos da Globalização e da Internacionalização.** *Ilha do Desterro*, v. 66, p. 239-284, 2014.
- FINARDI, K. R.; PREBIANCA, G. V. V. **Políticas linguísticas, internacionalização, novas tecnologias e formação docente: um estudo de caso sobre o curso de Letras Inglês em uma universidade federal.** *Leitura (UFAL)*, v. 1, n.53, p. 129-154, 2014.
- FINARDI, K. R.; PREBIANCA, G. V.; SCHMITT, J. **English distance learning: possibilities and limitations of MEO for the Flipped Classroom.** *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 16, n.2, p. 181-208, 2016.
- FINARDI, K. R.; TEIXEIRA, D. **Information Technology and Communication at UFES.** In: International Conference of Interactive Computer Aided Blended Learning, 2013, Florianopolis. International Conference of Interactive Computer Aided Blended Learning. Florianopolis: Instituto Federal de Santa Catarina, 2013. v. 1. p. 79-82.
- FINARDI, K. R.; TEIXEIRA, D.; PREBIANCA, G. V. V.; SANTOS JÚNIOR, V. P. **Information Technology and Communication in Education: Two Sides of the Coin in Brazil.** *International Journal of Recent Contributions from Engineering, Science & IT (iJES)*, v. 2, p. 21-25, 2014
- FINARDI, K. R.; VIEIRA, G. V. **Mobilidade e Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.** *Polifonia Estudos da Linguagem*, v. 24, n. 351, p. 32-49, 2017.
- FINARDI, K.; VIEIRA, G.; LEÃO, R. G. **Uma Proposta de Matriz Avaliação de Jogos Digitais para o Ensino-aprendizagem-uso de Língua Adicional.** Pelotas-RS: Linguagem & Ensino. V. 22, n. 4, p. 1174-1198, 2019.
- FINARDI, K. R.; ARCHANJO, R. **Washback Effects of the Science Without Borders, English Without Borders and Language Without Borders Programs in Brazilian Language Policies and Rights.** In: Siiner M., Hult F., Kupisch T. (Org.). *Language Policy and Language Acquisition Planning*. Language Policy, 1ed. Cham: Springer, 2018, v. 15, p. 173-185.
- FINARDI, K. R.; GUIMARAES, F. **Internationalization and the Covid-19 Pandemic: Challenges and Opportunities for the Global South.** *Journal of Education, Teaching and Social Studies*, v. 2, p. 1-15, 2020.

- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 43 ed. São Paulo: Paz e Terra. 2011.
- FREITAS, T. M. G. **Erfahrung e Erlebnis em Walter Benjamin**. *Revista Garrafa*. Rio de Janeiro. v. 33. p. 72 – 87, 2014.
- GOMES, A. F. **Material Didático Digital, Games e Gamification: Conexões no Design para Implementação de Cursos Online**. 2017. Dissertação (Mestrado em Tecnologias Educacionais em Rede). Centro de Educação. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria. Rio Grande de Sul.
- GUIMARÃES, F; FINARDI, K. R; CASOTTI, J. **Internationalization and Language Policies in Brazil: What is the Relationship?**. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 19, p. 295-327, 2019.
- HAN, B.C. **No Exame**. Petrópolis, RJ. Vozes, 2018.
- HAN, B.C. **Sociedade da Transparência**. Petrópolis, RJ. Vozes, 2017.
- HONORATO, A. A. **Duolingo no Ensino-Aprendizagem de Inglês com Foco no Vocabulário: Potencialidades e Limitações**. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino e Processos Formativos). Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. São José do Rio Preto. São Paulo.
- JENKINS, J. **English as Lingua Franca in the International University**. The Politics of Academic English Language Policy. Routledge. New York, NY, 2014
- JORDÃO, C. M. **ILA – ILF – ILE – ILG: Quem dá conta?** *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 14, n. 1, p. 13-40, 2014.
- JORDÃO, C. M. **O Ensino de Línguas Estrangeiras - de código a discurso**. In: VAZ BONI, Valéria. (Org.). *Tendências Contemporâneas no Ensino de Línguas*. União da Vitória: Kayganguê, 2006, v. , p. -.
- JORDÃO, C. **A língua estrangeira e a formação do indivíduo**. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação – Departamento de Ensino Fundamental. *Diretrizes Curriculares Estaduais – Língua Estrangeira Moderna (versão preliminar)*. Curitiba: SEED/PR, 2005.
- KACHRU, B. **World Englishes: Approaches, issues and resources**. *Language Teaching*, 25(1), 1-14, 1992.
- KIM, H; KWON, Y. **Exploring smartphone applications for effective mobile-assisted language learning**. *Multimedia-Assisted Language Learning*, v. 15, n. 1, p. 31-57, 2012.

- LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: O.U.P., 2000.
- LEÃO, R. G.; TAQUINI, R; FINARDI, K. R. **The Role of Internet/ Youtube in the Socialization/ Popularization of Science in Brazil**. *Education and Linguistics Research*, v.5, n.2, p.159-174, 2019.
- LE BRETON, D. **Adolescência e Comunicação**. In: LIMA, N. L; STENGEL, M; NOBRE, M. R; DIAS, V. C. (Orgs) *Juventude e Cultura Digital*. Diálogos Interdisciplinares. Ed. 1. V. Belo Horizonte – MG, Artesã. p. 15 – 33, 2017.
- LEFFA, V. J. **Metodologia do ensino de línguas**. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: EDUFSC, 1988, p. 211-236.
- LEFFA, V. J. **Aprendizagens de línguas mediada por computador**. In: LEFFA, V. J. (Org.). *Pesquisa em Linguística Aplicada: temas e métodos*. Pelotas: Educat, 2006, p. 5-30.
- LEVAY, P. B. **Jogos Digitais no Ensino e Aprendizagem de Inglês para Crianças**. 2015. Dissertação (Mestrado em Tecnologia e Gestão de Educação a Distância). Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia. Universidade Federal Rural de Pernambuco. Recife.
- LEVY, P. *As Tecnologias da Inteligência. O Futuro do Pensamento na era da Informática*. São Paulo: Editora 34, 2008.
- LÉVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 2000.
- LÉVY, P. *O que é o Virtual?*. São Paulo. Editora 34, 2009.
- LIMA, J.C. **Uma Análise do Ensino de Língua Inglesa por Meio do Uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação**. 2016. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade em Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista. Marília. São Paulo.
- LIZ, N. **Tecnologia Móvel no Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa na Escola**. 2015. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza). Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Londrina. Paraná
- LOPES, P. R. **Cultura na Palma da Mão: Potencialidades do Aplicativo “Minha Espanha” para Aprender sobre a Cultura Espanhola**. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino e Processos Formativos). Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. São José do Rio Preto. São Paulo.
- LOUREIRO, R. **Aversão à teoria e indigência da prática**. In: *Revista Educação e Sociedade* (Campinas). V. 28, n. 99., maio a agosto 2007, p.522-541. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a12v2899.pdf>>. Acesso em 24 Mai. 2019

- LOUREIRO, R.; CAMPOS, E. **(Semi) Formação no Contexto das Fake News e a Pós-Verdade na Sociedade Excitada: de Adorno a Türccke**. Educação em Revista (Online), 2020.
- LUCENA, M. I. P.; TORRES, A. C. G. **Ideologia Monolíngue, Mercantilização e Instrumentalização da Língua Inglesa na Alteração da LDB em 2017 e em Anúncios Publicitários de Cursos Livres**. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Ahead of Print, p.1 - 21, 2019.
- MAAR, W. L. **Prefácio. Educação e Emancipação**. Tradução do alemão: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- MAAR, W. L. Adorno, **Semiformação e Educação**. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 24, n. 83, p. 459-476, agosto 2003.
- MARCUSE, H. **Tecnologia, Guerra e Facismo**. KELNER, D. (Org.). Tecnologia, Guerra e Facismo. São Paulo: Unesp, 1999, 374 p.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. A. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 7 ed. São Paulo, SP. Atlas S.A, 2010.
- MARTINS, A. F. P. **Sem Carroça e sem Bois: Breves Reflexões sobre o Processo de Elaboração de “uma” BNCC**. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, v. 35, n. 3, p. 689-701, dez. 2018
- MAURANEN, A., RANTA, E. **English as an Academic Lingua Franca - the ELFA project**. *Nordic Journal of English Studies*, vol. 7 No. 3, p. 199 – 202, 2008.
- MELLO, E. C. F. **O Uso de Tecnologias nas Aulas de Língua Inglesa no Ensino Fundamental II em Foz do Iguaçu/PR**. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu.
- MENDES, A. R. M. **Abordagem Híbrida na Formação Inicial de Professores de Inglês: Integrando as Novas Tecnologias**. 2017. Dissertação (Mestrado em Linguística). Programa de Pós-graduação em Linguística. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, Espírito Santo.
- MENDES, A. R. M; FINARDI, K. R. **Linguistic Education Under Revision: Globalization and EFL Teacher Education in Brazil**. *Education and Linguistics Research*, v. 4, p. 45-64, 2018.
- MESQUITA, S. S. M. O Blog como Recurso Pedagógico para o Ensino da Língua Espanhola. 2016. Dissertação (Mestrado em Ensino Tecnológico) - Recursos para o Ensino Técnico e Tecnológico. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. Manaus.

- MIGLIORA, R. P. **Fatores Associados a Desigualdades Regionais no Desenvolvimento de Habilidades de Uso de Computador e Internet entre Estudantes Brasileiros de Escolas Públicas.** *Revista Educação e Cultura Contemporânea.* (revista online) v. 13, n. 31, p. 350 - 371, 2016.
- MOTTA, M. N. **Mediação Docente em Fóruns Online de Discussão em Curso de Letras - Espanhol, na Modalidade Ead, À Luz do Modelo de Comunidade de Investigação/Aprendizagem.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação e Tecnologia). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. Pelotas. Rio Grande do Sul.
- ORR, D. **In conversation with Dominic Orr.** [2020]. European Association for International Education. Amsterdam, Holanda: Digitalisation in International Education. Entrevista concedida a Jacob Gibbons.
- PAIVA, V. L. M. O. **A formação do professor para uso da tecnologia.** In: SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Orgs) *A formação de professores de línguas: Novos Olhares* - v 2. Campinas: Pontes Editores, p. 209-230, 2013.
- PETRY, F. B. **Experiência e Formação em Theodor W. Adorno.** *Educação e Filosofia* Uberlândia, v. 29, n. 57, p. 455 - 488, jan./jun. 2015.
- PONTE, C. **Crescendo Entre Culturas Digitais nas Últimas Décadas.** In: LIMA, N. L.; STENGEL, M.; NOBRE, M. R.; DIAS, V. C. (Orgs) *Juventude e Cultura Digital.* Diálogos Interdisciplinares. Ed. 1. V. Belo Horizonte – MG, Artesã. p. 33 – 45, 2017.
- PREBIANCA, G. V.; SANTOS JUNIOR, V. P. DOS; FINARDI, K. R. **Analysis of an educational software for language learning: insights from the Theory of Structural Cognitive Modifiability and Human-Computer Interaction.** *DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada* (PUCSP. Impresso), v. 30, p. 95-114, 2014.
- PREBIANCA, G.; VIEIRA, M. F. V.; FINARDI, K.R. **Instrução gramatical na era tecnologia: investigando diferentes abordagens para o ensino-aprendizagem de Inglês no Ensino Médio Integrado.** *Signum: Estudos da Linguagem*, v. 17, p. 181-214, 2014.
- PRENSKY, M. **Changing paradigms.** *Educational Technology*, v. 47, n. 4, p. 1-3, 2007.
- RAIMUNDO, C. M. **Uso, Integração e Apropriação de Tecnologias e Mídias Digitais nas Aulas de Inglês nas Escolas Municipais de Curitiba.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação: Teoria e Prática de Ensino). Setor de Educação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba. Paraná.

- RAPAPORT, R. **Mobile Learning: O Professor Frente ao “Como Utilizar” Aplicativos Móveis no Ensino do Inglês do Século XXI**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação e Novas Tecnologias). Centro Universitário Internacional. UNINTER. Curitiba. Paraná.
- RECH, S.A. **Ensino e Aprendizagem da Língua Inglesa Mediados pelas Tecnologias Digitais no IFs do Sul de Santa Catarina: Reflexões a Partir da Perspectiva de CALL**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Extremo Sul Catarinense. Criciúma.
- REILLY, P. 2012. **Understanding and Teaching Generation Y**. Available in: https://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/50_1_3_reilly.pdf. Acesso em 30 de Junho de 2018.
- RICHARDS, J.C.; RODGERS, T.S. **Approaches and Methods in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- ROPPEL, S. M. **O Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação no Ensino de Língua Espanhola: Estudo do Aplicativo Duolingo**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação e Novas Tecnologias). Centro Universitário Internacional. UNINTER. Curitiba. Paraná.
- SANTOS, D.H. **As Práticas de Mediação Pedagógica de Tutoria para o Desenvolvimento da Expressão Oral da Língua Espanhola na Modalidade a Distância: Um Guia de Auxílio**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação e Novas Tecnologias). Centro Universitário Internacional. UNINTER. Curitiba. Paraná.
- SELWYN, N. ‘It’s all about standardisation’ – Exploring the digital (re)configuration of school management and administration. *Cambridge Journal of Education*. (online journal). v. 41, n. 4, p. 473 - 488, 2011.
- SELWYN, N. **Digital Technology and the Contemporary University. Degrees of Education**. ed. 1. Londres, Reino Unido: Routledge, 2014.
- SGORLA, K. **Inovação Tecnológica e Práticas Pedagógicas: A Relação Existente entre as Tecnologias de Informação e Comunicação e o Professor de Língua Inglesa da Rede Estadual de Ensino do Município de Foz do Iguaçu/PR**. 2016. Dissertação (Mestrado em Ensino). Universidade Estadual Oeste do Paraná. Foz do Iguaçu. Paraná.
- TAQUINI, R.; FINARDI, K. R.; AMORIM, G. B. **English as a Medium of Instruction at Turkish State Universities**. *Education and Linguistics Research*, v. 3, n. 2, p. 35-53, 2017.

TINO, R.; MOORE, R.; ANTOLINE, S.; RAVI, P.; WAKE, N.; IONITA, C. N.; MORRIS, J. M.; DECKER, S. J.; SHEIKH, A.; RYBICKI, F. J.; CHAPELEV, L. L. **Covid-19 and the Role of 3D Printing in Medicine**. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2589537020302340>. Acesso em 12 de Agosto de 2020.

TORRE, B. D. **Adorno, Leitor de Marx**. *Sociol. Antropol.*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 519-541, Aug. 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-38752019000200519&lng=en&nrm=iso. Acesso em 10 de Junho de 2020.

TYLER, J. R. **Inglês Tecnologia e Internacionalização da Educação Superior: Evidências e Reflexões a Partir da Análise de Moocs**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória.

VIEIRA, G.; FINARDI, K. R. **The Case of EFL: Does Technology Lead to Learning?** *Raído*, v. 12, p.197-210, 2018, ISSN 1984-4018.

VIEIRA, G. V.; FINARDI, K. R. **Language policies in Brazil and the epistemology underlying the selection of foreign language textbooks**. *Arboles y Rizomas*, v. 1, p. 59-74, 2019.

VIGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores**. Trad. José Cipolla Neto; Luis Silveira Menna Barreto; Solange Castro Afeche. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VOGT, P. **O Uso Pedagógico da Lousa Digital Interativa: O Caso da Prática Docente em Língua Estrangeira**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Setor de Ciência Humanas. Universidade Federal do Paraná. Curitiba. Paraná.

WARSCHAUER, M. **Computer Assisted Language Learning: an Introduction**. In Fotos S. (Org.). *Multimedia language teaching*. Tokyo: Logos International, 1996. p. 3-20. Disponível em: <http://www.ict4lt.org/en/warschauer.htm> Acesso em: 02 out. 2019.

WIGGERHAUS, Rolf. **The Frankfurt School: Its History, Theories, and Political Significance**. Translated by Michael Roberston. MIT Press, 1995.

WILLIAMSON, B; EYNON, R; POTTER, J. **Pandemic Politics, Pedagogies and Practices: Digital Technologies and Distance Education During the Coronavirus Emergency**. *Learning, Media and Technology*. (online journal), v. 45, n. 2, p. 107 – 114, 2020.

WYATT, S. **Preparing Students for a Digital Society**. *Digitalisation in International Education*. Amsterdam, edição especial, p. 41 - 42, 2020.