

**MULTILETRAMENTOS E AS NOVAS NECESSIDADES DE MEDIAÇÃO DE
PROFESSORES DE LÍNGUAS APÓS A PANDEMIA DO CORONAVÍRUS**

***MULTIALFABETIZACIONES Y LAS NUEVAS NECESIDADES DE MEDIACIÓN DE
LOS PROFESORES DE IDIOMAS TRAS LA PANDEMIA DE CORONAVIRUS***

***MULTILITERACIES AND THE NEW MEDIATION NEEDS OF LANGUAGE
TEACHERS AFTER THE CORONAVIRUS PANDEMIC***



Aucileide Regina Menezes Guimarães PINTO¹
e-mail: leide.menezes@gmail.com



Kelly Cristina Nascimento DAY²
e-mail: kelly.day@ueap.edu.br

Como referenciar este artigo:

PINTO, A. R. M. G.; DAY, K. N. Multiletramentos e as novas necessidades de mediação de professores de línguas após a pandemia do coronavírus. **Rev. EntreLínguas**, Araraquara, v. 11, n. 00, e025011, 2025. e-ISSN: 2447-3529. DOI: 10.29051/el.v11i00.19430



| Submetido em: 29/06/2024
| Revisões requeridas em: 27/03/2025
| Aprovado em: 15/10/2025
| Publicado em: 21/12/2025

Editores: Prof. Dr. Ivair Carlos Castelan
Profª. Dra. Rosangela Sanches da Silveira Gileno
Editor Adjunto Executivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Macapá – Amapá (AP) – Brasil. Mestra em letras pelo programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLET- UNIFAP). Docente da Secretaria de Estado de Educação do Amapá (SEED/AP).

²Universidade do Estado do Amapá (UEAP), Macapá – Amapá (AP) – Brasil. Docente do Curso de Letras Português-Francês; membro do programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLET-UNIFAP). Doutora em Estudos da Linguagem (UFF).

RESUMO: Este estudo, fundamentado na compreensão do professor como imigrante digital, tem como objetivo delinear um perfil diagnóstico do uso de tecnologias digitais, das atividades preferenciais e das habilidades de docentes e acadêmicos de línguas estrangeiras no estado do Amapá durante o período pandêmico. A pesquisa apoia-se nos pressupostos do Letramento Digital e dos Multiletramentos, articulados à concepção do professor como mediador de práticas multimodais. O delineamento metodológico é de natureza mista e exploratória e teve como contexto uma oficina de elaboração de materiais digitais voltados ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Os dados foram gerados por meio de um questionário aplicado ao final da atividade formativa, respondido por 22 participantes. Os resultados indicam que, embora haja reconhecimento unânime da relevância das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e da necessidade de práticas pedagógicas inovadoras, o uso de recursos tecnológicos nas aulas de línguas ainda se mostra limitado.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento digital. Multiletramentos. Tecnologias Digitais. Formação docente. Pandemia.

RESUMEN: Este estudio, fundamentado en la comprensión del docente como inmigrante digital, tiene como objetivo delinear un perfil diagnóstico del uso de tecnologías digitales, de las actividades preferentes y de las habilidades de docentes y estudiantes universitarios de lenguas extranjeras en el estado de Amapá durante el período de la pandemia. La investigación se sustenta en los presupuestos del Alfabetismo Digital y de los Multialfabetismos, articulados con la concepción del docente como mediador de prácticas multimodales. El diseño metodológico es de carácter mixto y exploratorio y se desarrolló en el contexto de un taller de elaboración de materiales digitales orientados al proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Los datos se obtuvieron mediante un cuestionario aplicado al finalizar la actividad formativa, respondido por 22 participantes. Los resultados indican que existe reconocimiento de la relevancia de las Tecnologías Digitales, aunque el uso de recursos tecnológicos en las clases de lenguas sigue siendo limitado.

PALABRAS CLAVE: Alfabetización digital. Multialfabetizaciones. Tecnologías digitales. Formación del profesorado. Pandemia.

ABSTRACT: This study, grounded in the understanding of the teacher as a digital immigrant, aims to delineate a diagnostic profile of digital technology use, preferred activities, and skills of teachers and undergraduate students of foreign languages in the state of Amapá during the pandemic period. The research draws on the assumptions of Digital Literacy and Multiliteracies, articulated with the conception of the teacher as a mediator of multimodal practices. The methodological design is mixed and exploratory and was conducted in the context of a workshop focused on the development of digital materials for foreign language teaching and learning. Data were generated through a questionnaire administered at the end of the training activity and answered by twenty-two participants. The results indicate that, although there is recognition of the relevance of Digital Information and Communication Technologies and the need for innovative pedagogical practices, the use of technological resources in language classes remains limited.

KEYWORDS: Digital literacy. Multiliteracies. Digital technologies. Teacher training. Pandemic.

Introdução

A crise de covid-19 instaurou novas formas de viver, trabalhar, ensinar e aprender. A educação foi, certamente, um dos setores sociais mais impactados, cuja transição para o ensino à distância colocou em destaque a relevância e a urgência dos multiletramentos no processo de ensino-aprendizagem. Nesse cenário, o papel dos professores — em geral e de língua estrangeira em particular — como mediadores dessa transição ganhou destaque.

Durante a crise pandêmica, escolas e professores tiveram que adaptar-se rapidamente a uma nova realidade, cuja duração era incerta. Sendo o coronavírus um vírus potencialmente fatal, as aulas presenciais foram suspensas e o ambiente virtual tornou-se o novo espaço para a sala de aula. Para muitos educadores, essa foi uma tarefa árdua, pois precisavam não apenas adaptar-se ao ensino virtual, mas também lidar com a falta de equipamentos e acesso à internet em suas escolas, residências e nas casas dos estudantes. Isso levou inúmeros profissionais da educação pública a investirem em tecnologia mais avançada com recursos próprios, sem receber qualquer tipo de apoio financeiro ou incentivo de suas instituições mantenedoras.

Naquele momento, deu-se início, também, a uma busca desenfreada por cursos de formação intensiva e oficinas gratuitas ou pagas e disponíveis *on-line*, para que os educadores pudessem atender às demandas impostas pela pandemia e à necessidade urgente de ensino. Tomando por base esse cenário, este artigo visa apresentar e discutir a importância dos multiletramentos e, em especial, o uso de tecnologias digitais por professores de língua estrangeira no Amapá, além das emergentes demandas de mediação sócio tecnológica por parte desses professores.

Por meio de uma breve revisão bibliográfica e exame de práticas docentes contemporâneas, este artigo busca oferecer perspectivas sobre como os profissionais de línguas estrangeiras podem atuar eficazmente em um contexto pós-pandêmico. O debate fundamenta-se em pesquisas sobre Letramento digital e multiletramentos, a partir da visão de autores como Cope e Kalantzis, (2010a, 2010b), Buzato (2015), Lemke (2010) e Lankshear e Knobel (2012), que possibilitam entender as práticas de leitura e escrita como multimodais, sendo articuladas por meio de tecnologias digitais emergentes. Almeja-se ainda que este texto contribua para a discussão em curso sobre o papel dos multiletramentos na educação e ofereça ideias úteis para os professores de línguas estrangeiras.

Para tanto, o artigo está organizado em cinco seções subsequentes à introdução: o referencial teórico atinente às práticas de multiletramentos e o papel do professor como agente

de práticas multimodais correspondem, respectivamente, às seções 1 e 2 do texto; a terceira seção apresenta o percurso metodológico da pesquisa; em seguida, apresenta-se a análise dos resultados e, na quinta seção, as considerações finais.

Letramento digital e multiletramentos no ensino de Línguas

Conforme Soares (2004), o termo “letramento” é recente e foi introduzido na linguagem da educação e das ciências linguísticas há pouco mais de duas décadas. Sua criação pode ser vista como uma consequência da necessidade de descrever e nomear comportamentos e práticas sociais relacionados à leitura e escrita que vão além do domínio do sistema alfabético e ortográfico, que é o objetivo tradicional do processo de alfabetização. A chamada Era da Comunicação colocou no centro do debate formativo e profissionalizante as práticas sociais de leitura e escrita, e jogou luz sobre o papel dessas atividades em um mundo cada dia mais centrado não apenas em uma cultura escrita, mas em uma escrita multimodal.

Nessa perspectiva, Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 17) conceituam os letramentos digitais como algo que envolve “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital”, visto que no século XXI, a capacidade de interagir com as tecnologias digitais requer o domínio de habilidades mínimas para um uso eficaz das tecnologias de comunicação, tornando os indivíduos capazes de localizar recursos, comunicar ideias e construir colaborações que ultrapassem barreiras pessoais, sociais, econômicas, políticas e culturais.

De acordo com Selfe (1999, p. 11),

o letramento digital se refere aos contextos social e cultural para discurso e comunicação, bem como aos produtos e práticas linguísticos e sociais de comunicação, e aos modos pelos quais os ambientes de comunicação se tornaram partes essenciais de nossa compreensão cultural do que significa ser letrado.

Nessa linha de pensamento desenvolvida por Selfe (1999), Soares (2002) discute o letramento no âmbito da Cibercultura e aponta que a tela se constitui em um artefato que tanto permite um novo modo de acesso à informação quanto exige a aderência aos processos cognitivos novos ou adicionais. Assim, nos termos de Knobel e Lankshear (2007, 2017) e Lankshear e Knobel (2011, 2013) trata-se, portanto, daquilo que os autores denominam de novos letramentos.

O termo “multiletramentos”, por sua vez, introduzido pelo Grupo Nova Londres, refere-se à “multiplicidade de canais de comunicação e de mídia, bem como à crescente importância da diversidade cultural e linguística” (Grupo Nova Londres, 2021, p. 106). Por extensão, o ensino de línguas passa a demandar não apenas uma didática de ensino, mas também uma pedagogia dos multiletramentos, que, nesse cenário, engloba modos de representação que transcendem a língua e suas tradições de ensino.

Nesse sentido, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) têm um papel importante no desenvolvimento de competências e habilidades sócio linguageiras nas diferentes esferas que abrangem o uso social das línguas. Por meio de uma variedade de ferramentas e plataformas, as TDIC permitem aos usuários acessarem e compartilharem informações de maneira otimizada (Yamada; Manfredi, 2014). Além disso, com a baixa limitação de acesso às informações, as TDIC permitem que os usuários adquiram habilidades e conhecimentos para desenvolver seus multiletramentos ao mesmo tempo em que adquirem novas habilidades linguageiras.

O Professor de Línguas como mediador de práticas multimodais

É sabido que as tecnologias digitais estão cada vez mais presentes na vida das pessoas e no ambiente educacional e seu uso consciente não pode ser negligenciado. A introdução de novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem abre um universo de possibilidades, perspectivas inovadoras e muitos desafios. Entre eles, destaca-se a integração das novas mídias na educação e a necessidade de uma formação docente que possa orientar o processo de ensino-aprendizagem de maneira positiva. Gal *et al.* (2021) propõe que a formação inicial ou contínua leve ao letramento digital dos professores e possa apoiá-los no desafio de formar cidadãos que utilizem o conhecimento de maneira ética e emancipatória.

A disseminação global das tecnologias digitais, permeando diversos ambientes — como bancos, hospitais e escolas —, tem sido notável. No contexto da pandemia de covid-19, houve uma necessidade de redefinição e reconstrução de paradigmas, deixando consequências e aprendizados significativos. As instituições de ensino foram impulsionadas a promover discussões sobre as novas demandas linguísticas, discursivas e multimodais dos alunos. Nesse sentido, é fundamental explorar as contribuições positivas dessas tecnologias para aprimorar esses ambientes.

Essas necessidades estão fortemente relacionadas com o cenário de ensino remoto, exacerbado durante a pandemia e a utilização de tecnologias digitais. Alguns exemplos incluem a capacidade de se comunicar efetivamente em plataformas digitais e ambientes virtuais, o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita em formatos digitais, a utilização de práticas multimodais para expressar ideias e a capacidade de compreender e produzir diferentes tipos de mídia digital. Além disso, os alunos também necessitam de habilidades de autogestão e organização para lidar com a autonomia exigida pelo ensino remoto, bem como a flexibilidade para adaptar-se aos diferentes formatos de aprendizagem.

Mas para que ocorra o desenvolvimento dessas habilidades, Kersch *et al.* (2016) afirmam que

A escola precisa participar dessa mudança proporcionando aos alunos não somente experiências conscientes e reflexivas de multiletramentos, mas também o desenvolvimento das potencialidades que emergem das novas tecnologias, edificando um conhecimento de forma colaborativa (Kersch *et al.* 2016, p. 22).

Desse modo, é imprescindível discutir as novas demandas linguísticas, discursivas e multimodais dos professores, uma vez que eles também estão em um processo de (re)construção de suas práticas juntamente com os alunos, pois esse cenário também é relativamente novo para muitos deles. É nesse sentido que Prensky (2001) considera os professores verdadeiros *imigrantes digitais* diante de uma necessidade imediata de adaptação. O professor que passa a atuar como um mediador — facilitando a aprendizagem do nativo digital — também precisa ser um participante ativo na interação gerada pelos gêneros multimodais e pelas novas tecnologias.

As demandas linguísticas, discursivas e multimodais dos estudantes estão intrinsecamente ligadas às transformações advindas da era digital. A ampliação contemporânea dos gêneros digitais implicando em novas esferas linguístico e languageiras tornou-se essencial que tanto alunos quanto professores aprimoram suas habilidades de comunicação em ambientes virtuais e que sejam capazes de se expressarem por meio de variados formatos multimodais e hipermidiáticos.

Como destacado por Kersch *et al.* (2016), nos dias atuais, espera-se que os alunos possam desenvolver habilidades de autonomia e autogestão para continuar aprendendo fora das salas de aula. Isso significa que a formação escolar deve contribuir para o desenvolvimento de cidadãos capazes de aprender e de se adaptarem a diferentes situações e contextos. Para tanto,

é necessário que o ensino-aprendizagem seja repensado em função das necessidades dos novos alunos, que exigem novas abordagens pedagógicas e novas habilidades dos professores.

Nesse sentido, uma alternativa seria aproveitar as oportunidades proporcionadas pelas tecnologias digitais para fomentar a aprendizagem autônoma e criativa. Por exemplo, a utilização de plataformas de ensino on-line pode possibilitar que os alunos tenham acesso aos recursos educacionais diversificados e personalizados, além de criar oportunidades para a prática autônoma e a colaboração entre pares. Os professores, por sua vez, podem desempenhar o papel de facilitadores e mentores, orientando os alunos na escolha e uso de recursos, além de fornecer *feedback* e apoio conforme necessário.

Segundo Antônio (2010), muitos problemas surgem devido à inabilidade dos professores em gerir os usos tecnológicos nos espaços educativos. Muitos reclamam que os telefones celulares distraem os alunos. Isso é verdade, no entanto, antes dos telefones celulares, os alunos também se distraíam. A única diferença é que se distraíam com outras coisas; aliás, isso continua acontecendo nas escolas onde os telefones celulares foram proibidos. O que provoca a distração dos alunos é o desinteresse pela aula e não a mera presença de um telefone celular.

Nesse sentido, Gal *et al.* (2021) argumentam que é imprescindível dar atenção ao papel do professor nessa nova era, pois sem a devida preparação há o risco de perpetuação da disseminação de discursos tradicionalistas e de negação desses recursos, mesmo que essas mídias — como o telefone celular — ofereçam uma infinidade de novas possibilidades e avanços na maneira de ensinar e aprender.

Cabe ressaltar também que, muito embora as novas tecnologias estejam continuamente entrando na rotina de nossas vivências diárias, públicas e privadas, há mais de três décadas. Foi a pandemia que trouxe à tona uma realidade sabida, porém pouco tratada e discutida no âmbito da educação pública brasileira, seja no que concerne à formação docente para os multiletramentos, seja ao uso efetivo dessas tecnologias na sala de aula, conforme aponta-se nos itens a seguir.

Percurso metodológico

O percurso metodológico adotado para a construção deste trabalho é o da pesquisa exploratória e mista (qualiquantitativa), tendo como instrumento de coleta de dados o questionário. Para o tratamento dos dados, adotou-se uma perspectiva interpretativa.

Os dados aqui utilizados foram coletados no período pandêmico ao final de uma oficina intitulada “Aprenda a elaborar atividades interativas com o Canva”. A oficina proposta pelo Grupo de pesquisa Núcleo Amapaense de Pesquisa em Línguas e Literaturas Estrangeiras (NAPLLE), da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) em parceria com o Centro Estadual de Língua e Cultura Francesa Danielle Mitterrand, visava, naquele contexto, contribuir para a formação contínua dos professores de línguas estrangeiras das redes pública e privada de ensino do estado do Amapá, auxiliando-os na elaboração de atividades docentes por meio de plataformas virtuais. Ao término da oficina, os participantes receberam um certificado e responderam a um questionário de pesquisa. As respostas coletadas por meio desse questionário foram utilizadas para a elaboração e reflexão deste artigo, com a devida autorização dos participantes.

Para que a oficina pudesse ser realizada, foi aberto um período de inscrição entre os dias 01 e 15 de junho por meio de um link gerado no Google Forms, divulgado pelo WhatsApp, redes sociais etc.; foram disponibilizadas 100 vagas, porém apenas 74 pessoas se inscreveram. A oficina ocorreu no dia 16 de junho — em um sábado, para que pudesse atender a disponibilidade de horário da maioria dos professores, das 9h às 12h da manhã.

Ao todo, participaram quarenta e cinco professores de francês, um de Educação Física, um de Educação Infantil e vinte e sete alunos de licenciatura em Letras Português-francês, sendo, portanto, um público constituído por 63% de professores e 37% de estudantes universitários. Com a ampla divulgação do formulário de inscrição via internet, alguns participantes inscritos eram de outras cidades além de Macapá (AP), tais como Recife (PB), Fortaleza (CE), entre outras.

Destaca-se que, apesar do grande número de inscritos, somente vinte e dois (22) participantes responderam ao questionário final que gerou os dados para essa investigação. Todos os participantes escolheram pseudônimos, de modo a garantir a preservação de suas identidades e o uso dos dados para fins acadêmicos foi devidamente autorizado pelos participantes.

O questionário aplicado ao final da oficina continha oito (8) questões relativas à utilização do Canva e ao uso de Tecnologias de Comunicação e Informação nas atividades docentes. Destas, utilizamos apenas 6, conforme explicitado abaixo:

- a) Você já conhecia a plataforma Canva?
- b) Antes da pandemia, você já usava os recursos tecnológicos, as (TDIC) em suas aulas? Quais?

- c) Qual/quais atividade(s) propostas no Atelier Canva você mais gostou?
- d) Você tem o hábito de produzir seu próprio material? Se sim, quais tipos de ferramentas você usa?
- e) Você acha importante que o professor prepare seu próprio material didático? Justifique.
- f) Você acredita que as redes sociais (Instagram, Facebook, Twitter etc.) contribuem positivamente para o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira? Justifique.

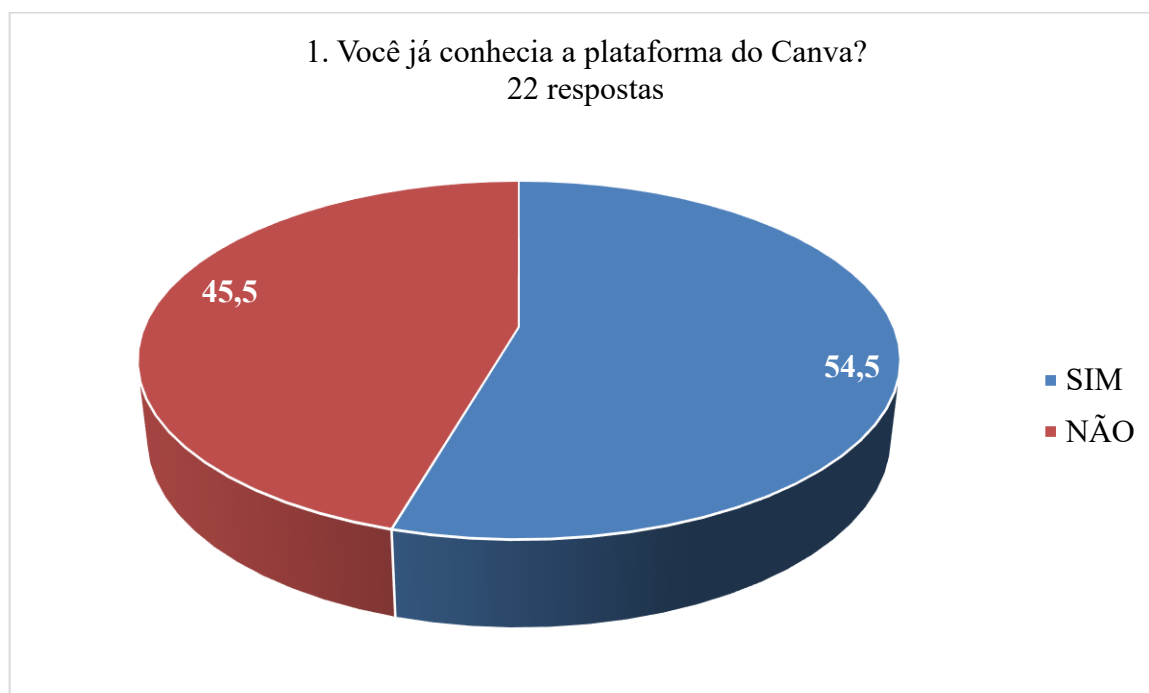
As respostas às questões permitiram, por um lado, traçar um perfil da adesão, frequência e habilidade de professores e acadêmicos para o uso das TDIC antes e durante a pandemia; e por outro, correlacioná-las aos aspectos da formação docente para o uso das TDIC na região.

Apresentação e discussão dos dados

Tomando como parâmetro primário o termo “novas” em relação às tecnologias, pode-se afirmar que há bastante tempo as tecnologias emergentes têm sido continuamente introduzidas no ensino de línguas — a exemplo da adesão ao *microsystem* e à fita cassete, do projetor, do computador, do livro digital —, mas em nenhum outro momento da história sua introdução e projeção assumiram os contornos dos tempos atuais no que concerne à inserção social, alcance, velocidade, mobilidade e ferramentas visibilizadas pela Internet. No entanto — e não com surpresa —, os dados coletados neste trabalho apontam para um grande desconhecimento de instrumentos há muito tempo disponibilizados e ainda muito pouco utilizados em atividades de ensino no Amapá.

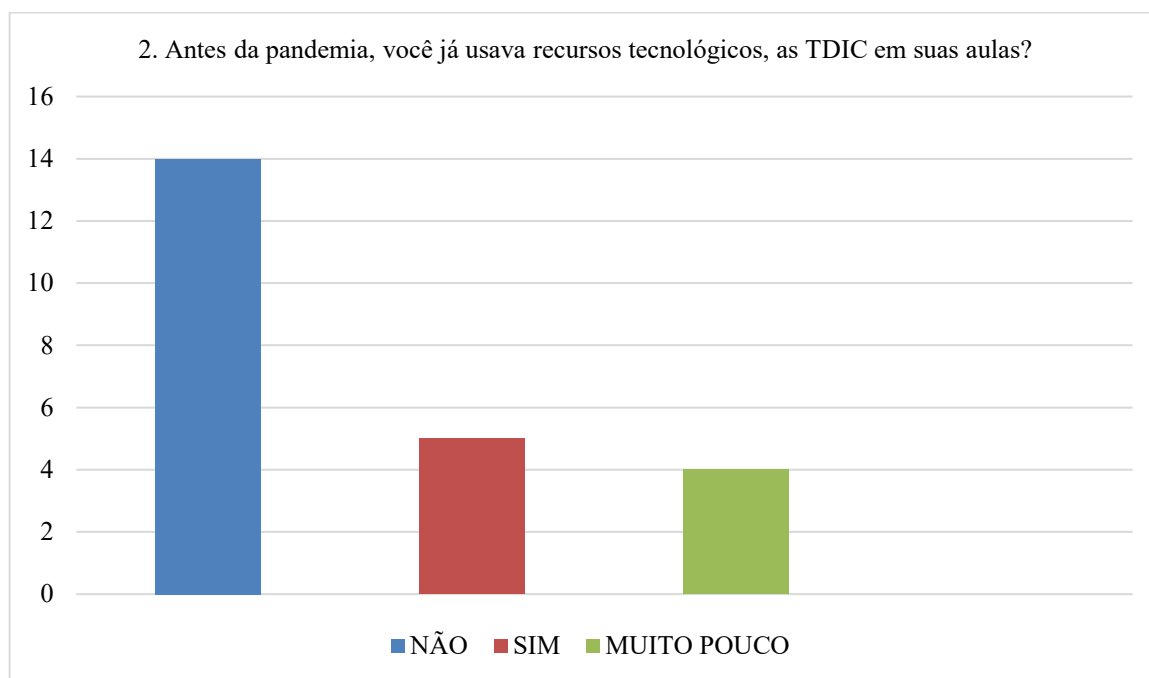
A pandemia da covid-19 possibilitou abrir as janelas e olhar para a poeira escondida embaixo do tapete das instituições formativas e questionar o papel que tem sido dado às TDIC na formação docente. O desconhecimento da plataforma Canva — que serviu de elemento mobilizador neste trabalho — serve de exemplo. Embora ela já esteja disponibilizada a cerca de 10 anos, aproximadamente 55% (cinquenta) dos participantes desconheciam parcial ou integralmente sua aplicabilidade (Gráfico 1). É importante enfatizar que a questão central não é o desconhecimento da plataforma em si, mas a falta de habilidade e a ausência de familiaridade dos professores — atuantes ou em formação —, para com esta e outras plataformas e recursos virtuais existentes e disponíveis para o ensino.

Gráfico 1 – Conhecimento da plataforma Canva antes da pandemia



Fonte: Elaboração das autoras.

Outro dado relevante concerne ao fato que, dentre aqueles (45%) que declararam conhecer a plataforma, apenas 20% (vinte) afirmaram utilizá-la para elaboração de atividades para a classe de língua, o que implica dizer que o fato de conhecer uma dada plataforma não é equiparável a um emprego efetivo desta como ferramenta educativa. Assim, quando questionados sobre a utilização pretérita de recursos tecnológicos contemporâneos em suas aulas antes da pandemia, cerca de 70% afirmaram não os utilizar e os demais (30%) dividem-se entre aqueles que já faziam uso frequente (20%), e aqueles que faziam uso esporádico de algum recurso tecnológico (10%), conforme explanado no Gráfico 2.

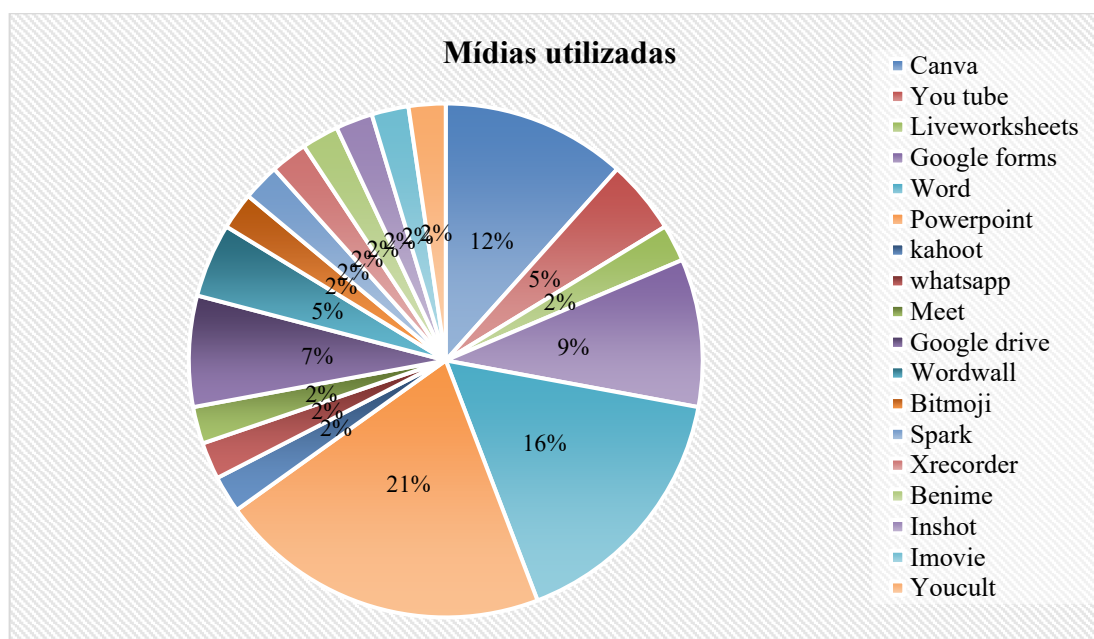
Gráfico 2 – Uso das TDIC antes da pandemia

Fonte: Elaboração das autoras.

Quanto aos recursos e plataformas conhecidas e já utilizadas pelos participantes, optou-se por reunir e classificar todas que foram citadas na questão 2 (dois) e na questão 4 (quatro), de modo a compor um quadro mais amplo dos artefatos tecnológicos em uso, tomando por base 4 categorias classificatórias: plataformas multimodais, sites repositórios, fontes de material didatizável e recursos instrumentais. Como plataformas multimodais, nas quais se operam diferentes modalidades de textos, diversas funcionalidades — com uso interativo ou não —, foram citadas: Canva, Padlet, Whatsapp, Kahoot, Wordwall e Spark.

Como sites repositórios — nos quais os profissionais se munem de atividades já previamente elaboradas —, incluíram-se os citados Bonjour de France, Bonjour du monde, Le point du FLE e TV5monde. Classificados, então, como fontes de materiais didatizáveis encontram-se o YouTube e o Liveworksheets e como recursos instrumentais, o Photoshop, Bitmoji, Google Meet, Google Drive e Xrecorder.

Gráfico 3 – Plataformas e sites conhecidos e/ ou utilizados pelos participantes em classe de FLE

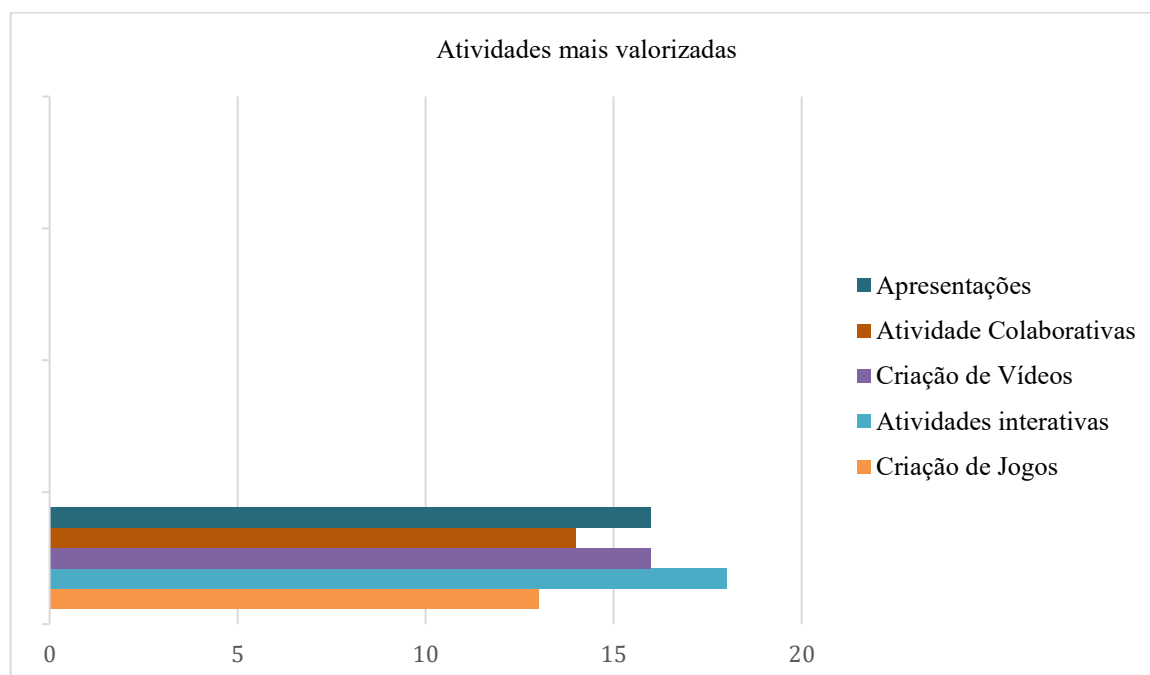


Fonte: Elaboração das autoras.

Ainda que os recursos apontados não representem uma quantidade ínfima de recursos on-line, certamente é infinitamente menor que aquilo que existe disponível em rede de forma gratuita ou paga. Para além desse aspecto quantitativo, é importante observar que os principais recursos utilizados não são os interativos, mas os de caráter instrumental, facilitadores de elaboração de atividades, de apresentação, armazenamento e distribuição dos conteúdos — nesse rol, estão Powerpoint, Word, Google Forms e o Drive, empregados por 53% dos participantes. É importante salientar que embora esses sistemas ofereçam recursos multimodais, na maioria das vezes, os trabalhos limitam-se ao uso de textos escritos.

Esses dados contrastam, no entanto, com as atividades mais bem avaliadas e apreciadas pelos participantes da oficina, conforme Gráfico 4 abaixo:

Gráfico 4 – Atividades mais valorizadas



Fonte: Elaboração das autoras.

A elaboração de atividades interativas — aquelas que permitem ao professor diversificar os métodos de transmissão de conhecimento, incentivando os alunos a tornarem-se participantes ativos no processo de ensino-aprendizagem —; e as colaborativas — que visam potencializar o desenvolvimento cognitivo e socioemocional dos estudantes incentivando-os a estudarem e trabalharem em grupo, cultivando valores como respeito, empatia e responsabilidade — além das atividades que incluíram a criação de vídeos, jogos e apresentações que envolvem recursos multimodais —, foram as mais apreciadas pelos participantes, estabelecendo, portanto, uma relação direta entre realidade e expectativa, entre o real e o ideal no planejamento didático dos docentes.

Em consonância com o anseio de tornar-se autossuficiente no ambiente tecnológico, mostrou-se unânime a elevada importância atribuída à elaboração própria do material didático pelo professor, justificada por argumentos que destacam tanto a autonomia docente, sua criatividade, a possibilidade de adaptação a um público específico, de escolha da ferramenta adequada e de reformulação de uma atividade de acordo com o *feedback* recebido, quanto a inexistência de material didático específico na rede estadual e a inadequação de algumas atividades pré-concebidas que podem não ser coincidentes com os níveis e habilidades que se buscam. Porém, contraditoriamente, a proporção de adesões às plataformas parece diminuir proporcionalmente à sua complexidade e a oferta de recursos multimodais. Assim, apenas 12%

afirmam utilizar o Canva, 5% utilizam Wordwall e Youtube, e 2% empregam uma ou outra das ferramentas como Inshot, Imovie, Spark, Benime, Padlet, entre outras.

De igual maneira, as redes sociais são vistas majoritariamente (82%) de maneira positiva no ensino pelos participantes, em cujos depoimentos destacam-se qualificativos como: a universalidade de uso, a acessibilidade, a diversidade linguística — lexical, fonética, morfossintática, sociolinguística, etc. —, além dos usos da língua em situações do cotidiano e da identificação estabelecida entre as novas gerações e as redes sociais — aspectos estes que beneficiariam a qualidade do ensino e o processo de aprendizagem. Claramente, identifica-se nesses posicionamentos, um exercício reflexivo desses professores em relação às novas demandas linguísticas, discursivas e multimodais surgidas na esteira da expansão das TDIC e, por conseguinte, à necessária redefinição das práticas docentes, de modo a contemplar a integração das novas mídias na educação como defende Gal *et al.* (2021).

A questão que se levanta diante desse cenário é: uma vez que professores têm consciência da importância da elaboração de seu material de ensino e da existência de dispositivos disponíveis para tanto — sites, ferramentas, plataformas, redes sociais —, por que razão a maioria se restringe ao uso das plataformas mais limitadas em termos de recursos instrumentais — orais, escritos, visuais — disponíveis na rede? Os dados analisados — ainda que não se prestem à generalização —, trazem indícios que apontam para aspectos tais como desconhecimento, inabilidade, insegurança e acessibilidade às TDIC.

Inúmeras plataformas multimodais permanecem desconhecidas do grande público e, mesmo dos professores — especialmente daqueles que não tiveram uma formação específica para o emprego delas —, ainda são muito restritos aos programas de atualização didático-pedagógica de caráter multimodal ofertados aos docentes, fato que não raro soma-se à exiguidade de tempo para formação contínua de professores nas redes públicas.

A inabilidade na utilização de recursos tecnológicos diversos, que demandam letramentos digitais consistentes, envolvendo habilidades individuais e sociais como concebe Selfe (1999), representa uma verdadeira barreira profissional, afinal, criação, editoração, inclusão de áudios, vídeos e imagens em um documento nos ambientes eletrônicos, não constitui uma habilidade inerente às gerações de professores formados na última década do século XX — como se poderia supor.

Além disso, a inabilidade leva tanto à insegurança na elaboração de material didático virtual quanto à manutenção do professor na sua zona de conforto representada pelo livro didático e o material já previamente elaborado e oferecido por sites ou plataformas repositórias.

Para que professores de línguas consigam “contemporaneizar” suas práticas, é necessário desenvolver habilidades para construir significados a partir de textos multimodais, localizando, filtrando e avaliando os materiais disponíveis e compreendendo sua lógica de aplicação no contexto de ensino.

Assim, em consonância com Buzato (2003, 2007), considera-se que a multiplicidade de canais de comunicação, de ferramentas e de insumos ofertados em rede exige também habilidades pedagógicas para os multiletramentos, que vão muito além da busca de vídeos no *Youtube*, da elaboração de provas e exercícios no Google Forms ou de apresentações no *Powerpoint*. Nesse contexto, entende-se que as escolhas dos dispositivos virtuais feitas pelos professores estão fortemente relacionadas às suas poucas habilidades em gerenciar atividades multimodais através das ferramentas existentes, posto que não se sentem capacitados a lidar com elas.

Por fim, soma-se a estes aspectos a falta de acesso de qualidade à Internet, tanto de alunos quanto de professores. No Amapá, ainda persiste uma grande discrepância na qualidade dos serviços de internet ofertados correlativamente ao restante do país, fato que também impõe limitações de ordem instrumental e induz a elaboração e/ou a propositura de atividades que não exijam uma grande quantidade de dados ou velocidade na rede.

Considerações finais

Neste artigo, propôs-se uma análise do perfil de uso de TDIC, atividades preferenciais multimodais e habilidades exigidas ao professor de línguas estrangeiras no cenário educativo pós-pandêmico amapaense, de modo a relacioná-lo aos multiletramentos necessários ao processo de ensino-aprendizagem atualmente. O perfil elaborado foi construído a partir de uma atividade formativa visando tanto contribuir com o letramento digital dos professores na época mais aguda da pandemia, quanto apreender mais de suas práticas, habilidades e necessidades.

Como resultado, observou-se que ainda que as TDIC não sejam novidades nas práticas cotidianas da sociedade contemporânea e tampouco dos ambientes de ensino; elas são para a grande parte da categoria de professores, tendo sido a pandemia de 2019 o elemento iluminador de uma realidade sabida, porém contemporizada, camuflada, ignorada. A covid-2019 revelou que “o professor estava nu”, mas também deu propulsão a uma conscientização e busca por aprimoramento e adequação às novas demandas da educação.

Dentre os principais aspectos delineados a partir do uso, das habilidades e atividades desenvolvidas na rede, é relevante destacar que: a) ainda há muito desconhecimento quanto à existência e disponibilização de plataformas educativas multimodais, por parte da comunidade docente; b) os usos mais recorrentes limitam-se às ferramentas mais elementares e que pouco exigem, tanto em termos de habilidades quanto em capacidade de geração e/ou gerenciamento de dados, além de acesso a uma conectividade de internet de alta qualidade; c) lidar com interfaces, mesmo aquelas consideradas fáceis e intuitivas ainda são barreiras interpostas na mediação professor-conhecimento-aluno; e d) a insegurança em elaborar atividades multimodais decorre tanto da inabilidade para com as ferramentas quanto pela necessidade de integração pedagógica de diferentes canais e formas de comunicação, além do domínio de seu funcionamento metacognitivo.

Tomando por fundamento que o uso “eficiente” das línguas em contextos sociais e culturais diversos é o objetivo maior do ensino delas, fica latente que a incorporação do multiletramento nos ambientes educativos (escolas) e formativos (Universidades) são essenciais para a integração de professores e alunos no mundo contemporâneo, onde conjugam-se linguagens, canais de comunicação, ferramentas digitais etc. Nesses novos ambientes comunicativos, ativam-se continuamente novas práticas de comportamento e interação multimodais e multimidiáticas, o que, por conseguinte, demanda novos modos de pensar a escola, o professor e o ensino no mundo moderno.

REFERÊNCIAS

- ANTÔNIO, J. C. Uso pedagógico do telefone móvel (celular), **Professor Digital**, 2010. Disponível em: <https://professordigital.wordpress.com/2010/01/13/uso-pedagogico-do-telefone-movel-celular/>. Acesso em: 02 out. 2023.
- BUZATO, M. K. Entrevista concedida a Olivia Rangel Joffily. Letramento digital abre portas para o conhecimento. **EducaRede**, v. 23, 2003. Disponível em: www.educarede.org.br. Acesso em: 1 out. 2023.
- BUZATO, M. K. Desafios empíricos-metodológicos para a pesquisa em letramentos digitais. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, SP, n. 1, p. 45-62, 2007.
- BUZATO, M. K. Novos letramentos e inclusão digital: em direção a um enfoque pós-social. In: BRAGA, D. B. (org). **Tecnologias da informação e comunicação e participação social: possibilidades e contradições**. São Paulo: Cortez, p. 125-146, 2015.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. Multialfabetizaciones: nuevas alfabetizaciones, nuevas formas de aprendizaje. **Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecários**, n. 98-99, p. 53-92, 2010a.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. Gramática de la multimodalidad. **Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios**, n. 98-99, p. 93-152, 2010b.
- DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. **Letramentos digitais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- GAL, M. B. S. S.; OLIVEIRA, D. L.; MORAES, R. M. A.; PEREIRA, R. C. O papel do professor na era digital: desafios e transformações. **Revista CBTecLE**, v. 4, n. 1, p. 268-283, 2021. Disponível em: <https://revista.cbtecle.com.br/index.php/CBTecLE/article/view/229>. Acesso em: 2 out. 2023.
- GRUPO NOVA LONDRES. Uma pedagogia dos multiletramentos: projetando futuros sociais. **Revista Linguagem em Foco**, v. 13, n. 2, 2021, p. 101-145. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5578>. Acesso em: 25 set. 2022.
- KERSCH, D. F.; COSCARELLI, C. V.; CANI, J. B. (org). **Multiletramentos e Multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem**. Campinas, SP: Pontes, 2016.
- KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. **A new literacies sampler**. New York: Peter Lang, 2007.
- KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. (org.). **Pesquisando novas alfabetizações: Design, teoria e dados na investigação sociocultural**. Nova York, NY: Peter Lang, 2017.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Novas alfabetizações: práticas cotidianas e aprendizagem social**. Reino Unido: McGraw-Hill Education, 2011.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M.; CURRAN, C. Conceitualizando e pesquisando “novas alfabetizações”. **A enciclopédia de linguística aplicada**, v. 2, 2013.

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants. **Horizon**, v. 9, n. 5, 2001.

SELFE, C. L. **Technology and literacy in the twenty-first century**: the importance of paying attention. Chicago: Southern Illinois University Press, 1999.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: Letramento na cibercultura. **Educ. Soc.**, Campinas, SP, v. 23, n. 81, p. 143-160, 2002.

SOARES, M. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Porto Alegre**, 2004.

YAMADA, B. A. G. P.; MANFREDINI, F. Tecnologias de informação aplicadas na escola. *In*: ALMEIDA, N. A. **Tecnologias na Escola**. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

CRediT Author Statement

- **Reconhecimentos:** As autoras agradecem aos docentes e acadêmicos de línguas estrangeiras que participaram da atividade formativa e contribuíram para a realização desta pesquisa.
 - **Financiamento:** Esta pesquisa não recebeu financiamento específico de agências de fomento públicas, comerciais ou sem fins lucrativos.
 - **Conflitos de interesse:** As autoras declaram não haver conflitos de interesse de natureza financeira, comercial ou acadêmica relacionadas a este estudo.
 - **Aprovação ética:** Por tratar-se de uma pesquisa de caráter formativo, com aplicação de questionário e sem identificação dos participantes, o estudo dispensou apreciação por Comitê de Ética em Pesquisa, conforme as diretrizes nacionais vigentes.
 - **Disponibilidade de dados e material:** Os dados que sustentam os achados deste estudo estão disponíveis com as autoras mediante solicitação razoável.
 - **Contribuições dos autores:** Concepção e delineamento do estudo: Ambas; Coleta de dados: Autor 1; Análise e interpretação dos dados: Ambas; Redação do manuscrito: Ambas; Revisão e edição final: Ambas.
-

Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação
Revisão, formatação, normalização e tradução

