



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA

LUCIANA DE JESUS LESSA CENSI

**(DES)CAMINHOS DOS MULTILETRAMENTOS E APLICATIVOS MÓVEIS: POR
PRÁTICAS OUTRAS A PARTIR DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL DE
INGLÊS**

Salvador
2024

LUCIANA DE JESUS LESSA CENSI

**(DES)CAMINHOS DOS MULTILETRAMENTOS E APLICATIVOS MÓVEIS: POR
PRÁTICAS OUTRAS A PARTIR DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL DE
INGLÊS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Língua e Cultura.

Área de Concentração: Linguagem e Interação

Linha de Pesquisa: Linguística Aplicada

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Simone Bueno Borges da Silva

Coorientadora: Prof^a. Dr^a. Fernanda Mota Pereira

Salvador
2024

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Universitário de Bibliotecas (SIBI/UFBA),
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Censi, Luciana de Jesus Lessa
(DES)CAMINHOS DOS MULTILETRAMENTOS E APLICATIVOS
MÓVEIS: POR PRÁTICAS OUTRAS A PARTIR DO ENSINO REMOTO
EMERGENCIAL DE INGLÊS / Luciana de Jesus Lessa Censi.
-- Salvador, 2024.
261 f. : il

Orientador: Simone Bueno Borges Da Silva.
Coorientador: Fernanda Mota Pereira.
Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Língua
e Cultura) -- Universidade Federal da Bahia,
Instituto de Letras, 2024.

1. tecnologias digitais na escola pública. 2.
multiletramentos. 3. ensino de língua inglesa. 4.
humanos-não-humanos. 5. ensino remoto emergencial. I.
Da Silva, Simone Bueno Borges. II. Pereira, Fernanda
Mota. III. Título.

LUCIANA DE JESUS LESSA CENSI

**(DES)CAMINHOS DOS MULTILETRAMENTOS E APLICATIVOS MÓVEIS: POR
PRÁTICAS OUTRAS A PARTIR DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL DE
INGLÊS**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Língua e Cultura, pelo Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, *defendida e aprovada em 10 de junho de 2024.*

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Simone Bueno Borges da Silva – **Orientadora**
Doutora em Linguística Aplicada - Unicamp
Universidade Federal da Bahia

Prof. Dra. Fernanda Mota Pereira – **Coorientadora**
Doutora em Letras e Linguística – UFBA
Universidade Federal da Bahia

Prof. Dr. Fabiano Silvestre Ramos
Doutor em Estudos Linguísticos – Unesp
Universidade Federal da Bahia

Profa. Dra. Juana Maria Sancho Gil
Doutora em Psicologia – Universitat de Barcelona
Universitat de Barcelona

Profa. Dr. Paulo Roberto Boa Sorte Silva
Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – PUC/SP
Universidade Federal de Sergipe

Prof. Dr. Rodrigo Camargo Aragão
Doutor em Linguística – UFMG
Universidade Estadual de Santa Cruz

DEDICATÓRIA

Para Mainha e Painho que não tiveram sequer a oportunidade de concluir o Ensino Médio porque se dedicavam ao trabalho para prover o sustento da família, mas depositaram todos os seus sonhos, em forma de apoio e incentivo, na minha educação e de minhas três irmãs.

Aos meus estudantes, responsáveis, desde sempre, por fazer brotar tantas interrogações em mim no decorrer da jornada na educação, especialmente à turma do 6º ano de 2020 do Colégio Estadual Eraldo Tinoco de Mello.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos os cúmplices que, direta ou indiretamente, contribuíram para a conclusão desta pesquisa.

Primeiramente, a mim por acreditar em mim e não desistir de mim e da pesquisa, apesar das inúmeras dificuldades;

A Deus, meu alicerce, minha razão de ser e existir a cada dia;

À minha amadíssima família por todo apoio e inspiração;

A Simone Bueno e Fernanda Motta, minhas orientadoras, por estarem ao meu lado ao longo das incertezas e escolhas na jornada de pesquisa;

Aos professores Fabiano Ramos, Juana Sancho, Paulo Boa Sorte e Rodrigo Aragão pela disposição para compor a banca de defesa e dar mais qualidade ao trabalho realizado;

Aos meus queridos estudantes do Colégio Eraldo Tinoco de Mello pela parceria e inspiração indispensáveis;

Às gestoras do Colégio Eraldo Tinoco de Mello, Alexsandra e Lizaneia, pelo incentivo e compreensão;

Ao Subprojeto Letras Inglês do PIBID UEFS por ser responsável por minha reinserção na vida acadêmica, sobretudo às coordenadoras de área, especialmente a professora Silvania Cápua, e aos bolsistas de iniciação à docência;

Ao PPGLinC/UFBA - colegas, professores, coordenadores e pessoal da secretaria, pelo companheirismo e amizade;

A CAPES, em especial, ao programa CAPES/PrInt pela oportunidade memorável de cursar um doutorado sanduíche;

A Dr. Cope e Dra. Kalantzis e a Universidade de Illinois em Urbana-Champaign por todo acolhimento durante o estágio doutoral;

E aos amigos e amigas pelo carinho e afeto dispensados a mim, sempre, e, sobretudo, em tempos exaustivos de pós-graduação.

Ensinar é ser para o outro.

(Leffa, 2020, p. 204)

RESUMO

Com o advento da cultura digital (Bortollazo, 2020; Cordeiro, 2014; Ribeiro, 2016) e a reconfiguração de práticas em diversos setores da sociedade surge também a necessidade de (re)aprender a *ensinaraprender* a língua inglesa (LI) na educação pública. Esta tese de doutorado teve como objetivo primordial identificar (des)caminhos emergentes, sob a perspectiva de humanos-não-humanos em uma escola pública de Feira de Santana – BA, no que tange ao uso de tecnologias digitais para o *ensinoaprendizagem* de inglês, frente aos multiletramentos (Cazden *et al*, 1996; Rojo; Moura, 2002; Cope; Kalantzis, 2009, 2020), a partir do ensino remoto emergencial (ERE) na pandemia da CoViD-19. Trago à tona dados gerados no recorte temporal dessa pandemia na escola da qual faço parte como docente da LI, onde acionei estudantes do 6º ano, eu mesma e não-humanos do ERE como atores das cenas em que sentidos e relações sobre/entre tais atores são evidenciados. Além disso, com base nos resultados da realização de um doutorado sanduíche na Universidade de Illinois em Urbana-Champaign, relaciono experiências pessoais e a (re)construção de sentidos ao longo de meu processo de *ensinarpesquisar* a LI. Metodologicamente, problematizo modos tradicionais de se fazer pesquisa em cenários complexos como a educação, sobretudo em tempos de ERE, e afirmo que esta investigação está situada em um entrelugar ou entremeio, tendo sido inspirada nas abordagens de pesquisa qualitativa e pós-qualitativa. Apresenta, pois, aspectos de um estudo de caso de natureza qualitativa interpretativista (Moita Lopes, 1994; Severino, 2007) em que há um realce para o conhecimento do particular; utiliza-se das lentes da etnografia (André, 2013) com fins de valorizar o processo e o contexto; e se vale também da autoetnografia (Ellis, 2011; Méndez, 2013) para conectar o pessoal ao cultural, reconhecer o conhecimento produzido pela experiência e acomodar a subjetividade, a emotividade e a influência da própria pesquisadora na investigação. Alguns pressupostos da pesquisa pós-qualitativa (Hernández Y Hernández; Benavente, 2019; St. Pierre, 2021) foram solicitados para considerar e lidar com a relação humano-não-humano nas cenas investigativas e, outrossim, proporcionar uma tentativa de superação de dicotomias tradicionais em pesquisas. No percurso construído, dados foram gerados por meio da aplicação de um questionário, do uso dos aplicativos *WhatsApp* e *Meet* e de aplicativos de línguas (Duolingo, Babbel, Memrise e Hello English), além de experiências de *ensinoaprendizagem* registradas em diário de bordo e em diário autoetnográfico. Com a análise e interpretação dos dados (Hayler, 2011; Moita Lopes, 1994), entre os (des)caminhos que sobressaíram, ficou evidente que, apesar de problemas como acesso e conexão, do quadro de exclusão digital escancarado pelo ERE, há possibilidades para a inserção de tecnologias digitais à sala de aula de inglês em uma perspectiva de educação libertadora (Freire, 1987), desde que isso aconteça associado a um projeto de ensino, considerando interesses e necessidades dos estudantes, em contraste a um quadro comumente contemplado em salas de aula em que a principal tecnologia educacional continua sendo apenas o(a) professor(a).

Palavras-chave: Tecnologias digitais; Multiletramentos; Língua inglesa; Escola pública; Humanos-não-humanos; Ensino remoto emergencial.

ABSTRACT

With the advent of digital culture (Bortollazo, 2020; Cordeiro, 2014; Ribeiro, 2016) and the reconfiguration of practices in various sectors of society, there is also a need to (re)learn how to teach English in public education. The main objective of this doctoral thesis was to identify emerging (un)paths, from the perspective of humans-non-humans in a public school in Feira de Santana - BA, regarding the use of digital technologies for teaching and learning English, in the face of multiliteracies (Cazden; et al, 1996; Rojo; Moura, 2002; Cope; Kalantzis, 2009, 2020), based on emergency remote teaching (ERT) in the CoViD-19 pandemic. I bring to light data generated in the time frame of this pandemic in the school where I am an English teacher and I activated myself, 6th grade students and non-human of the ERT as actors of the scenes in which meanings and relationships about/among those actors are evidenced. In addition, with the results from a sandwich doctorate at the University of Illinois at Urbana-Champaign, I connect personal experiences and the (re)construction of meanings throughout my teaching-researching process. Methodologically, I problematize traditional ways of doing research in complex scenarios such as education, especially in times of ERT, and I say that this investigation is situated in an interspace or in-between and it was inspired by qualitative and post-qualitative research approaches. This way it has the aspects of a case study of an interpretivist qualitative nature (Moita Lopes, 1994; Severino, 2007) in which there is an emphasis on knowledge of the particular; it uses the lens of ethnography (André, 2013) in order to value the process and the context; and it also uses autoethnography (Ellis, 2011; Méndez, 2013) to connect the personal to the cultural, recognize the knowledge produced by experience and accommodate the subjectivity, emotionalism and influence of the researcher herself in the investigation. Some assumptions of the post-qualitative research (Hernández Y Hernández; Benavente, 2019; St. Pierre, 2021) were called upon to consider and deal with the human-non-human relationship in the investigative scenes and also provide an attempt to overcome traditional dichotomies in researches. In the process, data was generated through the application of a questionnaire, the use of the apps WhatsApp and Meet and language apps (Duolingo, Babbel, Memrise and Hello English), besides teaching-learning experiences recorded in logbook and autoethnographic diary. With the analysis and interpretation of the data (Hayler, 2011; Moita Lopes, 1994), among the (un)paths that emerged, it became clear that despite problems such as access and connection, and the digital exclusion exposed by the ERT, there are possibilities for the inclusion of digital technologies in the English classroom from the perspective of liberating education (Freire, 1987), as long as this is associated with a teaching project, taking into account the interests and needs of the students; in contrast to a situation commonly seen in classrooms in which the main educational technology remains only the teacher.

Keywords: Digital technologies; Multiliteracies; English language; Public school; Humans-non-humans; Emergency remote teaching.

RESUMEN

Con el advenimiento de la cultura digital (Bortollazo, 2020; Cordeiro, 2014; Ribeiro, 2016) y la reconfiguración de prácticas en diferentes sectores de la sociedad, surge también la necesidad de (re)aprender a enseñar-aprender la lengua inglesa (IL) en la educación pública. Esta tesis doctoral tuvo como objetivo principal identificar (des)caminos emergentes, desde la perspectiva de humanos-no-humanos en una escuela pública de Feira de Santana – BA, en relación con el uso de tecnologías digitales para la enseñanza y el aprendizaje de inglés, frente a los multiletramentos (Cazden et al, 1996; Rojo; Moura, 2002; Cope; Kalantzis, 2009, 2020), basado en la enseñanza remota de emergencia (ERE) en la pandemia de CoViD-19. Saco a la luz datos generados durante el marco temporal de esta pandemia en la escuela de la que formo parte como docente de LI, donde involucré a alumnos de 6° año, a mí y a no humanos de ERE como actores en las escenas en las que se desarrollan significados y relaciones acerca de/entre tales actores se evidencian. Además, a partir de los resultados de completar un doctorado sándwich en la Universidad de Illinois en Urbana-Champaign, relato experiencias personales y la (re)construcción de significados a lo largo de mi proceso de enseñanza e investigación en LI. Metodológicamente, problematizo las formas tradicionales de hacer investigación en escenarios complejos como el educativo, especialmente en tiempos de ERE, y afirmo que esta investigación se sitúa en un lugar intermedio, al haberse inspirado en enfoques de investigación cualitativos y pos cualitativos. Presenta, por tanto, aspectos de un estudio de caso de carácter cualitativo interpretativo (Moita Lopes, 1994; Severino, 2007) en el que hay énfasis en el conocimiento de lo particular; utiliza el lente de la etnografía (André, 2013) para valorar el proceso y el contexto; y también utiliza la autoetnografía (Ellis, 2011; Méndez, 2013) para conectar lo personal con lo cultural, reconocer el conocimiento producido por la experiencia y acomodar la subjetividad, emocionalidad e influencia de la propia investigadora en la investigación. Se solicitaron algunos supuestos de la investigación pos cualitativa (Hernández Y Hernández; Benavente, 2019; St. Pierre, 2021) para considerar y abordar la relación humano-no-humano en escenarios investigativos y, además, proporcionar un intento de superar las dicotomías tradicionales en investigaciones. En el recorrido construido, los datos se generaron mediante la aplicación de un cuestionario, el uso de aplicaciones *WhatsApp* y *Meet* y aplicaciones de idiomas (Duolingo, Babbel, Memrise y Hello English), además de experiencias de enseñanza-aprendizaje registradas en un cuaderno de apuntes y en formatos autoetnográficos diario. Con el análisis e interpretación de los datos (Hayler, 2011; Moita Lopes, 1994), entre los (des)caminos que destacaron, se hizo evidente que, a pesar de problemas como el acceso y la conexión, el marco de exclusión digital expuesto por los ERE, existen posibilidades para la inserción de las tecnologías digitales en el aula de inglés desde una perspectiva de educación liberadora (Freire, 1987), siempre y cuando esto ocurra asociado a un proyecto docente, considerando los intereses y necesidades de los estudiantes, en contraste con un marco comúnmente contemplado en las aulas en las que la principal tecnología educativa sigue siendo sólo el docente.

Palabras clave: Tecnologías digitales; Multiletramentos; Idioma en inglés; Escuela pública; Humanos-no-humanos; Enseñanza remota de emergencia.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEETM	Colégio Estadual Eraldo Tinôco de Mello
CoViD-19	Corona Virus Disease – 2019
EM	Encontro pelo <i>Meet</i>
EP	Escola Pública
ERE	Ensino Remoto Emergencial
GNL	Grupo de Nova Londres
LA	Linguística Aplicada
LDL	Learning, Design and Leadership
LI	Língua Inglesa
PDPI	Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua Inglesa nos Estados Unidos
PIBID	Programa de Iniciação à Docência
PP	Professora Pesquisadora
PPP	Projeto Político Pedagógico
PrInt	Programa de Internacionalização
QI	Questionário Inicial
SEC	Secretaria de Educação da Bahia
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UIUC	Universidade de Illinois em Urbana-Champaign

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1** Mapa de Feira de Santana na Bahia
- Figura 2** Imagem do colégio-campo
- Figura 3** Prédio de Educação da UIUC
- Figura 4** Vista da janela do apartamento em Orchard Dows
- Figura 5** Tulipas nos jardins da vizinhança na primavera em Urbana
- Figura 6** Sala de estudo durante o estágio doutoral na UIUC
- Figura 7** Modelo lógico da pesquisa
- Figura 8** Cartaz de divulgação do curso de inglês na UIUC
- Figura 9** Calendário Anual do Programa LDL
- Figura 10** Configurações de papéis na pedagogia reflexiva
- Figura 11** Visão geral de uma comunidade na *CGScholar*
- Figura 12** Aba Creator na *CGScholar*
- Figura 13** Registro de versões no Creator
- Figura 14** Urbana High School
- Figura 15** Urbana High School
- Figura 16** Diário autoetnográfico
- Figura 17** Turma do 9º ano de Urbana High School em 2022
- Figura 18** Fontes de mudança na educação
- Figura 19** Diário autoetnográfico
- Figura 20** Feedback da professora regente sobre a atividade
- Figura 21** Print do questionário inicial
- Figura 22** Prints de telas do grupo do *WhatsApp*
- Figura 23** Print da tela do Padlet – Diário sobre o Duolingo
- Figura 24** Print da tela do Padlet – Diário sobre o Babbel
- Figura 25** Prints de telas do grupo do *WhatsApp*
- Figura 26** Tabela periódica de *apps* e plataformas para professores
- Figura 27** Prints de telas do Padlet
- Figura 28** Prints de telas do Padlet
- Figura 29** Prints de telas do grupo do *WhatsApp*
- Figura 30** Prints de telas do grupo do *WhatsApp*
- Figura 31** Prints de telas do grupo do *WhatsApp*

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1** *Apps* de línguas mais baixados
- Quadro 2** Estrutura física do colégio-campo
- Quadro 3** Participantes/atores humanos da investigação
- Quadro 4** Dispositivos para geração de dados de pesquisa
- Quadro 5** Resumo de questões de pesquisa – objetivos – categorias

SUMÁRIO

1 LOGIN: PALAVRAS INICIAIS	14
1.1 CAMINHOS POR ONDE ANDEI... VISTAS QUE ALCANCEI	15
1.2 QUESTÕES QUE MOVEM A PESQUISA(DORA)	25
2 ENTRE SABERES CURRICULARES E SABERES EXPERIENCIAIS: A LÍNGUA INGLESA E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA ESCOLA PÚBLICA	31
2.1 <i>ENSINAR PESQUISAR</i> A LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA PÚBLICA	31
2.2 <i>ENSINAR PESQUISAR</i> A LÍNGUA INGLESA NA PERSPECTIVA DOS MULTILETRAMENTOS	41
2.3 CULTURA DIGITAL, TECNOLOGIAS DE APRENDIZAGEM E APLICATIVOS MÓVEIS PARA <i>ENSINAR PESQUISAR</i> A LÍNGUA INGLESA	52
2.4 <i>ENSINAR PESQUISAR</i> A LÍNGUA INGLESA EM TEMPOS DE PANDEMIA70	
3 (DES)CAMINHOS DA METODOLOGIA DA PESQUISA	77
3. 1 CONTEXTO DA PESQUISA	79
3.1.1 O colégio-campo no município de Feira de Santana e a Universidade de Illinois em Urbana-Champaign.....	80
3.1.2 Atores do cotidiano escolar e da investigação	86
3.2 QUE METODOLOGIA É ESSA? (DES)CAMINHOS E INTERSECÇÕES DA PESQUISA	90
3.2.1 O ensino remoto emergencial e um olhar para o pós-humano.....	94
3.2.2 Intersecções da pesquisa com a abordagem qualitativa	104
3.3. Intersecções da pesquisa com a abordagem pós-qualitativa	107
4 NARRATIVA AUTOETNOGRÁFICA: UMA <i>SELFIE</i> DA PROFESSORA PESQUISADORA DE INGLÊS EM (RE)CONSTITUIÇÃO NO PROCESSO DE <i>ENSINAR PESQUISAR</i>.....	112
4.1 NO MEIO DO CAMINHO TINHA UM DOUTORADO SANDUÍCHE: QUANDO A PROFESSORA É A ESTUDANTE	114
4.1.1 Vivências na Universidade de Illinois em Urbana-Champaign e com a <i>CGScholar</i>	121
4.1.2 Uma espiadinha na sala de aula de uma escola pública estadunidense	154
4.2 E AGORA, PROFESSORA? O QUE FICOU DEPOIS DE CAMINHAR INTERCULTURALMENTE	164

5 LÍNGUA INGLESA, MULTILETRAMENTOS E APLICATIVOS MÓVEIS: DO DITO AO NÃO DITO PELOS HUMANOS-NÃO-HUMANOS NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL	175
5.1 ATORES HUMANOS E(M) SUAS RELAÇÕES HETEROGÊNEAS COM A LÍNGUA INGLESA E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS.....	179
5.2 O AGENCIAMENTO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS E APLICATIVOS MÓVEIS NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL.....	194
6 LOGOUT: (DES)CAMINHOS PROVISÓRIOS.....	222
REFERÊNCIAS	233
ANEXOS.....	254

1 *LOGIN*: PALAVRAS INICIAIS

Lya Luft (2011, p. 122), em *Múltipla Escolha*, frisou que “se não estamos condenados a aceitar o mundo tal como o recebemos ao nascer ou ele nos recebe, se ele pode ser retocado, se conseguimos pensar e avaliar, podemos fazer rearranjos no texto [...] do nosso mundo”. A sugestão da escritora de dar retoques no mundo está, certamente, relacionada às escolhas que fazemos ao longo da vida e que, queira ou não, dizem respeito à nossa postura política diante desse mundo. Em consonância, a filosofia Freiriana também nos convida para agir e refletir sobre o mundo no intuito de transformá-lo por meio da práxis e superar a contradição opressor-oprimido (Freire, 1987).

Entre outras decisões, para mim, fazer pesquisa pode ser incluído no rol das escolhas como uma possibilidade de realizar um provável retoque no mundo. De fato, sinto que iniciei esta pesquisa com o desejo veemente de encontrar possibilidades para “retocar” mundos – minha sala de aula. Ao final dela, antecipo que os retoques maiores foram feitos em mim como professora pesquisadora. O que considero ter sido um bom começo porque, afinal, sou parte de cada sala de aula por onde passo e permaneço.

Seguidamente, retomando o ponto de vista acerca das escolhas, pode parecer lógico mencionar que toda investigação científica é também movida por elas, as escolhas do(a) pesquisador(a). Muda-se o(a) pesquisador(a), mudam-se as escolhas. Mas o que definem essas escolhas? Outros discordariam a partir de suas experiências ou acrescentariam à minha lista, mas eu diria que os caminhos já trilhados pelo(a) pesquisador(a) e o contexto pesquisado são cruciais para as escolhas em uma investigação.

Ao apresentar este trabalho denominado tese, inspiro-me em Janks (2014) e declaro ter ciência de que ele traz representações parciais do mundo a partir de quem sou, de meu lugar de fala (Ribeiro, 2019), de meus valores e crenças, além, é claro, de cada escolha feita no decorrer da pesquisa que levou a privilegiar alguns caminhos em detrimento de outros e, deste modo, direcionou o alcance de determinados resultados.

Assim, o *LOGIN* deste texto pretende ser o primeiro diálogo que estabeleço com você, leitor(a), a fim de que se conecte no intuito de entender meu lugar de fala e escuta e de ter acesso às ideias basilares da investigação. Para isso, apresento

algumas caminhadas que marcaram minha trajetória de vida pessoal e profissional, as quais me conduziram às questões e discussões que motivam, desencadeiam, movem e concluem a investigação proposta.

1.1 CAMINHOS POR ONDE ANDEI... VISTAS QUE ALCANCEI

Educar pela pesquisa tem como condição essencial primeira que o profissional da educação seja pesquisador, ou seja, maneje a pesquisa como princípio científico e educativo e a tenha como atitude cotidiana.

(Demo, 2003, p. 2)

Faço a abertura deste subcapítulo com a epígrafe acima porque ela traduz de modo eficaz, no meu ponto de vista, algumas das razões e intenções que me trouxeram até aqui. Em concordância com Pedro Demo (2003), há mais de uma década, na escola pública, onde anteriormente também fui estudante, em parte da educação básica, assumi o cargo de professora efetiva de língua inglesa (LI) da rede estadual de ensino da Bahia, e tornei-me, decorrido algum tempo, pelo menos de forma mais consciente, uma professora pesquisadora. Isso não ocorreu, infelizmente, por causa do exercício de formação para a pesquisa na graduação em Letras, mas pela curiosidade e audácia ao decidir cursar um mestrado, paralelo às atividades docentes, e desvendar, pouco a pouco, e até hoje, o que é fazer pesquisa.

Na realidade, tive uma formação inicial bem cartesiana e acreditava que apenas um bom método (por isso, amava o estudo dos métodos nas aulas de metodologia do ensino da LI) era o suficiente para garantir o êxito dos estudantes na sala de aula. Dada essa formação tradicional, minha concepção de pesquisa esteve, por muito tempo, atrelada a uma visão limitada, ao que se reproduz de alguma literatura e, no máximo, acrescenta-se uma opinião pessoal. Hoje, entendo que pesquisa faz parte da docência, bem como da discência, e como professora, isso envolve o planejamento pedagógico, ações, reflexões e intervenções como um todo no contexto educacional.

Ressalto também que escolhi me tornar professora dada a paixão que desenvolvi pelas aulas de Português, Redação, Inglês, Literatura e pela metodologia de ensino dos professores de tais componentes curriculares. Mais do que isso, estabeleci relações de confiança e afeto com esses professores a ponto de ficarmos conversando inúmeras vezes e por longas horas ao término das aulas. Embora

educada com foco sobremaneira no conteúdo, encantava-me a ideia de dizer/ouvir o mundo com criatividade através da leitura, da escrita, das línguas e linguagens. Por fim, entendo que talvez eu me sentisse acolhida de forma tão integral (corpo, mente e espírito) na sala de aula daqueles docentes, como realça bell hooks (2013) sobre a relevância do acolhimento, a ponto disso determinar a escolha de minha carreira profissional.

Em 2013, tive a oportunidade de ser bolsista do Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua Inglesa nos Estados Unidos (PDPI), financiado pela Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e destinado à capacitação de professores de LI em efetivo exercício nas escolas públicas de educação básica. Particpei de um curso intensivo de seis semanas em *Miami Dade College* (MDC), incluindo aulas de LI e de metodologia, além de visitas de campo a escolas e atrações turísticas em Miami e região circunvizinha. A imersão na língua, na cultura e na realidade de escolas de outro país, ainda que em um contexto bem situado e temporariamente, fizeram-me refletir sobre como poderia aproveitar recursos didáticos e práticas de ensino bem-sucedidas de uma realidade educacional tão distinta da minha, especialmente quanto ao uso de tecnologias digitais no ensino de línguas. Trouxe, a partir dessa viagem, vários panfletos que coletava de restaurantes, lojas e outros estabelecimentos e, desta maneira, incluí com bastante expectativa esses materiais autênticos às minhas aulas de LI na escola. Disso, lembro ter alcançado aulas bem produtivas em que os estudantes foram inspirados e orientados para leitura desses materiais e a elaboração de *menus* em inglês, por exemplo.

Ao retornar do PDPI, ingressei como bolsista no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), através da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), e passei a supervisionar licenciandos do curso de Letras Inglês na minha escola. O contato com esses estudantes universitários ampliou minhas reflexões quanto às práticas de ensino que desenvolvia e foi um divisor de águas para a realização de muitos projetos pedagógicos que antes eu apenas idealizava. Os graduandos observavam minhas aulas, discutíamos suas percepções e sugestões, líamos e discutíamos textos teóricos, planejávamos e desenvolvíamos projetos de intervenção, participávamos de eventos e até publicamos um texto¹ para socializar

¹ Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/inventario/article/view/33853>. Acesso em: 14 mai. 2023.

experiências do PIBID Inglês em nossa escola. Assim, passados quase sete anos do término de minha licenciatura, confesso que retornei às atividades acadêmicas por conta do envolvimento com o PIBID.

Particularmente, o vínculo que estabeleci com o PIBID tornou-se tão importante que permaneci ligada ao Programa, depois de concorrer a vários editais, como bolsista supervisora por quase sete anos. Logo, aproveito para destacar a relação entre universidade e educação básica, promovida pelo PIBID e outros programas, como Residência Pedagógica². Admito que os bolsistas de iniciação à docência compensaram, ao meu ver, um problema recorrente ao professor de inglês nas escolas: o trabalho solitário. Por se tratar de um componente curricular de carga horária reduzida, raramente há, nas unidades escolares, mais de um docente especializado e exclusivo para o ensino do idioma. O quesito da carga horária não resulta somente em um trabalho solitário por parte desse profissional, mas, muitas vezes, na ausência de um professor especializado para a LI, a carga horária é distribuída para complementar as aulas de professores de outras disciplinas/áreas, mesmo sem serem habilitados minimamente para o ensino de inglês.

Com a parceria do PIBID, consegui desenvolver alguns projetos pedagógicos relacionados ao uso de tecnologias digitais nas aulas de inglês, como intencionava a partir das inquietações geradas pelo curso do PDPI. Por conseguinte, mais do que isso, decidi ingressar em um programa de pós-graduação na área de tecnologias aplicadas à educação. Ao realizar uma pesquisa de mestrado através de diálogos com meu cotidiano escolar vieram à tona as relações que alguns estudantes da LI têm estabelecido com a tecnologia móvel, os sentidos que têm atribuído aos aplicativos móveis de línguas e os fundamentos de uma proposta pedagógica para o uso dessas aplicações (Censi, 2017). O estudo despertou-me maior interesse para ampliar as compreensões e possibilidades, na prática, concernentes aos aplicativos móveis na educação em inglês. Deste modo, sempre foi grande o meu interesse por pesquisa mais do que aplicada, mas aquela que me coloca em condição implicada para enxergar melhor a mim mesma e o que me cerca.

Pouco tempo depois de eu ter concluído a pesquisa de mestrado, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) foi homologada para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. No ano seguinte, houve a homologação do

² Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 06 mar. 2024.

documento para a etapa do Ensino Médio. Saliento a questão da BNCC porque, além de situar a LI como obrigatória a partir do 6º ano do Ensino Fundamental, ela traz os multiletramentos e a relevância de práticas sociais do mundo digital na educação como discussões fundantes para o ensino do idioma. Contudo, na prática, cabem questionamentos que esse documento parece não ter considerado: em que estágio se encontra a escola pública quanto ao uso de tecnologias digitais para implementação da Base? Como tem se dado a formação docente para tais usos? Quais equipamentos tecnológicos há nas escolas públicas? Quão acessíveis e disseminados estão os debates sobre multiletramentos entre os professores da educação básica? Sem a intenção de responder essas questões aqui, apenas ressalto uma crítica sobre a dissociação entre o que é postulado nesses documentos e a realidade escolar.

Para além da BNCC e pela centralidade que a instituição escolar detém nos processos educativos, acima de tudo na contemporaneidade, inúmeras questões têm sido pensadas sobre ela, como formação, políticas e problemas da escola, inclusive em diferentes dimensões e vieses teóricos (Gallo; Mendonça, 2020). Com a precarização intencional da escola pública, em vista do sistema capitalista de produção (Carvalho, 2020), essa escola que foi instituída a partir do princípio da universalidade da educação básica, da laicidade, da obrigatoriedade do ensino, da gratuidade, da responsabilidade estatal, da seriação, das classes mistas, os quais têm sido atacados e posto a democracia em risco (Valle, 2020), concebo a ideia de que há a necessidade, neste amplo e complexo cenário, de também se pensar a escola pública “de dentro” dela, com ela, com os atores de seu cotidiano. Com este ponto de vista, não intenciono anunciar que a escola é autossuficiente para resolver seus problemas, mas destaco que, ao mesmo tempo em que ela é plural em agregar indivíduos em suas diferenças, ela é também singular em suas características. Logo, é indispensável considerar singularidades e complexidades de realidades locais em se tratando de educação. Para ilustrar, há singularidades em cada contexto escolar, cada turma de um colégio nos apresenta singularidades. Portanto, nem toda boa solução pode ser replicada em todo e qualquer contexto escolar. Entretanto, problematizar a escola “de dentro” pode ser, além de válido, inspirador para outros contextos.

No que diz respeito ao funcionamento da LI na escola pública, o debate em torno do assunto tem sido intenso e envolvido pontos de vista de especialistas da área

a professores da educação básica (Lima, 2009; 2011; 2017; Albuquerque, 2023). Sobre este quesito, Mota-Pereira (2020, p. 105) acrescenta que

[u]ma das leituras uniformizantes sobre aprendizes de inglês é a visão sobre a impossibilidade de aprender inglês em escolas da educação básica da rede pública, o que converge com a representação de que o falante de inglês é, idealmente, branco e de classe social privilegiada. Essa representação é sugerida até mesmo nos documentos oficiais que regem a educação, que não provêm as bases para a obtenção da proficiência linguística na escola de forma clara e estratégica.

De fato, no decorrer de seu histórico, o ensino de línguas estrangeiras na educação básica no Brasil tem tido sua importância reduzida, ao mesmo tempo em que se identifica um sistema descentralizado com pouca regulamentação e falta de acompanhamento da qualidade do ensino (Camargo; Silva, 2017).

Historicamente, a educação linguística, compreendida aqui a partir de Bagno e Rangel (2005, p. 63), em uma perspectiva abrangente, mas envolvendo, entre outros aspectos, “crenças, superstições, representações, mitos e preconceitos que circulam na sociedade em torno da língua/linguagem e que compõem o que se poderia chamar de imaginário linguístico”, é marcada pela falta de credibilidade no ensino e aprendizagem do inglês na escola pública, o que afeta toda comunidade escolar. Leffa (2007) acrescenta que a educação é um fato discriminante, porque ricos vão para a escola privada enquanto a maior parte da população desprivilegiada socioeconomicamente vai para a escola pública. Ressalto também que algumas práticas no cotidiano da escola, muitas vezes, reforçam o que já é parte insistente desse imaginário linguístico: as aulas de inglês complementam a carga horária de docentes de outras áreas do conhecimento; não é preciso se dedicar às aulas de inglês porque o componente curricular não reprova os estudantes; algumas escolas, no máximo, dispõem de um livro didático, como único recurso didático, que não dialoga com a realidade dos estudantes. O que aponto também evidencia as questões de falta de regulamentação e de acompanhamento da qualidade de ensino do idioma nas escolas, mencionadas anteriormente.

Segundo Paiva (2003), os problemas com a aprendizagem de inglês incluem baixa carga horária que dificulta um ensino eficiente, a adoção do conceito de língua como sistema com um foco exagerado na forma, além de metodologias centradas no professor, dificultando uma aprendizagem mais autônoma e a criação de um ambiente de aprendizagem que permita ao estudante usufruir de estratégias que privilegiem seu próprio estilo de aprendizagem. Embora não tenha percebido a existência de

preocupações semelhantes na época em que era estudante da educação básica, acrescento ao rol da discussão que conhecer nossos estudantes, os propósitos pelos quais querem aprender outra(s) língua(s), seus interesses e necessidades, importam sobremaneira e influenciam no modo como eles produzem e atribuem sentidos ao aprendizado de um idioma. Faz-se necessário compartilhar com esses estudantes a ideia de que língua é prática social. Tenho visto na minha sala de aula os olhares que refletem o interesse ou desinteresse amparado no objetivo ou na falta dele em torno do idioma e dos saberes que são proporcionados através de uma nova língua. É justamente neste ponto que o papel do(a) docente faz toda diferença, como bem ilustra Leffa (2020, p. 208):

[a] primeira condição para saber ensinar uma língua é dar-se conta de que ela não é apenas um meio de comunicação entre uma pessoa e outra, como se as pessoas já existissem antes da língua. Na verdade, é a língua, em suas inúmeras manifestações, que constitui as pessoas e projeta dentro delas o mundo, da maneira como ele é organizado, com suas leis, indústrias de transformação, profissões, normas de comportamento, relações de poder etc. Há muito já sabemos que não vemos o mundo como ele é, mas como nós somos, pela mediação da língua, como processo construtor de sentidos.

Em consonância com o ponto de vista de Leffa, desde algum tempo, passei a reservar partes no planejamento de aulas para discutir motivos pelos quais podemos aprender inglês, o lugar desse idioma no mundo e como aprendê-lo, bem como outros idiomas, pode ampliar nossas relações no/com o mundo. Afinal, aprender uma outra língua nos possibilita novas maneiras de ver, sentir e dizer o mundo.

Costumo anunciar em alto e bom tom nas salas de aula: “aprender inglês para ser aprovado nas avaliações e, conseqüentemente, no ano letivo, pode ser um bom propósito, mas é muito pouco diante de tudo que saber uma nova língua pode nos proporcionar”. Nem sempre a discussão rende, contudo, às vezes, vejo à minha frente olhos que brilham e chamam que são acesas quando o convite para a reflexão é aceito e outras possibilidades são enxergadas.

Levando-se em conta a observação de que questões conceituais e metodológicas são dois grandes problemas pelos quais têm passado o ensino de outra(s) língua(s) (Leffa; Irala, 2014) e a crítica corrente no cotidiano da escola à visão sistêmica de língua, com ênfase no léxico e na sintaxe, considero que conceitos como os multiletramentos (Cope; Kalantzis, 2009; Rojo; Moura, 2012), os quais propõem um ensino de línguas mais coerente com o cenário de diversidade e hibridização de linguagens e de culturas, intensificado pela globalização e pelo crescente avanço

tecnológico, despertam a atenção para o desenvolvimento de propostas pedagógicas mais situadas e direcionadas às necessidades de contextos de ensino específicos. Não se trata de seguir ou criar receitas, mas experimentar, refletir e discutir possibilidades para tornar o ensino de inglês mais significativo por meio de práticas outras na escola, como também adverte o parâmetro da possibilidade (Kumaravadivelu, 2003) ao enfatizar um olhar para a identidade e as experiências trazidas pelos aprendizes.

Com fins de valorização da pluralidade cultural e linguística existente no mundo, a chamada Pedagogia dos Multiletramentos (Cazden *et al.*, 1996) orienta para a criação de condições de aprendizagem que conduzam ao exercício efetivo da cidadania, valorizando também as diferenças. Com isso, parte-se da necessidade de haver conexão entre o ensino, a aprendizagem e o contexto social, real, com seus múltiplos significados e possibilidades.

Com os multiletramentos não se desvaloriza o tradicional ou como já temos ensinado e aprendido, entretanto, a questão é o que pode ser agregado. Estamos ensinando línguas de maneira a desconstruir estereótipos? Temos considerado a variedade cultural e a multiplicidade linguística em nossas salas de aula? Aprecio a abertura sugerida porque não diz respeito a um padrão ou modelo, todavia, propõe reflexão, construção de outros significados para o ensino e inspiração para pensar nossas práticas docentes e (re)adequá-las. É um convite para que o(a) docente seja pesquisador(a) de suas práticas de ensino em diálogo com a realidade local.

No decorrer dos anos, perceber-se pesquisadora no exercício da docência tem transformado a forma como estabeleço relações com meus estudantes e como enxergo a sala de aula e o cotidiano escolar, estando estes repletos de enfrentamentos, desafios e, felizmente, de possibilidades a serem testadas, implementadas ou descartadas. Pensar caminhos, junto aos estudantes, para o bom funcionamento do inglês em um contexto de ensino específico, do qual faço parte como docente, em tempos de cultura digital (Santos, 2019), através do uso de tecnologias digitais e aplicativos móveis orientados pelos multiletramentos é o que busquei investigar neste trabalho.

A proposta dos multiletramentos despertou tanto meu interesse que em uma das disciplinas do curso de doutorado do Programa de Língua e Cultura, ministrada pela professora Dra. Edleise Mendes, no segundo semestre de 2018, resultante de

uma atividade avaliativa, criei o verbete Multiletramentos na *Wikipédia*³. Depois disso, edições foram realizadas por outros usuários da plataforma. Não obstante, considerei a inserção desse verbete uma ação relevante para disseminar entre professores e estudantes as ideias basilares dos multiletramentos.

É também pelo fato de reconhecer a importância de investigar questões contemporâneas e no intuito de propor a compreensão de novos fenômenos da realidade que me interessou estudar as implicações da cultura digital, por meio do uso de aplicativos móveis, em práticas de ensino da LI que considerem de algum modo diversidades linguística e cultural. Aderir à tal perspectiva para o ensino, por meio da pesquisa, é também uma tentativa de superar limitações do ensino tradicional, alicerçado, principalmente, no ensino de língua como sistema, e de responder às demandas do mundo contemporâneo, considerando o que se espera da escola.

Além do mais, a articulação entre as configurações teóricas dos multiletramentos e o ensino da LI na escola pública traz à cena a chance de fazer com que esse ensino funcione a partir da relação de congruência entre as necessidades e expectativas dos estudantes e os conteúdos curriculares ou programas de ensino de autoria do professor (Miccoli, 2011). Com isso, espera-se que essa articulação favoreça práticas outras para o ensino de inglês. O que denomino “práticas outras” diz respeito a caminhos de *ensinoaprendizagem*⁴ que, independentemente de serem ou se tornarem inovadores, resultem de tentativas para que a LI alcance êxito na educação pública.

Portanto, por entender “a pesquisa como princípio científico e educativo” que decidi investigar minhas práticas e as de meus estudantes no que dizem respeito ao uso de tecnologias digitais. Ao optar pelo termo ‘tecnologias digitais’, quando o menciono neste trabalho, refiro-me não somente às tecnologias como dispositivos físicos (computadores, *notebooks*, celulares etc.), mas também como *softwares*

³Verbetes disponíveis em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Multiletramentos>. Ver histórico em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Multiletramentos&action=history>.

⁴ Ao tratar de ensino e aprendizagem, entendo que *ensinoaprendizagem*, enquanto um termo unificado, representa melhor a ideia de que tais processos, encarados como práticas cotidianas, encontram-se inter-relacionados, e acontecem, inúmeras vezes, ao mesmo tempo, com todos, e, por tal, influenciam-se mutuamente (Ferraço, 2007). Assim, não os considero como situados em campos distintos, apresentando sujeitos e fundamentos específicos, peculiares ou excludentes. *Ensinoaprendizagem* é também usado para reforçar a inquietação de que o ensino de inglês na escola pode e deve propiciar cada vez mais aprendizagens, ainda que diversas vezes aprendizagens aconteçam sem que haja necessariamente ensino. O mesmo acontece com outros termos ao longo do texto: *ensinaraprender*, *ensinopesquisa*, *docentediscente*, *espaçotempo* etc usados também no intuito de superar binarismos.

(aplicativos, plataformas educacionais etc.) que se fizeram presentes no contexto investigado.

Em uma publicação da página eletrônica da ADUNESP⁵, Juliana Pasqualini argumentou que talvez “pandemia” não seja a palavra correta para nomear o que aconteceu no Brasil no início de 2020. Isso porque se o problema fosse a pandemia da CoViD-19, medidas específicas de controle e combate à disseminação do vírus Sars-Cov2 teriam sido adotadas, entretanto, pelo contrário, não agir foi a escolha do governo. Por tal, a docente prefere nomear o que nós, brasileiros, enfrentamos de “morticínio”, cuja responsabilidade foi do Senhor da Morte, um projeto ou visão de sociedade daqueles que estavam no poder. A partir do destaque feito pela professora, lembrando da importância de dar nome às coisas, considerando-se que a palavra pressupõe uma explicação do fenômeno, ressalto que a nomenclatura “ensino remoto”, é realmente, em parte, para mim, a que mais se aproxima das cenas da educação que vivemos na ocasião da referida pandemia. Não obstante, nem toda interação entre docentes e discentes, no colégio-campo, por exemplo, foi mediada pelas tecnologias digitais, pois a cultura do papel se apresentou como alternativa para os estudantes que recolhiam e devolviam atividades e avaliações impressas na escola por não possuírem um dispositivo eletrônico.

Então, optei pelo uso de “ensino remoto emergencial” ou ERE para designar o novo cenário de educação em que professores e estudantes desenvolveram atividades da escola exclusivamente em casa, seja por mediação das tecnologias digitais ou da tecnologia do papel. Acrescento “emergencial” porque o ensino remoto não foi uma escolha entre outras, mas, em vista da crise sanitária mundial, esse tipo de ensino se impôs como a única alternativa. Todavia, tivemos um ensino remoto “emergencial” que por muito tempo se estendeu e, infelizmente, aproximou-se, na rede de ensino do estado da Bahia, de quase dois anos sem o devido planejamento para a retomada das aulas presenciais nas escolas. Que espécie de “emergencial” foi esse tão prolongado? O ERE acabou sendo o grande responsável pela forma delineada e viabilizada para a dimensão metodológica da investigação: um entrelugar ou entremeio da pesquisa qualitativa (Bauer e Gaskell, 2002; Flick, 2009) e pós-qualitativa (Hernández Y Hernández; Benavente, 2019; St. Pierre, 2021) quando cenas da educação se mostraram mais complexas do que habitualmente e seguir o

⁵ Disponível em: <https://www.adunesp.org.br/noticias/o-nome-da-coisa-a-palavra-nao-e-pandemia>. Acesso em: 22 mai 2021.

pré-estabelecido na pesquisa se tornou, em parte, inviável diante do protagonismo assumido também por não-humanos. As interconexões que marcam os parâmetros qualitativos e pós-qualitativos serão apresentadas no capítulo metodológico.

Saliento que a concepção de tecnologia que escolhemos está atrelada à ideia de ela ser estruturante de processos para interações, produção e compartilhamento de conteúdo e conhecimento (Santos; Rossini, 2015). Consideramos, além disso, o ponto de vista exposto por Cupani (2017, p. 153), a partir do filósofo americano Langdon Winner, ao destacar a questão de que as tecnologias “possam de alguma maneira ser modos de consagrar determinadas relações sociais de poder, fomentando ou impedindo formas determinadas de vida social” e contrariando noções de que a tecnologia é apenas mero produto da sociedade e de que ela é neutra. Dessa maneira, optamos também por outros autores que auxiliam no delineio da perspectiva adotada quanto ao entendimento sobre tecnologias digitais: Cazden *et al* (1996), Cope; Kalantzis (2009, 2023), Lévy (1999), Bortolazzo (2020), Sancho (2008), Street (2010), Rojo; Moura (2012), Boa Sorte (2014; 2017; 2018), Boa Sorte; Vicentini (2020), Ribeiro (2016, 2020), entre outros.

Quanto à concepção de língua, entendemos que, em educação, seu propósito não pode ser estritamente comunicativo, no entanto, para além disso, ela é uma ferramenta (não no sentido instrumentalista, mas como possibilidade) de crítica e participação no mundo. Por isso, trago à baila no escopo teórico deste material autores, professores e pesquisadores que dialogam em coerência com tal entendimento, como Leffa (2011, 2016, 2020), Anjos e Siqueira (2011), Lima (2011, 2017), entre outros. Com a língua e por meio dela, passeamos por diferentes campos, problematizamos diversos e quaisquer assuntos. Afinal, língua é prática social, considerando-se as condições de comunicação entre os indivíduos e, por isso, Bakhtin (1992, p. 123, grifos do autor) a define “como um fenômeno social da *interação verbal*, realizada pela *enunciação* (enunciado) ou *enunciações* (enunciados)”. A perspectiva de língua afeta, pois, diretamente a maneira como o professor ensina, bem como as escolhas e o percurso de uma pesquisa. De igual modo, penso acerca do uso da tecnologia e suas afetações para o professor pesquisador em suas itinerâncias.

No mais, acrescento que a investigação foi desenvolvida por alguns atores do cotidiano de uma escola pública, ou seja, esta tese trata de um olhar “de dentro para dentro”, ainda que para isso tenha enfrentado a dificuldade de aprovação de um Comitê de Ética para inclusão de estudantes na pesquisa. Acima de tudo, propus o

trabalho no intuito de educar-me e educar pela pesquisa nos caminhos da docência e discência.

1.2 QUESTÕES QUE MOVEM A PESQUISA(DORA)

É a compreensão de nossa incompletude que nos desafia a irmos além [...].

(Moura; Ifa, 2019, p. 127)

Diante da percepção de que as práticas escolares tradicionais não mais conseguem dar conta das transformações que ocorrem no mundo, sobretudo aquelas referentes à ascensão das novas mídias e às novas dinâmicas sociais e de comunicação, pesquisadores do letramento, como os autores da Pedagogia dos Multiletramentos (Cazden *et al.*, 1996), problematizam as práticas de ensino de línguas. Os referidos autores trazem suas reflexões, enfatizando que as ideias propostas na Pedagogia são um convite aberto para todos a fim de contribuírem para o desenvolvimento de uma pedagogia que faça alguma diferença na escola e no mundo.

As realidades dos países dos autores da Pedagogia dos Multiletramentos, como Austrália, Canadá e Estados Unidos, possivelmente são distintas entre si. Todavia, são ainda mais distintas em relação às realidades brasileiras ou ao contexto educacional no qual propus a investigação, o meu local de trabalho. Trata-se de pensar e discutir alternativas atreladas aos multiletramentos para um melhor funcionamento da LI em um contexto de educação pública situado mais do que genericamente no Brasil: no Nordeste, uma região que acumula índices econômicos e educacionais negativos, em Feira de Santana - BA, um polo comercial e industrial considerado porta de entrada para o sertão baiano.

Em Memorial do Convento, José Saramago nos advertiu de que tudo no mundo está dando respostas, não obstante, para ele, falta-nos tempo para as perguntas (Saramago, 1987). Essa pesquisa, por sua vez, dedicou-se a algumas perguntas. Formular perguntas é também uma forma de compreender melhor as minhas inquietações como professora pesquisadora. Por isso, elaborei as seguintes indagações, nas quais, saliento, encontro-me imersa:

- a) Quais (des)caminhos são emergentes, sob a perspectiva de humanos-não-humanos de uma escola pública em Feira de Santana – BA, no que tange ao uso de tecnologias digitais para o *ensinoaprendizagem* de inglês, frente aos multiletramentos, a partir do ensino remoto emergencial na pandemia da CoViD-19?
- b) Quais sentidos são atribuídos à língua inglesa e ao *ensinoaprendizagem* desse idioma pelos atores da escola e da pesquisa?
- c) Quais relações têm sido estabelecidas com as tecnologias digitais na vida escolar e pessoal dos atores humanos da pesquisa?
- d) Como são caracterizados os usos de aplicativos móveis de línguas para *ensinaraprender* inglês nas cenas da investigação?

É válido citar que a noção de sentido aqui proposta está amparada no ponto de vista de Vygotski (2001), a partir do qual a composição do sentido é socialmente constituída por meio de interações e do contexto, ainda que apresente um aspecto singularizado. Para o autor, o sentido compreende “a soma de todos os eventos psicológicos evocados na consciência graças à palavra. Portanto, o sentido é sempre uma formação dinâmica, variável e complexa, que tem diversas zonas de estabilidade diferente⁶” (Vygotski, 1993, p. 333, tradução minha).

Quando discutimos línguas e tecnologias na escola, novamente, reforço que focamos em temáticas de grande relevância social. O lugar das línguas no contexto educacional do Brasil tem suscitado discussões cada vez mais relacionadas a questões não apenas metodológicas, mas também políticas, considerando o mundo globalizado em que vivemos e as relações de poder que são instituídas por meio das línguas. De igual modo, tais relações são estabelecidas por meio das tecnologias e artefatos como um todo, como Cupani (2017) já salientou em seus escritos.

Além do que, a cultura digital, que tem alterado comportamentos e modos de vida na relação dos indivíduos entre si e com as próprias tecnologias digitais, cogita outras alternativas para a LI na escola. Com o aumento no acesso aos dispositivos móveis, como celulares e *tablets*, especialmente, em um cenário pandêmico e de ensino remoto emergencial, a oferta de aplicações gratuitas e com fins

⁶Trecho original: “[...] la suma de todos los sucesos psicológicos evocados en nuestra conciencia gracias a la palabra. Por consiguiente, el sentido de la palabra es siempre una formación dinámica, variable y compleja que tiene varias zonas de estabilidad diferente.”

mercadológicos para esses dispositivos tem se tornado cada vez mais crescente. O uso de aplicativos móveis (*apps*) com propósitos educacionais parece ser um caminho sem volta, o que demanda estudos que avaliem esses *apps* e que tentem apontar itinerários favoráveis ao uso pedagógico deles.

Em artigo acerca da pesquisa em linguagem e tecnologia no ensino de inglês no nordeste do Brasil, Aragão (2020) apresentou um mapeamento de 2013 a 2017, através de consultas ao banco de teses e dissertações da CAPES e a portais eletrônicos dos programas de Pós-Graduação de Letras e Linguística. O autor identificou um crescimento no número de pesquisas realizadas com escolas em quadros colaborativos e focadas também na formação de professores e em experiências de trabalho com tecnologias recentes, como as móveis. Verificou, ainda, que os estudos com indicação de tendências inovadoras são as pesquisas-ações com *smartphones*. Embora investigações com o uso de aplicativos móveis como *Facebook* (*app* de rede social), *Tondoo* (*app* de criação de história em quadrinhos), *Lyrics Training* (*app* para treinar a fala com canções) e *WhatsApp* (*app* de mensagens) tenham sido encontradas e citadas no referido texto de Aragão, *apps* de línguas, como Duolingo, Babbel, Busuu, entre outros, não foram catalogados como objetos de estudos no mapeamento.

Já fora salientado que “conteúdos significativos são construídos nas práticas sociais de linguagem que circulam no ambiente digital” (Tanzi Neto *et al.*, 2013). O que se tem, então, quanto às mídias e tecnologias digitais, é um quadro oportuno para que a escola dê atenção às práticas em contextos digitais conectados e permeados por inúmeras formas de linguagens e possibilidades de multiletramentos.

Projetos como o Redigir⁷ mostram na prática através de um banco de atividades de língua portuguesa (material do aluno e do professor) como o universo digital, o impresso e as diferentes mídias, modalidades e linguagens podem ser exploradas em uma perspectiva multiletrada para o empoderamento na educação (Coscarelli, 2019). Silva (2012), assim como Anacleto e Oliveira (2019), defendem a necessidade de a teoria dos multiletramentos alcançar a formação do professor e o espaço escolar de ensino básico. Para isso, sem dúvidas, os estudos que tratam desse tema voltados ao inglês e outras línguas na escola carecem de ser alargados, aprofundados e publicizados nas literaturas. Estudar e discutir sobre essa questão pode suscitar novos

⁷Disponível em: <http://www.redigirufmg.org/>. Acesso em: 11 nov. 2023.

caminhos a fim de que haja uma reconstrução e recombinação de sentidos por professores e estudantes de línguas em suas realidades locais. Além disso, a ênfase na LI pode contribuir para minimizar o fracasso desse idioma, há muito debatido, pautado na ideia de que não é possível aprender inglês na escola pública.

Depois de a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) ter elegido a LI como obrigatória nas escolas de educação básica em território nacional, bem como ter ressaltado a atenção para temas como cultura digital e multiletramentos na escola em tempos de sociedades tecnologicamente complexas, é oportuno também identificar pontos de vista e realidades de docentes e discentes quanto ao inglês e às tecnologias digitais no cotidiano da escola. O interesse pela temática dos multiletramentos articulada com *ensinoaprendizagem* de línguas na escola pública, de maneira oficial, é uma questão relativamente nova e se revela como um campo aberto para mais estudos e discussões. Debates sobre o tema vão agregar à formação docente da educação básica por se tratar de uma realidade específica em um mundo no qual as tecnologias têm reformulado as sociedades e têm exigido, pois, a atuação de professores e estudantes críticos, éticos, multiletrados.

Neste sentido, realço como objetivo geral da investigação: identificar os (des)caminhos emergentes, sob a perspectiva de humanos-não-humanos de uma escola pública em Feira de Santana – BA, no que tange ao uso de tecnologias digitais para o *ensinoaprendizagem* de inglês, frente aos multiletramentos, a partir do ensino remoto emergencial na pandemia da CoViD-19.

No intento de alcançar tal objetivo, listei três objetivos específicos:

- a) Averiguar os sentidos atribuídos à língua inglesa e ao *ensinoaprendizagem* desse idioma por atores da escola e da pesquisa;
- b) Fazer saber quais relações atores da pesquisa têm estabelecido com as tecnologias digitais na vida escolar e pessoal;
- c) Compreender como são caracterizados os usos de aplicativos móveis de línguas para *ensinaraprender* inglês nas cenas da investigação.

Para fins de organização dos resultados da pesquisa, finalizo neste ponto a parte que se dedicou à contextualização do estudo, expondo, a partir de quem sou e de onde estou, as escolhas investigativas, bem como as perguntas e os objetivos que constituíram o trabalho.

Saliento a minha escolha por escrever esta tese em primeira pessoa do singular e, assim, expor e valorizar minha subjetividade como pesquisadora. No entanto, há momentos ao longo da escrita em que faço uso da primeira pessoa do plural, acionando vozes de outros pares, como estudantes, colegas professores, leitores, e até mesmo, elementos não-humanos que marcam presença nas cenas da pesquisa.

O próximo capítulo, dando uma certa continuidade às escolhas teóricas que faço e que me representam - Entre saberes curriculares e saberes experienciais: a língua inglesa e as tecnologias digitais na escola pública - intercala e relaciona teorias e práticas através do exercício de discussão das teorias das práticas e das práticas das teorias por mim, professora pesquisadora, no âmbito da escola pública. São discutidas as ideias de *ensinopesquisa*, a perspectiva dos multiletramentos e o lugar da cultura digital, das tecnologias de aprendizagem e dos aplicativos móveis na educação e neste trabalho investigativo. Além disso, faço uma exposição de um breve recorte de investigações concernentes ao ensino de inglês e às tecnologias digitais realizadas durante a pandemia.

No terceiro capítulo, intitulado (Des)caminhos da metodologia da pesquisa, abordarei o quadro das mudanças solicitadas pela própria investigação ao se considerar o novo cenário de educação instaurado por uma pandemia e, por conseguinte, a redefinição do campo de pesquisa com o ensino remoto emergencial. Incluo informações sobre o doutorado sanduíche, um estágio de pesquisa no exterior, realizado em Illinois, que oportunamente também se configurou como parte do estudo. Depois disso, atores e campo da pesquisa são caracterizados, assim como a inspiração e a invenção metodológica adotada para o desenvolvimento da mesma.

O quarto capítulo - No meio do caminho tinha um doutorado sanduíche: quando a professora é a estudante – centraliza a experiência de doutorado sanduíche, na Universidade de Illinois, sob a orientação do professor Dr. Cope. Discuto como a vivência em contextos de vida e de educação distintos me afetou como professora pesquisadora, bem como estudante, do campo da LI e das tecnologias digitais.

No quinto capítulo – Língua inglesa e aplicativos móveis: do dito ao não dito pelos humanos-não-humanos no ERE – exponho a análise e discussão de dados gerados por mim juntamente com estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental II durante o ensino remoto emergencial, no qual houve a tentativa de dar continuidade aos processos educativos por meio das tecnologias digitais.

A ordem dos capítulos não está associada à cronologia dos acontecimentos ou etapas de pesquisa. Todavia, está ligada à ideia de que, não com o intento de centralizar a pesquisa em mim como professora pesquisadora, os resultados apresentados, inclusive as leituras e análises dos dados gerados com meus estudantes no ensino remoto emergencial, são, sem dúvida, frutos de um processo de autoformação e (re)constituição a partir de quem eu era e de quem tenho me tornado a partir dessa investigação.

Encerro a tese com (Des)caminhos provisórios que incluem reflexões e possibilidades desencadeadas a partir dos rastros deixados por minhas experiências como professora pesquisadora, de meus estudantes nas relações com a língua inglesa e tecnologias digitais e pelos não-humanos, especialmente essas mesmas tecnologias. Ressalto também as dificuldades para a realização da pesquisa. Não obstante, acrescento as possíveis contribuições dela à educação em inglês. Compartilho questões que se atravessaram no decorrer da investigação e podem ser configuradas como possíveis temas para pesquisas futuras.

2 ENTRE SABERES CURRICULARES E SABERES EXPERIENCIAIS: A LÍNGUA INGLESA E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA ESCOLA PÚBLICA

- *Eu penso o cotidiano enquanto me penso...*
- *Eu faço parte desse cotidiano que eu penso.... Eu também sou esse cotidiano...*
- *Eu não penso “sobre” o cotidiano, eu penso “com” o cotidiano...*
- *Esses momentos, movimentos, processos, tentativas, possibilidades, de pensar “com” os cotidianos, de me pensar, possibilitam que eu me conheça ao mesmo tempo em que busco conhecer os outros...*
- *Mas, eu também sou esses outros...*
- *Sou todos aqueles que ali estão e também aqueles que já não estão...*
- *Sou parte ausente de uma história passada recontada pelos sujeitos de hoje...*
- *Mas também sou parte de uma história presente ainda por ser contada pelos que virão...*

(Ferraço, 2003, p. 160-161)

Os saberes curriculares já estão postos e legitimados nas literaturas. Enquanto isso, uma pesquisa científica pode constituir o lugar para dar vez aos saberes experienciais e chamar a atenção para a necessidade de haver uma confluência entre esses dois saberes. Quando pensamos o cotidiano, saberes experienciais vêm à tona. Proponho, então, neste capítulo, como professora pesquisadora da língua inglesa (LI), pensar, em alguns momentos, o cotidiano da escola sendo parte dele, como explicita Ferraço (2003), e com ele propondo o *ensinopesquisa* (pela relação intrínseca entre ensino e pesquisa, escrevo-lhes como um termo único).

2.1 ENSINARPESQUISAR⁸ A LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA PÚBLICA

Apono, de antemão, o imbricamento existente entre ensino e pesquisa na perspectiva Freiriana:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me

⁸Ouso utilizar este neologismo, assim como outros, para enfatizar o debate de Freire (1996) sobre a relação entre ensino e pesquisa, além de, aderir à negação de dicotomias da ciência moderna, uma proposta também de pesquisadores do cotidiano, como Nilda Alves e Carlos Eduardo Ferraço.

indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Freire, 1996, p. 14).

Considero o ponto de vista de Freire, nesta assertiva, tão reflexivo que me direciona a pensar o papel da escola e da educação formal em meio às mudanças constantes - sociais, econômicas, políticas e culturais que caracterizam o mundo em todas as épocas de sua história. Logo, a necessidade de diálogo entre ensino e pesquisa pressupõe que as práticas de ensino são instáveis, fluidas e estão à mercê de uma educação centrada na busca pelo (auto)conhecimento por parte do docente e da mediação que ele possibilita ao estudante para o mesmo fim durante a trajetória escolar e que se expande para a vida.

Um ponto lógico que caracteriza a associação entre ensino e pesquisa é a existência de um professor pesquisador que, partindo da curiosidade, problematiza e investiga suas práticas, sua sala de aula, o cotidiano da escola. No intuito de conhecer para intervir, o professor investiga. Por isso, Veiga (2009, p. 64) afirma que “é muito difícil imaginar ação educativa que não seja precedida por algum tipo de investigação”. Questionar-se se mostra como um exercício contínuo e inerente ao professor pesquisador.

Como Freire (1996) e Veiga (2009) relacionam ensino e pesquisa, o conhecimento se revela como um objeto aberto, passível de transformações incessantemente. Não é à toa, por exemplo, que, muitas vezes, os planejamentos de aulas se tornam obsoletos de um ano para o outro ou em um intervalo ainda menor.

Neste sentido, quando reconheço a possibilidade de *ensinapesquisa*, também sigo na contramão da concepção bancária de educação em que há uma transferência de saberes dos sábios professores para seus estudantes que nada sabem (Freire, 1987). *Ensinarpesquisar* inclui acreditar na existência de possibilidades outras e aventurar-se na partilha, troca e (re)criação de saberes entre os atores dos processos educativos. Afinal, entende-se que “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também” (Freire, 1987, p. 5). Em consonância com essa esperança que se faz presente àquele que *ensinapesquisa*, Celani (2001, p. 37), em uma de suas considerações sobre o profissional de ensino de língua estrangeira, salientou a importância da utopia na perspectiva de “um comprometimento histórico crítico” e do diálogo para a transformação fundamentado também na esperança. *Ensinarpesquisar* envolve, pois, estar atento e aberto para

pensar reflexiva e criticamente outros modos de viver e alternativas sociais. É pensar o cotidiano, conforme sugere a epígrafe deste capítulo, como sendo parte dele, olhar o outro e, na realidade, ver a si mesmo.

Oportunamente, agrego a essa discussão, a ideia de pesquisa “com” o cotidiano ao invés de pesquisa “sobre” o cotidiano. Pesquisar “sobre” nos coloca em uma posição de superioridade para “poder falar do outro a partir do outro, isentando-nos desse outro, [...] separado desse outro” (Ferraço, 2007, p. 77). Em contrapartida, quando pesquisamos “com”, os praticantes (Certeau, 1994) do cotidiano se tornam autores da investigação. Significa, então, pesquisar com o cotidiano tal como ele acontece em suas relações e dinâmicas e com seus atores, mais visíveis ou não, incluindo o próprio pesquisador. É também considerar que, muitas vezes, não haverá momentos estanques para o que acontece e para quem acontece, pois efemeridade e imprevisibilidade marcam o cotidiano (Ferraço, 2007).

A partir das considerações de Ferraço, entendo e ressalto que o cotidiano da escola é também muito mais do que o que vemos e ouvimos: ele se faz também por meio de indícios, pistas, singularidades e pluralidades que virão à tona à medida que se dá abertura para sentir esse cotidiano, sentir-se parte dele e sentir os outros que o compõem. Tal como ensino e pesquisa se encontram imbricados, de igual modo, o professor pesquisador está envolvido com, imerso em seu próprio objeto de estudo.

Neste viés de compreensão da pesquisa como parte integradora da natureza das práticas de ensino, assim como da pesquisa com o cotidiano escolar, na condição de docente, pesquiso minhas incertezas, pesquiso a mim mesma, investigo como meus estudantes e eu *ensinamosaprendemos*, ainda que seja por meio de meus sentidos e da tentativa de recorte de um cotidiano intenso e em permanente movimento.

No cenário de *ensinopesquisa*, de acordo com Freire (1996), pesquisamos para conhecer e intervir. Em outras palavras, a pesquisa em educação tem sua origem em questionamentos e dúvidas no que se refere ao universo dos processos educativos. “Anunciar a novidade” (Freire, 1996, p. 14) compromete o professor pesquisador a contribuir, de algum modo, através dos resultados obtidos para o aperfeiçoamento da interação entre ensino e aprendizagem. Além disso, “intervindo [...] me educo” (Freire, 1996, p. 14) e, se fosse necessário listar argumentos, afirmaria que, sobretudo, em educar-se, enxergar-se (com e entre os outros), a pesquisa já vale a pena ao professor.

A infinidade de questionamentos, dúvidas e tensões, no contexto da educação, tem marcado cada vez mais sua história. Nóvoa (2019) esclareceu que, desde a primeira metade do século XIX, com a imposição da escolaridade obrigatória, por conta do capitalismo e da sociedade industrial, a escola foi estabelecida da forma que conhecemos até hoje, caracterizando-a dessa maneira:

A educação passa a acontecer em prédios concebidos para esse fim, em células que são a sala de aula, um professor expositor que fala para alunos sentados uns em frente aos outros, em uma atitude passiva. Este é o método do ensino simultâneo, em que ensinamos a muitos como se fossem um só, em que os alunos são agrupados por idade e aprendem a mesma lição (Nóvoa, 2019, p. 10).

As demandas da sociedade do século XXI parecem não mais comportar a estrutura física e pedagógica da escola acima descrita. Então, como seria a escola condizente com a sociedade? Para contemplar a pergunta, Nóvoa (2019, p. 10-11) também citou alguns pontos que poderiam gerar um possível mapa mental sobre os elementos que dizem respeito à escola de que precisamos: “novos equipamentos e tecnologias”; “nova forma de aprender”; “criação e curiosidade”; “personalização”; dinâmicas de individualização, de currículos diferenciados e [...] do trabalho em comum”. A partir do lugar de professora da educação básica, acrescento mais termos a esse mapa mental: novas formas de *ensinaraprender*; autorias *docentediscente*; construção coletiva e colaborativa do conhecimento; valorização das diversidades linguística e cultural. Tal mapa, ao meu ver, dialoga com uma escola que busca colocar o estudante no centro do processo denominado educação, valorizando seu perfil de aprendiz, necessidades e interesses.

Ademais, também reconheço a escola como um verdadeiro laboratório “onde se produz conhecimento [...]. Produzir conhecimento é aceitar e assumir que a escola tem um potencial de formação, não apenas para os alunos, mas também para os professores, diretores e todos que compõem seu cotidiano” (Nóvoa, 2019, p. 12-13). Significa dizer que a escola é, pois, lugar de se fazer pesquisa sobre o próprio trabalho que ela realiza, de se construírem teorias através de práticas do cotidiano da escola. Assim, pesquisar na escola também possibilita que se legitimem práticas, dinâmicas e processos, em grande parte, anônimos, não visibilizados e não instituídos. É desse modo que enxergo e deposito a minha esperança como professora pesquisadora no potencial transformador seja para a escola, seja para uma sala de aula, quando se reconhece e se explora o significado do *ensinopesquisa*.

É nesse mesmo viés que Leffa (2020, p. 206) também expõe que ele vê “[...] a vida como um processo que vai da prática para a teoria, ficando às vezes só na prática”, enquanto isso, “a universidade, ao contrário da vida, vai da teoria para a prática, ficando às vezes só na teoria”. Trata-se disso: da necessidade de dar um lugar de visibilidade e credibilidade aos saberes experienciais da escola.

A partir do lugar de docente de inglês da educação básica em uma escola pública (EP) do sertão baiano, abro um parêntese para alinhar a discussão posta sobre *ensinopesquisa* com algumas ideias de professores e/ou pesquisadores da LI sobre a EP. Esclareço, inicialmente, que o objetivo desta parte não é o de julgar ou reforçar estigmas, a desvalorização e preconceitos relacionados ao ensino de inglês na esfera pública, mas propor reflexões e ações por meio do que é veiculado sobre o assunto.

Concernentes às estratégias usadas como justificativa ao fracasso na aprendizagem da língua estrangeira (LE) na EP, Leffa (2011, p. 31) mencionou a criação de “bodes expiatórios”: “a culpa é do governo porque não cumpre as leis que cria, do professor porque não ensina ou do aluno porque não estuda”. Cox e Assis-Peterson (2007, p. 10) também acrescentaram ao debate incluindo a ideia de que há “pais que não se preocupam com a educação dos filhos”.

De fato, verifica-se a disseminação de um discurso de fracasso histórico referente ao ensino da LI na EP (Anjos; Siqueira, 2011). Esse discurso acaba sendo espalhado quando em paralelo, nos últimos quarenta anos, o Brasil é marcado pela multiplicação das escolas privadas de idiomas, principalmente de franquias (Irala, 2019), produzindo um contradiscurso de mercado de que o lugar ideal para se aprender línguas é na rede privada e, assim, apresentando o curso de idiomas como “Eldorado da aprendizagem” ou “salvador da pátria” (Barcelos, 2011, p. 153). Já ouvi perguntas na escola pública que confirmam essa questão: “Pró⁹, quero aprender inglês. Qual é o melhor curso de inglês da cidade?”; “Pró, onde devo estudar para aprender inglês?”. Nessas ocasiões, pude dialogar para entender os motivos pelos quais o curso de idiomas recebia tanta credibilidade dos estudantes. Na maioria das vezes, ouvia histórias de expectativas de aprendizagem frustradas quanto ao inglês na escola pública.

⁹ O termo pró é o mesmo que professora.

No entanto, vale enfatizar o momento deflagrado na atualidade, especialmente por conta da possibilidade de aprender pela internet, há um movimento de autodidatismo que tem esvaziado as escolas de idiomas. Além disso, as escolas internacionais e as ditas bilíngues têm sido responsáveis pela parceria com os cursos de idiomas para ensinar línguas no contraturno, um modelo que foi potencializado com a pandemia.

É diante deste cenário que *ensinar/pesquisar* a LI na escola se revela mais do que oportuno - uma necessidade permanente. Muito já tem sido investigado acerca do ensino de inglês na EP no Brasil: desde as poucas questões legislativas e políticas que regem o ensino no país aos aspectos que atravessam e caracterizam as realidades das salas de aula de língua estrangeira. Explicito que, embora, a partir dessa pesquisa, não concebamos a LI como língua estrangeira, neste texto, muitas vezes, o termo aparece em enunciados de outros autores e para se referir ao que e como pontuam documentos oficiais sobre o ensino de outros idiomas em território nacional. Afinal, “as LE não são mais tão estrangeiras ou estranhas aos praticantes do cotidiano escolar como outrora. Elas estão em tantos outros cotidianos desses praticantes” (Censi, 2017, p. 74), sobretudo, nas práticas sociais digitais dos jovens estudantes, cujos rastros emergem em muitas de minhas salas de aula, ao lidarem com músicas, jogos *on-line*, animes¹⁰ e doramas¹¹.

Pela polêmica do tema, publicações de especialistas já indagaram se inglês em escola pública funciona (Lima, 2011). A famosa Narrativa 14¹², ponto de partida para as publicações em um livro e em torno da qual se problematizam e discutem diversas inquietações quanto ao ensino do inglês, diz respeito a uma narrativa de aprendizagem em que um estudante/professor da LI relata, de maneira detalhada e franca, sua experiência de frustração com o idioma na fase escolar, quando tinha grandes expectativas em relação aos seus professores na EP. É interessante dizer que, felizmente, a experiência desanimadora não o impediu de se tornar um professor de inglês e de manter o desejo pela qualificação profissional.

A Narrativa 14, apesar de ser um relato pelo prisma de um único aprendiz, traz à tona muitas questões quanto à condição do inglês na EP que podem ser

¹⁰Para os ocidentais, a palavra “anime” se refere às animações oriundas do Japão. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Anime>. Acesso: 20 ago. 2020.

¹¹Dorama é a designação dada aos dramas televisivos em língua japonesa. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Dorama>. Acesso: 20 ago. 2020.

¹²A Narrativa 14 encontra-se disponível nos Anexos.

compartilhadas e apontadas por outros aprendizes e atores desse contexto. Como parte do cotidiano da EP, algumas inquietações me atravessam e, no meu ponto de vista, são responsáveis, ainda que não unicamente, pelas falhas que levam pesquisadores a caracterizar o *ensinoprendizagem* da LI como “mal conduzido” (Anjos; Siqueira, 2011, p. 143). Uma dessas inquietações é bem delineada no seguinte trecho da Narrativa 14:

[...] pouco a pouco, eu descobria que meus professores não me ensinavam não era porque não queriam, mas porque não sabiam inglês. Tive a certeza disso quando, na 8ª série, a melhor professora de português que eu tinha tido até então passou a dar aulas de inglês. Aquela velha empolgação retornou por algum tempo, até perceber que minha melhor professora de português era pior professora de inglês que as anteriores, mas com a diferença de que ela dizia honestamente: “Não sou professora de inglês, estou ensinando essa disciplina apenas para completar minha carga horária”. [...] Ainda no ensino superior, tive a experiência de voltar aos colégios públicos por meio dos estágios. Então pude ver que a situação do ensino da língua inglesa tinha piorado ainda mais, a ponto de ver professores de matemática, disciplina completamente diferente, lecionando inglês [...] (Lima, 2011, p. 13-14).

Infelizmente, são inúmeros os problemas enfrentados por professores de LI na EP, entre eles, a baixa remuneração, salas de aulas muito cheias e carência de material didático adequado (Polidório, 2014) - alguns gerais à categoria, outros específicos aos docentes do idioma. Junto a este cenário, identifico outras tensões que fragilizam o *status* da LI na escola: a carga horária reduzida a somente 2 aulas semanais na matriz curricular do Ensino Fundamental II, do 6º ao 9º ano, por exemplo, implica na questão de que um docente de 40 horas da rede estadual da Bahia se sobrecarrega com a regência de 13 turmas diferentes a fim de cumprir sua carga horária em sala de aula. As questões de carga horária da disciplina e a programação de professores merecem tamanha atenção porque aparentemente não dizem respeito ao pedagógico, mas o afetam direta e cruelmente. Além disso, o desinteresse dos estudantes pelas atividades propostas em sala de aula tem demonstrado que provavelmente a LI com a qual eles têm experiências em outros cotidianos não se relaciona com o que é didaticamente planejado e viabilizado pelo professor.

Não obstante, para além das crenças que apregoam o descrédito da LI na escola pública, há relatos de experiências bem-sucedidas, ou seja, mesmo nessas condições de *ensinoaprendizagem* tão adversas, há professores que conseguem desenvolver trabalhos interessantes com seus estudantes. Uma docente de uma escola pública em Cuiabá - MT (Comini, 2017) narra o projeto em que estudantes do 1º ano do Ensino Médio entrevistaram um estudante brasileiro do ensino médio,

recém-chegado de um intercâmbio no Canadá. Não partindo desta premissa, a professora conta que naturalmente conteúdos gramaticais foram incluídos na tarefa à medida que os entrevistadores pesquisaram, leram, discutiram sobre o tema e prepararam suas perguntas para a interação. “A curiosidade superou o desafio, pois o tema da entrevista - morar fora do Brasil - sempre foi e continua sendo de interesse da maioria dos jovens que sonha com essa possibilidade, mas que é massacrada pela desigualdade social” (Comini, 2017, p. 58). Provavelmente o êxito do projeto mencionado se deu porque a gramática ficou à serviço da prática comunicativa e não o contrário. Além disso, há de se considerar a percepção da professora ao que interessava aos seus estudantes.

Em vista disso, Leffa (2016, p. 170) enfatiza que, no que diz respeito às três áreas de conhecimento para ensinar uma LE, “a língua a ser ensinada, a metodologia usada para ensiná-la e o aluno a quem ensinamos”, “o aluno é muito pouco estudado”. Assim, torna-se compreensível o motivo pelo qual o denominado planejamento anual do professor para uma turma não é viável para tão longo prazo e nem pode ser entregue à coordenação pedagógica nas primeiras semanas do ano letivo.

Lima (2017), por sua vez, compartilha sua experiência de ensino bem-sucedida em uma turma do Ensino Médio na Educação de Jovens Adultos (EJA). Por meio do livro didático (adaptado do Ensino Médio regular) e de conteúdos dos gêneros discursivos, a professora pesquisadora desenvolveu um projeto de letramento em LI. Através da leitura de um texto sobre o processo de fermentação do pão, do gênero de popularização da ciência, os estudantes buscaram outras fontes de informações, conheceram sobre a culinária de outras culturas, discutiram o conteúdo do vídeo em inglês “O Perigo de uma História Única” (Adichie, 2009, *on-line*), convidaram uma nutricionista para uma palestra às demais turmas sobre alimentação e ministraram, por conta própria, uma palestra sobre a culinária local, envolvendo-se, assim, em inúmeros eventos e práticas de letramento. Mais um exemplo que evidencia um ensino de LI com finalidade social, em diálogo com os interesses dos aprendizes, colocando-os como protagonistas no processo de aprendizagem e que reverbera em mudanças na relação com o outro e as diferenças.

No estudo de Góes (2019), com 52 estudantes da Educação de Jovens e Adultos, em uma EP da Bahia, o uso da dramatização se mostrou favorável à sala de aula de LI, potencializando o desenvolvimento comunicativo dos estudantes na língua, além do fortalecimento da inclusão, da integração e da autonomia deles. Segundo a

professora pesquisadora, durante as aulas, os *role plays* tiraram-na do centro a uma posição periférica, dando responsabilidades e oportunidades aos estudantes de participarem mais das aulas.

Em turmas do Ensino Fundamental II, já desenvolvi um projeto sobre receitas de família. Os estudantes apresentaram suas “recipes”, conheceram um novo gênero, desenvolveram vocabulário e, juntos, ainda elegemos uma receita para fazermos, na prática, em sala de aula. O *feedback* das turmas participantes foi muito bom, sentiram-se valorizados ao compartilharem conhecimentos de família e ampliaram o repertório linguístico em inglês.

Narrativas como essas, de docentes que atuam na EP, fazem crescer a expectativa de melhorias na qualidade do *ensinoaprendizagem* da LI nessa rede. Todavia, o insucesso, em grande parte, parece se propagar mais rápido e eficazmente. Entendo que tais narrativas traduzem algumas das possíveis e “pequenas revoluções” propostas abaixo, as quais já acontecem, mas podem ser multiplicadas e mais divulgadas em combate à descrença tão propagada no que tange à LI na EP:

A experiência demonstra que o processo de ensino e aprendizagem de LE (inglês) parece estar sendo mal conduzido nas escolas públicas, negando-se política e ideologicamente aos participantes, sejam professores ou aprendizes, a sua verdadeira finalidade, que é preparar o educando para conhecer e compartilhar outras maneiras de ser, agir, pensar e sentir, refletindo sobre a sua própria. A LE, em especial o inglês, é um instrumento poderoso através do qual se possibilita a inserção e intervenção no mundo por parte daqueles que a dominam. Por conta disso, precisamos acertar os passos, pensar e agir ética e democraticamente no sentido de desvelar o que tem sido ocultado a quem de direito. Somente assim, as dimensões social, ética e política, inerentes ao processo de ensino e aprendizagem de línguas, entrarão em cena, desfazendo equívocos, rebatendo injustiças e, finalmente, atendendo ao verdadeiro objetivo de se aprender língua que é empoderar e transformar aquele que dela se apropria. São estas as pequenas revoluções com que tanto sonhamos na nossa área. E pelo que vemos, elas terão que ser gestadas na escola pública e daí propagadas para os mais diversos segmentos, uma vez que é na escola pública que residem as nossas grandes inquietações e instabilidades. Só um ambiente assim pode servir de palco de mudança. Só um ambiente assim pode servir de jardim para que as epistemologias do Sul (cf. SOUSA SANTOS, 2006) floresçam de verdade. Esta é a nossa crença, nossa aposta, nossa esperança (Anjos; Siqueira, 2011, p. 143-144).

Em uma vertente também de esperança, tal como expressam Anjos e Siqueira (2011), penso que “as pequenas revoluções” necessárias ao redirecionamento e ao êxito quanto ao *ensinoaprendizagem* da LI na EP podem ser iniciadas ou continuadas por meio do *ensinopesquisa*, do desconforto e do incômodo referentes a uma ou várias

questões que resultam em investigações. Uma pequena revolução talvez possa ser iniciada no/pelo professor ao olhar reflexivamente para si, para a sala de aula e para o entorno, questionando suas crenças, ideias, pensamentos, práticas e os resultados delas. Por que não realizar tais revoluções no universo tão diverso de nossas salas de aula? Dito isso, não intenciono responsabilizar unicamente o professor por essas revoluções, mas destaco o papel crucial que ele tem como agente de mudanças ao desestabilizar o seu (e também de outros) território de teorias, práticas e saberes para melhorias da forma como a LI é vista, encarada e estudada no contexto escolar. Outrossim, ressalto a importância de que se escute as vozes dos professores que são, em outras palavras, “verdadeiros artesãos do dia a dia à prática pedagógica” ou “testemunhas reais de como os resultados de [...] pesquisas estão ou não surtindo efeito no microcosmo de suas salas de aula” (Lima, 2017, p. 17).

Discussões relacionadas à prática docente não nos parece ser um debate novo. Os autores Zeichner & Liston fizeram uma primeira discussão relacionada ao ensino em *Reflective Teaching: an Introduction* (1996). Kumaravadivelu (2003), por sua vez, desenvolveu, a partir da denominação professor como praticante reflexivo, um histórico sobre o tema alinhado à reflexão, esclarecendo que ideias sobre o ensino reflexivo, consoante uma abordagem holística, com ênfase na criatividade, na arte e na sensibilidade ao contexto, já era proposta em livros do filósofo da educação John Dewey, no início do século XX, as quais abriram caminhos para publicações de outros autores que ampliaram princípios e conceitos. Ainda para Kumaravadivelu (2003), uma perspectiva mais ampla do papel do professor está fundamentada na ideia do professor como intelectual transformador (Giroux, 1988), um agente de mudanças para avanços na educação formal, considerando seus contextos específicos e de transformação pessoal para todos os atores da educação na vida em sociedade. Uma das críticas de Giroux (1988) diz respeito a ideologias instrumentais e tecnicistas que separam o planejamento e a elaboração do currículo do processo de implementação e execução, enquanto os professores deveriam assumir a responsabilidade ativa de levantar questões relacionadas com o que, como e para quais objetivos estão ensinando.

Seguindo a visão do professor como intelectual transformador, a conscientização acerca do motivo pelo qual ensinamos inglês na escola e das portas que nossos estudantes poderão abrir como cidadãos do mundo quando ultrapassarem a percepção do inglês como mero sistema linguístico ou uma língua estrangeira

moderna, disciplina obrigatória do currículo, conforme apresentada na LDB 9394/96 (Brasil, 1996), constituem-se em pontos de favorecimento. Então, seria primordial desmistificar a ideia de que o aprendizado válido gira em torno do inglês americano ou britânico, que se faz necessário imitar o falante nativo, mas dar ênfase à questão de a língua estar à serviço da comunicação e da tentativa de compreender culturas, apoderar-se delas e empoderar-se da própria (Tôrres, 2020).

Em meio à descrença na aprendizagem da LI na EP, uno-me a Barcelos (2011, p. 157) em defesa do ponto de vista de que é possível aprender inglês na escola pública desde que, e, sobretudo, haja primeiramente a desconstrução da crença danosa que “nega a possibilidade de aprendizagem de línguas por parte de boa camada da população brasileira, obviamente a população mais carente”. Quando um professor assume a crença no insucesso da língua que ensina, ele admite junto a isso a sua ineficácia profissional. Quando um estudante assume tal crença, ele se fecha para oportunidades de aprendizagem. Quando pais assumem essa crença, eles também se tornam cúmplices de uma educação que supostamente não funciona.

Considero e sugiro, então, que o *ensinopesquisa* e a disseminação de experiências exitosas podem resultar em meios para combater não somente as crenças que dispersam a ideia de fracasso da LI na escola, mas também para promover uma valorização do que acontece na EP e do papel da LI nesse contexto e na vida em tempos de globalização. Dessa maneira, é provável que a LI na EP possa tomar rumos melhores se considerarmos (e esperarmos no sentido da esperança em Freire) que “ainda há muito a ser compartilhado em termos de publicações de pesquisas nas quais os próprios professores são os protagonistas de suas histórias e trajetórias investigativas” (Oliveira; Sól, 2016) como agentes reflexivos e intelectuais transformadores.

2.2 ENSINAR PESQUISAR A LÍNGUA INGLESA NA PERSPECTIVA DOS MULTILETRAMENTOS

Os multiletramentos alinham os estudos do letramento aos estudos da educação formal, propondo uma pedagogia específica: a Pedagogia dos Multiletramentos. Essa Pedagogia trouxe à tona dois princípios importantes: multimodalidade e multiculturalismo. O cerne da questão está nas práticas escolares do ensino da leitura e da escrita, considerando os efeitos do contexto da diversidade

e da tecnologia no mundo em relação ao contexto escolar. O ponto de partida para a disseminação dessa perspectiva foi a elaboração e publicação, a dez mãos, por professores pesquisadores dos letramentos, da Pedagogia em forma de manifesto. O texto inaugural foi publicado em 1996, de autoria, mais especificamente, do grupo denominado Grupo de Nova Londres¹³ ou GNL, como resumo das discussões, bem como uma narrativa de como elas sucederam, resultando no artigo intitulado Uma Pedagogia de Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais¹⁴. A justificativa da publicação é anunciada logo no início do próprio texto: “a multiplicidade de canais de comunicação e o aumento da diversidade cultural e linguística no mundo atual solicitam uma visão de letramento mais ampla do que retratada pelas abordagens tradicionais baseadas na língua¹⁵” (Cazden *et al.*, 1996, p. 60, tradução minha).

Saliento que a Pedagogia dos Multiletramentos é um texto em inglês, o que, de certo modo, dificulta seu acesso especialmente por professores da educação básica, em um país onde aprender inglês efetivamente ainda não é para todos. Todavia, ao final do processo de escrita dessa tese, encontrei duas traduções autorizadas da publicação para o português, incluindo até glossário de termos específicos¹⁶, o que certamente será válido para disseminar, fortalecer e reenquadrar os diálogos em torno da proposta dos multiletramentos em pesquisas e na educação brasileira.

Na Pedagogia dos Multiletramentos, como já pré-anunciado, há um destaque para o prefixo “multi”: a multiplicidade existente no mundo que se verifica, de acordo com os autores, em dois aspectos principais, quais sejam: o crescimento das sociedades globalizadas e da diversidade linguística e cultural, considerando as relações entre culturas multifacetadas e a pluralidade dos textos circulantes; e a

¹³Os dez autores-professores que se reuniram na cidade de Nova Londres, nos Estados Unidos, por uma semana, em setembro de 1994, para discutir e redirecionar formas e conteúdo da pedagogia do letramento: Courtney Cazden, Harvard University, Graduate School of Education, USA; Bill Cope, National Languages and Literacy Institute of Australia, Centre for Workplace Communication and Culture, University of Technology, Sydney, and James Cook University of North Queensland, Australia; Norman Fairclough, Centre for Language in Social Life, Lancaster University, UK; James Gee, Hiatt Center for Urban Education, Clark University, USA; Mary Kalantzis, Institute of Interdisciplinary Studies, James Cook University of North Queensland, Australia; Gunther Kress, Institute of Education, University of London, UK; Allan Luke, Graduate School of Education, University of Queensland, Australia; Carmen Luke, Graduate School of Education, University of Queensland, Australia; Sarah Michaels, Hiatt Center for Urban Education, Clark University, USA; Martin Nataka, School of Education, James Cook University of North Queensland, Australia.

¹⁴Título original: A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures.

¹⁵Trecho original: “[...] the multiplicity of communications channels and increasing cultural and linguistic diversity in the world today call for a much broader view of literacy than portrayed by traditional language-based approaches.”

¹⁶ Disponível em: <https://www.led.cefetmg.br/uma-pedagogia-dos-multiletramentos/>
<https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5578/4503>. Acesso em: 12 jan. 2024.

variedade de modalidades de linguagens que resulta em uma multiplicidade de formas textuais, ampliadas consideravelmente, em razão das tecnologias de informação e comunicação. A advertência da publicação é explicitamente para que repensemos o que estamos ensinando como educadores em um mundo marcado por fortes mudanças na esfera pública, comunitária e econômica que, em consequência, exigem mudanças no ensino. O foco está no olhar da escola em relação ao letramento; por isso, o termo pedagogia e o convite através dela para o diálogo com professores pelo mundo. Trata-se, em outras palavras, de a escola não somente reconhecer as diferenças concernentes a culturas, línguas, gêneros etc., mas explorar os contextos diante da conectividade global e da diversidade local e, ainda, negociar significados com os estudantes. Os discentes estão no centro da Pedagogia, uma vez que, a intenção é “[...] repensar as premissas fundamentais da pedagogia do letramento a fim de influenciar práticas letradas que darão aos estudantes as habilidades e conhecimentos que precisam para alcançar suas aspirações¹⁷” (Cazden *et al.*, 1996, p. 63, tradução minha).

Enquanto os letramentos múltiplos, de acordo com Rojo e Moura (2012, p. 15), enfatizam “a multiplicidade e a variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral”, os multiletramentos colocam em evidência “a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos” que se manifestam nas sociedades. Na realidade, propõe-se um tipo diferente de pedagogia – aberta e flexível, que considera a linguagem e outros modos de significação como recursos representacionais dinâmicos, porque são refeitos por seus usuários a fim de alcançar inúmeros objetivos culturais e são diferentes conforme a cultura e o contexto, gerando assim, efeitos cognitivos, culturais e sociais específicos (Cazden *et al.*, 1996).

É dessa maneira que os multiletramentos pretendem entrar (ou já estão entrando) nas nossas escolas e questionar os currículos em vigor, sugerindo uma ampliação da visão do papel dos letramentos e uma mudança epistemológica para lidar com o ensino deles. Para Baptista (2016, p. 66), os multiletramentos manifestam em sua concepção

[...] uma dilatação do escopo da *pedagogia do letramento*, centrada em práticas *monolíngüísticas*, *monomodais* e *grafocêntricas*, com a admissão

¹⁷ Trecho original: “[...] rethink the fundamental premises of literacy pedagogy in order to influence practices that will give students the skills and knowledge they need to achieve their aspirations.”

das emergentes no complexo contexto cultural e lingüístico da contemporaneidade, notadamente *multimodais* e *plurissemióticas*, plurais e diversificadas, tanto quanto à sua constituição quanto à sua divulgação e difusão.

O compromisso atribuído a uma pedagogia do letramento, que, entre outros, deve, então, extrapolar as formas de linguagem monolíngues e monoculturais, centra-se na finalidade de que a educação formal alcance seus objetivos de modo que os estudantes tenham uma participação social plena. Trata-se de mais um quesito explícito na referida pedagogia: que todos os estudantes por intermédio da aprendizagem possam participar plenamente da vida pública, comunitária e econômica (Cazden *et al.*, 1996). Por conseguinte, docentes e discentes são convidados a serem participantes ativos na mudança social – construtores de futuros sociais. Além do mais, o artigo não é configurado como uma receita, mas se define como um documento propositivo. Alcanço a conclusão de que questões teóricas e indagações apresentadas na Pedagogia têm fins de análise e reflexão que conduzam os envolvidos com educação formal a desenharem caminhos pedagógicos, desde documentos como currículos aos planos de aulas, mais condizentes para uma educação com reflexos na vida profissional, pessoal e cívica de cada indivíduo.

Ao pontuar que as escolas desempenham um papel crítico na determinação das oportunidades de vida dos estudantes, o GNL justifica a necessidade de os processos de aprendizagem recrutarem, ao invés de tentar ignorar e apagar, as diferentes subjetividades dos estudantes – “interesses, intenções, responsabilidades e objetivos” (Cazden *et al.*, 1996, p. 72). Para isso, um currículo multiletrado entrelaçaria diferentes subjetividades, linguagens e discursos como recursos de aprendizagem.

Um termo de grande relevância trazido pelo GNL é o *design*. Ele envolve sentidos que são mobilizados, construídos e reconstruídos. Para tanto, três elementos são citados e relacionados: *available designs*, *designing* e *the redesigned*. Segundo Pinheiro (2016), *available designs* dizem respeito aos recursos do contexto, da cultura e das convenções; o *designing* é marcado pela capacidade de desenvolver e transformar um conteúdo conhecido para se apropriar dele ao seu modo; e o *redesigned* inclui a própria ação em meio ao processo de construção de significados, a reorganização e reconfiguração deles para seu mundo. Vemos que sobressaem no conceito de *design*, a valorização da agência, da identidade do indivíduo e seus interesses.

Quatro movimentos pedagógicos são salientados no que tange à efetivação da Pedagogia: prática situada, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformadora. Na prática situada, há a imersão na experiência, na utilização de *designs* ou recursos disponíveis, pois importam o entorno, o contexto local, as identidades dos aprendizes e suas necessidades socioculturais e afetivas. A instrução aberta é marcada pelo uso de metalinguagens explícitas que levem à compreensão sistemática, analítica e consciente de conteúdos. O enquadramento crítico envolve a interpretação de contextos socioculturais a fim de compreender *designs*, as perspectivas próprias e do outro. Reflexão e crítica compõem o enquadramento crítico. Quanto à prática transformadora, nesse ponto, os diálogos entre contextos convergem para a transformação. O significado transformado pode funcionar em outros contextos ou locais culturais (Cazden *et al.*, 1996). É essa prática transformada, no meu ponto de vista docente, que dá motivo à educação, traz satisfação pessoal e profissional e estimula a continuidade de *redesigns*.

Mais tarde, foi feita uma revisão de nomenclaturas para torná-las mais acessíveis e adequadas às mudanças nos processos de conhecimento, por isso, a “prática situada” foi renomeada como “experimentação”, a “instrução aberta” como “conceitualização”, o “enquadramento crítico” como “análise” e a “prática transformadora” como “aplicação”, o que passou a ser chamado de pedagogia reflexiva. Outrossim, há um destaque para o fato de que não existe uma sequência fixa ou hierarquia nesses processos de conhecimento (Kalantzis; Cope, 2023).

Entendo da maneira que esses movimentos e pedagogia reflexiva são apresentados, que, sob a perspectiva dos multiletramentos, estudar línguas não pode ser um processo passivo em que alguém ensina a partir de padrões hegemônicos e outros aprendem a reproduzir. A articulação entre o que já se sabe, o que se deseja saber e para que caracteriza bem o processo de construção de significados proposto, sendo este aberto, subjetivo e inacabado com vistas à constante reconstrução.

O GNL também enfatizou a existência de conflitos culturais em seus países de origem, como Austrália, Canadá e Estados Unidos, através de lutas entre gangues, massacres de rua e grande intolerância, o que exigia o debate das referidas questões na escola a fim de mitigar a violência e a falta de perspectiva para o jovem (Rojo; Moura, 2012). No contexto brasileiro, os conflitos culturais não são diferentes e perduram desde a colonização do país. Em concordância com a necessidade identificada pelo Grupo, a qual se estende aos dias de hoje, acrescento que continuar

a explorar, exclusivamente, letramentos dominantes, numa perspectiva do modelo autônomo, por exemplo, somente reforçará a existência desses “conflitos culturais”, o que certamente diverge, em princípio, da função social da escola e da proposta de uma educação libertadora (Freire, 1979).

Logo, evoca-se um leque de possibilidades para a escola, uma proposta aberta que converge para a ideia de “descoleccionar os monumentos patrimoniais escolares” (Rojo; Moura, 2012, p. 16), até porque tudo pode ser um recurso didático desde que haja uma intencionalidade pedagógica. Um caminho para favorecer esse processo de “descolecção” é que o professor identifique a diversidade (cultural, linguística, midiática etc) em sua sala de aula, selecione e experimente junto aos estudantes outras itinerâncias pedagógicas que promovam outros e variados letramentos.

Ademais, Rojo e Moura (2012) ressaltam que com os multiletramentos há mudanças em dois enfoques. Primeiramente, novas ferramentas serão necessárias (além das ferramentas da escrita manual e impressa), como as de áudio, vídeo, imagem, edição e diagramação. Segundo, novas práticas serão solicitadas: de produção; e de análise crítica como receptor. Vejo que talvez mais importantes que tais mudanças sejam as consequências delas, uma vez que tais multiletramentos têm relação com cidadania, com o desenvolvimento da capacidade de ser um agente social competente e crítico, não um mero espectador, como anuncia Dias (2012, p. 99):

A chegada cada vez mais rápida e intensa das tecnologias (com o uso cada vez mais comum de computadores, *ipods*, celulares, *tablets* etc) e de novas práticas sociais de leitura e de escrita (condizentes com os acontecimentos contemporâneos e com os textos multissemióticos circulantes) requerem da escola trabalhos focados nessa realidade. Ocorre que, se houve e se há essa mudança nas tecnologias e nos textos contemporâneos, deve haver também uma mudança na maneira como a escola aborda os letramentos requeridos por essas mudanças.

A intensa presença das tecnologias digitais nos cenários sociais, o que marca a transição da cultura do papel para a cultura da tela, sem dúvidas, solicita uma revisão do enfoque dado ao letramento nas práticas escolares. Com novas demandas e necessidades nas práticas sociais e nos modos de comunicação, surgem também novos campos de saberes associados ao letramento, como explicitam os autores abaixo.

A presença das tecnologias digitais em nossa cultura contemporânea cria novas possibilidades de expressão e comunicação. Cada vez mais, elas

fazem parte de nosso cotidiano e, assim como a tecnologia da escrita, também devem ser adquiridas. Além disso, as tecnologias digitais estão introduzindo novos modos de comunicação, como a criação e o uso de imagens, de som, de animação e a combinação dessas modalidades. Tais procedimentos passam a exigir o desenvolvimento de diferentes habilidades, de acordo com as várias modalidades utilizadas, criando uma nova área de estudos relacionada com os novos letramentos – digital (uso das tecnologias digitais), visual (uso das imagens), sonoro (uso dos sons, de áudio), informacional (busca crítica da informação) – ou os múltiplos letramentos, como têm sido tratados na literatura (Lorenzi; Pádua, 2012, p. 37).

Embora as tecnologias digitais e a cultura digital sejam temas de grande importância no manifesto discutido porque dão visibilidade à multiculturalidade e à diversidade linguística que nela circula, além de possibilitarem mais ainda o foco do ensino na escola em práticas multiletradas, não se pode entender que apenas por meio dessas tecnologias, dos hipertextos e das mídias digitais que multiletramentos são favorecidos e promovidos. Se somente o viés das tecnologias digitais for considerado, incorremos no risco de pensar o uso delas, no ensino, sob a concepção instrumentalista ou que em contextos marcados pela exclusão digital, a Pedagogia dos Multiletramentos não seria viável.

Lembremos de que antes mesmo de tais tecnologias, os textos já eram multimodais, diversificados em linguagens, porém, circulavam oralmente ou em versões impressas. Contudo, a novidade no contexto da cultura digital é o potencial existente para novas práticas de compreensão e produção de significações no mundo. A possibilidade emergente e focada aqui é que essas tecnologias como produtos culturais que reconfiguraram práticas sociais também possam alterar a forma como *ensinamosaprendemos* na escola. Por isso, Rojo e Moura (2012, p. 27) chamam a atenção para mudanças de comportamento e oportunidades pedagógicas que são deflagradas em meio ao que se discute:

Em vez de impedir/disciplinar o uso do internetês na internet (e fora dela), posso investigar por que e como esse modo de se expressar por escrito funciona. Em vez de proibir o celular em sala de aula, posso usá-lo para a comunicação, a navegação, a pesquisa, a filmagem e a fotografia.

Em vista disso, é uma visão equivocada considerar que o uso de tecnologias digitais garante ou traduz uma adesão à Pedagogia. Street (2010, p. 45) também indica sua preocupação nesse aspecto:

O perigo é ir longe demais nessa direção tecnológica e começar a esquecer o componente social, como se a tecnologia isoladamente fosse o fator a determinar a natureza do letramento: letramento de internet, letramento de

computação. Nessa nomenclatura, parece que é o computador como máquina que determinou o letramento em vez das práticas sociais que determinaram como usamos o computador. Letramento digital está no meio do debate neste momento. Gosto de usar o termo, desde que não signifique que a tecnologia está determinando a prática. É sempre o contrário: as práticas sociais determinam como usamos as tecnologias.

Em verdade, as sociedades tecnologizadas criaram um contexto que evidencia a diversidade cultural e fazem emergir uma variedade crescente de formas de texto, favorecendo o reconhecimento de que é preciso rever a pedagogia do letramento para que ela assuma outro papel diante do cenário de mudanças sociais, políticas, econômicas etc. Ao mesmo tempo, alinha-se a ideia de que usos pedagógicos das tecnologias digitais podem potencializar a ocorrência de práticas multiletradas na escola.

A questão do combate à desigualdade é encontrada no texto que, em 2009, revisita a publicação original do GNL: *Multiletramentos: novos letramentos, nova aprendizagem*¹⁸. As diferenças que são citadas entre e nos contextos de origem dos pesquisadores do GNL são diferenças distintas das nossas, no Brasil, mas, de fato, de 1996, quando se propôs a Pedagogia dos Multiletramentos pela primeira vez, à contemporaneidade, ela tem se mostrado ainda mais oportuna diante das rápidas e emergentes transformações que caracterizam o mundo. “Agora nós vivemos em um mundo de *Ipods*, *wikis*, blogs e mensagens SMS [...] Novas práticas de comunicação, novos letramentos surgiram. Eles estão incorporados em novas práticas sociais” (Cope; Kalantzis, 2009, p. 167). Em 2020, faremos outras constatações: temos mensagens instantâneas, chamadas de vídeo, uma explosão de jogos *online* e de ambientes virtuais de aprendizagem, temos a pandemia da CoViD-19 – o que talvez solicite uma revisita à pedagogia do letramento.

“A educação é uma das chaves para a equidade social, para reduzir as lacunas entre os que têm e os que não têm [...] a educação se tornou um dos tópicos mais proeminentes de discursos públicos e de promessa social” (Cope; Kalantzis, 2009, p. 168). Apesar disso, na prática, a desigualdade está mais reforçada, mais escancarada. A educação tem feito parte de muitos discursos públicos e promessas, embora não haja investimentos significativos. Ela realmente tem sido pauta e entrado na agenda de muitos eventos pelo mundo, nas propostas e projetos de candidatos a

¹⁸ Título original: *Multiliteracies: new literacies, new learning*.

cargos políticos, os quais se propõem a representar o povo, porém, mudanças efetivas minimamente são vistas.

Na esfera pessoal, identifica-se que passamos de “atores em vez de público, jogadores em vez de espectadores, agentes em vez de usuários, em vez de leitores da narrativa” (Cope; Kalantzis, 2009, p. 172). Todavia, paralelo ao potencial de autoria, de produção e emissão de conteúdos, vê-se que “ao mesmo tempo que a agência é repassada para usuários e consumidores, o poder também é centralizado de maneira que se torna mais preocupante com o tempo” (Cope; Kalantzis, 2009, p. 173). Para ilustrar a contradição, os mesmos autores citam a questão dos *softwares* livres na educação, uma discussão sobre a qual pesquisadores (Bonilla, 2014; Pretto, 2005) de tecnologias e educação, no Brasil, tem advogado favorável e politicamente. O cenário contraditório revela que, enquanto sociedade, libertamo-nos de algumas amarras que acabam sendo substituídas por outras. É como se a liberdade chegasse em relação a alguns aspectos, ao mesmo tempo em que adentramos outras prisões.

O documentário *O dilema das redes* (Netflix, 2020), por exemplo, discute a privacidade em risco e o acesso de dados dos usuários como componentes de um projeto muito maior do que aparenta o uso das redes sociais - para além de interação e entretenimento. A reflexão quanto ao tema gira em torno de uma das declarações mais emblemáticas do filme: “quando você não paga pelo produto, o produto é você”. Até que ponto essas redes podem ser potencializadas para uma vida melhor e de mais qualidade em diversas esferas da vida, inclusive para *ensinar/aprender* línguas? O cenário delineado no mundo traz novas implicações à escola porque

[n]ovos desafios ao ensino de línguas começam a se agigantar. O ritmo frenético das mudanças sociais sempre impulsionou novas formas de conceber o ensino e suas propostas metodológicas. Mesmo que em ritmo muitas vezes bem mais lento em comparação com as práticas sociais do cotidiano do capitalismo global, a escola não deixa de sentir os efeitos coercitivos das relações humanas e mercadológicas, em constante transformação (Melo; Oliveira; Valezi, 2012, p. 147).

Do letramento aos multiletramentos, vemos a tentativa de reconhecer e valorizar as diferenças e a diversidade no mundo, de sobrepujar as desigualdades e de a escola acompanhar as transformações sociais no intuito de contribuir para a formação pessoal, cidadã e profissional de cada indivíduo. Todos os discursos e contradiscursos em torno do conceito de letramento, nas últimas quatro décadas, e, sobretudo, aqueles referentes ao ensino do letramento, ainda que careçam de maior repercussão e alcance, revelam uma preocupação em ampliar a lente para além de

um modelo tradicional de escola e de ensino de língua, partindo do que se tem e do que se faz, transformando relações e possibilidades.

Passados vinte e cinco anos da publicação da referida Pedagogia dos Multiletramentos, Kalantzis e Cope (2023), dois de seus autores, fizeram uma retomada às origens e à ideia dos multiletramentos e refletiram quanto ao desenvolvimento de trabalhos de membros do GNL, bem como da literatura subsequente. Há uma ênfase para o surgimento de uma enorme literatura resultante da influência da Pedagogia em currículos educacionais e contextos diversos, como, por exemplo, estudos sobre efeitos e resultados dela, implementações em sala de aula, bem como o ensino de alunos de língua inglesa. É mencionado que a partir de mais de noventa artigos publicados internacionalmente, acerca de pedagogias de professores em multiletramentos, foi revelado temas como o trabalho com textos multimodais do cotidiano dos alunos, o uso de pedagogias multimodais críticas, criativas e culturalmente responsivas, o ensino explícito de construção de significado multimodal, a atenção para a aprendizagem multimodal, além de preocupações com a avaliação multimodal. Mais do levantamento desses autores mostra que a Pedagogia dos Multiletramentos tem sido largamente aplicada em lugares onde falantes minoritários da primeira língua estão aprendendo registros acadêmicos de línguas dominantes ou nacionais, lugares onde o inglês está sendo aprendido como língua franca e em que novas mídias são usadas como suporte de aprendizagem, além de também estar sendo usada para apoiar a compreensão multicultural e intercultural, entre outros achados. Conforme apontaram, essas noções de multiletramentos já têm sido exploradas na educação infantil, no ensino de adultos, no ensino superior, desde a formação inicial à formação continuada e, até mesmo, há estudos acerca das implicações dos multiletramentos para bibliotecas.

A publicação de Kalantzis e Cope (2023, p. 28-29, tradução minha) revisita pilares da Pedagogia, mas também, através dos inúmeros trabalhos pelo mundo que são citados, atesta, de fato, que “a noção de multiletramentos tem sido amplamente teorizada em conceito e aplicada na prática por pesquisadores e profissionais conectados entre si por uma comunidade intelectual compartilhada¹⁹”, o que expressa um compromisso com a reforma da qual a educação precisa.

¹⁹Texto original: (...) the notion of multiliteracies has been widely theorized in concept and applied in practice by scholars and practitioners connected with each other by shared intellectual community.

No Brasil, após um período pandêmico e as circunstâncias peculiares que envolveram o ensino remoto emergencial, sem dúvida, houve um ímpeto a mais para a publicação de estudos envolvendo os multiletramentos e o uso de tecnologias digitais com ênfase no ensino superior (Bezerra, 2021; Souza; Vasconcelos; Oliveira, 2022), na educação básica (Almeida; Sabota; Rodrigues, 2023; Martins; Silva, 2021), no ciberfeminismo (Fernandes; Santos; York, 2020) etc.

A professora pesquisadora Ana Elisa Ribeiro (2020), de maneira bem específica, propôs uma revisita à Pedagogia dos Multiletramentos na qual faz uma retomada e discussão de trechos, realça a repercussão do manifesto no cenário brasileiro, evidenciada pela presença dele em publicações científicas e mesmo na Base Nacional Comum Curricular, que rege a educação no país, e, ademais, relaciona pontos da Pedagogia às (in)alterações do contexto educacional brasileiro de 1990 à pandemia da CoViD-19. Um ponto chave do texto é o reconhecimento de que, desde os anos 1990, a relação entre tecnologias digitais e educação no Brasil tem sido o alvo de trabalhos acadêmicos, teses, dissertações, artigos científicos, linhas institucionais de pesquisa, revistas, eventos, associações e grupos de trabalho, no entanto, o fôlego intenso para as pesquisas não se encontra refletido nas políticas públicas educacionais, no investimento em equipamentos para as escolas e na formação de professores. Sobre mais reverberações na prática sobre a Pedagogia, no Brasil, Ribeiro (2020, p. 13, grifos no original) resume que

[d]e um documento como o manifesto programático do *New London Group* é possível produzir muitos sentidos e perceber quão propositivos aqueles/as autores/as queriam ser, num contexto de mudança que atingiu países e sociedades de maneira desigual. Enquanto os/as dez pesquisadores/as tratavam desse tema, no Brasil ainda aprendíamos a ter computadores e *internet*. A ansiedade do “como e o que fazer” ainda nos perturba; a inclusão honesta da diversidade ainda é tensa; a negociação entre culturas, subculturas e linguagens se dá com conflito; e a arbitragem das diferenças tem alto custo para os/as que realmente tentam exercê-la. Ainda assim, de forma impressionista, é possível dizer que mudamos muito, avançamos em vários pontos, embora ainda tenhamos dificuldades, por exemplo, quanto aos usos de tecnologias digitais, retrato que a pandemia de Coronavírus deixou evidente.

De fato, a pandemia escancarou a existência de uma gigantesca lacuna entre discursos e práticas concernentes aos multiletramentos. Descortinando as cenas pandêmicas, o texto de Ribeiro (2020), a minha experiência pessoal como docente da educação básica, bem como as vivências de colegas professores no ensino remoto emergencial, fizeram sobressair que talvez ainda não discutimos, no Brasil, a

Pedagogia de maneira suficiente ou compreensível para ressignificar nossos contextos educacionais tal como precisam ou que talvez como agentes de mudanças (professores, estudantes, pesquisadores, pais e pessoas interessadas), carecemos de pressionar o governo para as mudanças necessárias cuja responsabilidade é da esfera pública (infra-estrutura das escolas, valorização e formação de professores, por exemplo). Caso contrário, continuaremos apenas a sonhar com uma educação para participação plena na vida pública, comunitária e econômica por parte de nossos/as estudantes.

2.3 CULTURA DIGITAL, TECNOLOGIAS DE APRENDIZAGEM E APLICATIVOS MÓVEIS PARA *ENSINAR PESQUISAR* A LÍNGUA INGLESA

De modo geral, a história da humanidade é marcada por mudanças o tempo todo. Em meio às transformações mais recentes que caracterizam as sociedades, nota-se que práticas sociais têm sido reconfiguradas com o desenvolvimento de tecnologias digitais como celulares, computadores e *tablets*. Hábitos, comportamentos, modos de pensar e agir continuam a passar por alterações influenciadas pela presença dessas tecnologias em nossos cotidianos. Esse cenário tal como descrito leva-nos à conclusão de que estamos imersos na chamada cultura digital. Para Cordeiro (2014, p. 127) significa dizer que cultura digital é

[...] tudo que envolve os processos de digitalização, os seus artefatos, sua apropriação e usos pelos praticantes/interagentes, seus produtos materiais, a exemplo da produção de mídias ou obras artísticas. Também envolve produção de sentidos e significados, comportamentos, maneiras de pensar, relacionar, ser e estar no mundo. Esta cultura relaciona-se com as decisões sobre detalhes da nossa vida cotidiana, desde aqueles mais banais, como, por exemplo, quando necessitamos que nosso ambiente doméstico tenha mais tomadas para o recarregamento das baterias dos nossos aparelhos, ou como obter sinal de acesso às redes digitais em qualquer parte desse ambiente, ou mesmo, como baixar aplicativos que potencializem nossas ações e movimentos no cotidiano, até aquelas decisões e processos mais complexos, que envolvem os debates sobre políticas públicas de banda larga e de regulamentação do uso livre e democrático da rede.

Dessa forma, Cordeiro (2014) enfatiza que a cultura digital está refletida nas ações e reações dos indivíduos, mediadas por tecnologias digitais, desde as mais simples e imediatas em seus cotidianos àquelas mais complexas que requerem planejamento, incluindo também pensamentos, escolhas e modos de vida. Enquanto

isso, para a referida pesquisadora, quando tratamos dos processos que acontecem por meio da conectividade, das atividades em rede, ou seja, da “vivência da cultura digital em rede” (Cordeiro, 2014, p. 132), falamos de cibercultura.

O ciberespaço ou “rede” é o elemento central que, segundo Lévy (1999), inclui a infraestrutura material da comunicação digital, o universo de informações existente nela e os próprios homens como usuários dessa rede que cresce juntamente com técnicas materiais e intelectuais, práticas, atitudes, modos de pensamento e valores, constituindo a chamada cibercultura. Mais atualmente, ela tem sido definida como “a cultura contemporânea que revoluciona a comunicação, a produção e circulação em rede de informações e conhecimentos na interface cidade–ciberespaço”, cuja fase atual é marcada pela convergência de dispositivos e redes móveis e pelo surgimento dos *softwares* sociais que estruturam redes sociais tanto no ciberespaço quanto nas cidades (Santos, 2019, p. 20). Em outras palavras, a cibercultura em seu estágio atual ocorre devido às novas formas de acesso ao ciberespaço (dispositivos móveis e tecnologias sem fio) e às conseqüentes alterações de nossas relações com o ciberespaço e as cidades, bem como das cidades com o ciberespaço. Na cibercultura móvel e ubíqua, a mobilidade é intensificada pela conexão com o ciberespaço, que, por sua vez, possibilita a ubiquidade – deslocamento e comunicação (Santos, 2019).

Por outro lado, há quem considere que o conceito de cultura digital também abarca o que a cibercultura faz referência. Bortollazo (2020, p. 375), por exemplo, expõe a conectividade como um dos elementos constituintes da cultura digital, ao mencioná-la como

[...] um fenômeno historicamente contingente, que envolve a existência de interatividade, conectividade e relações entre homens, informações e máquinas. Essa comunicação e interação dominada pelos aparatos digitais é um dos elementos que tornou possível pensar a Cultura Digital, já que se refere a algo de que os sujeitos participam como produtores, consumidores, e que, por isso, tem integrado a vida cotidiana e interferido nas relações materiais e simbólicas.

Logo, pode-se dizer também que cultura digital é o que emerge a partir dos elementos “interatividade, conectividade e relações entre homens, informações e máquinas”, em uma perspectiva de cultura como processo e produto. Levando-se em conta essa perspectiva, para uma imersão na cultura digital, seria necessário não somente conhecer, mas gozar de vivências cada vez mais plenas dos processos e produtos dessa cultura (Cordeiro, 2014). Talvez isso implique em dizer que tais

“processos e produtos” da cultural digital podem gerar reverberações diversas em diferentes aspectos da vida: na esfera pessoal, no trabalho, na educação etc.

Uma das dez competências gerais da Educação Básica na BNCC (Brasil, 2018, p. 9) se refere à cultura digital:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

Por meio desse quesito, a BNCC parece reiterar a ciência de que as tecnologias digitais têm gerado mudanças expressivas nas formas de interação entre as pessoas e em seus modos de vida. Não obstante, ao enfatizar a inserção dessas tecnologias em “práticas sociais (incluindo as escolares)” fica subentendida a ideia de que, até então, a escola não tem sabido (ou tido condições) de lidar com essa inserção. Sabemos que somente incentivar tal inserção através de um documento não é o suficiente para garanti-la, mas, paralelo a isso, é preciso também que haja, no mínimo, investimentos em formação de professores e na infraestrutura das unidades escolares. Na escola onde trabalho, dispomos de um laboratório de informática com alguns poucos computadores de mesa, porém, muitos deles já se encontram obsoletos, poucos foram usados e não receberam a devida manutenção. Sobre as formações da SEC-BA das quais participei, levanto a crítica de que a maioria delas foca em tecnologias específicas, como dispositivos e *softwares*, o que resulta em uma desatualização de práticas quando as tecnologias mudam.

Conforme Ribeiro (2016, p. 107) aponta, as expectativas em torno de usos pedagógicos das tecnologias digitais já são de longa data, mas os esforços despendidos ainda não alcançaram resultados satisfatórios.

Passaram-se vinte anos ou mais desde a relativa popularização dos computadores pessoais e da internet no Brasil. Nesse ínterim, muitas vezes, especialmente na academia, levantaram-se para festejar as “novas tecnologias”, assim como para argumentar a favor de sua incorporação às práticas de ensino. Muitas vezes desejaram que esse processo fosse ágil e que as melhorias na educação fossem visíveis e reconhecivelmente decorrentes da informatização. Não aconteceu, no entanto, nem na velocidade desejada e nem do modo como inicialmente enunciado por muitos, a despeito de esforços, tanto teóricos quanto práticos.

É nesse contexto que situo as tecnologias digitais como tecnologias de aprendizagem (Sancho, 2008; Silva, 2019) com potencial de aproveitamento para contextos de educação formal. Por isso, é dito que a cultura digital “carrega a baliza de algo novo e uma perspectiva, na maioria das vezes, positiva do futuro, emergindo máximas sobre novas possibilidades e oportunidades educacionais” (Bortolazzo, 2020, p. 370). Mas, no intuito de que possibilidades e oportunidades passem, de fato, a melhorias educacionais é preciso testar, experimentar e averiguar como se dão e o que podem dar os usos pedagógicos das tecnologias digitais.

Pesquisadores já ressaltaram o potencial existente nos *smartphones* para além de telefones portáteis que recebem e enviam textos e arquivos diversos, mas como “aparatos multifuncionais que possibilitam distintas experiências culturais, temporais, espaciais, éticas e valorativas nas mais diversas esferas da vida cotidiana” (Alves *et al.*, 2019, p. 123). Em se pensando na educação, Silva (2019, p. 194) também argumenta que por ser uma “parte notória da realidade social e comunicativa e das práticas de linguagem”, as tecnologias digitais para a comunicação devem ser consideradas para um ensino de línguas atento às demandas sociais concernentes aos usos linguísticos. Braga (2013, p. 58-59), por sua vez, reconhece o potencial da tecnologia digital em trazer “formas mais dinâmicas de implementar modos colaborativos ou reflexivos de ensinar e aprender”. Contudo, a autora também admite que ser digital não é sinônimo de inovação ou melhoria nas práticas de ensino. Nesse ponto, a advertência é para a maneira como usamos as tecnologias digitais na escola.

Verifica-se, então, que é consenso entre especialistas da área o reconhecimento da necessidade de incluir as tecnologias digitais de maneira consciente e crítica nas práticas de ensino. Acrescento que incluir usos pedagógicos de tecnologias digitais na sala de aula representa, a meu ver, a intensificação da possibilidade de tornar meus estudantes agentes ativos em seus processos de aprendizagem e construtores de conhecimentos a partir e através das relações que eles já estabelecem com essas tecnologias em outros cotidianos. Ademais, é uma oportunidade de despertá-los para outros usos dessas tecnologias, de forma produtiva e atrelada a questões de ética e segurança na rede.

Do ponto de vista de Sancho (2008), não é tarefa fácil converter tecnologias da informação e comunicação em tecnologias de aprendizagem e conhecimento – TAC. Entretanto, o potencial dessas tecnologias na educação é legítimo porque pode, entre outros, elevar a autenticidade da aprendizagem e o interesse dos estudantes,

possibilitar a criação de comunidades virtuais, colaborativas e promover mais interação entre os envolvidos no processo, sendo preciso, para tanto, que se invista na formação de professores. Isso porque algumas ideias arraigadas, como a de que a formação inicial, por si só, é suficiente para o trabalho docente e a questão de que não se pode ensinar nada novo sem antes dominá-lo (pois o professor sempre deve saber mais que o estudante, desconsiderando-se que embora o docente seja o mediador no processo de construção de conhecimento, ambos podem aprender juntos), ainda continuam a prevalecer entre alguns professores.

Entendo, a partir do meu cotidiano escolar, por exemplo, que há três tipos de professores: aqueles que reconhecem o potencial das tecnologias digitais e têm se esforçado para inseri-las em suas práticas pedagógicas, apesar dos desafios quanto aos aspectos estruturais da escola, bem como a ausência de uma formação em tecnologias para além de um caráter instrumental; aqueles que, embora admitam o potencial dessas tecnologias, não querem despender esforços, por motivos próprios, para testar outras possibilidades pedagógicas; e aqueles cujos olhos da docência estão direcionados unicamente para perspectivas tradicionais, sem dar brechas ao “novo” e sem considerar que existem práticas inovadoras.

Vale lembrar de que “qualquer movimento será impossível se faltar ao professor a vontade de aprender os usos e as práticas que as tecnologias digitais envolvem” (Ribeiro, 2016, p. 100). Como a mesma autora também explicita, é melhor que a boa vontade, a disponibilidade e o interesse do professor estejam acima da ideia de necessidade criada pela pressão institucional ou pela cobrança social. Diante dos perfis docentes que citei anteriormente, Alves *et al.* (2019) frisam a necessidade de um processo de formação contínua dos professores como meio de possibilitar a interação com as tecnologias digitais e, mais do que isso, a criação de espaços de reflexão e interação entre professores onde possam também atribuir sentidos e enxergar possibilidades a essas tecnologias em suas práticas pedagógicas.

É mesmo evidente que vivemos em tempos nos quais as práticas de comunicação se avolumaram, vozes podem ser emitidas e ouvidas de todos os lugares literal e metaforicamente. Compartilhar, difundir e (re)criar na contemporaneidade estão a um clique de consumidores e autores de informações, conteúdos e saberes. Por isso, ao lado das práticas de comunicação que caracterizam as sociedades atuais, as práticas de ensino solicitam mudanças para atender um público discente que em suas (re)ações no cotidiano escolar tem evidenciado que não

tolera mais uma educação bancária (Freire, 1987) diante de múltiplas possibilidades de se fazer educação. Sobre a geração que ocupa nossas salas de aula, Serres (2015, p. 19) assim a caracteriza:

[e]ssas crianças, então, habitam o virtual. As ciências cognitivas mostram que o uso da internet, a leitura e a escrita de mensagens com o polegar, a consulta à Wikipédia ou ao Facebook não ativam os mesmos neurônios nem as mesmas zonas corticais que o uso do livro, do quadro negro ou do caderno. Essas crianças podem manipular várias informações ao mesmo tempo. Não conhecem, não integralizam nem sintetizam da mesma forma que nós, seus antepassados. Não têm mais a mesma cabeça. Por celular, têm acesso a todas as pessoas; por GPS, a todos os lugares; pela internet, a todo o saber: circulam, então, por um espaço topológico de aproximações, enquanto nós vivíamos em um espaço métrico, referido por distâncias. Não habitam mais o mesmo espaço.

Considero que a declaração de Serres seja uma caracterização adequada para muitos filhos, filhas, sobrinhos, sobrinhas e estudantes em tempos atuais. Não obstante, prefiro não usá-la em um sentido generalizante para não incorrer no equívoco de excluir alguns dos estudantes que compõem o cotidiano escolar que vivencio como docente: aqueles que não têm um celular e os que têm um celular, mas não exploram as tantas potencialidades do dispositivo móvel, seja por falta de interesse, de conexão, por ausência de letramentos digitais ou por quaisquer outros motivos.

Apesar de Serres (2015) enfatizar como a nova geração aprende, seus hábitos e comportamentos, como se relaciona com tecnologias digitais e saberes, questões importantes ao revelarem quem são os aprendizes, não me refiro ao ponto de vista dele a fim de apelar para a abolição do caderno, do quadro negro ou branco, muito menos do livro didático que pode ser considerado uma conquista à educação pública no Brasil através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). O livro didático de inglês foi uma conquista ainda mais tardia em relação ao programa citado e, em muitas escolas, tem sido um dos poucos ou único recurso disponível aos professores e estudantes (Censi, 2017). Na realidade, trata-se de agregar à educação outras formas de *ensinaraprender* através do que podemos fazer quando abraçamos essas tecnologias digitais como tecnologias de aprendizagem e conhecimento que não excluem mesmo tecnologias anteriores como a oralidade e a escrita. Já frequentei, bem como ministrei, excelentes aulas nas quais a oralidade e a escrita era tudo o que tínhamos. E resultados exitosos foram alcançados.

Amigos e seguidores em redes sociais, trabalhos realizados à distância, visitas virtuais, compras e vendas *on-line* realmente mostram que culturas têm sido alteradas e reconfiguradas. A questão da linguagem ganha maior notoriedade em meio às transformações nas práticas comunicativas e, assim, aprender línguas se mostra como uma oportunidade para participação social em um mundo globalizado e interconectado, o qual é um cenário favorável para discutir e explorar (novas) práticas para *ensinaraprender* inglês.

Não obstante, “os estudantes não veem seus dispositivos como possíveis ferramentas de aprendizagem, especialmente para o estudo de línguas” (Godwin-Jones, 2018, p. 2, tradução minha), pontos favoráveis à inclusão de dispositivos móveis às práticas pedagógicas são salientados por diferentes autores:

[...] enriquecer as atividades de classe com recursos de língua autêntica através de aplicativos e sites *online*; personalizar a aprendizagem e desenvolver a autonomia do aprendiz; incentivar o letramento digital dos estudantes e outras habilidades do século XXI (Godwin-Jones, 2018, p. 2, tradução minha).

Esses celulares não são meros telefones. Num mesmo dispositivo móvel, contamos com a convergência de interfaces e linguagens que permitem produzir, editar e compartilhar em rede textos, sons, imagens (estáticas e dinâmicas – aqui destacamos os vídeos com as tecnologias *strimers*) que se tornam voláteis, pois circulam e viajam pelo mundo enquanto seus autores e interlocutores movimentam-se fisicamente com seus corpos pelo espaço urbano (Santos, 2019, p. 38).

Esses pequenos computadores de bolso [os celulares] possuem variados recursos capazes de modificar atividades cotidianas, possibilitando, dentre outras coisas, a edição de arquivos, acesso a dados na *web*, interação com vários aplicativos, gravação em alta definição, criação de redes de relacionamento através de distintas interfaces – como os aplicativos de comunicação, a exemplo do *WhatsApp*, que mudou a maneira de se utilizar o telefone, mas também de compartilhar informações em registros imagéticos, orais e textuais (Alves *et al.*, 2019, p. 118).

Na realidade, em conformidade com Alves *et al.* (2019), muitas vezes, temos um cenário em que, além dos estudantes, os próprios professores não conseguem atribuir sentidos para a inclusão de redes sociais, aplicativos e jogos em suas práticas pedagógicas. De fato, um dos desafios que sobressai é “aprender a interagir com esses artefatos [os dispositivos móveis] para além do uso pessoal” (Alves *et al.*, 2017, p. 119). Defendo que de nada adiantará o uso de qualquer tecnologia por si só sem uma mediação significativa do professor. Afinal, nenhuma tecnologia é completa a ponto de substituir totalmente o papel do professor no processo de construção do

conhecimento. Por isso, é mais do que pertinente o ponto de vista de Leffa (2016, p. 65):

A máquina pode ser uma excelente aplicadora de métodos, mas o professor precisa ser mais do que isso. Para usar a máquina com eficiência, ele precisa ser aquilo que a máquina não é, ou seja, criativo, crítico e comprometido com a educação.

Portanto, há uma carência, cada vez mais emergente, no que tange à criação de diálogos entre as novas linguagens tecnológicas e o processo de *ensinoaprendizagem* de línguas a fim de que as práticas de sala de aula sejam ressignificadas, (re)adequadas ao mundo diversificado. No que diz respeito ao acesso, ao uso e à apropriação das tecnologias de informação e comunicação nas escolas públicas e particulares brasileiras de Ensino Fundamental e Médio no Brasil, a pesquisa TIC Educação²⁰, cujas edições anuais têm sido publicadas desde 2010, realizada entre agosto e dezembro de 2019 e conduzida pelo Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e da Computação - CETIC, revelou sobre o enfoque para o uso destes recursos por alunos e professores em atividades de ensino e de aprendizagem (CETIC.br, 2019):

- 77% do total de estudantes de escolas urbanas que são usuários de Internet utilizavam a rede para fazer trabalhos em grupo, e 65% para trabalhos escolares à distância;
- 93% do total de estudantes de escolas urbanas usuários de Internet afirmaram acessar a rede para pesquisas escolares. Quanto aos usos de tecnologias em atividades de aprendizagem: 24% dos discentes que estudam em escolas urbanas afirmaram ter utilizado a rede para fazer provas e simulados e 16% para participar de cursos à distância.
- 81% dos estudantes de escolas urbanas usaram redes sociais para a realização de trabalhos escolares, sendo que 61% disseram utilizar o aplicativo de mensagens instantâneas (*WhatsApp*) para essa tarefa;
- 98% dos estudantes de escolas urbanas acessam a Internet no telefone celular, sendo este o único dispositivo de acesso para 18% dos entrevistados. O

²⁰Em escolas urbanas, foram entrevistados presencialmente 11.361 alunos de 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 2º ano do Ensino Médio; 1.868 professores de Língua Portuguesa, de Matemática e que lecionam múltiplas disciplinas (anos iniciais do Ensino Fundamental); 954 coordenadores pedagógicos e 1.012 diretores. Em escolas localizadas em áreas rurais, foram entrevistados 1.403 diretores ou responsáveis pela escola. Mais sobre a TIC Educação em: <https://cetic.br/pt/pesquisa/educacao/>.

acesso exclusivo pelo celular foi maior entre os estudantes que residem nas regiões Norte (25%) e Nordeste (26%) e entre os estudantes de escolas públicas urbanas (21%), o que reforça desigualdades nas condições e nas oportunidades de uso das tecnologias entre os estudantes;

- 83% dos estudantes de escolas urbanas é usuária de Internet, sendo 88% na região Sudeste, 87% no Sul e 86% no Centro-Oeste. No Norte: 73% e no Nordeste: 78%, ou seja, a porcentagem de estudantes com acesso à Internet é menor nessas regiões;
- 29% dos estudantes de escolas urbanas têm um *tablet* em casa, 35% têm um computador de mesa e 41% dispõem um computador portátil. Enquanto isso, 39% dos estudantes de escolas públicas não possuem nenhum desses dispositivos em casa, o que certamente inviabiliza a realização de atividades pedagógicas de forma remota. O problema principal passa da conectividade ao acesso ao dispositivo.

Os dados da pesquisa expuseram que acesso e conectividade são ainda grandes problemas aos estudantes brasileiros. Somados a esses problemas, nota-se que as atividades com tecnologias em sala de aula estão mais concentradas na transmissão de conteúdo do que na possibilidade de participação dos estudantes nas atividades e interação entre eles, sobretudo, devido às condições de acesso às tecnologias, infraestrutura das escolas e pela ausência de oportunidades de formação para os educadores.

A edição da TIC Educação 2022²¹ foi publicada em sua 13ª edição e teve a oportunidade de verificar dados coletados praticamente no início e no final dessa pesquisa de doutorado, mostrando muito mais que um retrato quanto ao uso das tecnologias digitais no Brasil, mas dados indispensáveis no período pós-pandêmico no intuito de “apoiar políticas públicas no campo da inclusão digital, contribuindo para projetos voltados à ampliação da conectividade significativa e das habilidades digitais da população” (CETIC.br, 2022, p. 22), além de poder orientar ações aos centros de formação de professores e às escolas.

Os ecos da TIC Educação através da geração de dados sobre a adoção, o uso e a apropriação de tecnologias digitais e o trabalho desenvolvido pelo CETIC.br e o

²¹Disponível em: <https://cetic.br/pt/publicacao/pesquisa-sobre-o-uso-das-tecnologias-de-informacao-e-comunicacao-nas-escolas-brasileiras-tic-educacao-2022/>. Acesso em: 01 dez. 2023.

Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br) tiveram uma forte influência na aprovação de legislações como o Marco Civil da Internet (Lei n. 12.965/2014) e a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais – LGPD (Lei n. 13.709/2018). Acrescento que esse Comitê também tem acompanhado discussões nacionais e internacionais concernentes à regulação de plataformas digitais a partir de uma perspectiva multissetorial e democrática. Uma de suas ações, por exemplo, foi uma consulta, um espaço de escuta de diferentes setores, sobre regulação das plataformas digitais no intuito de reunir contribuições para medidas que podem ser incorporadas pela legislação brasileira para reduzir riscos e evitar prejuízos e ameaças à população e à democracia. Ela envolveu eixos relacionados, entre outros temas, ao abuso de poder econômico, à ameaça à soberania digital, ao trabalho decente e à defesa dos direitos humanos.

Vale ressaltar, ainda, que as publicações TIC Educação estão disponíveis nas línguas portuguesa e inglesa, facilitando o acesso por pesquisadores internacionais, bem como as menções em publicações em inglês. Além disso, tem contado com um apoio de especialistas da área para validação de indicadores, metodologia e definição de diretrizes para análise de dados.

No que diz respeito à publicação TIC Educação 2022, a coleta de dados da pesquisa ocorreu entre outubro de 2022 e maio de 2023, e foram realizadas, ao todo, 10.448 entrevistas presenciais a 7.192 estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, 1.424 professores, 873 coordenadores pedagógicos e 959 gestores escolares de 1.394 escolas de Ensino Fundamental e Médio, públicas e particulares, localizadas em áreas urbanas e rurais. Dessa vez, relacionado ao cotidiano escolar, dados evidenciaram que estudantes brasileiros continuam a depender da rede móvel (42%) para acesso à Internet na escola, enquanto 31% utilizam o Wi-Fi da instituição. Ademais, muitos alunos (46%) alegaram haver a proibição de uso da Internet da escola por eles e, até mesmo, 61% citaram a proibição ao uso do telefone celular na escola. No que tange ao acesso à Internet na sala de aula, os números são razoáveis (como professora há 16 anos em escolas públicas da Bahia, diria que são até otimistas): em 79% das escolas municipais e em 74% das escolas estaduais tal acesso existe. Todavia, em somente 60% das escolas municipais e 61% das estaduais, o acesso está disponível para os alunos.

De acordo com a TIC 2022, o telefone celular também se mantém como o dispositivo mais utilizado para acesso à Internet na escola. Infelizmente as tecnologias

digitais não alcançaram em grande proporção a finalidade de produção de conteúdo, ou seja, de promoção de usos autorais. 57% dos estudantes ainda usam seus dispositivos para fazer pesquisas sobre o que os professores discutem na aula. 42% dos alunos que usam a Internet relataram que seus professores haviam conversado com eles sobre o uso de tecnologias e de Inteligência Artificial (IA). Pode-se dizer que esse quadro segue a perspectiva dos professores de Ensino Fundamental e Médio: 75% haviam usado tecnologias digitais para realizar aulas expositivas para os alunos e 78% haviam solicitado aos estudantes que usassem tecnologias digitais para realizar pesquisas relacionadas às aulas. A falta de computadores para uso dos professores e dos alunos na escola foi mencionada por 84% dos docentes como um dos principais motivos para não adotar os recursos digitais nas práticas pedagógicas. Em contrapartida, 64% dos professores admitiram que sempre ou quase sempre incentivam os alunos a trabalhar de maneira colaborativa no uso de tecnologias digitais. Poucos mencionaram realizar frequentemente atividades nas quais os alunos avaliam vantagens e desvantagens das tecnologias ou criam soluções através do uso desses recursos.

Neste ponto, abre-se também uma brecha para a discussão sobre o porquê da proibição do uso de celulares e internet nas aulas e o lado nem sempre frutífero do uso de tecnologias em sala de aula. Possivelmente quando não são usadas com fins pedagógicos, a partir de um planejamento que é também atravessado por avaliação, o lado positivo e vantajoso do uso dessas tecnologias será substituído por uma presença meramente instrumentalista ou que apenas tira o foco, a concentração e causa distração aos estudantes.

Não sendo novidade aos atores do cotidiano escolar, acesso às tecnologias digitais e conectividade, especialmente nas escolas, além da formação de professores para uso crítico, ético, responsável e criativo das tecnologias digitais, parecem permanecer, ao observamos os dados das últimas edições da TIC Educação, como pautas importantíssimas e necessárias à agenda de órgãos governamentais e instituições de educação pública. Resultados da pesquisa TIC 2022 e minha experiência como parte do cotidiano escolar me levam a apostar, pelo menos à princípio, no tripé acesso, conexão e formação de professores para uso das tecnologias digitais a fim de que possamos vislumbrar pouco a pouco a cidadania digital que desejamos a todos/as brasileiros/as na esfera educacional.

Retomando a caracterização e os efeitos da cultura digital, destaca-se que:

[...] contextualmente, elementos materiais da Cultura Digital também podem ser expressos na multiplicação de redes, mídias sociais e aplicativos para *smartphones* que modulam e orientam certas formas de interação – compartilhamento de textos, vídeos, áudio ou fotografias; uso de emojis ou memes para ilustrar comunicação; o fenômeno das *selfies* enquanto prática de exposição; a obsessão pelas transmissões ao vivo; a computação em nuvem; a internet das coisas –e revelam facetas do contemporâneo, possibilidades projetadas em direção a um painel de imperativos associados à imersão tecnológica, exposição, mobilidade, entre outras características que regem os sujeitos e animam valores e novas sensibilidades (Bortollazo, 2020, p. 375).

Em meio à cultura digital e ao uso crescente de dispositivos móveis como *smartphones* e *tablets*, eleva-se também a oferta de aplicativos móveis ou *apps*. Hoje em dia, há *apps* para quase tudo que se pode imaginar. Eles são considerados

[...] programas desenvolvidos especificamente para o sistema operacional utilizado por um dispositivo móvel, como *tablets* e *smartphones*, que permitem a interação e navegação através do toque, pois são utilizados em aparelhos dotados de tela *touchscreen*. Os aplicativos abrangem diversas classes de programas: podem ser jogos, organizadores pessoais, editores de texto, leitores de e-books, bate-papos, etc. (AMORIN; BIANCO, 2011, p. 66). Os *APPS*, como são comumente conhecidos, têm o propósito de facilitar o dia-a-dia de seu utilizador, fornecendo-lhe as mais diversas funcionalidades com infinitas possibilidades. Os aplicativos podem ser instalados no dispositivo, sendo baixado pelo usuário através de uma loja on-line, ou já virem instalados no dispositivo direto de fábrica. Uma parte dos aplicativos disponíveis são gratuitos, enquanto outros são pagos (Souza, Murta e Leite, 2016, p. 4).

Com as vantagens que propõem, os aplicativos móveis parecem ter fortalecido a relação de cumplicidade e interdependência entre usuários e seus dispositivos móveis. Há *apps* para inúmeras funções: comunicar-se melhor, aprender algo novo, armazenar ideias, cuidar das finanças, divertir-se, comer bem, locomover-se, comprar e vender *on-line*, cuidar da saúde, realizar atividades do dia a dia, trabalhar melhor etc. Nessa relação, os usuários e suas demandas fazem com que surjam novos dispositivos e aplicativos móveis. Sem dúvidas, os aplicativos são instalados no intuito de facilitar a vida, pois “a tecnologia des-carrega o homem do peso de tarefas, mas ao fazer isso o descentra, o distrai e o dissipa, pois o exime de compromissos específicos, de disciplina e do desenvolvimento de determinadas habilidades” (Cupani, 2017, p. 195). O crescimento do número de *apps* nos últimos tempos é um reflexo de como a cultura digital está instaurada em/entre nós. Em meio às vantagens ofertadas, é válido citar que, por outro lado, há também riscos associados no que diz respeito à exposição excessiva à tecnologia e à dependência digital, o que se mostra como uma oportunidade para discussão e problematização, sobretudo, na escola.

Bortollazo (2020) explica que uma marca imperativa do digital e suas inúmeras possibilidades é a educação personalizada com práticas individualizadas através de dispositivos e aplicativos acessados a qualquer hora e em qualquer lugar. O que as tecnologias digitais, assim como os aplicativos móveis, colocam diante de nós, docentes, é um convite para outras possibilidades na educação a partir da incorporação de outras tecnologias nas práticas pedagógicas.

Os dispositivos móveis, assim, podem também servir de andaimes, que facilitam a aprendizagem. Portanto, a novidade dos dispositivos móveis reside na promoção de uma aprendizagem autêntica, situada mais próxima das situações concretas onde há necessidade de conhecimento para se entender a realidade vivida (Souza; Murta; Leite, 2016, p. 4).

Essa “aprendizagem autêntica” potencializada pelos dispositivos móveis diz respeito à questão de fazer com que a educação formal dialogue com o que circunda e acontece com nossos estudantes na vida real em suas práticas sociais e cotidianas. Isso não quer dizer, entretanto, que aulas de boa qualidade e interessantes não possam ocorrer sem os referidos artefatos. Talvez o mais importante, no momento, seja a discussão em torno do que essas possibilidades podem acrescentar ou não à educação. Logo, é importante experimentar: “do jogar para o ensinar um aspecto da Física; do simulador à possibilidade de ensinar Química; do chat à possibilidade de discutir aspectos da língua portuguesa, em sua inegável variação” (Ribeiro, 2016, p. 100). Por isso que além da grande variedade de aplicativos móveis, por exemplo, as novidades apresentadas por eles atraem usuários de todas as idades.

Aplicativos como *Waze*, *Youtube*, *Facebook*, jogos, *Instagran*, editor de imagens, editor de vídeos, tradutor, *WhatsApp*, *Messenger* e diversos outros exemplos, seja no celular, no *tablet* ou no computador, evidenciam como e por que os textos multimodais estão tão presentes em nossas vidas. Crianças que ainda não sabem ler exploram aplicativos de jogos. Neles, elas constroem cenários, escolhem cores, formas, objetos, personagens etc. E o que isso significa? Que, na tela, o usuário tem espaços e situações de comunicação em que ele tem a liberdade de criar, de hibridizar elementos e de escolher os recursos multimodais de acordo com seu propósito (cores, sons, ícones, textos, vídeos, imagens, fonte, layout etc) para produzir sentido. Dessa forma, ele pode elaborar seu texto de forma individual, coletiva, compartilhada, reeditada e interagir com outros usuários. Ou seja, a tela se tornou um espaço para a produção de gêneros digitais híbridos, colaborativos, criativos e compartilhados por diferentes usuários, provocando novas formas de aprendizagem vinculadas às tecnologias (Marques, 2016, p. 117).

O que os usuários parecem aprovar no uso dos *apps* é a experiência com a autoria e a interatividade que se tornou mais possível e dinamizada. Em alguns *apps* mais que em outros.

Aprender línguas também está na lista do que propõem os aplicativos móveis. Em se tratando do uso de *apps* que oferecem ao usuário a aprendizagem de um novo idioma, em contextos informais, é tão explícito o interesse das pessoas se consideramos a existência de um número cada vez maior dessas aplicações, bem como os altos números que se referem à quantidade de *downloads* das referidas aplicações feitas em todo o mundo. Nesse rol de *apps*, é possível encontrar dicionários, tradutores, corretores gramaticais, outros com foco em habilidades linguísticas específicas etc. O quadro abaixo informa os *apps* para aprendizagem de idiomas mais baixados no mundo, conforme dados de mercado da *Android Rank* (2020) a partir de dados públicos do Google Play.

Quadro 1: Apps de línguas mais baixados

Aplicativo	Instalações
Duolingo	100 milhões
Memrise	10 milhões
Hello English	10 milhões
Babbel	10 milhões

Fonte: Dados públicos Google Play

Uma justificativa para tantos *downloads* certamente também está associada ao reconhecimento e à ideia disseminada da urgência em se aprender outras línguas para atender às demandas de um mundo cada vez mais interligado e interconectado. O fenômeno contemporâneo dos aplicativos móveis desperta a atenção para investigar resultados de usos dessas aplicações em contextos de educação formal, pois a “utilização de um aplicativo que auxilie os alunos a construir conhecimentos e a simular experiências que jamais teriam sem esse tipo de dispositivo” (Ribeiro, 2016, p. 102) pode resultar em uma aprendizagem mais significativa.

Viter e Gonçalves (2019) reconheceram que os *apps* estão cada vez mais presentes na esfera educacional, proporcionando novos ambientes de aprendizagem. Em vista disso, destacaram também a necessidade de selecionar e avaliar os aplicativos existentes a fim de alcançar os propósitos desejados.

Para Menezes (2017), novas tecnologias para dispositivos móveis, como os aplicativos, se mostram como um benefício à aprendizagem de línguas. A versão digital de livros didáticos e dicionários possibilita que eles sejam baixados nos celulares. Vários aplicativos para a aprendizagem da língua inglesa, de vocabulário, de expressões idiomáticas, entre outros, já circulam entre crianças, adolescentes e adultos. Além disso, Menezes (2019, p.20-21), em um de seus artigos, expôs algumas de suas perspectivas relacionadas às tecnologias na educação. Aponto aquelas intimamente ligadas aos dispositivos e aplicativos móveis.

- O movimento traga seu próprio equipamento, conhecido pela sigla BYOD (*Bring your own device*), vai contribuir para a extinção dos laboratórios computadorizados como conhecemos hoje. Eles vão ser substituídos pelos equipamentos móveis trazidos pelos próprios alunos ou emprestados pelas instituições onde estudam.
- Os desktops serão substituídos por equipamentos móveis cada vez menores;
- As atividades de aprendizagem *on-line* assíncronas vão se ampliar;
- Haverá aumento de aprendizagem autônoma em função dos aplicativos de celulares, que permitem aprender em qualquer lugar e a qualquer hora;
- Haverá ampliação de atividades pedagógicas gamificadas.

Algumas dessas perspectivas já têm sido uma realidade para muitos estudantes em contextos educacionais. Algumas delas acontecem em um ritmo mais acelerado que outras. A pandemia da CoViD-19, desencadeada em março de 2020, reforçou a existência de um abismo que separa os indivíduos que têm acesso e conexão daqueles que não têm. De “Bring Your Own Device”, o apelo diante da pandemia passou a ser “Take Your Own Device and Have Classes at Home”, aos que tinham os equipamentos necessários, obviamente. Ao invés de se popularizarem ações governamentais para apoio aos professores e estudantes da educação básica, principalmente quanto ao acesso e à conexão, o que vimos durante a pandemia e o ensino remoto e que continua sendo a única opção em muitos lugares, são campanhas²² isoladas de escolas públicas brasileiras para arrecadação de aparelhos celulares em boas condições de uso no intuito de serem doados ao alunado.

²²Ver mais em: <https://oestadonline.com.br/2020/08/24/escola-faz-campanha-para-arrecadar-celulares-para-alunos/#:~:text=Com%20a%20mensagem%20%E2%80%9Cfa%C3%A7a%20a,em%20boas%20condi%C3%A7%C3%B5es%20de%20uso>.>>

Alguns questionamentos de Ribeiro (2020, p.3), no cenário pandêmico, revelam também o tamanho da preocupação diante do referido abismo:

[...] como garantir que todos/as os/as estudantes tenham acesso às aulas remotas? Quanto investimento (não) foi feito nas escolas, para amenizar este tipo de urgência? É claro que não havia sequer como imaginar tal situação. Que tipo de avaliação se pôde fazer, às pressas, a fim de experimentar e avaliar os ambientes adquiridos pelas escolas e disponibilizados aos/às estudantes? Qual é o tamanho da desigualdade provocada entre escolas que podem oferecer, rapidamente, atividades remotas e as escolas que não podem? Tais atividades remotas, como efetivamente estão sendo feitas, substituem a contento as aulas presenciais? Quão mais ampla será a diferença de possibilidades entre estudantes que têm, em suas casas, equipamentos e internet em relação a jovens que não os têm?

Entre as indagações de Ribeiro (2020) e as previsões de Menezes (2019), acrescento que o ensino remoto emergencial não somente descortinou, no Brasil, a desigualdade quanto ao acesso a tecnologias digitais e à internet pelo alunado, além das fragilidades na formação do professor. Mas, por outro lado, acelerou de algum modo a tentativa de corrigir problemas existentes há muito tempo. Para as escolas que aderiram ao ensino remoto emergencial, essa possibilidade só foi possível graças aos dispositivos pessoais, muitos deles móveis, de pais, estudantes e professores. Quando a casa passa a ser também a escola, os estudantes são convidados, pode-se dizer, a uma aprendizagem autônoma através das tecnologias digitais e suas diversas aplicações. Se antes da pandemia o celular era proibido na escola; no ensino remoto, ele acabou se tornando tudo o que restou.

Apesar disso, Mota-Pereira, Lopes e Ribeiro (2023) salientam que a utilização dessas tecnologias não necessariamente resulta na aplicação de novas metodologias e abordagens de ensino. Por meio de um estudo a partir de aulas remotas de inglês na rede pública de Salvador, as pesquisadoras constataram que houve o predomínio da abordagem tradicional durante o ensino remoto, imposto pela pandemia que afetou severamente a educação. Desse modo, confirmaram também a ideia de que o acesso

<https://g1.globo.com/bom-dia-brasil/noticia/2020/07/29/professora-de-sp-cria-campanha-para-arrecadar-celulares-e-donar-a-estudantes.ghtml>.

<http://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Alunos-ganham-celulares-para-auxiliar-no-acompanhamento-das-aulas-virtuais>.

<http://diariogaucha.clicrbs.com.br/rs/dia-a-dia/noticia/2020/09/escola-municipal-de-porto-alegre-arrecada-celulares-para-alunos-terem-acesso-a-aulas-remotas-13045905.html>.

às novas abordagens e dispositivos não significam automaticamente que há capacitação para utilizá-los.

No contexto pandêmico, houve uma oferta crescente de cursos pagos e gratuitos para qualificar docentes e discentes para o uso de recursos tecnológicos. De teorias sobre o ensino híbrido ao uso de aplicativos para *gamificar* as aulas, com a pandemia e o distanciamento físico, notou-se uma corrida para inserir as tecnologias digitais na educação. Aos poucos tem sido possível caracterizar os modos como elas foram e têm sido inseridas na educação a partir de um cenário de uso emergencial, como compartilhados em outras publicações: de Camargo; Guanaes (2022), de Pitombeira; Nascimento (2022); e de Alecrim *et al.* (2022).

De acordo com a carência em torno de ideias e projetos sobre a utilização de *apps* para aprender línguas na escola, investigações têm sido realizadas sobre a temática. Ao avaliar a primeira unidade ou nível de alguns aplicativos móveis para a aprendizagem de línguas (o Duolingo, o Busuu, o ABA English, Aprender inglês com filmes, e, o Babbel), Menezes (2017) concluiu que apenas um deles é, de fato, gratuito; os demais cobram taxas para acesso integral aos *apps*. A pesquisadora verificou que todos eles são de usabilidade fácil e dão *feedback* imediato quando as atividades são realizadas. A maioria desses *apps* apresenta um conceito de língua estrutural, baseia-se no método da Gramática e Tradução, e a linguagem visual é caracterizada por meio de fotos. Ademais, todos os *apps* avaliados dispõem de áudio, compreensão oral, mesmo que insuficiente, fala pautada na repetição e vocabulário. Nenhum deles apresenta leitura e apenas um deles utiliza o incentivo à interação.

Em uma pesquisa de mestrado, Pacheco (2018) identificou, descreveu e analisou de que forma o aplicativo Busuu se propõe a ensinar língua inglesa a seus usuários, considerando os conteúdos propostos e a metodologia adotada. A pesquisadora concluiu que o Busuu adota uma visão funcional de língua, não priorizando apenas a forma. Nesse *app*, predomina a abordagem lexical, assim como algumas características da abordagem comunicativa. Sobre a interação entre usuários, não há uma relação mais estreita entre os membros do aplicativo além da correção de exercícios. Verificou-se também que a habilidade oral tem potencial para ser desenvolvida no Busuu, todavia, não o é.

Kirinus (2018) investigou como o recurso *feedback*, fornecido nos seguintes *softwares* educacionais: Duolingo, Babbel e Busuu, para pessoas que objetivam aprender a língua inglesa de modo *on-line* e em um ambiente extraclasse, pode

auxiliar no aprendizado do idioma. Os resultados da pesquisa mostraram que o *feedback* mais usado nos aplicativos é do tipo genérico, no qual se avalia a resposta do usuário como certa ou errada, possibilitando estratégias de aprendizagem limitadas. Concernente a outros aspectos como conceito de língua, método de ensino, gamificação e tipo de *input* presentes nos aplicativos educacionais, a partir da descrição da organização de cada curso, concluiu-se que embora os aplicativos apresentem recursos tecnológicos inovadores, eles se baseiam em atividades repetitivas de vocabulário e na tradução de estruturas, são fundamentados em metodologias de ensino de línguas fragmentadas e descontextualizadas e, por isso, distanciam-se, apesar de propagarem, de uma proposta reflexiva e ligada a práticas cotidianas de uso da linguagem. No entanto, vale ressaltar que o Duolingo passou por reconfigurações desde tal estudo e, atualmente, conta com lições temáticas²³.

Na investigação realizada por uma professora pesquisadora, com estudantes dos anos finais do ensino fundamental de uma escola pública, Nascimento (2017) possibilitou que os estudantes pesquisassem e utilizassem aplicativos móveis direcionados ao ensino da língua inglesa. Os resultados das atividades com as aplicações foram apresentados pela turma. Foi elaborada uma oficina no intuito de apresentar um dos aplicativos móveis usados e selecionados pela turma, o Duolingo, aos estudantes de outras turmas e aos pais. Por fim, os estudantes utilizaram alguns dos *apps* mais populares entre eles, explorando apenas a língua inglesa nos contatos e comunicação em ambientes virtuais como *WhatsApp*, *Facebook*, *Messenger*, *Instagram* e *Snapchat*.

Nesse breve recorte, vimos estudos que analisaram como aplicativos móveis propõem a aprendizagem de inglês, a partir da organização, apresentação de conteúdos, recursos disponíveis e outros, a usuários em contextos de educação informal a pesquisas que investigam possibilidades de integração dessas aplicações e de outras disponíveis para comunicação, por exemplo, a contextos de educação formal. De fato, é na escola, envolvendo todos e tudo que compõe seu cotidiano que possibilidades de uso dos aplicativos móveis poderão ser desenhadas, testadas, melhoradas, aproveitadas ou mesmo descartadas com fins de avanços no *ensinoaprendizagem* da língua inglesa na esfera pública.

²³ Disponível em: <https://blog.duolingo.com/pt/nova-pagina-inicial-duolingo/>. Acesso em: 15 dez. 2023.

Enfatizo a partir dos resultados de pesquisa elencados que há um suposto potencial formacional existente nos aplicativos móveis que pode ser explorado conforme as especificidades do contexto de ensino. Além do que, considerando o insucesso das poucas políticas públicas quanto às tecnologias digitais e banda larga na escola (Cordeiro, 2014), o uso dos dispositivos móveis dos próprios estudantes e professores pode se consolidar como uma alternativa aos que desejarem. Friso: “aos que desejarem” porque já presenciei colegas se recusarem a usar seus dispositivos pessoais em atividades de trabalho.

2.4 ENSINAR PESQUISAR A LÍNGUA INGLESA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Ao direcionar o olhar para estudos contemporâneos ao que desenvolvemos, por considerar de suma importância fazer um breve recorte para compreender como se deu o *ensinopesquisa* de inglês durante a pandemia da CoViD-19 e o consequente ensino remoto emergencial (ERE), recorri ao Portal de Periódicos da CAPES²⁴. Feita a inserção de “ensino de inglês na pandemia” na barra de busca, o resultado exibiu oitenta e três artigos, porém, alguns deles apresentavam um enfoque na área de saúde. Alguns dos textos disponíveis nessa plataforma científica se concentram em avaliar o desenvolvimento do ERE e o desempenho de estudantes, bem como o trabalho docente, em cursos de graduação, quanto ao ensino de inglês com tecnologias digitais e, até mesmo, quanto ao papel das emoções nesse novo contexto, em universidades públicas do país, a saber, nos artigos em que foram identificados: a Universidade Federal da Paraíba (Bezerra, 2021), a Universidade Estadual de Santa Cruz (Martins, 2021), a Universidade Estadual de Santa Cruz (Aragão, 2022), a Universidade do Estado de Mato Grosso (Silva, 2023), entre outras cujos autores preferiram omitir o nome da universidade no texto. Então, do resultado inicial, resolvi filtrar os materiais com abordagem mais direta na escola pública para composição do referido recorte. Saliento que alguns textos se apresentavam repetidos; enquanto outros disponibilizavam um link cujo acesso à publicação não acontecia por problemas de funcionamento da página da Web.

²⁴ Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php?> Acesso em: 02 jan. 2023.

Percebi, à princípio, em uma varredura mais geral na plataforma supracitada que inúmeros daqueles trabalhos quanto ao “ensino de inglês na pandemia” foram publicados por professores/as que realmente vivenciaram o ERE, cada qual com sua perspectiva teórica e enfoque de estudo. Cada uma das publicações expõe e debate acertos, dificuldades e expectativas a partir do uso de tecnologias digitais na educação em tempos de pandemia com pontos de vista que diferem, mais ou menos esperançosos (na perspectiva Freiriana) em relação aos próximos capítulos da educação no pós-pandemia.

Enquanto isso, ao consultar o Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)²⁵ com o mesmo enunciado “ensino de inglês na pandemia”, surgiram vinte e seis resultados, publicados no recorte temporal entre 2020 e 2023, dois quais, apenas quinze dissertações e uma tese tratavam, de fato, com enfoques diversos, do grande tema “ensino de inglês na pandemia”. Haja vista a ocorrência recente da pandemia da CoViD-19, penso que inúmeros outros trabalhos ainda serão publicados e muitas pesquisas ainda se encontram em andamento.

É válido mencionar inicialmente que dados coletados nos anos de 2018 e 2019, em consulta a professores de inglês e estudantes da educação básica e do ensino superior (dos setores público e privado) de todas as regiões do Brasil, mostraram quais eram as ferramentas digitais mais utilizadas por eles. A pesquisa identificou que dicionários, vídeos e tradutores eram as opções mais usadas; jogos costumavam ser mais acessados em dispositivos móveis e exercícios em computadores; tecnologias criadas para fins educacionais já eram exploradas (Duolingo, Kahoot e Linguee) e outras cujos propósitos primários não eram educacionais também (Ferramentas Google, *WhatsApp* e YouTube). Além do que, observou-se uma tendência para a desmaterialização da tecnologia por conta da expansão da computação em nuvem e que “já em um momento pré-pandêmico, os participantes demonstravam reconhecer as oportunidades e potencialidades de recursos tecnológicos para aprender e ensinar línguas” (Gomes Junior; Silva; Paiva, 2022, p. 14). Esses achados trazem a suposição de que o ERE poderia ter sido bem mais desafiador para os/as docentes de inglês se antes não houvesse, por parte de muitos deles, um certo envolvimento com o digital em suas práticas pedagógicas. Outrossim, tais achados

²⁵Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 15 jan. 2024.

também dialogam coerentemente com os êxitos apontados pelos estudos a seguir das duas plataformas mencionadas anteriormente.

No que diz respeito aos estudos realizados exclusivamente na/sobre/com a escola pública, diversas investigações buscaram realizar um mapeamento de como se deram os processos de ensino e aprendizagem de inglês no ERE, em micro contextos educacionais (turmas, escolas, núcleos territoriais de educação etc.), abordando especialmente os recursos disponíveis a professores e estudantes (Cordeiro, 2022; Costa, 2022; Erlo, 2021; Pereira, 2022; Peres, 2022; Soares, 2023) e, a partir disso, citadas configurações, lacunas e mudanças emergentes ou indispensáveis.

Uma questão central e preocupante e que, de maneira específica, aparece em pesquisas no ERE é a incorporação das tecnologias digitais às práticas docentes, nas quais também atravessam outras discussões, como as voltadas às oportunidades de desenvolvimento de letramento crítico, de letramento digital, de multimodalidade e dos multiletramentos (Mota, 2022; Rabelo, 2022; Ravagnani, 2022; Silva, 2022; Silva, 2023). Lima, Rosso e Pasini (2021) identificaram que no ERE também houve a tentativa de docentes para adequar práticas às ferramentas digitais e à perspectiva do inglês como língua franca (ILF) através de aulas com foco na translinguagem, cuja análise revelou que esses conceitos podem ser bem aproveitados na escola pública.

Houve mais quem explorasse as potencialidades das tecnologias digitais para o ensino de inglês. Andrade de Souza e Zagne (2022) investigaram possibilidades e desafios no ensino de inglês nas modalidades oral e escrita em um ambiente virtual de aprendizagem com estudantes do 2º ano de cursos técnicos de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Apesar dos desafios, concluíram que o ERE contribuiu para o desenvolvimento de habilidades orais, por meio de *Podcasts*, produção de vídeos e atividades no *Padlet*, além de ter possibilitado a ampliação das habilidades de leitura e escrita praticadas no *Canva*, formulários do *Google* e editores de textos. Em contrapartida, houve também quem destacasse a dificuldade de trabalhar com o ensino da oralidade nas aulas de LI durante a pandemia, considerando que os estudantes apresentaram inibição em falar em outro idioma (Cardoso Batista; Novelli Coradim, 2021). Na realidade, de longa data, tal inibição se faz presente nas aulas presenciais, uma vez que o incentivo para o trabalho com a habilidade oral na sala de aula de LI é relativamente recente, especialmente ao se considerar os documentos oficiais que orientam o ensino desse idioma no país.

Silveira, Ribeiro, Pedrosa, Vilella e Ruiz (2020) descreveram projetos digitais desenvolvidos em ambiente virtual pela equipe de língua inglesa do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, CAP-UERJ, durante a pandemia. Para eles, um dos pontos de destaque foi a necessidade de releitura dos papéis de professores e alunos. Ademais, visualizaram os projetos digitais de inglês como um caminho viável para o ensino de línguas em tempos de pandemia, pois resultaram, entre outros, no desenvolvimento de letramento digital, autonomia, aprofundamento do conhecimento multidisciplinar e de habilidades úteis para outros contextos de vida. Igualmente mais pesquisadoras apontaram o ERE, a partir de consulta a professores de institutos de idiomas, escolas públicas e particulares de ensino regular de educação básica, como algo que poderá possibilitar o avanço do letramento digital por meio da incorporação de práticas que já estavam sendo discutidas antes da pandemia, como o ensino personalizado, o ensino híbrido, a sala de aula invertida e outras metodologias ativas (Denardi; Marcos; Stankoski, 2021).

Moraes e Almeida (2022), por sua vez, em um trabalho qualitativo e bibliográfico propuseram reflexões acerca das tecnologias no ensino de inglês para alunos surdos na Era Pandêmica (assim nomeada por eles) e, além disso, sugeriram alguns aplicativos e extensões que permitem uma aprendizagem através de atividades visuais contextualizadas aos estudantes surdos. Tal trabalho nos remonta ao clima de solidariedade instaurado em meio à pandemia e que se estendeu aos professores e pesquisadores no compartilhamento de materiais digitais de grande valia para as aulas remotas.

Não obstante, dificuldades também vieram à tona em estudos sobre o ERE em inglês: acesso a computadores e à internet, participação mais efetiva de estudantes, sobretudo aqueles do Ensino Médio, e igualdade de oportunidades no ambiente escolar para discente e docentes por meio da disponibilização de equipamentos necessários para acesso às plataformas *on-line* de ensino (Oliveira, Araújo, Accioly, 2021). Para além dos problemas com dispositivos e ferramentas não disponibilizados pelas escolas e, assim, falta de suporte para a implementação do ERE, docentes da LI também externaram o desafio para modificar ou ajustar as práticas de ensino a um ambiente considerado totalmente remoto em um espaço de tempo muito curto, ou seja, sem tempo hábil para planejamento (Carvalho, 2022).

Quanto à produção de materiais no ERE, é oportuno aludir à proposta desenvolvida por Guimarães (2020) para a produção de materiais didáticos digitais

alinhados aos pressupostos teóricos da Base Nacional Comum Curricular, destinados ao ensino e aprendizagem da LI, a qual resultou no interesse dos professores participantes da pesquisa em receber materiais didáticos digitais destinados a alunos do sexto ano do Ensino Fundamental. Para tanto, é dito que o desafio da Transposição Didática (Chevallard, 1991) e o desenvolvimento da fluência tecnológica em algumas ferramentas de autoria foram as maiores barreiras para a elaboração desses materiais.

Em relação ao livro didático de inglês, identificou-se que este, recebido no início do ano letivo pelos estudantes, não foi utilizado por meio de recursos tecnológicos digitais na crise pandêmica, considerando que presencialmente ele já era muito pouco usado em sala de aula em função de sua complexidade, do conteúdo distante da realidade dos estudantes e do conseqüente desinteresse dos discentes – argumentos referidos por professoras paraenses. Logo, no intuito de evitar a evasão escolar, no ano de 2020, a Secretaria de Estado de Educação do Pará, por exemplo, optou pelo uso de Compêndios – cadernos de atividades de todas as disciplinas, os quais foram entregues presencialmente na escola após a realização de busca ativa dos estudantes através de contatos telefônicos (Santos Da Silva; Farjado Turbin, 2021). Nas escolas da rede estadual da Bahia também não foi diferente com a publicação dos chamados *Cadernos de Aprendizagem*²⁶, para os quais descobri por meio de mensagens circulando no aplicativo *WhatsApp* que professores poderiam atuar voluntariamente na elaboração deles e, dessa maneira, uni-me ao grupo e participei de algumas edições desses materiais de inglês. Tal fato, incentivado por uma situação emergencial de crise sanitária, fez-me pensar que professores da educação básica também poderiam contribuir, ainda que indiretamente, no quesito autoria em relação aos livros do Plano Nacional do Livro Didático que são direcionados às escolas. Afinal, quem mais do que os/as professores conhecem as realidades culturais, interesses e necessidades dos estudantes?

Quando relato acerca dos Compêndios, no Pará, e dos *Cadernos de Aprendizagem*, na Bahia, neste ponto, enfatizo o foco demasiado que é colocado para o quesito conteúdo com a decisão de não adesão do livro didático *on-line* ou de qualquer outro material digital pré-existente. Entendo a partir disso, depois de caracterizar essas ocorrências no ERE, que haja uma maior necessidade de

²⁶Disponíveis em: <https://bit.ly/2S7nmIS>. Acesso em: 02 jan. 2024.

proporcionar debates e reflexões em torno especialmente de concepções de língua, de ensino e aprendizagem da LI, o que também envolve questões de formação docente, seja inicial ou continuada.

Assim sendo, mesmo que de forma compulsória, o ERE serviu de laboratório, para testar ou dar continuidade ao trabalho docente com tecnologias digitais para uma formação crítica e cidadã, aos que puderam fazê-lo de acordo com as inúmeras variáveis – acesso, conexão, saúde física e mental etc. As publicações de investigações realizadas no ERE evidenciam não somente dificuldades enfrentadas pela educação básica na esfera pública, mas também os êxitos que compuseram as experiências de professores/as e estudantes ao vivenciarem a educação de forma inédita e atípica, à distância e com a presença de um vírus altamente transmissível e letal para muitas pessoas. No entanto, tudo isso possibilitou, mesmo que arduamente, um olhar outro para práticas com tecnologias digitais na escola. A pandemia da CoViD-19 acelerou ou impulsionou a inserção dessas tecnologias às práticas pedagógicas, independente da qualidade dessa inserção. Concordo com Aragão (2022, p. 176) ao afirmar que

[...] muitas emoções e ações avaliadas como negativas por docentes ao ensinar em ambientes digitais na pandemia são também oriundas de currículos e práticas de ensino de uma formação inicial que ainda apresenta lacunas com relação às tecnologias digitais, metodologias ativas e ao próprio papel desempenhado pelas emoções na formação docente e no ensino/aprendizagem de línguas.

Certamente ninguém se sente feliz ou à vontade em desenvolver tarefas para as quais não foi preparado/a. O lugar das emoções se faz presentíssimo nesse contexto, o que também é atestado por Martins (2022, p. 103) ao desenvolver uma pesquisa com estudantes da educação básica cujo resultado evidencia que “as emoções tenham sido potencializadas nesse período pandêmico e que as representações e escolhas lexicais que apontam para afetos negativos, em muitas reflexões se sobressaíram aos afetos positivos”. Para além do contexto de ensino remoto emergencial, tem crescido o interesse, inclusive na Linguística Aplicada, pelo espectro afetivo/emocional, em diferentes abordagens e contextos, como parte constitutiva das práticas sociais e do uso da linguagem, o que antigamente era considerado fora do escopo da ciência. O estudo das emoções possibilita que haja uma compreensão holística da prática de uso da linguagem por grupos sociais e indivíduos em suas comunidades (Ramos; Ferreira; Leal, 2023).

No rol das discussões levantadas sobre o ERE de inglês, veio à tona também o papel das experiências de *ensinopesquisa* para a reconstrução de saberes e práticas docentes (Santos, 2022; Sousa, 2023). Tenho a impressão, depois da leitura dos trabalhos mencionados nesta seção e diante de minhas próprias experiências no cotidiano escolar e pós-pandêmico, de que o ERE tem nos conduzido (pois vejo como um processo em andamento) a tentativas de reflexão e compreensão de questões pedagógicas, educacionais, sociais e econômicas relacionadas à escola pública. Dessa maneira, o que se pode esperar ou desejar no pós-pandemia? Diria que em se tratando de formação de professores, tanto inicial quanto continuada, no mínimo, que se comece (ou que se dê continuidade) a um trabalho efetivo à inserção de qualidade das tecnologias digitais à educação de forma crítica. Sabemos que esse enfoque não depende unicamente do/a professor/a, mas a conscientização docente já é um bom começo. Que não precisemos de uma outra pandemia para nos unir em prol de práticas de ensino mais adequadas ao mundo digital!

3 (DES)CAMINHOS DA METODOLOGIA DA PESQUISA

Pesquisa é algo que transita, ou seja, se move e vai de um lugar para outro sem um local fixo.

(González; Segovia, 2019, p. 169, tradução minha)²⁷

Em coerência com a epígrafe, admito que vi de perto e “de dentro” essa pesquisa caminhar e descaminhar, construir-se, desconstruir-se e reconstruir-se, ir e vir em meio às alterações do campo e das necessárias reconfigurações, haja vista a escolha de investigar um contexto natural sem “forçar” os acontecimentos. A pesquisa não foi pensada inicialmente para ser realizada em um cenário de ensino remoto emergencial (ERE) nem para que uma de suas etapas fosse um doutorado sanduíche. No entanto, considerando o sentido de pesquisa que adotei, ela foi desenhada e redesenhada, pela abertura da Linguística Aplicada (LA), em meio às circunstâncias de uma crise sanitária e alterações nos modos de se fazer educação e diante da aprovação em um edital para estágio doutoral no exterior.

Em nenhum momento, pretendi, através de uma realidade pré-agendada, anunciar que por si só, em uma concepção mesmo que instrumentalista, as tecnologias digitais mudam e favorecem os resultados das práticas de ensino de inglês. Outrossim, não pretendi também expor resultados como verdades únicas e aceitáveis a qualquer outro cotidiano escolar. As cenas que essa investigação apresenta devem ser vistas como uma abertura para a autorreflexão através de meus conhecimentos como professora pesquisadora e para o exercício de observar e pensar sobre os conhecimentos de meus estudantes, com ética e rigor, o que também se mostra em harmonia com o caráter da Linguística Aplicada, assim referida:

[...] uma área de conhecimento que, suspeitando dos sentidos usuais, se coloca em movimento contínuo e autorreflexivo de deriva de si, sem destino fixo. Aposta, assim, nos descaminhos e na *desaprendizagem* de qualquer tipo de proposição axiomática como um refinamento do processo de conhecer [...] -- aquele que se realiza no trânsito por diferentes regimes de verdade e diferentes áreas disciplinares, desfamiliarizando os sentidos neles presentes e modificando a experiência da própria área de conhecimento na qual se insere (Fabrício, 2006, p. 61).

²⁷Trecho original: “La investigación es algo que transita, que se mueve y que va de un lugar a otro sin emplazamiento fijo.”

A investigação proposta está ancorada, desse modo, na LA, um campo de estudos que inclui problematização da vida social, buscando compreender práticas sociais em que a linguagem apresenta papel decisivo. Para ela, a des/re/construção de teorias inclui considerar as vozes dos atores sociais (heterogêneos, fragmentados e fluidos) das práticas que estudamos (Moita Lopes, 2006). Este aspecto da LA “que explode a relação entre teoria e prática, porque é inadequado construir teorias sem considerar as vozes daqueles que vivem as práticas sociais que queremos estudar” (Moita Lopes, 2006, p. 31). É bastante significativo quando pensamos nas mudanças que perpassam os atores do cotidiano escolar a partir das transformações nas práticas de comunicação e nas relações com o mundo, advindas por meio das tecnologias digitais. Eis uma paisagem que demanda, de fato, novos (des)caminhos e novas (des)aprendizagens.

É nesse contexto também que aceito o convite de Paraquett (2016) aos sujeitos pesquisadores da LA a fim de que reflitamos sobre nossos papéis na produção de pesquisas acadêmicas em contexto universitário. Para ela, existe a necessidade de encontrar novos caminhos como alternativas aos modelos de pesquisa cada vez mais inflexíveis, reconhecendo o fazer científico como uma prática ligada ao processo de formação acadêmica. Assumo esta tentativa ao expor neste capítulo os (des)caminhos da pesquisa e suas confluências com a metodologia.

Dito isso, o que aqui chamo de (des)caminhos está, pois, respaldado nas alterações solicitadas pela própria investigação ao se considerar o novo cenário de educação instaurado pela pandemia da Covid-19 e, por conseguinte, a nova caracterização do campo de pesquisa. Por isso, reafirmo que o título do capítulo também faz jus aos acontecimentos imprevisíveis que atravessaram a investigação. Enfim, precisei descaminhar para encaminhar a pesquisa, ou seja, foi preciso construir e trilhar outros caminhos ou, quiçá, os caminhos se autoconstruíram de maneira que busco detalhar o processo no decorrer da escrita.

Além do ERE, outro acontecimento definiu o desenho da investigação e a forma como ela decorreu, uma vez que, à princípio, intencionava realizar uma segunda fase da pesquisa com os estudantes na fase pós-pandemia. No entanto, acabei optando por gerar dados com eles apenas no ERE. Refiro-me à oportunidade de realizar um doutorado sanduíche na Universidade de Illinois em Urbana-Champaign (UIUC), através do Programa Institucional de Internacionalização (PrInt), criado e gerenciado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e de

dialogar com outros professores pesquisadores com interesses comuns, mesmo que em outros cenários de pesquisa e de educação. Relato as experiências da jornada do sanduíche e as análises no capítulo Narrativa autoetnográfica: uma *selfie* da professora pesquisadora da LI em (re)constituição no processo de *ensinarpesquisar*.

Acerca da natureza de uma pesquisa, os (des)caminhos que trago aqui em razão da pandemia da CoViD-19 e de um doutorado sanduíche, levaram-me a entender que, de fato, “a própria pesquisa vive seus acontecimentos e é estruturada por eles” (Macedo, 2016, p. 24). Por isso, destaco a importância de “reconhecê-los e incorporá-los na pesquisa, evitando, com isso, os purismos que transformam a pesquisa em algo humanamente insípido e seus resultados em expectativas integrativas para agradar corporações políticas e teóricas” (Macedo, 2016, p. 24).

Na perspectiva de que o método é político e diz respeito à capacidade de interferência do pesquisador na sua realidade (Lather, 2013; Macedo, 2013), as escolhas metodológicas feitas intencionaram estar alinhadas com um *ensinoaprendizagem* de inglês que, com o apoio de tecnologias digitais, mas não em um viés instrumentalista, possa propiciar uma formação mais crítica, ética e criativa aos atores do processo educacional. Em outras palavras, todo método está imbuído de filosofia e, além disso, serve como uma espécie de moldura para a pesquisa, mas que não a delimita nem se constitui numa fórmula (Almeida; Sá; Zordan, 2020). Por tudo isso, ao conceber as relações entre humanos-não-humanos de forma horizontal, especialmente durante uma pandemia com um vírus circulando e dizimando vidas, e relações sociais mantidas por meio das tecnologias digitais, antecipo que essa tese se constitui em um trabalho que desejou ir um pouco além aos estudos humanistas na LA. Para um melhor entendimento, passarei, então, ao contexto da pesquisa, aos seus participantes como atores da investigação e à explicitação dos (des)caminhos metodológicos.

3. 1 CONTEXTO DA PESQUISA

Nesta parte, atento-me à caracterização do contexto da pesquisa em uma visão do macro para o micro. Para isso, incluo informações sobre a cidade onde o colégio-campo está situado, descrevo brevemente a instituição e a localizo inserida no contexto de ensino remoto emergencial (ERE) a partir da pandemia da CoViD-19.

Acrescento também informações sobre a Universidade de Illinois em Urbana-Champaign.

A contextualização é feita no intuito de apresentar o enquadramento a partir do qual os dados foram gerados e por meio do qual as análises foram encaminhadas.

3.1.1 O colégio-campo no município de Feira de Santana e a Universidade de Illinois em Urbana-Champaign

Figura 1: Mapa Feira de Santana na Bahia



Fonte: Wikipédia, a enciclopédia livre

Figura 2: Imagem do Colégio-campo



Fonte: worldorgs.com

Conforme informações da Wikipédia²⁸, Feira de Santana (FS), cidade localizada no centro-norte baiano, fica a 108 quilômetros de Salvador (capital do estado). É considerada a primeira cidade mais populosa do interior nordestino e a segunda da Bahia. Além do que, ela exerce influência sobre diversas cidades do estado por ser o grande centro urbano, político, educacional, tecnológico, econômico, imobiliário, industrial, financeiro, administrativo, cultural e comercial do interior da Bahia e um dos mais importantes do Nordeste. Apresenta um comércio forte e o terceiro maior Produto Interno Bruto (PIB) do estado, sendo famosa pela Micareta, uma espécie de carnaval fora de época, e por abrigar um dos três maiores centros de comércio de produtos importados do país (Feiraguai), em sua maioria de origem chinesa, perdendo apenas para a Rua 25 de Março, em São Paulo, e a Feira do Paraguai, em Brasília.

²⁸Disponível em: < https://pt.wikipedia.org/wiki/Feira_de_Santana>. Acesso em 13 mar. 2021.

A Princesa do Sertão, como apelidada por Ruy Barbosa, devido à sua localização entre a Zona da Mata e o Agreste, é também um polo de educação, sediando a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), um campus da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), instituições de educação tecnológica, como o Instituto Federal da Bahia (IFBA) e o Centro de Educação Tecnológica da Bahia (CETEB), e mais de trinta faculdades particulares. Além do mais, conta com escolas particulares que disputam colocações de destaque nos resultados do Exame Nacional do Ensino Médio²⁹. Acrescento que é possível encontrar no município, pelo menos, três escolas de idiomas franqueadas reconhecidas nacionalmente, além de centros de idiomas locais.

Justamente por toda fama da cidade (um lugar onde a mão-de-obra é bastante requisitada, mesmo que barata) que, em 2008, acabei mudando do recôncavo baiano para o município. Naquela ocasião, recém-graduada em Letras, buscava melhores condições de vida para mim e minha família. De imediato, comecei a trabalhar em escolas particulares e cursos de idiomas como professora de inglês. Porém, logo em seguida, ingressei na rede pública de ensino através de concurso e abandonei a rede privada.

Inclusive, a boa fama do município em relação à educação leva muitos estudantes da região circunvizinha para os colégios e faculdades. Alguns optam por morar temporariamente em Feira; outros fazem o traslado diariamente entre Feira e o município onde residem.

Dados do censo, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE³⁰, em 2010, registraram uma população de 556.642 pessoas em FS, enquanto que o Censo 2022³¹, com a publicação em andamento, já registrou uma população de 616. 272. Outras informações também foram apresentadas através de pesquisas do IBGE: em 2010, 38,7% da população representaram domicílios com rendimentos mensais de até meio salário-mínimo por pessoa; em 2018, a proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 21,9% ou 133.325 pessoas e o salário médio mensal era de 2.0 salários-mínimos.

Outros dados do IBGE caracterizam a educação no município de FS da seguinte forma: em 2010, a taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade era de

²⁹Ver mais em: <https://blogdoenem.com.br/resultado-enem-feira-de-santana/>. Acesso: 20 abr. 2021.

³⁰Ver mais em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/feira-de-santana/panorama>. Acesso: 20 abr. 2021.

³¹Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>. Acesso: 15 dez. 2023.

97,4%; em 2017, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), na Rede Pública, foi de 4,5 nos anos iniciais do ensino fundamental e 3,3 nos anos finais do ensino fundamental; em 2018, as matrículas no ensino fundamental atingiram 77.727, no ensino médio, 22.309. Ainda em 2018, foram registrados 364 estabelecimentos de ensino fundamental e 78 estabelecimentos de ensino médio; 4.470 docentes no Ensino Fundamental e 1.680 professores no Ensino Médio.

É no contexto indicado em que o comércio, o qual já é uma marca no próprio nome da cidade, e a produção industrial de destaque na Bahia³², atividades econômicas importantes na cidade, absorvem os jovens como mão-de-obra. Por isso, comumente identifiquei problemas de evasão no Ensino Médio nas escolas públicas em que já trabalhei em FS, nas quais muitos adolescentes ingressam cedo no mercado de trabalho para ajudar no sustento de suas famílias. Grande parte de crianças e jovens de FS, de acordo com as estatísticas mencionadas, frequenta escolas regulares. Uma dessas escolas é o Colégio Estadual Eraldo Tinôco de Mello (CEETM), parte de nosso campo de pesquisa.

O colégio-campo referido é uma unidade escolar do estado, onde trabalho 40 horas semanais como praticamente docente exclusiva da LI. Há outros colegas com formação na área, todavia, quando possível, preferem assumir outros componentes curriculares de linguagens. O CEETM fica localizado na zona urbana e ofertava, na ocasião da pesquisa, o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio³³ para um total de 446 estudantes, cuja faixa etária variava entre 11 e 25 anos. Atuando em escola pública desde 2007, essa é a quinta escola estadual pela qual passo, haja vista o quadro instável da educação e as mudanças promovidas pela Secretaria de Educação da Bahia (SEC – BA) a cada início de ano letivo, quando muitas vezes já fiquei excedente por causa do fechamento de unidades escolares cujos prédios eram alugados ou para municipalizá-las, ou por conta da ausência de carga horária, resultante da redução no número de matrículas.

O total de estudantes do CEETM compõe 16 turmas da escola, conforme organização proposta no seu Projeto Político Pedagógico (PPP). Segundo esse documento, a instituição foi fundada em março de 1981, ou seja, há mais de 40 anos

³²Ver mais em: <https://g1.globo.com/ba/bahia/avanca/noticia/2019/05/25/princesinha-do-sertao-conheca-feira-de-santana-cidade-com-mais-de-600-mil-habitantes-que-nasceu-de-fazenda-no-interior-da-bahia.ghtml>. Acesso em: 15 jun. 2021

³³A partir de 2023, o CEETM passou a ofertar apenas turmas do Ensino Médio, como exigência do governo do estado, a fim de direcionar o Ensino Fundamental para responsabilidade da rede municipal.

e, desde então, atende à comunidade de seu bairro (Eucalipto) e de bairros vizinhos periféricos (Tomba, Fraternidade, Aviário, Feira VII, 35 BI, Sítio Matias e outros). O documento ainda destaca que a maioria das famílias dos estudantes é de baixa renda, sobrevivendo através de serviços informais, sem renda fixa e garantia de direitos trabalhistas. Ressalta também o baixo nível de escolaridade dessas famílias, sendo que a maioria possui apenas o Ensino Fundamental incompleto. Grande parte é atendida por programas sociais, tais como o Bolsa Família.

Quanto às dimensões físicas, a escola pode ser assim descrita:

Quadro 2: Estrutura física do colégio-campo

Salas de Aula	12	Sala de Professores	01
Biblioteca	01	Cozinha	01
Secretaria	01	Pátio coberto	01
Banheiro (estudantes)	04	Quadra esportiva (em construção)	01
Banheiro (funcionários e professores)	02	Depósitos	03
Sala da Coordenação	01	Laboratório de informática	01
Sala de recursos (apoio aos deficientes)	01	Sala de reuniões	01

Fonte: Elaborado pela autora

Entretanto, toda essa estrutura física deixou de fazer parte do contexto de *ensinoaprendizagem* por ocasião da geração dos dados da pesquisa. (In)felizmente, o conceito de escola foi desligado, ainda que temporariamente, da ideia de prédio, traçando uma envergadura conceitual que dá maior ênfase ao processo de *ensinoaprendizagem*, o qual passa a acontecer remotamente. Optei por caracterizar

o ERE de maneira associada aos (des)caminhos metodológicos da pesquisa e o faço na última seção desse capítulo.

Apesar de ter elaborado um capítulo específico em que apresento e analiso experiências do doutorado sanduíche, em Illinois, considero ser relevante disponibilizar, de antemão, algumas informações situadas sobre a Universidade de Illinois e as vivências relacionadas a ela nos seis meses em que lá estive. Mas, antes disso, aciono Júnior et al (2020, p. 209) para explicitar o que propõe o tal sanduíche na conjuntura de pesquisa no Brasil:

[...] uma alternativa de estágio de doutorado no exterior, tem sido uma possibilidade de aprimorar as habilidades de pesquisa, de ampliar a rede de *networks* entre pesquisadores, alunos dos programas de doutorado e instituições, favorecendo o desenvolvimento pessoal e profissional de alunos e professores e a internacionalização de grupos de pesquisa e dos programas de pós-graduação.

Com as vantagens indicadas, vê-se que o doutorado sanduíche corresponde, de fato, a uma formação continuada ao pesquisador, no meu caso, à professora pesquisadora. E, de fato, pude experimentar muitas dessas vantagens. O doutorado sanduíche não estava previsto no início da pesquisa, todavia acabou acontecendo em substituição à segunda fase de investigação com os estudantes que estava prevista para o retorno presencial na escola, assim como esse estágio doutoral foi minha escolha entre duas universidades americanas que aceitaram me receber como pesquisadora visitante. Meu contato inicial aconteceu com o professor Dr. Cope³⁴, um dos autores da Pedagogia dos Multiletramentos, que depois de ter encaminhado meu projeto de pesquisa ao Departamento de Política Educacional, Organização e Liderança da universidade e recebido dele aprovação, concordou em me orientar, na Faculdade de Educação.

³⁴Disponível em: <https://education.illinois.edu/faculty/william-cope>. Acesso em 17 jan. 2024.

Figura 3: Prédio de Educação da UIUC

Fonte: Arquivo pessoal

Distribuída em três campi (Chicago, Springfield e Urbana-Champaign), a Universidade de Illinois é a segunda mais antiga do estado cujo nome denomina a instituição. Porém, conheci apenas o campus onde realizei o estágio doutoral: Urbana-Champaign. Ao avistar aquela região universitária e me deparar com os inúmeros prédios da Universidade, inclusive alojamentos para estudantes como o lugar onde fiquei hospedada, além da diversidade de nacionalidades dos residentes, em sua maioria estudantes e profissionais da Universidade de Illinois em Urbana-Champaign (UIUC), arrisco afirmar que o desenvolvimento do lugar tem estado atrelado à implantação da universidade, fundada em 1867, e que atualmente conta com mais de 51 mil estudantes oriundos de todos estados americanos e de mais de 100 países³⁵.

Embora estivesse ligada apenas ao Departamento de Política Educacional, Organização e Liderança, da Faculdade de Educação, pude como pesquisadora visitante participar de eventos ofertados por outras faculdades, como palestras, formaturas, curso de inglês, apresentações musicais etc. Sendo uma região predominantemente universitária, a oferta de eventos acadêmicos e culturais é enorme ao que se tem acesso por meio do aplicativo da universidade. Em feriados e recessos de semestre, as ruas de Urbana-Champaign ficam esvaziadas porque os estudantes retornam para seus lugares de origem ou se deslocam em busca de lazer

³⁵Disponível em: <https://illinois.edu/about/index.html>. Acesso em 10 ago. 2022.

e entretenimento para a grande Chicago, localizada a 145 milhas ou 233 quilômetros de Urbana.

Como pesquisadora visitante na UIUC, acompanhei aulas e reuniões do grupo de pesquisa do professor Dr. Cope, de forma *on-line* e nas instalações da faculdade. Também fui voluntária em uma escola pública em uma turma de 9º ano nas aulas de inglês para estudantes imigrantes. Por se tratar de novos cenários de vida e de educação aos quais tive acesso, situo a UIUC e as vivências relacionadas como parte do contexto dessa pesquisa de doutorado, no sentido de que me afetou como professora pesquisadora e ser humano, o que certamente influenciou na forma como lancei o olhar sobre os dados da investigação e os analisei.

3.1.2 Atores do cotidiano escolar e da investigação

Para o desenvolvimento desse estudo, os atores humanos fazem parte do cotidiano da escola e são estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental II, das turmas do matutino e do vespertino, e eu, como professora pesquisadora. Saliento que 2020 foi o primeiro ano letivo desses estudantes no CEETM, embora tenha sido interrompido pela pandemia da CoViD-19, o que impediu meu contato na presencialidade física com alguns dos estudantes e a geração de dados na escola em seu formato como conhecíamos. Logo, com alguns deles, os vínculos foram criados exclusivamente por meio das tecnologias digitais. Os estudantes e eu não deixamos de ser atores do cotidiano da escola e da pesquisa, apenas mudamos as maneiras de atuação pelo deslocamento do cenário. Em conformidade com Ferraço (2007, p. 92), destaco que esses atores do cotidiano da escola são definidos pela criatividade, pois

[...] os sujeitos cotidianos, a cada dia, inventam-se e, ao se inventarem, inventam a escola. Por isso não há repetição, não há mesmice. A rotina é algo que se realiza a cada dia de forma diferente e que se expressa nas tentativas de enfrentamentos das questões que se colocam nas escolas. A cada dia, há outras questões e outros enfrentamentos, com a marca da humildade dos praticantes, ao assumirem que não podem e não conseguem controlar tudo e todos ao mesmo tempo, cientes de que a lógica determinista e causal não lhes possibilita uma ação que rompa com as estruturas que aprisionam a vida na escola. Pelo contrário, nas saídas inventadas, diante dos impasses vividos, os sujeitos cotidianos das escolas sabem que são muitas e diferentes as inseguranças, os desafios, as dúvidas, os caminhos e atalhos a serem trilhados. Isso porque não há uma única lógica que rege esses processos, mas há diferentes possibilidades de lógicas.

Surpreendidos pela pandemia da CoViD-19 e pelo ensino remoto emergencial (ERE), “os sujeitos cotidianos”, de fato, reinventaram-se em diferentes âmbitos e reinventaram as escolas e as formas de se fazer educação, de *ensinaraprender*. Essa reinvenção, inicialmente, ocorreu por conta e vontade próprias em algumas escolas da rede estadual da Bahia, uma vez que, em 2020, não houve uma adesão oficial ao ERE, ou seja, oficializada e respaldada pela Secretaria de Educação (SEC – BA), o que somente aconteceu em 2021, quando dois anos foram condensados em um único ano letivo. Apesar de não ter garantia da validação da carga horária pela SEC - BA, muitos colégios desenvolveram ações de ensino remoto, em 2020, no intuito de manter os vínculos com os estudantes. O CEETM foi um deles. O cotidiano escolar fundiu-se com o cotidiano do lar para discentes e docentes. Portanto, inventar passou a ser ainda mais necessário porque a sala de casa se transformou, em vários momentos, na sala de aula e o celular, acima de tudo, tornou-se de vez um recurso didático.

Na sequência, das duas turmas (do matutino e do vespertino) com uma média de trinta estudantes em cada, dezoito estudantes cursistas do 6º ano do Ensino Fundamental I, no total, deram retorno às solicitações propostas pela pesquisa. Os estudantes foram convidados a participar da investigação por integrarem a turma que melhor correspondeu, em termos de devolutiva das atividades pedagógicas, ao ERE, em 2020, entre todas as turmas da escola. Na realidade, ao longo da pesquisa e do contato com esses estudantes, percebi que a maioria deles contava com acompanhamento dos pais para as devolutivas de tarefas; outros estavam apenas preocupados em manter a matrícula e garantir o auxílio-pandemia concedido pelo governo do estado.

Acrescento que, no ERE, fiz uma primeira tentativa de desenvolver o estudo com a turma do 9º ano, conforme tinha previsto no projeto de pesquisa para aplicação no ensino presencial/físico, pois era uma das turmas com maior número de estudantes que possuía um dispositivo móvel, em sua maioria, um celular. Não obstante, no ERE, a adesão dessa turma à proposta foi baixa, portanto, insuficiente para a geração de dados como pretendia. Dessa maneira, afirmo que as próprias circunstâncias selecionaram os atores da investigação: parte dos estudantes do 6º ano. Destaco “parte dos estudantes” porque houve uma parcela de estudantes das duas turmas que foi excluída do ERE mediado pelas tecnologias digitais e, posteriormente, incluídos no

processo através da retirada e devolutiva de atividades e avaliações impressas na escola.

Abaixo apresento os participantes da pesquisa do 6º ano. Para nomeá-los e preservar suas identidades, utilizo iniciais do nome e sobrenome de cada um, além do pronome Miss para o sexo feminino e Mr. para o sexo masculino. Quanto à professora pesquisadora, identifico-me como PP.

Quadro 3: Participantes/atores humanos da investigação

Nome do participante	Idade do participante	Escola de origem: pública ou privada?	Já estudou inglês antes em escola regular?
1. Miss TS	11	Pública	Não
2. Miss MJ	12	Pública	Não
3. Miss AS	11	Pública	Não
4. Miss BB	11	Pública	Não
5. Mr. JS	12	Pública	Não
6. Miss AB	11	Pública	Não
7. Mr. HM	11	Pública	Não
8. Mr. GP	12	Privada	Sim
9. Miss JS	12	Pública	Não
10. Miss BA	11	Privada	Sim
11. Miss MS	12	Pública	Não
12. Mr. PB	12	Privada	Sim
13. Mr. MS	11	Pública	Não
14. Mr. IS	15	Pública	Não
15. Mr. SV	14	Pública	Não

16. Mr. DF	15	Pública	Não
17. Miss ES	12	Pública	Não
18. Miss AP	12	Pública	Não

Fonte: Elaborado pela autora

Como se observa, contamos com a participação de 10 estudantes do sexo feminino e 08 do sexo masculino de turmas do 6º ano. Os estudantes com 11 e 12 anos de idade pertenciam à turma do matutino. Enquanto que os estudantes com 14 e 15 anos eram do vespertino. Normalmente em razão da distorção idade-série, no CEETM e em muitas outras escolas da rede estadual, os estudantes mais velhos costumam ser distribuídos para compor as turmas da tarde. Quanto aos estudantes da tabela acima, note-se que os que eram oriundos de escola pública estudavam na rede municipal de ensino, a qual não oferta aulas de LI na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I. Justamente por esta razão, os 03 estudantes que mencionaram já ter estudado inglês antes eram oriundos de escolas particulares.

Quanto aos demais atores, os não-humanos, compreendem os celulares, aplicativos, leis governamentais, cenas, natureza, teorias, dados. Buscamos considerar todos os elementos não-humanos, ou melhor, a complexa rede de humanos-não-humanos que emergiu nas cenas do ERE. Tais elementos compuseram o cenário pandêmico e, assim, descentraram o humano. Todos são atores e agenciadores do ERE, da investigação e do mundo.

Refiro-me aos “participantes” como atores em duas perspectivas: atores do cotidiano escolar (Ferraço, 2007) e que, assim, fazem com a escola aconteça; e atores da investigação, no sentido de serem dotados de agência, uma agência distribuída entre humanos-não-humanos em suas capacidades de modificar uns aos outros continuamente, o que é deflagrado nas cenas da pesquisa (Latour, 2012).

O distanciamento físico, imposto pela pandemia, instaurou um lugar outro às tecnologias na vida em sociedade e também nas relações na escola. Por esta razão, essa influência/presença massiva das tecnologias teve papel ativo e afetou todo o processo e o resultado da pesquisa. Afinal, havia sempre uma máquina que mediava tudo e estava presente nas relações estabelecidas na interação com os alunos, mesmo sem conhecer alguns deles presencialmente, e na geração de dados. Esta é

a principal razão pela qual trago também os atores não-humanos para esta investigação.

A seguir, alinho o contexto da pesquisa aos passos metodológicos. Para isso, descrevo melhor o cenário inédito de educação gerado pela pandemia da CoViD-19, situo a pesquisa e seus atores, sobretudo os não-humanos, a partir de uma perspectiva pós-humanista.

3.2 QUE METODOLOGIA É ESSA? (DES)CAMINHOS E INTERSECÇÕES DA PESQUISA

No acontecer da pesquisa nasce sua singularidade.

(Macedo, 2016, p. 111)

Reitero a pergunta do título que fiz a mim mesma e aos meus professores orientadores em ocasiões nas quais nos encontramos para discutir o andamento da pesquisa: que metodologia é essa? À medida que a investigação foi acontecendo, fui amadurecendo junto a ela e busquei responder essa questão mirando a singularidade da pesquisa, defendida por Macedo (2016), embora, a essa mirada, tenha acrescentado também a minha singularidade como pesquisadora.

Em se tratando da Educação, campo ao qual essa pesquisa também atravessa, o que não é diferente em relação a LA (Moita Lopes, 2006, 2009; Paraquett, 2009, 2016), há uma vasta gama de referências sobre perspectivas de investigação que sugerem métodos científicos para a produção de conhecimento. No entanto, há também pesquisadores que têm criado maneiras próprias de pesquisar (Almeida, Sá, Zordan, 2020) aliadas, é claro, ao necessário rigor (Macedo; Galeffi; Pimentel, 2009). Não obstante, é válido mencionar que a questão dos métodos na produção científica apresenta as duas faces da moeda, haja vista que

[...] a criação de metodologias nem sempre é a solução mais fácil. Por vezes, é mais simples seguir uma receita do que inventar um prato. Assumir uma só perspectiva, seguir um método já descrito, explicado, criado, é se complicar menos. Contudo, cada circunstância envolve variáveis únicas, as quais podem tornar a rigidez de uma receita inadequada para a experiência que se almeja com o consumo do alimento. A exigência metódica torna os trabalhos mais precisos, mas pode tolher a riqueza da movimentação e coibir as experimentações mais férteis. No entanto, aceitar os desafios dos estranhamentos de novos conceitos, outros autores, com perspectivas díspares, que nos obriguem a experimentar, não nos isenta de abordagens rigorosas e críticas a todos e quaisquer textos. Os métodos expressam

balizas e caminhos, os quais desenham processos. Todavia, embora os métodos sejam, em si, um tipo de conhecimento, não constroem, em si mesmos, conhecimento algum, pois, a priori, são meios para que algo chegue a ser conhecido. (Almeida, Sá, Zordan, 2020, p. 33)

Trazendo a perspicácia dessa advertência para a pesquisa desenvolvida, problematizei: se os contextos educacionais já poderiam ser considerados como plurais e complexos, como imaginá-los, acessá-los e investigá-los em uma pandemia? Então, optei por um desenho de investigação que estivesse circunscrito no que realizei a partir do possível e do idealizado antes da pandemia da CoViD-19, mas que também estivesse situado no que extrapolou dos limites do que havia sido pensado dentro de uma perspectiva qualitativa humanista tradicional. Percebi como pesquisadora que, na realidade, a pandemia e o consequente ERE eram marcados por “variáveis únicas”, mencionadas anteriormente, e que poderiam ampliar horizontes metodológicos na perspectiva de conduzirem à criação ou invenção de um método a partir das brechas que se apresentaram.

Frente aos dilemas que a pesquisa despertou em mim, sobretudo quanto às questões metodológicas, aceitar os acontecimentos e a emergência como partícipes do processo não foi realmente uma tarefa fácil e chegou a ser extremamente preocupante, dada a minha formação inicial assentada no entendimento de que pesquisa precisa atender à rigidez de caminhos previamente traçados, crítica tão bem enfatizada por Macedo (2016). Por isso, Macedo (2016, p. 111) também realça “o quão formativo é para o pesquisador experienciar a abertura à complexidade do acontecimento”. E chego à conclusão de que dada a maneira como a pesquisa se moveu e transitou, a rigidez estabelecida por um projeto de pesquisa cujo formato antecipa para além do tema e questões de pesquisa, objetivos gerais e específicos, metodologia, referenciais teóricos, muitas vezes, é invalidada quando se adentra o campo de pesquisa. Por que, então, insistimos em engessar as pesquisas científico-acadêmicas desde às intenções de pesquisa ao desenvolvimento delas?

Aderindo ao ponto de vista de Silva (2020, p. 112), notei ao longo da investigação, sobretudo na geração de dados no ensino remoto emergencial, que

[...] os humanos não são os únicos sujeitos ou objetos possíveis de estudo, o pós-humanismo mudou radicalmente o que é possível na metodologia de pesquisa, assim, surgem inúmeras possibilidades diferentes de se pesquisar, criando aberturas para outras formas, objetos/coisas, não-humanos, porque esses são múltiplos e produzidos a partir de relações complexas e subjetivas; e todos têm *status* igual nesta topologia plana do mundo.

Logo, os (des)caminhos da pesquisa estão diretamente ligados à caracterização de seu cenário, marcado pela pandemia da CoViD-19 que alterou as configurações da escola e da sala de aula. Saliento que essa investigação não situa o não-humano (materiais, objetos/coisas) acima dos humanos, mas o coloca entre esses e vice-versa. Os dispositivos tecnológicos que atuam na pesquisa, por sua vez, podem ser utilizados pelos humanos, mas eles também podem usar os humanos e modificar uma prática social que passa a não ser mais exclusivamente humana (Silva, 2020). Tais reflexões foram desencadeadas em meio ao contexto pandêmico porque percebi a importância das relações de interdependência estabelecidas entre todos os elementos partícipes: estudantes, professores, pais, dispositivos móveis, internet, *softwares*, vírus da CoViD-19, decretos da SEC-BA etc. Dei-me conta de que era preciso um olhar diferenciado para o não-humano.

Em tempos de pandemia, os deslocamentos ocorridos para a realização da pesquisa, por meio de sentimentos e razões que permeiam a escolha (Almeida, Sá, Zordan, 2020), levaram-me a enquadrá-la em um lugar fronteiro. Antecipo, e detalho nas próximas seções, que essa fronteira está situada em um entrelugar ou entremeio da pesquisa qualitativa (Bauer e Gaskell, 2004; Flick 2009) e pós-qualitativa (Hernández Y Hernández; Benavente, 2019; St. Pierre, 2021) e que, talvez, algumas vezes, a escrita que teço se constitua em muito mais do que o que a pesquisa não é do que, de fato, o que vem a ser.

Esclareço, assim, que, de algum modo, tentei resistir às formas habituais metodológicas de produzir e ler dados em pesquisas educacionais utilizando-se da perspectiva pós-humana, mas não avancei tanto dada a minha formação arraigada na pesquisa qualitativa e a ressonância, por vezes, imperativa, do que já havia sido desenhado antes da pandemia. Todavia, não pude e nem posso omitir que o cenário pandêmico trouxe inquietações que colocaram evidências diante de mim sobre as relações interdependentes entre humanos e não-humanos no campo estudado, o que foi decisivo para definir o desenho metodológico que assumo.

Desse modo, colocar-se em um entrelugar ou entremeio da pesquisa qualitativa e pós-qualitativa foi uma alternativa metodológica para trazer à luz a agência não-humana, além de propor um pensamento menos antropocêntrico, e consolidar essa investigação em um contexto marcado por uma pandemia, pelas novas configurações de escola e de educação mediadas por tecnologias digitais.

Desde sempre, nota-se que tem havido alguma tecnologia participante das práticas de *ensinoaprendizagem* de línguas (Menezes, 2015). Na ocasião em que comecei a estudar inglês, as fitas cassetes foram de grande valia. É de enorme relevância reconhecer o papel significativo do não-humano no processo educacional porque é comum “[...] visualizar as práticas pedagógicas apenas nos humanos”, ou seja, costuma-se [...] “excluir os materiais que caracterizam as atividades cotidianas, conferindo aos sujeitos toda e qualquer responsabilidade pelas ações e, conseqüentemente, não focalizando um escopo maior de participantes das práticas” (Silva, 2020, p. 16). Logo, a ação dos não-humanos acaba ficando de fora do processo.

Permito-me uma mistura metodológica em que busco unir dados, experiências, conceitos e escritas. “Os métodos podem ser plurais, porém, o que se cria, a cada pesquisa, a cada problematização, é singular” (Almeida; Sá; Zordan, p. 18). Reconheço não ter alcançado uma produção, análise e discussão de dados integralmente no pós-humano, uma vez que para Lather e St. Pierre (2013) as categorias as quais recorreremos para organizar e estruturar a metodologia qualitativa humanista, por exemplo: os problemas e as questões da pesquisa, os métodos de produção e análise de dados (entrevistas, questionários, grupos focais, etc.), levam, de fato, a supor que o ser humano é superior e separado do material. Logo, não apartei a pesquisa dessa estrutura, no entanto, concentrei-me em visualizar e discutir, pelo menos minimamente, a rede diversa de humanos e não-humanos presentes no ERE.

É dessa maneira que compreendi as palavras de Edgar Morin (2003, p. 20) ao enunciar que “[o] método não precede a experiência, o método emerge durante a experiência e se apresenta ao final, talvez para uma nova viagem” e propus a construção de um percurso investigativo singular que passeia pela abordagem qualitativa de pesquisa, mas que também avança um pouco em direção à pesquisa pós-qualitativa ou que se funde a princípios dela. No próximo tópico, considero relevante expor uma caracterização do ensino remoto emergencial do qual fiz parte e das cenas pedagógicas nas quais a pesquisa sucedeu a fim de que se compreenda o lugar do não-humano para a configuração da pesquisa e da metodologia.

3.2.1 O ensino remoto emergencial e um olhar para o pós-humano

Na ocasião da pandemia da CoViD-19, Santos (2020) explicitou que, dadas as circunstâncias que vivíamos, EAD era uma palavra proibida; educação *on-line*, poucos sabiam o que era; e, enfim, ensino remoto era o que se tinha para o presente. Para a mesma autora, EAD tem foco no professor que orienta estudos, tira dúvidas de conteúdos e administra a agenda do sistema; enquanto o estudante faz suas tarefas individuais, em grande parte, aprende e se forma por meio do autoestudo. Já a educação *on-line* acontece quando estudantes adentram conteúdos e produzem conhecimentos de forma colaborativa por meio de interfaces de comunicação síncronas e assíncronas. Acerca do ensino remoto, a pesquisadora esclareceu que o ciberespaço é o lugar de encontro entre professores e estudantes em dia e horário conforme a agenda presencial. O recurso assíncrono é explorado através da postagem de conteúdos e materiais de estudo em plataformas digitais diversas. O que, sem dúvida, marcou o ERE no contexto brasileiro foi a incipiência na apropriação de tecnologias digitais na educação pública (Arruda, 2020).

No intuito de retratar o ERE do qual fiz parte como professora pesquisadora, cito, à princípio, o *WhatsApp*. Definido como um aplicativo de mensagem instantânea, o *WhatsApp* substituiu, em grande parte, o *SMS – Short Message Service*. A troca rápida de mensagens, quase em tempo real, é o grande atrativo dessa plataforma. Com a oferta de vários serviços: mensagens de texto, conversas em grupo, chamadas de voz e de vídeo, *WhatsApp* para Web e computador, mensagens de voz e envio de fotos, vídeos e documentos, a empresa *WhatsApp* afirma contar com mais de dois bilhões de usuários do *app* em mais de 180 países (Whatsapp, 2021).

Dadas as vantagens do *WhatsApp* e o crescente número de usuários, há algum tempo, o uso da plataforma na educação tem sido notado, no entanto, pouco estudado por pesquisadores dessa área (Linhares *et al.*, 2017). Em outras palavras, esse *app* timidamente alcançou a educação e ainda requer estudos para que se entenda as implicações de seu uso e como pode contribuir para os processos educativos.

Em meio aos tantos usuários do *WhatsApp* e de outros *apps*, o mundo foi surpreendido pela pandemia da CoViD-19 (Coronavirus Disease 2019), decretada

pela Organização Mundial de Saúde, em 11 de março de 2020³⁶, quando estabelecimentos diversos e em todo o mundo foram, aos poucos, sendo fechados. Para evitar a proliferação do vírus, houve a recomendação de distanciamento físico entre as pessoas, além do uso de máscara e álcool em gel para higienização das mãos.

Em razão da permanência da crise sanitária, houve uma consequente adesão das escolas ao ERE, mesmo que de forma desigual e gradativa, a partir de 2020. A modalidade de ensino presencial (refiro-me à presencialidade física) na escola deixou de existir temporariamente e a educação, por sua vez, passou a exigir, desde então, adaptações para cumprir sua função social, ainda que de forma mínima.

Em Feira de Santana, no estado da Bahia, muitas escolas privadas investiram imediatamente em recursos tecnológicos e capacitação de professores, o que não aconteceu de igual modo nas redes públicas de ensino. Em 2020, no CEETM, depois da realização de reuniões em que professores expuseram opiniões divergentes quanto à iniciativa de ações para o ERE, prevaleceu a decisão da maioria de ofertar atividades remotas aos estudantes daquele colégio. No referido ano, os professores se articularam e passaram a fazer envio semanal de atividades por área (Linguagens, Humanas e Exatas) para cada turma através de grupos no aplicativo *WhatsApp* e publicações em um blog da escola³⁷. Aquele *WhatsApp*, sobre o qual comentei em linhas anteriores, foi, para o ERE, tudo o que nos restou como professores da referida unidade de ensino.

A escolha do aplicativo *WhatsApp* para manter os vínculos com os estudantes se deu pela popularidade do mesmo e facilidade de seu acesso por professores, estudantes e familiares. Acerca do *WhatsApp*, exponho suas vantagens e esclareço que se trata de

[...] um aplicativo multiplataforma gratuito, para troca de mensagens instantâneas e multimídias entre pessoas. O programa também permite a criação de grupos para comunicação coletiva via textos, *emojis*, imagens, áudios e vídeos, além da possibilidade de efetuar chamadas de voz, semelhantes a ligações telefônicas. Os celulares são registrados por meio dos números de seus respectivos telefones celulares e as listas de contato são construídas a partir do acréscimo de números de aparelhos, *smartphones* ou *tablets*, que também possuem o *app*. Certamente, a conexão entre os contatos telefônicos por um programa com interfaces de fácil manuseio e com

³⁶Ver mais em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2020-03/organizacao-mundial-da-saude-declara-pandemia-de-coronavirus>. Acesso em: 20 abr. 2021.

³⁷Ver mais em: <https://eraldotinoco-fsa.blogspot.com/>. Acesso em: 02 jul. 2021.

recursos muito superiores aos de troca de mensagens via SMS determina o expressivo sucesso deste aplicativo (Couto; Souza, 2017, p. 154-155).

Não obstante, o assentimento do corpo docente não foi unânime para uso do *WhatsApp*. Alguns docentes tiveram um receio que, mais tarde, tornou-se motivo de reclamação para outros: a eliminação dos limites entre a vida pública e a privada. Na intenção de me precaver do problema, particularmente, comprei um chip com um número telefônico exclusivo para contato e interação com os estudantes no *app*. De fato, as mensagens instantâneas eram enviadas e ligações feitas pelos estudantes a qualquer dia e horário. As mensagens no privado acabavam, muitas vezes, superando em número as enviadas nos grupos das turmas e requeriam atenção e tempo excessivos do professor.

Uma escola em que havia quatorze turmas funcionando antes da pandemia da Covid-19 foi convertida, com grande esforço da gestão e secretaria escolares, em grupos no aplicativo *WhatsApp*. É válido ressaltar que muitos estudantes ficaram de fora dessa ação por não terem um *smartphone* e não serem usuários do *WhatsApp*; para outros estudantes, a participação nos grupos das turmas ficou limitada à inserção de um contato da mãe, do pai ou da avó. A participação nos grupos, incentivada para fins de obter informações, ganhou força quando o Governo do Estado anunciou a entrega de um vale estudantil ou cartão alimentação³⁸ para os estudantes da rede.

Embora já habituados a usar o *WhatsApp* em situações comunicativas do dia a dia, não se esperava que, abruptamente, seu uso fosse a única alternativa viável para que a escola mantivesse seus vínculos com os estudantes em uma fase de insegurança quanto à saúde pública e de conseqüente instabilidade emocional para muitas pessoas. Nessa conjuntura, outro ponto complicador foi a ausência de certeza, para a comunidade escolar, no que tange à validade da proposta remota como carga horária letiva para a Secretaria de Educação da Bahia. Além do mais, algumas outras questões vieram à tona, de imediato: a tentativa de alguns professores de transpor o modelo de ensino presencial, isto é, da escola física para o “virtual”; a falta de devolutiva das atividades pelos estudantes e o desestímulo de estudantes que resultou na desistência de muitos deles.

Em um quadro caótico marcado por dúvidas pedagógicas quanto ao novo modelo/formato de educação, incertezas quanto à legitimidade das atividades

³⁸Ver mais em: <http://estudantes.educacao.ba.gov.br/noticias/governo-do-estado-atualiza-cpf-de-estudantes-para-pagamento-de-vale-alimentacao>. Acesso em: 02 jul. 2021.

realizadas frente aos órgãos públicos gerenciadores da educação na Bahia, ausência de recursos e falta de autonomia dos estudantes para estudar em casa e, além disso, medo instaurado por um vírus altamente contagioso sobre o qual a ciência apresentava mais perguntas que respostas, deparei-me, para além da pandemia da CoViD-19, com minha pandemia singular como professora pesquisadora da LI. Isso porque quando as aulas nas escolas foram suspensas em 2020, dada a situação relatada, estava prestes a iniciar a pesquisa no colégio-campo em que trabalhava. A angústia comum aos colegas professores também me atingiu diante da impotência de lidar com as dificuldades de acesso e conexão dos estudantes, de ler/ouvir sobre as dificuldades pessoais dos discentes que, muitas vezes, procuravam-nos no privado, via *WhatsApp*, para narrar problemas de ordem familiar, financeira, emocional, entre outros, que interferiam e comprometiam o desenvolvimento e desempenho das tarefas remotas. A singularidade de minha pandemia foi intensificada por conta do projeto de investigação interrompido.

Do mesmo modo, pandemias singulares permearam os cotidianos de outros atores da educação, conforme o áudio compartilhado por um dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental (participante desistente da investigação), em 14 de maio de 2020, e abaixo transcrito:

[...] anteriormente já foi falado várias vezes né sobre essa questão de, ah, você estudar em casa, tudo ia ser mais fácil e tal. Mas só que uma coisa é você tá em casa, você ter a opção, ser uma opção de você estudar em casa e não ser a única opção, você ser obrigado a somente a isso. Porque a presença do professor na escola, a sala de aula faz uma diferença enorme, faz uma diferença enorme. É (pausa) muita gente fala, ah é mais fácil pra fazer em casa e tudo mais, é tem várias facilidades realmente porque você vai tá disponível a qualquer momento pra fazer, mas só que não é a mesma coisa porque, é, a interação com o professor, o vínculo com o professor, a direção e tudo mais, isso ajuda muito até... até mesmo em questão de alguns alunos que possam ter tipo alguns problemas e precisam justamente de... dos professores que possam auxiliar ele, ajudar ele e tal. E nessa forma, nesse momento, não tem como acontecer isso de uma forma, como é que eu falo, mais, sei lá, ajeitado. Porque tá todo mundo sendo obrigado. Tipo, tava tudo indo normal e, de repente, todo mundo foi forçado de vez a entrar nesse negócio aí. E pra se adaptar assim logo de cara tá sendo complicado demais pra realmente todo mundo. É muito bom fazer tipo o estudo à distância, porém, na situação que a gente tá que não é uma opção, é (pausa) se torna algo realmente desconfortante que sobrecarrega, como a senhora falou, não só os alunos, mas os professores, a direção, a escola.

O desabafo do estudante expõe a frustração diante da falta da co-presença física existente na escola, da dependência do estudante em relação ao professor ou, em outras palavras, da falta de autonomia, e da única e nova modalidade de ensino

que chegou de forma abrupta e se impôs forçadamente. Na leitura que faço como professora pesquisadora que já convivia com esse participante desde o ano letivo anterior, entendo que o que sobressai em sua fala é o incômodo frente ao caráter emergencial da situação que suprimiu uma fase de transição. Afirmando em vista da experiência docente na unidade escolar que o que esse estudante qualifica como “desconfortante” talvez pudesse ter sido atenuado se práticas mediadas por tecnologias digitais já fossem comuns, habituais para o corpo discente antes da pandemia.

Desse modo, estudar em casa, realizar todas suas tarefas no mesmo *espaçotempo*, e talvez grande parte do que se instala a partir dessa situação emergencial de crise sanitária, que por si só já traz incertezas, medos, caos e “sacode” as emoções, parece afligir o indivíduo que tinha uma rotina, uma agenda em diferentes *espaçotempos* quando se depara apenas com o desconhecido, o imprevisível e o inédito.

Se muitas questões problemáticas outrora cercavam a modalidade de ensino presencial, o que pensar de um ensino cem por cento à distância, através de tecnologias digitais que pouco faziam parte do cotidiano escolar, apesar de estarem presentes em tantos outros cotidianos, e que também não alcançam de forma satisfatória todo o público escolar? Se o ensino remoto emergencial já trouxe um desconforto, fazer pesquisa em tal contexto se mostrou, de antemão, como uma missão quase impossível.

Percebi, então, a partir de um contexto determinado por um vírus em que mais do que nunca dependíamos de tecnologias digitais, ou mesmo da tecnologia do papel para os excluídos digitalmente, que não existe realmente uma linha de fronteira fixa que separa, por exemplo, um laboratório científico do resto do mundo, nem muito menos os seres humanos podem observar o universo como se estivessem de fora dele. Eu precisava olhar igualmente para todos os elementos que favoreciam ou não a pesquisa naquele momento sem limpar as cenas da investigação (Gamble; Hanan; Nail, 2021).

Meus dilemas ganharam forma e reforçaram o que denomino pandemia singular: por onde continuo ou por onde recomeço minha investigação? Como pesquisar em um contexto que foi alterado e manter os objetivos e caminhos pensados previamente? Como *ensinarpesquisar* uma língua tendo a mediação exclusiva das tecnologias digitais para somente um grupo de estudantes em um momento no qual

as emoções poderiam não estar tão voltadas a aprender um novo idioma, mas ao clima de insegurança gerado por um vírus mortal a muitas pessoas? Por que estudar inglês em plena pandemia? Apesar de não serem as perguntas de pesquisa que intencionava, precisava considerá-las na tentativa de enxergar as limitações e potencialidades diante da complexa realidade posta (não que a anterior também não fosse). Afinal, tinha desenhado uma pesquisa cujo campo era a minha sala de aula física, onde podia olhar nos olhos de meus estudantes, ler seus gestos, comportamentos e expressões faciais, ler o que me diriam ou não, em um cenário habitual de interação e espontaneidade.

Minha pandemia singular se estruturou na angústia da professora pesquisadora frente a um contexto mais do que desconhecido, o que não chega a ser problemático para uma investigação, mas, acima de tudo, de dificuldades, angústia, mal-estar e instabilidade. Até quando duraria o ERE? O que e como era possível *ensinarpesquisar* em um contexto de ERE? Logo, os caminhos que havia pré-estabelecido no projeto de pesquisa pareciam não dar mais conta, nem muito menos serem cabíveis ou adequados para averiguar o fenômeno dos aplicativos móveis de línguas em cenas outras da educação, mais difíceis e inéditas.

Se por um lado quando desenhei a pesquisa antes da pandemia da CoViD-19, pensei em promover novas práticas de ensino de inglês, na perspectiva dos multiletramentos, e avaliá-las junto aos meus estudantes, com a pandemia e o ERE, essas novas práticas se autopromoveram, restando, assim, a avaliação da prática. Foi a partir desta percepção que lancei um olhar distinto sobre minha pesquisa: fomos “empurrados” na educação para novas práticas que afetarão de algum modo as práticas futuras, mas como uma professora pesquisadora de inglês e seus estudantes veem essas novas práticas em que aplicativos móveis têm presença garantida? Sejam *apps* específicos para aprender idiomas, desenvolver outros saberes e habilidades, realizar videoconferências, trocar mensagens, aproveitando a permanência em casa e como uma alternativa aos tempos de distanciamento físico, com a pandemia, sem dúvidas, um processo de disseminação dos *apps* foi acelerado. O uso de aplicativos em todo mundo mostrou-se como solução para dar continuidade às atividades de trabalho, de educação, de lazer e de tantos outros serviços.

Dessa maneira, enxerguei a possibilidade de ainda focar no fenômeno dos aplicativos móveis dentro de uma nova conjuntura, de assumir a flexibilidade com fins de aprender por outros caminhos (e caminhando) e de pesquisar o que pudesse ser

encontrado, o que viesse à tona, em um cenário de instabilidade no qual a investigação se move e se adapta, porque, afinal, pesquisa realmente transita.

Portanto, o ERE passou a ser, efetivamente, o cenário e o campo para o desenvolvimento da pesquisa. Por ser a educação um território tão instável e complexo, características que foram intensificadas com a pandemia da CoViD-19, deixo conta de que não há, de fato, como regular, controlar ou sistematizar caminhos investigativos para que não se perca o emergente. Para Macedo (2016), quando acolhemos os problemas e as perturbações, há o acolhimento da emergência porque acontecimento e emergência estão imbricados e se constituem. Logo, acolhi a emergência ao aceitá-la na pesquisa e adotar uma abertura para o acontecimento em uma perspectiva conceitual de investigação na qual o acontecimento “é uma singularidade, um desvio, o irromper do acaso no território das irregularidades” (Macedo, 2016, p. 39). Em vista disso, admito que o surpreendente acaba sendo um elemento que também contribui para o processo de formação do pesquisador.

Repensar e reconfigurar o modo de fazer essa pesquisa colocaram uma relevância maior para o processo investigativo, valorizando o imprevisível e a condição de não saber como oportunidades de aprender como professora e investigadora diante dos desafios de uma realidade educacional tão mais complexa. Justamente pela não-linearidade do caminho, comecei a *ensinarpesquisar* com oito estudantes de uma turma de 9º ano, e desisti da empreitada quando restavam apenas três deles. Os que ficaram pelo caminho alegaram motivos diversos: o celular era da mãe e tinha pouca memória; a necessidade de trabalhar ou de acompanhar familiares doentes como obstáculos para dar continuidade ao ensino remoto. Mas, se nessa turma não tive quórum para as aulas nem para a pesquisa, busquei como alternativa desenvolver a investigação onde “as aulas” estavam acontecendo e tinham plateia: o 6º ano, turma composta por alunos novos na escola e que, talvez, tenha tido um melhor acompanhamento em casa por parte da família, considerando o alto número de devolutivas das atividades remotas. Entendi nesse processo que os desvios podem fazer parte da pesquisa, o curso não precisa ser linear, pré-fixado, especialmente em uma realidade impensada de ensino pandêmico, de novos desafios, em que o imprevisível é o mais previsível.

Com o bom retorno do 6º ano ao ensino remoto emergencial proposto pela escola, minha esperança, no sentido Freiriano, como professora pesquisadora foi renovada. Lembrando de que, certa vez, ouvi de alguém que pesquisas de doutorado

não se fazem com estudantes, mas, preferencialmente, com professores, indago: o que estudantes de inglês de uma escola pública do sertão baiano, a maioria iniciantes no estudo desse idioma, têm a dizer em um contexto de ERE? Por experiência docente, noto que as turmas iniciais do Ensino Fundamental II chegam à escola com muito interesse para aprender um novo idioma, o que parece diminuir gradativamente nos anos finais até o Ensino Médio. *Ensinarpesquisar* com esses estudantes pode trazer contribuições para refletir sobre essa questão e ajudar no direcionamento de ações para estender o interesse e a motivação para o aprendizado de línguas na escola.

Adequando-se ao contexto de ERE e em conformidade com o ritmo e disponibilidade dos estudantes para a realização das atividades pedagógicas propostas pelo corpo docente, coordenação e gestão da escola, propus, na ambiência do grupo de *WhatsApp* “Projeto Inglês com *Apps*” que criei para a turma do 6º ano, que os estudantes respondessem a um questionário gerado no *Google Forms*³⁹, através do *link* que postei, a fim de sondar seus interesses e a existência de experiências prévias quanto ao uso de aplicativos móveis para aprender inglês, bem como para verificar os sentidos atribuídos e as relações estabelecidas por tais estudantes concernentes à LI e às tecnologias digitais, acima de tudo, as móveis.

Após o retorno dos questionários, expliquei aos estudantes sobre o projeto Inglês com *Apps* e lancei a proposta para que, nas semanas subsequentes, eles usassem livremente quatro aplicativos móveis para aprender inglês, ou seja, um *app* por semana. Por que usá-los livremente? Porque inicialmente intencionava mapear o meu contexto de ensino para, então, planejar ações pedagógicas específicas com aplicativos móveis. A tarefa quanto ao uso de cada *app* deveria ser finalizada com a postagem de uma *print* no grupo de *WhatsApp* que comprovasse a realização de uma lição no aplicativo. Além disso, os estudantes deveriam acessar um mural digital, denominado Padlet⁴⁰, cujo *link* era compartilhado por mim no grupo, e registrar opiniões e experiências relativas ao uso de cada *app* – uma espécie de diário de bordo. Os aplicativos móveis escolhidos foram: Duolingo, citado no questionário inicial por aqueles que já tinham usado *apps* em inglês; Hello English; Babbel e Memrise, os

³⁹ *Google forms* diz respeito a um aplicativo, lançado pelo Google, em 2018, que gerencia pesquisas. Os usuários podem usar o *Google Forms* para coletar e organizar informações de outras pessoas. Além dos modelos já existentes no *app*, questionários e formulários de registro podem ser criados com perguntas e respostas personalizadas.

⁴⁰ Ver mais em: <https://pt-br.padlet.com/>. Acesso em: 23 abr 2021.

quais foram de minha escolha por constarem na relação de aplicativos mais baixados⁴¹ no mundo para o aprendizado de idiomas.

Todas essas ações didático-pedagógicas por meio de tecnologias digitais e, inclusive, acionando outros recursos digitais, foram configuradas gradativamente a partir do que também percebi que outros colegas professores estavam solicitando aos estudantes. Depois de usarmos os *apps* de línguas, por exemplo, propus os encontros através da aplicativo *Meet*, apesar de que a adesão foi baixíssima e, por isso, suspendi tais encontros, após a realização do terceiro com a participação de um único estudante. A intenção desses encontros era alcançar um entendimento melhor das experiências dos estudantes com os *apps* para aprender inglês e antecipar a elaboração de um projeto de multiletramentos com *apps* que fosse executado no retorno das aulas presenciais ao término da pandemia. Contudo, abortei essa ideia, uma vez que surgiu a oportunidade de realização do doutorado sanduíche. Além do mais, 2021 foi um ano letivo extremamente mais trabalhoso para os docentes e toda comunidade escolar, haja vista a exigência da Secretaria de Educação para condensarmos pedagogicamente dois anos letivos em um só. Apresento abaixo um quadro para sintetizar os dispositivos acionados para produção de dados ao longo da investigação.

⁴¹ ANDROID RANK. Lista dos aplicativos mais populares do Google Play para Android. Disponível em <https://www.androidrank.org/android-most-popular-google-playapps?category=EDUCATION&price=all>. Acesso em: 26 dez. 2019.

Quadro 4: Dispositivos para geração de dados de pesquisa

FASE DA PESQUISA REALIZADA COM OS ESTUDANTES DO 6º ANO	ESTÁGIO DOUTORAL NA UNIVERSIDADE DE ILLINOIS
<p>1. Questionário inicial (20 a 22/07/2020)</p> <p>2. Aplicativos móveis</p> <p>2.1 Duolingo (27 a 31/07/2020)</p> <p>2.2 Babbel (17 a 21/08/2020)</p> <p>2.3 Memrise (24 a 28/08/2020)</p> <p>2.4 Hello English (31/08 a 04/09/2020)</p> <p>3. Registros no mural digital <i>Padlet</i> (aplicativo gratuito do navegador Google Chrome) e no grupo do aplicativo móvel <i>WhatsApp</i></p> <p>4. Três encontros com os estudantes pelo aplicativo Meet (09, 15 e 23/09/2020)</p> <p>5. Diário de campo escrito/gravado da professora pesquisadora ou diário autoetnográfico</p>	<p>dez/2021 – mai/2022</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Observação participante nas aulas da UIUC 2. Voluntariado em uma turma de uma escola pública norte-americana 3. Curso de inglês para pesquisadores visitantes na UIUC 4. Diário de campo escrito/gravado da professora pesquisadora ou diário autoetnográfico

Fonte: Elaborado pela autora

Ademais, nas seções seguintes, dedico-me à apresentação de pontos de intersecções entre a investigação e as abordagens de pesquisa qualitativa e pós-qualitativa.

3.2.2 Intersecções da pesquisa com a abordagem qualitativa

O fenômeno estudado se refere às possibilidades de *ensinoaprendizagem* com o uso de tecnologias digitais, sobretudo *apps* de línguas em um contexto formal e específico de educação, através de práticas de ensino remoto com uma professora pesquisadora e seus estudantes, o que determina a escolha e a variedade dos métodos que adotamos. A tentativa é também a de expor perspectivas distintas: da professora pesquisadora, dos estudantes e de não-humanos, como as tecnologias digitais e o próprio vírus da pandemia da CoViD-19. Significa dizer que a realidade é construída de acordo com o contexto diversificado em que se busca entender pontos de vista dos participantes

. Outrossim, a subjetividade da pesquisadora não é descartada, ao contrário, é reconhecida e valorizada, bem como suas reflexões sobre o campo e suas experiências que passam a ser dados da pesquisa.

Na abordagem qualitativa, as pessoas recebem poder ou voz, ou a chance de manifestá-los, expondo contextos e perspectivas. Por isso, pela proposição, metodologicamente, essa pesquisa se insere no método de pesquisa qualitativa. (Bauer e Gaskell, 2004; Flick, 2009). Caracteriza-se como um estudo de caso de natureza qualitativa interpretativista (André, 2013; Moita Lopes, 1994; Severino, 2007) em que também me valho das lentes da etnografia (André, 2013) e da autoetnografia (Ellis, 2011; Méndez, 2013, Ono, 2018).

Em uma perspectiva etnográfica de ênfase e valorização do processo em que o ERE acontece, há um realce para o conhecimento do particular – estudo de caso. Há de se considerar que, apesar dos desafios semelhantes, dada a exclusão digital, enfrentados pela escola pública brasileira na pandemia da CoViD-19, cada contexto educacional viveu suas peculiaridades durante as aulas remotas. O desenvolvimento de pesquisas com estudos de caso, em educação, possibilita o contato direto entre pesquisador e eventos pesquisados, a oportunidade de “descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem desvinculá-los do contexto e das

circunstâncias especiais em que se manifestam” (André, 2013, p. 97). O cunho etnográfico é uma abordagem adequada para lidar com questões que envolvem a sala de aula de línguas e a interpretação cultural de comportamentos. Ele se justifica também devido ao meu contato direto como professora pesquisadora que atuou durante o ERE participando de reuniões pedagógicas, planejando atividades remotas, e dialogando com colegas professores e os estudantes.

A perspectiva autoetnográfica, por sua vez, “expande as possibilidades de se investigar questões educacionais que não focalizem a busca por um padrão ou uma verdade, mas as verdades localizadas e contextualizadas” (Ono, 2018, p. 57), ao mesmo tempo em que utilizo minha própria experiência como professora pesquisadora para reflexões críticas, nesse caso, a partir de cenas específicas do ERE e do doutorado sanduíche. Significa dizer que através da autoetnografia “o professor traz suas experiências docentes e emoções para o contexto da pesquisa”, além de um “olhar reflexivo para as próprias experiências” (Kleiman; Silva, 2024, p. 270). Logo, a autoetnografia foi uma opção quando parti da ideia de evidenciar e valorizar o conhecimento produzido por meio da experiência e como uma forma de apresentação dos resultados. Alguns aspectos da autoetnografia mencionados por Mendéz (2013) me conduziram a essa escolha:

- A autoetnografia conecta o pessoal ao cultural;
- Não se trata apenas de escrever sobre si, mas também de ser crítico no que concerne às suas experiências pessoais;
- Como método, envolve um movimento de ir e vir entre experienciar e examinar.

A autoetnografia compreende, pois, uma metodologia qualitativa de pesquisa e de escrita. Ellis (2011) aponta que ser autoetnógrafo é reconhecer as formas inumeráveis pelas quais a experiência pessoal influencia o processo de pesquisa, bem como o reconhecimento de que a autoetnografia é uma abordagem que acomoda a subjetividade, a emotividade e a influência do pesquisador na investigação, em vez esconder esses assuntos ou assumir que eles não existem. Sem dúvida, não faltaram angústias a mim, como professora pesquisadora, e demais participantes no decorrer de uma pesquisa atravessada por uma pandemia.

Trata-se, desse modo, de uma pesquisa qualitativa ao privilegiar a observação e acionar dispositivos de geração de dados como questionário e plataformas *on-line* (*apps* de línguas e o *Meet*), bem como metodologias pré-existentes como a (auto)etnografia e o estudo de caso. Além da tentativa de seguir o pré-estabelecido

antes de adentrar o campo, a estruturação da tese e sua escrita seguiu os moldes da pesquisa qualitativa sem um entrelaçamento em profundidade dos campos teórico, empírico e analítico.

Quanto à análise de dados, busco “interpretar os significados construídos pelos participantes na sala de aula de línguas” (Moita Lopes, 1994, p. 334), incluindo-me como uma das participantes, ainda que essa sala de aula tenha sido, temporariamente, transferida para os lares dos professores e estudantes, em vista do ensino remoto. Levo em conta também que, para Hayler (2011), a análise e interpretação dos dados gerados na pesquisa autoetnográfica devem considerar as narrativas do pesquisador, o diálogo com os demais participantes da investigação e o compromisso com uma análise pautada em bases teóricas.

A seguir, apresento um quadro no intuito de sistematizar e relacionar a questão principal de pesquisa e os objetivos às categorias presentes nos capítulos de análise dos dados.

Quadro 5: Resumo de questões de pesquisa – objetivos – categorias

QUESTÃO DE PESQUISA	OBJETIVOS	CATEGORIA RELACIONADA
Quais (des)caminhos são emergentes, sob a perspectiva de humanos-não-humanos de uma escola pública em Feira de Santana – BA, no que tange ao uso de tecnologias digitais para o <i>ensinoaprendizagem</i> de inglês, frente aos multiletramentos, a partir do ensino remoto emergencial na pandemia da CoViD-19?	Averiguar os sentidos atribuídos à língua inglesa e ao <i>ensinoaprendizagem</i> desse idioma por atores da escola e da pesquisa;	O processo de <i>ensinarpesquisar</i> a LI a partir da experiência de doutorado sanduíche (Capítulo 4)
		Sentidos atribuídos ao inglês e ao <i>ensinoaprendizagem</i> dessa língua (Subcapítulo 5.1)
	Fazer saber quais relações atores da escola e da pesquisa têm estabelecido com as tecnologias digitais na vida escolar e pessoal;	O uso de tecnologias digitais a partir da experiência de doutorado sanduíche (Capítulo 4)

		Relações estabelecidas com as tecnologias digitais (Subcapítulo 5.1)
	Compreender como são caracterizados os usos de aplicativos móveis de línguas para <i>ensinar/aprender</i> inglês nas cenas da investigação.	Características e implicações a partir do uso de apps de línguas por estudantes e professora (Subcapítulos 5.2 e 5.3)

Fonte: Elaborado pela autora

No entanto, destaco que o propósito dessa pesquisa não é o de dar poder e voz somente às pessoas ou debruçar-se apenas sobre os humanos, mas também de perceber, apontar e dar relevo à agência dos não-humanos, superando a perspectiva exclusivamente humana. No próximo tópico, relaciono como a investigação foi enxergada e conduzida para atingir tal objetivo.

3.3 Intersecções da pesquisa com a abordagem pós-qualitativa

Por meio de uma orientação pós-humanista, pós-antropocêntrica, tem-se outras perspectivas no que se refere à metodologia de pesquisa. Dadas as possibilidades diversas de se pesquisar, foram criadas “aberturas para outras formas, objetos/coisas, não-humanos, porque esses são múltiplos e produzidos a partir de relações complexas e subjetivas; e todos têm status igual nesta topologia plana do mundo” (Silva, 2020, p. 112). Nesse contexto, como um movimento metodológico, está situada a investigação pós-qualitativa na ‘virada sociomaterialista’. Há o reconhecimento de que, tal como o pós-humanismo, a investigação pós-qualitativa não é uma entidade singular, pelo contrário, ela tem múltiplas fontes, ligações e possibilidades. Todavia, pode-se identificar o seu emergente cânone teórico fundacional (Barad, Butler, Deleuze e Guattari, Pickering), a sua ligação com projetos mais amplos do novo materialismo e da investigação pós-humana, bem como um

conjunto de objetivos comuns: a procura da imprevisibilidade, da materialidade e do movimento que possa desafiar ou responder a um essencialismo humanista rígido (Gerrard; Rudolph; Sriprakash, 2017).

Alguns pressupostos da pesquisa pós-qualitativa (Hernández Y Hernández; Benavente, 2019; St. Pierre, 2021) inspiraram-me na tentativa de conhecer melhor a realidade investigada ao considerar e lidar com a relação humano-não-humano no cenário pandêmico. Isso porque uma pesquisa desenvolvida em plena pandemia em que circulava um vírus contagioso e letal, além da complexidade e imprevisibilidade das cenas do ERE, deixando todos à mercê dos contatos através das tecnologias digitais, não poderia centralizar-se apenas no ser humano. Esta caracterização dialoga adequadamente com a abordagem de pesquisa pós-qualitativa, a qual

[...] acarreta o convite a uma investigação que não separe ontologia, epistemologia, metodologia e ética. Ou seja, uma investigação que presta atenção aos entrelaçamentos entre o humano, o não-humano e o material, uma proposta que se propõe a assumir a investigação não como um percurso que defina de antemão o caminho a seguir em relação ao fenômeno sobre o qual se pretende oferecer alguma luz, mas se surpreende com o que acontece no fluxo da investigação. (Hernández Y Hernández; Benavente, 2019, p. 41-42, tradução minha)⁴²

Enfatizo que não há uma tentativa de opor-se à pesquisa qualitativa, mas, de, até mesmo, discorrer sobre um alcance além dela. Estudiosos adeptos da pesquisa pós-qualitativa já ressaltaram

[q]ue pensar o ‘pós’ contra algo não faz sentido, porque esse algo é o que nos permite pensar de outro lugar, porque sem a sua presença o nosso ‘novo’ pensamento não seria possível. Pois não estamos na origem de nada, mas em uma conversa que se alimenta de outras conversas e referências que se movem e se cruzam em múltiplas direções. (Hernández Y Hernández; Benavente, 2019, p. 26, tradução minha)⁴³

⁴²Trecho original: “[...] la perspectiva post-cualitativa conlleva la invitación a realizar una investigación que no separe ontología, epistemología, metodología y ética. Es decir, una investigación que preste atención a los entramados entre lo humano, lo no humano y lo material, Una propuesta que plantea asumir la investigación no como trayecto que define de antemano el camino a seguir respecto al fenómeno sobre el que se trata de ofrecer alguna luz, sino que se deja sorprender por lo que acontece en el fluir de la investigación.”

⁴³Trecho original: “Que pensar lo ‘post’ contra algo no tiene sentido, pues ese algo es lo que nos permite pensar desde otro lugar, pues sin su presencia nuestro ‘nuevo’ pensamiento no sería posible. Dado que no estamos en el origen de nada, sino en una conversación que se nutre de otras conversaciones y referentes que se mueven y cruzan en múltiples direcciones.”

O pós-qualitativo possibilita uma maneira de pensar as práticas do ERE com a presença de elementos não-humanos cujos poderes afetaram as formas de se fazer educação. Sobre a centralidade dos humanos nas investigações, Silva (2020, p. 110) afirma:

[t]radicionalmente as pesquisas educacionais são de métodos qualitativos, detém-se sobre os humanos, sejam elas implementadas através da observação, da entrevista, do questionário e em suas variantes (GLESNE, 2011). Os dados advindos desses procedimentos focalizam as ações e as perspectivas dos humanos, ainda que estes operem elementos materiais.

A experiência de ensino remoto emergencial possibilitou a “oportunidade de articular teoria e prática, emoção e razão, tecnologias síncronas com assíncronas, ambientes formais com ambientes informais” (Aragão, 2022, p. 175). Na realidade, com o ERE, percebemos a própria fusão entre humanos-não-humanos a fim de que algo acontecesse. Significa dizer que o contexto pandêmico diluiu, para muitos, essa fronteira entre homens e máquinas, homens e natureza. Por isso, o próprio caráter da pesquisa em circunstâncias inéditas pode ter diluído ou tornado um pouco mais tênue as fronteiras entre o qualitativo e o pós-qualitativo. No ERE, sem dúvida, merece destaque a relação existente entre o humano e o não-humano, haja vista a reinvenção de professores e estudantes, assim como o potencial das tecnologias, em especial, as digitais e dos aplicativos móveis diante do distanciamento físico. Para essa pesquisa, adiciono a relevância das tecnologias digitais, como celulares e aplicativos, leis governamentais, cenas, natureza, teorias, dados. Nenhum desses elementos é mais valioso que outro, importa-nos a agência de todos eles na investigação, de forma paralela aos humanos. De fato, é a junção de humanos-não-humanos que fez com que o ERE acontecesse (ou não). A relação humano-não-humano se apresenta como fonte de toda a circunstância social em que o ERE acontece e a própria ação do vírus desencadeia todo o movimento de reelaboração da pesquisa.

Logo, há inclinações para a pesquisa pós-qualitativa nessa pesquisa ao incluir e considerar participantes como atores humanos e não-humanos e tentar superar as dicotomias, dissolver separações (professor – estudante; ensinar – aprender; professor – pesquisador), além de prezar pela valorização da subjetividade e do processo sem “limpar” as cenas. Para St. Pierre (2013), na pesquisa pós-qualitativa, o mundo, o livro/texto e a subjetividade do eu são campos que se apresentam entrelaçados, não há divisão entre eles. Foi exatamente dessa maneira que o cenário de ERE se apresentou para nós e, por isso, buscamos levar em conta o ponto de vista

de St. Pierre, especialmente ao reconhecer a agência dos não-humanos na investigação.

Todavia, não penso que consegui romper totalmente com a perspectiva qualitativa porque não deixei de utilizar parte da metodologia pré-elaborada e, além disso, também mantive o objetivo da pesquisa, ainda que reenquadrado pelo cenário pandêmico e pelo ERE. Houve a dificuldade de romper com as amarras acadêmicas na redação, estruturação, delineamento e linguagem da tese. Como St. Pierre (2021) enfatizou, também admito que é difícil escapar tão rapidamente à nossa formação. A mesma autora também defende que uma pesquisa não nasce qualitativa e se torna pós-qualitativa. Logo, ter características do viés pós-qualitativo, não torna essa investigação pós-qualitativa, mas justifica o fato de que nem tudo aqui se encaixa tão bem nos pressupostos metodológicos qualitativos. St. Pierre esclarece (2021, p. 4, tradução minha) mais ainda ao enunciar que:

Derrida (1967/1973), outro pesquisador que chamamos de pós-estrutural, escreveu que a desconstrução, um de seus principais conceitos filosóficos, “não é um método e não pode ser transformado em um” (p. 3). Para Derrida, um pensador com um método já decidiu como proceder e é simplesmente um funcionário do método, não um pensador⁴⁴.

O ponto de vista de Ulmer (2011, p. 12) traz-me conforto, em meio à pandemia vivenciada na escola e na pesquisa, ao afirmar que:

[a] investigação pós-humana não foi, nem continuará a ser, isenta de desafios. A abordagem pode ser criativa e generativa tanto quanto possa ser perturbador, mesmo para os estudiosos que lideram esta tarefa. Vannini (2015a) observa que os estudiosos que embarcam em pesquisas não representacionais podem ser preenchidos com dúvidas, receios e incertezas enquanto buscam diferentes formas de produzir conhecimento. Rotman (2000) oferece pensamentos semelhantes ao observar que os estudiosos podem estar começando, “de forma hesitante, com confusão, dor, admiração, resistência inevitável e momentos de prazer intenso, para não dizer alegria e surpresa, para nos tornarmos multi-seres, capazes de ficar fora de nós mesmos de maneiras que estamos apenas começando a reconhecer e sentir a necessidade de articular” (p. 79)⁴⁵.

⁴⁴Trecho original: “Derrida (1967/1973), another scholar we’ve call poststructural, wrote that deconstruction, one of his major philosophical concepts, “is not a method and cannot be transformed into one” (p. 3). For Derrida, a thinker with a method has already decided how to proceed and is simply a functionary of the method, not a thinker.”

⁴⁵Trecho original: “Posthuman research has not been, nor will it continue to be, without challenge. The approach can be creative and generative as much as it can be unsettling, even for scholars who lead this charge. Vannini (2015a) notes that scholars who embark upon non-representational research may be filled with self-doubt, trepidation, and uncertainty as they seek for different ways of producing knowledge. Rotman (2000) offers similar thoughts as he observes that scholars may be beginning, ‘haltingly, with confusion, pain, wonder, inevitable resistance, and moments of intense pleasure, not

Porém, admito que a abordagem pós-qualitativa não afetou tanto a pesquisa no sentido de sua implementação, da seleção de procedimentos, mas busquei, dentro do possível, considerar a existência de uma rede de humanos-não-humanos para a produção e análise de dados e reconhecê-la como conhecedora e produtora de conhecimento (Ulmer, 2017), o que resultou, desse modo, em uma certa aproximação com aspectos da pesquisa pós-qualitativa.

Em suma, o ERE (construído, em última instância, pela ação de um vírus, portanto ator não-humano) fez com que olhássemos para o não-humano com outros olhos e, a partir de então, a adoção de princípios do pós-qualitativo se mostrou para nós como uma necessidade diante da complexidade do cenário educacional na pandemia da CoViD-19. Aceitamos, então, enxergar o ERE com a presença marcante de uma rede de associações que vai muito além do humano. Ficou e fica o reconhecimento: o mundo não é constituído apenas por humanos e não somos os únicos passíveis de produzir conhecimento (Ulmer, 2017).

Nos próximos capítulos, apresentarei os dados da pesquisa e as análises feitas a partir deles.

4 NARRATIVA AUTOETNOGRÁFICA: UMA *SELFIE* DA PROFESSORA PESQUISADORA DE INGLÊS EM (RE)CONSTITUIÇÃO NO PROCESSO DE *ENSINAR PESQUISAR*

Este capítulo tem o objetivo de fazer emergir sentidos sobre o processo de *ensinarpesquisar* a LI e o uso de tecnologias digitais a partir de minha experiência de doutorado sanduíche. Menciono que ele se caracteriza, como assinala Chang (2007), como autobiográfico no seu conteúdo, etnográfico no seu procedimento e cultural na sua interpretação. Logo, a elaboração dele perseguiu a ideia de uma escrita reflexiva e crítica sobre mim e os percursos trilhados, sobretudo aqueles ao longo dessa investigação, os quais têm resultado na configuração de novas formas de ser e estar no/com o mundo em um exercício incessante de (re)constituição. Isso porque quem ensina deve, em algum momento, direcionar atenção ao modo como aprende. É este movimento que realizo ao pesquisar sobre a aprendizagem de meus estudantes olhando também para mim, professora pesquisadora, como parte constitutiva da cena na qual ensino e pesquise.

Para a análise, crítica e interpretação dos dados, orientei-me a partir de Hayler (2011), para quem em uma pesquisa autoetnográfica deve-se considerar as narrativas do pesquisador, o diálogo com os demais participantes e o compromisso com uma análise pautada em bases teóricas. É nesse viés que busquei delinear a escrita dessa narrativa autoetnográfica.

Para a apresentação do conteúdo, busco dar relevo à experiência pessoal para entender a experiência cultural, uma perspectiva de compreensão através do prisma da autoetnografia⁴⁶, sendo esta tanto o processo quanto o produto que circunscrevo ao longo das linhas que delineio (Ellis, 2011). Significa dizer que essa escrita através de minhas experiências e de relatos peculiares de minhas subjetividades acontece na tentativa de trazer à tona o social e o cultural, uma vez que a autoetnografia possibilita que vejamos o outro a partir de nós mesmos (Assis, 2018, p.65). Não obstante, não pretendo com isso, ao assumir a palavra, promover a mim mesma como pesquisadora e fonte de dados (Kleiman; Silva, 2024), mas, na perspectiva autoetnográfica, o objetivo é o de contribuir para desenvolver entendimento e reflexão de um contexto social específico através de uma escrita que não segue modelos prontos. Essa escrita

⁴⁶No capítulo metodológico, abordo de maneira mais aprofundada acerca da opção pela autoetnografia e o lugar dela nesse trabalho.

representa realidades e objetivos de quem que a construiu, não sendo possível ser reproduzida por outra pessoa. É uma espécie de narrativa que espelha uma forma particular de construir sentidos do mundo e uma interpretação em relação às interações sociais (Silva, F. 2022). A valorização da subjetividade está, por isso, na contramão de modos tradicionais de se fazer pesquisa, “em uma abordagem não canônica e não convencional” (Kleiman; Silva, 2014, p. 268) e em consonância com o que é defendido por Mota-Pereira (2022, p. 52):

Em uma perspectiva mais tradicional de ciência, entre os requisitos que chancelam um conhecimento como válido ou não está a impessoalidade, vista como um requisito para garantir a cientificidade da pesquisa ao modo das Epistemologias do Norte. A centralidade dessas Epistemologias levou não apenas a um menosprezo aos conhecimentos produzidos no Sul Global como, também, a uma ênfase na objetividade, que, para ser configurada, se apoia em “formas radicais de exclusão epistemológica ou sociopolítica” (Santos, 2019, p. 73). Em outras palavras, a objetividade é uma construção pautada na exclusão de formas de saber e conhecer e composição de margens para fins de legitimação e hierarquização.

É nesse contexto de subjetividades que escolhi o termo *selfie* para intitular o capítulo em coerência com a perspectiva autoetnográfica e porque me parece oportuno e adequado, haja vista que nos (des)caminhos da pesquisa, depois de experienciar o ensino remoto emergencial com meus estudantes e do uso, por eles, de alguns aplicativos móveis para aprender inglês, a câmera da investigação se voltou para mim como professora pesquisadora ao ter a oportunidade de estabelecer diálogos com pares em outro contexto de vida e educação. Outrossim, no sentido literal, *selfies* compõem as experiências compartilhadas e analisadas nos subcapítulos a seguir nos quais também desenrolo a escrita como um novelo de experiências que pretende trazer à tonar minhas relações com a LI e as tecnologias digitais.

Dessa maneira, também enfatizo que, no processo de pesquisa, a escrita no viés autoetnográfico se mostrou como terapêutica para mim à medida que me “forçou” uma abertura para a reflexão, incluindo, a grosso modo, flores e espinhos, e permitindo uma combinação entre o caráter científico, a subjetividade e o olhar de investigadora para dentro de minha própria pesquisa (Silva, F. 2022). É neste sentido que a autoetnografia “quebra” o distanciamento entre o pesquisador e o universo de sua própria pesquisa.

4.1 NO MEIO DO CAMINHO TINHA UM DOUTORADO SANDUÍCHE: QUANDO A PROFESSORA É A ESTUDANTE

Não há docência sem discência [...].

(Freire, 1996, p. 13)

Esclareço que o subtítulo acima não pressupõe que quando professora, não sou estudante no ato de aprender com aqueles com os quais interajo, nem indica que quando sou estudante, não sou professora no ato de compartilhar e ensinar. Afinal, podemos ser tudo ao mesmo tempo, até mesmo porque se houver algum limite posto entre práticas de ensino e de aprendizagem, ele é extremamente tênue.

Retomando a epígrafe do patrono da educação brasileira: quando tratamos de docência e discência, “apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender [...]” (Freire, 1996, p. 13). Por isso, na condição de professora estudante, exponho saberes experienciais construídos (ou ainda em construção) em um momento no qual meu lugar é tão de estudante de doutorado quanto de professora.

Quando iniciamos uma pesquisa, projetamos aonde desejamos chegar como um parâmetro para quais ações desenvolveremos com olhos fitos na tão esperada chegada e fechamento do ciclo. Todavia, o caminho (felizmente) é desconhecido e isso torna a investigação um percurso movido por surpresas e curiosidades que fazem parte do processo. Às vezes, alcançamos o alvo que projetamos; outras vezes, não. Mas também podemos chegar a outros destinos que superam, extrapolam o que queríamos a princípio.

Ao iniciar essa pesquisa de doutorado, meu foco estava exclusivamente na busca de (des)caminhos para o uso de aplicativos móveis de inglês, como o Duolingo, por estudantes de uma escola pública da rede estadual da Bahia, onde atuo como docente, para além de uma visão centrada na língua, mas inspirada na teoria dos multiletramentos considerando interesses, necessidades e realidades apresentadas no meu contexto escolar da educação básica como recorte de pesquisa. Por muito tempo, questões desse tipo estiveram alheias à minha prática docente, mas a reinserção na universidade por meio de eventos, cursos e pesquisa fez com que me tornasse um tanto reflexiva e atenta às necessidades de uma pedagogia local e

específica, de teorizar a partir de minha própria prática e de desenvolver consciência sociopolítica para transformação do mundo que me cerca como educadora (Kumaravadivelu, 2006).

Não havia um doutorado sanduíche planejado, entretanto, surgiu uma pretensão que foi materializada quando decidi concorrer ao edital CAPES PrInt/2020. Dessa maneira, no meio do caminho houve uma oportunidade de doutorado sanduíche que resultou não somente neste texto, mas certamente mudou o lugar onde cheguei (ou para onde a pesquisa me levou) ao término da investigação como pesquisadora-professora-estudante-ser humano. Isso porque, de um modo geral, deixei de “ver” apenas os aplicativos móveis e os estudantes e passei a “olhar” para mim nos múltiplos papéis e os processos que vão desde as discussões, usos e possibilidades para as tecnologias digitais nos microcontextos aos que tive acesso – minha realidade escolar em tempos de ensino remoto emergencial e a experiência em uma universidade e em uma escola no exterior.

A fim de prestigiar o poeta brasileiro Carlos Drummond de Andrade, que nos presenteou com o belíssimo poema No meio do caminho tinha uma pedra, em lembrança aos obstáculos que surgem na vida das pessoas, ou seja, às pedras a serem contornadas, menciono, porém, apenas no sentido parcial do caráter inusitado, de não ter havido um planejamento desde o início do percurso investigativo, que no meio do meu caminho de pesquisa tinha um doutorado sanduíche e essa oportunidade foi um dos melhores acontecimentos de minha vida pessoal e acadêmica. Embora, no mesmo sentido tomado por Drummond, houve, sim, pedras no meio do caminho nesta jornada investigativa no sanduíche: dificuldades que a mim foram impostas pela Secretaria de Educação da Bahia (SEC-BA) a fim de que fosse permitido o meu afastamento de sala de aula e, além disso, pela própria Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES) com todos os trâmites e exigências para a efetivação da bolsa de doutorado sanduíche no exterior. E foi assim que caminhando quase para o final da pesquisa em termos de prazo, sem considerar o prazo posterior e estendido que foi concedido em razão da pandemia, que de dezembro/2021 a maio/2022, tive o grande privilégio de ser bolsista CAPES PrInt⁴⁷, na Universidade de Illinois em Urbana-Champaign.

⁴⁷Ver mais em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/bolsas/bolsas-e-auxilios-internacionais/informacoes-internacionais/programa-institucional-de-internacionalizacao-capes-print>; <https://capesprint.ufba.br/bolsas-de-estudo>. Acesso em 05 mai. 2023.

Destaco aqui a questão dos multiletramentos (Cazden *et al.*, 1996), uma das primeiras leituras que fiz do professor pesquisador William Cope em parceria com outros pesquisadores do letramento, a qual chamou minha atenção a ponto de eu propor um projeto de pesquisa inicialmente focado nela, em um ensino de inglês que considerasse e valorizasse a diversidade linguística e cultural das salas de aula, potencializado pelo uso de tecnologias digitais. Tãmanha era a minha curiosidade que, em determinada avaliação de uma das disciplinas do curso de doutorado na UFBA, criei e alimentei o termo multiletramentos na Wikipédia⁴⁸. Também fiz a disciplina optativa Multiletramentos, no formato *on-line*, quando as aulas presenciais estavam suspensas por conta da pandemia da CoViD-19, com a professora Dra. Simone Bueno, minha orientadora, e discussões a partir de leituras de Cazden *et al.* (1996); Rojo, Moura (2012) e Ribeiro (2020), entre outros, aguçaram mais ainda minha curiosidade para investigar como essa teoria poderia contribuir para transformar de algum modo as minhas aulas de inglês e o universo de meus alunos. Motivada por todas essas inquietações, escrevi ao professor Dr. Cope, expus brevemente minha pesquisa e cogitei a possibilidade de contar com a coorientação dele como bolsista CAPES PrInt/2020. Para minha surpresa, ele solicitou meu projeto de pesquisa e currículo para apresentação ao departamento do qual ele faz parte na Universidade de Illinois. E para maior surpresa ainda, fui aceita pelo referido departamento e por Dr. Cope. Apesar de também ter sido aceita por uma outra professora e universidade americana de referência nos estudos sobre tecnologias em educação, optei pelo Dr. Cope e indiquei-lhe como coorientador na ocasião em que concorri ao edital interno na UFBA.

Vale ressaltar a existência de um projeto em andamento entre a Universidade de São Paulo e a Universidade de Illinois: Letramentos e línguas na formação de professores no Brasil, financiado pela Fundação Lemann e dirigido por Bill Cope, Mary Kalantzis, Walkyria Monte Mór e Lynn Mario T. Menezes de Souza. Somente ao chegar à universidade no exterior, soube dessa parceria. Tive a oportunidade de estabelecer alguns contatos com brasileiros envolvidos nesse projeto, desde então, o que tem favorecido diálogos e fortalecido redes de pesquisa.

Voltando à fase pré-viagem do doutorado sanduíche, confesso que a parte burocrática para obtenção do visto estadunidense e todas as exigências para entrar

⁴⁸Histórico disponível em Wikipédia: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Multiletramentos&action=history>. Acesso em: 14 abr. 2023.

como estudante nos Estados Unidos da América (EUA), as alterações de prazos do sanduíche por causa da pandemia da CoViD-19 e documentações exigidas pela CAPES, bem como a dificuldade para conseguir afastamento da rede de educação do estado da Bahia, tornaram os preparativos para a viagem muito desgastantes para alguém que tão somente decidiu fazer pesquisa.

Ao que parece, desde sempre tem existido o desafio de incorporar a mentalidade científica ao modelo de sociedade brasileira e de se acreditar que a ciência é uma ferramenta valiosa para tirar o país do atraso, da miséria e da desesperança⁴⁹. Não basta, então, que existam programas ou projetos esporádicos de apoio à formação do pesquisador, é preciso que haja uma permanência em investimentos desse tipo e que as diversas esferas e instituições da sociedade, de modo geral, deem suporte aos pesquisadores criando condições para que pesquisas aconteçam e que seus resultados sejam, além de publicizados, refletidos em melhorias e bem-estar social. Saliento que durante todo esse curso de pós-graduação, consegui licença da escola apenas para o estágio doutoral no exterior e tenho sentido na pele, desde o mestrado, que vivo em um país no qual realmente há ciência porque há pesquisadores audaciosos. Isso explica o motivo pelo qual muitos colegas educadores até gostariam, mas descartam a possibilidade de investir na própria formação, cursando mestrado ou doutorado de forma paralela ao trabalho docente.

Contudo, e felizmente, em dezembro/2021, cheguei aos EUA e me alojei em uma das moradias da Universidade, situada em Urbana-Champaign (UC), as chamadas cidades gêmeas cujos limites geográficos facilmente se confundem e, dessa forma, parece não existir Urbana sem Champaign ou Champaign sem Urbana. Este último é um município com população de pouco mais de 40 mil habitantes e área de 30 km quadrado; enquanto Champaign tem mais de 88 mil habitantes e área de 59,93 km quadrado, de acordo com a Wikipédia⁵⁰. De imediato, assustou-me a distância entre os lugares naquela região, o que impossibilitava o deslocamento sem transporte. Todavia, até o alcance das vias urbanas, os municípios citados disponibilizam ônibus, o qual não cobra tarifa aos estudantes mediante o uso da

⁴⁹Críticas apontadas em texto do Fórum de Reflexão Universitária – UNICAMP, publicado em 2003.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/spp/a/vCVKwBN3NC6Xk7yMX44QGDJ/?lang=pt>.

⁵⁰Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Urbana_\(Illinois\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Urbana_(Illinois)); https://en.wikipedia.org/wiki/Champaign,_Illinois. Acesso em 10 ago. 2022.

carteira de estudante como comprovação. Somando-se à distância entre as localidades, como o doutorado sanduíche aconteceu em pleno inverno dos EUA, grande parte de minha circulação nas cidades se deu por meio de ônibus, que, diferentemente do que se vê na minha realidade de origem, mais se assemelhava a um veículo particular considerando-se as poucas pessoas que dependem desse tipo de transporte por lá.

Uma de minhas primeiras estranhezas em Urbana-Champaign foi, sem dúvida, o clima. Cruzalmense, baiana e nordestina, pude, pela primeira vez, sentir na pele o que é inverno com temperaturas abaixo de zero. Além do mais, visualizei árvores secas e adormecidas sem uma folha sequer, como se estivessem escondidas em si mesmas para se proteger do frio, todavia, vivas e prontas para florir nos meses finais que antecederam o término de meu estágio e o consequente retorno ao Brasil. Testemunhar o quanto as estações do ano são tão definidas em um outro lugar do mundo a partir da experiência com um inverno rigoroso e o início de uma primavera, de fato, florida e com toda a transição pela qual passa e se adequa a natureza, incluindo a flora e fauna, fez-me refletir acerca de que a vida como um todo em suas distintas áreas é realmente feita de ciclos que não se anulam, mas se completam. Assim, a natureza que observei nessa viagem de caráter acadêmico, permitiu-me enxergar outras cenas do cotidiano e contou-me sobre resiliência e capacidade inata de atravessar cada fase que a vida nos impõe, seja nas etapas do ensino, da pesquisa e para além delas.

De forma situada, sobre a pesquisa, apesar da singularidade que atravessa o acontecer de cada investigação (Macedo, 2016), a existência de fases é algo comum ao desenvolvimento das pesquisas científicas que realmente transitam (González; Segovia, 2019) até atingirem um certo ponto de maturação. As imagens a seguir, com árvores secas, neve e flores, atestam as mensagens emitidas pela natureza a mim.

Figura 4: Vista da janela do apartamento em Orchard Downs (alojamento universitário)



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 5: Tulipas nos jardins da vizinhança na primavera em Urbana



Fonte: Arquivo pessoal

Prossigo questionando a mim mesma: como o aspecto sazonal afetou meu olhar sobre a temática desse estudo? Em termos mais específicos, noto que de um contexto macro (Brasil) para um contexto micro (meu lócus de ensino, desde a escola à SEC) tem sido dada uma certa relevância à questão das tecnologias digitais nas aulas e em pautas educacionais, inclusive na Jornada Pedagógica 2024 da SEC-BA

com o que denominaram “momentos formativos digitais”⁵¹, depois de termos visto o cenário brasileiro mudar em tempos de pandemia e de modos alternativos para se fazer educação serem impostos, quadro que é caracterizado por Fettermann e Tamariz (2021, p.5).

[...] observa[ra]m-se estratégias das redes estaduais e municipais brasileiras de educação, respectivamente, realizadas no período da quarentena: usos de plataformas *on-line*, gravação de videoaulas, disponibilização de materiais digitais via redes, aulas *on-line* ao vivo (multisseriadas), aulas via TV, aulas *on-line* ao vivo (etapa específica), orientações genéricas via redes sociais e tutoria/chat *on-line*. As redes municipais, além dessas estratégias, ainda que em menor escala e proporção, também ofereceram materiais e orientações no site da Secretaria de Educação, orientações e cronograma de atividades para pais e disponibilização de material impresso. Apesar disso, o aumento de desigualdade em face dos alunos que não podem (ou não puderam) ter acesso a essas estratégias ou outras para continuarem os estudos de modo remoto tornou-se preocupante.

Não intenciono generalizar ou afirmar que os problemas relacionados às tecnologias digitais, atualmente, estão resolvidos. Pelo contrário, tal como denunciam Fettermann e Tamariz (2021), acrescento que com o ERE, pudemos enxergar “um inverno rigoroso” marcado pela exclusão social e digital. Mas destaco que talvez esse reconhecimento seja o primeiro passo para que mudemos de estação, coloquemos cada vez menos distantes de uma inclusão digital promovida com qualidade e que nos mova “do improvisado ao ensaio para algo mais interessante”, já que “esta crise nos oferece também uma oportunidade, por que não arregaçar as mangas e pôr a imaginação a funcionar? No entanto, é fundamental não ficar apenas na imaginação” (Ribeiro, 2022, p. 319). Então, que venham, pois, as flores da inclusão digital, da cidadania digital na estação pós-pandemia em nossas escolas e salas de aula.

Vale dizer que no retorno pós-sanduíche, deparei-me com algumas flores da inclusão digital na escola: o colégio foi contemplado com vinte *netbooks* (computadores portáteis de pequenas dimensões), programas de monitoria como o Mais Estudo⁵² passaram a considerar parte de sua carga horária em ambientes virtuais e, no pátio da escola, vi, pela primeira vez, imagens de QR codes fixados nas paredes, um convite à comunidade escolar para acessar os resultados de trabalhos

⁵¹Disponível em: <https://educadores.educacao.ba.gov.br/noticias/bahia-inicia-jornada-pedagogica-para-preparacao-do-ano-letivo-de-2024>. Acesso em: 06 fev. 2024.

⁵² Ver mais em: <https://www.bahia.ba.gov.br/2023/05/noticias/educacao/governo-do-estado-lanca-mais-estudo-2023-com-50-a-mais-nas-bolsas-e-r-546-milhoes-de-investimento/>. Acesso em: 26 jun. 2023.

de estudantes com músicas. Lembrando de que ser digital não quer dizer que é inovador, mas levar o digital para a educação, abre frestas para possibilidades outras que incentivem a autoria, o protagonismo e a criatividade, por exemplo. Que avancemos nas fases e que venham mais cenas pedagógicas floridas e coloridas no que concerne ao digital e seus usos!

Passando de ideias mais gerais a impactos preliminares quanto ao doutorado sanduíche, no próximo tópico, optei por narrar experiências mais detalhadas que fazem emergir rastros de minhas relações com o *ensinoaprendizagem* da LI e com as tecnologias digitais.

4.1.1 Vivências na Universidade de Illinois em Urbana-Champaign e com a CGScholar

Donos de nomes que circulam o mundo todo, por razão de seus estudos e teorias, e de uma enorme simplicidade, descobri que Bill Cope e Mary Kalantzis, ambos do mesmo grupo de pesquisa, não desenvolvem apenas parcerias de pesquisa e realizam um sério trabalho intelectual, mas o afetivo em suas relações interpessoais tem um lugar de relevância. Por isso, é bem comum que a receptividade deles aos pares de pesquisa seja estendida aos jantares em casa ou nos restaurantes. Comigo, isso não foi diferente. O que me fez sentir à vontade para as interações no decorrer do doutorado sanduíche.

Como parte da receptividade narrada, como pesquisadora visitante, também pude usufruir de uma sala de estudos na UIUC com os devidos recursos tecnológicos e conexão para que pudesse ser um espaço destinado a leituras, reflexões e escrita. Confesso que, muitas vezes, mesmo estando sozinha no apartamento, criei o hábito de frequentar a sala de estudos nem que saiba para fazer notas no diário de campo ou autoetnográfico, a fim de contar com mais inspiração, concentração e acesso mais próximo a literaturas no campus da universidade.

Figura 6: Sala de estudo durante o estágio doutoral na UIUC



Fonte: Arquivo pessoal

Muitos desses momentos de estudo se deram de forma individual. Contatos presenciais com estudantes do Programa aconteceram; porém, foram poucos, uma vez que o Programa é desenvolvido na modalidade à distância. Contudo, outras redes de pesquisa e de contato foram criadas quando participei de reuniões *on-line* do grupo de pesquisa do professor coorientador, bem como de palestras com temas afins ao de meu interesse e de eventos culturais no campus com programação muito diversa, em diferentes prédios, cursos e programas, e disponíveis a cada semana no aplicativo da UIUC. Nesse ponto, ao selecionar eventos a participar, atividades a realizar e o tipo de ajuda a solicitar ao meu coorientador a pedido dele, percebi o quanto a autonomia se faz importante e necessária como parte do processo de formação de um estudante. Senti, em uma variável como nunca antes, ao assumir o controle do planejamento e definir minhas próprias tarefas acadêmicas, que era responsável por minha aprendizagem de maneira autônoma.

Confesso que a minha formação inicial foi semelhante à de meu aluno cujo relato de desespero no ERE, cuja narrativa se encontra no capítulo anterior, evidenciava a dependência em relação aos professores para tomadas de decisões e prosseguimento de seus estudos. Então, como se constrói um estudante autônomo? Não pretendo dar respostas absolutas, mas arrisco dizer, a partir de minha experiência na UIUC, ao fazer escolhas simples, como as leituras na biblioteca, os eventos e os cursos a participar, os usos feitos na plataforma *CGScholar (Common Ground Scholar)*, as interações solicitadas ao coorientador para a condução do estágio

doutoral etc, que a pesquisa tem um papel indispensável à identidade de um estudante autônomo. Logo, percebo que um estudante pesquisador, especialmente quando é incentivado para isso, normalmente tende a desenvolver autonomia que, de modo geral, como pontua Goldim (2015), é pautada na liberdade e ação. Quando crianças, somos pesquisadores natos e cheios de autoconfiança; à medida que crescemos, as perguntas e as iniciativas espontâneas vão morrendo em nós e, conseqüentemente, muitos de nós deixamos de indagar, externar as curiosidades e dúvidas, criticar de forma construtiva, refletir, argumentar. Infelizmente, esse processo de apagamento do “eu pesquisador”, muitas vezes, é potencializado pela própria escola com currículos e práticas avaliativas engessadas, por exemplo. Enquanto isso, Leffa (2003, p. 15) nos lembra que “[a] aprendizagem que realmente interessa, aquela que não é apenas reprodução do que já existe, mas criação de algo novo, de progresso e avanço, só é possível com autonomia”.

Nesse contexto, há quem acredite, e estou neste grupo, que as tecnologias digitais podem participar do processo de construção de não somente um estudante pesquisador e, certamente, autônomo, mas também contribuir para uma aprendizagem significativa, especialmente depois das vivências no ERE em publicações a partir dele, tais como em textos de Menezes (2020); de Ribeiro (2022) e de Ribeiro; Vecchio (2020). Talvez nós, docentes da educação básica, também precisemos direcionar nossos estudantes nesse processo de se tornarem autônomos. A inserção e o uso pedagógico de tecnologias digitais em sala de aula poderão ser um aliado ou pretexto para aprender a aprender, desenvolver a criticidade, reflexão, respeito, ética, criatividade, capacidade avaliativa, entre outros, como pilares à autonomia. O ERE e a abertura de meus estudantes do 6º ano para o uso de aplicativos móveis de língua inglesa (o que explico no próximo capítulo), incluindo mesmo as dificuldades que os discentes tiveram, mostrou-nos que há um possível caminho a ser explorado nesta perspectiva de busca da autonomia, considerando que não ensinamos a língua pela língua. Por isso, “autonomia no aprendizado de língua inglesa é a capacidade de o aluno responsabilizar-se pela própria aprendizagem, com apoio do professor que passa a assumir papel de facilitador neste processo” (Novaga, 2015, p. 11). Agindo assim, de algum modo, como professores, compartilhamos ou dividimos com os estudantes a responsabilidade nos processos de *ensinaraprender*, inclusive em relação a selecionar, testar, experimentar e avaliar recursos tecnológicos que favoreçam a educação. Não é à toa que se enfatiza que autonomia também

envolve a inclusão do outro ao se combinar a ação individual com o componente social (Goldim, 2015). De igual modo, Freire (1996, p. 55) nos convida a pensar a autonomia como um processo, não um evento isolado:

Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas. Por que, por exemplo, não desafiar o filho, ainda criança, no sentido de participar da escolha da melhor hora para fazer seus deveres escolares? Por que o melhor tempo para esta tarefa é sempre o dos pais? Por que perder a oportunidade de ir sublinhando aos filhos o dever e o direito que eles têm, como gente, de ir forjando sua própria autonomia? Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade.

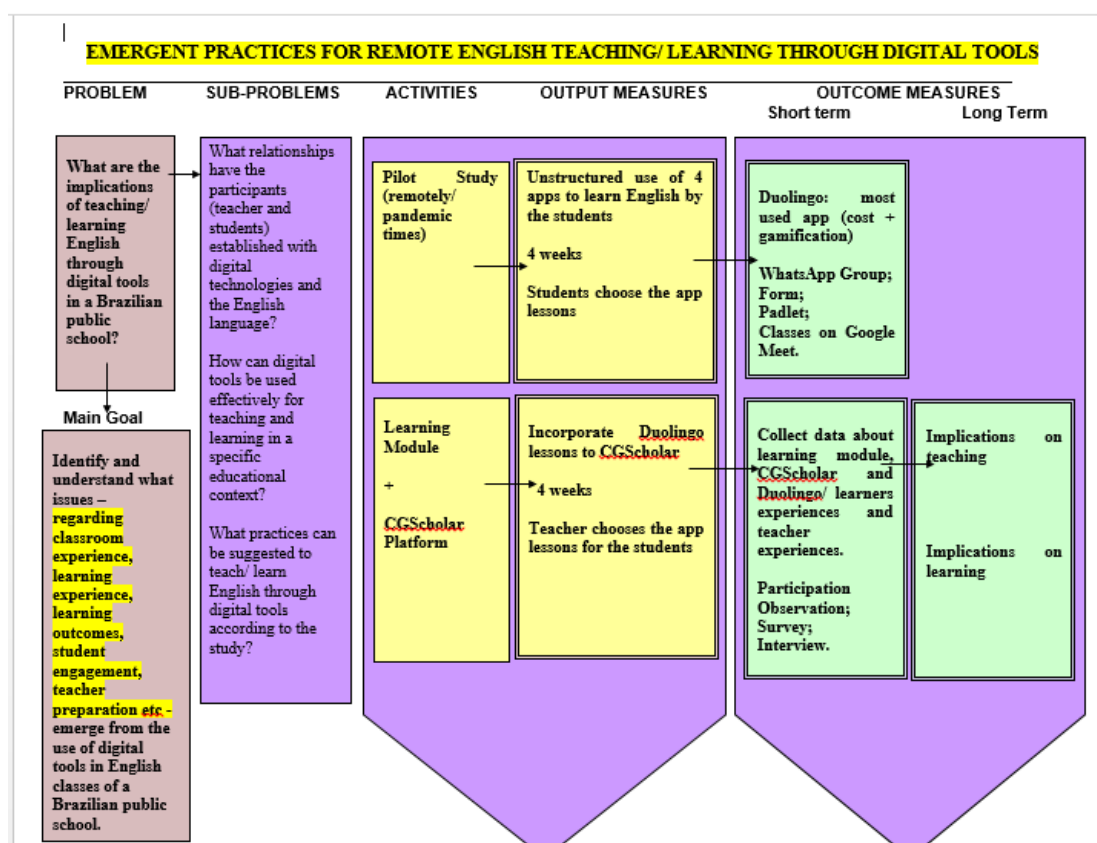
Acrescento sobre o ponto de vista de Freire a reafirmação de que é justamente a partir das relações com os outros, sejam humanos ou não, que se exercita a liberdade e a autonomia. Logo, por que não envolver nossos estudantes em escolhas que definam os planos de aula, o plano de curso, os direcionamentos que vão moldar nossas práticas pedagógicas? Já propus momentos de autoavaliação, bem como de sondagem de conteúdos e de interesses aos estudantes. Todavia, admito que preciso intensificar diálogos para tais fins com meus alunos em sala de aula.

Em continuidade ao exercício de práticas autônomas, por duas vezes, apresentei a pesquisa durante as reuniões do grupo de pesquisa em Illinois. Sem dúvida, ter o olhar de outros sobre nossa pesquisa possibilita que sejamos questionados e que haja o enriquecimento de nossas reflexões. Isso propicia que a pesquisa não seja realizada de forma solitária. Esse processo também se estendeu ao ter sessões individuais de orientação com os professores Dr. Cope e Dr. Kalantzis e ter acesso a outras literaturas indicadas por eles.

No primeiro momento, fiz um relato breve do que se tratava e propunha a investigação. Os comentários giraram em torno da valorização, da centralidade que o meu projeto de pesquisa dava aos estudantes, nada menos do que se esperava de pesquisadores e autores da pedagogia dos multiletramentos (Cazden *et al.*, 1996), cuja abordagem é direcionada à escola e seus atores como agentes de letramento. A partir de leituras também sugeridas de trabalhos que teorizam sobre as tecnologias

digitais, como, por exemplo, sobre o papel das tecnologias no aprendizado⁵³, despertou-me a curiosidade de experimentar a *CGScholar*, uma plataforma concebida a partir dos estudos dos multiletramentos, como uma segunda etapa da pesquisa associada aos *apps* de línguas. Então, para segunda exposição, foi-me sugerido que apresentasse um modelo lógico da pesquisa (representação gráfica de relações entre elementos que levam a um resultado), o qual socializo abaixo.

Figura 7: Modelo lógico da pesquisa



Fonte: Arquivo pessoal

No desenho de pesquisa compartilhado, propus incorporar lições do aplicativo Duolingo a *CGScholar*. Ao contrário do Duolingo, a plataforma concede uma abertura ao ambiente de comunidade para planejamento e intervenção do professor que me fez vislumbrar a possibilidade de usar a tecnologia ressignificando as lições do *app* e considerando a minha realidade sócio-histórica, bem como a de meus estudantes no ensino de línguas (Baptista, 2022). Mizan e Silva (2021), em contexto brasileiro, através de uma narrativa de experiência na *CGScholar* durante o ensino remoto, em

⁵³Ver em: <https://newlearningonline.com/new-learning/chapter-11-technology-in-learning>.

uma universidade pública, atestaram a viabilidade de práticas decoloniais nessa plataforma educacional quando agenciamentos disciplinares da educação tradicional foram rompidos: produções de estudantes foram publicadas e debatidas na comunidade; trocas multimodais proporcionaram ecologias de saberes rizomáticos entre os participantes da comunidade e possibilitaram o *design* de textos colaborativos multimodais. Esses pesquisadores brasileiros também apontaram uma fragilidade que, na minha concepção, também pode ser identificada no ensino presencial: “os comentários postados só elogiavam as postagens dos colegas sem acrescentar outros saberes ou perspectivas” (Mizan; Silva, 2021, p. 1339). Ademais reforçaram que considerando o ponto de vista político, é “necessário que os educadores tenham alternativas ao modelo hoje hegemônico das Big Techs (Amazon, Apple, Google, Facebook, Microsoft)” (Mizan; Silva, 2021, p. 1339).

Não obstante, não intenciono com isso enobrecer a *CGScholar*, mas apresentá-la como mais uma possibilidade para explorar práticas digitais e alcançar ganhos à educação. Saliento que a *CGScholar* é uma possibilidade advinda de pesquisa e desenvolvimento de ponta em aprendizagem colaborativa, *big data* e inteligência artificial, através de educadores e cientistas da computação da Universidade de Illinois. Inclusive, é mencionada ser como nenhuma outra plataforma de aprendizagem por apresentar um conjunto integrado de aplicativos que possibilita inúmeras funções pedagógicas, tais como: um espaço de engajamento inclusivo da sala de aula para o aprendizado ubíquo; um espaço de trabalho colaborativo e multimodal; um motor analítico de aprendizagem dinâmico; um portfólio web a ser usado em qualquer hora e momento; e um lugar profissional para a concepção e entrega de cursos interativos⁵⁴. No mínimo, todas as vantagens apontadas despertam curiosidade a qualquer professor/a.

Como não parece haver registros de experiências de uso da *CGScholar* na educação básica em contexto brasileiro, senti-me muito motivada para experimentar os riscos pedagógicos e de pesquisa aderindo ao uso da plataforma com meus estudantes. No entanto, apesar do *insight* metodológico a partir da parceria na UIUC, ao retornar para o Brasil, reconsiderar as vivências em Illinois e a realidade de meu cotidiano escolar no que diz respeito ao acesso e conexão, optei por equilibrar o processo investigativo gerando não somente dados a partir de meus estudantes, como

⁵⁴Disponível em: <http://letramentos.com/cgscholar-1>. Acesso em: 22 fev. 2024.

o fiz durante o ERE, mas também por meio da formação que o doutorado sanduíche representou para mim. Neste aspecto, recorro a bell hooks (2013, p. 35) ao enunciar que “[q]uando a educação é a prática da liberdade, os alunos não são os únicos chamados a partilhar, a confessar”, embora a reflexão e a escrita de si como docente pareçam ser caminhos mais árduos. Friso também a necessidade de que a/o docente também aprenda e obtenha autorrealização. Ainda sobre a *CGScholar*, realço que não descartei a possibilidade de conhecê-la melhor e experimentá-la em práticas pedagógicas posteriores com meus estudantes.

A oportunidade de participar do programa CAPES PrInt e todo o suporte da UIUC fizeram com que me sentisse valorizada como pesquisadora. Mais uma vez, acostumada a fazer pesquisa trabalhando e sem bolsa ou qualquer auxílio financeiro para tal, percebi com mais propriedade, na conjuntura alheia, como a infraestrutura e organização, associadas aos recursos materiais, financeiros, humanos etc de universidades e seus programas de pós-graduação, afetam a produtividade e desempenho acadêmicos no que se refere às condições para se fazer ciência.

O Programa de Internacionalização (CAPES PrInt) é, sem dúvida, louvável no que tange aos seus objetivos, especialmente o de estimular a formação de redes de pesquisas internacionais na intenção de melhorar a qualidade da produção acadêmica vinculada à pós-graduação. Graças a ele, vivi as experiências que narro nesse capítulo e, juntamente com a pesquisa, percorremos e alcançamos outros caminhos, caminhos não planejados. Apesar do número de bolsas de doutorado sanduíche no exterior ter crescido nos últimos anos, na área de educação, ainda se nota um crescimento tímido: 57 bolsas implementadas em 2008 e 1.241 bolsas no intervalo de 2008 a agosto de 2019, segundo dados e serviço de informação da CAPES analisados por Júnior *et al.* (2020). Há, pois, a urgência de expandir programas como esse e de proporcionar outros que também favoreçam condições e qualidade para a pesquisa científica no próprio país.


Sem dúvidas, a ausência do suporte para pesquisa no Brasil e de condições para o desenvolvimento da ciência desanima jovens pesquisadores e impede a formação de tantos outros, como mencionei anteriormente sobre as reais pedras no meio do caminho e a desmotivação de colegas professores da educação básica para os cursos de pós-graduação. Contudo, abro parênteses para assinalar a importância da internacionalização da educação básica, como uma opção que poderia fortalecer a educação pública ao articular o local com o global e “[...] contribuir para ampliar os

horizontes de compreensão de todo o processo educacional, buscando responder às tendências e aos desafios para se construir um projeto de vida e um programa educativo [...]” (Siveres, 2020, p. 82) através “da mobilidade estudantil, do intercâmbio entre professores ou pelos acordos de agências internacionais” (Siveres, 2020, p. 86). Obviamente, não se pode formar cidadãos do mundo sem que haja o encontro entre o local e o global; e a internacionalização, afirmo a partir de minha própria experiência de intercâmbio, poderia proporcionar isso.

Como *visiting scholar* (pesquisadora visitante), fiz um curso de aperfeiçoamento em inglês com duração de sete semanas na UIUC, conforme mostra o cartaz de divulgação abaixo.

Figura 8: Cartaz de divulgação do curso de inglês na UIUC

SPRING 2022 SPECIAL ENGLISH CLASS (SEC)



INTERESTED?
Anyone interested must take a free placement test. The test is a short, informal interview.

SIGN UP!
For more information about the SEC and to sign up for an interview, go to:
<http://publish.illinois.edu/special-english-class/>

Or contact us at: SECatUIUC@gmail.com
Please note that enrollment in the SEC is limited. Not all applicants will be accepted.

WHAT
An intensive English class for improving everyday conversational skills.

WHO
Intermediate level visiting scholars, family members of students, and anyone in the community. (This class is not for UIUC students.)

WHEN
March 7 – April 27
Mon-Thu
4:00PM-5:50 PM
(4 days per week,
7 weeks total)

WHERE
Foreign Languages Building, UIUC

HOW MUCH
\$50

Fonte: Arquivo pessoal

Esse curso foi ministrado no Prédio de Línguas Estrangeiras por estudantes de mestrado. No decorrer do curso, pude avançar em habilidades de conversação na LI e entrar em contato com diferentes falantes do idioma oriundos de países como Rússia, Coreia do Sul, Ucrânia, México e até mesmo do Brasil. Essa experiência, de um modo geral, fez-me lembrar do mito do falante nativo (Rajagopalan, 2003; 2006) ao me dar conta de que as aulas foram ministradas por professores falantes nativos e não-nativos e, tal aspecto, não afetou em nada a qualidade das aulas e a comunicação entre os participantes. Pelo contrário, o fato de haver professores e estudantes de inglês oriundos de lugares distintos trouxe um grande enriquecimento para os encontros, considerando a diversidade tanto cultural quanto linguística notadamente expressas em cada narrativa, fala e sotaque dos participantes.

A vivência do curso SEC também me fez recordar que, muitas vezes, conversei com colegas, professores de escolas públicas pelas quais passei, que reconheciam a falta de competência para explorar habilidades orais nas aulas de inglês e, por isso, concentravam-se apenas em aspectos gramaticas do idioma e na escrita com suas turmas, o que para especialistas resulta em aulas entediantes que respondem em parte pelo insucesso do inglês na escola pública (Lima, 2009; 2011; 2017). Teço esse comentário sobre professores com formação na área, uma vez que quando nos referimos aos docentes de áreas distintas que são praticamente obrigados a complementar a carga horária com aulas de inglês, essa discussão acaba sendo dispensável.

Portanto, sobretudo quanto às escolas públicas, Mota-Pereira (2022) expõe que não conhece muitos exemplos de experiências de ensino direcionadas ao desenvolvimento da competência comunicativa e com aulas ministradas em inglês. Se o próprio professor não tem a competência comunicativa, como incluirá esse objetivo ao seu plano de ensino? Assim, incidimos na velha questão de formação do professor.

Talvez meus colegas professores de inglês, cuja maioria tem formação em Português/Inglês e prefere assumir as aulas de língua portuguesa, não tiveram a chance, por escolha ou não, de desenvolver a oralidade em inglês, seja na universidade ou fora dela. Para tal propósito, atualmente, há uma grande oferta de cursos pagos e também gratuitos nos formatos presencial e *on-line*, especialmente com foco em conversação. Todavia, do mesmo modo que se questiona se é possível aprender inglês na escola pública (Lima, 2011; 2017), haveria de se indagar se é

possível aprender inglês na universidade ou se lá só se aprende a ensinar a língua. Particularmente, antes de frequentar a universidade, fui aluna de um curso livre de inglês de um dos meus professores do ensino médio. Logo, na universidade, de fato, apenas aprimorei minhas habilidades no idioma e desenvolvi competência docente.

Neste ínterim, em se tratando de professores já graduados também não caberia a existência de horas para qualificação na carga horária docente? Não caberia a oferta de cursos frequentes pela Secretaria de Educação ou órgãos relacionados, ou torná-los viáveis e acessíveis, para aprimorar os conhecimentos do professor de inglês e de outras línguas? Em contexto local, ainda que a academia, como a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), ofereça cursos gratuitos de línguas⁵⁵ como formação inicial e continuada, a excessiva carga horária em sala de aula para professores em exercício acaba sendo um fator que desfavorece o estudo contínuo da língua. Os resultados desse quadro também se encontram refletidos na posição ocupada pelo Brasil quanto à proficiência em LI: 58^a - moderada; enquanto o estado da Bahia: 479^a posição, o que caracteriza uma baixa proficiência (EF English Proficiency Index, 2020).

Com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1996), assumiu-se a existência de fatores desfavoráveis ao trabalho com oralidade nas aulas de inglês e, por isso, eles sugerem que a habilidade de leitura e escrita fossem priorizadas. No entanto, agora, temos a BNCC (Brasil, 2018), que propõe um enfoque diferenciado e amplo no ensino do inglês, inclusive, a ênfase na oralidade como um dos cinco eixos a direcionar o trabalho docente na sala de aula, acrescente-se a leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural. Logo, mais do que nunca, evidencia-se a necessidade de se investir na formação do professor para que acompanhe as transformações no mundo, dialogue com elas e estenda essas transformações às práticas pedagógicas.

Mas, apesar da recomendação quanto à língua inglesa, na BNCC, noto, pelo menos no meu contexto local, pouco ou quase nada tem sido oportunizado ao docente para conhecer, discutir, selecionar e ter condições de experimentar outros repertórios em suas classes. Para além da BNCC, as configurações do inglês no mundo globalizado têm ganhado novas possibilidades e, assim, as relações que se

⁵⁵Ver mais em: <https://www.uefs.br/2022/02/4176/Uefs-inscreve-para-cursos-de-linguas-estrangeiras-ate-dia-25-de-fevereiro.html>. Acesso em: 20 jun. 2023.

estabelecem com esse idioma também têm mudado. Por isso, Mota-Pereira (2022, p. 149) também apregoa que

[...] não há uma política ampla e consistente de formação continuada de professores que assegure, por exemplo, licenças destinadas a cursos de aprimoramento associados a projetos que tivessem reverberações imediatas na sala de aula. Mesmo no acompanhamento pedagógico, em muitas escolas, o coordenador de área nem sempre tem formação no campo específico de ensino de língua estrangeira e/ou tem proficiência nela.

Desse modo, uma vez que ensinar inglês não pode ser um processo mecânico a partir da reprodução de modelos aprendidos, mas deve acontecer por meio de perspectivas de produção de saberes por professores críticos-reflexivos (Mazza; Alvarez, 2011), possivelmente, um caminho para que essa produção de saberes aconteça, por meio da prática crítico-reflexiva, são oportunidades frequentes de formação aos professores. Se o poder público se propusesse a discutir estratégias de formação para e com os professores de línguas já seria um bom começo para a criação e consolidação de políticas públicas específicas à educação linguística.

Outrossim, a imersão na língua através do curso no *Foreign Language Building* despertou minha atenção quanto à importância do professor de línguas saber se comunicar oralmente no idioma que ensina e ter uma certa proficiência linguística. Trata-se dos conhecimentos que pude desenvolver no curso, quanto à bagagem linguística e cultural, e da experiência sentida e vivida de comunicação em inglês com pessoas de outras nacionalidades e línguas. Dito isso, que sentido falar inglês ganhou para mim como estudante e professora de uma escola pública do Brasil, no Nordeste, na Bahia, em Feira de Santana? Fiz questão de manter em mente todos os detalhes de minhas origens e de que o meu inglês brasileiro não era inferior ao de qualquer interlocutor, seja em diálogo com falantes nativos ou não, nem foi ativada em mim a ideia de que o nativo é o detentor natural da língua (Baptista, 2022). Aliás, em diversos momentos pensei, com orgulho de aprendiz, diante de falantes nativos que verbalizam só saberem o próprio idioma: estou à frente nos modos e na amplitude com que enxergo o mundo porque além de minha língua materna, estou aprendendo um outro idioma.

Quando retornei do doutorado sanduíche à sala de aula, fiz questão de relatar a minha experiência no exterior em cada turma que leciono. Considerando que havia estudantes novos em todas as turmas, iniciei a exposição oral me apresentando e fazendo o relato do intercâmbio em inglês. Fiquei impressionada com a empolgação

de muitos estudantes, denunciada pelo olhar e escuta atentos, além das inúmeras perguntas acerca de como é viver fora do país. Por fim, também ouvi: “olha, a gente tem professora internacional” – fala de um estudante. Relato isso não por vaidade, mas para compartilhar o orgulho que a mim transparece no que foi dito e se estende à ideia de que meus estudantes confiam no trabalho docente que desenvolvo porque tenho buscado qualificação. Mais do que isso: talvez eles comecem também a sonhar e vislumbrar possibilidades outras em suas vidas pessoal e profissional através do aprendizado de uma nova língua e dos sentidos atribuídos à educação como prática libertadora (Freire, 1987; hooks, 2013).

Importa também dizer que mesmo na condição de professora, minha narrativa do doutorado sanduíche na sala de aula, ainda que de forma não intencional, desmontou a hierarquia de papéis quando os estudantes souberam que continuo a ser uma estudante, bem como diante de questionamentos que fizeram para os quais não tive respostas de imediato.

Algo que tenho experimentado ao longo da docência e que afeta a autoestima dos estudantes, sendo que a experiência de estágio doutoral despertou maior desejo em mim, é cumprimentá-los em inglês - e alguns se arriscam em responder em inglês -, ler os textos propostos nas aulas em inglês, corrigir as atividades dando comandos também nesse idioma. Infelizmente se atitudes outras não forem adotadas, o cenário apontado por Mota-Pereira (2022, p. 174) persistirá:

[a]os cursos livres é comumente creditado o ensino para fins de comunicação. Esses espaços são vistos como os que asseguram o aprendizado efetivo do idioma na formação de falantes com ênfase explícita na produção oral. No que se refere às escolas públicas, nesse espaço, prioriza-se o ensino de gramática, e esta nem sempre é abordada com o objetivo de servir como insumo para a expressão de ideias ou interação.

Em se tratando da falta de proficiência na língua pelo professor, Leffa (2007) enumera essa questão como uma das razões que leva à autoexclusão na aprendizagem em língua estrangeira. Para ele, na perspectiva de Bourdieu (1992) e Apple (1989), o professor não-proficiente na língua serve aos interesses da sociedade, que não quer uma universidade para todos, tanto aquele que possui o conhecimento e não quer ensinar, como aquele que não o possui e não quer aprender. De fato, no cotidiano da escola da educação básica, percebo que em parte a seriedade que os estudantes direcionam ao aprendizado da LI está relacionada ao compromisso que o professor expressa em suas práticas de ensino.

Enquanto isso, na UIUC, pude acompanhar aulas de quatro turmas do calendário anual (*Spring*) do professor Dr. William Cope e da professora Dra. Mary Kalantzis:

- EPOL 582 *New Media and Literacies* (18/01/2022 – 11/03/2022);
- EPOL 583 *e-Learning Ecologies* (14/03/2022 – 04/05/2022);
- EPOL 534 *Assesment for Learning* (18/01/2022 – 11/03/2022);
- ERAM 557 *Meaning Patterns (Interpretative Research Methods)* (14/03/2022 – 04/05/2022).

Esses cursos são desenvolvidos exclusivamente na modalidade à distância e fazem parte do Programa *Learning Design and Leadership* que apresenta um cronograma anual de cursos ofertados sempre através de encontros *on-line* pela plataforma Zoom, às segundas-feiras, à noite, horário dos EUA, e por meio do suporte da plataforma educacional *CGScholar* ou simplesmente *Scholar*, na qual cada curso tem uma comunidade onde se dá a interação entre professores e estudantes, elaboração e entrega de trabalhos, bem como é possível encontrar inúmeros materiais de apoio à disciplina. Tais encontros, com duração de uma hora, reúnem estudantes de diferentes partes do mundo pela viabilidade de seu formato *on-line*. Em todos os encontros que participei, reunia-me presencialmente, na UIUC, com os professores Dr. Cope e Dra. Kalantzis e dois outros estudantes de doutorado daquela universidade que desempenhavam a função de professor assistente.

Antes de apresentar um resumo de cada um desses cursos que tive o privilégio de participar, exponho o calendário dos cursos, também disponível na página eletrônica do Programa.

Figura 9: Calendário anual do Programa LDL

Yearly Schedule					
Spring A	Spring B	Summer A	Summer B	Fall A	Fall B
EPOL 582: New Media and Literacies	EPOL 583: e-Learning Ecologies	EPHY 560: Technology and Educational Change EPHY 559: Advanced Learning Technologies	EPOL 486: New Media & Learner Differences	EPOL 580: Ubiquitous Learning	EPOL 581: Knowledge, Learning and Pedagogy
EPOL 534: Assessment for Learning	ERAM 557: Meaning Patterns (Interpretive Research Methods)	EPOL 534: Assessment for Learning	EPHY 408: Learning & Human Development with Educational Technologies	EPOL 481: New Learning	EPHY 408: Learning & Human Development with Educational Technologies
EPOL 586/7/8, EPOL 591/9: Doctoral Exam-Dissertation Sequence	EPOL 586/7/8, EPOL 591/9: Doctoral Exam-Dissertation Sequence	EPOL 586/7/8, EPOL 591/9: Doctoral Exam-Dissertation Sequence	EPOL 586/7/8, EPOL 591/9: Doctoral Exam-Dissertation Sequence	EPOL 586/7/8, EPOL 591/9: Doctoral Exam-Dissertation Sequence	EPOL 586/7/8, EPOL 591/9: Doctoral Exam-Dissertation Sequence

Fonte: <https://ldlprogram.web.illinois.edu/>

A diversidade de cursos no referido Programa atesta o amplo e profundo foco que tem sido dado aos estudos que tratam de implicações das tecnologias digitais na educação. Apesar de que inúmeros pós-graduandos que participam desses cursos não são exclusiva e diretamente do campo de educação, mas das engenharias, da saúde e de outras áreas. Ao visualizar essa grade de disciplinas, ter acesso às ementas delas e saber que os estudantes eram oriundos de áreas e até mesmo de outros países, dei-me conta da centralidade que o tema tecnologias digitais tem assumido na ciência pelo mundo a fora. Em um texto de revisita ao manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos (1996), em vistas da pandemia da CoViD-19 e das experiências com o ensino remoto emergencial no contexto de educação brasileiro, Ribeiro (2020, p. 6-7) chama a atenção para desafios, apesar dos esforços, que já estão sendo empreendidos no país.

Com a chegada de novas tecnologias ao cenário brasileiro, todas elas importadas do hemisfério norte após guerras mundiais e a Guerra Fria, era de se esperar que novos modos de pensar, de planejar e de agir, ligados ao mundo laboral e à educação de todo/as, fossem debatidos e, talvez, postos em prática. O Brasil, a reboque de países mais adiantados nessas questões, não deixou de se preocupar com mudanças curriculares, tanto para a escola básica quanto para a formação de professores, mirando também a vida profissional dos futuros adultos. Há pelo menos três décadas, pesquisadores/as vêm abordando a necessidade de adaptação e

aprendizagem nos novos contextos, hoje já nem tão novas, mas capazes de perturbar nossas condições de educação. Embora haja centenas ou milhares de trabalhos realizados no Brasil e sobre o Brasil a respeito das relações entre educação e tecnologias digitais, é possível perceber o quanto ainda falta avançar, quão grande é o desafio e como ele tem sido subvalorizado pelas políticas educacionais mais gerais – não investimento na equipagem e na manutenção de escolas públicas, subestimação do tema na formação de professores/as, adiamento de ações mais práticas voltadas aos usos benéficos das tecnologias, dificuldades de por planos em prática, desinformação e preconceito quanto a tecnologias na escola e ao ensino a distância, etc.

Pergunto: até quando o Brasil continuará a reboque desses países mais adiantados quanto às tecnologias na educação? O que precisamos fazer de diferente se pesquisas científicas não nos faltam? Como garantir políticas públicas que levem as tecnologias às escolas? O que sonhamos aqui no Brasil; em Illinois, já acontece e há tempos. Nesse quesito, acrescento que as próprias tecnologias digitais podem favorecer a formação de professores, por meio de e em diferentes abordagens de *ensinoaprendizagem* com essas tecnologias, como acontece na Universidade de Illinois. Incluir componentes sobre essas tecnologias e suas epistemologias, não como optativos, mas obrigatórios, em currículos de cursos de graduação e de pós-graduação deveria ser uma prioridade para a educação superior no Brasil.

Concluí a licenciatura em 2006 em uma universidade pública da Bahia e, naquela época, não me lembro de ter ouvido falar sobre tecnologias digitais no ensino. Na universidade, prestes à finalização da licenciatura, recordo-me de um laboratório de informática em funcionamento no qual os estudantes podiam agendar um horário para uso de um dos computadores para tarefas acadêmicas ou pessoais. Depois de graduada, matriculei-me por interesse próprio em um curso de informática básica que incluía Word, Excel, Power Point e Internet. A partir dessa experiência, desenvolvi, na prática, as primeiras noções de letramento digital (Coscarelli; Ribeiro, 2011), o que se tornou uma porta aberta para que surgissem caminhos para a inserção de tecnologias digitais às minhas práticas docentes, do planejamento à sala de aula, a partir de cursos *on-line* e presenciais ofertados esporadicamente como proposta de formação continuada para professores, como o PDPI com seu enfoque na LI e em tecnologias, em *Miami Dade College*. Na realidade, sem políticas públicas consolidadas para a formação de professores em tecnologias digitais, os referidos cursos esporádicos são uma espécie de flerte comparados às relações duradouras que nós professores precisamos estabelecer com essas tecnologias. Outro agravante em relação a esses cursos é que dão enfoque a tecnologias ou dispositivos específicos, o que resulta no

fato de que quando são substituídos por outros, o professor não sabe utilizá-los (Cordeiro, 2015). Noto que não há mais como pensar em uma educação formal que desconsidera os estilos de vida digitais dos estudantes. Isso carece de ser levado em conta no que diz respeito ao currículo e às escolhas pedagógicas do professor.

Na mesma página eletrônica do Programa LDL, além da lista de cursos disponíveis, é possível encontrar um breve resumo referente ao que cada curso propõe. O curso *New Media and Literacies*, por exemplo, aborda questões de língua e letramento para educadores de todas as disciplinas e níveis, cujos estudantes estão em fase de leitura e representação de conhecimentos por meio da escrita e de outras mídias. Apresenta e discute a teoria dos Multiletramentos, enfatizando o ambiente de comunicação contemporâneo cada vez mais multimodal. Leva em consideração que, hoje, a escrita está ligada a diferentes modos: oral, visual, gestual, tátil e espacial. Por isso, a pedagogia precisa se conectar com os novos meios de comunicação e explorar seus processos. O curso também investiga as implicações de novas mídias e a aprendizagem mediada por tecnologia para métodos de ensino e projetos pedagógicos. De fato, pela linha de pesquisa que sigo, esse foi o curso com o qual mais me identifiquei e me debrucei em relação às leituras e à compreensão dos materiais de apoio sugeridos.

E-Learning Ecologies volta a atenção para os ambientes emergentes de *e-learning* com o objetivo de ultrapassar os limites imaginativos do que pode ser possível nesses ambientes. Outrossim, o curso explora formas pelas quais as avaliações, como parte integrante do processo de aprendizagem, podem ser construídas e implementadas com o apoio das novas mídias de hoje, 'big data' e tecnologias da informação.

O curso *Assesment for Learning* oferece uma visão geral dos debates atuais sobre avaliação e analisa pontos fortes e fracos de uma variedade de abordagens avaliativas. Também inclui o uso de tecnologias de avaliação na aprendizagem e tópicos como avanços em avaliações adaptativos e diagnóstico por computador, o uso de tecnologias de processamento de linguagem natural em avaliações, avaliações formativas incorporadas em currículos digitais e *on-line*, bem como o uso de mineração de dados e análise de aprendizagem em sistemas de gerenciamento de aprendizagem e plataformas de tecnologia educacional.

Em *Meaning Patterns (Interpretative Research Methods)* são estudadas maneiras pelas quais o conhecimento é representado, sobretudo as representações

de conhecimento de professores e alunos. As bases interdisciplinares desse curso são a linguística funcional, semiótica, filosofia, história das ideias, estudos de mídia/comunicação e ontologia em ciência da computação. Discute-se sobre Transposição e sua aplicação à educação para ressignificar o ensino e a aprendizagem. Transposição denomina o movimento entre variadas formas de significado, intensificadas na era das comunicações multimodais difusas e mediadas digitalmente.

Participar dessas aulas foi uma experiência inigualável. Pela primeira vez, no decorrer de minha jornada na educação, testemunhei de perto a educação à distância acontecer de forma tão consolidada em uma mescla de atividades síncronas e assíncronas: recursos tecnológicos, conexão e muita interação por parte de todos, professores e estudantes. No Brasil, é dito que a EAD ganhou força a partir da década de 1990, quando as primeiras universidades iniciaram a oferta de cursos à distância e houve a criação da Secretaria de Educação à Distância (SEED) com fins de fomentar e regularizar a oferta desse tipo de curso no país. Com a disseminação da internet e de aparelhos tecnológicos como *tablets*, *notebooks* e celulares, aumentaram a oferta e a eficiência de cursos de graduação e pós-graduação na modalidade à distância⁵⁶. Ainda assim, com esse caminho de avanço e investimentos na EAD no Brasil, já ouvi muitos questionarem a credibilidade de cursos nessa modalidade ou mesmo semipresencial. Enquanto isso, no mesmo intervalo da história, a educação básica, na esfera pública, permaneceu inalterada sem associar características quer seja da EAD ou do ensino semipresencial, o que ficou bastante evidente durante o ERE.

Nos cursos mediados pela *CGScholar*, um ambiente digital de aprendizagem, os estudantes acompanham as postagens semanais relacionadas aos conteúdos de cada curso (materiais de apoio), feitas pelo administrador, as chamadas *updates*⁵⁷, na *Community*, a qual se assemelha a um grupo de mídia social. Os estudantes precisam comentar cada postagem do administrador e, além disso, precisam postar uma *update* através de vídeo, áudio, podcast, imagem etc baseada no tópico da semana e comentar, dar *feedback* às postagens dos colegas. Ademais, os estudantes também elaboram dois trabalhos multimodais no *Creator*, um com foco teórico e outro com

⁵⁶Disponível em: <https://www.unit.br/blog/como-surgiu-o-ead>. Acesso em: 16 fev. 2024.

⁵⁷*Update* diz respeito ao conteúdo autoral no mural da comunidade. Mizan e Silva (2021) explicam que é o nome dado a uma publicação na plataforma, a qual pode ser feita na página do perfil do usuário, para os pares, ou nas páginas das comunidades dos cursos. Nesse processo, o usuário conta com um editor de textos que favorece a multimodalidade (imagens, vídeos, sons, mídias incorporadas).

abordagem mais voltada à prática. Uma vez que o *Creator* permite mais que um processador Word, é requerido que os estudantes adicionem, a fim de comunicarem melhor, sete elementos de mídias nesses trabalhos, como imagem, áudio, vídeo, links, base de dados e mídias externas. Os mesmos trabalhos são submetidos à revisão entre pares, baseada em rubricas criadas pelo instrutor do curso para a elaboração e revisão, antes da submissão final, e também são revisados pelo instrutor antes da publicação na Web. A finalização de cada curso concede, dessa forma, um destaque para a produção de conteúdo. Sobre isso, Cordeiro (2014, p. 266-267) aponta que

[a] percepção do potencial digital para a construção de conteúdos, que envolvam o tratamento de dados e sua produção em outros formatos, é ainda muito frágil nas escolas. As atividades ficam limitadas ao momento da captura de informação, e nem sempre esse material constitui conteúdo adequado para ser compartilhado em rede, por vários motivos, entre eles: peso dos arquivos que não foram tratados, as imagens e áudio não são de qualidade, não possui autorização do uso de imagens, contém conteúdos proprietários como músicas ou texto, ou mesmo porque os alunos e professores não foram encorajados a essa prática.

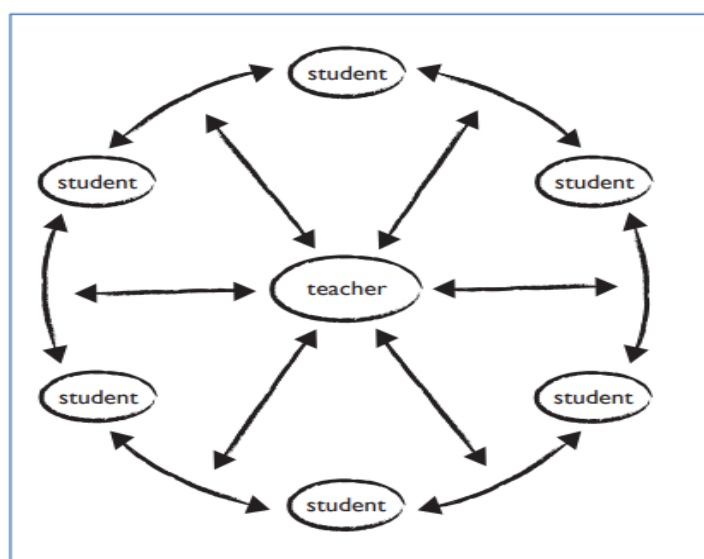
A produção de conteúdo por meio do digital, dessa maneira, envolve questões que vão de letramento digital a concepção de tecnologia. Produzir um material audiovisual, por exemplo, exige esforço por parte dos envolvidos (estudantes e professores) e acaba sendo um esforço desproporcional quando o intuito é apenas dar e receber uma nota como avaliação, ao invés de também possibilitar que materiais autorais sejam compartilhados em rede e até mesmo que gerem interações no/com o mundo.

Ainda sobre os referidos cursos que frequentei, confesso que em muitos momentos, tive limitações para acompanhar os diálogos e raciocínios por conta da língua, do vocabulário específico relacionado a cada disciplina e da necessidade de entendimento de conteúdos preliminares. Mas, para mim, ficou evidente como as aulas acontecem em uma estrutura na qual os estudantes se colocam como autores e autônomos, uma vez que todas as aulas, exceto apenas a inicial, incluem a apresentação dos trabalhos dos estudantes em conformidade com a temática da disciplina. Essas apresentações são intercaladas pelos comentários dos professores Dr. Bill Cope e Dra. Mary Kalantzis, e mesmo de colegas, que direcionam acréscimos, sugestões e questionamentos ao tema e material do apresentador, colaborando para o enriquecimento do trabalho. Para além dessas interações “face-to-face” através da tela (porque a tela não se mostrou, em momento algum, como uma limitação, pelo

contrário, já presenciei menos interações na presencialidade física), parte da avaliação desses estudantes também está associada a interações na *CGScholar*.

Dessa forma, essas aulas são centradas nos estudantes e há uma valorização dos caminhos que eles percorrem no decorrer do curso, ou seja, do processo de cada um, ainda que esse seja extremamente marcado pela colaboratividade. Não poderia acontecer diferente em aulas ministradas por professores pesquisadores dos letramentos e multiletramentos, cujas teorias e pedagogias estudadas e defendidas se mostraram, para mim, refletidas nas práticas e abordagens de *ensinoaprendizagem* de seus cursos. A figura abaixo, presente em um dos textos de Cope e Kalantzis, foi realmente materializada diante de meus olhos enquanto convivi com eles.

Figura 10: Configurações de papéis na pedagogia reflexiva



Fonte: Cope; Kalantzis, 2020, p. 21.

No viés dessa abordagem reflexiva, Cope e Kalantzis (2020) destacam aspectos indispensáveis, a saber: a aprendizagem ubíqua a qualquer hora e a qualquer lugar; aprendizes como produtores de conhecimento; produções multimodais; o *feedback* como recurso, inteligência coletiva, metacognição e aprendizagem diferenciada. Todos esses pontos parecem ser levados em conta na configuração da plataforma *Scholar*. Percebo que com ou sem tecnologias digitais os contextos de ensino os quais tenho acesso no Brasil podem ser reconfigurados quanto aos papéis dos aprendizes, autonomia e as relações estabelecidas com o próprio aprendizado. Desse tripé que acabei de citar, a partir de minhas experiências docente

e discente, no decorrer dos anos, faço sobressair novamente a autonomia, uma vez que ela interfere na criação de algo novo, de progresso e de avanço (Leffa, 2003). Mais uma vez, afirmo que a ausência de autonomia ficou mais caracterizada nas interações promovidas com meus estudantes durante o ensino remoto, o que merece atenção.

De leitora de Bill Cope e Mary Kalantzis, pesquisadores dos letramentos e responsáveis por cunhar o termo multiletramentos, passei a observar suas aulas que pouco discutiam teorias, e que, segundo eles próprios, estavam bem elucidadas na plataforma *CGScholar* através de seus textos e vídeos autorais. As aulas abordavam, acima de tudo, muitas experiências e projetos docentes e de profissionais de outras áreas a partir da relação que cada participante do curso tem estabelecido com tecnologias e suas epistemologias.

Em língua inglesa, não é novidade que temos uma carga horária bastante reduzida em relações a outros componentes curriculares e que se soma a isso, em grande parte, uma preocupação exagerada em “dar conta” do currículo prescrito e dos conteúdos a serem trabalhados em sala, o que desfavorece (mas não impede), sem dúvidas, o planejamento de práticas de *ensinoaprendizagem* que promovam a autoria e a produção de conteúdo.

A *Scholar*, como é comumente chamado pelos “pais da plataforma”, Dr. Cope e Dra. Kalantzis, exerce um papel central no desenvolvimento dos cursos. Mais uma vez, ela é fruto de suas investigações, teorias e de tudo que acreditam quanto ao potencial do digital e da Web 2.0 para as práticas de *ensinoaprendizagem*. Embora já seja uma plataforma implementada, em uso, ela continua a ser estudada e melhorada para atender mais eficazmente aos objetivos educacionais. Em suas publicações, os pesquisadores também salientam a importância de a plataforma ser usada pelos docentes como um meio de ensino principal com interações e produções através delas, a fim de que a inteligência artificial, uma espécie de assistente do professor, gere dados e *feedbacks*, possibilitando uma personalização do ensino (Cope; Kalantzis; Sears Smith, 2020).

A *Scholar* é também mencionada como “[...] um ambiente de infraestrutura digital vinculado à organização Common Ground Research Networks, uma corporação de utilidade pública sem fins lucrativos, sediada no *Research Park* da Universidade de Illinois, presidida pelo professor Dr. Bill Cope” (Silva, 2020, p. 31-32). Com mais detalhes, Silva (2020, p. 32) esclarece que

[a] plataforma Scholar é um local onde professores podem organizar o ensino on-line. Por meio das comunidades de aprendizagem, alunos do 4º ano do Ensino Fundamental até a universidade podem escrever seus trabalhos, oferecer e receber *feedback* e publicar seus trabalhos na web. Além do processo de publicação e da prática do *e-learning*, a plataforma proporciona acesso à redes de pesquisas, movidas pela colaboração entre pesquisadores de diversos países. O ambiente foi concebido a partir de estudos sobre o impacto das tecnologias digitais nas sociedades, em correspondência com a perspectiva aberta pela pedagogia dos multiletramentos (THE NEW LONDON GROUP, 2000), assim como por uma ampla sistematização dos fundamentos da web 2.0, caracterizada pelo uso da web como plataforma e pela disponibilidade de recursos de colaboração e publicação de conteúdos (Cope; Kalantzis; Liam, 2011).

Embora já houvesse um projeto piloto entre USP – UIUC⁵⁸, iniciado em 2017, com fins de explorar a plataforma *Scholar*, não soube de sua existência enquanto estava no Brasil. Contudo, em alguns eventos nacionais que participei durante a pandemia da CoViD-19, ouvi sobre a *Scholar*, ainda que de maneira superficial. Na UIUC, não recebi instrução teórica ou prática quanto a *Scholar*, entretanto, à medida que as aulas e encontros com os professores Dr. Cope e Dra. Kalantzis sucederam, fui percebendo a centralidade da plataforma em seus estudos e vivência profissional como um todo.

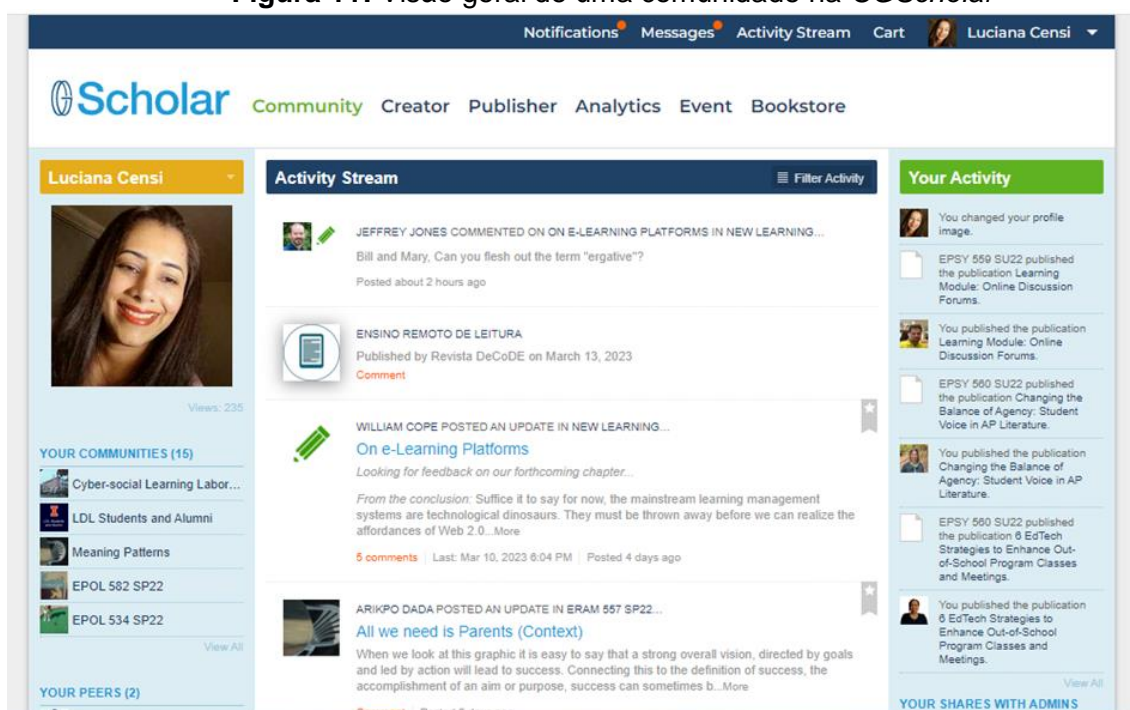
Em cada comunidade virtual criada para os cursos, fui promovida a administradora. Por conta disso, não explorei todos os recursos da plataforma *Scholar* enquanto estava na UIUC, porém, tive a chance de avaliar e aprovar a publicação de trabalhos de usuários ao final dos cursos. Nesse processo, chamou-me a atenção, quanto à elaboração dos materiais, o fato de eles já nascerem de forma colaborativa através da revisão entre pares e a questão de que não são produzidos apenas para obtenção de notas, mas, para além de incentivar a questão autoral, há um fim bem maior: ser compartilhado na rede. Logo, minha experiência com a plataforma em Illinois não se deu completamente como estudante, mas experimentei um pouco da docência através da publicação de módulos de aprendizagem⁵⁹. Confesso que os desafios, a princípio, foram quanto à língua, uma vez que a plataforma é em inglês, e ao letramento digital no sentido de habilidades para atuar naquele ambiente. Embora considere a *Scholar*, de certo modo, autoinstrucional, na realidade, como não passei

⁵⁸Ver mais em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/papeis/article/view/9784>. Acesso em: 20 mar. 2023.

⁵⁹Módulo de aprendizagem é um material híbrido que mescla as práticas educacionais do plano de aula, currículo e livro didático. Ao contrário de um plano de aula que é escrito principalmente para fins de *design* do professor, um módulo de aprendizagem tem ambos os lados: do professor e do aluno. Ver mais em: https://cgscholar.com/bookstore/web_works/getting-started-in-scholar?adv=false&category_id=getting-started-in-scholar&path=getting-started-in-scholar. Acesso em: 05 mai. 2023.

por qualquer treinamento prévio, tive receios de agir de forma inadequada e gerar algum problema na publicação dos trabalhos da turma. Por isso, uma professora assistente reuniu-se comigo e compartilhou um passo-a-passo para tal tarefa. Senti-me como alguns dos meus estudantes em suas dificuldades para usar os aplicativos móveis Babel, Duolingo, Memrise e Hello English no ensino remoto emergencial. Neste ponto, ressalto a importância de, como professora, também ser aprendiz para compreender melhor os desafios no ato de estudar. Abaixo, exponho a tela inicial da plataforma depois de feito um cadastro de usuário.

Figura 11: Visão geral de uma comunidade na *CGScholar*



Fonte: *Common Ground Scholar*

Na página inicial que é acessada em cgscholar.com, há os tópicos *Community*, *Creator*, *Publisher*, *Analytics*, *Event* e *BookStore*. Em *Community*, é possível visualizar o histórico de interações/publicações da/s comunidade/s que o usuário faz parte. No guia para usuários novos da *CGScholar*⁶⁰, elaborado e publicado na mesma, encontra-se o esclarecimento de que a comunidade é um cruzamento entre um *feed* de mídia social, um blog e uma página de perfil pessoal e comunitário. Silva (2020, p. 37) pontua que

⁶⁰Disponível em: https://cgscholar.com/bookstore/web_works/getting-started-in-scholar?adv=false&category_id=getting-started-in-scholar&path=getting-started-in-scholar. Acesso em: 30 mar. 2023.

[a] Comunidade é um recurso com características familiares à maioria dos usuários da web 2.0: temos um ambiente no interior da plataforma, que passa a ser habitado por um grupo de pessoas com interesses comuns. Os participantes podem construir seus perfis, encontrar pares e se conectar. Na parte central da interface, temos um mural, um espaço para a publicação de conteúdos e também para a interação entre os usuários por meio de comentários.

Percebi que as interações promovidas na aula síncrona se completavam no espaço *Community*, uma vez que discussões acabavam sendo estendidas àquele ambiente, materiais eram compartilhados e vínculos entre pares eram assim estabelecidos. Imagino que no que tange ao *ensinoaprendizagem* da LI, no contexto educacional brasileiro, as interações nessa plataforma poderiam compensar as poucas aulas presenciais que temos na escola.

Como se pôde ver na Figura 12,

[a] plataforma possui layout semelhante ao do Facebook. O principal espaço para publicação de conteúdos e de comentários é posicionado intencionalmente ao centro da página, para destacar o diálogo. Há muitos espaços de leitura e escrita no ambiente. Os usuários podem compor perfis públicos e criar comunidades. Professores e alunos publicam seus conteúdos e interagem uns com os outros nos espaços para comentários. As publicações são organizadas em ordem cronológica e um filtro com a atividade recente dos usuários é gerado no canto superior direito da tela. (Mizan; Silva, 2021, p. 1320)

Por ser uma plataforma de caráter educacional, convém ressaltar que

[a] apesar do layout da plataforma CGScholar parecer similar ao feed de notícias na página inicial do Facebook que é constantemente atualizado pelos usuários, é importante observar que o modo como as propiciações do digital aparecem na plataforma diferenciam-se de como as encontramos em plataformas comerciais como o Facebook. Não há geradores de estímulos imediatos como botões de reação (curtir e manifestações padronizadas de estados emotivos) nem métricas de visibilidade e influência (Mizan; Silva, 2021, p. 1320).

Significa dizer que essa semelhança da *CGScholar* com o Facebook pode ser um atrativo a mais para os estudantes, parecer-lhes familiar porque dialoga com usos do digital já adotados por eles e, por isso, facilitar uma navegação adequada na plataforma. Dada a analogia entre essas plataformas, vale ressaltar que inúmeras pesquisas têm apontado benefícios do uso do Facebook na educação, como tornar os processos de *ensinoaprendizagem* mais interativos, dinâmicos, dialógicos e assíncronos, gerar mais engajamento e participação dos estudantes (Pieralisi, 2020); atrair a atenção dos jovens estudantes por seus recursos de cores, sons, imagens e

outros artifícios (Bredow, 2017); favorecer conexões entre os participantes da rede e aprendizagens interativas, proporcionar a organização de conteúdos para acesso rápido e contribuir para a partilha de materiais, de conhecimento e de experiências de aprendizagem colaborativa e participativa (Allegreti *et al.*, 2012; Basso *et al.*, 2013; Lisboa & Coutinho, 2012 *apud*. Moreira; Januário, 2014), entre outros.

Retomando a estrutura da *CGScholar*, na aba *Creator*, como o próprio termo pressupõe, há um espaço destinado para a criação de conteúdos por meio de recursos para a construção de textos multimodais que incluem texto, imagem, vídeo, áudio, conjunto de dados etc. Imagino que esses recursos multimodais podem, de fato, potencializar a aprendizagem da LI e de qualquer outro idioma ao acionar outras dimensões da linguagem. O mesmo espaço possibilita as interações e *feedbacks* dos processos de revisão entre pares. Os trabalhos lá elaborados podem se tornar PDFs ou páginas da Web.

Já o *Publisher* corresponde à área destinada ao gerenciamento dos projetos revisados por pares, do rascunho ao feedback, passando pelas fases de revisão à publicação.

O *Analytics*, por sua vez, apresenta o desempenho individual dos estudantes a partir do que se espera em termos de participação/interação dos usuários na plataforma e dos critérios estabelecidos para o curso através de um sistema de inteligência artificial, podendo ser acompanhado por cada estudante e pelo professor. Para tanto, essa guia só fica visível quando se torna membro de uma comunidade que habilitou essa configuração.

Pode-se também ter acesso a eventos acadêmicos organizados pela *Common Ground* em *Event*, enquanto que na *Bookstore*, acessamos publicações gratuitas e diversas (revistas, livros e módulos de aprendizagem).

Mais especificamente, no período em que estava na Universidade de Illinois, minha vivência com a plataforma *CGScholar* se deu por meio da criação de conta e configuração de perfil de usuário, do acesso e navegação na comunidade, do acompanhamento da publicação de comentários e *updates* dos participantes das turmas. Além do que, ao atuar no *Publisher*, pude entender a dinâmica da revisão em pares e os critérios para a publicação dos projetos. Confesso que senti falta de ter acessado materiais tutoriais previamente, como o módulo de aprendizagem *Getting*

Started in CGScholar, disponível na *Bookstore* para novos usuários da plataforma⁶¹, para navegar melhor na plataforma e não ceder espaço à sensação de insegurança que fez parte de mim, muitas vezes, ao utilizar a *CGScholar*. Todavia, a compreensão do funcionamento da plataforma acabou se dando de forma mais paulatina quando tive acesso a textos discorrendo sobre o projeto piloto entre a USP e a UIUC para uso daquela plataforma educacional, quase ao finalizar o sanduíche e, mais ainda, depois de ter retornado ao Brasil, lido meu diário de campo ou autoetnográfico e retomado a escrita da tese de maneira mais analítica e reflexiva.

Abro parênteses para reconhecer que foram muitas as variáveis que me permitiram sentir aquela insegurança: estava em um outro país, cercada por outras culturas, em uma outra universidade, falando uma outra língua, em contato com professores novos e uma nova plataforma digital. Saliento que a autonomia que me foi concedida pelo professor orientador da UIUC foi extremamente formadora, mas admito, a partir de minha própria formação, que me considero uma professora estudante permanentemente em construção, aprendendo a trilhar caminhos formativos de maneira autônoma. Dessa maneira, retomo sobre essa questão que o guia de apresentação da plataforma *CGScholar*, vídeos tutoriais e maior entendimento do projeto piloto em andamento no Brasil (na USP) teriam minimizado parte daquela sensação de insegurança, se soubesse deles com mais antecedência. Porém, “[n]a aprendizagem autônoma, a responsabilidade está no aluno. Se ele aprendeu, o mérito é dele” (Leffa, 2003, p. 7). Tive o meu mérito, ainda que o tenha considerado tardio.

Que o novo assusta não é novidade, todavia, esse processo que vivi ao conhecer a *CGScholar* despertou a ideia do quão importante é que o professor conheça bem qualquer tecnologia digital que se proponha a usar com seus estudantes. O conhecimento em profundidade nos dá condições de julgar, avaliar a adequabilidade de qualquer tecnologia que se pretenda explorar em sala de aula. Dito isso, o plano de ensino do professor envolvendo uma “nova” tecnologia em sala de aula merece uma enorme atenção, incluindo desde fins pedagógicos à metodologia de apresentação e uso de dada tecnologia. Como pesquisadora, não desisti de buscar entender por conta própria sobre o funcionamento da *CGScholar*, mas um estudante da educação básica, por exemplo, pode não ter maturidade ou interesse para tal, o

⁶¹Disponível em: https://cgscholar.com/bookstore/works/getting-started-in-scholar?category_id=getting-started-in-scholar&path=getting-started-in-scholar. Acesso em: 30 mar. 2023.

que certamente comprometerá o mais importante: o objetivo pedagógico, a aprendizagem almejada.

Freire (1999, p. 44), por sua vez, também nos adverte sobre a importância do exercício da curiosidade para a produção de conhecimento, além da necessidade da “capacidade crítica de ‘tomar distância’ do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de ‘cercar’ o objeto ou fazer sua aproximação metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar”, o que parece ter sido intensificado com o meu retorno ao Brasil após o doutorado sanduíche, com a tomada de distância de parte desse objeto, no sentido geográfico, e no exercício de reflexão das experiências impulsionado pela escrita. Afinal, o susto que o novo nos impõe, às vezes, coloca-nos em uma condição de congelamento ou paralisia. Nas práticas educativas, talvez a curiosidade também possa ser precedida por medo e receio, entretanto, o mais importante é que ela chegue. Outrossim, a curiosidade também pode evitar que os docentes passem a “ser meros aplicadores de métodos, seguidores de regras, leitores de livros, guias e, conseqüentemente, desencorajados de se engajar em processos de reflexão sobre a própria prática em sala de aula” (Mazza; Alvarez, 2011, p. 187). Em tempos de várias opções de recursos tecnológicos, por exemplo, essa curiosidade é mais do que necessária aos docentes e pode ser pensada através de ações ou etapas no plano de ensino como algo a ser estendido aos estudantes.

Há trabalhos que constataram que no ambiente de aprendizagem *CGScholar* (Farias, 2022; Mizan; Silva, 2021; Tzirides, 2022), com multimídias, revisão entre pares e interações por meio de *updates*, estudantes e instrutores são beneficiados porque tudo isso favorece a produção e o compartilhamento de conhecimentos. Ao revisar o trabalho do outro, o estudante poderá repensar e avaliar seu próprio trabalho no intuito de torná-lo mais significativo e bem apresentável. Em uma pesquisa realizada na Universidade de Illinois, por exemplo, estudantes evidenciaram que a inserção de multimídias auxiliou na compreensão dos assuntos de seus trabalhos e dos colegas de uma forma maior que em aulas presenciais tradicionais (Cope *et al.*, 2019, p. 264). De fato, um processo de aprendizagem assim caracterizado dialoga diretamente com a realidade das práticas sociais digitais de muitos estudantes.

Considerando as vantagens a partir do uso da plataforma *CGScholar*, destaco o potencial que vejo nos recursos mais utilizados por mim, o que não significa que são os únicos, apenas os que mais explorei. Primeiramente cito o *Creator*. Minha experiência efetiva com o *Creator* não aconteceu enquanto estava na UIUC, mas

assim que retornei para o Brasil, depois de ter iniciado contato com participantes do projeto piloto envolvendo a plataforma, entre a USP e a UIUC, que conheci por conta dos encontros semanais, realizados por Dr. Cope e Dra. Kalantzis, os quais acontecem de forma *on-line* e reúnem pesquisadores de diversos lugares do mundo. Como a *CGScholar* também é passível de hospedar revistas, além de módulos de aprendizagem, artigos e livros, o grupo do Brasil publicou em 2021 a primeira edição da Revista Design de Conteúdo Digital para a Educação (DeCoDE)⁶² como uma revista multimodal que se propõe, conforme explícito na *Bookstore*⁶³ da *CGScholar*, a

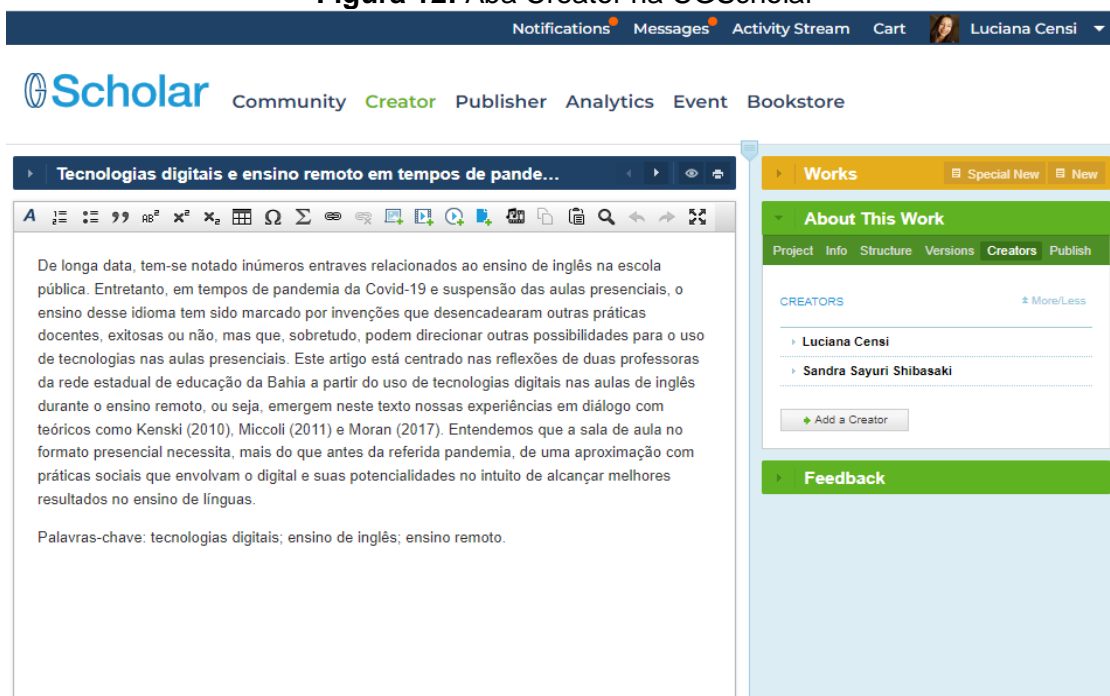
[...] explorar, de forma colaborativa e democrática, novas formas de ampliação do escopo de publicações no universo digital, abarcando uma variedade de vozes e trabalhos que dialoguem e possam colaborar para reflexão de práticas pedagógicas na contemporaneidade.

A princípio, fui convidada pela Comissão Editorial da Revista DeCoDE para participar da equipe e o convite foi aceito. Ao lançarmos a chamada para publicação, v. 2, 2022 - Design de conteúdos e práticas digitais na reabertura das escolas: empoderando estudantes e professores/as, submeti, na condição de coautora, um artigo junto a uma colega de trabalho, docente da educação básica, no qual refletimos sobre o uso de tecnologias digitais durante o ensino remoto emergencial na escola pública. Foi justamente nessa ocasião de submissão do artigo na plataforma que comecei a entender melhor o funcionamento do *Creator*, onde é possível editar textos utilizando uma barra de ferramentas semelhante ao conhecido Word, mas com o acréscimo de mais possibilidades (ver figura abaixo).

⁶²Ver mais em: <https://www.revistadecode.com.br/in%C3%ADcio>. Acesso em: 27 mar. 2023.

⁶³Ver em: <https://cgscholar.com/bookstore/multimodal%20journals/498>. Acesso em: 27 mar. 2023.

Figura 12: Aba Creator na CGScholar



Fonte: Arquivo pessoal

A opção que mais chamou a minha atenção, no decorrer de escrita do artigo, no *Creator*, sem dúvida, foi a possibilidade de inserir vídeos e arquivos em *pdf*, as chamadas mídias digitais. Na sequência disponível no *Creator*, é possível inserir: link, imagem, áudio, anexo. Se essa tese, por exemplo, fosse escrita na *CGScholar*, os dados e diálogos em torno do tema poderiam ser apresentados de maneira totalmente diferente, incluindo trechos das aulas que ministrei no ensino remoto emergencial e das experiências no doutorado sanduíche, além do que, dispensaria os anexos e os documentos que seriam arquivos no próprio corpo do texto – uma tese multimodal. Isso talvez fosse uma excelente alternativa para evitar problemas com imagens ilegíveis, anexos esquecidos ao final dos trabalhos e transcrições de vídeos e áudios que, muitas vezes, são indispensáveis. Arrisco afirmar que seria uma leitura mais fluida e uma experiência maior de imersão na pesquisa àqueles que se propusessem a ler esse trabalho investigativo.

Outra função no *Creator* disponibiliza todas as versões que foram feitas de um mesmo trabalho, tornando possível acompanhar as edições que foram realizadas, conforme verificado no lado direito da imagem abaixo.

Figura 13: Registro de versões no Creator

The screenshot displays the Scholar Creator interface. At the top, there are navigation links for Notifications, Messages, Activity Stream, Cart, and the user profile Luciana Censi. Below this is the Scholar logo and a menu with options: Community, Creator, Publisher, Analytics, Event, and Bookstore. The main content area shows a document titled "Tecnologias digitais e ensino remoto em tempos de pande...". The document text discusses the challenges of English teaching in public schools during the COVID-19 pandemic and the role of digital technologies. A sidebar on the right, titled "Works", contains a section "About This Work" with tabs for Project, Info, Structure, Versions, Creators, and Publish. The "Versions" tab is active, showing a list of six versions with their respective dates and times. Below the versions list is a "Feedback" section.

Version	Date and Time	Status
6	Current	
5	Mar 17, 2023 4:30 pm	Publ...
4	Mar 3, 2023 5:18 am	
3	Dec 17, 2022 1:11 pm	
2	Dec 17, 2022 8:05 am	
1	Oct 3, 2022 10:16 pm	

Fonte: Arquivo pessoal

Nesse caso, cinco versões do texto foram salvas. É possível conferir as datas e horários das mesmas, o que se mostra como um recurso valioso para acompanhar o progresso, o avanço da escrita ao longo do processo de elaboração textual. Na realidade, esses são alguns dos recursos e fluxos da plataforma pensados para trabalhar com situações de aprendizagem, especialmente no que diz respeito à criação de conteúdo (Silva, 2020). Mas será que nossos estudantes da educação básica estão preparados para esse processo, independente do quesito organização que se pode usufruir no digital? Será que práticas de revisão já acontecem na cultura do papel? Será que os estudantes estão preparados para refazer seus trabalhos a partir da revisão em pares, também disponibilizada no retângulo verde, abaixo das versões, em *Feedback*? Mais do que o uso da tecnologia em si, é oportuno enfatizar e divulgar o que podemos fazer com ela e por meio dela, “em termos de desestabilização de papéis sóciointeracionais, de modalidades de linguagem, de autoria (menos individual)” (Silva, 2020, p. 46).

Para aprendizes que já vivem imersos em ambientes de comunicação *on-line* e multimodais, como o Facebook e o Instagram, ambientes de *e-learning* integrados à multimodalidade podem favorecer a aprendizagem e a criação de significados (Cope *et al.*, p. 260, 2019). Contudo, sinalizo uma percepção de professora pesquisadora:

mudar uma mentalidade situada na educação tradicional na qual, muitas vezes, a quantidade tem sido mais importante que a qualidade ou os conteúdos se mostram como o centro dos processos educativos. No sistema de ensino do qual faço parte, as notas ainda são a parte mais valorizada e, por isso, tudo gira em torno delas. Isso está refletido em perguntas como: “Vai dar visto, professora?”, “Quanto vale essa atividade?” ou “Quando será a semana de provas?”. Quando consideramos que a *CGScholar*, através do *Creator*, possibilita que um trabalho seja elaborado em diferentes versões até que alcance a versão final, e que passe por fases de revisão entre pares e com o professor até se tornar apto à publicação na Web, notamos que o processo está sendo valorizado, está em seu devido lugar, um lugar de destaque e centralizado. Na realidade, com ou sem tecnologia digital, os processos de educação formal poderiam funcionar assim, sem haver momentos estanques de avaliações que parecem não levar em conta a maneira como se caminha e se progride, mesmo que paulatinamente.

A possibilidade que o *Creator* nos traz é muito maior do que utilizar a tecnologia à serviço da educação, é a de usar uma tecnologia atravessada por uma concepção outra de educação, marcada pela capacidade criadora e criativa, além da colaboratividade. É por isso que Cope e Kalantzis (2020) frisam que a tecnologia é pedagogicamente neutra. Nesse sentido, entendo que é associá-la, incluí-la a um projeto de ensino que fará com ela ganhe contornos e definições.

Como docente, penso que o *Creator* é sem dúvida um recurso interessante para incentivar o desenvolvimento da capacidade criativa e criadora dos estudantes. Para eles que estão imersos e cercados pelos textos multimodais nas redes, em suas conexões e interações diárias, um espaço para elaborar textos incluindo imagens, vídeos, áudios, conjuntos de dados e mídia externa da Web (tudo isso com uma única barra de ícones), poderá lhes gerar uma motivação maior. Entretanto, quando se trata da revisão em pares, dada a falta de maturidade e o perfil de estudante resultante de uma educação tradicional, antevejo que será imprescindível um trabalho de conscientização sobre a importância da colaboração, do respeito e ética ao lidarmos com produções que são coletivas. Vale salientar também a necessidade de que esses estudantes compreendam que podem assumir diferentes papéis no processo educativo: autores, leitores e revisores, contrapondo-se a ideia de que o estudante é tão somente aquele que recebe e armazena conteúdos e conhecimentos na perspectiva de uma educação bancária (Freire, 1987; Oliveira, 2021), mas, ao

contrário, a partir de uma educação problematizadora e libertadora (Freire, 1987) que se fundamenta na efetividade da comunicação, seguindo uma perspectiva interativa e dialógica (Oliveira, 2021).

Embora em um contexto diferente, de nível superior e em um outro país, a experiência que vivi e presenciei mostra que a *CGScholar* tem correspondido bem a cursos 100% à distância. No meu contexto escolar voltado para a educação básica, suponho que essa plataforma poderia funcionar como um complemento ao ensino presencial, correndo todos os riscos por causa da ausência dos dispositivos tecnológicos e da não adaptação dos estudantes para o uso desse ambiente virtual como uma extensão das aulas com foco em atividades de casa, por exemplo. Talvez uma alternativa fosse iniciar o uso da *CGScholar* em horário de aula presencial, no laboratório de informática da escola, para contar com os computadores e garantir acessos orientados aos estudantes. Certamente se eu conhecesse a *CGScholar* durante o ensino remoto emergencial, teria me lançado na tentativa de usá-la, mesmo com poucos estudantes, em uma experiência de ensino ainda que de forma precária, mas que trilhou alguns (des)caminhos do digital e do *on-line*.

Especialmente no ensino de línguas em que se pode explorar dimensões variadas da linguagem através de materiais digitais,

[o]s livros didáticos impressos tradicionais não são suficientes para disseminar o conhecimento por si só, quando os alunos estão imersos em sites de redes sociais para criar, projetar e produzir múltiplos modelos de conhecimento de forma instantânea e fácil via YouTube, Weebly e outros⁶⁴ (Cope e Kalantzis, 2016, tradução minha).

Não obstante, ainda que os estudantes já estejam imersos em redes sociais, eles precisam ser orientados quanto ao potencial que há nessas redes para os processos formativos, o que passa por uma mudança de concepção de educação. Acerca dessa necessidade de alterações que excede as tecnologias digitais e seus usos, Silva (2020, p. 48) comenta que

[t]odavia o uso das funcionalidades consideradas diferenciais na plataforma, e capazes de enriquecer sua proposta de *e-Learning*, a saber, o sistema de inteligência artificial *Analytics* e o gerenciador de projetos *Publisher*, exigem

⁶⁴Trecho original: Traditional print-based textbooks are not enough to disseminate knowledge by itself, when students are immersed in social networking sites to create, design and produce multiple models of knowledge instantly and easily via YouTube, Weebly, and others.

um nível maior de apropriação da plataforma, supondo letramentos digitais mais específicos. Porém, talvez mais importante do que as habilidades de letramentos digitais, nesse aspecto, seja a reformulação de processos pedagógicos, como a forma de avaliar e a forma de fazer revisão entre pares, para que o uso das ferramentas ganhe sentido. É nesse esforço para reformular processos que a manifestação de algumas características do novo *ethos* pode gerar efeitos de integração. Por exemplo, a prática colaborativa e atitudes participativas podem ser consideradas pré-requisitos à fluência do ecossistema proposto pela Scholar.

Acrescento que essa reformulação de processos pedagógicos pode começar quando o professor se sente incomodado com o que está posto. O desconforto é um excelente sintoma para a busca de mudanças. Quando vemos, por exemplo, que há estudantes que só têm frequentado o colégio na semana de avaliação final de cada ciclo do ano letivo, entendemos o quanto “grita” a urgência de avaliar o processo (ou no processo) de cada estudante. Uno-me a Moreira e Januário (2014, p. 81) ao caracterizarem mais detalhadamente que

[...] a mudança não deve ser vista só do ponto de vista tecnológico, mas, sobretudo em termos de mentalidade e de prática. Esta realidade implica uma alteração cultural, pois obriga a repensar os papéis dos professores e dos estudantes, e a relação existente entre eles, para além das implicações a nível da planificação de cursos e currículos, sistemas de avaliação, formas de ensinar e aprender, metas a atingir. Na verdade, o papel do professor está em mudança e aproxima-se, com o apoio digital, ainda mais, dum e-moderador, ou seja, de um orientador de aprendizagens.

Seguidamente, faço alusão ao *Publisher*, o gerenciador de projetos, com o qual tive a experiência por meio da publicação de alguns módulos de aprendizagem dos cursos que participei na UIUC. Pessoalmente, não considerei o processo de publicação autoexplicativo na *CGScholar* e busquei o auxílio de colegas da UIUC para executar a tarefa. Basicamente, a publicação se resumiu a checar se as revisões propostas tinham acontecido, verificar se a estrutura do trabalho estava compatível, incluindo conteúdo suficiente, e a enquadrá-lo em uma das categorias da *Bookstore* ou criar uma nova categoria. Nessa parte, o trabalho humano faz toda diferença porque parece que a inteligência artificial ainda não dá conta do acompanhamento dos critérios mencionados.

De modo geral, a *CGScholar* como uma plataforma educacional oferece ao professor uma abertura para planejamento e uso das funcionalidades, que vai

configurar, a princípio, as escolhas pedagógicas, das quais senti falta ao indicar aplicativos como o Duolingo aos meus estudantes. Por outro lado, há de se considerar também o caráter lúdico do Duolingo, que favorece o uso dele e não de uma plataforma como a CGScholar, por exemplo. Independente dos recursos tecnológicos que sejam utilizados, a mediação do professor através do que conhece sobre os recursos utilizados, assim como necessidades e interesses dos aprendizes, continua sendo de extrema relevância para definir os objetivos de aprendizagem e os caminhos para alcançá-los. Neste aspecto, vale salientar que

[d]o ponto de vista pedagógico, a plataforma foi concebida a partir da teoria dos letramentos e dos processos de conhecimento conceituados por Cope e Kalantzis, e os autores buscam abordagens pedagógicas que tornem o uso dos recursos digitais significativo em contextos multiletrados e multiculturais (Mizan, 2021, p. 1338).

Os contextos multiletrados e multiculturais são considerados de maneira que, na *CGScholar*, o professor tem liberdade, ao criar a Comunidade do curso, para definir quais funcionalidades da plataforma serão usadas e ajustar o *Analytics*, por exemplo, de acordo com o nível e particularidades da turma. A *CGScholar* é aberta nesse sentido e, assim, distingue-se de recursos digitais educacionais que se apresentam como pacotes prontos a serem usados e reproduzidos em todas as classes. Digo isso não com a intenção de fazer uma avaliação excessivamente positiva da *CGScholar*, mas, de fato, conheci a plataforma em um contexto no qual ela funciona e tudo gira em torno de pesquisas para aperfeiçoar esse funcionamento. O uso dela no meu contexto escolar, na realidade, é o que possibilitará uma ampliação dessa avaliação a partir de dados.

Talvez esse exercício de avaliar, refletir, discutir, des/re/construir etc seja uma tarefa cada vez mais cara, porém mais que indispensável, a uma educação em que se reconhece a existência de diversidades cultural e linguística tão caracterizadas nas salas de aula. Infelizmente, e na contramão, o que tem sido mais comum à educação pública, exemplo, é a oferta de “pacotes prontos” como os projetos pedagógicos que são enviados às escolas pela Secretaria de Educação da qual faço parte. Será que a semana pedagógica como um momento único, no início do ano, é suficiente para que se planeje um ano letivo inteiro? Há quem diga que as chamadas ACs (aulas de coordenação) são destinadas para isso. As demandas escolares são tantas que, muitas vezes, o último item da lista (quando entra) é o planejamento de uma ação pedagógica coletiva. Para um professor de quarenta horas que tem vinte e seis aulas

semanais, distribuídas, muitas vezes, em todos os dias da semana, de segunda-feira à sexta-feira, de diferentes componentes curriculares, será que lhe sobra tempo suficiente para um planejamento adequado, para além das correções de atividades e avaliações, que inclua a análise e reflexão de suas práticas de ensino em cada turma? Será que o planejamento de aulas requer menos tempo que a execução em si dessas aulas? Que tempo tem sido dado ao professor para pensar o exercício da docência?

Não quero dizer com isso que todo/a professor/a inserido no contexto supracitado não dá boas aulas nem elabora projetos pedagógicos exitosos, porém, provavelmente o trabalho docente teria mais qualidade se houvesse mais tempo para o planejamento e avaliação do próprio trabalho. Por isso, muitos professores se fecham ao uso de tecnologias digitais ou fazem uso delas sem um planejamento adequado e sem explorar o potencial existente para fazer com que os processos educativos sejam mais atrativos, críticos e criativos. É como se a possibilidade de existência de um professor pesquisador, como já destacara Freire (1999), se tornasse mais e mais remota em um contexto assim caracterizado. Afinal de contas, para que a experiência produza conhecimento é imprescindível que haja tempo. Para além de outros exemplos, a escrita dessa tese me ensinou isso.

Portanto, considero que o meu “flerte” com a *CGScholar* vem do desejo de, através de outras possibilidades, oportunizar aos meus estudantes cada vez mais uma formação voltada para a ética, cidadania e ao desenvolvimento da capacidade criadora, criativa e crítica em um viés de educação libertadora. Considero que, para além do que foi exposto, o parâmetro da praticidade (Kumaravadivelu, 2003) compensaria as lacunas e perguntas que nessa escrita prevalecem sobre a adequabilidade da *CGScholar* ao meu contexto de ensino, por meio do qual poderia se gerar teorias das práticas em diálogo com o alunado.

4.1.2 Uma espiadinha na sala de aula de uma escola pública estadunidense

Na escola pública de ensino médio, localizada em Urbana e denominada *Urbana High School* (UHS), candidatei-me ao voluntariado através de um cadastro *on-line*. Fui convidada a ir à escola e participei de um treinamento com a pessoa responsável pelo setor antes de iniciar as atividades. Prestei serviço voluntário ao acompanhar a professora de inglês como segunda língua, duas vezes por semana, em uma turma correspondente ao 9º ano, formada por mais de 20 estudantes de

diversas origens: Guatemala, México, Argentina, Angola etc. Durante a tutoria, os estudantes solicitavam meu auxílio quando tinham dúvidas em suas tarefas. As aulas eram ministradas em inglês e em espanhol.

À primeira vista, fiquei admirada com a estrutura física da escola. Distribuídos em três andares, podíamos encontrar salas de aula, refeitório, biblioteca, laboratórios, enfermaria, quadras de esportes etc. No Brasil, essa estrutura se assemelha mais às escolas particulares.

Figura 14: Urbana High School



Fonte: Arquivo pessoal

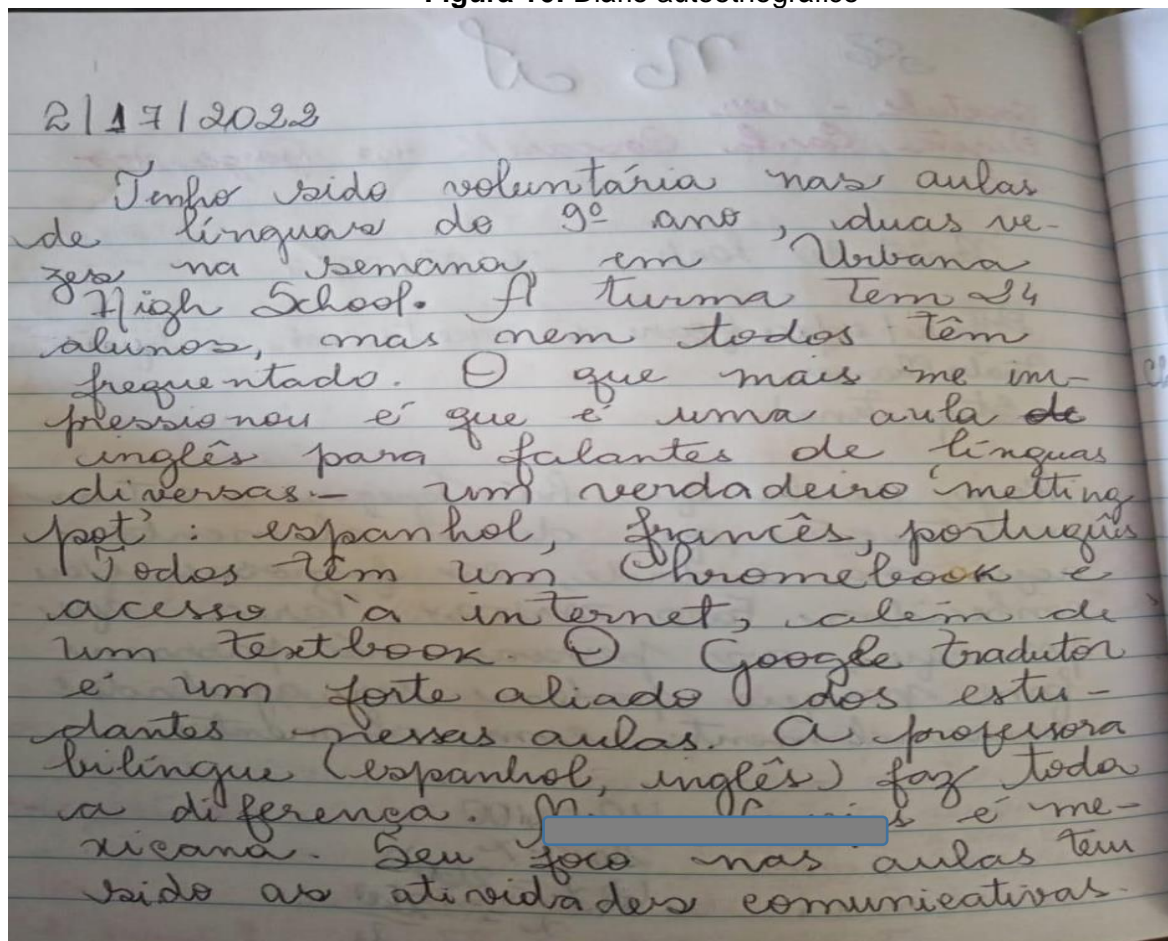
Figura 15: Urbana High School



Fonte: Wikipédia

Em uma das primeiras aulas que acompanhei, registrei o meu deslumbramento diante daquela realidade no diário autoetnográfico.

Figura 16: Diário autoetnográfico



Fonte: Arquivo pessoal

Apesar da marcante diversidade dessa sala de aula, sobretudo em razão das diferentes origens dos estudantes, não notei, durante o período em que frequentei a escola, nenhum trabalho ou projeto voltado à valorização das distintas identidades desses aprendizes que dessem relevo, mais uma vez, às suas realidades sócio-históricas no processo de *ensinoaprendizagem* de uma nova língua (Baptista, 2022). Faço menção a isso porque mesmo no meu contexto de ensino brasileiro, penso que acionar a diversidade trará a oportunidade para compreender o outro em sua diferença e, nessa diferença, aprender, re/des/construir olhares e posicionamentos, compartilhar saberes. Essas trocas são oportunidades de *ensinoaprendizagem* de línguas-culturas.

Cada componente escolar era, de fato, ministrado em uma sala de aula e, logo, ao tocar o sinal, os estudantes mudavam de sala. A sala de inglês da referida turma contava com inúmeros recursos visuais, cartazes com alfabeto no idioma, expressões a serem usadas nas aulas, regras de boa convivência, além de estantes com livros paradidáticos, quadro branco, computador e um projetor. Desde a graduação, considero interessante a ideia de ter a minha sala de aula e caracterizá-la de maneira a criar um ambiente que incentive os estudantes a aprenderem inglês. Em se tratando do inglês, mas não descartando outros componentes curriculares, percebo a sala temática como uma possibilidade para que haja a simulação de um espaço onde o idioma possa ser sentido, vivido e aprendido através de estímulos que superam a ideia de que estamos em um país cuja língua oficial não o inglês e, portanto, não carecemos dele. Cercar os estudantes de estímulos visuais e sonoros associados à língua inglesa e diferentes culturas pelo mundo, de forma permanente, por exemplo, poderia ser uma alternativa para encurtar a barreira que muitos estudantes costumam colocar entre eles e um novo idioma. Segue um registro da classe em Illinois.

Figura 17: Turma do 9º ano de Urbana High School em 2022



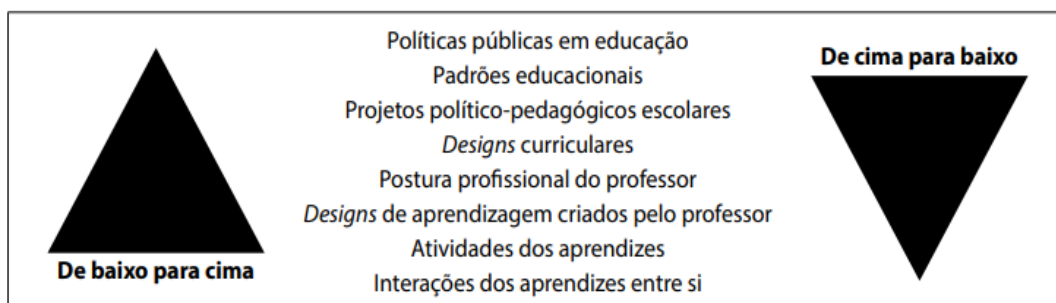
Fonte: Arquivo pessoal

Do lado oposto ao que se deseja, a realidade que temos é marcada por salas de aula compartilhadas entre todos os professores onde se tem um quadro (verde ou branco), uma mesa para o professor e carteiras para os estudantes. Entretanto, ainda assim, pode-se fazer muito e alcançar práticas pedagógicas e resultados de qualidade em um contexto assim caracterizado. Paulo Freire (1989, p. 11), em *A importância do*

ato de ler, narra suas primeiras experiências existenciais com a leitura do mundo e da palavra: “[f]ui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. O chão foi o meu quadro; gravetos, o meu giz.” Se Freire, educador universal, alcançou tanto êxito apenas em um quintal, no chão e com gravetos, podemos também fazer uma educação libertadora em uma sala de aula, quer seja no Brasil, no Nordeste, em Feira de Santana ou em qualquer outra parte do planeta. Não obstante, quando identifico com ânimo as tecnologias de aprendizagem (Sancho, 2008) presentes na sala de aula de UHS, conecto-as diretamente ao potencial para produção de conhecimentos a partir de trabalhos escolares mais sintonizados com práticas da vida cotidiana e da cultura digital, no intuito de tornar o ato de ensinar cada vez menos expositivo, como exemplificam Kalantzis *et al.* (2020, p. 27):

[...] buscar informação, fazer uso de múltiplas fontes e registrar suas descobertas em um relatório de projeto em rede estendido; lidar com problemas do mundo real, para os quais precisam encontrar soluções; documentar hipóteses; buscar realizar tentativas de intervenções; relatar resultados; analisar questões com base em diferentes perspectivas; trabalhar em grupos para gerar conhecimento colaborativo; e fazer uso constante de novos espaços midiáticos multimodais, que juntam escrita, imagem, som e vídeo.

Nesse sentido, de nada adiantará, como tantos professores o fizeram no ERE, se as tecnologias digitais forem usadas em uma abordagem tecnicista, marcada unicamente pela transposição didática. A partir de um questionário aplicado a professores brasileiros de escolas pública e privada, da Educação Infantil ao Ensino Superior, Alecrim *et al.* (2022) mapearam causas apontadas pelos docentes para o insucesso de atividades que dependiam de tecnologias digitais durante o ERE, entre as quais foram citadas: questões de didática, falta de acesso, pouca adesão por parte dos alunos e problemas tecnológicos. Para além de acesso e conexão, vê-se que é urgente haver formação continuada aos professores para que, de fato, essas tecnologias não sejam meros acessórios à educação. O quadro de mudanças proposto por Kalantzis *et al.* (2020), abaixo, dialoga com os achados de Alecrim *et al.* (2022) e podem ser uma alternativa que vise a possibilitar uma educação outra com o uso de tecnologias digitais.

Figura 18: Fontes de mudanças na educação

Fonte: Kalantzis *et al.* (2020, p. 29)

De baixo para cima, penso que a parte que nos cabe como professores, podemos, de forma autônoma, fazê-lo em nosso compromisso com a docência e com os discentes, nas nossas escolhas pedagógicas ao considerar a diversidade e a ampla variedade de configurações culturais.

Ao ser matriculado em UHS, cada estudante recebe um *netbook*, o qual deve ser devolvido no final do ano letivo, para realizar atividades de classe e de casa, o que justifica o fato do aparelho ser bloqueado para sites como *YouTube* e *Facebook*. A escola dispõe de internet em todas as salas e confesso que era encantador, dada a minha realidade escolar no Brasil, ver os estudantes conectados e todos desenvolvendo tarefas ao mesmo tempo em sites de língua inglesa, aplicativos e acessando o Google Sala de Aula, sem ao menos a conexão oscilar. Fiquei imaginando que se meus estudantes no Brasil tivessem, há algum tempo, todo aquele aparato tecnológico disponibilizado aos estudantes de UHS, provavelmente, teríamos tido um ERE menos desgastante, menos sofrido e um pouco mais inclusivo, apesar de sabermos que outras questões, como autonomia discente e concepção de tecnologia pelo professor, também estão envolvidas nos processos educativos.

Ao ver situações em que todos os estudantes da classe realizavam atividades, ao mesmo tempo, acessando a internet, não quero dizer com isso que as tecnologias digitais e a internet resolvem ou resolverão os problemas da educação, mas, sem dúvidas, elas trazem possibilidades outras ao *ensinoaprendizagem* de línguas ao viabilizar que se explore diferentes linguagens e modos, e permitir contatos e interações com falantes diversos ao redor do mundo. Afinal, as fronteiras para que tenha acesso às inúmeras variedades do inglês pelo mundo são também quebradas por meio das tecnologias digitais, o que, sem dúvida favorece uma abordagem de ensino mais inclusiva.

Ainda quanto a essa experiência de voluntariado, observei que na maior parte do tempo em que participei das aulas, desempenhando a função de tutora, a professora regente privilegiava uma abordagem comunicativa, com bastante enfoque na produção e compreensão oral dos estudantes imigrantes. De igual modo, Anjos (2020, p. 36) explicita a escolha por uma linha de abordagem comunicativa em suas aulas porque, segundo ele, “a língua é meio para informar, solicitar, reclamar, explicar etc, ou seja, os objetivos são semânticos, porque a comunicação é a meta.” Era realmente isso que aqueles estudantes precisavam quando estavam distantes de suas famílias, em sua maioria, falantes do espanhol, e fora do contexto escolar em um país cuja língua oficial é o inglês.

A professora também explorava bastante a tecnologia digital por meio do uso de sites em que atividades para a aprendizagem de línguas encontravam-se disponíveis. Em diálogo, indaguei sobre suas motivações para explorar tanto o digital, ela esclareceu que a escola incentivava o corpo docente a usar minimamente atividades impressas a fim de evitar o consumo de papel, por isso, o uso constante de atividades via internet.

Não demorou muito para que aquele deslumbramento relatado no diário de campo anteriormente fosse um pouco comprometido. Escassez quanto aos recursos tecnológicos não era problema no novo contexto que conheci, mas fiquei impressionada ao saber dos desafios existentes na turma. Além do problema com faltas por parte de alguns estudantes, a questão mais desafiadora, conforme a professora, referia-se ao fato de que, por serem de famílias de imigrantes cujo idioma nativo, em sua maioria, era o espanhol, os estudantes mantinham exclusivamente a língua materna para a comunicação com os familiares, o que dificultava para que houvesse um maior progresso na aprendizagem do inglês.

Se no Brasil, nossos estudantes costumam reclamar da falta de usabilidade do inglês que estudam na escola, apesar de estarem cercados de oportunidades em que o idioma pode lhes ser solicitado, especialmente quando estão em ambientes digitais e conectados, indago o porquê da desmotivação de estudantes imigrantes que estão em um país onde o inglês é a língua oficial e, portanto, exigida também em situações cotidianas para além das paredes da escola. Respostas para essa questão demandam uma outra investigação.

Neste ponto, pensei, no sentido de questionar, no que (des)motiva estudantes de inglês no Brasil. Passando ao contexto escolar brasileiro, Peixoto (2023) identificou

em seu estudo com alunos do Ensino Médio de escolas públicas, inclusive na Bahia, que atitudes negativas acerca do ensino-aprendizagem de LI e que geram desmotivação estão relacionadas com carga horária ínfima, metodologia inadequada, sentimento de inferioridade e pressão para aprender. Por outro lado, as razões para motivação envolvem novas possibilidades educacionais e profissionais e no exterior, buscando tanto “a integração social quanto objetivos práticos e funcionais por meio do domínio da língua inglesa” (Peixoto, 2023, p. 98). Além disso, memórias afetivas e sensação de aprendizagem e progresso vieram à tona na pesquisa como aliados à motivação. Os achados dessa investigação contribuem para o entendimento de que a aprendizagem pode ser diretamente prejudicada quando os estudantes não reconhecem um propósito ou não haja fatores que os motive para estudar inglês ou um novo idioma.

Entendo que apesar de estarem em um país onde a língua inglesa é oficial, talvez os estudantes imigrantes com os quais tive contato em UHS consideram que aprender inglês é ainda aprender a língua do outro. Logo, parece que o pertencimento em relação à língua pode ser um problema independente de estudarmos esse idioma no Brasil, nos EUA ou talvez em qualquer outra parte do mundo. Neste quesito, como professores de línguas, seria mais do que indispensável discutir essas noções de pertencimento de língua em sala de aula, possibilitando a quebra de bloqueios, o desenvolvimento e o alcance de uma consciência de que, sobretudo em um mundo globalizado, a língua inglesa pertence àqueles que dela fazem uso (Anjos, 2019).

Percebi, então, que embora o contexto escolar que conheci tenha sido bem diferenciado em relação ao meu, há também desafios ao ensino de inglês que se fazem presentes por lá. É bem provável que sobressaíam na escola brasileira os problemas de ordem estrutural por não haver investimentos governamentais suficientes para a educação. Contudo, no micro contexto estadunidense que visitei, a excelente estrutura, recursos disponíveis e uma carga horária maior de aulas de inglês na escola (uma aula de segunda à sexta) não têm sido suficientes para garantir uma frequência e regular por parte de todos os estudantes ou uma aprendizagem mais significativa do idioma.

No contexto brasileiro, com a BNCC, temos um redirecionamento mais esclarecido quanto aos propósitos do ensino de inglês na escola pública:

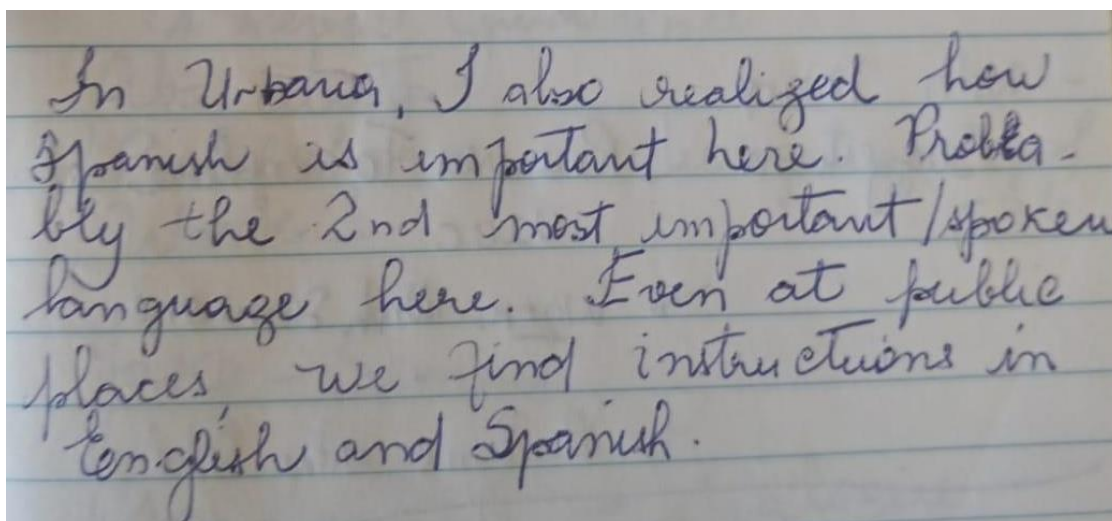
[...] as aprendizagens em inglês permitirão aos estudantes usar essa língua para aprofundar a compreensão sobre o mundo em que vivem, explorar

novas perspectivas de pesquisa e obtenção de informações, expor ideias e valores, argumentar, lidar com conflitos de opinião e com a crítica, entre outras ações. Desse modo, eles ampliam sua capacidade discursiva e de reflexão em diferentes áreas do conhecimento (Brasil, 2018, p. 485).

Os objetivos a serem alcançados pelos estudantes são condizentes com a ideia de formar cidadãos do mundo. Não obstante, o documento não esclarece como isso pode ser feito com uma carga horária de inglês tão reduzida (Mota-Pereira, 2022), nem como essa nova abordagem contemplará a formação continuada dos professores ou como os docentes serão apoiados com mais horários para estudo e planejamento. Sem o devido suporte aos docentes, esses objetivos da BNCC correm o risco de serem configurados apenas como boas intenções.

Em um outro registro do diário de campo, relato sobre o lugar de destaque que o espanhol tem na escola que frequentei e naquela região.

Figura 19: Diário autoetnográfico



Fonte: Arquivo pessoal

Na escola, bem como em outros locais de Urbana-Champaign, a presença da língua espanhola é marcante a tal ponto que retornei para o Brasil desejosa e decidida a estudar espanhol. Provavelmente isso também justifique a acomodação da turma que conheci para aprender inglês. Fiquei me perguntando a razão pela qual o espanhol era tão importante por lá enquanto que no Brasil estamos rodeados de países cuja língua oficial é o espanhol e não falamos ou incorporamos esse idioma ao cotidiano do vasto país. Muito pelo contrário. Imagino e já ouvi falar que práticas diferentes de língua acontecem em estados brasileiros que fazem fronteira com países da língua espanhola. Enfim, se em um lugar cuja a língua oficial é o inglês, o espanhol

tem tido tamanha relevância, a luta pelo espanhol na grade curricular da educação brasileira é mais do que justa e necessária (Paraquett, 2019; Silva Júnior, 2022) como resposta ao processo de apagamento e invisibilidade dessa língua no currículo da educação básica (Baptista, 2022).

Em paralelo às observações e notas que fazia daquele novo contexto escolar, a professora regente foi solícita e me deixou à vontade para elaborar alguma atividade como uma forma de participação nas aulas. Fiz um breve plano de aula e, logo abaixo, exponho o feedback que recebi da docente via e-mail.

Figura 20: Feedback da professora regente sobre a atividade

Hi Luciana,

Thank you so much for delivering your lesson today! I thought it went awesome, and it was so nice for me to be able to observe the students more closely as they work.

Here are a couple of takeaways for me from the lesson:

1. It was really helpful for me to see the time that it takes the students to process and complete even things that we think are easy. For example, you mentioned that it should take the students two minutes to write the list of people and places (which I thought was very reasonable), but it took many students closer to ten.
2. When I taught in Chicago, I made a daysheet for my students every day. However, now that all of the students all have their own computers, I have been trying to use technology to replace wasting paper. The textbook also has all of the activities online. However, during your lesson I felt some of the students really benefited from the physical worksheet. I am going to have to keep thinking about this and would welcome your input.

Thank you so much again! :)

Fonte: Arquivo pessoal

De imediato, ao ser solicitada para intervir naquela sala de aula, (in)conscientemente adotei o livro didático disponível na sala para os estudantes e levei para casa. Elaborei uma atividade a partir do mesmo conteúdo que a professora regente havia explorado em uma de suas aulas. Ministrada a aula, senti-me completamente mal porque me dei conta de que como professora pesquisadora das tecnologias na educação não havia incluído um recurso digital sequer na aula, além das tecnologias papel, leitura e escrita. Quase me castigava enquanto pensava nisso no caminho de volta para casa. Depois de ter recebido o *feedback* da docente, ressignifiquei toda aquela situação. Eu estava mais condicionada à cultura do papel,

por minhas próprias condições de trabalho, e preparei uma atividade em sintonia com o meu contexto escolar de origem.

Contudo, se naquela classe o uso da tecnologia digital era, em parte, movido, conforme soubera através do *feedback*, para evitar o desperdício de papel, proporcionar a realização de uma atividade xerocopiada para a turma foi um ganho pedagógico. Ironicamente enxerguei que parece haver excesso de tecnologia em alguns lugares, enquanto em outros, há falta. Por isso, o ensino híbrido (Santos, 2021; Silva, 2021a) se mostra como uma opção aparentemente bem considerável para todos os contextos em questão, uma vez que a ideia é que se complemente ou suplemente o que já se faz.

4.2 E AGORA, PROFESSORA? O QUE FICOU DEPOIS DE CAMINHAR INTERCULTURALMENTE

Neste recorte, proponho sistematizar experiências, quer tenham mostrado o que fazer ou o que não fazer, enfatizando o papel delas em mim, individual e culturalmente, quando se trata de tecnologias digitais no *ensinoaprendizagem* de inglês.

Avançando um pouco mais cronologicamente, quando retornei do sanduíche, seis meses depois, e, de volta à escola, angústias tomaram conta de mim diante do fato de que quase nada havia mudado na escola, na educação pública em si. Na estrutura física da escola, várias mesas espalhadas pelo pátio passaram a criar um ambiente mais do que propício para as interações entre os estudantes e, para minha surpresa, houve a chegada de vinte *netbooks* à escola. No entanto, a internet ainda é um desafio e só podemos usá-los em uma única sala de aula onde o alcance da conexão é boa. Perde-se o caráter móvel desses dispositivos, porém, tê-los à disposição já é uma grande conquista. Resta, então, inserir esses recursos e suas possibilidades ao nosso projeto pedagógico.

Quanto aos inúmeros projetos enviados da SEC-BA às escolas, eles continuam a chegar como espécies de “pacotes prontos”. Não obstante, no decorrer de meu tempo de serviço na rede pública, não me recordo de ter recebido dessa secretaria projetos que deem relevo ou incluam a LI. A maioria está situado na área de linguagens, mas sem menção a qualquer outra língua, além do português. Embora muitos deles não atendam a todas realidades específicas de educação, fica uma

impressão distorcida de conforto para quem, especialmente, parece não sobrar tempo para refletir e planejar, haja vista a carga horária excessiva em sala de aula, atuando com componentes curriculares diversos, o que dificulta horários para planejamento de maneira eficiente. Lembrando do quão importante é a relação que estabelecemos entre ação e planejamento porque “[...] é por meio do diálogo contínuo entre ações e planejamentos, por meio de reflexão que entendemos que o professor pode se desconstruir e reconstruir, não apenas como profissional, mas também como ser humano” (Moura; Ifa, 2019). Enquanto os métodos exercem colonialidade no ensino de línguas (Mota-Pereira, 2022) ou autocolonialidade por medo das mudanças (Baptista, 2022), noto que os “pacotes prontos” exercem semelhante papel. Talvez seja por isso que, na contramão, os estudantes da UIUC participam das aulas propondo e apresentando projetos autorais e totalmente associados aos seus contextos de atuação.

Perceber que as cenas da escola continuavam a mesma foi um gatilho para uma autorreflexão, uma autoinvestigação. O que mudou em mim que poderia, de repente, estender-se a mudanças na escola ou, pelo menos, ao meu planejamento docente, incluindo a proposição de novas ações? Na tentativa de responder, começo o exercício pela língua inglesa... Tanto para mim quanto para qualquer aprendiz de línguas, penso que seja válido ressaltar o que nos adverte Rajagopalan (2019, p.14):

[...] jamais se pode perder de vista que a aprendizagem de uma língua estrangeira acarreta mudanças na própria personalidade do aprendiz, o modo como ele se vê a partir de sua experiência e também, o modo como ele começa a enxergar o mundo ao seu redor. Vale dizer, quem começa na empreitada de aprender uma língua estrangeira nunca emerge no fim do processo como a mesma pessoa. O processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira é um processo eminentemente político também num outro sentido. Além da transformação que o aprendiz inevitavelmente sofre, é preciso encarar também a forma como o contato com a outra língua (e conseqüentemente a nova cultura) faz com que o aprendiz seja obrigado a rever uma série de valores que até então ele achava que fossem os únicos aceitáveis.

Diria que realmente não existe fim no processo de aprendizagem de uma outra língua e o acesso a outras culturas acontece à medida que a aprendizagem da língua vai sendo fortalecida e vice-versa. Vivenciei, em Illinois, inúmeras situações em que meu repertório linguístico correspondeu satisfatoriamente às interações. Em outros momentos, também me senti limitada com esse mesmo repertório para expressar opiniões e tecer comentários e, então, percebi o quanto preciso avançar na aprendizagem desse idioma. Incluso nesse reconhecimento está a ideia de que posso

propor um ensino de LI por meio das tecnologias digitais que vise a produzir e compartilhar conhecimentos, conteúdos e culturas.

Aspectos culturais também me fizeram enxergar melhor minhas raízes, reconhecer e respeitar as diferenças. No novo contexto cultural a que tive acesso em Illinois, por exemplo, dei-me conta de que, de fato, o almoço não tem uma importância tão singular quanto a que nós brasileiros costumamos atribuir a essa refeição, uma vez que diversos compromissos acadêmicos eram agendados ao meio-dia. Outrossim, comparado ao modo rápido como brasileiros criam vínculos de amizade, não arrisco generalizar, é claro, mas partindo de minha curta vivência naquele contexto, dos norte-americanos não se pode esperar o mesmo. Contudo, acrescentei à minha bagagem cultural a questão de que depois de estabelecida uma relação de confiança, norte-americanos se tornam tão amigáveis quanto nós brasileiros.

Uma vez que a experiência de doutorado sanduíche só foi possível por conta de ter conseguido êxito no exame de proficiência da língua inglesa requerido - TOEFL, o conhecimento desse idioma acumulado ao longo dos anos já tinha me permitido um determinado acesso a outros mundos através de literaturas em inglês, conversas com falantes nativos e não-nativos desse idioma e curso de aperfeiçoamento de seis semanas em Miami, Flórida. Relatei isso como exemplo aos meus estudantes em sala de aula ao retornar do sanduíche, o quanto saber um outro idioma nos empodera, traz-nos possibilidades de outras relações com o mundo. Saber uma outra língua nada menos nos causa que a chance de desnaturalizar a matriz colonial do poder e do saber (Mignolo, 2006) e de valorizar um mundo tão plural, bem como se valorizar como parte dessa pluralidade. Ainda ao apresentar o empoderamento como um resultado àqueles que estudam outras línguas, mantive o cuidado para não propagar ou fortalecer a ideia de que a LI e culturas relacionadas aos países ditos hegemônicos são superiores à nossa língua materna e culturas. Para isso também apontei aos estudantes aspectos que considerei como fragilidades na minha breve imersão na língua e cultura norte-americana, a saber questões ambientais: a produção enorme de lixo advinda do uso excessivo de embalagens e descartáveis e o forte consumismo e descarte de bens de consumo duráveis.

Estou ciente de que pode parecer injusto comparar contextos totalmente diferentes: Estados Unidos da América e Brasil, uma universidade estadunidense, uma escola pública estadunidense em Urbana - IL e uma escola pública brasileira, em Feira de Santana - BA. Não obstante, quando esses contextos são colocados lado a

lado a partir das experiências que vivenciei nessa jornada intercultural, é possível visualizar diferenças e similaridades que para mim são formativas. Entendo que o uso das tecnologias digitais no meu contexto escolar exige, primeiramente, a presença física dessas tecnologias. Depois disso, será necessário auxiliar os estudantes a desenvolverem autonomia e a explorarem o potencial das tecnologias, favorecendo a autoria, a colaboratividade e a criatividade em rede. Esses ganhos só virão com o tempo. O que se vê como similaridade é que em qualquer parte do mundo a tecnologia falha. Na UIUC, existe uma infraestrutura para acesso e conexão através da qual em quaisquer prédios da universidade, o estudante se conecta a uma rede usando seu ID. Entretanto, durante os seis meses que lá permaneci, algumas vezes, precisamos mudar de sala em uma das aulas por conta de problemas com a conexão. Saliento que as aulas não foram suspensas, apenas mudamos de sala e permanecemos no mesmo andar e prédio. Logo, em qualquer parte do mundo, a tecnologia nunca foi e nunca será infalível.

Na sala de aula da escola pública estadunidense que frequentei, tecnologias digitais se faziam presentes e notei o quanto a oralidade dos estudantes na LI foi favorecida por atividades de produção oral mediadas por dispositivos conectados na própria sala, porém, não percebi tanta influência da ciência nesse aspecto, ou mesmo das pesquisas científicas que a UIUC desenvolve, para usos dessa tecnologia na escola. Contudo, uma boa parte dos estudantes dos cursos do Programa que acompanhei na UIUC eram professores da educação básica. Fica subentendida, talvez, a necessidade de focar mais, em ambos contextos educacionais apresentados nesse trabalho, em investigações sobre tecnologias cuja centralidade seja a educação básica.

Quando viajei para a UIUC, acreditava que fosse discutir teorias para pensar melhor os dados de pesquisa gerados por meus estudantes no ERE. Em contrapartida, o caminho parece ter sido inverso: das práticas que vi e vivi lá, adentrei um processo de pensar as teorias, de propor mudanças nas minhas práticas e aprofundar-me em epistemologias relacionadas. Foi reforçado, mais uma vez, em mim, o fato de que a educação, no contexto que a vivencio, não tem acompanhado as revoluções tecnológicas. Falta-nos, acima de tudo, mas não unicamente, a infraestrutura digital. Entre outros, esta carece de ser acompanhada pelo exercício docente de pensar e discutir epistemologias que possam encaminhar, romper ou

ressignificar práticas de teorias, ou mesmo fazer com que surjam teorias de práticas outras.

Por meio do convívio breve com a *CGScholar* em seu próprio local de origem e com seus criadores, despertou-me algo sobre a importância de realmente pesquisar e investigar a aplicabilidade dos recursos tecnológicos que dispomos para uso na educação. A escola é, de fato, um laboratório. A *CGScholar*, como um ambiente digital de aprendizagem, é fruto de pesquisas e continua sendo pesquisada. É ainda uma novidade a ser mais testada e explorada no Brasil, dando continuidade ao projeto piloto, já indicado anteriormente, entre a USP e a UIUC. E não quero dizer que isso deva acontecer somente com a *CGScholar* ou que seria um grande acerto incorporá-la aos contextos educacionais brasileiros. Nem tudo que funciona em um contexto pode ser útil ao outro. O aplicativo *WhatsApp*, por exemplo, tão comum no Brasil e já incorporado em práticas pedagógicas de contextos escolares, especialmente no ERE, não é de uso tão frequente pelas pessoas com as quais tive contato em Illinois. Enquanto isso, os e-mails e mensagens de texto via celular ainda predominam para a comunicação por lá. O que desejo expressar é que pode ser totalmente válido sondar a *CGScholar* e outros recursos tecnológicos a fim de serem incorporados a um projeto de educação que torne a escola, para começo de história, mais atrativa aos nossos estudantes e condizente com as práticas digitais do mundo. Afinal, a escola urge por redesenhos à medida que o mundo muda.

Dessa maneira, professores pesquisadores têm um papel indispensável para assumir a tarefa desses testes com quaisquer possibilidades que as tecnologias digitais venham a oferecer. Com a esperança Freiriana, talvez nas próximas décadas, a luta não será mais pela presença física das tecnologias na escola, mas para experimentar, discutir e avaliar o que é aplicável ou não a cada contexto específico de educação. Acrescento que o propósito aqui não é o de me responsabilizar ou aos colegas professores pela virada tecnológica imprescindível às escolas, todavia, destaco a função poderosa como agenciador que cada um de nós, docente, detém.

O que presenciei na UIUC, em um Programa cujas disciplinas acontecem e acontecem muito bem de forma *on-line*, evidencia o potencial que há na modalidade à distância, no digital para a educação. Esse potencial já tem sido explorado, ousado dizer, de forma gigantesca em outros lugares do mundo – era o sentimento que me preenchia a cada reunião do grupo de pesquisa de Dr. Cope e Dra. Kalantzis, incluindo pesquisadores de várias outras partes do mundo. Mas, no Brasil, também fazemos

pesquisa. Então, o que nos falta ainda? Junto-me a Ribeiro em seus questionamentos (2020, p. 16):

[a] pedagogia dos multiletramentos foi absorvida, ao menos como ideia e proposta, pelo pensamento brasileiro em educação e linguagens, sendo hoje fundamentação da Base Nacional Comum Curricular, mas não apenas dela. Incontáveis pesquisas e relatos já foram feitos à luz desta “teoria”, que, afinal, advém de uma anterior. Um novo discurso pode levar a novas práticas? Um novo discurso ou um discurso revisto pode levar a uma nova visão? Uma nova visão leva a novas práticas ou mais pertinentes ao mundo que nos cerca e nos envolve? A formulação de um novo termo carrega um novo sentido às nossas práticas? E aqui, no Brasil, o que fizemos com esta nova visão, em termos de práticas e pertinências? Ao longo desses quase trinta anos (1994 a 2020), surgiram também trabalhos sobre letramentos específicos (digital, acadêmico, visual, literário, etc.). O que queremos dizer com letramento digital ou outro? Trata-se de uma necessidade quase metodológica, porque, afinal, recorta um objeto ou um âmbito (esfera, etc.), ou todos esses foram subsumidos pelos multiletramentos? Quantas respostas provisórias temos para essas questões, passado tanto tempo? Podemos, não sem corar, dizer que nossos discursos mudaram, mas as práticas reais, com aprendizes e professores reais, não? De quantas integrações e melhores negociações precisaremos para que práticas e discursos caminhem juntos para todos/as? Até quando alguns dirão que o problema é um professorado velho e desatualizado, quando grande parte dos/as profissionais são jovens e formados justamente dos anos 1990 para cá? Precisaremos de alguma pandemia que nos mova?

Enquanto isso, na Bahia, em Feira de Santana, na escola onde atuo, ainda lutamos para que as tecnologias digitais cheguem às instituições de ensino; para que, então, possamos usufruir do potencial delas nas práticas educativas. Paralelo às reivindicações ao poder público no intuito de que políticas públicas permanentes sejam um meio pelo qual as tecnologias digitais não somente cheguem às escolas por meio de projetos ou capacitações temporárias, mas cheguem para ficar; um dos caminhos, dentro do possível a professores e especialistas, é continuar a sondar, investigar e testar possibilidades de uso das tecnologias digitais na educação formal. Não é indicado cruzar os braços enquanto tecnologias digitais não são uma presença maciça na escola. Apropriar-se de novos caminhos nas práticas pedagógicas e novas epistemologias quanto ao uso de recursos tecnológicos na sala de aula e fora dela, tal como Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 27) enunciam, é um pré-requisito “se queremos ter ‘novos aprendizes’, [...] ‘novos professores’, que sejam *designers* de ambientes de aprendizagem para alunos engajados [...]”.

O tempo do estágio doutoral foi curto, sobretudo devido aos recessos de semestre, aos efeitos da CoVID-19 que ainda se faziam presentes por lá e ao inverno que dificultou a normalidade de muitos dias. Contudo, as vivências em Illinois a partir da pesquisa que propus acerca do meu contexto escolar me possibilitou enxergar

outros lugares e, de outro lugar, o meu lugar. Ao conhecer e navegar pela *CGScholar*, na tentativa de explorá-la também foi possível na minha condição de estudante, entender os desafios e expectativas que cercam meus estudantes ao usarem tecnologias digitais que, como docente, muitas vezes, posso considerar de fácil acesso e utilização.

Trago à tona para encerrar esse capítulo de narrativa, as sábias palavras de Paulo Freire (1999, p. 12) ao apontar que

[a] prática de velejar coloca a necessidade de saberes fundantes como o do domínio do barco, das partes que o compõem e da função de cada uma delas, como o conhecimento dos ventos, de sua força, de sua direção, os ventos e as velas, a posição das velas, o papel do motor e da combinação entre motor e velas. Na prática de velejar se confirmam, se modificam ou se ampliam esses saberes. A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablablá e a prática, ativismo.

Antes, ouvia falar que as tecnologias agregavam às práticas educativas. Lia, ouvia relatos de colegas sobre experiências temporárias e exitosas quanto ao uso de tecnologias nas escolas e acreditava, assim como já pude vivenciar algumas delas. “Ao velejar por outros mares”, caminhar por outros caminhos, vi na prática tecnologias digitais funcionarem bem em um contexto distinto do meu, dentro de um projeto que propõe uma educação libertadora, multiletrada, onde há infraestrutura digital, o uso da tecnologia à serviço da educação e pesquisas para qualificar cada vez mais esses usos. Tudo isso fez com que meus saberes experienciais e esperança como professora pesquisadora fossem ampliados. O exercício para o qual o estágio doutoral me convidou como docente é a reflexão incessante de teorias que estavam bem longe de práticas efetivas, é teorizar a minha própria prática e colocar em prática teorias que podem contribuir para melhores aulas de inglês, tendo as tecnologias digitais como aliadas e com maior aproveitamento para meus estudantes; quanto a mim, realização profissional e o alcance de objetivos como ser social e político.

Não posso esperar, por exemplo, que usar a *CGScholar* com meus estudantes, sejam do 6º ano do Ensino Fundamental II ou do Ensino Médio, trará os mesmos resultados, aparentemente bem exitosos, que a UIUC e outros contextos têm alcançado. Considero que meu contexto educacional é diferente com outras concepções de autonomia, de interação e até mesmo de aprendizagem.

Para arrematar e resumir... Estar longe de casa e da escola por mais tempo e rodeada de falantes da LI e de “novas” configurações culturais, sem dúvida, fez-me

entender melhor quem sou como brasileira e nordestina, estudante de trajetória em escola pública, professora pesquisadora da educação pública. Mas como passei a enxergar Luciana, professora pesquisadora-estudante-ser humano, a pesquisa e as práticas de ensino na relação com os estudantes? Ou o que esse doutorado sanduíche construiu em Luciana e seu estudo? Como passei a me enxergar afeta certamente a escola porque sou parte dela.

Talvez algumas respostas para essas questões já ficaram entendidas ou subentendidas, todavia, salientarei mais alguns pontos participantes de minha (re)constituição no processo de *ensinarpesquisar* a LI. Primeiramente, ao caminhar interculturalmente através desse estágio doutoral, considero que transgredi, na perspectiva de transgressão em bell hooks (2013), como mulher, professora da educação básica em escola pública, oriunda do Nordeste, região desfavorecida economicamente, e, complementando, da Bahia, classificado como um estado de baixa proficiência em LI, como mencionei anteriormente. Dito isso sobre a posição da Bahia no *ranking* de proficiência, sinto e admito que sou corresponsável por esse quadro, ao mesmo tempo que como professora pesquisadora de minhas próprias práticas na investigação proposta, lanço-me mais uma vez na tentativa de transgredir em direção a uma educação libertadora.

Percebi, ao estar imersa em outros contextos de ensino, a necessidade de propor práticas pedagógicas cada vez mais focadas em meus estudantes, descentralizadas de conteúdo, em uma perspectiva do local para o global. Penso que esse enfoque seja uma alternativa para que eu desenvolva uma postura crítica co-reflexiva (Anjos, 2020) e abandone totalmente caminhos associados ao processo de aprendizagem assentado em uma educação extremamente tradicional. Com esta mesma mirada, quando se trata de uma pedagogia de letramentos e se destaca o papel da escola para “letrar”, a tentativa é localizar a escola em seu tempo e situar necessidades contemporâneas e condizentes às alterações sociais, políticas, econômicas, comunicacionais etc do mundo.

Apesar de ter realizado um estágio doutoral no Norte, não exploro em minha sala de aula unicamente o inglês do Tio Sam, mas a escolha pelo Norte Global adveio do interesse de dialogar em lócus com autores dos multiletramentos para pensar melhor suas teorias e minhas práticas de ensino, bem como acompanhar de perto as práticas desses professores pesquisadores. Além do que, penso que práticas decoloniais no ensino de línguas não podem emergir simplesmente através da

rejeição de tudo cuja origem seja o Norte Global. Decolonialidade ou uma pedagogia decolonial consiste em uma educação linguística cuja origem esteja nas nossas próprias demandas sociais, políticas, culturais e educativas (Baptista, 2022). É, pois, no exercício de conhecer e tentar compreender o outro que também me conheço e me compreendo.

Ainda que tenham notoriedade nesse estudo, as tecnologias digitais a serem usadas nos processos educativos é o que menos importa, mas importa sobremaneira como usá-las, para que, ou seja, ter objetivos pré-definidos. Arrisco afirmar que a professora de inglês em UHS, por exemplo, sabia que a inclusão das tecnologias digitais em suas aulas estava à serviço de um objetivo maior: desenvolver a competência comunicativa de seus alunos imigrantes. Logo, as escolhas pedagógicas de um docente não são unicamente responsáveis pelos resultados de aprendizagem dos estudantes, mas, indubitavelmente, afetam e podem (des)favorecer essa aprendizagem.

As discussões teóricas dos autores dos multiletramentos parecem estar aliadas às suas práticas de ensino presenciadas no estágio doutoral, em que tecnologias digitais são usadas para potencializar uma educação emancipadora. “Como os letramentos podem contribuir para um projeto de equidade, dando a aprendizes de grupos historicamente marginalizados oportunidades que não têm estado disponíveis para eles?” (Kalantzis *et al.*, 2020) é um questionamento preocupante desses autores que está refletido na maneira comprometida como atuam na formação de educadores e outros profissionais, além das redes de pesquisa estabelecidas pelo mundo. Neste quesito, enfatizo algo no que diz respeito a nós docentes sermos coerentes nas práticas de ensino com as teorias que acreditamos, aderimos e defendemos ou mesmo criamos.

A educação proposta pela Pedagogia dos Multiletramentos (Cazden *et al.*, 1996) está associada à ideia de partilhar a responsabilidade na construção de uma educação libertadora com os estudantes e usufruirmos das tecnologias digitais, dado o potencial que há nelas. Essa evidência é exposta de forma convidativa por Kalantzis *et al.* (2020, p. 25):

[s]e nós, como educadores, permitimos aos nossos aprendizes mais agenciamento e usamos quaisquer recursos tecnológicos disponíveis para apoiar novas relações entre os alunos e seus ambientes de aprendizagem, podemos ser capazes de realizar algo que não tenha ainda sido realizado na história moderna da educação em massa institucionalizada: maior equidade na educação.

Pelas vivências que tive em Illinois, especialmente na UIUC, vi que práticas de ensino com tecnologias digitais estão bem consolidadas ao projeto de uma educação equitativa. Todavia, migrando para meu contexto educacional, vejo que talvez deixar de enxergar as tecnologias digitais com tanto deslumbramento nos fará enxergar melhor o que se pode fazer efetivamente com elas e por meio delas, adequando-se às demandas locais. Estou nesse processo de transição e de visualizar eu mesma, ou os professores de um modo geral, como a principal (mas não única, é claro) tecnologia educacional. As tecnologias digitais nunca farão o que fazemos como professores, mas com elas, posso e podemos, inclusive é o que tenho pretendido no meu contexto de ensino, desenvolver uma pedagogia cada vez mais voltada aos estudantes, às suas práticas cotidianas, incluindo as digitais, no intuito de que passem a ver mais a escola como parte integrante e importante do mundo deles (Kalantzis *et al.*, 2020).

Depois de caminhar interculturalmente, reafirmo que o *ensinoaprendizagem* da LI e o uso de tecnologias digitais são dois pilares que construídos adequadamente podem criar grandes possibilidades rumo a uma educação emancipadora, libertadora, equitativa. E como tenho aprendido a lidar com essas questões na minha sala de aula? Para responder, recorro a Baptista (2022, pp.22-23) em suas considerações sobre o espanhol, mas que não deixam de ser pertinentes a qualquer outra língua ensinada na escola:

[t]ratando especialmente do ensino de línguas e da educação com e através das línguas/linguagens, podemos indagar se valorizamos a pluralidade de vozes que conformam os outros mundos possíveis do espanhol; se, enquanto professores, recorreremos a essas pluralidades, se as consideramos como relevantes para o conhecimento sobre a língua espanhola no mundo contemporâneo; se assumimos uma ideia de neutralidade no ensino de espanhol, desvinculando as práticas de linguagem, os discursos de onde são produzidos, de como são produzidos e por quem são produzidos; se nos comprometemos ou não com um projeto de educação linguística mais amplo, equitativo, justo e humano; se destacamos ou não a produção dos povos e das coletividades que fazem parte do universo dessa língua ou se, ao contrário, confirmamos uma postura e um olhar centralizador/colonizador e colonizado; se buscamos conhecer e compreender as diferentes coletividades, espaços e discursos de forma menos centrada e hierarquizada, intensificando o diálogo, o debate e a escuta.

As tecnologias digitais podem agregar ao trabalho educativo com a pluralidade à medida que não somente serve para acionar ou expor essa pluralidade quando ensino a LI, mas também para inserir os aprendizes em contextos de produção e compartilhamento, como tive a oportunidade de publicar um texto na Web por meio

da *CGScholar*, nos quais eles também se vejam e se reconheçam como parte da pluralidade existente no mundo.

Acerca do que propus neste capítulo, admito que se mover do lugar de professora para estudante e se colocar no lugar de quem aprende não é tarefa fácil, mas é extremamente favorável para entendermos como os estudantes aprendem e compreendermos o próprio potencial que temos para aprender em vias de ensinar. Em outras palavras, a escrita autoetnográfica me fez atentar para o fato de que, para o/a docente, parece ser mais confortável falar de como se ensina do que como se aprende. Contudo, é no exercício de se assumir estudante que podemos compreender melhor os desafios no ato de estudar uma nova língua ou de usar tecnologias digitais nas atividades didáticas.

A língua inglesa me fez avançar na vivência de um doutorado sanduíche, possibilitou-me algumas interações culturais, mas também me impediu de outras, considerando meu nível de conhecimento do idioma. Tal como meus estudantes ficaram deslumbrados com o aplicativo Duolingo em seu aspecto *gamificado*, deslumbrei-me também com as possibilidades da *Scholar*, entre outras, para a realização de práticas pedagógicas mais colaborativas e a quebra de hierarquia nos papéis de professor e aluno. Apesar de que, certamente, haverá pontos negativos no uso dessa plataforma, os quais virão à tona quando usá-la em meu próprio contexto escolar. Logo, sintetizo ao dizer que sou tão aprendiz quanto meu estudante. Entender isso pode me auxiliar no exercício de pensar o ensino do inglês mediado por tecnologias digitais não como algo que está pronto e acabado, mas como algo que envolve variáveis (o que já se sabe da língua, interesses e necessidades, disponibilidade de acesso e qualidade de conexão, relações já estabelecidas com as tecnologias, letramento digital etc.) a serem consideradas e carece de revisão e avaliação a cada proposta pedagógica. É com esse olhar, porém mais como pesquisadora, que me dedico, no próximo capítulo, aos dados gerados com meus estudantes de inglês e outros atores no ensino remoto emergencial.

5 LÍNGUA INGLESA, MULTILETRAMENTOS E APLICATIVOS MÓVEIS: DO DITO AO NÃO DITO PELOS HUMANOS-NÃO-HUMANOS NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Quanto mais os pensadores radicais insistem em atrair a atenção para os humanos nas margens e nas periferias, menos citam objetos.

(Latour, 2012, p. 111)

Neste capítulo, debruço-me sobre os dados gerados no ensino remoto emergencial (ERE) e, assim, persigo o objetivo de, na tessitura da escrita e da análise, fazer emergir sentidos atribuídos à LI e ao *ensinoaprendizagem* do idioma, uma caracterização de alguns aplicativos móveis, *apps* de línguas, e implicações de seus usos a partir das relações estabelecidas entre humanos-não-humanos como atores no contexto do ensino pandêmico e da pesquisa. Em continuidade à epígrafe, distante de ser uma pensadora radical, procurei compor um texto cuja atenção estivesse compartilhada entre humanos (professora, estudantes, pais, governador) e não-humanos (celulares, aplicativos, leis governamentais, cenas, natureza, teorias, dados). Não obstante, a partir da teoria ator-rede (TAR), de um olhar pós-humano, saliento que não se intenciona criar “uma absurda simetria entre humanos e não humanos”, mas uma simetria no sentido de “não impor a priori uma assimetria espúria entre ação humana intencional e mundo material de relações causais” (Latour, 2012, p. 114).

Na sequência, enfatizo que o contexto em que esses dados foram gerados definiram sobremaneira a lupa escolhida para analisá-los. Isso porque o chamado ERE fez sobressair

[...] o agenciamento dos não-humanos [...] e suas relações com os atores humanos, nas redes que se estabeleceram nas práticas pedagógicas, enfatizando que ninguém se constrói sozinho e que há um grande número de atores/entidades que influenciam e são influenciados nas redes de associações (Silva, 2022, p. 95).

Ao assumir que objetos/coisas têm agência e que agências fazem parte do mundo, admito que eles afetam nossas vidas, levam-nos a fazer ou deixar de fazer as coisas. Com a agência, os objetos/coisas passam a ser vistos como partícipes nas interações do dia-a-dia e eles nos provocam impactos: sentimentos, sensações e

ações. Uma arma nos faz sentir medo; um carro quebrado, fúria; uma boa conexão de internet, feliz; o resultado de uma tomografia, ansioso; uma lista de presença, assíduo; um jogo, desafiado etc. (Silva, 2020). Não de maneira intencional, mas dotados de subjetividades, os objetos agem (Latour, 2012). A própria pandemia da CoViD-19 como um agente não-humano fez com que eu reconfigurasse a metodologia dessa tese e a maneira de olhar para o campo; os dados produzidos nele também foram afetados. Nesse simples exemplo está posto o agenciamento do coronavírus, um ente biológico não-humano e letal aos humanos, ao me afetar como pesquisadora, bem como ao emaranhado de acontecimentos e caminhos que compuseram a investigação. Lemos (2013, p. 20) sintetiza concernente à agência dos não-humanos ao esclarecer sobre a potência existente neles e, mais adiante, evidenciada nas cenas do ERE:

[c]ada vez mais não-humanos agora “inteligentes”, comunicativos, conectados e sensíveis ao ambiente”, nos fazem fazer coisas, alterando a nossa forma de pensar e de agir, em todos os domínios da cultura (família, trabalho, escola, lazer).

Sob a concepção pós-humana, inspirada na abordagem da pesquisa pós-qualitativa na medida em que apregoa a existência de um enredamento, de uma assembleia de coisas (St. Pierre, 2011), o que também resulta no envolvimento teórico, empírico e analítico de um dado campo de estudo (Silva, 2020), a tentativa que, no mínimo, proponho neste capítulo é a de me debruçar sobre a relação humano-não-humano, o que inclui dizer que não importa aqui apenas o que os humanos fizeram (ou não) com os não-humanos, mas também o que não-humanos fizeram ou deixaram de fazer com os humanos durante o ERE. Logo, não intenciono apresentar humanos como sujeitos e não-humanos como objetos ou humanos que agem e não-humanos, os agidos, que sofrem ações. Porém, tento apontar a existência de uma rede responsável por uma série de eventos que vão muito além da relação causa e efeito.

Em outras palavras, de acordo com a TAR (Latour, 2012) e a ideia já mencionada de “não impor uma assimetria”, quanto ao aspecto de não dicotomização entre elementos humanos e não-humanos, os artefatos têm uma relação igualitária com os humanos no poder de empreender ação, ou seja, os não-humanos têm provocado mudanças em nosso comportamento diariamente e, em contrapartida, mudamos esses não-humanos conforme nossas demandas (Lemos, 2013). Não

haveria ERE ou não houve em muitos contextos escolares sem as tecnologias digitais ou o agenciamento de outros elementos não-humanos, por exemplo. Por isso, a noção de agência está na capacidade de modificar ou transformar outros atores (Latour, 2012). É neste cenário que busco entender a teia de relações estabelecidas sem colocar os humanos no centro do ERE/da intencionalidade, ressaltando que nenhum desses atores humanos-não-humanos do ERE estavam esperando, definidos e preparados, para entrar em cena, mas que se associaram para constituir tal realidade.

Anteriormente mencionei a agência do coronavírus sobre a pesquisa, todavia, mais do que isso, sabemos que a presença e agência desse vírus no mundo alterou as relações entre corpos humanos e toda a dinâmica nas esferas da saúde, educação, política, economia e trabalho. Em qualquer parte do mundo em que se estivesse, houve impactos causados pelo vírus na saúde física, nas emoções, nas relações entre pessoas e com a materialidade, especialmente com as tecnologias digitais. Paralelamente, instaurou-se uma nova concepção de educação com o ERE. É essa leitura preliminar do campo da investigação, marcado pela agência de humanos-não-humanos, que a concepção pós-humana e a pesquisa pós-qualitativa me deram permissão para fazer.

Saliento que embora empregue, em grande parte, pronomes na primeira pessoa do singular, “me” e “eu”, incluo, sobretudo nesse capítulo, o reconhecimento do pesquisador como um ator heterogêneo e, por isso, tais pronomes não me representam como uma entidade unitária porque envolvem as minhas conexões e associações com os estudantes, professores, pesquisadores, leitores da tese; além daquelas mais-que-humanas, com as vivências, ideias, teorias e objetos, para além do espaço e do tempo.

Ao admitir que os humanos não são os únicos sujeitos ou objetos de estudo possíveis em uma investigação, a chamada virada pós-humana faz surgir um leque de possibilidades quanto à metodologia de pesquisa que dão atenção à materialidade, ecologias, flora, fauna, clima, coisas etc. e criam aberturas nos campos de estudo sobre quem ou o que tem a capacidade de saber (Ulmer, 2017). É neste ponto em que o descentramento humano, com o reconhecimento de que não-humanos têm agência, o materialismo relacional e o rompimento com o binarismo do sujeito cartesiano e a resultante superação da dicotomia sujeito/objeto, algumas das características da pesquisa pós-qualitativa, dialogam com uma concepção pós-

humanista ao reformular questões ontoepistemológicas a serem aproveitadas em investigações em contextos educacionais (Taylor, 2017 *apud* Silva, 2020).

O ERE, sem dúvidas, deu um lugar de realce maior para o fato de que a maior parte de nossas relações seja mediada pela materialidade (Law, 1992). O que já acontecia antes nas relações entre pessoas e a materialidade em práticas cotidianas foi intensificado dada a pandemia da CoViD-19. É na inter-relação entre atores que veremos nas seções adiante, a potência existente nos estudantes, professora, pais, celulares, aplicativos, leis governamentais, cenas, natureza, teorias, dados, principalmente para negar, autorizar, proibir, excluir, incluir, sugerir, influenciar etc.

Com um olhar atento aos sentidos atribuídos à LI e às tecnologias digitais dentro das relações entre humanos-não-humanos, sigo os rastros ou caminhos dos atores⁶⁵ em suas ações, práticas e, sobretudo nas relações, exponho a discussão e análise de dados resultantes da primeira fase da pesquisa (cronologicamente) em que houve a aplicação de um questionário aos estudantes do 6º ano, o uso de quatro aplicativos móveis de línguas acompanhado de registros no mural digital *Padlet* e no grupo de *WhatsApp* da turma, três encontros com estudantes pela plataforma *Meet*, além da manutenção de um diário de campo escrito/gravado pela professora pesquisadora.

Enfim, ressalto que para a empreitada materializada nas seções seguintes, também me valho do ponto de vista de Latour (2012) a partir do qual os objetos falam, desde que inventemos truques para forçá-los a falar, como as descrições de si mesmos e roteiros do que eles induzem outros, sejam humanos ou não, a fazer. No intuito de seguir os traços e rastros deixados pelos atores do ERE, faço a alusão no título quanto ao ideal de trazer à tona o que disseram ou não alguns atores humanos-não-humanos nas cenas do ERE de inglês com aplicativos móveis e uma expectativa de diálogo com os multiletramentos.

⁶⁵Embora Latour (1999), na teoria Ator-Rede, dê preferência ao termo “actante”, emprestado da semiótica para incluir não-humanos na definição, uma vez que o actante deixa traços e rastros na rede que podem ser seguidos pelos pesquisadores, optei por utilizar o termo “atores” para me referir a humanos-não-humanos, uma vez que são também atores do cotidiano escolar (Ferraço, 2007).

5.1 ATORES HUMANOS E(M) SUAS RELAÇÕES HETEROGÊNEAS COM A LÍNGUA INGLESA E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS

Por meio do questionário, um formulário do Google *forms*, geramos os primeiros dados da pesquisa no ERE, em 2020. Ao elaborar o questionário, optei por questões abertas a fim de conceder liberdade aos estudantes para opinar e explicar sobre cada pergunta de maneira pessoal sem respostas pré-definidas. Além disso, reconheci que questões abertas possibilitariam que o imprevisível também viesse à tona.

Embora imaginasse pela experiência docente que muitos estudantes daquela turma não tivessem estudado inglês em anos letivos anteriores, por serem oriundos da rede municipal de educação, algumas das indagações feitas consideraram o contato desses discentes com o idioma no ano letivo corrente. Ainda que tal contato tenha se dado em curto prazo, haja vista a pandemia da CoViD-19 e a suspensão das aulas presenciais pouco tempo depois do início do ano letivo de 2020.

Os atores humanos mencionados no título compreendem a professora e os estudantes. Vinte respostas ao questionário foram recebidas, mas somente dezoito delas foram analisadas, uma vez que uma delas foi teste e a outra foi reenviada por um dos estudantes. Abaixo, compartilho as dez perguntas que constituíram o referido questionário inicial (QI).

Figura 21: Print do questionário inicial

docs.google.com/forms

Questionário Inglês com Apps

Perguntas Respostas 20

Questionário Inglês com Apps

Projeto destinado ao 6 ano - CEETM

E-mail *

E-mail válido

Este formulário está coletando e-mails. [Alterar configurações](#)

O que você gostaria de aprender nas aulas de inglês? *

Texto de resposta longa

Você usa ou gostaria de utilizar aplicativos móveis para aprender inglês? Você tem sugestões de apps? *

Texto de resposta longa

Que dispositivo móvel (celular, tablet, notebook etc) você tem usado nas atividades de ensino remoto? É seu ou a quem pertence? *

Texto de resposta longa

Nome completo *

Texto de resposta longa

Idade *

Texto de resposta curta

Que materiais ou recursos você usa para estudar inglês na escola e em outros lugares? *

Texto de resposta longa

Você estuda inglês somente para ser aprovado(a) na escola ou existe um outro motivo? Explique. *

Texto de resposta longa

Você considera que seja importante estudar e aprender inglês? Por quê? *

Texto de resposta longa

Como são ou seriam as melhores aulas de inglês em sua opinião? *

Texto de resposta longa

Exceto as aulas na escola, em quais situações do dia a dia, você tem contato com a língua inglesa? *

Texto de resposta longa

Fonte: Arquivo pessoal

Independentemente de ter ou não estudado inglês anteriormente, os estudantes foram unânimes em afirmar que estudar inglês é importante. As razões para justificar a relevância desse estudo parecem se concentrar em três blocos: a possibilidade de conseguir um emprego internacional (I), a possibilidade de viajar para fora do país (II) e a necessidade de comunicação no/com o mundo, conforme respostas desses participantes. É válido mencionar que as respostas abaixo são apresentadas na íntegra quanto ao conteúdo.

Você considera que seja importante estudar e aprender inglês? Por quê? (PP, QI)

I.

Sim. Porque aprender uma língua estrangeira a mais é muito bom, para lá na frente quando a gente trabalhar em um emprego internacional e se comunicar com pessoas internacionais e conversar com colegas de trabalho, precisamos do inglês para se comunicar é por isso que eu acho que é importante aprender o inglês na sala de aula. (Miss JB, QI)

Além de ser bom falar outra língua é bom pra área profissional. (Miss TS, QI)

Sim. Porque mais para frente quando a gente trabalhar em um emprego internacional e hoje em dia o mercado de trabalho exige muito o inglês nas nossas vidas e também conversar com um companheiro de trabalho estrangeiro nós precisamos do inglês para se comunicar, é por isso que eu acho importante o inglês na sala de aula. (Mr. HM, QI)

II.

Sim, pois se nós precisarmos sair do Brasil precisaremos do inglês. (Mr. IS, QI)

Sim. para viajar pra lugares. (Mr. DF, QI)

Eu acho sim importante estudar e aprender inglês por que no futuro eu posso querer conhecer lugares diferentes. (Miss AP, QI)

Sim por que quem sabe se um dia a gente viaja pra um outro país né. (Miss BA, QI)

Sim porque caso viajemos e a língua for inglês... (Mr. SV, QI)

Sim porque assim posso ir para outro país que fale a língua inglesa sem dificuldade. (Mr. MS, QI)

Sim, porque se por acaso alguém quiser ir para os Estados Unidos já estaremos prontos para ir. (Miss AB, QI)

III.

Sim. Porque é uma língua muito usada no mundo todo. (Miss MJ, QI)

Sim, porque vários países falam inglês... (Miss BB, QI)

De modo geral, a maioria dos enunciados associa a importância do inglês aos sonhos desses jovens que vislumbram um futuro melhor, mesmo estando no sertão da Bahia, na periferia, muitas vezes alijados das oportunidades sociais. Por outro lado,

é preciso se perguntar o quanto essas respostas reproduzem um imaginário coletivo de que saber inglês “abre portas” para o futuro. Ademais, abro espaço para indagações: o que acontece com as expectativas de futuro desses jovens quando eles não têm a oportunidade de aprender inglês na escola? Seus sonhos são substituídos? Eles deixam de acreditar na escola e de acreditar que é possível aprender outra língua?

Ressalto que esses estudantes destacam propósitos associados ao inglês e a repercussão desse aprendizado no futuro, excetuando-se vantagens desfrutadas no presente. Vejo uma brecha para um trabalho docente voltado à questão de que o aprendizado de outra língua pode nos levar ao alcance de objetivos comunicacionais e emancipatórios (Rajagopalan, 2005).

Cada um dos blocos de respostas expressa questões bem específicas e pertinentes aos saberes dos participantes no que dizem respeito à LI e, como pontuaram Bagno e Rangel (2005, p.63), às ideias que compõem o “imaginário linguístico” deles. Como muitos dos discentes estudam inglês pela primeira vez, enfatizo que grande parte dos pontos de vista não é baseada em uma “educação linguística institucionalizada” (Bagno; Rangel, 2005, p. 64), ou seja, nas vivências com o idioma na escola. Uma minoria dos estudantes teve a oportunidade de estudar inglês na escola ou afirmou já ter aplicativos de línguas, como o Duolingo. Logo, arrisco afirmar que esse imaginário linguístico ainda está sustentado, sobretudo, por influências da família e do que circula na sociedade através, provavelmente, dos meios de comunicação, como a internet e a televisão.

Neste ponto, saliento que apesar do pouco contato da maioria desses estudantes com a LI na escola, como pressupõe a teoria ator-rede (Latour, 2012), cada um desses estudantes como atores de um coletivo é constituído por muitos outros atores a partir das vivências e contatos com pessoas e objetos que lhes fizeram desenvolver ideias sobre a utilidade da LI. Entender que esses estudantes são fruto de uma rede heterogênea de suas relações nos leva, como docentes, a considerar que eles têm *background* ou histórias pessoais que devem ser levadas em conta, por exemplo, para a elaboração de um plano de curso. Não trago isso como novidade, haja vista que o próprio Paulo Freire já nos advertia de que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos. Obviamente para respeitá-los é prerrogativa conhecê-los e, assim, poder “estabelecer uma necessária ‘intimidade’ entre os

saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos” (Freire, 1996, p. 17).

Um outro exemplo no qual essa rede heterogênea de relações está nitidamente posta acontece no *LOGIN* dessa tese em que as palavras introdutórias contam a minha história estudantil e acadêmica, atravessada por outros atores: autores, professores, graduandos, experiências, teorias, ideias, aplicativos etc., e que afetam significativamente a maneira como proponho e desenrolo essa investigação. É desse modo que se inspirar na concepção pós-humana para olhar o campo da pesquisa e reduzir a ênfase nos humanos, faz com que enxerguemos que os não-humanos estão por toda parte, presentes nas ações humanas mais simples como comer, beber, comunicar, respirar, deslocar-se etc. Na realidade, os humanos estão emaranhados cada vez mais em uma teia de relações na qual estão presentes a tecnologia, a ciência, a cultura, o meio ambiente etc. (Silva, 2022). Acrescento estudar a essa lista de ações elementares em que não-humanos marcam presença. E quais são as implicações desse reconhecimento em uma sala de aula? Já entendemos que ninguém está sozinho, somos constituídos por outros atores. Neste quesito, Latour (2012, p.108-109) afirma que:

[...] não significa que os partícipes “determinem” a ação, que os cestos “provoquem” o transporte de comida ou que os martelos “imponham” a inserção do prego. Essa inversão no rumo da influência funcionaria apenas como o meio de transformar os objetos nas causas cujos efeitos seriam conduzidos pela ação humana agora limitada ao papel de mero intermediário. Ao contrário, significa que devem existir inúmeros matizes metafísicos entre a causalidade plena e a inexistência absoluta. Além de “determinar” e servir de “pano de fundo” para a ação humana, as coisas precisam autorizar, permitir, conceder, estimular, ensejar, sugerir, influenciar, interromper, possibilitar, proibir etc. [...]

A partir disso, arrisco dizer que as implicações que uma aula mediada por um docente gera na vida dos estudantes, por exemplo, podem ser inúmeras, até mesmo levar o estudante a querer se tornar um professor (como aconteceu comigo), mas também dizem respeito aos elementos humanos-não-humanos que participam dessa aula desde sua preparação ao momento em que ela acontece. Como a potência não está apenas no elemento humano professor, entendemos o porquê da aversão que as tecnologias digitais, por exemplo, despertaram em muitos professores e estudantes depois das experiências no ERE.

Realço a observação de que os participantes se apegaram a motivos únicos para justificar a importância de se aprender inglês. No primeiro bloco de respostas,

tem-se a ideia da LI como um veículo de ascensão profissional, podendo garantir uma posição promissora no mercado de trabalho, havendo destaque para o mercado internacional. Neste ponto, vemos indícios do neoliberalismo e da mercantilização da língua (Nascimento, 2018a) que, se adquirida (tal como um produto) ou aprendida, levará seus usuários ao sucesso profissional. Mas será que todo indivíduo que aprende inglês tem êxito na vida profissional? Quão necessária é a LI no curriculum vitae? No entanto, quando Miss TS enuncia: “além de ser bom falar outra língua é bom pra área profissional”, o desejo de aprender o idioma parece ser mais importante que a justificativa mais pragmática (o trabalho). Essa questão do desejo merece realce porque se sobrepõe ao pragmatismo, ou melhor, vem em primeiro lugar.

No segundo bloco, as respostas situam a LI como a língua das viagens, vista como um idioma indispensável para quem deseja sair do Brasil e, acima de tudo, ir aos Estados Unidos da América (EUA). Comunicar-se em inglês nas viagens internacionais interessa tanto a esses estudantes que foi novamente o tema escolhido em um dos encontros pelo *Meet* para a elaboração de um possível projeto de multiletramentos. Ideais neoliberais atravessam, mais uma vez, visões que amparam a relevância de aprender essa língua. É também de longa data que estudantes brasileiros associam a LI com a língua de um único país - dos EUA. Nesse aspecto, vê-se uma brecha um trabalho docente focado em outras variedades da língua inglesa, para além das hegemônicas - norte-americana e britânica, destacando também a relevância da comunicação e interação com falantes não-nativos do inglês espalhados pelo mundo (Gimenez, Calvo & El Kadri, 2011, p. 15-16). Talvez dessa maneira se alcance o entendimento posto por Rajagopalan (2019, p. 15, grifo do original) de que a língua é

[...] um meio, jamais um fim. Um auxiliar a serviço de quem pretende se comunicar com outros povos, jamais, um instrumento de domínio, de submissão de outros. Trata-se de uma língua que pertence a todas as nações, a todos os povos que dela fazem algum uso.

Se o inglês é uma língua sem donos e sem territórios, os aprendizes não precisam esperar pelas viagens para começar a explorá-la, já que tem sido usada globalmente e em perspectivas locais (Anjos, 2019). Isso certamente se configura como um incentivo para elevar a autoestima de quem aprende, sobretudo o não-nativo, visando a superar, por exemplo, sentimentos de inferioridade, bem como o mito do falante nativo (Rajagopalan, 1997) Outrossim, a ênfase em viagens e em sair

do país deixa rastros que podem levar a reflexões no tocante ao que representa aprender um novo idioma como possibilidade de aprender outro modo de se dizer no mundo e de dialogar com o mundo, independente da oportunidade de viagens ao exterior.

Siqueira (2011, p. 109), por sua vez, também reforça o quão importante é, na sala de aula, sob a perspectiva do inglês como língua franca, a presença de diversos sotaques oriundos de lugares longínquos e esquecidos, trazendo à tona as vozes dos guetos, das minorias, dos imigrantes com suas tradições culturais de continentes diferentes, como a África, Ásia e América, bem como do interior das grandes metrópoles dos países hegemônicos de língua inglesa. O conceito de inglês como língua franca, também discutido no capítulo 2 e adotado nessa investigação, perpassa a minoria das respostas, mas é evidenciada no bloco III, situando a LI como e para além da língua oficial em vários países, a língua de contato em diversos lugares do mundo ou onde quer que se esteja no globo.

Interessa-me salientar que a maior parte dos argumentos expostos não destoa dos usos contemporâneos sugeridos para a LI, da função social e política que tem sido atrelada ao idioma. Logo, tais justificativas de estudantes do 6º ano são também uma reprodução do que, de algum modo, coaduna com benefícios realçados quanto à LI na escola regular em documentos oficiais como a BNCC: “ampliar as possibilidades de interação e mobilidade” (Brasil, 2018, p. 241).

Pode soar de forma precoce exigir de discentes de 11 a 15 anos que enxerguem a possibilidade de aprender inglês na escola de forma consciente e crítica, mas ao mesmo tempo, a escola é também o lugar para desenvolver essa consciência e criticidade. Não obstante, nenhum dos participantes admitiu que estuda ou quer estudar inglês apenas com fins de aprovação ao término do ano letivo. Ou talvez não se sentiram à vontade para assumir tal justificativa. Na realidade, as respostas desse grupo atestam o reconhecimento do inglês em um cenário mundial no qual

[a] expressividade dessa língua é constatada por mais de 1 bilhão e 350 milhões de falantes não-nativos que a usam diariamente, em contextos diversos, sendo o idioma nativo de quase meio bilhão de falantes. Há estimativas que em 10 anos, mais 2 bilhões de pessoas irão falar esse idioma, ultrapassando o total de 3 bilhões de falantes no mundo, caso o ritmo de expansão desse idioma global continue. Desse modo, é fato inconteste a posição alcançada pela língua inglesa no cenário atual. A disseminação desse idioma tem atraído milhares de pessoas para aprender a usá-lo em diversos ramos da vida social (Anjos, 2019, p.19-20).

Justamente por esse lugar de destaque ocupado pela LI é que se faz oportuno investir no *ensinoaprendizagem* desse idioma nas escolas e em pesquisas que contribuam cada vez mais para o fortalecimento da educação no contexto da escola pública.

Além disso, vejo nas considerações dos estudantes uma intenção de diálogo entre o que se aprende na escola, neste caso, o inglês, com práticas sociais e, na realidade, com a vida e seus próprios sonhos. Tal percepção é também um ponto favorável para um trabalho pedagógico que ultrapasse o ensino da língua pela língua em coerência com práticas sociais de linguagem diversas e atualizadas. Afinal, esses estudantes têm o desejo de aprender e sabem expressar o que querem e para que querem. Com esta pauta em mente, já seria possível planejar um curso anual de inglês melhor e mais focado, é claro, em seus interesses.

De acordo com minhas vivências docentes no cotidiano da escola, discentes do 6º ano normalmente costumam demonstrar uma abertura e grande disposição para a aprendizagem da LI, ao passo que essa condição vai decrescendo ao longo dos anos finais do Ensino Fundamental II e um quadro de desmotivação e indiferença para com a língua vai se instalando no alunado do ensino médio. Entender como esse quadro que caracteriza estudantes de inglês do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Médio muda tanto nos aspectos ditos, merece ser investigado.

Em se tratando das aulas de LI esperadas pelos estudantes, relaciono suas expectativas abaixo.

Como são ou seriam as melhores aulas de inglês em sua opinião? (PP, QI)

I.

Que eu conseguisse aprender (Miss ES, QI).

II.

As aulas de inglês nos ensinariam as palavras em inglês e nos ajudariam mais na frente nos empregos internacionais (Miss JB, QI).

Ensinar a falar o inglês (Mr. GP, QI).

As que o(a) professor(a) não ensina só a escrever, mas a falar também (Miss MS, QI).

III.

Tendo mais dinâmica, brincadeiras, e outras formas também divertidas de aprender inglês (Mr. JS, QI).

Aulas mais divertidas com mais brincadeiras (Miss AS, QI).

Botando um filme que já assisti e botar em inglês (Mr. SV, QI).

Com jogos ou com filmes (Miss AP, QI).

É notório em cada afirmativa o desejo de aprender inglês, principalmente, no bloco I, no qual fica evidenciado que a melhor aula é aquela em que se consegue aprender. Então, obviamente, o objetivo de qualquer aula de inglês é que se aprenda algo em inglês. Culturalmente, costumamos acompanhar o aprendizado, na maior parte do tempo, através de avaliações destinadas aos estudantes. Nunca ou quase nunca, como professores, avaliamos as aulas que ministramos com fins de relacioná-las aos resultados sinalizados pelos estudantes nas avaliações ou em seus comentários. Aproveito para salientar o papel da observação de aulas que, segundo Oliveira (2015), pode contribuir ao docente interessado em avançar na formação, seja observando a aula de um/a colega mais experiente ou tendo a sua própria aula observada por um/a colega. Tive minhas aulas observadas somente algumas vezes em que lecionava inglês em cursos de idiomas.

Em contrapartida, na rede de educação pública, tendemos, como docentes, a trabalhar de forma isolada, sobretudo o/a professor/a de inglês que, na maioria das vezes, é único/a na escola. Dessa maneira, expressei meu apreço pelo Programa de Iniciação à Docência – PIBID, o qual já citei no capítulo introdutório da tese, frisando parte da tarefa que desempenhei de coformar estudantes graduandos de Letras, futuros professores, mas, acima de tudo, enfatizo a continuidade de minha formação ao abrir as portas de minha sala de aula para ter aulas observadas, acompanhadas e discutidas no intuito de que se elaborasse atividades de intervenção. O olhar do observador, sem dúvida, agrega ao processo de avaliar processos educativos. Por último, menciono a importância da autoavaliação pelos estudantes de LI (Kobayashi, 2021; Mulik; Viani, 2015) como tentativa de efetivação da autonomia na vida deles e de que as práticas docentes sejam repensadas. Além disso, ressalto também a autoavaliação, por nós docentes, de nossas aulas, como uma maneira de acompanhar o aproveitamento delas à turma.

Esse comentário sobre a aula de inglês em que o/a estudante aprenda também evoca a questão da credibilidade no ensino de inglês da escola pública, o que já tem sido alvo de debates e pesquisas. Que inglês tem sido (ou poderia ser) *ensinadoaprendido* na escola pública? Acerca disso, Mota-Pereira (2022) discute possibilidades e sugestões práticas que podem ser consideradas para um ensino de inglês mais sintonizado com o papel da escola em tempos de decolonialidade de saberes, a saber: a elaboração de materiais didáticos pelo próprio professor, o uso

da literatura e o ensino de habilidades para além da leitura e da escrita (questão enfatizada nas respostas dos estudantes a seguir).

Nos blocos II e III, as respostas giram em torno do que e como se quer aprender. O interesse pela produção oral em inglês teve destaque nas respostas, bem como a crítica à ênfase do professor à escrita. Tal interesse foi também evidenciado pelos estudantes ao enunciarem as atividades que mais apreciaram nos aplicativos móveis, no próximo subcapítulo. Além do mais, questões metodológicas foram expressas através de sugestões do uso de brincadeiras, jogos e filmes nas aulas, o que dialoga diretamente com a preferência desses estudantes pelos *apps* mais gamificados ao relatarem os usos de aplicativos móveis de línguas também em etapa subsequente. Há de se observar que, se para Latour (2012, p. 108), alguém que argumenta, por exemplo, que “pregar um prego com ou sem um martelo, [...] andar na rua com ou sem roupas, [...] parar um carro com ou sem o freio, fazer um inventário com ou sem uma lista, administrar uma empresa com ou sem a contabilidade” referem-se às mesmas atividades e que os implementos não afetam a realização dessas tarefas, “está pronto para visitar a Terra Longínqua do Social e desaparecer daqui”, uma vez que esses implementos não só fazem a diferença, mas são também “partícipes no curso da ação que aguarda figuração”. De igual modo, para os estudantes que apontaram o uso de brincadeiras, jogos e filmes para as aulas de inglês que querem ter, eles são partícipes na predisposição para aprender a LI. Por que então não considerar esses atores - as brincadeiras, jogos e filmes - que podem fazer toda diferença e alterar o resultado de uma aula?

Quando perguntados especificamente sobre o que aprender nas aulas de inglês, novamente a questão da oralidade foi predominante.

O que você gostaria de aprender nas aulas de inglês? (PP, QI)

Eu gostaria de aprender a escrever e pronunciar o INGLÊS (Mr. DF, QI).

Queria aprender a cantar músicas em inglês que eu gosto (Miss ES, QI).

A pronúncia dos nomes e a escrita (Miss MS, QI).

Falar fluentemente o inglês (Miss BB, QI).

Aprender a falar inglês (Miss AP, QI).

Falar inglês sim (Mr. SV, QI).

Interagir (Miss AB, QI).

Ao expressarem o desejo de falar inglês, os estudantes trazem à tona, mesmo que indiretamente, uma das discussões sobre a perspectiva do trabalho docente com a LI. Documentos oficiais no país, como os PCN (Brasil, 1998), não davam tanta ênfase à produção oral na sala de aulas de inglês, dadas as condições estruturais da época. Mas não se pode negar que, com o surgimento da internet, o acesso a recursos digitais possibilitou o uso e a exposição a conteúdos linguísticos diversos e autênticos, assim como oportunidades de práticas de textos orais, sejam por meio de interações reais ou simuladas. Sobre isso, a BNCC (Brasil, 2018) enfatiza a importância da oralidade ao situá-la entre os cinco eixos organizadores do componente língua inglesa: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural. Destaca-se no documento que, apesar de os eixos serem apresentados separadamente, todos devem ser integrados às práticas sociais de uso da língua e que nenhum deles, sobretudo o eixo Conhecimentos linguísticos, deve ser o foco único de ensino, já que a língua é híbrida, ou seja, um conjunto de todos esses eixos. Todavia, faz-se necessário indagar: quais condições têm sido dadas para o desenvolvimento de um trabalho docente na escola pública com ênfase na oralidade, começando pela formação do professor, especialmente daqueles docentes que estão na ativa há muitos anos e que cursaram um currículo de Letras que já não acompanha mais as demandas da escola contemporânea e seus estudantes?

Além do mais, os estudantes admitiram que, apesar de não terem estudado inglês na escola, o idioma tem feito parte de seus cotidianos e de suas atividades quando usam seus celulares e aplicativos, jogam e acessam redes sociais, assistem filmes e séries, acessam e ouvem músicas no YouTube ou mesmo utilizam manuais de mercadorias de outros países. Então, a LI não tem sido mais uma língua estrangeira, estranha a esses usuários. Por isso, optamos por fazer referência à LI em seu status de língua franca, fazendo jus ao lugar ocupado pelo idioma na vida dos estudantes que tornaram essa investigação possível. Do mesmo modo que não se pode duvidar de “que panelas ‘fervam’ água, [...] que grades ‘impeçam’ crianças de cair, que fechaduras ‘tranquem’ portas para barrar visitantes indesejados, [...] que horários ‘determinem’ início de aulas, [...] e assim por diante” (Latour, 2012, p.107), não se pode negar também que as respostas dos estudantes situam as tecnologias digitais, aplicativos móveis e tudo o que eles acessam por meio da internet, como objetos, os quais agem como mediadores para o contato desses estudantes com a LI.

Tal como os verbos anteriores de Latour que indicam ação, os elementos não-humanos sinalizados pelos estudantes ‘permitem’, ‘concedem’, ‘estimulam’, ‘influenciam’, ‘possibilitam’, ‘favorecem’ mais do que o contato propriamente dito com a LI, mas que essa língua, ou qualquer outra que desejassem, seja aprendida. As tecnologias digitais e aplicativos móveis têm, de fato, assumido uma potência agenciadora para esses atores humanos e, possivelmente, nestas inter-relações, os estudantes da LI têm sido também, de algum modo, afetados ou transformados.

Seguidamente, lembrei-me dos recursos didáticos que tinha quando comecei a estudar inglês, na época do Ensino Médio, em um curso de idiomas fora da escola, ofertado por meu professor de língua portuguesa. Vieram-me à mente as chamadas fitas cassetes que reproduziam áudios. Realizava o curso aos sábados e lembro-me das inúmeras vezes em que eu, depois das aulas, ouvia as lições e repetia cada diálogo como forma de revisão. Penso que, na realidade, a minha repetição exaustiva dos textos dos áudios que ouvia, era para além de aprender a pronunciar adequadamente, mas para reproduzir tal qual a pronúncia de um falante nativo. Sobre isso, Baptista adverte:

[...] é preciso enfrentar a ideia da nativização, ou seja, a de um modelo de língua cujo centro seja o falante nativo, portanto, uma abstração e uma idealização que nunca serão alcançadas. Nesse sentido, é necessário acolher outras formas de dizer, não entender como problema ou falha os erros e os deslizes, mas como espaços de aprendizagem e desaprendizagem que se complementam (Baptista, 2022, p. 33).

Nos meus primeiros anos de aprendizado do idioma, mesmo que inconscientemente, o mito do falante nativo me constituía, concebendo esse falante como “ideal”, guardião da língua e um modelo confiável (Rajagopalan, 2006). Hoje, dei-me conta de que o Método Audiolingual e da Gramática Tradução (Brown, 2007) funcionaram para mim. Porém, atualmente, em outros *espaçostempos*, já não creditaria a aprendizagem de inglês dos estudantes que tenho a métodos únicos, dado o reconhecimento da diversidade que constitui o meu alunado.

Naquela época, considerava fantástica a ideia de aprender uma outra língua. Mas, em nenhum momento, pensava no empoderamento que aprender uma língua me/nos proporciona. Simplesmente achava encantador. Porém, no processo de formar e autoformar-se na sala de aula, tenho percebido o quão poderoso é *ensinaraprender* línguas. Portanto, torna-se tão relevante a maneira como faço isso e a minha atuação como mediadora e a inserção de outros atores mediadores como as

tecnologias digitais no processo de aprendizagem de meus estudantes, até mesmo porque alguns deles querem cursar Letras com Inglês na universidade. Para além de atores mediadores de aprendizagem, essas tecnologias podem agir ampliando o leque de possibilidades e de suporte para que professores elaborem seus próprios materiais didáticos, como sugerira Mota-Pereira (2022) no intuito de favorecer a decolonialidade de saberes na escola. Tais reconhecimentos estão em sintonia com a ideia de investigar e retratar as inter-relações de uma professora, seus estudantes, tecnologias digitais e aplicativos móveis porque há agência distribuída entre todos esses atores.

Retomando a questão das fitas cassetes, enquanto eu, (in)felizmente (porque muitos não tinham naquela época), desfrutava dessas fitas nos meus primeiros anos de aprendizado do idioma, meus estudantes estão vivendo em tempos nos quais as tecnologias digitais (provavelmente mais para uns que para outros) estão à disposição. E, hoje, noto que justamente pelas inúmeras opções que temos de “ferramentas” para “agir” e afetar o aprendizado de línguas, torna-se imprescindível que haja uma seleção criteriosa do que usar. Sinto isso como uma grande responsabilidade docente. Se antes poucos recursos eram um problema; hoje, a variedade também pode sê-lo. Mais do que “o que usar”, sinto a responsabilidade de “como usar”, “para quais fins”. Minhas/nossas escolhas pedagógicas precisam estar sintonizadas com um projeto de educação que vise a equidade e o bem-estar social. Esse fim pode soar como utopia. Contudo, que outro propósito teria a educação? Perpetuar ciclos de desigualdades e desesperança?

Noto que há uma relação pacífica - não no sentido ingênuo da palavra - dos estudantes com o inglês. Refiro-me à existência de uma abertura já mencionada, de um estado que não é desconfortável para aprender outro idioma no qual a maioria das atividades citadas, mediadas pelo uso de tecnologias digitais, sobretudo os celulares, são partícipes de seus outros cotidianos. Esse fato revela que cada vez mais existem caminhos oportunos para alinhar os usos cotidianos do digital e da LI às práticas pedagógicas. Para isso, acrescento o ponto de vista de Marques (2016, p.116):

[t]ranspor para a sala de aula essa mesma lógica de “produzir aprendizagens” por meio da linguagem apoiada nas tecnologias digitais e nos recursos que a internet oferece, explorando-as como ferramentas pedagógicas, é uma forma de produzir novas aprendizagens no espaço escolar, para alunos que já trazem em sua bagagem cultural essas práticas de letramento digital.

Vale ressaltar que a referida bagagem cultural dos alunos pode ser percebida em observação às suas práticas e por meio da escuta sensível do professor a fim de se ter acesso ao que já sabem, aos interesses e necessidades dos discentes com vistas a elaborar um plano de curso coerente e sintonizado ao público. Ademais, as respostas dos estudantes ao questionário inicial reverberam certas noções do imaginário social em relação à língua inglesa. Aparece nelas a valorização do conhecimento e o desejo/valor de saber outra língua. Em contrapartida, de acordo com minha experiência docente, noto que esse desejo de aprender se esvai ao longo da escolarização, especialmente quando os estudantes alcançam o Ensino Médio. Souza (2009) apontou por meio de uma pesquisa que, em alguns casos, a diminuição do interesse pela língua está atrelado ao fato de o aluno não ter aprendido. Arrisco dizer que, ao frequentar as aulas de inglês e não aprender o idioma, os estudantes vão tomando consciência da impossibilidade de ter o desejo atingido. Enxergo isso como uma realidade bem perversa.

No que tange ao acesso às atividades remotas, através das quais produzimos esses dados, metade dos estudantes relatou estar usando o celular ou o *notebook* dos pais ou da avó; a outra metade informou que tinha um celular próprio. Vinte e cinco por cento do grupo assumiu já ter usado um aplicativo móvel para aprender línguas, unanimemente, o Duolingo. Identifiquei que aqueles estudantes têm feito uso das tecnologias digitais somente para objetivos pessoais, com destaque para o entretenimento. Isso porque há muito tempo tem se buscado chamar a atenção para a urgência de políticas públicas de acesso a artefatos digitais e conexão de qualidade nas escolas, além da capacitação de professores, mas pouco se avançou nesse cenário, conforme Ribeiro (2020, p. 111, destaque no original) explicita:

[e]xistiram projetos que davam **notebooks** simplificados para estudantes; projetos que entregavam “laboratórios” para escolas; projetos que entregavam **tablets** no ato da matrícula; projetos que entregavam **plataformas** ou *softwares* para atividades remotas etc. Nem sempre vi acontecer o que importa: projetos que mantenham a formação de professores e professoras, no século XXI e para o século XXI, e que, de quebra, reeduquem, também, as famílias quanto a isso.

Dando continuidade, o ERE forçou a passagem para uma nova fase após esses tantos projetos descontinuados de tecnologias na educação pública. Acrescentaram-se fins pedagógicos para a utilização de tecnologias digitais e, dessa vez, as únicas opções disponíveis (ou não) foram os dispositivos pessoais dos estudantes e familiares. Se antes da pandemia da CoViD-19, a preocupação maior talvez fosse a

inclusão dessas tecnologias na educação, a preocupação atual, pelo menos a minha, está mais concentrada na qualidade dos usos pedagógicos que temos feito delas. Sinto-me uma aprendiz para implementar fins pedagógicos aos usos que tenho feito das tecnologias digitais, não no viés técnico, mas no sentido de promover/oportunizar todo o agenciamento possível a esses elementos não-humanos para o *ensinoaprendizagem* da LI. Consequente, investigações acerca de como tais usos podem acontecer ou não são cada vez mais oportunas no intuito de se “pensar sobre o que as digitalidades podem favorecer e o que os analógicos também podem favorecer. É uma *abordagem multimodal* de se pensar as dinâmicas escolares”. (Ribeiro, 2022, p. 324, grifo no original) Afinal, de igual modo concernente à LI, não se trata do uso da tecnologia pela tecnologia, pois se isso acontecer, muda-se a tecnologia digital e já não se sabe mais como explorá-la dentro de um processo educativo. Por isso, mais relevante é que haja uma mudança de mentalidade na educação amparada no que ressalta Monte Mór (2020, p. 9-10):

[q]uanto à dimensão do reconhecimento de um ethos diferente, a virada digital demanda um ensino de línguas e uma formação docente que incluam transformações e ressignificações sobre o que é ensinar e aprender, no caso, institucionalmente: no modo de compreender as línguas e linguagens em suas multimodalidades, evidenciadas pelo mundo digital (considerando-se as multimodalidades e a linguagem digital, reconhece-se que as “quatro habilidades” são muito mais que quatro), de entender as diferentes culturas, seus sujeitos, de como o conhecimento é construído e distribuído dentro de relações de poder. O ethos diferente requer, ainda, desenvolver atitudes (em professores, alunos, pais, elaboradores de políticas de ensino, etc) referentes ao aprendizado social e colaborativo, às relações entre professores e alunos (hierarquias horizontais possibilitam maior poder de negociação do que as verticais, na visão dos jovens); ao fato de que o conhecimento não está dado e pronto, que é construído por métodos objetivos, mas também por meio de subjetividades; que os sentidos não estão prontos e pré-estabelecidos, podendo ser (re)construídos pelos sujeitos em suas culturas plurais e diversidades. Isso viria a ser o que as autoras entendem como a proposta dos letramentos digitais. Essa necessariamente inclui a dimensão técnica/tecnológica, porém, dentro de uma cultura de aprendizagem compreendida pelo que é social, plural/diverso e participativo no ato de aprender no mundo digital. Uma cultura que deve contar com (a) uma ampla rede de informação que possibilita acesso e recursos ilimitados para a aprendizagem; (b) um ambiente que permita agência ilimitada para a construção/reconstrução e a experiência dentro desses ‘espaços’ (Knobel; Kalman, 2016).

O enunciado de Monte Mór dialoga coerentemente com o olhar pós-humano para a educação à medida que ambos dão destaque para a importância de considerar todos e tudo que podem estar envolvidos (quem e o quê) nas práticas pedagógicas na contemporaneidade: professores e estudantes em seus contextos de diversidade linguística e cultural, bem como as tecnologias e seus recursos digitais como

agenciadores de mudanças para a construção de conhecimentos que façam a diferença no mundo. O que veio à tona quanto aos atores humanos - professora e estudantes - em suas relações heterogêneas com a LI e as tecnologias digitais revela “como estamos emaranhados com outros organismos ao nosso redor”⁶⁶ (Ulmer, 2011, p. 8, tradução minha) e como constituímos uns aos outros. E como explorar essas relações? Entender como elas acontecem pode nos direcionar a investir nas conexões e interconexões, nas associações que contribuem para maior qualidade e êxito no processo educativo. Por isso, importa também compreender melhor quanto ao agenciamento desses atores humanos-não-humanos no contexto do ERE, sobre o que discorro no subcapítulo seguinte.

5.2 O AGENCIAMENTO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS E APLICATIVOS MÓVEIS NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Os objetos/coisas estão por toda parte e mediam nossas ações cotidianas. Enquanto escrevo a tese, por exemplo, estou cercada de livros, artigos impressos e *on-line*, caderno de anotações; utilizo também um notebook e *softwares* de edição. Antes da pandemia, por sua vez, talvez nem se percebesse tanto - ou desse a devida atenção para - a materialidade que nos cerca nas práticas pedagógicas: livros, quadro, giz, piloto, apagador, computador, projetor, celulares etc. Considerando toda a escassez de recursos materiais que já sabemos que marca a educação pública brasileira, durante o ensino remoto emergencial ou ERE, houve uma maior restrição na oferta desses recursos e, em contrapartida, alguns deles, que nem eram utilizados por muitos atores do cotidiano escolar, assumiram um lugar de destaque, como as tecnologias digitais. Se antes da pandemia da CoViD-19 já era pouco provável imaginar uma ação pedagógica que pudesse ser realizada sem a mediação de algum objeto/coisa, isso se tornou praticamente improvável no ERE. Para aulas de inglês com a turma do 6º ano do Colégio, os alunos com acesso e conexão, o que já incluiu alguns e excluiu outros, foram orientados a participar de um grupo de *WhatsApp* específico do componente por meio do qual foram direcionados à realização de atividades com outros aplicativos móveis.

⁶⁶ Trecho original: “[...] how we are entangled with other organisms around us [...]”.

Depois da aplicação do questionário, passamos ao uso dos *apps* Duolingo, Babbel, Memrise e Hello English. Os estudantes usaram um dos *apps* a cada semana. As atividades realizadas nos *apps* foram livres. Posteriormente, cada estudante relatou suas experiências no diário de bordo que inicialmente pretendia ser através do mural digital no *Padlet*, mas que se estendeu aos comentários da turma no grupo de *WhatsApp*.

Sobre o potencial dos aplicativos, Santaella (2016, p. 9-10) reconheceu o papel criativo dos programadores de um número interminável de *apps* que fazem parte de nossas vidas *on-line*, bem como o papel criativo dos docentes que sabem propor usos pedagógicos para esses *apps*, objetivando alcançar uma “aprendizagem colaborativa, divertida e eficaz” e constituir outra forma de aprender no universo digital denominada “app-learning”. Entretanto, para a proposição desses usos pedagógicos, faz-se necessário conhecer os aplicativos, o que eles podem oferecer aos nossos estudantes, como os estudantes avaliam esses *apps* e, assim, perceber o que é viável a cada contexto de ensino. Portanto, neste ponto do texto, apresento os *apps* de LI a partir das relações entre eles, outras tecnologias digitais e os atores humanos.

Realço ainda que ao iniciar as atividades usando *apps* de línguas com os estudantes, muitos deles perguntavam frequentemente via *WhatsApp*: “É pra fazer essa atividade no caderno?”, o que revela que a “app-learning” carece de atenção, estudos, discussões e divulgação. Embora muitos *apps* já façam parte das práticas sociais de linguagem dos estudantes, para eles, os usos pedagógicos dessas aplicações parecem ainda inimagináveis porque na escola tem prevalecido a cultura impressa, a cultura do papel. Há, pois, um longo caminho a ser desbravado e percorrido que começa pela mudança de mentalidade em relação à possibilidade de integrar o mundo digital às práticas escolares.

Com o ERE, mesmo sem planejamento, condições de acesso e conexão, e formação profissional suficiente, vimos as práticas escolares serem empurradas para o universo digital. Até mesmo o livro impresso que outrora era o recurso didático tão e, muitas vezes, unicamente explorado, passou a ser substituído por materiais digitais, como os *Cadernos de Apoio à Aprendizagem*⁶⁷ publicados no site da Secretaria de Educação da Bahia. Apesar disso, lembremos de que o fato de ser digital não quer dizer que é inovador. E mais uma vez, por exemplo, a novidade se deu apenas na

⁶⁷Disponível em: <http://estudantes.educacao.ba.gov.br/cadernos-de-apoio>. Acesso em 05 jun. 2021.

alteração do suporte: os estudantes continuaram a responder as atividades dos Cadernos nos cadernos, sobretudo por causa da ideia atrelada de “dever de casa” e de “nota” que acaba afetando o curso das ações pedagógicas e interferindo na qualidade do processo formativo dos estudantes. Sobre tais Cadernos, Silva (2022) admitiu que o ensino remoto os agenciou como atores desconhecidos para professores e estudantes do território que ela investigou, havendo, pois, uma necessidade de incluir a materialidade como parte de um evento social a ser analisado porque, de fato, ela é constituinte dos processos de acontecimentos de um evento, da vida social e, inclusive, de contextos educacionais.

Acrescento que, no meu contexto de ERE, um outro agenciamento não-humano se deu por meio da publicação da lei, assinada pelo governador do estado da Bahia, que criou o vale-alimentação estudantil⁶⁸ através da qual com o fornecimento do número do CPF dos estudantes da rede direto no supermercado ou com o recebimento do cartão-alimentação do banco se teria acesso à alimentação, de modo que a lei como dispositivo fez com que muitos pais e estudantes associassem a obtenção do benefício à frequência ou participação no ERE. Muitos se comprometeram a estar nas aulas, por incentivo dos pais, frente à agência exercida pela lei do vale-alimentação, ainda que naquela ocasião não houvesse um ensino remoto oficializado pelo governo do estado da Bahia, mas por iniciativa própria da escola.

Acerca dos *apps*, Duolingo, com 100 milhões de *downloads*, enquanto Babel, Memrise e Hello English com 10 milhões de *downloads*, estão entre os aplicativos de línguas mais populares e mais baixados no mundo, conforme dados do *Android Rank* (2020), uma organização que coleta informações de mercado e traça estatísticas referentes aos aplicativos desenvolvidos para Android com base em dados públicos do Google Play.

Prossigo com a discussão sobre os referidos *apps*, expondo desafios que se impuseram ao uso deles. A partir de interações no grupo do *WhatsApp*, soube que as dificuldades de acesso e conectividade foram bem expressivas. Alguns estudantes alegaram ter enfrentado problemas dessa natureza. Dos dezoito estudantes, apenas doze conseguiram cumprir integralmente as tarefas relativas aos *apps*. Desse modo, vê-se logo de antemão o agenciamento das tecnologias digitais e dos *apps* nas cenas

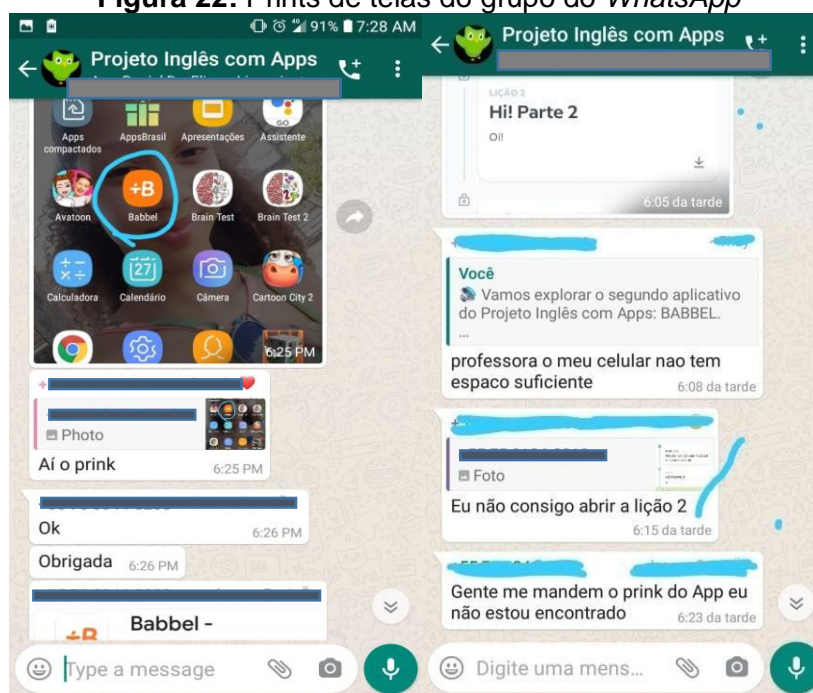
⁶⁸Disponível em: <https://institucional.educacao.ba.gov.br/noticias/governo-publica-lei-que-cria-o-vale-alimentacao-estudantil>. Acesso em: 13 mar. 2024.

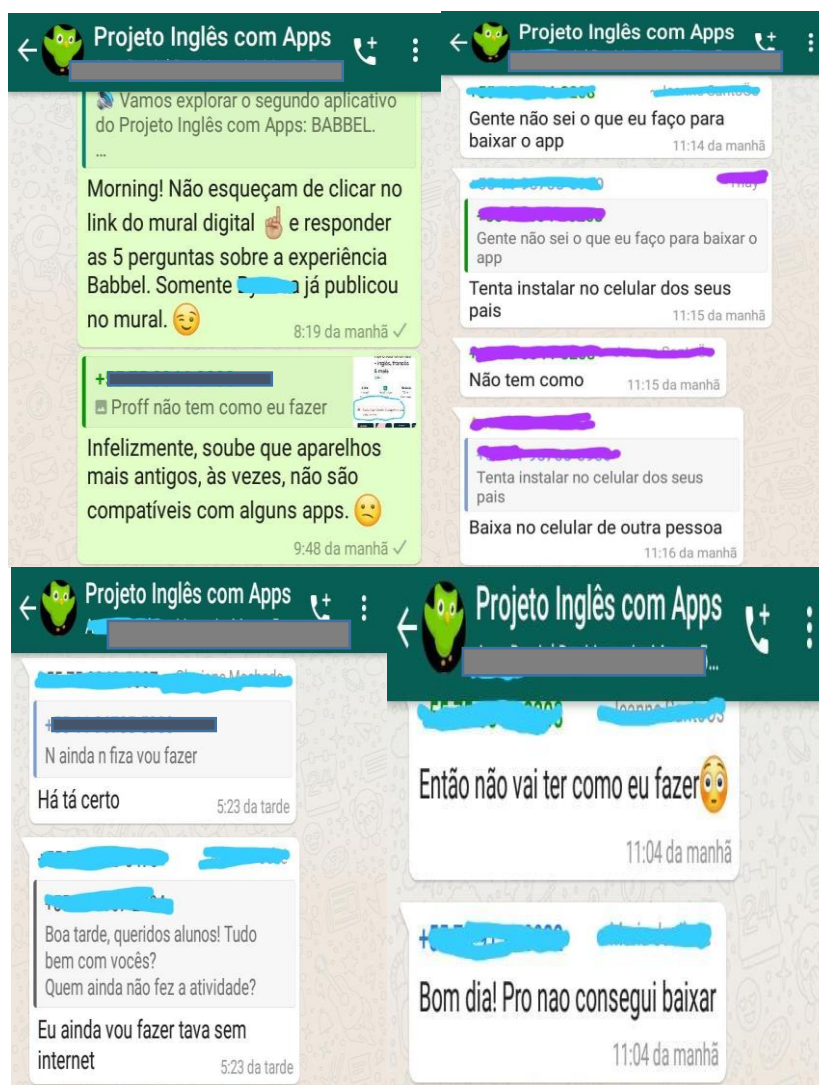
imediatas do ERE e da pesquisa, como caracteriza Silva (2022, p. 152-153) quanto ao novo cenário na educação:

[o] acontecimento da aula remota só foi possível para estes atores sociais humanos porque houve o agenciamento de um emaranhado de atores não-humanos tecnológicos que fizeram com que a sala de aula transcendesse as barreiras físicas da escola presencial. Entretanto, o agenciamento dos dispositivos tecnológicos enquanto não-humanos também aconteceu quando eles funcionaram como barreiras para o não acontecimento das aulas remota no contexto daqueles estudantes que não tinham as tecnologias digitais necessárias para tal. Logo, o não-humano não deve ser percebido como fixo, estável, passivo, inerte e imutável, mas como algo que tem agenciamento e participação ativa no mundo e desempenha papéis importantes na relação com os humanos.

Obviamente foi necessário que o estudante tivesse um *smartphone* conectado para participação no denominado ensino remoto emergencial, todavia, os filtros de inclusão e exclusão não pararam por aí e o desencadeamento de ações que se repercutiram entre os atores do ERE em diferentes pontos da rede no fluxo de acontecimentos (Latour, 2012) apenas começou. Na realidade, alguns modelos de *smartphones* acabaram interferindo na possibilidade de esses aparelhos serem mediadores no processo de aprendizagem de inglês, como se entende nas *prints* de conversas entre estudantes e professora no grupo de *WhatsApp*.

Figura 22: Prints de telas do grupo do *WhatsApp*





Fonte: Arquivo pessoal

Como apontou Ribeiro (2020, p. 16), as tecnologias digitais chegaram em todas as áreas da vida social e laboral: “*Smartphones*, internet, banda larga por cartões pré-pagos, máquinas de débito e outros recursos são empregados por trabalhadores informais e microempreendedores, por adultos e crianças, por estudantes e por aqueles que não tiveram a oportunidade de estudar”. Todavia, o uso dessas tecnologias nas escolas e na educação de um modo geral ainda é precário.

A pandemia da CoViD-19 escancarou a realidade de exclusão digital, especialmente, para estudantes de escola pública. Para além daqueles que não tinham um *smartphone* ou internet, vimos, na tentativa de gerar dados no ERE, de um lado, aqueles que tinham um *smartphone*, no entanto, apresentavam limitações de conexão; do outro, aqueles que tinham internet, contudo, portavam um *smartphone* pouco potente e “ultrapassado” para suportar os aplicativos adotados. Por isso, muitas vezes, foi necessário sugerir aos estudantes que desinstalassem um aplicativo de

línguas do celular a fim de instalar um outro. Tal fato dialoga direta e novamente com o ponto de vista em Latour (2012), segundo quem a agência está na capacidade dos atores de, na rede, incentivar outros atores a executar ações que, por sua vez, mesmo que com inclusão, exclusão, influência etc, resultam em novas ações. Nas situações expostas, considerando os impedimentos para instalação do *app* e as reações de desistência ou de busca por alternativas para contornar o problema, não há um apagamento ou uma desvalorização do humano, pelo contrário, analisar o humano em suas relações o torna ainda mais humano, pois é visto como imperfeito e influenciado, mas também como aquele que age e transforma (Selgas, 2008).

Como já é sabido que, no fluxo de acontecimentos, as ações são sentidas por atores, assim como repercutidas para outros (Latour, 2012), logo, os estudantes portadores de aparelhos celulares incompatíveis para baixar os *apps* não puderam realizar as atividades propostas naquele momento ou participar do ERE mediado pelas tecnologias digitais, pelo menos em LI, mas foram orientados a acionarem outros atores daquele fluxo: procurarem o pessoal da secretaria da escola para a obtenção de outras atividades impressas que foram disponibilizadas pelos docentes que aderiram ao ERE. Subentende-se assim que o problema central do ERE

[...] não foi o desconhecimento das tecnologias digitais pelos estudantes, mas sim a falta delas e a forma como foram agenciadas no processo deste modelo de ensino. Uma boa parte dos nossos alunos já estão engajados na cultura digital, o que lhes faltam é o acesso aos meios digitais e, principalmente, a uma prática pedagógica mediada pelo agenciamento para incluir, e não para oprimir (Silva, 2022, p. 177).

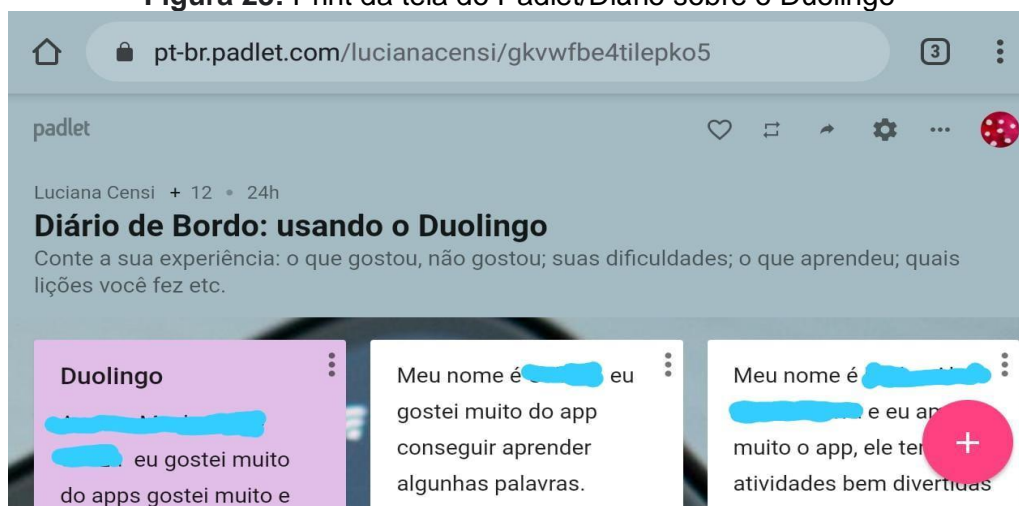
“Incluir” é uma ideia que encontra lugar quando se fala em multiletramentos (Cazden et al, 1996; Cope; Kalantzis, 2009). E não me refiro à inclusão apenas como uma mera participação. Mais do que isso, enquanto os estudantes realizavam as lições, expressavam ânimo, interesse, frustração etc e ao observar aquelas lições brevemente em cada aplicativo de língua, por alguns momentos, perguntei-me como seria um *app* em que tal como se deseja quanto ao livro didático, os estudantes pudessem se “ver”, se “encontrar”, produzir e compartilhar. Foi quando cogitei a possibilidade de ressignificação de lições dos *apps*, o que colocaria em evidência mais do que um exercício de autonomia docente, mas também um autoreconhecimento de minha potência agenciadora na educação. Infelizmente no âmbito dessa pesquisa, as circunstâncias não me levaram a essa realização que, obviamente, não está descartada dos projetos futuros com meus estudantes.

Convém ressaltar que houve estudantes que também demonstraram dificuldades por falta de conhecimento técnico para instalar os *apps*. Isso contradiz a ideia do nativo digital (Prensky, 2001), que nasceria sabendo tudo sobre as tecnologias digitais, pois nem todas as pessoas jovens têm acesso às tecnologias igual e eficazmente. Deste modo, o conceito de nativo digital se mostra novamente como um mito, dialogando com resultados de pesquisa (PRIOSTE, 2016) que identificaram, entre outros, em relação a estudantes do Ensino Fundamental: o uso da internet está restrito aos jogos violentos, aos vídeos de humor e terror e às páginas de pornografia, os problemas na alfabetização dificultam que recursos digitais favoreçam a aprendizagem. Sinaliza-se, dessa maneira, a necessidade de explorar letramentos digitais na escola, ajudando os estudantes a desenvolverem, por exemplo, habilidades para pesquisar, avaliar materiais e fontes e usar a internet de forma segura e a favor da aprendizagem.

Ademais, identificou-se, de acordo com os dados, uma geração inquieta que não se intimida, admite não saber e pede ajuda para superar o que se mostra como uma incapacidade naquele momento. Como resposta, percebeu-se a colaboratividade em ação e a tentativa de colegas em ajudar quem não conseguiu baixar o *app*, o que me remete ao conceito de inteligência coletiva, de Pierre Lévy (1999), no qual saberes são compartilhados, considerando que todo mundo sabe alguma coisa e que ninguém sabe tudo. Essa percepção pode e deve ser bem explorada nas escolas: estudantes se ajudam no processo educativo, estudantes auxiliam o professor e, assim, a ideia de que, exclusivamente, o professor ensina e alunos aprendem é invalidada. Todos ensinam e aprendem ao mesmo tempo. Até porque foi assim, pelo ineditismo e imprevisibilidade do evento, que foi sendo desenhando o emaranhado de acontecimentos para constituir a realidade do ERE.

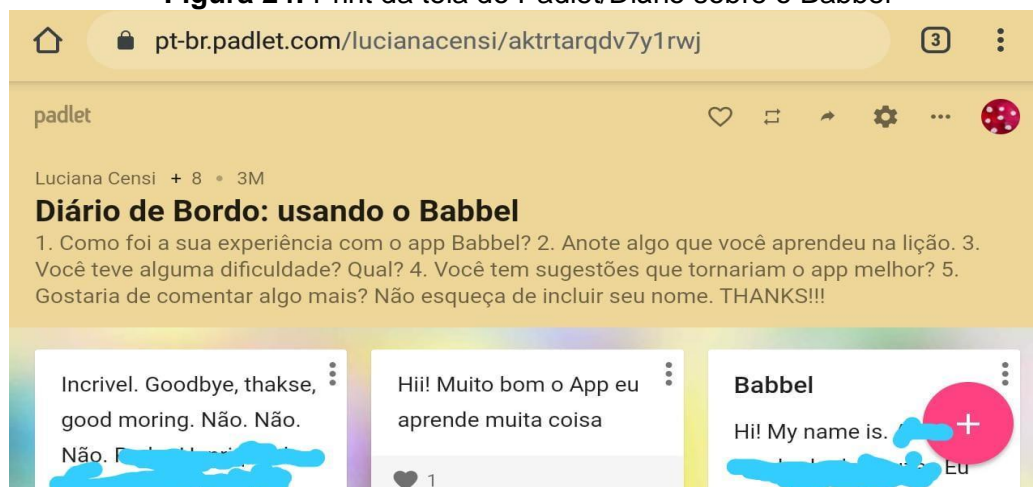
Em se tratando do *Padlet* que foi usado para o diário de bordo dos estudantes, ele funciona como quadros virtuais que podem ser muito úteis na rotina de trabalhos escolares, pois facilita a organização de conteúdos. Nas imagens abaixo, os estudantes registraram suas experiências com diferentes *apps* (Duolingo e Babbel) em cada um dos quadros específicos.

Figura 23: Print da tela do Padlet/Diário sobre o Duolingo



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 24: Print da tela do Padlet/Diário sobre o Babbel

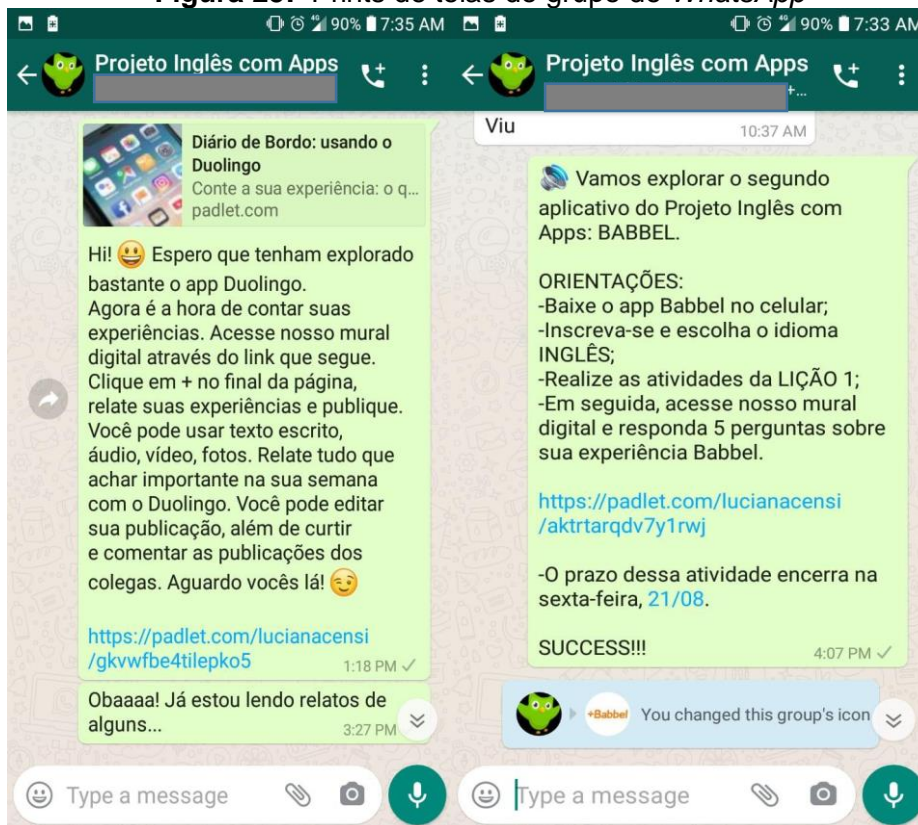


Fonte: Arquivo pessoal

Apesar de poder compartilhar suas experiências através de texto escrito, vídeo, áudio e fotos, curtir e comentar as publicações dos colegas (e vi isso como vantagens), os estudantes utilizaram o *Padlet* somente para o diário de bordo sobre o Duolingo e o Babbel, no intuito de evitar a repetição, pois verifiquei que ao usarem o Memrise e o Hello English, os estudantes passaram a relatar de imediato os usos no próprio grupo do *WhatsApp*. É preciso salientar também que, no *Padlet*, além postar seus comentários, os estudantes, no máximo, curtiram publicações de colegas, trocaram a cor de suas caixas de texto e alteraram a opção da fonte. O *Padlet* cumpriu parcialmente seu propósito como diário, poucos de seus recursos foram explorados pelos estudantes, por motivos desconhecidos. Talvez fez falta um momento síncrono ou presencial para instruções mais específicas, embora tenham sido socializadas no

grupo de *WhatsApp* com a turma. Em relação às chamadas aos estudantes para o uso do *Padlet*, aconteceram da seguinte maneira:

Figura 25: Prints de telas do grupo do *WhatsApp*



Fonte: Arquivo pessoal

À medida que passávamos para a semana seguinte e o uso de um novo *app* de língua era proposto, eu mudava o ícone do grupo para chamar a atenção dos estudantes. Embora não tenha explorado o recurso de áudio como professora (e só tive essa percepção ao analisar os dados), notei que a possibilidade de explorar imagens, textos e links enriqueceu o diálogo com os estudantes e as práticas pedagógicas através do *WhatsApp*, aproximando a turma de práticas nas quais diferentes dimensões da linguagem foram exploradas. Para ampliar a discussão do que, de algum modo, apenas fiz uma introdução nas minhas práticas docentes, cabe o entendimento de que

[os] letramentos, como proposta, envolvem aprender/saber sobre um projeto de educação que revisita a proposta e os objetivos escolares e acadêmicos no que concerne à leitura e construções de sentido, a expansão da modalidade escrita para as multimodalidades, a compreensão de que a homogeneidade linguística representa uma visão de linguagem voltada para o ensino e a aprendizagem didáticos de línguas. Entretanto, se essa homogeneidade permitiu, por um lado, a disseminação do ensino da escrita

e leitura em grande escala, por outro, suprimiu os valores da heterogeneidade característicos das linguagens, das línguas, das culturas, dos sentidos, das identidades. Esse aspecto heterogêneo das linguagens – e das línguas, das culturas, dos sentidos, das identidades – ganha ‘licença para entrar’ no mundo da sociedade da escrita por meio da linguagem/do conhecimento digital. As pluralizações, até então congeladas pelas instituições que servem à escrita, como descrevem Gee e Hayes (2011), metaforicamente, hoje clamam pelas suas liberações, como um fluxo natural das linguagens no mundo digital (Monte Mór, 2020, p. 8).

É justamente a esse aspecto heterogêneo das linguagens que, a princípio, os estudantes foram expostos ao aprender nos *apps* por meio de textos, imagens, sons e de maneira divertida. O digital potencializa essa possibilidade. No entanto, reconhecer, valorizar e promover a diversidade nas línguas, nas culturas e nas identidades passa por um *ensinoaperendizagem* de línguas em que se conheça bem o seu próprio contexto de atuação.

Considerando que elegemos o *WhatsApp*, os quatro aplicativos móveis de inglês e o *Padlet* para uso com os estudantes, chamou a atenção, na ocasião do ERE, o fato de que a enxurrada de aplicativos e plataformas digitais que surge a cada dia, como ilustrado na imagem a seguir proveniente de um grupo de professores no *WhatsApp*, requer do docente não somente que ele estabeleça critérios de qualidade para a escolha desses recursos digitais com os estudantes, mas também um cuidado em relação à quantidade de recursos escolhidos para determinadas ações pedagógicas. Talvez quanto mais as tarefas pedagógicas se concentrarem em um número menor de *apps* e plataformas, melhor, a fim de facilitar e otimizar o acesso pelos estudantes. Muitas vezes, estar em uma plataforma e ser direcionada para uma externa é uma dificuldade que se impõe por falta de atenção ou interesse do usuário do dispositivo móvel ou mesmo por incompatibilidade do aparelho. De repente, por isso a adesão ao *Padlet* como diário de bordo foi menor que ao *WhatsApp*.

Figura 26: Tabela Periódica de Apps e Plataformas para Professores



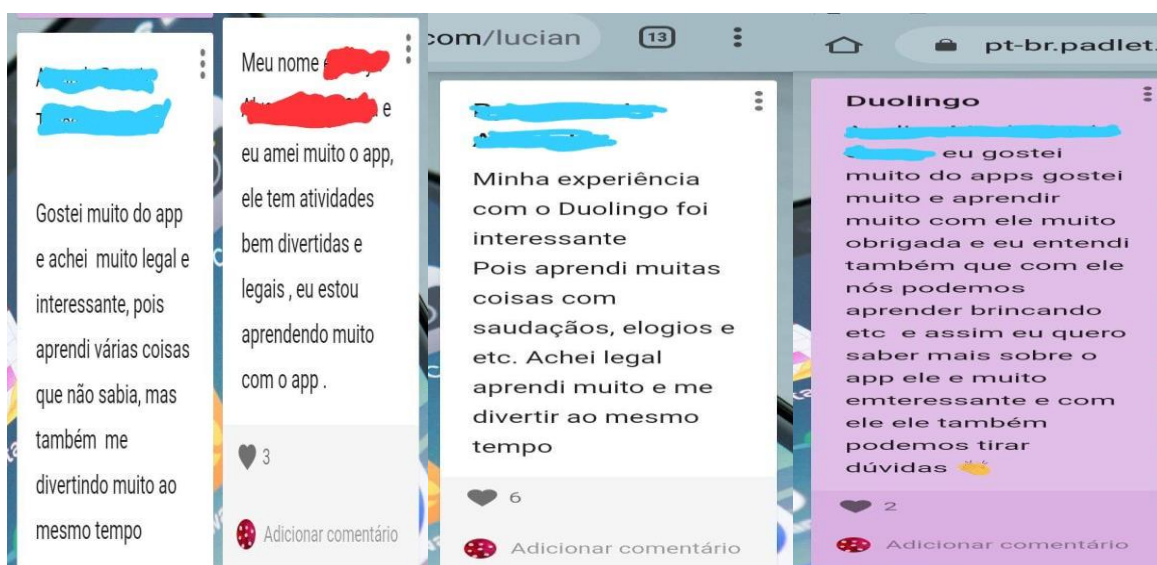
A própria pandemia da CoVID-19 e o ERE fizeram com que muitos recursos digitais já existentes fossem compartilhados na rede e, nesse processo, que outros também fossem criados. Mais uma vez, o ente biológico coronavírus como um ator não-humano agenciou as tendências no mercado da tecnologia. Mais do que isso, vimos o agenciamento desse vírus nas relações entre os profissionais de educação porque, de um certo modo, criou-se uma corrente solidária entre professores, coordenadores e demais envolvidos na área. Isso também chama a atenção para o fato de que a oferta de recursos digitais não é o problema, mas se requer uma seleção cuidadosa do que pode ser útil e adequado a cada contexto de ensino.

Outrossim, aproveito para realçar o quanto a instantaneidade das mensagens do *WhatsApp* pareceu agradar aos estudantes. Provavelmente isso se deve à “sua função principal que é enviar textos (escritos ou com os *emojis*) e gravações de áudios que são pacotes de dados mais leves e que geram menos tráfego quando comparados aos vídeos” (Porto *et al.*, 2017, p. 12). Para Aragão e Guanaes (2022, p. 176), “os recursos digitais do *Whatsapp* oferecem práticas de uso da língua de maneira multimodal, pois os arquivos de áudio podem ser acompanhados de fotografias, vídeos ou de outras imagens”, como as figurinhas tão exploradas pelos estudantes em nosso grupo. Logo, o uso do *WhatsApp* acaba sendo de maior facilidade para quem tem uma conexão de baixa qualidade e um dispositivo móvel menos potente ou ultrapassado. Alguns estudantes, por exemplo, no decorrer do uso dos *apps*, tiveram

que desinstalar um aplicativo para instalar outro em seus aparelhos de pouca memória. Por isso, pesquisadores já se debruçam a investigar as implicações do *WhatsApp* na educação, como na obra intitulada *WhatsApp e Educação*, organizada por Porto *et al.* (2017) na qual treze artigos contemplam diferentes temas: *WhatsApp*, mediação e processos comunicativos; *WhatsApp* e processos educativos; e *WhatsApp*, autoria e prática docente.

Sem dúvida, um ponto preponderante nos trechos dos diários, pré-anunciado no questionário através da manifestação do interesse pelos jogos, foi a ênfase dos estudantes quanto ao aspecto da gamificação nos *apps*, como atestam os relatos abaixo.

Figura 27: Prints de telas do Padlet



Fonte: Arquivo pessoal

Estudos já tinham apontado que o Duolingo “é, em termos de design, um exemplo de sucesso de gamificação na área de ensino de línguas” (Leffa, 2014, p. 1). Alves (2010, p. 82) considera o *app* como um jogo e o define da seguinte maneira:

Duolingo é um aplicativo para aprendizagem de línguas com o seguinte lema: “Você aprende uma língua de graça enquanto ajuda a traduzir a web”. Durante sua progressão entre os conteúdos da língua inglesa, os estudantes ajudam a traduzir os textos encontrados na web. Os alunos são desafiados pelas lições e são recompensados com pontuação e medalhas. Além disso, é possível fazer uma análise da progressão dentro do curso, você pode escolher os textos que vai trabalhar e testes de nivelamento. O game oferece o mesmo conteúdo de um curso tradicional, com uma diferença que está na potencialização das características marcantes da Geração C: conectividade, compartilhamento e colaboração.

A ideia de aprender e brincar ao mesmo tempo, tão veemente no Duolingo, foi por diversas vezes citada pelos estudantes e se revelou como um atrativo ou diferencial desse *app* em relação aos demais. Houve um realce maior dos estudantes em relação a como aprenderam do que o que aprenderam, ou seja, a gamificação teve um lugar de distinção na experiência deles com o Duolingo. Embora o Duolingo tenha sido avaliado e criticado como uma plataforma que, na perspectiva do ensino de línguas, ensina línguas como antigamente, pois foca em uma abordagem estruturalista que fragmenta a língua em pequenas partes e coloca a palavra como unidade de ensino (Leffa, 2016), Menezes (2017) também considera em sua análise que o material inicial seja bem artificial, mas reconhece o Duolingo como uma oportunidade de prática para os aprendizes.

No que se refere à gamificação do Duolingo, como docente, problematizo uma particularidade que merece atenção: seus riscos behavioristas. A sua interface atrativa pode esconder concepções de linguagem e ensino que são combatidas desde os anos 1990. Por isso, muitos, como Leffa (2016), veem o Duolingo como estruturalista ou como *app* apenas de tradução, não oferecendo, pois, práticas sociais de linguagem.

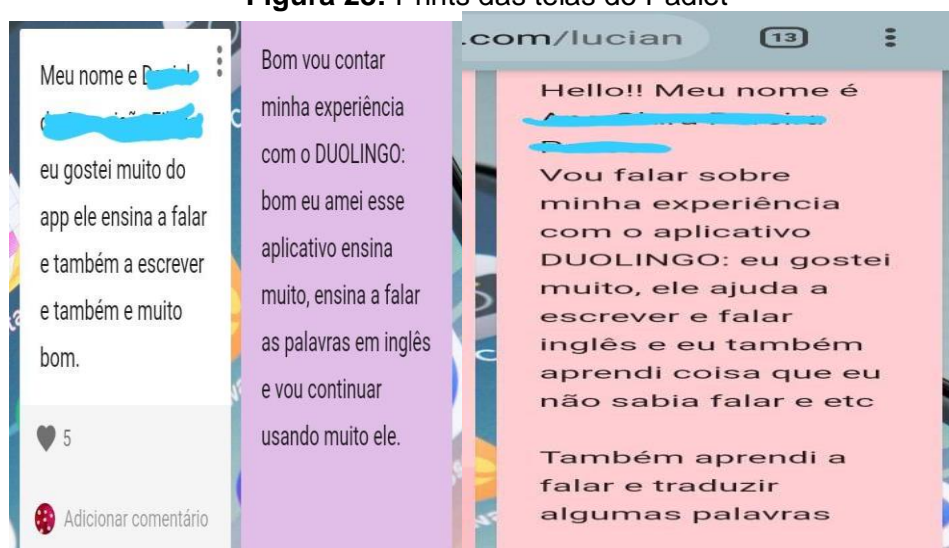
É interessante ressaltar que essa gamificação como um aspecto presente em alguns aplicativos de educação, é responsável diretamente pelas reações que um jogo pode proporcionar a um jogador: euforia, animação, expectativa, motivação, prazer etc. A agência sobressai exatamente na conexão, na associação entre elementos heterogêneos: os estudantes aprovaram a gamificação e o respectivo *app*, gerando uma aproximação entre humano-não-humanos e efeitos na rede de atores. Então, a forma como o agenciamento desses *softwares* acontece pode ser aprovada ou reprovada pelos estudantes como atores humanos e resultar em novas ações: no uso do *app*, na rejeição ou até mesmo na escolha de outras opções de aplicativos. É dessa forma que o pós-humanismo nos convida a direcionar nossa atenção aos encontros entre as agências humana e não-humana (Pickering, 2001). Por isso, o planejamento do professor de acordo com o público a que se destina e seu estilo de aprendizagem assume um papel mais do que importante, diria, indispensável.

Outro aspecto aprovado no Duolingo, pelos estudantes, diz respeito à questão da produção oral em inglês. Mesmo sendo expostos a tarefas de repetição e artificiais, sem atividades comunicativas e interativas, os estudantes demonstraram ter apreciado tais tarefas que sugeriam a produção oral em inglês. De modo mais geral, no que tange ao potencial da tecnologia digital para o desenvolvimento da oralidade

em línguas, Braga (2013, p. 51) afirma que “a tecnologia digital também permite que o aprendiz ponha em prática o seu conhecimento, envolvendo-se em interações escritas ou orais”. Possivelmente o destaque dos estudantes para a oportunidade de falar, na experiência com os *apps*, demonstre o interesse pela habilidade oral que tem sido relegada há tempos no ensino de línguas, focando-se mais na leitura e escrita, conforme prescrição dos PCN (Brasil, 1998).

As prints das telas abaixo ilustram a preferência dos estudantes pelo *app* Duolingo.

Figura 28: Prints das telas do Padlet



Fonte: Arquivo pessoal

Como o Duolingo funcionou para esses estudantes? Que ideias, pensamentos, emoções e sensações emergiram do uso desse aplicativo em todas as *prints* sobre o Duolingo? Para os atores humanos, o *app* têm enfoque voltado à escrita, à produção oral, à tradução, atendeu às expectativas de aprendizagem deles e os motivou a prosseguirem com o uso do aplicativo. Com um olhar pós-humano, interessa-me saber a potência do agenciamento do Duolingo na medida em que posso direcionar um trabalho pedagógico mais assertivo, e não analisá-lo isoladamente porque

[q]uando a “vida” é vista como interconectada, relacional e transversal, ela pode então ser posicionada como um processo interativo e aberto. Em parte, é por isso que a filosofia pós-humana exige uma ontologia de processo ou uma forma de existir que enfatiza as diferentes maneiras pelas quais os não-humanos podem continuar a se relacionar entre si. Neste sentido, o pós-humanismo está mais preocupado com questões de como os não-humanos interagem e está menos preocupado com questões sobre o que são os não-humanos (por Braidotti, 2006). Dentro de quadros de relacionalidade e

conectividade, então, tudo e todos continuam em movimento (Ulmer, 2011, p. 7).

Logo, compreender a agência do Duolingo, bem como dos outros *apps*, faz-me também agir na rede heterogênea de atores quando penso em objetivos pedagógicos e práticas outras para o desenvolvimento de competências pelos estudantes de inglês a partir, por exemplo, da resignificação de lições do aplicativo. Obviamente para que ações sejam reverberadas visivelmente entre atores, há uma condição básica dita por Latour (2012): os não-humanos, como os objetos, para serem levados em conta, precisam entrar nos relatos, nas pesquisas, para que assim deixem traços e nos forneçam informações; ao invés de permanecerem em silêncio e, pela natureza dos vínculos que normalmente são estabelecidos com os humanos, logo passem de mediadores a intermediários. Certamente em muitos contextos educacionais ao se pensar no ERE, suas reverberações e no retorno das aulas presenciais nas escolas, as tecnologias digitais passaram de mediadoras a intermediárias.

Em se tratando do segundo *app*, o Memrise não alcançou sucesso entre os estudantes. Aparentemente falhas na plataforma foram responsáveis pelo desânimo dos estudantes com o *app*. Na primeira parte ou lição, o aplicativo é “gratuito”, mas para desbloquear o curso completo é necessário realizar pagamento. Muitos estudantes reclamaram de erro no *app* que impedia a conclusão da lição, ou seja, a tarefa era realizada, no entanto, a lição não era sinalizada como concluída. Logo, com pouco material gratuito e instabilidade na plataforma, o Memrise não despertou o interesse de quem o utilizou e relatou.

Figura 29: Prints de telas do grupo do *WhatsApp*

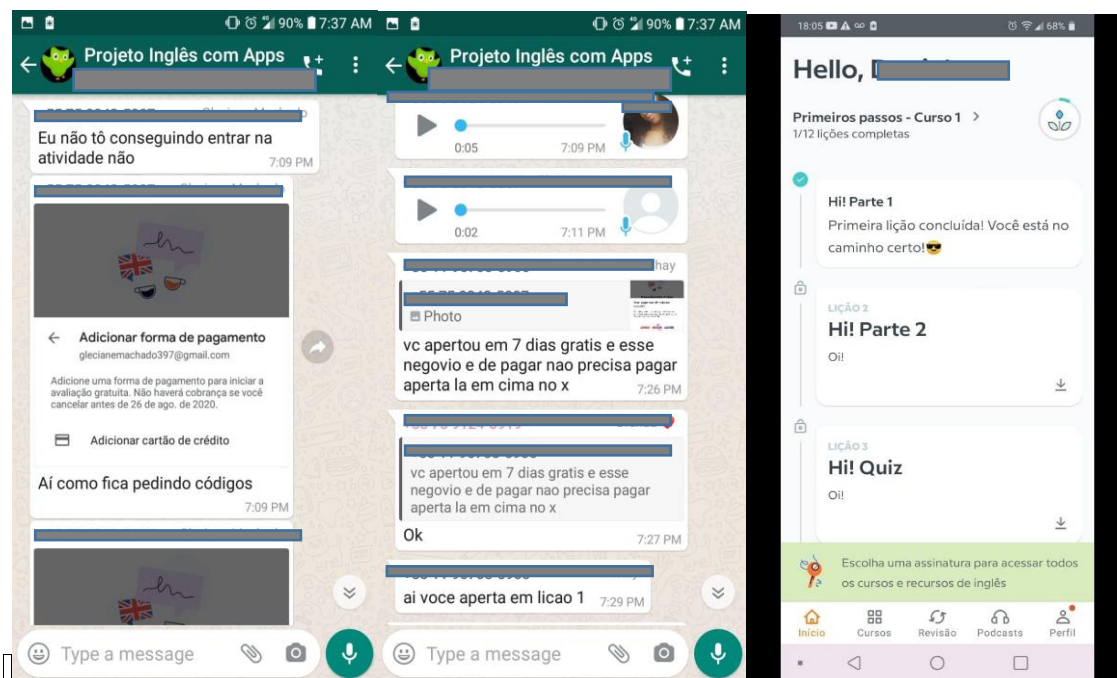


Fonte: Arquivo pessoal

Ainda quando o *app* não funciona, seu agenciamento existe na medida em que exclui, bloqueia, impede que os atores humanos (estudantes) realizem suas ações e, de certo modo, causa-lhes frustrações. Isso ocorreu não somente com o Memrise, mas também com o Babbel. Para Latour (2005), é precisamente quando não funciona, quebra ou afeta outro actante, por exemplo, que a agência do não-humano se torna ainda mais visível. Talvez nunca percebemos ou demos tanta ênfase ao estudante sem o livro ou a atividade xerocada, à sala de aula com um quadro bem desgastado que dificulta as anotações do professor. Entretanto, no ERE, nas aulas de inglês, visivelmente, a agência passou a ser distribuída entre a professora, os estudantes e seus aparatos tecnológicos; sem a mediação desses últimos não haveria interação entre humanos.

O destaque para o caráter mercadológico mostrou-se bastante evidente em postagens dos estudantes referentes ao uso do *app* Babbel.

Figura 30: Prints de telas do grupo do WhatsApp



Fonte: Arquivo pessoal

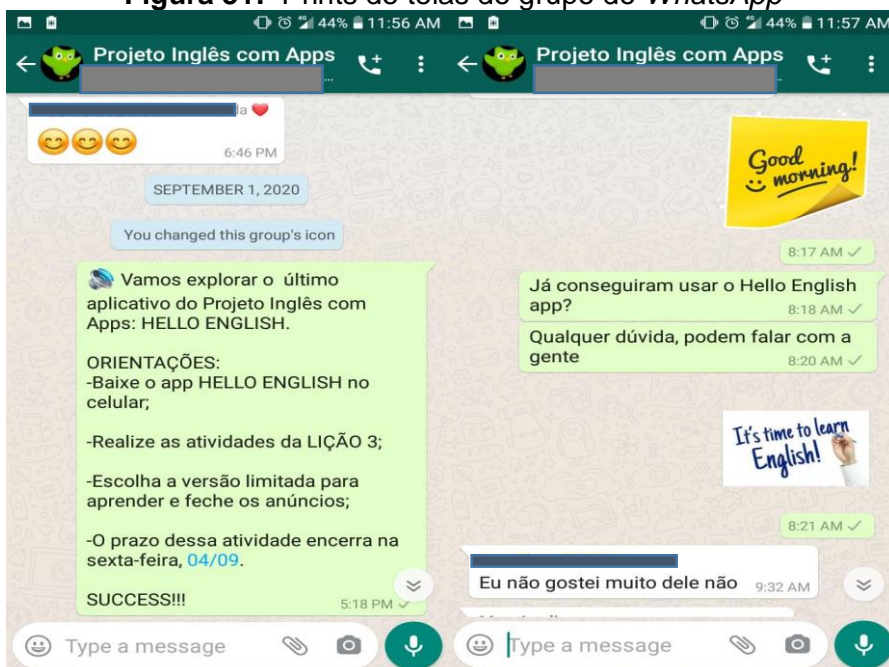
A supremacia dos fins mercadológicos em relação aos objetivos de aprendizagem no Babbel parece ter sido um obstáculo para maior interesse dos estudantes pela aplicação. Nenhum dos participantes mencionou a pretensão de adquirir a versão paga do Babbel ou de outro *app* utilizado. Por isso, novamente friso a necessidade de explorar as aplicações e verificar se atendem aos usos que se

propõem a um grupo específico. Exatamente pelo aspecto mercadológico, em O Dilema das Redes (Netflix, 2020) diz-se que as pessoas são revertidas a dados pela tecnologia, ou seja, quando o *app* é gratuito, o produto é o usuário. Na mesma perspectiva, há o consumismo que se estende através de anúncios publicitários nas telas desses aplicativos.

Aproveito para, novamente, trazer a discussão sobre autonomia, iniciada no capítulo 3 e aqui a relaciono a potência agenciadora existente nos docentes e discentes. Mas com o entrave quanto ao uso do *app* Babel por questão de mercado, indago: até que ponto realmente somos autônomos? Como os algoritmos, por exemplo, podem trazer implicações à autonomia de um estudante, de um professor?

No que diz respeito ao *app* Hello English, as disputas e os jogos que resultam em moedas adquiridas atenderam ao gosto de alguns estudantes que enfatizaram tais aspectos, reforçando a aprovação da gamificação. No entanto, pontos negativos também foram salientados.

Figura 31: Prints de telas do grupo do *WhatsApp*





Fonte: Arquivo pessoal

Assim como no Memrise, sobressai na avaliação do Hello English a instabilidade da plataforma para o registro de conclusão da lição e o travamento durante o uso. Contudo, não é sabido se este fato tem relação com as plataformas ou com a conexão e/ou dispositivos usados pelos estudantes, pois houve aqueles que realizaram as tarefas propostas normalmente e com êxito.

Ademais, acerca do Hello English, houve críticas sobre o bloqueio das lições, incidindo novamente no viés mercadológico de muitos *apps*, o que solicita que as escolhas dessas aplicações para educação sejam, enfatizando a observação posta anteriormente, mais criteriosas com vistas à adequação ao público-alvo. Uma novidade inédita apresentada nos comentários sobre o Hello English diz respeito à forma como as atividades aparecem no *app*. Quando externou a crítica de que não há tradução e de que o *app* reage ao erro do usuário mencionando a resposta certa, o/a estudante expressou que sabe como quer aprender inglês. Por vezes, é pensado que questões metodológicas dizem respeito exclusivamente ao docente e podem ser definidas sem se considerar quem são e como aprendem os discentes. Então, é persuasiva a questão de que tanto docentes quanto discentes *ensinam aprendem* em suas interações.

As relações estabelecidas entre os estudantes e os aplicativos indicados para uso, expressas em seus relatos de experiências e opiniões, mostraram que o

agenciamento de diferentes atores (humanos e não-humanos) foram responsáveis pelos acontecimentos constituintes do ERE, bem como pelo que não aconteceu. Além disso, as cenas do ERE, com enfoque em humanos-não-humanos, permitem, de fato, afirmar que

[h]umanos comunicam. E as coisas também. E nos comunicamos com as coisas e elas nos fazem fazer coisas, queiramos ou não. E fazemos as coisas fazerem coisas para nós e para outras coisas. É assim desde o surgimento do humano no planeta. Na cultura contemporânea, mediadores não-humanos (objetos inteligentes, computadores, servidores, redes telemáticas, smartphones, sensores etc.), nos fazem fazer (nós, humanos), muitas coisas, provocando mudanças em nosso comportamento no dia-a-dia e também, em contrapartida, recursivamente, mudamos esses não-humanos de acordo com a nossa necessidade (Lemos, 2013, p. 19).

O uso dos *apps* como proposto pode permitir que o ritmo de aprendizagem dos estudantes seja respeitado e, assim, que suas subjetividades sejam levadas em conta. Isso se tornou notório dado o fato de que os estudantes não avançaram de igual modo nas lições, seja por questão de interesse ou dificuldade.

Notemos que, sobretudo, a existência do não-humano e seu agenciamento está na relação com o outro, uma vez que ele é caracterizado pela incompletude (Knorr-Cetina, 2001). Para que serve um aplicativo móvel antes de ser baixado e acessado? Foi na relação com os estudantes e por funcionarem, quer bem ou mal, que os aplicativos causaram alterações nas ações (desistência de fazer a lição) ou causaram sentimentos (alegria e ânimo ao experimentarem a gamificação; frustração e desânimo por conta da lição que não se completava).

Observei um eminente desinteresse dos estudantes à medida que as semanas transcorriam e novos *apps* eram propostos a ser usados. Na realidade, no ERE, a agência não se concentrou somente nas pessoas, ela foi compartilhada nitidamente com os não-humanos. Há de se considerar ou suspeitar, por exemplo, que o stress e o desânimo dos estudantes, expostos em falas referentes às lições nos *apps* como “Eu não vou ficar tentando mais não” ou “E eu também não vou fazer mais não” foram atravessados, nesse caso específico, por não-humanos como o vírus da CoViD-19 e pelo excesso de tempo em frente às telas de dispositivos digitais. Por isso, a necessidade de olharmos para o que também fazem (ou deixam de fazer) os não-humanos que estão presentes nas práticas pedagógicas.

E o que o uso dos aplicativos móveis pelos estudantes provocou em mim como docente? Embora os *apps* tenham sido uma alternativa diante do que nos restou frente

a uma tentativa de ERE, destaco que eles focalizam algo que, nós professores atentos às tendências contemporâneas de ensino da LI, inclusive em consonância aos postulados da BNCC (Brasil, 2018), devemos procurar nos desvencilhar: o ensino exclusivo de gramática e vocabulário. Além do que, os conteúdos desses *apps* pouco apresentam as realidades dos estudantes. Não usei todas as lições dos *apps* Duolingo, Babbel, Memrise e Hello English, no entanto, à medida que os estudantes os experimentavam a cada semana, fiz uma breve varredura neles para entender como funcionavam, sendo que a abordagem tradicional para o ensino da língua e o monolinguismo centrado no inglês hegemônico foram os pontos que mais chamaram minha atenção. Assim, os *apps* utilizados acabam reproduzindo uma educação bancária (Freire, 1987), cujo enfoque se dá na memorização e armazenamento de conteúdos, já criticada por muitos e muito distante da educação emancipadora que se deseja alcançar.

É neste quesito que está situado a relevância da agência do professor em conhecer bem a tecnologia, avaliá-la, considerar sua adequabilidade, descartá-la ou adaptá-la. Mesmo sem citar o termo “agência”, Leffa (2020, p. 207-208) esclarece essa questão ao situar o papel que pode ser exercido por humanos-não-humanos na educação, em específico, no *ensinoaprendizagem* de uma língua:

[o] segredo do sucesso no ensino está em saber explorar o espaço que existe entre mim e o outro. É neste espaço intermediário que estão as coisas do mundo e os recursos que propiciam a aprendizagem. Os recursos são instrumentos que ampliam nossa ação e servem tanto para fazer o bem como praticar o mal; com o martelo podemos construir um brinquedo para a criança ou destruir o brinquedo. Isso vale para qualquer instrumento. O livro não vai necessariamente contribuir para formar um cidadão de bem, como o celular nas mãos de um adolescente não vai necessariamente produzir um sociopata. As ferramentas não são intrinsecamente boas ou más; elas são intrinsecamente mais e menos potencializadoras, podendo levar as pessoas a fazer mais, saber mais e a ser mais do que são capazes, seja para o bem, seja para o mal. Formar um professor é trabalhar esse espaço que está entre ele e o aluno, incluindo aí objetos físicos, práticas sociais, aspectos culturais, linguagens, etc.; tentando, obviamente, levar os professores a fazer algo que possa transformar os alunos em cidadãos críticos, comprometidos com os valores da cidadania e capazes de apreciar a diversidade do mundo contemporâneo, que se amplia com o conhecimento de outra língua e cultura.

É nesse espaço apontado por Leffa que estão a materialidade, os não-humanos e a potência agenciadora deles ao *ensinoaprendizagem*. Por meio do agenciamento docente, acredito na possibilidade de, no uso das tecnologias digitais na escola, alcançar uma dinâmica mais aberta, fluida e favorável à construção colaborativa de conhecimentos. Isso também perpassa pelas concepções de tecnologia e de

ensinoaprendizagem de língua adotadas pelo docente. Afinal de contas, não se trata de dominar um novo instrumento a ser usado ou uma nova possibilidade de representação do conhecimento por conta da multimodalidade ou multissemioses, mas uma nova cultura de *ensinoaprendizagem* (Boa Sorte, 2017).

Percebo ao longo de minha trajetória na escola pública que a preparação para exames, como vestibular e ENEM, por sua vez, tem cedido margem para a interpretação equivocada de que as aulas de inglês devem focar, acima de tudo, na leitura, na escrita e no conhecimento sistêmico da LI. Esse enfoque exagerado deixa de lado os objetivos comunicacionais e emancipatórios.

Nesse sentido, os *apps* podem, sim, constituir uma tecnologia de aprendizagem (Sancho, 2008), especialmente em escolas públicas nas quais, na maioria das vezes, o livro, quando existe, é o único recurso didático disponível. Já lecionei em turmas com realidades distintas: sem livros, com livros para todos, com livros apenas para a metade da turma (motivo pelo qual eles ficavam para consulta na biblioteca da escola) e com dois exemplares distintos de livros circulando entre os estudantes, ou seja, metade da turma com um; metade, com outro. Contudo, vejo também que, em uma perspectiva decolonial (Mota-Pereira; Baptista, 2022) ou de educação libertadora (Freire, 1987), é aconselhável que se ressignifique as atividades desses *apps* de línguas, adequando-as ao contexto de ensino, ou seja, os *apps* poderão funcionar como insumo para a elaboração de material didático e atividades independentes que motivem os estudantes e propiciem aprendizagem. Todavia, tudo isso requer tempo para seleção, análise, adaptação e elaboração de atividades condizentes com um projeto de ensino que se pretende implementar. Longe de uma visão pessimista, contudo realista, ressalto que grande parte da carga horária reservada ao professor da escola pública está destinada para as aulas em si como se o planejamento solicitasse bem menos tempo ou um tempo irrisório.

Uma vez que os referidos *apps* contemplam a LI que eu aprendi e reproduzi no ensino por muitos anos, mas não contemplam a língua que quero ensinar, para tal empreitada quanto à ressignificação de lições dos *apps*, Mota-Pereira (2022a, p. 125) sugere alguns princípios que devem ser levados em conta quando se trata da elaboração de materiais didáticos no ensino de inglês sob uma perspectiva decolonial, a saber:

1. Refletir sobre o contexto sociocultural dos aprendizes, preferencialmente, através de pesquisa de campo e aplicação de questionários de sondagem;

2. Elencar temáticas de pertinência social, preferencialmente aquelas relativas ao Sul Global, e que, potencialmente, interessariam a estudantes do nível a que o material se destina e/ou abordam temáticas que dilatam o pensamento crítico e despertam a consciência social;
3. Escolher textos orais e/ou escritos, entre os quais, literários, que contemplem tais temáticas;
4. Selecionar *functions* também relacionadas a essas temáticas para que as atividades contemplem produção e compreensão oral;
5. Destacar tópicos gramaticais que ampliem o conhecimento sistêmico das *functions* e dos textos enfocados. É importante que o insumo gramatical sirva para compreender a língua em seu contexto e potencializar seu uso ao invés de ser concebido apenas como um conteúdo que tem um fim em si mesmo.

Logo, o que seria importante em um material didático ou atividade para meus estudantes de Feira de Santana – Bahia? Como a cultura local poderia ser representada: cotidiano, trabalho, clima, culinária, música etc.? No ERE, os *apps* funcionaram em uma cena pedagógica como tudo que tínhamos e sem uma prévia para ensaio. Contamos apenas com a audição e visão, faltaram olfato e tato. Como eu os usaria agora para suplementar o livro didático, bem como as aulas presenciais? Se as informações veiculadas através desses *apps* não criarem sentido para os estudantes, não forem significativas e se tornarem em conhecimentos, não tornarem suas vidas melhores em algum aspecto, do que adiantarão? Nisto reside a importância de aspectos culturais, políticos, pedagógicos e sociais (Leffa; Marzari, 2013) nos materiais didáticos, quer sejam digitais ou não. Concordo com Mota-Pereira (2022b, p.144), no sentido de que assim é importante e possível “manter o foco no ensino da língua também em seu caráter sistêmico, pois é tentador aderir a uma abordagem temática do ensino de inglês e não promover oportunidades de desenvolvimento das habilidades e competências para usá-lo”.

A LI que tenho aprendido no decorrer dos anos, de uma abordagem sistêmica a um enfoque na língua para comunicação e emancipação, mostrou-se de grande valia para que eu me movesse por essa investigação sobre *ensinoaprendizagem* da LI e para a realização de um doutorado sanduíche no exterior. No mesmo viés, com ou sem tecnologias digitais, o inglês, em seu caráter plural, que tenho buscado ensinar aos meus estudantes pode (e deve) prepará-los para resultados semelhantes com as oportunidades de empregos e viagens internacionais que eles vislumbram, com foco na comunicação, expressão, no desenvolvimento de competências e habilidades linguísticas com vistas a se tornarem cidadãos do mundo, de postura crítica política e socialmente.

Concluídas as semanas para uso dos quatro aplicativos móveis de línguas, convidei os estudantes para encontros pela plataforma digital *Meet*. Dos vinte atores

da pesquisa, contei com cinco deles no primeiro encontro; no segundo, seis; e no terceiro (e último), apenas um estudante. Quanto à maioria ausente, alguns alegaram via *WhatsApp* que os celulares em uso eram de familiares que estavam no trabalho e, por isso, a indisponibilidade para atividades síncronas; enquanto outros disseram que não tinham conexão de qualidade para participar da videoconferência pelo Meet. Tais justificativas trazem a percepção de que enquanto a oferta de aplicativos para aprender línguas e para inúmeros outros fins é enorme, vemos do outro lado o abismo das desigualdades sociais se alargar, o que ficou extremamente evidenciado no ERE ao nos depararmos com estudantes que por se encontrarem excluídos digitalmente, por não terem um celular ou internet de qualidade, foram também excluídos do ERE mediado por tecnologias digitais. Logo, à medida que o mundo pós-moderno avança no desenvolvimento de tantas tecnologias digitais que marcam presença em diversos setores da sociedade, muitas pessoas, como estudantes do contexto investigado, ainda continuam à margem e não usufruem dessa materialidade em suas práticas cotidianas, o que também foi notabilizado por Silva (2022) em pesquisa realizada em outra região do território baiano.

Concernente aos encontros pelo *Meet* (EM), nem pude gravá-los, pois essa é uma funcionalidade premium, ou seja, para contas pagas. Como alternativa, rascunhei as observações daqueles encontros no meu diário. Eles foram uma espécie de bate-papo de trinta minutos no intuito de entender melhor como se deram os usos dos *apps* de línguas pelos estudantes a partir do que eles tinham expressado no *Padlet* e no *WhatsApp* como diários de bordo. A cada EM, direcionei uma pergunta para introduzir a conversa. As questões que planejei foram respectivamente: 1) Quais são os pontos positivos e negativos quanto ao uso do celular e aplicativos móveis, especialmente os que utilizaram? 2) Que tema vocês escolheriam para que trabalhemos a partir de um dos aplicativos de línguas usados? Por quê? 3) Notei que houve uma preferência maior pelo Duolingo, então, cite as lições que mais gostaram e expliquem o porquê. Com a participação de apenas um estudante, o terceiro encontro acabou desviando-se do foco da questão proposta inicialmente para uma conversa mais informal sobre as implicações do ERE em nossas vidas. Como o tema escolhido foi 'viagens' e explorei essa discussão no início do capítulo, na análise do QI, darei ênfase à primeira questão.

Não é mais novidade o fato de que os estudantes usam inúmeros aplicativos em suas práticas cotidianas, como eles próprios citaram: Netflix, YouTube, aplicativos

de redes sociais e de jogos. Outrossim, também houve o reconhecimento da relação que tem sido criada com a materialidade ou da potência do agenciamento do celular e da internet em frases como “O que vou fazer da vida sem internet?” (Miss BA - EM); “O celular me tira do tédio”. (Miss AS - EM) Esse agenciamento é tão percebido por alguns estudantes que expressaram: “Celular é entretenimento, mas fico entediada quando uso muito o celular”. (Miss BA - EM) É interessante perceber o entendimento dos estudantes quanto às características que vão adquirindo nas relações com o celular e ao poder transformador do elemento não-humano. Vejo isso como uma brecha para um trabalho pedagógico voltado para o potencial da agência nos atores, como “o que podemos fazer com os celulares e o que os celulares podem fazer conosco”, uma vez que, em grande parte, como sinaliza Latour (2012), as ações agenciadoras são sentidas por algum ator, em um ponto da rede, que espalha para outros pontos e atores sociais no fluxo dos acontecimentos e, assim, não acontecem com o controle total da consciência.

Não obstante, o agenciamento do professor foi enfatizado: “O celular incentiva a aprender, mas com o professor tem explicações variadas” (Miss AS - EM). Observe-se que ainda há uma centralidade do saber direcionada à figura do professor. Ambos, o professor e o celular são agenciadores, embora agenciem de formas diferentes. Certamente eu e você já ouvimos falar de pessoas que aprenderam um novo idioma por meio de músicas, séries, aplicativos etc. Por isso, é cabível o que sugere Ulmer (2017) quanto à necessidade de des/re/construir estruturas de conhecimento que disseminam desigualdade e injustiça; que são tanto disciplinares e de alcance metodológico. Sem extremismos ou radicalismos, refiro-me à insuficiência ou incompletude de abordagens de pesquisa e de ensino centradas apenas no ser humano em um mundo mais-que-humano. Significa dizer, conforme a mesma autora, que os humanos não são os únicos capazes de produzir conhecimento e que há abertura para conhecer outras formas, coisas, seres e fenômenos e, desse modo, expor as interconexões com os ambientes nos quais vivemos.

Acrescento que nesses encontros pelo *Meet*, os estudantes reafirmaram a preferência pelo Duolingo entre os aplicativos que línguas que foram experimentados, todavia, reconheceram fragilidades do *app*: “Duolingo ensina, mas separa muito os assuntos” (Miss AS - EM) ou “Quem não gosta de estudar vai no Google e responde as questões do aplicativo”. (Miss AS - EM). Essa preferência não é só dos estudantes. Em uma investigação antes da pandemia da CoViD-19 com professores de diversas

regiões do Brasil, quanto à pergunta que solicitava aos informantes que mencionassem os aplicativos de celular mais usados para aprender ou ensinar inglês, a preferência pelo Duolingo foi bem notória (Gomes Junior; Silva; Paiva, 2022). Porém, talvez naquelas expressões dos atores dessa pesquisa sobre o Duolingo esteja subentendido um ponto negativo do *app* em apresentar a língua de maneira limitada, somente como sistema e foco na forma, o que fora destacado anteriormente nesse texto por especialistas como Leffa (2016) e Menezes (2017). Isso dá abertura para um entendimento: incluir tecnologias digitais e aplicativos móveis nas aulas por si só não é a garantia de que práticas multiletradas estão acontecendo. Na realidade, percebo que à medida que o docente for planejando práticas outras, como a ressignificação de lições dos *apps*, com enfoque na realidade local e suas diversidades (Cazden et al, 1996), ele próprio se envolverá com um exercício de autonomia e autoria condizente com a ideia de promover uma pedagogia que faça a diferença, conforme sugere a Pedagogia dos Multiletramentos. Esse posicionamento dialoga coerentemente com o ponto de vista de Bezerra (2021, p. 46-47):

[a]demais, essa consciência deve vir acompanhada da clareza, até mesmo pela própria natureza do trabalho com multiletramentos (ROJO, 2012), de que não é suficiente apenas disponibilizar os recursos digitais para uso pelos/as alunos/as. É, portanto, indispensável um trabalho docente que promova reflexão sobre aspectos sociais, econômicos, e profissionais, que parecem criar uma conexão quase indelével entre o sucesso individual e a competência desenvolvida ao lidar com tecnologias que estão em perene mudança e atualização.

Nesse caso, a tecnologia digital que será usada é o que menos importa, aplicativo móvel ou qualquer outra de interesse, importa mais, ao docente, conhecê-la e saber o que se quer alcançar com ela. Certamente como vimos nos dados compartilhados, os *apps* podem oferecer oportunidades de aprendizagem, mas é recomendável fazer uma avaliação desses *apps* no que se refere a concepções de língua(gem) e de *ensinoaprendizagem* de línguas. Provavelmente ao desenvolver um projeto com *apps*, conhecendo bem a turma e o *app*, pode-se alinhar melhor desde a escolha do aplicativo ao planejamento de como utilizá-lo. Mas o contrário também pode ser verdadeiro porque, de algum modo, os *apps* usados nas circunstâncias de imprevisibilidade do ERE tiveram outra potência: ajudar-me a conhecer aquele grupo de estudantes. Talvez de uma possível potência dos *apps* no trabalho pedagógico, quando já se conhece o *app* e turma, ele também pode ser usado como um recurso para melhor conhecer um grupo. Ou o grupo poderia usar um *app* pouco conhecido

como forma de descobertas. Dessa maneira, questiono um pouco, depois de viver o ERE, a ideia de que o professor tem que controlar tudo (humano e não-humano) para fazer um bom trabalho pedagógico. Na realidade, o *ensinopesquisa* no ERE evidenciaram que a descoberta, a curiosidade e o inesperado também podem compor as cenas pedagógicas.

Pensando em atualização, ao revisitar os aplicativos investigados, ao final da escrita da tese, notei que atualizações têm sido realizadas. No Duolingo, por exemplo, “o queridinho” dos atores dessa pesquisa, são apontadas, mudanças que, segundo a plataforma, baseiam-se na própria ciência da aprendizagem⁶⁹. Se o próprio mercado se ajusta ao perceber as mudanças que vão ocorrendo no mundo e, conseqüentemente, as alterações no perfil de usuário (interesses, necessidades, estilo de aprendizagem etc.), a escola também pode e deve se adequar ao alinhar os processos educativos às demandas da geração contemporânea de estudantes. É óbvio que os esforços para isso não dependem exclusivamente do professor - mas já é um bom começo - e tem relação direta com políticas públicas que garantam, no mínimo, investimentos em infraestrutura de qualidade às unidades escolares e na formação do professor. Afinal, a partir das discussões de Latour (2005, 2012), afirmo que políticas públicas agem e a ausência delas na educação tem agido também. O alerta de Cordeiro (2014, p. 296) está afinado com esse ponto de vista e a realidade do cotidiano escolar do qual sou parte:

[...] os alunos já são seres híbridos, suas práticas estão intimamente relacionadas com a conectividade (comunicação, redes sociais, vídeos, fotografias), e passam a evadir-se simbolicamente de um cotidiano que não oferece experiências relacionadas à cultura digital (produção, vivência digital online e offline).

Apesar da observação de Cordeiro, na contramão, o término dessa pesquisa e a escrita da tese coincidiram com a proibição e restrições para o uso de celulares nas escolas, como no estado de São Paulo⁷⁰, no município do Rio de Janeiro⁷¹ e no Rio Grande do Norte⁷², inclusive em alguns casos, no horário de intervalo, a partir da

⁶⁹Disponível em: <https://blog.duolingo.com/pt/nova-pagina-inicial-duolingo/>. Acesso em: 10 mar. 2024.

⁷⁰Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/governo-de-sp-bloqueia-acesso-a-redes-sociais-e-streamings-em-escolas-estaduais-veja-apps-proibidos/>. Acesso em: 25 mar. 2024.

⁷¹Ver em: <https://www.band.uol.com.br/bandnews-fm/rio-de-janeiro/noticias/decreto-da-prefeitura-que-proibe-o-uso-de-celulares-nas-escolas-ja-esta-em-vigor-16665280>. Acesso em: 25 mar. 2024.

⁷²Ver em: <https://diariodorn.com.br/rn-proibicao-do-uso-de-celular-em-aulas-divide-alunos-e-professores/>. Acesso em: 25 mar. 2024.

interpretação equivocada de um relatório da UNESCO⁷³, intitulado Tecnologia na Educação: uma ferramenta a serviço de quem?, no qual é feita uma exposição sobre o impacto da tecnologia digital na educação. A publicação aponta potencialidades, mas também cita desafios e preocupações com prejuízos na aprendizagem e na saúde emocional dos estudantes dado o uso exagerado da tecnologia. Além disso, o documento direciona aos governos a responsabilidade de regulamentar o uso dessa tecnologia a fim de proteger os estudantes de influências negativas e preparar os docentes. Recomenda que a tecnologia seja introduzida na educação com base em evidências de que seja apropriada, igualitária, escalonável e sustentável. Temos, assim, mais um exemplo da repercussão da potência agenciadora de não-humanos na educação, embora seja válido salientar que

[...] como qualquer outro ator social (humano ou não-humano), este agenciamento depende da forma como eles participam da prática pedagógica. Eles podem ser tanto agentes de opressão (a depender da forma como estão sendo recepcionados na/pela escola, podendo ser, inclusive, mais um elemento segregacionista nas mãos do Estado), como podem ser agentes de empoderamento e inclusão, a partir do momento em que enxergamos as potencialidades destes atores não-humanos na rede que constitui o ensino (Silva, 2022, p. 177).

Nas cenas do ERE, elementos não-humanos como celulares e aplicativos assumiram um papel mediador, haja vista a agência existente neles e evidenciadas nas descrições e análises aqui feitas. Nas relações entre a professora, os estudantes, celulares e *apps*, notamos o imbricamento e o quanto constituem uns aos outros. Dito isso, também se compreende que, para além do professor, muitos outros elementos contribuem e trazem implicações para as práticas pedagógicas. Há, pois, a necessidade de um novo olhar para essas tecnologias digitais como parte integrante da vida social e como atores que provocam ações e afetam um coletivo.

A minha própria narrativa em “3.2.1 Ensino Remoto Emergencial (ERE) e um olhar para o pós-humano” traceja com detalhes os acontecimentos inéditos e peculiares que me surpreenderam, bem como os estudantes, a partir das vivências no ERE. Nessa narrativa, cada elemento não-humano na rede do ERE vai se apresentando e agenciando ações em outros atores humanos da escola: o vírus da CoViD-19, os grupos de *WhatsApp*, o blog da escola, o vale-alimentação do governo... A frustração do estudante tão bem expressada no relato feito no capítulo 3, haja vista

⁷³Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386147_por. Acesso em: 15 mar. 2024.

a ausência da presença física dos professores, e minha pandemia singular como professora pesquisadora são atravessadas por não-humanos. Então, como não considerar e inserir a natureza e as tecnologias digitais nos relatos?

Como o próprio título da tese inclui “(des)caminhos” em sua inscrição, seria contraditório não me atentar aos movimentos, deslocamentos no decorrer da investigação, inclusive os meus, de outros humanos e não-humanos, buscando capturar, na medida do possível, a agência de cada um em suas relações. Como invisibilizar celulares, aplicativos e outros elementos não-humanos que compuseram o ERE? Como deixá-los invisíveis, separados ou isolados em uma pesquisa marcada por uma pandemia da CoViD-19 que nos oportuniza questionar a visão antropocêntrica da realidade? Como imaginar um estudante ou docente que participou ativamente do ERE sem um computador, um celular ou outros objetos? Na realidade, estamos muito acostumados a ver as coisas de forma separada no mundo, estabelecendo fronteiras entre quase tudo. A materialidade expressa nas tecnologias digitais que acionamos junto aos estudantes, celulares e aplicativos, exerceu um agenciamento nos estudantes e em mim como professora, despertando sentimentos, incluindo, excluindo e definindo a participação nas atividades propostas, bem como induzindo a reformulação de ações. Mesmo ciente de que “[a] maneira como as pessoas se apropriam das tecnologias depende, ainda, de fatores de cunho econômico, social e ideológico” (Boa Sorte, 2017, p.125), não há como desconsiderar esses elementos materiais e a necessidade de analisá-los como parte das cenas sociais ao se pensar em processos educativos mais exitosos a partir de formação para usos críticos dessas tecnologias.

Dessa maneira, finalizo o capítulo resultante de minha iniciativa em prestar atenção aos acontecimentos do ERE de inglês com estudantes do 6º ano, aplicativos e outras tecnologias digitais. No próximo e último capítulo, à guisa de conclusão, sintetizo as ideias alcançadas a partir dos rastros e traços deixados pelos atores do cotidiano escolar e da pesquisa. Tentei, ao menos, pensar com esses atores. Afinal, o convite de uma pós-pesquisa (apesar de aqui haver apenas uma inspiração), segundo Ulmer (2011), é pensar sem, pensar com e pensar diferente. Pensar sem método, talvez pensar sem metodologia mesmo e valorizar o processo; pensar com os objetos, coisas, elementos, animais e teorias; e pensar diferente no sentido de incluir ou não abordagens diferentes para pensar, mas que resultem em fazer tudo de maneira diferente na pesquisa: representação, escrita, dados, teoria, colaboração etc.

6 LOGOUT: (DES)CAMINHOS PROVISÓRIOS

Toda obra nunca está acabada, mesmo quando o artista a dá por “pronta”. De um modo ou de outro, toda unidade é sempre provisória e por isso as explicações gaguejam e criam estranhamentos em sua própria linguagem.

(Zordan, 2014, p. 123)

Em concordância com a autora da epígrafe, dadas as muitas atuações em curso, humanos-não-humanos parecem ser sempre resultados provisórios e instáveis. Em vista disso, nesta última seção, longe do final e de respostas absolutas ou definitivas, compartilho incertezas, inquietações e algumas possibilidades que se apresentaram ao longo da caminhada de pesquisa. Longe de sugerir verdades definitivas ou absolutas, essa jornada de pesquisa me possibilita apenas sugestões (um “me” enredado de “nós”: estudantes, colegas professores, tecnologias digitais e demais elementos não-humanos presentes nas cenas do ERE). Sublinho esse ponto de vista com o acréscimo do enunciado de Mota-Pereira, 2022, p. 52:

[a]té os dias atuais, mesmo diante de diversas investidas teóricas que assinalam o caráter reducionista da construção da neutralidade e da objetividade, muitas pesquisas ainda se pautam em critérios e parâmetros voltados a atingir uma “verdade”. Embora não refute a importância de pesquisas com base em um arcabouço teórico tradicional, admito, na esteira de Santos (2019, p. 78), a necessidade de reconhecer e celebrar o “pluralismo interno da ciência”, que não demande por resultados científicos uniformes, admitindo a diversidade e a contradição.

De volta ao começo desta tese, faço uma retomada ao título para dizer que a tríade da presente pesquisa exposta no título multiletramentos, aplicativos móveis e práticas outras, relaciona-se a um intencional projeto de ensino de uma professora que compreende (ou tem se esforçado para tal) a potência existente em saber uma nova língua. Afinal de contas, há agenciamento também nas línguas/linguagens. Portanto, as maneiras como *ensinamos aprendemos* a LI na escola têm grande relevância e, logo, não é à toa que a Pedagogia dos Multiletramentos (Cazden *et al.*, 1996) nos convida para pensarmos uma pedagogia local que faça a diferença. Outrossim, se a intenção é “buscar uma prática plural na e para a educação [...]”, interessa propor alternativas, vislumbrar possibilidades de uma educação cada vez

mais situada, contextualizada social, cultural e historicamente” (Baptista, 2022, p. 34). É justamente o que propus ao investigar meu contexto de ensino.

Apesar de fazer referência a “práticas outras” no título deste trabalho, não intenciono nem me sinto capacitada a fazer uma lista delas ao concluir esse ciclo de pesquisa, haja vista também o risco de incorrer em generalizações. Afirmo, então, que o que apresento nesta seção não são (des)caminhos práticos para o *ensinoaprendizagem* de inglês com tecnologias digitais, ao contrário, são muito mais (des)caminhos reflexivos oriundos da tentativa de descortinar, ainda que momentaneamente, a minha sala de aula de inglês a partir do ensino remoto emergencial.

Não consegui experimentar os *apps* de línguas junto aos estudantes ressignificando seus usos a partir da perspectiva dos multiletramentos, mas ao indicá-los à classe, dei um passo inicial para uma formação docente, no sentido de entender algumas das expectativas desses estudantes, como eles têm sido constituídos através de agenciamentos de outros atores e, sobretudo, quem e/ou o que têm definido as relações que eles estabelecem com a LI, com a aprendizagem e as tecnologias digitais, de um modo geral.

Nos multiletramentos, o docente assume o papel de *designer* de aprendizagem, agente de mudança educacional em programas de estudos e currículos (Kalantzis; Cope, 2010; Monte Mór, 2015). Apropriando-me disso, mas não me responsabilizando unicamente ou responsabilizando meus colegas professores, aponto (des)caminhos reflexivos a partir desse *ensinopesquisa* de inglês no ensino remoto emergencial.

A princípio, os (des)caminhos provisórios que trago para a promoção de um *ensinoaprendizagem* de inglês mediado por tecnologias digitais em uma perspectiva multiletrada estão assentados em um olhar mais aguçado para a educação pública a partir de investimentos no acesso, conectividade e formação de professores. Não é novidade que o docente não é a única tecnologia com que se pode contar na educação, mas também há a necessidade emergente de que o próprio docente enxergue o emaranhado de outras tecnologias e elementos não-humanos que podem favorecer o cenário educacional, promovendo uma educação para aprender línguas (cidadania linguística) e uma educação para a cidadania digital.

Entretanto, antes de tratar da “cereja do bolo”, apontando (des)caminhos provisórios de maneira mais específica, farei menção ao processo dessa pesquisa que me constituiu tanto quanto eu a ela. Sem dúvida, desenvolver uma pesquisa

atravessada pela pandemia da CoViD-19 tornou o processo mais árduo diante de cenas inéditas das quais participamos na educação e configuraram o contexto pesquisado. A pandemia gerou um clima de instabilidade e a tentativa de instituir um ensino remoto emergencial que se estendeu por muito tempo, afetando todos os atores da educação.

Enfatizo também que desenvolver uma pesquisa de doutorado sem o devido afastamento do trabalho docente, uma vez que a Secretaria de Educação do estado da Bahia concedeu-me liberação apenas para o doutorado sanduíche como uma missão no exterior, é como caminhar na contramão de um sistema de educação gerido por pessoas que apenas aparentemente pregam o interesse em investimentos em prol da melhoria da educação pública, incluindo a qualificação dos professores. A educação continua sendo o caminho para uma formação ética e crítica, contudo, muitas vezes, é preciso saltar as pedras no meio do caminho, como o fiz, para investir na própria formação e contribuir com a formação de colegas e estudantes que, de algum modo, possam ser inspirados, beneficiados ou mesmo incomodados com um trabalho de pesquisa.

Como professora da LI da educação básica na esfera pública, ousou dizer que fazer pesquisa é realmente transgredir (hooks, 2013), romper-se de si mesma, de um contexto em que com uma carga horária semanal de aulas sendo enorme, mantemo-nos bastante ocupados em sala e, muitas vezes, falta-nos tempo para parar, pensar, refletir, planejar, agir e analisar. Assim, muitas vezes, somos conduzidos pelo sistema, reproduzimos e repetimos mecanicamente ações pedagógicas a cada ano letivo. Sinto-me rompendo-me de mim mesma para melhores versões ao cursar um mestrado e um doutorado trabalhando. Enfatizo que fazer pesquisa nessas circunstâncias é um ato de resistência. Pesquisar as nossas práticas de ensino é um ato de resistência contra uma educação pública vista, por muitos, como falida e desacreditada. Não quero dizer com isso que um trabalho docente de qualidade não tem sido desenvolvido pelos professores que não realizam pesquisas, o que questiono são as condições de trabalho para fazer uma educação cada vez melhor, atenta e sensível às demandas contemporâneas.

Concernente à pesquisa em si, afirmo que fazer pesquisa é desaprender formas de pensamentos e ações. Contudo, desaprender pode ser, muitas vezes, tão difícil quanto aprender porque nos movimenta e nos tira da zona de conforto à medida que admitimos a existência de outras formas de ser, sentir e pensar. Na maioria das

vezes, ao iniciarmos uma pesquisa, surge a grande convicção de que nós, pesquisadores, quem faremos a investigação. Mero engano. É muito mais a pesquisa quem faz o pesquisador. Sinto-me assim. Essa pesquisa desconstruiu-me, reconstruiu-me (e os movimentos não cessam) como professora pesquisadora, estudante e ser humano. Logo, situo esse ciclo da pesquisa que vivi como um exercício de romper-se a si mesma des/re/construindo-me a partir de uma formação inicial extremamente tradicional focada no professor e nos conteúdos. Que o exercício da pesquisa me/nos persiga diariamente!

Com o doutorado sanduíche e a oportunidade de vivenciar um contexto de ensino distinto, meu olhar para mim, para o outro, para a escola e para os dados do meu contexto tornou-se outro. Confesso que não foi fácil o processo de escritas e reescritas. Talvez não tenha alcançado o “ideal” (existe ideal em uma pesquisa?), mas o possível nas circunstâncias de uma pesquisa atravessada pela pandemia da CoViD-19 e desenvolvida por uma professora pesquisadora na ativa em sua sala de aula. Por diversas vezes, disse ao longo desse percurso: “a vida não para a gente fazer pesquisa”. Reafirmo. Fui e continuo a ser tudo ao mesmo tempo: filha, irmã, mãe, professora pesquisadora, estudante etc. No entanto, admito que é bastante desejável ter a possibilidade de frear algumas atividades para se envolver com mais foco e afinco na pesquisa.

Contudo, aprendi que a gente pode sobreviver a uma pesquisa de pós-graduação, estando em sala de aula, e a tomar a pesquisa como um modo de vida e de resistência às opressões do mundo. Sobretudo, tenho buscado fazê-lo no exercício cotidiano da docência e da discência. Ademais, o doutorado sanduíche em si também me colocou em um estado de paralisia quanto à escrita ao perceber-me imersa em contextos de vida e de educação tão diferentes de minhas origens e vivências passadas. A escrita é realmente escorregadia e mesmo ao término dessa tese, no decorrer de quase seis anos com a dilatação de prazos do Programa, haja vista a pandemia da CoViD-19, sinto que não consegui transpor tudo o que vivi e senti no decorrer da pesquisa e através dela. Indubitavelmente, a experiência de doutorado sanduíche me ajudou a enxergar melhor a mim mesma, bem como ao contexto de educação do qual faço parte.

A pesquisa de doutorado foi um caminho. O doutorado sanduíche foi um caminho. Foram caminhos que escolhi para investigar meu contexto de ensino e práticas docentes, além de, dessa maneira, investir em uma espécie de autoformação

ou formação continuada. Como nem todo colega docente deseja tomar a pesquisa científica como um caminho ou terá interesse ou oportunidade de realizar um estágio doutoral (e esses não são os únicos caminhos), saliento que tomar os princípios da pesquisa como exercício cotidiano na docência também pode se apresentar como um caminho para melhorar os processos educativos.

No início do processo de pesquisa, já admitia que línguas e tecnologias digitais são polos de poder; ao final, reafirmo que ambas merecem enorme atenção porque são não-humanos que podem colaborar ativamente para uma educação libertadora e decolonial. Para além de pensar as tecnologias como recursos, instrumentos, ferramentas, ambientes, elas são atores, importando, acima de tudo, na educação, saber o que fazemos com elas, o que elas fazem conosco e as relações que são criadas. O distanciamento físico provocado pela pandemia, por exemplo, intensificou as relações de muitos por meio dessas tecnologias. Além do mais, com as tecnologias digitais, deixamos de fazer aquela famosa pergunta: “para quê estudar inglês? Não vou viajar para fora do país.” Possibilitando um “casamento (im)perfeito”, as tecnologias fazem com que fronteiras geográficas sejam quebradas e o alcance ao inglês em seu caráter plural se torne mais factível, desde o acesso às variedades desse idioma às possibilidades de um ensino com enfoque no desenvolvimento de habilidades e competências e nas interações.

De fato, falta a tecnologia digital na minha escola e em tantas outras, faltam os artefatos da tecnologia digital que já se encontram em outros setores da sociedade cujos processos que desenvolvem já são favorecidos por ela. No entanto, como docente, começo a me preocupar também com a necessidade de criar mecanismos a fim de que eu e tantos outros colegas desenvolvamos as habilidades para avaliar, descartar, adaptar, criar, ressignificar e usar as tecnologias digitais dentro de um projeto de ensino condizente com o contexto local de cada um. Tão importante quanto ter a tecnologia à disposição é saber como usá-la, não no sentido técnico ou instrumental, refiro-me ao potencial criador e criativo que se coloca diante de nós. Talvez, por isso, a educação está a passos acelerados em outros cantos do mundo onde os aparatos tecnológicos já estão à disposição e se discute os usos deles a partir das epistemologias. Enquanto há escassas tecnologias digitais em nossas escolas, podemos fazer o inverso: discutir e rediscutir epistemologias que direcionem, de maneira antecipada, os usos que faremos delas quando chegarem ou com o pouco que já há disponível.

Será que, mesmo depois da pandemia, há quem não enxergue que precisamos trilhar outros caminhos quanto às tecnologias digitais na educação no Brasil? Lembrando de que “o mundo não é. O mundo está sendo” (Freire, 1999, p. 39-40), assim também a escola que queremos está sendo moldada, construída a partir de ações político-pedagógicas, até mesmo simples, mas que como pequenos tijolos juntos tendem a contribuir para que um edifício firme e estável seja erguido. Não se trata de derrubar a escola que temos e construir uma nova, mas como questionou o Grupo de Nova Londres: “Como podemos suplementar o que a escola já faz?”. (Cazden *et al.*, 1996, p. 72). A ideia é potencializar os usos cotidianos que já fazemos das tecnologias nas aulas de línguas. No intuito de sistematizar esta discussão, retomo as questões de pesquisa para pontuar o que veio à tona ao seguir os rastros dos humanos-não-humanos.

I - Quais (des)caminhos são emergentes, sob a perspectiva de humanos-não-humanos de uma escola pública em Feira de Santana – BA, no que tange ao uso de tecnologias digitais para o *ensinoaprendizagem* de inglês, frente aos multiletramentos, a partir do ensino remoto emergencial na pandemia da CoViD-19?

- As tecnologias digitais não resolverão por si só os problemas da educação que temos. Não resolveram durante o ensino remoto emergencial de inglês. Ademais, elas não são meros instrumentos ou ferramentas no processo de *ensinoaprendizagem* de inglês ou de qualquer outra língua, mas são atores com potencial de agenciamento (Latour, 2012) e viu-se isso tão nitidamente na mediação que proporcionaram (ou não) durante o ERE. Dada essa agência, é provável que elas também possam favorecer um projeto de ensino pautado em uma educação que transforme o estudante, o cidadão, o ser humano e o leve a alcançar melhores lugares na vida estudantil, pessoal, profissional etc. Por isso, ressalto neste aspecto que, ao professor, é recomendável conhecimento teórico e prático referente às tecnologias. Um projeto piloto ou testes, como funcionou o ERE para mim e os estudantes, parecem ser bem-vindos. Neste ponto, o ERE de inglês evidenciou, mais do que antes, que o professor precisa de tempo para planejamento. O planejamento docente tem um papel crucial para o uso da tecnologia na escola aliado a fins pedagógicos bem definidos.

- Conhecer os estudantes não vai desqualificar as práticas de ensino, muito pelo contrário, vai orientá-las. Embora, nessa pesquisa, em tempos de pandemia, tivemos limitações para acessar mais sobre as identidades dos estudantes, a primeira fase ensinou-me o quão importante é proporcionar uma educação dialógica, construída entre pares com nossos estudantes na sala de aula. Aliás, tenho aprendido isso e tido essa percepção mais efetivamente desde quando cursei o mestrado (Censi, 2017). A partir da vivência do estágio doutoral na Universidade de Illinois, tive a percepção da necessidade de ajudar meus alunos a se descobrirem estudantes pesquisadores no uso de tecnologias digitais para além do entretenimento. Entendi que meus estudantes podem ser corresponsáveis pelos processos de *ensinoaprendizagem* à medida que busco saber quais seus interesses, expectativas, necessidades, como aprendem, para que querem aprender etc., o que resultará em um plano de ensino colaborativo. Na realidade, todos *ensinam aprendem* e o ERE de inglês descortinou cenas em que os estudantes ensinavam uns aos outros e a professora também era a estudante. Mais do que ajudar o aluno, seria colocar também no espectro docente essa perspectiva no trabalho de formação como estudante. Por tudo isso, situo os estudantes como atores da escola e mais que isso – atores da pesquisa ao me permitirem ler e interpretar rastros que podem direcionar os usos de tecnologias digitais nas nossas aulas de inglês. Afinal, a construção é de pontes, e não de paredes, entre professores e alunos (Sibilia, 2012).

- O que o agenciamento da escrita em si trouxe a mim? Insegurança, medo, alegria, orgulho... De forma mais ampla, em suas linhas e entrelinhas, vê-se a agência (Latour, 2012) dessa tese, especialmente no capítulo da narrativa autoetnográfica, para constituir uma formação continuada a mim com reflexões de práticas com vistas a adotar práticas outras. Dei-me conta de que o exercício de *ensinarpesquisar* a língua inglesa e as tecnologias digitais pode ser associado com a ideia de que o professor também é um estudante.

- A experiência de ERE também deixou rastros da necessidade dos estudantes desenvolverem autonomia no processo de aprendizagem da LI, descentralizando a figura do professor como único mediador possível no processo pedagógico. Isso pode dar brecha para a mediação de outros atores, como as tecnologias digitais e outros elementos não-humanos.

- A partir da experiência com a plataforma *CGScholar*, da correção que fiz de trabalhos da turma que acompanhei e da publicação de um texto de minha autoria na Web, lembrei de um dos desafios de meu contexto de educação básica: a cultura da reprodução. Por isso, as tecnologias digitais, neste aspecto, podem ser um caminho alternativo para incentivar a produção de conteúdos, a autoria e a colaboratividade.

- É preciso repensar os papéis do professor e do estudante na escola para “equacionar o processo pedagógico de forma diferente” (Moreira; Januário, 2014, p. 81). Isso já é um bom começo. Contudo, mais do que isso, o contexto pesquisado revelou que, no processo pedagógico, a potência agenciadora está distribuída entre professores, estudantes, outros humanos e não-humanos, como as tecnologias digitais e aplicativos móveis. Pelas pistas deixadas pelos não-humanos, no ERE de inglês com celulares, aplicativos, natureza, leis governamentais etc., nota-se que o processo pedagógico é mais-que-humano.

II – Quais sentidos são atribuídos à língua inglesa e ao *ensinoaprendizagem* desse idioma pelos atores da escola e da pesquisa?

Enquanto os estudantes veem o inglês como um componente curricular necessário e um produto que os fará alcançar empregos e viagens internacionais, apesar de também desaprovarem a abordagem tradicional e sistêmica no ensino do idioma; a LI, em seu caráter plural, também tem representado possibilidades de comunicação no/com o mundo, de formação de cidadãos críticos, éticos e capazes, inclusive, de fazer pesquisa, de atuar de maneira competente no mercado de trabalho e de empoderar-se por meio da aprendizagem de uma nova língua.

III – Quais relações têm sido estabelecidas com as tecnologias digitais na vida escolar e pessoal dos atores humanos da pesquisa?

Os estudantes estão imersos em práticas sociais marcadas pela cultura digital, mas pouco veem em seus dispositivos móveis o potencial de agenciamento para a aprendizagem. Verificou-se que acesso e conexão continuam a desenhar um quadro de exclusão digital no contexto de ensino em questão e faz prevalecer a cultura do

papel. Logo, para alguns, identificou-se uma relação precária com as tecnologias digitais, dada a ausência delas.

Como docente, talvez mais que para uso pessoal dessas tecnologias, interessa-me, desde sempre, compreender a agência propiciada por elas quando exploradas com intencionalidade pedagógica. Arrisco afirmar que a relação que estabeleço com as tecnologias digitais, pode, sim, afetar as relações que meus estudantes estabelecem com elas, uma vez que as escolhas pedagógicas e metodológicas que faço incluindo quais tecnologias usar e como usá-las certamente vão determinar parte dos resultados ou o fluxo de ações na rede do processo pedagógico.

O que estudantes e professora do contexto investigado pensam e como se relacionam com a LI e as tecnologias digitais é resultante de uma rede heterogênea perpassada por humanos-não-humanos que afetam os processos educativos. Logo, para compreender melhor tais processos, é preciso também considerar a presença e a agência de não-humanos, abandonar a ideia de ver as coisas separadamente e reconhecer, acima de tudo, que o docente não é a única tecnologia dotada de potencial de agenciamento na educação.

IV – Como são caracterizados os usos de aplicativos móveis de línguas para ensinar/aprender inglês nas cenas da investigação?

O aplicativo de línguas Duolingo foi bem aceito pelos estudantes por conta dos aspectos de gamificação e das lições voltadas à oralidade. Porém, como professora, observei a possibilidade de ampliar as práticas de produção oral e compreensão auditiva, partindo de insumos já presentes nesses *apps*, a partir do que, proponho a resignificação de lições desses aplicativos adaptadas ao contexto de ensino.

Talvez essa tese não tenha a (melhor) resposta sobre como usar aplicativos móveis para ensinar inglês na escola pública, especialmente os *apps* disponíveis no mercado, cujos interesses se consolidam meramente em comerciais e, assim, não se aproximam de objetivos pedagógicos. Não obstante, os (des)caminhos dessa investigação, proporcionaram-me uma formação como professora pesquisadora que, hoje, não me leva a saber de imediato quais tecnologias digitais explorar com meus estudantes, mas sei, sem hesitar, como não usá-las na minha sala de aula: em uma perspectiva instrumental ou positivista. De acordo com os dados da pesquisa, é mais

do que válido, de antemão, que se faça uma avaliação desses *apps* quanto a concepções de língua(gem) e de *ensinoaprendizagem* de línguas.

Sei da potência agenciadora que há nas tecnologias digitais para auxiliar na promoção de uma educação mais democrática, justa e inclusiva (lembrando de que aprender línguas é inclusão). Sei disso porque o ERE deflagrou na minha escola, na turma que situei como meu recorte de pesquisa e, ousado dizer, no país, um estado de alerta sobre o que podemos fazer com/sem tecnologias digitais. Sei disso porque como professora pesquisadora testemunhei em um doutorado sanduíche a quão poderosa é a junção da presença da tecnologia e de uma pedagogia reflexiva focada em mudanças, já citadas por Cope e Kalantzis (2020), como as configurações de espaço, as relações aluno-professor e aluno-aluno, as formas textuais de conhecimento, os tipos de artefatos de conhecimento que os estudantes elaboram e a forma como as avaliações acontecem. Enfatizo que, para que tais mudanças ocorram e haja uma nova abordagem de *ensinoaprendizagem*, é aconselhável (porém, não somente) que nós professores, de antemão, e estudantes reconheçamos e assumamos o papel de *designers*, explorando a agência que há em nós, que mais produzem que consomem conhecimentos no exercício de recriar o mundo a partir de nossos contextos, experiências e identidades.

Na perspectiva Freiriana, tenho a esperança de que os (des)caminhos sugeridos, compartilhados, refletidos e analisados nessa tese não sejam aqui encerrados, mas possam inspirar outros (des)caminhos através de mais debates quanto ao uso de tecnologias como uma força para novas e melhores abordagens pedagógicas voltadas ao ensino de inglês e demais línguas do currículo em um mundo cujas formas de representação e redes de comunicação e informação foram transformadas.

Apesar de considerar que podemos dar excelentes aulas com papel e caneta, incorporar às tecnologias digitais à educação é incluir formas de comunicação contemporâneas aos processos educativos, dando mais sentido aos fazeres pedagógicos ao unir práticas sociais às práticas escolares. Afinal, a escola está no mundo, a escola não pode ser um outro mundo. Essa afirmação me fez lembrar de uma ocasião não muito distante em que propus a escrita de uma carta em sala de aula como resposta a um texto que debatemos e que, por consequência, ouvi de um estudante: “a gente vivendo o digital o tempo todo, professora, e a senhora pede uma carta, não pode ser um e-mail ou mensagem de texto, não?”. Em fração de segundos,

pensei: se alterarmos o gênero textual, o objetivo da atividade não mudará, os estudantes não deixarão de desenvolver vocabulário e de criar uma relação de intertextualidade, o que, de fato, mudará é a relação ou aproximação deles com o texto que escrevem. De imediato, respondi: “você está certo, quem quiser pode escrever um e-mail ou uma mensagem de texto e, em seguida, compartilhar comigo”. Vi nessa experiência a chance de derrubar, tal como sugerem Moura e Ifa (2019), pelo menos, uma das paredes invisíveis que separa a sala de aula do mundo que eu e meus estudantes vivemos.

Um dos meus objetivos com este trabalho é também “encorajar os agentes educadores e fortalecê-los para as resoluções de problemas em suas *práxis*, mas principalmente considerar o nicho escolar cercado de fragilidades, de complexidades, à espera de diálogos profícuos” (Costa *et al*, 2021, p. 29). Espero que esse exercício de pesquisa em que descobri um pouco a mim mesma ao pensar minhas experiências e de meus estudantes, bem como reconhecer a presença e a agência de não-humanos, possa ser útil e inspirador aos colegas professores, especialistas, pesquisadores e demais interessados. Não há como *ensinaraprender* inglês ou qualquer outra língua sem considerar ou ter a curiosidade despertada sobre como/em que medida esses processos podem ser potencializados por um mundo cada vez mais digital. Que outras questões paralelas às que investigamos, como emoções em contextos educativos mediados por tecnologias digitais e a autoria docente na elaboração de materiais digitais, criem raízes nos caminhos do *ensinopesquisa* de línguas!

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, M. R. X. É possível aprender uma língua estrangeira na realidade da escola pública? Apresentando métodos alternativos para o ensino e aprendizagem da língua inglesa elaborados com a participação de alunos cearenses de escola pública. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 9, n. 3, p. 1226–1245, 2023. DOI: 10.51891/rease.v9i3.8936. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/8936>. Acesso em: 3 jun. 2023.
- ALECRIM, G. et al. Professores e tecnologias digitais: desafios do ensino remoto emergencial. **Revista Nanquim**, v. 1, n. 01, p. 26, 22 dez. 2022. Disponível em: <https://www.gelldis.com.br/revista/index.php/k/article/view/48>. Acesso em 19 jun. 2023.
- ALMEIDA, L.S.G.; SABOTA, B.; RODRIGUES, O.S. O letramento multimodal na aprendizagem do gênero crônica: uma possibilidade de mediação pedagógica. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 21, p. 1-25, 2023. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/61105>. Acesso em: 11 jan. 2024.
- ALMEIDA, V. D.; SÁ, M. R. G. B. de; Zordan, P. (org.). **Criações e métodos na pesquisa em educação**. Porto Alegre: UFRGS / Nota Azul, 2020.
- ALVES, L. *et al.* Tecnologias digitais nos espaços escolares: um diálogo emergente. In: FERRAZ, O. (Org.) **Educação, (multi)letramentos e tecnologias**. Salvador: EDUFBA, 2019.
- ALVES, N. Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 23, p. 62-74, maio/jun./jul./ago. 2003.
- ANDRADE, S. de; ZAGNE, F. Ensino de Inglês em tempos de pandemia: possibilidades e desafios. **LínguaTec**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 83–96, 2022. DOI: 10.35819/linguatec.v7.n2.6285. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/LinguaTec/article/view/6285>. Acesso em: 2 jan. 2024.
- ANJOS, F. A. **Desestrangeirizar a língua inglesa: um esboço da política linguística**. Cruz das Almas: UFRB, 2019.
- ANJOS, F. A. (Org.) **Língua Inglesa em Foco: experiências de aprendizagem**. Cruz das Almas: UFRB, 2020.
- ANJOS, F. A.; SIQUEIRA, D. S. P. **Ensino de inglês como língua franca na escola pública: por uma crença no seu (bom) funcionamento**. *Muitas Vozes*, Ponta Grossa, v.1, n.1, p. 127-149, 2011.

ARAGÃO, R. C. Pandemia, ambientes digitais e emoções na formação inicial de professores. **Revista Ensino e Linguagem**. Pelotas. v. 25, n. especial, dez. (2022). Disponível em: <https://revistas.ufpel.edu.br/index.php/linguagem/article/view/4442>. Acesso: 13 jan. 2024.

ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede - Revista de Educação a Distância**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 257–275, 2020. DOI: 10.53628/emrede.v7i1.621. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>. Acesso em: 15 jan. 2024.

BEZERRA, F. A. S. Experiências de ensino-aprendizagem remoto de inglês na licenciatura em letras/inglês durante a pandemia de covid-19: multiletramentos digitais e interseccionalidade. **Ilha do Desterro**. v. 74, n. 3, p. 041-066, Florianópolis, set/dez 2021.

BREDOW, V. H. **O Facebook nas práticas educativas contemporâneas: interações de alunos e professores no Ensino Médio**' 06/02/2017, 156 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal de Pelotas. Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial do Campus das Ciências Sociais.

RAJAGOPALAN, K. Prefácio. In: ANJOS, F. A. **Desestrangear a língua inglesa: um esboço da política linguística**. Cruz das Almas: UFRB, 2019.

ARAGÃO, R. C. A pesquisa em linguagem e tecnologia no ensino de inglês no nordeste do Brasil. **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**, vol. 13, n. 2, 2020. Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/jatsRepo/5771/577164137016/html/index.html>>. Acesso em: 20 jan 2021.

BAGNO, M.; RANGEL, E. Tarefas da educação lingüística no Brasil. **Revista brasileira de lingüística aplicada**, v. 5, p. 63-82, 2005.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.

BAPTISTA, L. M. T. R. Multiletramentos, letramento visual e ensino de espanhol: algumas questões sobre as práticas comunicativas contemporâneas, 2016. In: BAPTISTA, L. M. T. R. (Org.) **Autores e produtores de textos na contemporaneidade: multiletramentos, letramento crítico e ensino de línguas**. Campinas, SP: Pontes, 2016.

BARCELOS, A. M. F. Lugares (Im)possíveis de se Aprender Inglês no Brasil: In: LIMA, D. C. (org.). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p.147-158.

BECKER, H. S. **Segredos e truques da pesquisa**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BOA SORTE, P.; VICENTINI, C. **Educating for social justice in a post-digital era**. *Práxis Educacional*, [S. l.], v. 16, n. 39, p. 199-216, 2020. DOI:

10.22481/praxisedu.v16i39.6374. Disponível em:
<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6374>. Acesso em: 9 mar. 2022.

BOA SORTE, P. **Remixes e expressão escrita em língua inglesa**. In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; MONTE MÔR, W. Letramentos em prática na formação inicial de professores de Inglês. Campinas, SP: Pontes editores, 2018, p. 279 – 291.

BOA SORTE, P. **Ambientes Digitais: Formação Contínua do Professor de Inglês da Escola Pública de Sergipe**. Interdisciplinar, São Cristóvão, v. 27, jan-jun, p. 121 - 140, 2017. Disponível em:
<https://periodicos.ufs.br/interdisciplinar/article/view/6871/5559> Acesso em: 22 de dezembro de 2023.

BOA SORTE-SILVA, P.R. **A Graduação em Letras-Inglês como Formação Contínua: Desfazendo Unilateralidades**. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC, 2014.

BONILLA, M.H.S. **Software Livre e Educação: uma relação em construção**. Perspectiva, Florianópolis, v. 32, n. 1, 205-234, jan./abr. 2014.

BORTOLAZZO, S. F. **Das conexões entre cultura digital e educação: pensando a condição digital na sociedade contemporânea**. ETD - Educação Temática Digital. Unicamp. Campinas, SP, v.22 n.2 p.275-277, abr./jun. 2020. Disponível em:
 <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/issue/view/1663>>. Acesso em 14 jun. 2020.

BRAGA, D. B. **Ambientes Digitais: reflexões teóricas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC/SEF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 16 abr. 2020.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. 9394/1996.

CAZDEN, C. et al. (The New London Group). **A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures**. Harvard Educational Review; Spring 1996; 66, 1; Research Library pg. 60. Disponível em:
https://www.researchgate.net/publication/265529425_A_Pedagogy_of_Multiliteracies_Designing_Social_Futures. Acesso: 20 de jun 2020.

CARVALHO, A. F. A escola contemporânea e a desertificação institucional: o demérito da res publica. In GALLO, S.; MENDONÇA (Org.) **A Escola: Uma Questão Pública**. São Paulo: Parábola, 2020.

CARVALHO, D. G. de. **ENSINO REMOTO NA PANDEMIA DA COVID 19: percepção dos professores de Língua Inglesa do Ensino Médio da Rede Estadual de Taubaté** 30/05/2022, 94 f. Mestrado em Lingüística Aplicada. Instituição de Ensino:

Universidade de Taubaté, Taubaté, Biblioteca Depositária: Departamento de Ciências Sociais e Letras.

CAMARGO ARAGÃO, R.; GUANAES, L. *Whatsapp* e metodologia do ensino de inglês na pandemia. **Fólio - Revista de Letras**, [S. l.], v. 14, n. 1, 2022. DOI: 10.22481/folio.v14i1.10710. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/10710>. Acesso em: 1 jul. 2023.

CAMARGO, G. Q.; SILVA, G. O inglês na educação básica brasileira: sabemos sobre ontem; e quanto ao amanhã? **Ensino e Tecnologia em Revista**, Londrina, v. 1, n. 2, p. 258-271, jul./dez. 2017.

CARDOSO BATISTA, P.; NOVELLI CORADIM, J. O trabalho com a oralidade nas aulas de inglês em tempos de pandemia. **LínguaTec**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 179–192, 2021. DOI: 10.35819/linguatec.v6.n2.5509. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/LinguaTec/article/view/5509>. Acesso em: 13 jan. 2024.

CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão. *In*: LEFFA, Wilson J. (Org.) **O Professor de Línguas: Construindo a Profissão**. Pelotas: EDUCAT, 2001.

CENSI, L. J. L. **Aplicativos móveis e praticantes de língua inglesa**: diálogos em um cotidiano escolar em Feira de Santana – BA. 2017. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação. Universidade do Estado da Bahia, Salvador. 2017. Disponível em: <https://saberaberto.uneb.br/items/4f1b11e1-68ab-49cf-b678-f16692c3d935>. Acesso em: 20 mar. 2019.

CETIC.br. **TIC Educação 2019**: Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras. Disponível em: <https://cetic.br/pt/publicacao/pesquisa-sobre-o-uso-das-tecnologias-de-informacao-e-comunicacao-nas-escolas-brasileiras-tic-educacao-2019/>. Acesso em: 20 dez. 2020.

CETIC.br. **TIC Educação 2022**: Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras. Disponível em: <https://cetic.br/pt/publicacao/pesquisa-sobre-o-uso-das-tecnologias-de-informacao-e-comunicacao-nas-escolas-brasileiras-tic-educacao-2022/>. Acesso em: 01 dez. 2023.

CHANG, H. Autoethnography: raising cultural consciousness of self and others. *In*: WALFORD, Geoffrey (ed.). **Methodological developments in Ethnography**. Bingley: Emerald Group Publishing Limited, 2007. p. 207-221. v. 12.

COMINI, F. Conte um caso bom: experiências e possibilidades transformadoras nas aulas de línguas. *In*: LIMA, D. C. **Ensino de Língua Inglesa: conversas com professores da escola pública**. Campinas: Pontes, 2017. p. 51- 62.

COPE et al, 2019. World Journal of Educational Research ISSN 2375-9771 (Print) ISSN 2333-5998 (Online) Vol. 6, No. 2, 2019 www.scholink.org/ojs/index.php/wjer 260 Original Paper 1 2 3 * Maximizing Learning Potential with Multimodality: A Case

Study Samaa Haniya1* , Anastasia Olga Tzirides1 , Matthew Montebello2 , Keratso Georgiadou3 , Bill Cope1 & Mary Kalantzis1

COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies**: new literacies, new learning. In: *Pedagogies: an International Journal*, 4:3, 2009, p. 164,195. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/242352947_Multiliteracies_New_Literacies_New_Learning. Acesso em 10 fev. 2019.

CORDEIRO, H. L. O. de M. **O ensino de inglês mediado por tecnologia em uma escola da rede pública de Manaus durante a pandemia da COVID-19**' 07/03/2022 86 f. Mestrado em Letras. Instituição de Ensino: Universidade Federal do Amazonas, Manaus, Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFAM.

CORDEIRO, S.F.N. **Tecnologias digitais móveis e cotidiano escolar: espaços/tempos e aprender**. 322f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/17729>>. Acesso em: 25 jul. 2022.

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Org.) **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

COSTA, J. W. de O. **Caracterização do ensino remoto de língua inglesa na escola pública potiguar em tempos de pandemia da COVID-19 (2020-2021): um estudo com professores da 13o diretoria de educação e cultura do RN**' 24/02/2022, 92 f. Mestrado em Ensino. Instituição de ensino: Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Mossoró, Biblioteca depositária: Biblioteca UERN.

COSTA, M. et al. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de Língua Portuguesa e a criticidade na práxis pedagógica: do(s) letramento(s) críticos aos multiletramentos. **Revista Caletoscópio**, v.9, p. 16-31, 2021.

COUTO, E.S.; SOUZA, J.D.F. *WhatsApp* com função stories: ensinar e aprender na magia do instante. In: PORTO, C.; OLIVEIRA, K.E.; CHAGAS, A. **WhatsApp e Educação: entre mensagens, imagens e sons**. Salvador: EDUFBA, 2017.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal. **Calidoscópio**, v. 5, n.1, p.5-14, jan./abr. 2007.

CUPANI, A. **Filosofia da tecnologia: um convite**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2017.

DENARDI, D. A. C.; MARCOS, R. A.; STANKOSKI, C. R. Impactos da pandemia COVID-19 nas aulas de inglês. **Ilha do Desterro** v. 74, nº 3, p. 113-143, Florianópolis, set/dez 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ides/a/BLVRJXv4FYJ6F5z66RXkHbg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 jan. 2024.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 6ª ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2003.

DIAS, A.V.M. Hipercontos multissemióticos. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Org.) **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

EF Education First. EF English Proficiency Index, 2020. Disponível em: <https://www.ef.com/wwen/epi/regions/latin-america/brazil/>. Acesso em 24 jun. 2023.

ERLO, D. L. **Aspectos do ensino de inglês para crianças em fase de alfabetização: desafios da pandemia para o planejamento e elaboração de materiais didáticos em um contexto específico**' 14/07/2021, 90 f. Mestrado Profissional em Educação, Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, Biblioteca Depositária: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/14786>

FABRÍCIO, B.F. Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In MOITA LOPES, L.P. (Org.) **Por Uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

FARIAS, J. M. S. **Arquiteturas tecnodiscursivas no ensino-aprendizagem de língua(gem): textos digitais e letramentos em (trans)formação**. Tese de doutorado. UFPE – Recife, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/45622/1/TESE%20Jailine%20Mayara%20Sousa%20de%20Farias.pdf>.

FETTERMANN, J. V.; TAMARIZ, A. D. R. Ensino remoto e ressignificação de práticas e papéis na educação. **Texto Livre**, Belo Horizonte-MG, v. 14, n. 1, p. e24941, 2021. DOI: 10.35699/1983-3652.2021.24941. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/24941>. Acesso em: 26 jun. 2023.

FEIRA DE SANTANA. In: **Wikipedia**: a enciclopédia livre. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Feira_de_Santana. Acesso em 16 jun. 2021.

FERNANDES, T.; SANTOS, E.; YORK, S. W. Ciberfeminismo em tempos de pandemia de COVID-19: lives e seus multiletramentos críticos transmisión en vivo y sus multiletramentos críticos. **Revista Binacional Brasil-Argentina: Diálogo entre as ciências**, [S. l.], v. 9, n. 02, p. 82-101, 2020. DOI: 10.22481/rbba.v1i02.7788. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/rbba/article/view/7788>. Acesso em: 11 jan. 2024.

FERRAÇO, C. E. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, Regina Leite. (Org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 157-175.

FERRAÇO, C. E. Pesquisa com o cotidiano. In: **Educação & Sociedade – Dossiê: “Cotidiano Escolar”** Campinas, v. 28, n. 98, jan./abr. 2007.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: PAZ E TERRA, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, 17.^a edição.

GALLO, S.; MENDONÇA, S. Pensar a escola como problema filosófico. In GALLO, S.; MENDONÇA (Org.) **A Escola: Uma Questão Pública**. São Paulo: Parábola, 2020.

GERRARD, J.; RUDOLPH, S.; SRIPRAKASH, A. The Politics of Post-Qualitative Inquiry: History and Power. **Qualitative Inquiry**, v. 23, n. 5, p. 384–394, 2017.

GODWIN-JONES, R. (2011). **Emerging technologies**: mobile apps for language learning. *Language Learning & Technology*, 15 (2), 2–11. Disponível em: <<http://lt.msu.edu/issues/june2011/emerging.pdf>>. Acesso em: 01 fev. 2019.

GOMES JUNIOR, R. C.; SILVA, L. de O.; PAIVA, V. L. M. de O. e. Tecnologias digitais para aprender e ensinar inglês no Brasil. **Texto Livre**, Belo Horizonte-MG, v. 15, p. e38008, 2022. DOI: 10.35699/1983-3652.2022.38008. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/38008>. Acesso em: 3 jan. 2024.

GIROUX, H. **Teachers as Transformative Intellectuals**. 1988. Disponível em: <file:///C:/Users/censi/Downloads/Week_2._Giroux.pdf> Acesso em: 12 jul.2020.

GIMENEZ, T.; CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S. (2011). (Orgs.) **Inglês como língua franca: ensino-aprendizagem e formação de professores**. Campinas, SP: Pontes Editores.

GÓES, S. K. T. **(Des)dramatizando o ensino e a aprendizagem da língua inglesa na Educação de Jovens e Adultos**. 2019. 168f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Letras, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/31544/1/vers%C3%A3o%20final%20SILVANA.pdf>> Acesso em 20 jul. 2020.

GOLDIM, J. R. **Princípio do respeito à pessoa ou da Autonomia**. Disponível em: www.ufrgs.br/bioetica/autonomi.htm. Acesso em: 21 fev. 2024.

GONZÁLEZ, V. P.; SEGOVIA, C. S (2019). Movimientos y desplazamientos en la investigación. Lo post-cualitativo como reconceptualización en dos tesis doctorales **Educatio Siglo XXI**, 37, 159-180.

GUIMARAES, E. G. **A produção de material didático digital para o ensino de inglês: o desafio da transposição didática'** 26/08/2020, 140 f. Mestrado Profissional em Tecnologias Educacionais em Rede. Instituição de Ensino: Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria. Biblioteca Depositária: Repositório Digital da UFSM. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/21244>. Acesso em: 20 jul.2022.

HAYLER, Mike. **Autoethnography, self-narrative and teacher education**. University of Brighton, UK: Sense publishers, 2011.

HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F. (2019). **Presentación**: La perspectiva postcualitativa y la posibilidad de pensar en 'otra' investigación educativa. *Educatio Siglo XXI*, 37, 11-20.

HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F.; BENAVENTE, B. (2019). **La perspectiva post-cualitativa en la investigación educativa**: genealogía, movimientos, posibilidades y tensiones. *Educatio Siglo XXI*, 37, 21-48.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

IRALA, V. B. O ensino de línguas no Brasil: velhos e novos desafios In: AGUIRRE, Cecília; CABRAL, Jadirlete (Orgs.) **Nas teias da linguística aplicada**. Salvador: EDUFBA, 2019. p.36-42.

JÚNIOR, I.J.N. et al. Experiências de Discentes em Doutorado Sanduíche em Educação. In: BRITO, Renato de Oliveira (Org.) **Internacionalização da educação básica e superior**: desafios, perspectivas, experiências. Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade. Universidade Católica de Brasília. 2020. Disponível em: <https://socialeducation.files.wordpress.com/2020/09/brito-2020-internacionalizacao-da-educacao-basica-e-superior.pdf>. Acesso em 20 jun. 2023.

KALANTZIS, M.; Cope, B. Technology in Learning. In: KALANTZIS, M.; Cope, B. **New Learning**: Elements of a Science of Education, Chapter 11 (2020). Disponível em: <https://newlearningonline.com/new-learning/chapter-11-technology-in-learning>. Acesso em: 13 dez. 2023.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos**. Tradução de Petrilson Pinheiro. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2020.

KALANTZIS, M.; COPE, W. 2023. **Multiliteracies**: Life of an Idea. *The International Journal of Literacies* 30 (2): 17-89. Disponível em: <https://cgscholar.com/bookstore/works/multiliteracies-life-of-an-idea>. Acesso em: 10 jan. 2024.

KALANTZIS, M.; COPE, B. **The Teacher as Designer**: pedagogy in the new media age. Disponível em: https://newlearningonline.com/_uploads/3_Kalantzis_ELEA_7_3_web.pdf. Acesso em: 10 jan. 2024.

KLEIMAN; A; SILVA, S. B. Professor-pesquisador-autor autoetnografia na pesquisa em contextos educacionais. In: **Docentes pesquisadores**: epistemes e metodologias = Teachers researchers: epistemes and methodologies = Docentes investigadores: epistemes y metodologías / Simone Bueno Borges da Silva, Juana M. Sancho-Gil, Fernando Hernández-Hernández, organizadores. – Salvador: EDUFBA, 2024. 330 p.

KIRINUS, R. R. **Inglês na palma da mão: análise de aplicativos educacionais como recurso para aprendizagem de línguas com foco no feedback**. 2018.124 f. Dissertação (Mestrado em LETRAS) - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre.2019.

KOBAYASHI, E. Investigando a autoavaliação e o ensino de Língua Inglesa. **Revista Intercâmbio**, v.XLIX:01-18, 2021. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/358095000_INVESTIGANDO_A_AUTOAVALIACAO_E_O_ENSINO_DE_LINGUA_INGLESA. Acesso em: 10 mai. 2023.

KNORR-CETINA, K. Objectual practice. *In*: SCHATZKI, T. R.; KNORR-CETINA, K.; VON SAVIGNY, E. (Ed.). **The practice turn in contemporary theory**. London: Routledge, 2001. Disponível em: <https://logicacritica.files.wordpress.com/2019/11/t.-schatzki-the-practice-turn-in-contemporary-theory-2001.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2024.

KUMARAVADIVELU, B. **A Postmethod Perspective on English Language Teaching**. *World Englishes*, v. 22, n. 04, p. 539-550, 2003. Disponível em: https://www.academia.edu/35356797/FORUM_CRITICAL_LANGUAGE_PEDAGOGY_A_postmethod_perspective_on_English_language_teaching. Acesso em: 21 mai. 2023.

LATOUR, B. **Reassembling the social: an introduction to actor-network theory**. New York: Oxford Press University, 2005.

LATOUR, B. **Reagregando o Social: uma introdução à Teoria do Ator-Rede**. Trad. Gilson César Cardoso de Sousa. Salvador/Bauru: Edufba/Edusc, 2012.

LATOUR, B. On recalling ANT. *In*: LAW, J.; HASSARD, J. **Actor-network theory and after**. Oxford: Blackwell Publishing, 1999. p. 15-25.

LATHER, P.; ST. PIERRE, E. A. Post-qualitative research. **International Journal of Qualitative Studies in Education**, v. 26, n. 6, p. 629-633, 2013.

LAW, J. **Notes on the theory of the actor network** : ordering, strategy and heterogeneity. Centre for Science Studies. Lancaster University, Lancaster LA1 4YN, 1992. Disponível em: <http://www.heterogeneities.net/publications/Law1992NotesOnTheTheoryOfTheActorNetwork.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2024.

LEFFA, V. J. Quando menos é mais: a autonomia na aprendizagem de línguas. *In*: Christine Nicolaidis; Isabella Mozzillo; Lia Pachalski; Maristela Machado; Vera Fernandes. (Org.). **O desenvolvimento da autonomia no ambiente de aprendizagem de línguas estrangeiras**. Pelotas: UFPEL, 2003, p. 33-49.

LEFFA, V. J. **Pra que estudar inglês, profe?**: Auto-exclusão em língua-estrangeira. *Claritas*, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 47-65, maio 2007.

LEFFA, V. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade. Considerações sobre o fracasso de LE na escola pública. *In*: LIMA, Cândido de Lima (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 15-32.

LEFFA, V. J.; MARZARI, G. Q. **O letramento digital no processo de formação de professores de línguas**. *In*: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia. Canoas-RS, v.2. n.2, p. 1-18, 2013

LEFFA, V. **Língua estrangeira: ensino e aprendizagem**. Pelotas: Educat, 2016.

LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: Vilson J. LEFFA; Valesca B. IRALA. (Orgs.). **Uma espiadinha na sala de aula**: ensinando línguas adicionais no Brasil. Pelotas: Educat, 2014, p. 21-48.

LEFFA, V. A língua inglesa e eu: quando desejar é aprender. In: ANJOS, F.A. (Org.) **Língua Inglesa em foco**: experiências de aprendizagem e ensino. Cruz das Almas: UFRB, 2020.

LEMOS, A. **A comunicação das coisas**: teoria ator-rede e cibercultura. SP: Annablume, 2013.

LIMA, D. C. (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa**: conversas com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

LIMA, D. C. (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?** uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

LIMA, D. C. (Org.). **Ensino de Língua Inglesa**: conversas com professores da escola pública. Campinas: Pontes, 2017.

LIMA, E. R. S. As pequenas revoluções que almejamos na escola pública. In: LIMA, D. C. **Ensino de Língua Inglesa**: conversas com professores da escola pública. Campinas: Pontes, 2017. p. 321-.339.

LIMA, J. H. G. de; ROSSO, G. P. P.; PASINI, L. G. R. Inglês como língua franca (ILF) e translanguagem no ensino remoto emergencial. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, [S. l.], v. 20, n. 1, p. DT5, 2021. DOI: 10.26512/rhla.v20i1.37559. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/37559>. Acesso em: 3 jan. 2024.

LINHARES, R.N. *et al.* Interações no ciberespaço: estudos e pesquisas sobre o WhatsApp na educação no Brasil e Portugal. In: PORTO, C.; OLIVEIRA, K.E.; CHAGAS, A. (Orgs.) **WhatsApp e Educação**: entre mensagens, imagens e sons. Salvador: EDUFBA, 2017.

LEMOS, A. **A comunicação das coisas**: teoria ator-rede e cibercultura. SP: Annablume, 2013.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Tradução: Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34. 1999.

LORENZI, G.C.C.; PÁDUA, T-R.W. Blog nos anos iniciais do fundamental I. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Org.) **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

LUFT, L. **Múltipla Escolha**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Record, 2011.

MACEDO, R. S.; GALEFFI, D.; PIMENTEL, Á. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa**: educação e ciências humanas. Salvador: EDUFBA, 2009.

MAZZA, F.T; ALVAREZ, S. M. Formação e a identidade do professor de língua inglesa. *Acta Semiotica et Linguistica*. Vol.16. Ano 35. Nº2. 2011.

MARTINS, A. P. S.; SILVA, H. R. da. O ensino de língua portuguesa na pandemia: os desafios da docência no contexto remoto. *Revista Práxis*, [S. l.], v. 3, p. 157–180, 2021. DOI: 10.25112/rpr.v3.2589. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraxis/article/view/2589>. Acesso em: 11 jan. 2024.

MARTINS, E. M. **Afeto e reflexões para entender a qualidade de vida nas aulas remotas de Língua Inglesa na escola pública durante a Pandemia da Covid-19** 14/09/2022, 124 f. Mestrado em letras e linguística. Instituição de Ensino: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo. Biblioteca Depositária: UERJ CEHD REDE SIRIUS.

MARTINS, S. T. de A. Dinamizando o ensino de inglês em tempos de pandemia: experiências de ensino através do *Instagram* de um projeto de extensão. **Fólio - Revista de Letras**, [S. l.], v. 12, n. 2, 2021. DOI: 10.22481/folio.v12i2.7423. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/7423>. Acesso em: 2 jan. 2024.

MARQUES, R.G.; Campanha Publicitária, Tecnologias e (Re)construção de Identidades no Espaço Escolar. In: KERSCH, D.F.; COSCARELLI, C.V.; CANI, J.B. (Orgs.) **Multiletramentos e Multimodalidade: Ações Pedagógicas Aplicadas à Linguagem**. Campinas: Pontes, 2016.

MELO, E.S.O.; OLIVEIRA, P.W.M.; VALEZI, S.C.L. Gêneros Poéticos em interface com gêneros multimodais. ROJO, R.; MOURA, E. (Org.) **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MÉNDEZ, M. Autoethnography as a research method: Advantages, limitations and criticisms. **Colomb. Appl. Linguist. J.**, June - December 2013. Vol. 15, Number 2, Bogotá, Colombia. p. 279 – 287.

MENEZES, V. Aplicativos móveis para aprendizagem de língua inglesa. **Polifonia**, Cuiabá-MT, v. 24, n. 35/1, p. 10-31, jan-jun. 2017.

MENEZES, V. O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica. In: JESUS, D. M. de; MACIEL, R. F. (Orgs.). **Olhares sobre tecnologias digitais: linguagens, ensino, formação e prática docente**. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol. 44. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015, p.21-34. Disponível em: <https://veramenezes.com/publicacoes.html>. Acesso em: 22 jan. 2024.

MENEZES, V. Tecnologias digitais no ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista da ABRALIN**, v. 18, n. 1, 28 ago. 2019.

MENEZES, V. **Ensino Pandêmico: uma reflexão ou dica por dia**. São Paulo: Parábola, 2020. Disponível em:

<https://www.dropbox.com/s/5ksemble8c5380r/Ebookensinopandemico.pdf?dl=0>. Acesso em: 04 dez 2023.

MICCOLI, L. O ensino na escola pública pode funcionar, desde que... *In*: LIMA, Diógenes Cândido de (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 171-184.

MIGNOLO, W. D. El desprendimiento: pensamiento crítico y giro descolonial. *In*: WASH, C.; LINERA, G.; MIGNOLO, W. D. **Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento**. Buenos Aires: Ediciones del signo, 2006.

MIZAN, S.; SILVA, R.A. Práticas decoloniais na plataforma educacional CGScholar: subjetificação, ecologia de saberes e o design de textos rizomáticos multimodais. **Gragoatá**, Niterói, v.26, n.56, p. 1312-1347, 2021.

MORAES, A. H. C. de; ALMEIDA, M. L. de. Ensino na era da pandemia: tecnologias no ensino da língua inglesa para surdos. **ALFA: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 66, 2022. DOI: 10.1590/1981-5794-e16402. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/16402>. Acesso em: 2 jan. 2024.

MOITA LOPES, L. P. Linguística aplicada e a vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. *In*: MOITA LOPES, L.P. (Org.) **Por Uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOITA LOPES, L. P. da. **Por uma lingüística aplicada Indisciplinar**. 2 ed. São Paulo: Parábola, 2006.

MOITA LOPES, L. P. da. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. *In*: PEREIRA e PILAR (orgs.). **Linguística Aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009,p.11-24.

MOREIRA, J. A., and JANUÁRIO, S. Redes sociais e educação: reflexões acerca do Facebook enquanto espaço de aprendizagem. *In*: PORTO, C., and SANTOS, E., orgs. **Facebook e educação**: publicar, curtir, compartilhar [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2014, pp. 67-84. ISBN 978-85- 7879-283-1. Available from SciELO Books. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/13403>. Acesso em: 27 fev. 2024.

MONTE MÓR, W. Learning by Design: reconstructing knowledge processes in teaching and learning practices, in B. Cope; M. Kalantzis (Eds) **A Pedagogy of Multiliteracies**: Learning by Design. Nova York: Palgrave Macmillan, p 186- 209, 2015.

MONTE MÓR, W. O ensino e o(a) professor(a) de línguas na sociedade digital. *In*: **Tecnologias e ensino de línguas** [recurso eletrônico]: uma década de pesquisa em linguística aplicada / Vilson J. Leffa ... [et al.] (organizadores). - 1. ed. – Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2020.

MORIN, E. **Educar na era planetária**: O pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana. Trad. de Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2003.

MOTA, A. M. R. **A contribuição da sala de aula invertida na disciplina de língua inglesa no Ensino Fundamental II no ensino remoto durante a pandemia da COVID - 19: um relato de experiência**' 06/06/2022, 97 f. Mestrado em Lingüística Aplicada. Instituição de Ensino: Universidade de Taubaté, Taubaté Biblioteca Depositária: Departamento de Ciências Sociais e Letras.

MOTA-PEREIRA, F. Uma análise autoetnográfica sobre uma proposta decolonial de ensino de Estágio Supervisionado. **Indagatio Didactica**, v. 14, n. 1, p. 49-64, 1 jul. 2022. Disponível em: <https://proa.ua.pt/index.php/id/article/view/29599>. Acesso em: 05 fev. 2023.

MOTA-PEREIRA, F. **Ensino de espanhol e inglês em perspectivas decoloniais** / Lívia Márcia Tiba Rádis Baptista. - Salvador: EDUFBA, 2022.

MOTA-PEREIRA, F. Materiais didáticos e currículo no ensino de inglês sob uma perspectiva decolonial: reflexões e propostas. IN: Mota-Pereira, Fernanda. **Ensino de espanhol e inglês em perspectivas decoloniais** / Lívia Márcia Tiba Rádis Baptista. - Salvador: EDUFBA, 2022a. pp.101-136

MOTA-PEREIRA, F. Pedagogias decoloniais como alternativa à colonialidade dos métodos. IN: Mota-Pereira, Fernanda. **Ensino de espanhol e inglês em perspectivas decoloniais** / Lívia Márcia Tiba Rádis Baptista. - Salvador: EDUFBA, 2022b. pp.137-164

MOTA-PEREIRA, F.; LOPES, F.; RIBEIRO, A. Uma análise crítica sobre aulas remotas de inglês na rede pública de salvador sob uma perspectiva etnográfica. **Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 1–19, 2023. DOI: 10.36732/riep.v5i2.276. Disponível em: <https://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/276>. Acesso em: 9 maio. 2024.

MOURA, J. N.; IFA, S. **Professor Ecológico**: a formação de professores de espanhol como um ato de resistência. *Revista Letras Raras*. Campina Grande, v. 8, n. 3, p. Port. 118-137 / Eng. 107-125, dez. 2019. ISSN 2317-2347.

NASCIMENTO, K.C. **O uso de aplicativos móveis como ferramenta pedagógica no ensino-aprendizagem de língua inglesa**. 2017. 75f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Paraíba, 2017. Disponível em:<<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/12046/1/Arquivototal.pdf>> Acesso em 10 jan 2021.

MULIK, K.B.; VIANI, J.P. Autoavaliação e avaliação docente no processo de aprendizagem: uma experiência no pibid - inglês da UFPR. IN: Dossiê Especial: Experiências do PIBID na formação inicial e continuada de professores de línguas estrangeiras HIBARINO & NODARI (Orgs) **Revista X**, vol.1, 2015.

NASCIMENTO, A.K.O. Neoliberalismo e língua inglesa: um estudo de caso por meio do Pibid. **Ilha do Desterro**,v.71, n.3 , 2018a.

NÓVOA, A. **A escola do século XXI**. (Entrevista) Base Nacional Comum Curricular: Material para o Professor. Editora Moderna. 2019.

NOVAGA, C.G.R. **Autonomia na aprendizagem de língua inglesa**. Ms. Celeste Garcia Ribeiro Novaga. FAIR/UNIR – Rondonópolis/MT. Disponível em: https://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/ABRAPUI_I_UFMG/language_pdf/lang18.pdf. Acesso em: 21 fev. 2024.

OLIVEIRA, L. A. **Aula de Inglês: do Planejamento à Avaliação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

OLIVEIRA, M. C.; ARAÚJO, P. C.; ACCIOLY, R. L. C. DE C. Relato de experiência: aprendizado remoto em meio à pandemia. **Signo**, v. 46, n. 85, p. 272-277, 6 jan. 2021.

OLIVEIRA, S. B.; SÓL, V. S. A. (Orgs.) **Multiletramentos no ensino de inglês: experiências da escola regular contemporânea**. Ouro Preto: Instituto Federal de Minas Gerais, 2016. 218 p.

OLIVEIRA, I. B. **Educação bancária é emissão de conteúdos: transmissão exige comunicação dialógica**. Revista de Comunicação Dialógica, Rio de Janeiro, n. 5, p. 9-30, jan./jun. 2021.

OLIVEIRA E.; PAIVA, V. L. M. de. Aplicativos móveis para aprendizagem de língua inglesa. **Polifonia**, [S. l.], v. 24, n. 35/1, p. 10–31, 2017. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/6025>. Acesso em: 2 jul. 2023.

ONO, F.T.P. Autoetnografia em Estudos da Linguagem e áreas interdisciplinares. **Veredas Temática** – 1/2018 – PPG Linguística/UFJF – Juiz de Fora.

PACHECO, T. L. **Busuu como uma possibilidade de ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira através de aplicativos**. 2018. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pelotas, 2019.

PAIVA, V. L. M. O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C.M.T e CUNHA, M.J. **Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: UnB, 2003. p.53-84.

PARAQUETT, M. **Os sujeitos pesquisadores na Linguística Aplicada**. (Palestra) IX Congresso Brasileiro de Hispanistas. 22-25 ago. 2016. UNILA-UNIOESTE. Disponível em: <https://dspace.unila.edu.br/handle/123456789/2344>. Acesso em: 19 jan. 2024.

PARAQUETT, M. Lingüística Aplicada, inclusión social y aprendizaje de español en contexto latinoamericano. **Revista Nebrija de Lingüística Aplicada**, 2009, 6 (3), p.1-23.

PARAQUETT, M. Thinking (and doing) otherwise com a língua dos hermanos: O Espanhol na pesquisa e nas políticas linguísticas do Brasil. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 35, n. especial, p. 109–136, 2019. DOI: 10.14393/LL63-v35nEsp2019-

6. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/48988>. Acesso em: 9 maio. 2023.

PEIXOTO, P. G. **Professor, eu vou usar isso pra quê?: fatores de (des)motivação para aprender inglês entre alunos de duas escolas públicas de zona rural da Bahia'** 29/08/2023, 146 f. Mestrado em Letras: Cultura, Educação e Linguagens. Instituição de Ensino: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central

PEREIRA, D. A. de S. **Ensino remoto de inglês em tempos de pandemia da COVID-19 para o Ensino Fundamental II de escolas estaduais de Linhares-ES'** 30/10/2022, 168 f. Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação. Instituição de Ensino: Centro Universitário Vale do Cricaré, São Mateus Biblioteca Depositária: Biblioteca da FVC

PERES, R. **Perspectiva de um professor-pesquisador da educação básica sobre o ensino de inglês durante a pandemia à luz da pedagogia do pós-método'** 22/09/2022 191 f. Mestrado Profissional em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. Biblioteca Depositária: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/17028>

PICKERING, A. **Practice and posthumanism Social theory and a history of agency.** In: SCHATZKI, T.R; KNORR-CETINA, K; SAVIGNY, E.V. The practice turn in contemporary theory. Routledge. London and Mew York. 2001. pp 172-183. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/301347142_Practice_and_posthumanism_Social_theory_and_a_history_of_agency. Acesso em 23 fev. 2024.

PIERALISI, K. V. De L. **O uso de tecnologias na educação em tempos de redes sociais: um olhar sobre o Facebook'** 09/12/2020 156 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal do Paraná, Curitiba Biblioteca Depositária: SIBI.

PINHEIRO, P. A. **Sobre o Manifesto A Pedagogy of Multiliteracies:designing social futures - 20 anos depois.**Trab. linguist. apl. vol.55 n.2 Campinas May/Aug. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132016000200525> Acesso em 15 nov. 2020.

PITOMBEIRA, C. V.; NASCIMENTO, A. K. de O. Tecnologias digitais no PIBID em tempos de pandemia: diálogo sobre práticas. **fólio - Revista de Letras, [S. l.]**, v. 14, n. 1, 2022. DOI: 10.22481/folio.v14i1.10729. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/10729>. Acesso em: 1 jul. 2023.

POLIDÓRIO, V. **O ensino de língua inglesa no Brasil.** Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/download/10480/7838>. p. 340-346. 2014. Acesso em: 13/08/2020.

PORTO, C.; OLIVEIRA, K.E.; CHAGAS, A. **WhatsApp e Educação: entre mensagens, imagens e sons.** Salvador: EDUFBA, 2017.

PRENSKY, M.: Digital Natives Digital Immigrants. In: PRENSKY, Marc. **On the Horizon**. NCB University Press, Vol. 9 No. 5, October (2001a). Disponível em: <http://www.marcprensky.com/writing/>. Acesso em 11 mar. 2022.

PRETTO, N. L. Apresentação: história de um caminhar. *In*: _____. **Tecnologia e novas educações**. Salvador: EDUFBA, 2005. p. 13-22.

PRIOSTE, C. D. **O adolescente e a internet**: laços e embaraços no mundo virtual. São Paulo: Edusp, 2016.

RABELO, I. M. **O letramento crítico na pandemia: repensando as aulas de língua inglesa na adaptação híbrida da escola pública**' 20/02/2022, 268 f. Mestrado em Estudos Lingüísticos. Instituição de Ensino: Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. Biblioteca Depositária: Biblioteca da Faculdade de Letras.

RAJAGOPALAN, K. Linguistics and the myth of nativity: comments on the controversy over "new/non-native Englishes". **Journal of Pragmatics**, v. 27, p. 225-231, 1997.

RAJAGOPALAN, Kanavillil (2003). **Por uma lingüística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial.

RAJAGOPALAN, K. A Geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil. Por uma política prudente e prepositiva. *In*: YVES LACOSTE (Org.). **A Geopolítica do Inglês**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p 135-159.

RAJAGOPALAN, K. Non-native speaker teachers of English and their anxieties: ingredients for an experiment in action research. *In*: LIURDA, E. (Org.). **Non-native language teachers**: perceptions, challenges and contributions to the profession. New York: Springer, 2006. p. 283-304.

RAMOS, F.S.; FERREIRA, F.M.M.; LEAL, V.A.L. Um Olhar Para As Emoções No Ensino De Línguas No Campo Da Linguística Aplicada: Implicações Epistemológicas. **Revista Gatilho**, Juiz de Fora, v. 24, p. 152-168. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/gatilho/article/view/38541>. Acesso em: 14 jan. 2024.

RAVAGNANI, J. L. **Ensino e aprendizagem de língua inglesa para crianças em tempos de pandemia: concepções de docentes, gestores e pais**' 27/09/2022 208 f. Mestrado em Letras. Instituição de Ensino: Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres. Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial do Campus Universitário de Sinop, UNEMAT.

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

RIBEIRO, A. E. **Tudo o que fingimos (não) saber sobre tecnologias e educação**. Blog da Parábola Editorial. 2020. Disponível em:

<https://www.parabolablog.com.br/index.php/blogs/sobre-tecnologias-e-educacao>. Acesso em: 13 mai. 2021.

RIBEIRO, A. E. Que futuros redesenhamos? Uma releitura do manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos e seus ecos no Brasil para o século XXI. **Diálogo das Letras**, [S. l.], v. 9, p. e02011, 2020. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/DDL/article/view/2196>. Acesso em: 5 maio. 2023.

RIBEIRO, A. E. . Improviso, ensaio e expansão: reflexões sobre escola e educação pós-pandemia. **A Cor das Letras**, [S. l.], v. 23, n. 3, p. 317–325, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uefs.br/index.php/acordasletras/article/view/9139>. Acesso em: 26 jun. 2023.

ROJO, R.; MOURA, E. (Org.) **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANCHO, J. M. Das TIC a TAC: El difícil tránsito de una vocal. **Investigación en La escuela**, Sevilla, n.64, p. 19-30, 2008.

SANTAELLA, L. App-learning e imaginação criativa a serviço da educação. In: COUTO, E. et al (Org.) **APP-LEARNING: experiências de pesquisa e formação**. Salvador: EDUFBA, 2016.

SANTOS, C. P. **Multiletramentos nas aulas de língua inglesa: integrando fotografia, rede social e escrita**. 2018. 97 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

SANTOS, D. F. **O uso de dispositivos e aplicativos móveis em sequências didáticas no ensino fundamental: AGÊNCIA E APRENDIZAGEM DE INGLÊS**. 2019. 118f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, 2019. Disponível em: < https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/LETR-BAAH2U/1/disserta__o_dem_trius_faria_dos_santos_mar_o_2019_pdf.pdf > Acesso em 12 nov. 2020.

SANTOS DA SILVA, M., FAJARDO TURBIN, A. E. Ressonâncias discursivas construídas sobre o uso do LD de inglês no Pará em tempos de crise. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, ano 20, n. 1, p.DT4, 2021.

SANTOS, E. EAD, palavra proibida. Educação online, pouca gente sabe o que é. Ensino remoto, o que temos. Notícias, **Revista Docência e Cibercultura**, agosto de 2020, online. ISSN: 2594-9004. Disponível em: < <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/announcement/view/1119> >. Acesso em: 08 jul. 2021.

SANTOS, E. O ensino híbrido como “a bola da vez”: Vamos redesenhar nossas salas de aula no pós-pandemia? Notícias, **Revista Docência e Cibercultura**, junho de 2021, online. ISSN: 2594-9004. Disponível em: < <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/announcement/view/1289> >. Acesso em: 23 mai. 2023.

SANTOS, E.; ROSSINI, T. S. S. 2015. Design interativo aberto: uma proposta metodológica para a formação de professores-autores na cibercultura. *In: C. PORTO et al. (orgs.). Pesquisa e mobilidade na cibercultura. Itinerâncias docentes.* Salvador, Edufba, p. 65-82.

SANTOS, J. C. **Ensino de língua inglesa com crianças: saberes docentes e práticas pedagógicas em tempos pandêmicos'** 25/08/2022 111 f. Mestrado em Lingüística. Instituição de Ensino: Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória Biblioteca Depositária: CCHN UFES.

SARAMAGO, J. **Memorial do Convento.** 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1987.

SELGAS, F. J. G. **Posthumanismo(s) y ciências sociais:** una introducción. *Política e Sociedad*, v. 45, n. 3, p. 7-15, 2008. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3140285>. Acesso: 01 mar. 2023.

SERRES, M. **Polegarzinha.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

SIBÍLIA, P. **Redes ou paredes:** a escola em tempos de dispersão. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012. 222 p.

SIQUEIRA, D. S. P. (2011). Inglês como língua franca: o desafio de ensinar um idioma desterritorializado. *In: GIMENEZ, Telma; CALVO, Luciana C. Simões; EL KADRI, Michele Salles. (Orgs.) Inglês como língua franca: ensino-aprendizagem e formação de professores.* Campinas, SP: Pontes Editores, p. 87-115.

SILVA, P.; FEITOZA, R.A.B. Reconceptualizando as Práticas Pedagógicas numa Visão Pós-Humana: um caso em estudo. **Educação Unisinos** – v. 25 (2021).

SILVA, F. G. da. **As tecnologias digitais e a construção dos sentidos de ser professor:** um estudo autoetnográfico da coordenação do PIBID Inglês. 2022. 221 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2022.

SILVA, S. B. B. da. Língua e tecnologias de aprendizagem na escola. *In: FERRAZ, Obdália (Org.) Educação, (multi)letramentos e tecnologias.* Salvador: EDUFBA, 2019.

SILVA, S. B. As contribuições da teoria dos multiletramentos na formação do professor de língua inglesa do ensino básico: reflexões iniciais. *In: REVISTA X*, volume 1, 2012. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/28275/19376>. Acesso em: 30 jan. 2021.

SILVA, M. Interatividade na educação híbrida. *In: PIMENTEL, M.; SANTOS, E.; SAMPAIO, F. F. (org.). Informática na educação: interatividade, metodologias e redes.* Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2021a. (Série Informática na Educação, v.3).

SILVA, W. K. C. E. **Crenças e experiências de professores e alunos sobre o ensino e aprendizagem de língua inglesa e a multimodalidade no período pós-**

pandêmico' 30/10/2022, 130 f. Mestrado em Ensino Instituição de Ensino: Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros. Biblioteca Depositária: Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

SILVA (a), W. D. **Dinâmicas pandêmicas das práticas de ensino de língua inglesa em um curso de letras da UNEMAT: nada será como antes?'** 26/02/2023 130 f. Mestrado em Língua. Instituição de Ensino: Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres. Biblioteca Depositária: Biblioteca Regional do Campus Universitário de Cáceres

SILVEIRA, G. E. L. DA; RIBEIRO, A. DA S. M.; PEDROSA, A. B. R.; VILLELA, M. DE M.; RUIZ, S. M. DE J. Projetos Digitais de Inglês na Educação Básica: reflexões, possibilidades e ações em tempos de pandemia. **Signo**, v. 46, n. 85, p. 134-144, 6 jan. 2021.

SÍVERES, L. Internacionalização na Educação Básica – Tendências e Desafios. In: BRITO, Renato de Oliveira (Org.) **Internacionalização da educação básica e superior: desafios, perspectivas, experiências**. Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade. Universidade Católica de Brasília. 2020. Disponível em: <https://socialeducation.files.wordpress.com/2020/09/brito-2020-internacionalizacao-da-educacao-basica-e-superior.pdf>. Acesso em 20 jun. 2023.

SOARES, L. R. **O ensino da língua inglesa e o trabalho remoto emergencial docente em tempo de pandemia: um estudo na perspectiva da complexidade'** 01/03/2023, 151 f. Doutorado em Estudos Lingüísticos Instituição de Ensino: Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: undefined

STREET, B. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, Marildes.; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Orgs.) **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: UFMG, 2010. p.33-53.

STREET, B. **Letramentos Sociais**: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

SOUSA, C. T. de. **O professor de inglês do Ensino Médio de uma escola da rede privada da cidade de São Paulo no contexto pós-pandemia: reflexões sobre a formação continuada à luz da análise de necessidades '** 19/09/2023 113 f. Mestrado Profissional em Educação: formação de formadores. Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Biblioteca Depositária: Biblioteca da PUC-SP (Campus Monte Alegre)

SOUSA, R. M. R. Q. **Multiletramentos em aulas de Língua Inglesa no ensino público**: transposições e desafios. 2011. Tese (Doutorado em Estudos Lingüísticos e Literários em Inglês) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. doi:10.11606/T.8.2011.tde-31082012-143155. Acesso em: 2021-08-09.

SOUSA, R. M. DE; VASCONCELOS, V. DO C. O.; OLIVEIRA, S. N. DA S. P. DE. Interação, desafios e caminhos na formação em educação do campo em tempos de pandemia. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, v. 44, n. 2, p. e64896, 7 nov. 2022.

SOUZA, Zico Ferreira de. **Representações de alunos sobre ensinar-aprender inglês e seu (des)interesse em estudar essa língua**. 2009. 132 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/14076>. Acesso em: 12 jun. 2024.

SOUZA, A. L.; MURTA, C. A. R.; LEITE, L. G. S. Tecnologia ou Metodologia: aplicativos móveis na sala de aula. **Anais do Encontro Virtual de Documentação em Software Livre e Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online**, [S.l.], v. 5, n. 1, p. 1-8, 2016. Disponível em: http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/anais_linguagem_tecnologia/article/view/10551. Acesso em: 19 jun. 2019.

ST. PIERRE, E. A. **Post qualitative inquiry, the refusal of method, and the creation of the new. Qualitative Inquiry**. Advance online publication. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1077800419863005>. Acesso em: 01 mar. 2024.

ST. PIERRE, E. A. Post qualitative research the critique and the coming after. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). **The SAGE Handbook of Qualitative Research**. Los Angeles: SAGE, 2011. p. 611-625.

ST. PIERRE, E. A. The posts continue: becoming. **International Journal of Qualitative Studies in Education**, v. 26, n. 6, p. 646-657, 2013.

ST. PIERRE, E. A. Uma história breve e pessoal da pesquisa pós-qualitativa: em direção à “pós-investigação”. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 3, p. 1044-1064, set./dez. 2018. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 5 jul. 2021.

TANZI NETO, A. et al. Multiletramentos em ambientes educacionais. In: ROJO, Roxane (Org.). **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013. p.135-158.

TÔRRES, M. C. M. Reinventando-me através da prática reflexiva: ensino-aprendizagem da língua inglesa. In: ANJOS, F. A. (Org.) **Língua Inglesa em Foco: experiências de aprendizagem e ensino**. Cruz das Almas: UFRB, 2020. p.147-166.

VALLE, L. Filosofia da educação e escola pública. In GALLO, S.; MENDONÇA (Org.) **A Escola: Uma Questão Pública**. São Paulo: Parábola, 2020.

VEIGA, I. P. **A aventura de formar professores**. Campinas: Papirus, 2009.

VYGOTSKI, Lev S. Pensamiento y lenguaje. In: VYGOTSKI, L. S. **Problemas de Psicología General – Obras Escogidas – v. II**. (Edição dirigida por Alvarez, A. e Del Rio, P.) Madri: Visor, 1993.

VIGOTSKI, L. S. Pensamento e palavra. In VIGOTSKI, L. S. **A construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VITER, L. N.; GONÇALVES, L.A.C. Aplicativos móveis para o aprendizado de idiomas: avaliações por usuários finais. **Revista Língua e Literatura**, v. 21, n. 38, p.

63-81, jul./dez. 2019. Disponível em: <file:///C:/Users/david/Downloads/3499-13098-1-PB.pdf>. Acesso em 20 nov. 2020.

ULMER, J. B. Posthumanism as research methodology: inquiry in the Anthropocene. **International Journal of Qualitative Studies in Education**, 2017. Disponível em: http://www.ufrpe.br/sites/www.ufrpe.br/files/ulmer_2017._posthumanism_as_research.pdf. Acesso em: 4 ago. 2023.

ZORDAN, P. Das maneiras de se escrever uma pesquisa. **Revista Digital do LAV**, v. 7, p. 1-14, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/15109>. Acesso em: 19 jan. 2024.

WHATSAPP. Blog do WhatsApp. 2021. Disponível em: <https://www.whatsapp.com/>. Acesso em: 30 mai. 2021.

ANEXOS

ANEXO A - Aprovação do Projeto pelo CEP UFBA

UFBA - ESCOLA DE
ENFERMAGEM DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA
BAHIA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Multiletramentos e Aplicativos Móveis: por novas práticas na educação linguística em inglês

Pesquisador: Luciana de Jesus Lessa Censi

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 28892619.7.0000.5531

Instituição Proponente: Instituto de Letras

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.157.901

Apresentação do Projeto:

Trata-se da quarta apreciação de projeto que objetiva compreender como aplicativos móveis podem favorecer os multiletramentos em aulas de inglês em um cotidiano escolar. A partir de Certeau (1994), nomeamos os estudantes de praticantes. Nesse contexto, algumas questões direcionam o estudo: como se caracterizam as atividades em inglês nos aplicativos móveis de interesse dos praticantes? Como acontece a receptividade dos praticantes de inglês ao uso pedagógico de aplicativos móveis? Quais letramentos outros não relacionados à escolarização e relativos aos dispositivos e aplicativos móveis são evidenciados a partir dessa receptividade? Como se caracterizam procedimentos metodológicos, a partir dos rastros fornecidos pelos praticantes, para o uso de aplicativos móveis na perspectiva dos multiletramentos? Esta pesquisa se caracteriza como qualitativa e de cunho etnográfico com intervenção pedagógica. Toma-se os horizontes para o diálogo a partir de Gadamer (1999), entendendo que, para pensar, é necessário perguntar, e as perguntas estão ligadas às possibilidades de sentido. Privilegia-se a atenção às concepções de densidade descritiva e interpretativa, direcionando os olhares para o que de fato acontece e à busca do ponto central da questão a ser interpretada (GEERTZ, 2014). Espera-se que este estudo contribua para o desenvolvimento de metodologias que contemplem a língua para além de sua dimensão estrutural.

Endereço: Rua Augusto Viana S/N 3º Andar

Bairro: Canela

CEP: 41.110-060

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3283-7615

Fax: (71)3283-7615

E-mail: cepee.ufba@ufba.br

UFBA - ESCOLA DE
ENFERMAGEM DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA
BAHIA



Continuação do Parecer: 4.157.901

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

- Compreender como aplicativos móveis podem ser incorporados à sala de aula, e para além dela, no contexto da educação linguística em inglês, para a promoção de multiletramentos, em um cotidiano escolar de Feira de Santana – BA.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Conforme apresentado no Formulário de Informações Básicas da PB:

Riscos:

"Apesar de serem alunos da pesquisadora proponente, o que também poderá minimizar o sentimento de haver um "indivíduo estranho" no seu cotidiano escolar, um possível risco se refere à questão de que alguns estudantes poderão se sentir constrangidos em algum momento da pesquisa. Será informado aos estudantes que podem desistir a qualquer momento da pesquisa sem nenhum prejuízo ao participante. Inclusive, tarefas

paralelas (de classe e de casa) para os não-participantes e os desistentes do estudo serão planejadas para realização no caderno ou no livro didático de inglês. Para evitar o constrangimento do estudante ou a não-participação por não ter um dispositivo móvel também será dada a opção de realização de atividades de classe nos apps em duplas ou equipes. Além disso, já estamos cientes quanto à existência de instituições, no caso de assistência imediata ao participante, no município de Feira de Santana, que oferecem apoio emocional à comunidade gratuitamente, tais como:

Centro de Valorização da Vida (CVV), situado na Rua Senador Quintino, 713, Bairro Olho D'água; e o Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), localizado na Rua Rio Vermelho, 238, Bairro Santa Mônica. Ainda assim, no caso de ser percebido algum dano ou risco significativo ao participante da pesquisa, entraremos em contato com o Sistema CEP/CONEP e, de imediato, avaliaremos a necessidade de adaptar ou interromper a pesquisa. De modo geral, quanto aos riscos não previstos, medidas serão tomadas conforme o processo de consentimento e de assentimento."

Benefícios:

"A possibilidade de discutir e desenvolver metodologias, centradas na escola pública, que

Endereço: Rua Augusto Viana S/N 3º Andar
Bairro: Canela **CEP:** 41.110-060
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3283-7615 **Fax:** (71)3283-7615 **E-mail:** cepee.ufba@ufba.br

**UFBA - ESCOLA DE
ENFERMAGEM DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA
BAHIA**



Continuação do Parecer: 4.157.901

contemplem a língua inglesa para além de sua dimensão estrutural é evidenciada nessa pesquisa.*

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de projeto de pesquisa de doutorado vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia. Será realizado com estudantes de uma turma do ensino fundamental II ou do ensino médio, na faixa etária de 12 a 20 anos de uma escola pública. Foram solicitados ajustes em versões anteriores, que foram atendidas ao longo dos processos de apreciação do projeto em tela. No que concerne aos aspectos éticos, não há inconsistências e fragilidades.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresentou o TCLE revisado para os responsáveis pelos menores participantes da pesquisa, incorporando adequações, conforme solicitado no parecer 4.068.028. Utiliza-se a linguagem adequada e acessível aos participantes; apresenta os contatos dos pesquisadores, bem como o endereço do CEPEEUFBA; informação de que o participante da pesquisa receberá uma via, de igual teor do TCLE; informa quanto à participação voluntária e o direito de recusa ou desistência de participação na pesquisa em qualquer momento, sem ter nenhum prejuízo ou sanção decorrente da sua decisão; informa sobre os benefícios, os riscos da pesquisa e as medidas (providências e cautelas) a serem adotadas para redução dos riscos e proteção dos participantes e informa sobre a possibilidade do participante entrar em contato com o CEP para esclarecimentos, caso sinta necessidade.

Ademais, também apresentou os demais termos adequados.

01-Instrumento de coleta de dados - OK

02-Projeto Brochura - OK

03-PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO__1486496.pdf- OK

04-TCLE.docx- Ok

06-Cronograma -OK

07-Declaracões - OK

08 - Folha de Rosto - OK

09 - Orçamento - OK

10-Termos - OK

Endereço: Rua Augusto Viana S/N 3º Andar	CEP: 41.110-060
Bairro: Canela	
UF: BA	Município: SALVADOR
Telefone: (71)3283-7615	Fax: (71)3283-7615
	E-mail: cepee.ufba@ufba.br

**UFBA - ESCOLA DE
ENFERMAGEM DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA
BAHIA**



Continuação do Parecer: 4.157.901

Recomendações:

Apresentar, como notificação, via Plataforma Brasil, os relatórios parcial semestral e final do projeto, contados a partir da data de aprovação do protocolo de pesquisa, conforme a Resolução CNS 466/2012, itens X.1.- 3.b. e XI.2.d.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Atendeu totalmente às recomendações relacionadas ao TCLE, apresentadas no parecer 4.068.028, não havendo pendências. Sugere-se parecer de aprovação por ad referendum.

Considerações Finais a critério do CEP:

Aprovação ad referendum, tendo em vista considerações prévias em reunião de Colegiado. Ressalta-se que, após realizar modificações atendendo as recomendações descritas no parecer consubstanciado 4.068.028, esta segunda versão do projeto atende aos princípios éticos e bioéticos emanados da Resolução n.510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1486496.pdf	27/06/2020 17:38:06		Aceito
Parecer Anterior	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_4068028.pdf	27/06/2020 17:37:28	Luciana de Jesus Lessa Censi	Aceito
Outros	TCLE_responsavel_participante_menor_18_corrigido.pdf	27/06/2020 17:35:13	Luciana de Jesus Lessa Censi	Aceito
Parecer Anterior	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_3902313.pdf	13/03/2020 17:39:44	Luciana de Jesus Lessa Censi	Aceito
Orçamento	orcamento_pos_parecer.pdf	13/03/2020 17:25:16	Luciana de Jesus Lessa Censi	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	brochura_investigador_pos_parecer.pdf	13/03/2020 17:24:48	Luciana de Jesus Lessa Censi	Aceito
Brochura Pesquisa	projeto_de_pesquisa_pos_parecer.pdf	13/03/2020 17:23:57	Luciana de Jesus Lessa Censi	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_de_assentimento.pdf	10/02/2020 21:20:07	Luciana de Jesus Lessa Censi	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	10/02/2020 21:11:53	Luciana de Jesus Lessa Censi	Aceito

Endereço: Rua Augusto Viana S/N 3º Andar
Bairro: Canela **CEP:** 41.110-060
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3283-7615 **Fax:** (71)3283-7615 **E-mail:** cepee.ufba@ufba.br

**UFBA - ESCOLA DE
ENFERMAGEM DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA
BAHIA**



Continuação do Parecer: 4.157.901

Outros	instrumento_entrevista_semi_estruturada.pdf	10/02/2020 21:08:10	Luciana de Jesus Lessa Censi	Aceito
Outros	instrumento_questionario.pdf	10/02/2020 21:06:49	Luciana de Jesus Lessa Censi	Aceito
Outros	decalacao_de_nao_inicio_de_coleta_retificada.pdf	10/02/2020 21:03:52	Luciana de Jesus Lessa Censi	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	solicitacao_de_campo_retificada.pdf	10/02/2020 21:02:24	Luciana de Jesus Lessa Censi	Aceito
Outros	declaracao_de_confidencialidade_retificada.pdf	10/02/2020 20:58:39	Luciana de Jesus Lessa Censi	Aceito
Cronograma	cronograma_retificado.pdf	10/02/2020 20:53:35	Luciana de Jesus Lessa Censi	Aceito
Outros	declaracao_autorizacao_coparticipante.pdf	31/01/2020 19:24:59	Luciana de Jesus Lessa Censi	Aceito
Declaração de concordância	Declaracao_concordancia_orientadora.pdf	31/01/2020 11:57:49	Luciana de Jesus Lessa Censi	Aceito
Outros	resposta_anuencia.pdf	28/01/2020 14:12:29	Luciana de Jesus Lessa Censi	Aceito
Declaração de Pesquisadores	termo_compromisso_pesquisador.pdf	26/01/2020 03:55:03	Luciana de Jesus Lessa Censi	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto_assinada.pdf	31/12/2019 16:10:02	Luciana de Jesus Lessa Censi	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	autorizacaoproponente.pdf	23/12/2019 20:34:08	Luciana de Jesus Lessa Censi	Aceito
Outros	Lattes_Luciana_Censi.pdf	23/12/2019 18:48:45	Luciana de Jesus Lessa Censi	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

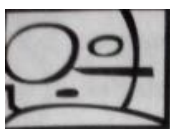
Não

SALVADOR, 16 de Julho de 2020

Assinado por:
Márcia Maria Carneiro Oliveira
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Augusto Viana S/N 3º Andar
Bairro: Canela **CEP:** 41.110-060
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3283-7615 **Fax:** (71)3283-7615 **E-mail:** cepee.ufba@ufba.br

ANEXO B – Narrativa 14



NARRATIVA 14

Uma vez que sempre estudei em escola pública, meu primeiro contato com o ensino de língua inglesa ocorreu na 5ª série do ensino fundamental. Para mim e para a maioria de meus colegas, a ideia de aprender inglês era fantástica. Tínhamos a ilusão de que realmente iríamos aprender a falar inglês na escola, ilusão destruída naquele mesmo ano, quando percebi que passar o ano todo estudando o alfabeto não me levaria à realização do meu desejo de falar, ao menos, algumas palavras na língua das músicas que eu gostava de ouvir.

"Quem sabe no próximo ano?", pensava eu a cada série que passava. Mas a empolgação foi sendo destruída, não somente pela não aprendizagem, mas, principalmente, pelo fato de que, pouco a pouco, eu descobria que meus professores não me ensinavam não era porque não queriam, mas porque não sabiam inglês. Tive a certeza disso quando, na 8ª série, a melhor professora de português que eu tinha tido até então passou a dar aulas de inglês. Aquela velha empolgação retornou por algum tempo, até perceber que minha melhor professora de português era pior professora de inglês que as anteriores, mas com a diferença de que ela dizia honestamente: "Não sou professora de inglês, estou ensinando essa disciplina apenas para completar minha carga horária".

Ao chegar ao ensino médio, o inglês já não me influenciava mais. Tinha me contentado apenas em ouvir as músicas que gostava e a não entender nada, até que, no 2º ano do ensino médio, surge uma oportunidade. Uma escola de cursos de idiomas, com preços bem mais acessíveis que os das outras, que nunca cheguei nem a sonhar em frequentar, devido aos altos preços das mensalidades. Àquela altura, eu estudava à noite, trabalhava durante o dia, e o valor daquelas mensalidades cabia no meu orçamento. Então, me matriculei, muito mais pelo valor das mensalidades do que mesmo por aquela velha empolgação em aprender inglês. Estudei apenas por um semestre, pois tive que sair do emprego e não pude mais

pagar as mensalidades. Mas foi tempo suficiente para eu aprender muito mais do que eu tinha aprendido em todos os meus anos de escola, e para me apaixonar, definitivamente, pela língua inglesa.

No meu último ano do ensino médio, pela primeira vez, tive na escola um professor que realmente conhecia a língua inglesa. Afinal, ele não só falava, mas havia morado em um país de língua inglesa. O curioso é que, sendo um conhecido professor de escolas de idiomas, ele também não ensinava nada, nem sequer falava em inglês em sala de aula, o que lhe rendera o apelido de professor mudo. Certa vez, tentando praticar meu fraco inglês com ele, perguntei se ele não gostava de falar inglês. Sua explicação foi a de que ensinar inglês em escolas públicas não funciona. Esse fato me revoltou, e eu que, às vésperas do vestibular, ainda não sabia o que iria fazer, me decidi: eu iria cursar letras e seria professor de língua inglesa.

No ensino superior, eu já havia sido prevenido de que não teria um ensino de inglês propriamente dito, mas que seria cobrado. Tratei, então, de entrar novamente em um curso de idiomas. Como, de forma autodidata, eu havia estudado e praticado bastante, pulei algumas etapas do curso de inglês e fui direto para o penúltimo semestre do curso. Foram dois semestres maravilhosos, em que tive ótimos professores e pude, finalmente, começar a falar inglês com certa fluência. Ao fim do curso, tive a primeira oportunidade de ensinar inglês, ao ser convidado a ser professor nessa mesma escola de idiomas e em suas filiais em cidades vizinhas.

Ainda no ensino superior, tive a experiência de voltar aos colégios públicos por meio dos estágios. Então pude ver que a situação do ensino de língua inglesa tinha piorado ainda mais, a ponto de ver professores de matemática, disciplina completamente diferente, lecionando inglês, e professores regentes pedirem para assistir às minhas aulas para aprender um pouco de língua inglesa.

Concluindo o ensino superior, passei a ensinar minha disciplina em cursos de idiomas, mas sem esquecer minha vontade de voltar às escolas públicas para fazer diferente do que fizeram, ou do que podiam fazer, meus professores de inglês no ensino fundamental e médio.

E agora estou num curso de pós-graduação em nível de especialização em língua inglesa, à espera de uma oportunidade de ingressar como professor de inglês em escolas públicas e fazer o possível para realmente proporcionar, ao menos, uma aprendizagem básica àqueles que vierem a ser meus alunos.