

Ronaldo Corrêa Gomes Junior
(organizador)

TECNOLOGIAS DIGITAIS E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ALÉM DA SALA DE AULA

Conselho Editorial

Alexandre Mariotto Botton – UNEMAT/Tangará da Serra Alice

Áurea Penteadó Martha – UEM/Maringá

Aroldo José Abreu Pinto – UNEMAT/Tangará da Serra

Diana Navas – PUCSP/São Paulo

Diógenes Buenos Aires de Carvalho – UESPI/Teresina

Edgar Roberto Kirchof – ULBRA/Canoas

Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira – Unesp/Assis

João Luís Cardoso Tápías Ceccantini – UNESP/Assis/SP

Marly Amarelha – UFRN/Natal

Rosa Cuba Riche – CAp- UERJ

Sara Reis da Silva – Universidade do Minho/Portugal

Silvana Augusta Barbosa Carrijo – UFG/Catalão

Thiago Alves Valente – UENP/Cornélio Procópio

Valter Henrique de Castro Fritsch – FURG/Rio Grande

Vera Teixeira de Aguiar – PUCRS/Porto Alegre

RONALDO CORRÊA GOMES JUNIOR
(ORGANIZADOR)

**TECNOLOGIAS DIGITAIS
E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS
ALÉM DA SALA DE AULA**

MERCADO[®]
 LETRAS

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Tecnologias digitais e aprendizagem de línguas além da sala de aula [livro eletrônico] / organização Ronaldo Corrêa Gomes Junior. – Campinas : Mercado de Letras, 2024.

ePub

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-85-7591-871-5

1. Linguagem e línguas - Estudo e ensino 2. Tecnologia digital
3. Letramento digital I. Gomes Junior, Ronaldo Corrêa.

24-244253

CDD-407

Índices para catálogo sistemático:

1. Linguagem e línguas : Linguística : Estudo e ensino 407

capa: Studio Rotta Design Gráfico

gerência editorial: Vanderlei Rotta Gomide

Revisão: Carolina Duarte Garcia

preparação dos originais: Editora Mercado de Letras

revisão final: dos autores

bibliotecária: Eliane de Freitas Leite – CRB 8/8415

Esta obra está sendo publicada com
recursos do edital de Publicações 2024 da
Faculdade de Letras/UFMG

DIREITOS RESERVADOS PARA A LÍNGUA PORTUGUESA:

© MERCADO DE LETRAS®

VR GOMIDE ME

Rua João da Cruz e Souza, 53

Telefax: (19) 3241-7514 – CEP 13070-116

Campinas SP Brasil

www.mercado-de-letras.com.br

livros@mercado-de-letras.com.br

1ª edição

2 0 2 4

FORMATO DIGITAL

BRASIL

Esta obra está protegida pela Lei 9610/98.
É proibida sua reprodução ou armazenamento
parcial ou total ou transmissão de qualquer
meio eletrônico ou qualquer meio existente
sem a autorização prévia do Editor. O infrator
estará sujeito às penalidades previstas na Lei.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
Ronaldo Corrêa Gomes Junior	

PANORAMAS

LETRAMENTOS DIGITAIS E MULTILETRAMENTOS PARA A FORMAÇÃO CIDADÃ NA CIBERCULTURA.	21
Cíntia Regina Lacerda Rabello	

APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA COMO LÍNGUA ADICIONAL EM CONTEXTOS NÃO FORMAIS E INFORMAIS: UMA VISÃO PANORÂMICA DE ESTUDOS NO CONTEXTO BRASILEIRO	49
Bruna Quartarolo Vargas, Flávio Augusto dos Santos Pinto	

PROPOSTAS PEDAGÓGICAS

USO DA LÍNGUA E TECNOLOGIAS DIGITAIS: NICHOS DE PODER, ZONAS DE AUTONOMIA E A (DE)COLONIZAÇÃO DE SITES DE REDES SOCIAIS.	71
Rafael Vetromille-Castro	

O QR CODE COMO GATILHO DE LEITURAS	107
Bárbara Amaral da Silva, Janaina Rezende, Carla Viana Coscarelli	

APRENDENDO LETRAMENTO VISUAL CRÍTICO POR MEIO DA LEITURA DE VIDEOMEMES NO TIKTOK: EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO REMOTO	139
Fabiosmara de Aguiar Silva, Robson Santos de Oliveira	

AUTONOMIA DISCENTE E METODOLOGIAS ATIVAS:
UMA PROPOSTA PARA A DIMINUIÇÃO DA DISTÂNCIA
TRANSAACIONAL E PARA O AUMENTO DO EMPODERAMENTO
DISCENTE NAS AULAS DE LÍNGUAS 161
Gabriela Bohlmann Duarte, Camila Gonçalves dos Santos do
Canto

TECNOLOGIAS DIGITAIS NO USO-ENSINO-APRENDIZAGEM
DE LÍNGUAS NA E PARA ALÉM DA SALA DE AULA: A
PROPOSTA DE UM CHECKLIST PARA USO DE TDICS 187
Roberta Gomes Leão, Kyria Finardi

ESPAÇOS DE FORMAÇÃO

GÊNEROS DIGITAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES
DE LÍNGUA PORTUGUESA: INTEGRANDO ESCOLA
E SOCIEDADE 213
Ronaldo Correa Gomes Junior, Carolina Duarte Garcia

APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS E A VIDA BOA:
AS TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO PONTE 239
Angelise Fagundes, Marcus Vinícius Liessem Fontana

PLAY, DESIGN & TEACH: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO
DE PROFESSORES PARA O USO DE JOGOS DIGITAIS NA
EDUCAÇÃO DE LÍNGUAS ADICIONAIS. 273
Ronaldo Correa Gomes Junior,
Carlos Henrique Rodrigues Valadares

JUNTOS SOMOS MAIS: COMUNIDADES E REDES
DE APOIO DE E PARA PROFESSORES DE LÍNGUAS
DENTRO E FORA DA SALA DE AULA. 299
Vanessa Ribas Fialho, Alan Ricardo Costa, André Firpo Beviláqua

AS AUTORAS E OS AUTORES 329

APRESENTAÇÃO

Enquanto uma ramificação dos estudos sobre autonomia, a aprendizagem além da sala de aula tornou-se um campo de pesquisa fértil na Linguística Aplicada, mais especificamente no ensino e aprendizagem de línguas. No entanto, se observarmos as agendas de pesquisa da área, constataremos que a maioria dos estudos ainda se dedica à compreensão de processos e dinâmicas que ocorrem dentro da sala de aula. Como argumenta Gadotti (2015, p. 5), “[a] tradição pedagógica insiste ainda hoje em limitar o pedagógico à sala de aula, à relação professor-aluno, educador-educando, ao diálogo singular ou plural entre duas ou várias pessoas. Não seria esta uma forma de cercear, de limitar a ação pedagógica?”. Nesse sentido, pensar em uma aprendizagem que vai além nos leva a romper com a dualidade dentro/fora da sala de aula e nos sensibiliza a considerar os diversos elementos que constituem os mais diversos ecossistemas de aprendizagem.

Quando pensamos na expressão “ir além”, ficam claras as noções de movimento, trajetória e impermanência. E esses são exatamente alguns dos impactos da tecnologia digital no cotidiano. O acesso a espaços virtuais sem deslocamento físico; o constante percurso por e entre hiperlinks; o constante estado de inconstância: assim é a vida (digital) contemporânea.

Em uma perspectiva conectivista, o conhecimento reside no mundo e nas conexões que estabelecemos nele e com ele. Essa visão reconhece que a tecnologia ressignificou a maneira como vivemos, comunicamo-nos e aprendemos; podendo a aprendizagem acontecer de diversas maneiras, por conexões em comunidades de prática e redes sociais, por exemplo. Mas, como pontuou Siemens (2004, p. 8), “[o] campo da educação tem sido

lento em reconhecer, tanto o impacto das novas ferramentas de aprendizagem como as mudanças ambientais na qual tem significado aprender”. É necessário, portanto, reconhecer que o conhecimento não reside dentro ou fora da sala de aula, mas se distribui em uma rede que compreende esses e outros ambientes.

Ao elaborarem um modelo descritivo da aprendizagem além da sala de aula, Reinders e Benson (2017) identificam algumas dimensões desse campo de pesquisa exploradas na literatura da área:

- Local: onde e quando a aprendizagem acontece (Benson 2011);
- Formalidade: até que ponto a aprendizagem está ligada a iniciativas e a instituições educacionais (Benson 2011);
- Pedagogia: até que ponto a instrução e o ensino estão envolvidos (Benson 2011);
- Lócus de controle: como as decisões são distribuídas entre o aprendiz e outros agentes (Benson 2011);
- Trajetória: percurso de engajamento de um aprendiz por e entre diferentes tecnologias e espaços de aprendizagem (Chik 2014);
- Variedade de atividades: diversidade de ações de aprendizagem (Lai *et al.* 2015);
- Foco no significado: equilíbrio entre o foco na forma e no significado (Lai *et al.* 2015);
- Mediação: tecnologias e recursos usados para a aprendizagem (Reinders e Benson 2017);
- Socialidade: relacionamentos e conexões sociais que emergem de ações de aprendizagem (Reinders e Benson 2017);

- Modalidade: práticas de aprendizagem nas quais os aprendizes se engajam (Reinders e Benson 2017);
- Linguagem: habilidades linguísticas e níveis de competência linguística mobilizados.

Com o advento, a evolução e a democratização das tecnologias digitais, as oportunidades de aprendizagem além da sala de aula são cada vez mais percebidas e encaradas como legítimas. Dada a portabilidade e a ubiquidade, principalmente das tecnologias móveis, aprender não é mais uma atividade confinada a um espaço físico, podendo acontecer em diversos ambientes e no trânsito entre eles. Com isso, o docente deixa de ser “o” responsável pela transmissão de conhecimento para o aprendiz e passa a ser mais um agente em sua ecologia de aprender; o professor deixa de ser um “sábio no palco” para ser um “guia ao lado” (King 1993). Ao engajarem-se com tecnologias digitais para percorrer esses caminhos, os aprendizes criam conexões por e entre espaços com os quais se identificam, tecendo suas próprias redes de aprendizagem, com agentes humanos e não humanos. Assim, percebem que podem desenvolver suas competências e habilidades linguísticas tanto estudando quanto usando a língua. Como pontuam Choi e Nunan (2018), ao se engajarem em práticas de aprendizagem além da sala de aula, os aprendizes ativam a língua em contextos autênticos, desenvolvem repertórios comunicativos e adquirem habilidades linguísticas que nem sempre são dominadas na sala de aula, ou seja, “desenvolvem competências pragmáticas, discursivas, estratégicas e sociolinguísticas, como negociar o significado, iniciar uma conversa, tomar a vez, diminuir o filtro afetivo, desenvolver confiança e assim por diante” (Choi e Nunan 2018, p. 54).

Esta coletânea reúne textos que evidenciam o esforço acadêmico em considerar movimentos importantes para

irmos além da sala de aula de línguas. O primeiro deles focaliza *panoramas* que interseccionam vida social e vida escolar, permitindo-nos refletir sobre a importância dos letramentos para a cidadania e sobre como as práticas e as vivências tecnológicas informais e não formais podem subsidiar a prática docente.

Em seu capítulo, *Cíntia Regina Lacerda Rabello* apresenta uma revisão da literatura sobre temáticas relacionadas aos letramentos e à cidadania para refletir sobre a urgência de promover práticas educacionais que propiciem a formação cidadã no contexto do ensino de línguas na Educação Básica. Isso seria alcançado por uma abordagem educacional voltada para o aprimoramento dos conhecimentos relacionados às habilidades digitais, bem como pela aplicação da Pedagogia dos Multiletramentos. Essa necessidade se torna ainda mais premente à luz de recentes eventos, como a pandemia de Covid-19, que evidenciaram a importância do ensino apoiado por tecnologias digitais, assim como os desafios relacionados à disseminação de informações falsas, desinformação e o surgimento de discursos de ódio nas mídias sociais, os quais constituem desafios significativos para a educação contemporânea.

Uma visão panorâmica também é apresentada por *Bruna Quartarolo Vargas* e por *Flávio Augusto dos Santos Pinto*, que se dedicam a analisar a produção acadêmica no campo da educação linguística em inglês como língua adicional em contextos não formais e informais entre 2014 e 2023. O objetivo dessa análise foi o de compreender quais as potencialidades e as limitações das tecnologias digitais para a aprendizagem de inglês têm sido apontadas pelas pesquisas brasileiras da última década. Como pontuam os autores, de um lado, as pesquisas analisadas destacam que tecnologias proporcionam um ambiente propício para a construção autônoma do conhecimento, a

prática contextualizada da língua e a promoção de interações significativas, contribuindo para o aprimoramento da proficiência em inglês. De outro lado, as pesquisas também apontaram para aspectos limitadores, como a falta de interesse dos aprendizes em buscar métodos que complementem sua aprendizagem formal, a falta de confiabilidade nos tradutores automáticos e a falta de uma abordagem comunicativa em alguns aplicativos.

Em um segundo momento, passamos a capítulos que apresentam *propostas pedagógicas* que visam lançar mão do uso e da interação com tecnologias digitais para conduzir o ensino e a aprendizagem de línguas para além da sala de aula.

Partindo de uma narrativa sobre seu percurso acadêmico, *Rafael Vetromille-Castro* reflete, em seu capítulo, sobre o ensino de línguas e a presença de tecnologias digitais a partir de uma visão complexa, em oposição a uma perspectiva instrumental e isolada. O autor nos convida a refletir sobre os nichos de poder, zonas de autonomia, (de)colonialidade e as implicações do uso da língua por meio da tecnologia digital. Para isso, analisa uma publicação em um site de rede social (SRS) para ilustrar o impacto que as tecnologias digitais têm gerado nas relações sociais e políticas, em especial a replicabilidade colonial. Nesse sentido, a conscientização acerca dos aspectos (geo)políticos relacionados ao ensino de línguas e à utilização de tecnologias digitais é essencial para atenuar os efeitos da colonização sobre as pessoas, para a busca pela decolonização da aprendizagem e do uso de línguas e, conseqüentemente, para uma sociedade mais humana.

Em um capítulo em que buscam ampliar a concepção de leitura, *Barbara Amaral da Silva*, *Janaína Rezende* e *Carla Viana Coscarelli* lançam mão de pressupostos da Pedagogia dos Multiletramentos e defendem que ler é uma atividade complexa que envolve um conjunto de habilidades de processamento

de informações verbais, como inferências e integração de informações de fontes diversas. As autoras advogam por uma noção de texto que articule os potenciais do impresso e do digital. Para isso, exploram como os *QR Codes* podem ser utilizados como mediadores da leitura aumentada e apresentam possibilidades dessa tecnologia para o trabalho com a leitura, agregando perspectivas de outras fontes, linguagens e mídias.

O capítulo de *Fabiosmara de Aguiar Silva e Robson Santos de Oliveira* busca demonstrar como a prática do Letramento Visual Crítico (LVC) pode ser aplicada na análise de videomemes no *TikTok* com alunos do Ensino Fundamental. Para isso, reportam uma pesquisa-ação que se baseou no quadro analítico do LVC, em concepções de leitura e nos processos de conhecimento da abordagem crítica da Pedagogia dos Multiletramentos para apresentar uma possibilidade de uso pedagógico de textos e de mídias que os aprendizes usam, produzem e com os quais se identificam. Os autores constataram que o trabalho com os videomemes tem o potencial de encorajar os estudantes a posicionarem-se frente aos problemas sociais e intervirem criativamente no mundo de forma autônoma.

Gabriela Bohlmann Duarte e Camila Gonçalves dos Santos do Canto discutem a possibilidade de usar metodologias ativas para a criação de ambientes de aprendizagem significativos. Com base em estudos que apontam para o crescente uso de tecnologias digitais da informação e comunicação e metodologias ativas no ensino de línguas, as autoras refletem sobre a importância de repensar as práticas em sala de aula, especialmente à luz da pandemia de Covid-19, com base na Teoria da Distância Transacional de Moore (1989), que enfoca as distâncias espacial, temporal e transacional como fenômenos pedagógicos. Ao preverem a aprendizagem híbrida, o uso de tecnologias digitais, o professor como orientador/mentor/designer de trilhas de aprendizagem e o aluno como

protagonista, as metodologias ativas teriam o potencial de estimular a autonomia dos alunos, favorecer a aprendizagem significativa, reduzir a distância transacional e promover práticas de aprendizagem mais envolventes.

Em seu capítulo, *Roberta Gomes Leão e Kyria Finardi* abordam o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação no contexto do ensino de línguas adicionais, particularmente durante a transição para o ensino remoto devido à pandemia de Covid-19 e à implementação do ensino híbrido. Conforme observado pelas autoras, as experiências de ensino virtual nesse contexto impuseram diversos desafios a professores e alunos. Com o objetivo de auxiliar professores na escolha de tecnologias digitais apropriadas, o capítulo explora diversos conceitos, como o filtro afetivo, a zona de desenvolvimento proximal, o ciclo gnosiológico e fatores externos, sob a ótica da teoria da Interação Humano-Computador. Utilizando uma metodologia de desenvolvimento, são apresentados critérios em forma de *checklist* para ajudar na análise do potencial das tecnologias digitais da informação e da comunicação no ensino de línguas. Além de oferecerem oportunidades para criar várias tarefas benéficas para o ensino de línguas, as tecnologias digitais também devem promover a interação e a socialização com interfaces amigáveis, visando reduzir barreiras emocionais e facilitar seu uso em diferentes contextos (presencial, remoto ou híbrido) como ferramentas de mediação no processo de ensino e aprendizagem de línguas.

Por fim, esta coletânea traz capítulos cujos movimentos sugerem a construção de *espaços de formação* para a integração de tecnologias na prática docente como uma forma de impulsionar a educação linguística para além da sala de aula.

Ronaldo Correa Gomes Junior e Carolina Duarte Garcia relatam uma experiência de formação continuada baseada na pedagogia freiriana que buscou promover a reflexão sobre como

professores de língua portuguesa da rede pública de Minas Gerais realizavam o trabalho com gêneros digitais e fenômenos da vida social relacionados a eles. Para isso, foram recrutadas professoras que, além de participarem da formação, colaboraram para o seu design, que envolveu as seguintes fases: Discussão, debate sobre letramento digital, BNCC e gêneros digitais; Análise, exploração de materiais didáticos sobre letramento digital; Elaboração, produção colaborativa de material didático digital; e Reflexão, retrospectiva e avaliação da experiência. Os autores observaram que a experiência resultou na criação de um ambiente em que todas as partes envolvidas puderam refletir e aprender mutuamente. As colaboradoras puderam compartilhar suas experiências e construir conhecimento por meio de interações entre si. Nesse contexto, as professoras não foram meras receptoras de informações, mas participantes ativas em seus próprios processos de desenvolvimento.

Outro espaço de formação docente é apresentado por *Angelise Fagundes* e *Marcus Vinícius Liessem Fontana*, que relatam uma experiência de estágio em língua espanhola realizada com um grupo de estudantes em formação no último semestre do Curso de Letras Português e Espanhol – Licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul. Nessa experiência, os estudantes adotaram a perspectiva da educação linguística crítica e a orientação metodológica do *Design Thinking*. Eles colaboraram com turmas de Ensino Médio, desenvolvendo projetos com base em cartas de leitores coletadas de diferentes jornais latino-americanos disponíveis na plataforma on-line *Kiosko*. Essas cartas permitiram que os professores em formação identificassem problemas que se assemelhavam muito aos desafios enfrentados em suas próprias comunidades. Seguindo a metodologia proposta, os professores em formação buscaram soluções enquanto estudavam e praticavam a língua espanhola. O objetivo foi destacar a presença constante das tecnologias

digitais no cotidiano, encarando-as como pontes e não muros para a construção do conhecimento.

O capítulo de *Ronaldo Correa Gomes Junior* e *Carlos Henrique Rodrigues Valadares* traz a experiência de formação docente – inicial e continuada – desenvolvida para que professores de línguas adicionais pudessem conhecer, planejar e discutir práticas com o uso de jogos digitais em seus contextos. A formação contou com a análise e a reflexão de textos e vídeos relacionados ao universo *gamer* e com a produção de atividades que incorporassem jogos digitais no ensino de línguas. Com base na Pedagogia Lúdica da Linguagem, o design da experiência integrou três práticas pedagógicas relevantes para o uso pedagógico de jogos: *Play*, um chamado para a exploração de jogos; *Design*, momento de produção e planejamento de atividades e projetos de ensino; e *Teach*, espaço para conversas e reflexões sobre a viabilidade de implementação de tais práticas. Os autores constataram que o estímulo à experimentação e à criação, em vez de análise de fórmulas prontas, foi importante para que os professores assumissem o papel de jogadores e, assim, pudessem reconhecer os recursos presentes em jogos com potencial para integração no ensino.

Encerrando esta obra, *Vanessa Ribas Fialho*, *Alan Ricardo Costa* e *André Firpo Beviláqua* refletem sobre a importância da formação de comunidades entre e para professores, dentro e fora da sala de aula, para a educação contemporânea. Para isso, partem de uma revisão dos conceitos de “comunidades de docentes”, “colaboração” e “inteligência coletiva” para apresentar exemplos práticos de colaboração de professores em comunidades e em redes de apoio, a partir de tecnologias digitais contemporâneas. Os autores concluem que a colaboração que emerge de tais redes de apoio pode ser uma forte aliada ao combate às desigualdades sociais, em especial no que se refere à inclusão/exclusão digital.

Este livro materializa conexões de uma rede de linguistas aplicados brasileiros interessados em compreender a importância das tecnologias para a educação linguística contemporânea. As tecnologias digitais ressignificaram nossas formas de socialização e comunicação, comprimindo tempo e espaço, propiciando mobilidade, rompendo fronteiras, dinamizando processos, democratizando autoria, permitindo-nos ir além. Todos esses processos não podem estar alheios a uma escola que se propõe a formar cidadãos. Como pontuou o mestre Paulo Freire (1979[2015, p. 30]), “[q]uando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e o seu trabalho pode criar um mundo próprio, seu Eu e as suas circunstâncias”. Fica, portanto, o convite a todas e todos os educadores de línguas para conduzirmos os nossos estudantes para além da sala de aula, preparando-os para encarar suas realidades. Sigamos além!

O organizador.

Referências

- CHIK, Alice. “Digital gaming and language learning: Autonomy and community.” *Language Learning & Technology*, vol. 18, nº 2, pp. 85-199, 2014.
- CHOI, Julie e NUNAN, David. “Language Learning and Activation in and beyond the Classroom.” *Australian Journal of Applied Linguistics*, vol. 1, nº 2, pp. 49-63, 2018.
- FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979[2015].

- GADOTTI, Moacir. "Educação e ordem classista", in: FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979[2015].
- KING, Alison. "From sage on the stage to guide on the side." *College teaching*, vol. 41, nº 1, pp. 30-35, 1993.
- SIEMENS, George. *Uma Teoria de Aprendizagem para a Idade Digital*. 2004. Disponível em: [http://usuarios.upf.br/~teixeira/livros/conectivismo\[siemens\].pdf](http://usuarios.upf.br/~teixeira/livros/conectivismo[siemens].pdf). Acesso em: 08/09/2023.
- BENSON, Phil. "Language learning and teaching beyond the classroom: An introduction to the field", in: *Beyond the language classroom*. London: Palgrave Macmillan UK, pp. 7-16, 2011.
- LAI, Chun; ZHU, Weimin e GONG, Gang. "Understanding the quality of out-of-class English learning." *TESOL Quarterly*, vol. 49, nº 2, pp. 278-308, 2015.
- REINDERS, Hayo e BENSON, Phil. "Language learning beyond the classroom: A research agenda." *Language Teaching*, vol. 50, nº 4, pp. 561-578, 2017.

PANORAMAS

LETRAMENTOS DIGITAIS E MULTILETRAMENTOS PARA A FORMAÇÃO CIDADÃ NA CIBERCULTURA

Cíntia Regina Lacerda Rabello

Introdução

As práticas de linguagem na cibercultura demandam novas habilidades e letramentos para a participação efetiva e cidadã nas práticas sociais mediadas pelas tecnologias digitais que permeiam a vida pessoal, profissional e acadêmica. Segundo Kellner (2000, 2004), há relações diretas entre letramento, democracia, empoderamento e participação. Além disso, conforme esse autor, o desenvolvimento de diferentes letramentos é fundamental para a diminuição das desigualdades e para a inclusão de grupos geralmente excluídos na economia, na sociedade em rede e nas culturas emergentes.

Portanto, este capítulo tem como objetivo apresentar diferentes visões sobre novos letramentos, letramentos digitais e multiletramentos, bem como sua relação com a promoção da cidadania na cibercultura, destacando a relevância de as escolas de educação básica trabalharem esses letramentos em todas as disciplinas, mas, principalmente, no ensino de línguas materna e estrangeiras. Assim, trazemos uma revisão da literatura sobre essas temáticas, buscando a perspectiva de diferentes autores, brasileiros e estrangeiros.

A partir do referencial teórico, buscamos uma reflexão sobre a urgência do desenvolvimento desses letramentos no ensino de línguas na Educação Básica, por meio de uma educação digital que trabalhe o desenvolvimento dos letramentos digitais

e com a Pedagogia dos Multiletramentos, em especial após experiências recentes em decorrência da pandemia de Covid-19, tais como o ensino mediado por tecnologias digitais, além da disseminação de *fake news* e a desinformação, propagação de discursos de ódio nas redes sociais, entre outros desafios que se colocam para a educação contemporânea. Acreditamos que, a partir do trabalho com esses letramentos, o ensino de línguas na Educação Básica poderá promover a inclusão social e digital por meio do uso crítico, criativo e ético das tecnologias que permeiam as práticas cotidianas.

Por fim, buscamos refletir sobre o potencial e a relevância das tecnologias digitais e dos letramentos associados a elas para a aprendizagem de línguas dentro e fora da sala de aula, permitindo o desenvolvimento da cidadania a partir da participação efetiva nas práticas sociais na cibercultura.

Cibercultura e novos letramentos

No final do século XX, Pierre Lévy trouxe importantes contribuições sobre o ciberespaço e a cibercultura, além das suas implicações para a sociedade contemporânea. Segundo o filósofo, o ciberespaço, também chamado por ele de “rede”, constitui o ambiente comunicacional que surge a partir da interconexão de computadores em todo o mundo. No entanto, para ele, o ciberespaço não constitui apenas a infraestrutura física (ou técnica) da comunicação mediada pelo digital, “mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo” (1997[2010, p. 17]). Nesse sentido, o ciberespaço compreende todo o ambiente digital criado e habitado por seres humanos.

Já a cibercultura, conforme Lévy, constitui “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (1997[2010, p. 17]). Na obra, publicada pela primeira vez em 1997, o autor discute sobre os impactos positivos e negativos das tecnologias digitais na sociedade contemporânea, tais como a velocidade de transformação, a emergência da inteligência coletiva e o surgimento de novas formas de participação, além de isolamento, sobrecarga cognitiva, dependência, dominação, exploração e até mesmo de “bobagem coletiva” (1997[2010, p. 30]). Assim, apesar de estarmos imersos na cibercultura, é fundamental que tenhamos uma postura crítica perante a utilização das tecnologias digitais e as práticas sociais mediadas por ela de forma a fazer um melhor uso dessas tecnologias para a interação e para a construção de conhecimento.

Outra pesquisadora que tem se dedicado aos estudos sobre a cibercultura e que expande o conceito inicial de Lévy, incluindo não apenas o ciberespaço, mas também as cidades, é Edméa Santos, uma vez que esse conceito se amplia com as novas tecnologias, principalmente as tecnologias móveis, que nos permitem transitar pelo ciberespaço de qualquer lugar e a qualquer tempo, não mais precisando estar conectado a uma rede fixa. Para Santos (2009, pp. 5658-5659),

[A] cibercultura é a cultura contemporânea estruturada pelas tecnologias digitais. Não é uma utopia, é o presente; vivemos a cibercultura, seja como autores e atores incluídos no acesso e uso criativo das tecnologias de informação e comunicação (TICs), seja como excluídos digitais.

Nesse sentido, apesar de vivermos a cibercultura, para garantir que todos sejam autores e atores incluídos digitalmente, como propõe Santos, é necessário que desenvolvamos novos

letramentos, além do letramento tradicional, de maneira que não tenhamos apenas o acesso, mas também possamos fazer o uso criativo, crítico e ético das tecnologias nas práticas sociais na cibercultura. E esse é um papel fundamental da Educação Básica, que deve incluir, em seus currículos, a integração das tecnologias digitais e o trabalho com os letramentos necessários para seu uso eficaz.

Partimos, então, da perspectiva de letramento de Soares (1998[2012, p. 21]), compreendido como “capacidade de usar a leitura e a escrita para uma prática social”, e também da sua forma no plural, letramentos, uma vez que

[...] diferentes tecnologias da escrita geram diferentes estados ou condições naqueles que fazem uso dessas tecnologias, em suas práticas de leitura e escrita: diferentes espaços de escrita e diferentes *mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita* resultam em diferentes *letramentos*. (Soares, 2002, p. 156, grifos da autora)

Assim, concordamos com Soares quando afirma que a cibercultura demanda novas práticas de letramentos diferentes daquelas tradicionais, voltadas apenas para o letramento impresso. São necessárias, e digamos até urgentes, novas práticas de letramentos nos contextos escolares que preparem os estudantes para atuarem de forma crítica, ética e criativa ao lerem e escreverem textos multimodais em diferentes canais de comunicação, tais como redes sociais, *blogs*, aplicativos de mensagens instantâneas, mídias digitais, entre outros, que permeiam o universo não apenas dos jovens, mas de todos os cidadãos na cibercultura.

Outros autores que abordam a necessidade de a educação contemporânea abordar “novos letramentos” são Lankshear e Knobel (2011), que apresentam diferentes conceitos e tipos de letramentos que surgem a partir das décadas de 80 e 90, tais

como letramento oral, visual, informacional, midiático, científico e até letramento emocional. No entanto, os autores afirmam que os novos letramentos não necessariamente envolvem novas tecnologias digitais, podendo ser desenvolvidos também com tecnologias analógicas e com textos impressos, mas sim ao novo cenário que vivemos na sociedade contemporânea, em grande parte impactados por essas tecnologias. Logo, os novos letramentos são essenciais e urgentes em nossa sociedade de forma que possamos formar cidadãos capazes de utilizar as tecnologias digitais de forma crítica e criativa, como apontado por Santos (2009), e verdadeiramente incluídos digitalmente nas práticas sociais contemporâneas mediadas por elas.

No que toca o ensino de línguas estrangeiras (LE), Walkíria Monte Mór (2009), por exemplo, propõe a expansão de perspectivas no ensino de LE e na educação por meio dos novos estudos de letramentos. Para a autora, mudanças sociais e epistemológicas na sociedade digital a partir da presença de novas tecnologias, novos modos de linguagem, comunicação e interação demandam não apenas mudanças na educação e práticas de ensino-aprendizagem, mas também novas práticas de letramentos no ensino de línguas. Um desses letramentos é o letramento crítico, defendido por diferentes autores (Street 2003; Behrman 2006; Luke e Dooley 2009; Luke 2011; Jordão e Fogaça 2012; Janks 2016; Jordão 2016; Duboc 2016) com base na pedagogia crítica de Paulo Freire.

De acordo com Luke e Dooley (2009, p. 1), o letramento crítico consiste no “uso de textos para analisar e transformar relações de poder cultural, social e político”. Dessa forma, esse tipo de letramento busca abordar questões de injustiça e desigualdade sociais, econômicas e/ou culturais por meio da linguagem e da leitura de textos (escritos, imagéticos, sonoros, multimodais etc.) em diferentes suportes e mídias sob uma perspectiva crítica, ou seja, questionadora e transformadora, de forma a promover a reflexão, além de mudanças na sociedade.

Segundo Janks (2016, p. 21),

[...] nós precisamos ter em mente que textos têm efeitos sociais, construídos para dar uma versão 'da verdade'. Assim, a língua, pode ser usada para diferentes propósitos. Saber que textos não são neutros nos conchama a desenvolver caminhos para ver de onde eles vêm e reconhecer como são designados por nós, os leitores.

Logo, ao pensarmos o letramento crítico no ensino de línguas, este tem um papel extremamente relevante na formação cidadã na cibercultura, uma vez que permite que os estudantes não aceitem tudo o que leem ou veem em diferentes canais de comunicação, tais como redes sociais, *sites* da internet e aplicativos de mensagens instantâneas, mas tenham a capacidade de questionar de onde estes textos vêm, a que interesses eles atendem, que verdades (ou mentiras) eles transmitem, por que e para que (ou quem). Logo, esse letramento precisa ser construído desde a Educação Básica, assegurando que os estudantes se tornem cidadãos críticos e éticos nas práticas sociais na cibercultura. Além disso, ele também serve de base para vários outros letramentos que abordaremos nas próximas seções.

Multiletramentos para uma sociedade digital, plural e democrática

Ao falarmos de novos letramentos, não podemos deixar de ressaltar o papel crucial da Educação Básica no desenvolvimento desses letramentos na formação cidadã dos estudantes. Um autor que defende a relevância da escola incluir os novos letramentos em seus currículos é Douglas

Kellner (2000), que, no início do novo milênio, já propunha uma reestruturação da educação a partir da revolução tecnológica e da ampliação do acesso a essas tecnologias como peça-chave para a democracia. Segundo o autor, a introdução desses novos letramentos tem o poder de “empoderar indivíduos e grupos tradicionalmente excluídos e assim reconstruir a educação de forma a fazê-la mais responsiva aos desafios de uma sociedade democrática e multicultural” (Kellner 2000, p. 246).¹

Kellner defende que as escolas devem integrar as tecnologias digitais em seus currículos de forma a promover a inclusão digital dos estudantes para o desenvolvimento de sua cidadania. Ele também reforça a necessidade de políticas públicas voltadas para a integração dessas tecnologias no contexto escolar com investimento em infraestrutura e em formação continuada de professores para sua utilização efetiva. Além disso, baseado em autores como Freire, Dewey e Illich, o autor reconhece o papel fundamental do letramento como condição *sine qua non* para que os indivíduos possam participar ativamente na economia, cultura e política local, nacional e global ao afirmar que

[...] há ligações cruciais entre letramento, democracia, empoderamento e participação, e sem desenvolver os letramentos adequados as diferenças entre os incluídos e os excluídos não pode ser superada e os indivíduos e grupos serão deixados à margem da economia, sociedade em rede e cultura emergentes (Kellner 2004, p. 16)

Assim como Lévy (1997[2009, p. 26]) reconhece que a tecnologia “não é boa, nem má [...], tampouco neutra”, Kellner ressalta a necessidade de um olhar crítico para as tecnologias

1. Esta e outras citações de obras estrangeiras são de responsabilidade da autora.

digitais, uma vez que, apesar de suas potencialidades, seu desenvolvimento ajuda a aumentar a brecha digital (*digital divide*) e a desigualdade social. Para o autor, apenas oferecer o acesso às tecnologias digitais sem desenvolver os devidos letramentos e pedagogias para seu uso eficaz não traz avanços para a educação nem para a justiça social. Kellner (2004) defende que, a partir do acesso a recursos, políticas, pedagogias e práticas apropriadas, os educadores podem trabalhar no sentido de diminuir as desigualdades ao engajarem os estudantes na produção de projetos com diferentes mídias, desenvolvendo, assim, seus letramentos computacional e informacional.

Dessa forma, o autor propõe uma teoria crítica da tecnologia que seja capaz de enxergar

[...] as limitações da pedagogia e das propostas educacionais baseadas principalmente na tecnologia sem ênfase adequada na pedagogia da sala de aula e no empoderamento de professores e estudantes. Ela insiste em desenvolver reformas e reestruturações educacionais para promover a democracia multicultural e demanda uma reestruturação apropriada da tecnologia para democratizar a educação e a sociedade. No entanto, uma teoria crítica também vê como a tecnologia pode ser usada, e talvez redesenhada e reestruturada, para fins positivos, como melhorar a educação, a democracia e superar a divisão entre os incluídos e os excluídos, ao mesmo tempo em que permite que os indivíduos participem de forma democrática e criativa em uma nova economia, sociedade e cultura. (Kellner 2004, p 13)

Assim, Kellner propõe que, a partir dessa teoria crítica da tecnologia, as escolas integrem as tecnologias digitais em seus currículos e desenvolvam, além do letramento tradicional, letramentos múltiplos para que os estudantes possam participar de forma efetiva do novo ambiente cultural e político com base

nos novos modos de comunicação na sociedade contemporânea. Os letramentos múltiplos propostos pelo autor constituem:

1. Letramento computacional (*computer literacy*): envolve não apenas a habilidade técnica de os estudantes utilizarem tecnologias da computação para fazer pesquisas e para coletar informações, mas também o seu uso de forma crítica ao perceberem a necessidade do desenvolvimento de letramentos múltiplos ao utilizarem diferentes dispositivos digitais para a aprendizagem, a comunicação, a interação e a criação na cibercultura;
2. Letramento midiático (*media literacy*): tem como propósito fazer com que os estudantes leiam, analisem e decodifiquem textos em diferentes mídias, em oposição ao texto impresso. O letramento midiático crítico (*critical media literacy*) deve ser desenvolvido de forma a estimular os estudantes a exercerem uma postura crítica em relação às representações e aos discursos midiáticos, além de aprenderem a utilizar as novas mídias como forma de autoexpressão e ativismo social;
3. Letramentos múltiplos e multimídia (*multimedia and multiple literacies*): habilidade de se engajar de forma eficaz em tipos emergentes de cultura e de comunicação socialmente construídos. Ao desenvolverem esses letramentos, os estudantes devem ser capazes de ler e de interpretar discursos, imagens, narrativas e as formas e gêneros da cultura midiática.

Outros autores que repensam o ensino do letramento tradicional e defendem o desenvolvimento de multiletramentos

para uma sociedade digital, plural e democrática são os educadores que ficaram conhecidos como o Grupo de Nova Londres (GNL). Em 1996, o grupo, composto por educadores de diferentes países anglófonos, se reuniu na cidade de Nova Londres, nos Estados Unidos, para discutir a necessidade de novas práticas de letramentos na sociedade contemporânea. A partir da constatação de que o letramento tradicional já não era suficiente para dar conta das práticas sociais em um contexto de multiplicidade de canais e de meios de comunicação, além da crescente diversidade cultural e linguística em virtude do processo de globalização, o grupo propõe o desenvolvimento de novas formas de letramento, ou seja, multiletramentos, de forma a criar condições de aprendizagem para a participação social plena em uma sociedade cada vez mais plural e permeada por tecnologias digitais (Cope e Kalantzis 2000).

Nesse sentido, o GNL propõe uma nova pedagogia, a Pedagogia dos Multiletramentos, que amplia a compreensão de letramento para “incluir a negociação de uma multiplicidade de discursos” (Cope e Kalantzis 2000, p. 9), ou seja, visando incluir a diversidade cultural e linguística crescente nas sociedades globalizadas, bem como a variedade de textos associados às tecnologias digitais. Essa tem como base as mudanças atuais e futuras em relação ao mundo do trabalho e à cidadania, vistas tanto pela perspectiva coletiva, da vida pública, quanto pela perspectiva individual, das vidas pessoais/privadas. Os autores apresentam as mudanças nessas três esferas e o mundo que a pedagogia dos letramentos deve trabalhar de modo a preparar os estudantes para atuarem de forma efetiva nesse novo contexto. Para isso, o grupo propõe uma pedagogia baseada no *design* de significados, ou seja, na possibilidade de professores serem capazes de redesenhar atividades pedagógicas de maneira criativa durante suas práticas e da aprendizagem constituir o resultado dos *designs* de ambientes de sistemas complexos de pessoas, tecnologias, crenças e textos, desenhando, assim, futuros sociais.

Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) retomam essas ideias e propõem o trabalho com letramentos para preparar os estudantes para o mundo do trabalho, da cidadania e da vida comunitária. Em relação ao desenvolvimento da cidadania, os autores consideram o contexto atual de globalização e diversidade, além de mudanças na sociedade com o crescimento e com a difusão do neoliberalismo. Conforme os autores,

O letramento tradicional da “letra” não é mais adequado, seja para apoiar a governança descentralizada ao longo das linhas neoliberais, seja para apoiar uma sociedade civil a fazer demandas justas a seu Estado. Dadas as tendências estruturais atuais mais profundas, precisamos, em vez disso, de uma pedagogia de letramentos para a cidadania, centrada em alunos letrados críticos, que se tornem agentes de seus processos de conhecimento, capazes de contribuir com suas próprias ideias e de negociar as diferenças entre diferentes comunidades. (Kalantzis, Cope e Pinheiro 2020, p. 62)

Para isso, retomam a Pedagogia dos Multiletramentos, proposta pelo GNL, e propõem que a Educação Básica implemente essa pedagogia por meio de “processos de conhecimento” baseados nos quatro elementos propostos inicialmente pelo grupo (Prática situada, Instrução explícita, Enquadramento crítico, Prática transformada) no trabalho com textos autênticos e multimodais relacionados à realidade dos estudantes. Assim, propõem quatro processos de conhecimento (Experienciando, Conceitualizando, Analisando e Aplicando), que podem ser utilizados pelos professores como “repertório de ensino e aprendizagem” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 80) para desenharem atividades que forneçam “aos professores e estudantes mais controle sobre suas escolhas e seus resultados de aprendizagem” (Kalantzis, Cope e Pinheiro 2020, p. 74). Esses processos e seus subprocessos são descritos no Quadro 1.

QUADRO 1 – Os processos de conhecimento e sua relação com atividades em sala de aula na perspectiva dos multiletramentos

Experienciando	O conhecido: estudantes trazem para a situação de aprendizagem perspectivas, objetos, ideias, formas de comunicação e informação que lhes são familiares e refletem sobre suas próprias experiências e interesses. O novo: estudantes estão imersos em novas situações ou informações, observando ou participando de algo novo ou desconhecido.
Conceitualizando	Por nomeação: estudantes agrupam informações em categorias, aplicam os termos de classificação e definem esses termos. Com teoria: estudantes fazem generalizações conectando conceitos e desenvolvendo teorias.
Analisando	Funcionalmente: estudantes analisam conexões lógicas, relações de causa e efeito, estrutura e função. Criticamente: estudantes avaliam as perspectivas, os interesses e os motivos próprios e de outras pessoas.
Aplicando	Apropriadamente: estudantes testam seus conhecimentos em situações reais ou simuladas para ver se funcionam de uma maneira previsível em um contexto convencional. Criativamente: estudantes fazem uma intervenção inovadora e criativa no mundo, expressando distintivamente suas próprias vozes ou transferindo seus conhecimentos para um contexto diferente.

Fonte: Kalantzis, Cope e Pinheiro, pp. 73-74, 2020.

Portanto, ao trabalharem com os processos de conhecimento, por meio do uso de *designs* disponíveis e estímulo ao pensamento crítico, os estudantes constroem multiletramentos e desenvolvem sua cidadania para serem capazes de transformar suas realidades.

Royo (2009) também propõe o trabalho com multiletramentos na escola como forma de inclusão social. Para a autora,

Um dos objetivos principais da escola é justamente possibilitar que seus alunos possam participar das *várias* práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, *de maneira ética, crítica e democrática*. Para fazê-lo é preciso que a educação linguística leve em conta hoje, de maneira ética e democrática:

- os *multiletramentos* ou *letramentos múltiplos*, deixando de ignorar ou apagar os letramentos das culturas locais de seus agentes (professores, alunos, comunidade escolar) e colocando-os em contato com os letramentos valorizados, universais e institucionais; [...];
- os *letramentos multissemióticos* exigidos pelos textos contemporâneos, ampliando a noção de letramentos para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente a escrita. O conhecimento e as capacidades relativas a outros meios semióticos estão ficando cada vez mais necessários no uso da linguagem, tendo em vista os avanços tecnológicos [...] (Rojo, 2009, p. 107, grifos da autora).

Ao considerarmos os letramentos multissemióticos descritos pela autora, é importante termos em vista a ampla gama de textos disponibilizados em suportes digitais, como a tela do computador, celular e/ou *tablets*, videogames e óculos de realidade virtual, entre outros. Para “ler” esses textos, bem como fazer um uso eficaz, crítico, ético e criativo dessas tecnologias, é necessário, também, desenvolver outros letramentos, ou seja, letramentos digitais, como veremos na próxima seção.

Letramentos digitais para o uso crítico e criativo das tecnologias digitais

A necessidade de desenvolvimento de letramentos digitais tem sido discutida e defendida por vários autores e

educadores (Coscarelli e Ribeiro 2005/2021; Lankshear e Knobel 2008; Dudeney, Hockly e Pegrum 2016; Pegrum, Hockly e Dudeney 2022, entre outros).

Coscarelli e Ribeiro, já em 2005, chamavam a atenção para a necessidade de as escolas repensarem o ensino e a possibilidade de empregar tecnologias da computação e da internet “nas salas de aula ou como sala de aula, de forma cuidadosamente tecida” (2005[2021, p. 9]), e definem o letramento digital como a “ampliação do leque de possibilidades de contato com a escrita também em ambiente digital (tanto para ler quanto para escrever)” (Coscarelli e Ribeiro 2005[2021, p. 9]).

Martin (2008) no livro organizado por Lankshear e Knobel, “*Digital literacies: concepts, policies and practices*”, afirma que vivemos em uma sociedade permeada pelo digital e que as possibilidades do digital são tanto criativas quanto destrutivas na busca pela identidade, sendo necessário um olhar crítico para as tecnologias e para o desenvolvimento de letramentos do digital para a plena participação dos indivíduos na sociedade contemporânea. O autor define o letramento digital como

[...] a consciência, atitude e habilidade que os indivíduos possuem de *utilizar de forma apropriada* ferramentas e dispositivos digitais para identificar, acessar, gerenciar, integrar, avaliar, analisar e sintetizar recursos digitais, construir novos conhecimentos, criar expressões em mídias, e comunicar com outros, no contexto de situações específicas de vida *de forma a possibilitar ação social construtiva*; e refletir sobre esse processo. (Martin 2008, pp. 166-167, grifos nossos)

De acordo com Martin (2008), o letramento digital inclui não apenas habilidades técnicas de uso de interfaces digitais,

mas sua aplicação de forma apropriada e crítica. O autor ainda organiza esse letramento em três diferentes níveis: competência digital, uso digital e transformação digital. O primeiro nível, competência digital, envolve o domínio de habilidades, conceitos, abordagens e atitudes, entre outros, em relação às tecnologias digitais. Já o segundo nível abarca a aplicação apropriada de interfaces digitais. Por último, a transformação digital é voltada para a reflexão crítica e para a compreensão do impacto social e transformador das ações digitais, levando à inovação e à criatividade e trazendo mudança significativa no domínio profissional ou de conhecimento dos indivíduos. Martin (2008) ainda ressalta que o letramento digital é um conceito em constante construção e reforça a necessidade de estarmos conscientes e de resistirmos aos riscos digitais à identidade sendo capazes de utilizar as tecnologias digitais para assegurar e apoiar nossa própria identidade.

Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), preocupados com o impacto das tecnologias digitais sobre a aprendizagem de línguas, compreendem que, para poderem ter acesso às potencialidades que essas tecnologias podem oferecer para o contexto educacional, tanto educadores quanto estudantes precisam desenvolver novas habilidades e estratégias, ou seja, letramentos digitais. Para eles, os letramentos digitais constituem “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital” (Dudeney, Hockly e Pegrum 2016, p. 17).

Os autores propõem uma taxonomia dos letramentos digitais necessários para atuação na cibercultura, organizando-os em quatro grupos de acordo com o foco específico (linguagem, informação, conexão e (re)desenho). Esses letramentos são apresentados no Quadro 2, a seguir:

QUADRO 2 – Taxonomia dos letramentos digitais

Foco	Letramentos
<p>Linguagem: Comunicação de sentidos através da linguagem, incluindo os muitos canais que complementam, suplementam e, em certas ocasiões, superam a expressão linguística</p>	<p>Letramento Impresso: habilidade de compreender e criar uma variedade de textos escritos que abrange o conhecimento de gramática, vocabulário e características do discurso simultaneamente com as competências da leitura e da escrita.</p>
	<p>Letramento em SMS: habilidade de se comunicar eficientemente em internetês.</p>
	<p>Letramento em hipertexto: habilidade de processar hiperlinks apropriadamente e de usá-los para incrementar com eficiência um documento ou artefato.</p>
	<p>Letramento multimídia: habilidade de interpretar e de criar efetivamente textos em múltiplas mídias, especialmente usando imagens, som e vídeo.</p>
	<p>Letramento em jogos: habilidade de navegar e interagir eficientemente nos ambientes de jogos e de alcançar objetivos no interior deles.</p>
	<p>Letramento móvel: habilidade de navegar, interpretar informação, contribuir com informação e se comunicar por meio da internet móvel, incluindo a habilidade de se orientar no espaço da internet das coisas (onde a informação dos objetos do mundo real está integrada à rede) e da realidade aumentada (onde a informação proveniente da internet se sobrepõe ao mundo real).</p>
	<p>Letramento em codificação: habilidade de ler, escrever, criticar e modificar códigos de computador em vista de criar ou confeccionar softwares e canais de mídia.</p>
	<p>Letramento multimídia: habilidade de interpretar e de criar efetivamente textos em múltiplas mídias, especialmente usando imagens, som e vídeo.</p>
<p>Informação: Habilidades de acessar, avaliar e administrar a informação contextualmente relevante disponível</p>	<p>Letramento classificatório: habilidade de interpretar e de criar folksonomias eficientes (índices de recursos on-line gerados pelo usuário visualmente representados como nuvens de tags).</p>
	<p>. Letramento em pesquisa: habilidade de fazer uso eficiente de ampla gama de motores e de serviços de busca, incluindo a familiaridade com sua funcionalidade plena, bem como com suas limitações.</p>

	Letramento (crítico) em informação: habilidade de avaliar documentos e artefatos fazendo perguntas críticas, avaliando a credibilidade, comparando fontes e rastreando as origens da informação.
	Letramento em filtragem: uma inflexão do letramento em rede, ou seja, a habilidade de reduzir a sobrecarga de informação usando redes profissionais e sociais on-line como mecanismos de triagem
Conexões: A comunicação de sentidos e o gerenciamento de informações estão intimamente vinculadas à alimentação de conexões.	Letramento pessoal: habilidade de usar ferramentas digitais para formatar e projetar a identidade on-line desejada.
	Letramento em rede: habilidade de organizar redes on-line profissionais e sociais para filtrar e obter informação; se comunicar e informar outros; construir colaboração e apoio; desenvolver uma reputação e exercer influência.
	Letramento participativo: habilidade de contribuir para a inteligência coletiva das redes digitais e de alavancar a inteligência coletiva das redes mantidas a serviço de metas pessoais e/ou coletivas.
	Letramento intercultural: a habilidade de interpretar documentos e artefatos provenientes de uma gama de contextos culturais, bem como comunicar mensagens eficientemente e interagir construtivamente com interlocutores pertencentes a diferentes contextos culturais.
(Re)desenho: Criação de novos sentidos com base em outros textos	Letramento remix: habilidade de criar novos sentidos ao samplear, modificar e/ou combinar textos e artefatos preexistentes, bem como de fazer circular, interpretar, responder e construir sobre outras remixagens no interior das redes digitais.

Fonte: Adaptado de Dudeney, Hockly e Pegrum (2016).

Os autores reforçam a necessidade de os professores de línguas trabalharem com todos esses letramentos em suas aulas, pois, segundo eles,

precisamos incrementar nosso ensino e a aprendizagem de nossos estudantes de acordo com essas novas circunstâncias. Para nosso ensino de língua permanecer relevante, nossas aulas têm de abarcar ampla gama de letramentos, que vão bastante além do *letramento impresso tradicional*. Ensinar língua exclusivamente através do

letramento impresso é, nos dias atuais, fraudar nossos estudantes no seu presente e em suas necessidades futuras. (Dudenev, Hockly e Pegrum 2016, p. 19, grifos dos autores)

Eles também ressaltam a necessidade de se incorporar atividades ao currículo e à carga horária que trabalhem essa ampla gama de letramentos no desenvolvimento da competência linguística e tecnológica dos estudantes da Educação Básica, bem como na competência tecnológica dos professores. Por fim, em consonância com as ideias de Kellner (2000, 2004), ressaltam a necessidade de políticas públicas que ampliem o acesso às tecnologias digitais nas escolas, uma vez que a falta de infraestrutura tecnológica, principalmente nas escolas públicas, e também na formação inicial e continuada de professores de línguas, desvaloriza o trabalho e o desenvolvimento dos letramentos digitais, essenciais na sociedade contemporânea. Portanto, os autores defendem o papel crucial da escola no desenvolvimento dos letramentos ao afirmarem que

isso não fará apenas com que os letramentos adquiridos fora da sala de aula pareçam menos importantes do que os que se aprendem dentro dela, mas erguerá uma nova muralha digital entre aqueles cujas condições socioeconômicas lhes permitam adquirir letramentos digitais em seu próprio tempo fora da escola e aqueles que são menos afortunados (Lankshear e Knobel 2008; Pegrum 2011). Isso não só não ajuda em nada, como aprofunda desigualdades existentes para o futuro, na medida em que “aqueles que não são digitalmente letrados perderão oportunidades educacionais e econômicas fundamentais (Susan Crawford, *apud* Anderson e Rainie 2010, p. 26)”. (Dudenev, Hockly e Pegrum 2016, p. 59)

Assim como Martin (2008) já anunciava que o termo está em constante construção, em 2022, os autores publicaram uma nova edição do livro, revisando a taxonomia originalmente criada em 2013, e ampliaram o quadro de letramentos digitais

para incluir outros letramentos decorrentes da constante evolução das tecnologias digitais, o qual chamam de Quadro de Letramentos Digitais 3.0 (*Framework of Digital Literacies 3.0*). Os autores ressaltam a necessidade de “letramentos diversos para uma era superdiversa” (Pegrum, Hockly e Dudeney 2022, p. 2), tendo em vista vez que a última década foi marcada por mudanças sociopolíticas e tecnológicas radicais, incluindo fenômenos como *fake news* e desinformação, desafios planetários, como as mudanças climáticas, além de avanços tecnológicos, como o *big data* e os analíticos de aprendizagem (*learning analytics*), demandando mudanças educacionais. Conforme os autores,

as mudanças educacionais também foram entrelaçadas com essas tendências sociopolíticas e tecnológicas de maneiras que se moldam mutuamente. A curto prazo, a educação teve que se adaptar às mudanças globais: durante a pandemia de Covid-19, cuja disseminação virulenta se deve muito à nossa crescente conexão planetária, os sistemas educacionais em todo o mundo mudaram rapidamente para o *ensino remoto de emergência*. Apesar das limitações pedagógicas e outras dessa mudança apressada e despreparada, ela acelerou a mudança mais gradual que já estava em andamento em direção a um maior uso de modelos de aprendizagem on-line e híbridos. A médio e longo prazo, devemos atender aos crescentes apelos por uma resposta educacional aos nossos desafios globais (com a Covid-19 sendo um exemplo) e nossa turbulência informacional compartilhada [...] (Pegrum, Hockly e Dudeney 2022, p. 3, grifo dos autores)

Uma consequência inegável da pandemia foi a maior aproximação dos professores, principalmente da Educação Básica, com as tecnologias digitais para a mediação pedagógica. Apesar da discussão sobre a necessidade de integração das tecnologias digitais nos processos de ensino-aprendizagem já acontecer há mais de vinte anos, como visto nas propostas de Kellner (2000, 2004) para mudanças na educação, e de Coscarelli e Ribeiro

(2005[2021]) de uso da tecnologia “na e como sala de aula”, a pandemia evidenciou o quanto essas tecnologias ainda estavam distantes do contexto escolar e o quanto a exclusão digital ainda fazia (e continua fazendo) parte da realidade mundial, a despeito de vivermos na cibercultura. Outra consequência do período de isolamento social e da necessidade de implementação do Ensino Remoto Emergencial (ERE) foi a relevância do trabalho com os letramentos digitais, tanto na formação de professores (inicial e continuada) quanto na educação em geral, desde o Ensino Fundamental até o Ensino Superior.

Nesse sentido, os autores ampliaram o quadro de letramentos digitais para incorporar outros letramentos, tais como o letramento imersivo, dada as tecnologias de imersão, como a realidade virtual; o letramento espacial, em resposta à expansão das tecnologias de 3D e XR; os letramentos ético e crítico; o letramento atencional, dada a facilidade de dispersão gerada por tecnologias digitais; e o letramento em inteligência artificial (IA), dado o crescimento exponencial dessa tecnologia e a sua difusão na sociedade, como podemos perceber com a divulgação do Chat GPT 3.0 em 2022.

Assim, o quadro original foi reformulado para incluir esses e outros letramentos necessários para o uso eficaz das tecnologias digitais na sociedade contemporânea, conforme ilustrado no Quadro 3.

Segundo os autores, o quadro proposto não é para ser visto como uma lista exaustiva de letramentos diversos, uma vez que muitos deles se entrecruzam e misturam, mas como “um mapa de áreas-chave de ênfase que professores e estudantes de línguas devem considerar dentro do cenário geral dos letramentos digitais” (Pegrum, Hockly e Dudeney 2022, p. 10). Os autores ainda deixam claro que os professores não devem se assustar com a grande variedade de letramentos, mas que, quando se trata de novas tecnologias e de novos letramentos, o ideal é começar aos poucos, criando familiaridade com letramentos menos complexos e, paulatinamente, ir incorporando outros letramentos em seu repertório e de seus alunos.

QUADRO 3 – Quadro dos Letramentos Digitais 3.0

Primeiro foco: Comunicação	Segundo foco: Informação	Terceiro Foco: Colaboração	Quarto foco: (Re)desenho
Letramento Impresso Letramento em SMS (+ Letramento reconstrutivo)			
Letramento em hipertexto	Letramento classificatório (+ Letramento em hashtag)	Letramento pessoal (+ Letramento em segurança) Letramento em rede Letramento participativo	
Letramento multimodal	Letramento em pesquisa Letramento em filtragem		
Letramento imersivo (+ Letramento em jogos) (+ Letramento XR) Letramento espacial Letramento móvel	Letramento em informação (+ Letramento em dados)	Letramento intercultural	Letramento atencional
Letramento em codificação (+ Letramento tecnológico) (+ Letramento em IA)		Letramento ético	Letramento crítico (+ Letramento móvel crítico) (+ Letramento crítico me material) (+ Letramento filosófico crítico) (+ Letramento acadêmico crítico) Letramento remix

complexidade crescente

Fonte: Adaptado de Pegrum, Hockly e Dudeney (2022, p. 10).

Por fim, concluímos que é fundamental que a escola busque aproximar o currículo da sociedade contemporânea, em constante mudança, apresentando e desenvolvendo os letramentos digitais necessários para que os estudantes da Educação Básica participem efetivamente das práticas sociais mediadas por tecnologias na cibercultura. Também é papel da escola equipar esses estudantes para construir significados de forma crítica e criativa no uso dessas tecnologias e para agir sobre desafios globais e sobre questões sociopolíticas de forma ética e cidadã, evitando, por exemplo, a disseminação de *fake news*, desinformação e/ou discursos de ódio nas práticas sociais mediadas, ou não, por tecnologias digitais.

Considerações finais

Neste capítulo, buscamos refletir sobre a necessidade de repensarmos as práticas de ensino-aprendizagem de línguas no contexto da cibercultura por meio da integração das tecnologias digitais e do trabalho com novos e múltiplos letramentos, multiletramentos e letramentos digitais de forma a promover a inclusão social e digital dos estudantes da Educação Básica. Também precisamos de práticas educacionais que propiciem sua formação cidadã e que os permitam aproveitar as potencialidades de diferentes tecnologias para a aprendizagem de línguas (e outras disciplinas), além de participar ativamente como autores críticos, criativos e éticos na cibercultura, e não como meros usuários e consumidores (e replicadores) de informações, muitas vezes inúteis e/ou falsas. Portanto, destacamos a importância de que os diversos letramentos apresentados aqui sejam incorporados às práticas escolares cotidianas por meio da integração crítica das tecnologias digitais (sejam as tecnologias disponíveis na escola, ou aquelas

que os próprios alunos trazem para a escola, como celulares, por exemplo).

O ensino mediado por tecnologias não deve ficar esquecido nas experiências (muitas vezes negativas) vivenciadas durante a pandemia, mas, sim, repensado e redesenhado para práticas de ensino-aprendizagem presenciais enriquecidas por diversas tecnologias no pós-pandemia e muito além, pois, como nos lembra Santos (2009, p. 56-58), a cibercultura “não é uma utopia, é o presente”. Para isso, precisamos cobrar políticas públicas de formação inicial e continuada de professores, bem como de infraestrutura nas escolas, como disponibilização de dispositivos e rede wi-fi para os estudantes, de maneira que todos tenham acesso às tecnologias digitais, uma vez que essas permeiam todas as esferas da vida social.

É urgente discutirmos e lutarmos para a redução da desigualdade digital, desigualdade essa que não diz respeito apenas ao acesso às tecnologias, mas também aos letramentos necessários para sua utilização eficaz, possibilitando a participação plena na vida cívica, como verdadeiros “atores e autores”, incluídos digitais, como sugere Santos (2009), e diminuir as diferenças entre os incluídos e os excluídos, como propõe Kellner (2000, 2004).

Essas demandas não são novas e não surgiram com a pandemia. Como podemos ver nos trabalhos aqui apresentados, há mais de vinte anos, diversos autores nos alertam para a necessidade de repensarmos as práticas educacionais, incluindo as tecnologias digitais e os diversos e multiletramentos necessários para seu uso efetivo, nos permitindo participar ativamente e plenamente nas práticas sociais na sociedade contemporânea.

O caminho que ensejamos para alcançarmos a formação cidadã na cibercultura é justamente a integração das tecnologias digitais nas práticas escolares e a promoção dos letramentos digitais, dos letramentos múltiplos e da

Pedagogia dos Multiletramentos, como proposto pelos autores apresentados neste capítulo. Entendemos que, somente por meio da inserção das tecnologias nas escolas e do trabalho com esses letramentos, poderemos formar cidadãos que farão o uso crítico e ético dessas tecnologias, transformando suas realidades e “construindo futuros sociais”, como descrito por Cope e Kalantzis (2000).

Por fim, fechamos este capítulo compartilhando do pensamento e da proposta de Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) para a diminuição dessas desigualdades por meio da formação cidadã sob a perspectiva dos multiletramentos. Nas palavras dos autores,

com efeito, vivemos em um mundo grosseiramente desigual, e até mesmo os defensores mais ferozes de um status quo desigual argumentam que o sistema dá a todos, pelo menos, uma única chance: a educação. Assim, ter um bom desempenho na escola possibilitaria “igualdade de oportunidades”. No entanto, sabemos que as realidades das escolas são muito diferentes. Além disso, não raro, muitos estudantes não conseguem se adaptar à realidade escolar; em outras palavras, não veem a escola como parte de seu mundo e, por isso, tendem a falhar. É assim que, apesar de sua promessa de equidade, a educação acaba reproduzindo justamente a desigualdade. Isso é ainda particularmente mais desigual em países como o Brasil, cuja desigualdade social e econômica sempre foi e ainda é gritante. Assim, queremos (re)formular uma proposta que, de fato, interfira nessa situação e que ao mesmo tempo seja um desafio programático: *Todas as escolas podem ser agradáveis e acessíveis a seus aprendizes. Todas as escolas, mesmo aquelas com menos recursos, podem fornecer experiências de aprendizagem poderosamente engajadoras e eficazes para todos os estudantes. E porque elas podem, elas devem.* (Kalantzis, Cope e Pinheiro 2020, p. 25, grifos dos autores)

Referências

- BEHRMAN, Edward H. "Teaching about language, power, and text: a review of classroom practices that support critical literacy." *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, vol. 49, nº 6, pp. 490-498, 2006. Disponível em: <https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1598/JAAL.49.6.4>
Acesso em: 30/04/2023.
- COPE, Bill e KALANTZIS, Mary. *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London: Routledge, 2000.
- COSCARELLI, Carla Viana e RIBEIRO, Ana Elisa. "Apresentação", in: COSCARELLI, Carla Viana e RIBEIRO, Ana Elisa. *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 3ª ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005[2021].
- DUBOC, Ana Paula M. "A avaliação da aprendizagem de línguas e o letramento crítico: uma proposta", in: JESUS, Dánie Marcelo de e CARBONIERE, Divanize (orgs.) *Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas*. Campinas: Pontes, 2016.
- DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky e PEGRUM, Mark. *Letramentos Digitais*. Traduzido por Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- JANKS, Hilary. "Panorama sobre letramento crítico", in: JESUS, Dánie Marcelo de e CARBONIERE, Divanize (orgs.) *Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas*. Campinas: Pontes, 2016.
- JORDÃO, Clarissa M. "No tabuleiro da professora tem...letramento crítico?", in: JESUS, Dánie Marcelo de e CARBONIERE, Divanize (orgs.) *Práticas de Multiletramentos e*

Letramento Crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas. Campinas: Pontes, 2016.

JORDÃO, Clarissa M. e FOGAÇA, Francisco C. “Critical literacy in the English language classroom.” *DELTA*, vol. 28, nº 1, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/hsrcx4LBJZmLpsBjNKsVbvt>. Acesso em: 30/04/2023.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill e PINHEIRO, Petrilson. *Letramentos*. Campinas: Ed. Unicamp, 2020.

KELLNER, Douglas. “Technological transformation, multiple literacies, and the revisioning of education.” *E-Learning*, vol. 1, nº 1, 2004. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.2304/elea.2004.1.1.8>. Acesso em: 09/01/2023.

KELLNER, Douglas. “New technologies/New literacies: reconstructing education for the new millennium.” *Teaching Education*, vol. 11, nº 3, pp. 245-265, 2000. Disponível em: http://ldt.stanford.edu/~ejbailey/05_MASTERS/MA%20Articles/kellner_newtech_newlit.pdf. Acesso em: 09/01/2023.

LANKSHEAR, Colin e KNOBEL, Michele (eds.) *Digital literacies: concepts, policies and practices*. New York: Lag Publishing, 2008.

LANKSHEAR; Colin e KNOBEL, Michele. *New Literacies: Everyday Practices and Social Learning*. 3ª ed. Berkshire: Open University Press, 2011.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. 3ª ed. São Paulo: Ed. 34, 2010.

LUKE, Allan. “Critical Literacy: Foundational Notes.” *Theory into Practice*, vol. 51, nº 1, p. 4-11, 2012. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/41331066>. Acesso em: 30/04/2023.

LUKE, Allan e DOOLEY, Karen T. “Critical literacy and second language learning”, in: HINKEL, Eli. *Handbook of Research on Second Language Teaching and Learning*. New York:

- Routledge, vol. 2. Disponível em: <https://eprints.qut.edu.au/28199/1/c28199.pdf>. Acesso em: 30/04/2023.
- MARTIN, Allan. “Digital literacy and the ‘digital society’”, in: LANKSHEAR, C. e KNOBEL, M. (eds.) *Digital literacies: concepts, policies and practices*. New York: Peter Lang Publishing, pp. 152 -176, 2008.
- MONTE MÓR, Walkyria. “Foreign languages teaching, education and the new literacies studies: expanding views”, in: GONÇALVES, Gláucia Renate; ALMEIDA, Sandra Regina G.; PAIVA, Vera Lúcia M. de O. e RODRIGUES-JÚNIOR, Adail Sebastião (orgs.) *New Challenges in Language and Literature*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2009. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Livros/New_Challenges/12-Walkyria%20Monte%20Mor.pdf. Acesso em: 30/04/2023.
- PEGNUM, Mark; HOCKLY, Nicky e DUDENEY, Garvin. *Digital Literacies*. 2ª ed. New York: Routledge, 2022.
- ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- SANTOS, Edméa. “Educação online para além da EAD: um fenômeno da cibercultura.” *Anais Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, 10, 2009. Braga: Universidade do Minho, 2009. Disponível em: <https://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/t12/t12c427.pdf>. Acesso em: 09/01/2023.
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- SOARES, Magda. “Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura.” *Educação & Sociedade*, vol. 23, nº 81, Campinas, pp. 143-160, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zG4cBvLkSZfcZnXfZGLzsXb/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 13/01/2023.

STREET, Brian. "What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice." *Current Issues in Comparative Education*, vol. 5, nº 2, pp. 77-91, 2003. Disponível em: https://www.tc.columbia.edu/cice/pdf/25734_5_2_Street.pdf. Acesso em: 30/04/2023.

APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA COMO LÍNGUA ADICIONAL EM CONTEXTOS NÃO FORMAIS E INFORMAIS: UMA VISÃO PANORÂMICA DE ESTUDOS NO CONTEXTO BRASILEIRO

*Bruna Quartarolo Vargas
Flávio Augusto dos Santos Pinto*

Introdução

Este capítulo compõe uma coletânea de textos cujo ponto em comum versa acerca do debate sobre o potencial das tecnologias digitais (TDs) como ferramentas utilizadas para extrapolar os limites dos muros escolares, expandindo oportunidades para a aprendizagem de inglês como língua adicional.¹ Na esteira desse pensamento, assim como Nicolaidis, Braga e Vargas (2021), consideramos que as TDs podem ser compreendidas como possibilitadoras de transformação social, se utilizadas para promover aprendizagem que leva ao desenvolvimento (Vygotsky 1978), ou, nos termos de Newman e Holzman (2002), aprendizagem-e-desenvolvimento.

Diante do exposto acima, este texto tem como objetivo contribuir para a compreensão da área de investigação de “aprendizagem de línguas em contextos não-formais e informais”, situando e descrevendo uma visão panorâmica das pesquisas no campo de educação linguística em inglês como língua adicional

1. Adotamos a expressão “língua adicional” (Schlater e Garcez 2012) neste trabalho. No entanto, os trabalhos que constituem o corpus desta pesquisa não necessariamente utilizam a mesma expressão, podendo se referir às mais tradicionais “língua estrangeira”, “segunda língua” etc.

nesse contexto, no Brasil, entre 2014 e 2023. Sendo assim, iremos apresentar uma revisão de literatura (Randolph 2009) no cenário descrito, com a intenção de responder à seguinte pergunta de pesquisa: Quais potencialidades e limitações das TDs para a aprendizagem de inglês como língua adicional em contextos não formais e informais têm sido apontadas pelas pesquisas brasileiras desenvolvidas na área na última década?

Iniciamos com esta introdução, que conta com uma breve descrição teórica acerca do que entendemos como aprendizagem informal e não formal, bem como de uma ambientação acerca do gênero revisão sistemática. Em seguida, detalhamos a metodologia adotada, para, então, apresentarmos a análise e a discussão dos dados compilados. Finalmente, tecemos nossas conclusões.

Considerando, portanto, que este texto, assim como este livro, toma como mote a aprendizagem além da sala de aula, julgamos importante estabelecer a distinção entre os contextos “não formais” e “informais” de aprendizagem, muito embora essa distinção não seja comumente realizada nos trabalhos analisados nesta pesquisa. De acordo com Marandino (2017), a educação formal está relacionada aos sistemas de ensino tradicionais. Por sua vez, a não formal corresponde às atividades de aprendizagem que se dão fora dos sistemas de ensino supracitados, mas que, de forma similar a esses sistemas, são planejadas com objetivos educacionais bem delineados. Por esses motivos, a aprendizagem não formal implica em uma consciência dos processos de aprendizagem por parte do estudante. A aprendizagem informal, por sua vez, é aquela que ocorre de forma natural e espontânea ao longo da vida dos indivíduos, quando eles participam de atividades sociais em sua vida cotidiana. Dessa forma, esse tipo de aprendizagem não implica em uma consciência explícita dos processos de aprendizagem por parte desses indivíduos, sendo melhor caracterizada como incidental.

Na grande área da Linguística Aplicada, os estudos que buscam compreender como se dá a aprendizagem de língua inglesa em ambientes formais são bastante extensos (Menezes *et al.* 2009; Souza *et al.* 2021, Brito 2023). No entanto, isso não parece ocorrer quando buscamos a mesma temática em ambientes não formais e informais. Sendo assim, este trabalho tem como foco apresentar uma revisão sistemática acerca do tema descrito, como forma de ambientar o leitor que se interesse pelo assunto, bem como apontar caminhos a serem percorridos nessa área. Neste estudo, consideramos tanto os contextos não formais quanto os informais. A revisão aqui desenvolvida, visa, assim, à apresentação de uma visão panorâmica dos estudos realizados nessas duas áreas.

Segundo Harris *et al.* (2014), trabalhos de revisão sistemática têm como meta avaliar trabalhos acadêmicos criticamente, sintetizando evidências existentes com a intenção de fornecer elementos que respondem a questionamentos específicos. Os autores ressaltam, no entanto, que leitores e revisores desse tipo de trabalho acadêmico devem atentar para o fato de que a qualidade das recomendações de leitura elencadas em uma revisão sistemática está diretamente ligada à qualidade dos estudos que ela destaca e analisa. Além disso, Harris *et al.* (2014) parecem apontar para a importância de observar cuidadosamente a metodologia aplicada e as interpretações fornecidas em uma revisão sistemática, destacando a necessidade de uma descrição metodológica detalhada. Isso posto, passamos para a explanação do percurso metodológico deste capítulo.

Nosso percurso metodológico

Conforme mencionamos na introdução, este estudo buscou situar e descrever uma visão panorâmica das pesquisas

no campo de educação linguística em inglês como língua adicional em contextos não formais e informais no Brasil entre 2014 e março de 2023. Para isso, foram realizadas buscas em bases de dados on-line e gratuitas, sendo elas: *Google Acadêmico*; LUME (UFRGS); Catálogo de teses e dissertações da CAPES; Repositório Institucional UFJF; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); Repositório Institucional da UFMG; Periódicos CAPES; Repositório UnB e Repositório da Produção Científica e Intelectual da Unicamp. A inclusão dessas bases foi realizada de acordo com a relevância nacional de estudos publicados em português e os critérios de inclusão de trabalhos levaram em consideração os seguintes parâmetros: 1. artigos acadêmicos, dissertações e teses, todos de livre acesso; 2. trabalhos publicados em língua portuguesa e 3. pesquisas que sugerem, no seu título, resumo ou palavras-chave, o uso de tecnologias digitais para a aprendizagem de inglês como língua adicional em contextos não formais e informais.

Nas bases de busca anteriormente descritas, lançamos mão de operadores booleanos² para a combinação randômica de palavras-chave relevantes ao contexto de pesquisa, com a seguinte combinação de palavras, ou *search string*: “tecnologias digitais” OR “TIC” OR “TDIC” AND “língua estrangeira” OR “língua adicional” AND “inglês” OR “língua inglesa” AND

-
2. Os operadores booleanos são ferramentas úteis na criação de *search strings* para buscas em bases de dados de trabalhos acadêmicos. Com os operadores AND (E), OR (OU) e NOT (NÃO), os pesquisadores podem combinar palavras-chave e critérios de pesquisa de maneira eficiente. O operador AND garante que ambos os termos estejam presentes nos resultados, o operador OR amplia os resultados permitindo qualquer um dos termos, e o operador NOT exclui termos indesejados. Combinando esses operadores e usando parênteses para agrupar termos, é possível criar consultas precisas e flexíveis, obtendo informações relevantes de forma eficiente. Para a busca de trabalhos potenciais para serem incluídos nesta pesquisa, foram utilizados os dois primeiros operadores (AND e OR).

“aprendizagem informal” OR “aprendizagem não formal” OR “contexto informal” OR “contexto não formal”. Após a busca, que foi encerrada no dia 22 de março de 2023, obtivemos resultados das seguintes plataformas:

1. *Google Acadêmico*: 301 resultados e 9 inclusões.³
2. LUME (UFRGS): 35 resultados e 1 inclusão.
3. Repositório Institucional da UFMG: 13 resultados e nenhuma inclusão.
4. Periódicos CAPES: 333 resultados e nenhuma inclusão.
5. Repositório UnB: 6 resultados e nenhuma inclusão.
6. Repositório Institucional UFJF: 1 resultado e nenhuma inclusão.
7. Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD): 1 resultado e nenhuma inclusão.

Como é possível notar por meio da descrição acima, dentre as bases de busca listadas, de apenas duas obtivemos retornos a partir dos quais trabalhos foram selecionados: *Google Acadêmico*, com 306 resultados e 11 trabalhos selecionados, e a base de dados LUME, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com 35 resultados e um trabalho selecionado. Com o objetivo de realizar a seleção dos textos, fizemos a leitura cuidadosa do título, do resumo e das palavras-chave de cada trabalho, para então selecioná-los para posterior análise.

Além disso, a fim de garantir uma análise mais criteriosa dos trabalhos incluídos neste estudo, foi realizada ainda uma verificação das pesquisas listadas nas referências bibliográficas dos textos selecionados. A esta etapa chamamos de busca retrospectiva de referências (do inglês, *backward reference*

3. Chamaremos de “inclusões” os trabalhos que foram selecionados para análise por atenderem aos critérios de inclusão estabelecidos para esta revisão.

searching), e dela foi possível retirar mais dois trabalhos, perfazendo um total de 12 textos selecionados.

Para finalizar nossa geração de dados, entramos em contato, via e-mail, com autores de trabalhos que foram por nós selecionados,⁴ para pedir a colaboração desses pesquisadores com a indicação de referências bibliográficas de trabalhos que se encaixariam no nosso escopo. Nesse sentido, a ideia foi cruzarmos os dados coletados por nós com a(s) possível(eis) indicação(ões) desses pesquisadores, buscando, assim, uma maior abrangência na identificação de trabalhos relevantes a serem incluídos em nosso corpus. Infelizmente, essa etapa não gerou nenhum resultado significativo.

É importante destacar que, após a análise integral dos trabalhos que atenderam aos critérios de inclusão descritos acima, um deles foi excluído de nossa análise (Oliveira, J. 2019). Tal exclusão se deu após o entendimento de que a pesquisa relatada na dissertação foi feita exclusivamente em ambiente formal de aprendizagem, o que não estava explícito na análise inicial que levou em consideração o título, o resumo e as palavras-chave do estudo.

A seguir, apresentamos e discutimos os resultados encontrados.

Análise e discussão dos dados

-
4. Para isso, fizemos uma busca por seus endereços de e-mail nos sites das instituições acadêmicas de filiação de cada autor, conforme indicadas nos trabalhos incluídos. De 13 autores, oito endereços de e-mail foram localizados e contatados. Para o restante, não havia informações de contatos nas páginas de suas instituições. Assim, tentamos outras formas de contato mais informais (*Facebook*, por exemplo), mas não conseguimos retornos produtivos.

Nesta seção, apresentamos uma compilação contendo os trabalhos incluídos no nosso corpus. Após um breve panorama dos assuntos tratados pelos pesquisadores, fizemos mais detalhadamente uma descrição de cada estudo separadamente. Essa descrição compõe-se da seguinte forma: em um primeiro momento, apresentamos a referência do trabalho e seus objetivos; depois, relatamos as potencialidades do uso das TDs para a educação linguística em inglês como língua adicional, conforme descrita pelos próprios autores de cada pesquisa; posteriormente, relatamos as limitações, quando existentes, também dadas pelos próprios pesquisadores; finalmente, apresentamos nossa análise crítica enquanto leitores desses trabalhos.

Os estudos que integram o corpus analisado nesta revisão investigaram o uso de TDs para o ensino e aprendizagem de inglês como língua adicional, explorando contextos não formais e informais. Severo e Lima (2019) destacaram o papel das TDs na educação linguística, enfatizando a autonomia dos alunos e as estratégias de preenchimento de lacunas linguísticas. Gonçalves e Silva (2014) observaram desinteresse dos alunos em complementar a aprendizagem por meio de dispositivos móveis. Pisetta, Bailer e Barbosa (2020) enfatizaram a autonomia dos alunos em contextos informais, enquanto Pisetta, Barbosa e Fischer (2020) discutiram a relação entre ensino formal e informal, destacando os jogos digitais. Garbuio (2018) abordou o uso de jogos e de mídias como ferramentas de aprendizado informal, e Gutierrez (2020) explorou o uso de TDs para aprendizagem de inglês em ambientes informais, ressaltando a conexão entre práticas de letramento dentro e fora da escola. Mariana Oliveira (2019) observou o impacto de jogos digitais e das TDs na aprendizagem de crianças, ao passo que Severo (2016) analisou o uso de aplicativos para promover a colaboração na aprendizagem. Nunes (2020) investigou o impacto das ferramentas digitais e a interação

entre ensino formal e informal, e Boechat (2019) examinou o uso do *WhatsApp* para ensino de inglês. Kirinus (2018) analisou *feedback* em aplicativos de ensino de idiomas. Passamos, então, a uma descrição mais detalhada de cada um desses trabalhos.

Severo e Lima (2019) desenvolveram, em um grupo de *WhatsApp*, um estudo de caso de uma pesquisa-ação com os alunos de uma das professoras-pesquisadoras. As autoras apontam que as TDs têm se mostrado como ferramentas promissoras no campo da educação linguística, permitindo a testagem de hipóteses sobre o funcionamento da língua e a identificação de lacunas no conhecimento linguístico de aprendizes. Segundo elas, essas lacunas são preenchidas por meio de estratégias como *scaffolding* e metalinguagem. Severo e Lima (2019) afirmam que os participantes tiveram um “papel ativo e autônomo no seu próprio aprendizado” (p. 456), a partir da mediação das TDs para a aprendizagem de inglês como língua adicional. Nesse texto, não foram apontadas limitações pelas autoras.

Gonçalves e Silva (2014) realizaram um breve estudo no qual buscaram descrever o uso dos dispositivos móveis para a aprendizagem de língua inglesa. Os autores destacam que a maioria dos participantes possuía um telefone celular com conexão com a internet, sendo que aproximadamente 33% deles possuía um *smartphone*. Além disso, cerca de 95% dos entrevistados não tinham conhecimento de aplicativos móveis para a aprendizagem da língua inglesa. Os autores interpretam esses resultados como uma falta de interesse dos participantes em buscar métodos que complementem a aprendizagem fora do ambiente de educação formal.

Pisetta, Bailer e Barbosa (2020) conduziram um estudo no qual relataram o uso de TDs, como jogos e redes sociais, para aprofundar o conhecimento da língua inglesa em contextos extraescolares. De acordo com as autoras, além de proverem suporte para estudos escolares, “[o]s sujeitos demonstraram

autonomia para o aprendizado de línguas nos contextos informais pelo fato de poderem pesquisar temas de seus interesses e de interagir com pessoas ao redor do mundo” (p. 502). O acesso à web foi destacado como um fator significativo para o ensino de línguas em sala de aula. Nas crenças dos participantes, a escola é vista como espaço de aprendizagem da língua formal, que complementa o aprendizado da língua informal por meio das TDs. O mesmo contraste se dá nos focos dados às modalidades oral (por meio das TDs) e escrita (na escola). O texto discute a diferença entre o aprendizado formal na escola e o aprendizado informal por intermédio das TDs, ressaltando a necessidade de construir uma ponte entre as práticas de letramento dentro e fora do contexto escolar.

Pisetta, Barbosa e Fischer (2020), em um estudo realizado com estudantes do ensino médio, analisaram os usos de TDs em práticas de letramentos com a língua inglesa. O estudo destacou que a personalização da busca de conhecimentos, seguindo o ritmo dos próprios participantes, em situações reais de comunicação, favorece uma aprendizagem mais rápida. Houve o desenvolvimento de uma visão de língua como função e não apenas como sistema, enfatizando a importância de aprender de forma interativa. Comparado ao contexto escolar, a aprendizagem da língua por meio das tecnologias digitais foi considerada maior. As TDs foram vistas como aliadas ao ensino formal, promovendo a contextualização dos tópicos abordados na escola e oferecendo ambientes de prática da língua para os estudantes. No entanto, o texto aponta a falta de uma linguagem mais formal, bem como contrastes entre o foco dado às modalidades oral (por meio das TDs) e escrita (na escola), como uma limitação em relação ao uso das TDs para a aprendizagem de inglês em contextos informais. Também mencionam a (não) confiabilidade dos tradutores. O estudo se concentra nos jogos digitais, aborda ambientes informais e comenta a relação desses com a autonomia dos participantes.

Garbuio (2018) aborda o consumo de diferentes mídias por estudantes de tecnologia da informação, como filmes, séries, música, jogos e conteúdos relacionados às suas áreas de formação, que podem contribuir para a aprendizagem de inglês a partir de TDs. Os jogos, especialmente de aventura, estratégia, *massive multiplayer online role-playing games*⁵ (MMORPG), ação e outros gêneros, são destacados pelos participantes como favorecedores da aprendizagem da língua. As motivações para jogar incluem diversão, interação, conhecer pessoas e aprender o idioma. O aspecto lúdico, a interação com a interface do jogo, outros jogadores e o uso de recursos como dicionários e o *Google Tradutor* são apontados como facilitadores da aprendizagem. Os participantes valorizam a naturalidade da aprendizagem informal e reconhecem o papel da escola no aprendizado do idioma. Entretanto, ainda sentem a necessidade de aprimorar seu conhecimento linguístico, o que pode sugerir uma necessidade de complementar o ensino informal com o ensino formal tradicional.

Gutierrez (2020) analisa as *affordances*⁶ de ambientes informais para a aprendizagem de inglês entre estudantes do curso de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Os participantes utilizam filmes com legendas, celular, computador, aplicativos de aprendizado e intercâmbio linguístico, músicas, jogos e vídeos no *YouTube* como recursos para o aprendizado. Essas atividades promovem a aprendizagem informal, alinhando lazer e educação. Os jogos do tipo RPG são destacados pela alta incidência e pelo aprendizado do vocabulário necessário para entender os comandos/diálogos do jogo. A interação com estrangeiros é vista como uma oportunidade para praticar a produção oral e para superar crenças limitantes. No entanto,

5. RPG é a sigla em inglês para *role-playing game*, jogo, off-line e/ou on-line, no qual os participantes assumem o papel de personagens em mundos imaginários.

6. Para saber mais sobre o conceito de *affordances*, ver Gibson (1986).

alguns participantes sentem falta da mediação do professor, dos estudos de gramática, da abordagem mais formal e sentem a ausência de contexto autêntico/real em algumas atividades. Além disso, é ressaltada a importância de conectar a aprendizagem formal e informal, considerando aspectos estruturais/gramaticais e contextos autênticos/comunicativos/culturais da língua.

Mariana Oliveira (2019) discorre sobre o uso de jogos digitais e TDs por crianças. O estudo aponta que esses jogos são a segunda atividade de lazer preferida pelos participantes, logo após atividades ao ar livre. As TDs mais utilizadas incluem televisão, internet e celular, sendo este último o mais usado de forma pessoal. As atividades comuns com essas TDs são assistir aos desenhos e aos vídeos, jogar e visitar websites, sendo os jogos digitais e a música os principais meios de exposição à língua inglesa. Os participantes demonstraram maior habilidade em compreensão e em produção escritas em comparação com a compreensão e produção orais. O tempo de uso do celular e o contato com músicas mostraram melhorias estatisticamente significativas nas habilidades orais e escritas; já o acesso a conteúdos em inglês por meio das TDs não mostrou significância estatística no desempenho geral, mas os participantes com mais contato com esses conteúdos tiveram médias superiores em todas as áreas avaliadas. O engajamento diário com jogos digitais e com outras atividades em inglês também mostrou melhorias estatisticamente significativas. Em geral, as crianças apresentaram indícios de aquisição de vocabulário, mas não demonstraram um alto grau de proficiência na língua.

Severo (2016) investigou o uso de aplicativos para promover a aprendizagem colaborativa, com alunos mais experientes apoiando os menos confiantes. Com o tempo, os participantes ganharam autoconfiança para se comunicar em inglês com estrangeiros, resultando em uma desconstrução de crenças e de estereótipos sobre diferentes culturas. O uso

de jogos em sala de aula foi considerado útil para incentivar o envolvimento em ambientes informais de aprendizagem. No entanto, constatou-se que o uso das tecnologias digitais para a prática da comunicação oral foi baixo. O estudo também revelou que conversar com estrangeiros acelerou o desenvolvimento da oralidade mais do que interagir apenas com colegas de classe, devido ao maior uso de estratégias de negociação de significados durante essas interações. Não foram apresentadas limitações em relação à utilização de TDs pela autora.

Nunes (2020) buscou investigar o impacto de ferramentas digitais, como aplicativos, redes sociais e jogos, na melhoria da habilidade de comunicação oral em inglês. A autora constatou que o uso de aplicativos promoveu a aprendizagem colaborativa, com alunos mais habilidosos apoiando os mais tímidos, o que resultou em aumento da autoconfiança para se comunicar em inglês com estrangeiros e na desconstrução de estereótipos culturais. O uso de jogos em sala de aula também foi útil para estimular o envolvimento dos participantes em ambientes informais de aprendizagem. No entanto, o uso das tecnologias para a prática da comunicação oral foi considerado baixo. Os entrevistados apontaram alguns fatores negativos que influenciaram seu interesse em interagir com as tecnologias, incluindo rotina conturbada, rigidez da escola em relação à utilização de celulares e questões administrativas. Além disso, os estudantes do terceiro ano mencionaram a pressão dos vestibulares como um fator limitante.

Boechat (2019) analisou o uso do *WhatsApp* para o ensino-aprendizagem⁷ de inglês entre alunos do ensino fundamental II, em contextos intra e extraescolares. O autor destacou que a maioria dos alunos percebeu vários benefícios do aplicativo

7. A expressão “ensino-aprendizagem” foi utilizada pelo autor do trabalho. No contexto deste estudo, ela pode ser tomada como sinônima de “educação em inglês como língua adicional”.

para o ensino e aprendizagem de inglês, incluindo criação de textos escritos e orais, compartilhamento de multimídias e descoberta de novas funcionalidades com a orientação do professor. Segundo ele, os participantes coconstruíram conhecimentos linguísticos e exploraram novas formas de estudo por meio das interações com tecnologias digitais, o que favoreceu um desenvolvimento cognitivo significativo nos aprendizes. O autor enfatizou que o sucesso do processo educativo não depende apenas das tecnologias, mas também de um trabalho de mediação e interação entre os nativos digitais e seus professores. Limitações não foram apresentadas pelo autor.

Kirinus (2018) analisou os tipos de *feedback* dados por três aplicativos de ensino de idiomas: Duolingo, Babbel e Busuu. O autor destacou que esses aplicativos utilizam métodos de gramática, tradução e audiolingual em seus cursos. Quanto ao *feedback* fornecido aos usuários, os aplicativos usam predominantemente o *feedback* genérico, que aponta apenas o acerto ou o erro. Além disso, o *feedback* situado (corretivo e positivo) é utilizado em algumas atividades específicas, oferecendo informações adicionais sobre as respostas do usuário. As características de gamificação, como corações, pontos de experiência, *lingots*, que são moedas que os participantes ganham ao completar tarefas, e ranking de classificação, também podem ser consideradas como formas de *feedback*. O autor ressaltou que, embora os aplicativos tenham pontos fortes, falta uma abordagem comunicativa, como prometido nas propagandas dessas plataformas de aprendizado de idiomas.

Conclusão

Com o intuito de responder à nossa pergunta de pesquisa, a saber, “quais potencialidades e limitações das TDs para a aprendizagem de inglês como língua adicional em contextos não formais e informais têm sido apontadas pelas pesquisas brasileiras desenvolvidas na área na última década?”, passamos, então, a uma breve retomada dos principais pontos encontrados em nossa análise.

A utilização de tecnologias digitais na aprendizagem de inglês oferece diversas potencialidades, conforme evidenciado pelos estudos aqui listados. Severo e Lima (2019) demonstraram que as TDs podem preencher lacunas no conhecimento linguístico dos aprendizes, a partir do uso de estratégias como *scaffolding* e metalinguagem. Além disso, essas tecnologias promovem a autonomia dos alunos, possibilitando um papel ativo em seu próprio aprendizado (Severo e Lima 2019). Já Pisetta, Bailer e Barbosa (2020) destacam as TDs como suporte para estudos escolares e a autonomia dos aprendizes para aprofundar seus conhecimentos a partir do acesso a informações de interesse e interações globais (Pisetta, Bailer e Barbosa 2020). Além disso, a personalização do ritmo de aprendizado, a contextualização da língua e o desenvolvimento de habilidades comunicativas também aparecem como potencializados pelo uso de TDs (Oliveira, M. 2019; Pisetta, Barbosa e Fischer, 2020). Adicionalmente, os jogos digitais são apontados como uma forma lúdica e envolvente de aprimorar a proficiência linguística, promovendo a interação com a língua inglesa de maneira autêntica (Garbuió 2018; Kirinus 2018). Ainda, a colaboração entre alunos e a mediação do professor no contexto digital também impulsionam a aprendizagem (Severo 2016; Boechat 2019; Nunes 2020). De acordo com as pesquisas analisadas nesta revisão, as TDs oferecem um ambiente propício para a construção autônoma do conhecimento, para a prática contextualizada da língua e para a promoção de

interações significativas, contribuindo para o aprimoramento da proficiência em inglês.

Apesar das potencialidades anteriormente listadas, o uso de TDs na aprendizagem de inglês também apresenta limitações. Gonçalves e Silva (2014) identificaram uma falta de interesse dos participantes em buscar métodos que complementem a aprendizagem fora do ambiente formal, o que pode comprometer a eficácia das TDs (Gonçalves e Silva 2014). Pisetta, Barbosa e Fischer (2020) ressaltam que a falta de uma linguagem mais formal e os contrastes entre o aprendizado oral informal (por meio das TDs) e o aprendizado escrito formal (na escola) podem impactar negativamente a proficiência linguística (Pisetta, Barbosa e Fischer 2020). Pisetta, Barbosa e Fischer (2020) ainda apontam que a (não) confiabilidade de tradutores automáticos também representa um desafio para a aprendizagem de inglês mediada pelas TDs. Por sua vez, Gutierrez (2020) destaca a necessidade de conexão entre a aprendizagem formal e informal, indicando que a falta de mediação do professor e a ausência de contexto autêntico podem limitar o desenvolvimento linguístico (Gutierrez 2020). Um outro estudo observou que, embora haja evidências de aquisição de vocabulário, a proficiência linguística das crianças não alcança níveis elevados (Oliveira, M. 2019). Além disso, a falta de uma abordagem comunicativa em alguns aplicativos de aprendizado de idiomas pode limitar a prática das habilidades comunicativas (Kirinus 2018).

Por fim, durante a análise do corpus, foi possível notar algumas inconsistências teórico-metodológicas que podem influenciar a compreensão e a interpretação dos resultados. Severo e Lima (2019), por exemplo, não oferecem uma explicitação adequada do contexto do estudo em relação à formalidade, não formalidade e informalidade, levando o leitor a fazer inferências para a compreensão do contexto em questão. Ademais, Severo (2016) apresenta-se como um

trabalho relevante para a discussão desenvolvida na área em questão, mas a utilização repetida do mesmo projeto de pesquisa em diferentes publicações (cf. Severo e Lima, 2019) limita a diversidade de estudos nesse campo de pesquisa. Por sua vez, Gonçalves e Dias (2014) carecem de uma definição clara do conceito de autonomia ao abordar atividades mediadas pelas TDs, e apresentam falta de clareza e rigor metodológico na análise dos dados, com discrepâncias nos números apresentados em sua análise dos dados. Em Pisetta, Bailer e Barbosa (2020), há menção do conceito de autonomia sem uma definição específica. Pisetta, Barbosa e Fischer (2020) também não definem explicitamente os conceitos de autonomia e de ambiente informal de aprendizagem. Já Gutierrez (2020) aborda a autonomia brevemente com base em van Lier (2004), mas também sem uma definição explícita. Garbuio (2018) menciona o conceito de ensino informal sem defini-lo, porém, na nossa conceptualização, seu contexto se enquadra na modalidade não formal. Em Boechat (2019) e Kirinus (2018), não há uma definição evidente em relação à formalidade de seus contextos. Nesse sentido, sugerimos que pesquisas futuras levem em consideração as questões apontadas com o intuito de reforçar as delimitações teóricas e os seus desenhos metodológicos, a fim de obter um maior grau de confiabilidade de seus resultados e, assim, um maior rigor acadêmico. Consideramos que essas podem ser importantes contribuições para avançar os conhecimentos da área que investiga a mediação do uso das TDs para a aprendizagem de inglês como língua adicional não só em contextos formais, mas também em contextos não formais e informais.

Referências

- BOECHAT, Gustavo Rodarte. *O ensino de inglês o WhatsApp: propiciamentos além dos muros escolares*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Belo Horizonte: Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2019.
- BRITO, Cristiane Carvalho de Paula. *Linguística Aplicada e Ensino de Línguas Estrangeiras*. 3ª ed. Uberlândia: ILEEL, 2023.
- GARBUIO, Luciene Maria. “A internet, agência e os jogos digitais on-line na aprendizagem de inglês: um estudo no ensino superior de tecnologia da informação.” *Domínios da linguagem*, vol. 12(3), pp. 1878-1904, 2018.
- GONÇALVES, Jéssica de Azevedo e SILVA, Valdir. “Inglês na palma da mão: possibilidades de aprendizagem através de dispositivos móveis conectados à internet.” *Revista de Estudos Acadêmicos de Letras*, [S. l.], vol. 7, nº 01, pp. 49-57, 2014. DOI: 10.30681/real.v7i01.169.
- GUTIERREZ, Giovana Garcia Gonçalves. *Affordances de ambientes informais para a aprendizagem de língua inglesa*. Dissertação de Mestrado em Estudos Linguísticos. Belo Horizonte: Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade de Minas Gerais, 2020.
- HARRIS, Joshua David; QUATMAN, Carmen; MANRING, Maurice; SISTON, Robert e FLANIGAN, David. “How to Write a Systematic Review.” *The American Journal of Sports Medicine*, 42(11), pp. 2761-2768, 2014.
- KIRINUS, Ricardo da Rosa. *Inglês na palma da mão: Análise de aplicativos educacionais como recurso para aprendizagem de língua com foco no feedback*. Dissertação de Mestrado em Letras. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2018.

- MARANDINO, Martha. "Faz sentido ainda propor a separação entre os termos educação formal, não formal e informal?" *Ciência & Educação*, 23, pp. 811-816, 2017.
- PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e; SILVA, Marina Morena e GOMES, Iran Felipe Alvarenga e. "Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos", in: PEREIRA, R. C. e ROCA, P. *Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009.
- NUNES, Karine Cristiane Nogueira. *Utilização de ferramentas tecnológicas nas práticas pedagógicas e sociais de linguagem com foco na comunicação oral em língua inglesa*. Dissertação de Mestrado em Estudos Linguísticos. Belo Horizonte: Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. Universidade Federal de Minas Gerais, 2020.
- OLIVEIRA, Jussara Cândida Correia. *The secret society: o jogo social como contexto digital do ensino e da aprendizagem de língua inglesa*. Dissertação de Mestrado Profissional em Formação de Professores. Campina Grande: Universidade Estadual da Paraíba, 2019.
- OLIVEIRA, Mariana Carreira. *Aprendizagem da língua inglesa na interação com as mídias em contextos informais: um estudo com crianças*. Dissertação de Mestrado em Educação. Florianópolis: Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2019.
- PISETTA, Cleide Beatriz Tambosi; BAILER, Cyntia e BARBOSA, Isabela Vieira. "Aprendizado de língua inglesa em uma escola pública na voz de estudantes do ensino médio." *Revista (Con)Textos Linguísticos*, 14, pp. 486-506. Disponível em: 10.47456/cl.v14i29.30694.

- PISETTA, Cleide Beatriz Tambosi; BARBOSA, Isabela Vieira e FISCHER, Adriana. “Usos de tecnologias digitais em práticas de letramentos com língua inglesa por estudantes do ensino médio.” *Revista de Letras*, 12, 2020.
- SCHLATTER, Margarete e GARCEZ, Pedro. *Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês*. Erechim: Edelbra, 2012.
- SEVERO, Suzan Severo de. *O uso do WhatsApp como ferramenta para o desenvolvimento da habilidade comunicativa em inglês como língua estrangeira em contexto de blended learning*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. São Leopoldo: Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2016.
- SEVERO, Suzan Severo de e; LIMA, Marília dos Santos. “Batendo papo online’ e aprendendo inglês: o WhatsApp como ferramenta para o desenvolvimento da habilidade comunicativa em inglês como língua estrangeira.” *Matraga – Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ*, 26, 2019. Disponível em: 10.12957/matraga.2019.39208.
- SOUZA, Valeska Virgínia Soares; NASCIMENTO, Mariana. Ruiz e MARQUES, Mateus Mariano Duarte (orgs.) *Mapeando a Linguística Aplicada em sua multiplicidade: (re) descobertas*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

PROPOSTAS PEDAGÓGICAS

USO DA LÍNGUA E TECNOLOGIAS DIGITAIS: NICHOS DE PODER, ZONAS DE AUTONOMIA E A (DE)COLONIZAÇÃO DE SITES DE REDES SOCIAIS

Rafael Vetromille-Castro

*Prólogo: “Eu sou eu e minha circunstância”:
(ensino de) língua, redes sociais e (de)colonialidade*

Decidi abrir o capítulo com este prólogo usando a frase do filósofo espanhol José Ortega y Gasset, publicada originalmente em *Meditaciones del Quijote* (1914), pois ela ilustra de alguma forma quem somos e como nos comportamos nos sites de redes sociais. Nosso “eu digital” e os caminhos que percorremos (intencionalmente ou não) emergem da combinação de nossa historicidade (por exemplo, experiências dentro e fora desses sites) e do contexto (tanto no ambiente digital quanto na sociedade como um todo). Atualmente, a partir de relações complexas, abrangendo indivíduos, tecnologias digitais e reações instantâneas, os algoritmos determinam a linguagem à qual estamos expostos por meio do discurso, na maioria das vezes impondo a todos nós circunstâncias inevitáveis e incontroláveis.

Estamos todos conectados e envolvidos com nossos contextos, independentemente de nossa vontade, e somos o resultado em constante mudança de nós mesmos em interação com os outros e com o ambiente. Ou seja, tomo a famosa frase de Ortega y Gasset como uma expressão de como vejo minha

existência e a dos outros, deixando claro que, obviamente, esse entendimento não é exclusivamente meu.

Essa implicação assume uma dimensão ainda maior quando lidamos com nossas vidas em sites de redes sociais, que melhoram e ampliam nossas conexões e interações – mesmo com aqueles que não conhecemos e em um alcance inimaginável. As consequências dessas interações (conhecidas e desconhecidas) tornam ainda mais pertinente a frase completa do filósofo espanhol: “Eu sou eu mesmo e minha circunstância, e se eu não a salvar, não me salvo”. Ou seja, conhecer a si mesmo é conhecer o contexto em que estamos inseridos. No entanto, quando lidamos com tecnologias digitais e com interação social, a noção de contexto precisa ser ainda mais relativizada quando comparada à das interações face a face. Como cidadãos, somos inevitavelmente parte de um contexto que vai além do local, do regional. Somos indivíduos nacionais e globais, impactando e sendo impactados, voluntária e involuntariamente, por fenômenos em uma cadeia planetária. Ignorar esse fato é ignorar a plenitude de nossa existência. Ainda mais: com as tecnologias digitais, o meio de usar a linguagem também se torna um contexto, como é o caso das redes sociais.

E como alguém pode ser um professor de línguas se não estiver ciente do contexto e de suas dimensões locais e globais? O eu professor é diferente do eu cidadão? Não somos, afinal de contas, nós e nossas circunstâncias, contendo em si toda a complexidade de sermos quem somos? Parece impossível e desaconselhável ignorar nossas circunstâncias e não levá-las para a prática do ensino de idiomas, já que o uso da língua hoje está absolutamente interligado às redes sociais.

Então, em outras palavras, como minhas circunstâncias determinam meu lócus de enunciação no presente capítulo? Certamente tem a ver com o caminho epistemológico que percorri, no qual a Teoria da Complexidade desempenha um

papel importante. Autores como Morin e Lisboa (2007), Larsen-Freeman (1997), Bertalanffy (1977) e Maturana (1978) me ajudaram a ver a linguagem, o desenvolvimento da linguagem e o uso da linguagem como sistemas adaptativos, em constante processo de mudança e inevitavelmente sob a influência dos elementos do sistema, de suas interações e do contexto. Assim, hoje, meu lócus de enunciação só poderia se relacionar com a decolonialidade devido à mudança profissional que a Teoria da Complexidade proporcionou. Quando adotei um ponto de vista complexo sobre a língua, o ensino de línguas, a formação de professores e as tecnologias digitais, uma perspectiva mais instrumental da profissão foi deixada para trás, e outros aspectos ambientais – como poder, política, ideologias, geopolítica – começaram a desempenhar um papel importante em meu trabalho como professor e pesquisador. Esse movimento me fez interagir com outros tópicos e pesquisadores, e uma dessas novas interações trouxe a decolonialidade para o meu radar. Nos próximos parágrafos, pretendo mostrar com mais detalhes como a Teoria da Complexidade tornou essa trajetória possível.

Ter uma perspectiva complexa da minha trajetória profissional me ajuda a afirmar minha posição como autor, porque, primeiro, permite que eu veja os eventos ao longo da minha carreira como fases de um sistema adaptativo, em vez de episódios isolados. Cada fase surgiu de determinadas condições e contextos e evoluiu para um arranjo diferente e novo do sistema mais tarde. Em 2001, quando comecei a pesquisar sobre CALL (*Computer Assisted Language Learning*), meu objetivo era oferecer aos alunos e aos professores novas ferramentas para a aprendizagem de línguas (Vetromille-Castro 2003). Olhando para trás, naquela época, posso dizer que tinha uma abordagem mais instrumental para a aprendizagem de línguas, embora os princípios da Abordagem Comunicativa (*Communicative Language Teaching*) estivessem sempre presentes nos materiais de CALL desenvolvidos.

No entanto, quando comecei a ver o desenvolvimento da linguagem e a sala de aula de línguas como Sistemas Adaptativos Complexos, em 2004, percebi como a aprendizagem e o ensino de línguas poderiam estar interligados por meio de vários aspectos além da própria linguagem. Política, Geografia, Filosofia, entre outros campos, faziam parte da minha “caixa de ferramentas profissional” como linguista aplicado. Perceber as possíveis implicações de outros campos me fez olhar para as tecnologias digitais no ensino/aprendizagem de línguas por meio de lentes diferentes. O uso da tecnologia digital na aprendizagem de línguas pode ser importante e até necessário, mas as implicações – para a aprendizagem e para os indivíduos – do uso desses recursos também se tornaram importantes (Vetromille-Castro 2017). Por exemplo, Vetromille-Castro e Hartmann (2018) investigaram o uso do Duolingo para a aprendizagem de línguas não apenas sob a perspectiva da Competência Comunicativa, mas também da Competência Simbólica, analisando os estereótipos que o aplicativo gamificado disseminava.

Assim, em 2018, foi iniciado um projeto de pesquisa diferente. O objetivo era analisar como os indivíduos usavam a linguagem nos sites de redes sociais (doravante SRS), especialmente quando havia ideias conflitantes em disputa. À medida que a pesquisa se desenvolvia e os primeiros resultados eram apresentados, cercada pela atmosfera política mundial e nacional, fui levado a refletir sobre como os SRS poderiam estar relacionados à (de)colonização, principalmente porque havia indícios de que os discursos do Norte Global estavam presentes no Sul Global, embora em idiomas diferentes e para fins políticos. Essa reflexão é o que tento apresentar nas próximas páginas.

Afinal, como cheguei ao atual lócus de enunciação? Talvez este trecho do poema “XXIX” de *Proverbios y Cantares*, escrito pelo poeta espanhol Antonio Machado, me ajude a responder a essa pergunta:

<p>“Caminante, son tus huellas el camino y nada más; Caminante, no hay camino, se hace camino al andar. Al andar se hace el camino, y al volver la vista atrás se ve la senda que nunca se ha de volver a pisar. Caminante no hay camino sino estelas en la mar.” (Machado 1983)</p>	<p>Caminhante tua pegada é o caminho, nada mais; caminhante, sem caminhos, faz-se o caminho ao andar. Ao andar se faz caminho e ao volver a vista atrás se vê a trilha que nunca há de voltar-se a pisar. Caminhante, sem caminhos, somente sulcos no mar.</p>
--	---

Para o meu propósito aqui, isso significa olhar para o ensino de línguas e para as tecnologias digitais não a partir de uma perspectiva instrumental ou isolada do contexto social e político, mas, em vez disso, como parte de uma relação complexa e entrelaçada na qual as tecnologias são tanto o meio quanto o contexto para o uso da língua e, como tal, influenciam-se mutuamente. Em termos de colonialidade, quando a linguagem e a tecnologia digital se unem nas escolas ou na vida cotidiana, as implicações dessa união devem ficar claras para alunos, professores e usuários: o que é ensinado e o ambiente digital podem manter as concepções de vida e de mundo predominantes na sociedade quando seguem uma agenda capitalista e neoliberal, como sugere Santos (2019). Esse alinhamento é uma das reverberações da colonialidade (Pereira 2021, p. 234). É nossa tarefa estarmos atentos e prontos para reagir ou, como afirma Pereira: “[é] fundamental que as aulas de língua, ao usarem tecnologias, promovam uma visão crítica sobre elas que destaque seus benefícios, desafios bem como seus aspectos indesejáveis ou não salutares” (Pereira 2021, p. 232).

Um vislumbre da colonialidade em uma publicação no Facebook: Bannon, Bolsonaro e a “replicabilidade colonial”

O impacto que as tecnologias digitais têm produzido nas relações sociais e políticas tem gerado uma preocupação global crescente. As manifestações linguísticas nos SRS têm se mostrado eficazes na mobilização de multidões, na disseminação de doenças e na ameaça às democracias, seja no Norte Global ou no Sul Global. Embora esses impactos não sejam exatamente novos, os SRS nos permitem perceber que os discursos contra o sistema político, as minorias e a ciência no Sul Global de alguma forma reproduzem os discursos originalmente produzidos no Norte. Discursos semelhantes ao de Bannon,¹ nos EUA, e ao de Casaleggio,² na Itália, são facilmente identificados em manifestações linguísticas em português no Brasil, produzindo resultados sociais e políticos semelhantes. Parece haver uma espécie de colonialidade do poder, permitindo que as ideias se espalhem no Norte e do Norte para o Sul.

À primeira vista, a semelhança entre as manifestações de Bannon, Casaleggio e a linguagem em português no Brasil poderia ser vista como evidência de intertextualidade. No entanto, considerei a intertextualidade muito neutra, muito casual para um fenômeno que parecia estar longe de ser não intencional, mas orquestrado e destinado a produzir resultados

-
1. Ex-conselheiro e estrategista de Donald Trump, Steve Bannon costuma ser associado a grupos e a líderes mundiais de direita alternativa/extrema direita, incluindo Jair Bolsonaro e sua equipe de estrategistas.
 2. Gianroberto Casaleggio foi um empresário italiano, ativista político e estrategista da Web. Ele foi cofundador e presidente da Casaleggio Associati, uma empresa de internet e publicação que fornecia estratégias de rede. Também foi cofundador do Movimento Cinco Estrelas, um partido político na Itália, no qual promoveu a Web como um meio de comunicação política.

políticos. Assim, a *replicabilidade colonial* foi escolhida para se referir à replicação de manifestações linguísticas do Norte Global no Sul Global por indivíduos do Sul Global, visando à produção de resultados políticos e à tomada do poder.

Há muitos exemplos de replicabilidade colonial a serem mencionados. Trago aqui um com base no que Giuliano Da Empoli, em seu livro *Os Engenheiros do Caos* (2019), referiu-se como sendo uma ideia de Steve Bannon – o surgimento de uma “Internacional Nacionalista” (p. 36). Em poucas palavras, por mais paradoxal que possa parecer, seria uma congregação de vários líderes de países de todo o mundo (primeiros-ministros, presidentes), que compartilham fortes princípios e crenças nacionalistas. A Internacional Nacionalista, que surgiu e é representada por líderes conservadores e de extrema direita da Itália, França e Hungria, entre outros países europeus, como aponta Da Empoli, se desenvolve muito além da Europa. Quando Jair Bolsonaro assumiu o cargo em janeiro de 2019, Orbán³ e Netanyahu⁴ estavam em Brasília, comemorando a vitória do recém-eleito nacionalista de extrema direita, supostamente *antiestablishment*. Dos EUA, Trump – que também faz parte dessa Internacional Nacionalista – tuitou sua alegria e, algumas semanas depois, recebeu Bolsonaro, um dos filhos de Bolsonaro e o filósofo/astrólogo/guru de Bolsonaro, Olavo de Carvalho, para um jantar durante a primeira visita oficial do presidente brasileiro à Casa Branca. Steve Bannon também estava presente.

Da Empoli continua afirmando que a presença desses líderes em Brasília, bem como a cordialidade e a hospitalidade de Trump, não são simplesmente “anedóticas”, mas

3. Viktor Orbán, primeiro-ministro da Hungria de 2010 até hoje, frequentemente associado a visões políticas de direita.

4. Benjamin Netanyahu, primeiro-ministro de Israel de 2009 a 2021, frequentemente associado a visões políticas de direita.

essa colaboração tem consequências consideráveis no plano geopolítico, e já modificou os contornos cibernéticos, pelo desenvolvimento de uma cadeia global de pessoas capazes de conduzir operações de desinformação de um canto a outro do planeta. (Da Empoli 2019, p. 39)

Para meu propósito neste texto, gostaria de destacar dois aspectos das palavras de Da Empoli: “mudanças nos contornos cibernéticos” e “consequências no plano geopolítico”. O primeiro tem a ver com a maneira como os SRS têm sido usados e proporcionado um contexto rico para o surgimento de nichos de poder e zonas de autonomia. Esses conceitos serão abordados mais adiante. O segundo – fortemente entrelaçado com o primeiro – refere-se à colonialidade, ou seja, um movimento com raízes profundas no Norte Global que produz resultados e efeitos visíveis no Sul Global por meio do SRS. Tanto as consequências para a geopolítica quanto as mudanças no ciberespaço são geradas e percebidas por meio da linguagem, e analisar a maneira como os SRS operam é uma demanda educacional para os educadores de línguas (professores). No entanto, voltarei a esse assunto no final do capítulo. Agora, pretendo ilustrar os dois aspectos mencionados no início deste parágrafo.

Em um artigo de opinião⁵ publicado no *The Guardian*, em fevereiro de 2017, o jornalista Victor Sebestyen citou Bannon ao se referir ao estrategista político chefe de Trump como o homem mais poderoso de Washington depois do presidente: “Eu sou um leninista (...) Quero derrubar tudo e destruir todo o *establishment* atual”. Não vou explorar o quão absurda pode ser a alegação de Bannon de ser um leninista, considerando suas atividades profissionais e políticas, mas gostaria que déssemos uma olhada mais de perto na segunda parte de sua declaração.

5. Disponível em: <https://www.theguardian.com/commentisfree/2017/feb/06/lenin-white-house-steve-bannon>.

Uma citação muito semelhante pode ser encontrada em outros contextos, como nos discursos de Trump e no seguinte discurso de Bolsonaro:

Eu sempre sonhei em libertar o Brasil da ideologia nefasta de esquerda (...). O Brasil não é um terreno aberto onde nós pretendemos construir coisas para o nosso povo. *Nós temos é que desconstruir muita coisa. Desfazer muita coisa.* Para depois nós começarmos a fazer.⁶

O fato de Bolsonaro dizer que sempre sonhou “em libertar o Brasil da ideologia nefasta de esquerda” está errado em muitos níveis, pois ele se refere ao período de 16 anos em que o Partido dos Trabalhadores (PT) teve presidentes no Brasil. Primeiro, porque a maioria dos setores de esquerda criticou o PT durante os mandatos por não ser “verdadeiramente de esquerda”; segundo, porque, antes de Bolsonaro assumir o cargo em 2019, o presidente brasileiro era Michel Temer, um conhecido político de direita, desde que Dilma Rousseff sofreu *impeachment* em maio de 2016. Entretanto, também é interessante para o meu propósito aqui o argumento “destruição antes da construção” replicado por Bolsonaro de seus pares do Norte Global. Assim, é importante destacar um certo *modus operandi* que os membros dessa Internacional Nacionalista têm – rotular todos que discordam de qualquer ideia do grupo como esquerdistas/comunistas e a isenção por não mostrarem nenhum projeto concreto ou argumento robusto diferente do “destruir primeiro”.

6. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/mundo/antes-de-construir-preciso-desconstruir-muita-coisa-no-brasil-diz-bolsonaro-nos-eua-23530792> e no discurso do ex-presidente brasileiro no Jantar com o ex-presidente Trump: <https://www.youtube.com/watch?v=QQGtNa-VHqM>.

Esse *modus operandi* é evidente nos sites de redes sociais, que eu vejo como espaços de uso da linguagem em uma perspectiva de poder simbólico (Bourdieu 1991). Ao mesmo tempo em que os SRS permitem que ideias e movimentos sejam difundidos globalmente, eles oferecem aos indivíduos lugares em que há liberdade de ação e possibilidade de escapar de poderes opressores e/ou reguladores. Os SRS deram “visibilidade aos invisíveis” e, além disso, um ambiente que permite que eles – por meio do ambiente simbólico fornecido pelos algoritmos (Kramsch 2020, p. 163) – se encontrem e se reúnam. É exatamente a organização que esses indivíduos demonstram por meio do discurso que abordarei na próxima seção.

Nichos de poder e zonas de autonomia

É um fato que as práticas sociais em ambientes digitais estão inevitavelmente entrelaçadas hoje em dia com aquelas em contextos presenciais. O nível de conexão é tão alto que, às vezes, as pessoas têm dificuldade para saber de onde vêm as informações – de uma conversa calorosa com amigos em um café, de um debate acalorado em uma publicação no *Instagram* ou de ambos ao mesmo tempo. Alegações vão e vêm por meio de mensagens instantâneas, divulgando novas descobertas na ciência e pedindo solidariedade mundial após tragédias climáticas, mas também disseminando desinformação, ódio e preconceito como (pós-) verdades universais. É desse uso pouco virtuoso das tecnologias digitais e de suas reações consequentes que vem a motivação para minha pesquisa. A maneira como as pessoas lidam com os impactos sociais da desinformação quando tentam manter relacionamentos com amigos e familiares, para superar ou evitar conflitos

derivados de interações em SRS, forma o pano de fundo da minha investigação. Minha hipótese – e, após a análise, o ponto que estou tentando defender – é que a linguagem pode ser o constituinte e, ao mesmo tempo, o perturbador de grupos auto-organizados de indivíduos no SRS, que tenho chamado de nichos de poder, conforme mencionado por Amselle (2015, p. 165). Estudantes universitários organizando um protesto por melhores condições de pesquisa via *WhatsApp*, neonazistas planejando ataques públicos usando um fórum on-line na *deep web* podem ser exemplos de nichos de poder. Neste capítulo, o nicho de poder é representado por um grupo de apoiadores de Bolsonaro no Facebook.

A noção de nicho de poder está relacionada à abordagem foucaultiana dos modos de subjetivação do indivíduo ao longo da história por meio de micronarrativas. De acordo com Foucault, a constituição complexa de um indivíduo não pode ser compreendida a partir de uma única perspectiva que se possa ter sobre ele; em outras palavras, eu posso ter percebido meu irmão a partir de uma única micronarrativa (entre muitas) que ele me mostrou em almoços de família alegres, frívolos e descontraídos aos domingos, mas posso (e provavelmente ignoro) outras micronarrativas que também o definem, como no escritório, em um estádio, em um comício político. No entanto, nos SRS, podemos ver uns aos outros em circunstâncias diferentes e desconhecidas e, tomados pela micronarrativa inesperada que é revelada, podemos questionar o comportamento, a posição e as atitudes uns dos outros. Ao mesmo tempo, quando os indivíduos veem na linha do tempo do SRS do outro uma micronarrativa semelhante, pode surgir um sentimento de familiaridade que os une, como sugere Holloway (2005), não para controlar o aparato estatal, mas para criar zonas de autonomia. Neste capítulo, defino zonas de autonomia como espaços discursivos emergentes nos quais os indivíduos podem escapar de forças antagônicas, opressivas e/ou

reguladoras, permitindo, assim, qualquer tipo de manifestação de linguagem, independentemente de suas implicações éticas e legais.

Esse fenômeno de união mencionado no parágrafo anterior é resultado de uma rede bem tecida de algoritmos, projetada por engenheiros de SRS para nos mostrar principalmente/apenas o conteúdo que o usuário está disposto a consumir. Em outras palavras, a disposição de se reunir em grupo resulta do ambiente simbólico que emerge dos algoritmos (Kramsch 2020, p. 163), alimentado pelas curtidas e pelas visualizações que compartilhamos e recebemos por meio do conteúdo nos perfis das pessoas. Esse ambiente simbólico – que é construído globalmente, tendo como forças predominantes princípios do Norte Global – proporciona aos membros de um determinado nicho de poder as condições para interagir por meio de postagens, comentários, apreciação mútua e outras manifestações de linguagem.

Minha afirmação neste capítulo é que as zonas de autonomia são construídas a partir do discurso, abrangendo e representando valores, crenças, práticas e ideologias que emergem de indivíduos para indivíduos. Elas têm características fluidas, como seu próprio discurso, mas com um alto potencial de aglutinação e impermeabilidade, ancoradas no reconhecimento dos colegas por meio da historicidade de suas práticas. Em razão de sua fluidez e singularidade, não se submetem e, ao mesmo tempo, resistem a forças opressoras e/ou reguladoras (Vetromille-Castro 2021).

Além disso, as zonas de autonomia não têm limites ou membros claramente definidos e, embora sejam percebidas em lugares como os SRS, elas não são um “lugar”, um “local definido”. Essas zonas se tornam mais fortes quando seus participantes (que geralmente são socialmente invisíveis) recebem reforço positivo de e por meio de suas manifestações linguísticas. Na

pesquisa a que me refiro neste capítulo, analisei dois exemplos de zonas de autonomia no Facebook.

Nas seções a seguir, analiso a interação em um SRS e tento identificar se as zonas de autonomia podem ser infiltradas ou perturbadas pela linguagem usada por pessoas com ideias que confrontam as que são dominantes em um determinado nicho de poder. Há uma tentativa de identificar os componentes da competência simbólica (Kramsch 2006, 2011) – produção de complexidade, tolerância à ambiguidade e forma como significado –, à medida que as pessoas se posicionam dentro e fora do discurso de outros indivíduos, reconhecem o contexto histórico das declarações e sua intertextualidade, contestam os significados estabelecidos e redefinem o “real”.

Rastreando um perfil do Facebook; identificando o nicho de poder

Tenho monitorado dois perfis públicos do Facebook de dois eleitores de Bolsonaro. Um deles desde 2018, o ano da eleição presidencial. O outro perfil vem sendo monitorado desde 2020, depois que a pandemia de Covid-19 atingiu o mundo, mas especialmente o Brasil. No presente capítulo, abordarei apenas o que foi rastreado por mais tempo, já que, durante a campanha presidencial, o Brasil teve contato pela primeira vez com a disseminação massiva e orquestrada de mensagens com conteúdo agressivo e baseado em desinformação. Além disso, naquela época, pudemos ter um vislumbre de semelhança entre o conteúdo dos discursos de Trump e o de Bolsonaro:⁷

7. Mais tarde, após a leitura do livro *Engenheiros do Caos*, de Da Empoli, pude não apenas ver que tais semelhanças se aplicavam aos discursos de outros líderes, como Salvini, Le Pen e outros, mas também ter mais evidências de que se tratava de um movimento organizado no mundo e, até certo ponto, um exemplo de colonialidade na política.

uma ameaça comunista, o poder das minorias, a corrupção, a perseguição da família tradicional e outras alegações foram repetidamente transmitidas e espalhadas via SRS, apesar do nível questionável de precisão das alegações. Assim, selecionei uma postagem de um apoiador de Bolsonaro e a interação com um amigo no SRS que estava tentando argumentar com ele sobre Educação.

Embora eu vá abordar apenas interações de um perfil, acredito que vale a pena mencionar algumas características gerais do segundo perfil. A motivação para analisar uma postagem adicional de um eleitor diferente de Bolsonaro tem a ver basicamente com dois aspectos: primeiro, porque a forma como o governo e o próprio Bolsonaro lidaram com a pandemia segue o padrão – desinformação, ‘nós’ contra ‘eles’, ataque à ciência/cientista – e levou o Brasil a uma das piores gestões da saúde. A segunda razão está ligada à primeira, pois o eleitor que selecionei não era mais um apoiador do presidente, dada a forma como Bolsonaro se comportou durante a pandemia. No entanto, ele teve que lidar com a reação feroz dos bolsonaristas às suas críticas. A reação seguiu um padrão: desinformação sobre vacinas, desconfiança nos números da pandemia, manipulação de dados de um complô comunista para tomar o país.

Portanto, o que eu estava analisando em ambas as publicações era a maneira como o nicho de poder se comportava quando a zona de autonomia podia estar ameaçada. Para fins de auto-organização, chamei as interações na primeira publicação de movimento exógeno – um indivíduo claramente não afiliado a um determinado nicho de poder tenta permear a micronarrativa dominante. Na segunda postagem, referi-me ao comportamento como um movimento endógeno – um indivíduo originalmente afiliado tenta questionar, confrontar a micronarrativa dominante. Neste capítulo, como já foi declarado, vou me concentrar apenas no movimento exógeno.

Movimento exógeno: Paulo Freire e Bolsonaro?

No Brasil, o Dia do Professor é comemorado anualmente no dia 15 de outubro. É um dia de reconhecimento profissional, quando a sociedade expressa gratidão pelo que os professores – de todos os níveis educacionais – fizeram por cada pessoa, pela comunidade, pelo país. Do ponto de vista dos professores, é obviamente um dia de orgulho e alegria, mas também uma data para lembrar a todos, de cidadãos comuns a políticos, que a Educação exige muito mais do que flores e maçãs em um dia de primavera.

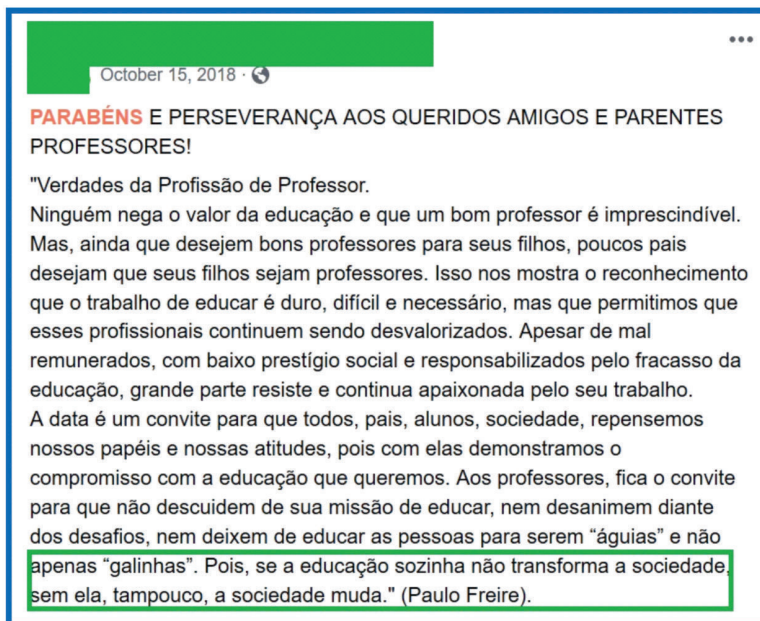
Mas o Dia dos Professores de 2018 foi peculiar. Foi apenas cerca de uma semana após o primeiro turno da eleição presidencial e a duas semanas do segundo (e último) turno da eleição, em 28 de outubro, quando os brasileiros teriam que escolher entre Jair Bolsonaro, ex-militar, deputado por mais de 25 anos, e Fernando Haddad, professor universitário, ex-prefeito de São Paulo e ex-Ministro da Educação de 2005 a 2012 nos governos do Presidente Luís Inácio Lula da Silva e da Presidenta Dilma Vana Rousseff.

Essa breve lembrança histórica é importante para contextualizar a análise que se segue, pois, desde o início da campanha, Jair Bolsonaro e seus apoiadores acusaram os professores em geral de serem “esquerdistas, de ensinarem ‘ideologia de gênero’ e de serem educados sob a ‘filosofia’ de Paulo Freire”,⁸ a quem se referiu como “energúmeno”, entre outros absurdos. Os ataques contra professores, escolas, universidades, cientistas, contra a educação em geral e, especialmente, contra Paulo Freire, podem ser explicados por

8. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/12/16/bolsonaro-chama-paulo-freire-de-energumeno-e-diz-que-tv-escola-deseduca.ghtml>.

pelo menos dois fatos: a ideia de Freire de Educação para a liberdade, para as minorias, expressa em tantas perspectivas ao longo de sua obra; e Freire ser o Patrono da Educação Brasileira, após a Lei nº 12.612/2012 (Brasil 2012). Portanto, seria inesperado encontrar “Paulo Freire” como referência de um bolsonarista tão fervoroso (como era o dono do perfil que eu estava rastreando) em sua homenagem aos professores. No entanto, como podemos ver na figura a seguir, o autor da postagem (AP) homenageou os professores da seguinte forma:

Figura 1 – Post de AP com uma homenagem ao Dia do Professor.



Fonte: Perfil de AP no Facebook.

O autor do post, forte admirador de Bolsonaro, reconhece alguns dos desafios enfrentados na educação brasileira – desinteresse pela carreira, baixos salários, falta de

reconhecimento social – e elogia o trabalho árduo e a resiliência dos professores. No final do texto, no entanto, o autor faz um convite peculiar aos professores

o convite para não negligenciar a missão de educar permanece, assim como para não desanimar diante dos desafios e não se esquecer de educar as pessoas para serem ‘águias’ e não apenas ‘galinhas’. Porque se a educação por si só não transforma a sociedade, sem ela, a sociedade também não muda (Paulo Freire).

Poderíamos continuar discutindo as ideias de senso comum sobre a educação e a profissão de professor, bem como as críticas implícitas que sugerem algum nível de negligência e de engano dos educadores. Também poderia ser explorado o que o autor quer dizer ao mencionar “águias” e “galinhas” ou a aparente falta de conexão entre a referência a Paulo Freire na última linha e o restante do texto. O que é evidente para meu propósito aqui é que Paulo Freire é usado de alguma forma como um “argumento de autoridade”. Ou seja, a citação de Paulo Freire parece ser uma tentativa de corroborar qualquer opinião sobre Educação, por mais incoerente que possa parecer em um olhar mais atento, já que Bolsonaro acusa abertamente Paulo Freire de destruir a educação brasileira devido à sua suposta inculcação comunista/esquerdista nas escolas.

A seguir, começo a mostrar os comentários que se seguiram à postagem a que me referi anteriormente. Para orientação do leitor, a postagem, os comentários e o contexto interacional que emergem nos permitem perceber uma das zonas de autonomia em análise no capítulo. AP significa o autor da publicação, EP significa o participante exógeno, ou seja, o indivíduo que claramente não era afiliado ao nicho de poder de AP, e PN1 e PN2 referem-se a outros participantes do nicho de poder:

Figura 2 – Primeiro fio de comentários.

The image shows a vertical thread of six comments on Facebook. Each comment is numbered on the right side. The first comment is from user EP, asking a question about a tribute to Paulo Freire. The second is from AP, agreeing but noting different perspectives. The third is from EP, questioning AP's candidate choice. The fourth is from AP, expressing disagreement with the candidate but agreement on education. The fifth is from PN1, praising AP's response. The sixth is from AP, asking for EP's opinion on Paulo Freire's stance on military schools.

EP	Que importante essa homenagem e estes escritos! Concordas com Paulo Freire, AP?	1
AP	Concordo sim, EP. Existem coisas boas dos dois "lados".	2
EP	Certamente que sim. Deves discordar, então, do teu candidato neste ponto em questão, correto?	3
AP	EP, não concordo com muitas coisas do meu candidato, mas concordo em outras tantas. Minha paixão não é CEGA.	4
PN1	AP, adorei a tua resposta!!	5
AP	EP, na verdade, não conheço a opinião dele "neste ponto em questão". Tu poderia me passar? Vejo ele defender muito a educação, inclusive apoiando as escolas militares.	6


Fonte: Perfil de AP no Facebook.


EP começa elogiando o texto de AP e a homenagem que ele tentou fazer como forma de chamar sua atenção (linha 1). AP insere um "like" e confirma que concorda com Paulo Freire, mas não demora muito para perceber que há duas bases diferentes, nichos de poder diferentes, em disputa (linha 2). Pelas interações anteriores em outras postagens, ficou claro que EP e AP tinham ideias conflitantes relacionadas a Bolsonaro, apesar de parecerem ter um relacionamento amigável de longa data.


Na linha 3, EP mantém a atmosfera amigável ao concordar que "há coisas boas em 'ambos os lados'", mas sutilmente questiona AP ao assumir que, quando se trata do tópico "Paulo Freire" (e, talvez, "Educação"), AP pode não estar exatamente

em sintonia com seu candidato. Na linha 4, no entanto, um certo nível de incômodo pode ser sentido quando AP usa letras maiúsculas – uma expressão comumente conhecida como “grito” ou “berro” em interações nos SRS – ao dizer “Minha paixão [por Bolsonaro] não é CEGA”. Logo após a resposta de AP, uma terceira pessoa, claramente identificada com o nicho de poder de AP e sem conexões diretas com EP no SRS (por exemplo, sem participar da lista de amigos um do outro), faz um comentário rápido, mas de apoio, declarando ter adorado a resposta de AP (linha 5). Na linha 6, AP admite não estar bem ciente das ideias do candidato sobre educação, embora declare ter visto Bolsonaro apoiar a educação e a ideia de escolas militares, e pede mais informações a EP.

Figura 3 – Segundo fio de comentários

 **PN2** Graças ao nosso novo Presidente, Bolsonaro, vamos melhorar a educação, **AP**, e dar o valor devido aos professores. Abraço. **7**

 **EP** Sim, posso lhe passar. No plano de governo dele consta o seguinte, não sei se chegaste a dar uma olhada: “Além de mudar o método de gestão, na Educação também precisamos revisar e modernizar o conteúdo. Isso inclui a alfabetização, EXPURGANDO A IDEOLOGIA DE PAULO FREIRE, mudando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)”. O grifo é meu, mas é exatamente o que diz no plano. Além disso, o senhor Bolsonaro também é a favor do ensino à distância, desde o ensino fundamental. Acreditas que isso pode ser benéfico para a educação? Abraços! **8**

 **AP** **EP**, como já disse, não concordo com tudo, mas se mudar essa coisa ridícula de um aluno não poder rodar até a 5ª série (tem MARMANJO que ainda não sabe ler nem escrever!) que a “Pátria Educadora” inventou, para mim já será um avanço. Vou te devolver as perguntas... Tu acha que a Educação Brasileira está bem? Os professores são valorizados, os alunos bem desenvolvidos, etc? **9**

Fonte: Perfil de AP no Facebook

A interação contínua e um quarto participante, PN2, faz um comentário rápido apoiando Bolsonaro como um candidato que melhorará a educação e valorizará os professores adequadamente. Em seguida, na linha 8, EP fornece a AP as informações solicitadas, trazendo para o comentário de EP trechos do plano de governo de Bolsonaro para a Educação. EP cita não apenas a intenção de “mudar o método de gestão (...) revisar e modernizar o conteúdo. Isso inclui a alfabetização, EXPURGANDO A IDEOLOGIA DE PAULO FREIRE, mudando a Base Nacional Comum Curricular”. O EP acrescenta, ainda do plano, o apoio à educação a distância, desde o ensino fundamental, e termina perguntando se a AP concordava com essa ideia.

A resposta de AP na linha 9 reafirma o que já havia sido dito antes – AP não concorda com tudo o que Bolsonaro apoia (embora não esteja exatamente claro com o que AP discorda ao longo do período de 2 anos em que acompanhei o perfil) –, mas traz uma confusão argumentativa. Primeiro, AP se refere a uma suposta diretriz educacional que impedia que alunos até o 5º ano do Ensino Fundamental fossem reprovados ao final de um ano letivo. Essa foi uma das peças mais comuns de desinformação relacionada à educação, amplamente disseminada em redes sociais e em aplicativos de mensagens instantâneas, por exemplo, o *WhatsApp*, mas para a qual AP tinha evidências empíricas supostamente cotidianas – há “MARMANJO que ainda não sabem ler nem escrever”. Mais do que isso, AP relaciona esse boato à “Pátria Educadora”, um programa educacional nacional anunciado apenas em janeiro de 2015 no discurso de posse de Dilma Rousseff. O uso de boatos por AP aqui é uma tentativa de “aumentar a legitimidade de AP e prejudicar a dos opositores”, como apontado por Kramsch (2020, p. 171). Na verdade, o programa “Pátria Educadora” tinha como objetivo aumentar o orçamento nacional para a Educação de 6% para 10% do PIB brasileiro, por meio da alocação de recursos

provenientes dos *royalties* do petróleo e do pré-sal, e estabelecer “uma verdadeira revolução na Educação brasileira”.⁹ Portanto, o que a AP responde é uma mistura de informações factuais, distorcidas por evidências anedóticas e desinformação, usadas para construir e para reforçar a micronarrativa de seu nicho de poder: a educação no Brasil não é boa, não está funcionando, precisa ser mudada (e expurgada).

EP continua e tenta defender seu ponto de vista em um tópico de comentários após essa resposta, alegando que a educação estava mudando nos últimos anos, trazendo dados para mostrar o número crescente de alunos de classes mais baixas em escolas e universidades, a importância de ter um plano educacional nacional, e explicando o que Paulo Freire significava para a Educação. Não houve mais resposta de AP. O que se notou nas postagens que se seguiram até a eleição (e posteriormente aos resultados também) foi a ideia predominante de que a Educação tinha que ser completamente mudada, não importando o que já havia sido feito, não importando que o único plano para fazer isso fosse “expurgar a *ideologia de Paulo Freire* da educação, proteger os alunos da *doutrinação comunista* e ensinar apenas o conteúdo, em vez da *ideologia de gênero*”.¹⁰ Em outras palavras, embora AP estivesse aberto a interagir com EP, provavelmente, devido ao relacionamento de alguma forma próximo e amigável entre eles, a micronarrativa que caracterizava a zona de autonomia do nicho de poder de AP parecia permanecer intocada. Na próxima seção, continuo a refletir sobre a interação acima, mas agora tentando abordar a maneira como a competência simbólica se manifestou nas tentativas de penetrar e de proteger a zona de autonomia, bem

9. Disponível em: <https://noticias.r7.com/educacao/dilma-afirma-que-royalties-do-pre-sal-farao-uma-revolucao-na-educacao-06042015>

10. Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/politica/2019/09/03/interna_politica,780561/bolsonaro-diz-que-vai-proibir-ideologia-de-genero-nas-escolas.shtml

como as implicações e as exigências pedagógicas para lidar com o uso da linguagem nos SRS.

Aqui, gostaria de lembrar o leitor de uma ideia que tanto Bannon quanto Bolsonaro expressaram em diferentes ocasiões: a intenção de “derrubar o *establishment*” e “desconstruir muita coisa”. Como já afirmei, essa semelhança é mais do que intertextualidade, é um exemplo de replicabilidade colonial. O leitor verá que a ideia de “destruição” ainda está presente, agora na postagem e nos comentários do bolsonarista.

Desafios dos professores e usuários de línguas diante de nichos de poder e zonas de autonomia

Em 2016, quando Ferreira e eu discutimos os SRS na formação de professores de línguas (Vetromille-Castro e Ferreira 2016), com base em Recuero (2009, p. 69), achamos importante afirmar que a rede social não era o site, a plataforma, o sistema em si (*Facebook, Twitter, WhatsApp*), mas as interações que surgiam entre os diversos atores e suas relações. Tendo isso em mente, podemos supor que os SRS não podem ser essencialmente bons ou ruins, agressivos ou amigáveis, mas sim as relações, as interações que emergem de/em tais sites.

Além disso, Recuero (2009, pp. 81; 86; 90) destacou que as redes sociais são cooperativas, abertas e emergentes: a *cooperação* seria o processo fundador das estruturas sociais; as redes seriam *abertas*, pois podem reunir novas pessoas a qualquer momento; e, à medida que os participantes interagem, novos comportamentos e padrões estruturais *emergem* e a rede social se auto-organiza.

Tendo em mente que os SRS, de acordo com Recuero, não são essencialmente hostis, mas podem ser lugares abertos e cooperativos, que podem desenvolver comportamentos

diferentes e emergentes, observei as interações na Figura 2 e na Figura 3, procurando os movimentos discursivos de EP em sua tentativa de reformular a realidade. Ao fazer isso, tentei me referir à Competência Simbólica e aos seus três componentes, a saber, a *Produção de Complexidade* (PC), a *Tolerância à Ambiguidade* (TA) e a *Forma como Significado* (FS) e o potencial da competência simbólica para “reformular a realidade” (Kramsch 2006, p. 251).¹¹

Na linha 1, EP escolhe um enunciado amigável, elogiando a postagem de AP, um exemplo claro de Forma como Significado. A escolha do pronome informal e a estratégia de polidez mostram a clara intenção de evitar conflitos e de ser ouvido. Essa estratégia parece ter funcionado (linha 2).

Aparentemente tendo entrado na zona de autonomia, EP tenta produzir complexidade à medida que a interação com AP continua e, apesar de um sinal sutil de resistência nas linhas 4 e 5, EP consegue fazer com que AP solicite mais informações sobre Educação, Paulo Freire e os planos de Bolsonaro.

No entanto, quando EP fornece a AP as informações solicitadas, deixando evidente a complexidade do apoio às ideias de Bolsonaro e de Paulo Freire, AP demonstrou baixa tolerância a essa complexidade e à ambiguidade. Ele não foi capaz de apresentar argumentos organizados e factuais, apenas repetiu a desinformação amplamente disseminada no SRS. Essa reação, de certa forma, pegou EP de surpresa e, aparentemente, ele não sabia como continuar. Sua pergunta “Acreditas que isso

11. Mais informações sobre esses componentes podem ser encontradas na referência. No entanto, para apoiar o leitor, posso dizer que, no que diz respeito ao uso da linguagem, a *Produção de Complexidade* se refere à promoção de mais possibilidades de significado; a *Tolerância à Ambiguidade* pode servir para mostrar/perceber contradições e/ou verdades estabelecidas; e a *Forma como Significado* se refere aos significados que estão sendo comunicados por meio das escolhas (lexicais, estruturais, tonais etc.) que fazemos.

pode ser benéfico para a educação?” ficou sem resposta. Em vez disso, AP virou o jogo e reformulou a pergunta: “Tu acha que a educação brasileira está bem?”.

Então, surge a pergunta: a competência simbólica é suficiente para promover uma reformulação substancial? A resposta parece ser sim, já que EP conseguiu fazer com que AP pedisse mais informações, e AP conseguiu reformular a pergunta de EP. Mas algum deles conseguiu mudar o equilíbrio do poder simbólico entre os apoiadores de Bolsonaro e os apoiadores de Haddad? Não. Isso exigiria um ativismo político que vai além de uma breve troca de mensagens no SRS. A micronarrativa de um determinado nicho de poder pode ser perturbada pela competência simbólica se outros constituintes do ambiente simbólico permanecerem no lugar (crenças, desejos, medos etc., que, a propósito, podem ter sido resultado da replicabilidade colonial)?

Seis anos depois de publicarmos *Redes Sociais na Formação de Professores de Línguas*, parece que ainda é verdade que a cooperação e a emergência são características constitutivas dos SRS. No entanto, não se pode presumir que eles sejam incondicionalmente abertos. Pode haver um nível de “abertura incondicional”, mas isso não significa que a rede seja propensa a mudanças. O que pode ser visto na interação retratada aqui – e em outras interações semelhantes nos últimos dois anos – é a possibilidade de entrar na zona de autonomia por meio do uso de estratégias de competência simbólica, mas uma dificuldade extrema de fazer com que essas estratégias redefinam as micronarrativas que sustentam e que identificam um determinado nicho de poder. Isso se deve ao fato de que as estratégias individuais de discurso são insuficientes para neutralizar o poder esmagador das ideologias sociais alimentadas por interesses corporativos e por tecnologias digitais de comunicação, que, de alguma forma, materializam a opressão perpetrada pela colonialidade.

Aqui temos um paradoxo: como a competência simbólica é exercida individualmente, ela não pode combater as forças da colonialidade que oprimem uma comunidade; entretanto, se cada membro dessa mesma comunidade não for capaz de reconhecer e de jogar o jogo de poder estabelecido pela linguagem, a comunidade não poderá perceber e combater os efeitos da colonialidade.

Falando sobre nichos de poder e lembrando a afirmação de que os SRS não são sites ou plataformas, mas interações emergentes e auto-organizadas entre vários indivíduos, acredito que seja necessário estabelecer que os nichos de poder: 1) são redes sociais; e 2) vivem e se espalham por várias plataformas e sistemas. Ou seja, um determinado nicho de poder surge e se alimenta em diferentes mídias – *Facebook*, *WhatsApp*, *Telegram*, *Twitter*, comentários no *YouTube* – e essa característica é exatamente o que permite que ele se organize por meio do discurso em diferentes SRS, expressando opiniões e teorias livremente e sob pouco ou nenhum controle ético ou legal. Devido a essa fluidez típica, os nichos de poder escapam do controle e são potencialmente disseminados e fortalecidos, pois conseguem escapar da opressão (estatal, legal, social). Também é importante observar que todas essas plataformas de mídia foram desenvolvidas no (e são reguladas pelo) Norte Global e dão acesso a interações no Sul Global com, no entanto, regras e controles mais brandos. Em 5 de julho de 2022, Frances Haugen, ex-engenheira e cientista de dados e gerente de produtos do Facebook, participou de uma audiência pública na Câmara dos Deputados do Brasil e denunciou a empresa por não empregar no Brasil os mesmos procedimentos de segurança para evitar a desinformação que emprega nos EUA, especialmente para proteger as eleições. De acordo com Haugen, há pelo menos duas razões para isso: primeiro, a Meta (grupo que controla o *Facebook*, *Instagram* e *WhatsApp*) não está sob pressão das instituições reguladoras brasileiras

e prioriza o lucro em detrimento da segurança dos usuários. Haugen alega que o Facebook costumava ter 300 funcionários rastreando e analisando conteúdo suspeito na versão brasileira da plataforma, mas agora a equipe tem apenas 60 pessoas.¹² Ela acrescenta que a empresa sabe o que fazer para diminuir a quantidade de desinformação ou discurso de ódio, mas fazer isso pode resultar em uma perda de lucro de 2 a 3%. O segundo motivo refere-se ao idioma: o rastreamento e a análise de conteúdo exigem analistas que falem português, bem como regras que se aplicam ao país. De acordo com Haugen, a política de conteúdo para eleições foi claramente uma cópia das políticas relacionadas às eleições nos EUA, que são absolutamente diferentes das eleições no Brasil.¹³

No início deste capítulo, referi-me à semelhança discursiva entre a ideia do guru de Trump, Steve Bannon, e a declaração de Bolsonaro relacionada a “destruir o *establishment* primeiro”. Essa ideia ilustra exatamente a fluidez dos nichos de poder e sua micronarrativa – ela permeou o discurso em zonas de autonomia em diferentes plataformas –, algumas inacessíveis para indivíduos não afiliados, outras abertas a todo o público, por exemplo, sites de *streaming* de vídeo, transmissão de TV, jornais. É exatamente dessa forma – a meu ver – que a “replicabilidade colonial” opera. Por meio do uso extensivo de tecnologias digitais, com base no reconhecimento de pares e valores de compartilhamento, o Sul Global foi alimentado e, até certo ponto, o primeiro esboço de uma Internacional Nacionalista foi construído, tendo como exemplo o pequeno

12. Disponível em: <https://www.uol.com.br/tilt/noticias/redacao/2022/07/06/frances-haugen-do-facebook-papers-meta-nao-protexe-eleicoes-no-brasil.htm>.

13. Disponível em: <https://operamundi.uol.com.br/politica-e-economia/75542/frances-haugen-redes-nao-estao-com-medo-suficiente-do-brasil-para-priorizar-seguranca>.

trecho de um nicho de poder de bolsonaristas no presente capítulo.

Em 2016, Kramersch nos lembrou que

Agora que mais e mais pessoas falam inglês, somos forçados a reconhecer que a fonte de nossos mal-entendidos ou conflitos não está em nossa falta de proficiência linguística, mas tem a ver com diferenças muito mais profundas em nossa compreensão do jogo de poder simbólico com base em nossas diferentes experiências de eventos históricos e em nossos universos conceituais e morais. (2016, p. 524)

Nos últimos anos, ficou evidente que essa afirmação é verdadeira. No entanto, quando as tecnologias digitais permitiram que os indivíduos se organizassem em nichos de poder, fossem protegidos em um ambiente simbólico fornecido por algoritmos que rastreiam suas preferências, medos, desejos e crenças, parece que estar ciente desse ambiente, que provavelmente é construído “longe de casa”, por pessoas que nem sequer conhecemos ou das quais nunca ouvimos falar, faz parte do trabalho do professor de línguas.

Há um consenso de que o que um professor de línguas ensina (ou deveria ensinar) vai muito além de estruturas, pronúncia e vocabulário. Isso não é novidade desde, pelo menos, as primeiras abordagens da competência intercultural (Byram 1997) e, principalmente, da competência simbólica, como uma forma de trazer o ensino de idiomas de volta aos seus objetivos educacionais, em vez de instrumentais. No entanto, dados os avanços tecnológicos da última década, também deve fazer parte do trabalho do professor oferecer oportunidades para que os alunos reflitam sobre as implicações do uso do idioma por meio da tecnologia digital. Como foi afirmado na análise apresentada ao longo do capítulo, a identificação de uma estratégia política de líderes de extrema direita do Norte Global em manifestações

linguísticas no Sul Global é uma evidência de que o SRS não é um espaço neutro: Os SRS são um modo de colonização baseado em sua estrutura de algoritmos, que fornecem recursos para a organização de nichos de poder e o surgimento de zonas de autonomia. Estar ciente da natureza dos SRS é potencialmente crucial para a decolonização do Sul Global em contextos digitais.

Isso é especialmente relevante no Brasil por pelo menos dois motivos: primeiro, ainda há pouco espaço para o desenvolvimento do letramento digital no programa de formação de professores de línguas (Quadrado e Vetromille-Castro 2022a, 2022b); segundo, a abordagem predominante do letramento digital ainda se baseia em habilidades instrumentais. Vimos como a interação social (e o uso da língua) foi dramaticamente afetada pelos sites de SRS nos últimos 10, 15 anos. Os resultados das eleições, a saúde no mundo, guerras, entre outros eventos, foram diretamente afetados e influenciados pela maneira como as pessoas usavam as redes sociais. Portanto, parece que não é suficiente trabalhar em uma perspectiva de educação linguística (em oposição ao “ensino de línguas”) sem estar disposto a levar os alunos a explorar e a refletir sobre o campo – o ambiente simbólico – em que a linguagem é usada como uma arma no jogo cotidiano de poder simbólico.

Epílogo: decolonização e “eu e minha circunstância” como professor de idiomas em uma era digital

Depois de destacar a relevância de reconhecer a natureza dos SRS para a decolonização do Sul Global em contextos digitais, é importante dizer como eu entendo a decolonização. Ao fazer isso, pretendo discutir como os processos de (de)colonização podem ser trazidos à tona por professores/usuários de línguas em ambientes digitais. Alinhado com Mota Neto e Streck (2019), vejo a decolonialidade como

Um questionamento radical e uma busca de superação de distintas formas de opressão perpetradas pela modernidade/colonialidade contra as classes e os grupos sociais subalternos, sobretudo das regiões colonizadas e neocolonizadas pelas metrópoles euro-norte-americanas, nos planos do existir humano, das relações sociais e econômicas, do pensamento e da educação. (2019, p. 208)

Antes que alguém possa questionar e superar a opressão, é preciso perceber as formas de opressão a que está sujeito. Por muitos anos (e ainda hoje), as tecnologias digitais e especialmente os SRS foram exaltados como ferramentas e ambientes para a liberdade e a ampla interação global. Aqueles que antes tinham restrições geográficas e econômicas para estabelecer comunicação com outros países agora podem mostrar quem são, como pensam e o que querem para todo o mundo (conectado). No entanto, até certo ponto é verdade (e de alguma forma este livro ilustra como as tecnologias digitais facilitaram a aproximação dos autores) que pouco foi dito sobre como nossas vidas são afetadas e oprimidas pela forma como os algoritmos operam.

Meu campo de prática foi construído ao longo dos anos em tópicos como formação de professores de línguas, desenvolvimento de materiais de CALL e tecnologias digitais e aprendizagem/uso de línguas. Olhando para trás, em minha carreira, percebo uma mudança sensível na maneira como lidei com esses tópicos como profissional – de uma perspectiva mais instrumental para uma mais crítica.

No início, havia pouca reflexão sobre a colonialidade. Embora eu sempre tenha sido levado a pensar sobre o ensino da língua (inglês) a partir de uma perspectiva global – e, portanto, considerando que havia outros “ingleses” além do britânico ou do norte-americano –, ensinar um idioma era ensinar estruturas, vocabulário, expressões idiomáticas e ajudar os alunos a se

comunicarem na língua-alvo. Quando acrescentei as tecnologias digitais ao meu repertório profissional, o foco inicial era oferecer aos alunos opções para aprender e/ou ensinar a língua. Isso só começou a mudar de forma mais significativa quando eu trouxe a Teoria da Complexidade para minhas práticas de ensino e pesquisa (Larsen-Freeman 1997; Gleick 1989; Paiva 2005; Bertalanffy 1977; Morin 2007). Analisar o desenvolvimento e o uso/ensino de línguas a partir de uma perspectiva complexa me ajudou a perceber que havia mais coisas a serem analisadas, inclusive a maneira como a tecnologia digital poderia ser vista como uma ferramenta moderna e colonial de opressão.

A Teoria da Complexidade me ajudou a ver a língua e a tecnologia digital além de suas finalidades instrumentais. Se a linguagem é mais do que saber usar formas verbais adequadas, ter um vocabulário extenso e desenvolver estratégias comunicativas, o mesmo acontece com as tecnologias digitais: mais do que ferramentas para praticar habilidades linguísticas com falantes nativos em uma sociedade globalizada, mais do que uma fonte de informações para o desenvolvimento da linguagem, os SRS são meios e contextos para o uso social da linguagem. Quando os SRS são vistos como Sistemas Complexos, por exemplo, assumimos que existe uma estrutura original que possibilita o surgimento de determinados comportamentos, bem como estamos cientes de que o sistema e seus subsistemas estão sujeitos a fatores externos. Então, quais são os princípios subjacentes que determinam o rastreamento e a resposta algorítmica, que, por sua vez, podem determinar com quem eu falo e o que vejo nos SRS? Por que uma empresa do Norte Global forneceria uma versão mais rigorosamente regulamentada de um SRS para os EUA e para a Europa e uma versão menos rigorosa para o Brasil em termos de desinformação e discurso de ódio? Algumas respostas possíveis podem estar relacionadas à colonialidade; todas as perguntas, no entanto, certamente estão, pois confrontam uma discrepância injustificável na forma

como as grandes corporações tratam os usuários do Norte Global e os do Sul Global. Essa discrepância é uma opção, não um acidente, e afeta a América Latina como uma região (neo) colonizada em termos de existência humana, relações sociais e econômicas, pensamento e educação, como definiram Mota Neto e Streck (2019).

Mas, como travar a inglória batalha da decolonização quando se trata do uso da língua em ambientes digitais? Em primeiro lugar, é fundamental perceber que as ferramentas e o próprio ambiente foram concebidos para fins econômicos, muito alinhados com os princípios neoliberais e, sendo assim, baseados na exploração de grupos sociais mais vulneráveis. Portanto, ser um educador de línguas é muito mais do que ensinar estruturas e vocabulário, mas estar disposto a analisar, ensinar e questionar a língua nos diversos campos em que ela é usada. Isso quer dizer que, quando ensinamos línguas em/para ambientes digitais, devemos conscientizar os alunos sobre as implicações do uso da língua, bem como sobre as forças políticas, sociais e econômicas às quais estamos sujeitos. Em outras palavras, para combater a colonização, é preciso perceber a colonização, reconhecer a maneira como a língua é usada para colonizar e assumir que, hoje em dia, isso está acontecendo amplamente por meio dos SRS.

Em segundo lugar, é fundamental entender que as estratégias individuais de discurso não são suficientemente fortes para neutralizar o poder extremo das ideologias sociais alimentadas por interesses corporativos, como os dos SNS. Os nichos de poder nos SRS parecem ficar mais fortes e mais resistentes à oposição, tanto quando são alimentados por desinformação e por discurso de ódio como quando replicam ideias coloniais (como as compartilhadas por Bannon e Casaleggio e repetidas por Bolsonaro e seus seguidores) e escapam da regulamentação em zonas de autonomia. Um educador de línguas que não está ciente dos diferentes

ambientes simbólicos que emergem por meio das tecnologias digitais, que não vê a si mesmo e aos alunos como participantes ativos desse jogo de poder simbólico que é a colonialidade *versus* a decolonialidade, não parece ser capaz de fornecer condições para a decolonização.

Comecei este capítulo citando Ortega y Gasset – “Eu sou eu e minha circunstância, e se não a salvo a ela, não me salvo a mim”. Essa citação parece resumir o que um “educador de línguas para a decolonização em uma sociedade digital” poderia ser: alguém que sabe quem é, de onde vem e a que pertence, cuja prática profissional não é apenas sensível ao contexto, mas também muda o contexto. E levar em consideração o contexto – seja ele local, regional, nacional ou global – é uma forma de sobrevivência.

Sobre a colonialidade, Maldonado-Torres disse que “a colonialidade pode ser entendida como uma lógica global de desumanização que é capaz de existir mesmo na ausência de colônias formais” (2019, p. 35). Vejo essa definição absolutamente em sintonia com o que afirmei até agora. É fato que o Brasil não é uma colônia americana ou europeia. No entanto, também está claro que a colonialidade está operando por meio de plataformas desenvolvidas pelo Norte Global, com base em programas de algoritmos que servem a iniciativas neoliberais/capitalistas. Não posso deixar de pensar que a maneira como os indivíduos nos nichos de poder que pesquisei expressam vários tipos de preconceito, ódio e negação em zonas de autonomia é, até certo ponto, o resultado da desumanização. Portanto, se os professores de línguas reconhecerem as implicações políticas (e geopolíticas) do ensino de idiomas e do uso de tecnologias digitais, é mais provável que tanto os professores quanto os alunos/usuários possam minimizar os impactos da colonização sobre os indivíduos e, por fim, agir em conjunto como uma tentativa de decolonizar a aprendizagem e o uso de línguas. E, ao fazer isso, criar condições para uma sociedade mais humana.

Referências

- AMSELLE, Jean-Loup. “Michel Foucault and the spiritualization of philosophy”, in: ZAMORA, Daniel e BEHRENT, Michael C. (eds.) *Foucault and neoliberalism*. Cambridge: Polity, 2015.
- BERTALANFFY, Ludwig von. *Teoria geral dos sistemas*. Petrópolis: Vozes, vol. 3, 1977.
- BOURDIEU, Pierre. *Language and symbolic power*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1991.
- BRASIL. *Lei nº 12.612*, de 13 de abril de 2012. Declara o educador Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira. Brasília: Diário Oficial da União, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12612.htm.
- BYRAM, Michael. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, 1997.
- DA EMPOLI, Giuliano. *Os engenheiros do caos: como as fake news, as teorias da conspiração e os algoritmos estão sendo utilizados para disseminar ódio, medo e influenciar eleições*. Belo Horizonte: Vestígio Editora, 2019.
- GLEICK, James. *Caos – A criação de uma nova ciência*. São Paulo: Campus, 1989.
- HOLLOWAY, John. *Change the World Without Taking Power*. Ann Arbor: Pluto Press, 2005.
- KRAMSCH, Claire. “From Communicative Competence to Symbolic Competence.” *The Modern Language Journal*, vol. 90, ii, pp. 249-252, 2006.
- KRAMSCH, Claire. “The symbolic dimensions of the intercultural.” *Language Teaching*, 44, pp. 354-367, 2011. Disponível em: <http://doi:10.1017/S0261444810000431>.

- KRAMSCH, Claire. *Language as symbolic power*. Cambridge University Press, 2020.
- KRAMSCH, Claire e HUA, Zhu. "Claire Kramersch in conversation with Zhu Hua." *Language Teaching*, 55(2), pp. 211-216, 2022. Disponível em: <http://doi:10.1017/S026144482100001X>.
- LARSEN-FREEMAN, Diane. "Chaos/complexity science and second language acquisition." *Applied linguistics*, 18(2), pp. 141-165, 1997.
- MACHADO, Antonio. *Proverbios y cantares. Poesías completas*. Madrid: Espasa-Calpe, 1983.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. "Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas", in: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson e GROSGOUEL, Ramón (eds.) *Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, pp. 27-53, 2019.
- MATURANA, Humberto. "Biology of language: The epistemology of reality", in: MILLER, George A. e LENNEBERG, Elizabeth (eds.) *Psychology and Biology of Language and Thought: Essays in Honor of Eric Lenneberg*. Cambridge, Massachusetts: Academic Press, pp. 27-63, 1978.
- MORIN, Edgar; LISBOA, Eliane. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina, vol. 3, 2007.
- MOTA NETO, João Colares da e STRECK, Danilo R. "Fontes da educação popular na América Latina: contribuições para uma genealogia de um pensar pedagógico decolonial." *Educar em Revista*, vol. 35, nº 78, p. 207-223, 2019.
- PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. "Modelo fractal de aquisição de línguas", in: BRUNO, Fátima Cabral (ed.) *Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: reflexão e prática*. São Carlos: Claraluz, pp. 23-36, 2005.

- PEREIRA, Fernanda Mota. “Uma perspectiva decolonial sobre o uso de tecnologias para o ensino de inglês.” *Ilha do Desterro*, vol. 74, nº 3, pp. 227-246, 2021.
- QUADRADO, Caroline Gonçalves Feijó e VETROMILLE-CASTRO, Rafael. “Formação inicial de professores de língua(gem): análise de projetos pedagógicos e articulação com as dificuldades emergentes da pandemia de Covid-19.” *Antares: Letras e Humanidades*, vol. 14, pp. 104-136, 2022a.
- QUADRADO, Caroline Gonçalves Feijó e VETROMILLE-CASTRO, Rafael. “Sociedade digital e leitura crítica: como está sendo planejada a formação de professores de línguas em tempos de emergência das tecnologias da desinformação?” *Signo*, vol. 47, pp. 85-97, 2022.
- RECUERO, Raquel. *Redes Sociais na Internet*. 1ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2009.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *O Fim do Império Cognitivo: a Afirmação das Epistemologias do Sul*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.
- VETROMILLE-CASTRO, Rafael. “A usabilidade e a elaboração de materiais para o ensino de inglês mediado por computador.” *Revista Brasileira de Linguística Aplicada* [online], vol. 3, nº 2, pp. 9-23, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982003000200001>; <https://doi.org/10.1590/S1984-63982003000200001>.
- VETROMILLE-CASTRO, Rafael e FERREIRA, Kathleen Simões. “Redes Sociais na Formação de Professores de línguas”, in: ARAÚJO, Júlio e LEFFA, Vilson (eds.) *Redes Sociais e ensino de línguas. O que temos de aprender?* São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- VETROMILLE-CASTRO, Rafael. “Língua como instrumento, língua para o poder: reflexões sobre papel do professor, tecnologias digitais e desenvolvimento linguístico”, in:

TAKAKI, Nara Hiroko e MONTE MÓR, Walkyria (eds.) *Construções de sentido e letramento digital crítico na área de línguas/linguagens*. 1ª ed. Campinas: Pontes, vol. 1, pp. 195-220., 2017

VETROMILLE-CASTRO, Rafael e HARTMANN, Bruna Berres. "Communicative and Symbolic Competence in Gamified Language Learning Activities in Mobile APPS." *In: WorldCALL 2018, Concepción, WorldCALL 2018*. Concepción: Universidad de Concepción, vol. 1, pp. 76-76, 2018.

VETROMILLE-CASTRO, Rafael. "Virtual (or unvirtuous?) language use and digital technologies: power niches in social networking sites." *International Association of Applied Linguistics (AILA), 2021, Groningen. Applied Linguistics on The Dynamics of Language, Communication and Culture in a Changing World*. Groningen: AILA, vol. 1, 2021.

O QR CODE COMO GATILHO DE LEITURAS

Bárbara Amaral da Silva

Janaína Rezende

Carla Viana Coscarelli

Introdução

A Realidade Aumentada tem sido uma aposta para o futuro das tecnologias digitais pelo seu potencial de fazer interface entre os ambientes físicos e o universo digital. Entendemos a realidade aumentada, como o próprio nome indica, uma tecnologia que “aumenta” a realidade, isto é, sobrepõe a ela elementos virtuais, fazendo-os (co)existirem em um mesmo plano (Azuma 2001). Uma manifestação dessa tecnologia, que tem sido muito explorada, por já ser bastante robusta e estável, são os já populares *QR Codes* (*Quick Response Codes*).

A fim de investigar potenciais usos dessa tecnologia, temos desenvolvido pesquisas sobre o uso de *QR Codes* em materiais de leitura. Estamos pensando a leitura como um conjunto de habilidades que precisam ser dominadas pelo leitor e que envolve tanto o processamento de informações verbais como a produção de inferências e a integração de informações advindas de várias fontes (Santos 2021) e em diferentes linguagens como áudios, animações e vídeos. Buscamos ampliar a noção de leitura, trazendo para ela potenciais das tecnologias digitais que enriquecem a noção de texto como um material hipertextual, multimodal impresso e digital e que, portanto, explora as potencialidades dos dois ambientes. Essa visão coloca em prática pressupostos da Pedagogia dos Multiletramentos

(New London Group 1996) apontando para a necessidade de se entender os letramentos de uma forma mais ampla.

Neste capítulo, apresentamos o uso do *QR Code* como mediador da leitura aumentada e mostramos alguns usos dessa tecnologia para desenvolver habilidades de compreensão de textos, a fim de enriquecer materiais de leitura, trazendo para eles perspectivas de outras fontes e que também exploram diversas linguagens e mídias. Além disso, narraremos e discutiremos duas experiências com o uso dessa tecnologia.

A leitura no impresso e no digital: conceitos, abordagens e problemas

Ao longo dos anos, diversos autores já se enveredaram pela complexa tarefa de compreender a leitura, delineando conceitos e explicando as habilidades e os processos cognitivos necessários para realizá-la (Kintsch e van Dijk 1978; Kleiman 1982; Balota *et al.* 1990; Coscarelli 2002; Rouet 2006; Coiro 2012, entre muitos outros). Nesta seção, nosso intuito é retomar e discutir, ainda que brevemente, algumas dessas ideias, apresentando, ao mesmo tempo, nossa compreensão de leitura e problematizando a leitura pensada apenas no impresso. Além disso, para desenvolver nosso raciocínio, traremos à tona conceitos fundamentais para essa discussão, como os multiletramentos e o letramento digital.

O entendimento sobre a leitura, assim como o seu ensino foram modificados ao longo do tempo e acompanhados pelas teorias dominantes sobre a língua em cada momento. Até meados da década de 60, a concepção de linguagem como expressão do pensamento predominava, de modo que a linguagem seria apenas uma tradução do pensamento de alguém e que as regras do bem falar/escrever eram, na verdade, regras que

organizavam o próprio pensamento (Doretto e Beloti 2011). Como consequência, a figura do autor era considerada central, o sentido pertencia a ele, e o objetivo da leitura era entender o que ele queria dizer. Nesse momento, “[...] a literatura era o ideal, o modelo a ser seguido em termos de padrão da língua; ser leitor era ser leitor dos clássicos” (Coscarelli e Cafiero 2013, pp. 12-13).

A partir de 1970, o estudo da língua/linguagem foi influenciado pelos estudos estruturalistas, tanto pelo funcionalismo, de Jakobson, quanto pelo formalismo de Chomsky (Doretto e Beloti 2011). Nesse novo contexto, o foco passa a ser o próprio texto, “considerado como produto lógico do pensamento do autor”, e a leitura “seria apenas uma atividade de reconhecimento ou de reprodução de tudo aquilo que já estaria dito”, devendo o leitor apenas decodificar um código (Coscarelli e Cafiero 2013, p. 13).

Nas décadas seguintes, a partir de 1980, com uma maior disseminação das ideias de Bakhtin no ocidente, assim como com o desenvolvimento da Psicolinguística, da Linguística Textual e da análise do discurso, uma nova concepção, dialógica e interacional da língua ganhou destaque. A língua passou a ser vista como uma atividade social, inserida em uma situação comunicativa e, portanto, ideológica. A ênfase dos estudos sobre leitura recaí, então, sobre o leitor, que deixa de ser passivo e, agora, como sujeito ativo, precisa mobilizar diversas habilidades para (inter)agir com seu objeto textual e com os outros - sujeitos e discursos - para interpretar o texto. Muito mais que apenas oralizar um texto em voz alta, decodificar ou pensar sobre o que um autor quis dizer, ensinar a ler passa a focar no desenvolvimento de diversas habilidades para que o leitor compreenda os textos e aja sobre o seu meio.

É da integração das inúmeras operações envolvidas na compreensão de um texto que surge a leitura. Nesse sentido, como Coscarelli; Novais (2010), defendemos que a leitura se dá

pela relação de vários domínios de processamento. Nas palavras das pesquisadoras: Ler envolve desde a percepção dos elementos gráficos do texto até a produção de inferências e a apreensão da ideia global, a integração conceptual, passando pelo processamento lexical, morfossintático, semântico, considerando fatores pragmáticos e discursivos que são imprescindíveis à construção do sentido (Coscarelli e Novais 2010, p. 36).

Assim, para realizar o processamento lexical, por exemplo, é preciso levar em conta a estrutura da palavra em seus níveis silábicos, morfológicos, fonológicos, considerando, ainda, fatores pragmáticos e discursivos; já o processamento sintático exige do leitor a construção das relações sintáticas, em que deve ser levado em conta a construção de sintagmas, frases, períodos e tantos outros elementos; o processamento semântico, por sua vez, diz respeito à construção de sentidos tanto do texto como um todo quanto de suas partes.

Reconhecer a existência desses domínios nos ajuda a esclarecer as diversas habilidades que os leitores devem desenvolver, assim como possíveis fatores que vão interferir na leitura de cada um, a exemplo da familiaridade do leitor com esses elementos linguísticos e com cada gênero discursivo. A leitura é, portanto, dinâmica, no sentido de que seus componentes nem sempre são processados da mesma forma. “O fato de um leitor dar mais atenção a um item lexical ou a uma forma sintática faz com que a leitura dele seja diferente, particular” (Coscarelli e Novais 2010, p. 38)

As inúmeras transformações sucedidas no mundo, principalmente aquelas decorrentes do desenvolvimento e popularização das TDIC (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação), provocaram mudanças na comunicação entre as pessoas e, conseqüentemente, nas práticas de leitura. Rojo e Moura (2019) lembram que, em 1996, surgiu o grupo de Nova Londres, cujo objetivo era ressaltar os impactos que as novas mídias digitais provocaram na produção dos textos, que deixaram de ser predominantemente escritos para abarcar

diferentes linguagens, e enfatizar a necessidade de transformar o ensino da leitura nas escolas. Além disso, os integrantes do grupo enfatizaram, também, a multiculturalidade do mundo globalizado, isto é, o deslocamento das populações e, como consequência, a disseminação de diferentes culturas. Nessa conjuntura propuseram o conceito de multiletramentos:

Multiletramentos é, portanto, um conceito bifronte: aponta, a um só tempo, para a diversidade cultural das populações em êxodo e para a diversidade de linguagens dos textos contemporâneos, o que vai implicar, é claro, uma explosão multiplicativa dos letramentos, que se tornam multiletramentos, isto é, letramentos em múltiplas culturas e em múltiplas linguagens (imagens estáticas e em movimento, música, dança e gesto, linguagem verbal, oral e escrita etc.). (Rojo e Moura 2019, p. 20)

Se a leitura é um processo complexo, a leitura on-line mobiliza não só estratégias cognitivas – presentes na leitura “tradicional” do texto impresso – mas ações físicas de navegação, como digitar, clicar, usar a barra de rolagem e arrastar (Coscarelli 2016). Apesar de suas diferenças, a leitura no impresso e a on-line, ou a navegação, compartilham habilidades que tornam difícil determinar onde uma começa e a outra termina.

Conforme Coscarelli (2016), a navegação também exige, por exemplo, processamento lexical, como o reconhecimento de URLs, ícones e menus; processamento sintático, pela compreensão de sequências de links; processamento semântico, a exemplo da construção conjunta de sentido para elementos verbais e não verbais; inferir; lidar com a hipertextualidade (potencializada na navegação); ler em múltiplas fontes (potencializada na navegação) (Coscarelli e Coiro 2014; Ribeiro 2016; Santos 2021), entre outros.

Não se pode desconsiderar que os indivíduos da atualidade têm a internet como fonte de leitura, pesquisa

e relacionamentos, o que pressupõe que os leitores sejam formados para também atuarem nesse ambiente virtual. Orlando e Ferreira (2013) indicam a relevância da adequação pedagógica à nova realidade:

Há a demanda de um ensino que parte de um posicionamento mais crítico frente à realidade, aos conteúdos dados pelos materiais de ensino, às informações trazidas à sala de aula por alunos(as) e professores(as), isto é, de uma prática pedagógica de ordem mais colaborativa e reflexiva, trazendo à tona conceitos como heterogeneidade da linguagem e da cultura, comunidades de prática, multiletramentos. (p. 416)

Já não basta mais à escola ensinar a ler e a escrever, é preciso fazer os alunos se apropriarem das tecnologias e, conseqüentemente, dos novos contextos e das novas possibilidades de produção de sentido advindos da cibercultura, é preciso ensinar a navegar também. Essa nova demanda fez com que o letramento digital, aqui entendido na esteira de Coscarelli e Ribeiro (2017, p. 9) como a “ampliação do leque de possibilidades de contato com a escrita também em ambiente digital (tanto para ler quanto para escrever)”, passasse a ser exigência em documentos educacionais nacionais, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Ao contrário do que afirmava Prensky (2001) ao falar dos “nativos digitais”, que já estariam familiarizados com a linguagem digital, não devemos nos esquecer de que a sociedade é heterogênea, que as pessoas vivem de formas diversas, que algumas têm mais habilidades digitais que outras, que nem todos têm acesso às tecnologias e que ter acesso é diferente de se apropriar dos aparatos tecnológicos. Em uma sociedade intrinsecamente digital, caso o indivíduo não se aproprie das tecnologias, possivelmente se tornará um excluído digital e, conseqüentemente, um excluído social também, em

um movimento de retroalimentação. Nesse sentido, Ribeiro (2009) lembra a necessidade do letramento digital para que os indivíduos ampliem e otimizem sua atuação como cidadãos, a exemplo de pagar contas on-line, acessar sites de pessoas desaparecidas, enviar currículos etc.

*Realidade Virtual e Realidade Aumentada:
surgimento, conceitos e usos*

Os principais marcos da longa história de desenvolvimento da Realidade Virtual (RV) e da Realidade Aumentada (RA) já foram traçados por diversos pesquisadores (Kirner e Kirner 2011; Braga 2001; Azuma 1997; Lopes 2019). Embora tenhamos a impressão de que essas tecnologias tenham sido desenvolvidas apenas em fins do século XX, já em 1950 tiveram seu início marcado a partir de uma experiência multimodal ligada a efeitos cinematográficos. Kirner e Kirner (2011) contam que, em 1956, Morton Heilig construiu uma máquina chamada Sensorama (Figura 1), que permitia aos usuários percorrerem um trajeto de motocicleta por Manhattan, a partir da projeção de um filme gravado e com experiências multimodais, sincronizando o passeio com sensações de sons, aromas, vibrações e vento.



Figura 1 – Sensorama

Fonte: Campelo 2013.

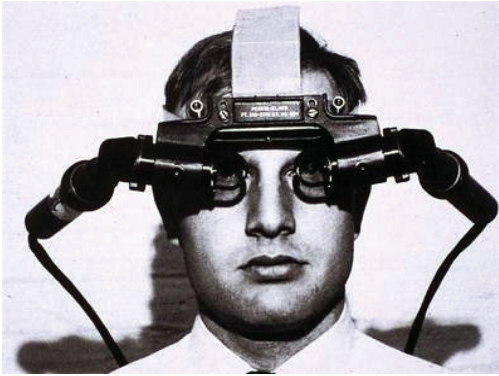


Figura 2 – *Head-Mounted Display*.

Fonte: Augmented Space.

A partir daí, muitas outras tecnologias surgiram e um nome importantíssimo para esse início foi o de Ivan Sutherland. Em 1963, o engenheiro criou a computação gráfica interativa, quando uma caneta óptica foi usada para selecionar e desenhar figuras em um monitor, complementando as funções do teclado; em 1965, ele ainda criou o conceito de *display*, como sendo aquilo que poderia ser usado para interagir com objetos no mundo virtual; três anos depois, construiu o *Head-Mounted Display* (conhecido como HMD), um capacete que projetava imagens diretamente nos olhos dos usuários (Figura 2) (Kirner e Kirner 2011).

Uma das definições mais difundidas de RA é a de Azuma (1997), que a coloca como uma variação da RV. Para ele, a RV proporciona a imersão completa do indivíduo em um ambiente fictício, simulado, que, dessa forma, não consegue mais ver o mundo real ao seu redor. Diferentemente dela, a RA permite a sobreposição de objetos virtuais com a realidade, coexistindo em um mesmo plano.

Outra distinção defendida pelo pesquisador é a ideia de que essas Realidades levam em conta a tridimensionalidade (3D), “[...] que permitem ao usuário manipular informações em um espaço semelhante ao espaço real, vendo, ouvindo e interagindo em três dimensões” (Kirner e Kirner 2011, p. 13).

No entanto, para isso, é necessário o uso de óculos, capacetes, luvas ou outros artefatos diferenciados e específicos para reproduzir essa tecnologia, o que a torna uma tecnologia bem mais cara e menos acessível que a RA. Esta, por sua vez, funciona em aparatos bem mais simples e populares, como *smartphones* e *tablets*, que já integram as aplicações de RA, exemplo disso são os divertidos filtros de aplicativos, como o *Snapchat* e o *Instagram*.

A questão da tridimensionalidade, entretanto, já vem sendo questionada por pesquisadores, que, assim como nós, entendemos a RA de forma mais ampla, como “[...] a ativação, por meio digital, a partir de um elemento do mundo real, de qualquer informação verbal, imagética, ou sonora, que se sobreponha ou complemente o ambiente do mundo real” (Coscarelli e Gonzalez-Ibáñez 2020, p. 53). Assim, a RA combina informações digitais e físicas em tempo real por meio de diversos aparatos tecnológicos. Esse conceito amplia as ideias de Azuma, uma vez que não se restringe às tecnologias 3D.

A realidade aumentada (RA), cada vez mais fácil e portátil, integra o mundo real a informações virtuais e tem sido usada com sucesso como recurso de treinamento de pessoal, como guia auxiliar de museus e em diversas atividades formativas, educativas e recreativas. Na educação tem gerado impactos positivos nos processos educacionais e na formação de professores, como nos mostram Díaz-Noguera, Toledo-Morales, Hervás-Gómez (2017).

Nesse sentido, Coscarelli e González-Ibáñez (2020) ressaltam que a RA pode ser usada quando o acesso ao objeto de ensino-aprendizagem não é fácil, assim como quando ele oferece algum perigo aos alunos, como na realização de reações químicas, ou quando informações complexas ou abstratas são trazidas para a aula. Os pesquisadores ainda destacam o uso da RA na educação para ver figuras geométricas, paisagens e ecossistemas distantes no tempo e no espaço e, até mesmo,

visitar galáxias. Vale destacar ainda a possibilidade da RA ajudar os alunos a contextualizar informações e oferecer a eles informações em diferentes formatos e em diferentes sistemas simbólicos, favorecendo a personalização da aprendizagem, buscando respeitar os diversos tipos de inteligência e de preferências em relação às formas de aprendizagem (Jeřabek, Rambousek e Wildova 2014).

*QR Code: conceitos e usos na sociedade,
no ensino e na aprendizagem autônoma*

O *QR Code* é um código de barras bidimensional criado em 1994 pela empresa japonesa Denso Wave, que objetivava, originalmente, a catalogação de peças veiculares. Pela característica de proporcionar a hibridização entre o mundo físico e o virtual, disponibilizando, por meio de um símbolo, páginas da internet, esse recurso já é bastante aplicado em diversos setores, como bibliotecas, museus, bancos, *marketing*, órgãos públicos, etc.

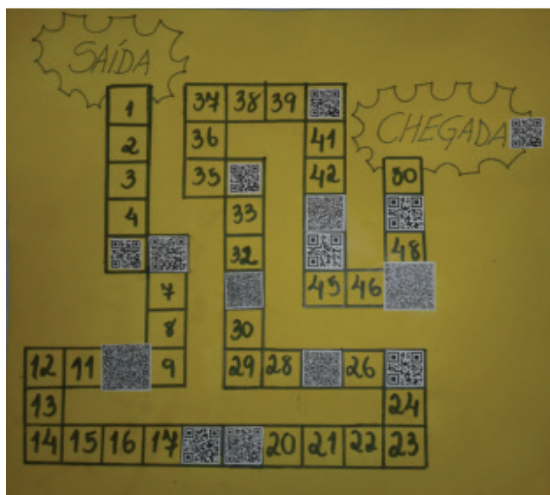
Santos (2016) explica que os códigos foram criados por humanos desde tempos imemoriais. Eles podem ser enviados por impulsos elétricos, ondas mecânicas/sonoras, sinais visuais ou ondas eletromagnéticas. O autor descreve o desenvolvimento desse recurso historicamente, indo dos símbolos mais conhecidos, como hieróglifos, códigos de guerra, números, cifras e códigos de barras à criptografia atual. Os códigos de barras e códigos *QR*, ainda segundo o pesquisador, ao contrário de outros, não são projetados para que humanos os decodifiquem: sua leitura é realizada por meio da tecnologia e é feita para facilitar e acelerar o uso dela. No caso do *QR*, o usuário pode dispor de leitor integrado ao seu *smartphone* ou adquirir uma das aplicações que leem esse tipo de código.

Existe uma ampla gama de materiais digitais que podem ser usados para fins educacionais e acessados pelo *QR Code*; como imagens, áudios, vídeos, objetos em 3D, dentre outros e, inclusive, revisitados pelos estudantes depois de terem sido usados em sala de aula, possibilitando uma maior apropriação dos OEDs (Objetos Educacionais Digitais) pelos aprendentes.

Como o *QR Code* ativa elementos do digital a partir de um elemento físico, combinando-os, é possível entender que ele pode ser utilizado para a promoção de uma experiência de realidade aumentada, assim como foi explicado por Coscarelli e González-Ibáñez (2020). A integração facilitada pelo código amplia o material físico com informações adicionais alocadas na rede.

Esse potencial já tem sido aproveitado também na área educacional, para o ensino de diferentes conteúdos. Um trabalho referente à formação de professores exemplifica o *QR Code* em um jogo de tabuleiro, em que os jogadores precisam escanear as casas-surpresa para saber os próximos passos.

Figura 3 – Jogo de tabuleiro com casas-surpresa em QR Code



Fonte: Ribas et al. (2017).

Recursos didáticos em que são utilizados *QR Codes* também são encontrados na área do ensino de Ciências Naturais, como mostra Grunewald Nichele *et al.* (2015). A partir da leitura dos códigos, os estudantes podem entender como utilizar o laboratório.

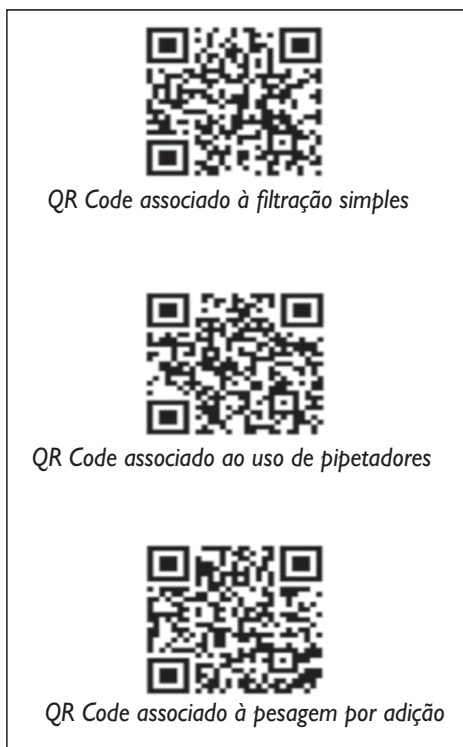


Figura 4 – Técnicas básicas de laboratório em *QR Code*

Fonte: Grunewald Nichele *et al.* (2015).

Outro exemplo nessa área é a utilização de códigos *QR* que levam o estudante a vídeos que fornecem informações sobre os elementos químicos bem como sua aplicabilidade.

Rezende (2019) mostra exemplos de atividades que buscam desenvolver a interpretação de textos e o conhecimento de literatura dos estudantes, com base na pesquisa e no uso de tecnologia. Nelas, é recorrente o uso de *QR Code* para acesso a formulários de exercícios, vídeos, imagens, páginas de museus, textos, explicações e orientações adicionais, etc., em que o estudante utiliza seu *smartphone* e, durante a realização das atividades propostas, experimenta a leitura aumentada, explicada por Coscarelli e González-Ibáñez (2020).

O recurso didático acessado pelo *QR Code* a seguir é um formulário que complementa uma sequência de atividades impressas. Tais exercícios objetivam dar subsídio a alunos leitores de “Dom Quixote”, de Miguel de Cervantes, para que entendam as características que levam essa obra a ser reconhecida como um clássico.



Figura 6 – Atividade de Literatura - Dom Quixote/Chaves

Fonte: Rezende (2019).

No bojo das discussões sobre o letramento e das contribuições que as TDIC apresentam a esse tema, surgiram alguns esforços que relacionam a RA (Realidade Aumentada) ao ensino de leitura. Silva (2019), Milhomem (2018) e Lopes (2019) concluíram em suas pesquisas que o uso do *QR Code* para acesso a imagens e outros textos influenciou positivamente o processo de leitura de livros de literatura que alunos do Ensino Médio realizavam. Segundo os autores, os estudantes se sentiram mais incentivados a utilizar a biblioteca da escola,

a compreender melhor as narrativas e a concluir suas leituras. Seguindo pelo viés dos multiletramentos, como indicado por Rojo (2012), é interessante que a interatividade faça parte da prática escolar, por gerar curiosidade e promover a proatividade dos alunos, corroborando os resultados encontrados por esses pesquisadores.

Em um contexto em que a leitura se dá de forma multilinear e há uma multiplicidade de possibilidades proporcionadas pelos hipertextos, o *QR Code* mostra-se uma ferramenta versátil em sala de aula, possibilitando uma agência maior dos estudantes e a apropriação dos conteúdos de forma mais atrativa. É, ainda, uma ferramenta em potencial de aprendizagem autônoma, uma vez que o estudante pode seguir a sequência de leitura e atividades planejadas pelo professor, que, por sua vez, atua na construção de um percurso que levará o aprendiz à autonomia e à autorregulação. O objetivo é fazer com que o estudante aprenda a aprender, utilizando, para isso, os recursos tecnológicos disponíveis neste tempo.

Holec (1981) explica que autonomia é “a capacidade do aluno de assumir o controle sobre sua própria aprendizagem”. Sendo autônomo, o aluno pode se engajar, gerenciar sua aprendizagem fora da sala de aula e se preparar para aprender durante toda a vida (Benson 2011). Ademais, a autonomia torna os aprendizes empoderados e críticos (Whinch 2014). Tal competência é possível e desejável em ambientes educativos. Segundo Raya, Lambi e Vieira (2007), ela tem diversas implicações, a saber: autodeterminação, responsabilidade social, consciência crítica, um papel proativo e interativo.

A autonomia é adquirida e pode ser desenvolvida pelos aprendizes dentro e fora de sala de aula. Benson (2011) tenta entender a aprendizagem de língua para além da sala de aula, a partir das relações entre o cenário/configuração “um arranjo para aprender, envolvendo um ou mais alunos em um determinado lugar, que estão situados em determinados tipos

de relações físicas, sociais ou pedagógicas com outras pessoas - professores, alunos, outros - e recursos materiais ou virtuais.” (p. 13) e o modo de prática “um conjunto de processos pedagógicos rotineiros que desdobram características de um determinado ambiente e podem ser característicos dele” (p. 14).

Essas relações entre cenário/configuração e a prática apontadas por Benson (2011) podem ser associadas, para além da aprendizagem de línguas adicionais, à aprendizagem da leitura em língua materna e também a de outros conteúdos. O uso do *QR Code*, por esse ponto de vista, poderia facilitar a apropriação de materiais e conteúdos pelos estudantes, contemplando os mais variados objetivos de aprendizagem, uma vez que propicia a fluidez de acesso entre o cenário físico e o virtual.

Reinders (2018) explica que a tecnologia, no geral, pode favorecer o acesso dos alunos, o armazenamento e recuperação dos registros de aprendizagem, o compartilhamento e a reciclagem de matérias de estudo, favorecendo a autenticidade dos recursos, a interação, a aprendizagem situada, a utilização de multimídia e novos tipos de atividades, a não linearidade, as condições para *feedback*, monitoramento do comportamento e progresso da aprendizagem de várias maneiras. Todas essas situações podem ser efetivadas a partir da curadoria do professor, que pode utilizar o *QR Code* em variados tipos de recursos didáticos para facilitar e personalizar suas aulas, a fim de desenvolver, dentre outras habilidades, a autonomia dos estudantes.

Os avanços tecnológicos trazem diferentes possibilidades de apoio ao estudante e o seu uso “envolve uma transformação pedagógica nos papéis dos professores como facilitadores da aprendizagem; curadoria de recursos, promovendo a autonomia, incentivando a reflexão crítica e engajando-se com os alunos” (Reinders 2018, p. 4). Nesse sentido, é preciso que o docente tenha conhecimento suficiente para promover essa

curadoria de materiais e ferramentas: a formação de professores capazes de lidar com a aprendizagem dos multiletramentos também aponta para a necessidade de que eles desenvolvam conhecimento sobre os recursos tecnológicos disponíveis em seu tempo, para que possam se apropriar deles em suas práticas pedagógicas.

O uso do código para o desenvolvimento da leitura

No que tange à leitura, foco de nossa investigação, o *QR Code* pode ajudar no desenvolvimento de diversas habilidades, como a construção de respostas e soluções considerando informações de várias partes do texto, a produção de inferências de diversos tipos, o desenvolvimento de estratégias para lidar com textos de gênero pouco familiar e com textos não-contínuos, com materiais hipertextuais e que exploram diversas linguagens. Essas são habilidades, contempladas também na BNCC (2017), com as quais os alunos brasileiros não têm muita destreza, de acordo com os resultados do PISA (2018) e que, portanto, precisam ser desenvolvidas em atividades didáticas.

Ainda em relação à leitura, a experiência digital com RA pode favorecer um processo de aprendizagem que explore a compreensão do material em vários níveis, como a exploração do vocabulário, de elementos da sintaxe, de aspectos da semântica, de elementos gráficos e do *design* do texto, assim como de aspectos discursivos, que levam a uma leitura crítica e profunda. De acordo com Billingham, Clark e Lee (2015), atividades realizadas usando a RA aumentaram a motivação, o pensamento crítico e o desempenho acadêmico dos alunos.

Uma tendência nos últimos anos são os livros físicos integrados à RA – o que tem sido chamado de leitura aumentada (LA) –, que ampliam o conceito de livro por incorporarem nele,

de forma interativa, animações, simulações e imagens em 3D, fomentando a experiência de uma interação no entorno físico real (Velásquez 2018). A leitura desses materiais tem mostrado uma influência positiva na melhoria do prazer, do envolvimento e da experiência do usuário (Grasset *et al.* 2008). Nessa mesma direção, Moro (2018) destaca benefícios do uso de RA em livros infantis, como maior facilidade para compreender a história, o alfabeto, os números entre outros. Ainda, Coscarelli e Ribeiro (2018) relatam uma atividade realizada com o grupo Redigir, destacando que as habilidades e os conhecimentos desenvolvidos pelos alunos são maiores do que aqueles conquistados em uma aula tradicional expositiva, que segue o modelo bancário tão criticado por Paulo Freire.

O QR Code como gatilho de leituras: do início de um projeto ao teste piloto

No ano de 2022, Rezende e Silva realizaram dois testes pilotos em que aplicaram, cada uma, um recurso didático com uso de *QR Codes* para duas turmas diferentes de graduação em Letras da UFMG. Essas atividades objetivavam compreender como seria a experiência de leitura dos alunos ao utilizarem *links* mediados por *QR Codes* para responder a algumas questões. Vale ressaltar que essas investidas iniciais fazem parte de dois projetos maiores, de mestrado e de pós-doutorado das autoras, respectivamente, e que, ao contrário das grandes pesquisas, que ainda estão sendo realizadas, nossa intenção não foi, ainda, verificar se os códigos contribuíram para as habilidades de leitura, mas perceber, apenas, como os estudantes lidariam com seu uso e com o uso do celular e da internet na sala de aula. Destacamos também que ambos os projetos são complementares, uma vez que a proposta de Rezende se volta para alunos do 7º

e 8º anos do Ensino Fundamental, além dos docentes de Língua Portuguesa que atuam com esses grupos. A proposta de Silva, por sua vez, é direcionada a alunos do Ensino Superior, de modo que os resultados possam ser analisados, também, entre si.

A proposta de Rezende propôs um estudo sobre o clássico “Dom Quixote de la Mancha”, de Miguel de Cervantes. Para tanto, os estudantes se reuniram em trios e puderam utilizar seus celulares para escanear os *QR Codes* presentes nos exercícios.

Durante a realização da tarefa, foi possível perceber certo estranhamento por parte de alguns e a surpresa de outros. Mais de um aluno sinalizou que nunca havia pensado em utilizar um *QR Code* em uma atividade de Língua Portuguesa/Literatura. Assim mesmo, demonstraram positividade em relação à proposta.

No geral, os estudantes auxiliaram uns aos outros, não sendo necessário ensiná-los a utilizar o *QR Code*. O acesso à internet também não foi um problema, pois aqueles que não conseguiram uma conexão puderam contar com a leitura no celular dos colegas. No entanto, alguns demonstraram dificuldade no escaneamento, uma vez que não entendiam que o foco das câmeras deveria ser ajustado para que todo o desenho do código fosse lido.

O tempo para terminar a tarefa foi dispar entre os grupos e dois fatores foram importantes para essa análise: saber utilizar com facilidade o *QR Code* e ter lido o livro anteriormente. Como já exposto, no primeiro caso os estudantes se ajudaram; no segundo, eles puderam construir, com base nos textos contidos nos *links*, as respostas para as questões da atividade proposta.

Ao final, foi feita uma discussão sobre a experiência que tiveram com a atividade. O primeiro questionamento foi sobre a diferença que existiria entre a exposição dos textos motivadores em versão impressa e digital. A aluna que fez esse questionamento disse não entender a vantagem da versão digital diante da impressa. Os próprios colegas responderam,

indicando que o uso do celular pode ser mais atraente, principalmente para os estudantes do ensino fundamental.

Em seguida, os alunos indicaram a necessidade de uma legenda que acompanhasse os *QR Codes* ao lado do texto. A associação de cores de trechos e palavras com as cores do *QR Code* foi realizada com certa dificuldade pelos grupos, não se mostrando tão intuitiva como inicialmente acreditávamos que seria.

Figura 7 – Texto da atividade sobre “Dom Quixote”, com associação de cores entre os códigos e as expressões a que eles se referem

Por que Dom Quixote é um clássico?

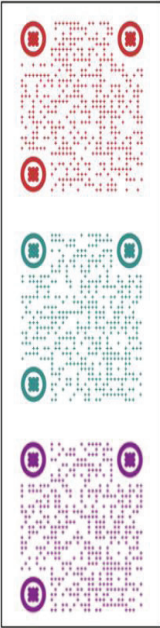
Há um mês o Tiago Souza publicou aqui um texto chamado “Por que ler os clássicos?”, numa referência ao Livro de Ítalo Calvino, o qual determina uma obra clássica como “[...]aquilo que **persiste** como **rumor** mesmo onde predomina a atualidade mais **incompatível**”. Lá, se falava sobre a constante presença deste tipo de referências em nosso cotidiano, além de utilizar a análise de Calvino que propõe a existência de três aspectos fundamentais que determinam uma obra clássica. São eles:

- 1 – A obra tem que resistir ao tempo, esse é um dos pontos principais.
- 2 – A obra precisa ter uma qualidade técnica ou algo inovador que confira a ela um status de reconhecimento.
- 3 – Muitas vezes são obras com tema de caráter **universal**.

A historiadora Janice Theodoro afirma que “O **engenhoso** fidalgo Dom Quixote de la Mancha”, clássico produzido por **Miguel de Cervantes y Saavedra** no século XVII, é a obra mais lida no Ocidente (depois da Bíblia), foi traduzida para vários idiomas.

Segundo a Janice Theodoro, o fato de ter vivido a miséria humana e a guerra foram fundamentais para a elaboração desta perspectiva bem-humorada do autor, que escolhe um senhor velho, pobre e louco como herói de sua história, que vaga pelo mundo sobre um cavalo **pangaré!** Entretanto, o personagem conta com uma dignidade **ilibada** e, por esse motivo, foi lembrado e representado por inúmeros artistas como uma figura elegante.

[\(http://paleonerd.com.br/2016/07/21/porque-dom-quixote-e-um-classico/ - adaptado\)](http://paleonerd.com.br/2016/07/21/porque-dom-quixote-e-um-classico/)



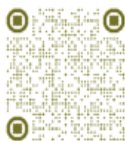
Fonte: Atividade elaborada por Rezende. [chrome-extension://efaindbmnn nibpcajcgclclefindmkaj/https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/71948/1/ REALIDADE%20AUMENTADA%20E%20LEITURA%20H%20c3%8dBRIDA%20-%20O%20acesso%20a%20m%20c3%20baltiplas%20fontes%20em%20 materiais%20did%20a%20partir%20do%20QR%20Code%20 defesa%20-%20Janaina%20Rezende%202022-07.pdf

Ficou claro que os textos dos links facilitaram as respostas às perguntas, uma vez que todos os grupos conseguiram responder às questões, sem deixar nenhuma em branco. Um fato que pode ter tido influência é a presença de *QR Codes* nas próprias perguntas, o que direcionava os alunos para os textos que continham reflexões sobre os temas requisitados.

Figura 8 – Questão da atividade sobre “Dom Quixote”, com material virtual, mediado por *QR Codes*, que adiciona informações ao texto impresso

Questão

O texto indica três pontos principais para que se considere uma obra um clássico da literatura. O primeiro deles indiscutivelmente é cumprido por Dom Quixote: a resistência ao tempo. Utilizando seu celular, leia os *QR Codes* disponíveis e dê exemplos de como a obra “persiste como rumor mesmo onde predomina a atualidade mais incompatível”.



Fonte: Atividade elaborada por Rezende.

Foi interessante, também, saber que dois grupos buscaram respostas em páginas da internet que não foram indicadas no exercício, demonstrando o interesse em realizar a tarefa e buscar novas informações.

Diante das dificuldades encontradas pelos estudantes durante a realização deste teste, foi pensada a importância de se criar novos modelos de interação dos *QR Codes* com os textos no material impresso. Esses modelos serão testados novamente, na efetivação do projeto de mestrado da pesquisadora.

A proposta de Silva, por sua vez, trouxe a temática dos papéis sociais das mulheres e de como elas foram representadas

no primeiro editorial do periódico “O Espelho Diamantino”, de 1827. Por ser um texto mais longo, ele não será reproduzido aqui, mas o leitor poderá lê-lo, na íntegra, acessando o seguinte *QR Code*:

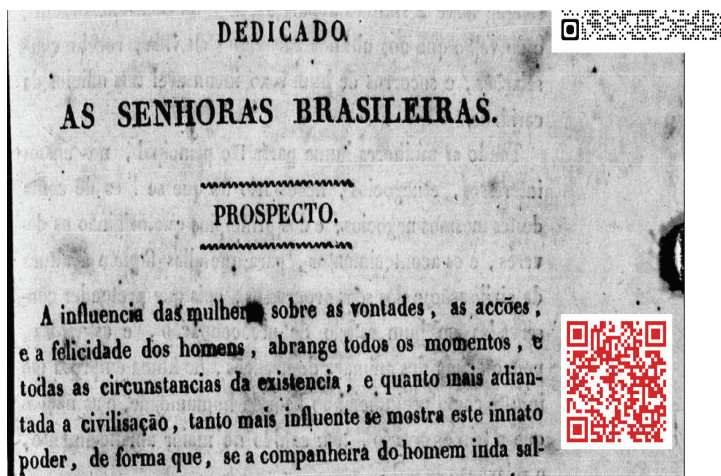


Figura 9 – QR Code gatilho para o texto completo do jornal “O Espelho Diamantino”

Fonte: Atividade elaborada por Silva.

Todos os alunos receberam uma cópia impressa do texto completo e, nele, diferentemente do que foi feito no projeto de Rezende - em que os *QR Codes* integravam tanto o texto quanto as questões -, para essa turma os códigos foram inseridos apenas nas laterais do texto, como pode ser observado na seguinte imagem (use o seu celular para acessar o *QR Code*).

Figura 10 – QR Code inserido no próprio texto



Fonte: Atividade elaborada por Silva.

Ao todo, foram inseridos 11 códigos, que serviram de gatilho para outros textos em diversos formatos (imagem, vídeo, áudio) e com conteúdos variados (fotos, trechos de livros, definições de dicionários, informações contextuais sobre o texto lido, informações sobre o gênero textual trabalhado, perguntas instigantes etc.). Um questionamento que podemos levantar aqui é sobre a quantidade de códigos “adequada”, que vá, de fato, ajudar a leitura e que não atrapalhe o aluno por trazer um excesso de informação, mas mais pesquisas são necessárias para explorar isso.

Após lerem atentamente o texto e acessarem os *QR Codes*, os alunos foram orientados a responder a diversas perguntas, dentre elas a seguinte questão (Figura 11, a seguir), que se relaciona ao código da Figura 10. Diferentemente do que foi feito na proposta de Rezende, em que os códigos foram marcados com cores que indicavam a sua relação com uma parte do texto-base assinalada com a mesma cor, nesta atividade os alunos deveriam fazer as conexões por conta própria, isto é, eles deveriam ser capazes de perceber a relação do código no texto com a pergunta. O código que deveria ser identificado pelo aluno para responder à questão o direcionava para um vídeo no *YouTube* que aborda o gênero Editorial, destacando sua função e suas principais características.

De modo geral, os alunos responderam adequadamente a todas as perguntas levantadas nesta questão, indicando que, possivelmente, o uso do *QR Code* foi útil e trouxe informações importantes para a tarefa. A maior divergência encontrada nas respostas dos estudantes se tratou da pessoalidade/impessoalidade do texto. O vídeo informativo do *YouTube* se limita a diferenciar, muito brevemente, parcialidade e imparcialidade, afirmando que, enquanto aquela estaria ligada à emissão da opinião pessoal do autor, esta diria respeito a uma argumentação mais baseada em dados. Nesse quesito, esperávamos que o aluno tratasse da impessoalidade do texto,

como consequência da imparcialidade, embora possamos reconhecer elementos de personalidade também, como o uso de adjetivos ou advérbios. As diferentes respostas nos alertaram para outra dificuldade quando do uso dos *QR Codes*. Quando selecionamos um conteúdo sempre imaginamos aquilo que o público-alvo ainda não domina, entretanto os alunos têm bagagens muito diferentes e, no nosso caso, a breve explicação dada no vídeo pode ter sido suficiente para uns e insuficiente para outros. Isto é um desafio, uma vez que o público sempre será heterogêneo, então um *QR Code* provavelmente será mais útil para uns do que para outros.

Figura 11 – Questão da atividade sobre o Jornal “O Espelho Diamantino”.

Nome:	Data:
-------	-------

Atividade 1 - O Espelho Diamantino

Habilidades

Reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros.

Identificar, em textos de diferentes gêneros, as marcas linguísticas que singularizam as variedades linguísticas sociais, regionais e de registro.

Reconhecer diferentes gêneros/ Inferir em um texto quais são os objetivos de seu produtor e quem é seu público alvo, pela análise dos procedimentos argumentativos utilizados.

Inferir o sentido de palavras ou expressões.

Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos.

Reflexão crítica sobre as temáticas tratadas.

5. Leia a seguinte apresentação do gênero editorial:
O editorial é um texto jornalístico em que a opinião de uma instituição sobre determinado assunto é exposta. Ele é fundamental para que o público saiba as posições tomadas por tal veículo de comunicação. Os temas podem ser diversos, desde questões políticas até entretenimento, como moda, esporte e outros.

Sabendo que o texto que você leu no jornal O Espelho Diamantino é um editorial e levando em conta a apresentação do gênero, descreva suas características organizacionais em forma de texto. Para isso, leve em consideração as seguintes questões:

Qual a função do gênero?
Quem fala nesse texto?
Qual é o público alvo do jornal?
Qual/ quais a(s) função/ funções desse texto especificamente?
O texto é pessoal ou impessoal e por quê?
Qual tipo textual – narrativo, descritivo, injuntivo, argumentativo – é predominante e por quê?
Apresente trechos do texto que exemplifiquem suas respostas.

Fonte: Atividade elaborada por Silva.

Já em relação ao uso das tecnologias em si, inicialmente constatamos que alguns alunos não sabiam que a leitura do *QR Code* poderia ser feita pelo celular, ao contrário do que foi percebido pelos alunos da outra turma, em que Rezende aplicou suas atividades. Assim, percebemos que o letramento digital não deve mesmo ser visto de forma homogênea, já que nem todos vão ter o mesmo conhecimento/as mesmas habilidades com as TDIC, evidenciando a necessidade de desenvolvê-las.

Observamos também que nem todos os alunos conseguiram acessar a internet pelo próprio celular para escanear o *QR Code*, sendo necessário realizar a atividade com o celular da professora. Ainda sobre o acesso à internet, vimos que assistir a um vídeo, direcionado por um dos códigos, a exemplo do que apresentamos aqui, foi mais difícil até mesmo para aqueles alunos que tinham conexão no celular, uma vez que os vídeos exigem mais dados do aparelho e podem demorar para carregar. Desses eventos, percebemos que, embora possamos falar em uma popularização da internet, não devemos confundir-la com um acesso de qualidade para todos.

Por fim, verificamos, a partir de discussão com os alunos após a atividade, que seria importante indicar, com uma legenda no *QR Code*, o conteúdo ao qual ele se refere. Assim, o leitor poderia escolher se quer ou não acessar o material hipertextual dependendo do conhecimento prévio que cada um possui do tema. Além disso, a legenda já deixaria mais evidente a modalidade do hipertexto, se seria um vídeo, um áudio, um texto escrito etc.

Considerações finais

As tecnologias digitais nos oferecem muitas possibilidades e precisamos pensar em formas de usá-las para

colocar em prática uma educação afinada com as indicações da BNCC, com a proposta da Pedagogia dos Multiletramentos e com as demandas da vida contemporânea. Procuramos aqui refletir sobre como percebemos a leitura e o letramento hoje e apontar os desafios e as possibilidades que o universo digital nos apresenta. Colocamos em foco a realidade aumentada, em especial o que temos chamado de leitura aumentada, para discutir a potencialidade dela como recurso que pode promover a leitura e auxiliar os alunos na compreensão de textos. Dessa forma, buscamos desenvolver a autonomia deles como leitores, usando para isso o *QR Code* para dar acesso a informações de múltiplas fontes e que exploram várias linguagens e mídias. Apresentamos exemplos de utilização desse recurso em situações de aprendizagem em jogos pedagógicos e em atividades de ciências e literatura.

Os resultados positivos do uso da Realidade Aumentada e do *QR Code* em situações de ensino-aprendizagem, narrados por pesquisadores, nos levou a desenvolver um estudo para verificar o impacto de diversas formas de aplicação desse recurso em atividades de leitura. Apresentamos brevemente aqui nossa vivência com um estudo piloto realizado com alunos universitários que experimentaram o uso do *QR Code* em uma atividade de leitura. Essa experiência nos deixa a certeza de que ainda não sabemos quais são as formas mais eficazes de usar esse recurso para auxiliar a compreensão de textos, mas sabemos que há muito potencial a ser explorado nessa tecnologia e nos vários outros recursos relacionados à realidade aumentada.

Referências

AZUMA, Ronald T. "A Survey of Augmented Reality." *Presence: Teleoperators & Virtual Environments*, vol. 6, nº 4, pp. 355-385, 1997.

- BALOTA, David. A.; FLORES D'ARCAIS, G. B. e RAYNER, Keith (eds.). *Comprehension processes in reading*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, pp. 9-32, 1990.
- BENSON, Phil. *Teaching and researching: Autonomy in language learning*. Harlow, England: Longman, 2011.
- BRAGA, Mariluci. "Realidade Virtual e Educação." *Revista de Biologia e Ciências da Terra*, vol. 1, nº 1, 2001, pp. 0-8.
- BRASIL. *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira*. Brasil no Pisa 2018 – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, 2018.
- COIRO, Julie. "Digital Literacies: Understanding dispositions toward reading on the Internet." *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, pp. 645-648, 55(7), April 2012.
- COSCARELLI, Carla V. "Entendendo a leitura." *Revista de estudos da linguagem*, vol. 10, nº 1. Belo Horizonte: UFMG, pp. 7-27, jan/jun. 2002.
- COSCARELLI, Carla. V. e GONZALEZ-IBANEZ, Roberto. "Au(g)mentando textos", in: FIGUEIREDO, Camila A. P. de; LIMA, Cecília Nazaré de; ARBEX, Márcia e VIEIRA, Miriam de Paiva (orgs.) *Escrita, som, imagem: leituras ampliadas*. 1ª ed. Belo Horizonte: Fino Traço, vol. 2, pp. 53-66, 2020.
- COSCARELLI, Carla V. e NOVAIS, Ana Elisa. "Leitura: um processo cada vez mais complexo." *Letras de Hoje*, vol. 45, nº 3, Porto Alegre, pp. 35-42, jul/set. 2010.
- COSCARELLI, Carla V. e CAFIERO, Delaine. "Ler e ensinar a ler", in: COSCARELLI, C. V. (org.) *Leituras sobre leitura*. Belo Horizonte: Vereda, 2013.

- COSCARELLI, Carla V. e COIRO, Julie. "Reading multiple sources online." *Linguagem & Ensino*, vol. 17, nº 3, Pelotas, pp.745-771, set/dez. 2014.
- COSCARELLI, Carla V. "Navegar e ler na rota do aprender", in: COSCARELLI, Carla Viana (orgs.) *Tecnologias para aprender*. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, pp. 61-80, 2016.
- COSCARELLI, Carla V. e RIBEIRO, Ana Elisa. "Apresentação", in: COSCARELLI, Carla Viana e RIBEIRO, Ana Elisa. *Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 3ª ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2017.
- COSCARELLI, Carla V. e RIBEIRO, Ana Elisa . "Literacy and Literature for the 21st Century." *MATLIT: Materialidades da Literatura*, vol. 6, nº 3, pp. 129-140, 2018. Disponível em: https://impactum-journals.uc.pt/matlit/article/view/2182-8830_6-3_11. Acesso em: 21/02/2023.
- DORETTO, Shirlei Aparecida e BELOTI, Adriana. "Concepções de linguagem e conceitos correlatos: a influência no trato da língua e da linguagem." *Encontros de Vista*, vol. 8, nº 2, Recife, pp. 79-94, 2021. Disponível em: <https://www.journals.ufrpe.br/index.php/encontrosdevista/article/view/4470>. Acesso em: 16/01/2023.
- GRASSET, Raphael; DÜNSER, Andreas e BILLINGHURST, Mark. "The Design of a Mixed-Reality Book: Is It Still a Real Book?" *IEEE International Symposium on Mixed and Augmented Reality 2008*, Cambridge, UK, pp. 99-102, 2008.
- GRUNEWALD NICHELE, Aline; SCHLEMMER, Eliane e DE FARIAS RAMOS, Adriana. "QR Codes na Educação em Química." *RENOTE*, vol. 13, nº 2, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/61425> . Acesso em: 09/01/2023.

- HOLEC, Henri. *Autonomy and foreign language learning*. Strasbourg: Council of Europe 1979[1981].
- KINTSCH, Walter e VAN DIJK, Teun. "A. Toward a model of text comprehension and production." *Psychological Review*, nº 85, vol. 5, pp. 363-394, 1978.
- KIRNER, Claudio e KIRNER, Tereza. G. "Evolução e Tendências da Realidade Virtual e da Realidade Aumentada. In: Realidade Virtual e Aumentada: Aplicações e Tendências." *XIII Simpósio de Realidade Virtual e Aumentada*. Sociedade Brasileira de Computação, pp. 10-25, 2011. Disponível em: http://www.de.ufpb.br/~labteve/publi/2011_svrps.pdf. Acesso em: 07/01/2023.
- KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 1982.
- KLEIMAN, Angela. "Abordagens da leitura." *Scripta*, 7(14), pp. 13-22, 2004.
- LOPES, Luana M. D. *Realidade Aumentada como inovação das práticas de leitura*. Dissertação de Mestrado em Tecnologias da Informação e da Comunicação. Araranguá: Universidade Federal de Santa Catarina, 2019.
- MILHOMEM Tâmara L. "O clube de leitura na biblioteca "viva": conexões entre a realidade aumentada e a literatura." *Hipertextus Revista Digital*, vol. 18, jun. 2018. Disponível em: <http://www.hipertextus.net/volume18/Art2Vol18.pdf>. Acesso em: 30/08/2020.
- MORO, Roberta G. "Realidade aumentada em livros infantis: uma revisão sistemática de pesquisas e aplicações." *Simpósio Brasileiro de Informática na Educação - SBIE*, p. 645, out. 2018. Disponível em: <http://ojs.sector3.com.br/index.php/sbie/article/view/8023>. Acesso em: 08/01/2023.
- NEW LONDON GROUP. *A Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures*. Harvard Educational Review, Harvard, Spring 1996.

- ORLANDO, Andreia F. e FERREIRA, Aparecida de J. “Do letramento aos multiletramentos: contribuições à formação de professores(as) com vistas à questão identitária.” *Revista Travessias*, Unioeste, vol.7, nº 1, Paraná, 2013. Disponível em: <http://goo.gl/sSbjRQ> . Acesso em: 21/01/2020.
- PRENSKY, Mark. Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, MCB University Press, v.9, n.5, p.1-6, 2001. Disponível em: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/10748120110424816/full/html> . Acesso em: 5 jan. 2023.
- REINDERS, Hayo. “Technology and autonomy.” *The TESOL encyclopedia of English language teaching*, vol. 15, nº 3, pp. 1-5, 2018.
- REZENDE, Janaina R. F. *Literatura com tecnologia: atividades para o ensino fundamental*. Belo Horizonte. Ed. da Autora, 2019.
- RIBAS, Ana Carolina; OLIVEIRA, Bianca S.; GUBAUA, Camila A.; REIS, Gisele R. e CONTRERAS, Humberto S. H. “O uso do aplicativo QR Code como recurso pedagógico no processo de ensino e aprendizagem.” *Ensaio Pedagógico*, vol. 7, nº 2, jul/dez. 2017
- RIBEIRO, Ana Elisa. “Letramento digital: um tema em gêneros efêmeros.” *Revista da ABRALIN*, vol. 8, nº 1, pp. 15-38, 2009.
- RIBEIRO, Ana Elisa. *Textos multimodais – leitura e produção*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- ROJO, Roxane. “Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola”, in: ROJO, Roxane e MOURA, Eduardo. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- ROJO, Roxane e MOURA, Eduardo. *Letramentos, mídias e linguagens*. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

- ROUET, Jean-François. *The skills of document use: From text comprehension to web-based learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.
- SANTOS, Deivison P. *Dos hieróglifos ao QR Code: códigos como ferramenta na sala de aula*. Dissertação de Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional. Vitória da Conquista: Departamento de Ciências Exatas e Tecnológicas, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, pp. 79, 2016.
- SANTOS, Marcos C. *Ler múltiplas fontes: o desenvolvimento de habilidades para a leitura como processo investigativo*. Tese de Doutorado em Estudos Linguísticos. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2021.
- SILVA, Carlos. R. S. "Biblioteca híbrida: o QR Code e o movimento booktuber como recursos de promoção da literatura." *Ciência da Informação em Revista*, vol. 6, nº 1, Maceió, pp. 126-139, 2019.
- WINCH, Christopher. *Education, autonomy and critical thinking*. London, England: Routledge, 2004.

APRENDENDO LETRAMENTO VISUAL CRÍTICO POR MEIO DA LEITURA DE VIDEOMEMES NO TIKTOK: EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO REMOTO

Fabiosmara de Aguiar Silva

Robson Santos de Oliveira

Introdução

O distanciamento entre o ensino-aprendizagem de língua(gem) e o uso das mídias digitais ficou ainda mais evidente durante as aulas remotas, no período de enfrentamento da pandemia mundial da Covid-19. Nesse contexto, suportes digitais, como o *WhatsApp*, foram utilizados no desenvolvimento das aulas da Rede Estadual da Paraíba, ao mesmo tempo em que houve um natural movimento das pessoas em diversas plataformas, especialmente, nas redes sociais virtuais (RSV), como o *TikTok*. Assim, pudemos perceber que os gêneros midiáticos/humorísticos, considerados por muitos como triviais, integravam muitas das práticas de leitura e de produção dos(as) estudantes adolescentes de uma pequena escola, localizada no Cariri Paraibano. Observamos que eram leitores/produtores assíduos de videomemes, considerando que muitos dos textos compartilhados alimentavam representações e estigmas sociais e culturais, o que contribui para o fortalecimento de preconceitos, objetificações e vilipêndios. Destacamos, também, que alguns desses videomemes (memes em formato de vídeos) eram utilizados pelos estudantes. Desse modo, idealizamos utilizar a leitura e a produção de videomemes no *TikTok* como práticas de letramento, enfatizando os aspectos de leitura

crítica e considerando, também, os elementos composicionais visuais que integram esse gênero digital.

Por isso, buscamos responder ao seguinte problema de pesquisa: De que forma as práticas de letramento visual crítico podem contribuir para uma leitura visualmente crítica de representações imagéticas propagadas por videomemes no *TikTok*? O objetivo deste capítulo é, portanto, apresentar como é possível realizar práticas de Letramento Visual Crítico (LVC) por meio da leitura de videomemes no *TikTok*, com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, por intermédio de oficinas pedagógicas virtuais organizadas em fases intercomplementares que problematizem determinados aspectos visuais, representacionais e verbais.

Os resultados apresentados são oriundos de pesquisa de mestrado do PROFLETRAS¹ (UFAPE/UFRPE), no período de 2021-2022, que propôs a mobilização de quatro fases para as Práticas de LVC, embasadas no quadro teórico do LVC (Xavier 2015) e na Abordagem Crítica da Pedagogia dos Letramentos – ACPL (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020), conforme detalhamos a seguir.

Letramentos e representações

Somos atravessados pelos mais diferentes códigos e símbolos. Eles intermedeiam e possibilitam o nosso agir em sociedade. Ao pararmos na faixa de pedestre de um dado

1. O Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) é oferecido em rede nacional, tratando-se de um curso presencial que conta com a participação de Instituições de Ensino Superior, no contexto da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Ver mais em: <https://profletras.ufrn.br/organizacao/apresentacao>.

sinal, para atravessarmos a rua, devemos nos ater a cor que está em evidência no semáforo no exato momento, a fim de garantir a segurança de nossa vida e de outras pessoas. No entanto, para que isso aconteça, precisamos compreender qual a significação de cada cor exposta, além da função social que cumprem e em que contextos podem aparecer. Diferentemente do que aprendemos no passado na escola, as cores verde, amarelo e vermelho podem significar para um transeunte: pare, preste atenção e siga, respectivamente. Essa alteração é justificada pelo contexto social em que estamos submetidos, no qual a infraestrutura e a sinalização de vias públicas em muitas cidades são precárias, não se tendo semáforos para pedestres em muitos pontos, nem, tampouco, que disponham de acessibilidade para as pessoas com deficiência. Assim, acabamos desenvolvendo novas significações e representações em virtude das diferentes demandas sociais, que repercutem diretamente no nosso compreender e agir social. Adquirimos, portanto, novas maneiras de ler e de compreender o mundo, logo, novos letramentos vão surgindo.

Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 166) afirmam que os letramentos são processos de “construção de significado” ou de “usar signos”.² Nessa concepção teórica, os sistemas de signos são compostos pelo significado simbólico (os significantes, por exemplo, as imagens acústicas das palavras) e por um significado experienciado (aquilo a que se referem); ambos, interconectados, convencionalmente, integram um sistema de significação, passando a fazer sentido para os(as) interlocutores(as) por experienciá-los, ou seja, por pertencerem à sua realidade de significados. Concebem-no, assim, como um fenômeno complexo que envolve a produção e a constituição

2. Os autores destacam que, na referenciada obra, optaram por usar um conceito mais simples como “construção de significados”, ao invés de “semioses”, para descreverem o estudo dos sistemas de signos.

de sentidos, considerando-se, nesse meandro, as diversas modalidades de linguagens.

Ainda segundo os mencionados autores, mesmo que ninguém veja ou escute, usamos constantemente os letramentos para pensar e para construir significados para nós mesmos, por intermédio da *representação* (Kalantzis, Cope e Pinheiro 2020). Da mesma forma que produzimos a *comunicação*, quando externamos essas ideias a alguém, a partir dos diversos sinais (seja de forma escrita, sonora, gestual, tátil ou visual) que corroboram uma *interpretação* do(a) outro(a) interlocutor(a), assim, esse(a) último(a) criará sua própria representação dessa mensagem de acordo com sua identidade, experiências e interesses (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020). Logo, os letramentos integram nossos pensamentos e contribuem para a nossa própria constituição, pois criamos representações por meio das interpretações que desenvolvemos nas diversas práticas comunicativas.

Letramento Visual Crítico e as práticas mobilizadas na pesquisa-ação

Com uma sociedade voltada para a cultura visual – principalmente pelo frenético compartilhamento de informações – e com as mudanças significativas que repercutiram nas práticas sociodiscursivas, faz-se necessário novas habilidades de leitura, compreensão e escrita, que protagonizem o campo imagético em tais oportunidades, retirando-lhe o papel subsidiário e complementar, conferido por séculos de escolarização tradicional, de simplesmente ilustrar textos escritos.

Ressaltando a dependência, cada vez maior do mundo contemporâneo com as imagens, Bamford (2009) apresenta o significado do “*visual literacy*”, afirmando que ele envolve

desenvolver o conjunto de competências necessárias para ser capaz de interpretar o conteúdo das imagens visuais, examinar o impacto social dessas imagens e discutir o objetivo, o público e a propriedade. Inclui a capacidade de visualizar internamente, comunicar visualmente e ler e interpretar imagens visuais. Além disso, os estudantes precisam de estar conscientes dos usos manipulativos e das implicações ideológicas das imagens. A literacia visual também implica fazer julgamentos sobre a exatidão, validade e valor das imagens. Uma pessoa com literacia visual é capaz de discriminar e fazer sentido de objetos visuais e imagens; criar imagens visuais; compreender e apreciar as imagens criadas por outros; e visualizar objetos no olho da sua mente. (Bamford 2009, p. 1, tradução nossa)

Conforme Bamford (2009), o Letramento Visual (LV) engloba não apenas as habilidades de leitura, interpretação e comunicação visual de imagens, mas também de identificação dos propósitos comunicativos, de seus interesses e valores, do público-alvo e do impacto social que podem ocasionar nas relações sociodiscursivas. A autora também destaca que os(as) estudantes precisam estar cientes dos valores ideológicos que as imagens possuem, bem como de seus usos manipulativos pelos sujeitos, logo, podendo emitir julgamentos de precisão, validade e valor (Bamford 2009). Tal processo denota a complexidade do fenômeno e, ao mesmo tempo, a sua importância em práticas institucionalizadas, como o ensino de língua materna, de forma que oportunize – e garanta –, para a comunidade escolar, reflexões acerca das potencialidades discursivas dos elementos imagéticos, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades cruciais para a “interação” (Antunes, 2003) entre interlocutores que transitam por espaços cada vez mais multimodalizados.

Xavier (2015, p. 55), por sua vez, apresenta-nos um novo conceito de letramento visual, que, para o autor, trata-se de uma “coadunação entre o letramento crítico e o letramento visual”.

Busca-se, nessa visão, a conscientização política e a mudança social a partir da análise e da discussão respeitosa dos elementos constituintes que integram os textos imagéticos, ou seja, da aplicação direta dessas teorias no processo de leitura. O autor conceitua-o como

Letramento Visual Crítico (LVC) é a perspectiva teórica que explora o texto imagético em movimento ou estático e busca compreender como seus elementos fotográficos, detalhes cromáticos, texturas, enquadramento, foco, ângulo, entre outros aspectos, podem retratar realidades e discursos. O LVC se preocupa em levar o leitor a três níveis de análise profunda: no primeiro, realizar uma leitura desses detalhes visuais; no segundo, interpretar criticamente esses aspectos, as escolhas, as possíveis intenções e expectativas da autoria desse texto imagético ao produzi-lo dessa forma; no terceiro, refletir e discutir quais efeitos de sentido podem ser construídos a partir da imagem, quais podem ser os impactos dela sobre o leitor, quais vozes foram retratadas ou silenciadas por essa imagem e como a leitura, a interpretação e a apropriação dessa imagem podem empoderar o leitor a problematizar as situações retratadas. (Xavier 2015, p. 59)

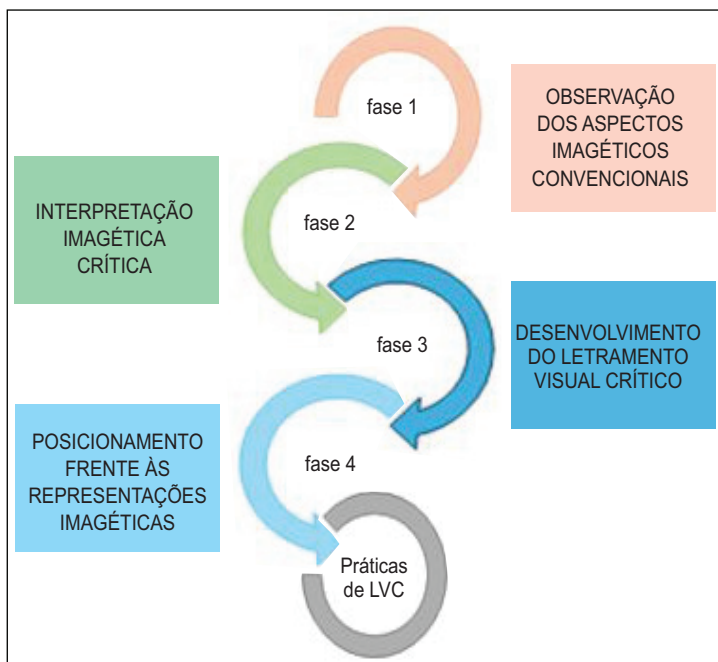
O Letramento Visual Crítico, portanto, é mais amplo e abrangente que o LV, na medida em que reconhece o texto imagético como instrumento repressor, silenciador e retratador da realidade e de discursos hegemônicos. Assim, o LVC por meio dos “três níveis de análise profunda” (Xavier, 2015) de um texto pode ser também instrumento de mudança e de transformação social, a depender das intencionalidades, interesses, vozes e identidades de seu produtor.

O primeiro nível busca contribuir para a identificação das materialidades do texto imagético, como os elementos constituintes, os detalhes cromáticos, o foco e/ou

enquadramento, a presença de outra linguagem que também constitua sentidos, entre outros. Esses aspectos são primordiais para a leitura, pois partimos deles para construirmos nossas interpretações. Todavia, não podemos ficar restritos a eles. No segundo nível, há o aprofundamento da análise, visto que pretende possibilitar que o(a) leitor(a) estabeleça reflexões – partindo dos elementos materiais, ou seja, daquilo que vê – e construa possíveis sentidos, alcançando, assim, muitas vezes, os discursos e as intencionalidades que resultaram e culminaram nessa produção imagética. Por fim, no terceiro nível, procura-se instigar a problematização de muitos aspectos socioculturais, discursivos e representacionais que vigoram na sociedade e acabam sendo também instituídos pelas imagens. Permite, assim, que haja a reflexão sobre os impactos que tais textos imagéticos podem ocasionar na vivência de determinados grupos sociais, bem como na representação deles(as) que é instaurada, podendo acarretar o fortalecimento do silenciamento de uns e o empoderamento de outros. Trata-se, portanto, de um nível de análise mais amplo e completo que requer habilidades e experiências específicas.

Mediante a necessidade de transformamos a sociedade e as relações sociais e representacionais que as circundam, por meio de práticas discursivas/multissemióticas em ambiente virtuais, propomos uma quarta fase para o LVC (Xavier 2015): *4. Posicionamento frente às Representações Imagéticas*. Tal proposta embasou-se nos processos de conhecimento enfatizados na Abordagem Crítica da Pedagogia dos Letramentos (Kalantzis, Cope e Pinheiro 2020), para que, além da observação e análise, os(as) estudantes possam também aplicar as habilidades do LVC em textos reais e com problemas materiais e representacionais verídicos, utilizando recursos tecnológicos disponíveis em uma plataforma conhecida – e utilizada – por muitos deles(as).

Figura 1 – Fases mobilizadas nas Práticas de LVC



Fonte: Elaborada pela autora (2022) com base em Xavier (2015) e Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020).

A *quarta fase*, por nós proposta, objetivou contribuir para a constituição de posicionamentos a partir da leitura e da análise críticas de problemáticas sociais representadas imageticamente, resultando na aplicação criativa e inovadora no mundo, por intermédio de gêneros imagéticos/multissemióticos e das mídias digitais, como os videomemes no *TikTok*. Desta maneira, as atividades desenvolvidas e focalizadas nas quatro fases das Práticas de LVC buscaram possibilitar que os(as) estudantes não apenas lessem e analisassem sob uma perspectiva crítica textos pertencentes às suas realidades, mas que também constituíssem seus próprios posicionamentos e os aplicassem, de forma autônoma e entusiasmante, na construção de novas representações sociais.

Videomemes: novo tipo de meme em plataformas digitais de vídeos

O *TikTok* é uma plataforma que possibilita a criação, a edição e a publicação de vídeos. De origem chinesa, foi lançado em 2016 pela empresa *ByteDance*, sendo nomeado inicialmente como *Douyin*.³ Desenvolvido em apenas 200 dias, com um ano já possuía 100 milhões de usuários e 1 bilhão de visualizações diárias. Esse fenômeno impulsionou sua expansão para o mercado internacional, recebendo, assim, o nome e o formato os quais conhecemos. Em 2018, fundiu-se a rede social virtual *Musical.ly* a fim de estabelecer uma maior aproximação com o público jovem, criando uma comunidade maior de vídeos, com mais contas, dados e recursos, disponíveis em um só aplicativo. Contudo, manteve o mesmo nome fantasia.⁴ Segundo o seu próprio site, a criação de um vídeo não é algo tão simples e despreocupado. Na realidade, é um processo que requer bastante atenção nas escolhas dos elementos constituintes, a fim de produzir um conteúdo que desperte a atenção e o interesse dos espectadores em assisti-lo, comentá-lo e/ou compartilhá-lo.

Alguns estudos questionam o estatuto conferido ao meme de gênero (Lima-Neto 2020), visto que sobre esse rótulo circulam nas RSV os mais diversos gêneros, como anúncios publicitários, tirinhas, mensagens motivacionais e lembretes. No entanto, identificá-los e classificá-los tem se tornado uma tarefa cada vez mais complexa, na medida em que, com os exponenciais

3. Esse app ainda está em funcionamento e é exclusivo para o mercado chinês, já que atende às restrições e às censuras do país. Disponível em: <https://www.oficinadanet.com.br/historiasdigitais/29943-a-historia-do-tiktok>. Acesso em: 11/01/2022.

4. Encontramos algumas disparidades na origem do *TikTok*, contudo, essas informações foram recorrentes na maioria dos artigos lidos. Adaptado: <https://pt.wikipedia.org/wiki/TikTok>. Acesso em: 12 jan. 2022.

avanços das mídias digitais, ferramentas vão surgindo e outras sendo aprimoradas, o que acarreta mudanças na forma em que as pessoas se comunicam e interagem, conseqüentemente, modificando-se os gêneros discursivos/multissemióticos.

A partir de reflexões bakhtinianas a respeito da transmutação dos gêneros – primários à secundários⁵ –, Zavam (2009, p. 257) propõe uma ampliação do termo, considerando além da absorção de um gênero por outro (sejam eles da mesma esfera discursiva ou não), também a “adaptação a novas contingências” (sejam históricas, sociais, dentre outras). Logo, percebemos que os memes publicados no *TikTok*, são condicionados: a) 1ª instância – uma *transmutação inovadora*, já que comportam transformações, sem alteração do gênero (Zavam 2009, p. 258); b) 2ª instância – uma *transmutação interna* ou *intergenérica*, pois essas mudanças não se prendem a outro gênero, mas as contingências de seus percursos históricos, ou seja, são adaptações que surgem com as novas exigências e demandas comunicativas (Zavam 2009, p. 263).⁶

Por conseguinte, constatamos que os novos e populares memes, criados e propagados por aplicativos com esse formato, são muito diferentes dos que circulavam nas páginas de weblogs no início dos anos 2000, quando começaram a surgir e a viralizar. Eles passaram a comportar diversas transformações, devido às recorrentes atualizações dos dispositivos e às ferramentas

-
5. Segundo Bakhtin (2016), os gêneros discursivos primários, tidos como “simples”, seriam aqueles que se consolidaram em situações comunicativas mais imediatas; enquanto os gêneros discursivos secundários, considerados “complexos” – que seriam majoritariamente escritos – surgem em contextos de convívio cultural mais formal e estruturado. Dessa forma, incorporam e reelaboram os primários, que perdem os vínculos com sua realidade imediata.
 6. Zavam (2009) faz a distinção em primeira instância da transmutação criadora e transmutação inovadora, posteriormente, entre transmutação externa (intergenérica) e transmutação interna (intra-genérica). No entanto, estas discussões extrapolariam os objetivos da pesquisa.

das plataformas, acarretando a incorporação simultânea de vídeos, áudios, músicas, textos, emoticons e diversos recursos de edição, mas sem implicar, necessariamente, a alteração do gênero.

Neta (2017), partindo das características formais e estruturais, propôs uma tipologia dos memes mais recorrentes na memesfera brasileira, estando, entre elas, os videomemes. Segundo a autora, eles podem se circunscrever tanto em escala mundial quanto em uma mais local, consistindo em “vídeos que contam com um amplo engajamento dos usuários na manipulação ou recriação do seu conteúdo através de dublagens, paródias, remix e toda sorte de obras derivativas” (Neta 2017, p. 9-10). Contudo, a autora destaca que não são categorias estanques, visto que, muitas vezes, os memes se entrecruzam, o que torna ainda mais complexa a tarefa de classificá-los.

Como observamos, existem diversas constituições de memes, que são elaborados a depender das intencionalidades do produtor, do contexto de criação e compartilhamento, além dos recursos tecnológicos disponíveis em um dado período. Assim, a fim de especificar o nosso objeto de estudo e ensino, em virtude das frenéticas transmutações nos gêneros midiáticos, adotamos, nesse trabalho, o conceito de videomemes (Neta 2017), considerando que o *TikTok* é uma plataforma exclusiva de gravação, edição e compartilhamentos de vídeos.

Os sujeitos e o design metodológico

Estabeleceu-se como campo de investigação uma escola estadual localizada no município de Serra Branca – PB, onde a pesquisadora lecionava a disciplina de Língua Portuguesa. A pesquisa foi apresentada aos responsáveis legais e discentes de uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental Anos Finais,

composta por 28 estudantes na faixa etária entre 14 a 16 anos, moradores das zonas urbanas e rurais da cidade. Contudo, apenas 9 assentiram e participaram da pesquisa. Designamos, para efeitos de ética de pesquisa, os sujeitos pelas letras do alfabeto, como sendo *estudante A, estudante B, ... estudante I*.

A metodologia adotada se fundamentou nos preceitos da pesquisa-ação, visto que ela possibilitou um movimento ativo, colaborativo e reflexivo entre pesquisador(a) e participantes (Gil, 2002) na busca de uma ação que contribuísse para a resolução de uma problemática coletiva. Thiollent (2011) conceitua a pesquisa-ação da seguinte forma:

[...] é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (Thiollent 2011, p. 20)

Desse modo, esse tipo de pesquisa possibilita que os sujeitos, pertencentes a um determinado grupo social, possam, a partir da tomada de conhecimento, se posicionarem e agirem coletivamente, buscando a reparação de problemas instituídos socialmente. No nosso caso, especificamente, projetou-se a construção de mudanças representacionais/discursivas na propagação de videomemes no *TikTok*.

Utilizou-se como técnicas de pesquisa, primeiramente, a “documentação indireta” por meio de pesquisa bibliográfica e documental. Em seguida, a “documentação direta”, tanto por intermédio da “observação direta intensiva”, com a observação-participante, como a “observação direta extensiva”, pela aplicação de questionários, conforme os postulados de Marconi e Lakatos (2003) e de Gil (2002). Usamos, também, como

instrumentos de coleta e armazenamento de dados, algumas ferramentas tecnológicas que viabilizaram e otimizaram esses processos, tais como: os recursos do *Google (Meet, Forms e Apresentações)*, a conta da pesquisa na plataforma *TikTok* na produção dos videomemes, capturas de telas, o *chat* e um grupo no *WhatsApp* para o compartilhamento de informes e de links.

Desenvolveram-se cinco oficinas pedagógicas virtuais (Paviani e Fontana 2009) que aconteceram, semanalmente, entre os meses de julho e agosto de 2022. A intervenção foi alicerçada no quadro teórico de Xavier (2015), constituído por problematizações que foram adaptadas considerando o contexto virtual da pesquisa e o perfil dos participantes, sendo organizadas em fases: 1. Observação dos Aspectos Imagéticos Convencionais; 2. Interpretação Imagética Crítica; 3. Desenvolvimento do Letramento Visual Crítico (Xavier 2015).⁷ Embasados nos postulados da Abordagem Crítica da Pedagogia dos Letramentos (ACPL), preceituados por Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), propomos uma quarta fase: 4. *Posicionamento frente às Representações Imagéticas*. Podemos visualizar no quadro 1 os elementos que subsidiaram as análises dos videomemes:

As quatro fases postuladas nesse trabalho para o desenvolvimento de práticas voltadas para o LVC (Xavier, 2015) nos serviram também de campo observacionais, sendo os elementos de análises (descritos no quadro 1, em forma de questionamentos) assumidos como categorias para interpretação dos dados coletados.

7. Enfatizamos que o brilhante e inspirador quadro teórico do LVC, proposto por Xavier (2015), foi primordial para a concretização dessa pesquisa, pois nos concedeu subsídios teóricos-analíticos, por intermédio de seus questionamentos e respectivos níveis de compreensão, para realizarmos a leitura crítica dos videomemes.

Quadro 1 – Elementos e categorias de análise em suas respectivas fases

FASE 1	FASE 2	FASE 3	FASE 4
<p>Observação dos Aspectos Imagéticos Convencionais</p>	<p>Interpretação Imagética Crítica</p>	<p>Desenvolvimento do Letramento Visual Crítico</p>	<p>Posicionamento frente às Representações Imagéticas</p>
<p>1.1 Qual é o tema do videomeme?</p> <p>1.2 O que está sendo retratado nele?</p> <p>1.3 Quais os elementos/ objetos que compõem as suas imagens?</p> <p>1.4 Qual a disposição desses elementos nas imagens?</p> <p>1.5 Quais as cores utilizadas?</p> <p>1.6 Qual é o foco nas imagens?</p> <p>1.7 Qual foi enquadramento utilizado (plano aberto, médio ou fechado; ângulo frontal ou lateral, outros)?</p> <p>1.8 Algo foi desfocado ou ficou em segundo plano?</p> <p>1.9 A imagem está sozinha ou acompanhada de outros elementos visuais (figurinhas, emojis, entre outros) ou verbais (textos escritos ou orais, como por exemplo, legenda, frase, áudio, ruído, música)?</p>	<p>2.1 Qual(is) os sentidos podem ser constituídos pelos videomemes?</p> <p>2.2 Como você chegou a essa interpretação?</p> <p>2.3 As imagens retratam um grupo social?</p> <p>2.4 Qual pode ter sido a intenção do(a) criador(a)?</p> <p>2.5 As disposições dos elementos/objetos privilegiam ou induzem o(a) leitor(a) a uma interpretação específica?</p> <p>2.6 O que o enquadramento e o foco privilegiam ou evidenciam?</p> <p>2.7 Os detalhes cromáticos influenciam na construção de sentido acerca do tema retratado? Como? Por quê?</p> <p>2.8 Os elementos visuais ou verbais influenciam na construção de sentido? Como? Por quê?</p>	<p>3.1 As escolhas feitas pelo(a) criador(a) do videomeme explicita os interesses de algum grupo social específico?</p> <p>3.2 Haveriam outras mensagens “por trás” da mensagem principal?</p> <p>3.3 Percebe-se a presença explícita de alguma ideologia, crença ou filosofia nas imagens? Como? Por quê?</p> <p>3.4 Haveria mudança na interpretação e leitura caso realizassem alterações nos aspectos imagéticos convencionais (foco, enquadramento, cores e disposição dos elementos)? Se sim, como seria?</p> <p>3.5 Qual o discurso está sendo construído?</p> <p>3.6 Algum(a) leitor(a) poderia se sentir ofendido/desrespeitado com o videomeme? Por quê?</p> <p>3.7 Houve o silenciamento de alguma voz?</p>	<p>4.1 Você concorda com a representação imagética construída desse grupo social? Por quê?</p> <p>4.2 Essa representação imagética pode impactar de alguma maneira esse grupo social? Como?</p> <p>4.3 Há necessidade de uma mudança imagética-discursiva nessa representação? Se sim, como poderia ser feito?</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2022) com base em Xavier (2015) e Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020).

Foram voluntários na pesquisa 9 (nove) estudantes de uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual localizada no Cariri Paraibano, na cidade de Serra Branca. Contudo, nesse trabalho, analisamos os videomemes que foram produzidos pelos *estudantes I e G*, que foram os únicos a perpassarem as quatro fases mobilizadas na pesquisa-ação.

As medidas protetivas contra a Covid-19 foram abordadas em vários videomemes na plataforma *TikTok* no período em que se realizou a catalogação, tendo eles as mais diversas representações diante desses fatos. Devido à recorrência do tema nas RSV e aos seus altos índices de curtidas e de compartilhamentos, escolheu-se alguns para que os(as) estudantes pudessem realizar uma leitura mais crítica, ao longo da pesquisa, fugindo da midiatização do cômico e desenvolvendo seu próprio posicionamento com relação ao tema.

O *estudante I* optou por se posicionar acerca da vacinação contra a Covid-19. Em sua produção, o discente explorou o conhecido meme dos “dançarinos no funeral” que viralizou no *TikTok*. Ele surgiu em 2017, após uma matéria da BBC, a qual noticiava a “nova tendência” dos sepultamentos no país de Gana, em que a dança e a música faziam parte dos serviços prestados pelas funerárias, ficando a critério do cliente (previamente) ou de seus familiares.

Dessa forma, o vídeo acabou se tornando um meme, pois os usuários alteraram o seu fundo musical para uma música eletrônica, com um ritmo frenético, e começaram a remixá-lo (Rojo e Barbosa 2015), recurso também utilizado pelo participante, como exposto na Figura 2.

Figura 2 – Capturas de tela do videomeme produzido pelo estudante I

O texto escrito introduz a temática ao videomeme, constituindo os sentidos objetivados pelo autor, em seus entrecruzamentos com os elementos imagéticos. Além disso, busca despertar a atenção do leitor para as consequências irreparáveis da não vacinação.



As imagens fazem referência à morte que pode ser ocasionada pela não imunização e/ou prevenção. O humor e a ironia estão presentes nas imagens devido seu caráter inusitado, visto que no Brasil, os sepultamentos costumam ser momentos enlutados, silenciosos e mórbidos, não havendo música e dança celebrativas.

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

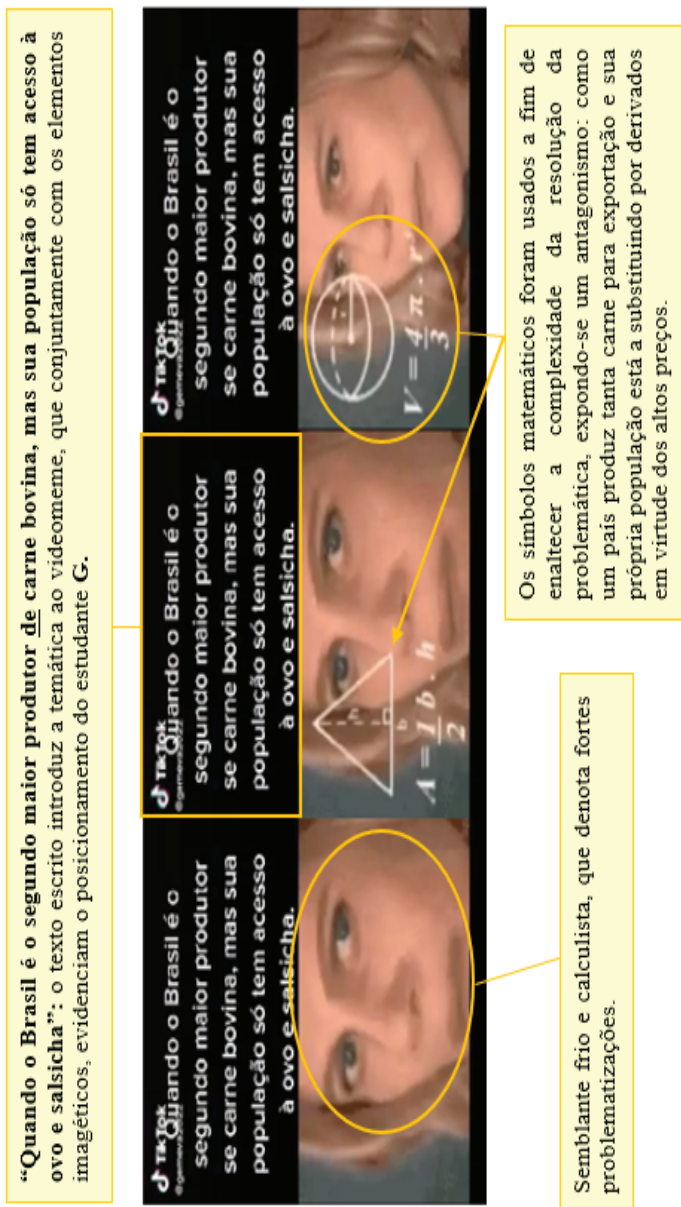
Diante do exposto, percebemos, a partir do posicionamento do *estudante I*, que ele acredita na eficácia das vacinas e descredibiliza as *fakes news* que se alastraram dos seus efeitos colaterais transmutativos. Por conseguinte, visualizamos que ele identificou que a não vacinação poderia impactar drasticamente a vida de toda a população brasileira (4.2), sendo, portanto, um problema de saúde pública. Apesar disso, sentiu necessidade de fazer modificações (4.3), como observamos na mudança dos elementos constituintes e no foco em relação aos videomemes analisados ao longo das práticas de LVC: dos efeitos colaterais, figurativizados pela imagem do jacaré, para a mais profunda consequência da não vacinação, a própria morte, representada pelas imagens do cômico e satírico sepultamento.

Outro tema bastante repercutido no *TikTok* em 2021 foram os aumentos sucessivos nos preços dos alimentos, o que, consequentemente, acarretou a produção e a propagação de milhares de videomemes (Neta, 2017) na plataforma.

O *estudante G*, em sua produção final, explorou o conhecido mundialmente meme da “Nazaré Confusa”, que surgiu em 2016, a partir de um trecho de uma cena da novela *Senhora do Destino* (2004). Nessa obra, a vilã Nazaré Tedesco, interpretada pela atriz Renata Sorrah, relembra, após a sua prisão, de uma conversa. A personagem olhava de forma aflita para as paredes da cela, o que denotava um forte desnorreamento.

Esse meme, normalmente, é usado para demonstrar confundibilidade e incompreensão diante de alguma situação ou informação, estratégia utilizada, como podemos visualizar na Figura 3, em que apresentamos capturas de tela dos principais trechos do videomeme.

Figura 3 – Capturas de tela do videomeme produzido pela estudante G



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Podemos perceber que o *estudante G* produziu o seu videomeme a partir de um estudo realizado em sites e em notícias, o que evidencia sua maturidade discursiva e sua responsabilidade na difusão de informações, tal como ele relatou em sua orientação para revisão do trabalho (fase 4): “*Eu estudei e pesquisei bastante para criar o videomeme*”. Os dados explorados na constituição dos sentidos do videomeme podem ser confirmados no *PecSite – O portal da Bovinocultura de corte*.⁸ Conforme o portal, o Brasil ocupou o segundo lugar em 2021 – fato que se repetiu em 2022 – no ranking mundial na produção de carne bovina; mesmo havendo a queda de 7,7%, manteve o seu posto, dado que pode ser constatado na Figura 4.

Figura 4 – Captura de tela de notícia em site da internet.



Fonte: PecSite.⁹

Diante do exposto, observamos que o *estudante G* teve um compromisso ético com a propagação de informações verídicas e realizou pesquisas e estudos para entender o fenômeno problematizado, podendo, assim, produzir o seu videomeme de acordo com suas intencionalidades. Nesse mesmo sentido, Oliveira (2006) teve como um dos achados de sua pesquisa com leitura crítica de imagens que seu trabalho oportunizou que os(as) estudantes questionassem a credibilidade de algumas fontes, a partir da reflexão do grupo dominante que produziu a

8. Disponível em: <https://www.pecsite.com.br/>. Acesso em: 06/11/2022.

9. Disponível em: <https://www.pecsite.com.br/brasil-se-mantem-absolute-como-segundo-maior-produtor-de-carne-bovina/>. Acesso em: 06 nov. 2022.

imagem e da comparação de uma mesma informação divulgada por diferentes meios.

Como observado ao longo das análises, ambos os participantes que constituem o *corpus* de análise desse trabalho evidenciaram o desenvolvimento e a ampliação das habilidades para o LVC (Xavier 2015) na formulação de seus posicionamentos em relação às temáticas escolhidas e ao rigor e à criatividade empregados nas produções finais (Kalantzis, Cope e Pinheiro 2020).

A partir da criação de um ambiente acolhedor e motivador, propiciou-se que os jovens se sentissem livres para construir e para expor seus posicionamentos, podendo, inclusive, intervir na sociedade por meio de suas próprias práticas de leitura e produção de textos imagéticos/multissemióticos. Evidenciou-se, assim, que intervenções direcionadas para as Práticas de LVC podem vir a contribuir para uma mudança exponencial em muitas das representações que nos são instituídas e impostas pelos grupos hegemônicos, de forma que os participantes saibam e consigam criticar problemáticas sociais e defender determinadas pautas, de acordo com os seus interesses ou do grupo social a que pertencem.

Considerações finais

Concluimos que as práticas de letramento visual crítico podem contribuir para a problematização de representações imagéticas propagadas por videomemes no *TikTok*, por meio de oficinas pedagógicas virtuais organizadas em fases intercomplementares que enfatizem, a partir de seus questionamentos, aspectos específicos imagéticos, representacionais e verbais (Xavier 2015). Constatou-se que as leituras, interpretações/análises críticas, reflexões e discussões possibilitaram que os(as) estudantes formassem o seu próprio posicionamento acerca de problemáticas sociais, intervindo

criativamente (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020) no mundo de forma autônoma e crítica.

Em suma, o LVC é crucial para a formação de leitores e produtores de textos imagéticos/multissemióticos mais ativos, sagazes, críticos e éticos, em uma sociedade cada vez mais voltada para a cultura visual e para as mídias digitais. Isso denota a necessidade de novas pesquisas com esse direcionamento, que proponham, apresentem e analisem novas metodologias para o trabalho com o LV e o LVC na Educação Básica, especialmente, para o Ensino Fundamental.

Referências

ANTUNES, Irlandé. *Aula de Português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. Editora 34, 2016.

BAMFORD, Anne. *The Visual Literacy White Paper*. [S.l]: [s.n.], [2009]. Disponível em: <https://aperture.org/wp-content/uploads/2013/05/visual-literacy-wp.pdf>. Acesso em: 01/02/2021.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. Atlas, 2002.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill e PINHEIRO, Petrilson. *Letramentos*. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.

LIMA-NETO, Vicente de. “Meme é gênero? Questionamentos sobre o estatuto genérico do meme.” *Trabalho em Linguística Aplicada*, nº 59, vol. 3, pp. 2246-2277, set/dez. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/XGjdRy4CyYRPMMTVQbgh38g/?lang=pt>. Acesso em: 07/08/2022.

MARCONI, Marina de Andrade e LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 2003.

- NETA, Juracy Pinheiro de Oliveira. "Por uma tipologia de memes da internet." *Entremeios*, vol. 13, nº 2, pp. 1-15, jul/dez. 2017. Disponível em: <http://entremeios.com.puc-rio.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?inford=106&sid=19>. Acesso em: 01/07/2022.
- OLIVEIRA, Sara. "Texto visual e leitura crítica: o dito, o omitido, o sugerido." *Linguagem & Ensino*, vol. 9, nº 1, pp. 15-39, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/15626> . Acesso em 01/07/2022.
- PAVIANI, Neires Maria Soldatelli e FONTANA, Niura Maria. "Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência." *Conjectura*, vol. 14, nº 2, pp. 77-88, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/16>. Acesso: 24/07/2021.
- ROJO, Roxane Helena Rodrigues e BARBOSA, Jacqueline Peixoto. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2011.
- XAVIER, João Paulo. *Letramento visual crítico: leitura, interpretação e apropriação das imagens dos livros didáticos*. Dissertação de Mestrado em Estudos Linguísticos. Belo Horizonte: Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/MGSS-A77LCL>. Acesso em: 05/04/2021.
- ZAVAM, Aurea. "Transmutação: criação e inovação nos gêneros do discurso." *Linguagem em (Dis)curso*, vol. 12, nº 1, pp. 251-271, jan/abr. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/r4cmTW6LG79ysp6F7nWPcys/?lang=pt>. Acesso em: 30/11/2021.

AUTONOMIA DISCENTE E METODOLOGIAS ATIVAS: UMA PROPOSTA PARA A DIMINUIÇÃO DA DISTÂNCIA TRANSACIONAL E PARA O AUMENTO DO EMPODERAMENTO DISCENTE NAS AULAS DE LÍNGUAS

*Gabriela Bohlmann Duarte
Camila Gonçalves dos Santos do Canto*

Introdução

Sabemos que as metodologias ativas são cada vez mais conhecidas e discutidas a fim de propiciar espaços de aprendizagem nos quais haja engajamento dos alunos, busca por soluções de problemas ou desafios e a aprendizagem de forma significativa e criativa (Bacich e Moran 2018). Com a inclusão das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), torna-se possível não só ampliar as possibilidades de recursos linguísticos, mas também os espaços onde a aprendizagem pode acontecer. O mundo é híbrido e ativo, o ensino e a aprendizagem também, com muitos caminhos que necessitamos conhecer, acompanhar e avaliar (Moran 2018).

As metodologias ativas, quando aplicadas, preveem também uma maior autonomia discente, já que os alunos se tornam responsáveis pela solução de problemas ou de desafios. O professor, nesse cenário, torna-se um orientador/mentor/designer de roteiros de aprendizagem, os quais funcionam como guias para que o aluno percorra seu processo como um protagonista que pode contar sempre com a orientação do professor (Moran 2018). Desse modo, a autonomia discente

ganha espaço para ser desenvolvida e estimulada no processo de aprendizagem.

Nos contextos de ensino e aprendizagem de línguas, a autonomia dos alunos é um tema amplamente discutido, pois compreende o processo de desenvolvimento linguístico pautado não apenas na frequência às aulas de tais línguas, mas também nas formas pelas quais esses alunos buscam outras maneiras de estudar e de manter contato com tais idiomas. Autores definem essa autonomia desde como a responsabilidade de assumir a própria aprendizagem, podendo ser por meio de suas atitudes, por exemplo (Holec 1981; Dickinson 1994), até como sendo uma característica que deve ser desenvolvida em sala de aula e como uma característica que pode ser desenvolvida a partir de aplicativos voltados para a aprendizagem (Little 1996, 2007; Benson 2006; Chik 2018).

Além desses conceitos, podemos pensar na autonomia por meio de uma perspectiva sociocultural (Nicolaidis 2017), visto que aprender uma língua não é apenas aprender um idioma, mas também o processo de se reconhecer enquanto falante dessa língua em uma determinada comunidade de uso dela. Em ambientes virtuais de aprendizagem, por exemplo, os falantes podem sentir-se aptos para usar a língua nos chamados espaços de afinidade, os quais são fluídos e apresentam configurações de práticas com características específicas de cada espaço virtual (Matos e Nicolaidis 2018).

Porém, é importante destacar que, em ambientes virtuais de aprendizagem, a autonomia pode ser considerada como algo que propicia o aumento da chamada distância transacional (Moore 1997). Essa distância não é caracterizada por uma mediação geográfica ou temporal, mas sim pedagógica, de modo que os alunos – por serem autônomos – responsabilizam-se por sua própria aprendizagem e não dependem, assim, da interação com o professor. Para Moore (1997), a interação com o professor é um ponto importante para que as atividades propostas sejam

cumpridas. Se o aluno se comporta de forma autônoma, pode não desenvolver essa relação de proximidade com o professor, uma vez que ela não é necessária, já que o estudante, a partir do desenho do programa, ferramentas tecnológicas e instruções, é capaz de tomar suas próprias decisões referentes à sua aprendizagem.

Contudo, entendemos que o desenvolvimento da autonomia discente não irá provocar, necessariamente, uma diminuição da interação entre professor e aluno. Tendo em vista que o professor é o responsável pelo design e elaboração do ambiente virtual de aprendizagem, ele pode manter-se presente a partir da presença de ensino (Garrison, Anderson e Archer 2000), ou seja, por meio do diálogo, feedback constante via canais síncronos e assíncronos, instruções e roteiros de aprendizagem propostos e do acompanhamento das tarefas realizadas. As metodologias ativas, se aplicadas nesses ambientes, podem ampliar as possibilidades de desenvolvimento da autonomia, de modo que os alunos consigam vivenciar experiências de aprendizagem de forma ativa, criativa, significativa e autônoma, mas sem que haja um distanciamento pedagógico entre o professor, a proposta de ensino e o próprio espaço de aprendizagem. Além disso, a partir da interação entre professor, alunos e dos roteiros de aprendizagem, torna-se possível o engajamento em práticas significativas, as quais podem propiciar conexões não só cognitivas, mas também emocionais e afetivas (Leffa 2001; Moran 2018).

Nosso objetivo, com este capítulo, é apresentar ao leitor uma discussão teórica sobre as potencialidades de uso das metodologias ativas, no contexto de ensino de línguas on-line ou híbrido, como forma de diminuir a distância transacional entre professores e alunos. Nesse viés, queremos contribuir para as pesquisas voltadas à seara da Linguística Aplicada que buscam o aumento da autonomia e o empoderamento discente, a partir de novas abordagens que focam no papel mediador do

professor, no papel ativo responsivo do aluno e nos processos de além da sala de aula.

Para fins de organização da nossa proposta, este capítulo está dividido em quatro partes, além da Introdução e das Considerações finais: (1) Metodologias Ativas: o aluno como protagonista no processo de aprendizagem; (2) Autonomia e empoderamento discente no processo de aprendizagem de línguas; (3) A Teoria da Distância Transacional; e (4) Diminuindo a distância transacional por meio das Metodologias Ativas: em busca de um ensino de línguas com foco em práticas autônomas.

Na primeira seção, *Metodologias Ativas: o aluno como protagonista no processo de aprendizagem*, partiremos do conceito de aprendizagem ativa, enfatizando a importância da dimensão ativa, significativa e prazerosa nos processos de ensino. Almeida, Canto e Duarte (2020) abordam as possibilidades oferecidas dentro de uma aprendizagem ativa de modo que a transformação e a motivação dos aprendizes assumem um papel fundamental. Ao se pensar nessa ativa transformação, “abrem-se espaços para que os alunos atuem de forma ativa e reativa, possibilitando que a aprendizagem siga uma rota não-linear e dinâmica”, propiciando uma aprendizagem que prima pela autonomia e pelo engajamento do aprendiz (Almeida, Canto e Duarte 2020).

Na segunda seção, *Autonomia e empoderamento discente no processo de aprendizagem de línguas*, partiremos do conceito de autonomia sociocultural, de Matos e Nicolaidis (2018), a qual se desenvolve a partir de espaços de afinidade (Gee 2004). Por meio da aprendizagem ativa, há o desenvolvimento de práticas autônomas dos alunos, as quais ocorrem tanto presencialmente quanto virtualmente. Nos diferentes espaços digitais, há formas específicas de interação com outros usuários e com conteúdos diversos, de modo que, a partir da agência de cada aluno, representada por suas escolhas e ações nesses ambientes, torna-se possível ampliar o processo de desenvolvimento linguístico

e, assim, o empoderamento discente em diferentes contextos e situações de uso da língua.

Na terceira seção, *A Teoria da Distância Transacional*, discorreremos sobre o conceito de Distância Transacional (1997), o qual caracteriza-se por ser uma distância pedagógica que engloba três aspectos: estrutura do programa educacional, interação entre professor e alunos e a autonomia dos alunos. Para Moore (1997), essa autonomia discente, quando ampliada, pode indicar que há falhas na organização da aula, por exemplo, ou na interação/diálogo entre professor e alunos.

Na quarta e última seção, faremos a triangulação do aporte teórico discutido previamente com o intuito de discutir/apresentar/defender que, com o uso das Metodologias Ativas, torna-se possível não só propiciar situações que estimulem e desenvolvam a autonomia sociocultural dos alunos - e propiciem, assim, um empoderamento linguístico -, mas também que diminuam a distância transacional entre professor e alunos. Logo, o aumento da autonomia discente não ocorre pela falta de interação entre professor e alunos ou por falhas na estrutura do programa educacional (ou da proposta de ensino/aula), mas sim a partir das mudanças na forma como essa interação acontece e como a proposta de atividades/aula é planejada e organizada por meio das metodologias ativas. Dessa forma, a partir desse empoderamento, torna-se possível também ampliar o espaço da sala de aula e incluir outros lugares para que o processo de aprendizagem ocorra.

Metodologias Ativas: o aluno como protagonista no processo de aprendizagem

Moran (2018) nos diz que aprendemos ativamente desde que nascemos e ao longo da vida, enfrentando os mais

diversos desafios e trilhas que ampliam nosso conhecimento. A aprendizagem é considerada ativa quando vamos além das metodologias dedutivas, de forma que a construção do saber ocorra em espiral, “de níveis mais simples para mais complexos de conhecimento, que se integram como mosaicos dinâmicos, frutos das interações pessoais, sociais e culturais em que estamos inseridos” (Moran 2018, p. 2).

Cada indivíduo aprende de forma única, a partir de bagagens cognitivas e emocionais. Sabendo-se que os estudantes possuem diferentes especificidades em suas demandas biológicas, cognitivas, afetivas e sociais, é necessário que os educadores lancem mão de experiências de aprendizagem abertas, contínuas, híbridas, formais e informais, fazendo da sala de aula um espaço de aprendizagem ativo, sendo o aluno o protagonista no processo de construção do saber. Para além de uma aprendizagem com foco na transmissão de conteúdo, sendo o professor o detentor do saber, faz-se necessário olharmos para o ensino de línguas a partir de um movimento dinâmico e aberto (Larsen-Freeman 1997; Paiva 2005; Leffa 2006), levando em consideração as transformações ocorridas com a chegada da Educação 4.0.

Autores como Dewey (1958), Freinet (1975), Freire (1996), Malaguzzi (1999) e Vygotsky (1998) defendem o processo de aprendizagem centrado no aluno, preconizando a construção do saber por meio de uma concepção colaborativa e autônoma de aprendizagem. Leffa e Beviláqua (2019) colaboram com as ideias dos autores supracitados, enfatizando que, na aprendizagem ativa, o aprendiz deixa de ser um receptor de informações para se transformar em alguém que cria o conhecimento, por meio de seu engajamento nas diversas práticas ativas propiciadas pelo professor.

As metodologias ativas “dão ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo” (Moran 2018, p. 4),

promovendo, por intermédio das novas tecnologias digitais, uma aprendizagem híbrida e flexível que vai muito além dos muros da escola. Qualquer ambiente pode se tornar um espaço de aprendizagem para que se desenvolvam pesquisas, debates e produtos.

Segundo Soares (2021), uma das soluções agregadas pela tecnologia na perspectiva da Educação 4.0 é apresentar ferramentas que fomentem o trabalho autoral e autônomo do aluno, dentro e fora da sala de aula, por meio de atividades colaborativas em que os educandos assumam uma postura ativa, de diálogo e de participação relacional e interpessoal (Soares 2021). Nessa mesma esteira, Moran (2018) aponta que as tecnologias digitais são essenciais para que a implementação de propostas autônomas e flexíveis façam parte da proposta curricular, pois facilitam a aprendizagem colaborativa, dentro e fora dos muros da escola, por meio de interações e de experiências de aprendizagem grupais e personalizadas. As tecnologias digitais potencializam os processos de aprendizagem ativa e diminuem as distâncias, pois propiciam a reconfiguração da prática pedagógica, fazendo com que o currículo se expanda para além das fronteiras espaço-temporais, estabelecendo ligações com os diferentes espaços do saber. (Almeida e Valente 2012). Cabe lembrar que experiências ativas de aprendizagem necessitam do agente transformador “professor” (Soares 2021). O papel dos professores que optam por implementar as metodologias ativas em suas aulas é o de serem provocadores, no sentido de questionar e criar experiências de aprendizagem que garantam a diversidade de ideias. As relações interpessoais como a empatia, a flexibilidade e a afetividade são extremamente necessárias durante as interações estabelecidas entre os pares para que “os professores trabalhem em prol de uma formação integral, ultrapassando os muros da escola e oportunizando novas vivências e conhecimentos” (Soares 2021, p. 125).

Pensar em uma aprendizagem de línguas na perspectiva das metodologias ativas é também nos comprometermos a questionar os diferentes contextos de sala de aula, a pluralidade dos alunos envolvidos (Almeida, Canto e Duarte 2020), e as interações entre educandos e o agente transformador “professor”, sem que haja um distanciamento pedagógico entre o professor, a proposta de ensino e os espaços de aprendizagem.

Dessa forma, a partir dessa visão plural de ensino e da ideia de que, com as metodologias ativas, os alunos assumem o papel de criadores de conhecimento, o conceito de autonomia discente ganha importância, visto que, por meio da proposta de uma aprendizagem ativa, o professor precisa também propiciar condições para que seus alunos desenvolvam ações autônomas.

Autonomia e empoderamento discente no processo de aprendizagem de línguas

A autonomia na aprendizagem de línguas é uma característica fundamental e pode ser definida como a habilidade do aprendiz de assumir a responsabilidade pela sua própria aprendizagem (Holec 1981). Já para Little (1991, 2007), a autonomia é a caracterizada pela tomada de decisões de forma crítica e independente. Dickinson (1994) destaca que o aprendiz é autônomo quando é capaz de tomar suas próprias decisões para que o processo de aprendizagem ocorra por meio da implementação de estratégias, da avaliação dos seus usos e do monitoramento da aprendizagem. É importante salientar que tais decisões e avaliações ocorrem de forma independente das decisões e das avaliações dos docentes responsáveis pelas disciplinas em que tais alunos tenham aulas. Por fim, Dickinson (1994) também salienta que a autonomia deve ser estimulada em sala de aula.

Recentemente, tem-se, cada vez mais, ampliado as discussões referentes a diferentes espaços de ensino e aprendizagem, incluindo o ensino a distância, o uso de ambientes virtuais de aprendizagem e de dispositivos tecnológicos para tal. Benson (2006) já apontava que haveria uma maior preocupação com a ideia de sala de aula de línguas, já que este espaço tem também sofrido mudanças. Logo, o desenvolvimento da autonomia em novos espaços ou fora da sala de aula é um ponto importante.

Chik (2018) ressalta que as práticas digitais, atualmente, são muito comuns como práticas de estudo. O conceito de autonomia, neste contexto, assume duas direções: tanto a habilidade de ter responsabilidade pela sua própria aprendizagem por meio dessas práticas digitais e em espaços digitais quanto a habilidade de ter responsabilidade pela sua própria aprendizagem de acordo com as necessidades de aprendizagem da língua. Dessa forma, os alunos precisam tornar-se capazes, também, de selecionar materiais e fontes adequadas para que esse processo ocorra de maneira bem-sucedida. Gomes Junior e Puccini (2019) nos lembram que apenas a integração das tecnologias não é o suficiente para que as práticas de ensino e aprendizagem móvel de línguas sejam produtivas, uma vez que se faz necessário uma mudança de paradigma nas novas maneiras de uso da linguagem.

Desse modo, a autonomia na aprendizagem de línguas pensada hoje vai além do espaço da sala de aula. Ao se pensar em contextos híbridos, no ensino a distância, ou na aprendizagem por meio de aplicativos e dispositivos digitais, percebemos que os espaços nos quais o desenvolvimento da aprendizagem pode ocorrer são diversos. Contudo, o conceito de autonomia pode ser ampliado, especialmente se entendermos que, nesses espaços diversos, a aprendizagem de outra língua envolve não apenas o domínio do idioma, mas também a forma pela qual esses alunos se reconhecem por meio desse domínio.

Nesse sentido, Nicolaidis (2017) aponta que a aprendizagem de línguas deveria envolver não só a aprendizagem do idioma em si, mas também o empoderamento dos alunos para que consigam agir em um mundo socialmente constituído a partir do desenvolvimento da sua autonomia sociocultural; para a autora, entre aprender uma língua e sentir-se apto para usá-la, de modo que se reconheça como pertencente a uma comunidade de prática de falantes dessa língua, há ainda uma grande lacuna. A autora afirma que somente os aprendizes que tenham acesso a um espectro variado/amplio de oportunidades para praticar o idioma poderão participar de forma integral em sua/essa nova comunidade de prática e, assim, serem legitimados como membros reais dessa comunidade. Contudo, Nicolaidis (2017) destaca que, para que essa participação integral ocorra, os aprendizes precisam exercitar a agência e sentir-se empoderados o suficiente para tal.

Já Matos e Nicolaidis (2018) discutem o desenvolvimento da autonomia sociocultural não por meio de comunidades de práticas, mas sim de espaços de afinidade (Gee 2004), em ambientes virtuais de aprendizagem. Para Gee (2004), esses espaços têm características de acordo com as suas configurações, com as suas formas de interação e com os processos de aprendizagem que eles podem promover. Matos e Nicolaidis (2018) optam por utilizar esse conceito, ao invés de comunidades de prática, porque os ambientes virtuais de aprendizagem são fluídos e específicos em suas configurações, de modo que a definição de grupos poderia não enfatizar as peculiaridades desse contexto.

Os autores também abordam o conceito de agência e citam a definição de Hunter e Cook (2007), que a compreendem como “a capacidade de agir com iniciativa e efeito em um mundo socialmente construído” (Hunter e Cook 2007, p. 75). A agência torna-se fundamental neste contexto porque ela é, também, o resultado de escolhas conscientes e críticas dentro

do meio social, incluindo suas restrições e consequências. Para os autores, a “agência, portanto, se liga ao estudo de autonomia por serem as atitudes de indivíduos que podem ou não indicar noções de autonomia inteligíveis ao olhar do pesquisador.” (Nicolaides e Matos 2018, p. 5).

Outro conceito importante, dentro dos estudos de autonomia, é o de contexto. Para Oxford (2003), esse conceito pode se referir tanto a uma situação em geral quanto a uma situação específica ou local. Para o desenvolvimento da aprendizagem, o contexto é o responsável por prover as oportunidades para a participação ativa dos alunos. Tais oportunidades baseadas no contexto são também chamadas de *affordances*, pois propiciam o desenvolvimento de ações futuras (van Lier 2000). Já o conceito de agência refere-se à qualidade de ser uma força ativa para produzir algum efeito, e o agente é quem tem essa qualidade. Contudo, Oxford (2003) salienta que a agência pode ser bloqueada ou encorajada por condições socioculturais.

Portanto, parte-se, neste capítulo, das concepções de espaços de afinidade, de autonomia sociocultural e de agência, pois entendemos que, para investigar contextos de aprendizagem que sejam híbridos e que tenham as tecnologias como parte essencial de sua constituição, é importante considerarmos que o objetivo de qualquer proposta de atividade, a partir das metodologias ativas, deva ser propiciar o desenvolvimento da autonomia dos aprendizes a partir da aprendizagem ativa. Tal aprendizagem vai além de conteúdos ou de tarefas tradicionais de sala de aula. Ela almeja que os alunos interajam em outros espaços e possam estabelecer relações sociais, culturais e afetivas nesses novos espaços, de modo que a aprendizagem ganhe um caráter não só ativo, mas também de empoderamento cultural. Tal empoderamento, a partir de uma aprendizagem ativa e significativa, pode ocorrer quando a relação entre os elementos desses espaços de afinidade (professor e alunos)

ocorre de forma fluída, em espaços que sejam ainda fluídos para os alunos. Por isso, entendemos, aqui, a importância de pensar no conceito de Distância Transacional, o qual será abordado a seguir.

A Teoria da Distância Transacional

Quando abordamos o ensino de línguas de forma híbrida, entendemos que a sala de aula não é mais o espaço exclusivo onde os processos de ensino e aprendizagem ocorrem. Com o uso das tecnologias digitais e da internet, os alunos podem acessar outros espaços, de modo que eles não só se tornam locais onde esses processos ocorrem, mas também lugares que se conectam com as discussões e atividades desenvolvidas em sala de aula.

Independentemente dos espaços em que o ensino possa ocorrer, a partir das orientações do professor responsável, há um aspecto, dentro dos contextos de ensino a distância, que foi definido por Moore (1997) como distância transacional. Para o autor, a ideia central da Teoria da Distância Transacional é enxergar a distância não como um fenômeno físico ou geográfico, medido por meio da presença física, no mesmo tempo e espaço, de professor e alunos em uma sala de aula, mas sim como um fenômeno pedagógico.

Segundo o autor, a distância transacional

é um conceito que descreve o universo das relações professor-aluno que existem quando os alunos e os professores¹ estão separados pelo espaço e/ou tempo.

1. Moore (1997) utiliza os termos instrutores e professores. Neste artigo, optamos por utilizar apenas o termo “professor”.

Esse universo de relações pode ser ordenado em de uma tipologia moldada ao redor dos construtos mais elementares no campo - conhecidos por a estrutura dos programas instrucionais, a interação entre aprendizes e professores e a natureza e nível de autodirecionamento do aprendiz. (Moore 1997, p. 22)

Deste modo, para o autor, a distância transacional depende de três elementos, os quais são nomeados como: Diálogo, Estrutura e Autonomia do Aprendiz. Os dois primeiros elementos fazem parte do trabalho docente, ao passo que o último elemento é uma característica dos alunos. A estrutura dos programas educacionais refere-se à organização desses espaços; o Diálogo refere-se à interação entre professor e alunos dentro também desses espaços; já a autonomia dos alunos é considerada como uma característica própria que pode tornar-se prejudicial quando não há nem estrutura nem diálogo adequados.

Moore (1997) destaca que a distância transacional é variável contínua e relativa e que os espaços psicológicos e de comunicação entre professor e alunos não são nunca os mesmos, mesmo em uma sala de aula presencial. O autor aponta também que, nos programas educacionais com uma distância transacional pequena/curta, os alunos recebem direcionamentos sobre os estudos por meio do diálogo com o professor. Além disso, esses programas apresentam uma estrutura relativamente aberta, elaborada para que essa interação entre professor e alunos ocorra. Por fim, Moore (1997) afirma que há uma relação entre o diálogo e a estrutura com a autonomia do aprendiz, de modo que, quando há pouco diálogo/interação entre professor e alunos, o aprendiz precisa ser mais autônomo.

Logo, percebe-se que, para o autor, tanto a estrutura quanto a interação entre professor e aluno são características

importantes para que a distância transacional não seja grande e, assim, os processos de ensino e aprendizagem ocorram de forma mais efetiva. Contudo, embora a autonomia excessiva do aluno - a qual, neste caso, é demandada por falta de interação com o professor - possa ser negativa, sabemos que, na aprendizagem de línguas, a autonomia do aprendiz é uma característica importante e que deve ser desenvolvida em sala de aula e fora dela. Nesta linha, Moore (2002) discute a importância do aprendiz autônomo, mas ressalta o fundamental papel do professor no processo de auxílio na construção dessa autonomia. Deste modo, de que forma podemos, em espaços de ensino e aprendizagem híbridos, diminuir a distância transacional entre professor e alunos, sem desestimular o desenvolvimento de comportamentos e de ações autônomas dos aprendizes?

Diminuindo a distância transacional por meio das Metodologias Ativas: em busca de um ensino de línguas com foco em práticas autônomas

Considerando os três eixos teóricos e metodológicos apresentados até agora - Metodologias Ativas, Autonomia e Distância Transacional - buscamos discutir, nesta seção, que, com o uso das Metodologias Ativas nas aulas de línguas, podemos desenvolver e propiciar condições para que os alunos sejam mais autônomos ao mesmo tempo em que conseguimos diminuir a distância transacional entre professor e alunos.

Quando pensamos nas estruturas de programas educacionais, podemos relacionar tal conceito às nossas aulas, ou seja, à forma como as organizamos e planejamos. Quando propomos uma organização diferente, que solicite não só a aprendizagem individual, mas também grupal e que não

necessite exclusivamente da presença do professor, criamos espaços, presenciais e on-line, para o desenvolvimento da autonomia discente.

Além disso, tal organização não diminui a importância do papel docente, pois, ao sair do lugar tradicional de fala, da posição de detentor do conhecimento, o professor precisa também assumir um novo papel ativo, de orientação e de criação de roteiros que estimulem as práticas ativas e autônomas dos alunos. Neste caso, entendemos que a autonomia se caracteriza pela capacidade de usar a língua, em cada nível e situação, de forma significativa e fluida, em contextos próximos da realidade de cada turma.

Ao se pensar em uma aula de inglês, por exemplo, para que os alunos consigam sentir-se pertencentes a uma comunidade de prática e, assim, desenvolver a sua autonomia sociocultural para usar a língua, eles precisam estar em espaços onde esse uso seja significativo. O ensino híbrido, atualmente, nos propicia espaços de comunicação e de trocas em diferentes línguas e em diferentes contextos.

Retomando Moran (2018, p. 11), o autor aponta que os dispositivos digitais e a internet propiciam hoje “importantes chances de se informar, de acessar materiais muito ricos disponíveis, de se comunicar, de se tornar visível para os demais, de publicar suas ideias e de aumentar sua empregabilidade futura”. Nesses ambientes digitais, onde essa comunicação e visibilidade podem ocorrer, temos também os espaços de afinidade (Gee 2004), os quais, em se tratando de desenvolvimento linguístico, propiciam diversas formas de interação que podem ser, em muitos casos, adaptadas ao contexto de ensino.

Dessa forma, por meio desse caráter ativo, interativo e fluido, podemos pensar no empoderamento cultural dos alunos, o qual é também característico de cada discente e das relações estabelecidas por ele com os colegas em aula e com outras

pessoas e situações além do ambiente escolar. Porém, para que isso seja possível, é imprescindível que a interação e o diálogo entre professor e alunos sejam estabelecidos e mantidos dentro dessa estrutura ativa. A partir dela, o professor pode orientar e buscar desenvolver a agência dos alunos, em direção à sua autonomia, e propiciar condições para que elas façam parte de processos de criação dentro de espaços de afinidade reais e significativos para o processo de desenvolvimento linguístico.

Assim, a diminuição da distância transacional é também um aspecto fundamental, pois, com ela, há uma estrutura desfavorável e poucas chances de interação entre professor e alunos. Nossa reflexão, aqui, faz-se em relação à autonomia discente. Ela não precisa ser uma característica que impede a diminuição da distância transacional. Defendemos que, a partir de uma estrutura ativa, a qual pode incluir diferentes metodologias ativas como Sala de Aula Invertida (Tavares 2021) e Aprendizagem baseada em projetos (Duarte 2021; Kwecko 2021), por exemplo, o diálogo entre professor e alunos pode ser estabelecido a partir de questionamentos, de propostas, de tarefas e do acompanhamento constante de cada etapa, incluindo o processo de curadoria e de seleção e orientação quanto aos espaços on-line e digitais que os alunos possam buscar.

A partir dessas propostas, questionamentos e tarefas, os alunos podem interagir não só na sala de aula presencial, mas também em outros espaços virtuais, nos quais eles possam desenvolver a autonomia sociocultural e estabelecer conexões significativas que não só justifiquem, mas também motivem o processo de aprendizagem de outra língua. Tal autonomia não atua, neste contexto, como impedimento da relação estabelecida com o professor, mas sim como uma característica desenvolvida a partir de tal relação.

A pesquisa realizada por Duarte (2021), por exemplo, durante o período pandêmico, demonstrou que propostas

desenvolvidas por meio de metodologias ativas, potencializadas pelas TDIC, não só geram autonomia no aluno, mas também colaboram para a diminuição da distância transacional no processo e ensino e aprendizagem de línguas. Duarte (2021), em um contexto de ensino remoto, elaborou e implementou um material didático autoral direcionado ao ensino da língua inglesa em uma escola pública, situada no sul do estado do Rio Grande do Sul, com estudantes em situação de vulnerabilidade social.

A escola recebeu a orientação de que os alunos deveriam ficar próximos do ensino da língua inglesa por meio de tarefas, mesmo estando separados fisicamente. A autora comenta que, primeiramente, foi necessário verificar de que forma os alunos circulavam pelo ciberespaço para que, assim, pudesse identificar qual seria a distância sem o espaço físico da escola agora “desterritorializada” entre o professor e os estudantes e, dessa forma, verificar se seus “saberes digitais” seriam relevantes e poderiam contribuir com a aprendizagem de línguas a ponto de desenvolver algo para além dos saberes linguísticos: autonomia e engajamento com o processo (Duarte 2021). Para além do conceito de Moore (1993), a autora fez uso do aporte teórico de Tori (2010) que decompõe a distância transacional em três elementos: distância espacial, distância temporal e distância interativa. A primeira voltada para as questões geográficas, a segunda direcionada para os tipos de atividade (síncrona e assíncrona) e, por fim, a terceira, que aborda a importância das ferramentas tecnológicas e pedagógicas na construção da interatividade.

Durante a sua pesquisa, Duarte (2021) fez com que os alunos, mesmo estando separados, especialmente devido à pandemia, ficassem engajados psicologicamente, por meio de tarefas síncronas e assíncronas, entrega de kits de material impresso, material digital e formação de grupos via ferramentas de comunicação para diálogos síncronos. Dessa

forma, sua pesquisa corroborou os três elementos apontados por Tori (2010), demonstrando que práticas pedagógicas para o ensino de línguas, quando pensadas a partir de embasamento metodológico com foco na aprendizagem ativa (Moran 2018), potencializada pelas tecnologias digitais, engajam os alunos, diminuindo, assim, a distância transacional.

Na mesma esteira, o trabalho de Kwecko (2021) demonstrou que o uso de metodologias ativas, potencializadas pelas tecnologias digitais, contribui para um ensino de línguas que transcende os muros da escola. O estudo teve como objetivo analisar a implementação de um projeto interdisciplinar, mediado pelas TDIC, sob a luz das metodologias ativas no contexto de ensino remoto emergencial, com o intuito de verificar os possíveis benefícios e limitações de atividades interdisciplinares no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa. Os resultados alcançados mostraram que os alunos desenvolveram a autonomia por meio de atividades no espaço virtual, bem como a partir da presença docente na mediação das tarefas. Segundo a autora, as interações ocorridas de forma interdisciplinar no espaço virtual colaboraram para o engajamento entre discentes e docentes, de forma que todos se sentissem mais “próximos”, mesmo estando separados espacialmente.

Já Tavares (2021) discute, em sua pesquisa, o uso de Letramento Crítico e da Sala de Aula Invertida com uma turma de alunos do 9º ano, de uma escola da rede pública municipal, durante o ensino remoto emergencial em 2020. Seu objetivo de pesquisa foi investigar o potencial da SAI para a flexibilização e organização do tempo e do espaço para a aprendizagem de Inglês por meio da perspectiva do Letramento Crítico e das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. A autora não teve como objetivo a investigação da diminuição da distância transacional entre discentes e docente, mas avaliou o papel da mediação docente no desempenho dos participantes. Como resultados, relata que

a mediação docente foi imprescindível ao articular exaustivamente as ações de pensamento e reflexão, na perspectiva do LC, entre os participantes, ao ponto de estimulá-los a tentarem se expressar sem medo, sem receios, contribuindo para a formação do seu autoconhecimento. (Tavares 2021, p. 113)

Além disso, Tavares (2021) relata que a mudança no formato e na rotina das aulas de inglês estimulou a mudança também nos papéis exercidos pelos alunos, com mais autoria e produções na língua alvo. Podemos perceber, assim, que, embora os objetivos e a pesquisa desenvolvida por Tavares (2021) sejam diferentes, há aspectos em comum com os que apresentamos neste capítulo, como a estrutura da sala de aula e do material desenvolvido, a interação com o professor, bem como o desenvolvimento da autonomia discente em parceira com o trabalho desenvolvido pelo docente.

Logo, percebemos aqui que, em diferentes contextos e situações de ensino de línguas, podemos inserir as metodologias ativas e podemos propiciar condições para que a interação docente e discentes seja mantida sem que a distância transacional aumente. A Sala de Aula Invertida, por exemplo, pode propiciar o engajamento dos alunos nas atividades tanto deixadas para o horário fora da aula quanto para as atividades em aula se a estrutura da aula ou da proposta for adequada à ideia de ações proativas dos alunos. Além disso, irá propiciar a autonomia discente, sem que haja um afastamento do professor, visto que ele se mantém presente em todos os momentos por meio da organização das atividades, do roteiro e da possibilidade de auxílio constante aos alunos.

Considerando a proposta de Tavares (2021), o empoderamento cultural se dá não somente a partir desses elementos, mas também da escolha de abordagem feita pela autora para abordar a língua na sala de aula - o Letramento

Crítico. A estrutura da aula, seja ela síncrona, assíncrona ou a distância, bem como o diálogo e a atuação docente nesses espaços têm uma forte relação com a diminuição da distância transacional e podem influenciar também o desenvolvimento da autonomia discente sem que ela prejudique o processo de aprendizagem dos alunos ou colabore para o aumento da distância transacional.

Por fim, retomando Almeida, Canto e Duarte (2020), entendemos que, quando a sala de aula passa a comportar as expressões plurais dos seus participantes – as quais, em uma perspectiva complexa (Larsen-Freeman 1997; Paiva 2005; Dörnyei, Macintyre e Henry 2015), fazem parte da sala aula, do aprendiz e da(s) sua(s) motivação(ões) –, ela pode ampliar seu espaço de discussão e de alcance, perpassando, assim, os muros da escola. Para as autoras, as Metodologias Ativas aumentam as chances de os alunos criarem produções significativas, propiciando, assim, o surgimento de *outputs enriquecidos*. Tais *outputs* são construídos a partir da interação entre a aprendizagem e as motivações de cada aluno, a sala de aula, e de outros elementos que podem estar presentes no meio e exercer influências em qualquer um desses sistemas (Almeida, Canto e Duarte 2020).

Dessa forma, embora Almeida, Canto e Duarte (2020) não tenham utilizado a Distância Transacional como conceito em seu trabalho, podemos pensar que os *outputs enriquecidos*, ou seja, as produções significativas dos alunos, a partir dessa perspectiva de sala de aula, de motivação e de aprendizagem, ocorrem porque há uma configuração metodológica que permite que a criatividade dos alunos seja expressada. Além disso, o professor faz parte de tais sistemas complexos, de modo que sua interação com os alunos, por exemplo, é essencial para que os *outputs* sejam criados. Por fim, por meio das Metodologias Ativas, há uma ênfase em ações que estimulam a “interação, a coparticipação dos alunos na solução de problemas e, dessa

forma, propicia situações que lhes desafiam e que estimulam o pensamento criativo” (Almeida, Canto e Duarte 2020, p. 81). Desse modo, entendemos que elas propiciam ações autônomas e, ao mesmo tempo, inseridas nas práticas desenvolvidas nas atividades de ensino, sem que haja um distanciamento do professor.

Considerações finais

Mediante o exposto, nossa proposta com este trabalho de revisão e discussão bibliográfica demonstra que as metodologias ativas, potencializadas pelas tecnologias digitais, são capazes de diminuir a distância transacional entre professor e alunos sem desestimular o desenvolvimento de comportamentos e ações autônomas dos aprendizes. As metodologias ativas, a partir dos recursos da web 4.0, propiciam experiências de aprendizagem de línguas para além dos muros da escola, uma vez que mesclam diferentes ferramentas, roteiros de aprendizagem e práticas de ensino que não só diminuem a distância transacional entre alunos e professores, mas também contribuem para a autonomia discente.

Vimos que a autonomia no processo de ensino e aprendizagem de línguas (Holec 1981; Little 1991) dialoga com o conceito de autonomia definido por Moore (1997). Ambos os conceitos preveem um aluno que se responsabiliza pelo seu processo de aprendizagem, tomando decisões de forma crítica e independente. Entretanto, muitos discentes não possuem características que os levarão para um processo de aprendizagem autônomo e, nesse sentido, apontamos aqui as metodologias ativas como propiciadores de andaimes para a construção de um estudante de línguas ativo, engajado e

autônomo dentro de uma perspectiva sociocultural (Matos e Nicolaides 2018).

As metodologias ativas, quando implementadas via práticas híbridas de ensino de línguas, intermediadas pelas tecnologias digitais e pelo agente transformador “professor”, podem diminuir a sensação de distanciamento pedagógico, aumentando, assim, as chances de construção de um estudante autônomo que se assume como sujeito do seu processo de construção do saber. Freire (1999) nos diz que o processo de ensinagem não se define pelo ato de transferir conhecimento. É necessário que haja um movimento autônomo do discente, a partir de uma ação mediadora do docente, na busca pelo saber e pelo crescimento social e cultural. Nesse viés, pensar o tripé metodologias ativas, autonomia e distância transacional nas práticas de ensino e aprendizagem de línguas que ocorrem dentro e fora dos muros da escola é também pensar em uma Linguística Aplicada humanista que leva em consideração os diferentes espaços de aprendizagem (presencial e virtual), os diferentes indivíduos e as possibilidades do fazer docente para que tenhamos cada vez mais alunos engajados e responsáveis pelo seu processo de aprendizagem de línguas.

Referências

ALMEIDA, Ana Cláudia Pereira; CANTO, Camila Gonçalves dos Santos do Canto e DUARTE, Gabriela Bohlmann. “Complexidade, motivação e metodologias ativas: emergência de outputs enriquecidos”, *in*: LEFFA, Vilson José; FIALHO, Vanessa Ribas; BEVILÁQUA, André Firpo e COSTA, Alan Ricardo (orgs.) *Tecnologia e ensino de línguas: uma década de pesquisa em linguística aplicada*. 1ª ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2020.

- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de e VALENTE, José Armando. "Integração currículo e tecnologia e a produção de narrativas digitais." *Currículo sem Fronteiras*, vol. 12, nº 3, pp. 57-82, set/dez. 2012.
- BENSON, Phil. *Autonomy in language teaching and learning. Lang. Teach.* 40, 21–40. United Kingdom: Cambridge University Press, 2006.
- CHIK, Alice. *Autonomy in Language Learning and Teaching*. Sydney, Australia: Palgrave, 2018.
- DICKINSON, Leslie. "Learner autonomy: what, why and how?", in: LEFFA, Wilson José (ed.) *Autonomy in Language Learning*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 1994.
- GEE, James Paul. *Situated Language and Learning: A Critique of Traditional Schooling*. New York: Routledge, 2004.
- DEWEY, John. *A filosofia em reconstrução*. São Paulo: Editora Nacional, 1958.
- DÖRNEY, Zoltán; MACINTYRE, Peter. D. e HENRY, Alastair (eds.) *Motivational Dynamics in Language Learning*. Kindle Edition. Short Run Press: Great Britain, 2015.
- DUARTE. Clarisse de Pinho Valente Duarte. *Aprendizagem de língua inglesa à luz das metodologias ativas e do ensino baseado em tarefas no contexto de ensino remoto*. Dissertação de Mestrado Profissional em Ensino de Línguas. São Gabriel: Universidade Federal do Pampa, 2021.
- FREINET, Célestin. *As técnicas Freinet da Escola Moderna*. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 27ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GARRISON, D. Randy; ANDERSON, Terry e ARCHER, Walter. "Critical inquiry in a text-based environment: Computer

- conferencing in higher education model." *The Internet and Higher Education*, 2(2-3), pp. 87-105, 2000.
- GOMES JUNIOR, Ronaldo Corrêa e PUCCINI, Bruno. "Tecnologias móveis e aprendizagem de línguas: um estudo sobre o desenvolvimento de habilidades orais em inglês." *Revista da Abralin*, vol. 18, nº 1, pp. 1-33, 2019.
- HUNTER, Judy e COOKE, David. "Through autonomy to agency: Giving power to language learners." *Prospect*, vol. 22, nº 2, 2007.
- KWECKO, Jocasta Rios. *SHARECHEF: propostas interdisciplinares no ensino de língua inglesa online através das metodologias ativas*. Dissertação de Mestrado em Ensino de Línguas. Bagé: Universidade Federal do Pampa, 2021.
- LARSEN-FREEMAN, Diane. "Chaos/Complexity Science and second language acquisition." *Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 1997.
- LEFFA, Wilson José. "Transdisciplinaridade no ensino de línguas: a perspectiva das Teorias da Complexidade." *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, vol. 6, nº 1, pp. 27-49, 2006.
- MALAGUZZI, Loris. "História, ideias e filosofia básica", in: EDWARDS, C.; GANDINI, L. e FORMAN, G. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- MATOS, Anderson Silva e NICOLAIDES, Christine Siqueira. "Os Ambientes Virtuais como espaço para o desenvolvimento da autonomia sociocultural: uma (inter)relação possível?" *The Specialist*, vol. 39, pp. 2-15, 2018.
- MOORE, Michael G. "Theory of transactional distance", in: KEEGAN, D. (ed.) *Theoretical Principles of Distance Education*. London: Routledge, pp. 22-38, 1997.

- MOORE, Michael G. “Teoria da Distância Transacional.” *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*, vol. 1, São Paulo, ago. 2002. Tradução de Wilson de Azevedo, revisão de tradução de José Manuel da Silva. [Publicado In: KEEGAN, D. (1993) *Theoretical Principles of Distance Education*.
- MORAN, José Moran. “Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda”, in: BACICH, Lilian e MORAN, José (orgs.) *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. São Paulo: Penso Editora, 2018.
- NICOLAIDES, Christine Siqueira. “Agency and Empowerment towards the pursuit of sociocultural autonomy in language learning”, in: NICOLAIDES, Christine Siqueira e SILVA, Walkiria Magno e Silva (orgs.) *Innovations and Challenges in Applied Linguistics and Learner Autonomy*. Campinas: Pontes Editores, 2017.
- OXFORD, Rebecca L. “Toward a more systematic model of L2 learner autonomy”, in: PALFREYMAN, David e SMITH, Richard C. *Learner Autonomy Across Cultures: Language Education Perspectives*. London, Palgrave Macmillan Ltd., pp. 75-91. 2003.
- PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. “Modelo fractal de aquisição de línguas”, in: BRUNO, Fátima Tavares Cabral (org.) *Reflexão e Prática em ensino/aprendizagem de língua estrangeira*. São Carlos: Editora Clara Luz, 2005.
- SOARES, Cristine. *Metodologias ativas: uma nova experiência de aprendizagem*. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2021
- TAVARES, Cláudia. *Letramento crítico e sala de aula invertida: perspectivas no processo da aprendizagem ativa e significativa de inglês no ensino fundamental em rede pública*. Dissertação de Mestrado Profissional em Ensino

de Línguas. São Gabriel: Universidade Federal do Pampa, 2021.

TORI, Romero. *Educação sem Distância: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2010.

VAN LIER, Leo. *The ecology and semiotics of language learning: A sociocultural perspective*. Boston: Kluwar, 2004.

VYGOTSKY, Lev. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

TECNOLOGIAS DIGITAIS NO USO-ENSINO- APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS NA E PARA ALÉM DA SALA DE AULA: A PROPOSTA DE UM CHECKLIST PARA USO DE TDICS

*Roberta Gomes Leão
Kyria Finardi*

Na fase crítica da pandemia do Covid-19, a modalidade de Ensino Remoto Emergencial (ERE) foi implementada em escolas do Brasil e do mundo durante o isolamento social a fim de garantir a continuidade do ensino. Nesse contexto, o ERE nos deixou um legado de experiências com tecnologias digitais e abordagens híbridas de ensino usadas durante esse período (Amorim, Có e Finardi 2021; Có, Amorim e Finardi 2020; Leão 2020). As tecnologias digitais foram exploradas como nunca antes, tanto como recursos educacionais com propósitos formativos quanto com fins comerciais da indústria de tecnologias educacionais (Williamson, Eynon e Potter 2020). Os sujeitos envolvidos no processo educativo vivenciaram diversas experiências de ensino e aprendizagem em ambientes virtuais, algumas bem-sucedidas, outras frustrantes, manifestando desajustes entre expectativas de professores e de alunos (Amorim, Có e Finardi 2021; Có, Amorim e Finardi 2020).

As experiências vividas durante esse período se traduziram em emoções diversas que, no caso do uso-ensino-aprendizagem de línguas adicionais (LA¹), interferiram nesse processo ao levarmos em consideração o papel do filtro afetivo

1. Utilizamos o conceito de línguas adicionais para referências aos idiomas de formas geral, sem dar prioridade ou destaque para alguma língua em específico.

(Krashen 1981) para o desenvolvimento das habilidades em LA. Ao experimentar emoções, como medo, ansiedade e angústia, o filtro afetivo é elevado, dificultando a disposição do aprendiz a se aprofundar no conhecimento da LA. No isolamento social, não somente os aprendizes, mas também os professores foram emocionalmente afetados pelo distanciamento social e pelo ERE, o que também interferiu em suas estratégias de interação com foco na LA ou para a construção das relações entre/com os alunos.

Durante a pandemia, estudos como os de Amorim, Có e Finardi (2021) e Có, Amorim e Finardi (2020) mostraram que os alunos tiveram dificuldade em se adaptar às plataformas virtuais de aprendizagem, enquanto os professores tiveram dificuldade de interação com os alunos. Já Bezerra (2021) e Santos (2021) compreenderam que, além de questões técnicas, como conexão ou equipamentos inadequados, a própria condição financeira de alunos e de professores foi um obstáculo para a manutenção das interações nas aulas. Esses autores também destacaram uma característica excludente e pouco acessível do ensino remoto mediado unicamente por meios tecnológicos digitais.

Boa parte dos recursos tecnológicos disponíveis no mercado tendem a utilizar abordagens conteudistas de memorização como modelo de ensino (Finardi; Leão; Amorim 2016) e são, de certa forma, inadequadas para promover interação em abordagens comunicativas, críticas e/ou híbridas. A modalidade ERE, usada durante a pandemia, foi uma solução emergencial que adotou principalmente plataformas virtuais de videoconferência como sala de aula e espaço de interações entre professor e alunos. Sem um planejamento ou uma preparação cuidadosa, o uso desses recursos gerou uma série de ruídos na comunicação e na interação entre alunos e professores, bem como lacunas no processo de ensino-aprendizagem.

Antes da pandemia, a sociedade já interagira na *internet* de forma síncrona e assíncrona, inclusive por meio de redes

sociais que também tinham conteúdos de violência, homofobia, xenofobia ou *bullying* (Ponte 2017). A pesquisa na área de ensino-aprendizagem-uso de línguas na *internet* e em redes sociais já mostrava, há mais de uma década, a necessidade de investir no letramento digital para auxiliar alunos a distinguir conteúdos falsos, violentos, homofóbicos, dentre outros (Finardi e Veronez 2013; Finardi, Prebianca e Momm 2013; Finardi *et al.* 2013; Porcino 2015; Fadini 2016; Castro 2019; Leão 2020 para citar apenas alguns). Coscarelli (2017), por exemplo, trata da importância de se conhecer metodologias e formas de trabalho com uso de recursos tecnológicos em sala de aula para evitar tornar os alunos meros espectadores do conteúdo. Por isso, trabalhar novas habilidades de leitura, interpretação e produção de texto, bem como letramento digital, pode ser um bom aliado para aproximar os alunos de diversos contextos culturais (Coscarelli 2017), além de ser uma oportunidade para aprender a dialogar com o outro, evitando o discurso de ódio.

Ainda que professores já usassem as redes sociais antes da pandemia como meio de comunicação/interação com alunos, essa atuação era mais como consumidor de conteúdo/ produtos do que como criador/ produtor (Barreto 2016), apesar das *affordances* da web 2.0, no que Burns (2014) chama de '*produsage*' se referindo a essa possibilidade de criar, de consumir e de adaptar conteúdos na *internet*.

As possibilidades de uso de ferramentas digitais para a aprendizagem de LA são tão grandes que alguns aprendizes acreditam até que o professor deixará de existir. De nossa parte, discordamos dessa crença por entendermos que, apesar do potencial das tecnologias como mediadoras do processo de aprendizagem (Finardi; Leão; Amorim 2016), o papel do professor vai além da mediação técnica para também a mediação de processos emocionais, relacionais e humanos, orientando e intervindo no processo de aprendizagem à medida que interage com os alunos de formas que não são possíveis para a

tecnologia sozinha. Isso ficou ainda mais claro para nós durante a pandemia, e mesmo antes dela, conforme nos lembra Menezes (2019) ao afirmar que as tecnologias nunca irão substituir os professores, mas os professores que não usarem tecnologias serão substituídos por aqueles que usam.

A interação no processo de uso-ensino-aprendizagem de LA

Segundo a teoria de aquisição de LA² de Krashen (1981), podemos estabelecer cinco hipóteses em relação à aprendizagem de LA. A primeira aborda a diferença entre aquisição e aprendizagem, sendo que a primeira ocorre de forma inconsciente durante a comunicação natural, enquanto a segunda ocorre de maneira consciente em um contexto formal de ensino. A segunda hipótese descreve a ordem natural da aquisição de estruturas gramaticais que segue um padrão previsível e independente da língua materna do aprendiz. A terceira hipótese é conhecida como hipótese do monitor e trata da capacidade do aprendiz se corrigir e refinar suas produções em LA de forma consciente durante a comunicação. Já a quarta hipótese trata do insumo compreensível, sendo que a aprendizagem, nesse caso, ocorre quando o aprendiz recebe o insumo (*input*, em inglês) ligeiramente acima de seu nível de proficiência, resultando na aprendizagem. Por fim, a quinta hipótese é a do filtro afetivo, que aborda o papel das emoções na aprendizagem de LA, demonstrando que altos níveis de motivação e de baixa ansiedade contribuem para uma melhor aquisição. Portanto, é fundamental criar um ambiente

2. Tanto Krashen (1981) quanto Ellis (1994) utilizam o termo segunda língua não fazendo distinção entre segunda língua e língua estrangeira e/ou adicional. Neste capítulo, optamos por usar a abreviação LA para nos referir a qualquer língua exceto a materna.

confortável para os aprendizes de LA se sentirem seguros no processo de aquisição e de aprendizagem.

De maneira geral, essa hipótese se relaciona ao papel das emoções ou ao estado emocional do aprendiz e como o processo de aprendizagem da LA é afetado por tais condições. Quando o aprendiz se sente inibido, ansioso ou estressado, seu filtro emocional é elevado, o que prejudica a interação e a aprendizagem. Já o filtro afetivo baixo propicia uma aprendizagem mais tranquila e efetiva.

A criação/manutenção de um ambiente acolhedor e de baixa ansiedade é conducente da motivação e da aprendizagem e constitui-se como uma das principais funções do professor que, segundo a nossa opinião, não pode ser substituído pela tecnologia, mesmo nos casos do uso da inteligência artificial para as interações/simulações em LA (Godwin-Jones 2023). Ao retornamos para a hipótese do insumo (Krashen 1981), traduzida pela fórmula $i+1$, entendemos que essa se assemelha à teoria de aprendizagem geral proposta por Vygotsky (1987, 1991), em relação ao papel da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) ou ao nível de conhecimento que um sujeito possui e o que ele pode alcançar por meio da interação com conteúdos mais avançados. Segundo a teoria sociocultural de Vygotsky (1987; 1991), proposta para a aprendizagem geral e não exclusivamente para a aprendizagem de LA, na ZPD o aprendiz é auxiliado por um tutor ou por indivíduos mais experientes, sendo capaz de realizar tarefas que não conseguiria realizar sem essa mediação/auxílio (Vygotsky 1987; Vygotsky 1991).

Ainda na seara do ensino-aprendizagem em geral e não exclusivamente de LA, Freire (2011) também aponta para a relevância da interação dialógica entre professor e aluno, com base em experiências concretas e na reflexão crítica sobre essas experiências, a fim de incentivar ações transformadoras no e do aluno.

Voltando para a LA, estudiosos como Ellis (1994) e Long (1981) compreendem que a interação precisa ser significativa para promover o desenvolvimento da LA. Para tanto, a interação (Long 1981) ou o insumo (Ellis 1994) precisam ser modificados ou adaptados de acordo com as características individuais do aprendiz. Seguindo uma visão cognitivista, a aquisição de uma LA é vista como um processo complexo, individual e influenciado por fatores como idade, aptidão, inteligência, motivação e/ou necessidade de aprendizagem, personalidade, tempo de exposição à LA e o estilo de aprendizagem de cada aprendiz (Ellis 1994).

Já na perspectiva psicolinguística, a aprendizagem de LA depende não só da quantidade de insumos compreensíveis ou '*comprehensible input*' (Krashen 1981) que o indivíduo recebe, mas também da produção, já que a recepção/compreensão de insumos somente não é suficiente para a aprendizagem, pois o aprendiz precisa produzir, por meio de fala ou de escrita, formas de se comunicar em LA e receber *feedback* adequado para que outros aspectos de sua cognição sejam ativados, já que o processamento sintático é mais profundo durante a produção oral e/ou escrita do que na compreensão oral/escrita (Swain 1993). O processo de aprendizagem de LA é afetado por fatores como atenção, percepção, memória e condições de compreensão e produção (Ellis 1994), bem como a interação em LA (Long 1981). Além disso, os aprendizes precisam focar na forma (*focus-on-form*) para internalizarem as regras e as estruturas da LA (Long 1981), ativando o monitor durante esse processo (Krashen 1981).

Ellis (1994) argumenta que a produção em LA pode ser facilitada pela interação com falantes ou com usuários mais experientes, que fornecem *feedback* e correção aos aprendizes, promovendo o desenvolvimento das habilidades linguísticas. A correção construtiva e a compreensão das necessidades dos aprendizes são importantes para criar um ambiente de aprendizagem de LA favorável (Ellis 1994).

Por isso, o insumo modificado e a interação são estratégias de ensino que podem ser utilizadas para tornar a LA mais compreensível e acessível aos aprendizes em um contexto de sala de aula (Long 1981). Nesse caso, o professor pode utilizar diversos recursos para tornar tanto a compreensão quanto a produção em LA mais acessível para o nível de conhecimento de seus alunos. Contudo, de que forma essa adaptação da língua falada ou escrita pelo professor fará sentido em ambientes exclusivamente virtuais? Quais seriam as formas de simplificar e de apresentar estruturas gramaticais e vocabulário nesse ambiente? Como manter um ritmo de fala mais lento, considerando as interrupções por falhas de conexão ou do sistema? Como gesticular e usar recursos visuais sem ter a certeza de que os alunos estão olhando para a tela da aula e não para outras abas abertas? São algumas das questões que permeiam a interação no formato on-line e que precisam ser consideradas por alunos e por professores de LA.

Considerando o exposto até aqui, ou seja, que a interação é fundamental tanto para a aprendizagem geral quanto para a aprendizagem de LA e que o professor tem um papel insubstituível de mediar a compreensão, a produção e a interação significativa, na próxima seção revisamos, a partir da perspectiva da teoria da Interação Humano-Computador, quais características das tecnologias digitais podem promover o uso-ensino-aprendizagem de LA.

A interação entre humano e computador

A teoria da Interação Humano-Computador (IHC) (Barbosa e Silva 2010; Abraão, Montedo, Mascia, Fleury e Santos 2012) tem como objetivo facilitar o uso e a compreensão dos sistemas, considerando a adaptação do usuário. A usabilidade

é uma propriedade da IHC que se refere à capacidade de um *software* permitir que o usuário alcance seus objetivos de interação com o sistema de forma efetiva. Para avaliar a usabilidade de ferramentas digitais, a IHC recorre a critérios ergonômicos, que levam em conta as propriedades intrínsecas e extrínsecas do sistema. Esses critérios³ são:

- Presteza, que tem como objetivo facilitar a utilização da ferramenta e dos diversos comandos disponíveis. Exemplo: a indicação do formato a ser inserido em formulários. Informações como “apenas números” auxiliam o usuário a não utilizar outro tipo de caractere diferente do solicitado;
- Agrupamento/Distinção por localização, que trata da organização visual dos itens, botões e abas para que o usuário perceba uma sequência lógica. Exemplo: organização de itens por sequência numérica ou alfabética;
- Agrupamento/Distinção por formato é a distinção visual dos itens, botões, abas com cores, tamanhos e formatos diferentes. Exemplo: títulos em destaque escrito na cor branca em alto contraste com fundo da tela em azul escuro, subtítulos em baixo contraste;
- Feedback Imediato é a resposta rápida e precisa do sistema em relação às ações do usuário. Exemplo: apontar campo obrigatório não preenchido em um formulário, antes que ele seja concluído ou enviado;
- Legibilidade trata da apresentação da leitura a fim de que as informações estejam bem visíveis e claras.

3. Os critérios aqui apresentados são uma adaptação resumida de uma série de estudos que descrevem detalhadamente cada um deles (Abraão, Montedo, Mascia, Fleury e Santos 2012; Barbosa e Silva 2010; Finardi, Vieira e Leão 2019; Merino, Souza, Rohleder, Speck e Peixoto 2020; Tyler 2016, entre outros).

Exemplo: títulos centralizados com tamanho de fonte diferenciada do restante do texto;

- Concisão é a apresentação ou a inserção de uma informação individual no sistema obrigatoriamente sucinta e precisa. Exemplo: excluir a necessidade de se escrever “0” à esquerda;
- Ações Mínimas referem-se à redução de ações exigidas pelo sistema para que o usuário alcance o objetivo, reduzindo também a probabilidade de erros. Exemplo: direcionar o usuário para um tópico específico a partir do clique em um *hiperlink*, sem a necessidade de utilizar a barra de rolagem;
- Densidade Informacional trata da apresentação das informações em tela de maneira organizada e relevante para o usuário. Exemplo: letras foscas em opções que não estão relacionadas com a tarefa ou a exposição dessas informações em tela;
- Ações Explícitas são as mensagens do sistema sobre processamento de ações solicitadas pelo usuário (quando solicitadas). Exemplo: a necessidade de clicar na tecla “*enter*” no teclado para confirmar a realização de uma ação;
- Controle do Usuário trata das permissões do sistema ao usuário para que esse tenha maior controle sobre suas ações a fim de diminuir a possibilidade de erros. Exemplo: a opção de “refazer” para alterar informações inseridas de forma indevida no sistema;
- Flexibilidade é quando a ferramenta permite que o usuário desempenhe tarefas de diversas formas ou personalizadas. Exemplo: a possibilidade de alteração de um avatar de acordo com as preferências do usuário;
- Experiência do Usuário trata da preparação do sistema para receber usuários de diversos níveis de

experiência de uso do sistema. Exemplo: permitir usuários que pulem tutoriais explicativos;

- Proteção contra Erros são as ações do sistema que previnem ou detectam erros do usuário. Exemplo: deixar o botão de confirmar envio de dados bloqueado até que a informação esteja correta;
- Mensagens de Erro indicam a razão ou a natureza do erro cometido pelo usuário. Exemplo: se o usuário solicitar uma ação inválida, uma mensagem deve aparecer na tela indicando o procedimento correto ou reconhecido pelo sistema;
- Correção de Erros visam facilitar a correção de erros do usuário. Exemplo: disponibilizar formas de edição e de modificação no momento da sua digitação do usuário;
- Consistência se refere à padronização da interface do sistema para que o usuário entenda sua lógica e cometa menos erros. Exemplo: repetir a ordem de ícones de uma página para a outra;
- Significado é a utilização de códigos e de elementos semânticos que facilitem a memorização do usuário. Exemplo: a distinção do título principal dos outros títulos e/ou textos;
- Compatibilidade é a organização das informações e das tarefas de acordo com as características do usuário, tais como memória, percepção, idade, nacionalidade etc. Exemplo: o formato de data para brasileiros deve seguir o padrão dia/mês/ano, já para americanos, mês/dia/ano.

Em relação ao potencial de uso de tecnologias digitais para o uso-ensino-aprendizagem de LA e considerando os critérios elencados acima, percebemos a necessidade de auxiliar professores na escolha de ferramentas digitais mais compatíveis

com metodologias em que a interação possa acontecer de forma mais aprazível, com possibilidades de demonstrações de emoções e interface amigável e autoexplicativa para que o excesso de preocupação com erros ou com falta de conhecimento do funcionamento da ferramenta não aumente os níveis de ansiedade de seus usuários, afetando também o uso-ensino-aprendizagem da LA.

Tendo em vista essas características das ferramentas e dos ambientes digitais, voltaremos para o impacto do 'humano' em relação às emoções no uso-ensino-aprendizagem de LA. Isso a partir da verificação de estudos que abordaram ações tomadas por professores durante o isolamento social na pandemia da Covid-19 para motivar a participação e o interesse dos alunos nas aulas de LA ainda que esses estivessem distantes fisicamente.

Emoções e afetividade no uso-ensino-aprendizagem de LA durante a pandemia da Covid-19

Aragão e Ferreira (2022) nos oferecem uma revisão de estudos sobre a relação das emoções em relação ao uso-ensino-aprendizagem de LA considerando que o isolamento social durante a pandemia fez com que a população experimentasse emoções diversas, tais como ansiedade, confusão, estresse e raiva, além da preocupação com a saúde mental e física nesse período.

Segundo os autores, as plataformas usadas durante a pandemia representaram um desafio para os professores e para o letramento digital. Isso considerando o papel das emoções, um campo interdisciplinar que envolve aspectos biológicos, sociológicos, psicológicos, filosóficos e educacionais que também afetam a área da linguagem, ainda que esse aspecto seja

ainda pouco abordado na área da Linguística Aplicada, salvo louváveis exceções (Aragão 2011; Moura e Aquino 2022; Santos 2021). Por isso, Aragão e Ferreira (2022) questionam como a tecnologia está afetando os professores de LA em relação ao papel das emoções durante a pandemia quando as interações passaram do presencial ao on-line.

Ainda conforme os autores, as emoções dos professores variam entre segurança e insegurança, confiança e medo, ansiedade e tristeza e apresentam características de isolamento, solidão, desamparo, desinteresse e frustrações do cotidiano da profissão. Já os alunos se sentem mais seguros em atividades assíncronas e mediadas por tecnologia digital, além de demonstrarem menor nível de ansiedade em atividades orais no formato on-line. A análise de aplicações que não foram desenhadas com o propósito educativo/pedagógico, dentre os quais o *WhatsApp*, *Facebook*, *Instagram*, *Google Meet*, *Google Forms*, *Gmail*, *Google Drive*, *Google Classroom*, feita pelos autores sugere que elas são úteis para trabalhar leitura, pronúncia, produção de textos e escrita colaborativa no formato on-line.

Em relação ao papel das emoções na aprendizagem de línguas mediadas por redes sociais, Moura e Aquino (2022) entendem que as relações nesse ambiente se dão de forma diferente do ambiente presencial e utilizam recursos diferentes como *emojis*, figurinhas, chamadas on-line e *lives* que interferem no cotidiano do aprendiz e do professor. O estudo supracitado investigou o papel do professor de inglês no *Instagram* e as conexões, constituídas dos laços sociais formados a partir das interações entre os usuários com o professor por meio de diversas ferramentas, tais como a curtida, o comentário, a conversa via *Direct Message* (DM) e o compartilhamento de conteúdo.

Moura e Aquino (2022) entendem que, no *Instagram*, o professor de LA pode compartilhar seu dia a dia, suas preferências e suas atividades em tempo real por meio das ferramentas disponíveis, como o *story*, *feed*, *live* e IGTV.

Segundo os autores, essas ferramentas permitem a criação de atividades que promovem o desenvolvimento de habilidades diversas e interações em tempo síncrono e assíncrono, tanto entre os próprios aprendizes quanto com pessoas de outras nacionalidades, interligando países, identidades e culturas. A função de IGTV recentemente foi descontinuada do *Instagram*, sendo substituída pelo *reels* que se caracteriza também por vídeos curtos em formato 9:16. Entendemos que, por se tratar de uma atualização recente, provavelmente não foi incluída no período da pesquisa de Moura e Aquino (2022).

Em resumo, as redes sociais, como o *Facebook* (Aragão; Ferreira 2022; Moura; Aquino 2022), o *Instagram* e o *WhatsApp* são plataformas que podem ser exploradas para fins educacionais, como no uso-ensino-aprendizagem de LA, ainda que a maior parte dos professores e dos alunos não as entenda como ferramentas pedagógicas, mas sim como redes sociais para usos de entretenimento (Arruda 2013; Mendes e Finardi 2020; Mendes 2017).

Apesar da ressalva sobre o uso de redes sociais para fins pedagógicos, seu potencial para a pesquisa é indiscutível. A partir da análise de um perfil específico de uma professora⁴ de LA no *Instagram*, a pesquisa de Moura e Aquino (2022) identificou três categorias de emoções: emoções sobre o formato da aula, emoções relacionadas ao ensino/aprendizagem de LA e emoções direcionadas à professora. Na primeira categoria, os aprendizes demonstraram emoções positivas em relação ao formato da aula em vídeo na rede social. Na segunda categoria, verificou-se que a abordagem do conteúdo é importante para a motivação e para a aprendizagem dos aprendizes. Já na terceira categoria, os aprendizes demonstraram uma interação afetiva com a

4. Optamos por não mencionar o nome do perfil da professora do estudo de Moura e Aquino (2022) por razões éticas e porque perfil tem grande popularidade na *internet*, podendo causar divergências se analisado por diferentes óticas teóricas.

professora, caracterizando uma identificação com sua forma de ensinar e de abordar o conteúdo. A pesquisa também apontou algumas limitações, como o reduzido número de trabalhos na área e a ausência de *softwares* para auxílio na coleta de dados nessa rede social (Moura e Aquino 2022).

Outro estudo que aborda a questão das emoções é o de Santos (2021) que analisou o papel do professor mostrando que, quando ele demonstra ações afetivas como empatia, atenção e cuidado com os alunos, ele pode ajudá-los a superar seus medos e suas dificuldades e se desenvolver em um novo idioma, principalmente quando se trata de um ambiente virtual. Esse estudo aborda a afetividade no ensino como uma intenção de afetar o outro visando seu desenvolvimento cognitivo e emocional, ao considerar que a imagem ideal de um bom professor é estabelecida nas emoções positivas como demonstração de interesse genuíno pelas histórias de vida dos alunos.

A análise de Santos (2021) sugere que os alunos sentem falta de um ambiente interacionista, onde possam se expressar e participar ativamente das aulas sendo que o ambiente online limita as interações entre os alunos. Considerando o papel das ferramentas digitais, da interação humano-computador e dos ambientes virtuais revisados neste capítulo, organizamos uma *checklist* com o propósito de melhor utilizar o potencial das ferramentas digitais no uso-ensino-aprendizagem de LA, de forma que as interações, ações e emoções dos sujeitos sejam preservadas por meio de características que diminuam os níveis de ansiedade, medo e frustração durante a utilização de tais recursos e da LA.

Construção da Checklist

Ao considerarmos todas as questões apontadas até aqui, em relação ao processo de uso-ensino-aprendizagem de LA, bem como ao papel do professor, da interação e das tecnologias

e dos ambientes virtuais nesse processo, entendemos que há uma lacuna no tocante à avaliação do potencial de tecnologias digitais para auxiliar nesse processo. Nesse sentido, propomos uma lista de verificação (*checklist*) a fim de auxiliar professores, alunos e usuários de LA a tomar decisões informadas sobre o potencial de certas tecnologias digitais para o uso, ensino e/ou aprendizagem de LA.

Com esse fim, adotamos a metodologia do desenvolvimento (Coutinho e Chaves 2001; Van Der Maren 1996) para a elaboração da *checklist* cujo objetivo é analisar tecnologias digitais com potencial para serem usadas no processo de uso-ensino-aprendizagem de LA. A metodologia do desenvolvimento é utilizada no campo científico da tecnologia educativa, unindo teoria e prática na elaboração de soluções e de ferramentas para auxiliar o processo educativo, tendo sido também usada no campo das tecnologias digitais para o ensino-aprendizagem de LA (Amorim 2020; Finardi, Vieira e Leão 2019; Tyler 2016; Porcino 2015).

Seguindo os princípios da metodologia do desenvolvimento, entendemos que a criação de uma *checklist* pode contribuir para minimizar os problemas em relação ao uso-ensino-aprendizagem de LA com uso de TDICs aqui contextualizadas. Com isso, utilizamos as teorias da aquisição de LA (Krashen 1981; Ellis 1994), o conceito de ZDP (Vygotsky 1991), as considerações da interação humano-computador (Barbosa e Silva 2010) e os estudos encontrados na literatura sobre emoções em relação ao uso de tecnologias digitais durante as aulas de LA (Aragão; Ferreira 2022; Moura; Aquino 2022; Santos 2021) para sustentar a elaboração de uma *checklist* com perguntas a serem consideradas durante a escolha das TDICs, se elas adequam ao processo de uso-ensino-aprendizagem de LA proposto pelos estudos supracitados e possivelmente proporcionar melhorias das metodologias com uso de TDICs.

A *checklist* proposta neste capítulo se divide em três aspectos importantes do uso de tecnologias digitais para o uso-ensino-aprendizagem da LA. São eles: (1) interações com o sistema e potencial para promover um ambiente de baixa ansiedade ou frustração do usuário; (2) interações que permitam ao usuário tanto receber quanto produzir '*comprehensible input/out*' em LA, comportando atividades conducentes do processo de uso-ensino-aprendizagem de LA; (3) interações com potencial de expressão afetiva/emocional, conducente de relações sociais e pedagógicas positivas e de identificação com colegas e professores, mesmo no ambiente virtual. Visamos cobrir esses três aspectos para que o professor de LA tenha uma base organizada para decidir quais tecnologias utilizar, considerando suas potencialidades e suas limitações para o desenvolvimento das interações em LA durante as aulas. As características pensadas para cada nível de interação dessa *checklist* estão descritas a seguir.

Checklist

Interações com o Sistema:

- Os ícones de comando ou ações são fáceis de serem encontrados;
- O sistema apresenta mensagem explicativa sobre a função de cada ícone;
- Os elementos visuais da interface estão organizados de maneira lógica e de fácil compreensão;
- Os elementos auditivos estão organizados de maneira lógica e de fácil compreensão;
- A interface mostra opções caso elementos de *hardware* (*mouse*, teclado, microfone etc.) não funcionem ou sejam incompatíveis com o sistema;
- O sistema permite cancelamento de envio de respostas do usuário para que esse envie novas versões;

- O sistema permite edição de envio de respostas do usuário para que esse adapte ou melhore sua comunicação;
- A interface do sistema é adaptável de acordo com nível, idade, localização e outros aspectos relevantes ao usuário.

Interações para o uso da LA:

- O sistema permite a comunicação síncrona entre pares;
- O sistema permite a comunicação síncrona em pequenos grupos;
- O sistema permite a comunicação síncrona em grandes grupos;
- O sistema permite que o professor tenha controle ou acesso a comunicação síncrona entre pares;
- O sistema permite que o professor tenha controle ou acesso a comunicação síncrona em pequenos grupos;
- O sistema permite que o professor tenha controle ou acesso a comunicação síncrona em grandes grupos.

Interações de demonstração afetiva/emocional:

- O sistema permite comunicação síncrona, direta e privada entre professor e aluno;
- O sistema permite comunicação síncrona, direta e privada entre professor e pares de alunos;
- O sistema permite comunicação síncrona, direta e privada entre professor e pequenos grupos;
- O sistema possui elementos visuais (*emojis*, *gifs*, figurinhas) que representem emoções positivas;
- O sistema possui elementos visuais (*emojis*, *gifs*, figurinhas) que representem emoções negativas;
- O sistema permite a personalização de sua interface para cada usuário;

- O sistema permite a criação de avatares para que o usuário se sinta confortável com sua imagem em tela;
- O sistema permite a alteração de fundo de tela para que o usuário se sinta confortável com a imagem de seu ambiente em tela.

Considerações finais

As tecnologias digitais têm um potencial relevante para apoiar o processo de uso-ensino-aprendizagem de LA em diversos contextos (presencial, remoto ou híbrido) se usadas de forma informada e crítica (Leão 2020). A redução do filtro afetivo em relação ao uso de tecnologias digitais pode contribuir para que a tecnologia seja usada como instrumento de mediação (andaime) no processo de uso-ensino-aprendizagem de línguas, assim como na adaptação e no entendimento dessas ferramentas como parte da formação e do processo educacional.

A *checklist* pensada neste capítulo ainda precisa ser testada em ferramentas específicas com origens e com propósitos diversos para adequação e para calibragem da proposta de melhoramento de estratégias e de abordagens com uso de tecnologias digitais no uso-ensino-aprendizagem de LA em pesquisas futuras. No entanto, já representa uma contribuição importante para auxiliar professores, alunos e usuários a tomar decisões informadas sobre o uso-ensino-aprendizagem de LA por meio de tecnologias digitais.

Referências

ABRAHAO, Júlia Issy; MONTEDO, Bandineli Uiara; MASCIA, Fausto; FLEURY André Leme e SANTOS, Hilbert dos.

Ergonomia e Usabilidade: em Ambiente Virtual de Aprendizagem. São Paulo: Blucher, 2013.

AMORIM, Gabriel Brito. *A Internacionalização do Ensino Superior no Brasil: uma proposta de matriz multidimensional de (auto) avaliação*. Tese de Doutorado em Linguística. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2020.

AMORIM, Gabriel Brito; CÔ, Elisa Prado e FINARDI, Kyria Rebeca. “Percepções de Alunos Sobre os Impactos da Pandemia na Educação: Foco no Aprendizado de Inglês.” *Revista Práxis* 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.25112/rpr.v3.2563>.

ARAGÃO, Rodrigo Camargo. “Emoções no Ensino/Aprendizagem de Línguas”, in: ANDRADE, Mariana Rosa Mastrella. (org.) *Afetividade e emoções no ensino/aprendizagem de línguas: múltiplos olhares*. Campinas: Pontes Editores, pp. 163-189, 2011.

ARAGÃO Rodrigo Camargo e FERREIRA, Keila. “Emoções e Tecnologias Digitais no Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa.” *Tabuleiro de Letras*, vol. 16, nº 1, Salvador, pp. 146-166, 2022.

ARRUDA, Eucídio Pimenta. “Ensino e aprendizagem na sociedade do entretenimento: desafios para a formação docente.” *Educação*, 36(02), pp. 232-239, 2013.

BARBOSA, Simone e SILVA, Bruno. “Conceitos Básicos”, in: BARBOSA, Simone e SILVA, Bruno. *Interação Humano-Computador*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Elsevier, pp. 17-42, 2010.

BARRETO, Marcelo Vatom. *The e-book is on the tablet: novas mídias, velhas práticas no Ensino de Inglês?* Dissertação de Mestrado em Educação. Florianópolis: Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2016.

- BEZERRA, Fábio Alexandre Silva. “Experiências de ensino-aprendizagem remoto de Inglês na Licenciatura de Letras/Inglês durante a pandemia de Covid-19: multiletramentos digitais e interseccionalidade. Digital resources in english as L2: designs and affordances.” *Ilha do Desterro*, vol. 74, nº 3, pp. 41-66, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/80004>.
- BRUNS, Axel. “Beyond the Producer/Consumer divide: Key Principles of Prodsusage and opportunities for innovation.” *The New Development Paradigm: Education, Knowledge Economy and Digital Futures*. New York: Peter Lang, 2014.
- CASTRO, Ana Laura Silva de. *Affordances da Abordagem Híbrida no Ensino? Aprendizagem de Inglês e na Formação de Professores*. Dissertação de Mestrado em Estudos Linguísticos. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2019.
- COSCARELLI, Carla Viana. “Alfabetização e Letramento Digital”, in: RIBEIRO, Ana Elisa e COSCARELLI, Carla Viana (orgs.) *Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- COUTINHO, Clara Pereira e CHAVES, José Henrique. “Investigação em Tecnologia Educativa na Universidade do Minho: uma abordagem temática e metodológica às Dissertações de Mestrado Concluídas nos Cursos de Mestrado em Educação”, in: ESTRELA, Albano e FERREIRA, Júlia (orgs.) *Tecnologias em Educação: Estudos e Investigações*, X Colóquio AFIRSE/AIPELF, pp. 289-302, 2001.
- ELLIS, Rod. “Key Issues in Second Language Acquisition”, in: *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Walton Street, 1994.

- ELLIS, Rod. "Input, Interaction and Second Language Acquisition", in: *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Walton Street, 1994.
- FADINI, Karina Antônia. *Formação Inicial de Professores de Inglês do e para O Século XXI: os papéis da língua inglesa e da tecnologia digital*. Dissertação de Mestrado em Linguística. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2016.
- FINARDI, Kyria Rebeca; COVRE, Jéssica Malacarne; SANTOS, Ludmila Boldrini; PERUZZO, Sabrina Ponath; HILDEBLANDO JUNIOR, Carlos Alberto. "Facebook as a Tool for L2 Practice." *Revista (Con)Textos Linguísticos (UFES)*, vol. 7, pp. 312-325, 2013.
- FINARDI, Kyria Rebeca; LEÃO, Roberta Gomes e AMORIM, Gabriel Brito. "Mobile Assisted Language Learning: Affordances and Limitations of Duolingo." *Education and Linguistics Research*, vol. 2, p. 48 2016.
- FINARDI, Kyria Rebeca; PREBIANCA, Gicele Vergine Vieira e MOMM, Christiane Fabíola. "Tecnologia na Educação: o caso da internet e do Inglês como Linguagens de Inclusão." *Cadernos do IL*, nº 46, pp. 193-208, 2013.
- FINARDI, Kyria Rebeca e VERONEZ, Thiago. "Beliefs on the Use of Facebook as a Communication Tool between Teachers and Students." *Revista (Con) Textos Linguísticos (UFES)*, vol. 7, pp. 292-311, 2013.
- FINARDI, Kyria; VIEIRA, Gicele e LEÃO, Roberta Gomes. "Uma Proposta de Matriz Avaliação de Jogos Digitais para o Ensino-aprendizagem-uso de Língua Adicional." *Linguagem & Ensino*, vol. 22, nº 4, Pelotas, pp. 1174-1198, 2019.
- FREIRE, Paulo. *Medo e ousadia cotidiano do professor*. 7ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 43ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- GODWIN-JONES, Roberta. "Emerging spaces for language learning: AI bots, ambient intelligence, and the metaverse." *Language Learning & Technology*, vol. 27, nº 2, 2023.
- KRASHEN, Stephen. *Principles and Practice in Second Language Acquisition. English Language Teaching series*. London: Prentice-Hall International (UK) Ltd. 1981.
- LEÃO, Roberta Gomes. *Tecnologias digitais no ensino e aprendizado de LA: uma análise de conteúdo em diálogo com a Teoria Crítica da Sociedade*. Dissertação de Mestrado em Educação. Vitória: Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, 2020.
- LONG, Michael H. "Input, Interaction, and Second-language Acquisition." *Annals of the New York Academy of Sciences*, 379(1), pp. 259-278, 1981.
- [MENDES, Ana Rachel Macedo. Abordagem híbrida na formação inicial de professores de Inglês: integrando as novas tecnologias. Dissertação de Mestrado em Estudos Linguísticos. Vitória: Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo, 2017.](#)
- MENDES, Ana Rachel Macedo e FINARDI, K. R. "Integrating Digital Technologies: In Brazilian English Language Teacher Education Through Blended Learning." *Educação Em Revista (Online)*, pp. 1-16, 2020. DOI: <http://Dx.Doi.Org/10.1590/0102-4698233799>.
- MENEZES, Vera. "Tecnologias Digitais no ensino de línguas: passado, presente e futuro." *Revista da ABRALIN*, [S. l.], vol. 18, nº 1, 2019. DOI: 10.25189/rabralin.v18i1.1323.

Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1323>. Acesso em: 26/04/2023.

- MERINO, Eugênio Andrés Diaz; SOUZA, Antônio Carlos; ROHLEDER, Edson; SPECK, Henderson e PEIXOTO, Virgílio. “Avaliação da Qualidade Ergonômica da Interface Gráfica do Software SolidWork stware.” *Anais Congresso Internacional de Pesquisa em Design*, Brasília, 2002.
- MOURA, Edielle Santos e AQUINO, Suellen Thomaz de. “Emoções no ensino e aprendizagem de língua inglesa na Rede Social Instagram.” *Uniletras*, vol. 44, e-19504, Ponta Grossa, pp. 1-21, 2022. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/uniletras>.
- PONTE, Cristina. “Crescendo entre culturas digitais nas últimas décadas”, in: LIMA, Nádia Laguárda; STENGEL, Márcia; NOBRE, Márcio Rimet e DIAS, Vanina Costa. (orgs.) *Juventude e Cultura Digital. Diálogos Interdisciplinares*. Belo Horizonte: Artesã, pp. 33-45, 2017.
- PORCINO, Maria Carolina da Silva. *Tecnologias e metodologias na ensinagem de inglês no século XXI: elaboração e análise de WebQuests*. Dissertação de Mestrado em Letras. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2015.
- SANTOS, Mayara Wanneschka Neves Ferreira. *Ações afetivas no ensino-aprendizagem de língua espanhola no contexto do ensino remoto emergencial na Rede Pública do Distrito Federal*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Brasília: Universidade de Brasília, 2021.
- SWAIN, Merrill. The Output Hypothesis: Just Speaking and Writing Aren’t Enough. *Canadian Modern Language Review* 50: 158-64, 1993.
- TYLER, Jhamille Roberts. *Inglês, Tecnologia e Internacionalização da Educação Superior: evidências e reflexões a partir da análise de MOOCs*. Dissertação de Mestrado em Educação.

- Vitória: Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, 2017.
- VAN DEN AKKER, Jan. “Principles and Methods of Development Research”, in: VAN DEN AKKER, Jan; BRANCH, Robert Maribe; GUSTAFSON, Kent; NIEVEEN, Nienke e PLOMP, Tjeerd (eds.) *Design Approaches and Tools in Education and Training*. Netherlands: Kluwer Academic Publisher, pp. 1-14, 1999.
- VAN DEN AKKER, Jan; GRAVEMEIJER, Koeno; MCKENNY, Susan e NIEVEEN, Nienke. “Introducing educational design research”, in: VAN DEN AKKER, Jan; GRAVERMEIJER, Koeno; MCKENNY, Susan e NIEVEEN, Nienke. *Educational Design Research*. New York, NY: Routledge, 2006.
- VAN DER MAREN, Jean-Marie. *Méthodes de Recherche pour l'Éducation. Collection Méthodes en Sciences Humaines*. 2^a ed. Bruxelles: DeBoeck Université, 1996.
- VIGOTSKY, Lev. Semionovitch. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Trad. José Cipolla Neto; Luis Silveira Menna Barreto; Solange Castro Afeche. 4^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- VYGOTSKY, Lev Semionovitch. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- WILLIAMSON, Ben; EYNON, Rebecca e POTTER, John. “Pandemic Politics, Pedagogies and Practices: Digital Technologies and Distance Education During the Coronavirus Emergency.” *Learning, Media and Technology* (online journal), vol. 45, n^o 2, pp. 107-114, 2020.

ESPAÇOS DE FORMAÇÃO

GÊNEROS DIGITAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: INTEGRANDO ESCOLA E SOCIEDADE

Ronaldo Corrêa Gomes Junior
Carolina Duarte Garcia

Introdução

A vida social é organizada por meio da linguagem materializada em gêneros discursivos¹ distintos, escritos, orais e multimodais. Com a evolução tecnológica, nos últimos trinta anos, com a consolidação da internet, do computador pessoal e do *smartphone*, pudemos observar a reorganização, o rearranjo e o surgimento de novos gêneros ligados ao universo digital, permitindo que a comunicação se realize cada vez mais de forma multimodal. Estamos interagindo virtualmente por meio de mensagens instantâneas, tuítes, aprendendo em aulas virtuais e consumindo mais notícias, publicidades e todo tipo de informação que circula nos ambientes digitais, o que coloca como desafio para a educação não apenas os letramentos das mídias impressas, mas os novos e múltiplos letramentos, como o letramento digital.

Desse modo, gêneros estão em todas as nossas práticas de comunicação e de interação social, mesmo que se diferenciem

1. A escolha por usar gêneros discursivos ocorre tendo em vista que, de acordo com Dias *et al.* (2011), o conceito de gêneros discursivos é mais promissor, pois considera a perspectiva das habilidades discursivas de leitores/as e de autores/as, ao objetivar o trabalho com a língua para desenvolver a competência discursiva deles/as.

em seus estilos e em suas características conforme os ambientes em que circulam. Ao pensarmos nas novas tecnologias, podemos discutir sobre os gêneros digitais, que possuem características estritamente ligadas ao digital, como a presença de links, e organizam nossas formas de ação e de interação quando estamos conectados/as. Segundo Pereira (2013, p. 160), gêneros digitais são constituídos “pela forma como são realizados no ambiente digital, isto é, pelas especificidades que o modo de ser digital implica para a configuração dos enunciados, no que diz respeito à composição, à temática e ao estilo”.

Ciente disso, documentos normativos para o ensino, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), discorrem sobre o que é, ou não, preciso ensinar em um mundo cada vez mais conectado. No texto da BNCC, há menções explícitas à importância de preparar os/as estudantes para usar e para acessar criticamente as tecnologias digitais em práticas de leitura e de produção textual, considerando “as dimensões ética, estética e política desse uso” (Brasil 2018, p. 68). Como advoga a BNCC,

[a]s práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer uma produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da Web. (Brasil 2018, p. 68)

Para que possam ler e produzir os novos gêneros (digitais), bem como conhecer e dominar as novas formas e ferramentas de produção textual, os/as estudantes precisam ser letrados digitalmente em práticas críticas e transformadoras de letramento digital na escola. Não deve ser uma surpresa, desse modo, que,

para letrar digitalmente seus/suas alunos/as, precisamos de um/a professor/a letrado/a e familiarizado/a com as tecnologias e com recursos digitais com uso pedagógico. O texto da Base, inclusive, ao recomendar o trabalho com as novas práticas de linguagem e produções, que trazem um uso e uma dimensão crítica das tecnologias digitais, coloca essa tarefa como uma “demanda que se coloca para a escola” (p. 69) e, consecutivamente, para as/os professoras/es. Ao fazer isso, cita diversos gêneros digitais, como *podcasts*, comentários e *fanfics*, que devem ser incorporados na sala de aula de Língua Portuguesa.

Logo, muito embasado pela Pedagogia dos Multiletramentos² (Cazden *et al.* 1996), esse documento propõe reflexões e sugestões relevantes para a educação contemporânea, sem, no entanto, refletir se as práticas reais da escola têm condições de acompanhá-las (Ribeiro 2020). Para que isso aconteça, é preciso que haja uma mudança na maneira como professores/as e toda comunidade escolar consideram as tecnologias digitais a favor das práticas de leitura e de produção textual, mas também é urgente que eles/as tenham infraestrutura para isso, como a conexão à internet de qualidade e a equipamentos de acesso a ela em suas escolas, em suas casas e na casa de seus/suas alunos/as. Como pontuam Coscarelli e Ribeiro (2021, p. 91), “o ideal seria que os docentes, em sua formação inicial e continuada, recebessem ideias e orientações sobre como usar as Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC), para que possam colocar em prática as habilidades requeridas pela BNCC”.

Essa demanda pode e deve ser solucionada a partir de políticas públicas, como o incentivo e o planejamento de cursos de formação docente continuada que integrem as tecnologias

2. Criada em 1996, nos Estados Unidos, por um conjunto de acadêmicos (New London Group) interessados em discutir as transformações do mundo com a chegada das novas tecnologias e a aplicação delas na educação.

e os gêneros digitais relacionados ao exercício da cidadania das pessoas. Sobre o letramento digital de professores/as, ao contrário do cenário ideal, pesquisas mostram que eles/as fazem uso pessoal das tecnologias, mas isso não significa que saibam integrá-las com fins pedagógicos (Cani 2019) e nem que recebem/receberam preparo para isso (Cordeiro 2016; Coscarelli 2018; Garcia 2023). Em estudo recente, que analisou a experiência reportada neste capítulo, Garcia (2023, p. 131) observou que a maioria das professoras colaboradoras “não teve acesso a discussão sobre letramento digital, gêneros e tecnologias no ensino durante sua formação inicial e continuada”. Apesar disso, durante todo o estudo, elas manifestaram crescente desejo por integrar recursos e tecnologias digitais em práticas de letramento na escola.

As considerações anteriores nos fizeram planejar o design de uma formação docente continuada que integrou gêneros e tecnologias digitais ao incentivar e ao refletir sobre o letramento digital de professoras de Língua Portuguesa da rede pública de Minas Gerais. Essa formação será aqui apresentada com o objetivo de discutir sobre a importância da formação continuada, com foco no letramento digital, reflexiva e colaborativa, em uma perspectiva freiriana de ensino (Freire 1997).

Importantes trabalhos vêm sendo produzidos nessa linha para discutir o letramento digital de professores/as (Oliveira 2016; Souza 2018; Cani 2019; Queiroz 2019; Veridiano 2019) e para mostrar práticas bem-sucedidas de docentes que utilizam as tecnologias digitais em suas aulas (Ribeiro e Novais 2012; Rojo e Moura 2012; Coscarelli 2016; Coscarelli 2017; Lima Neto *et al.* 2022; Paiva 2022; Teixeira e Silva 2022). No entanto, poucos ainda discutem a formação docente de modo horizontalizado. Nosso trabalho pode colaborar com essa questão à medida que busca apresentar uma concepção de formação docente continuada mais centrada nos interesses e nas demandas de professores/as, trazendo como resultado a produção de um material didático.

Letramento digital, gêneros digitais e cidadania

Na formação docente idealizada por nós, procuramos trazer a concepção de letramento digital como uma prática social associada ao exercício da cidadania das pessoas, conforme abordada por alguns/mas autores/as. Ao ampliar sua concepção de letramento, Soares (2002, p. 151) traz a importância de saber agir e interagir de forma autônoma e crítica especificamente nos ambientes virtuais, considerando o letramento digital como “um certo *estado* ou *condição* que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do *estado* ou *condição* – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel”.

Buzato (2006, p. 16) coloca um destaque às práticas sociais, ao considerar o letramento digital como

conjuntos de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, entrelaçam e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais para finalidades específicas, tanto em contextos socioculturais geograficamente e temporalmente limitados, quanto naqueles construídos pela interação mediada eletronicamente.

Coscarelli e Ribeiro (2014) concordam com essa visão ao afirmarem que “[*l*]etramento digital diz respeito às práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais, isto é, ao uso de textos em ambientes propiciados pelo computador ou por dispositivos móveis, tais como celulares e *tablets*, em plataformas como e-mails, redes sociais na web, entre outras”,³ e

3. Definição encontrada no Glossário Ceale. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/letramento-digital>. Acesso em: 08/08/2023.

também por equipamentos que possuem interface digital, como alguns eletrodomésticos mais modernos e caixas eletrônicas. Por conseguinte, ser digitalmente letrado/a significa saber usar o digital como espaço para ler e para produzir textos verbais e visuais, considerando as múltiplas linguagens nele existentes.

O letramento digital, então, é visto como uma prática social (Buzato 2006; Coscarelli e Ribeiro 2014) e, no contexto das tecnologias emergentes, uma prática fundamental na escola, pois é no ambiente escolar que ela deve ser trabalhada com criticidade. Como discutido anteriormente, a BNCC considera que ser letrado digitalmente é fundamental para que os/as alunos/as conheçam, dominem e saibam produzir textos de diferentes gêneros (inclusive os digitais) a partir de ferramentas diversas. Tal fato evidencia a importância que esse documento coloca em práticas de letramento digital associadas à construção da cidadania, bem como a necessidade de letrar os/as estudantes para leitura e produção crítica de gêneros digitais.

Segundo Marcuschi (2010, p. 37), os gêneros digitais, em contraste com os gêneros impressos, “têm características próprias e devem ser analisados em particular”. Essas características foram abordadas por Pereira (2013, p. 60), que afirma que não basta que um gênero digital “transite no ciberespaço como suporte digital, mas, sim, que em seu ‘corpo’ haja traços caracterizantes desse pertencimento”, como a presença de *links*, de *GIFs* e de outros elementos que dinamizam a leitura em tela. Desse modo, tais características demandam que haja um letramento específico para o ensino desses gêneros, assim como uma capacitação adequada para que os/as docentes sejam familiarizados/as com eles. Há maior relevância nessa tarefa se considerarmos que, conforme Coscarelli e Ribeiro (2021, p. 83), os gêneros da cultura digital, tais como citados na BNCC, nos alertam

[...] para as produções que envolvem outras tecnologias, além do lápis ou da caneta e do papel, ou seja, para as

produções que demandam o uso de câmeras, gravadores, microfones, filmadoras, *softwares* especializados, editores de textos, de áudio e de imagem (e tudo isso pode estar no *smartphone*).

Ao pensarmos nos dispositivos digitais, é importante lembrar que não estamos falando apenas sobre acesso e sobre infraestrutura oferecida ao/às aluno/as, mas também aos/às professores/as, principalmente quanto às oportunidades de acesso à formação continuada, a fim de que sejam capacitados/as para integrarem tecnologias digitais em suas práticas de ensino. Na formação de docentes, ainda, é muito mais pertinente que os/as educadores/as tenham contato com tais tecnologias de modo colaborativo, entre seus pares, e reflexivo, de modo a refletirem sobre suas práticas e sobre *como* e, principalmente, *por que* buscar atualizá-las. Isso para que não apenas se sintam obrigados/as a aprender a lidar com uma plataforma ou a integrar um dispositivo em suas aulas, mas sim para que façam isso com um *foco*, fruto de muita *pesquisa, reflexão e ação colaborativa*.

Nessa perspectiva, a iniciativa de formação continuada desenvolvida por nós foi concebida, segundo Gadotti (2003, p. 31),

como reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica e não como mera aprendizagem de novas técnicas, atualização em novas receitas pedagógicas ou aprendizagem das últimas inovações tecnológicas. A nova formação permanente, segundo essa concepção, inicia-se pela reflexão crítica sobre a prática. Examinar as teorias implícitas, estilos cognitivos, preconceitos (hierarquia, sexismo, machismo, individualismo, intolerância, exclusão...).

Essa formação continuada docente de modo reflexivo e colaborativo também é fundamentada na pedagogia

freiriana, que visa à autonomia e à aprendizagem crítica e emancipatória de educadores/as e educandos/as, ao contrário do que comumente acontece em cursos de formação avessos à implantação da prática reflexiva, tendo como objetivo apenas uma certificação e não o *processo* de aprendizagem.

Conforme Freire (1997[2011, p. 27]), “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Nesse sentido, aliados/as à pedagogia do autor, acreditamos em uma formação que vai muito além de treinar, de certificar e de transferir conhecimento, uma vez que a proposta apresentada neste trabalho buscou considerar as questões e as demandas trazidas pelas professoras colaboradoras, de modo que as tecnologias e os gêneros digitais mobilizados na formação fossem explorados e integrados em suas próprias práticas de ensino reais como recurso pedagógico que faça sentido para elas e para seus/suas alunos/as.

Na próxima subseção, discutiremos mais sobre a concepção de formação docente do/a professor/a utilizada por nós.

O design da formação

O design metodológico de nossa formação teve como base, principalmente, a pedagogia freiriana, que traz o/a professor/a como um/a eterno/a pesquisador/a, uma vez que essas duas práticas, ensino e pesquisa, se complementam. Conforme Paulo Freire (1997[2011]), ensinar é um ato de constante pesquisa e de intervenção no mundo, e a pesquisa acontece, nesse sentido, em uma paráfrase do próprio autor,

para que possamos conhecer o que ainda não conhecemos, nos comunicar ou anunciar a verdade.

Nessa perspectiva de pesquisar para conhecer, para aprimorar e para intervir é que apresentamos o design metodológico de nossa formação. Ela foi organizada em quatro encontros, com duração de 1h30min cada, que ocorreram por videoconferência, via *Google Meet*, no mês de novembro de 2022. Como contexto, essa formação surgiu a partir de uma pesquisa de mestrado em Linguística Aplicada no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais (Poslin/UFMG). Foi, desse modo, planejada por uma professora-pesquisadora e seus orientadores/as,⁴ principalmente em reuniões semanais com seu orientador, visando compreender como professores/as da rede pública de Minas Gerais realizavam o trabalho com gêneros digitais, com ou sem a integração de dispositivos móveis.

Para alcançar esse objetivo, cinco professoras da rede pública do estado que lecionavam em diferentes escolas dos anos finais do Ensino Fundamental foram convidadas a atuar na formação. Esse convite ocorreu depois que elas responderam a um questionário sinalizando o desejo de colaborar com a pesquisa. O questionário como instrumento de geração de dados serviu para que pudéssemos compreender as demandas e as necessidades das professoras em busca de melhor desenharmos nossa formação. Após essa aplicação, foi feito o convite, via e-mail e mensagem instantânea (*WhatsApp*), e a escolha da melhor data para realização dos encontros da formação, a partir de uma votação feita em um formulário (criado no *Google Forms*). Ressaltamos nossa escolha de nos referirmos às professoras como *colaboradoras* da pesquisa, uma vez que não apenas participaram dela, mas, sim, atuaram na construção de

4. Essa iniciativa de formação continuada contou ainda com a orientação da Profª. Dra. Carla Coscarelli (Poslin/UFMG).

seu design, ao trazerem questionamentos, ideais e demandas ao longo dos encontros.

Essa escolha está alinhada à metodologia utilizada por nós, uma vez que buscamos elaborar uma ação de formação docente continuada reflexiva, em que a pesquisadora mediadora e as colaboradoras atuaram, juntas, na investigação e na consequente transformação de uma realidade e demanda de ensino - o trabalho com gêneros e com tecnologias digitais na sala de aula de Língua Portuguesa. É importante destacar que essa transformação não ocorreu apenas nas práticas das colaboradoras, uma vez que a pesquisadora, uma professora em constante formação, pôde revisitar suas próprias questões de ensino, repensar suas práticas e aprender com a experiência das docentes.

Para que fosse possível realizar essa transformação, a formação docente aconteceu, ainda, associada ao projeto Redigir, um projeto de extensão da Faculdade de Letras, idealizado pela Profa. Dra. Carla Viana Coscarelli, que busca criar e divulgar atividades gratuitas e digitais para professores/as de Linguagens da Educação Básica. Como parte do design dessa formação, o projeto Redigir foi escolhido com a finalidade de apresentá-lo às professoras colaboradoras, bem como observar em que medida ele pode auxiliar o trabalho docente no desenvolvimento de práticas de letramento digital.

Ao longo da formação, buscamos criar sempre oportunidades para que as próprias colaboradoras pudessem trazer suas questões e contar suas experiências. Além disso, essa formação foi essencialmente do tipo reflexiva, uma vez que, em diversos momentos, foram feitos questionamentos para conhecer a prática das docentes quanto ao trabalho com gêneros e tecnologias digitais. Essa etapa foi importante, já que, ao responder aos questionamentos, as professoras poderiam, em colaboração, aprender e repensar sobre suas práticas de ensino e sobre as práticas de suas colegas. Por isso, não foram

poucos os momentos em que elas perguntaram, umas às outras, como trabalham com determinados gêneros digitais, por exemplo, trocando dicas e sugestões. Também puderam compartilhar dificuldades e descobertas advindas do período de ensino remoto durante a pandemia da Covid-19.

Na representação a seguir (Figura 1), buscamos sintetizar as ações e as etapas de cada um dos estágios que compreendem o design de nossa proposta.

Figura 1 – Design da formação continuada



Fonte: Dados da pesquisa

Primeiro estágio: Discussão

O primeiro encontro oportunizou a apresentação dos conceitos de letramento e de letramento digital; uma discussão sobre como a BNCC (Brasil 2018) considera os gêneros e as tecnologias digitais no ensino e sobre os principais gêneros digitais recomendados por essa Base, bem como propiciou a conceituação e a discussão sobre gêneros digitais no ensino. Foi, além disso, um momento de conhecer as colaboradoras, suas expectativas e demandas quanto à formação. Tivemos, ainda, a oportunidade de discutir sobre conceitos teóricos, tais como alfabetização, letramento e letramento digital, conforme as definições de Magda Soares⁵ e de Coscarelli e Ribeiro,⁶ disponíveis no Glossário Ceale. Essas definições foram importantes por introduzirem a temática dos encontros e foram escolhidas com o objetivo de valorizar o Glossário Ceale, uma produção científica importante relacionada ao Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) da UFMG. A BNCC também foi levada para este encontro com a finalidade de observar como esse documento aborda a integração de gêneros e de tecnologias digitais nas práticas pedagógicas das colaboradoras.

À medida que discutimos sobre os gêneros digitais recomendados pela Base, foram feitas reflexões sobre como as docentes mobilizam esses gêneros em suas práticas, sempre buscando ouvi-las e planejar um espaço para que troquem experiências. Também foram apresentados exemplos de *posts*

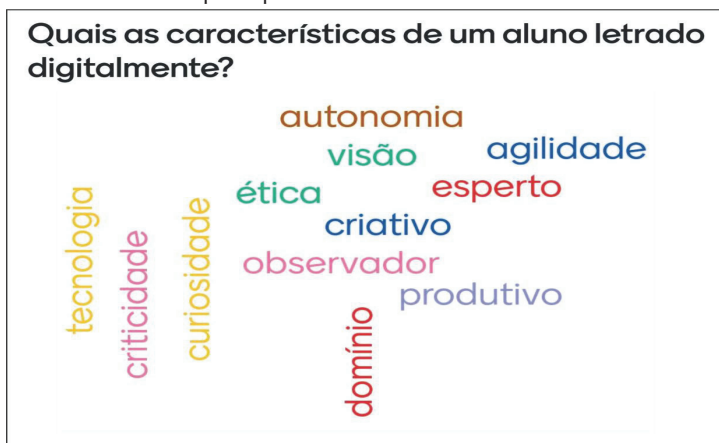
5. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/alfabetizacao> e <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/letramento>. Acesso em: 03/01/2023.

6. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/letramento-digital>. Acesso em: 03/01/2023.

divulgados nos perfis de portais jornalísticos brasileiros no *Instagram* para ilustrar a discussão sobre como as imagens (textos visuais), que comumente fazem parte dos gêneros digitais, produzem efeitos de sentidos.

Ao longo desse encontro, algumas práticas foram feitas com as professoras com o objetivo de apresentar possibilidades de plataformas e de recursos digitais que poderiam auxiliá-las em suas aulas, já que, a partir dos dados gerados no questionário, sabíamos que elas tinham desejo e demanda em relação a isso. Na primeira prática, solicitamos que as docentes acessassem a plataforma *Mentimeter*⁷ e escrevessem palavras que, para elas, representassem as características de um/a aluno/a letrado/a digitalmente. Essas palavras foram automaticamente agrupadas pela plataforma, gerando uma nuvem de palavras que pode ser conferida na Figura 2 a seguir.

Figura 2 – Nuvem de palavras formada pelas professoras colaboradoras



7. Mentimeter é um aplicativo que permite a criação de apresentações remotas, híbridas ou presenciais com recursos como slides de perguntas, quiz, nuvem de palavras, perguntas e respostas (Q&A), entre outros, a fim de obter respostas em tempo real. Disponível em: <https://www.mentimeter.com/pt-BR>. Acesso em: 06 ago. 2023.

Na segunda prática, as docentes deveriam acessar o *site Make a Meme*⁸ para criar um meme sobre os desafios de letrar digitalmente seus/suas alunos/as. O meme criado foi enviado pelas professoras no grupo de *WhatsApp* feito para a formação a fim de que pudesse ser comentado no encontro, almejando uma oportunidade de interação dialógica. Ao final do encontro, fizemos um mural “repositório de memes”, por meio do *Padlet*,⁹ com os memes gerados pelas professoras, e enviamos o *link* de acesso para elas pelo nosso grupo. Alguns exemplos dos memes podem ser conferidos na Figura 3 a seguir.

Figura 3 – Memes criados pelas professoras

Repositório de Memes



Fonte: Dados da pesquisa.

8. Make a Meme é uma ferramenta de criação de memes a partir de imagens previamente disponíveis. Há a possibilidade de escolher um texto superior, inferior e um título para o meme criado. Disponível em: <https://makeameme.org/>. Acesso em: 03 ago. 2023.
9. Padlet é uma ferramenta digital que permite a construção de murais virtuais colaborativos, interativos e acessíveis. Está disponível em Língua Portuguesa e o acesso gratuito possui uma limitação na quantidade de murais que podem ser criados. Disponível em: <https://pt-br.padlet.com/>. Acesso em: 06 ago. 2023.

Após o término do primeiro encontro, enviamos às professoras um material com o título “Práticas que fizemos no primeiro encontro”, em que reunimos as práticas feitas por elas (criação de nuvem de palavras e de memes) com sugestões de como efetuar-las com seus/suas alunos/as. Instruções de acesso às plataformas utilizadas foram anexadas a esse material para que, de fato, ele fosse significativo ao contexto das colaboradoras. Como observado, as práticas foram importantes porque, além de trazerem momentos de descontração, também serviram para que as professoras conhecessem e aprendessem a lidar, *na prática*, com sites e com recursos digitais em suas próprias aulas - o que era uma demanda colocada por elas. Alguns dias depois desse encontro, recebemos o retorno de professoras que aplicaram tanto a prática da nuvem de palavras quanto da produção de memes em suas próprias aulas, com outros temas mais adequados ao Ensino Fundamental.

Segundo estágio: Análise

O segundo estágio da formação iniciou-se com a apresentação do projeto Redigir e de suas atividades, com a finalidade de que as professoras pudessem utilizá-lo quando fossem preparar suas aulas, bem como para que pudessem se inspirar nele durante a produção da proposta didática no próximo estágio.

Neste encontro, apresentamos o contexto de criação do projeto Redigir, acessamos o *site* do projeto e navegamos por suas seções junto às professoras, a fim de apresentar os recursos do *site* a elas. De forma mais específica, mostramos as atividades encontradas na seção Letramento Digital. Para que as colaboradoras pudessem conhecer melhor a proposta das atividades, apresentamos detalhadamente a atividade Mundo Virtual,¹⁰ observando, com as professoras, as práticas

10. Disponível em: https://www.redigirufmg.org/atividades/letramento-digital#h.p_xpm0URKm-qla. Acesso em: 04/08/2023.

sugeridas pela equipe do Redigir. Essa atividade foi escolhida porque estimula o pensamento crítico sobre a veracidade das informações e imagens que circulam na internet, ao abordar a prática de postagem de fotos *fakes*, um tema contemporâneo ao contexto dos/as alunos/as, que serão estimulados/as a refletirem sobre suas experiências ao postarem e ao interagirem com fotos de terceiros/as nas redes sociais.

Em seguida, quando as professoras já estavam familiarizadas com a proposta do Redigir, fizemos uma prática de análise colaborativa da atividade Cultura do Cancelamento,¹¹ segundo alguns critérios pré-estabelecidos por nós para que fosse possível identificar os pontos positivos, os pontos negativos e os riscos digitais de aplicarmos essa proposta. Este último critério considerando que, com a utilização de recursos digitais e de sites da internet, os/as estudantes poderiam ter acesso a propagandas, a sites maliciosos e a conteúdos indesejáveis, por exemplo - o que deve ser previamente analisado pelo/a professor/a antes de elaborar e/ou aplicar uma proposta didática.

Essa análise foi feita pelo *Google Docs*,¹² pois esse aplicativo propicia que as pessoas produzam textos simultaneamente em um mesmo documento. A atividade Cultura do Cancelamento foi escolhida porque promove reflexões críticas sobre o cancelamento virtual de pessoas nas redes sociais, uma prática digital contemporânea ao contexto dos/as estudantes, que podem endossá-la ou combatê-la com suas ações e atitudes.

11. Disponível em: <https://www.redigirufmg.org/atividades/letramento-digital#h.mwyduzemb2r>. Acesso em: 04/08/2023.

12. *Google Docs* é um editor de texto on-line da *Google* que permite criar, editar e visualizar documentos de texto e compartilhá-los com outras pessoas para leitura, sugestão e edição colaborativa. Os textos produzidos nesta ferramenta são salvos no *Google Drive*, serviço de armazenamento e sincronização de arquivos na nuvem.

Depois dessa prática, algumas questões foram direcionadas às professoras a respeito da percepção delas sobre as atividades do Redigir. Em seguida, como uma demanda colocada por elas durante o primeiro encontro, apresentamos outros materiais digitais e gratuitos que poderiam auxiliá-las em suas aulas, tais como *e-books* que reúnem sugestões de ferramentas digitais e *e-books* com propostas de aulas e atividades didáticas. Para facilitar o trabalho das colaboradoras, no momento de planejarem suas aulas, apresentamos, ainda, a ferramenta *Pearltrees*,¹³ muito utilizada para fazer curadorias digitais,¹⁴ com o objetivo de que elas fizessem, ao longo do tempo, uma curadoria digital que reunisse os *sites*, recursos e ferramentas digitais apresentados neste encontro. Para isso, foi compartilhado um tutorial em vídeo¹⁵ para uso dessa ferramenta e, posteriormente ao encontro, todas as sugestões de materiais foram enviadas às docentes por meio de um documento *pdf* clicável.

Ao analisarem a atividade do projeto Redigir de forma colaborativa, as professoras puderam conhecer um exemplo de proposta que integra recursos digitais visando ao letramento em Língua Portuguesa. Ainda, elas puderam refletir sobre pontos importantes que devem ser considerados ao planejarem e ao aplicarem atividades que integrem diferentes recursos e tecnologias digitais. Outro dado relevante é que elas também tiveram a oportunidade de conhecer e de discutir sobre propostas de atividades que abordam temas sociais atuais e relevantes, tais como postagem de fotos *fakes* em redes sociais e cultura do cancelamento, respectivamente. Discussões como

13. Disponível em: <https://www.pearltrees.com/>. Acesso em: 04/08/2023.

14. Uma curadoria digital busca o gerenciamento e a preservação de materiais digitais a fim de que eles possam ser acessados e compartilhados ao longo do tempo. Os materiais podem ser organizados em seções, de acordo com suas temáticas, para facilitar o acesso.

15. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Sgwr4R59AQ>. Acesso em: 04/08/2023.

essas são cruciais em práticas de letramento preocupadas com a leitura e a produção crítica de textos sobre problemas sociais contemporâneos, que, inclusive, fazem parte do contexto de estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental.

Terceiro estágio: Elaboração

Após a oportunidade de conhecer diferentes atividades com foco no letramento digital, o terceiro encontro foi o momento de elaborar colaborativamente uma proposta de atividade de leitura e produção de um gênero digital, atendendo às recomendações da BNCC (Brasil 2018), que foram discutidas no primeiro encontro, considerando as turmas dos anos finais do Ensino Fundamental.

Essa etapa da formação foi importante para que as professoras pudessem colocar em prática o que viram e discutiram nos dois encontros anteriores. Ao mesmo tempo, elas poderiam se sentir inspiradas a continuarem elaborando materiais de forma colaborativa, entre pares, em suas futuras práticas, mesmo que de forma on-line, como fizemos.

Para isso, antes de iniciarmos a elaboração da proposta de atividade, foi apresentado às colaboradoras um infográfico produzido pela pesquisadora responsável pela formação. Esse infográfico organizava sugestões de ferramentas digitais para auxiliar na produção dos gêneros digitais *fanfic*, *podcast* e *meme*. Esses gêneros foram escolhidos a partir de uma demanda das próprias educadoras, que, nos encontros anteriores, manifestaram interesse em ter um material mais prático para consultar possibilidades de ferramentas digitais. Além das sugestões de ferramentas, no infográfico havia sugestões de práticas que poderiam ser realizadas para o trabalho com os gêneros indicados. Uma outra demanda colocada pelas docentes foi sobre ferramentas para escrita colaborativa e ferramentas de divulgação dos textos de seus/suas estudantes, as quais

também foram sugeridas no infográfico, junto a sugestões de *sites* de bancos digitais gratuitos de imagens. Esse material pode ser conferido mais detalhadamente na dissertação de mestrado de Garcia (2023).

Em seguida, no momento de produzir colaborativamente a proposta de atividade, utilizamos uma roleta virtual criada no site *PiliApp*¹⁶ para definir o gênero digital e o tema que seriam trabalhados. Conforme o sorteio, deveria ser produzida uma atividade sobre combate a *fake news* a partir da leitura/produção de um infográfico. A atividade foi produzida em um documento no *Google Docs*, previamente criado pela pesquisadora, o que facilitou nossa interação durante essa etapa.

Quarto estágio: Reflexão

O quarto encontro da formação correspondeu à realização do método grupo focal com as colaboradoras dos encontros anteriores. Esse método se desenvolveu em uma perspectiva dialética, em que a interação entre as professoras foi primordial para obter um retorno da pesquisa e para compreender o que funcionou, ou não, nos encontros realizados. Esse também foi o momento de discutir sobre o potencial de mais espaços de formação continuada, como o idealizado por nós, bem como dar sequência à opinião das colaboradoras sobre as atividades do projeto Redigir.

A atuação das professoras no grupo focal foi planejada de acordo com Backes *et al.* (2011), que compreendem a inserção dos/as colaboradores/as como sujeitos/as ativos/as no processo de pesquisa, uma vez que, na coleta de dados do grupo focal, “[...] os participantes da pesquisa serão autores e atores de proposições estratégicas” (Backes *et al.* 2011, p. 441).

16. Disponível em: <https://pt.piliapp.com/random/wheel/>. Acesso em: 04/08/2023.

Apesar de terem contribuído com reflexões durante todos os encontros, a partir do método grupo focal a relação entre as colaboradoras pode ser intensificada, pois elas estão reunidas com objetivos em comum em um momento próprio para discuti-los, o que contribui para a possibilidade de gerar novas concepções acerca de um tema ou de fazer análises e reflexões com mais profundidade, já que o fazem em colaboração. De acordo com Backes *et al.* (2011), há, na discussão em grupo focal, uma intencionalidade e potencialidade de sensibilizar os/as colaboradores/as visando à transformação da realidade de modo crítico e criativo.

Sobre a técnica de pesquisa qualitativa, Gaskell (2005, p. 66) argumenta a respeito da necessidade de um tópico-guia durante a condução do grupo focal, pois, para ele “um bom tópico-guia irá criar um referencial fácil e confortável para uma discussão, fornecendo uma progressão lógica plausível através dos temas em foco”. Esse tópico-guia, evidentemente, não deve ser conduzido de forma fixa, já que, no momento da interação do grupo, pode haver necessidades de alterações e de acréscimos de outras perguntas. Tendo isso em vista, para guiar as discussões do grupo focal, um roteiro de discussão semiestruturado foi previamente elaborado pela pesquisadora responsável pela formação.

A discussão realizada neste momento foi muito produtiva e nos permitiu compreender melhor a necessidade de uma formação docente continuada mais humana, colaborativa e que considere as demandas das *próprias* professoras e de suas salas de aulas *reais*. Pudemos aprender e compartilhar umas com as outras as percepções quanto ao ensino de gêneros digitais e trabalho com tecnologias digitais em sala de aula, observando a riqueza de materiais e de atividades que buscam facilitar e aprimorar o trabalho do/a professor/a, tais como as desenvolvidas pelo projeto Redigir (UFMG). Além disso, pudemos discutir mais sobre as práticas de letramento digital

das professoras, inclusive no período da pandemia da Covid-19, bem como sobre o que esperar das futuras práticas dessas educadoras, como elas sinalizaram, com o desejo de integrar tecnologias digitais de modo produtivo e pedagógico.

Considerações

O desenho metodológico desta iniciativa de educação continuada compreendeu quatro estágios interligados focados nos gêneros digitais no ensino da Língua Portuguesa. Nosso propósito era criar um percurso formativo horizontal, construído colaborativamente, que permitisse a partilha de conhecimentos e a reflexão coletiva acerca do papel do/a professor/a de Língua Portuguesa na contemporaneidade. Cada um dos estágios foi minuciosamente concebido para fomentar a aprendizagem colaborativa, uma vez que as professoras colaboradoras desempenharam um papel ativo na concepção da formação, produzindo textos escritos, orais e multimodais para refletir sobre suas próprias práticas, expondo ideias e necessidades durante os encontros. A formação foi conduzida de maneira reflexiva, permitindo que os nossos conhecimentos fossem construídos e adaptados em prol de objetivos partilhados: promover a discussão sobre experiências educacionais envolvendo gêneros e tecnologias digitais, ao mesmo tempo em que se explorava e produzia um material didático para aprimorar o trabalho das colaboradoras.

O propósito da formação não visava focalizar a comunicação exclusivamente na voz da formadora, mas sim permitir que esse momento funcionasse como uma oportunidade de reflexão e de aprendizagem para todas as partes envolvidas. Em nossa análise, as colaboradoras puderam compartilhar suas experiências e construir conhecimento enquanto interagem

umas com as outras, seguindo uma abordagem freiriana, entendendo que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire 1997[2011, p. 17]).

Na nossa perspectiva, o valor essencial dessa experiência residiu na oportunidade de oferecer encontros para a (form)ação docente continuada de maneira reflexiva e horizontal. Nesse contexto, as professoras não foram simples receptoras de informações, mas sim colaboradoras ativas em seus próprios processos de transformação. Desde o momento em que aceitaram o convite até sua atuação nos encontros, elas se empenharam intensamente nas ações propostas. Portanto, acreditamos firmemente e temos a expectativa de que essa experiência possa servir de inspiração para outras iniciativas de formação docente que sigam essa mesma abordagem, incentivando a atuação colaborativa e a reflexão conjunta.

Este estudo também contribuiu e pode contribuir para a academia na medida em que visa à produção de conhecimento acessível para todos/as, em que as professoras e suas práticas não foram alvo de críticas, mas sim foram agentes, foram protagonistas de transformações. Isso tendo em vista que, por meio da formação continuada e da produção colaborativa didática, foram observadas transformações e intervenções no contexto das colaboradoras, mas também na própria formação docente da pesquisadora que mediou os encontros, já que as ações de intervenção realizadas permitiram aprender com as docentes colaboradoras, pois foi possível compreender suas práticas, ideias e demandas, organizadas de modo crítico na leitura que elas mesmas faziam de suas realidades e das realidades de suas salas de aula, ao mesmo tempo em que tais demandas se interseccionam às questões e às próprias necessidades da pesquisadora mediadora. Logo, aprender enquanto ensina; ensinar enquanto aprende (Freire 1997[2011, p. 17]). É nisso que acreditamos.

Referências

- BACKES, Dirce Stein *et al.* “Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas.” *O mundo da saúde*, vol. 35, nº 4, São Paulo, pp. 438-442, 2011. Disponível em: http://www.saocamilo-sp.br/pdf/mundo_saude/88/10_GrupoFocal.pdf. Acesso em: 08/08/2023.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular. Educação é a base*. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 08/08/2023.
- BUZATO, Marcelo. “Letramentos digitais e formação de professores.” *Anais [...]. Congresso Íbero-Americano Educaredo*. São Paulo: Memorial da América Latina, 2006.
- CANI, Josiane Brunetti. *Letramento digital de professores de língua portuguesa: cenários e possibilidades de ensino e de aprendizagem com o uso das TDIC*. Tese de Doutorado em Estudos Linguísticos. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2019.
- CAZDEN, Courtney *et al.* “A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures.” *Harvard Educational Review*, vol. 66, nº 1, pp. 60-92, Spring 1996.
- CORDEIRO, Leonardo Z. *A queda da paçoca. Sobre as práticas docentes e a cultura digital no contexto do ensino médio*. Tese de Doutorado em Educação. Rio de Janeiro: UERJ, 2016.
- COSCARELLI, Carla Viana. “Perspectivas culturais de uso de tecnologias digitais e a educação.” *Revista Brasileira de Alfabetização*, vol. 1, nº 8, pp. 33-56, 2018. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/293>. Acesso em: 14/11/2021.

- COSCARELLI, Carla Viana e RIBEIRO, Ana Elisa. “BNCC: tecnologias digitais, textos multimodais e o Ensino Fundamental”, in: SILVA, Kleber e XAVIER, Rosely. *Múltiplos olhares para a Base Nacional Comum Curricular*. Campinas: Pontes Editores, 2021.
- COSCARELLI, Carla Viana e RIBEIRO, Ana Elisa. “Letramento Digital”, in: FRADE, Isabel C. A. S.; VAL, Maria G. C. e BREGUNCI, Maria G. C. (orgs.) *Glossário CEALE: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-digital>. Acesso em: 08/08/2023.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica*. São Paulo: Paz e Terra, 1997[2011].
- GADOTTI, Moacir. *Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido*. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.
- GARCIA, Carolina Duarte. *Gêneros digitais e docência: uma experiência colaborativa de formação de professoras de Língua Portuguesa com foco no letramento digital*. Dissertação de Mestrado em Estudos Linguísticos. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, 2023. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/55389>. Acesso em: 13/08/2023.
- GASKELL, George. “Entrevistas individuais e grupais”, in: BAUER, M. W. e GASKELL, G. (orgs.) *Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som*. Trad. P. A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, pp. 64-89, 2005.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. “Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital”, in: MARCUSCHI, Luiz Antônio e XAVIER, Antonio Carlos (orgs.) *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

- PEREIRA, Daniervelin. *Semiótica e ensino: ajustamentos sensíveis em gêneros digitais da esfera educacional*. Tese de Doutorado em Letras. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2013.
- RIBEIRO, Ana Elisa. "Que futuro redesenhamos? Uma leitura do manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos e seus ecos no Brasil para o século XXI." *Diálogo das Letras*, vol. 9, Pau dos Ferros, pp. 1-19, jul. 2020. Disponível em: <http://natal.uern.br/periodicos/index.php/DDL/article/view/2196>. Acesso em: 01/09/2020.
- SOARES, Magda. "Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura." *Educação e Sociedade*, vol. 23, nº 81, Campinas, pp. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>. Acesso em: 01/09/2020.

APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS E A VIDA BOA: AS TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO PONTE

*Angelise Fagundes
Marcus Vinícius Liessem Fontana*

Introdução

OM. Da sílaba primordial, vibrando por entre o vazio original, surge o universo. É assim que as sagradas escrituras hinduístas, os *Upanishads*, particularmente o *Mandukya Upanishad*, descrevem a origem da criação (Prabhavananda e Manchester 1990). Impossível é para o pensamento ocidental não associar de forma imediata essa imagem com as palavras do apóstolo João em seu testamento: “no início era o Verbo”. Esse é o poder da palavra: criar mundos. J. R. R. Tolkien, filólogo e pai da obra de culto *O Senhor dos Anéis* e de todo o universo correlato, conforme Tom Shippey, baseado nas cartas do próprio escritor, teria elaborado primeiro os idiomas das criaturas que habitam a Terra Média e só depois as histórias (Shippey 1982, p. 22). As línguas criadas por Tolkien foram a matéria da qual eclodiu seu mundo.

Iniciamos com este breve preâmbulo para cimentar as bases do pensamento que é fio condutor deste capítulo: por meio da palavra, novos mundos são criados. Obviamente, não nos interessa neste espaço defender alguma antiga religião ou tradição filosófica, nem mesmo refletir sobre a literatura como genitora de mundos. O que nos move é a defesa do plurilinguismo, na convicção de que a aprendizagem de línguas tem o potencial de estabelecer mudanças no mundo que nos

rodeia tendentes a transformar as relações entre as pessoas e, por conseguinte, de forma coadjuvante, sem dúvida, repercutir em mudanças sociais que levem à construção de mais justiça e bem-estar social, o que aqui denominamos “vida boa”, numa alusão ao conceito filosófico debatido desde a antiguidade grega. Sustenta-nos o pensamento freiriano, que vê a educação como um caminho para a liberdade, para a emancipação e, portanto, para a felicidade (Freire 2011, 2014). Também nos apoiamos em Axel Honneth (2011), que nos mostra a importância do reconhecimento do outro e nos conduz a entrever a língua como um meio para reconhecer aquele que está do outro lado da fronteira, o estranho, o estrangeiro em toda a sua idiossincrasia.

A fim de demonstrarmos a materialidade deste pensamento, apresentamos uma experiência de estágio de língua espanhola conduzida junto com um grupo de professores em formação do último semestre (10º) do Curso de Letras Português e Espanhol - Licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul. Nessa experiência, os professores em formação trabalharam com a perspectiva da educação linguística crítica (Rajagopalan 2003; Pessoa, Silvestre e Monte-Mór 2018; Costa, Fagundes e Fontana 2022) e com a orientação metodológica do *Design Thinking* (Cavalcanti e Filatro 2016; Filatro e Cavalcanti 2018; Brown 2020; Fernández-Ulloa 2020). Nessa experiência, os professores em formação desenvolveram projetos junto às turmas de Ensino Médio que assumiram. De forma sintética, a partir de cartas de leitor coletadas em diferentes jornais latino-americanos disponíveis na plataforma Kiosko,¹ os alunos conseguiram identificar problemas para além de suas fronteiras que coincidiam de forma muito próxima com problemas vividos por eles mesmos em suas próprias comunidades. A partir daí, seguindo a metodologia proposta, os alunos foram em busca de

1. Disponível em: <https://es.kiosko.net/>.

soluções ao mesmo tempo em que tinham a oportunidade de estudar e de praticar a língua espanhola.

Nesse processo, ainda que as tecnologias digitais tenham tido presença perene, seja no momento da pesquisa, da produção de soluções ou da comunicação dessas soluções, e ainda que, em alguns momentos, os professores em formação tenham tido que prestar algum auxílio no que diz respeito ao seu uso mais produtivo, é importante deixar claro que nos pautamos pela perspectiva de Leffa: é preciso que os estudantes e a aprendizagem sejam os protagonistas. A tecnologia precisa ser banalizada a ponto de tornar-se invisível (Leffa 2013; Mayrink e Baptista 2017). Ainda que as ferramentas digitais sejam uma presença constante em nossas vidas, elas só têm sentido no momento em que são naturalizadas, tornando-se pontes e não muros para a construção do conhecimento.

Para contar essa história de forma adequada, começamos, na próxima seção, apresentando o conceito de “vida boa” e como a educação linguística crítica pode contribuir para que se alcance esse objetivo. Logo, apresentamos a abordagem *Design Thinking* e sua estrutura em 6 etapas. Na sequência, explicamos nossa percepção sobre o papel das tecnologias digitais nos projetos desenvolvidos para, em seguida, descrever de forma mais detalhada alguns desses projetos. Por fim, trazemos nossas considerações finais, focadas nas aprendizagens que tanto nós quanto os professores em formação que embarcaram conosco nesta experiência extraímos do trabalho realizado.

A educação linguística crítica em busca da vida boa

Recentemente, fomos convidados a conversar com os alunos do Ensino Médio de uma escola particular da cidade de Cerro Largo, onde está sediado o campus da Universidade

Federal da Fronteira Sul em que trabalhamos e também onde vivemos. A ideia era contribuir para que os alunos compreendessem a importância da ciência e da pesquisa. Começamos nossa abordagem com a seguinte pergunta: “O que é uma vida boa para vocês?”, ainda que, timidamente, alguns alunos (e também professores) procuraram responder à questão proposta. A partir disso, conseguimos desenvolver o argumento de que a pesquisa e a ciência existem para que as pessoas alcancem a “vida boa”.

No contexto de nosso diálogo com os alunos do Ensino Médio, evidentemente, adotamos um conceito amplo e flexível de “vida boa”, mas esse conceito, em sua origem, é muito específico e remonta à filosofia grega, de forma mais pontual, à obra “Ética a Nicômaco” de Aristóteles (2016), ainda que também tenha sido discutida por Sócrates e por Platão. Em sua obra, Aristóteles busca compreender o que é a felicidade e como alcançá-la. Para o filósofo, a vida boa é aquela em que se vive de acordo com a razão, ou seja, em que se busca o equilíbrio entre os excessos e as faltas nas ações e nas emoções. A vida boa não é apenas um estado de espírito, mas um modo de vida que é alcançado a partir da prática da virtude, que se expressa por ações éticas. Já para os estoicos, a vida boa é aquela em que se vive de acordo com a razão e em que se aceita o destino como algo natural, sem reclamações e sem resistência, com serenidade. Para Epicuro, por outro lado, a vida boa é aquela em que se busca o prazer, tanto os prazeres sensuais quanto os prazeres “superiores”, como a amizade e o estudo. Mesmo que os prazeres sensuais tenham significativa importância no pensamento de Epicuro, o filósofo defende a vida boa como uma vida virtuosa, sem excessos, pois excessos causam sofrimentos.

Ao longo da história, muitas escolas de pensamento, filósofos e pensadores desenvolveram suas próprias concepções de vida boa, embora nem sempre tenham usado exatamente essa expressão. Na sociologia, Max Weber discutiu o conceito

a partir da relação entre trabalho e felicidade. Para Weber, a vida precisa ser significativa, plena de sentido e de valor. Ele acredita que a vida boa é alcançada pelo desenvolvimento de uma compreensão mais profunda e ampla do mundo e de si mesmo. Para Weber, a vida boa também é caracterizada pela liberdade individual, pela autodeterminação e pela capacidade de realizar escolhas significativas e responsáveis. Ele argumenta que se trata de um objetivo pessoal que varia de acordo com as perspectivas individuais, culturais e históricas, e que não pode ser imposto por um sistema externo de valores ou ideais, como ocorre com as imposições do capitalismo sobre os trabalhadores (Weber 2004). Para Sandel, filósofo estadunidense, a base da vida boa está na justiça. Segundo ele, a justiça “não é apenas a forma certa de distribuir as coisas [pensamento inspirado em Aristóteles]. Ela também diz respeito à forma certa de avaliar as coisas” (Sandel 2020, p. 323). Tal capacidade de avaliar implica um elevado grau de pensamento crítico. Só assim seria possível desenvolver uma verdadeira política do bem comum. Axel Honneth, por sua vez, representante da mais recente geração da Filosofia Crítica alemã, em seu *“Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais”*, defende que a vida boa está atrelada a atitudes éticas. Sua ética se materializa na prática do reconhecimento do outro. Propõe que o reconhecimento só é possível se aprendemos a respeitar este outro com um ser legítimo em toda a sua idiosincrasia e, desta forma, digno de estima. Ao não reconhecermos o outro, geramos toda classe de conflito. Ver o outro como “coisa” sem importância ou mesmo passível de destruição (reificação), origina o que ele chama de luta por reconhecimento (Honneth 2011). Para reconhecer, nesse viés, é preciso conhecer. Neste sentido, o ensino de línguas em uma perspectiva crítica e intercultural tem potencial para contribuir com a prática do reconhecimento daquele que está além da fronteira e, assim, criar relações mais equilibradas

e respeitosas, tendentes à construção de uma vida boa em comunidade.

Em resumo, a busca pela vida boa é um tema presente em diversas áreas do conhecimento, desde a filosofia até a educação e a sociologia. Embora cada autor tenha sua própria concepção do que é a vida boa, é possível identificar elementos comuns, como o pensamento crítico, a busca pelo equilíbrio, a prática da virtude e da ética. Mas como esses atributos podem ser desenvolvidos? Sem dúvida, a educação tem papel fundamental nessa construção.

Na educação, um dos mais importantes defensores do conceito de vida boa é John Dewey. Para ele, a educação tem como objetivo formar seres humanos capazes de viver uma vida boa, o que significa pensar criticamente, relacionar-se de forma ética com os outros e contribuir para o bem comum. No mesmo sentido, nosso patrono da Educação, Paulo Freire, defende em toda a sua obra que a educação tem como objetivo central promover a justiça social por meio da participação ativa e consciente dos estudantes em sua própria aprendizagem, ou seja, da emancipação. O conceito de vida boa está, em Freire, intimamente ligado à ideia de justiça social, pois pressupõe um mundo no qual todas as pessoas tenham igualdade de oportunidades e acesso a recursos e a serviços essenciais (Freire 2011, 2014). Para o educador, a escola deve estimular o sonhar e dar as ferramentas para que os estudantes construam um futuro melhor, de bem-estar e de justiça social: “Não há amanhã sem projeto, sem sonho, sem utopia, sem esperança, sem o trabalho de criação e desenvolvimento de possibilidades que viabilizem sua concretização” (Freire 2014, p. 77). No mesmo sentido, a educadora brasileira Fernanda Liberali defende que a “escola tem função essencial na constituição de indivíduos que atuem plenamente na sociedade da qual façam parte e possam aspirar a formas cada vez mais plenas de atuação no mundo” (Liberali 2012, p. 21).

Trazendo a discussão especificamente para o campo do ensino de línguas, temos as perspectivas da Linguística Aplicada Crítica e da educação linguística crítica. Para autores como Rajagopalan (2003), Moita Lopes (2008), Pessoa, Silvestre e Monte-Mór (2018), Costa, Fagundes e Fontana (2022), entre muitos outros, a educação linguística crítica deve contribuir para a formação de sujeitos críticos e atuantes na sociedade, capazes de transformar a realidade em que vivem. Isso implica processos de ensino e de aprendizagem que valorizem a experiência e o conhecimento prévios dos estudantes, bem como o diálogo e a reflexão sobre questões sociais relevantes. Ao aprender uma língua estrangeira ou adicional, os estudantes têm a oportunidade de ampliar seu repertório cultural e comunicativo, bem como de desenvolver habilidades que lhes permitam interagir e colaborar com pessoas de diferentes origens e contextos. Isso pode contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, na qual a diversidade seja valorizada e respeitada. A perspectiva crítica pode ajudar a questionar as estruturas de poder e a contribuir para a análise das desigualdades sociais, assim como para a busca por políticas públicas mais justas e mais igualitárias

Mas como levar esse tipo de educação linguística à prática? Na perspectiva de Pessoa, o ensino de línguas num viés crítico implica “trabalhar realidades sociais que estão presentes em todas as salas de aulas, já que elas são microcosmos da sociedade” (Pessoa 2018, p. 193). Pergunta-se à professora: “Neste contexto em que vivemos [de violência, de desigualdade, de injustiça], como podemos entrar em sala de aula e ensinar conteúdos linguísticos ou abordar trivialmente os temas escolhidos?” (Pessoa 2018, p. 193). É preciso que o ensino de línguas estabeleça um espaço de reflexão para que as pessoas em “situação de subalternidade” (Pessoa 2018, p. 193) possam entender melhor seu contexto, seu ambiente, sua realidade social e, desta forma, combater a opressão e a desigualdade. A

pesquisadora também entende que, “quanto mais repertórios desenvolvermos na língua que estamos aprendendo e quanto mais formos capazes de transitar entre línguas, mais seremos capazes de nos subjetificar criticamente nessas línguas e usá-las em nosso favor” (Pessoa 2018, p. 194). Nesse viés, no que tange à ação dos professores de línguas, Sabota defende que “para trabalhar a educação linguística sob um viés crítico é importante que estejamos abertos para diferentes possibilidades de pensamento e para a mudança” (Sabota 2018, p. 66). Leffa também destaca a importância da formação dos professores. Para ele, no ensino de línguas, é importante que, politicamente, “o professor seja suficientemente crítico para perceber as relações de poder que se estabelecem entre falantes de diferentes países quando se comunicam através de uma língua estrangeira” (Leffa 2016, p. 102). Segundo o autor, como professores, transmitimos “valores políticos não só pelo que fazemos, mas também pelo que somos” (Leffa 2016, p. 102).

Em suma, a aprendizagem de línguas pode contribuir significativamente para a justiça social e para a conquista de uma vida boa, desde que seja acompanhada por políticas e por práticas que busquem a equidade, a diversidade linguística e cultural e a promoção da inclusão social. A Linguística Aplicada Crítica e a educação linguística crítica podem oferecer contribuições valiosas para essa busca, no entanto, é importante ressaltar que o ensino de línguas estrangeiras ou adicionais não pode ser visto como uma panaceia para resolver todos os problemas sociais. É necessário reconhecer que a desigualdade e a injustiça social são estruturais e requerem ações mais amplas e abrangentes para serem superadas. Ainda assim, o ensino crítico de línguas estrangeiras ou adicionais pode desempenhar um papel significativo na formação de sujeitos mais críticos, conscientes e engajados em lutar por uma sociedade mais justa e mais igualitária.

No nosso ponto de vista, para que os professores de línguas consigam desenvolver trabalhos significativos na linha da educação linguística crítica, é preciso que dominem não apenas os conteúdos linguísticos, mas também uma série de conhecimentos de mundo. Também é fundamental que consigam refletir criticamente sobre sua própria realidade e que dominem metodologias que coloquem os alunos como protagonistas do pensar. Atualmente, as metodologias ativas têm sido colocadas em pauta como auxiliares no movimento de colocar o aluno no centro (Bacich e Moran 2018; Filatro e Cavalcanti 2018). Em nossa proposta, optamos por uma dessas metodologias ativas, o *Design Thinking* (DT), sobre a qual explicamos na próxima seção.

Design Thinking

Design Thinking é uma abordagem centrada no ser humano para resolver problemas complexos e criar soluções inovadoras (Brown 2020). Fundamentalmente, funciona por meio do desenvolvimento de projetos que buscam solucionar problemas concretos. O termo *Design Thinking* foi popularizado por Tim Brown, CEO e presidente da empresa de design IDEO, em seu livro “*Design Thinking - Uma metodologia poderosa para decretar o fim das velhas ideias*” (no original, “*Change by Design: How Design Thinking Transforms Organizations and Inspires Innovation*”), publicado em 2009 nos Estados Unidos. Desde então, o DT se tornou uma abordagem popular para a resolução de problemas em uma ampla variedade de setores, incluindo negócios, tecnologia, saúde e muitos outros, em especial, na educação. Em 2011, a IDEO lançou um manual intitulado “*Design Thinking for Educators*”, logo traduzido para outras línguas, inclusive o português.

Filatro e Cavalcanti (2018) explicam que a abordagem funciona como uma boa estratégia de ensino e de aprendizagem ao orientar os estudantes em procedimentos processuais bem organizados para o desenvolvimento de projetos. As autoras também esclarecem que se trata de uma abordagem flexível, podendo servir de base para uma única aula de 50 minutos ou para um plano de vários meses. Tudo depende da complexidade do problema a ser resolvido. Para elas, a abordagem se compõe de 4 etapas: 1. Compreender o problema; 2. Projetar soluções; 3. Prototipar; 4. Implementar a melhor opção (Filatro; Cavalcanti 2018, p. 54-55). Sem dúvida, é uma solução adequada e abrangente, pois reúne todos os elementos necessários ao processo. Particularmente, apreciamos a organização proposta por Fernández-Ulloa (2020) com base nas instruções do Instituto de Design Hasso Plattner da Universidade de Stanford. Para a autora, o *Design Thinking* envolve 6 momentos, descritos com verbos em imperativo (em tradução livre do espanhol ao português): 1. Empatize; 2. Defina; 3. Ideie (consideramos, neste contexto, o verbo “idear” mais adequado do que “idealizar”); 4. Prototipe; 5. Teste; 6. Implemente (Fernández-Ulloa 2020, p. 150). Assemelha-se à proposta de Rocha (2019) com base no manual da IDEO, embora esta conte com apenas 5 fases apresentadas por verbos em infinitivo. Na sequência, sintetizamos os passos recomendados por Fernández-Ulloa (2020).

1. Empatize: a primeira fase do *Design Thinking* implica desenvolver uma atitude empática, que consiste em entender o mais profundamente possível as necessidades e desejos do usuário final. No caso do ensino de línguas, os professores devem se colocar no lugar dos alunos, compreender suas motivações, interesses e desafios em relação ao aprendizado da língua. Pensando numa perspectiva de educação linguística crítica, pode

- significar perceber as inquietudes dos estudantes com relação ao seu entorno, à sua comunidade, ao seu futuro, algo que possa servir como elemento motivador na aprendizagem da língua-alvo;
2. Defina: após a fase de empatia, é o momento de, efetivamente, definir o problema a ser resolvido ou a oportunidade a ser explorada. No contexto do ensino crítico de línguas, isso pode envolver a identificação de um problema significativo cuja busca da solução se associe a um projeto que envolva os objetivos de aprendizado, as habilidades e competências que os alunos precisam desenvolver e os desafios linguísticos que precisam ser superados;
 3. Ideie: a terceira fase do *Design Thinking* é a ideação, que consiste em gerar o máximo possível de ideias criativas para resolver o problema ou explorar a oportunidade identificada. Nessa fase, os professores podem usar técnicas de *brainstorming* e outras ferramentas criativas para gerar ideias inovadoras para solucionar o problema apresentado;
 4. Prototipe: após a geração de ideias, é hora de criar protótipos ou modelos de soluções para testar e validar as ideias mais promissoras. Na educação linguística, isso pode envolver a criação de projetos na língua-meta que, ao mesmo tempo que busquem a solução de um problema, impliquem a prática da língua;
 5. Teste: a penúltima fase do *Design Thinking* é o teste, que consiste em colocar em prática e validar os protótipos criados na fase anterior. Nesta fase, os professores podem avaliar quão significativas e contextualizadas são as soluções criadas, além de

coletar *feedback* e propor os ajustes e as melhorias necessárias. Trata-se de uma etapa iterativa, em que são esperados refinamentos no projeto;

6. Implemente: Com a solução testada e refinada, é hora de implementar a solução no mundo real, ou seja, mostrar o resultado do projeto ao mundo e permitir que outras pessoas se beneficiem dele.

Como se pode perceber até aqui, o *Design Thinking* apresenta uma estrutura de desenvolvimento de projeto muito clara, o que torna mais fácil o trabalho dos alunos na escola e dos próprios professores em formação em prática, como é o caso desta pesquisa. Além disso, privilegia o ser humano. A fase “empatize” (que, no fundo, perpassa todo o processo), como ponto de partida, demonstra o quanto é fundamental saber colocar-se no lugar do outro. Goleman enfatiza que há três tipos de empatia, todos igualmente importantes, entendemos, na dinâmica do DT: 1. Empatia cognitiva (entender o ponto de vista alheio); 2. Empatia emocional (sentir o que o outro sente); 3. Interesse empático (perceber o que a outra pessoa quer de você) (Goleman 2019, p. 12). Ao exercitar a empatia, o professor em formação consegue conectar-se melhor aos alunos da escola e esses, por sua vez, são estimulados a se conectar não só com seu professor, mas, principalmente, com as necessidades de sua comunidade. Rocha destaca que a abordagem DT se sustenta em quatro princípios: além da própria empatia, precisam ser estimulados a colaboração, a criatividade e o otimismo (Rocha 2018, p. 158), todos aspectos que humanizam o processo, aproximando as pessoas envolvidas. Para além disso, trata-se de uma metodologia extremamente tolerante ao erro. Para Brown, é preciso “incentivar a experimentação e aceitar que não há nada de errado com o fracasso, contanto que ele ocorra no começo e se torne fonte de aprendizado” (Brown 2020, p. 246-247), ou seja, como deveria ser percebido em qualquer

processo de aprendizagem, errar e tentar de novo é parte da evolução.

Em síntese, a abordagem *Design Thinking* pode ser aplicada no ensino de línguas para ajudar os professores a entender as necessidades e os desejos dos alunos, definir objetivos de aprendizado claros, gerar ideias criativas para soluções pedagógicas, criar protótipos e testar soluções para melhorar os processos de ensino e de aprendizagem. Não apenas isso. Ela proporciona um trabalho integrado, com protagonismo do aluno, em especial ao termos como norte uma perspectiva crítica.

Mas o DT exige que se trabalhe com recursos digitais? Absolutamente não. Tudo depende do problema a ser resolvido e das soluções que queremos desenvolver. Um projeto em DT pode se resolver em uma única aula, conforme explicamos antes, ao usarmos apenas caneta e papel, ou pode levar várias aulas e contar com os mais avançados recursos tecnológicos. Em nossa experiência, tivemos alunos que desenvolveram projetos bastante complexos, que precisaram contar com um uso intenso de recursos digitais, enquanto outros tiveram as tecnologias como um complemento, em papel totalmente coadjuvante. De todo modo, as tecnologias sempre estiveram presentes, de uma ou de outra forma. Na sequência, procuramos desenvolver a ideia de como percebemos o uso de tecnologias digitais nos projetos embasados em *Design Thinking*.

O papel das tecnologias digitais

Não podemos negar a onipresença das tecnologias digitais no nosso cotidiano. Desde o momento em que a Alexa nos desperta pela manhã, com uma música aleatória ou uma *playlist* previamente escolhida, passando pelo instante em que

pagamos as compras da padaria com o cartão de crédito até o uso de ferramentas digitais na sala de aula, como um aplicativo de realidade aumentada ou uma atividade envolvendo algum recurso de inteligência artificial.

Na escola, ainda que existam resistências e formações deficitárias para lidar com essa realidade, e apesar de toda a lentidão, é cada vez mais frequente a presença das tecnologias digitais na sala de aula, o que se apresenta como uma oportunidade para tornar o ensino de línguas mais dinâmico e interativo. No entanto, é preciso ter cuidado para que as tecnologias não se tornem o foco principal do trabalho, mas sim uma ferramenta que auxilie nos processos de ensino e de aprendizagem.

De acordo com Vilson Leffa (2013), a banalização das tecnologias digitais é importante para que elas sejam vistas como uma ferramenta comum, assim como o lápis e o papel, por exemplo. Isso significa que as tecnologias precisam ser incorporadas de forma natural ao ambiente de ensino, para que não gerem distrações ou dificuldades desnecessárias (Leffa 2013; Mayrinke e Baptista 2017). A tecnologia, como já afirmamos, precisa ser ponte e não muro. Nesse sentido, abordagens centradas no aluno, como a DT, podem ser úteis para pensar o papel das tecnologias digitais na sala de aula. A DT valoriza a participação ativa do aluno no processo de aprendizagem, o que pode ser potencializado pelo uso de tecnologias digitais. Por exemplo, é possível utilizar aplicativos que permitem aos alunos interagirem com o conteúdo, como jogos educacionais, *quizzes*, vídeos interativos, entre outros. Isso ajuda a tornar o aprendizado mais dinâmico e engajador, além de possibilitar que o estudante construa seu próprio conhecimento a partir da interação com as tecnologias.

Nas experiências que apresentamos na sequência, há alguns recursos cujo uso é destacado. Invariavelmente, os professores em formação utilizaram-se da ferramenta *Canva*

para a produção de seus próprios materiais didáticos. O recurso é conhecido há bastante tempo, mas popularizou-se ainda mais no período da pandemia de coronavírus, entre 2020 e 2022. Em muitos projetos, os professores em formação acabaram orientando os alunos de Ensino Médio no desenvolvimento de textos multimodais com *Canva* (Kersch, Coscarelli e Cani 2016; Ribeiro 2016; Lima-Duarte, Agra e Pachêco 2020).

Textos multimodais são textos que combinam diferentes modos de comunicação, como texto, imagem, som e vídeo, para transmitir uma mensagem. Esses diferentes modos de comunicação são usados para complementar ou para reforçar a mensagem principal do texto, tornando-a mais rica e mais complexa. Exemplos comuns de textos multimodais incluem apresentações de slides, infográficos, livros ilustrados, vídeos e sites interativos. A multimodalidade é cada vez mais comum na era digital, com a facilidade de criação e de compartilhamento de conteúdo em diferentes formatos e plataformas (Kersch, Coscarelli e Cani 2016; Ribeiro 2016).

Ana Elisa Ribeiro (2016) destaca a importância da compreensão desses textos na era digital, em que a comunicação se dá por meio de diversos suportes. A autora sugere que é preciso analisar como as diferentes linguagens se complementam e interagem para construir o sentido do texto como um todo. Ou seja, é um trabalho bastante complexo e a criação de textos multimodais pode envolver o uso de diferentes ferramentas digitais. Além disso, Ribeiro (2016) destaca a importância de se considerar o contexto em que o texto multimodal é produzido e recebido, levando em conta as questões culturais, sociais e históricas que influenciam a sua produção e interpretação. Segundo ela, essa abordagem permite uma leitura mais crítica e reflexiva, levando em conta diversas dimensões e significados.

Outro recurso digital bastante recorrente nas experiências narradas são as redes sociais. Boa parte dos projetos envolveram a divulgação dos produtos desenvolvidos

por meio das diferentes redes sociais, em especial o *Facebook* e o *Instagram*. Para Araújo e Leffa, “as redes sociais se mostram mais fecundas para o florescimento de investigações sobre linguagem e tecnologia, pois sorvem e reinterpretam uma infinidade de esferas das atividades humanas” (Araújo e Leffa 2016, p. 9). Conforme os autores, as redes sociais “têm profundo impacto na realidade” (Araújo e Leffa 2016, p. 10) e, neste sentido, não podem ser ignoradas, devendo servir de objeto de estudo e apresentando potencial como ambiente de ensino e aprendizagem de línguas. No escopo da obra organizada pelos pesquisadores transitam vários autores que, em síntese, procuram demonstrar que as redes sociais apresentam uma potencialidade significativa para o ensino e a aprendizagem de línguas, pois proporcionam um ambiente autêntico de comunicação e de interação social em língua estrangeira ou adicional. Essa interação em um contexto real e significativo pode aumentar a motivação dos alunos, além de fornecer oportunidades para a prática de habilidades de comunicação oral e escrita em um ambiente informal e descontraído. No entanto, é importante ressaltar que o uso das redes sociais no ensino e na aprendizagem de línguas requer um planejamento cuidadoso e estratégico por parte dos professores, para garantir que a interação e o conteúdo sejam relevantes, seguros e adequados às necessidades e aos objetivos educacionais dos alunos.

Em resumo, podemos afirmar que as tecnologias digitais podem ser aliadas importantes no ensino de línguas, desde que sejam utilizadas de forma consciente, cuidadosa e crítica, sem se tornarem o foco principal do trabalho. Elas podem auxiliar no processo de aprendizagem, tornando-o mais dinâmico e mais interativo, mas é preciso ter em mente que as necessidades e os interesses dos alunos devem ser priorizados. O professor e o aluno devem ser protagonistas desse processo, utilizando as tecnologias de forma apropriada e criativa para alcançar os

objetivos de aprendizagem. A banalização ou a invisibilização das tecnologias digitais na sala de aula de línguas é um caminho para garantir que elas sejam efetivas e não se tornem um fim em si mesmas.

No que diz respeito à abordagem crítica das tecnologias no ensino de línguas, vale a pena lançar um olhar para a proposta de Beatriz Fainholc (2012) em torno do conceito de “Tecnologia Educativa Apropriada e Crítica”. Para a pesquisadora argentina, esse tipo de tecnologia “se constitui em uma proposta que enriquece e atualiza o marco normativo da Pedagogia porque assinala que toda ação educativa acontece em um contexto situacional de reflexão e operação, hoje mediado por tecnologias eletrônicas globais” (Fainholc 2012, p. 87, tradução nossa). Para a autora, de modo geral, a tecnologia está marcada por uma perspectiva de eficientismo, no sentido de que as políticas públicas e mesmo muitos professores pensam nesses recursos apenas como uma maneira mais eficiente e rápida de se realizar o que antes se fazia com um quadro e barras de giz. Fainholc (2012) vê uma forte tendência condutivista no uso das tecnologias e defende que elas precisam ser algo mais, dando significado real e alimentando uma perspectiva crítica de sociedade. Mais uma vez, percebe-se a necessidade de que as tecnologias digitais sejam apropriadas pela educação com criticidade, sem que se tornem o ponto central do processo educativo e que tampouco sejam mera desculpa para “fazer uma aula diferente”.

Para sermos honestos sobre o uso das tecnologias digitais, é necessário considerar que elas não representam a solução para todos os problemas no contexto do ensino de línguas. De acordo com Nunan (1991), por exemplo, é fundamental considerar o contexto sociocultural do aluno, suas necessidades e interesses, bem como suas capacidades e suas limitações cognitivas. Isso significa que, no uso dessas tecnologias, deve-se levar em conta a diversidade dos alunos e, ao mesmo tempo, suas

individualidades. As tecnologias digitais não atendem a todos de igual forma. Outro ponto importante é que os professores devem estar preparados para utilizar essas tecnologias de forma significativa, o que implica que elas não podem ser excluídas dos processos de formação inicial e continuada. Ao contrário, devem permear todo o processo formativo, sendo evidenciadas até que possam finalmente tornar-se invisíveis. Dominar as ferramentas envolve não apenas o conhecimento técnico, mas também a capacidade de aplicá-las de forma pedagogicamente relevante. Portanto, é importante que os programas de formação inicial de professores de línguas sejam revistos e que as instituições de ensino invistam em programas de capacitação e atualização para seus professores, a fim de garantir a utilização adequada das tecnologias digitais no ensino de línguas.

Por fim, é importante ressaltar que as tecnologias digitais não substituem a presença do professor na sala de aula. Embora possam ser uma ferramenta valiosa para auxiliar nos processos de ensino e de aprendizagem, é necessário que o professor continue a desempenhar seu papel fundamental na orientação dos alunos, estimulando sua participação ativa e crítica, além de avaliar o processo de aprendizagem. Portanto, o uso dessas tecnologias deve ser visto como uma complementação ao trabalho do professor, jamais como uma substituição.

Estágios: o DT chega na escola

Partindo dos pressupostos do *Design Thinking*, a primeira fase do trabalho dos professores em formação envolveu a etapa “*empatize*”. Sugerimos que os estagiários, ao longo das observações de aula, tentassem conhecer um pouco suas turmas, dando atenção ao seu contexto comunitário e às suas inquietações. Com base nisso, deveriam pesquisar o

site Kiosko, um portal que leva a diferentes jornais de todo o mundo, especialmente, no nosso caso, latino-americanos, e, lá, escolher um ou mais jornais de países de língua espanhola. Ao acessar os jornais, deveriam buscar a seção “carta do leitor”, ou uma seção similar, e extrair três cartas cujas temáticas, de alguma maneira, conversassem com a realidade dos alunos na escola. Ainda no período de observações de aula, os estagiários deveriam conversar com os alunos e apresentar as três propostas temáticas, pedindo que eles escolhessem um tema para trabalhar. Muitos estagiários narraram que só este primeiro movimento já causou impacto, pois muitos estudantes comentaram que raramente são escutados a respeito de seus interesses.

Por meio de pesquisas e de debates, os estudantes secundaristas desenvolveram projetos com vistas a encontrar soluções, ainda que parciais, para o problema identificado em sua comunidade, e, logo, produziram textos multimodais (Kersch, Coscarelli e Cani 2016; Ribeiro 2016) em português e em espanhol para dar publicidade ao trabalho desenvolvido, muitas vezes por meio de redes sociais, e, de alguma forma, para dar resposta à carta de leitor que funcionou como motor de seu projeto. Todas as práticas foram registradas nos relatórios finais dos professores em formação que serviram de fonte de dados para a construção deste texto. Os estagiários compartilharam muitas experiências relevantes de sua prática na escola, nem todas relacionadas explicitamente com o uso objetivo de tecnologias, mas é interessante observar como as tecnologias digitais estiveram presentes de forma mais ou menos constante, embora raramente como protagonistas. Na sequência, utilizamos os relatos para ilustrar a experiência do estágio. Fazemos notar que, embora os relatórios de estágio utilizados como fonte desta pesquisa sejam documentos públicos e estejam disponíveis na biblioteca da universidade, evitamos o uso dos nomes dos estagiários, a fim de não ferirmos qualquer susceptibilidade.

Em geral, utilizamos termos como “professor(a) em formação” ou “estagiário(a)” para identificá-los. Nos relatos mais longos que aqui trazemos, optamos pelo uso de pseudônimos em lugar de números ou códigos. O nome, entendemos, mesmo que um pseudonome, humaniza e aproxima do leitor. Para este texto, nos referiremos aos estagiários tomando emprestados nomes de poetas de língua espanhola atribuídos aleatoriamente.

Na primeira experiência que queremos compartilhar, os alunos da turma de Ensino Médio sob orientação de uma dupla de professoras em formação escolheram como tema o uso da pobreza como forma de autopromoção, colocando um holofote sobre as pessoas que se aproveitam de condições de vulnerabilidade alheia para se destacar nos noticiários e nas redes sociais. Os alunos optaram por representar estas situações por meio de charges escritas em espanhol. O trabalho foi absolutamente manual, mas a inspiração veio do que acontece nas redes sociais, em especial no que tange às pessoas de sua comunidade, como o uso político da caridade, e nos meios de comunicação de forma geral. Até mesmo a série da Netflix sobre o assassino em série Jeffrey Dahmer serviu de motivo para um dos trabalhos, uma vez que o canal de *streaming* lucrou, apesar do sofrimento dos parentes do assassino e das vítimas, que não queriam reviver todo o horror do passado.

Outra professora em formação trabalhou com dois grupos distintos ao mesmo tempo. Um deles desenvolveu um trabalho sobre contaminação das águas e, entre outras iniciativas, fez registros em vídeo de um rio local para alertar sobre a importância do cuidado com o meio-ambiente. O outro grupo desenvolveu um trabalho com infográficos para debater o tema das diferenças salariais. Houve uma segunda professora que trabalhou com dois grupos. Com o tema “juventude e mercado laboral”. O primeiro desses grupos decidiu desenvolver uma campanha publicitária para explicar aos jovens da região sobre oportunidades de emprego, como e onde encontrá-las.

Já o segundo criou uma conta no *Instagram* com *posts* feitos no aplicativo *Canva* para compartilhar dicas sobre o primeiro emprego.

Na turma de outra estagiária, o tema foi uma campanha de valorização dos trabalhadores do campo. Os alunos desenvolveram material visual também por meio do *Canva* para distribuir na escola e nas redes sociais. Com outra dupla de estagiárias, o tema eleito pela turma foi “os sonhos que se desvanecem e a desesperança em virtude das dificuldades econômicas”, surgido a partir da leitura de uma carta de um leitor argentino. As professoras em formação sugeriram aos alunos a escrita de cartas em espanhol com reflexões pessoais como forma de responder à carta de leitor que originou o trabalho. Alguns grupos aceitaram o desafio, mas, dentro da liberdade que o DT permite ao desenvolvimento de projetos, houve grupos que elaboraram propostas diferentes - um, inclusive, criou o conceito de um *outdoor* para publicizar o tema na cidade.

Em outro grupo, conduzido por outros dois professores em formação, os alunos escolheram uma carta de leitor que comentava sobre o dia dos mortos mexicano e, com isso, decidiram discutir como lidamos com a dor e a perda em nossa sociedade. Para nós, como orientadores, assim como para os estagiários, foi uma escolha surpreendente para gente tão jovem. Neste grupo, na fase “ideie”, a chuva de ideias foi produzida em uma atividade extraclasse com frases e com imagens postadas num painel compartilhado do aplicativo *Padlet*. A ideia final foi a de produzir um roteiro com instruções para lidar com a perda, ao estilo dos textos de Cortázar, como “*Instrucciones para llorar*” ou “*Instrucciones para subir una escalera*”, do livro “*Historias de Cronopios y de Famas*” (Cortázar 1995). Para realizá-lo, os estudantes foram levados ao laboratório de informática da escola. Lá, eles trabalharam com o *Canva* sob orientação dos estagiários. Cada dupla criou um *card* com uma instrução

em espanhol. O trabalho foi postado no perfil do *Facebook* da escola. Também com postagens em redes sociais, neste caso, o *Instagram*, foi o trabalho desenvolvido por outra dupla de estagiárias. Os alunos criaram *posts* discutindo o julgamento pelas aparências e defendendo que as pessoas precisam ser respeitadas pelo que são e não pelo que parecem ser. Um *post* muito significativo traz um homem tatuado com a mensagem: “Si un tatuaje cambia el carácter de una persona, hay mucha gente que necesita un tatuaje.”

Essas são, de forma muito resumida e breve, apenas algumas das experiências compartilhadas pelos professores em formação em seus relatórios finais de estágio. Como podemos observar, há projetos em que as tecnologias são protagonistas; já, em outros, meras coadjuvantes, mas é virtualmente impossível, nos dias atuais, passar por projetos que renequem de forma absoluta a tecnologia digital. Na sequência, para ilustrar melhor a dicotomia tecnologia protagonista e tecnologia coadjuvante, destacamos dois projetos de estágio que nos permitem uma percepção mais ampla. Aqui, lançamos mão de pseudônimos para identificar os professores em formação.

A primeira experiência foi desenvolvida na cidade de Roque Gonzales, município com pouco menos de 7 mil moradores, pelos professores em formação Claribel Alegría e Mario Benedetti. O estágio deles se deu em uma turma de segundo ano do Ensino Médio, com 23 estudantes “extremamente inteligentes e críticos”, segundo eles. Na primeira etapa do trabalho (empatize), os estagiários apresentaram ao grupo de alunos, ainda durante as observações de aula prévias à prática, três cartas de leitor enviadas a diferentes jornais de língua espanhola com os seguintes temas: 1. A violência contra a mulher; 2. Crise ambiental; 3. A falta de liberdade da mulher em países islâmicos. Os alunos, após debate, escolheram trabalhar com violência de gênero. Muito interessante, no relato dos estagiários, é o fato de que, por conta da abordagem

utilizada, sentiram a necessidade de, na primeira aula, ter uma longa conversa com os estudantes para entender seus interesses e, especialmente, ouvir deles como gostariam que fossem conduzidas as aulas de espanhol. Em seu relato, Claribel menciona que nunca antes havia imaginado planejar suas aulas junto aos alunos e que isso foi uma experiência fundamental em sua formação. Essa sensação é compartilhada por muitos de seus colegas em seus relatos.

Dando continuidade ao processo, na fase “defina”, ainda na conversa realizada na primeira aula, os alunos debateram a relação entre a carta apresentada, oriunda do jornal *Excélsior*, da Cidade do México, e sua realidade. Logo, pensaram em possíveis soluções (ideie) para o problema. O projeto que surgiu como denominador comum das propostas apresentadas foi a criação de um micro documentário em que os alunos da turma de Ensino Médio pudessem comentar, em espanhol (na medida de suas possibilidades), sobre as características da violência de gênero, os diferentes tipos e as possíveis ações de combate. Mario, com experiências anteriores e com conhecimento profissional da linguagem cinematográfica, assumiu o papel de diretor e orientou os adolescentes sobre como se portar diante da câmera. As gravações foram realizadas com os alunos na fase “prototipe” e, depois, o estagiário se encarregou da edição. Na fase “teste”, Claribel e Mario apresentaram o documentário na escola para considerações e, por fim, na aula de estágio, para seus orientadores e para seus colegas. Após ouvirem as críticas e as sugestões e com as devidas permissões, os estagiários se dispuseram a compartilhar o vídeo no *Youtube*. Também é interessante destacar que a dupla, desde o início do trabalho, optou por montar um grupo de *WhatsApp* com os alunos da escola, a fim de criar maior proximidade e de poder orientá-los em caso de dúvidas. Segundo eles, os alunos aprovaram a experiência.

A segunda experiência foi conduzida pelas alunas Alfonsina Storni e Idea Vilariño e aconteceu numa escola estadual do pequeno município de Sete de Setembro, que conta com cerca de 2 mil habitantes. Elas também assumiram uma turma do segundo ano do Ensino Médio com 21 estudantes. O primeiro passo do trabalho (empatize), ainda na fase de observações, foi levar as cartas de leitor aos alunos. As professoras em formação conversaram com eles e procuraram explicar-lhes a metodologia de trabalho, sensibilizando-os para os textos que seriam lidos. As cartas traziam como temas, respectivamente, a preocupação com a aparência (aposta das professoras em formação por se tratar de assunto recorrente entre os adolescentes) e a vulnerabilidade alimentar. Neste caso, as estagiárias não apresentaram uma terceira proposta. Para sua surpresa, os alunos escolheram o segundo tema. Ao se pensar, contudo, que se trata de uma comunidade pequena de características rurais em que muitos alunos trabalham no campo com seus pais, talvez a escolha não tenha sido tão inusitada.

Na primeira aula (defina), a carta de leitor retirada de um jornal boliviano foi utilizada como base do debate. A carta tratava da fome na América Latina e fazia reflexões sobre o dia mundial da alimentação. Os alunos foram solicitados a refletir sobre a problemática da carta e foi gerado um debate a fim de buscar possíveis soluções (ideie). Com a volta do Brasil ao mapa da fome mundial, o assunto rendeu um longo debate. Depois disso, os alunos decidiram que precisariam minimizar, de alguma forma, a fome em sua própria cidade e, assim, estabelecer um exemplo do que se pode fazer a respeito. Procuraram se organizar como uma ONG, em setores, cada grupo com uma responsabilidade definida (prototipe). A ideia central era realizar uma campanha de arrecadação de alimentos na comunidade para ajudar alguma instituição. Neste sentido, organizou-se um grupo com a função de realizar o trabalho de

comunicação, distribuindo cartazes pela escola e pela cidade. Outro grupo se responsabilizou pela coleta dos alimentos, um terceiro ficou responsável pelo inventário e um último grupo ainda se encarregou de organizar sugestões de cardápios saudáveis com base nos alimentos coletados.

Qual o papel das tecnologias nesse projeto? Como propõe Leffa (2013), a tecnologia estava presente, mas naturalizada, sendo usada como instrumento e não como objetivo. Fundamentalmente, os alunos foram incentivados a utilizar o *Canva* para a criação dos materiais impressos, que foram utilizados ao lado de materiais desenvolvidos à mão. Foram criados cartazes, manuais de alimentação saudável e orientações para comer bem sem gastar muito. Parte relevante da produção foi realizada nas duas línguas, português e espanhol. Precisamos lembrar que a cidade se encontra na região das Missões, sendo um corredor de circulação de turistas argentinos e paraguaios. Com o material pronto, tudo foi compartilhado em sala de aula (teste) e um novo debate foi realizado. Depois (implemente), os alunos procuraram distribuir os cartazes em português e em espanhol pela cidade. Além disso, realizaram uma sessão de cinema na escola para arrecadação de alimentos.

O resultado foi, conforme narrativa de Idea, “um trabalho social bastante significativo, que foi o processo de arrecadação e entrega de alimentos ao lar do idoso da cidade de Sete de Setembro”. Os alunos foram ao lar de idosos, entregaram os alimentos, conversaram com os internos e os profissionais da casa e até mesmo cantaram algumas canções. Além disso, segundo Alfonsina, os alunos se fizeram mais conscientes de sua identidade latino-americana e conseguiram perceber-se a si mesmos de forma mais ampla. Ao fim do projeto (ainda na fase “implemente”), a experiência foi divulgada no site da escola por meio de fotos e de textos, bem como integrou a campanha “Natal do Bem”, realizada ao final de cada ano na cidade.

Nessa segunda experiência, a tecnologia tem papel coadjuvante. Permeia todo o processo, mas é absolutamente invisível, no sentido de que, como propõe Leffa (2013), está banalizada pelos estudantes. Os alunos de Ensino Médio, aqui, conduzem suas atividades com mínima interferência das professoras, enquanto, na experiência anterior, temos um trabalho em que o uso da tecnologia se torna essencial para o desenvolvimento da prática e, por isso, vemos os professores em formação que conduziram o processo muito mais demandados e como partícipes na construção do produto final.

Eis, portanto, um breve panorama das experiências realizadas, em que se pode perceber claramente o desenvolvimento da abordagem *Design Thinking* e, ao mesmo tempo, ter uma visão mais ou menos clara dos diferentes níveis de envolvimento das tecnologias digitais nos distintos projetos. Na próxima seção, tecemos nossas considerações finais, concentrando-nos em discutir que tipo de aprendizado conseguimos construir com toda essa vivência.

Considerações finais: nossas aprendizagens

O Estágio Supervisionado em Língua Espanhola V, realizado no segundo semestre de 2022, foi pautado pela metodologia do *Design Thinking*. Conforme confirmam os relatos dos estagiários, a prática permitiu-lhes perceber a importância de conhecer seus alunos, buscando tornar a aula uma experiência ancorada no mundo real e fazendo-os refletir sobre seu próprio cotidiano. Os alunos foram colocados no centro do processo de aprendizagem, pois o foco esteve posto diretamente sobre seus interesses. Eles escolheram o tema que mais chamou sua atenção, discutiram os problemas, buscaram soluções e planejaram como trabalhariam. O papel do professor

foi o de mediador, ajudando os alunos a pensar em soluções possíveis. Os estagiários compreenderam que os alunos precisam ter autonomia para participar ativamente das aulas. Para a estagiária Gabriela Mistral,

isso me fez pensar na importância de os alunos terem essa autonomia de escolha. Esse processo fez uma grande diferença em nosso estágio. Acredito que, se não tivéssemos usado o *Design Thinking*, os alunos talvez não tivessem participado de nossas aulas. (Gabriela Mistral, dados da pesquisa)

Mario Benedetti acrescenta que, “com a adoção dessa nova metodologia, percebe-se que é possível oferecer uma aula mais intuitiva, atraente e, sobretudo, prazerosa, pois o estudo não precisa ser triste, mas sim ser sentido e vivido”.

Os professores em formação também destacaram a importância de relacionar-se com afetividade e respeito, demonstrando interesse na opinião ou na crítica dos alunos. Permitir que os alunos discutam sobre temas relevantes ensina-lhes a respeitar a opinião do colega, a criar um ambiente de aprendizado compartilhado e a construir uma visão mais ampla e mais crítica do mundo. Claribel Alegría, por exemplo, chama atenção ao fato de que

as escolas estão focando na preparação dos alunos para o mundo do trabalho, cada vez mais competitivo e individualista, deixando de lado a formação de cidadãos críticos e com conhecimento amplo. É a partir dessa falta de formação em aspectos como respeito e afetividade que se reconhece a importância do papel do professor, que não apenas ensina, mas também está em constante aprendizado. (Claribel Alegría, dados da pesquisa)

Em especial, aqui, precisamos lembrar que as tecnologias digitais são um suporte fundamental para o docente de hoje, mas são incapazes de substituí-lo. Mesmo com todo o avanço da Inteligência Artificial, respeito, empatia e afetividade são atributos humanos que só podem ser aprendidos no conviver com outros humanos.

Por fim, muitos estagiários destacaram a importância de os professores sempre buscarem por novas metodologias, visando ao enriquecimento contínuo da sua formação, e de estarem atualizados com os recursos digitais. A docência é, a cada dia, mais desafiadora. As dificuldades são grandes, mas o compromisso de cada professor com a educação precisa ser maior diante de um sistema que não reconhece a importância do conhecimento. Quanto mais os alunos aprendem, mais exigentes eles se tornam em relação ao mundo que desejam construir. Como educadores, precisamos acompanhar essas mudanças.

Eis, portanto, um pouco do que os professores em formação que passaram por essa experiência pensam. Claro está que a metodologia os desacomodou num primeiro momento. Muitos relataram certa insegurança por terem que ir à escola sem um plano de aula formal previamente desenvolvido. Construir com os alunos é um grande desafio. Mesmo entre nossos colegas, professores formadores, há aqueles que são mais tradicionais e estremecem só de pensar num processo de ensino não-cartesiano. Críticas, evidentemente, existem. Por outro lado, vencida a inércia do primeiro passo, os estagiários de maneira geral (exceções também existem), apaixonaram-se pela metodologia, impulsionados pela receptividade dos alunos nas escolas. Isso sugere que os graves problemas da educação em nosso país podem ser vencidos quando nos arriscamos um pouco, quando nos propomos a pensar fora dos estreitos limites de uma educação tradicional. Isso a longo prazo e com políticas públicas adequadas, evidentemente.

Da mesma forma, o uso das tecnologias digitais nos projetos desenvolvidos demonstra que os estudantes nas escolas são capazes de lidar com esses recursos de forma responsável, crítica e relevante. É preciso dar-lhes mais oportunidades de explorar esse universo, pois as tecnologias digitais podem ser pontes para uma aprendizagem mais significativa. É assustador lembrar que, hoje, um celular tem mais capacidade de processamento do que muitos computadores tinham há dez anos e, mesmo assim, muitos estados brasileiros têm leis que proíbem seu uso na sala de aula. Por outro lado, governos e gestores preocupam-se em montar nas escolas caros laboratórios de informática que rapidamente se tornam obsoletos e não se lembram de investir nos muito mais baratos dispositivos móveis e nas correspondentes redes wi-fi. Logo, ainda há muito que avançar em termos de políticas públicas e formação de professores no que tange às tecnologias digitais.

Como resultado final de nossa proposta de estágio, a partir de todas essas considerações, parece-nos que conseguimos reunir uma série de projetos significativos, que dialogam com as necessidades de pessoas que estão ao nosso lado, em nossa comunidade, mas também com aquelas que estão além de nossas fronteiras. Isso só é possível porque hoje temos acesso amplo à rede mundial de computadores. Para nossos estagiários, para nós e, queremos acreditar, para os alunos do Ensino Médio que compartilharam dessa experiência, ficou demonstrado que a aprendizagem de línguas pode ser um meio importante para desenvolver o pensamento crítico e gerar o reconhecimento de outras culturas, de outras pessoas e, nesse sentido, estabelecer uma nova compreensão da alteridade, capaz de colaborar para nos conduzir a um mundo de mais justiça, paz e bem-estar, para nos conduzir à conquista de uma vida boa.

Referências

- ARISTÓTELES. *Ética a Nicómaco*. San José: Imprenta Nacional, 2016.
- BACICH, Lilian e MORAN, José. *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BROWN, Tim. *Design Thinking: uma metodologia poderosa para decretar o fim das velhas ideias*. Rio de Janeiro: Alta Books, 2020.
- CAVALCANTI, Carolina Costa e FILATRO, Andrea. *Design Thinking: na educação presencial, a distância e corporativa*. São Paulo: Saraiva, 2016.
- CORTÁZAR, Julio. *Historias de Cronopios y de Famas*. Buenos Aires: Alfaguara, 1995.
- COSTA, Alan Ricardo; FAGUNDES, Angelise e FONTANA, Marcus V. L. (orgs.) *Letras para a Liberdade: perspectivas críticas no ensino de línguas e literaturas*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.
- FAINHOLC, Beatriz. *Una tecnología educativa apropiada y crítica: nuevos conceptos*. Buenos Aires: Lumen Humanitas, 2012.
- FERNÁNDEZ-ULLOA, Teresa. "Creatividad y colaboración en la clase de español a través del pensamiento de diseño (design thinking)." *Actas del X Encuentro Práctico de Profesores de Español en Nueva Delhi (2020)*. Nueva Delhi: Instituto Cervantes, 2020. Disponível em: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones centros/delhi_2020.htm#:~:text=Creatividad%20y%20colaboraci%C3%B3n%20en%20la%20clase%20de%20espa%C3%B1ol%20a%20trav%C3%A9s%20del%20pensamiento%20de%20dise%C3%B1o%20-\(design%20thinking\)](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones centros/delhi_2020.htm#:~:text=Creatividad%20y%20colaboraci%C3%B3n%20en%20la%20clase%20de%20espa%C3%B1ol%20a%20trav%C3%A9s%20del%20pensamiento%20de%20dise%C3%B1o%20-(design%20thinking).). Acesso em: 17/04/2022.

- FILATRO, Andrea e CAVALCANTI, Carolina Costa. *Metodologias Inov-Ativas: na educação presencial, a distância e corporativa*. São Paulo: Saraiva, 2018.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- GOLEMAN, Daniel. “O que é empatia?”, in: HARVARD BUSINESS REVIEW. *Empatia: coleção Inteligência Emocional*. Rio de Janeiro: Sextante, 2019.
- HONNETH, Axel. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. São Paulo: Editora 34, 2011.
- KERSCH, Dorotea F.; COSCARELLI, Carla V. e CANI, Josiane B. *Multiletramentos e Multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem*. Campinas: Pontes, 2016.
- LEFFA, Vilson J. “Conversa com Vilson J. Leffa”, in: SILVA, Kleber Aparecido da e ARAGÃO, Rodrigo Camargo (orgs.) *Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios*. São Paulo: Pontes, 2013.
- LEFFA, Vilson J. *Língua estrangeira: ensino e aprendizagem*. Pelotas: EDUCAT, 2016.
- LIBERALI, Fernanda C. “Atividade Social como base para o ensino de língua estrangeira”, in: LIBERALI, Fernanda C. *Inglês. Coleção A reflexão e a prática no ensino*. São Paulo: Blucher, vol. 2, 2012.
- LIMA-DUARTE, Flávia Karolina; AGRA, Christiane Batinga e PACHÊCO, Eloisa Francisca dos Santos. “O aplicativo Canva possibilitando a criação de textos multimodais com viés social – uma reflexão sobre multimodalidade e letramento crítico.” *RevLet – Revista Virtual de Letras*, vol. 12, nº 02, pp. 272-291, 2020.

- MAYRINK, Mônica Ferreira e BAPTISTA, Livia Márcia T. R. "Entrevista a Wilson Leffa." *Caracol*, [S. l.], nº 13, pp. 234-239, 2017. DOI: 10.11606/issn.2317-9651.v0i13p234-239. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/caracol/article/view/123436>. Acesso em: 29/01/2023.
- MOITA-LOPES, Luiz Paulo da (org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- NUNAN, David. *Language teaching methodology: a textbook for teachers*. New York: Prentice Hall, 1991.
- PESSOA, Rosane Rocha. "Movimentos críticos de uma prática docente", in: PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana e MONTE-MÓR, Walkyria (orgs.) *Perspectivas Críticas de Educação Linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês*. São Paulo: Pá de Palavra, 2018.
- PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana e MONTE-MÓR, Walkyria (orgs.) *Perspectivas Críticas de Educação Linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês*. São Paulo: Pá de Palavra, 2018.
- PRABHAVANANDA, Swami e MANCHESTER, Frederick. *Os Upanishads: sopro vital eterno*. São Paulo: Pensamento, 1990.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- RIBEIRO, Ana Elisa. *Textos Multimodais: leitura e produção*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- ROCHA, Julciane. "Design Thinking na formação de professores: novos olhares para os desafios da educação", in: BACICH, Lilian e MORAN, José. *Metodologias ativas para uma*

educação inovadora: uma abordagem teórico prática.
Porto Alegre: Penso, 2018.

ROMÃO, José E. e RODRIGUES, Verone L. (orgs.) *John Dewey.* Coleção Educadores MEC. Recife: Fundação José Eustáquio Romão, Editora Massangana, 2010.

SABOTA, Barbra. “Do meu encontro com a educação linguística crítica ou de como eu tenho revisitado meu fazer docente”, in: PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana e MONTE-MÓR, Walkyria (orgs.) *Perspectivas Críticas de Educação Linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês.* São Paulo: Pá de Palavra, 2018.

SANDEL, Michael J. *Justiça: o que é fazer a coisa certa?* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

SHIPPEY, Tom. *The road to Middle-earth: how J.R.R. Tolkien created a new mythology.* Londres: Harper Collins, 1982.

WEBER, Max. *A ética protestante e o “espírito” do capitalismo.* São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

PLAY, DESIGN & TEACH: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O USO DE JOGOS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO DE LÍNGUAS ADICIONAIS

Ronaldo Correa Gomes Junior
Carlos Henrique Rodrigues Valadares

Introdução

Não é de hoje que reconhecemos a importância de adotar práticas digitais no ensino. Há décadas, muitas pesquisas na Linguística Aplicada advogam pela contemporaneização das salas de aulas de línguas, de forma a torná-las mais significativas e compatíveis com a realidade. No entanto, para que isso aconteça, é preciso investir na formação de professores, que, mais que aprender a usar a tecnologia digital, precisam aprender a integrá-la em sua prática docente. Sem a devida reflexão teórica, técnica e prática dessa integração, professores – e alunos – podem acabar ignorando ferramentas, mídias e aplicações digitais com potencial para otimizar e para enriquecer seu trabalho, e, além disso, podem acabar se perdendo ante as diferentes práticas digitais que permeiam a comunicação e a interação digital contemporânea.

A abordagem com jogos digitais é teorizada como uma possibilidade real de mudança nos paradigmas educacionais (Malone 1981; Gee 2003; Leffa *et al.* 2012; Dixon, Dixon e Jordan 2022). Alguns pesquisadores, inclusive no Brasil, planejaram e desenvolveram atividades práticas orientadas por teorias envolvendo ensino de línguas adicionais e jogos digitais,

sinalizando aplicações reais para tais abordagens (Soares e Weissheimer 2013; Gomes 2016; Racilan 2019; Gomes 2019; Valadares e Coelho 2022; Valadares 2023).

Contudo, reconhecemos que há uma distância entre o ambiente acadêmico, de teorias e de práticas transformadoras, e as salas de aula fora dos *campi*. Na busca por encurtar as distâncias entre essas duas realidades, planejamos a ação de formação *Play, Design & Teach*, que visou, entre outras coisas, fornecer um espaço para que professores de línguas adicionais pudessem conhecer, planejar e discutir práticas com o uso de jogos digitais para seus contextos pessoais de ensino. Para tal, o projeto, em formato de curso de curta duração, foi ancorado na base teórico-metodológica *Ludic Language Pedagogy* (York, Poole e deHaan 2021), que busca expandir a maneira em que jogos se relacionam com o ensino de línguas.

Neste capítulo, relatamos a experiência de um curso de curta duração voltado para auxiliar professores no uso de jogos digitais para o ensino de línguas adicionais. Iniciaremos nossa discussão partindo de uma breve retomada teórica sobre jogos digitais e ensino de línguas, para, então, seguirmos às concepções sustentadas pela *Ludic Language Pedagogy*, e, enfim, abordarmos a construção e a execução do curso *Play, Design & Teach*.

O uso de jogos digitais na educação linguística

O uso de jogos digitais, especialmente para a aprendizagem de línguas, já faz parte da agenda de pesquisa em Educação há algum tempo. No início da década de 1980, Malone (1981) associou os jogos digitais à motivação intrínseca, argumentando que “[se] estudantes estão intrinsecamente motivados a aprender alguma coisa, eles podem gastar mais

tempo e mais esforço aprendendo, se sentir melhor sobre o que estão aprendendo, e usá-lo mais no futuro” (Malone 1981, p. 335). Nesse sentido, o desafio é impactar a autoestima do aprendiz, para que esse mantenha-se focado em seu objetivo. Para o autor, isso também deve ocorrer no ensino – desafios alinhados às competências e às habilidades dos estudantes.

Gee (2003) propõe que os envolventes desafios encontrados nos jogos digitais sejam incorporados às práticas de ensino, de forma a propiciar experiências mais dinâmicas, já que “[o] que eles estão fazendo quando estão jogando bons jogos é geralmente um bom aprendizado” (Gee 2003, p. 199). É importante destacar que o autor não enfoca especificamente o contexto da aprendizagem de línguas, mas a aprendizagem de modo geral, abrangendo diversas áreas do conhecimento. Para Gee (2016), é importante que tanto educadores quanto criadores de jogos preparem cuidadosamente a experiência que será vivenciada por seus alunos ou jogadores. Esse processo de planejamento desempenha um papel crucial na harmonização entre jogos autênticos e o processo de ensino, uma vez que a orientação do professor é essencial para garantir que essa fusão de experiências seja bem-sucedida.

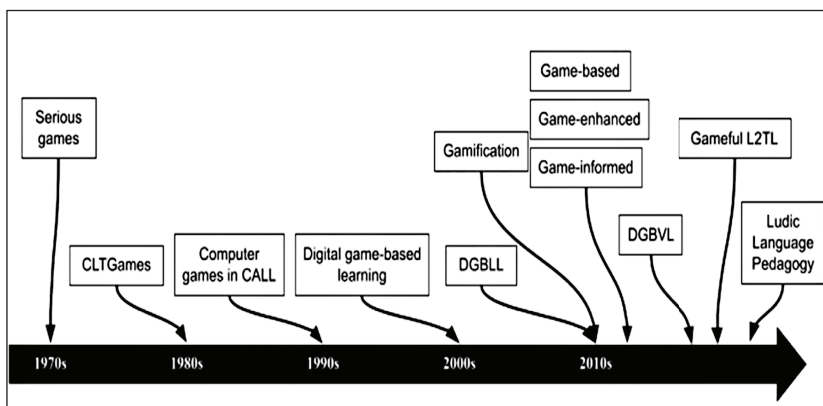
Enquanto ramificação de aprendizagem de línguas mediada por computador (CALL),¹ a aprendizagem de línguas baseada em jogos digitais (DGBLL)² tem sido alvo de numerosas investigações relacionadas ao uso de jogos digitais no ensino de línguas. Embora a DGBLL compreenda diversas abordagens e metodologias de ensino de línguas, a maioria das pesquisas se concentra predominantemente na conexão entre jogos digitais e aquisição de vocabulário, com menos atenção a outros aspectos, como habilidades linguísticas e fluência (Dixon, Dixon e Jordan 2022).

1. Computer Assisted Language Learning.

2. Digital-Game Based Language Learning.

Diversas correntes teóricas relacionadas à incorporação de jogos e de atividades lúdicas na educação surgiram ao longo das últimas décadas. Essas teorias abordam uma ampla gama de elementos na aprendizagem de línguas, incluindo motivação, interação e o processo de construção do conhecimento. York, Poole e deHaan (2021) delinham essas diferentes correntes em uma linha do tempo que representa a trajetória dos estudos sobre jogos e educação, conforme apresentado na Figura 1 a seguir:

Figura 1 – Linha do tempo de termos para o uso de jogos em contextos educacionais (de línguas)



Fonte: York, Poole e Dehaan (2021, p. 3).

O percurso evidenciado na linha do tempo nos mostra como o crescimento das pesquisas e das áreas relacionadas aos jogos e à educação está intrinsecamente ligado ao avanço das tecnologias de informação e de comunicação. A partir da introdução do conceito de *serious games*, que são jogos desenvolvidos com a finalidade direta de auxiliar no processo de ensino, o interesse substancial na área está associado à contribuição da computação na criação e na aplicação de jogos para fins educacionais. Como resultado, surgem terminologias

como *Computer Assisted Language Learning (CALL)*, *Digital Game-Based Language (Vocabulary) Learning (DGBLL, DGBVL)* e as vertentes que combinam ou incorporam conceitos dos jogos em atividades, como a gamificação, bem como as abordagens *game-informed e game-enhanced*. A apresentação linear da linha do tempo não implica que termos mais antigos tenham perdido relevância, uma vez que esses ainda são empregados na contemporaneidade, em práticas que se convergem ou se divergem.

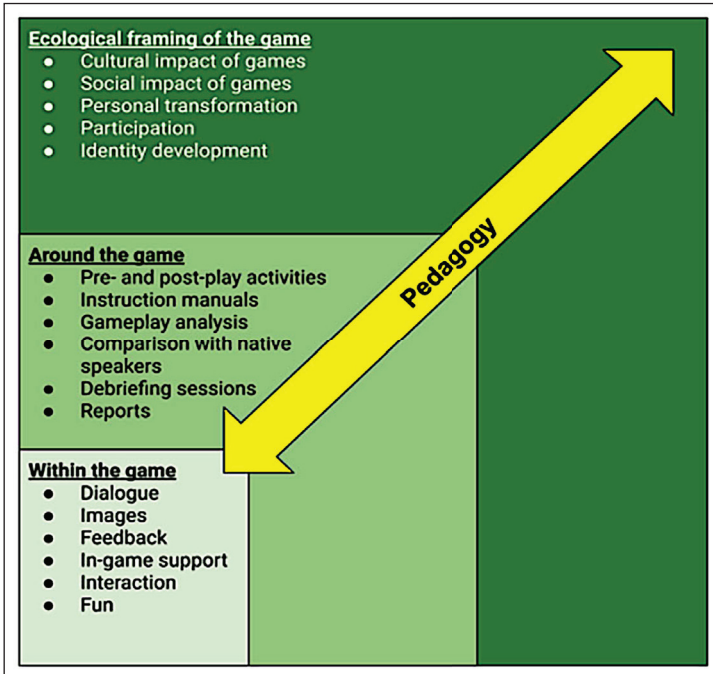
A *Ludic Language Pedagogy* (Pedagogia Lúdica da Linguagem, tradução nossa) é uma área em crescimento que busca integrar os diversos elementos relacionados ao ensino de línguas por meio de jogos. Essa perspectiva enfatiza o papel importante do professor em reconhecer os valores e os potenciais pedagógicos de jogos e de atividades lúdicas no processo de aprendizagem de línguas. Nesse contexto,

[p]rofessores podem similarmente prover direção na seleção dos jogos, encorajando e direcionando o foco em textos com e sobre jogos, planejando tarefas com e sobre jogos, dando suporte e mediação enquanto os aprendizes jogam, e usar jogos para instrução explícita sobre os conceitos e culturas da língua alvo. (York, Poole e Dehaan 2021, p. 8)

A abordagem unificadora adotada pela LLP reconhece que as atividades baseadas em jogos podem variar em termos de interação, dependendo dos objetivos sociocomunicativos definidos pelo professor. Utilizando exemplos de atividades que ocorrem dentro do jogo, em torno dele e em seu contexto mais amplo (como ilustrado na Figura 2), York, Poole e deHaan (2021, p. 14) explicam que “[e]nquanto essas implementações diferem em complexidade e em perspectiva no valor e uso dos jogos, elas podem ser consideradas micro-, exo- e macro-

sistemas de uso do jogo onde o papel do professor é primordial em todos os três níveis”.

Figura 2 – Níveis de interação entre pedagogia e uso de jogos na *Ludic Language Pedagogy*.



Fonte: York, Poole e deHaan (2021 p. 15).

O entendimento das conexões linguísticas que ocorrem nos jogos digitais oferece o potencial para uma discussão mais abrangente sobre como esses jogos podem contribuir para o processo de aprendizagem de uma língua adicional. Embora alguns jogos comerciais possuam um vocabulário restrito, em que não é necessário ler em inglês, por exemplo, jogadores dedicados demonstram um interesse em ampliar seu entendimento sobre o jogo, muitas vezes recorrendo a

fóruns, a vídeos ou a grupos de discussão para aprofundar seus conhecimentos. Como evidenciaram Thorne, Fischer e Lu (2012), as interações que ocorrem em comunidades de jogadores de World of Warcraft têm um impacto tão significativo na prática linguística quanto as interações entre o jogador e os elementos internos do jogo. Os autores observam que “ficou claro que usar sites externos não era apenas um processo avaliativo preparatório ou post-hoc, mas também uma parte integral da experiência de jogo momento-a-momento” (Thorne, Fischer e Lu 2012, p. 287). Esse argumento pode ser relacionado à ideia de Instrução Motivadora Intrínseca (Malone 1981) ou aos espaços envolventes de afinidade (Gee 2014).

É fundamental destacar que a presença ou a ausência de determinadas estruturas gramaticais e vocabulário específico não é o foco primordial de uma abordagem educacional baseada em jogos. O que realmente importa é transformar o ato de ensinar em uma experiência colaborativa de compartilhamento de conhecimento que transcende os limites do currículo tradicional. Corroboramos as ideias de Lammers, Magnifico e Wang (2022) que argumentam que a diversão (ou *playfulness*) é um elemento que pode facilitar a participação ativa no processo de construção do conhecimento.

Na LLP, o professor tem um papel ativo na incorporação de jogos na sala de aula, o que implica conceber os Métodos, Materiais e Mediação (conforme York e Dehaan 2021, pp. 24-25) como elementos fundamentais no processo de ensino. Spano *et al.* (2021) utilizam o jogo de tabuleiro *Monopoly* (conhecido como “Banco Imobiliário” no Brasil) como um exemplo para categorizar seis abordagens metodológicas distintas: Apenas jogar (*Just play*), Apresentar, Praticar, Produzir (PPP), Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (TBLT), Pedagogia dos Multiletramentos e Aprendizagem Conectada. Portanto, os professores têm a liberdade de escolher as abordagens metodológicas que melhor atendem às necessidades de suas

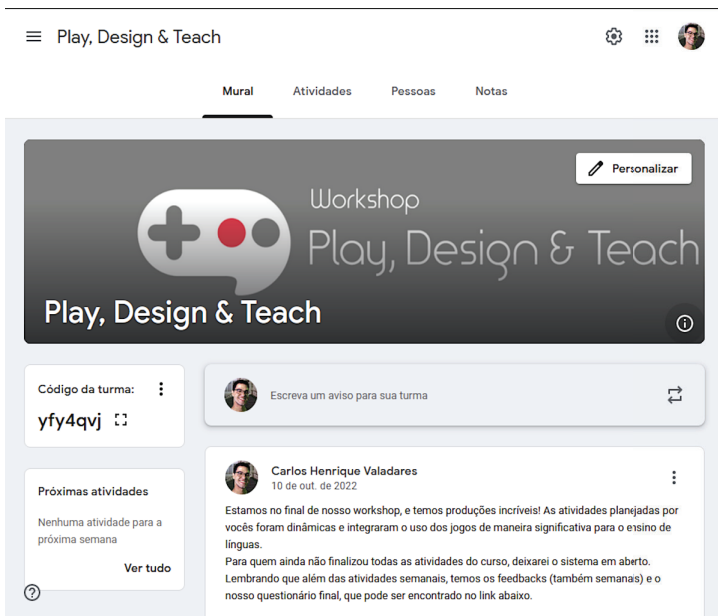
salas de aula, integrando-as a um ambiente de diversão, ou *playfulness*, como discutido por Lammers, Magnifico e Wang (2022). Esse ambiente permite que a jogabilidade e a aprendizagem ocorram de forma simultânea. Assim, a LLP se revela como um campo que abre novas perspectivas para a integração de jogos no ensino de línguas.

Proposta do curso

O curso on-line *Play, Design & Teach* teve cinco semanas de duração e foi realizado por meio da integração de plataformas digitais. Os participantes foram recrutados por um questionário on-line desenvolvido no *Google Forms* que foi divulgado no *Instagram*, em grupos de professores e de pesquisadores no aplicativo *WhatsApp* e nos ambientes virtuais de disciplinas on-line da Faculdade de Letras da UFMG. No total, o questionário teve 33 respondentes, que receberam e-mails-convite com um hiperlink para acessar à plataforma *Google Classroom* (Figura 3), espaço de convergências das plataformas e jogos digitais explorados na formação. Vinte e um professores aceitaram o convite e se juntaram à turma on-line, no entanto, apenas seis demonstraram um envolvimento ativo ao longo do curso.

Este curso foi uma ação do projeto de extensão da Faculdade de Letras da UFMG “*Taba Eletrônica*”, que tem como objetivo proporcionar oportunidades de formação continuada para professores de línguas em espaços on-line, demonstrando a capacidade de adaptar a formação continuada a diferentes contextos. Conforme Braga (2011, p. 5) menciona, o projeto surgiu “face à premente necessidade de atualização e formação do professor para o uso das inovações tecnológicas em ambiente educacional”.

Figura 3 – Captura de tela da plataforma *Google Classroom*
– Visão principal



Fonte: *Play, Design & Teach*.

A programação do curso foi elaborada com o objetivo de promover a análise e a reflexão de textos e de vídeos relacionados ao mundo dos jogos, bem como a criação e a implementação de atividades que incorporassem os jogos digitais no contexto do ensino de línguas. Dado que os jogos digitais abrangem diversos gêneros e plataformas, diferentes abordagens metodológicas foram aplicadas em cada atividade, de forma a permitir que os participantes compreendessem a diversidade de gêneros e de plataformas de jogos digitais, assim como suas potencialidades educacionais.

O design pedagógico do curso foi pensado para integrar três práticas pedagógicas relevantes para o contexto em questão.

Play

“*Play*” é um chamado para a ação, encorajando a exploração do aspecto lúdico e inovador dos jogos, independentemente dos formatos. Enquanto uma homonímia, a palavra “*play*” pode ser usada tanto no contexto de jogos quanto para se referir à reprodução de vídeos ou de músicas. No âmbito do curso, elaboramos atividades relacionadas a jogos, levando em consideração os diversos níveis de interação propostos pela LLP (York, Poole e Dehaan 2021). Portanto, além de jogos digitais (atividades dentro do jogo), essa seção também incluiu análises de vídeos de gameplay (atividades em torno do jogo) e materiais de pesquisa com jogos (enquadramento ecológico dos jogos). O nosso objetivo era proporcionar aos participantes uma compreensão teórica e prática que os capacitasse a reconhecer o potencial dos jogos digitais como tecnologias de ensino.

Design

Entendemos “*Design*” como processo de criação e de planejamento, etapas essenciais às responsabilidades de um educador, seja na preparação de aulas, seja na concepção de atividades. Além disso, o conceito de *Design* está ligado a um dos elementos da Pedagogia dos Multiletramentos, na qual a participação ativa desempenha um papel central no processo de aprendizagem (New London Group 1996; Cope e Kalantzis 2015). No âmbito das ações de design realizadas durante o curso, os participantes desenvolveram planos de aula, atividades, exercícios e infográficos, com o objetivo de integrar o conteúdo apresentado em “*Play*” com a realidade de suas próprias turmas.

Teach

A seção “*Teach*” serve como um convite para promover conversas sobre práticas de ensino. Nesse ponto,

os participantes foram encorajados a compartilhar suas experiências com as atividades e com os materiais que criaram, a discutir as possibilidades que enxergaram e a esclarecer suas dúvidas. Portanto, “*Teach*” é um ambiente destinado ao compartilhamento de conhecimento e de experiências entre os participantes.

Jogos experimentados

Como parte da dinâmica planejada para o momento “*Play*”, os participantes foram levados a explorar jogos relacionados à temática da semana. Como ilustra o Quadro 1, temos quatro semanas de interação com jogos, enquanto a última semana – autonomia – foi voltada para a reflexão sobre maneiras de motivar os alunos a buscarem aprender proativamente uma língua adicional por meio de jogos digitais. A coluna “jogos planejados” contém jogos citados nos planos de atividade para cada semana, enquanto “jogos utilizados pelos participantes” traz os jogos que cada participante utilizou para a realização das atividades, que podem ser, ou não, os jogos digitais presentes no planejamento. Em seguida, descrevemos os jogos planejados durante o desenvolvimento do curso.

Quadro 1 – Jogos digitais abordados no decorrer do curso

Semana	Tema	Jogos planejados	Jogos utilizados pelos participantes
1	Jogos de Simulação	<i>The Sims</i>	<i>The Sims 4, The Sims Mobile</i>
2	<i>Party Games</i>	<i>Among Us, Gartic Phone</i>	<i>Spyfall, Among Us, Gartic Phone</i>

3	Singleplayer	<i>Arida: Backlands Awakening, Child of Light, A Plague Tale: Innocence</i>	<i>Arida: Backlands Awakening, The Stanley Parable, Stray, Stardew Valley</i>
4	Sandbox	<i>Minecraft</i>	<i>Minecraft</i>
5	Autonomia	Vídeo instrucional	

Fonte: *Play, Design & Teach*.

As semanas 1 e 4 trabalharam com jogos digitais específicos, *The Sims* e *Minecraft*, respectivamente. Nela, os participantes, após jogarem, planejaram uma atividade (em *The Sims*) e remixaram³ planos de aula existentes (em *Minecraft*) para o contexto de suas turmas. Devido às particularidades nos gêneros de *Simulação* e *Sandbox*,⁴ os dois jogos digitais foram especificamente selecionados por sua praticidade, facilidade de acesso (Computador ou *Smartphone*) e popularidade.

The Sims é categorizado como um jogo de simulação, e é uma das séries de mais sucesso na categoria, com o último jogo da série superando a marca de 20 milhões de jogadores em 2020 (Sims Community 2020). O jogador “guia” a vida de personagens customizados por ele, passando por diferentes

-
3. Segundo Mulico e Maia (2016), *remix* é uma adaptação do termo presente no campo musical, que indica a modificação de músicas para outros ritmos e estilos, realizadas principalmente por DJs. Com a popularidade das mídias digitais, outros campos se apropriaram da ideia presente no termo para indicar “retrabalhos” em trabalhos já existentes.
 4. Jogos do gênero *Sandbox* fornecem instrumentos e ferramentas para manipular o ambiente à sua volta, de forma totalmente livre e aberta. Usualmente, não seguem um roteiro de progressão, dando total liberdade ao jogador sobre a maneira em que ele irá agir sobre o jogo. Na metáfora da “caixa de areia”, cabe a quem brinca nela dar forma e imaginação ao cenário ao seu redor.

etapas e possibilidades de vida. A customização é o maior ponto do jogo, permitindo a edição de diversos aspectos, como roupas, casas, animais de estimação, traços de personalidade (extrovertido, brincalhão, tímido etc.) e profissões. A série de jogos conta com uma grande comunidade que produz conteúdos ligados diretamente ao jogo (construções, modificações de aparência, novas atividades), bem como conteúdos que o utilizam, como webséries, tutoriais e vídeos de *gameplay*. Um dos exemplos mais famosos no Brasil é a websérie “*Girls in the House*”, apresentada no canal do *YouTube* de “Rao TV”.⁵

Minecraft é um jogo *sandbox* – uma “caixa de areia” – que permite total controle sobre o que pode ser construído e destruído, em uma infinidade de combinações, limitado apenas pela imaginação de quem participa. Diferente de *The Sims*, em que as customizações são limitadas ao que foi produzido pelos desenvolvedores, *Minecraft* tem como base o uso de blocos, feitos de materiais básicos, como terra, madeira, concreto, água e outros, que são aleatoriamente gerados durante o jogo, permitindo grande liberdade de customização. O jogo tem uma câmera que segue o ponto de vista do jogador-personagem, chamada de “primeira pessoa”. Sendo assim, todas as ações realizadas aparentam ser imersivas e fazem o jogador sentir-se ligado ao mundo virtual. O jogo contém uma das maiores comunidades na internet, contando com vídeos de *gameplay*, histórias, livros, modificações (*mods*), mapas, *streams* etc. Seu potencial pedagógico é enorme (Nebel, Schneider e Rey 2016; Khun e Stevens 2017; Francisco e Santos 2018) e já foi

5. *Girls in the House* é uma websérie brasileira, produzida com cenas adaptadas do jogo *The Sims 4*. Os personagens, histórias e ambientes são customizados dentro do jogo para o contexto da trama, contando com dublagens feitas pelo autor da série. Cada vídeo possui de 5 a 10 minutos de duração. A página com os conteúdos do canal pode ser conferida no link: <https://youtube.com/playlist?list=PLLzL0mq1mPyWPWA7KfAV-fpP7kZkVDidiW> Acesso: 19 jan. 2023.

explorado por diferentes sites e pesquisas. A Microsoft, atual proprietária do jogo, produziu o serviço “Education Edition” que conta com materiais e recursos voltados à sua utilização em sala de aula. Sites como “Mine Academy Brasil”⁶ e “Universidade Craftsapiens”⁷ criaram oportunidades de estudo a distância, utilizando o mundo virtual como um verdadeiro *campus* interativo.

Nas semanas 2 e 3, foram selecionadas categorias de jogos nas quais os participantes foram encorajados a pesquisar, explorar e depois desenvolver as atividades propostas.

Em *Party Games* (Semana 2), seguimos a definição de Oliveira e Campos (2013, p. 36): “*Party games* são jogos que contém diversos minigames isolados e são mais divertidos quando jogados em grupos. Os maiores representantes do gênero são a série *Mario Party* e a série *Wario Ware* [...]”. Para facilitar, citamos exemplos como *Among Us*, *Gartic Phone* e *Spyfall*, como também *links* para uma grande lista de jogos digitais das categorias disponíveis no serviço *Steam*⁸ e em lojas de aplicativos para *smartphones*.

Os exemplos citados anteriormente são gratuitos e trazem diferentes propostas de interatividade. *Gartic Phone*⁹ reimagina as regras da brincadeira “telefone sem fio”, colocando imagens no lugar de palavras. No modo principal de jogo, cada jogador escreve uma frase inicial, para que então um outro jogador a desenhe. Nas rodadas seguintes, a imagem desenhada pelo segundo jogador é redesenhada por outro, e assim sucessivamente até todos terem a chance de seguir com o desenho. Ao final, os desenhos são mostrados como uma

6. Disponível em: <http://mineacademy.com.br/>. Acesso: 24/01/2023.

7. Disponível em: <https://craftsapiens.com.br/>. Acesso: 24/01/2023.

8. A lista pode ser conferida em: <https://store.steampowered.com/tags/en/Party+Game?l=english>. Acesso: 11/06/2022.

9. Disponível em: <https://garticphone.com>. Acesso: 21/02/2023.

sequência de imagens, mostrando sua “evolução”, o que permite que todos comparem se o último desenho ficou semelhante à frase inicial. O jogo não define ganhadores, deixando espaço para o compartilhamento da diversão entre os participantes.

Among Us e *Spyfall* se assemelham em um único aspecto – ambos os jogos contam com um jogador que é “Impostor” ou “Espião” e os outros jogadores devem encontrá-lo antes que percam suas vidas. Em *Among Us*, há elementos gráficos e interativos, em que cada jogador é representado por roupas “espaciais” e interagem em cenários no estilo de ficção científica, cumprindo tarefas para poderem se salvar. O jogador “impostor” é encarregado de encontrar os jogadores e eliminá-los, sem chamar a atenção dos outros que, após um momento de discussão com todos da sala, podem acusá-lo e salvar o resto do time.

Em *Spyfall*, não há interface gráfica, apenas um *website* que sorteia os jogadores e seus papéis. Em um cenário imaginado – igual para todos os jogadores, exceto o “espião” – cada jogador realizará perguntas para seus colegas, buscando reconhecer o espião, partindo do princípio de que este não sabe de sua localização. O espião deverá se disfarçar por meio de perguntas que também indiquem que ele possa saber onde está. Para isso, é necessário identificar na fala dos outros jogadores as pistas que facilitam a compreensão do lugar. O turno tem de 6 a 10 minutos e é encerrado quando os jogadores acusam alguém de ser espião, ou quando o espião adivinhar o lugar em que está, ou o tempo acabar.

Já a semana 3, *Singleplayer*, buscava estimular o cursista a assistir a um vídeo de *gameplay*, uma vez que o dispêndio de tempo para a execução de jogos digitais mais complexos (requisitos de *hardware* ou *console*, tempo de instalação e execução do jogo) poderia impedir o acesso de diversos participantes a essa atividade. Os vídeos de *gameplay* estão em consonância com os diferentes níveis de interação *com* e

sobre jogos na LLP, e foram selecionados pensando em línguas, em públicos e em culturas diferentes. Apesar dos vídeos, os participantes foram incentivados a buscar, em seus próprios repertórios, os jogos com os quais melhor se identificam para a produção das atividades. Isso permitiu combinações e propostas criativas de cada um.

A semana 5, por fim, estava voltada para um estudo da autonomia na aprendizagem de alunos *gamers*. Partindo de um vídeo que relacionava autonomia e aprendizagem de línguas adicionais, os participantes trabalharam em estratégias para estimular aprendizes *gamers*, pensando em práticas motivadoras.

As etapas aqui apresentadas podem ser resumidas no seguinte programa de curso (cf. Quadro 2):

Quadro 2 – Programa de atividades do curso

Semana/ Atividade	Descrição
1 - Jogos de Simulação	[Play]: Jogar um jogo da série <i>The Sims</i> ; [Design]: Planejar uma atividade que o envolva de algum modo; [Teach]: Publicar e comentar a proposta dos outros participantes.
2 - Party Games	[Play]: Em grupos: Selecionar e jogar um jogo da categoria “Party Games”; [Design]: Preparar um plano de aula envolvendo <i>Party Games</i> ; [Teach]: Discutir os planos produzidos e os jogos selecionados.
3 - Singleplayer	[Play]: Assistir a vídeos de <i>gameplay</i> de jogos <i>singleplayer</i> ; [Design]: Planejar uma lista de tarefas, seguindo o exemplo selecionado; [Teach]: Discutir os desafios e as oportunidades presentes nessa categoria de jogos.

4 - Sandbox	[Play]: Jogar o jogo <i>Minecraft</i> ; [Design]: Remixar planos de aulas já existentes para o contexto pessoal de cada participante; [Teach]: Compartilhar as percepções encontradas ao jogar.
5 - Autonomia	[Play]: Assistir/ler sobre maneiras de incentivar a aprendizagem de aprendizes <i>gamers</i> ; [Design]: Produzir, em grupo, um infográfico com ideias e com possibilidades didáticas; [Teach]: Discutir questões sobre motivação e autonomia na aprendizagem de línguas.

Fonte: *Play, Design & Teach*.

O projeto também foi planejado pensando nas demandas e na agenda dos professores participantes. Em razão dos diferentes horários e das demandas presentes na jornada de trabalho de professores de línguas adicionais, foi definido uma duração média de 4 horas semanais para a conclusão das atividades propostas, em dias e em horários flexíveis aos participantes. Focando a dinamicidade, buscamos compor uma carga de leitura reduzida, limitando a vídeos instrucionais – um para a seção introdutória, disponível desde o primeiro acesso ao ambiente virtual do curso, e outro na semana 5, encerrando as discussões e dando ênfase maior em questões sobre autonomia.

Percepções sobre a formação

O curso *Play, Design & Teach* permitiu o encontro de professores em diferentes realidades de ensino sob um mesmo ambiente virtual. Os participantes relataram, em diversos momentos, sua felicidade em poder planejar e utilizar certos jogos em suas práticas, o que aponta um impacto positivo no projeto.

Ao longo da formação, percebemos o envolvimento dos participantes que até mesmo contribuíram para o redesenho

da programação. Os professores não se limitaram aos jogos sugeridos para as atividades. Destacamos o valor emocional intrínseco à utilização criteriosa dos jogos digitais selecionados para o curso, tanto pré-definidos por nós, quanto escolhidos a partir do repertório pessoal dos professores participantes. A diversão proporcionada por tais jogos desempenhou um papel fundamental nos planejamentos (presentes nas tarefas de *Design*) dos participantes, que se apropriaram de estratégias criativas para apresentar o material aos seus aprendizes.

As semanas que envolveram os jogos *The Sims* e *Minecraft* geraram maior insumo de atividades. Enquanto isso, na semana que trabalhou jogos da categoria *Singleplayer*, recebemos planejamentos com jogos digitais variados, o que proporcionou uma visão ampliada de diferentes dinâmicas que podem ser concebidas nessa categoria. Alguns professores participantes disseram que chegaram a jogar os jogos citados em momentos de lazer, o que contribuiu para um maior aprofundamento nas atividades, tendo em vista que não foram limitados a percepções iniciais sobre tais jogos, sendo, então, capazes de reconhecer as nuances necessárias para transpor um planejamento superficial sobre o tema.

Em outras palavras, os professores, também jogadores, planejaram maneiras de explorar o material com jogos digitais para seus aprendizes, em uma troca de saberes que vai além do conhecimento linguístico. Esse diálogo invisível elucidava uma dinâmica pedagógica pela qual professores e aprendizes se divertem, cedem espaços, trocam informações e, com essas atitudes, revolucionam as bases de ensino e aprendizagem.

Em vez de dizermos “faça isso”, perguntamos aos professores: “O que podemos fazer com isso?”

Buscamos estimular a percepção pessoal dos professores sobre a utilização de jogos digitais no ensino de línguas adicionais. Isso significou não entregar fórmulas prontas sobre o que fazer com determinados jogos, em parte por acreditarmos

que professores desejosos em implementar metodologias inovadoras em suas aulas são naturalmente capazes de pensar em abordagens que envolvam novos materiais; em outra parte devido à LLP defender que não há uma fórmula única para uma abordagem lúdica, cabendo ao professor, no centro dessas interfaces, definir os materiais, métodos e mediação (York e deHaan 2021) necessários para utilizar um determinado jogo ou uma brincadeira.

A divulgação do curso, realizada via *Instagram*, resultou em um número considerável de registros, demonstrando como professores buscam elevar seu potencial didático por meio de formações extras. Todavia, poucos de fato visitaram o ambiente virtual e, desses, pouquíssimos se engajaram e completaram a formação. Isso nos sinaliza um possível descompasso entre o desejo e a prática.

Em nossa percepção, os professores de línguas adicionais desejam sim aprender mais sobre a integração de tecnologias digitais e jogos adicionais em suas práticas pedagógicas. No entanto, parece haver entraves e obstáculos que os impedem de efetivamente agir em prol dessa formação. A formação continuada de professores é atravessada por diversos desafios, de maneira que certas adaptações são necessárias para o bom andamento do curso. Além de sua característica assíncrona, os conteúdos a serem abordados em cada semana não foram exclusivamente limitados a um período de tempo, sendo permitido que os participantes retornassem a eles ao longo de outras semanas e que os participantes que iniciaram as etapas após o tempo inicial também pudessem acompanhar e participar das discussões. Apesar disso, tivemos baixa participação no decorrer das semanas e as interações foram limitadas, geralmente voltadas entre instrutor e participante. Por terem uma agenda cheia e apertada, era o nosso entendimento que a interação assíncrona se tornaria a mais adequada para esse tipo de formação, haja vista que permitiria que os professores

participassem quando lhes fosse mais confortável e mais conveniente. Para futuras edições, acreditamos que a inclusão de encontros síncronos, por mais que sejam difíceis de atender a todas as agendas, possam estimular a colaboração entre os participantes e motivá-los a completar a formação.

Considerações finais

Conhecer as alterações nos paradigmas de ensino e buscar o aprimoramento de sua prática é o caminho percorrido por professores curiosos. Ao serem convidados a agir sobre suas realidades por meio de um curso de formação voltado a aprender maneiras de integrar jogos digitais no ensino de línguas adicionais, tais professores se tornaram investigadores de suas próprias práticas, capazes de pensar criticamente sua realidade, o que Freire (2011) atribui como Curiosidade Epistemológica.

Para realizar as atividades propostas no curso *Play, Design & Teach*, foi necessário que os professores participantes assumissem, primeiramente, o papel de *gamers* para reconhecer os recursos presentes nos jogos digitais que auxiliaram na produção de atividades. A mera exposição passiva – como espectadores – aos jogos poderia não gerar os insumos necessários para que as outras etapas fossem bem executadas.

O planejamento das atividades – uma tarefa de *Design* – envolveu atribuir uma nova camada de interatividade entre os jogos digitais e as aulas de línguas adicionais. Nisso, o abismo entre gamificação e *Ludic Language Pedagogy* é exposto, levando em conta que esta última requer que professores se coloquem à frente de um ensino novo, transformado pelas vivências virtuais e aplicado em atividades comunicativas distintas àquelas previamente utilizadas em aula. Em outras palavras, ao

contrário da gamificação, as atividades com jogos digitais, sob a ótica da LLP, são indivisíveis de sua fonte; não se pode excluir o jogo da atividade, pois um não subsiste sem o outro.

Os espaços de discussão foram separados para que as possíveis dúvidas nesse novo direcionamento para o ensino fossem sanadas em conjunto, reconhecendo as diferentes realidades vivenciadas por cada professor como fatores críticos para a implementação das propostas nas salas de aula. Nele, os professores compartilharam as dificuldades, sobretudo no tempo de planejamento, mas encontraram soluções, reconhecendo que professores também precisam ser jogadores para que possam mediar um ensino lúdico com qualidade.

O projeto *Play, Design & Teach* buscou complementar os estudos com jogos digitais e o ensino de línguas adicionais, realizando a tarefa de capacitar novos professores para tais metodologias, algo que, segundo York, Poole e deHaan (2021), é ainda pouco explorado nesse campo de pesquisa. Há interesse dos professores de conhecer e de utilizar jogos digitais no ensino. Logo, cursos de formação, tais como o desenvolvido em nossa pesquisa, são capazes de tornar realidade e pôr em prática as teorias discutidas no meio acadêmico.

Referências

COPE, Bill e KALANTZIS, Mary. “The Things You Do to Know: An Introduction to the Pedagogy of Multiliteracies”, *in*: COPE, B. e KALANTZIS, M. *A Pedagogy of Multiliteracies: Learning by Design*. Londres: Palgrave Macmillan UK, pp. 1-36, 2015. Disponível em: https://www.macmillanlearning.co.uk/resources/samplechapters/9781137539717_sample.pdf. Acesso em: 30/05/2022.

- DIXON, Daniel H.; DIXON, Tülay e JORDAN, Eric. “Second language (L2) gains through digital game-based language learning (DGBLL): A meta-analysis.” *Language Learning & Technology*, vol. 26, nº 5, pp. 1-25, 2022. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10125/73464>. Acesso: 06/06/2023.
- BRAGA, Junia C. F. e SOUZA, Valeska V. S. “As condições necessárias para a emergência complexa em jogos: um estudo sobre oportunidades de aprendizagem nessas práticas sociais.” *ReVEL*, vol. 14, nº 27, 2016. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/5123cc305eae3e61d102eda4a6ca85b2.pdf>. Acesso: 04/04/2022.
- BRAGA, Junia C. F. *Da Taba à Aldeia global: um estudo sobre as dinâmicas da comunidade TABA à luz da complexidade*. 2011. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/lingtec/tabapdf>. Acesso: 24/02/2022.
- FRANCISCO, Cicero N. P. e SANTOS DE OLIVEIRA, Robson. “Ampliação de letramentos através do jogo Minecraft: propostas pedagógicas.” *Letras em Revista*, [S.l.], vol. 9, nº 01, jun. 2018. Disponível em: <https://ojs.uespi.br/index.php/ler/article/view/197>. Acesso em: 21/02/2023.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. 57ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- GEE, James. “Video Games, Design, and Aesthetic Experience.” *Rivista di estetica*, nº 63, pp. 149-160, 2016.
- GEE, James. “Games, passion, and ‘higher education’”, in: TIERNEY, G. W.; CORWIN, B. Z.; FULLERTON, T. e RAGUSA, G. *Postsecondary play: The role of games and social media in higher education*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, pp. 171-189, 2014.
- GEE, James. *What video games have to teach us about learning and literacy*. 1ª ed. New York: Palgrave Macmillan, 2003.

- GOMES, Ronaldo T. *Uso e Contribuições do Jogo Digital Fable III como Recurso Didático em aulas de Espanhol*. Dissertação de Mestrado em Estudos de Linguagens. Belo Horizonte: Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, 2016.
- GOMES, Sabrina R. *Experiências de aprendizagem incidental de inglês como língua estrangeira vivenciadas por uma criança ao fazer uso do jogo Scribblenauts Unmasked*. Dissertação de Mestrado em Estudos de Linguagens. Belo Horizonte: Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, 2019.
- KUHN, Jeff e STEVENS, Vance. "Participatory culture as professional development: Preparing teachers to use minecraft in the classroom." *TESOL Journal*, vol. 8, nº 4, pp. 753-767, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/tesj.359>. Acesso: 21/02/2023.
- LAMMERS, Jayne C.; MAGNIFICO, Alecia M. e WANG, Anlun. "Playful Multiliteracies: Fan-Based Literacies' Role in English Language Arts Pedagogy." *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, vol. 66, pp. 80-90, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/jaal.1253>. Acesso: 21/08/2023.
- LEFFA, Wilson J. *et al.* "Quando jogar é aprender: o videogame na sala de aula." *Revista de Estudos da Linguagem*, [S.l.], vol. 20, nº 1, pp. 209-230, 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2579>. Acesso: 31/07/2023.
- LIN, Chien-Yu e GUO, Yi-Huey. "Enhancing EFL Adolescent Learners' Vocabulary Acquisition Via Online Single Player Role-Play Games." *Language Literacy: Journal of Linguistics, Literature, and Language Teaching*, vol. 5, nº 1, pp. 10-22, 2021.

- MALONE, Thomas W. "Toward a Theory of Intrinsically Motivating Instruction." *Cognitive Science*, vol. 5, pp. 333-369, 1981. Disponível em: https://doi.org/10.1207/s15516709cog0504_2. Acesso: 04/06/2023.
- MOURA, Adelina e CARVALHO, Ana Amélia C. C. A. S. "Aprender línguas estrangeiras no Second Life: reações dos alunos ao ambiente." *Simpósio Internacional de Informática Educativa (SIIE)*, Porto, Portugal, pp. 7-12, 2007. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7151/1/Moura%26CarvalhoSIIE2007.pdf>. Acesso em: 04/04/2022.
- NEBEL, Steve; SCHNEIDER, Sascha e REY, Günther, D. "Mining Learning and Crafting Scientific Experiments: A Literature Review on the Use of Minecraft in Education and Research." *Journal of Educational Technology & Society*, vol. 19, nº 2, pp. 355-366, 2016. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.19.2.355>. Acesso em: 21/02/2023.
- NEW LONDON GROUP. "A pedagogy of multiliteracies: designing social futures." *Harvard Educational Review*, vol. 66 nº 1, pp. 60-92, 1996.
- OLIVEIRA, Karoline e CAMPOS, Marlon. *O ensino-aprendizagem de língua inglesa como LE através de videogames não didáticos*. Trabalho de Conclusão de Curso, Graduação em Letras/Inglês. Curitiba: Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2013.
- PURUSHOTMA, Ravi. *The Sims 2 in Foreign Language Education Sample*. 2006. Disponível em: http://www.lingualgamers.com/thesis/sims2_questions.html. Acesso em: 04/02/2022.
- RACILAN, Marcos. *Jogos digitais, tecnologias móveis e aprendizagem de línguas: uma avaliação dos elementos de jogos em dispositivos móveis*. Tese de Doutorado

- em Estudos de Linguagens. Belo Horizonte: Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, 2019. Disponível em: <https://sig.cefetmg.br/sigaa/verArquivo?idArquivo=2268816&key=6ae5645fe9379d7b11728fa5648a577d>. Acesso em: 04/04/2022.
- RANKIN, Yolanda; GOLD, Rachel e GOOCH, Bruce. “3D Role-Playing Games as Language Learning Tools.” *EG Education Papers*, vol. 25, nº 3, pp. 33-38, 2006.
- SIMS COMMUNITY. *The Sims 4 has become the best-selling Base Game in the Franchise*. Disponível em: <https://simscommunity.info/2020/01/30/the-sims-4-has-become-the-best-selling-base-game-in-the-franchise/>. Acesso em: 21/02/2023.
- SPANO, Frank *et al.* “One game, many approaches: How teachers can use a single game with any teaching methodology.” *Ludic Language Pedagogy*, vol. 3, pp. 153-195, 2021. Disponível em: <https://llpjournal.org/2021/09/21/spano-one-game-to-rule-them-all.html>. Acesso em: 07/06/2023.
- SOARES, Wilka C. S. e WEISSHEIMER, Janaina. “Hibridizando o ensino de Inglês como Língua Adicional na UFRN: Uma experiência com jogos eletrônicos do tipo MMORPG.” *Revista (Con)Textos Linguísticos*, vol. 7, nº 8.1, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/6022>. Acesso em: 06/06/2023.
- THORNE, Steven L.; FISCHER, Ingrid e LU, Xiaofei. “The Semiotic Ecology and Linguistic Complexity of an Online Game World.” *ReCALL Journal*, vol. 24 nº 3, pp. 279-301, 2012.
- VALADARES, Carlos H. R. e COELHO, Hilda S. H. “Videogames na aprendizagem formal de Língua Inglesa.” *Entrepalavras*, [S.l.], vol. 11, nº 3, pp. 211-232, 2022. ISSN 2237-6321.

Disponível em: <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/2243>. Acesso em: 07/06/2023.

VALADARES, Carlos H. R. *Tomando o Controle: Affordances de jogos digitais para aprender e ensinar línguas adicionais*. Dissertação de Mestrado em Estudos Linguísticos. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, 2023. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/57295>. Acesso em: 21/08/2023.

YORK, James; POOLE, Frederick J. e DEHAAN, Jonathan W. "Playing a new game – An argument for a teacher-focused field around games and play in language education." *Foreign Language Annals*, pp. 1-25, 2021. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/flan.12585>. Acesso em: 09/12/2021.

JUNTOS SOMOS MAIS: COMUNIDADES E REDES
DE APOIO DE E PARA PROFESSORES DE LÍNGUAS
DENTRO E FORA DA SALA DE AULA

Vanessa Ribas Fialho
Alan Ricardo Costa
André Firpo Beviláqua

Introdução

Voltamo-nos, com o presente capítulo, para a educação linguística mediada por tecnologias digitais no contexto pós-pandemia de Covid-19. De antemão, salientamos nossa intenção de tentar evitar qualquer clichê concernente a algo positivo oriundo da experiência de pandemia. Tal tentativa, entretanto, pode ser falha, na medida em que uma das principais teses defendidas ao longo do capítulo é a de que, enquanto professores de línguas, nos unimos mais e atuamos de forma mais colaborativa, em rede, durante o ensino remoto. Nesse sentido, defendemos que essa postura mais colaborativa deve ser mantida. A pergunta lançada por Vera Menezes Paiva (2021, p. 11), qual seja, “como serão nossas práticas de linguagem, especialmente na sala de aula, após a pandemia?”, nos leva a pensar que essas práticas devem romper com as lógicas individuais e estar em sinergia com a colaboração e as epistemologias em rede (Costa 2016).

É urgente pensar que as desigualdades sociais, que infelizmente caracterizam o Brasil, estão presentes na educação e se manifestam também nas notórias diferenças entre as condições de trabalho docente e o contexto de cada educador,

antes, durante e depois da pandemia. Assim, precisamos problematizar a ideia de “estarmos todos no mesmo barco” (Fialho 2020). É minimamente apropriado pensar que, nesse barco, apenas alguns contam com bote e com colete salva-vidas, isto é, melhores condições de trabalho e de educação, mais infraestrutura, maior variedade de recursos tecnológicos etc.

Apesar dessas diferenças, podemos nos unir mais. A própria criação de comunidades e de redes de apoio pode servir como instrumento para a superação de desigualdades sociais, ou, ao menos, sua atenuação. Portanto, nosso objetivo principal é discutir a importância e as potencialidades da formação de comunidades de apoio entre e para professores de línguas, dentro e fora da sala de aula. Para dar conta de tal objetivo geral, temos como objetivos específicos: (1) esboçar um conceito de “comunidade” a partir de uma revisão da literatura da área; (2) analisar as noções de “colaboração” que temos hoje, de modo a contribuir com as atuais demandas e questões envolvendo o trabalho pedagógico de professores e de aprendizes de línguas; e (3) apresentar práticas de formação de comunidades e a colaboração entre docentes subjacentes a elas.

Pautados em uma revisão de literatura sobre “comunidades de docentes” (Leffa 2000; Paiva 2006; Beviláqua *et al.* 2020; Costa 2022), “colaboração” (Tapscott e Williams 2006; Fialho 2011, 2020; Souza e Schneider 2012; Leffa 2016) e “inteligência coletiva” (Lévy 1998; 2010; Costa *et al.* 2020), organizamos o presente texto – de caráter teórico-argumentativo e qualitativo – em seções. Cada uma das seções está relacionada a um dos objetivos específicos elencados. Na primeira seção, a seguir, tratamos das noções de comunidade”, perpassando as comunidades virtuais, até chegar às possíveis redes de apoio. Na sequência, na segunda seção, tratamos de organizar algumas ideias e reflexões que orbitam o conceito de “colaboração”, sobretudo a colaboração entre docentes. Finalmente, na terceira seção, apresentamos exemplos práticos

de colaboração de professores em comunidades e em redes de apoio, a partir de tecnologias digitais contemporâneas.

Noções de “comunidade”, “comunidade virtual” e “redes de apoio”

Como forma de celebrar o Dia Internacional do Refugiado, 6 de julho, a Rede Globo lançou, em 2019, o vídeo *O Meu País é a Terra*.¹ A mensagem principal da campanha – isto é, o compromisso da emissora de TV com a conscientização da população quanto ao respeito e à integração dos povos refugiados – se alinha à ideia de importância do sentimento de pertencimento e de identificação com algum lugar, ainda que com pessoas muito diferentes, para a constituição de uma comunidade. Em outras palavras, a ideia de que “o meu país somos todos nós” pode ser ilustrativa do que comumente entendemos por comunidade: a união de pessoas sem negligências à pluralidade e à diversidade do grupo. Esse conceito amplo serve para inúmeras comunidades já consolidadas na sociedade, a exemplo de comunidades religiosas e políticas. No caso deste texto, evidentemente, interessa mais aquelas comunidades que fundamentalmente abarcam os docentes e os estudantes, como a comunidade escolar e a comunidade científica, cuja importância se tornou ainda mais notória em contexto de pandemia (Fialho 2020).

Na literatura da área, o conceito de “comunidade” pode partir de diferentes autores, por exemplo, Primo (1997, p. 1), que alega: o conceito de comunidade tem evoluído, mas, habitualmente, ainda retrata “um conjunto de pessoas em uma determinada área geográfica” (Primo 1997, p. 1). Esse conjunto *pode ser* – e geralmente *é* – formado por um grupo heterogêneo.

1. Disponível em: <https://youtu.be/HcxRCghF9QA>.

Leffa (2009), por sua vez, elenca ao menos dois pontos necessários para a constituição de uma comunidade: (1) “as pessoas que formam a comunidade precisam compartilhar interesses”, e (2) “elas precisam de tempo para interagir” (Leffa 2009, p. 150). Palácios (1998), de forma semelhante, também elenca elementos constituintes de uma comunidade clássica, a saber: (1) o sentimento de pertencimento, que leva a um caráter cooperativo, a um sentimento de comunidade e a um projeto comum, e esse sentimento remete à noção de que o indivíduo é parte do todo; (2) a territorialidade, referente ao “lugar” da comunidade; (3) a permanência, condição fundamental para a fundação das relações sociais; (4) a ligação entre o sentimento de comunidade, o caráter corporativo e a emergência de um projeto comum; e (5) a existência de formas próprias de comunicação, como jornais, *newsletters*, murais, circuitos de fofocas e mexericos, redes interativas.

Com o advento da internet e do ciberespaço (Lévy 2010), nossa vida e nossas práticas de letramentos foram radicalmente transformadas, sobretudo no que concerne ao acesso à informação do mundo em tempo real. A principal transformação, nesse sentido, talvez seja a possibilidade de conexão com pessoas diferentes, de qualquer parte do mundo, independente da distância. Sobre esse aspecto, precisamos lembrar o conceito de Web 2.0 (O’Reilly 2007; Costa e Fialho 2017), que dá margem à maior participação dos internautas e possibilita que estes criem espaços novos por meio de sua participação (como é o caso dos websites que permitem a criação de blogs ou páginas pessoais) ou que organizem as informações (com o uso dos sistemas de buscas, por exemplo, ou com comentários de suas compras em algum site).

Sobre esse tema, Paiva (2006) comenta que, com o surgimento do computador e da internet, novos tipos de comunidades puderam ser criados e mantidos. Com o respaldo das tecnologias em rede, passamos a formar uma rede humana

mais complexa, por meio das quais um indivíduo se comunica com uma ou várias pessoas ao mesmo tempo, e que não possui mais limitações de tempo e de espaço (Paiva 2006).

Em apertada síntese, a complexificação das formas de fundar e de manter comunidades, a partir do advento da web e das tecnologias digitais em rede, pode ser pensada sob o prisma do contraste entre as comunidades tradicionais e as comunidades virtuais (Fialho 2011).

Quadro 1 – Comparação entre comunidades tradicionais e comunidades virtuais

Comunidade tradicional	Comunidade virtual
Espaço físico-geográfico	Ciberespaço
Marcada por fronteiras geográficas	Pautada em fronteiras ocupacionais
Real	Virtual (e real)

Fonte: Autoria própria, com base em Fialho (2011).

Enquanto nas comunidades tradicionais destacava-se o espaço físico-geográfico, o espaço das comunidades virtuais é o ciberespaço, isto é, esse espaço de comunicação formado pela interconexão mundial de computadores e de recursos digitais (Lévy 2010; Costa *et al.* 2020). O termo “ciberespaço” especifica não só “a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo” (Lévy 2010. p. 17).

Além disso, com base em Fialho (2011), destacamos que as comunidades tradicionais eram fortemente afetadas por fronteiras físicas-geográficas. Com a globalização e com o advento da internet, essas fronteiras foram ressignificadas, de modo que as comunidades virtuais se pautam nas fronteiras da “formação de grupos com interesses comuns, tanto profissionais

como de lazer” (Leffa 2000). Quer dizer: o fator que mais diferencia os dois tipos é, no caso das comunidades tradicionais, as fronteiras, que são mais geográficas do que ocupacionais (Fialho 2011). Por outro lado, para as comunidades virtuais, interessa mais a atividade que a pessoa desempenha (sua ocupação) do que o lugar onde ela mora. Destarte, é possível que hoje os indivíduos interajam mais com colegas de outras partes do mundo do que com o seu vizinho. Sobre esse aspecto, Primo (1997, p. 4) argumenta: “as comunidades virtuais seriam baseadas em proximidade intelectual e emocional em vez de mera proximidade física”.

Finalmente, cabe destacar que as comunidades tradicionais são essencialmente concebidas como “reais”, enquanto as comunidades virtuais, em uma lógica reducionista, não são. É necessário ressaltar a essa suposta dicotomia real/virtual, afinal, o virtual é real (Lévy 1998, 2010). No caso das comunidades virtuais, cujo espaço é o ciberespaço, precisamos compreender que esse espaço, apesar de virtual, é tão real quanto o espaço da comunidade tradicional. O espaço virtual das comunidades virtuais é real em inúmeros aspectos, da existência de seus membros até a realidade do sentimento de pertencimento à comunidade de tais sujeitos.

Cumprido elucidar que essa tipificação de comunidades não se dá por oposição total. Em outras palavras, as comunidades tradicionais podem contar também com expansões para as comunidades virtuais. A modo de ilustração desse fenômeno de transformação, podemos mencionar a comunidade de um bairro que se comunica via grupos de *WhatsApp*. O que une os sujeitos dessa comunidade é, essencialmente, a territorialidade físico-geográfica: todos pertencem ao mesmo bairro. No entanto, a comunidade virtual é usada para ampliar a comunicação desses sujeitos. Isso vale para uma sala de aula tradicional que funciona em correlação a uma sala de aula virtual daquele mesmo grupo de estudantes e de professores.

Com base em todo o exposto, podemos elencar exemplos de comunidades virtuais já consolidadas a partir de tecnologias on-line. Dentre inúmeros outros exemplos, além das salas do Moodle e dos grupos de *WhatsApp*, podemos elencar: (1) o fórum do WordReference² para discutir questões sobre língua e tradução; e (2) a Wikipédia,³ a enciclopédia aberta, idealizada e fundada por Jimmy Wales a partir do lema “Imagine um mundo em que cada pessoa no planeta tenha acesso gratuito à soma de todo o conhecimento da humanidade” (Tapscott e Williams 2006). No caso, optamos deliberadamente por esses dois exemplos mais pertinentes ao âmbito educacional, nosso escopo neste capítulo.

Cabe ainda ressaltar que, nas comunidades virtuais, os indivíduos podem estar “na” ou “em” rede (Costa 2016). A diferença semântica, não tão sutil, entre um e outro tem relação com a diferença de postura assumida pelos professores e pelos aprendizes na web. Resumidamente, estar “na” rede parte de um sentido mais individualista, de estar na rede mundial de computadores, na web, sem necessariamente estar aberto à colaboração e à formação de comunidades (Costa 2016). Por outro lado, estar “em” rede tem relação com uma concepção de mundo assumidamente mais colaborativa, uma perspectiva mais coletiva de si e do outro, no sentido de pensar e de agir com base em uma filosofia Ubuntu, do povo zulu, da África do Sul (Costa 2022). Nesse sentido, estar “em” rede transcende o estar “na” rede (Costa 2016, p. 25).

Por mais que a web atual promova a colaboração entre seus usuários, estar “na” rede parece restringir-se às conexões que existem apenas porque a própria internet já está em um estágio tão avançado de seu potencial colaborativo que o sujeito colabora por meio dela quase que de forma automática (ou talvez apenas

2. Disponível em: <https://www.wordreference.com/>.

3. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/>.

quando forçado a isso, haja vista os casos de usuários que se recusam à colaboração). Estar “em” rede, em contrapartida, é um fenômeno caracterizado não pela web em si, que é colaborativa por excelência, mas pela(s) forma(s) desse sujeito atuar, pensar, (co)produzir, interagir e, no caso específico, colaborar com sua(s) comunidade(s) (Costa 2016, p. 28).

Quadro 2 – Síntese de distinções entre estar “na” e “em” rede

Estar “na” rede	Estar “em” rede
Estar na rede mundial de computador (web)	Estar interagindo e colaborando com demais usuários da web
Paradigma educacional individual	Paradigma educacional colaborativo
Ênfase na autoria, na aprendizagem e na produção	Ênfase na (co)autoria, na (co)aprendizagem e na (co)produção
Práticas embasadas em epistemologias tradicionais e individuais	Práticas embasadas em epistemologias digitais e em rede.

Fonte: Autoria própria, com base em Costa (2016).

Finalmente, considerando essa proposição, quando os sujeitos estão “em rede”, eles podem compor redes de apoio, isto é, redes em que as pessoas contribuem com o bem-estar dos demais membros do grupo e se apoiam mutuamente. Para Fialho (2020), exemplo ilustrativo de uma rede de apoio, muito anterior à web atual, consta no filme americano Óleo de Lorenzo (1992). Em tal obra cinematográfica, baseada em fatos reais, conhecemos a história de Lorenzo, filho de Augusto e de Michaela, que é diagnosticado com adrenoleucodistrofia (ALD), uma doença degenerativa extremamente rara e incurável. Os médicos não conheciam a doença, os pais estavam obstinados em achar a cura para o filho e, a partir desse contexto, encontraram uma rede de apoio com pais de outras crianças com enfermidades semelhantes. Foi com essa rede de apoio que

Augusto e Michaela conseguiram chegar ao óleo de Lorenzo, usado para inibir a evolução de algumas doenças.

As redes de apoio são muito estudadas na área da Psicologia. Nossa proposição maior é a de que essas redes se efetivem e proliferem também na seara da Educação e da Linguística Aplicada (LA), sobretudo entre docentes. Afinal, as redes, por se constituírem em espaços favoráveis ao compartilhamento da informação e do conhecimento, podem também se configurar como espaços de aprendizagem, tornando-se, assim, um ambiente para o desenvolvimento e para a inovação pedagógica (Souza e Schneider 2012, p. 9).

Nesse viés, entendemos que muitas comunidades virtuais “em rede” (Costa 2016) e pautadas na “colaboração em massa” (Fialho 2011), neste atual contexto pós-pandemia e ensino remoto, funcionam (ou podem funcionar) também como redes de apoio *entre e para* docentes.

Uma vez mais: o conceito de “colaboração”

A colaboração entre docentes é considerada por muitos autores como um poderoso fator de aprendizagem profissional dos professores e de eficácia das escolas (Lima e Fialho 2015, p. 27). Para Pinho e Mesquita (2018), sobretudo a partir das três últimas décadas, a colaboração entre docentes tem recebido grande atenção de acadêmicos e de reformadores políticos, no sentido de explorar os potenciais benefícios que essa forma de trabalho pode trazer para os espaços educacionais. Ademais, como já salientamos, a postura colaborativa pode ser a chave para a efetivação tanto das comunidades (virtuais ou não) quanto das redes de apoio. Mas, de fato, o que entendemos por “colaboração”?

Uma consulta rápida ao dicionário possibilita a localização do verbete “colaboração”, que remete ao “ato ou efeito de colaborar; concurso, ajuda, auxílio: trabalhar em colaboração”, e ao “trabalho feito pelos colaboradores, contribuição: colaboração dada a uma revista” (Dicio 2021). Desse modo, em nosso cotidiano, associamos o termo “colaboração” à ação em si, aparentemente sem pôr ênfase na forma como essa colaboração se dá ou se manifesta em um grupo social.

É importante considerar que a colaboração “pode manifestar-se de diferentes formas, sendo que nem todas conduzem aos mesmos fins e se traduzem por uma igual interdependência entre os pares envolvidos” (Pinho e Mesquita 2018, p. 126). Nessa perspectiva, Lima (2002) diferencia formas fortes e fracas de colaboração, com base na amplitude, na frequência e na abrangência da interação profissional em causa. Logo, a colaboração entre docentes será tanto mais forte quanto mais indivíduos estiverem envolvidos (amplitude), quanto mais recorrentes forem essas interações (frequência) e quanto mais dimensões da vida profissional envolver (abrangência) (Pinho e Mesquita 2018).

Destarte, para essa colaboração mais forte, a noção de “inteligência coletiva”, debatida por Lévy (1998), pode contribuir significativamente em termos de potencialização da *práxis* docente. Tendo em vista o caráter cada vez mais colaborativo da web e das tecnologias digitais contemporâneas (Costa e Fialho 2017), podemos argumentar que as práticas atualmente efetivadas no ciberespaço configuram colaboração entre os internautas que nutrem e se beneficiam da inteligência coletiva para potencializar os processos de aprendizagem.

Sobre esse tema, Pierre Lévy (1998, 2010) aponta: a conexão entre as pessoas por meio da internet culmina em um ciberespaço mundial no qual todo elemento de informação encontra-se em contato virtual com cada um e com todos (Lévy 1998, 2010). A partir disso, temos a inteligência coletiva, que

não se refere apenas ao cognitivo, mas sim a uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, e que resulta em uma mobilização efetiva de competência (Lévy 1998).

Com efeito, a inteligência coletiva é, resumidamente, uma inteligência que emerge e se consolida a partir da colaboração de muitas pessoas. Para Paiva (2006), esse conceito de inteligência coletiva de Lévy “está assentado no princípio de que o saber está contido na humanidade e não nos indivíduos, pois ninguém sabe tudo, mas todos sabem alguma coisa” (Paiva 2006, p. 2).

Em estudos recentes (Fialho 2011, 2020; Beviláqua *et al.* 2020), temos concebido a inteligência coletiva em aproximação à noção de “colaboração em massa” (Tapscott e Williams 2006). Partindo do pressuposto de que “mudanças profundas na natureza da tecnologia, da demografia e da economia global estão fazendo emergir novos e poderosos modelos de produção baseados em comunidade, colaboração e auto-organização, e não em hierarquia e controle”, Tapscott e Williams (2006, p. 9) destacam nossa atual capacidade de reunir o conhecimento “de milhões (se não bilhões) de usuários de maneira auto-organizável”, o que caracteriza a colaboração em massa, que “está transformando a nova web em algo que não difere muito de um cérebro global” (Tapscott e Williams 2006, p. 57).

Exemplos atuais e profícuos de colaboração em massa destacados por Tapscott e Williams (2006) são o *MySpace*, o *YouTube*, o *Linux* e a Wikipédia, que já mencionamos anteriormente. Segundo os autores,

o simples fato de participar de uma comunidade on-line é uma contribuição para os espaços digitais públicos – seja fazendo negócio com a *Amazon*, produzindo um vídeo para o *YouTube*, criando uma comunidade em torno da sua coleção de fotos no *Flickr* ou editando o verbete sobre astronomia na Wikipédia. (Tapscott e Williams 2006, p. 30)

Todo o exposto até aqui aponta para a importância da colaboração em massa na configuração das comunidades e das redes de apoio entre docentes e aprendizes. Para que essa colaboração se efetive e os membros de uma comunidade ou rede de apoio possam usufruir de seus benefícios (como a inteligência coletiva, por exemplo), há inúmeros aspectos fundamentais. Segundo Pinho e Mesquita (2018), estes são alguns desses aspectos: (1) a importância da construção de políticas de suporte para a colaboração, não só do ponto de vista da organização do/para o trabalho (tempos e espaços comuns), mas também da construção de uma visão para a educação dentro e fora da sala de aula, que fomente um sentido (uma missão) e um sentimento de comunalidade; (2) o fomento aos processos de decisão mais participativos e significativos para todos os envolvidos; e (3) a promoção de tempo/espaço para o desenvolvimento da confiança entre os indivíduos, do diálogo aberto e da negociação de interesses entre os membros da comunidade (Pinho e Mesquita 2018).

Práticas colaborativas entre docentes subjacentes às comunidades e às redes de apoio

Nesta seção, apresentamos algumas práticas ilustrativas de formação de comunidades e de redes de apoio, bem como a colaboração entre docentes subjacentes a elas. O primeiro exemplo que trazemos é referente a um grupo de professores de línguas no *Facebook*. Com base em Souza e Schneider (2012), podemos ter nas redes sociais – como o *Facebook* – diversas comunidades entre docentes interagindo entre si com uma intencionalidade educativa. Tal intencionalidade pode promover trocas positivas entre eles, gerando crescimento mútuo.

O exemplo que apresentamos é de um grupo de professores de Língua Portuguesa, cujo objetivo é compartilhar

atividades e materiais de ensino que possam ser usados na íntegra ou como inspiração por outros colegas, como podemos observar na Figura 1. O grupo foi criado em maio de 2017, mas teve seu nome alterado em junho de 2020, mudança possivelmente decorrente das necessidades dos professores em terem acesso a materiais que possibilitem o ensino remoto da Língua Portuguesa durante a pandemia de Covid-19.

Figura 1 – Página inicial de comunidade virtual de professores de Língua Portuguesa

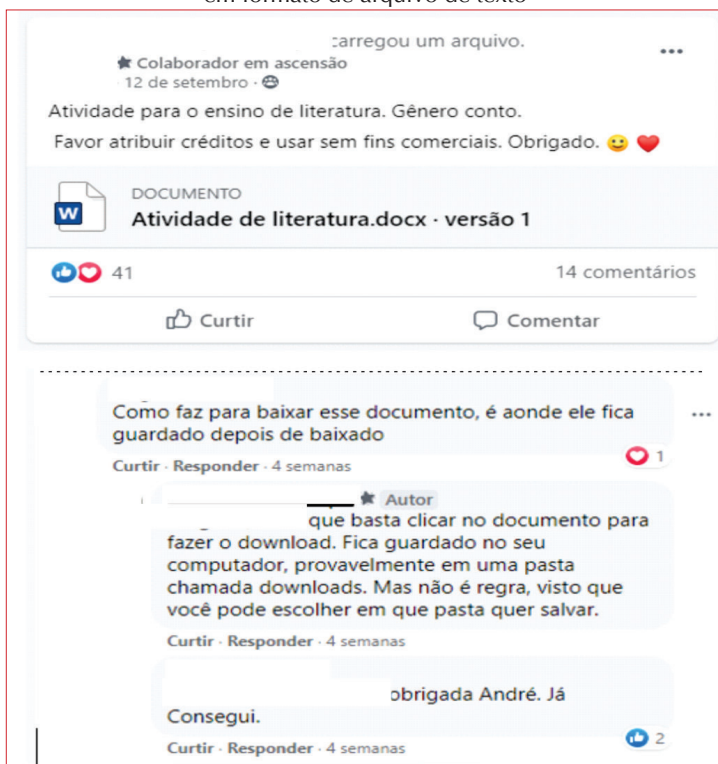


Fonte: Grupo do Facebook – Língua Portuguesa – Atividades.

Os administradores da comunidade elucidam que permitem e incentivam atividades que tenham alguma contextualização para seu uso. Além disso, indicam que as atividades devem ser referenciadas, valorizando o trabalho dos colegas e a autoria docente.

Na Figura 2, trazemos o exemplo de uma atividade compartilhada por um colega para o ensino de literatura, gênero conto, em formato de documento de texto. O autor da atividade pede que, caso os colegas usem a atividade, lhe seja atribuído o crédito, e que a atividade seja usada sem fins comerciais. Nos comentários relativos a essa atividade, na Figura 2, é interessante observar que uma colega perguntou como se faz para baixar o arquivo e, depois, onde ele fica armazenado no computador. Prontamente, o autor da atividade dá informações para a colega docente sobre como fazer o download do arquivo e onde ela poderá acessá-lo.

Figura 2 – Exemplo do compartilhamento de uma atividade em formato de arquivo de texto



Fonte: Grupo do Facebook – Língua Portuguesa – Atividades.

As dificuldades apresentadas pela colega, na Figura 2, parecem questões simples para quem possui maior fluência tecnológico-pedagógica (Mazzardo *et al.* 2020), mas são fundamentais para que os professores possam participar da cibercultura e, dessa forma, de uma aprendizagem mais digital. Nesse sentido, para além da formação de uma comunidade virtual, pelo fato de reunir pessoas heterogêneas, de diferentes formações, lugares e vivências, que compartilham um mesmo interesse, este grupo no *Facebook* se apresenta como uma rede de apoio, na qual os colegas compartilham não só arquivos de atividades, mas também dicas básicas de fluência tecnológico-pedagógica, informações que são necessárias para, por exemplo, um ensino remoto de qualidade.

Ainda sobre esse grupo, apresentamos mais um exemplo de como ele não só possibilita o compartilhamento das atividades em uma comunidade, mas também colabora com quem precisa. Na Figura 3, um participante do grupo compartilhou uma atividade sobre os *stickers* no *Whatsapp* em um Sistema de Autoria Aberto (SAA) chamado Ensino de Línguas Online⁴ (ELO) (Beviláqua *et al.* 2020). Outra participante escreveu, no chat dessa publicação, que não havia entendido como funcionava o programa. O autor da atividade indagou sobre o perfil de uso de acesso à atividade, e uma terceira colega se adiantou explicando os procedimentos para seu uso.

O peso da comunidade e de um grupo que se apoia em prol do uso de atividades para o ensino e a aprendizagem em uma determinada área ou campo do saber é fundamental em tempos de grandes mudanças sociais e educacionais, como as que ocorreram em decorrência da pandemia (Fialho 2020). Docentes tiveram que mudar sua sala de aula tradicional e, em muitos casos, migrar rapidamente para algum ambiente virtual, antes não muito comum em várias escolas, e talvez desconhecido por parte dos professores e dos aprendizes acostumados às aulas presenciais, de maneira geral. Nesse sentido, é muito importante essa ajuda mútua entre docentes

4. Disponível em: <https://www.elo.pro.br/cloud/index.php>.

mais familiarizados com o ciberespaço e com as práticas técnicas e sociais de uso do computador (para salvar ou para localizar um arquivo) ou de um sistema em nuvem, como o ELO (para produzir ou adaptar uma atividade on-line).

Figura 3 – Exemplo do compartilhamento de um Recurso Educacional Aberto (REA)



Fonte: Grupo do Facebook – Língua Portuguesa – Atividades.

Nos exemplos anteriores, temos também dois aspectos a serem pontuados. O primeiro diz respeito à ação de compartilhar uma atividade, que tomou proporções maiores, algo que possivelmente o autor da publicação não tinha imaginado. O segundo, atrelado ao primeiro, diz respeito à descentralização das práticas na comunidade em rede (Costa 2016), que podem acontecer com terceiros e outros que não estavam diretamente implicados na ação original. Em outras palavras, quem ajudou as professoras em dúvidas não foi o criador da atividade e da publicação no *Facebook*, mas outros membros da comunidade, aqueles que primeiro visualizaram a dúvida de colegas e se prontificaram a ajudar.

Partimos agora para explorar outro exemplo de formação de comunidade virtual para professores de línguas. Vamos tomar como base o SAA ELO em nuvem. O ELO é um sistema de autoria idealizado e implementado pelo professor Wilson Leffa que possibilita a produção de REA interativos para o ensino de línguas (Beviláqua *et al.* 2017), mas que também podem ser usados por outras áreas. É possível usar o sistema ELO enquanto docente (produzindo atividades) ou enquanto estudante (com foco em uma aprendizagem mais autônoma).

Uma possibilidade do ELO é a criação de atividades de forma colaborativa (Leffa 2016), com adaptações possíveis na perspectiva dos REA, como copiar recursos produzidos por outros autores, reutilizar o conteúdo de diferentes maneiras, adequar o conteúdo de um recurso ao nosso contexto, combinar o conteúdo original (ou até mesmo o já adaptado) com outro REA (para criar um recurso novo), compartilhar cópias do conteúdo original, revisados e/ou remixados (Mazzardo *et al.* 2020) etc.

Uma das atividades indicadas pelo editor do ELO é a chamada *Los gitanos*, como podemos verificar na Figura 4. Essa atividade tem como escopo o ensino da língua espanhola. Este REA possui 2607 avaliações.

Figura 4 – Escolhas do Editor de REA do ELO

Escolhas do Editor:					
TIPO	TÍTULO	RANKING	AUTOR:	LÍNGUA OU ÁREA:	NÍVEL
	Breve demonstração do ELO	★★★★★ (40598)	Vilson J. Leffa	english efl esl	Médio
	Los gitanos	★★★★★ (2607)	André Firpo Beviláqua	Espanhol; español; spanish	Médio
	O segredo do sucesso num curso a distância	★★★★★ (3412)	Vilson J. Leffa	Português	Médio
	Combatendo a fome no mundo	★★★★★ (456)	Vilson J. Leffa	English	Médio
	Medianeras I	★★★★★ (1405)	Carolina Fernandes Alves	Espanhol	Médio


Fonte: ELO.

Quando entramos nesse REA, vemos que o autor usou 8 módulos, explorando diferentes possibilidades de atividades, habilidades comunicativas e conteúdos linguísticos, culturais e sociais. Não está expresso no REA qual o objetivo da atividade ou o seu contexto de aplicação. Quando procuramos por esse tema (*gitano*) no ELO, verificamos que outros autores também possuem atividades sobre o mesmo assunto, como nos mostra a Figura 5.

As informações da Figura 6 nos revelam que todos os autores listados após o autor principal se valeram das prerrogativas do REA, duplicaram a atividade e fizeram as adaptações necessárias para seu contexto de uso. Antes que isso seja considerado cópia ou plágio, cumpre advertir que os REA se pautam pelas licenças abertas, como são as licenças *Creative Commons*, usadas pelo ELO (Costa 2022). As licenças abertas permitem acesso gratuito e, também, a possibilidade de reter, reusar, adaptar, *remixar* e distribuir, sem necessidade de solicitar autorização ao detentor dos direitos autorais (Mazzardo 2018). Essa prática permitida pelo ELO é de extrema relevância para professores, uma vez que a colaboração não precisa ser síncrona. A colaboração pode acontecer até mesmo sem a interação entre os autores, mas certamente acontecerá entre os materiais produzidos.

Figura 5 – Outras atividades no ELO com o tema *gitano*

Favoritas:

TIPO	TÍTULO	RANKING	AUTOR:	LÍNGUA OU ÁREA:	NÍVEL
	Los gitanos	★★★★★ (2611)	André Firpo Beviláqua	Espanhol; español; spanish	Médio
	Los Gitanos - Actividad de Recuperación	★★★★★ (622)	Vanessa Ribas Fialho	espanhol	Médio
	Gitano	★★★★★ (595)	Thágila da Silveira Ribeiro	español	Fácil
	gitano	★★★★★ (306)	cristiane medina wagner	espanhola	Fácil
	Gitano	★★★★★ (340)	Bruna Rodrigues dos Santos	español	Fácil
	gitano	★★★★★ (259)	ELIZANDRO CAVALHEIRO DA SILVA	espanhola	Médio
	gitano	★★★★★ (231)	Grasiele Naicinger	español	Médio
	gitano	★★★★★ (338)	mario cezar oliveira da silveira	español	Fácil

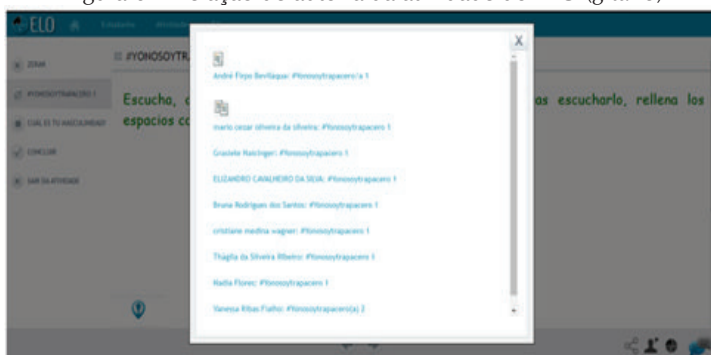
Fonte: ELO.

Ao analisarmos essas atividades, nos deparamos com similaridades à atividade indicada pelo editor. Ao clicarmos em uma delas, conseguimos obter informações referentes à autoria da atividade. Verificamos, como nos mostra a Figura 6, que a primeira autoria pertence ao mesmo autor da atividade indicada pelo editor.

Na tentativa de apresentar mais um exemplo de colaboração e rede de apoio possível para a aprendizagem, vamos agora apresentar o *YouTube*, usando como pano de fundo professores de inglês como língua adicional. Já sabemos das potencialidades dessa ferramenta para o ensino de línguas, uma vez que este representa um repositório quase infinito de possibilidades para que os aprendizes vejam a língua em uso, por falantes nativos, não nativos, outros aprendizes, artistas, docentes etc. Conforme já apontado, além de uma comunidade virtual, o *YouTube* pode ser espaço de redes de apoio. Dessa forma, nos pautamos pelo canal do *YouTube* da Associação

de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB), que proporcionou à comunidade acadêmica, durante a pandemia de Covid-19, inúmeras palestras e debates inerentes à formação continuada de professores e ensino de línguas e linguagens, prática mantida ainda hoje. Na Figura 7, apresentamos o canal com uma seleção de vídeos filtrados pela palavra “inglesa”, apenas a título de recorte para este exemplo.

Figura 6 – Relação de autoria da atividade do ELO (*gitano*)



Fonte: ELO.

Com a pandemia de Covid-19, inúmeras foram as iniciativas de vários colegas especialistas de criar *lives* de maneira voluntária, em solidariedade aos estudantes e colegas professores, no melhor sentido de “doa quem pode” (Fialho 2020). O canal da ALAB foi um que disponibilizou (e segue disponibilizando) inúmeras atividades como essas para professores. Na Figura 7, destacamos as três primeiras que aparecem como resultado de uma busca com a palavra “inglesa” nesse canal. Temos a indicação de uma transmissão ao vivo que, no momento do nosso registro dos dados para a posterior escrita do capítulo, ainda não havia acontecido, com o título “Língua inglesa e direitos humanos: pode o subalterno falar?”. Outro exemplo é a transmissão “Material Didático

de Língua Estrangeira”,⁵ na qual os colegas apresentaram investigações recentes sobre o material didático das Línguas Inglesa, Espanhola e Francesa no âmbito da Linguística Aplicada brasileira. Especificamente sobre a língua inglesa, foi apresentada a pesquisa sobre os livros didáticos de Língua Inglesa e o Letramento Crítico. Essa transmissão aconteceu ao vivo em 24 de junho de 2020, mas segue disponível para acesso de pessoas que não conseguiram assistir no dia, nem interagir com os participantes de forma síncrona.

Figura 7 – Vídeos sobre a Língua Inglesa



Fonte: Canal da ALAB no *YouTube*.

Fazendo um recorte desse vídeo, na parte específica da professora Aparecida de Jesus Ferreira, que fala sobre o material de língua inglesa, nos primeiros 35 minutos do vídeo, podemos acompanhar o chat e verificar as interações dos

5. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=v8RgWK4J89s>.

professores. Observamos uma grande diversidade de docentes, pesquisadores, professores em formação inicial e continuada, de todo o país, bem como de acadêmicos de variados níveis e modalidades de ensino.

As interações no chat a partir da fala da palestrante são muito interessantes de se analisar na perspectiva da colaboração e da rede de apoio. Com relação à discussão sobre Material didático, vemos a participação de outros especialistas que dão seu depoimento, como podemos ver nas colocações de uma participante: “Realizei pesquisa semelhante nos materiais didáticos de língua italiana” e “Nos materiais de italiano tem material com 680 pessoas brancas e 6 negras”. Esta participante colabora com uma visão similar à apresentada pela palestrante, contribuindo para a discussão da temática dos materiais didáticos na perspectiva do Letramento Crítico ao problematizar a representação de negros nas obras levadas às escolas. Isso também aconteceu nas falas de outros participantes, como em “Infelizmente as representações nos LDs [Livros Didáticos] ainda são muito elitistas. E, não digo aqui apenas sobre os fatores raciais, mas também os linguísticos. Em adição aos estereótipos. Inúmeros!”, o que nos leva a refletir sobre a adoção de materiais didáticos em nossas salas de aulas.

Também vemos uma discussão entre os participantes do chat, sobre o tema debatido pela palestrante. O debate a seguir, retirado desse recorte da transmissão ao vivo, ilustra não só um dos elementos mais importantes de colaboração em uma comunidade, “o diálogo aberto” (Pinho e Mesquita 2018), mas também a importância da negociação de sentidos e saberes, que se constroem continuamente entre os membros daquela comunidade.

P1: O livro didático é também uma ferramenta de reprodução das colonialidades.

P2: depender do(a)s autores, P1, o LD pode ser decolonial. Penso que como autores temos muitas formas de subverter o sistema.

P3: Por isso o papel do professor, como mediador entre o conteúdo e a realidade em que se insere o aluno, é importante

P4: Concordo com a P2! A atitude do docente diante do material é fundamental!

P1: Verdade, P2. Fiz uma generalização. Eu mesma produzi material potencialmente decolonial.

Por outro lado, temos a participação, no chat, de pessoas menos especialistas na temática e que aproveitam esse momento para aprender mais sobre os assuntos, prática continuamente necessária aos professores. Podemos verificar isso nas palavras de uma das participantes: “Estou adorando aprender isso!” e “É um assunto que não existia na minha graduação”. Uma outra participante registrou que “Esse debate é muito importante!!!”.

Estes são apenas alguns dos exemplos que conseguimos perceber nessa rica construção de saberes ao longo da transmissão ao vivo. Vários são os exemplos que poderíamos retirar de iniciativas como essa, e mencionamos apenas o canal da ALAB por questões de espaço.

Apresentamos, na sequência, nossas considerações finais sobre este percorrido pelas formações de comunidades virtuais no ciberespaço, com foco na formação de professores de línguas e linguagens, mas cuja importância se estende para os docentes de todas as áreas.

Considerações finais

Nosso objetivo central com o presente capítulo foi o de debater a importância e as potencialidades da formação de

comunidades entre e para professores em tempos de (pós-) pandemia de Covid-19, dentro e fora da sala de aula. O tema não é inédito, tampouco se esgota com este texto. Não é inédito porque a questão da colaboração e da formação de comunidades já vem sendo pautada nos últimos anos, embora sua importância tenha se acentuado de forma mais drástica e urgente em 2020; e não se esgota porque a educação linguística pós-pandemia não deixa de demandar formação de comunidades e de redes de apoio entre professores e aprendizes.

Nesse sentido, o esboço de um conceito de “comunidade”, a partir de uma revisão da literatura acadêmica sobre o assunto, nos permite destacar a potencialidade das tecnologias atuais e do ciberespaço para a composição de redes de apoio para além do espaço físico-geográfico (como o espaço das quatro paredes da sala de aula tradicional). Os interesses e objetivos dos indivíduos, o senso de pertencimento a um coletivo e a participação em um grupo virtual são apenas alguns dos aspectos que podem contribuir para a formação de comunidades que estejam não só “na” rede (na web), mas também “em” rede, isto é, colaborando mutuamente e de forma consciente e engajada.

No que concerne à análise da noção de “colaboração” que temos hoje, cabe destacar a possibilidade de “colaboração em massa” (Fialho 2011), ou seja, a colaboração coletiva em grandes grupos, o que pode reverberar na inteligência coletiva (Lévy 1998). Essa inteligência mais ampla, em larga escala, pode significar a potencialização de grupos de docentes que colaboram entre si. Exemplos pertinentes da transformação que a colaboração em massa e a inteligência coletiva podem aferir aos processos de ensino e de aprendizagem estão subjacentes a recursos e ferramentas como o *YouTube*, a Wikipédia e o ELO em Nuvem.

Apresentamos também outros exemplos práticos de formação de comunidades e redes de apoio, perpassadas pela colaboração entre professores de línguas. A participação em

canais de transmissões ao vivo e em grupos do *Facebook* são apenas alguns dos muitos modos possíveis de formação de comunidades virtuais ou redes de apoio para docentes pós-pandemia.

Finalmente, enfatizamos nossa conclusão maior: colaborar é preciso! A colaboração subjacente às redes de apoio pode ser um importante instrumento para a luta contra as desigualdades sociais, sobretudo no que concerne à inclusão digital de escolas, alunos, professores, bairros e comunidades (Fialho 2020). O ditado popular “doa quem pode, pega quem precisa” ilustra de forma potente um caminho para a tecitura de uma rede de apoio que, por sua vez, pode potencializar a comunidade. Almejamos e defendemos que essas comunidades e redes de apoio não se atenham ao período de pandemia de Covid-19, fortemente marcado pelo ensino remoto, mas que se estendam à educação do futuro.

Referências

BEVILÁQUA, André Firpo; LEFFA, Vilson José; COSTA, Alan Ricardo e FIALHO, Vanessa Ribas. “Para fazer mais e melhor: REA, SAA e colaboração em massa no ensino de línguas”, *in*: MALLMANN, Elena Maria; JACQUES, Juliana Sales; REGINATTO, Andrea Ad e ALBERTI, Taís Fim (orgs.) *REA: teoria e prática*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.

BEVILÁQUA, André Firpo; LEFFA, Vilson José; COSTA, Alan Ricardo e FIALHO, Vanessa Ribas. “Ensino de Línguas Online: um Sistema de Autoria Aberto para a produção e adaptação de Recursos Educacionais Abertos.” *Calidoscópio*, vol. 15, nº 1, São Leopoldo, pp. 190-200, 2017.

- COSTA, Alan Ricardo. *Professores de línguas “na” e “em” rede? Formação continuada de educadores para práticas abertas de (re)produção de materiais didáticos online*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Pelotas: Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Católica de Pelotas, 2016.
- COSTA, Alan Ricardo. “Ubuntu na nuvem: (co)produção de materiais didáticos e Ensino de Línguas Online”, in: CAVALHEIRO, Aline Cassol Daga; PAZ, Demétrio Alves; SNICHELOTTO, Cláudia Andrea Rost e ZIESMANN, Cleusa Inês (orgs.) *Línguas e literaturas na fronteira Sul: reflexões linguísticas e diálogos na educação*. Campinas: Mercado de Letras, 2022, vol. 1, pp. 287-306.
- COSTA, Alan Ricardo; BEVILÁQUA, André Firpo; KIELING, Helena dos Santos e FIALHO, Vanessa Ribas. *Paulo Freire hoje na Cibercultura*. Porto Alegre: Editora CirKula, 2020.
- COSTA, Alan Ricardo e FIALHO, Vanessa Ribas. “Ontem, hoje e amanhã: sobre a web e as ferramentas colaborativas emergentes para o professor de língua estrangeira.” *Domínios de Lingu@gem*, vol. 11, nº 1, Uberlândia, pp. 147-173, 2017.
- DICIO. *Dicionário Online de Português*. Colaboração (Verbete). 2021. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/colaboracao/>. Acesso em: 11/03/2021.
- FIALHO, Vanessa Ribas. “Juntos somos mais: a formação de comunidades e redes de apoio de e para professores.” *YouTube*, 16 de out. de 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=fSG_pMlykuI&list=PLr_uflZuhhYjVv9mlMURns2uHeJnkRV04P. Acesso em: 11/12/2022.
- FIALHO, Vanessa Ribas. *Comunidades virtuais na formação de professores de espanhol língua estrangeira a distância na perspectiva da Complexidade*. Tese de Doutorado

- em Linguística Aplicada. Pelotas: Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Católica de Pelotas, 2011.
- LEFFA, Vilson José. “Globalização e formação de comunidades digitais”, in: LEFFA, Vilson J. (org.) *TELA* (Textos em Linguística Aplicada) [CD-ROM]. Pelotas: Educat, vol. 1, pp. 1-13, 2000.
- LEFFA, Vilson José. “Não tem mais sesta. Gestão do tempo em cursos a distância.” *Revista Letras & Letras*, vol. 25, nº 2, Uberlândia, pp. 145-162, 2009. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/25533>. Acesso em: 30/09/2022.
- LEFFA, Vilson José. “Uma outra aprendizagem é possível: colaboração em massa, recursos educacionais abertos e ensino de línguas.” *Trabalhos em Linguística Aplicada*, nº 55, vol. 2, Campinas, pp. 353-377, 2016.
- LÉVY, Pierre. *A inteligência coletiva. Por uma antropologia do ciberespaço*. São Paulo: Loyola, 1998.
- LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Rio de Janeiro: Editora 34, 2010.
- LIMA, Jorge Ávila de e FIALHO, Adolfo. “Colaboração entre professores e percepções da eficácia da Escola e da dificuldade do trabalho docente.” *Revista Portuguesa de Pedagogia*, nº 49, vol. 2, Coimbra, pp. 27-53, 2015. Disponível em: https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1647-8614_49-2_2. Acesso em: 29/09/2021.
- LIMA, Jorge Ávila de. *As culturas colaborativas nas escolas: estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora, 2002.
- MAZZARDO, Mara Denize. *Recursos educacionais abertos: inovação na produção de materiais didáticos dos professores do Ensino Médio*. Tese de Doutorado em Educação. Lisboa: Universidade Aberta, 2018. Disponível

em: <http://hdl.handle.net/10400.2/7788>. Acesso em: 18/03/2021.

MAZZARDO, Mara Denize; MALLMANN, Elena Maria; JACQUES; Juliana Sales; SCHNEIDER, Daniele da Rocha; SCHRAIBER, Rogério Tubias; LAUERMANN, Rosiclei Aparecida Cavichioli; ALBERTI, Taís Fim; MORISSO, Maríndia Mattos e REGINATTO, Andrea Ad. *Fluência Tecnológico-Pedagógica (FTP) em Recursos Educacionais Abertos (REA)*. 1ª ed. Santa Maria: GEPETER/UFSM, 2020. Disponível em: <https://gepeter.proj.ufsm.br/pressbook/livrorea/>. Acesso em: 29/04/2022.

O'REILLY, Tim. "What is Web 2.0? Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software." *Communications & Strategies*, n° 65, 2007.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. "Comunidades virtuais de aprendizagem e colaboração", in: TRAVAGLIA, Luiz Carlos (org.) *Encontro na Linguagem: estudos linguísticos e literários*. Uberlândia: UFU, pp. 127-154, 2006.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. "Tecnologia digital em época de pandemia." *Cadernos de Linguística*, vol. 2, n° 1, pp. 01-12, 2021.

PALÁCIOS, Marcos. "Cotidiano e sociabilidade no cyberespaco: apontamentos para uma discussão", in: FAUSTO NETO, Antonio e PINTO, Milton José (orgs.) *O indivíduo e as mídias*. Rio de Janeiro: Diadorim, 1996. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/19447529/cotidiano-e-sociabilidade-no-ciberepaco-1995>. Acesso em: 29/01/2021.

PINHO, Ana Sofia e MESQUITA, Luciana. "Desenvolvimento profissional e colaboração na escola: dois estudos em diálogo." *Revista Internacional de Formação de Professores*, vol. 3, n° 1, Itapetininga, pp. 122-154, 2018.

- PRIMO, Alex Fernando Teixeira. “A emergência das comunidades virtuais.” *Anais... Intercom XX*, Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Santos, 1997. Disponível em: http://www.ufrgs.br/limc/PDFs/comunidades_virtuais.pdf. Acesso em: 10/12/2021.
- SOUZA, Adriana Alves Novais e SCHNEIDER, Henrique Nou. “Aprendizagem nas redes sociais: colaboração online na prática de ensino presencial.” *Anais... I Simpósio Internacional de Educação a Distância e I Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância*, São Carlos, 2012. Disponível em: <http://sistemas3.sead.ufscar.br/ojs1/index.php/sied/article/view/43>. Acesso em: 19/02/2022.
- TAPSCOTT, Don e WILLIAMS, Anthony D. *Wikinomics: how mass collaboration changes everything*. New York: Portfolio, 2006.

AS AUTORAS E OS AUTORES

Alan Ricardo Costa é Professor Adjunto na Universidade Federal de Roraima (UFRR). Doutor em Letras pela Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc). Mestre em Letras pela Universidade Católica de Pelotas (UCPel). Especialista em Língua Brasileira de Sinais (Libras) e em Educação a Distância/Tecnologias Educacionais. Graduado em Letras Espanhol e literaturas de língua espanhola pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Realizou estágio de pós-doutorado na Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Atua no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da UFRR e no Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede (PPGTER) da UFSM. Líder do GITEA: Grupo de Investigações sobre Tecnologias, Ensino e Aprendizagem (UFSM/CNPq). Na UFRR, coordena o Idiomas sem Fronteiras (IsF) e o Laboratório Imprimatur (LABIM). Realiza pesquisas nas áreas de Linguística Aplicada; ensino de línguas; formação docente; *Computer-Assisted Language Learning* e material didático digital.

Angelise Fagundes é Doutora em Educação pelo PPGE/UFSM. Mestre em Letras (PPGL/UFSM). Licenciada em Letras / Português (UFSM). Licenciada em Letras – Espanhol (UFSM). Foi professora da Rede Municipal de Ensino de Dilermando de Aguiar (RS). É Professora Adjunta da área de Ensino de Espanhol do Curso de Graduação em Letras (Português e Espanhol Licenciatura) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Cerro Largo (RS), onde coordena o CELUFFS, centro de línguas no campus. É vice-líder do POLIFONIA (Grupo de Pesquisa em Políticas Linguísticas, Formação de Professores e Novas Tecnologias para o Ensino de Línguas), registrado no diretório de grupos do CNPq. Atualmente, coordena e participa de projetos voltados ao ensino de línguas e cartografia linguística na fronteira missioneira Brasil/Argentina.

André Firpo Beviláqua é Doutor em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pelotas (PPGL/UFPEL). Mestre em Letras/Linguística Aplicada pela Universidade Católica de Pelotas (UCPEL). Licenciado em Letras Espanhol e em Letras Português pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Realizou mobilidade acadêmica em 2021, na Universidad de la República

Uruguay, em Montevideu. Atualmente, é Professor Substituto do Departamento de Metodologia do Ensino (MEN) da UFSM, onde atua com o ensino de Língua Portuguesa e de Língua Espanhola. Na UFSM, é também professor do Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede (PPGTER). É integrante do Grupo de Investigações sobre Tecnologia, Ensino e Aprendizagem (CNPq) e membro associado da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB). Tem experiência na área de Linguística Aplicada Crítica, atuando principalmente com os seguintes temas: Educação linguística crítica; Tecnologias digitais no ensino de línguas; Novos Estudos do Letramento e formação docente.

Bárbara Amaral da Silva é Mestre e Doutora em Estudos Linguísticos pela UFMG. Fez pós-doutorado no Centre for Research in Reasoning, Argumentation and Rhetoric na University of Windsor, Ontario – Canada e, atualmente, é Professora Substituta na área da Linguística do Texto e do Discurso da Universidade Federal de Minas Gerais e pós-doutoranda no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PosLin) na mesma instituição.

Bruna Quartarolo Vargas tem Graduação em Letras Português/Inglês/Literaturas pela Universidade Gama Filho (2006), Mestrado em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2011) e Doutorado em Linguística Aplicada Interdisciplinar pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2021). Tem experiência e interesse na área de ensino/aprendizagem de Língua Inglesa, Teoria Sócio Histórico Cultural, Avaliação Dinâmica, Desenvolvimento Mediado e Metodologias Ativas. É Professora Efetiva de Língua Inglesa no Colégio de Aplicação João XXIII, da Universidade Federal de Juiz de Fora e faz parte do NUVYLA (Núcleo de Estudos e Pesquisas da Escola de Vygotsky em Linguística Aplicada).

Camila Gonçalves dos Santos do Canto é Graduada em Letras pela Universidade Federal de Pelotas (2009), Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas (2012) e Doutora em Linguística Aplicada pela mesma instituição (2014). Atualmente é Professora Adjunta no curso de Licenciatura em Letras – Português da Universidade Federal do Pampa (Unipampa) e no Programa de Pós-graduação em Ensino de Línguas/Mestrado Profissional. Tem experiência na área da Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: Metodologias

de Ensino e Aprendizagem de línguas; Formação de Professores; Práticas de Leitura e Escrita no contexto acadêmico; Metodologias Ativas e Educação On-line.

Carla Viana Coscarelli é professora da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Tem mestrado e doutorado em Estudos Linguísticos pela UFMG. Fez pós-doutorado em Ciências Cognitivas pela University of California, San Diego e em Educação pela University of Rhodes Island. É coordenadora do Projeto de Extensão Redigir UFMG e desenvolve pesquisas sobre leitura em ambientes digitais e sobre letramento digital.

Carlos Henriques Rodrigues Valadares é Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (Poslin/UFMG), na área de Linguística Aplicada (Linguagem e Tecnologia) e Graduado em Letras Português/Inglês pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). Seus interesses de pesquisa são: jogos digitais no ensino de línguas, letramento digital e Pedagogia dos Multiletramentos.

Carolina Duarte Garcia é graduada em Letras (UFV) e mestra em Estudos Linguísticos (UFMG). Atualmente, é professora de Língua Portuguesa na Educação Básica e pesquisadora na área de Linguística Aplicada, principalmente no ensino e na aprendizagem de Língua Portuguesa por meio de Gêneros Discursivos e Digitais, bem como na formação inicial e continuada de professoras/es de Língua Portuguesa com foco no Letramento Digital, considerando como questões de gênero, raça, classe social, acesso, infraestrutura e posição geográfica os/as atravessam.

Cintia Regina Lacerda Rabello é Bacharel em Letras (Português-Inglês) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Licenciada em Letras (Português-Inglês) pela Universidade Santa Úrsula. Mestre em Tecnologia Educacional nas Ciências da Saúde pelo Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde (NUTES-UFRJ) e Doutora em Linguística Aplicada pelo Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PIPGLA-UFRJ). Professora Adjunta de Língua Inglesa no Departamento de Letras Estrangeiras Modernas do Instituto de Letras e no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal Fluminense (UFF). Coordenadora do Laboratório de Formação de Professores de Línguas e Tecnologias Digitais (LabLínguas – GLE/UFF) e líder do Grupo de Estudos em

Tecnologias no Ensino e Aprendizagem de Línguas – GETEAL/CNPq. Membro da Comunidade Colearn Aprendizagem e Rede RRI Data da Open University – UK e do GT de Linguagem e Tecnologias da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL).

Fabiosmara de Aguiar Silva é Licenciada em Letras pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru (FAFICA – 2019) e Mestra pelo Programa em Rede Nacional – PROFLETRAS da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFAPE / UPRPE – 2023). É professora efetiva de Língua Portuguesa nas Redes Estaduais da Paraíba (SEE-PB) e Pernambuco (SEE-PE), atuando no Ensino Fundamental e Médio. Estuda e pesquisa os letramentos e as potencialidades multissemióticas dos gêneros midiáticos no ensino de Língua Portuguesa.

Flávio Augusto dos Santos Pinto é doutorando no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês (PPGELLI) na Universidade de São Paulo (USP), atuando na linha de pesquisa Língua Estrangeira e Educação. Também é Bacharel em Letras: Português-Inglês pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). É membro dos grupos de pesquisa LLAC-LEVYG – A Perspectiva Sócio-Histórico-Cultural e da Atividade e o Ensino-Aprendizagem de Língua Estrangeira (USP/CNPq) e NUVYLA – Núcleo de Estudos e Pesquisas da Escola de Vygotsky em Linguística Aplicada (UFRJ/CNPq). Tem como principal interesse de pesquisa o uso de tecnologias digitais móveis para a educação em inglês como língua adicional em contextos não formais e informais, sob a perspectiva das teorias sócio-histórico-cultural, das *affordances* e do conceito de autonomia.

Gabriela Bohlmann Duarte é Graduada em Letras – Licenciatura em Português/Inglês e respectivas Literaturas, Mestre em Letras pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e Doutora em Letras pela Universidade Católica de Pelotas (UCPel), na área de Linguística Aplicada. É Professora Adjunta da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), atuando no Centro de Letras e Comunicação, na área de Ensino de Língua Inglesa, e no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da UFPel. Como pesquisadora, tem interesse nas áreas de ensino e aprendizagem de línguas mediadas pelas tecnologias e por metodologias ativas, bem como pela motivação e autonomia nesses processos a partir de uma perspectiva complexa.

Janaina Rezende é mestranda e especialista pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais, na área de Linguística Aplicada. Atualmente, é Coordenadora Pedagógica e de Tecnologias Educacionais em escola particular. Há 18 anos, desenvolve projetos educacionais relacionados à tecnologia, voltados para o Ensino Fundamental II e Médio.

Kyria Finardi é Mestre e Doutora em Letras Inglês e Professora Associada do Departamento de Linguagens, Cultura e Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Espírito Santo (UFES), onde também atua na Comissão Permanente de Internacionalização. Foi presidente da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB) (2018-2019), é co-criadora e co-coordenadora da Associação Iberoamericana de Linguística Aplicada (AIALA) e vice-presidente da Associação Internacional de Linguística Aplicada (AILA). Tem experiência na área de Internacionalização da Educação Superior e Linguística Aplicada. Suas produções contam mais de 200 trabalhos, segundo *Google Acadêmico*.

Marcus Vinícius Liessem Fontana é Doutor em Educação (UFSM, 2015), Mestre em Linguística Aplicada (UCPel, 2009) com bolsa fornecida pela CAPES e Licenciado em Língua Espanhola e Literaturas (UFPEl, 2006). Realizou estágio pós-doutoral em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas com pesquisa sobre LMOOC sob supervisão do professor Vilson Leffa (2017). É Professor Adjunto da Universidade Federal da Fronteira Sul desde 2020, onde ingressou por processo de redistribuição e atua no Curso de Licenciatura em Português e Espanhol. De 2009 a 2020, foi professor da Universidade Federal de Santa Maria, onde atuou nos cursos de Licenciatura em Espanhol presencial e EaD e orientou projetos de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede. É líder do POLIFONIA (Grupo de Pesquisas em Políticas Linguísticas, Formação de Professores e Novas Tecnologias para o Ensino de Línguas), registrado no diretório de grupos do CNPq. Atualmente, coordena e participa de projetos de pesquisa voltados para inovação tecnológica no ensino de línguas e cartografia linguística na fronteira missioneira Brasil/Argentina.

Rafael Vetromille-Castro é Graduado em Letras pela Universidade Federal de Pelotas, Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas e

Doutor em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atualmente, é professor do Programa de Pós-Graduação em Letras *stricto sensu* – o qual coordenou nos biênios 2010/2012 e 2013/2015 – e Professor Titular na área de língua inglesa do Centro de Letras e Comunicação da Universidade Federal de Pelotas (UFPeL). Atua na área de Linguística Aplicada, tendo especial interesse de pesquisa na Aprendizagem de Línguas Mediada por Computador (CALL), no desenvolvimento linguístico e nas Teorias da Complexidade e do Caos. É membro do grupo de trabalho “Linguagem e Tecnologias” da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística – ANPOLL. De 2014 a 2015, integrou o Núcleo Gestor do Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF/MEC) como vice-presidente na área de uso de tecnologias para educação e ensino de idiomas. Desenvolveu projeto de pós-doutorado como pesquisador visitante na University of California/Berkeley, no período de agosto de 2015 a junho de 2016, pelo Programa Pesquisa Pós-doutoral no Exterior/CAPES. Desde 2017, é Coordenador da Pós-Graduação junto à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Federal de Pelotas.

Roberta Gomes Leão é Mestre em Educação e está cursando o doutorado na mesma área pelo programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Espírito Santo (UFES) com bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Atuou como professora do Ensino Fundamental e Médio, no entanto hoje se dedica exclusivamente a pesquisa.

Robson Santos de Oliveira é licenciado pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru (FAFICA – 1995). Tem mestrado em Psicologia Cognitiva pela UFPE (2007), discutindo as formas de interação em chats, e tem doutorado também em Psicologia Cognitiva na mesma universidade (2012), analisando as interações e autorepresentações do Self nas redes sociais virtuais. Tem atuação no Programa em Rede Nacional–PROFLETRAS tanto pela Universidade de Pernambuco (UPE) quanto pela Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFAPE / UPRPE). Atualmente é Professor Associado na Universidade Federal de Pernambuco/UFPE, no Centro Acadêmico do Agreste/CAA, na área de linguagem e suas tecnologias. É pesquisador-líder do grupo de pesquisa Lincted (Linguagem, Conhecimento e Tecnologias Educacionais) na UFPE. Suas linhas de pesquisa são as tecnologias digitais na educação, dialogismo, multimodalidade.

Ronaldo Correa Gomes Junior tem graduação em Letras (Português-Inglês) pela Universidade Federal de Viçosa (UFV), mestrado e doutorado em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e MFA (*Master in Fine Arts*) em Design Gráfico e Digital (Instituto Infnet). Realizou estágios de pós-doutorado na Macquarie University e na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. É Professor Adjunto da Faculdade de Letras da UFMG na área de Linguagem e Tecnologia. Nessa faculdade, é membro do núcleo de pesquisa LingTec, integrante do LALINTEC (Laboratório de Linguagem e Tecnologia) e professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. É membro do Grupo de Trabalho “Linguagem e Tecnologias” da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística – ANPOLL. Como pesquisador, investiga narrativas sobre tecnologias digitais para a aprendizagem de línguas nas perspectivas cognitiva e ecológica e aprendizagem de línguas além da sala de aula. É ainda coautor de coleções didáticas de Língua Inglesa para os ensinos Fundamental e Médio.

Vanessa Ribas Fialho é Professora Associada da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), onde atua como docente dos cursos de Graduação em Letras da UFSM e do Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede (PPGTER). É graduada em Letras Espanhol pela UFSM. Tem Mestrado em Linguística Aplicada, Doutorado em Linguística Aplicada e Pós-Doutorado em Letras pela Universidade Católica de Pelotas (UCPel), com orientação do prof. Dr. Wilson J. Leffa. Faz parte do Grupo de Investigações sobre Tecnologias, Ensino e Aprendizagem (GITEA). Tem experiência na área de Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: Formação de professores, Ensino Mediado por Tecnologias Digitais, Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) aplicadas à educação, Educação a Distância (EaD), Objetos de Aprendizagem (OAs), Complexidade, Recursos Educacionais Abertos e Formação de Comunidades Virtuais.

Com o advento, a evolução e a democratização das tecnologias digitais, as oportunidades de aprendizagem além da sala de aula são cada vez mais percebidas e encaradas como legítimas. Dada a portabilidade e a ubiquidade, principalmente das tecnologias móveis, aprender não é mais uma atividade confinada a um espaço físico, podendo acontecer em diversos ambientes e no trânsito entre eles. Com isso, o docente deixa de ser "o" responsável pela transmissão de conhecimento para o aprendiz e passa a ser mais um agente em sua ecologia de aprender; o professor deixa de ser um "sábio no palco" para ser um "guia ao lado" (King 1993). Ao engajarem-se com tecnologias digitais para percorrer esses caminhos, os aprendizes criam conexões por e entre espaços com os quais se identificam, tecendo suas próprias redes de aprendizagem, com agentes humanos e não humanos. Esta coletânea reúne textos que evidenciam o esforço acadêmico em considerar movimentos importantes para irmos além da sala de aula de línguas.

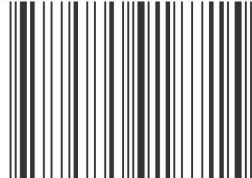


FALE
FACULDADE
DE LETRAS

UFMG



ISBN 978-85-7591-871-5



9 788575 918715