



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Letras

Cláudio Ricardo Corrêa


Aprendizagem de línguas em um cenário de ubiquidade: elaboração de diretrizes visando à criação do protótipo de um aplicativo para prática e aperfeiçoamento de línguas de modo colaborativo e crítico-reflexivo

Rio de Janeiro

2023

Cláudio Ricardo Corrêa

Aprendizagem de línguas em um cenário de ubiquidade: elaboração de diretrizes visando à criação do protótipo de um aplicativo para prática e aperfeiçoamento de línguas de modo colaborativo e crítico-reflexivo



Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos de Língua.

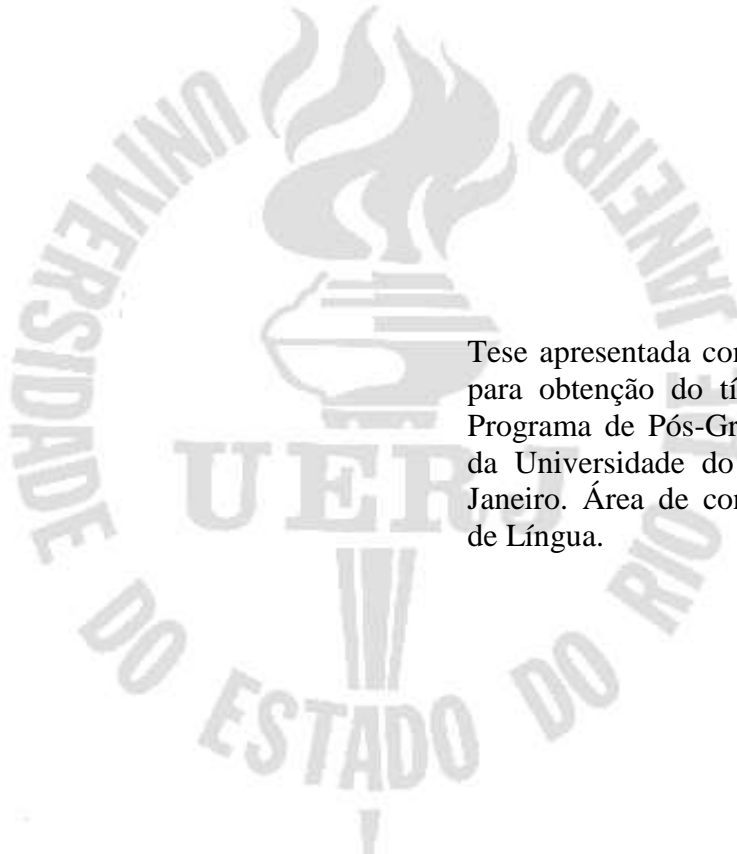
Orientadora: Prof^a Dra. Janaina da Silva Cardoso

Rio de Janeiro

2023

Cláudio Ricardo Corrêa

Aprendizagem de línguas em um cenário de ubiquidade: elaboração de diretrizes visando à criação do protótipo de um aplicativo para prática e aperfeiçoamento de línguas de modo colaborativo e crítico-reflexivo



Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos de Língua.

Orientadora: Prof^a Dra. Janaina da Silva Cardoso

Rio de Janeiro

2023

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/B

C824 Corrêa, Cláudio Ricardo.
Aprendizagem de línguas em um cenário de ubiquidade: elaboração de diretrizes visando à criação do protótipo de um aplicativo para prática e aperfeiçoamento de línguas de modo colaborativo e crítico-reflexivo / Cláudio Ricardo Corrêa. – 2023.
220 f.: il.

Orientadora: Janaina da Silva Cardoso.
Tese (doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras.

1. Línguas – Estudo e ensino - Teses. 2. Línguas – Estudo e ensino – inovações tecnológicas - Teses. 3. Computadores e civilização – Teses. 4. Letramento - Teses. I. Cardoso, Janaína da Silva. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Letras. III. Título.

CDU 800:37

Bibliotecária: Eliane de Almeida Prata. CRB7 4578/94

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Cláudio Ricardo Corrêa

Aprendizagem de línguas em um cenário de ubiquidade: elaboração de diretrizes visando à criação do protótipo de um aplicativo para prática e aperfeiçoamento de línguas de modo colaborativo e crítico-reflexivo

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos de Língua.

Aprovada em 27 de outubro de 2023.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Janaina da Silva Cardoso (Orientadora)
Instituto de Letras – UERJ

Prof.^a Dra. Poliana Coeli Costa Arantes
Instituto de Letras – UERJ

Prof.^a Dra. Sandra Pereira Bernardo
Instituto de Letras – UERJ

Prof.^a Dra. Cíntia Regina Lacerda Rabello
Universidade Federal Fluminense

Prof.^a Dra. Luciana Braga Carneiro Leão Junqueira
Fundação de Apoio à Escola Técnica

Rio de Janeiro

2023

As coisas não são todas tão palpáveis e dizíveis como normalmente querem nos fazer crer; a maioria dos acontecimentos é indizível, acontece em um espaço que nunca foi pisado por uma palavra.

Rainer Maria Rilke

DEDICATÓRIA

Dedico esta tese — e, também, a minha vida — a Deus,
à minha família, aos queridos amigos,
à minha orientadora e a todos os estimados educadores
que me ajudaram ao longo da jornada.

AGRADECIMENTOS

Aconteça o que acontecer, a Deus sempre serei grato por tudo, por tudo mesmo.

Agradeço a Nossa Senhora, Santa Mãe de Deus, por sempre rogar e interceder por nós junto a seu filho, Jesus Cristo.

Ao meu anjo da guarda.

À FAPERJ (Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro), pela concessão da bolsa de estudos “Doutorado Nota 10”, que foi fundamental para que eu pudesse realizar a pesquisa.

Às minhas amadas e eternas meninas, Eliane (esposa), Stephanye, Jennifer, Julye (filhas) e Sharpay (*dogtoranda*, filhota de quatro patinhas, que me fez companhia durante muitas madrugadas), por acreditarem, por serem quem são, pelo amor, pela confiança, pelo apoio em todos os momentos (os bons e os difíceis) e pelas comemorações com “pizza, pizza, pizza”.

À minha mãe, Clara, minha primeira professora, aquela que me alfabetizou, que sempre está ao meu lado e que é a melhor mãe do mundo.

Ao meu pai, Ozires, e à minha irmã, Janna, pela presença a vida toda. e aos meus irmãos, Carlinhos (*in memoriam*), Mauro (Casagrande) e Paulo, pelas divertidas lembranças.

À minha orientadora, Janaina da Silva Cardoso, uma mulher incrível, que tem o dom da orientação, uma espécie de vocação que algumas pessoas têm e que é imprescindível ao longo da jornada. Ela consegue ser aquela que a gente precisa na hora e na medida certa. Faz a gente adotar um pensamento crítico-reflexivo sobre tudo. Consegue extrair da gente aquilo que a gente nem sabe que tem. Encoraja-nos e nos faz acreditar que é possível. Não desiste nunca e nem deixa a gente desistir. Às vezes dá espaço, às vezes fica bem juntinho. Como ela faz isso? Não sei explicar. Só sei que ela é incansável nessa nobre missão e inspira muita gente. Nos momentos em que tive dificuldades, ela me apoiou. Nos momentos que tropecei, ela me estendeu a mão e me ajudou a “levantar, sacudir a poeira e dar a volta por cima” feito a canção de Paulo Vanzolini. Querida Janaina, receba meus sinceros agradecimentos por tudo.

À minha filha, Jennifer Corrêa, uma *superdesigner*, por me entender e me ajudar a transpor minhas ideias e meus sonhos para as prototipagens de alta fidelidade.

Às professoras Cíntia Regina Lacerda Rabello, Janaina da Silva Cardoso e Sandra Pereira Bernardo pelas leituras cuidadosas e pelas contribuições e sugestões quando da etapa de Qualificação.

Às professoras Cíntia Regina Lacerda Rabello, Janaina da Silva Cardoso, Luciana Braga Carneiro Leão-Junqueira, Poliana Coeli Costa Arantes e Sandra Pereira Bernardo pela generosidade em compor a banca à qual esta tese foi submetida como requisito à obtenção do título de Doutor.

Às professoras Roberta Cristina Sol Fernandes Stanke e Elza Maria Duarte Alvarenga de Mello Ribeiro por aceitarem compor a banca como suplentes e, conseqüentemente, pelo trabalho de fazer a leitura da tese e se prepararem para uma possível participação no dia do exame.

Aos professores do Instituto de Letras da UERJ, especialmente, Alejandra Josiowicz, André Conforte, André Valente, Bruno Deusdará, Carmem Negreiros, Darcilia Simões, Décio Rocha, Francisco Venceslau (*in memoriam*), Ieda Magri, Janaina Cardoso, José Carlos de Azeredo, Marina Augusto, Naira Velozo, Patrícia Costa, Poliana Arantes, Ramon Quintela (*in memoriam*), Roberto Acízelo e Sandra Bernardo pela dedicação e pelos ensinamentos.

À professora Edméa Santos (UFRRJ) e ao professor Marco Silva (UERJ/Estácio de Sá), por serem grandes inspirações.

À professora Lúcia Santaella, por compartilhar tantos saberes.

À UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro), por me acolher tão bem. Eu me sinto em casa.

À UFF (Universidade Federal Fluminense) e ao consórcio CEDERJ (Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro), pela oportunidade de cursar uma licenciatura de tamanha qualidade e por levarem a educação a distância tão a sério.

De novo, de novo e de novo à minha amada amiga Bel (Isabel Cristina Rodrigues), um exemplo a ser seguido e que, desde o início, sonhou junto comigo.

À minha queridíssima amiga, Dani (Daniela Ferreira da Silva), a superdindinha das minhas filhas.

À minha querida amiga, Ana Beatriz (Ana Beatriz Simões da Matta), cuja amizade, há muito tempo extrapolou o âmbito acadêmico e vai fazer parte da minha vida para sempre.

Ao meu amigo, Beto (Roberto Mauro Facce), de Nikiti City, pela revisão de texto em tempo tão exíguo.

Aos amigos da vida toda, alguns que não vejo há algum tempo, mas que sempre serão meus amigos, Ada, Adriana, Alexandre, Ana Paula, Antonio Marcos, Bernardete, Betina,

Beth Accioly, Beto, Bonka, Carlla, Carol, Carmen, Caryne, Celso, Claudete Fernandes, Cláudia D'Amaral, Cláudia Amorim, Cláudia Carvalho, Cláudia Fernandes, Clélia, Conceição, Cris, Denise, Domingos, Elen, Elizia, Fabiane, Fábio, Giselle, Glória, Guta, Gypsi, Isabel Fernanda, Ivana, Jiló, Jorge, Julio, Lúcia, Luizão, Maluh, Marcelo, Márcia, Marco, Marillac, Marluci, Maurício, Miriam, Murillo, Paulo, Rafael, Regina, Rita, Rosana, Sapo, Selma, Sheila, Soninha, Ronaldo, Toni, Valéria, Vera, Vera Rodrigues, Verinha, Viviane, William...

Aos amigos da pós-graduação da UERJ, Alessandra, Ana Vitória, Brizzida, Bruno, Cassandra, Carolina, Dani Vieira, Dani Ribeiro, Elizabeth, Elza, Estefani, Estêvão, Fernanda, Flavinha, Flávio, Giselle, Gláucia, Glênia, Helena, Jordana, Juliette, Karine, Layse, Luciana Figueiredo, Luciana Leão, Maria Elisa, Marianna, Marina, Marissol, Morgana, Paula, Paulo, Patrícia, Priscila, Raquel, Renata, Ricardo, Rodrigo, Sonia, Tatiana, Tessi, Victor, Viviane...

Aos queridos amigos da secretaria de pós-graduação do ILE/UERJ, Ana Célia, Cláudia, Roberto e Thiago.

Aos meus catequistas (*in memoriam*) Leila Márcia e Luiz Marcos; aos padres Sebastião Cintra, Francisco, Luiz Antonio, Marco Aurélio, Miguel Angel, Miguelito e Sivonaldo; às queridíssimas irmãs de Belém, Adriana, Anna Clara, Catarina, Cristina, Fernanda, Graça, Lucy, Luzia e, especialmente, Lúcia Imaculada e Patrícia; e aos inúmeros afilhados, amigos, companheiros de caminhada e da ICJA, da paróquia Nossa Senhora de Loreto (Freguesia de Jacarepaguá).

À Escola Municipal João de Camargo, uma escola pública em frente à Barreira do Vasco, no antigo bairro de São Cristóvão, que foi muito importante na minha vida. Foi lá que cursei o ensino fundamental, após ser alfabetizado em casa pela minha própria mãe. Essa escola simples e humilde prova o que o ensino público de qualidade pode transformar vidas.

Ao Colégio Olavo Bilac, também em São Cristóvão, outra escola pública, de ensino técnico profissionalizante, onde cursei o Ensino Médio.

À FACHA (Faculdade de Comunicação e Turismo Hélio Alonso), na qual cursei Comunicação Social (Jornalismo), aprendi muito, fiz grandes amigos e comecei a exercitar o pensamento crítico-reflexivo.

Enfim, a todos que, ao longo da caminhada, percorreram ao meu lado as trilhas da vida. Mesmo sem os citar nominalmente, sintam-se representados, amados e incluídos.

RESUMO

CORRÊA, Cláudio Ricardo. *Aprendizagem de línguas em um cenário de ubiquidade: elaboração de diretrizes visando à criação do protótipo de um aplicativo para prática e aperfeiçoamento de línguas de modo colaborativo e crítico-reflexivo*. 2023. 220 f. Tese (Doutorado em Letras) — Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

A presente pesquisa desenvolveu-se a partir da aprendizagem de línguas em um cenário de ubiquidade, utilizando uma abordagem multirreferencial conforme proposto inicialmente por Ardoino (1966, 1988). A multirreferencialidade foi escolhida porque se considera que, para se compreender esse tipo de aprendizagem — e tudo o que nela está envolvido —, é imprescindível que se reconheça sua inerente complexidade (MORIN, 1996, 2005). A opção por uma combinação de abordagens, com características de bricolagem, foi um modo de assegurar que múltiplos olhares, perspectivas plurais, complexas e heterogêneas possibilitassem uma fundamentação adequada, uma melhor análise e um direcionamento compatível com a construção do texto. A pesquisa foi concebida em um contexto de ubiquidade (ARAUJO, 2003; SANTAELLA, 2003, 2004, 2010, 2013, 2014), em tempos de cibercultura (LE MOS, 2004, 2015; LÉVY, 2010 [1997]; SANTOS, 2016; SILVA, 2008, 2014 [2000]), letramentos (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020), hipertextos (MARCUSCHI; XAVIER, 2010), interculturalidade (CANDAU, 2003, 2008, 2009; CANDAU; KOFF, 2015), formação crítico-reflexiva (FREIRE, 2020a [1996], 2020b [1968]; CARDOSO, 2022; LIBERALI, 2015) e das inúmeras possibilidades de criação, cocriação, compartilhamento de conhecimentos, aprendizagem colaborativa e melhoria de competências em qualquer hora e lugar. O objetivo deste estudo foi elaborar diretrizes, visando à construção do protótipo de um aplicativo para prática e aperfeiçoamento de línguas, de modo que promovesse uma educação colaborativa e crítico-reflexiva, na qual o reconhecimento e a inclusão do outro importassem. A proposta levou em conta o respeito pelas diferenças constitutivas da sociedade, promovendo relações dialogais entre grupos sociais e culturais diversificados. A partir das diretrizes elaboradas, com as características estabelecidas, foi possível fazer uma prototipagem de alta fidelidade, na qual se prenuncia o futuro protótipo.

Palavras-chave: ubiquidade; aprendizagem de línguas; educação crítico-reflexiva; dispositivos móveis; interculturalidade; multirreferencialidade.

ABSTRACT

CORRÊA, Cláudio Ricardo. *Language learning in a scenario of ubiquity: elaboration of guidelines aiming at the creation of a prototype of an application for the practice and improvement of languages in a collaborative and critical-reflective way*. 2023. 220 f. Tese (Doutorado em Letras) — Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

The present research was developed from language learning in a scenario of ubiquity, using a multi-referential approach as initially proposed by Ardoino (1966, 1988). Multireferentiality was chosen because it is considered that, in order to understand this type of learning — and everything that is involved in it —, it is essential to recognize its inherent complexity (MORIN, 1996, 2005). The option for a combination of approaches, with characteristics of bricolage, was a way of ensuring that multiple views, plural, complex and heterogeneous perspectives would enable an adequate foundation, a better analysis and a direction compatible with the construction of the text. The research was conceived in a context of ubiquity (ARAUJO, 2003; SANTAELLA, 2003, 2004, 2010, 2013, 2014), in times of cyberculture (LEMOS, 2004, 2015; LÉVY, 2010 [1997]; SANTOS, 2016; SILVA, 2008, 2014 [2000]), literacies (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020), hypertexts (MARCUSCHI; XAVIER, 2010), interculturality (CANDAU, 2003, 2008, 2009; CANDAU; KOFF, 2015), critical-reflexive training (FREIRE, 2020a [1996], 2020b [1968]; CARDOSO, 2022; LIBERALI, 2015) and the countless possibilities of creation, co-creation, knowledge sharing, collaborative learning and improvement of skills at any time and place. The objective of this study was to develop guidelines, aiming to build the prototype of an application for practicing and improving languages, in a way that would promote a collaborative and critical-reflective education, in which the recognition and inclusion of others matter. The proposal took into account respect for the constituent differences of society, promoting dialogical relationships between diverse social and cultural groups. Based on the guidelines developed, with the established characteristics, it was possible to carry out high-fidelity prototyping, which foreshadows the future prototype.

Keywords: ubiquity; language learning; critical-reflective education; mobile devices; interculturality; multireferentiality.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Tipos de leitores.....	73
Figura 2 – Os dois “multis” dos multiletramentos	79
Figura 3 – Fontes de mudança na pesquisa.....	80
Figura 4 – Processo de conscientização tecnológica.....	84
Figura 5 – Modelo TPACK (<i>Technological Pedagogical and Content Knowledge</i>)	85
Figura 6 – Esquema dos estágios da metodologia de pesquisa como um todo.....	106
Figura 7 – Esquema representativo do Estágio 1 da metodologia de pesquisa.....	109
Figura 8 – Formulário de avaliação da revisão literária.....	111
Figura 9 – Esquema representativo do Estágio 2 da metodologia de pesquisa.....	112
Figura 10 – Esquema representativo do Estágio 3 da metodologia de pesquisa.....	114
Figura 11 – Esquema representativo do Estágio 4 da metodologia de pesquisa.....	116
Figura 12 – Esquema representativo do Estágio 5 da metodologia de pesquisa.....	119
Figura 13 – Modelo de quadro geral com objetivos e características para delineamento das diretrizes visando à criação do protótipo do aplicativo	119
Figura 14 – Esquema representativo do Estágio 6 da metodologia de pesquisa.....	120
Figura 15 – Esquematização de telas para a prototipagem de alta fidelidade.....	121
Figura 16 – Esquema representativo do Estágio 7 da metodologia de pesquisa.....	122
Figura 17 – Esquema de Argumento de Toulmin (2001).....	123
Figura 18 – Infográfico com os procedimentos de transição entre as diretrizes e as atividades educativas que compõem as unidades do protótipo	126
Figura 19 – Capturas da tela geral de aplicativos e da tela de abertura do <i>App+</i> em um celular	141
Figura 20 – Capturas das telas de boas-vindas e introdutórias do protótipo em um celular (1).....	142
Figura 21 – Capturas das telas de boas-vindas e introdutórias do protótipo em um celular (2).....	143
Figura 22 – Capturas das telas de boas-vindas e introdutórias do protótipo em um celular (3).....	144
Figura 23 – Captura de tela de <i>login</i> do protótipo em um celular.....	144
Figura 24 – Captura de tela de “escolha de unidade” (<i>Unit 13</i>) do protótipo em um celular	145

Figura 25 – Captura de tela da unidade (<i>Unit 13</i> – “The Talk”) do protótipo em um celular	146
Figura 26 – Captura de tela a partir da escolha de “ler um texto” (<i>read a text</i>) do protótipo em um celular	147
Figura 27 – Captura de tela com a escolha “leia HQs” (<i>read comics</i>) do protótipo em um celular.	147
Figura 28 – Captura de tela com a escolha de “The Talk”, por Alicia D. Williams, do protótipo em um celular	148
Figura 29 – Captura de tela com a escolha de “The Talk”, por Darrin Bell, do protótipo em um celular	149
Figura 30 – Captura de tela com a escolha de “The Talk – Accused of Plagiarism”, por Darrin Bell, do protótipo em um celular	149
Figura 31 – Captura de tela da escolha de temas disponíveis do protótipo em um celular	150
Figura 32 – Captura de tela de “adesão a um grupo com a mesma afinidade temática” do protótipo em um celular	151
Figura 33 – Captura de tela do <i>chat</i> do protótipo em um celular	151
Figura 34 – Captura de tela “compartilhe com membros do grupo”	152
Figura 35 – Captura de tela da escolha “assista a vídeos” (<i>watch videos</i>)	153
Figura 36 – Captura de tela da escolha “ouça um <i>podcast</i> ” (<i>listen a podcast</i>)	153
Figura 37 – Captura de telas do “quiz” sobre a leitura da Unidade 13 (<i>The Talk</i>).....	154
Figura 38 – Captura de telas de <i>feedback</i> do “quiz”. (1).....	155
Figura 39 – Captura de telas de <i>feedback</i> do “quiz”. (2).....	155
Figura 40 – Captura de tela do recurso <i>HELP</i> (um tira-dúvidas).....	156
Figura 41 – Captura de telas para prática interativa por mensagens de texto e videoconferência	157

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Definições dos tipos de computação segundo Araujo (2003)	67
Quadro 2 – Características dos tipos de leitores segundo Santaella (2013)	74
Quadro 3 – Tipos de reflexão na formação de professores	81
Quadro 4 – Características da gamificação	93
Quadro 5 – Síntese dos dados gerados a partir dos Estágios 1 a 4	129
Quadro 6 – Objetivos e características para compor os procedimentos das diretrizes.....	136

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	Análise do Discurso
<i>App</i>	Aplicativo
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEALD	Colaboração, Estratégias de Aprendizagem e Letramento Digital
CEDERJ	Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro
CK	<i>Content Knowledge</i> (Conhecimento de Conteúdo)
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EAD	Educação a Distância
EAL	Ensino e Aprendizagem de Línguas: Abordagens, Metodologias e Tecnologias
FAPERJ	Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro
LA	Linguística Aplicada
LC	Linguística Cognitiva
PCK	<i>Pedagogical Content Knowledge</i> (Conhecimento Pedagógico de Conteúdo)
PK	<i>Pedagogical Knowledge</i> (Conhecimento Pedagógico)
PPGL	Programa de Pós-Graduação em Letras
<i>QR Code</i>	<i>Quick Response Code</i>
TCK	<i>Technological Content Knowledge</i> (Conhecimento Tecnológico de Conteúdo)
TDIC	Tecnologia Digital de Informação e Comunicação
TIC	Tecnologia de Informação e Comunicação
TK	<i>Technological Knowledge</i> (Conhecimento Tecnológico)
TPACK	<i>Technological Pedagogical and Content Knowledge</i> (Conhecimento Tecnológico Pedagógico e de Conteúdo)
TPK	<i>Technological Pedagogical Knowledge</i> (Conhecimento Tecnológico e Pedagógico)
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	18
1	VIVÊNCIAS ACADÊMICAS	28
1.1	Iniciando a conversa	28
1.2	A pesquisa com o <i>Duolingo</i>	28
1.2.1	<u>Recapitulando o estudo sobre o <i>Duolingo</i></u>	28
1.2.2	<u>A pesquisa de mestrado sobre o aplicativo <i>Duolingo</i> e suas questões orientadoras</u> ..	33
1.2.3	<u>Considerações finais da pesquisa de mestrado sobre o <i>Duolingo</i></u>	35
1.3	A licenciatura em Letras (Português-Literaturas) – modalidade EAD – UFF	37
1.3.1	<u>Algumas inquietações</u>	38
1.3.2	<u>Percepções durante o trajeto</u>	39
1.4	O processo de doutoramento em Letras (Linguística) – UERJ	44
1.4.1	<u>No começo foi assim</u>	44
1.4.2	<u>Com a chegada da pandemia tudo mudou</u>	46
1.4.2.1	Eventos acadêmicos, clube de leitura, publicação e bolsa de estudos	48
1.4.2.2	Aulas a distância.....	50
1.4.3	<u>Pesquisa e extensão</u>	52
1.4.4	<u>Programa de Estágio Docente (PED)</u>	53
1.4.5	<u>A volta ao presencial</u>	55
1.4.6	<u>O que faltou</u>	56
2	REVISÃO DA LITERATURA	57
2.1	Introito	57
2.2	Multirreferencialidade, complexidade e bricolagem	58
2.2.1	<u>Abordagem multirreferencial</u>	58
2.2.2	<u>Complexidade e pensamento complexo</u>	60
2.2.3	<u>Bricolagem</u>	61
2.3	Cibercultura e ciberespaço	63
2.4	Ubiquidade	66

2.4.1	<u>O que é isso?</u>	66
2.4.2	<u>Ubiquidade humana e aprendizagem ubíqua</u>	71
2.4.3	<u>Leituras e tipos de leitores</u>	73
2.5	(Multi)letramentos	76
2.5.1	<u>A diferença entre alfabetização e letramento</u>	76
2.5.2	<u>Letramentos e multiletramentos</u>	77
2.5.3	<u>Novos aprendizes e novos professores</u>	80
2.5.4	<u>Tipos de reflexão na formação de professores</u>	81
2.5.5	<u>O ensino-aprendizagem de línguas mediado por tecnologias digitais</u>	83
2.6	Hipertexto	86
2.6.1	<u>Construção de sentidos</u>	88
2.6.2	<u>Novos parâmetros</u>	90
2.7	Gamificação	91
2.7.1	<u>O que é gamificação</u>	91
2.7.2	<u>Características da gamificação</u>	92
2.8	Interculturalidade e Educação Intercultural Crítica	95
2.8.1	<u>Construindo uma nova educação</u>	95
2.8.2	<u>O reconhecimento do outro</u>	96
2.8.3	<u>Interculturalidade crítica</u>	97
3	ABORDAGEM METODOLÓGICA	99
3.1	Introdução	99
3.1.1	<u>Objetivos geral e específicos</u>	103
3.1.2	<u>Questões de pesquisa</u>	103
3.2	Contexto da pesquisa	107
3.3	Estágios (etapas) de pesquisa	108
3.3.1	<u>Estágio 1 – Revisão de literatura</u>	109
3.3.2	<u>Estágio 2 – A pesquisa sobre o <i>Duolingo</i></u>	112
3.3.3	<u>Estágio 3 – A licenciatura em Letras na modalidade EAD – UFF</u>	114
3.3.4	<u>Estágio 4 – O processo de doutoramento em Letras – UERJ</u>	116
3.3.5	<u>Estágio 5 – Elaboração das diretrizes visando à construção do protótipo</u>	118

3.3.6	<u>Estágio 6 – Prototipagem de alta fidelidade</u>	120
3.3.7	<u>Estágio 7 – Avaliação dos objetivos</u>	122
3.4	Procedimentos de análise dos dados	123
4	ELABORAÇÃO DE DIRETRIZES VISANDO À CONSTRUÇÃO DO PROTÓTIPO DE UM APLICATIVO PARA PRÁTICA E APERFEIÇOAMENTO DE LÍNGUAS DE MODO COLABORATIVO E CRÍTICO-REFLEXIVO	125
4.1	Palavras iniciais	125
4.2	O processo de elaboração das diretrizes	127
4.2.1	<u>Instruções gerais para a apresentação de temas</u>	128
4.2.2	<u>Síntese dos dados gerados a partir dos Estágios 1 a 4</u>	127
4.2.3	<u>Os objetivos e as características</u>	135
4.2.4	<u>Os critérios</u>	139
4.2.5	<u>Etapa procedimental de transição para a criação das atividades educativas</u>	140
4.3	Um primeiro passo foi dado	157
5	ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA – NOVOS OLHARES	160
5.1	Iniciando	160
5.2	As análises	162
5.3	Só mais algumas palavras	171
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	173
	REFERÊNCIAS	180
	APÊNDICE A – Matrizes dos formulários-base	195
	APÊNDICE B – Formulários com respostas	199

INTRODUÇÃO

Ler é saber que o sentido pode ser outro.

Eni Orlandi

Palavras iniciais

Em 2017, estava em uma oficina, no 7º Simpósio de Hipertexto e Tecnologias na Educação, promovido pela UFPE, em Recife, quando o professor Vilson Leffa (da UFPel) apresentou um *slide* com uma citação de Donna Haraway (acompanhada de uma linda foto da filósofa). Nele estava escrito: “as melhores máquinas são feitas de sol; são apenas luz, nada mais do que sinais, ondas eletromagnéticas, uma faixa do espectro, eminentemente portáteis, móveis” (HARAWAY, 1985, p. 13).

Curioso é que, brincalhão e bem-humorado como ele costuma ser, interagiu com participantes do simpósio e comentou que tinha “inveja” de ele próprio não ter pensado e escrito aquilo e começou a discorrer sobre luzes e ondas. Em sua analogia, passou a falar de dispositivos digitais, com suas telas “feitas de luz”, para fins educacionais.

Não tinha lido a obra *A cyborg manifesto*, de Haraway, de onde a citação foi extraída, mas fiquei igualmente convencido da genialidade da autora e concordei com o raciocínio de Leffa. Passados alguns anos, aqui estou eu escrevendo a introdução de minha tese de doutorado, ainda encantado com a simplicidade e, ao mesmo tempo, a genialidade de Donna.

E por que me lembrei disso? Porque falar sobre essas telas “feitas de luz” é falar das inúmeras oportunidades de ensino-aprendizagem que elas possibilitam. Tanto mais se levarmos em conta a evolução tecnológica que permitiu aos humanos se tornarem *seres ubíquos*, como nos diz Santaella (2013). Para a autora, a miniaturização dos computadores permitiu uma hipermobilidade que “cria espaços fluidos, múltiplos não apenas no interior das redes, como também nos deslocamentos espaçotemporais efetuados pelos indivíduos” (SANTAELLA, 2013, p. 15).

Volto um pouco mais no tempo e me lembro de algumas aulas, na minha primeira graduação (em Comunicação Social), nas quais conheci um pouco da obra de Marshall

McLuhan. Esse filósofo e teórico da comunicação asseverou que o “meio é a mensagem” (McLUHAN, 1964, p. 21-37). Ou seja, em sua metáfora, o meio influenciaria tão significativamente a mensagem a tal ponto de a ela se fundir. E isso foi dito em sua obra *Os meios de comunicação como extensões do homem*, ainda na década de 1960, ou seja, muito antes do advento da *web*. E por que essa reminiscência? Porque decorridos 60 anos, o professor Marco Silva (Uerj/Estácio de Sá), em uma de suas *lives* durante a pandemia de COVID-19, acabou por atualizar o título da obra de McLuhan ao dizer que “os celulares não são apenas extensões de nossos dedos, mas de nossos corpos” (SILVA, 2021).

Foi imediata a rememoração, o encadeamento e a associação de ideias de Haraway, Leffa, Santaella, McLuhan e Silva. Desse modo, essas poderosas extensões fazem com que não somente os dispositivos móveis “feitos de luz” sejam ubíquos, mas os usuários e seus corpos moventes também. E o que estamos fazendo ou que podemos fazer com esse enorme potencial? Toda vez que uma tecnologia é inventada (ou evolui), automaticamente, pensamos em como utilizá-la para fins educacionais. Às vezes fazemos bons usos, às vezes desperdiçamos enormes potenciais e, na maioria das vezes, esbarramos nas diversas exclusões sociais. E qual a relevância disso?

Pertinência e relevância

É notório que essa ubiquidade permite que se ensine ou se aprenda o tempo todo, seja formal ou informalmente. Diante disso, como investigar esse universo que evolui em uma velocidade nunca antes vista? É isso que dedicados pesquisadores vêm fazendo há muito tempo (SANTAELLA, 1997, 2003, 2004, 2005, 2010, 2013; SILVA, 2000, 2008, 2014; SANTOS, 2002, 2016, 2019, 2020; LEMOS, 2004, 2010, 2015 [2002];¹ LÉVY, 2010 [1997]); contudo, a cada dia novas tecnologias são acrescidas e vão alterando os processos cognitivos em dimensões espaçotemporais cada vez menores. Quase não dá para acompanhar as evoluções tecnológicas, principalmente as que envolvem inteligência artificial (IA). Então devemos desistir e nos render? Não, é claro que não.

Como nem sempre é possível acompanhar a veloz evolução tecnológica, a solução passa por investirmos em pedagogias que promovam o desenvolvimento de uma leitura

¹ Nesta tese, quando relevante, acrescentei entre colchetes a data da publicação da primeira edição ou, no caso de traduções, a data da publicação da obra original, antes de ser traduzida para a língua portuguesa.

crítica de mundo. Freire (2020a [1996], p. 29) disse que “a leitura verdadeira me compromete de imediato com o texto que a mim se dá e a que me dou e de cuja compreensão fundamental me vou tornando também sujeito”. Ou seja, adotar essa postura de comprometimento e compreensão vai permitir que aprendamos a ler o mundo de uma forma mais crítica, ética, responsável, inclusiva, acolhedora, solidária, independentemente do meio no qual a mensagem é veiculada.

A leitura profunda, em contrapartida à superficial, torna-nos sujeitos. Ler, requer perguntar ao texto coisas simples como: “quem disse?”, “o quê?”, “por quê?”, “para quem?”, “onde?”, “como?”, “quando?”, “com que interesses?”, “em qual contexto?”, “com qual finalidade?” etc. E isso independe do meio e das evoluções tecnológicas que dão ar verossímil às mensagens. Interpretar o texto com esse olhar crítico-reflexivo torna-nos sujeitos e não apenas objetos da mensagem. Não importa se é por meio de pinturas nas cavernas, escrevendo com penas, canetas *BIC* ou *Montblanc*, datilografando, digitando ou tocando a tela com a ponta dos dedos. Sempre haverá evoluções. O que precisamos é nos preocupar com a forma como lemos o mundo, seja em nossa língua materna, seja em uma língua adicional.²

Durante muito tempo ouvimos dizer que “uma imagem vale mais que mil palavras”. Ainda que não concordássemos com isso, o senso comum concordava. E reconhecíamos o “estrago” que uma simples imagem podia causar. Era “prova irrefutável”, diziam. Com o passar dos anos, com a evolução dos *softwares* de manipulação,³ tratamento de imagens e associação à inteligência artificial, foi ficando cada vez mais difícil distinguir uma imagem “original” de uma “manipulada”. E muito mais está a caminho, pois esses recursos já

² Optou-se por utilizar no contexto desta pesquisa a nomenclatura *línguas adicionais* por se concordar com Leffa e Irala (2014), que propõem a adoção de *língua adicional*, por esta ser uma terminologia mais abrangente. Segundo os referidos autores, são línguas que se aprendem por acréscimo, muitas vezes partindo de outras línguas que já se conhece. E, também, pelo fato de a aprendizagem da língua adicional poder apoiar-se na materna, tem-se a opção de adotar metodologias que valorizem o contexto do aluno, suas práticas sociais, valores da comunidade e uma visão crítica da aprendizagem. “O uso do termo ‘adicional’ traz vantagens porque não há necessidade de se discriminar o contexto geográfico (língua do país vizinho, língua franca ou internacional) ou mesmo as características individuais do aluno (segunda ou terceira língua).” (LEFFA; IRALA, 2014, p. 32-33).

³ O significado do verbo *manipular*, segundo o dicionário *Michaelis on-line*, por exemplo, é 1. Preparar, dar forma, tocar, segurar ou trabalhar com as mãos. 2. Fazer funcionar com eficácia; manejar. 3. **fig** Influenciar ou controlar um ou mais indivíduos de maneira ilegítima e de acordo com os próprios interesses; suggestionar. 4. Provocar o falseamento da realidade; adulterar, falsear. (Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/manipular/>.) Aqui, nesta tese, o utilizamos em seu sentido de “fazer funcionar com eficácia, de aperfeiçoar, de melhorar a qualidade”, mas, reconhecemos que o “ato de falsear e adulterar a realidade” está cada vez mais presente, independentemente da intenção do falseamento ou adulteração.

alcançam as imagens em movimento. Os resultados são quase tão perfeitos que dificultam a identificação da “manipulação”.

O mesmo podemos afirmar sobre os textos gerados a partir de inteligência artificial, que já são realidade em nosso tempo. O *chatGPT*,⁴ por exemplo, é capaz de escrever de pequenos parágrafos à redação de textos completos e nos mais variados gêneros textuais, de modo “convicente” (ainda que precisemos definir o que se entende por “convicente”). Mas, será que a questão é a inteligência artificial ou o uso que se faz dela? Será que há muita diferença entre o famoso “cortar e colar”, que nos acompanha há décadas, sem sequer se fazer uma leitura, sem processo autoral ou citação de fontes? Tecnologias — sejam elas analógicas ou digitais — estão aí e vão estar presentes o tempo todo. O bom ou mau uso que se faz delas é que precisa ser debatido. A sociedade precisa ajudar a formar seres pensantes crítico-reflexivos e com valores éticos bem amadurecidos para evitar e/ou identificar os maus usos como as *fake news*⁵ que inundam as redes.

Foi pensando, pois, em telas feitas de luz, meios, mensagens, extensões do corpo, ubiquidade, veracidade de imagens, inteligência artificial, *fake news*..., que nós também decidimos entrar nessa jornada, reunindo parte do que já foi feito e adicionando nossas contribuições. É isso que se pretende com a realização desse estudo, em que se optou por uma abordagem multirreferencial, complexa, plural, inclusiva, intercultural, enfim, com múltiplos olhares e de vários ângulos.

E para não ficar restrito ao estudo, decidimos pela elaboração de diretrizes visando à construção do protótipo de um aplicativo (*App*) para prática e aperfeiçoamento de línguas. Contudo, procurou-se fazê-lo de modo que promova uma educação colaborativa e crítico-reflexiva, na qual o reconhecimento e a inclusão do outro importe. A forma como as diretrizes foram elaboradas permite sua aplicação tanto em línguas maternas quanto em línguas adicionais. Nesta tese, entretanto, utilizamos a língua inglesa para a amostragem do protótipo, feita por uma prototipagem de alta fidelidade.

⁴ *ChatGPT* (*chat generative pre-trained transformer*) é um assistente virtual inteligente, no formato *chatbot online*, com inteligência artificial desenvolvido pela OpenAI, especializado em diálogo. Foi lançado em novembro de 2022. O *chatbot* é um modelo de linguagem ajustado com técnicas de aprendizado supervisionado e por reforço. Disponível em: <https://chat.openai.com/auth/login>. Acessado em: 10/01/2023.

⁵ *Fake news*, neste texto, é utilizado como verbete popular que se confunde e sintetiza os fenômenos da desordem informacional, que se subdividem em três tipos: a) *misinformation*, a veiculação não intencional de informações equivocadas; b) *malinformation*, o uso de informações verdadeiras, mas manipuladas de modo a enganar; e c) *disinformation*, que serve como um grande guarda-chuva para técnicas intencionais de disseminação de informações necessariamente falsas e com o objetivo específico de criar confusão ou causar danos premeditados (WARDLE; DERAKHSHAN, 2017).

A prototipagem de alta fidelidade é um recurso para testar o produto ou serviço com *design* e interatividade semelhantes à entrega final. Trata-se de uma representação fiel que aproxima o usuário do serviço da experiência oficial e entrega respostas confiáveis aos clientes ou desenvolvedores sobre a validação buscada. Mas, não se trata do produto final, pois o protótipo ainda não tem código escrito nem funciona de fato, mas é interativo e navegável. O que possibilita uma ótima experiência imersiva. Para esse fim, utilizamos o *software Adobe XD*.

Proferidas essas palavras iniciais, passemos ao contexto da pesquisa.

O contexto

A pesquisa nasceu em um contexto completamente diferente, quando de seu início em 2019, e precisou ser alterada devido à grave pandemia de COVID-19, que assolou o mundo a partir de 2020, provocando confinamento, isolamento e distanciamento social, além das milhões de mortes, doenças dela decorrentes, sequelas e diversos transtornos que alteraram a vida das pessoas. É claro que a educação não ficou fora disso. Foi afetada e levará muito tempo para que as inúmeras perdas e defasagens sejam contornadas em todos os segmentos da educação, expondo definitivamente os abismos econômico-sociais existentes entre os que têm oportunidades e os que não têm.

Apesar disso tudo, independentemente de mortes e danos profundos que atingiram meus familiares e círculos sociais afetivos bem próximos, a pesquisa, os compromissos acadêmicos e profissionais tiveram que seguir em frente, sendo necessária uma acentuada adaptação às circunstâncias — o que, de modo algum, foi ou está sendo fácil. Não há, portanto, a pretensão de minimizar ou ignorar os prejuízos físicos e psíquicos aos quais eu e milhões de pessoas fomos submetidos.

Vivemos na Educação uma realidade incomum imposta à maioria dos discentes e docentes, repentinamente, sem preparo algum. Tudo isso, em meio a um “desgoverno total”, em todas as instâncias, e a um constante corte de verbas que afetou sobremaneira os mais desfavorecidos e excluídos. Houve sucessos, é verdade, mas, também foram muitas as derrocadas. Ressalte-se ainda que, em meio ao caos, a dedicação e o empenho de valorosos docentes — amparados por instituições de ensino, colaboradores, amigos e familiares —, permitiram o encontro de novos caminhos.

Aprendemos em pouco tempo o que funcionava e o que não funcionava, além de desmascarar a falsa ideia de acessibilidade digital cuja premissa de exclusão não deveria ter sido ignorada. Não obstante essa difícil situação, a pesquisa já previa tratar de dispositivos móveis conectados que permitem acessibilidade dia e noite, onde quer que estejamos. Ou seja, um contexto de comunicação ubíqua, com convergência de mídias, que integram textos, áudios, fotos, vídeos etc.; além da hipertextualidade, que nos permite migrar como “em um passe de mágica” para outros tempos e espaços e nos faz mergulhar em uma não linearidade que ainda choca os que a ela não estão acostumados, mas que é tão natural para as novas gerações.

O inusitado quadro de pandemia exigiu uma rápida reconfiguração de práticas, meios, suportes, espaços etc. Enfim, nesse atual contexto de conexão, mobilidade e ubiquidade, essas são amostras de circunstâncias, que nos dão a oportunidade de educar e sermos educados, em processos de aprendizagem abertos, compartilhados e colaborativos, interculturais, em detrimento das culturas predominantemente centradas na transmissão unilateral de conhecimentos, que se recusam a adaptar-se a essa nova realidade de inteligências coletivas, feitas de trocas.

Conforme Santaella (2010), a aprendizagem ubíqua caracteriza-se por processos abertos, espontâneos, assistemáticos, que são atualizados contingencialmente e possibilitados por um acesso livre, contínuo, a qualquer momento. “Por meio dos dispositivos móveis, à continuidade do tempo se soma a continuidade do espaço: a informação é acessível de qualquer lugar” (SANTAELLA, 2010, p. 19). Com isso, a tecnologia digital desses dispositivos, conforme dito anteriormente, está tornando ubíquo o acesso à informação, à comunicação e à aquisição de conhecimento.

A revisão bibliográfica sobre a literatura desta área (Capítulo 2) indicou que muita coisa vem sendo feita, mas ainda há espaço para pesquisas na área de línguas com foco na tecnologia e na ubiquidade. No que se refere à prática e ao aperfeiçoamento de línguas, creio que é possível apresentar uma proposta concreta que ajude a implementar o ensino que queremos, bem como fomentar uma formação crítico-reflexiva e colaborativa. Tudo isso a fim de cooperar na educação de sujeitos autônomos, capazes de escrever histórias que construam uma sociedade diferente, no sentido de ser mais igualitária, menos excludente e mais justa.

Justificativa pessoal e motivação

A justificativa pessoal se dá em virtude das atividades de pesquisa que venho realizando, na área de ensino/aprendizagem, prática e aperfeiçoamento de línguas, mediadas por tecnologias digitais, principalmente as referentes a dispositivos móveis conectados. Trata-se de um tema pelo qual tenho enorme curiosidade, fascínio, interesse e motivação, e que dia após dia só faz aumentar. E isso ocorre, principalmente, devido à constante evolução da área e em razão da consequente ampliação das oportunidades de ensinar, aprender e aperfeiçoar línguas, de modo inclusivo, em um cenário de ubiquidade.

Esta tese, portanto, constitui-se como um desdobramento natural da minha dissertação de mestrado (CORRÊA, 2018) e de estudos anteriores, que assinalaram a necessidade de se investigar profundamente a aprendizagem de línguas, com o foco no uso de tecnologias digitais, sobretudo em dispositivos móveis conectados à internet, dentro desse universo de comunicação e aprendizagem ubíqua (ARAUJO, 2003; SANTAELLA, 2003, 2004, 2010, 2014) em tempos de cibercultura (LE MOS, 2004, 2015; LÉVY, 2010; SANTOS, 2016; SILVA, 2008, 2014), letramentos (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020), hipertextos (MARCUSCHI; XAVIER, 2010), interculturalidade (CANDA U, 2003, 2008, 2009; CANDA U e KOFF, 2015), formação crítico-reflexiva (CARDOSO, 2022; FREIRE, 2020a [1970]; LIBERALI, 2015) e das inúmeras possibilidades de criação, compartilhamento de conhecimentos, aprendizagem colaborativa e melhoria de competências em qualquer hora e lugar.

Entre as possíveis contribuições para mim (autor da tese), para a área de Linguística Aplicada, bem como para o campo de ensino-aprendizagem de línguas mediadas por tecnologias digitais, destaca-se o fomento ao desenvolvimento de uma educação que promova autonomia, criticidade, reflexão, criatividade e interatividade com autoria e cocriação. Os educandos não podem permanecer excluídos de um processo no qual eles devem ser “sujeitos protagonistas” e não “objetos coadjuvantes”. Espero sair desta pesquisa bem mais preparado do que entrei e com o compromisso renovado de ajudar os educandos a tomarem consciência de seu papel na construção de um mundo mais justo e fraterno. E, para que isso aconteça, é preciso que tenham acesso a uma educação que os ajudem a pensar de modo crítico-reflexivo.

A relevância do tema para a sociedade se dá pelo número cada vez maior de pessoas que têm acesso aos dispositivos móveis com acesso à internet. Apesar de ainda estarmos

longe de uma real ampliação e democratização do acesso — conforme a pandemia de COVID-19 deixou claro —, é prudente que se investigue esse fenômeno enquanto ele está em curso. Processos educacionais, com estrutura envelhecida e estática, não vão conseguir resistir por muito mais tempo sem aderir a esse universo de aprendizagem ubíqua, seja em ambientes presenciais, híbridos ou a distância. Se teimarem em opor-se, não vão dar conta dos novos arranjos sociais que as tecnologias digitais estão provocando e que afetam nossos modos de pensar e interagir.

É preciso fomentar estudos que permitam o desenvolvimento de mecanismos de inclusão e democratização do acesso à prática e ao aperfeiçoamento de línguas; não de um ensino qualquer, mas de um que promova constructos que levem à diminuição da desigualdade educacional e social, permitindo que o saber possa circular sem fronteiras linguísticas. Entendendo como funciona, poderemos dar contribuições efetivas que sirvam de parâmetro para que se adotem melhores estratégias, que auxiliem em um processo de autonomia e levem ao aumento da competência linguística, na língua adicional que desejarem aprender ou aperfeiçoar.

Problema e objetivos

Com o objetivo de colaborar com uma educação que seja capaz de formar sujeitos, que estejam a serviço de práticas colaborativas, críticas, reflexivas, inclusivas e, sobretudo, não discriminatórias e não excludentes, é que essa pesquisa foi feita. Ela nasceu em contexto de avanço das tecnologias digitais de acesso e conexão contínua, onde quer que estejamos. Ou seja, tempos de comunicação e aprendizagem ubíqua, com convergência de mídias (integrando textos, áudios, fotos, imagens, vídeos etc.) e com um enorme potencial para a educação.

De uma maneira simplificada, a formulação do problema poderia ser sintetizada pela pergunta “como elaborar diretrizes, visando à construção do protótipo de um aplicativo para o ensino e aperfeiçoamento de línguas, de modo que fomente uma educação colaborativa e crítico-reflexiva, na qual o reconhecimento e a inclusão do outro importe?”

Portanto, o objetivo geral desta pesquisa é elaborar essas diretrizes. E, em vista disso, os objetivos específicos são: desenvolver as referidas diretrizes, visando à construção do protótipo do aplicativo; definir, especificar e incorporar características que promovam

relações dialogais entre grupos sociais e culturais diversificados; identificar e viabilizar características, aspectos e fundamentações que levem a alcançar os objetivos desejados com a construção do protótipo.

O protótipo do aplicativo, que se pretende criar, não é para o ensino de línguas a iniciantes, é para prática e aperfeiçoamento, sendo necessário, portanto, que o usuário tenha completado pelo menos o nível básico de estudo da língua ofertada no protótipo, de modo que possa praticar e aperfeiçoar a língua escolhida e usufruir dos principais objetivos citados anteriormente.

A estrutura da tese

Além desta introdução — em que apresentei um panorama geral da pesquisa, o início do trajeto, a pertinência, a relevância, o contexto, as justificativas e as motivações, o problema, os objetivos, as questões de pesquisa e o resumo dos capítulos —, a tese conta com mais cinco capítulos, referências e apêndices. No *Capítulo 1*, apresento minhas vivências e experiências, retomando de parte da minha dissertação de Mestrado, na qual fiz um estudo longitudinal sobre o *Duolingo* (2016-2018); pela minha caminhada na Licenciatura em Letras (Português-Literaturas), na UFF, em uma graduação EAD, pelo consórcio CEDERJ (2019-...); e pelo meu itinerário no Doutorado em Letras (Estudos de Língua – Linguística), no Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ (2019-...). No *Capítulo 2*, elaboro uma síntese da revisão da literatura que formou o arcabouço teórico que ajudou a construir a tese, percorrendo temas como multirreferencialidade, complexidade, bricolagem, cibercultura e ciberespaço, ubiquidade, (multi)letramentos, hipertexto, gamificação e interculturalidade.

No *Capítulo 3*, descrevo a metodologia de pesquisa passo a passo, por meio de explicações detalhadas, acompanhadas de ilustrações e formulários, que destrincham os sete estágios nos quais a tese foi elaborada, bem como apresento as questões de pesquisa, as asserções e os procedimentos de análise. No *Capítulo 4*, apresento o processo de elaboração das diretrizes com todas as suas etapas, um infográfico dando uma visão geral dos procedimentos, os quadros sintetizadores, além de uma amostragem das telas do protótipo por meio de uma prototipagem de alta fidelidade. No *Capítulo 5*, faço a análise dos dados e dos

resultados preliminares apresentados, utilizando a asserção geral e suas subasserções como fios condutores.

Nas *Considerações finais*, além de fazer o que o próprio título do capítulo indica, apresento e comento as respostas às questões de pesquisa, faço minhas ponderações, revelo o que aprendi ao longo do processo, o que ainda precisa ser feito e os futuros caminhos. Nas *Referências*, indico as obras e os autores que serviram de embasamento para o estudo. Nos *Apêndices*, apresento as matrizes e os formulários utilizados na pesquisa.

1 VIVÊNCIAS ACADÊMICAS

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.

Paulo Freire

1.1 Iniciando a “conversa”

Início a “conversa” narrando um pouco das minhas vivências acadêmicas. E não poderia começar de outra maneira, pois foram elas que me trouxeram até este momento e me transformaram no pesquisador que sou hoje. São experiências que, de tão relevantes para minha formação, fazem parte dos estágios da metodologia de pesquisa que adotei neste trabalho (*ver* Capítulo 3). São elas: a pesquisa com o *Duolingo*, que fiz durante o meu mestrado; a licenciatura em Letras na modalidade EAD (pela UFF); e o processo de doutoramento em Letras (pela UERJ), feito de forma presencial e, também, a distância, em virtude da pandemia.

1.2 A pesquisa com o *Duolingo*

Tive a oportunidade de desenvolver, ao longo do Mestrado, uma pesquisa sobre o *Duolingo*,⁶ que rendeu alguns frutos. Entre eles uma dissertação (CORRÊA, 2018), um artigo (CORRÊA, 2019), um resumo (CORRÊA, 2020); um capítulo de livro (CARDOSO, J. S.; CORRÊA, C. R.; LEÃO-JUNQUEIRA, L. B. C., 2020) e participações em congressos, simpósios e seminários. Mas, o mais curioso é que várias pessoas do meu convívio continuam me procurando e falando coisas do tipo: “Eu continuo fazendo o *Duolingo*”; “Você viu as alterações no *Duolingo*?”; “Cara, eu vi uma matéria sobre o *Duolingo* e me lembrei de você”; “Você viu aquele artigo? Ele cita sua pesquisa.” Enfim, passados alguns anos desde que a

⁶ Disponível em <https://www.duolingo.com>.

pesquisa foi realizada, o *Duolingo* continua vivo e a cada dia com mais usuários. Em maio de 2022, segundo matéria publicada no *site* da CNN Brasil,⁷ o aplicativo atingiu a marca de 500 milhões de usuários, sendo 30 milhões só no Brasil.

Assim sendo, a seção 1.2 deste capítulo tem como objetivo apresentar o resumo de minha dissertação de mestrado sobre o *Duolingo* — um curso/aplicativo que se propõe a ensinar línguas utilizando características de gamificação. As principais questões que orientaram o estudo foram estas: *É possível aprender uma segunda língua⁸ por meio do Duolingo? Como a gamificação no ensino de línguas é utilizada por esse curso? e Como as tecnologias digitais contribuem para isso?*

Havia um embate entre os “que acreditavam” e os que “não acreditavam” ser possível aprender línguas por meio do *Duolingo*. Então, para tentar acabar com os “achismos” de ambas as partes e resolver esse impasse, a pesquisa foi realizada. O *objetivo geral* foi a aprendizagem de segunda língua por meio da educação *online* aberta⁹ e isso foi feito procurando-se responder se era possível aprender uma língua — e como isso se dava —, tendo como viés o uso de tecnologias digitais e gamificação do ensino. O *objetivo específico* foi contemplado por meio de um estudo longitudinal sobre o curso/aplicativo *Duolingo*, além de outros recursos presentes na educação aberta *online*. Ao final do trabalho, foram apresentadas perspectivas, feitas sugestões no âmbito da realidade investigada e propostos caminhos que contribuíssem para o aperfeiçoamento do ensino *online* aberto gratuito.

1.2.1 Recapitulando o estudo sobre o *Duolingo*

Não há como abordar nessa seção tudo o que foi pesquisado durante o mestrado. Trata-se apenas de uma recapitulação de alguns pontos relevantes para o atual estudo desenvolvido nesta tese. Passemos a eles.

Criado por Luis von Ahn e Severin Hacker, em 2012, o *Duolingo* é mais comumente conhecido como um curso ou aplicativo para o ensino de línguas a distância. Acessado por

⁷ Disponível em: <<https://www.cnnbrasil.com.br/economia/com-redesenho-e-novo-app-de-matematica-duolingo-mira-novos-usuarios-e-engajamento/>>. Acessado em 04/04/2023.

⁸ À época da dissertação (2018) utilizei a expressão *segunda língua*, em vez de minha atual escolha, *língua adicional*.

⁹ Neste trabalho utilizou-se o conceito de *educação online aberta* como sinônimo de gratuita, sem assinaturas, pagamentos ou restrições de qualquer espécie.

meio da internet, tornou-se popular no mundo inteiro por funcionar em dispositivos móveis (celulares, *tablets*, *iPads* etc.) e, também, em *notebooks* e computadores *desktops* tradicionais. O curso oferece diversas combinações para a aprendizagem de línguas. E elas ocorrem em pares. Por exemplo, você pode estudar uma segunda língua (L2) a partir de uma primeira língua (L1), já que a metodologia de ensino adotada baseia-se na tradução entre a L2 e a L1 ou vice-versa.

Ao se olhar pela primeira vez a estrutura do *Duolingo*, nota-se a árvore (mapa) composta de unidades e lições. O estudante consegue ver um começo, meio e fim. Isso acaba por demonstrar que há um planejamento a ser seguido. Sabe-se desde o início aonde se vai chegar (ao final há uma corujinha sobre um pódio). Como chegar até lá? Conforme Salen e Zimmerman (2004), o modo como o curso está estruturado vai conduzir o usuário pelas mãos em segurança, com sua arquitetura gamificada, seu *personal trainer*, seus gráficos, barras, dados estatísticos e interface didática.

A mecânica de jogo (SALEN e ZIMMERMAN, 2004) adotada pelo *Duolingo* deixa claro, de modo leve e intuitivo, como funciona, por onde se inicia e para onde se vai. Na primeira tela que aparece ao entrarmos no *site/aplicativo*, vê-se uma unidade colorida e todas as demais em cinza. Só se pode começar por ali, pela colorida, as demais estão bloqueadas. Isso é perceptível visualmente. O curso quer que o estudante inicie sua jornada pela porta de entrada que ele definiu. Depreende-se uma estrutura, a princípio, linear — sem entrar no mérito de sua eficácia pedagógica — e, como primeiro contato, cumpre sua função de introduzir o usuário no universo do curso e apresentar sua metodologia de ensino. *A posteriori* — quando as unidades já estiverem liberadas, à medida que forem sendo feitas e desbloqueadas —, a estrutura que era linear poderá deixar de sê-lo, cabendo ao aluno definir sua ordem de prática e reforço das lições em um acesso não linear.

Logo no início da primeira lição — ao se ler um enunciado pedindo para selecionar a tradução da expressão “a mulher” —, obtém-se a ajuda da ilustração (facilitadora) na qual aparecem as imagens sociais mais comuns de uma mulher, de uma criança e de um animal (gato). É inevitável não associarmos “la femme” (francês); “die Frau” (alemão); “the woman” (inglês); ou “la donna” (italiano) aos vínculos correspondentes consagrados em português, o mesmo acontece com “criança” e “gato”, que aparecem ao lado de “mulher” e, posteriormente, na sequência da lição. Além do acompanhamento de um áudio (forma fonológica), no qual se ouve a pronúncia na língua-alvo de acordo com a representação na respectiva convenção escrita. Antes do clique no botão VERIFICAR, pode-se percorrer e ouvir o

áudio de todas as opções. O botão VERIFICAR leva o estudante a um *feedback* imediato, outra característica do ensino gamificado (KAPP, 2012).

Esse início tem um grau de dificuldade bem baixo, o que leva o aprendiz a acertar e ganhar confiança e motivação, mexendo com seu lado emocional de maneira positiva. E mesmo que se erre, há um *feedback* simples explicando que a resposta estava errada e uma nova oportunidade, com uma pergunta semelhante, é-lhe dada. A correção fraterna, por meio de um *feedback* positivo, é levada a sério pelos criadores do curso. Percebe-se, também, uma preocupação em “ouvir” aquele que faz uso dessa plataforma de ensino de línguas. Por isso a renovação é constante, os *designers* procuram incorporar melhorias ou consertar aspectos de que os usuários não gostam, muitas vezes a partir de sugestões dos próprios estudantes. Porém, essas alterações são feitas somente após testes de checagem, segundo informações do próprio *Duolingo*.¹⁰

Um exemplo disso é um atributo muito comum aos *games*: o sistema de vidas. Estudos anteriores sobre o *Duolingo* abordaram questões como a “perda de vidas” representadas por corações (LEFFA, 2014, 2016; PETIT, 2013), mas isso não se aplicava mais no início de 2018. Justamente por estar em constante desenvolvimento e aperfeiçoamento, foi descartado, tornando a estratégia motivacional mais amigável para os que se sentiam desestimulados ou excluídos, diante do esgotamento do número de vidas a que se tinha direito, e a consequente obrigatoriedade de voltar à estaca zero.

Esse tipo de desafio foi substituído por recompensas ou uma correção mais fraterna, do tipo “quase certo”, e a posterior oportunidade de mostrar a compreensão — percebida a partir de uma correção amistosa —, em exercícios subsequentes dentro da mesma lição. Diminui, conseqüentemente, a sensação de frustração para aqueles que não estão acostumados com o mundo dos *games*, conforme se pôde perceber por mensagens nos fóruns e conversas para a pré-seleção de participantes dessa pesquisa.

Durante o estudo foi possível perceber outros aprimoramentos (premiações por desempenho; novas recompensas; desafios; a inclusão do chamado “quase certo”, tanto na escrita quanto na pronúncia; novas oportunidades de compreensão dos ensinamentos, em vez da simples repetição do mesmo exercício na mesma ordem etc.), que, após as devidas análises, foram melhorados nas novas versões do curso. Ou seja, as correções e os ajustes

¹⁰ Gina Gotthilf, vice-presidente de marketing e crescimento do *Duolingo*, informou que diariamente são realizados vários testes diferentes com usuários. Cada um deles é aplicado para um grupo aleatório de cerca de 20 mil pessoas. Disponível em: <<https://epocanegocios.globo.com/Empresa/noticia/2017/09/como-o-duolingo-inovou-para-chegar-aos-200-milhoes-de-usuarios.html>>. Acessado em 15/12/2022.

estão sempre ocorrendo. Apesar de não ser um ambiente com estrutura aberta, os idealizadores estão atentos às demandas mediante o uso da opção REPORTE UM PROBLEMA, pela qual são informados dos “erros”, *bugs* e incongruências percebidos pelos usuários.

No que se refere aos recursos das tecnologias digitais, gamificação, motivação, usabilidade, *affordance*,¹¹ premiações e recompensas por comprometimento e dedicação, competitividade, interface amigável e interativa, atualizações, melhorias constantes dos aplicativos dos dispositivos móveis, lojinhas, superpoderes etc. —, o *Duolingo* cumpre bem o seu papel, mas, faz-se necessário abordar, também, o ensino propriamente dito, sua estrutura, metodologia e estratégias.

A tradução entre a língua-alvo (a que se quer aprender) e a língua-base (a que se utiliza para aprender) ou vice-versa, bem como a repetição e o reforço para fixação, são as características preponderantes da metodologia utilizada. Para viabilizar a aquisição lexical, inúmeras vezes, criam-se frases descontextualizadas e quase sem sentido, apenas para encaixar o vocabulário que foi aprendido nos blocos de lições que compõem as unidades. A estrutura e o formato dos exercícios privilegiam cumprir metas e avançar como em um jogo.

A fragmentação da língua não pode deixar de ser observada. O *Duolingo* adota exercícios e atividades que vão quebrando a língua em vários pedaços, mas que atendem às possibilidades de tradução automática, factíveis para os aprendizes em estágio inicial, assim como para as máquinas limitadas à alimentação que recebem dos programadores. Afinal, as dificuldades de tradução são inevitáveis com frases mais longas e complexas. Começa-se por palavras (substantivos, adjetivos, pronomes, artigos...) que são seguidas pela introdução de verbos e suas respectivas conjugações (que vão ficando mais trabalhosas ao longo das unidades), e assim vão se formando frases e mais frases. Mas que não passam disso.

Não há diálogos na árvore (mapa), nem sequer pequenos textos de duas ou mais linhas, são sempre frases; no máximo, orações. Não há perguntas ou proposições cujas respostas não possam ser previstas. Elas são o tempo todo limitadas ao que a máquina espera que seja respondido. A falta de interações reais, que poderiam ser sanadas nos fóruns, acaba não acontecendo, pois estas são feitas na língua do aluno e a língua-alvo é tratada apenas como objeto e não como forma de interação, comunicação e prática.

¹¹ *Affordance* é um termo criado por James Jerome Gibson que pode ser explicado de maneira simplificada como o potencial de um objeto de ser usado como foi projetado para tal. É a qualidade de um objeto que permite a identificação de sua funcionalidade sem a necessidade de explicação prévia, o que ocorre intuitivamente ou baseado em experiências comuns (por exemplo, uma maçaneta, os ícones de um programa de computador, placas indicativas, botões de ligar e desligar etc., que nos remetem ao universo cotidiano, revelando sua função). Quanto maior for a *affordance* de um objeto, melhor será a identificação de seu uso.

As dificuldades em se trabalhar as outras habilidades, que em geral ficam em segundo plano nesse método, foram minimizadas pelos avanços tecnológicos de reconhecimento de voz (placas de som, microfones, fones de ouvido etc.), que agora permitem a prática da oralidade e da audição, ainda que somente para os áudios previamente programados.

A retomada de um método de ensino que foi bem-sucedido no passado, mas que já foi superado por outros que o sucederam e se mostraram mais eficazes, chega a ser paradoxal, pois une tecnologias digitais avançadas com uma metodologia que recoloca o aprendiz em uma posição de mero receptor e não como agente produtor e autor de seu próprio discurso.

Os idealizadores do *Duolingo* optaram por criar uma estrutura que pudesse ser funcional e viável, tanto do ponto de vista da gamificação quanto do ensino de línguas, além, é claro, de manter baixos os custos operacionais. Conseguiram fazer uso das tecnologias digitais disponíveis com relativo êxito, já que o número de usuários não para de crescer devido à satisfação dos usuários. Sobre a eficácia e qualidade da aprendizagem, vamos responder ao longo desta tese.

1.2.2 A pesquisa de mestrado sobre o aplicativo *Duolingo* e suas questões orientadoras

A pesquisa foi feita por meio de um estudo qualitativo. Para esse fim, foi feito um estudo longitudinal, com os participantes da pesquisa, cujo objetivo era averiguar a aprendizagem de L2 por meio do *Duolingo* e de outros recursos gratuitos disponíveis na educação *online* aberta. A mensuração deu-se em dois momentos — por meio de testes de nivelamento¹² comparativos (iniciais e finais) — antes e depois de cursarem o *Duolingo* e da concomitante utilização dos demais recursos. As questões que orientaram essa parte da pesquisa foram estas: *É possível aprender uma segunda língua por meio do Duolingo e quanto se aprende? Como a gamificação no ensino de línguas é utilizada por esse curso? Como as tecnologias digitais contribuíram para isso? Quais recursos adicionais foram utilizados?*

Conforme antecipado, o curso-base escolhido para os participantes foi o *Duolingo*. Também foram agregados outros meios digitais de educação aberta, disponíveis para prática,

¹² Um dos critérios para a admissibilidade como participante da pesquisa era se submeter a um teste de nivelamento que obedecesse à classificação do CEFR (*Common European Framework of Reference for Languages* – Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas), que varia de A1 a C2 – sendo A1, *Iniciante* e C2, *Proficiente*.

interação, aperfeiçoamento e desenvolvimento de competência linguística. A seguir são apresentadas as questões orientadoras e um resumo das respostas e dos resultados alcançados.

QUESTÃO ORIENTADORA 1: *É possível aprender uma segunda língua por meio do Duolingo e quanto se aprende?* No que se refere à primeira questão, a resposta é um “sim com ressalvas”, pois os números demonstraram que houve aprendizagem, mas esta foi parcial e com ênfase nos aspectos lexicais e sintáticos, sem avanços significativos quanto à capacidade comunicativa, pelo menos nesse curto período de tempo de duração da pesquisa e de acordo com a amostragem deste estudo qualitativo. Deve-se salientar, também, que apesar de ter havido aprendizagem, esta difere da preconizada por Freire (2020a [1996]) e Demo (2013), com a qual este pesquisador concorda, pois a metodologia adotada não colabora para a produção ou construção própria e nem gera pensamento crítico. Há que se destacar que o *Duolingo* faz bom uso de tecnologias digitais (principalmente de dispositivos móveis com acesso à internet) e de características de gamificação. Por isso consideram-se outros pontos, também investigados, que podem contribuir para superar as limitações encontradas.

QUESTÃO ORIENTADORA 2: *Como a gamificação no ensino de línguas é utilizada por esse curso?* Nesse aspecto, as contribuições foram mais efetivas e várias das características de gamificação acabaram sendo utilizadas de maneira positiva (SALEN; ZIMMERMAN, 2004; KAPP, 2012; REGO, 2015). Os participantes elogiaram o *feedback imediato* (que gerava motivação, noção de importância, correção positiva); a *superação de metas* (como fios condutores, que mantinham os aprendizes dispostos a vencer desafios intermediários e que serviam de ponte para a meta final, a obrigatoriedade de cursar o *Duolingo* diariamente, gerando disciplina e regularidade); a *mecânica de jogo* e os *níveis de progressão* (que mostravam as regras levemente, quase de maneira intuitiva, o estilo passo a passo, etapas com dificuldades gradativas, exigências que iam aumentando aos poucos, as vitórias que levavam a novos níveis, desbloqueios de seções); a *estética* (a boa utilização de cores, gráficos, imagens que auxiliavam na compreensão e resolução das lições); a *aprendizagem colaborativa* (que, se não chegou a ser exercida de maneira contundente, pelo menos foi apresentada e percebida, pois os participantes tinham a quem recorrer nos fóruns e dentro do grupo); *os prêmios e as recompensas* (a conquista de lingotes para comprar benefícios, fazer apostas, os brasões e títulos, a valorização da *performance*, o prazer de vencer desafios); a *motivação*, a *competição* e a *cooperação* (foi destacada a competição sadia e sua característica intrínseca de fator motivacional, mas, em relação à cooperação, esta se

manifestou por meio dos fóruns com a mesma limitação percebida na aprendizagem colaborativa).

QUESTÃO ORIENTADORA 3: *Como as tecnologias digitais contribuíram para isso?* A contribuição das tecnologias digitais foi marcante, tanto para fazer o curso-base quanto para utilizar outros recursos adicionais, principalmente em dispositivos móveis, que foram elogiados por todos os participantes, tendo em vista que facilitaram o acesso à educação *online*. E essa mobilidade, conjugada com o acesso à internet, ampliou as oportunidades, na medida em que possibilitou o estudo, a prática e o aperfeiçoamento dos participantes da pesquisa. Além disso, foi possível interagir com outros membros do grupo, mesmo estando em pontos distintos.

1.2.3 Considerações finais da pesquisa de mestrado sobre o Duolingo

Percebeu-se que a ampliação do acesso às tecnologias digitais não garante por si só os resultados. Ao longo da pesquisa, constatou-se que ainda não existe uma pedagogia específica consagrada ou que sirva de modelo a ser seguido. São pedagogias em construção, que vão emergindo em meio às novas descobertas, adaptadas às condições tecnológicas e aos recursos disponíveis em um mundo globalizado e com realidades bem distintas.

Características dos jogos — como motivação, engajamento, *feedback* imediato, desafios, comprometimento, trabalho em equipe, recompensas pelo trabalho árduo... — vêm sendo utilizadas com frequência nesse início de século XXI, em vários âmbitos, inclusive na educação, por se adequar ao tipo de pensamento das novas gerações que já nascem em um mundo cada vez mais digital, conectado, multimídia, hipertextual. Não se pode esquecer, é claro, da aprendizagem colaborativa, que foi potencializada pelas tecnologias digitais e oportunidades de socialização no ciberespaço (SANTOS, 2010).

As TDICs (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação) deveriam ser vistas *como meios* pelos quais pode-se exercer o ensino/aprendizagem. Elas são apenas instrumentos, e continua cabendo aos educadores decidir como utilizá-las. Para isso, contudo, é necessário que haja um diálogo franco e aberto entre os que sabem como criar e desenvolver material adequado para as TDICs e os que possuem a competência sobre o conhecimento, mas

ainda estão engatinhando na produção destinada a esse universo digital tecnológico (PRENSKY, 2001; SANCHO, 2010).

O ensino/aprendizagem, a contextualização, a coerência, o pensamento crítico, as funções da língua, a aprendizagem colaborativa, a autonomia, a autoria, as interações de comunicações autênticas etc. acabam ficando em segundo plano. E isso pode ser atribuído por essa falta de diálogo entre “os que dominam as técnicas de fazer materiais que atendam às demandas dos sujeitos que utilizam as tecnologias digitais” e os que “dominam esse tipo de conhecimento destacado nas primeiras linhas deste parágrafo”.

A tradução atua como facilitadora da falta de tempo e espaço na sala de aula (com dezenas de alunos, nas escolas públicas principalmente) assim como no curso ora estudado. Contudo, é preciso que o educando aprenda a língua de modo que ele deixe de ser apenas um receptor, que passe a interagir, enfim, comunicar-se, provocando um movimento inverso de fazer a periferia chegar ao centro, de transformar objetos em sujeitos. Concordando com a opinião de Leffa (2016), não dá mais para continuar tratando o ensino de língua destituindo-a de suas funções essenciais que são comunicar, falar de nós, falar do mundo, agir sobre si e sobre o outro, expressar nossas ideias e pensamentos, informar, mostrar nossa perspectiva, ou seja, dar vazão à nossa voz.

A pesquisa constatou que há um grande potencial ainda inexplorado. As tecnologias digitais estão se encarregando de gerar novas oportunidades para educadores e educandos, principalmente, os preocupados com a construção de conhecimentos críticos e autorais. Não adianta termos suportes e não termos conteúdos, pedagogias e metodologias adequadas; precisamos aprender a dar prosseguimento ao que se aprende; precisamos, sobretudo, avançar no modo como se usa o progresso tecnológico para a aprendizagem coletiva e colaborativa e isso só vai ser possível pela mudança do *status quo*, adotando-se um padrão que possibilite processos efetivamente educativos plurais.

Este resumo, apresentado na seção 1.2, foi aqui colocado para que o leitor compreenda do que se tratou a pesquisa e se possa aproveitar o estudo para incrementar a atual pesquisa, visto que várias das descobertas feitas à época serão de grande validade para a elaboração de diretrizes, características e critérios para a construção do protótipo de um aplicativo para a prática e o aperfeiçoamento de línguas com as melhorias que se deseja alcançar. Na seção 1.3, a seguir, apresentarei algumas vivências da minha trajetória na Licenciatura em Letras (Português-Literaturas), na UFF.

1.3 A licenciatura em Letras (Português-Literaturas) – modalidade EAD – UFF

Nesta seção, apresento minha experiência na graduação em Licenciatura em Letras (Português-Literaturas), pela UFF, na modalidade EAD, polo Nova Iguaçu, consórcio CEDERJ (2019-...), cursada concomitantemente com o doutorado em Letras no PPGL da UERJ. Devo informar que decidi voltar à graduação pelos seguintes motivos. O primeiro deles foi meu amor pelos estudos, pois, depois de ter finalizado o mestrado, percebi que não dava para voltar a viver longe desse ambiente de ensino e aprendizagem. Após um considerável intervalo de tempo longe da universidade, voltei a estudar e isso me fez um bem inexplicável. Então, por saber que ingressar em um programa de doutorado não é fácil, fiz o vestibular para tentar garantir um vínculo com uma instituição e poder continuar estudando formalmente.

O segundo motivo é que havia prometido à professora Sandra Bernardo (docente do PPGL da UERJ), que me arguiu na entrevista do processo seletivo ao mestrado, que me empenharia para dar conta dos saberes que ainda não tinha na área de Letras. Como sou proveniente da área de Comunicação Social (Jornalismo), busquei compensar com estudos adicionais todo o *background* que julguei faltar ao longo da pós-graduação e da tessitura da dissertação, mas no meu íntimo percebia que tinha que ir além. A ideia de cursar uma graduação em Letras não me saía da cabeça. Resumindo: findo o mestrado, fiz o vestibular e, também, a seleção para o doutorado do PPGL da Uerj. Com o afinco necessário, acabei me classificando para os dois. Resolvi tentar fazer a graduação e o doutorado. *Disseram-me* que era loucura, *eu* me disse que era loucura, mas o problema é que adoro uma loucura. Decorridos quase quatro anos aqui estou escrevendo esse capítulo das vivências que me trouxeram até esse momento.

Fazer licenciatura em Letras (ou seja, voltar à graduação) a essa altura da minha vida foi uma experiência desafiadora. Mas, ao mesmo tempo, muito gratificante. Um reencontro com emoções e experiências do passado e a descoberta de novas oportunidades, com destaque para aquelas ligadas à educação a distância. Não posso deixar de mencionar que cinco períodos do curso ocorreram durante a pandemia de COVID-19, ou seja, longe do polo e dos encontros presenciais. Se por um lado o distanciamento físico se intensificou com os polos fechados, por outro, a evolução das TDICs possibilitou algumas soluções bem interessantes.

Não obstante, é preciso dizer que a utilização de algumas das soluções encontradas decorreram de iniciativas pessoais de professores e tutores. Não houve uma diretriz geral por

parte da UFF ou do CEDERJ. muito provavelmente devido à escassez de recursos (conexões, *software*, *hardware*, bolsas para os tutores, tempo etc.) e de burocracias e questões legais às quais as instituições estão submetidas. Mas, também, não houve proibições. Os docentes que buscaram alternativas — e tiveram condições materiais mínimas próprias¹³ — conseguiram desenvolver um trabalho de boa qualidade que ajudou muitos discentes a não desistirem e/ou ficarem pelo meio do caminho.

Como as salas de videoconferências (com limitações de dias e horários), os *chats*, os fóruns, as salas de tutoria e outros canais oficiais do ambiente virtual de aprendizagem (AVA) da UFF (CEDERJ) não foram criados com a finalidade de substituir os encontros presenciais nos polos, foi preciso encontrar alternativas para esse fim. Um exemplo das soluções encontradas, por alguns docentes, foi o uso das videoconferências da plataforma Google. Nomeadas como *Google Meet*, essas salas de reunião, com suas famosas *janelinhas*, foram disponibilizadas “sem cobranças diretas pelo serviço”¹⁴ e transformaram-se nas novas salas de aula. De modo geral, a experiência possibilitou uma solução emergencial, que atendeu a uma parcela dos estudantes. Não se pode negar que alguns continuaram excluídos, mas essa iniciativa ajudou outros tantos a superarem as dificuldades advindas da pandemia.

Não é minha intenção descrever nessa seção pormenorizadamente as experiências educacionais a que tive acesso na educação a distância durante a licenciatura e que considere relevantes para essa pesquisa. A ideia aqui é apresentar algumas vivências que me conduziram ao longo do percurso, nesse cenário de ubiquidade, e que ajudaram a formar a pessoa que sou hoje, com seus prós e contras, com as convicções pelas quais lutar, bem como pelas perguntas e respostas em constante ebulição.

1.3.1 Algumas inquietações

Logo no início deparei-me com algumas inquietações que imagino serem comuns a quem amadureceu e faz uma segunda graduação após um certo intervalo de tempo: 1) ensino-aprendizagem com pouca interação entre as partes; 2) perguntas e respostas fechadas, não

¹³ O autor da tese é contra a educação no estilo neoliberal, na qual alguns, que têm condições, seguem adiante e os demais que fiquem pelo meio do caminho. Estou apenas refletindo e narrando o que aconteceu e demonstrando como seria bom se os meios fossem extensivos a todos.

¹⁴ Sabemos que, quando não há cobrança direta pelos serviços fornecidos, há, em contrapartida, a extração de informações e dados preciosos dos usuários, que geram outro tipo de monetização para os fornecedores.

flexíveis, praticamente “confinadas” a um gabarito rígido, em uma possível tentativa de dar conta de turmas com grande número de alunos (estratégia equivocada, no meu modo de pensar); e 3) a participação tímida, por parte dos discentes, nas atividades extras — como, fóruns, exercícios, aulas *online*, *chats*, sessões tira-dúvidas, material complementar, participação em palestras, seminários, congressos etc. —, principalmente quando não valiam “recompensas”.

Ainda bem que o curso todo não foi assim. Encontrei docentes e discentes que faziam questão de refletir, de ouvir o outro, de dialogar, de construir saberes, de aprender e de ensinar coisas novas, de trocar experiências, entendendo que os processos educativos não devem ser uma relação *de/para* e, sim, *com* o(s) outro(s) (ROCHA, 2013). E isso é de suma importância, pois não podemos perder de vista que se trata de uma licenciatura. Ou seja, um curso de formação de futuros docentes que, espera-se, valorizem essas práticas educativas.

1.3.2 Percepções durante o trajeto

A seguir vou apresentar algumas das minhas percepções. Optei por fazê-lo em ordem cronológica e não por grau de relevância. O intuito é demonstrar de que forma a experiência com a graduação EAD me proporciona aprendizagens que servem para a elaboração das diretrizes visando à criação do referido protótipo.

Em 2019-1, quando comecei o curso na UFF, era evidente uma cobrança excessiva, em diversas disciplinas, sobre a utilização correta da norma culta da língua portuguesa. Havia, até então, no primeiro período a disciplina Português I (com sua ementa tradicional, que previa que os ingressantes já soubessem utilizar a norma culta). Algum tempo depois, devido à percepção de que boa parte dos alunos tinha dificuldade com a escrita, a grade foi alterada e aumentada. Instituiu-se Língua Portuguesa Instrumental¹⁵ como obrigatória no início do curso, sem prejuízo da carga horária anterior, pois foi mantido o total de horas, bem como as ementas das disciplinas Português I a VIII. Após o acréscimo, Português I foi deslocada para o segundo período, assim como as demais, sucessivamente.

Considerei interessante essa correção de rumo, pois apenas criticar reiteradamente o mal uso da norma culta e nada fazer para melhorá-la não levava a nada. As deficiências no

¹⁵ A disciplina é ofertada pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), que faz parte do consórcio CEDERJ.

ensino de língua portuguesa, no que se refere à utilização segundo a forma valorizada no meio acadêmico, são resultantes de uma série de falhas acumuladas ao longo da formação de parcela significativa dos estudantes que, apesar das dificuldades e da falta de oportunidades, ainda assim conseguem chegar ao ensino superior. Assim, incluir uma disciplina no primeiro período — com o objetivo de começar a resolver essa questão de uso inadequado da norma culta da língua portuguesa, principalmente na escrita —, é um passo necessário e importante nesse sentido.

Outra disciplina relevante do primeiro período é Introdução à Informática. O curso demonstra e assume a responsabilidade com os letramentos requeridos a uma graduação na modalidade EAD. Nela, os estudantes ingressantes têm aulas práticas presenciais no polo, nas quais aprendem como utilizar os principais aplicativos da suíte *LibreOffice* (que tem arquitetura aberta, é gratuita e tem *softwares* de edição de textos, desenhos, cálculos, fórmulas, planilhas, apresentação de *slides*, entre outros); navegar na *web*; acessar bancos de dados; fazer buscas; utilizar o ambiente virtual de aprendizagem; anexar e salvar arquivos nos principais formatos etc. Além da aprendizagem de informática, propicia a integração dos estudantes no polo e promove acessibilidade aos alunos que não têm computadores e conexão de banda larga.

No início também é oferecido o módulo GEDAI¹⁶ (Gestão da Educação a Distância Autorregulada e Inovadora), que ensina ao aluno como equilibrar seus estudos a distância e sua vida pessoal, abordando temas como o que é ser estudante a distância, planejamento e motivação, técnicas de estudo, organização, preparação para as avaliações e outras estratégias necessárias para quem optou por essa modalidade de ensino. Funciona na mesma estratégia de promover letramentos basais aos ingressantes, sem cair no erro de pressupor que todos detêm esses conhecimentos.

Quanto às disciplinas que compõem a grade de Letras, foi estabelecida uma divisão entre as instituições que compõem o consórcio. As pertencentes ao bacharelado ficam totalmente a cargo da UFF, já as pedagógicas (próprias da licenciatura) ficam por conta das faculdades de Educação da UERJ, UENF e UFRRJ, que também fazem parte do CEDERJ. Isso ocorre porque a Faculdade de Letras da UFF aderiu ao consórcio, mas a Faculdade de Educação da mesma universidade não aderiu. Então, foi feito esse convênio que funciona de

¹⁶ A sigla GEDAI é criativa, pois a pronúncia nos remete aos famosos cavaleiros *jedi* (pronuncia-se *jedái* [ʒe,dai]) da saga cinematográfica *Guerra nas Estrelas (Star Wars)*, de George Lucas. Os *jedi* são uma ordem de monges guerreiros que servem como guardiões da paz e da justiça no universo fictício da referida saga.

maneira independente e harmoniosa. No caso específico dos alunos do polo Nova Iguaçu (que é o polo ao qual pertencem), as pedagógicas são oferecidas pela UERJ.

A maioria das disciplinas têm cadernos didáticos de autoria do CEDERJ. Os conteudistas, em geral, são docentes do quadro da própria instituição de ensino que oferece o curso pelo consórcio. Os professores coordenadores e os tutores, tanto da UFF quanto da UERJ, além da utilização dos cadernos podem fazer uso de vídeos, animações, videoaulas síncronas e assíncronas, materiais complementares, leituras adicionais, exercícios, participações em fóruns de discussão, sessões *online* de revisão de matéria antes das avaliações, tutorias a distância e presencial e demais tecnologias de ensino disponíveis. Alguns aproveitam bem o AVA e utilizam quase todo o potencial disponível. Outros, por sua vez, apoiam-se basicamente nos cadernos.

Os cadernos didáticos são disponibilizados impressos e/ou em pdf. Quando estão finalizados¹⁷ assemelham-se a livros no formato 21 × 28 cm, são bem feitos e a matéria é dividida em aulas (equivalentes a capítulos). A maior parte delas tem conteúdo relevante e de boa ou ótima qualidade. A ressalva a ser feita é que algumas aulas (capítulos) têm mais de trinta páginas, o que acaba gerando um certo desconforto na preparação para as avaliações, pois algumas delas podem compreender de seis a oito aulas.

Alguns docentes não indicam as aulas prioritárias a serem cobradas nas avaliações. E ainda pode ocorrer a temível situação da cobrança da matéria toda na avaliação final. Por outro lado, alguns professores informam previamente as aulas cujo conteúdo merece mais atenção. O que ajuda bastante os estudantes. Na maioria das disciplinas existe um cronograma, disponibilizado no AVA, que informa o conteúdo das quatro avaliações semestrais. Normalmente, são duas avaliações a distância e duas presenciais feitas no polo. Elas são distribuídas da seguinte maneira: avaliação a distância 1, avaliação presencial 1, avaliação a distância 2 e avaliação presencial 2. Além da prova final, é claro, para os que não atingirem média mínima, que é 6. As avaliações a distância têm peso 2 e as presenciais peso 8.

Sempre achei excessivas quatro avaliações por semestre (que, na verdade, tem a duração de cinco meses). A explicação que recebi certa vez, extraoficialmente, é que se trata de uma estratégia de assegurar que o aluno estude todo o conteúdo e que ateste isso por meio de avaliações. Como o peso é muito desproporcional, penso que se poderia reduzir pelo

¹⁷ Alguns cadernos ainda estavam sendo criados ou editados enquanto eu cursava a licenciatura. Nesses casos, algumas aulas eram disponibilizadas apenas em pdf e a diagramação, por vezes, estava em andamento. Nada que atrapalhasse muito ou impedisse a aprendizagem.

menos uma das avaliações a distância ou elaborá-las com menor nível de exigência. Várias delas são muito complexas, com alto grau de dificuldade e resultam em apenas 20% da média.

Uma questão muito cobrada é o que se chama comumente de “plágio”. Alguns o praticam sem dolo, apenas por desconhecimento das normas de como citar e dar créditos aos autores e/ou simplesmente por não saber como fazê-lo. Outros, efetivamente, o fazem com intenção de tentar burlar as regras, e devem ser advertidos e, se necessário, penalizados. Essa cobrança ocorre desde o primeiro período. O constante tom de ameaça não educa ninguém, é preciso haver uma conscientização da importância de se citar as fontes e isso passa pelo ensino de como fazê-lo. Creio que poderia haver um curso/formação sobre isso, além da adoção de avaliações que incentivem respostas criativas e autorais.

Vale destacar que, nesse sentido, algumas disciplinas (as de literatura e as pedagógicas, por exemplo) já adotam esse tipo de estratégia. As provas levam o aluno a interpretar, pensar, refletir e elaborar uma resposta autoral. É isso que procuro incluir nas diretrizes visando à criação do protótipo do *App*. É nesse tipo de ensino-aprendizagem que considero importante investir, a fim de ajudar a formar cidadãos com capacidade crítico-reflexiva. É bem verdade que elaborar avaliações, que exigem respostas autorais, demanda mais tempo de correção. Faz-se necessário, portanto, adotar algumas estratégias que ajudem a minimizar a questão do tempo e da extensão do trabalho dos professores regentes das disciplinas e dos professores-tutores para muito além da remuneração que recebem.

Todas as disciplinas pedagógicas, bem como os estágios supervisionados, adotam um posicionamento crítico-reflexivo e enaltecem a educação nos moldes propostos por Paulo Freire. Os coordenadores, professores e tutores usam estratégias de ensino que levam os discentes (futuros docentes), a pensarem nas práticas, metodologias e pedagogias a serem adotadas, desde o momento da formação até futuramente, quando as implementarão em suas vidas profissionais. São abordagens, técnicas de ensino, metodologias ativas, trabalhos com projetos, estratégias pedagógicas e muito mais. Tudo isso não apenas para promover o desenvolvimento de competências, habilidades ou ensino de conteúdo, mas, principalmente, para levar o licenciando a refletir sobre as práticas adotadas, já antecipando e pensando em como desenvolvê-las, com seus futuros alunos, nas salas de aula em que atuarão, seja na modalidade presencial, a distância ou híbrida.

Alguns professores (atuantes na tutoria presencial) aproveitaram bastante a oferta de salas de videoconferência extras (*Google Meet* e *Zoom*, por exemplo) e compensaram o fato de não poderem receber os alunos no polo. As interações, a forma direta de falar com o professor e com os colegas, a possibilidade de utilizar o modo de apresentação de telas e

slides, o uso de microfones, o *chat*, os quadros interativos, o acesso facilitado pela não necessidade de deslocamento, a economia de tempo, a aprendizagem colaborativa, a zona de desenvolvimento proximal e as interações com pares mais competentes (VYGOSTKY, 1987). Enfim, dava prazer chegar do trabalho e encontrar professores e colegas à noite ou aos sábados. Eu até sugeri, nas avaliações institucionais que são feitas ao final de cada semestre, que se mantivessem os encontros por meio de videoconferências, mesmo após a volta presencial aos polos com o “fim” da pandemia.

Vale destacar, também, o ensino de metodologias ativas, com a elaboração de aplicações por parte dos licenciandos nas disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado. Foram experiências de grande valia na formação, nas quais teoria e prática caminharam alinhadas com naturalidade. A criação de jogos com fins educacionais e o uso de plataformas digitais para ensino e dinamicidade das aulas foram outros destaques.

Uma das propostas de uso de metodologias ativas, durante um dos estágios supervisionados, incluía a necessidade de se promover uma formação crítico-reflexiva, além de se demonstrar a importância de ajudar os jovens do ensino médio (E.M.) a começarem, desde cedo, a desenvolver e adotar práticas de leitura e ações nesse mesmo molde. Surgiu a ideia de se criar o “Clube de Leitura – de textos e de mundo”, a partir de um projeto interdisciplinar, no qual a primeira obra trabalhada foi o *Pequeno manual antirracista*, de Djamila Ribeiro.

A partir dessa experiência, os licenciandos de Letras foram estimulados a promover ações nas quais estimulassem os alunos do E.M. a assumirem o protagonismo e a construção dos próprios conhecimentos sob uma perspectiva intercultural crítica. A pandemia dificultou um pouco o desenvolvimento das atividades, mas os trabalhos resultantes foram um sucesso. Tivemos a chance de trabalhar com ações que visavam à promoção de relações dialogais entre grupos sociais e culturais diversificados e com temas muito importantes e congêneres à temática desta pesquisa.¹⁸

Muitas outras práticas mereciam destaque, mas acho que já consegui cumprir a missão de pelo menos mencionar algumas dessas vivências. Antes de encerrar esta seção, gostaria de lembrar que Paulo Freire esteve presente em quase todos os momentos da nossa formação. Para quem não o conhecia, não tinha lido seus livros ou assistido às suas entrevistas e documentários, não faltaram oportunidades. Sua obra continua vivíssima e

¹⁸ Essa experiência foi transformada em artigo e submetida para publicação. Ainda estamos aguardando as avaliações dos pareceristas. Se não for dessa vez, a gente reescreve, melhora o texto e tenta de novo.

permanece resistindo mesmo em tempos difíceis. A força de suas ideias persiste tanto na UFF quanto na UERJ, instituições que tive (tenho) a honra de fazer parte e que muito contribuíram na minha formação.

Não posso deixar de aludir, ainda, que continuar estudando durante a pandemia foi um processo quase terapêutico, que me ajudou muito na travessia desse período de grandes adversidades. Foi um tempo de desafios gigantescos e que afetaram a vida da população em quase todos os aspectos, mas, sobretudo, a saúde. Entre os atingidos estavam pessoas com as quais convivo, amigos queridos e até mesmo membros de minha família. Passemos agora à seção 1.4, na qual abordarei algumas vivências da minha caminhada no doutorado.

1.4 O processo de doutoramento em Letras (Linguística) – UERJ

O processo de doutoramento, em geral, é desafiador, complexo e exige muita dedicação. É sabido que conciliar estudo, trabalho, família e todos os demais compromissos da vida acadêmica, social e profissional não é fácil. Acrescente-se a isso as adversidades da pandemia de COVID-19.

Iniciei o doutorado em Letras (Estudos de Língua, especialidade em Linguística), no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da UERJ, em 2019. No primeiro ano tudo transcorreu normalmente. No segundo, em 2020, tudo começou conforme planejado; contudo, em 13 de março desse mesmo ano, o mundo parou de repente e teve início, em todo o território nacional, um período de isolamento determinado pelas autoridades de saúde. As universidades precisaram interromper tudo. O que foi feito diante dessa situação inusitada? É sobre isso que vamos tratar na subseção 1.4.2. Não tenho a pretensão de narrar aqui tudo o que vivenciei ao longo do processo de doutoramento, mas, por considerá-lo um momento marcante de minha vida, em todos os sentidos, resolvi incluí-lo nessa seção das vivências.

1.4.1 No começo foi assim

Ao longo do doutorado tive muitas experiências enriquecedoras. Conheci colegas incríveis com histórias de vida inspiradoras e tive contato com professores e campos de

estudo que, efetivamente, ajudaram-me a complementar e fazer ajustes na rota de minha trajetória como pesquisador.

Comecei 2019-1 cursando presencialmente disciplinas nos campos da Análise do Discurso (AD), com os professores Décio Rocha e Bruno Deusdará e da Linguística Cognitiva (LC), com as professoras Sandra Bernardo e Naira Velozo. AD eu já conhecia e gostava, mas encantei-me pela LC, especialmente pela Teoria da Mesclagem Conceptual, de Fauconnier e Turner (2002). Nos períodos seguintes, continuei cursando disciplinas com temáticas da LC e, aos poucos, fui conhecendo os autores, as obras, as teorias, os colegas e comecei a participar de eventos, escrever, submeter e publicar artigos também nesse campo. Contudo, apesar de ter adorado a LC, por prudência e, também, devido ao recorte da pesquisa, tive que me ater ao campo no qual atuo normalmente, ou seja, Linguística Aplicada (LA). Vale dizer que nas minhas pesquisas predominam os temas sobre ensino-aprendizagem de línguas com o uso de tecnologias digitais, com ênfase em dispositivos móveis conectados.

Em 2019-2, cursei, ainda presencialmente, uma disciplina de LA, com a professora Janaina Cardoso, cuja temática me era mais familiar, pois tratava de plurilinguismo, multiletramentos e formação docente. Além desta, cursei novamente uma de AD e outra de LC. A disciplina de LA tinha uma dinâmica muito engajadora. A professora regente adotava práticas de ensino com metodologias ativas, os encontros semanais reuniam teoria e prática, a turma era composta por alunos regularmente matriculados e vários ouvintes, sendo a maioria deles professores atuantes. Com isso, os debates durante as aulas eram ricos, a aprendizagem com os pares mais competentes era constante. E ainda havia o complemento dos encontros na plataforma pbworks.com,¹⁹ um ambiente virtual de aprendizagem, que era uma extensão assíncrona dos encontros presenciais. Nela tínhamos material complementar e fóruns, com grande engajamento e participação.

No final de 2019, ocorreu um fato que merece destaque, a eleição para a direção do Instituto de Letras da UERJ, para o quadriênio 2020-2023. A campanha, as propostas das chapas, os debates, a participação dos estudantes, a eterna luta entre continuísmo e renovação e, ao final do processo, uma grande mudança: foi eleita a professora Janaina Cardoso, a primeira diretora negra do instituto e com a adesão maciça dos estudantes que garantiram a eleição, mesmo com o peso menor de seus votos. Em um período em que estávamos vivendo sob o comando de um presidente antidemocrático, a eleição da professora Janaina, por voto direto, com uso de urna eletrônica e apoio popular, foi

¹⁹ Disponível em: <https://www.pbworks.com>.

simbólica, de extrema importância e renovou nossa esperança em dias melhores. Ao longo do doutorado, foram vários os trabalhos de colegas que combatiam o racismo e propunham uma educação antirracista. Não dá para passar incólume a essa luta que é de todos.

1.4.2 Com a chegada da pandemia tudo mudou

O ano de 2020 chegou e com ele a pandemia de COVID-19. Todos tiveram que se adaptar à nova realidade. As aulas não podiam ser presenciais. Depois de alguns meses parados, decidiu-se retomar as aulas na pós-graduação. Elas passaram a ser a distância, por meio de videoconferências. Na UERJ, depois de estudos sobre as opções disponíveis, ficou estabelecido o uso do portal ConferenciaWeb, um serviço de comunicação e colaboração da RNP (Rede Nacional de Ensino e Pesquisa).²⁰ A resolução de não usar plataformas comerciais foi tomada pela universidade com o intuito de proteger os dados dos usuários.

Imaginavam-se dificuldades, mas elas superaram o que era esperado. Não apenas pela falta de equipamentos, dispositivos, conexões de internet ou letramentos digitais que, aos poucos, foi-se tentando contornar e superar, mas por fatores que iam muito além. No início da implantação do ensino remoto era comum o uso inadequado das salas virtuais por parte de alguns indivíduos inescrupulosos. Com a massificação das videoconferências no ambiente educacional, houve prática de *bullying* a docentes e discentes, invasões de salas, exposição de pessoas, crimes cibernéticos, comportamentos desrespeitosos, invasões de privacidade, além de muitas outras práticas que denotavam a crueldade e incapacidade de alguns indivíduos conviverem em sociedade. Somente a partir da implementação de controles mais rígidos de acesso às salas é que esses problemas diminuiriam.

O ensino remoto esteve longe de vencer a falta de recursos ou atender às necessidades educacionais da maior parte da população. Entretanto, não se pode negar que as tecnologias de informação e comunicação ajudaram muito na dura travessia da pandemia. Não sem empenho e dedicação, cobranças aos poderes instituídos, parcerias e muito trabalho, algumas dificuldades foram superadas e soluções alternativas implementadas. Nesta seção da tese, procurarei não fugir muito do recorte a que me propus, ou seja, minhas vivências com o

²⁰ O RNP Conferência Web é um serviço que possibilita realizar uma conferência *online* que use vídeo e áudio e que, ainda, permite outras funcionalidades como *chat*, bloco de notas, visualização compartilhada de imagens, arquivos ou mesmo da tela de um computador remoto. Disponível em: <https://conferenciaweb.rnp.br>. Acessado em 20/10/2022.

doutorado. Vale ressaltar, contudo, que ao longo das aulas, nas publicações, nos debates e nos eventos afins à área da educação, a preocupação com os excluídos esteve presente o tempo todo. Se não por parte do “desgoverno”, pelo menos por parte de educadores e educandos.

A despeito da evolução das tecnologias de transmissão, conexão, acessibilidade e o grande número de celulares com câmera e áudio, apenas uma parte da sociedade teve real possibilidade de continuar seus estudos. Na pós-graduação, as exclusões ocorreram em menor percentual, é verdade. Porém, quanto mais nos aproximávamos da base da pirâmide dos níveis educacionais, maior era a quantidade de crianças e jovens sem acesso à educação (IBGE, 2022). Não obstante desigualdades, ausências, erros, equívocos e falta de oportunidades à parte, mesmo assim, muita coisa boa pôde ser feita.

Não se sabia que o afastamento das aulas e demais atividades presenciais seria tão longo. A vida como um todo foi afetada. Quase nada escapou. Entretanto, no que diz respeito ao mundo acadêmico, afloraram boas alternativas à vida presencial. A título de exemplo, muita gente começou a fazer *lives* de todo tipo ou transmissões *online* em tempo real pela *web*. E a educação não ficou de fora, é claro. Com a impossibilidade de deslocamento, devido às restrições impostas, proliferaram os eventos acadêmicos (congresso, encontro, mesa-redonda, simpósio, seminário, painel, conferência, jornada, curso, colóquio, oficina, entrevista, palestra...), facilitados pelo fato de não ser preciso viajar longas distâncias, os convidados de outras cidades, estados, países e continentes, puderam aceitar várias solicitações para participação, antes inimagináveis.

Tive a oportunidade de assistir ou participar de vários eventos acadêmicos *online* e de assistir a outros *offline*. As gravações passaram a ficar disponíveis para acesso assíncrono nos respectivos canais das próprias instituições ou no YouTube. Presos em casa, mas com acesso 24 horas nas telinhas dos computadores ou dispositivos móveis (temporariamente confinados a espaços restritos). Se não eram a mesma coisa que os eventos presenciais, os eventos remotos serviram para democratizar o acesso, visto que os custos com passagens, estadias, deslocamentos e alimentação, muitas vezes, inviabilizava a participação de muitos discentes, docentes e pesquisadores em geral.

Longe de mim ser alienado à constatação de que a maior parte da população permaneceu excluída, mas uma leve sensação de efetiva ubiquidade pôde ser percebida durante a pandemia. Dava-nos um certo consolo mantermos o contato com os outros, pesquisadores, educandos e educadores que, assim como nós, tiveram a vida alterada do dia para a noite. Havia a possibilidade de termos acesso a pessoas e trabalhos muito

estimados a nós. Lembro-me da *Abralin ao Vivo*,²¹ cuja primeira edição ocorreu entre maio e julho de 2020, e que teve diariamente conferências e mesas-redondas, transmitidas *online*, com importantes nomes do cenário nacional e internacional da Linguística, além de interação com os espectadores que podiam fazer perguntas. Todo dia tinha alguém importante falando sobre temas relevantes.

Foram várias as oficinas e minicursos que tive a chance de participar sem sair de casa. Por exemplo, no Laboratório Formação de Professores de Línguas e Tecnologias Digitais (L@bLíngu@s²² GLE-UFF), projeto de extensão coordenado pela professora Cíntia Rabello, aprendia-se a utilizar as interfaces²³ do *Google Workspace* (*Meet, Formulários, Jambord, Sala de aula, Drive...*), além de outras tantas disponíveis em plataformas educacionais, *sites* e aplicativos para incrementar as aulas *online*, deixando-as mais atraentes para os alunos. Entre os minicursos, dos quais participei, destaco os de gamificação, ensino remoto, letramentos digitais e ensino de línguas mediado por tecnologias digitais.

1.4.2.1 Eventos acadêmicos, clube de leitura, publicação e bolsa de estudos

Diante das condições expostas anteriormente no que se refere à participação em eventos a distância, aproveitei e apresentei trabalhos em alguns, organizei e participei, como ouvinte, em outros. Não dava para ficar apenas nas lamentações. Eventos a distância é o que se tinha. E devo dizer que, com o *know-how* acumulado ao longo dos meses, os organizadores de eventos conseguiram alguns resultados bem proveitosos. E, ao contrário dos eventos presenciais, os eventos a distância podiam ser gravados com facilidade. Isso acabou por possibilitar o acesso a outros espectadores que não conseguiram acompanhar o evento ao vivo. Foram abertos vários canais no *YouTube*, nos quais os vídeos continuam disponíveis para acesso assíncrono. Acrescento ainda a importância da participação em eventos dessa natureza para que o pós-graduando e o programa de pós-graduação sejam bem avaliados pela Capes e pelo CNPq.

²¹ Disponível em: <https://aovivo.abralin.org/>. Acessado em 04/03/2023.

²² Disponível em: <https://sites.google.com/view/lablinguasgleuff>. Acessado em 08/03/2023.

²³ “Interface” aparece no texto como substituição ao uso de “ferramenta” por considerarmos uma opção mais ampla e adequada. *Ferramentas*, muitas vezes, se reduzem a instrumentos que permitem e facilitam a realização de um determinado trabalho, enquanto *interfaces* vão além, no sentido de que são recursos tecnológicos que permitem adaptação, interatividade e diálogo entre homem e máquina.

Como disse na abertura da seção 1.4, acabei enveredando também pela Linguística Cognitiva. Por conta disso, acabei sendo gentilmente convidado para participar de um clube de leitura, no qual líamos previamente obras de autores referência na área e, depois, alguém do grupo fazia a apresentação das leituras e conduzia a conversa em reuniões *online* por videoconferência. As obras, em geral, eram em inglês, pois os principais teóricos publicam nessa língua. Não é comum as editoras brasileiras publicarem traduções de livros de linguística cognitiva. Então, o jeito era ler em grupo e praticar aprendizagem colaborativa. Os componentes eram muito solidários. Todos se ajudavam, principalmente nos conceitos e ideias mais complexas dos textos lidos, pouco importando se eram professores ou alunos. As reuniões eram bem leves, descontraídas, em nada parecendo-se com aulas.

O fato de o clube se reunir por videoconferência permitia que os membros de todos os lugares do Brasil participassem. Tínhamos componentes de vários bairros, cidades e até de outros estados. Havia comprometimento. Certa vez, uma das professoras fundadoras do clube de leitura precisou acompanhar o pai em um hospital para fazer uma pequena cirurgia. Ela conseguiu participar da reunião do clube utilizando um celular e interagiu o tempo todo com os demais participantes. Já no final do encontro e, também, tendo terminado o procedimento cirúrgico, o pai dela, um senhor muito fofo, sorriu, acenou e nos cumprimentou pela câmera do celular. Ou seja, a participação em um clube de leitura a distância, com todas as suas peculiaridades, é um bom exemplo desse cenário de ubiquidade ora estudado.

Sobre publicações, consegui fazer ao longo do doutorado várias submissões, algumas foram aceitas e outras rejeitadas. Curioso é que alguns professores — para incentivar e facilitar a vida do aluno — têm por hábito solicitar artigos ou capítulos da tese ou dissertação, como trabalho final das disciplinas. Como cursei 14 disciplinas, tive a chance de escrever muitos artigos. Consegui fazer a submissão de oito, obtive seis aceites, cinco já foram publicados. Além de ter recebido três convites-chamadas para publicação em capítulos de livros; um já foi publicado, dois estão em andamento.

Dá trabalho escrever, submeter, esperar a resposta de pareceristas. Às vezes recebe-se um “sim”, em outras, um “não”. Desistir, resmungar, engavetar o artigo? É óbvio que não. Reescreve-se, corrige-se o que não está bom, complementa-se algo que faltou e daí se recomeça tudo de novo até conseguir um “aceite”. Pensa que acabou? Que nada. É hora de fazer os possíveis ajustes solicitados, conversar com o(s) editor(es), atravessar os processos de revisão e inserção de emendas, resolver pendências, aguardar a edição final, aprovar e, por fim, a tão sonhada publicação. Todavia, apesar da trabalhadeira, isso é importante para o pós-graduando e para o programa de pós-graduação da instituição, que é avaliado pela Capes,

CNPq e por demais instituições de fomento à pesquisa. Ao escrever e publicar, o pesquisador/autor pode deixar sua marca, revelar a quais referências teóricas se filia, fazer críticas, mostrar a sua voz, exercer sua capacidade crítico-reflexiva.

No meu caso, por exemplo, isso foi fundamental para ser escolhido pelo PPGL da UERJ e ser indicado para a bolsa de estudos “Doutorado Nota 10”, da FAPERJ (Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro), que leva em conta o desempenho do estudante ao longo do processo de doutoramento. Feita a indicação à fundação, conquistamos a bolsa. Uso o plural, pois a conquista também é da minha orientadora, Janaina Cardoso, bem como do PPGL da UERJ.

1.4.2.2 Aulas a distância

Durante a pandemia cursei várias disciplinas, entre elas, duas de Linguística Aplicada (LA), com a professora Janaina Cardoso (Formação crítico-reflexiva de professores de línguas; Conceitos de multiletramentos e cibercultura no ensino e aprendizagem de línguas e na formação docente). Nas aulas a distância, pela plataforma RNP, a professora resolveu adotar um horário reduzido, de modo a evitar um desgaste muito grande diante das telas às quais as pessoas ficavam trabalhando ou estudando quase o dia todo. Complementava a carga horária com atividades no AVA (plataforma pbworks.com), no qual os alunos tinham acesso a um repositório com material complementar (vídeos, textos, áudios, *links* etc.) e podiam continuar os debates iniciados em sala por meio de fóruns e *chats*. Além disso, os alunos podiam fazer sugestões e colaborar com a aprendizagem dos colegas.

Ela promovia a participação de todos, não importando se eram alunos da UERJ regularmente matriculados, ouvintes ou convidados de outras instituições (provenientes de parcerias e intercâmbios). Sempre que necessário, utilizava um recurso de dividir a turma em grupos, em “subsala” da plataforma, colocava um temporizador na tela e deixava que os estudantes debatessem os temas da aula; quando o tempo acabava, todos voltavam automaticamente para a sala principal. Ela visitava as “subsala” e auxiliava os alunos. Na volta à sala principal, fazia-se um resumo do que fora discutido e ocorria uma troca e complementação dos assuntos, ampliando vozes e promovendo a interação. Assim procedendo, levava os alunos a construir respostas, fazendo-os pensar e, ao mesmo tempo, desenvolvendo uma postura crítico-reflexiva.

Jogos e ferramentas também eram utilizados como recursos para dar voz aos estudantes. O trabalho ali desenvolvido era sempre *com* o outro, nada era dado como resposta pronta. A aula acabava e ficava um “gostinho de quero mais”. Então, ela se estendia e continuava no AVA, cuja participação podia ser assíncrona e cada um escolhia o melhor horário para dar sua contribuição. Era possível acionar um recurso de notificação, por mensagem, toda vez que alguém interagisse na plataforma (“participando no fórum” ou “postando material”, por exemplo).

Nas demais disciplinas cursadas a distância por videoconferência, as metodologias utilizadas seguiam um modelo mais tradicional, com aulas expositivas, apresentação de conteúdo por meio de *slides*, espaço para debates, discussões e trocas de conhecimento. Algumas semanas eram reservadas para que se promovessem seminários, nos quais os discentes apresentavam para a turma os conteúdos acordados. Além disso, alguns docentes permitiam que os alunos apresentassem os projetos de seus trabalhos finais de curso, de modo que pudessem tirar dúvidas, receber orientações e dicas dos professores e de seus colegas, o que acabava gerando uma aprendizagem coletiva e colaborativa.

Os encontros remotos propiciavam certas benesses como, por exemplo, o uso de *chat* e a facilidade da apresentação de *slides* e vídeos (sem a preocupação em reservar previamente salas com computador e projetor, como acontecia nas aulas presenciais). As plataformas digitais também eram utilizadas como repositórios de diversos materiais de apoio, como os *slides* apresentados em aula, *pdfs*, *e-books* etc.

Uma grande vantagem a ser enaltecida era a qualidade dos professores, bem como os temas das disciplinas. Além das temáticas anteriormente referidas, tive a chance de aprender sobre a trajetória da linguística; políticas públicas para a educação; decolonialismo; educação antirracista; semântica cognitiva, metáfora, metonímia e multimodalidade; semiótica; relações e estruturas conceituais na integração conceptual, na metáfora e na metonímia. Aumentei sobremaneira minhas referências em diversas áreas. Conheci autores que provocam reflexão e pensamento crítico, além de outros que estão na vanguarda de suas áreas de atuação, sem deixar de fora os autores clássicos e pioneiros.

Se não fossem as TDICs, todos esses conhecimentos, provavelmente, não teriam chegado até os alunos. O que teria sido um lamentável desperdício de tempo e recursos.

1.4.3 Pesquisa e extensão

Ao longo da pós-graduação, tive a oportunidade de fazer parte do Grupo de Pesquisa CNPq – EAL – Ensino e Aprendizagem de Línguas: Abordagens, Metodologias e Tecnologias,²⁴ cujas líderes são as professoras Janaina Cardoso e Patrícia Costa e tem participantes de várias instituições de ensino. Conforme informado no Diretório de Grupos de Pesquisa do Brasil – Lattes (CNPq),²⁵ o objetivo do referido grupo de pesquisa é refletir sobre a importância da utilização de metodologias ativas e a integração das tecnologias de informação e comunicação ao processo de formação e o desenvolvimento de professores de idiomas. As pesquisas desenvolvidas pelo grupo buscam uma aplicação mais eficaz de metodologias, abordagens e de tecnologias educacionais, como suporte para a construção de uma educação mais problematizadora, desafiadora, crítica e que propicia a construção de conhecimento colaborativamente.

Também participo do projeto de extensão CEALD²⁶ (Colaboração, Estratégias de Aprendizagem e Letramento Digital), da UERJ, coordenado pela professora Janaina Cardoso. Trata-se de um projeto que busca a equidade na formação de professores de línguas no curso de Letras. O projeto foi criado com o objetivo de retirar as barreiras que impedem alunos, provenientes de diferentes realidades, de prosseguirem na graduação de forma mais igualitária. Para alcançar esse intento, o CEALD utiliza tecnologias digitais que auxiliam no processo de aprendizagem de línguas, com uma abordagem colaborativa que promove a autonomia dos graduandos, sempre respeitando seus jeitos de aprender e desenvolvendo estratégias de aprendizagem eficazes.

O CEALD adota uma abordagem de pesquisa-ação participante que pretende atuar e responder às seguintes perguntas: a) Como formar professores reflexivos que conseguem unir pesquisa a sua prática pedagógica e que saibam influenciar positivamente o processo de busca por autonomia do educando? b) Quais estratégias de aprendizagem podem ser consideradas eficazes no processo de aprendizagem de idiomas, para a geração considerada conectada? c) Como usar as tecnologias digitais para conseguir resultados positivos no processo de ensino e aprendizagem de idiomas? d) É possível diminuir os índices de repetência e evasão dos alunos

²⁴ Disponível em: <https://www.eal.net.br/>. Acessado em 08/03/2023.

²⁵ Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/3270478120833682>. Acessado em 08/03/2023.

²⁶ Disponível em: <https://www.eal.net.br/ceald/>. Acessado em 08/03/2023.

dos primeiros anos do curso de Letras, mas ao mesmo tempo fazer com cada um desses graduandos se torne o principal ator na busca por uma melhoria em seu processo de aprendizagem?

Vale dizer ainda que o EAL e o CEALD, em uma ação conjunta, promovem a realização de cursos, oficinas, clubes de conversação, encontros e seminários, sempre levando em conta os objetivos descritos anteriormente. Desse modo, tanto o grupo de pesquisa quanto o projeto de extensão me motivam e servem de inspiração para elaborar as diretrizes visando à criação do protótipo do *App* com as características já referidas.

1.4.4 Programa de Estágio Docente (PED)

O Programa de Estágio Docente (PED) foi uma oportunidade ímpar no doutorado. Estagiar e participar desse programa ajudou-me a entender como desenvolver um trabalho em um ambiente virtual de aprendizagem, ensinando e praticando seu uso. Pura função metalinguística. Cumprir o PED nas disciplinas de Estágio Supervisionado da Graduação em Letras (habilitação Inglês-Literaturas). A seguir faço uma breve descrição dessa experiência. A minha supervisora foi a professora Janaina Cardoso.

Ao navegar pelas salas dos Estágios Supervisionados em Língua Inglesa I e II, no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), foi possível encontrar um espaço acolhedor no qual todos se sentiam em casa, mesmo aqueles que não tinham familiaridade com AVAs.

Logo na entrada, os estagiários de Letras são recebidos por um “Welcome to *our* group”. Ou seja, não é “mais um grupo”, é o *nosso* grupo. O discente/estagiário sente-se parte do ambiente, tem acesso imediato ao plano de curso, é informado sobre a agenda e o local dos encontros presenciais, é convidado e estimulado a participar dos fóruns de discussão, também fica sabendo sobre os materiais necessários para observação em sala de aula, como calcular os tempos de aula etc.

Aos poucos, por meio de um material multimodal (textos, vídeos, áudios...), os futuros docentes vão sendo introduzidos aos temas dos cursos, às definições, aos conceitos e aos vocabulários da área. O conteúdo não é entregue de bandeja, eles precisam refletir criticamente sobre o que lhes é apresentado e os fóruns são esses espaços de discussão, troca e aprendizagem. O curso não se limita aos fóruns tradicionais, os discentes/estagiários são

introduzidos a outras opções, outras dinâmicas, como o *paddled clipboard* (espécie de organizador virtual de tarefas).

São oferecidas opções e alternativas às etapas de observação de aulas, bem como uma flexibilidade de *feedbacks*. Há formações por meio de vídeos, nos quais há explicações sobre aulas *online*, atividades síncronas e assíncronas e como os estagiários podem preparar suas próprias aulas. Os futuros professores são apresentados a vários tipos de aula, de vários níveis e faixas etárias e levados a pensar e refletir de maneira crítica. Também são instigados a observar as metodologias e os recursos utilizados (modos de interação entre professores e alunos, gamificação, dança, música, aulas divertidas, interações “a distância” e “face a face”...). É possível encontrar nos vídeos outras culturas que não apenas as ocidentais. Eles aprendem como fazer roteiros, anotações, redações, dicas de escrita, de como deixar as ideias se manifestarem e fluírem. A pandemia obviamente não ficou de fora e apareceu nos fóruns. Foram debatidos as dificuldades, as aprendizagens e os legados.

A questão do *feedback* está sempre presente. Há questionários de avaliação do curso. E isso é muito importante, pois cria o hábito de sempre ouvir o outro. Os estagiários percebem que há ferramentas que auxiliam em sua própria formação e que podem ser utilizadas com seus futuros alunos. É possível observar as aulas levando em conta os dois lados: como docente e como discente. Há várias dicas sobre *sites* e aplicativos para o ensino da língua inglesa. Entre os listados, destacam-se: British Council – Learn English; British Council – School and Teacher Resources; On Stop English – Macmillan; American English State Government; Google Scholar; Live Worksheets; Quizlet; Duolingo; Kahoot; e Wooclap.

No Estágio II, além de muitas das características anteriormente descritas, há detalhes sobre o estágio no IBEU. Os encontros síncronos e os fóruns sobre o uso de tecnologias no ensino, bem como sobre letramentos digitais, crescem e ganham espaço. Vale destacar, também, o aprofundamento sobre as plataformas de webconferências e recursos *online*. As interações por meio dos fóruns aumentaram exponencialmente e os discentes/estagiários demonstraram mais maturidade com participações mais efetivas. Houve interação com a professora regente e entre os colegas.

E isso é fundamental, pois entrar no fórum e responder às questões motivadoras não basta, é preciso haver interação entre todos, de modo a promover uma aprendizagem efetivamente colaborativa. Se, em Estágio I, as participações eram um pouco mais tímidas e escritas em português e inglês; agora, elas são mais expansivas e utiliza-se preferencialmente a língua inglesa como meio de expressão.

Ter feito estágio em duas disciplinas sobre estágios supervisionados foi uma experiência enriquecedora. Saí desse Programa de Estágio Docente com uma bagagem repleta de conhecimentos que não nasceram apenas de teorias, mas sim da aplicação prática de tudo que foi apresentado. Poder vivenciar esses instrumentos de ensino e aprendizagem foi muito diferente de apenas ler sobre eles. É na prática do dia a dia, em contato com sujeitos do processo educacional, que se constroem, efetivamente, docentes preparados para os atuais e os novos tempos e suas tecnologias.

1.4.5 A volta ao presencial

Já havia integralizado todas as disciplinas exigidas, bem como o estágio. Portanto, não precisava cursar mais nenhuma. Mas, depois de dois anos longe do campus da UERJ, senti tanta falta do convívio com colegas e professores que acabei me inscrevendo em mais duas: “Reflexões sobre os conceitos de plurilinguismo e a formação de docentes para contextos plurilíngues” (professora Janaina Cardoso) e “Estudos Culturais Digitais” (professora Alejandra Josiowicz).

O que acabou sendo bem interessante, pois as docentes convidaram professores externos para ministrar algumas aulas ou oficinas, tanto presencialmente quanto por videoconferências (que podiam ser acessadas das salas de recursos audiovisuais do próprio Instituto de Letras da UERJ e/ou das residências dos alunos). Alguns professores e/ou conferencistas convidados estavam em outros países, comunicavam-se em espanhol ou inglês. Esse intercâmbio valorizou sobremaneira as disciplinas e só foram possíveis devido ao uso de TDICs.

Na disciplina “Reflexões sobre os conceitos de plurilinguismo e a formação de docentes para contextos plurilíngues”, tivemos a chance de conhecer e debater documentos oficiais que tratavam de políticas educacionais, além de ter contato e saber um pouco mais sobre as experiências de professores que atuavam em escolas bilíngues ou plurilíngues. Os temas estudados foram monolinguismo, bilinguismo e plurilinguismo; políticas linguísticas e políticas públicas ligadas ao plurilinguismo; formação docente crítico-reflexiva para contextos plurilíngues.

Na disciplina “Estudos Culturais Digitais”, tivemos a chance de aprender a utilizar ferramentas e *softwares* de extração de dados digitais por meio de oficinas. Os professores

convidados eram autores referências em suas áreas de estudo. As temáticas dos encontros incluíam estudos culturais digitais; estudos das plataformas digitais; análise crítica tecnocultural do discurso; análise tecnodiscursiva; humanidades digitais; infraestrutura algorítmica das plataformas; práticas digitais de resistência; ativismos digitais em relação com questões étnico-raciais, de gênero e geopolítica; ferramentas de programação para pesquisa e ensino das práticas culturais em ambientes digitais; circulação da cultura digital nas américas; desigualdades globais em perspectiva transnacional e multilíngue.

1.4.6 O que faltou

Apesar da tentativa de relatar algumas das minhas vivências — na pesquisa de mestrado, na graduação e no doutorado —, é preciso lembrar do que nos disse Rilke (2020) e que aparece na epígrafe de uma das páginas pré-textuais dessa tese: “as coisas não são todas tão palpáveis e dizíveis como normalmente querem nos fazer crer”. Não dá para descrever aqui e nem ousar mensurar a força do convívio com os outros, o “estar por perto”, a cumplicidade, a ajuda, os bastidores, as conversas, os choros, os cafezinhos, os “esbarrões” nos corredores, o aconchego dos amigos, o olhar de acolhimento, as fisionomias cansadas, um sorriso, uma gargalhada, um desabafo, as doenças, as perdas, as trocas de olhares, as coisas que as câmeras, janelinhas ou microfones não conseguem captar, a admiração, o respeito e o tempo dedicado aos outros, o querer bem, as vitórias e derrotas, a vivacidade e a entrega dos professores, a força e a potência das pesquisas, a gratidão... Ou seja, “a maioria dos acontecimentos é indizível, acontece em um espaço que nunca foi pisado por uma palavra” (RILKE, 2020, p. 5).

Ao concluir o Capítulo 1, esclareço que parte das vivências (e experiências) com o *Duolingo*, com a licenciatura e com o doutorado, que acabaram de ser descritas, serão avaliadas conforme a metodologia de pesquisa apresentada no Capítulo 3 e, oportunamente, utilizadas e analisadas nos Capítulos 4 e 5 desta tese.

A seguir, apresento a revisão de literatura que serviu de suporte para a realização dessa pesquisa. Muita coisa precisou ficar de fora ou ser cortada após as primeiras revisões e orientações, de modo a tornar o texto mais atraente aos leitores.

2 REVISÃO DA LITERATURA

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.

Paulo Freire

2.1 Introito

Início informando que faço uso de uma epistemologia multirreferencial. E não haveria como optar por algo diferente, pois foi assim que essa pesquisa ganhou vida própria e se desenvolveu ao longo do processo de doutoramento. Neste capítulo de revisão da literatura, são apresentadas as referências teóricas que foram surgindo e se incorporando ao arcabouço teórico da tese. As ideias preliminares que tínhamos, quando da elaboração do projeto para seleção ao PPGL da Uerj, foram sendo substituídas, aos poucos, durante esses quatro anos de pesquisa, ficando cada dia mais nítido que o planejamento inicial precisava adequar-se a outros arranjos que surgiram ao longo do percurso, que foi afetado sobremaneira por uma pandemia avassaladora.

Penso que nenhum pesquisador de ciências humanas consegue passar incólume ao contato com sujeitos, objetos de pesquisa e seu entorno. À medida que o tempo foi passando e os estudos avançando, o meu modo de enxergar a pesquisa, que parecia toda desenhada com roteiro previamente definido, foi se modificando. Por isso, precisei fazer uso de uma abordagem mais flexível sem, contudo, abrir mão do rigor que fazer ciência exige. A multirreferencialidade, com características de bricolagem, deu-me a “estabilidade” de que eu precisava para lidar com um dia a dia totalmente diferente de tudo que experimentara em minha vida, em seus múltiplos sentidos (acadêmico, profissional, pessoal, familiar, social, econômico, político...)

No processo de seleção e revisão da literatura, algumas seções e subseções foram escritas e, depois, retiradas da versão submetida à banca. O enxugamento fez-se necessário e é fruto de uma orientação precisa, que percebeu alguns excessos cometidos pelo autor. Não obstante os cortes, tudo o que foi selecionado, lido, ouvido, visto, vivenciado e percebido por

algum dos sentidos, deixou marcas que não podem ser ignoradas, pois ampliaram as referências e jogaram luz sobre suas complexidades.

Nas seções a seguir, apresento um recorte das teorias, temas e referências que julguei relevantes para a pesquisa. São elas: multirreferencialidade; complexidade; bricolagem; ciberespaço e cibercultura; ubiquidade; tipos de leitores; (multi)letramentos; hipertexto; gamificação; e interculturalidade.

2.2 Multirreferencialidade, complexidade e bricolagem

Apresento, a seguir, minhas escolhas para dar conta de um olhar que pretende ser multirreferencial, plural, complexo e que, ao mesmo tempo, permita a transição segura, coesa e coerente entre fronteiras disciplinares, metodológicas e procedimentais.

2.2.1 Abordagem multirreferencial

Jacques Ardoino (1995) considera, em primeiro lugar, que a “multirreferencialidade é uma pluralidade de olhares dirigidos a uma realidade e, em segundo lugar, uma pluralidade de linguagens para traduzir essa mesma realidade e os olhares dirigidos a ela” (BARBOSA, 1998a, p. 205). Assim, essa abordagem, com a qual concordamos, depreende reconhecer e assegurar que a complexidade e a heterogeneidade dos fenômenos e práticas sociais — no nosso caso, em especial, os circunscritos à educação — sejam consideradas e respeitadas. Isso pressupõe uma leitura plural, sob diferentes ângulos e em função de sistemas referenciais distintos.

Em vez de se buscar um sistema explicativo unitário, “as ciências humanas necessitam de explicações, ou de olhares, ou de óticas, de perspectivas plurais para dar conta um pouco melhor, ou um pouco menos mal, da complexidade dos objetos” (ARDOINO, 1998, p. 4). E é justamente desses olhares e perspectivas plurais que nos valem neste estudo. Vale destacar que a multirreferencialidade tem como característica a conjugação de abordagens e disciplinas e não, simplesmente, a justaposição delas.

Durante muito tempo as ciências humanas assumiram os pressupostos das ciências naturais, chegando até mesmo a incorporar sua epistemologia. Isso acontecia em nome de uma busca de legitimidade e reconhecimento. Nesse sentido, a abordagem multirreferencial surgiu como uma das respostas aos modelos científicos preponderantes, estruturados a partir do racionalismo, do empirismo e do positivismo.²⁷ Ao optar por esses modelos, as ciências humanas adotavam metodologias que não lhes eram próprias e, conseqüentemente, não conseguiam dar conta dos fenômenos humanos em sua complexidade.

Conforme Gonzáles Rey (1997), nos séculos XVII e XVIII, o racionalismo e o empirismo eram as correntes teóricas que predominavam no meio científico. Apesar de suas diferenças, concordavam em pelo menos uma coisa: a separação inflexível entre sujeitos e objetos de estudo. No século XIX, o positivismo tornou-se a principal referência nas ciências modernas e entre suas principais características podemos destacar: a) a manutenção da separação entre sujeito e objeto de estudo; b) subjetividade e afetividade são consideradas de forma depreciativa, fontes de erro; c) supervalorização do método e subvalorização de teorias e interpretações; d) visão instrumentalista do conhecimento; e) crença na neutralidade científica; f) o método de investigação é o mesmo para todas as ciências, o que varia são os objetos de estudo.

A abordagem multirreferencial propõe novas perspectivas para a compreensão dos fenômenos educativos a partir do reconhecimento de questões como pluralidade, heterogeneidade e complexidade. A necessidade de se adotar um olhar plural, para compreender as práticas e os fenômenos educativos, impõe a quebra do pensamento linear, unitário e reducionista. A análise multirreferencial das situações das práticas dos fenômenos e dos fatos educativos exige tal postura. Em vista disso, tanto para Ardoino (1998) quanto para Morin (2005) “a complexidade não está no objeto, mas no olhar de que o pesquisador se utiliza para estudar seu objeto, na maneira como ele aborda os fenômenos” (MARTINS, 2004, p. 5).

Barbosa (2004), corroborando o pensamento de Morin e Ardoino, nos fala da ousadia para buscar novos meios de enriquecer o olhar.

²⁷ De modo simplificado, o *racionalismo* é uma corrente teórica que traz como argumento a noção de que a razão é a única forma de o ser humano alcançar o verdadeiro conhecimento (René Descartes é o principal representante). O *empirismo* argumenta que todo o conhecimento humano deve ser adquirido a partir de experiências sensoriais (seu principal representante é John Locke). Já o *positivismo* defende a ideia de que o conhecimento científico seria a única forma de conhecimento verdadeiro (o principal representante do positivismo é Auguste Comte).

Nossa dificuldade em instituir um lugar para o outro em nossas relações e, ao mesmo tempo, nos tornarmos intérpretes (pesquisadores) destas relações, incluindo-nos, pois que estamos implicados e imersos enquanto objeto de nossa própria pesquisa, exige uma elaboração de tal ordem complexa, que precisamos ousar e nos aventurar, no sentido saudável da palavra, para hipóteses novas com o objetivo de “refinar, enriquecer e tornar mais sutil o olhar que se dirige aos fenômenos” quando os procedimentos metodológicos interpretativos consagrados até o momento se tornarem insuficientes. (BARBOSA, 2004, p. 17-18)

E é diante dessa insuficiência metodológica e procedimental que precisamos ter coragem de ir além. Não cabe mais continuar tratando separadamente sujeitos e objetos. As ciências cartesianas e positivistas têm como pressuposto a manutenção de um distanciamento entre sujeito e objeto, pois consideram que isso levaria a uma certa objetividade e neutralidade do conhecimento. Ledo engano; nas ciências humanas não é assim que as coisas funcionam. Muitas vezes, o que temos é um objeto que, simultaneamente, também é sujeito (ARDOINO, 1998). Por isso, escolhi a abordagem multirreferencial. Foi um modo de tentar escapar da fragmentação do conhecimento, principalmente os que envolvem fenômenos e práticas ligadas à Educação. Uma escolha que me permite ter uma visão plural.

2.2.2 Complexidade e pensamento complexo

Observemos atentamente a definição de complexidade nas palavras de Morin (2005):

O que é a complexidade? A um primeiro olhar, a complexidade é um tecido (*complexus*: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Num segundo momento, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico. Mas então a complexidade se apresenta com os traços inquietantes do emaranhado, do inextricável, da desordem, da ambiguidade, da incerteza... Por isso o conhecimento necessita ordenar os fenômenos rechaçando a desordem, afastar o incerto, isto é, selecionar os elementos da ordem e da certeza, precisar, clarificar, distinguir, hierarquizar... Mas tais operações, necessárias à inteligibilidade, correm o risco de provocar a cegueira, se elas eliminam os outros aspectos do *complexus*; e efetivamente, como eu o indiquei, elas nos deixaram, cegos. (MORIN, 2005, p. 13-14)

E o que Morin quer dizer com isso? Quer dizer que a complexidade e suas implicações são as bases do pensamento complexo, que vê o mundo como um todo indissociável, por isso ele propõe uma abordagem multidisciplinar e multirreferenciada para a construção do conhecimento. Ao longo do tempo, deixamo-nos levar por um olhar fragmentado, perdendo a noção do todo. Ele nos faz o alerta de que, ao tentar fugir desses traços inquietantes, por meio

de uma ordenação, classificação e hierarquização, isso acaba por eliminar outros aspectos importantes do conhecimento.

O filósofo francês considera que a palavra complexidade tem uma carga semântica pesada, “pois que traz em seu seio confusão, incerteza, desordem. Sua primeira definição não pode fornecer nenhuma elucidação: é complexo o que não pode se resumir numa palavra-chave, o que não pode ser reduzido a uma lei nem a uma ideia simples.” E conclui: “A complexidade é uma palavra-problema e não uma palavra-solução” (MORIN, 2005, p. 5-6).

Ainda de acordo com Morin (2005), o pensamento complexo não se opõe ao pensamento simples, ele o engloba. Se, por um lado, o pensamento simples tenta se apossar da realidade, de outro, ele é reducionista, visto que a divide em partes a fim de evitar a contradição. Já o pensamento complexo se aproxima da realidade ao articular os princípios de “ordem/desordem”, “união/separação”, “autonomia/dependência”. Ou seja, elementos que, às vezes, complementam-se e, em outras, concorrem ou são antagônicos. Isto é, sendo capaz de incorporar a incerteza e a contradição (LUKOSEVICIUS et al., 2016).

Multirreferencialidade e complexidade estão intrinsecamente relacionadas, pois ambas levam em conta que as diversas influências — psíquicos, sociais, culturais, econômicas, políticas, ideológicas, históricas etc. — interferem e acabam impondo-se ao modo de pensar e, por consequência, são capazes de determinar os objetos de conhecimento. Ambas reconhecem a necessidade imprescindível de se estruturar o conhecimento científico a partir de vários pontos de vista, de tal forma que comporte diferenças e contradições. Por isso, concordo com Edgar Morin quando ele diz que reconhece as enormes carências de nosso pensamento e vaticina que “um pensamento mutilador conduz necessariamente a ações mutilantes” (MORIN, 2005, p. 15).

2.2.3 Bricolagem

Kincheloe (2007, p. 39-65) define a bricolagem como uma nova forma de fazer ciência, que analisa e interpreta fenômenos a partir de diversos olhares, sem desconsiderar as relações de poder e que tem a capacidade de empregar abordagens de pesquisa e constructos teóricos múltiplos. Por considerar a pluralidade de pontos de vista e experiências que permeiam a sociedade, a bricolagem subverte a lógica dominante na produção de conhecimentos, pois busca em sua essência romper com o reducionismo, a fragmentação e a

suposta neutralidade científica dos métodos cartesianos e positivistas, que, em geral, ignoram as desiguais relações de poder na sociedade.

Nessa perspectiva, Neira e Lippi (2012), ao revelar a pretensão da bricolagem de questionar os agentes sociais na produção e na reprodução de seus discursos hegemônicos, levantam um aspecto importantíssimo: a inseparabilidade entre objeto e contexto.

Na bricolagem não se busca descobrir verdades, como se elas estivessem escondidas à espera de um investigador, o que se pretende é entender a sua construção e questionar como os diversos agentes sociais produzem e reproduzem o que é imposto pelos discursos hegemônicos. Ora, teorias e conhecimentos nada mais são do que artefatos culturais e linguísticos. Uma vez que a interpretação está imbricada na dinâmica social e histórica que moldou o artefato cultural sob análise, a bricolagem reconhece a inseparabilidade entre objeto de pesquisa e contexto. (NEIRA; LIPPI, 2012, p. 610)

Outro aspecto importante aparece na definição feita por Ardoino (1998, p. 203), que considera que a bricolagem “sempre conteve a ideia de *improvisação hábil* e de *astúcia*, concluindo que se trata essencialmente de ‘ir aqui e lá’, eventualmente procurar obter, pelo desvio, indiretamente, aquilo que não se pode alcançar de forma direta” (*grifos* do autor).

Nesse caminho, Berry (2007) explica como é árdua a missão de descrever como a bricolagem pode ser na prática, visto que se recusa a seguir um modelo estabelecido e valoriza a improvisação. Para a autora, a bricolagem tem uma estrutura que funciona para dentro, que é lúdica, complexa e rigorosa.

Barbosa (2008) nos ajuda a entender um pouco mais ao explicar que a atitude e o exercício da bricolagem

se apresentam como condição para a possibilidade da aventura a ser empreendida por um sujeito que propõe a percorrer um caminho sem o controle prévio de todos os passos a serem dados; abrindo assim uma porta para a criação, para a dimensão instituinte, sem que o trabalho de pesquisa e de aprendizagem não consegue ir além de uma reprodução, muitas vezes, precária, de caminhos percorridos por outrem. (BARBOSA, 2008, p. 210)

Segundo Rodrigues et al. (2016), a bricolagem permite maiores oportunidades de o pesquisador transitar por territórios metodológicos, conjugando os diversos saberes, a fim de obter melhor compreensão do objeto pesquisado, bem como melhor construção do conhecimento. E, nesse sentido, a abordagem qualitativa aqui adotada é vista como um conjunto de metodologias que visam alcançar uma determinada finalidade. Vale acrescentar que, ao adotar múltiplas perspectivas, houve o firme cuidado de manter o foco e não tratá-las como uma “colcha de retalhos”.

A bricolagem permite que demarcações territoriais sejam ultrapassadas e, com isso, constroem-se novos caminhos que avançam nas fronteiras interdisciplinares, de modo a buscar incessantemente a compreensão e a articulação de diversos saberes. E foi com esse intuito que se decidiu escolher as áreas, as disciplinas, as teorias, as abordagens, enfim, os diversos saberes que pudessem ajudar a compor e desvelar as questões de pesquisa.

Passemos à próxima seção, na qual trataremos de cibercultura e ciberespaço.

2.3 Cibercultura e ciberespaço

Originalmente, o termo ciberespaço foi criado pelo escritor William Gibson no livro *Burning Chrome* (GIBSON, 2003 [1982]) e se popularizou com sua outra obra de ficção, *Neuromancer* (GIBSON, 2016 [1984]); já o termo cibercultura existia desde os anos 1950 e resulta da aglutinação de “cibernética” e “cultura”. No que se refere às diferentes conceituações de ciberespaço e cibercultura, uma das pioneiras e mais conhecidas é a de Pierre Lévy, em sua obra *Cibercultura* (LÉVY, 2010 [1997]). Nas palavras do próprio autor,

o ciberespaço (que também chamarei de “rede”) é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas 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. Quanto ao neologismo “cibercultura”, especifica aqui 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. (LÉVY, 2010, p. 17)

Em se tratando de tecnologias, computadores e redes estão entre os que mais se desenvolveram nas últimas décadas. Portanto, levando em conta a velocidade do desenvolvimento, esse “novo meio de comunicação” já não é tão novo assim. Com o passar dos anos, com a evolução da *web* 1.0, 2.0, 3.0, 4.0... e com a crescente mobilidade conectada, muita coisa mudou. Apesar de a ideia central dos conceitos permanecer válida, mesmo após tanto tempo, é preciso reconhecer que a rede (*web*) e o oceano de informações aos quais Lévy se referia, em 1997, nem de longe são os mesmos. E isso vale também para a cibercultura com suas técnicas, práticas, fluxos ininterruptos de informações, dados, ações, comportamentos, multimeios, culturas e idiosincrasias. Tudo evoluiu muito.

Os avanços das tecnologias móveis de informação e comunicação digitais — potencializados pela ampliação e melhoria da conectividade e mobilidade (das redes *wi-fi*, 3G, 4G e 5G...) — alteraram completamente a nossa relação com o mundo. A grande mudança, proporcionada pela transição da fase de conexão fixa (corpos estáticos) para a de conexão com mobilidade ubíqua (corpos móveis), é um marco revolucionário na história da humanidade e de sua relação com o ambiente (espaço) que a cerca.

De acordo com Lemos (2004, 2010b, 2015 [2002]), a evolução da cibercultura está diretamente relacionada à transformação do computador pessoal (PC) — antes um artefato individual — em um instrumento coletivo (por meio da conexão em rede mundial). Some-se a isso o advento da miniaturização dos computadores (por exemplo, *notebooks*, *paggers*, *tablets*, celulares...) associado à mobilidade e à conexão sem fio. A dinâmica da cibercultura instaura uma estrutura midiática nunca antes vista ao longo da história.

A fim de explicar essa dinâmica, Lemos (2010b) destaca três princípios básicos da cultura digital: *Liberção da emissão* (antes do advento da cibercultura, na maioria das vezes, éramos receptores, agora podemos ser autores, podemos emitir, não precisamos de autorização para fazê-lo, podemos produzir nossos próprios conteúdos); *Conexão generalizada e aberta* (a emissão passa a fazer sentido coletivamente e em rede, ou seja, podemos ser autores que produzem e emitem para “todos”, pois a conectividade generalizada nos dá essa possibilidade); *Reconfiguração* (não é a substituição, eliminação ou destruição de seus respectivos antecedentes, trata-se de reconfigurar práticas, modalidades midiáticas, meios, suportes, espaços etc.).

Nessa mesma linha de pensamento, está Santos (2019, p. 20), que afirma que “a cibercultura é a cultura contemporânea que revoluciona a comunicação, a produção e circulação em rede de informações e conhecimentos na interface cidade-ciberespaço”. Ou seja, ela é estruturada pelo uso das tecnologias digitais nas esferas não apenas do ciberespaço, mas das cidades. Não são territórios desassociados.

Para a autora (SANTOS, 2019, p. 30), “a cibercultura vem se caracterizando pela emergência da mobilidade ubíqua em conectividade com o ciberespaço e as cidades”. Ela acrescenta que “o ciberespaço é um conjunto plural de espaços mediados por interfaces digitais, que simulam contextos do mundo físico das cidades, suas instituições, práticas individuais e coletivas”.

Em vista disso, é preciso não perder de vista que a extensão do ciberespaço acompanha e acelera uma virtualização geral de quase tudo que nos envolve. Segundo Lévy

(2010), “a informação digital pode ser qualificada de virtual²⁸ na medida em que é inacessível enquanto tal ao ser humano”. Digitalizar uma informação é traduzi-la em números codificados. Ou seja, só podemos tomar conhecimento direto da informação digital após uma atualização por meio de alguma forma de exibição. Portanto, os códigos 0 e 1, ilegíveis para nós, são atualizados por meio de textos, imagens e sons.

E essas formas de exibição ganharam uma importância muito grande nos últimos anos. Temos na palma de nossas mãos celulares, que são verdadeiros minicomputadores, conectados à grande rede. Trata-se de uma potência incrível que altera os papéis na rede informacional. Nesse cenário, Santos (2019) diz que a interatividade, a autoria e a cocriação ganham espaço, visto que, com a evolução do ciberespaço, o *emissor* muda de papel, a *mensagem* de natureza e o *receptor* de *status*. Isto significa que, com novos arranjos espaçotemporais, novas práticas emergem.

E é justamente essa possibilidade de novas práticas que nos atrai nesse ambiente de grande potencialidade, pois são inúmeras as oportunidades de educação em um contexto de interação, comunicação e ubiquidade. Daí não fazer sentido ficarmos atrelados a modalidades unidirecionais como nos velhos tempos.

Enquanto a modalidade via meios unidirecionais separa emissão e recepção no tempo e no espaço, a modalidade *on line* conecta professores e alunos nos tempos síncrono e assíncrono, dispensa o espaço físico, favorece a convergência de mídias e contempla bidirecionalidade, multidirecionalidade, estar-junto “virtual” em rede e colaboração todos-todos. (SILVA; PESCE; ZUIN, 2010, p. 11)

A cibercultura, com sua convergência de mídias, pressupõe redes de trocas, hipertextualidade, multiplicidade, interatividade, imaterialidade, multissensorialidade e multidirecionalidade, além de processos síncronos e assíncronos (LÉVY, 2010; LEMOS, 2015; SILVA, 2010). Espera-se, portanto, que as novas práticas educacionais e culturais sejam o ocaso da unidirecionalidade e o triunfo da multidirecionalidade, do surgimento de sujeitos autorais e de práticas interativas e colaborativas.

Concordamos com Silva (2003, 2010), quando afirma que a interatividade não é apenas um “novo modismo”. Para o educador, o termo significa que a comunicação entre emissão e recepção deve ser entendida como cocriação, visto que exprime a disponibilização

²⁸ “Na acepção filosófica, é virtual *aquilo que existe apenas em potência e não em ato*. O virtual encontra-se antes da concretização efetiva ou formal (a árvore está virtualmente presente no grão). [...] Em geral acredita-se que uma coisa deva ser ou real ou virtual, que ela não pode, portanto, apresentar as duas qualidades ao mesmo tempo. Contudo, a rigor, em filosofia o virtual não se opõe ao real, mas sim ao atual: virtualidade e atualidade são apenas dois modos diferentes da realidade. Se a produção da árvore está na essência do grão, então a virtualidade da árvore é bastante real (sem que seja, ainda, atual)” (LÉVY, 2010, p. 49).

consciente de um “atuar” que desbanca a lógica unívoca da transmissão de A para B e que significa a superação da constrangedora recepção passiva. Silva convida os educadores em geral a adotarem efetivamente a interatividade cocriativa, de modo a modificar os métodos de ensinar baseados na memorização e na transmissão. Ainda segundo o autor, em uma sala de aula interativa a aprendizagem faz-se com a dialógica que associa emissão e recepção como polos antagônicos e complementares na cocriação da comunicação e da aprendizagem.

Por isso, reconhecer e aproveitar a ambiência da cibercultura e do ciberespaço para promover sujeitos autorais — por meio de práticas, interativas, cocriadoras, críticas, reflexivas e colaborativas — é um dos pilares constitutivos que fundamentam essa pesquisa. Retomaremos esse universo do ciberespaço e da cibercultura nos Capítulos 4 e 5.

2.4 Ubiquidade

A seção 2.4 inicia-se com a conceituação de ubiquidade desde o seu nascedouro; em seguida, são apresentados três tipos de computação (móvel, pervasiva e ubíqua) e suas utilidades; a ubiquidade humana e a aprendizagem ubíqua; a necessidade de a escola acompanhar as transformações que os novos tempos trazem; os tipos de leitores e a importância de conhecê-los.

2.4.1 O que é isso?

Ubíquo vem do latim *ubique*, que significa estar em toda parte ao mesmo tempo, o que nos remete a uma sensação de quase onipresença. E, embora, obras de ficção, como *1984* (de George Orwell) e *Matrix* (de Lana e Lilly Wachowski), apontem para um futuro tenebroso de total controle, vigilância e supressão de liberdade, ainda bem, não chegamos a tanto, mas precisamos ficar atentos. O conceito de ubiquidade, com o qual trabalhamos nesta pesquisa, tem suas origens na computação. De acordo com Araujo (2003), em termos tecnológicos a ubiquidade é a coordenação de dispositivos inteligentes — sejam eles móveis ou estáticos — para prover aos usuários acesso imediato e universal à informação e novos serviços, de forma transparente, visando aumentar as capacidades humanas. Ou seja,

o conceito de ubiquidade sozinho não inclui mobilidade, mas os aparelhos móveis podem ser considerados ubíquos a partir do momento em que podem ser encontrados e usados em qualquer lugar. [...] Evidentemente, a tecnologia sem fio proporciona maior ubiquidade do que é possível com os meios com fio, especialmente quando se dá em movimento. (SOUZA E SILVA, 2006, p. 179)

Neste início de seção, é preciso que nos detenhamos nas sutis diferenças entre alguns tipos de computação que nos interessam. E para isso recorreremos às definições de Araujo (2003), conforme o Quadro 1.

Quadro 1 – Definições dos tipos de computação segundo Araujo (2003).

Tipo de Computação	Definição
Móvel	A computação móvel baseia-se no aumento da nossa capacidade de mover fisicamente serviços computacionais conosco, ou seja, o computador torna-se um dispositivo sempre presente que expande a capacidade de um usuário utilizar os serviços que um computador oferece, independentemente de sua localização. Combinada com a capacidade de acesso, a computação móvel tem transformado a computação numa atividade que pode ser carregada para qualquer lugar.
Pervasiva	O conceito de computação pervasiva implica que o computador está embarcado no ambiente de forma invisível para o usuário. Nessa concepção, o computador tem a capacidade de obter informação do ambiente no qual ele está embarcado e utilizá-la para dinamicamente construir modelos computacionais, ou seja, controlar, configurar e ajustar a aplicação para melhor atender às necessidades do dispositivo ou usuário. O ambiente também pode e deve ser capaz de detectar outros dispositivos que venham a fazer parte dele. Dessa interação surge a capacidade de computadores agirem de forma “inteligente” no ambiente no qual nos movemos, um ambiente povoado por sensores e serviços computacionais.
Ubíqua	A computação ubíqua beneficia-se dos avanços da computação móvel e da computação pervasiva. A computação ubíqua surge então da necessidade de se integrar mobilidade com a funcionalidade da computação pervasiva, ou seja, qualquer dispositivo computacional, enquanto em movimento conosco, pode construir, dinamicamente, modelos computacionais dos ambientes nos quais nos movemos e configurar seus serviços dependendo da necessidade.

Fonte: Elaborado a partir de ARAUJO, 2003, p. 49-50.

Em suma, o Quadro 1 demonstra a integração entre os três tipos de computação. Vale destacar que a computação ubíqua está diretamente relacionada às computações móvel e pervasiva. E isso ocorre porque a computação móvel nos dá a possibilidade de nos

movimentarmos levando conosco os serviços computacionais, ampliando, assim, a nossa capacidade de utilização do computador em qualquer lugar. A computação pervasiva — aquela na qual o computador está inserido no ambiente de forma invisível para o usuário — possibilita a obtenção de informações de modo a usá-las dinamicamente para melhor nos atender. Já a computação ubíqua consegue se beneficiar da integração da mobilidade em larga escala da computação móvel e da funcionalidade da computação pervasiva.

Esses tipos de computação permitem oportunidades incríveis que, a rigor, não deveriam ser desperdiçados. Santaella (2013, p. 128) afirma que “a disponibilidade e expansão dos acessos à internet, potencializados pela portabilidade conectada, disseminada por toda parte, concede ao ser humano o atributo da ubiquidade, algo que antes lhe parecia impossível”. Como consequência, essa ubiquidade acaba por proporcionar uma externalização da memória, bem como uma expansão da mente humana. E o que vamos fazer com isso? Que preocupações e responsabilidades devemos ter?

Sem querer ser anacrônico, quatro séculos antes de Cristo, o filósofo Platão demonstrava uma preocupação parecida em relação ao crescimento do uso da escrita. A palavra grega *phármakon* – que deu origem ao vocábulo farmácia (pharmácia) – tem duas acepções: “remédio” e “veneno”. E é em função desse duplo e antagônico significado que ele aproximou a escrita do conceito de *phármakon*, considerando a possibilidade de os remédios – em dosagens erradas – poderem envenenar um organismo vivo. Por analogia, a escrita em dosagens erradas poderia envenenar e gerar o enfraquecimento da memória.

No diálogo entre Fedro e Sócrates, na obra *Fedro* (PLATÃO, 2016), o autor deixa clara sua preocupação com o uso excessivo da escrita e a consequente contingência de enfraquecimento da memória. Conforme o debate entre os dois, a escrita poderia levar à extinção de aspectos culturais baseados na oralidade; ou, ainda, que o homem não possuiria o saber, este estaria nos livros e, assim, pertenceria ao papel e não à memória; logo, para que se possuísse o saber, este deveria ser carregado consigo na memória e não nos escritos. Ou seja, na dosagem errada, a escrita, em vez de servir como remédio, acabaria por envenenar a memorização e, por conseguinte, o saber.

O mesmo se diz, hodiernamente, sobre o uso de celular para acessar a *web* e fazer consultas, uma atitude cada vez mais comum nessas primeiras décadas do século XXI. A escrita, como se sabe, não foi o “veneno” alarmado pelo filósofo grego. Pelo contrário. A despeito dessa visão inicial de Platão, hoje em dia temos ciência de quantos benefícios a escrita nos trouxe, principalmente, no que concerne à ampliação e à difusão da informação,

além da conservação e troca de conhecimentos através do tempo, propagando e fazendo chegar a lugares dispersos diferentes culturas e saberes.

Mas, há que se ter responsabilidade e cuidado. Freire (2020a [1996]) considerava que as tecnologias podiam ser boas aliadas; todavia, não podiam ter uma utilização acrítica e mecânica. Para o pedagogo, “o progresso científico e tecnológico que não responde fundamentalmente aos interesses humanos, às necessidades de nossa existência, para mim [para ele], perdem sua significação”. (FREIRE, 2020a [1996], p. 127).

A educação não se reduz à técnica, mas não se faz educação sem ela. Utilizar computadores na educação, em lugar de reduzir, pode expandir a capacidade crítica e criativa de nossos meninos e meninas. Dependendo de quem o usa, a favor de quem e de quem e para quê. O homem concreto deve se instrumentar com o recurso da ciência e da tecnologia para melhor lutar pela causa de sua humanização e de sua libertação. (FREIRE, 2001, p. 98).

É isso que se deve ter em mente quando pensamos no uso da tecnologia: a capacidade crítica, quem a usa, a favor de quem e para quê. Desenvolver a capacidade crítico-reflexiva tem que ser prioridade de todo educador que assim se considera. Daí o nosso empenho em elaborar diretrizes que atendam a esse princípio.

A escola precisa adaptar-se aos tempos aos quais está inserida. Até quando a educação vai continuar insistindo em modelos e propostas pedagógicas que já não dão conta dos atuais educandos, que permanecem confinados às salas de aula, espaços fechados nos quais ainda se acredita ser possível transmitir conhecimentos de cima para baixo? A famosa “educação bancária”, que Freire (2020b [1968]) criticava e que muitos fazem questão de citar, mas que, efetivamente, poucos conseguem superar. E não superam apoiados pelas mais diversas desculpas, entre as quais, “os alunos não têm disciplina”, “a escola define a metodologia”, “as turmas são cheias”, “o calendário não comporta”, “as secretarias de educação não permitem”, “somos todos reféns do ENEM e dos vestibulares” etc. É esse tipo de educação que nos propomos a enfrentar.

Sibilia (2012) questiona as proibições escolares que seguem tentando “atar” os corpos escolares e faz uma provocação sobre a facilidade com que os estudantes driblam as proibições e a vigilância e recorrem às redes para sobreviver à chatice das salas. A autora pergunta: “qual a capacidade de a escola resistir a semelhante mutação, e se essa estrutura envelhecida estará em condições de se adaptar às novas regras do jogo, transformando-se de um modo efetivo e interessante?” (SIBILIA, 2012, p. 179). Na busca de uma resposta a essa inquirição, ela diz que, para alcançar a meta de transformar radicalmente a escola,

não basta dar o vertiginoso primeiro passo que consiste em desativar o confinamento mediante a irrupção das novas tecnologias. Falta, sem dúvida, o mais difícil: redefini-las como espaços de encontro e diálogo, de produção de pensamento e decantação de experiências capazes de insuflar consistência nas vidas que as habitam (SIBILIA, 2012, p. 210-211).

É isso. Precisamos de espaços interessantes, de encontro e diálogo, nos quais se pense, se reflita e se produza criticamente. Sabemos que não há respostas prontas nem soluções mágicas para a escola e para a educação como um todo, mas vale a pena nos empenharmos em buscar novos caminhos, sem apagar os antigos, talvez reinventá-los. Mas, com certeza, enfrentando o problema de que os corpos contemporâneos, com seus modos de interação e de leitura diferentes de outros tempos, exigem outros pensares e modos de agir.

O jornal, o rádio e a televisão durante muito tempo cumpriram o papel de informar, entreter e até educar, mas esses meios de comunicação em massa não chegaram a pôr em risco a tradicional estrutura dos sistemas de ensino. Eles, de certo modo, foram mantidos fora dos muros e das paredes da escola, cuja estrutura permanecia quase intocada. No entanto, a internet surgiu para reconfigurar o jogo, principalmente porque ao nascer já trazia um misto de fonte de informação, entretenimento e interacionalidade. Acrescida de portabilidade e de mobilidade, a *web* mexeu com a solidez estrutural da escola.

Ou seja, em conformidade com Santaella (2014), o computador conectado em rede reconfigurou sobremaneira as dimensões de espaço-tempo da existência humana, ainda mais depois que se miniaturizou, evoluindo conjuntamente com a conexão móvel.

[A]s transformações tecnológicas do digital colocaram cada vez mais sua mira no usuário disponibilizando terabytes de conteúdo na palma de sua mão ao toque de uma escolha. De fato, a mais revolucionária dentre essas transformações tomou o rumo dos dispositivos móveis, numa relação equitativa entre o tamanho mínimo do equipamento onipresente junto ao corpo e o poder máximo de sua capacidade de transmissão e disseminação. (SANTELLA, 2014, p. 17)

O avanço das tecnologias digitais, cujo celular é um dos seus melhores símbolos, transformou a sociedade e chegou a quase todas as instituições tradicionais. A escola, sendo uma delas, não pode continuar ignorando essa realidade, proibindo que esse avanço tecnológico ultrapasse suas paredes.

Após essas considerações sobre os conceitos de ubíquo e de ubiquidade, tipos de computação (móvel, pervasiva e ubíqua), o receio de Platão com a escrita, Freire e o uso crítico das tecnologias, Sibilía e a necessária reconfiguração da escola que teima em manter

corpos atados e, por fim, a onipresença da internet, passemos ao que Santaella chama de “ubiquidade humana” e “aprendizagem ubíqua”.

2.4.2 Ubiquidade humana e aprendizagem ubíqua

Conforme antecipado na Introdução desta tese, Santaella (2013) considera que o desenvolvimento tecnológico, desde o início dos anos 2000, alcançou um nível tão alto que a deixou convicta de que a condição contemporânea da existência humana é ubíqua. Para a autora, em função da hipermobilidade — que, segundo sua própria definição, é mobilidade física acrescida dos aparatos móveis que nos dão acesso ao ciberespaço —, tornamo-nos seres ubíquos pelo fato de podermos estar em um ou mais lugares ao mesmo tempo. E não se trata de uma linguagem figurada. Se antes as pessoas deixavam a imaginação levá-las para longe de onde se encontravam, agora tornamo-nos “intermitentemente pessoas presentes-ausentes” (SANTAELLA, 2013, p. 16).

Orgulháamo-nos de dizer que os livros, as músicas e as pinturas nos levavam a viajar por diversos lugares. Hoje em dia, irritamo-nos por estarmos diante de alguém que só está ali fisicamente, quando, na verdade, está mergulhado em outro mundo no seu celular conectado à internet. É sabido que sempre haverá ônus e bônus dessa presença contínua propiciada pelos dispositivos móveis, onde quer que estejamos, seja perto ou longe. O fato de podermos estar ao alcance e, também, de alcançarmos outras pessoas, a qualquer momento, mescla sentimentos de onipresença fecunda e potente e, ao mesmo tempo, de impotência diante da falta de privacidade e da exploração a que nos submetemos.

Durante a pandemia, por exemplo, quando os trabalhos a distância proliferaram, a *mais valia* ficou ainda mais flagrante. Não havia mais a sensação de “sair do trabalho” ou “de sair da escola” e “chegar em casa”. Esse tempo psicológico de separação de ambientes foi alterado de modo significativo. Mas, independentemente de tentarmos “escapar” das armadilhas de vigilância e controle, o que não dá para fazer é fingir que essa realidade não existe e que ainda vivemos na era pré-digital.

Nesse cenário, é preciso, sim, combater os abusos. Mas, ao mesmo tempo, aproveitar as oportunidades que essa situação nos apresenta. Diante dessa realidade, Santaella (2013) afirma que, com a evolução dos celulares, não adquirimos apenas a possibilidade de nos comunicarmos, interagindo, falando, escrevendo mensagens, enviando fotos, gravando

áudios, fazendo videochamadas etc. com quaisquer lugares do mundo, mas, também, passamos a ter acesso à informação em quaisquer pontos do espaço e do tempo em que estejamos. Isso inaugurou o que ela chamou de “aprendizagem ubíqua”.

São formas de aprendizagem abertas espontâneas, assistemáticas e mesmo caóticas, atualizadas ao sabor das circunstâncias e de curiosidades contingentes e que são possíveis porque o acesso à informação é livre e contínuo, a qualquer hora do dia e da noite. Com isso, o acesso à informação, à comunicação e à aquisição de conhecimento tornam-se colaborativos, compartilháveis, ubíquos e pervasivos. Antes da era da mobilidade, para entrar nas redes, o usuário tinha de se deslocar para onde estava o computador. Agora, este – miniaturizado e leve, mas não menos potente – acompanha o usuário onde quer que ele vá. (SANTAELLA, 2013, p. 355)

A autora reforça em sua conceituação que esse tipo de aprendizagem — aberta, espontânea, assistemática e movida pelo contínuo acesso à informação e à comunicação — é possibilitada pela expansão do uso de dispositivos móveis conectados, ou seja, nasce da miniaturização e da mobilidade.

Podendo, de certo modo, ser considerada uma modalidade autônoma e estendida da *e-learning* e da *m-learning*,²⁹ a aprendizagem ubíqua (*u-learning*, do inglês *ubiquitous learning*) beneficia-se dos avanços da computação ubíqua e pode suceder em qualquer tempo e em qualquer lugar. E, por não depender de tutoria ou mentoria, desenvolve-se em um cenário no qual a autonomia do aprendiz — para definir a própria trajetória — é fundamental.

A aprendizagem ubíqua, por ser espontânea, pode fazer com que várias situações tidas como rotineiras tornem-se uma oportunidade para aprender. Os conteúdos da aprendizagem ubíqua, sendo digitais, podem ser acessados a qualquer momento e de qualquer lugar. Pela própria natureza da ubiquidade, esta acaba quase sempre encontrando espaços de interação, compartilhamento, colaboração e aprendizagem coletiva, de forma síncrona ou assíncrona, e sem a necessidade de um mentor. Por ser contínuo, faz do processo de aprendizagem algo natural, às vezes, imperceptível.

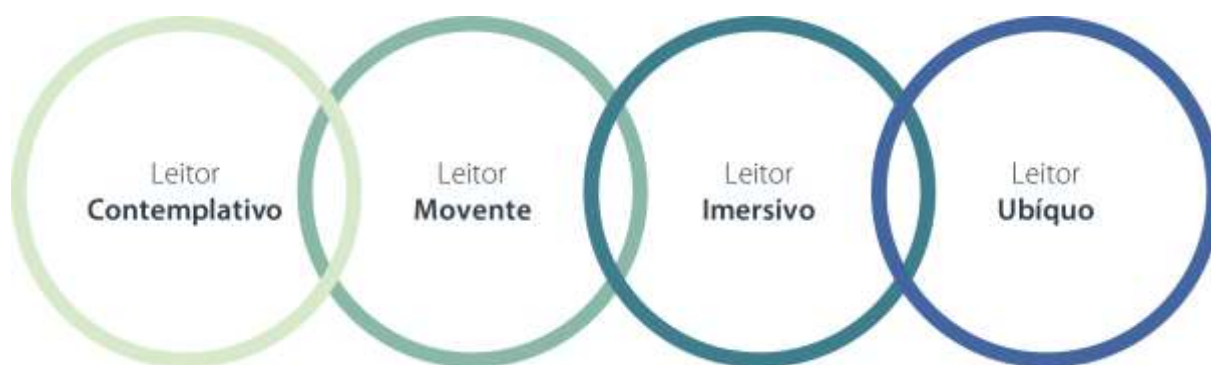
Passemos, a seguir, aos tipos de leitores que irão nos ajudar a compreender um pouco mais essa ambiência de ubiquidade.

²⁹ A educação *online*, também conhecida como *e-learning* (do inglês *electronic learning*), de acordo com Santos (2010, p. 37-38), é o conjunto de ações de ensino e aprendizagem ou atos de currículo mediado por interfaces digitais que potencializam práticas comunicacionais interativas e hipertextuais. Ações estas que potencializam a democratização da informação, da comunicação e da aprendizagem entre indivíduos geograficamente dispersos. A *m-learning* (do inglês *mobile learning*) é bem similar à *e-learning*; contudo, como o próprio nome revela, dá-se por meio de dispositivos móveis e exige alguns cuidados quanto à interface, que precisa ser adaptada ao formato menor das telas, e a extensão do material não deve ser muito longa.

2.4.3 Leituras e tipos de leitores

Nessa subseção, apresento a categorização, feita por Santaella (2004, 2013), dos tipos de leitores que surgiram ao longo da história. E o faço porque ela está diretamente relacionada à questão dos desafios que a escola precisa enfrentar para adaptar-se à contemporaneidade e transformar-se profundamente. A Figura 1 esquematiza como o ato de leitura foi se modificando ao acompanhar a evolução tecnológica da sociedade, bem como os artefatos nos quais se lê. É necessário observar que o surgimento de uma nova categoria de leitor, apesar de passar por uma fase de transição e de interseção, não elimina as demais.

Figura 1 – Tipos de leitores.



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de SANTAELLA, 2013, p. 265-272.

Santaella (2004, 2013) reconhece que conceituar leitura não é uma tarefa fácil. Mas, ao longo de seus estudos, ela conseguiu identificar os principais tipos de leitores, de acordo com suas características mais comuns, e categorizou-os como *leitor contemplativo*, *leitor movente*, *leitor imersivo* e *leitor ubíquo*. As características estão diretamente associadas ao tempo, à materialidade, à evolução da sociedade, ao contexto histórico e ao ambiente que o rodeia. O Quadro 2 as sintetiza.

Quadro 2 – Características dos tipos de leitores segundo Santaella (2013).

Leitor contemplativo
<ul style="list-style-type: none"> • Individual, silencioso, imóvel... • Implica relação íntima com objeto que lê. • Opta por um espaço de “recolhimento”. • Seu objeto de leitura é imóvel, durável, localizável. • Apesar de a leitura, em geral, ser linear, permite idas e vindas... ressignificações. • Cultura do livro.
Leitor movente
<ul style="list-style-type: none"> • Fruto da modernidade, da explosão demográfica, da vida acelerada. • Fragmentado, ajustado aos novos ritmos da vida. • Transita entre o fixo e o móvel. • Treinado para distrações. • Leitura fugaz, ágil. • Move-se pela cidade. • Transita entre linguagens.
Leitor imersivo
<ul style="list-style-type: none"> • Tem habilidades distintas de leitura analógica: é não linear, segue pistas, busca e encontra o alvo, explora... • Sempre em estado de prontidão, multilinear, multissequencial, labiríntico, interage, é hipermidiático. • É capaz de criar uma ordenação associativa peculiar que se estabelece “no” e “por meio” do ato de leitura.
Leitor ubíquo
<ul style="list-style-type: none"> • Surge da cultura digital. • Pura mobilidade e conexão. • Pode ser transportado de um lugar a outro. • Está presente em qualquer tempo e lugar. • Sua mente é capaz de processar informações diversas do seu redor e as que estão ao alcance dos dispositivos. • Sem fronteiras entre físico e virtual. • Tem atenção parcial contínua.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de SANTAELLA, 2013, p. 265-272.

A autora considera que o perfil cognitivo do *leitor contemplativo* é aquele comumente conhecido como o leitor de livros, que realiza seu ato de modo solitário e concentrado. Em geral, em um espaço retirado e privado. A biblioteca simboliza bem essa separação entre o espaço adequado e os demais espaços ruidosos, cheios de distração. Para ele, a concentração é imprescindível aos roteiros da memória, dela depende a aprendizagem e aquisição de conhecimento. Sejam livros, fotos, pinturas, desenhos etc., todos exigem uma entrega perceptiva, imaginativa e interpretativa.

O *leitor movente*, devido à explosão demográfica, aprendeu a sincronizar seu ritmo com a velocidade e o barulho das grandes cidades. Nos seus processos de orientação entre sinais, setas, cores, luzes e movimento de que o mundo urbano está povoado, esse leitor foi adaptando sua sensibilidade perceptiva para a leitura dos jornais, das publicidades, das imagens em movimento, dos cortes abruptos da linguagem televisiva. Aos poucos foi se preparando para dar origem ao leitor imersivo.

O *leitor imersivo* é aquele que fica perambulando no espaço informacional, lendo telas em um universo de signos evanescentes. Seguindo roteiros multilineares, multissequenciais e labirínticos, saltando de conteúdos multimidiáticos a outros no instantâneo de um toque. Livre para ele próprio estabelecer uma ordem, que só se realiza e se materializa no ato de leitura.

O *leitor ubíquo* é aquele que se origina do imersivo e que surgiu da evolução dos dispositivos móveis que lhe propiciaram acessar as redes e se comunicar em qualquer lugar e a qualquer momento. Ele vive nos espaços da hiper mobilidade, comunicação e troca. Tem imensa destreza para movimentar-se nos espaços interacionais das redes. Tem a capacidade de enxergar os problemas de múltiplos pontos de vista, assimila informações e improvisa respostas de modo acelerado e tem atenção parcial.

A inclusão, nesta seção, dos tipos de leitores categorizados por Santaella (2004, 2013), fez-se necessária porque, entendendo como são os leitores com os quais temos que lidar, podemos ao menos ajudá-los em seus interesses e peculiaridades. E, desse modo, incluir nas diretrizes visando à criação do protótipo características que os ajudem a se sentirem acolhidos e representados. Não podemos perder de vista que os futuros usuários terão uma variedade imensa de graus de formação, seja ela formal ou informal. E, como pretendemos que eles possam desenvolver uma postura colaborativa e crítico-reflexiva, é preciso que indiquemos caminhos e ofereçamos oportunidades que não excluam os que ainda não apresentam os letramentos necessários.

Todo esse potencial, que a *web* carrega consigo, acaba sendo desperdiçado por falta de letramento. De acordo com os números mais recentes, infelizmente, 5,6% da população brasileira é literalmente analfabeta, segundo o Censo 2022 do IBGE (2022). E 30% são analfabetos funcionais, segundo o Índice Nacional de Alfabetismo Funcional – INAF (2018). Mesmo levando-se em conta o esforço dos *designers*, que se esmeram em criar interfaces intuitivas — nas quais o internauta consegue navegar, ainda que com dificuldade —, isso não impede que, por falta de habilidades cognitivas, a navegação e a compreensão acabem por se limitar ao nível superficial, visto que o analfabetismo funcional e a falta de outros letramentos

impedem que se vá além, que se aprofunde a informação e que esta se transforme em conhecimento.

Na seção 2.5, abordaremos os (multi)letramentos.

2.5 (Multi)letramentos

A seção 2.5 começa com a diferenciação entre alfabetização e letramento; em seguida, tratamos de “letramento” (no singular), “letramentos” (no plural) e multiletramentos, fazendo uma breve distinção entre eles; abordamos a tese de que “novos aprendizes” está diretamente relacionada à necessidade de “novos professores”; e, por fim, apresentamos os principais tipos de reflexões existentes (técnica, prática e crítica) no que se refere à formação de professores.

2.5.1 A diferença entre alfabetização e letramento

Alfabetização e letramento são conceitos diferentes, apesar do imenso paradoxo que essa diferenciação traz em seu cerne. Alfabetização deveria ser o processo pelo qual um indivíduo aprendesse a ler e a escrever, usando essas habilidades para comunicar-se, interpretar, compreender e produzir conhecimento, e isso, por si só, bastaria. Mas, na prática, infelizmente, com o passar dos anos e a necessidade governamental de dizer que o analfabetismo foi reduzido, passou-se a considerar “alfabetização” como o processo de aprendizado da leitura e da escrita, no qual um indivíduo alfabetizado é aquele que sabe escrever de forma básica, ou seja, sabe codificar e decodificar a escrita de uma língua. Contudo, nem mesmo isso se atingiu, tamanha é a quantidade de analfabetos funcionais que o fracasso escolar produz ano após ano, a ponto de as estatísticas considerarem como alfabetizado o indivíduo que sabe “assinar” (leia-se desenhar) seu próprio nome.

Dito isso, qual a diferença entre alfabetização e letramento? A alfabetização é o processo de aprendizagem pelo qual o indivíduo é capaz de codificar e decodificar uma língua e desenvolve a habilidade de ler e escrever. Já o letramento desenvolve o uso crítico e reflexivo da leitura e da escrita nas práticas sociais. Portanto, podemos dizer que a diferença está na qualidade do domínio sobre a leitura e a escrita. Enquanto para o sujeito alfabetizado

basta ser capaz de codificar e decodificar, o sujeito letrado precisa ir além, sendo capaz de dominar a língua nos seus mais distintos gêneros e contextos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) traz um conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica e aponta diretrizes específicas para a etapa escolar de alfabetização, afirmando que o letramento deve permear todas as fases de aprendizado. No documento está escrito:

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (BRASIL, 2017).

Isto significa que a BNCC, conforme disposto no texto, também considera os letramentos como processos de aprofundamento que vão além da alfabetização. No restante desta seção, vamos apresentar porque investir em letramentos é tão importante.

2.5.2 Letramentos e multiletramentos

Novos tempos, novas estratégias de ensino e aprendizagem. Não que tenhamos que “jogar fora” as antigas, mas precisamos estar abertos às novas estratégias e aos avanços tecnológicos e socioculturais, com o intuito de manter atualizados os modos de ensinar e aprender. Foi pensando nisto que o *New London Group*³⁰ publicou um manifesto intitulado *Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais*, em 1996, no qual propunha a urgência de a escola assumir ela própria a responsabilidade de criar novas pedagogias que atendessem aos letramentos que surgiam a todo instante nas sociedades contemporâneas.

O termo “letramento”, geralmente, é utilizado no plural, já que existem vários tipos de letramentos – uns valorizados e, outros, não. Na língua inglesa isso fica mais claro, pois se utiliza *literacy* para alfabetização e *literacies* para letramentos. Vários autores — entre eles,

³⁰ Pesquisadores de letramentos, reunidos em 1996, em Nova Londres (Connecticut, EUA), e que após a realização de um colóquio, lançaram um manifesto, no qual apontaram a necessidade de se criar uma pedagogia dos multiletramentos. Entre os que formavam esse grupo, podemos destacar Cazden, C.; Cope, B.; Fairclough, N.; Gee, J.; Kalantzis, M.; Kress, A.; Luke, A.; Luke, C.; Michaels, S. e Nakata, M.

Cope; Kalantzis (2000, 2013); Jenkins (2009); Lankshear e Knobel (2011); Pennycook (2012) — reconhecem o caráter pluralista do conceito de letramentos e consideram que o termo no plural revela que as práticas de uso da escrita para ação e atuação em contextos sociais amplos não são singulares: são sempre constituídas por múltiplos elementos (KAWACHI, 2015).

Letramentos exigem habilidades e competências que não se restringem às linguagens e aos meios educacionais. Eles envolvem interrelações com contextos ideológicos e socioculturais nos quais estão inseridos (por exemplo, família, igreja, trabalho, escola, mídias sociais...). Além de ser usado no plural, adota-se também o termo *multiletramentos*, a fim de explicar o impacto desse conjunto de práticas sociais, domínios e usos dos diversos códigos de linguagem e tecnologias (BARBOSA et al., 2016).

Segundo Rojo (2012), multiletramentos preveem a necessidade de promoção dos novos letramentos, de caráter multimodal e multissemiótico, que levem as pessoas a aprender a lidar com ferramentas de acesso à comunicação e à informação, e que abranja a multiculturalidade (característica das sociedades globalizadas) e a multimodalidade (dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa).

Trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e de informação (“novos letramentos”), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que envolva agência – de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos. (ROJO, 2012, p. 8).

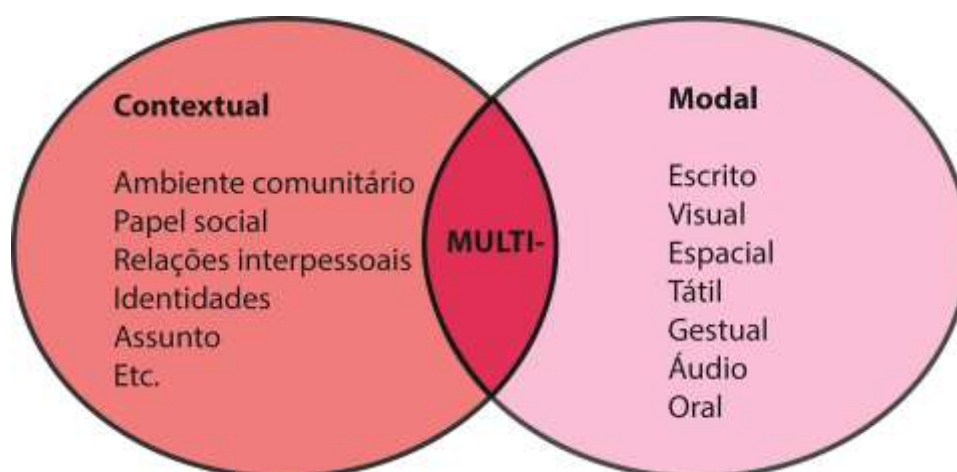
Rocha (2010) complementa o conceito acrescentando que, de acordo com Bakhtin, a palavra é ideológica por natureza e nenhum significado é fixo, daí a pedagogia dos multiletramentos destacar o “reconhecimento da diversidade étnica, linguística, identitária e cultural, assim como das múltiplas maneiras de se (re)construir sentidos pelas igualmente diversas formas e meios de comunicação” (ROCHA, 2010, p. 67).

Segundo Kitagawa; Leite; Corrêa (2020), isso significa que é preciso ficar atento à facilidade de difusão dos textos em seus diversos gêneros. Faz-se necessário promover multiletramentos que permitam uma leitura crítica capaz de reconhecer e reconstruir esses múltiplos sentidos. Para dar conta disso, é preciso que se adotem novas interfaces e práticas de produção e recepção e, então, a proposta de pedagogias de multiletramentos ganha seu real sentido. “Não se pode mais ficar preso apenas aos letramentos e multiletramentos valorizados, tais como a escola, a escrita jornalística, as modalidades cultas ou restringi-las às verbais” (KITAGAWA; LEITE; CORRÊA, 2020, p. 251). É preciso sair dessa zona de

conforto, deixando a inércia de lado e ultrapassando os limites impostos pelas restrições orçamentárias, pela falta de oportunidades e pela pobreza, para dar mais sentido às práticas pedagógicas críticas na escola pública.

Sobre multiletramentos ainda é preciso dizer que o termo refere-se a dois aspectos muito importantes na construção do significado. De acordo com Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 20-21), o primeiro desses aspectos é a *diversidade social*, ou a variabilidade de convenções de significados em diferentes situações culturais, sociais ou de domínio específico. E isso se modificou muito nos últimos tempos. O segundo aspecto é a *multimodalidade*, que resulta dos novos meios de informação e comunicação, que integram modos de construção de significados que envolvem textos verbais e não verbais, imagens, áudios etc.

Figura 2 – Os dois “multis” dos multiletramentos.



Fonte: KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 20.

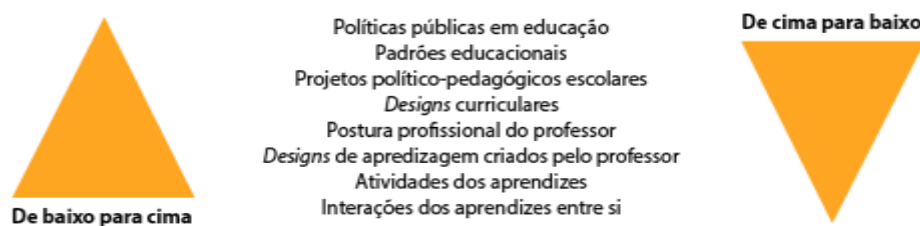
A Figura 2 explicita como se dá a interseção contextual e a modal, é ali que o prefixo “multi” que antecede a palavra (e o conceito de) “letramentos” se instaura e se manifesta. No ciberespaço e na cibercultura é desse modo que, em geral, os sentidos são construídos. Precisamos urgentemente investir em formação, de modo que os multiletramentos necessários se estendam e alcancem os excluídos. E para isso as ações colaborativas são fundamentais.

2.5.3 Novos aprendizes e novos professores

Concordamos com Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 27-28), quando afirmam que nenhuma grande mudança na educação “pode ser alcançada sem que haja uma transformação na profissão docente”. Se se pretende ter “novos aprendizes”, é preciso “novos professores” capazes de propiciar ambientes de aprendizagem nos quais haja engajamento e construção de conhecimento crítico-reflexivo, em vez de ambientes que continuem formando meros reprodutores de saberes prontos e dados como definitivos.

Os autores consideram fundamental que os professores sejam capazes de criar condições para que os aprendizes assumam a responsabilidade pelo próprio aprendizado. Para que essas mudanças ocorram, eles veem uma possível resposta a partir de um movimento de *baixo para cima*, em que discentes e docentes possam estar no controle das ações e das mudanças. Então, em vez de reagirem a mudanças externas vindas de *cima para baixo*, eles próprios podem assumir o protagonismo das ações de ensino-aprendizagem invertendo as atuais diretrizes. Veja a Figura 3 para melhor entender a proposta de Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 29).

Figura 3 – Fontes de mudança na pesquisa.



Fonte: KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 29.

E, nesse sentido, não há como esperar que as coisas aconteçam sem que antes se promovam diversos letramentos e, também, se adote uma postura de não esperar que venham de cima para baixo as ações que promovam mudanças reais. É preciso tomar iniciativa e estas passam prioritariamente pelas mãos de docentes e discentes, em uma parceria em que a hierarquia fique em segundo plano e a educação, em uma perspectiva crítico-reflexiva, colaborativa e que promova a autonomia.

2.5.4 Tipos de reflexão na formação de professores

Na proposta de elaboração das diretrizes visando à criação do protótipo do aplicativo está prevista uma visão de formação crítico-reflexiva. Por isso, vamos aprofundar a colocação de Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), feita na subseção 2.5.3, na qual foi dito: “se se pretende ter ‘novos aprendizes’, é preciso ‘novos professores’”. Recorremos, então, a Liberali (2015), que ao tratar dessa mesma questão, elenca os diferentes tipos de reflexão mais comuns na formação de educadores. A autora relembra os estudos de Van Manen (1997, p. 225) que, a partir de estudos de Habermas (1973), sintetiza-os como reflexões técnicas, práticas e críticas. O Quadro 3, a seguir, colige as principais características.

Quadro 3 – Tipos de reflexão na formação de professores.

Tipo de reflexão	Características
Técnica	<ul style="list-style-type: none"> • É marcada pela avaliação e/ou mudança da prática a partir da teoria. • Preocupação com a eficiência e a eficácia dos meios para atingir os fins. • Muitas vezes, tenta aplicar a teoria às ações sem um prévio entendimento da real prática de campo. • Os educadores enfrentam problemas concretos, provenientes da prática diária, aplicando teorias e técnicas. • Teoria como meio para previsão e controle dos eventos. • Busca em descobertas científicas (pesquisas, publicações, congressos...) respostas para as questões cotidianas. • Aplicação de teorias e técnicas científicas. • Educadores focados em alcançar os objetivos, em geral, estabelecidos e decididos por outros.
Prática	<ul style="list-style-type: none"> • Caracteriza-se pela centralidade em necessidades funcionais, é voltada para a compreensão dos fatos. • Interessa o conhecimento que facilita o entendimento dos problemas da ação. • Educadores levam em consideração as justificativas educacionais para as suas ações e a qualidade dos objetivos alcançados. • Busca encontrar na prática soluções para a prática. • Marcada por narrativas da própria prática. • Utiliza índices de avaliação, muitas vezes sem estabelecimento de relações com referenciais teóricos que embasem as colocações. • Pouca correlação com o mundo externo ou com contextos amplos.
Crítica	<ul style="list-style-type: none"> • Implica a transformação da ação, isto é, da metamorfose social. • Não se resume a criticar a realidade, mas mudá-la, já que indivíduo e sociedade são indissociáveis. • Ao refletir criticamente, os educadores passam a ser entendidos e entendem-se como sujeitos transformadores, responsáveis por formar cidadãos ativos e críticos na sociedade.

(continua)

Quadro 3 – Tipos de reflexão na formação de professores. (*conclusão*)

Tipo de reflexão	Características
Crítica (<i>continuação</i>)	<ul style="list-style-type: none"> • Tem interesse em resolver as contradições dos outros tipos de reflexão, sempre em direção a uma maior autonomia e emancipação dos praticantes. • Diretamente relacionada à técnica e à prática, porém, com foco nas questões éticas e centrais. • Parte da urgência emancipatória de o sujeito ser capaz de analisar sua realidade sociocultural e tomar uma posição frente aos acontecimentos, de modo a tentar transformá-los.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de VAN MANEN, 1977, p. 225; LIBERALI, 2015, p. 26-32.

Ao observar o Quadro 3, foi possível entender melhor a natureza dos tipos de reflexões na formação dos professores. E, a partir da observação, discernir que, apesar das perceptíveis diferenças, elas poderiam beneficiar-se umas das outras caso optassem pelo diálogo. Acreditamos que os três tipos poderiam coexistir e ajudar-se, se concordassem em se ouvir, abrindo mão da rigidez das características excludentes e concentrando-se em aproveitar aquilo que pode complementar o que falta em suas reflexões.

Por exemplo, a reflexão técnica, “muitas vezes, tenta aplicar a teoria às ações sem um prévio entendimento da real prática de campo”. Por que não recorrer à reflexão prática para a qual “interessa o conhecimento que facilita o entendimento dos problemas da ação”? Isso sem contar que a reflexão técnica, em boa parte das vezes, beneficia-se das duas primeiras, pois “tem interesse em resolver as contradições dos outros tipos de reflexão”.

Reuni-las em um quadro deu-nos a real dimensão dos tipos de reflexão e possibilitou notar os pontos de interseção e, ao mesmo tempo, obter uma visão geral. No entanto, independentemente dessa proposta de diálogo entre as diferentes reflexões, a formação crítica de educadores é a que mais nos interessa no momento. É nela que vamos nos concentrar. Liberali (2015, p. 25) diz que “refletir não seria um simples processo de pensar, mas uma ação consciente realizada pelo professor, que busca compreender o seu próprio pensamento”. E é essa ação consciente que deve pautar os processos de formação. Contudo, ainda paira sobre a docência as prescrições estabelecidas pelos diversos níveis de controle governamentais (ministérios, secretarias, BNCC...), que acabam, muitas vezes, tolhendo a prerrogativa que deveria ser do professor, de pensar e tomar decisões sobre suas práticas e ações.

Liberali (2015, p. 32) acrescenta que, “ao refletir criticamente, os educadores passam a ser entendidos e entendem-se como agentes transformadores, responsáveis por formar cidadãos ativos e críticos dentro da comunidade”. Ou seja, são ações interrelacionadas que

vão formando e transformando. Por isso, entendemos que essa responsabilidade torna-se ainda maior nas licenciaturas, por se tratar da formação de futuros docentes.

A autora lista algumas das principais características para o desenvolvimento da formação de um profissional crítico e consciente:

- 1 – menos medidas de desempenho profissional;
- 2 – formas de verificar o silenciamento da voz dos educadores;
- 3 – formas de trabalhar com os educadores para descreverem e analisarem suas práticas, para transformar formas autoritárias de agir;
- 4 – oportunidade para o educador confrontar práticas negativas de autoritarismo;
- 5 – colaboração com os educadores sobre como julgar a posição política das ações;
- 6 – formas de desenvolvimento de autoimagens robustas;
- 7 – permissão para o engajamento em estudos sobre formas ativas e informadas de agir. (LIBERALI, 2015, p.32).

Reconhecemos que não se trata de uma receita de bolo, possível de ser cumprida à risca, mas concordamos que a lista nos dá boas pistas do que não pode faltar na formação crítica que almejamos neste estudo. Para que alcancemos progressos em uma formação crítica, precisamos antes de tudo de nos conscientizarmos sobre essas práticas que sofremos e também reproduzimos e praticamos. Práticas que precisam ser revistas, pois calam, são negativas, autoritárias e opressoras.

Como identificá-las (seja em nós, seja nos outros)? Nesse sentido, Liberali (2015, p. 35) propõe quatro ações essenciais a fim de concretizar o processo reflexivo: “descrever (*o que faço?*), informar (*qual a fundamentação teórica para minha ação?*), confrontar (*como me tornei assim? ou quero ser assim?*) e reconstruir (*como posso agir de forma diferente?*)”. Ela própria conclui que, assim agindo, refletir é uma possibilidade de emancipação, por meio de um entrelaçamento entre prática e teoria, confrontação com a realidade e chance de transformação, em vez de uma simples sujeição às teorias formais.

2.5.5 O ensino-aprendizagem de línguas mediado por tecnologias digitais

Não se pretende aqui discorrer sobre o ensino-aprendizagem de línguas mediado por tecnologias digitais de um modo amplo e sim sobre os aspectos relacionados à formação docente. Segundo Torsani (2016), a aprendizagem de línguas mediada por tecnologias, também conhecida como CALL (*Computer-Assisted Language Learning*), conta com um campo de pesquisa e prática bastante desenvolvido na Linguística Aplicada. Mas, apesar

dessa favorável condição, não foi isso que vimos quando da pandemia de COVID-19; o que se pôde observar, no auge da crise, foi um amplo desconhecimento desse potencial e a constatação de que, apesar do crescimento da literatura nessa área, as tecnologias digitais de mediação para o ensino-aprendizagem continuam sendo subutilizadas.

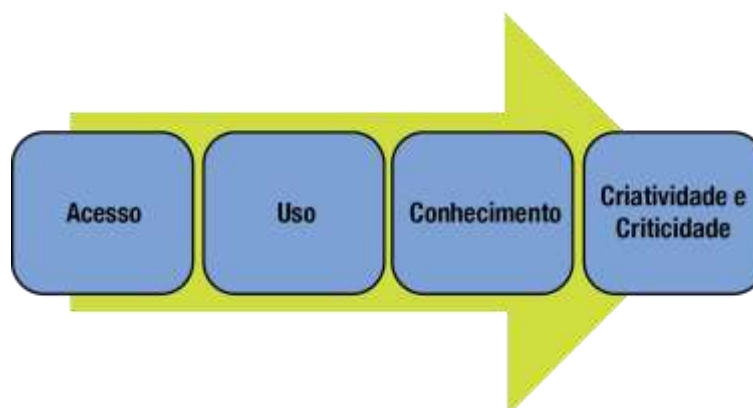
Rabello e Cardoso (2022) consideram que o uso das tecnologias digitais nos processos de ensino-aprendizagem vai muito além da integração de recursos tecnológicos e o conhecimento instrumental dessas tecnologias.

Ele envolve, como defendida por diferentes autores (BUZATO, 2016; COSCARELLI, 2016; JESUS; MACIEL, 2015; LEFFA, 2012; MARZARI; LEFFA, 2013; ROJO; MOURA, 2019; XAVIER, 2016), o desenvolvimento de letramentos digitais que permitirão que as tecnologias sejam utilizadas de forma eficaz, crítica e criativa, ampliando as possibilidades de aprendizagem dos estudantes e sua inserção no mundo globalizado e na cibercultura como incluídos digitais. (RABELLO; CARDOSO, 2022, p. 233).

Ou seja, investir em práticas de desenvolvimento e valorização de letramentos digitais vai permitir que as tecnologias sejam fortes aliadas nos processos de aprendizagem, melhorando e ampliando a capacidade crítica e criativa.

Para isso, Cardoso e Velozo (2013, 2020) insistem na importância da formação docente no que se refere ao uso consciente do potencial das tecnologias digitais. As autoras afirmam que além do acesso e do uso, é preciso saber construir conhecimento, sempre de forma criativa e crítica, conforme o esquema da Figura 4 indica.

Figura 4 – Processo de conscientização tecnológica.



Fonte: CARDOSO, 2020, p. 19.

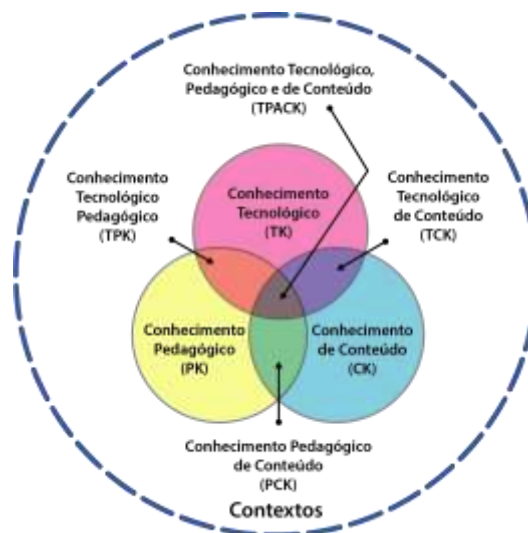
Um outro aspecto que gostaria de mencionar é a integração de conhecimentos (pedagógicos, de conteúdo e tecnológicos). Nesse caminho, Rabello e Cardoso (2022)

ressaltam o trabalho de Koehler e Mishra (2008), que propuseram o modelo TPACK para a formação de professores. Segundo o modelo, a formação docente deve incluir o domínio de três tipos de conhecimento:

o conhecimento do conteúdo da disciplina que o professor irá ensinar, chamado pelos autores de Conhecimento de Conteúdo (*Content Knowledge - CK*), o Conhecimento Pedagógico (*Pedagogical Knowledge - PK*) e o Conhecimento Tecnológico (*Technological Knowledge - TK*). Para os autores, esses conhecimentos não devem ser trabalhados de forma isolada, mas sim, de forma integrada, dando origem a diversos outros tipos de conhecimento, como o Conhecimento Pedagógico de Conteúdo (PCK), ou seja, o conhecimento de metodologias e abordagens apropriadas para o ensino do conteúdo específico, o Conhecimento Tecnológico Pedagógico (TPK), que permite aos professores escolherem melhores estratégias mediadas por tecnologias para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem, e o Conhecimento Tecnológico de Conteúdo (TCK), que permite que professores conheçam tecnologias específicas para o ensino-aprendizagem do conteúdo que irá trabalhar. A interseção entre esses diversos tipos de conhecimento origina o que os autores chamam de Conhecimento Tecnológico Pedagógico e de Conteúdo (*Technological Pedagogical and Content Knowledge - TPACK*). (RABELLO; CARDOSO, 2022, p. 233).

A Figura 5 mostra esquematicamente como se interrelacionam os tipos de conhecimento defendidos por Koehler e Mishra (2008). Observe as áreas de interseção.

Figura 5 – Modelo TPACK (*Technological Pedagogical and Content Knowledge*).



Fonte: KOEHLER; MISHRA, 2008.

Incluimos esse modelo nesta subseção, pois concordamos com sua relevância. Integrar os conhecimentos pedagógicos, os de conteúdo e os tecnológicos é de suma importância para os diversos cursos de formação, principalmente os de licenciatura, na

medida em que é preciso desenvolver os referidos conhecimentos de forma integrada, sempre atento aos diversos letramentos exigidos e atualizados sobre as práticas que envolvem o uso de linguagens multimodais, em um contexto de cibercultura em um cenário de ubiquidade contexto da cibercultura.

Esses temas sobre letramentos e formação de educadores perpassam todo o texto e, também, são imprescindíveis na elaboração das diretrizes visando à criação do protótipo do aplicativo. Na seção a seguir, trataremos sobre o hipertexto e seus desdobramentos.

2.6 Hipertexto

Antes de iniciarmos esta seção, é necessário deixar evidenciado que o hipertexto não existe apenas no ambiente virtual. E, assim, a posição adotada pelo autor deste estudo é a mesma de Koch (2000), Marcuschi (2005, 2010) e Coscarelli (2007), autores que não o consideram exclusivos desse ambiente. De certo modo, o hipertexto está presente há muito tempo, na cultura humana, em notas de rodapé, índices, glossários, referências, sumários, remissões etc. Não obstante a concordância com esse posicionamento, nesta tese, devido ao recorte adotado, a ênfase recairá sobremaneira na ambientação digital.

Por suas características digitais e especificidades, a internet é um meio privilegiado para o hipertexto, pois sua estrutura facilita a criação de *links*, que têm papel relevante na produção e construção de sentidos em diversos gêneros textuais. Marcuschi (2001) pondera que, no ambiente virtual, as características do hipertexto — de não linearidade, volatilidade, topografia, fragmentação, acessibilidade, multissemiotividade e interatividade — encontraram um ambiente propício para seu desenvolvimento e expansão.

Marcuschi (2001) considera que o hipertexto não é um gênero textual, e sim uma estratégia de organização textual, já que muitos gêneros podem aparecer em um formato hipertextual. Para ele, o hipertexto é uma

forma de *organização cognitiva e referencial* cujos princípios não produzem uma ordem estrutural fixa, mas constituem um conjunto de *possibilidades estruturais* que caracterizam ações e decisões cognitivas baseadas em (séries de) referências não contínuas nem progressivas (MARCUSCHI, 2001, p. 102-103).

O hipertexto não chega a ser totalmente livre, pois depende de uma construção, que antecede aquilo que é disponibilizado para o leitor. Ao acessar um hipertexto, um leitor

percebe que ele contém *links* iniciais, que indicam quais caminhos podem ser seguidos. Mas isso só se efetiva a partir de uma decisão do leitor, que tem autonomia para ativar, ou não, aquilo que está disponível a um simples clique de *mouse* ou a um toque digital, e que foi predeterminado pelo autor.

Xavier (2010, p. 208-209) conceitua o hipertexto como “uma forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e acondiciona à sua superfície formas outras de textualidade”. Ele acrescenta que toda leitura exige um esforço para inferir e preencher lacunas deixadas pelo autor, que engloba o “dito” e o “não dito”. No hipertexto, na maioria das vezes, cabe ao autor disponibilizar ou não os *links*, que ajudarão a preencher esses vazios. Sendo assim, eles podem ser “neutros/imparciais” ou servirem apenas para corroborar suas ideias e pensamentos.

Nem sempre o leitor terá um conhecimento de mundo suficiente para preencher as lacunas e terá que recorrer a *links* que levam a outros *links*. Se antes ele podia recorrer a dicionários, enciclopédias, vídeos etc., agora tudo está ao alcance de um clique ou toque. Como evitar a dispersão, a quebra da leitura ou uso exagerado de *links*? Se a sociedade vivesse em um mundo ideal, talvez, fosse fácil responder: promovendo letramentos que capacitassem o leitor (e o autor) a fazer escolhas adequadas de modo a transitar nas entrelinhas dos textos, com suas inúmeras peculiaridades, sejam elas úteis ou distratoras.

A tessitura do hipertexto faz-se a partir de uma associação de textos virtuais que conversam entre si e pressupõem um encadeamento de possíveis trilhas, caminhos, descobertas, saberes, aprendizagens... Por trás dos *hiperlinks*, há um mapa virtual estrategicamente traçado pelo autor, que tem a intenção de levar o leitor pelas mãos, por um percurso que ele pavimentou como seu lugar de autoria. Mas esse trajeto resulta em coautoria, pois as escolhas do leitor acabam sendo soberanas, seja no mundo digital ou analógico. O que muda é a escala em que isso acontece. Na internet, um pouco mais; já nas mídias fixas, um pouco menos.

Pretender ser um mapa, reitera-se, não é exclusividade do mundo virtual. Afinal os textos teimam em conduzir o leitor por um caminho previamente traçado e que, muitas vezes, pretende-se linear. O autor vai fixando pontos que funcionam como demarcações daquilo que ele julgou relevante enquanto tecia o texto. Mas, no *hipertexto*, na internet, não é bem assim que funciona. Por trás da aparente construção de sentidos almejada pelo autor, há sempre o imponderável, já que o leitor pode clicar ou não nos *hiperlinks* deixados pelo caminho. Além disso, ele tem o navegador à sua disposição para fazer outras buscas e ir muito além dos *links* inicialmente definidos.

Nessa eterna briga entre o texto interno e o externo, o autor vai tentando tecer sua teia e manter o leitor ao seu alcance. Ledo engano, não só do autor, mas também do leitor. Muitas vezes, ambos são presas fáceis da não neutralidade das escolhas feitas tanto por um quanto por outro. Segundo Possenti (2002), autor e leitor acabam tendo papéis similares de autoria e coautoria, pois, mesmo havendo uma ordem predefinida, em última instância, cabe ao leitor fazer as escolhas de seguir os *hiperlinks* (ou pular para outra página, capítulo ou até mesmo para o final da obra). Vale ressaltar que, em textos “fixos” (analógicos ou digitais), isso já ocorria; autor e leitor sempre exerceram papéis independentes.

Cavalcante (2010, p. 205) diz que “não é a virtualidade que modifica os lugares da autoria e da leitura, ela apenas explicita este processamento”, de acordo com o suporte no qual se materializa. Segundo ela, o hipertexto simula uma relação com o leitor. Porém, apesar de proposta pelo autor, não reflete necessariamente a trajetória percorrida. É como se o autor indicasse as leituras por ele permitidas, mas sem a garantia de que essa leitura seja feita conforme planejada. No fundo, o que se consegue é criar demarcações julgadas como relevantes para a construção de sentidos. Todavia, nem sempre os *links* atendem às expectativas geradas ou sequer há *links* para os anseios do leitor.

2.6.1 Construção de sentidos

O hipertexto, em seu ambiente virtual (principalmente por meio de dispositivos conectados à internet), é capaz de propiciar o acesso imediato às informações, e, com isso, tem colaborado para a democratização do saber. Os autores, ao criarem um texto hipertextual, propõem-se a dar certa organização ao aparente caos que reina na *web*. Eles criam eixos informativos que direcionam o leitor para caminhos que julgam seguros, sem, no entanto, cair na linearidade de início, meio e fim. Sabedores de que têm em suas mãos recursos como imagens, sons, vídeos e outros textos, os autores procuram criar interconexões que tenham valor significativo entre eles. Com isso, permitem aos “leitores” escolherem caminhos ao se depararem com bifurcações.

Coscarelli (2006) propõe reconsiderar a ideia de hipertexto e que não se considere como uma suposta ruptura em relação ao impresso, mas sim como continuidade. A autora pondera que a sua textualidade, talvez, não seja diferente da do texto impresso. Ela destaca

que a facilidade de incorporar outras linguagens e recursos acaba interferindo no modo de produção, mas não a ponto de poder ser considerado como ruptura.

Essa diferença na forma de produção exige do leitor habilidades e letramentos distintos daqueles que comumente funcionam no texto fixo, seja ele produzido em meio analógico ou digital. As estratégias de leitura e a construção de sentidos de textos fixos tradicionais vêm sendo estudadas há muito tempo; contudo, no hipertexto com sua multissemiotividade, ainda há muito que se estudar para definir parâmetros que deem conta desse modo de organização textual.

Koch e Travaglia (2011) ajudam nessa tarefa ao afirmar que

o ouvinte/leitor de um texto mobilizará todos os componentes do conhecimento e estratégias cognitivas que tem ao seu alcance para ser capaz de interpretar o texto como dotado de sentido. Isto é, espera-se sempre um texto para o qual se possa produzir sentidos e procura-se, a partir da forma como ele se encontra linguisticamente organizado, construir uma representação coerente, ativando, para tanto, os conhecimentos prévios e/ou tirando as possíveis conclusões para as quais o texto aponta. O processamento textual, quer em termos de produção, quer de compreensão, depende, assim, essencialmente, de uma interação — ainda que latente — entre produtor e interpretador (KOCH; TRAVAGLIA, 2011, p. 19).

Em uma produção hipertextual, é justamente essa interação entre as partes (adotadas aqui como autor e leitor) que interessa à pesquisa. O processamento de produção e interpretação efetiva-se na potencialidade do hipertexto — com o aproveitamento de diferentes linguagens, sejam elas verbais ou não verbais —, que, além da cognição e do conhecimento enciclopédico, conta também com a possibilidade de ativação dos *links* disponibilizados intencionalmente pelo autor e que pode levar os leitores por um trajeto que, em tese, foi previamente definido. No entanto, está literalmente nas mãos do leitor percorrer essa intrincada rede de conexões.

Nos processos de construção de sentidos no hipertexto, é preciso estar atento não apenas aos aspectos visíveis superficialmente, mas faz-se necessário olhar para todos os lados — conhecimento enciclopédico, aspectos culturais, contextualização, história, os diversos letramentos, capacidade associativa, referenciação, fontes confiáveis (é preciso aprender a identificá-las) gênero textual, compreensão, interpretação, diálogo crítico etc.

Santaella (2014, p. 89-95) apresenta três gradações da leitura e construção de sentidos. Para a autora, o primeiro nível é o da COMPREENSÃO, no qual o leitor deve respeito ao texto e deve se empenhar para compreendê-lo, por isso exige paciência e consideração, só assim vai conseguir entendê-lo. Para se alcançar o nível da INTERPRETAÇÃO, é preciso levar a sério o anterior; cumprida essa etapa, parte-se para as negociações bilaterais e

exploram-se as alternativas que o texto oferece; é aqui que o leitor alarga seus sentidos. O terceiro nível é do DIÁLOGO CRÍTICO com o texto, que pressupõe desvelar suas camadas, isto é, requer autonomia e amadurecimento para dialogar com o que leu, compreendeu, interpretou e, por fim, ir além. Até que se alcance e se familiarize com essa fase de diálogo crítico, podem-se planejar atividades ou etapas preparatórias que ajudem a aplainar o caminho da leitura até o efetivo nível dialogal crítico.

Implementar práticas e ações, que permitam que essas três gradações de leitura e construção de sentidos sejam atingidas é tarefa primordial neste trabalho. É isso que esperamos poder alcançar com a elaboração das diretrizes visando à criação do protótipo, não deixar que o leitor (que, como já dissemos, é também sujeito, autor, coautor, colaborador...) fique apenas nos aspectos visíveis que aparecem na superfície.

2.6.2 Novos parâmetros

Segundo Silva (2014), a evolução tecnológica digital está ajudando a construir os novos parâmetros da sociedade. Se antes ela se conformava em ser apenas receptora de informações, agora ela pode ser autora ou coautora. O modelo de simples receptor vem perdendo espaço. Uma parte dos docentes está começando a mudar esse panorama, de modo que a sala de aula possa ser efetivamente interativa. O professor, que assim age, consegue interromper “a tradição do falar/ditar” [...] e “constrói um conjunto de territórios a serem explorados pelos alunos e disponibiliza coautoria e múltiplas conexões, permitindo que o aluno também *faça por si mesmo*” (SILVA, 2014, p. 23).

Santos (2002), com sua visão de hibridização e ambiência cibercultural, complementa e amplia essa percepção de construção de territórios. Para a autora, a noção do espaço de aprendizagem

vai além dos limites do conceito de espaço/lugar. Com a emergência da ‘sociedade em rede’, novos espaços digitais e virtuais de aprendizagem vêm se estabelecendo a partir do acesso e do uso criativo das novas tecnologias da comunicação e da informação. Novas relações com o saber vão-se instituindo num processo híbrido entre o homem e a máquina, tecendo teias complexas de relacionamentos com o mundo (SANTOS, 2002, p. 121).

Ou seja, essa visão de espaço de aprendizagem combina com o alunado atual. Suas relações interpessoais e oportunidades de aprendizagem estão sendo transformadas e

potencializadas, indo muito além das barreiras físicas da sala de aula, a qual não pode e nem deve se limitar a um espaço fechado. Contudo, isso demanda criar condições para que o aluno possa exercer esse direito. Para tanto, ele precisa ser tratado como sujeito e não como objeto, e mais, não pode continuar limitando-se a reproduzir conhecimentos que lhe são dados como prontos. É urgente que o aluno construa-os como autor, coautor, colaborador, enfim, como sujeito do saber.

Além da importância do hipertexto na construção de sentidos, queremos mostrar também como a gamificação tem propiciado avanços e engajamento nos processos educativos.

2.7 Gamificação

Nesta seção, abordaremos o que é gamificação e suas características. As informações aqui apresentadas procuram mostrar a relevância dessa estratégia de ensino-aprendizagem tão cara ao universo da Educação, mas que também é utilizada em diversos outros setores (entretenimento, corporativo, comercial, serviços, publicidade, jogos etc.). Contudo, é no ensino e na aprendizagem de línguas que vamos nos concentrar, sempre atentos à sua potencialidade, ainda mais em um cenário de ubiquidade.

2.7.1 O que é gamificação

Gamificação é o uso de estratégias de *games* — com seus aspectos, mecanismos e dinâmicas — que visam ao engajamento das pessoas para alcançar objetivos, superar metas, resolver problemas, vencer desafios, melhorar a aprendizagem, motivar, dar *feedback* imediato... Enfim, utilizar como base a maneira de fazer as coisas do jeito como são concebidas nos jogos, cujas características puderam ser potencializadas nos meios digitais. Não é *tirar* as pessoas do mundo real, mas *incorporar* as qualidades dos jogos para executar as tarefas (missões) de maneira gratificante (CORRÊA, 2018, 2020).

Mesmo sem assim ser chamada, a gamificação já vinha sendo utilizada há muito tempo. O que mudou é que os computadores e dispositivos móveis, em geral, facilitaram a aplicação da gamificação em várias áreas, cumprindo, assim, seu intuito de fazer com que as

pessoas consigam executar as mais diversas tarefas de modo mais agradável, desenvolvendo habilidades e competências e atingindo suas metas.

Pesquisadores da área de elaboração de jogos consideram que, ao entrar em um jogo, você recebe uma “missão”, não qualquer “missão”, mas uma perfeitamente adequada ao seu atual nível no jogo (ADAMS, 2013; ALVES, 2015; GEE, 2007, 2008; KAPP, 2012). O início é intuitivo, você vai sendo instruído aos poucos, vai ganhando confiança, engajando-se. Os *game designers* têm a preocupação de que você consiga cumprir as tarefas que lhe são dadas; porém, sempre no limite da sua capacidade, é preciso que haja um certo esforço — nada é dado de graça. Ultrapassar as fases compreende desafio, motivação, colaboração, *feedback*, recompensa... coisas que, na maioria das vezes, são esquecidas no nosso cotidiano. Isso se manifesta principalmente por meio da separação que se instaurou: *jogos de entretenimento* e *jogos sérios* (educativos), dando a impressão de que são incompatíveis (CARDOSO, 2014; LEÃO-JUNQUEIRA, 2019).

Por que não juntar o que há de bom nesses dois mundos (entretenimento e educação)? Nos jogos de entretenimento, os jogadores acreditam que podem mudar as coisas; que podem superar obstáculos; que têm grande chance de sucesso; vencer é possível. Compete, então, aos educadores transpor essa mentalidade para o mundo educacional. Entretanto, essa travessia tem que ser feita sem que se transforme o que os jogos têm de melhor em uma coisa “chata”. Não dá para continuar tratando *jogos de entretenimento* ou *diversão* e os *jogos sérios* ou *com fins pedagógicos* como coisas distintas ou conflitantes.

2.7.2 Características da gamificação

São apresentadas a seguir, no Quadro 4, as principais características da gamificação (pensamento de jogo; superação metas; *feedback* imediato; mecânica de jogo; níveis de progressão; estética; aprendizagem colaborativa; prêmios e recompensas; motivação, competição e cooperação). Elas foram compiladas a partir dos estudos de Salen e Zimmerman (2004), Kapp (2012), Werbach e Hunter (2012) e Rego (2015).

Quadro 4 – Características da gamificação.

Característica	Descrição
Pensamento de jogo	O modo de pensar e a linguagem assemelham-se ao mundo dos jogos. Isso demanda que o educador, o <i>designer</i> de <i>games</i> educativos e o educando possam se encontrar com o uso de estratégias e elementos de gamificação, que promovam engajamento, motivação e mudança de comportamento. Ao professor cabe ficar aberto a modos de ensinar mais divertidos e dinâmicos e para isso o pensamento de jogo propicia um repertório bem variado.
Superação de metas	As metas e os objetivos são parte importante das experiências de aprendizagem. Na gamificação do ensino, assim como nos <i>games</i> , procura-se indicar onde é a “linha de chegada” e, para alcançá-la, é preciso ultrapassar metas e objetivos intermediários. Trata-se de um bom modo de manter o estudante motivado, fazendo-o superar e vencer desafios constantemente. As metas devem ao mesmo tempo ser desafiadoras e alcançáveis. É recomendável não se perder de vista o fim do percurso, indicando como chegar até lá, em mapas que permitam uma visualização que materialize a linha de chegada.
Feedback imediato	O <i>feedback</i> imediato é um grande aliado na superação de metas. A gamificação fornece <i>feedback</i> o tempo todo e eles servem como sinalizadores para uma mudança de comportamento. Um <i>feedback</i> bem dado (mesmo diante do erro), serve como fator motivacional para mudar hábitos, atitudes, ações e modos de agir. Ele precisa transmitir ao educando (jogador) a sensação de que ele é importante e faz parte daquele jogo; portanto, deve ser contínuo, coerente, natural, adequado, contextualizado e que traga surpresas e novidades, convidando-o a prosseguir em sua jornada de aprendizagem.
Mecânica de jogo	A mecânica de jogo vai além das instruções, pois ela engloba um conjunto de regras sistematizadas, essenciais para um jogo, deixando claro, de maneira intuitiva e leve, como funciona, para onde se vai, onde começa e termina. As regras informam como se joga, a estrutura formal, o suporte e a funcionalidade; podem ser implícitas, fornecidas passo a passo, de acordo com o andamento e, também, instrucionais. Os graus de dificuldade vão aumentando de acordo com a evolução do participante.
Níveis de progressão	Os níveis de progressão auxiliam na evolução do jogo/aprendizado, introduzindo informações que promovam o engajamento; fortalecendo e desenvolvendo habilidades que serão necessárias em fases futuras; exigindo mais velocidade; tornando-se mais desafiadores; os níveis devem servir de motivação, portanto as vitórias nos níveis (“batalhas”) levam aos níveis seguintes em busca da vitória final (ganhando a “guerra”). Apoiam-se em narrativas escalonadas gradativas, que servem para evitar a chatice e o cansaço, combinando elementos muito fáceis ou difíceis.
Estética	O <i>design</i> de uma gamificação no ensino deve compreender a preocupação com os detalhes, utilizando bem os recursos, cores, fundos, linguagem, áudios, textos e imagens, adequados à faixa etária a que se destina, similarmente ao que fazem os jogos. Tudo deve contribuir para que o educando se sinta bem ambientado, imerso na experiência do mundo dos <i>games</i> .

(continua)

Quadro 4 – Características da gamificação. (*conclusão*)

Característica	Descrição
Aprendizagem colaborativa	A gamificação não pode ficar restrita a um usuário ou educando, não faz sentido ser individualizada, faz-se necessário promover e aproveitar o potencial da aprendizagem colaborativa. É importante incluir elementos que estimulem a construção de um conhecimento coletivo, troca de experiências, crescimento em grupos, desafios engajadores que gerem comprometimento e evitem desistências.
Prêmios e recompensas	Prêmios e recompensas são utilizados como fatores motivacionais e indicadores de progresso, servem não apenas para serem conquistados e utilizados para adquirir vantagens, benefícios e direitos, mas também como <i>feedback</i> em relação ao seu próprio desenvolvimento e em comparação com os demais membros do grupo, valorizando sua <i>performance</i> de acordo com seus progressos. Vencer desafios e receber prêmios e recompensas são fatores muito estimulantes.
Motivação, competição e cooperação	Motivação, competição e cooperação caminham melhor quando caminham juntas. Se, em um jogo, o conflito de interesses é inerente à competição, na gamificação deve-se priorizar, sempre que possível, a cooperação na qual trabalhar com os outros se sobressaia em um regime de aprendizagem colaborativa. A competição não deve ser deixada de lado, pois é um grande fator motivacional, mas deve ser estimulada a ser saudável, no intuito de incentivar melhores <i>performances</i> e não somente de impedir que os outros consigam avançar. É bom chegar em primeiro lugar e vencer, mas é recomendado que não se transforme em impedir que os outros também cheguem.

Fonte: Adaptado a partir de CORRÊA, 2019a, p. 1.025-1.027.

As estratégias de gamificação do ensino de línguas vem crescendo cada vez mais — tanto na sala de aula quanto por meio das tecnologias digitais, que facilitam o acesso à educação a distância —, e os dispositivos móveis têm colaborado muito para que isso aconteça. Durante a pandemia de COVID-19 houve um incremento na utilização de plataformas que disponibilizavam jogos. As aulas *online* permitiram (aos que tinham equipamento e conexão, é claro) que estratégias de gamificação fossem incorporadas às metodologias de ensino.

Plataformas como *Wordwall*,³¹ por exemplo, têm vários modelos para serem adaptados de acordo com o interesse do usuário. Nelas, docentes e discentes ensinam, aprendem e se divertem. Além das instruções presentes nas próprias plataformas, há tutoriais no *YouTube*, que ensinam como incrementar jogos, atividades e recursos muitas vezes subutilizados em

³¹ Plataforma que facilita a gamificação do ensino ao disponibilizar modelos de atividades e jogos interativos digitais para o professor criar as próprias atividades de acordo com seus objetivos. Disponível em: <https://wordwall.net/pt>

softwares populares (como o *Microsoft Office*). Entre eles, destaco o canal *StudioOffice*,³² no qual a educadora Adriana Bandeira faz e ensina verdadeiras “mágicas” com os *softwares Excel e PowerPoint*.

A aprendizagem colaborativa que se deu em torno dos jogos e atividades lúdicas foi uma surpresa muito grande durante esse período de ensino remoto, o que demonstra a importância da integração que ocorre no ciberespaço. A cibercultura, com suas características de interatividade, autoria e cocriação ganharam espaço, demonstrando as mudanças de papéis entre *emissor, mensagem e receptor de status*. Mesmo para quem não estava familiarizado, foi fácil perceber as novas práticas que emergiram.

Finda essa breve seção sobre a potência da gamificação, vamos abordar a Interculturalidade e a Educação Interracial Cultural apoiados nos estudos de Candau e Koff (2015).

2.8 Interculturalidade e Educação Intercultural Crítica

Devido à importância do componente cultural no ensino de línguas, apresentamos na seção 2.9 um breve panorama sobre a Educação Cultural Crítica. Apesar de reconhecermos que outras perspectivas, como a multiculturalidade e a transculturalidade, têm pontos de interseção com a interculturalidade, acreditamos que essa última abordagem pode ser a opção mais adequada para a construção de uma educação que leve à formação de sujeitos autônomos, solidários e capazes de criar uma sociedade que assume as diferenças como constitutivas da convivência solidária e democrática.

2.8.1 Construindo uma nova educação

Segundo Candau e Koff (2015, p. 335), para construir uma outra escola e uma outra educação, é preciso que as mudanças sejam contextualizadas e orientadas por princípios claramente formulados e que respondam a questões como “*Que educação queremos*

³² Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCKjRYJIMh6Bt44ITFGMpjtg/featured>

construir? Que sujeitos/atores desejamos ajudar a formar? Ou, em outras palavras, que prática escolar desejamos realizar a serviço de quem e do quê?”

Concordamos com a linha de raciocínio das autoras, por isso optou-se por incluir nesta seção a perspectiva da Educação Intercultural Crítica, pois se reconhece sua importância na busca por fazer acontecer essa educação que queremos construir, com os sujeitos que desejamos formar e a serviço de práticas colaborativas, críticas, reflexivas, inclusivas e, sobretudo, não discriminatórias e não excludentes. Ressalte-se, ainda, que os alunos assumem um protagonismo responsável, no qual colaboração e solidariedade andam de mãos dadas.

A Educação Intercultural Crítica possibilita que essas práticas aconteçam, na medida em que em seu cerne está o questionamento das diferenças e das desigualdades, que foram e continuam sendo construídas ao longo da história, entre diferentes grupos socioculturais — uns dominantes e outros dominados. Fleury (2005) acrescenta que o conceito de interculturalidade indica um conjunto de propostas de convivência democrática entre diferentes culturas, sempre buscando a integração entre elas e fomentando o potencial criativo e vital resultante das relações entre diferentes agentes e seus respectivos contextos, sem anular, no entanto, sua diversidade.

2.8.2 O reconhecimento do outro

Candau e Koff (2015) veem na interculturalidade uma proposta de educação que aponta para a construção de sociedades que sejam capazes de assumir as diferenças como constitutivas da democracia. E, também, sejam capazes de construir relações novas, realmente igualitárias entre pessoas e grupos socioculturalmente diversificados. Elas consideram que a experiência de trabalhar com metodologias ativas (projetos, por exemplo) favorece “a busca das informações disponíveis em vários meios e/ou linguagens, bem como a sua transformação em conhecimentos, na perspectiva de ajudar os/as alunos/as a uma melhor inserção crítica no mundo em que vivem” (CANDAU; KOFF, 2015, p. 340).

Os objetivos começam a ser alcançados à medida que se coloca em prática a ideia de que são os alunos que constroem os conhecimentos, ou seja, a partir da relação com o outro. Portanto, para que se construa uma escola que promova a Educação Intercultural Crítica, é importante que se tenha em mente uma “educação para o reconhecimento do ‘outro’, para o diálogo entre diferentes grupos sociais e culturais”. Processos educativos que enfrentem “os

conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais em nossa sociedade, e sejam capazes de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças são dialeticamente integradas” (CANDAU, 2003, p. 59). E para isso é preciso

conceber os processos educacionais como historicamente situados, articular a educação com outros processos sociais, trabalhar sistematicamente a relação teoria-prática, favorecer processos de construção de sujeitos autônomos, competentes, solidários capazes de ser sujeitos de direito no plano pessoal e coletivo, capazes de construir histórias e apostar em um mundo e em uma sociedade diferentes, de utilizar metodologias ativas, participativas, personalizadas e multidimensionais, articuladoras das dimensões cognitiva, afetiva, lúdica, cultural, social, econômica e política da educação (CANDAU, 2003, p. 60).

Consequentemente, se conseguirmos colocar essas proposições em prática, estaremos caminhando para a efetiva melhoria da sociedade. Faz-se necessário promover a relação entre os diferentes, eliminar poderes assimétricos e criar condições para o exercício do diálogo e reconhecimento do outro. Há muito trabalho a ser feito.

Para Candau e Koff (2015, p. 337), é necessário questionar “as diferenças e desigualdades construídas ao longo da história entre diferentes grupos socioculturais, étnico-raciais, de gênero, orientação sexual, entre outros”. As autoras propõem a valorização da construção da autonomia dos alunos, reconhecendo-os sujeitos da construção de suas histórias particulares e da história em geral. Sempre procurando promover o diálogo, empoderando os diferentes sujeitos e os grupos culturais, aprendendo a lidar com os conflitos, articulando diferentes saberes, incorporando diversas narrativas e linguagens, incentivando a produção colaborativa, enfim, reinventando a escola a partir de uma Educação Intercultural Crítica.

2.8.3 Interculturalidade crítica

Desde quando surgiu, nos anos 1970, a interculturalidade teve um lugar de destaque entre as propostas de superação da exclusão, da desigualdade e da submissão (FLEURI, 2005). Não obstante, vale fazer um alerta importante, pois, a partir dos anos 1990, segundo Walsh (2010), a interculturalidade converteu-se em “modismo”, passando inclusive a ser tema de políticas públicas governamentais e sendo cooptado por organismos multinacionais. Por isso, torna-se necessário fazer uma distinção entre a chamada “interculturalidade funcional” — posta a serviço do poder dominante — e outra “crítica” concebida como um projeto

político de transformação social e de questionamento das relações assimétricas de poder. É preciso que se assuma a interculturalidade “a partir de uma perspectiva crítica, com a finalidade de refundar as estruturas sociais que inferiorizam, subalternam, invisibilizam, violentam e desumanizam o(a) outro(a)” (KUNRATH; CECCHETTI, 2021, p. 663).

Precisamos ficar atentos para não cairmos nas mãos de políticas neoliberais e vermos a “interculturalidade crítica” ser esvaziada de sentido e se transformar em uma “interculturalidade funcional”. Candau (2015, p. 346), ao propor a reinvenção da escola, sabe que a implementação da Educação Crítica Intercultural exige “superar conflitos, romper com rotinas já cristalizadas, se envolver com ações cooperativas, realizar muitas pesquisas, estar disposto a aprender de forma solidária e ter pleno compromisso e engajamento profissional”. Mas, apesar dos desafios, ela reconhece que “é um caminho viável e promissor para a reinvenção da didática como campo teórico-prático do conhecimento pedagógico”.

O arcabouço teórico, apresentado ao longo do Capítulo 2, é de vital importância para a análise dos dados e está sendo levado em conta na elaboração das diretrizes visando à criação do protótipo. Terminada a revisão de literatura, passemos à abordagem metodológica da pesquisa, tema do Capítulo 3.

3 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo*. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo “ser”, mas o rizoma tem como tecido a conjunção “e... e... e...”.

Deleuze & Guattari

3.1 Introdução

O estudo ora desenvolvido é de ordem qualitativa, insere-se na área de Linguística Aplicada e tem como meta a elaboração de diretrizes visando à construção do protótipo de um aplicativo para a prática e aperfeiçoamento de línguas. Isso foi feito de modo que se promova uma educação colaborativa e crítico-reflexiva, não discriminatória e não excludente, na qual o reconhecimento e a inclusão do outro importe.

Ao optarmos por uma abordagem multirreferencial, associada à flexibilidade da bricolagem, conseguimos mesclar e aproveitar características de algumas metodologias de pesquisa, entre elas, a pesquisa-ação e a pesquisa-formação com uso de narrativas. Criamos nossos próprios caminhos, conforme apresentado ao longo deste capítulo, mas, também, nos inspiramos nessas duas metodologias qualitativas com as quais temos afinidade. A adaptação das metodologias foi necessária, principalmente, pelo contexto de pandemia de COVID-19, vigente durante boa parte da duração da pesquisa, o que dificultou o contato com vários atores-sujeitos da pesquisa.

Como são muitas as definições sobre pesquisa-ação, selecionamos apenas algumas que se coadunam com a nossa abordagem. Segundo Thiollent (2011 [1985]), a pesquisa-ação 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 os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2011 [1985], p. 20).

O próprio Thiollent (2011) complementa a definição, ao resumir alguns dos seus principais aspectos. Para o autor, a pesquisa-ação é uma estratégia metodológica da pesquisa social na qual:

- a) há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada;
- b) desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta;
- c) o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação;
- d) o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada;
- e) há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda atividade intencional dos atores da situação;
- f) a pesquisa não se limita a uma formação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o nível de consciência das pessoas e grupos. (THIOLLENT, 2011 [1985], p. 22-23.)

Nem todos os aspectos acima puderam ser contemplados em nossa pesquisa, devido aos motivos já informados (restrições impostas pela pandemia de COVID-19), mas a ideia central deles fez-se presente ao longo da pesquisa, principalmente no capítulo de vivências. Vale reforçar que os aspectos que não foram contemplados nesse primeiro momento, serão incluídos nos desdobramentos futuros da pesquisa.

Além da definição de Thiollent (2011), gostaríamos de acrescentar a de McNiff (2002 [1988]), que compreende pesquisa-ação como uma maneira de autorreflexão, por meio da qual o professor-pesquisador reflete sobre sua própria prática educacional. Pelo mesmo viés, Nunan (1992) considera a pesquisa-ação como uma reflexão crítica do professor sobre sua ação com o propósito de resolver problemas, melhorar sua prática educacional e ter uma melhor compreensão sobre o que ocorre nesse contexto. Na mesma linha, Hopkins (2008) acrescenta que é muito importante

a capacidade do professor de pensar de forma sistemática e crítica sobre o que está fazendo e de colaborar com outros professores. Sendo primordial para esta atividade a reflexão sistemática sobre a experiência de sala de aula, para compreendê-la e criar significado a partir dela. Ao tornarem-se autoconscientes, colaborativos e críticos em relação ao seu ensino (HOPKINS, 2008, p. 5).

Ou seja, os sentidos de pesquisa-ação têm em comum que os pesquisadores reflitam e desenvolvam criticidade sobre suas práticas profissionais, juntamente com seus pares, de modo a ampliar seus repertórios de ensino, envolver-se e colaborar para a resolução de problemas e cooperar para a criação de uma educação colaborativa, crítico-reflexiva e inclusiva. Arrematando o raciocínio, Rocha e Freire (2008) complementam a conceituação

dos autores supracitados e acrescentam uma informação importante no âmbito desta pesquisa — a postura que o licenciando deve assumir.

A pesquisa-ação, quando implementada ainda na fase de formação do professor, permite a ele refletir sistematicamente sobre os conflitos inerentes a uma posição complexa como a que ocupa, uma vez que o licenciando caminha no campo limítrofe entre a docência e a discência. Entendida dessa forma, a pesquisa-ação permite ao aluno-professor tornar-se sujeito de seu próprio processo de formação, abandonando a postura passiva de consumidor não reflexivo de métodos e teorias. (ROCHA; FREIRE, 2008, p. 305.)

Como dizem as autoras, a pesquisa-ação permite ao docente-discente tornar-se sujeito de seu próprio processo de formação, deixando de lado a postura de mero receptor. E é justamente esse campo limítrofe, entre docência e discência, que procuramos valorizar ao longo desse estudo, visto que o autor desta tese vivenciou de perto essa região fronteiriça. Nasce daí, portanto, a decisão de adotar as características da pesquisa-formação, com o uso de narrativas, pois, ao narrar suas vivências acadêmicas foi possível demonstrar vários aspectos da pesquisa-ação empreendida.

No que concerne à pesquisa-formação, identificamo-nos com a abordagem que Santos (2019, p. 85-89) propõe em sua obra *Pesquisa-formação na cibercultura*. Nela, a autora, sempre ancorada em Paulo Freire, reúne o trabalho de vários teóricos relevantes na área. Entre os quais, destacam-se Nóvoa (2004), Tardif (2002) e Josso (2004). Santos (2019, p. 85) ressalta o processo de formação no pensamento de Nóvoa (2004, p. 16), que considera que o formador forma-se a si próprio, por meio de uma reflexão sobre os seus percursos pessoais e profissionais; forma-se na relação com os outros, numa aprendizagem conjunta que faz apelo à consciência, aos sentimentos e às emoções; e forma-se por meio das coisas (dos saberes, das técnicas, das culturas, das artes, das tecnologias) e da sua compreensão crítica.

Neste mesmo sentido, Tardif (2002) defende a ideia de que a formação de professores é composta por uma diversidade de processos e saberes: a) PESSOAIS (provenientes das vivências familiares, dos processos sociais primários, da nossa história de vida em processos educacionais mais amplos e não formais; b) FORMAÇÃO ESCOLAR (provenientes da nossa trajetória escolar formal, dos modelos de professores que tivemos ao longo da formação e pela socialização pré-profissional; c) FORMAÇÃO PROFISSIONAL (provenientes da preparação para a vida profissional nos cursos de formação inicial e continuada intencionalmente promovidos para a formação para o mundo do trabalho; e d) EXPERIÊNCIA (provenientes do exercício concreto da profissão em interação com os estudantes, as instituições empregadoras).

Josso (2004), no que tange à importância das narrativas, destaca a prática de narrar acontecimentos e vivências, articulando espaços e tempos que integram as histórias de vida baseados em experiências conscientizadoras de práticas educativas mais reflexivas. Ela entende que, nesse processo de formação, o sujeito não somente é responsável por sua formação, como igualmente contribui para a formação de seus pares. Posicionamento esse com o qual concordamos. Para a autora,

[C]omeçamos a perceber que o que faz a experiência formadora é uma aprendizagem que articula saber-fazer e conhecimentos, funcionalidade e significação, técnicas e valores num espaço-tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença para si e para a situação, por meio da mobilização de uma pluralidade de registros.

[...]

Como a narrativa congrega e entrelaça experiências muito diversas, é possível interrogarmo-nos sobre as escolhas, as inércias e as dinâmicas. A perspectiva que favorece a construção de uma narrativa emerge do embate paradoxal entre o passado e o futuro em favor do questionamento presente. (JOSSO, 2004, p. 39-41).

Nessa perspectiva, as narrativas de vivências são simbólicas do que se compreende como elemento constitutivo de formação. Santos (2019, p. 89) reforça que, “não só a reflexão de si e sobre si é importante, como também a partilha desses sentidos pessoais com os sentidos de outros aprendentes envolvidos no contexto mais amplo do processo formativo”. Portanto, as narrativas das vivências e experiências incluídas nesta tese, bem como as de outrem, fazem com que o Capítulo 1, principalmente, as seções 1.2 (A licenciatura em Letras [Português-Literaturas] – modalidade EAD – UFF) e 1.3 (O processo de doutoramento em Letras [Linguística] – UERJ), configuram-se como um efetivo instrumento da pesquisa-ação, segundo as conceituações apresentadas.

Ao descrever essas etapas de sua formação, o autor da tese configurou-se como um pesquisador participante, com inquietações, aprendizagens, críticas e observações atentas, que nasceram durante o processo de pesquisa-ação. Acumulando dados, a partir dessa experiência (pesquisa-ação empírica), a fim de elaborar as diretrizes, cuja finalidade é servir de parâmetro para a criação do protótipo do aplicativo para o ensino de línguas.

Assim como Tardif (2002, p. 21), compreendemos que é preciso “mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho”. Compreendemos que o professor-pesquisador precisa refletir sobre suas próprias práticas, e isso deve ocorrer ao longo de toda sua carreira, a começar pela licenciatura. Não se esquecendo de exercer uma reflexão crítica, de ser responsável por sua formação e de contribuir para a formação de seus pares.

A seguir, apresentamos os objetivos geral e específicos, as questões e as asserções da pesquisa.

3.1.1 Objetivos geral e específicos

O OBJETIVO GERAL desta pesquisa é elaborar diretrizes visando à construção do protótipo de um aplicativo para o ensino e aperfeiçoamento de línguas, de modo que fomente uma educação colaborativa e crítico-reflexiva, na qual o reconhecimento e a inclusão do outro importe.

Os OBJETIVOS ESPECÍFICOS são os seguintes:

- 1) desenvolver as referidas diretrizes visando à construção do protótipo de um aplicativo para a prática e aperfeiçoamento de línguas;
- 2) definir, especificar e incorporar características que promovam relações dialogais entre grupos sociais e culturais diversificados.
- 3) identificar e viabilizar características, aspectos e fundamentações que levem a alcançar os objetivos desejados com a construção do protótipo.

3.1.2 Questões de pesquisa

E para se alcançar os objetivos contou-se com as seguintes questões de pesquisa:

- 1) Como elaborar diretrizes visando à construção do protótipo de um aplicativo para a prática e aperfeiçoamento de línguas?
- 2) Como fazê-lo de modo que fomente uma educação colaborativa e crítico-reflexiva, na qual o reconhecimento e a inclusão do outro importe?
- 3) Como incorporar características que promovam relações dialogais entre grupos sociais e culturais diversificados?

Asserções

Identificamo-nos com a abordagem qualitativa de Bortoni-Ricardo (2008) e, em vez de trabalharmos com hipóteses, utilizamos asserções. “A asserção é um enunciado afirmativo no qual o pesquisador antecipa os desvelamentos que a pesquisa poderá trazer” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 53).

Em geral, elas se baseiam nos objetivos e nas questões de pesquisa, mas, nesse caso, algumas delas levaram em conta os estágios que compõem a abordagem metodológica. A seguir, apresentamos as asserções e subasserções que, inicialmente, foram elaboradas até o momento em que o Projeto de Tese foi submetido à banca de qualificação. Mas, como elas podem ser alteradas, substituídas, subdivididas ou agrupadas, de acordo com a necessidade da pesquisa, assim se procedeu. Elas foram agrupadas e reduzidas de oito para quatro subasserções. E foram essas quatro subasserções restantes que, de fato, nos conduziram ao longo da segunda parte da pesquisa, logo após a qualificação. A preservação do histórico das asserções ajuda a compreender como se deu o processo evolutivo do estudo.

Asserção geral

A abordagem metodológica escolhida favorece e possibilita a elaboração das diretrizes visando à criação de um protótipo de um aplicativo para prática e aperfeiçoamento de línguas, de modo a promover a educação almejada na pesquisa.

Subasserções inicialmente pensadas

1. As diretrizes elaboradas podem efetivamente levar à criação do protótipo.
2. As diretrizes, do modo como foram elaboradas, conseguem promover uma educação colaborativa, crítico-reflexiva e inclusiva.
3. O arcabouço teórico da pesquisa fundamenta e leva às diretrizes para criação do protótipo e consegue promover relações dialogais entre grupos diversificados.

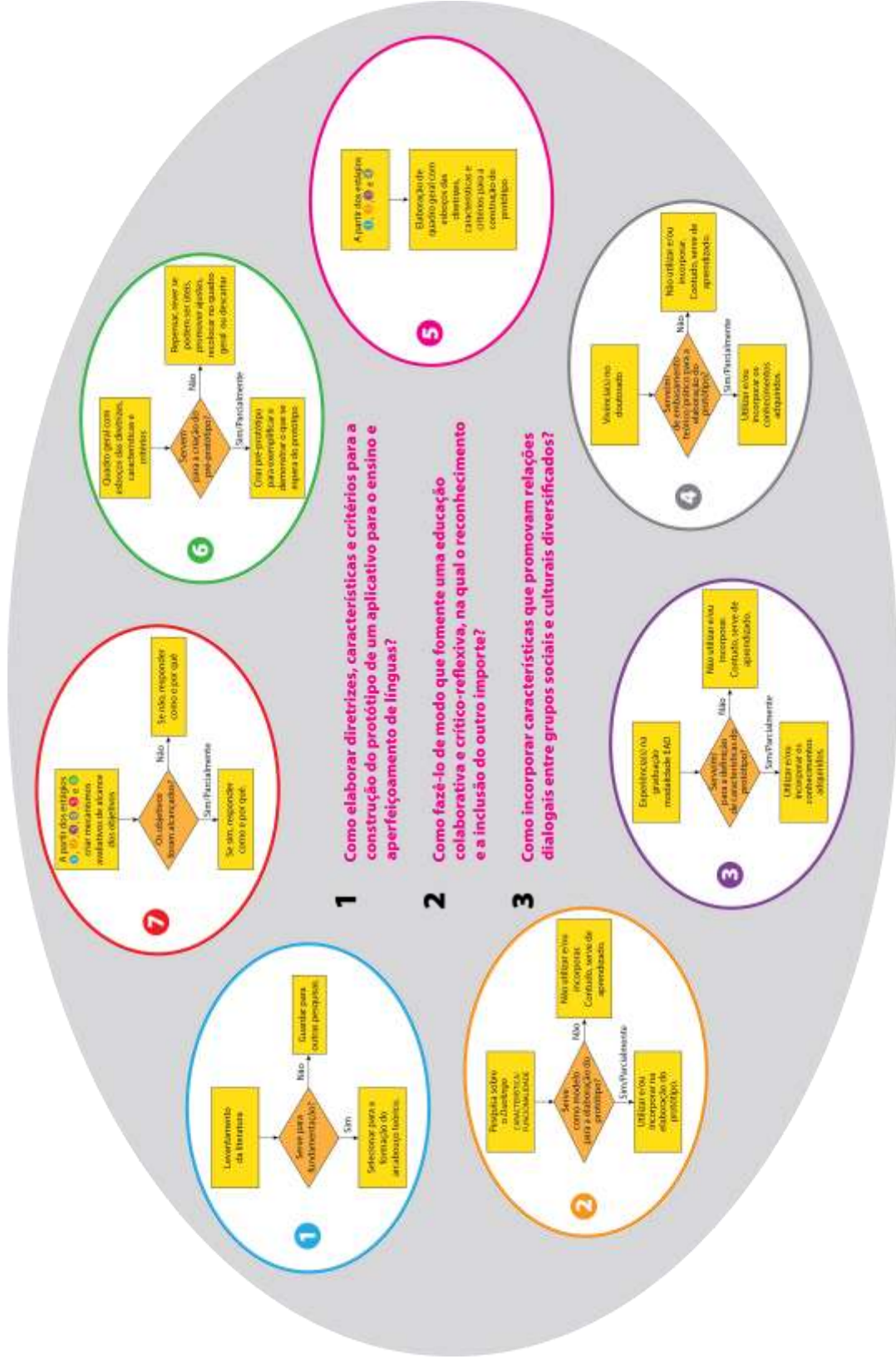
4. O aproveitamento da pesquisa sobre o *Duolingo* pode ser útil na composição das diretrizes.
5. As vivências acadêmicas e experiências na licenciatura conduzem aos objetivos traçados.
6. As vivências acadêmicas e experiências no doutorado agregam valores e podem ser incorporadas às diretrizes para criação do protótipo.
7. A criação de um quadro geral permite a compreensão do todo e contribui para a melhor elaboração das diretrizes.
8. A pesquisa desenvolvida promove o fomento de uma educação colaborativa e crítico-reflexiva, na qual o reconhecimento e a inclusão do outro importe.

Subserções ajustadas

1. A pesquisa desenvolvida propicia o fomento de uma educação colaborativa e crítico-reflexiva, na qual o reconhecimento e a inclusão do outro importa, além de promover relações dialogais entre grupos diversificados.
2. As diretrizes elaboradas, efetivamente, levam à criação do protótipo e conseguem cumprir os objetivos da pesquisa.
3. O arcabouço teórico da pesquisa, a pesquisa sobre o *Duolingo*, as vivências e experiências acadêmicas, na licenciatura e no doutorado, agregam conhecimento e conduzem aos objetivos traçados.
4. A criação de infográficos e quadros gerais permite a compreensão do todo e contribui para uma melhor elaboração das diretrizes.

A fim de facilitar o entendimento, a Figura 6, a seguir, mostra um esquema que representa a metodologia de pesquisa como um todo. Nele, é possível perceber como os sete estágios são interdependentes e compõem um grande conjunto, representado pelo fundo levemente reticulado que engloba todos eles. Na sequência, são apresentados cada um dos sete estágios, com uma breve descrição e o detalhe de cada esquema em destaque.

Figura 6 – Esquema dos estágios da metodologia de pesquisa como um todo.



3.2 Contexto da pesquisa

Este estudo qualitativo foi realizado na cidade do Rio de Janeiro, em um período compreendido entre os anos de 2019 e 2023. O público-alvo, a ser atingido pelo futuro protótipo, pode ser qualquer pessoa que tenha um conhecimento pelo menos no nível básico da língua de interesse a ser praticada ou aperfeiçoada e, também, um mínimo de letramento digital e algum dispositivo móvel com acesso à internet. Portanto, não sendo recomendado para iniciantes.

As questões de pesquisa bem como a metodologia aqui apresentadas não são as originalmente pensadas. Precisaram ser alteradas devido às condições singulares que atingiram o mundo por conta da pandemia de COVID-19, que assolou o mundo a partir de 2020 — e que não tinha acabado no momento em que a tese estava sendo escrita —, provocando confinamento, isolamento e distanciamento social, além de milhões de mortes, doenças dela decorrentes, sequelas e diversos transtornos que alteraram a vida das pessoas.

É claro que a educação não ficou fora disso. Foi afetada e levará muito tempo para que sejam suplantadas as inúmeras perdas e defasagens em todos os segmentos, expondo definitivamente os abismos econômico-sociais existentes entre pobres e ricos. A adoção do ensino massivo a distância foi feita às pressas e de maneira assoberbada. As discussões sobre ensino híbrido, síncrono, assíncrono, remoto, presencial e outros tantos modelos, pedagogias, metodologias etc. tomaram conta de toda a sociedade. E nesse universo educacional, docentes e discentes estão entre os mais afetados. Muito a respeito disso foi escrito, falado, comentado, debatido, pensado e repensado (CARDOSO; VELOZO, 2020; LIBERALI et al., 2020; SANTOS, 2020; FONSECA; CARDOSO, 2021; GONÇALVES; PESCE, 2021). O tempo dirá o que se aprendeu dessa experiência.

Não obstante, independentemente de mortes e danos profundos que atingiram meus (nossos) familiares e círculos sociais afetivos bem próximos, a pesquisa, os compromissos acadêmicos e profissionais tiveram que seguir em frente. O que se fez foi uma adaptação às circunstâncias — o que de modo algum foi ou está sendo fácil. Não há, portanto, a pretensão de minimizar ou ignorar os prejuízos físicos e psíquicos aos quais eu e milhões de pessoas fomos submetidos.

Com o contexto alterado, o mesmo ocorreu com a metodologia, que teve que ser reconstruída. O projeto de pesquisa, inicialmente apresentado para a seleção ao PPGL da UERJ, já não dava conta do que se sucedeu e foi quase totalmente remodelado. Em outras

palavras, a metodologia de pesquisa, que parecia tão bem elaborada, ruiu feito um castelo de cartas. De modo bem resumido, a metodologia previa um estudo longitudinal, no qual os participantes cumpririam tarefas/atividades relacionadas à aprendizagem de línguas mediadas por tecnologias digitais, gerando dados para a pesquisa.

E, feito uma fênix e tal qual um rizoma, a metodologia renasceu e foi reencontrando seu espaço de desenvolvimento “no meio”, “entre as coisas”, “unindo teoria e prática”, “percorrendo caminhos limítrofes”, “invadindo fronteiras” e “traçando suas próprias veredas”. Sua natureza transitou e transita entre os campos teóricos, aplicados e empíricos, conforme está delineado ao longo das seções deste capítulo.

Na seção 3.3, são detalhados os sete estágios (etapas) da pesquisa.

3.3 Estágios (etapas) da pesquisa

Alguns estágios (etapas) da pesquisa não seguiram uma ordem sucessiva. À medida que a investigação avançava, percebeu-se que, devido à pandemia, era necessário fazer ajustes e mudanças de percurso, de modo a encontrar caminhos que levassem às respostas. E, assim, alguma flexibilidade foi fundamental. Leitura após leitura, teoria após teoria, descoberta após descoberta, aula após aula, uma experiência após a outra... A epígrafe, de Deleuze e Guattari (1995, p. 39), que abre este capítulo, ilustra perfeitamente a tessitura dessa abordagem metodológica e a sintetiza com seus “e... e... e...”, pois, assim, ela foi construída.

Vale lembrar, também, uma reflexão de minha orientadora, Janaina Cardoso, que, ao citar a poesia “Ou isto ou aquilo”,³³ de Cecília Meireles (MEIRELES, 2002), nos explicou que nem sempre precisa ser assim nos processos educativos. Cardoso disse: “meu olhar agora é bem diferente, talvez mais crítico, e tendo a acreditar que a vida é muito mais ‘isto e aquilo’, do que ‘isto ou aquilo’” (CARDOSO, 2022, p. 176).

Desse modo, há vários momentos em que podemos adotar e privilegiar mecanismos includentes, que se somam aos outros e não os excludentes que subtraem. Ou seja, em vez do

³³ Ou se tem chuva e não se tem sol./ ou se tem sol e não se tem chuva!/ Ou se calça a luva e não se põe o anel./ ou se põe o anel e não se calça a luva!/ Quem sobe nos ares não fica no chão./ Quem fica no chão não sobe nos ares./ É uma grande pena que não se possa/ estar ao mesmo tempo em dois lugares!/ Ou guardo dinheiro e não compro o doce./ ou compro o doce e não guardo o dinheiro./ Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo.../ e vivo escolhendo o dia inteiro!/ Não sei se brinco, não sei se estudo./ se saio correndo ou fico tranquilo./ Mas não consigo entender ainda/ qual é melhor: se é isto ou aquilo (MEIRELES, 2002).

“ou”, podemos utilizar o “e”. E, com isso, aproveitar o melhor das oportunidades de ensino e aprendizagem que as diversas metodologias e pedagogias nos oferecem. Por isso, optei por escolher uma abordagem metodológica multirreferencial, com características de bricolagem.

Conforme antecipado na introdução deste capítulo, a metodologia de pesquisa foi organizada em sete estágios, a fim de pôr em ordem as ideias, quais caminhos seguir e aonde se queria chegar. Portanto, como se chegou ao esquema geral e seus estágios é o que vamos ver a partir de agora. Os cinco primeiros estágios seguiram um processo de autoarguição, no qual a principal razão de seu estabelecimento era chegar à elaboração das diretrizes visando à construção do protótipo de um aplicativo para a prática e aperfeiçoamento de línguas.

3.3.1 Estágio 1 – Revisão de literatura

No Estágio 1, foi feito um amplo levantamento da literatura que trata dos temas desta pesquisa. Em seguida procedeu-se a uma seleção daqueles que mais se adequaram ao recorte da pesquisa, de modo a se formar um arcabouço teórico capaz de ser o ponto de partida e fundamentar a elaboração das diretrizes, visando à construção do protótipo. (Ver Figura 7.)

Figura 7 – Esquema representativo do Estágio 1 da metodologia de pesquisa.



Fonte: O autor, 2022.

Após um levantamento preliminar de obras e autores que tratam dos temas relacionados a esta pesquisa — baseado nos estudos anteriores por mim desenvolvidos, nas leituras, nas experiências “como” e “de” docentes e discentes e, também, nas referências do

projeto de pesquisa submetido ao processo seletivo do PPGL da UERJ —, iniciou-se o estágio de revisão literária.³⁴

As perguntas que fazem parte do formulário de revisão literária e que balizaram o Estágio 1 têm certa similaridade, variando, é claro, o conteúdo a que se referem. Elas são compostas de perguntas objetivas que apresentam uma gradação numérica (escala Likert)³⁵ que vai do 5 ao 1 — em que 5 é “muito relevante” e 1 é “pouco relevante”. O intuito foi criar uma escala que agilizasse as escolhas, de modo mais objetivo, devido à grande quantidade de material pré-selecionado. No formulário (Figura 8), há, também, campos discursivos para comentários e anotações. Lembrando que todas as perguntas procuraram levar à elaboração das diretrizes, visando à criação do protótipo de aplicativo para o ensino e aperfeiçoamento de línguas, e, ao mesmo tempo, possibilitar uma seleção/recorte que coubesse no espaço/tempo da construção de uma tese de doutoramento no contexto supracitado.

- 1) Essa *teoria*³⁶ agrega conhecimento e é capaz de ajudar na elaboração das diretrizes do protótipo? (Desenvolva, faça comentários e diga por quê.)
- 2) Essa *área/disciplina* agrega conhecimento e é capaz de ajudar na elaboração das diretrizes do protótipo? (Desenvolva, faça comentários e diga por quê.)
- 3) Esse *tema/assunto* agrega conhecimento e é capaz de ajudar na elaboração das diretrizes do protótipo? (Desenvolva, faça comentários e diga por quê.)
- 4) Essa *metodologia/abordagem* agrega conhecimento e é capaz de ajudar na elaboração das diretrizes do protótipo? (Desenvolva, faça comentários e diga por quê.)

A Figura 8 apresenta o formulário-base, a ser respondido pelo próprio pesquisador, no qual i) se anota em campo próprio o tema da revisão literária que está sendo avaliado; ii) escolhe-se uma gradação de sua relevância para a pesquisa; e iii) explica-se o porquê. Trata-se de um formulário digital no qual o número de linhas para o desenvolvimento da resposta é variável.

³⁴ Gostaria de esclarecer que sou originalmente da área de Comunicação Social (Jornalismo). Apenas em 2019, simultaneamente com este doutorado é que fui cursar Licenciatura em Letras (Português-Literaturas), na UFF, pelo consórcio CEDERJ, modalidade EAD. Portanto, as leituras que fiz na graduação e na pós-graduação, além das experiências nas disciplinas pedagógicas, são parte imprescindível da minha formação e precisam constar das etapas de pesquisa.

³⁵ A escala Likert de avaliação é estruturada para proporcionar opções de resposta quantificáveis de maneira mais específica, o que torna a análise dos dados mais ágil.

³⁶ As palavras genéricas destacadas em *itálico* são substituídas e ou complementadas, no formulário, por outras específicas. Por exemplo: essa *teoria* agrega conhecimento... ficando assim: a *Teoria da Educação Intercultural Crítica* agrega conhecimento...

Como as instruções de preenchimento do formulário-base são as mesmas, não vamos mais repeti-las após a apresentação das perguntas. Pelo mesmo motivo, de evitar repetições desnecessárias e interromper a fluidez do texto, apenas o “Formulário de avaliação da revisão literária” será inserido no meio do capítulo de abordagem metodológica. Entretanto, todas as matrizes dos formulários-base podem ser encontradas no “Apêndice A” desta tese.

Todos os formulários preenchidos pelo autor foram incluídos no “Apêndice B”. Vale ressaltar que as informações neles contidas foram desenvolvidas, aprofundadas e serviram de base para o Capítulo 1 (de vivências acadêmicas), o Capítulo 2 (de revisão da literatura) e o Capítulo 4 (de elaboração das diretrizes, principalmente, na síntese dos dados gerados a partir dos Estágios 1 a 4). Ou seja, após cumprirem sua relevante finalidade, os formulários passaram a servir apenas como registro histórico das etapas, visto que o conteúdo dos referidos capítulos é bem mais completo e os substitui plenamente.

Figura 8 – Formulário de avaliação da revisão literária.

Item da revisão literária avaliado: _____				
Perguntas	Muito	Parcialmente	Pouco	
1) Essa teoria agrega conhecimento e é capaz de ajudar na elaboração das diretrizes do protótipo?	⑤	④	③	② ①
Desenvolva, faça comentários e diga por quê: _____				
2) Essa área/disciplina agrega conhecimento e é capaz de ajudar na elaboração das diretrizes do protótipo?	⑤	④	③	② ①
Desenvolva, faça comentários e diga por quê: _____				
3) Esse tema/assunto agrega conhecimento e é capaz de ajudar na elaboração das diretrizes do protótipo?	⑤	④	③	② ①
Desenvolva, faça comentários e diga por quê: _____				
4) Essa metodologia/abordagem agrega conhecimento e é capaz de ajudar na elaboração das diretrizes do protótipo?	⑤	④	③	② ①
Desenvolva, faça comentários e diga por quê: _____				

Fonte: O autor, 2022.

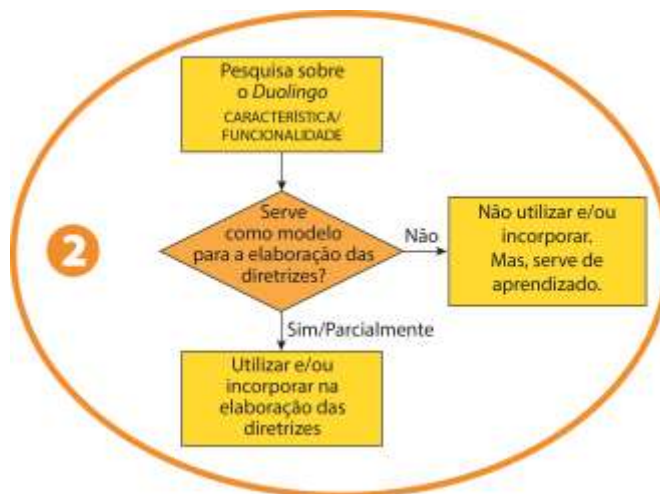
Depois de tabuladas as respostas e feitas as seleções que formaram o arcabouço teórico, parte dos comentários foi utilizada para fundamentar e justificar a escolha. O conteúdo que se julgou mais relevante foi apresentado ao longo das seções do Capítulo 1. As teorias, áreas, disciplinas, temas, assuntos, metodologias e abordagens que não foram

selecionadas não constam da versão final da tese. As respostas consubstanciadas relatadas em todos os formulários — feitas pelo próprio autor da tese durante a execução da pesquisa a partir de observações e anotações de seu diário de bordo — foram de fundamental importância para a organização do estudo, principalmente devido aos ajustes que se fizeram necessários em decorrência da pandemia de COVID-19.

3.3.2 Estágio 2 – A pesquisa sobre o *Duolingo*

No Estágio 2 foi feito um recorte da minha dissertação de Mestrado em Letras (CORRÊA, 2018), no PPGL da Uerj, sob orientação da Dra. Janaina Cardoso. Trata-se de um estudo longitudinal sobre o *Duolingo*, que foi adicionado à tese para ser avaliado, a fim de descobrirmos se serviria de parâmetro para a elaboração do protótipo. (Ver Figura 9.)

Figura 9 – Esquema representativo do Estágio 2 da metodologia de pesquisa.



Fonte: O autor, 2022.

A opção de avaliar o *Duolingo*, como possível parâmetro para a elaboração das diretrizes, deu-se por conta da dissertação de mestrado e seus desdobramentos, além da sensação de que poderia ser útil nessa nova etapa dos meus estudos na área de dispositivos móveis conectados e ensino/aprendizagem de línguas. As perguntas que balizaram as características do *Duolingo* também têm uma gradação numérica (escala Likert) e campos para comentários e anotações.

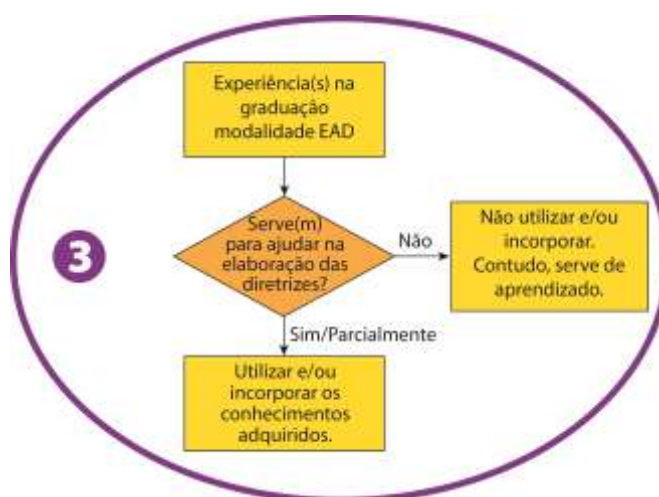
- 1) Os recursos multimodais (visuais, sonoros, gráficos) do *Duolingo* i) servem de parâmetro para ajudar na elaboração das diretrizes visando à criação do protótipo e ii) podem ser utilizados/incorporados? (Desenvolva, faça comentários e diga por quê.)
- 2) Os aspectos de *affordance* do *Duolingo* i) servem de parâmetro para ajudar na elaboração das diretrizes visando à criação do protótipo e ii) podem ser utilizados/incorporados? (Desenvolva, faça comentários e diga por quê.)
- 3) A metodologia de tradução entre dois idiomas utilizada no *Duolingo* i) serve de parâmetro para ajudar na elaboração das diretrizes visando à criação do protótipo e ii) pode ser utilizada/incorporada? (Desenvolva, faça comentários e diga por quê.)
- 4) A metodologia de gamificação do ensino utilizada no *Duolingo* i) serve para ajudar na elaboração das diretrizes visando à criação do protótipo ii) pode ser utilizada/incorporada? (Desenvolva, faça comentários e diga por quê.)
- 5) Os recursos de engajamento utilizados no *Duolingo* i) servem de parâmetro para ajudar na elaboração das diretrizes visando à criação do protótipo e ii) podem ser utilizados/incorporados? (Desenvolva, faça comentários e diga por quê.)
- 6) Os recursos de interação entre usuários utilizados no *Duolingo* i) servem de parâmetro para ajudar na elaboração das diretrizes visando à criação do protótipo e ii) podem ser utilizados/incorporados? (Desenvolva, faça comentários e diga por quê.)
- 7) Os recursos utilizados para o desenvolvimento das quatro habilidades de comunicação (ouvir, falar, ler e escrever) utilizados no *Duolingo* i) servem de parâmetro para ajudar na elaboração das diretrizes visando à criação do protótipo e ii) podem ser utilizados/incorporados? (Desenvolva, faça comentários e diga por quê.)
- 8) Essa característica de _____ do *Duolingo* i) serve para ajudar na elaboração das diretrizes visando à criação do protótipo ii) pode ser utilizada/incorporada? (Desenvolva, faça comentários e diga por quê.)

Depois de tabuladas e analisadas as respostas, foram feitas as seleções das características que serviram de parâmetro para elaboração das diretrizes visando à criação de um protótipo de um aplicativo para o ensino e aperfeiçoamento de línguas. Sempre tendo em mente a promoção de uma educação colaborativa e crítico-reflexiva, na qual o reconhecimento e a inclusão do outro importe. Dessa vez, contudo, tanto as características a serem utilizadas/incorporadas quanto as não utilizadas/incorporadas foram aproveitadas para fundamentar e justificar as escolhas das características do *Duolingo*. Os resultados da avaliação foram apresentados ao longo do Capítulo 1, seção 1.2 e suas subseções.

3.3.3 Estágio 3 – A licenciatura em Letras na modalidade EAD – UFF

No Estágio 3 foi feito um recorte da minha experiência na graduação, em Licenciatura em Letras (Português-Literaturas), no modelo EAD, na UFF, pelo consórcio CEDERJ (2019-...) e que, também, foi avaliado para descobrirmos “se” e “o que” pode servir de parâmetro para a elaboração do referido protótipo. (Ver Figura 10.)

Figura 10 – Esquema representativo do Estágio 3 da metodologia de pesquisa.



Fonte: O autor, 2022.

Conforme dito anteriormente, estou tendo a experiência de cursar Licenciatura em Letras (Português-Literaturas), na UFF, pelo consórcio CEDERJ, modalidade EAD, simultaneamente ao doutorado em Letras, no PPGL da UERJ. Tem sido uma oportunidade diferenciada em minha formação, tanto pelas disciplinas teóricas e práticas pedagógicas, quanto pelas inúmeras leituras, descobertas, encontros nos polos e estágios supervisionados. E, o mais importante, pela chance de poder eu mesmo observar, analisar e vivenciar uma graduação a distância.

Dito isso, as perguntas que balizaram o Estágio 3 nasceram das inquietações, aprendizagens, críticas e observações atentas de um pesquisador participante. Para tanto, foi criado um formulário que é similar aos anteriormente apresentados, contendo uma gradação numérica (escala Likert) e campos para comentários e anotações.

- 1) A abordagem adotada pelo curso i) serve de parâmetro para ajudar na elaboração das diretrizes visando à criação do protótipo e ii) pode ser utilizada/incorporada? [*Como?*] (Desenvolva, faça comentários e diga por quê.)
- 2) O modo como o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) é utilizado i) serve de parâmetro para ajudar na elaboração das diretrizes visando à criação do protótipo e ii) pode ser utilizado/incorporado? [*Destacar alguns usos bem-sucedidos e outros mal-utilizados.*] (Desenvolva, faça comentários e diga por quê.)
- 3) A formação da Licenciatura em Letras i) promove uma educação colaborativa e crítico-reflexiva, na qual o reconhecimento e a inclusão do outro importa e ii) deve ser utilizada/incorporada? [*Como?*] (Desenvolva, faça comentários e diga por quê.)
- 4) As disciplinas pedagógicas contribuem para gerar conhecimento e são capazes de ajudar na elaboração das diretrizes visando à criação do protótipo? [*Como?*] (Desenvolva, faça comentários e diga por quê.)
- 5) O currículo do curso e o conteúdo das aulas agregam conhecimento e são capazes de ajudar na elaboração das diretrizes visando à criação do protótipo? [*Como?*] (Desenvolva, faça comentários e diga por quê.)
- 6) As aulas e atividades síncronas e assíncronas i) são capazes de ajudar na elaboração das diretrizes visando à criação do protótipo? e ii) devem ser utilizadas/incorporadas? [*Como?*] (Desenvolva, faça comentários e diga por quê.)
- 7) Essa característica de _____ na graduação pelo modelo EAD i) é capaz de ajudar na elaboração das diretrizes visando à criação do protótipo? e ii) deve ser utilizada/incorporada? [*Como?*] (Desenvolva, faça comentários e diga por quê.)

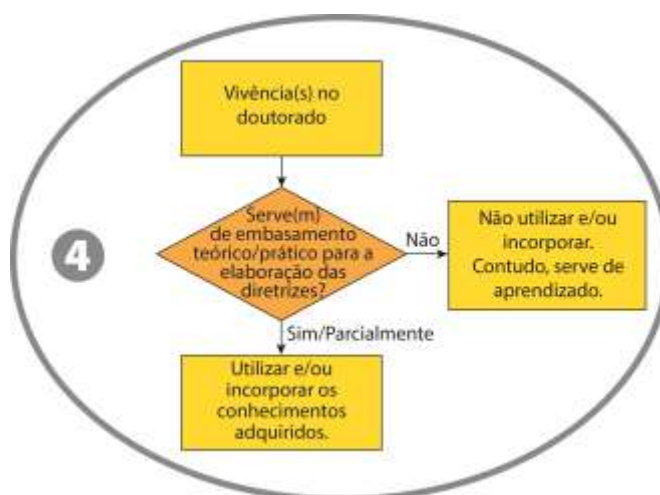
A avaliação do Estágio 3 tem características subjetivas. Vale dizer que as respostas são dadas segundo o ponto de vista do autor da tese, mas não se pode esquecer que há, nesse caso, um viés duplo, pois, por ser um curso de formação docente, os pontos de vista — ora como docente ora como discente — se revezam e, muitas vezes, atuam concomitantemente. Não há como ignorar isso. O duplo viés está presente o tempo todo e, assim, a posição de pesquisador participante ganha relevância, já que a fronteira entre o lugar de docente e de discente, muitas vezes, é bem tênue. Houve um cuidado redobrado tanto para a elaboração das perguntas que compõem o formulário, quanto no modo como elas foram respondidas, principalmente no campo descritivo, já que foi dali que nasceram as principais vertentes que alimentaram as reflexões do Capítulo 1, seção 1.3.

Depois de tabuladas e analisadas as respostas, foram feitas as seleções das experiências que serviram de parâmetro, bem como suas utilizações/incorporações ou não para a elaboração das diretrizes visando à criação do referido protótipo. Assim como no Estágio 2, tanto as características utilizadas/incorporadas quanto as não utilizadas/incorporadas foram aproveitadas para fundamentar e justificar as escolhas das experiências da graduação EAD.

3.3.4 Estágio 4 – O processo de doutoramento em Letras – UERJ

No Estágio 4 foi feito um recorte, a partir de anotações de aulas e seus desdobramentos no Doutorado em Letras, no PPGL da Uerj (2019-2023), cujas temáticas foram sobre formação docente, letramentos e plurilinguismo. E que, assim como o segundo e terceiro estágios, poderiam servir ou não de parâmetro para a elaboração do protótipo. (Ver Figura 11.)

Figura 11 – Esquema representativo do Estágio 4 da metodologia de pesquisa.



Fonte: O autor, 2022.

Ao longo do processo de doutoramento no PPGL da UERJ, optei por cursar disciplinas que me ajudassem a responder às minhas questões de pesquisa. É claro que, com as alterações que se fizeram necessárias, algumas não se adequavam às novas questões e metodologia. A maior parte delas foi de grande valia, pois versavam sobre formação docente, decolonialidade, interculturalidade, letramentos, multiletramentos, plurilinguismo, semiótica,

tecnologias, políticas antirracistas e antidiscriminatórias. Além disso, como boa parte do doutorado ocorreu durante a pandemia, tive várias aulas e interações por plataformas e aplicativos de videoconferências, encontros *online*, atividades síncronas e assíncronas, participações em congressos, seminários, simpósios e cursos a distância. E, aos poucos, com a volta gradativa ao presencial, tive oportunidade de vivenciar modelos híbridos que enriqueceram sobremaneira minha formação.

Dito isso, as perguntas que balizaram o Estágio 4 nasceram desse contexto de aprendizagens, observações e vivências de um pesquisador participante. O formulário é similar aos anteriormente apresentados, contendo uma gradação numérica (escala Likert) e campos para comentários e anotações. Todas elas procuraram levar aos mesmos objetivos dos Estágios 1, 2 e 3.

- 1) As características das plataformas de videoconferência utilizadas no doutorado
 - i) servem de parâmetro para ajudar na elaboração das diretrizes visando à criação do protótipo e ii) podem ser utilizadas/incorporadas? [*Como?*] (Desenvolva, faça comentários e diga por quê.)
- 2) A disciplina _____ i) promove uma educação colaborativa e crítico-reflexiva, na qual o reconhecimento e a inclusão do outro importe e ii) deve ser utilizada/incorporada? [*Como?*] (Desenvolva, faça comentários e diga por quê.)
- 3) A abordagem adotada nas disciplinas i) serve de parâmetro para ajudar na elaboração das diretrizes visando à criação do protótipo e ii) pode ser utilizada/incorporada? [*Como?*] (Desenvolva, faça comentários e diga por quê.)
- 4) O modo como o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) é utilizado i) serve de parâmetro para ajudar na elaboração das diretrizes visando à criação do protótipo e ii) pode ser utilizado/incorporado? [*Destacar alguns usos bem-sucedidos e outros mal-utilizados.*] (Desenvolva, faça comentários e diga por quê.)
- 5) A metodologia utilizada nas disciplinas _____ i) contribui para gerar conhecimento e ii) serve de parâmetro para ajudar na elaboração das diretrizes visando à criação do protótipo e ii) pode ser utilizada/incorporada? [*Como?*] (Desenvolva, faça comentários e diga por quê.)
- 6) A participação em congressos, seminários, simpósios e cursos, bem como a escrita e submissão de artigos i) agrega conhecimento e serve de parâmetro para ajudar na elaboração das diretrizes visando à criação do protótipo e ii) pode ser utilizada/incorporada? [*Como?*] (Desenvolva, faça comentários e diga por quê.)

- 7) As aulas e atividades síncronas e assíncronas i) servem de parâmetro para ajudar na elaboração das diretrizes visando à criação do protótipo e ii) podem ser utilizadas/incorporadas? [*Como?*] (Desenvolva, faça comentários e diga por quê.)
- 8) Essa característica de _____ na pós-graduação, principalmente no período de EAD, i) serve de parâmetro para ajudar na elaboração das diretrizes visando à criação do protótipo e ii) pode ser utilizada/incorporada? [*Como?*] (Desenvolva, faça comentários e diga por quê.)

A avaliação do Estágio 4 tem características objetivas e subjetivas. Vale frisar que as respostas foram dadas segundo o ponto de vista do autor da tese, mas não se pode esquecer que, também aqui, há um viés duplo. E, assim como acontece na graduação, o processo de doutoramento apresenta pontos de vista distintos: como docente e/ou como discente. O duplo viés se manifesta de forma patente. E, mais uma vez, o lugar de pesquisador participante é relevante. É um olhar de quem está analisando de dentro e faz parte da pesquisa, assim como seus sujeitos e objetos.

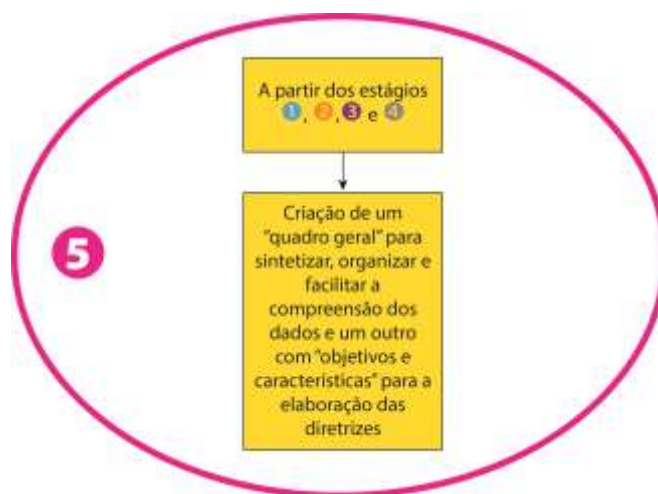
Novamente, houve um cuidado redobrado tanto para a elaboração das perguntas que compõem o formulário, quanto no modo como elas foram respondidas, principalmente nos campos descritivos. Foram eles que forneceram os principais subsídios descritos no Capítulo 1, seção 1.4.

Depois de tabuladas e analisadas as respostas, foram feitas as seleções das experiências que serviram de parâmetro, bem como suas replicações ou não para a elaboração das diretrizes visando à criação do referido protótipo, sempre com a devida atenção à educação colaborativa, crítico-reflexiva e inclusiva. Assim como nos Estágios 2 e 3, tanto as características a serem replicadas quanto as não replicadas foram aproveitadas para fundamentar e justificar as escolhas das experiências do processo de doutoramento em Letras.

3.3.5 Estágio 5 – Elaboração das diretrizes visando à construção do protótipo

A partir dos Estágios 1 a 4 foi elaborado um quadro geral com o estabelecimento das diretrizes visando à construção do protótipo. (*Ver Figura 12.*)

Figura 12 – Esquema representativo do Estágio 5 da metodologia de pesquisa.



Fonte: O autor, 2022.

Conforme antecipado na introdução deste capítulo de metodologia, a partir dos quatro estágios anteriores foi feito um quadro geral a fim organizar e facilitar a compreensão dos dados. (Ver Capítulo 4)

A Figura 13 forneceu um modelo que serviu de ponto de partida para a criação do quadro, mas que poderia ser alterado, segundo as necessidades, quando de sua efetiva confecção.

Figura 13 – Modelo de quadro geral com objetivos e características para delineamento das diretrizes visando à criação do protótipo.

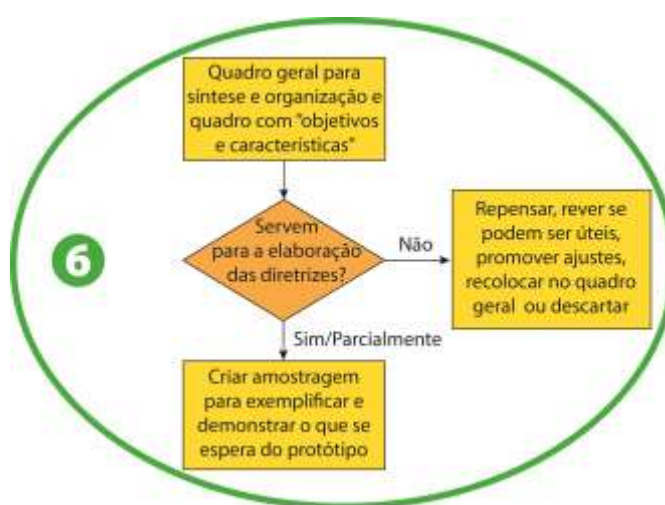
Objetivo(s)	Característica(s)
Interação	
Proposições...	
Atividades...	
Práticas...	
Outros	

Fonte: O autor, 2022.

3.3.6 Estágio 6 – Prototipagem de alta fidelidade

Apesar da escassez de tempo e de recursos — quando da criação da metodologia de pesquisa —, havia a intenção de se fazer uma amostragem preliminar do protótipo, por meio da concepção de telas, de modo a exemplificar e demonstrar o que se esperava do protótipo que servirá de base para o futuro aplicativo. (Ver Figura 14.)

Figura 14 – Esquema representativo do Estágio 6 da metodologia de pesquisa.



Fonte: O autor, 2022.

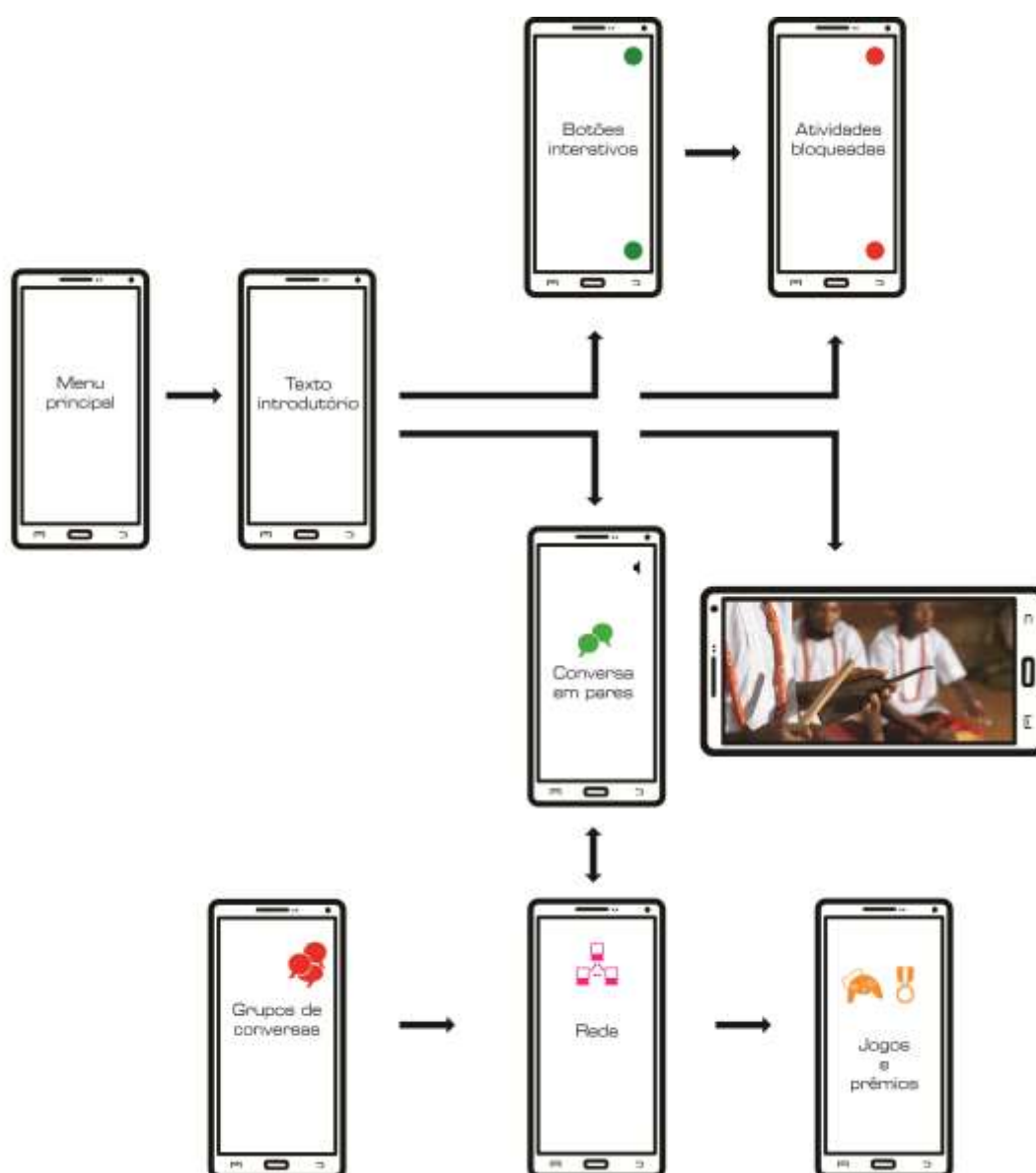
Com o andamento da pesquisa correndo bem, foi possível sonhar com a realização da prototipagem de alta fidelidade (cujos recursos de representações fiéis são capazes de aproximar as pessoas da experiência final antes de o produto ser realmente feito). Conforme dito anteriormente, a prototipagem acabou sendo feita por meio do *software Adobe XD*. Vale dizer ainda que as prototipagens, para serem criadas, seguiram instruções semelhantes à estrutura esquemática apresentada na Figura 15.

Na esquematização a seguir, que é anterior à efetiva prototipação em alta fidelidade, pode-se perceber as indicações e instruções sobre como seriam as telas dos celulares. A prototipagem incluiria telas que permitissem a navegação intuitiva. A partir de uma tela inicial, na qual haveria um menu com as principais opções, chegar-se-ia a outros submenus e telas com navegações não lineares. O esquema também revelava que poderia haver um texto introdutório (opcional) no qual seriam apontados os possíveis trajetos para acessar as

atividades disponíveis, como “Conversa em pares”, “Grupo de conversas”, “Acesso às redes”, “Jogos e prêmios” etc. Vale dizer que as atividades bloqueadas atenderiam à característica de gamificação que se pretendia implantar e que permearia a construção do protótipo. O desbloqueio estaria diretamente ligado a engajamento e superação de desafios.

Seriam incluídos *links* que possibilitariam o acesso a diversos áudios de falantes, de outros povos, com outros sotaques, que falariam a mesma língua estudada. A ideia era fugir dos países de “culturas dominantes” e apresentar outros falares. O mesmo aconteceria em relação às imagens (fotos, vídeos, filmes..).

Figura 15 – Esquemática de telas para a prototipagem de alta fidelidade.

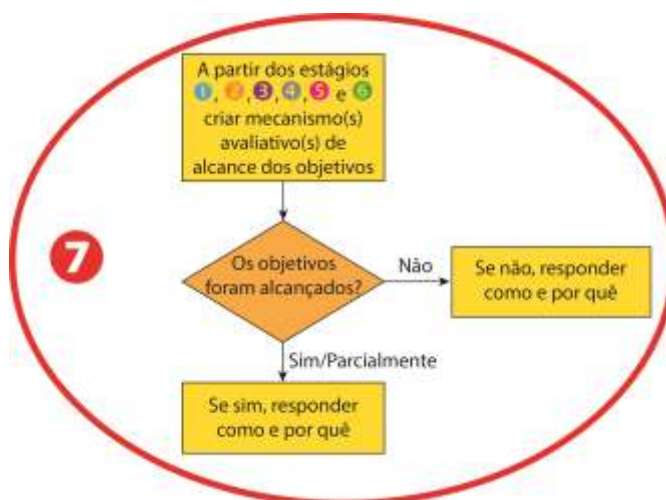


Vale dizer que, por se tratar de um doutorado acadêmico, o foco sempre esteve em elaborar as diretrizes que devem servir de parâmetro para a criação do protótipo do aplicativo e não desenvolver o aplicativo propriamente dito, visto que isso demanda tempo, recursos financeiros e mão de obra especializada, não disponíveis no momento. Espera-se que a pesquisa e o modelo do protótipo do aplicativo atraiam interesses de parceiros públicos ou privados que possam viabilizá-lo em um futuro não muito longínquo. Não obstante, reafirmamos que as amostragens de telas e interfaces, criadas e apresentadas por meio da prototipagem de alta fidelidade, podem demonstrar, de maneira prática, as potencialidades do aplicativo para ensino, aprendizagem e aperfeiçoamento de línguas.

3.3.7 Estágio 7 – Avaliação dos objetivos

A partir dos dados apresentados no Capítulo 4 (principalmente dos quadros e da amostragem feita por prototipagem de alta fidelidade), foi possível analisar as asserções e mensurar se a pesquisa foi capaz de responder às questões de pesquisa e se os objetivos foram alcançados. (Ver Figura 16.)

Figura 16 – Esquema representativo do Estágio 7 da metodologia de pesquisa.



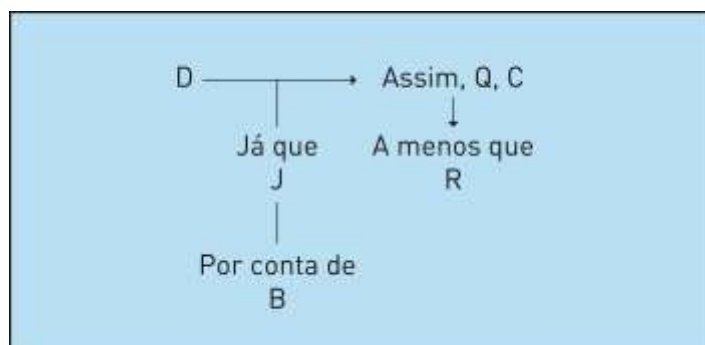
Fonte: O autor, 2022.

Devido à exiguidade de tempo, propôs-se como estratégia de avaliação, análise e apresentação de respostas, a utilização do “Esquema de Argumento de Toulmin” (TOULMIN, 2001), conforme pode ser visto na seção a seguir.

3.4 Procedimentos de análise dos dados

O procedimento de análise dos dados foi baseado em análise argumentativa, conforme proposto por Toulmin (2001). O autor criou uma esquematização básica que ficou conhecida como “Esquema de Argumento de Toulmin” – TAP (do inglês “Toulmin’s Argument Pattern”). Essa proposta, ilustrada na Figura 17, identifica os elementos fundamentais de um argumento, assim como as relações existentes entre eles.

Figura 17 – Esquema de Argumento de Toulmin (2001).



Fonte: Adaptado a partir de TOULMIN, 2001.

O esquema é mais bem compreendido por meio da cuidadosa explicação de Sá, Kasseboehmer e Queiroz (2014). Segundo as autoras, os elementos fundamentais de um argumento são o dado (D), a conclusão (C) e a justificativa (J), sendo possível apresentar um argumento contando apenas com esses elementos, cuja estrutura básica é “a partir de um dado D, já que J, então C”. No entanto, para que um argumento seja completo, pode-se especificar em que condições a justificativa apresentada é válida ou não, indicando um peso para essa justificativa. Dessa forma, podem ser acrescentados ao argumento qualificadores modais (Q), ou seja, especificações das condições necessárias para que uma dada justificativa seja válida.

Assim, é possível especificar em que condições a justificativa não é válida ou não é suficiente para dar suporte à conclusão. Nesse caso é apresentada uma refutação (R) da

justificativa. A justificativa, que apresenta um caráter hipotético, pode ser apoiada em uma alegação categórica baseada em uma lei, por exemplo. Trata-se de uma alegação que dá suporte à justificativa, denominada *backing* (B) ou conhecimento básico. O *backing* é uma garantia baseada em algum apoio ou autoridade, uma lei jurídica ou científica, por exemplo, que fundamenta a justificativa. (SÁ; KASSEBOEHMER, QUEIROZ, 2014, p. 150-151)

Os dados foram gerados de acordo com os estágios apresentados anteriormente e, em seguida, sintetizados em infográficos, quadros, capturas de telas, seções, subseções, organizados de modo a facilitar a análise e argumentação de acordo com o Esquema de Argumento de Toulmin. As argumentações serviram para analisar os dados e os resultados apresentados.

A utilização do esquema foi feita de forma a não interferir na fluência do texto. Por isso não utilizamos marcadores identificadores dos elementos presentes na argumentação. Para facilitar a adotamos a estratégia de utilizar sua configuração básica, com seus elementos fundamentais: dado (D), conclusão (C) e justificativa (J). No entanto, sempre que julgamos necessário e relevante, procuramos acrescentar qualificadores modais (Q) e *backings* (B).

Agora, passemos ao Capítulo 4, no qual apresentamos as diretrizes visando à construção do protótipo de um aplicativo para a prática e o aperfeiçoamento de línguas de modo colaborativo e crítico-reflexivo. Um infográfico (Figura 18) dá uma visão geral e mostra os procedimentos de transição entre as diretrizes e as atividades educativas que compõem as unidades do protótipo.

4 ELABORAÇÃO DE DIRETRIZES VISANDO À CONSTRUÇÃO DO PROTÓTIPO DE UM APLICATIVO PARA PRÁTICA E APERFEIÇOAMENTO DE LÍNGUAS DE MODO COLABORATIVO E CRÍTICO-REFLEXIVO

Não é para olhar para a carência e, sim, para o potencial.

Tião Rocha

4.1 Palavras iniciais

A epígrafe acima foi retirada do documentário *Quando sinto que já sei* (SAGRADO; PEREZ; LIMA, 2013). Nele, o professor Tião Rocha, dá a sua opinião sobre a analogia do “copo pela metade”, que segundo uns parece meio cheio e, segundo outros, meio vazio. Para o educador, “não é para olhar para a carência e, sim, para o potencial” (ROCHA, 2013). Olhar para o potencial, é isso que queremos. Daí o empenho na elaboração de diretrizes visando à criação de um protótipo para prática e aperfeiçoamento de línguas de modo colaborativo e crítico-reflexivo. A gente perde muito tempo olhando para as carências e para as dificuldades e se esquece de olhar e aproveitar o potencial, principalmente dos educandos, que devem ser os verdadeiros protagonistas da educação.

Assim, a construção das diretrizes passa pelo que sempre preconizou Paulo Freire. Não dá para continuarmos exercendo a chamada educação bancária, transferindo ou depositando conhecimentos. É preciso que se criem possibilidades para que o próprio educando possa produzir e construir conhecimento (FREIRE, 1996a [2020]). Por conseguinte, a função do protótipo será de mediação, sempre dando espaço para que a construção de conhecimento e pensamento crítico-reflexivo aconteça por meio de seus protagonistas.

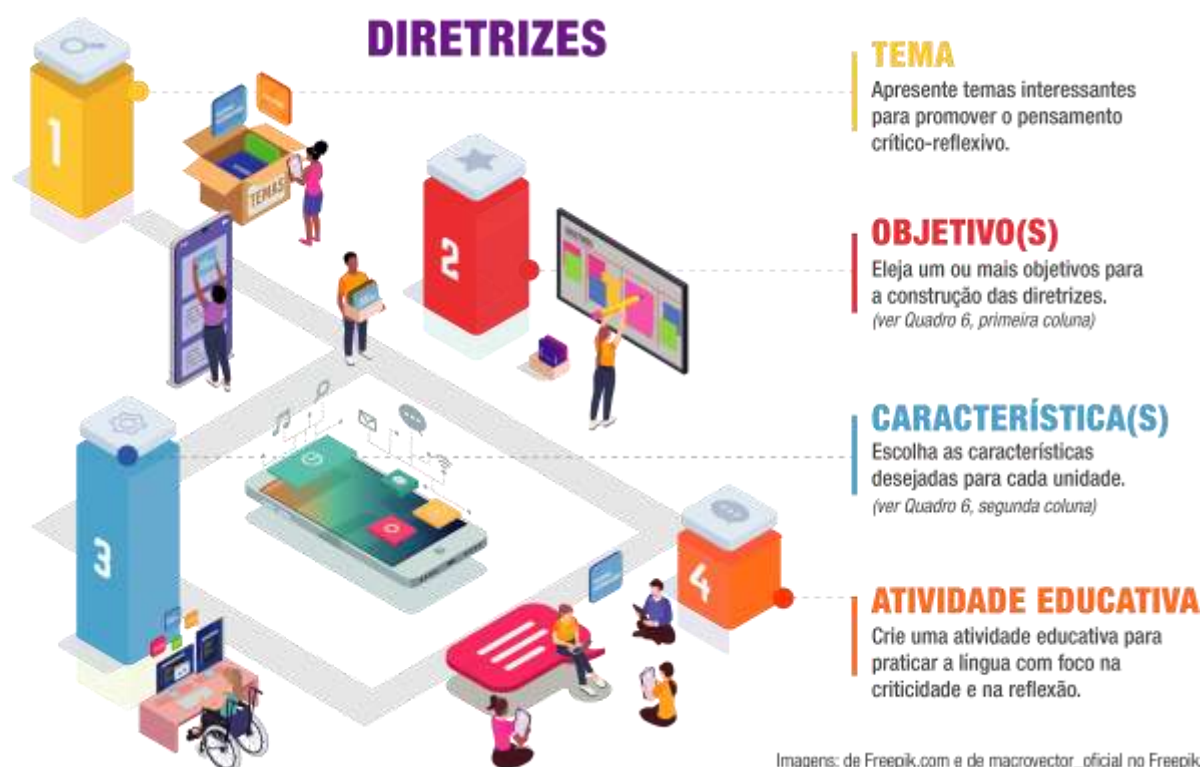
Antes de passarmos aos processos de elaboração das diretrizes visando à criação do protótipo, vale lembrar o que foi dito na Introdução desta tese. É preciso ter completado pelo menos o nível básico de aprendizagem da língua para se utilizar o protótipo. Ele não é voltado para iniciantes, já que é voltado para prática e aperfeiçoamento. A língua inglesa foi a escolhida para ser utilizada na amostragem feita por meio de prototipagem de alta fidelidade.

4.2 O processo de elaboração das diretrizes

O **processo de elaboração das diretrizes**, que dá origem às ATIVIDADES EDUCATIVAS (que são a base para a criação das unidades do protótipo), é composto pelo tripé “OBJETIVOS, CARACTERÍSTICAS e CRITÉRIOS”. Tripé este que funciona em conjunto e está diretamente interligado aos “TEMAS”. Para se chegar à elaboração das diretrizes, procedeu-se da seguinte maneira: *a*) instruções gerais para a apresentação de **temas** a serem apresentados como porta de entrada (subseção 4.2.1); *b*) síntese dos dados gerados a partir dos estágios 1 a 4 (subseção 4.2.2); *c*) apresentação dos **objetivos** e das **características** (subseção 4.2.3); *d*) estabelecimento das linhas gerais dos **critérios** que devem pautar o processo (subseção 4.2.4); e, por último, *e*) a transição para a criação das **atividades educativas** (lúdicas, motivacionais, inspiradoras, engajadoras, catalisadoras...) que irão compor as unidades do protótipo (subseção 4.2.5).

Conforme pode ser visto no infográfico a seguir (Figura 18), as diretrizes são formadas por um conjunto de procedimentos que caminham interligados até chegarem às atividades educativas que compõem as unidades do protótipo. As diretrizes “sozinhas não existem”.

Figura 18 – Infográfico com os procedimentos de transição entre as diretrizes e as atividades educativas que compõem as unidades do protótipo.



Repare que os procedimentos apresentados na Figura 18 estão interligados e são representados por pessoas e não por códigos de programação. Faz-se necessário evidenciar que pessoas criam e utilizam tecnologias digitais e não o contrário. A ilustração mostra que as pessoas alimentam as máquinas e estas obedecem a comandos. As tecnologias devem — ou pelo menos deveriam — estar a serviço das pessoas.

A Figura 18 demonstra como se dá a elaboração das diretrizes, ao mostrar seu percurso desde o tema até as atividades educativas que compõem as unidades do protótipo. Confira:

1. Primeiro, apresenta-se um TEMA. Pode ser qualquer um que desperte interesse do educando e/ou que seja importante para promoção de pensamento crítico-reflexivo. Pode ser, por exemplo, racismo/antirracismo, tolerância/intolerância, *fake news*, *bullying*, eleições, feminismo, democracia, comunidades pobres, refugiados, povos originários etc.
2. A construção das diretrizes começa com a eleição de um ou mais OBJETIVOS e, em seguida, pelas CARACTERÍSTICAS desejadas para cada unidade (etapa) do protótipo do aplicativo. Elas são baseadas no Quadro 6 da tese.
3. Na sequência, elabora-se uma ATIVIDADE EDUCATIVA (lúdica, motivacional, inspiradora, engajadora, catalisadora...), na qual a língua será praticada, mas, ao mesmo tempo, que se obedeça a CRITÉRIOS que levem ao desenvolvimento da criticidade e promova reflexão.

4.2.1 Instruções gerais para a apresentação de temas

Os temas precisam ser atualizados e revisados periodicamente, sempre procurando adequar-se às questões sociais, políticas, culturais, econômicas e educacionais, entre outras. A sugestão de temas exige alto grau de sensibilidade, de modo a não causar constrangimento ou dor, não discriminar ou excluir pessoas, não ferir as leis, não agredir ou gerar ódio. Enfim, é preciso bom senso e sempre proporcionar múltiplos olhares que levem a uma visão ampla, acolhedora, baseada no encontro com o outro, no respeito às opiniões diferentes.

Antes de se trabalhar qualquer tema e disponibilizá-lo no protótipo, haverá a consulta a uma comissão formada por representantes conceituados da área. O processo de apresentação

de temas e sua transição para o protótipo prezarão por um acompanhamento constante, desde sua concepção até a prática dos usuários. Haverá canais de atendimento para que sejam relatados possíveis usos abusivos ou incorretos.

Alguns temas terão pré-requisitos e só serão desbloqueados à medida que o usuário do protótipo for avançando em seu progresso, tanto na prática da língua, quanto no desenvolvimento interativo e pensamento crítico-reflexivo. Essa mensuração se dará de inúmeras formas (questionários, participações, engajamentos, recompensas etc.).

Como exemplo, podemos citar temas atuais como: *fake news*, racismo/antirracismo, tolerância/intolerância, *bullying*, golpes, eleições, feminismo, feminicídio, democracia, áreas conflagradas, violência, paz/guerra, fascismo/antifascismo, comunidades pobres, refugiados, povos originários, preservação do meio ambiente, aquecimento global, uso correto de recursos naturais, etarismo, saúde, longevidade, inteligência artificial, ética, radicalismo etc. Mas, todas essas sugestões preliminares, antes de chegarem a ser disponibilizadas, devem passar pelas etapas anteriormente descritas.

Além desses temas, os próprios usuários poderão sugerir outros que serão tratados da mesma forma, sempre com muito zelo e responsabilidade. Os procedimentos resumidos no texto desta seção 4.2 e sintetizados no infográfico (Figura 18) funcionam como fio-condutores. Todos eles devem ser cumpridos a fim de garantir a qualidade das diretrizes que irão se transformar em atividades educativas e compor as unidades do protótipo.

4.2.2 Síntese dos dados gerados a partir dos Estágios 1 a 4

O processo de elaboração das diretrizes seguiu os estágios descritos na metodologia desta pesquisa. Em um primeiro momento foram respondidos os formulários dos Estágios 1 a 4 (*ver* Apêndice B desta tese) e, posteriormente, redigidos os Capítulos 1 e 2. Na sequência — dando início ao Estágio 5 —, foi feita uma síntese desses mesmos estágios, conforme é apresentado no Quadro 5. O referido quadro apresenta na primeira coluna os “meios, recursos e interfaces”; na segunda coluna, são listadas suas características; na terceira coluna, um breve indicativo de seu potencial de utilização; e, por fim, na quarta coluna, as seções e/ou subseções da tese, nas quais se encontram as temáticas apresentadas com maior profundidade.

Quadro 5 – Síntese dos dados gerados a partir dos Estágios 1 a 4.

Meios, recursos, interfaces	Características	Indicativos	Onde encontrar
<p>Pesquisa com o Duolingo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de estratégias e características de gamificação • Ensino de línguas adicionais • Uso de TDICs (dispositivos móveis ou fixos conectados à web) • Aquisição e aprimoramento lexical • Abordagem behaviorista (fixação por repetição) • Método baseado na tradução e fragmentação da língua • Seu método de ensino apresenta vantagens e desvantagens 	<p>Eis algumas características que, após a devida análise e adequadas ao contexto, podem ser aproveitadas e utilizadas como parâmetros das diretrizes para criação do protótipo do aplicativo.</p>	<p>Seção 1.2</p>
<p>Licenciatura em Letras (modalidade EAD) - UFF (continua)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Formação crítico-reflexiva • Incentivo à aprendizagem colaborativa • Tentativas de superação das dificuldades de interação entre todos os envolvidos no processo educativo (principalmente docentes e discentes) • Disciplinas pedagógicas e estágios com caráter crítico-reflexivo • União entre teoria e prática • Experiências bem-sucedidas de processos de educação “com” o(s) outro(s) e não “de/para” • Uso de TDICs (AVA, chats, videoconferência etc.) • Encontros remotos durante a pandemia • Correções de rumo durante a trajetória • Avaliações semestrais de todo o processo do curso de formação de professores na modalidade EAD 	<p>Eis algumas características que, após a devida análise e adequadas ao contexto, podem ser aproveitadas e utilizadas como parâmetros das diretrizes para criação do protótipo do aplicativo.</p>	<p>Seção 1.3</p>

(continua)

Quadro 5 – Síntese dos dados gerados a partir dos Estágios 1 a 4. (continuação)

Meios, recursos, interfaces	Características	Indicativos	Onde encontrar
<p>Licenciatura em Letras (modalidade EAD) - UFF (continuação)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ofertas de letramentos digital e de utilização da norma culta • Uso de material de apoio próprio (cadernos didáticos) – analógico e digital • Material complementar (multimodal) • Uso de metodologias ativas • Apoio presencial nos polos 	<p>Eis algumas características que, após a devida análise e adequadas ao contexto, podem ser aproveitadas e utilizadas como parâmetros das diretrizes para criação do protótipo do aplicativo.</p>	<p>Seção 1.3</p>
<p>Doutoramento em Letras - UERJ</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Formação continuada crítico-reflexiva (conjugando a formação técnica, prática e crítica) • Educação antirracista • Ações inclusivas • Aprendizagem colaborativa • Gamificação do ensino • Metodologias ativas • Utilização de TDICs (AVA, <i>workspaces</i> etc.) • Plataformas de videoconferência • Recursos multimodais • Ferramentas interativas • Encontros síncronos e assíncronos • Material de apoio • Repositório • Dinamicidade das aulas (sejam elas presenciais ou remotas) 	<p>Eis algumas características que, após a devida análise e adequadas ao contexto, podem ser aproveitadas e utilizadas como parâmetros das diretrizes para criação do protótipo do aplicativo.</p>	<p>Seção 1.4</p>

(continua)

Quadro 5 – Síntese dos dados gerados a partir dos Estágios 1 a 4. (continuação)

Meios, recursos, interfaces	Características	Indicativos	Onde encontrar
Multirreferencialidade	<ul style="list-style-type: none"> • Pluralidade, heterogeneidade, complexidade • Perspectivas plurais • Novas perspectivas • Pluralidade de olhares • Pluralidade de linguagens 	Características que podem ser aproveitadas e utilizadas como parâmetros das diretrizes para criação do protótipo do aplicativo.	Seção 2.2; Subseção 2.2.1
Complexidade	<ul style="list-style-type: none"> • Indissociabilidade • Abordagens multidisciplinar e multirreferencial • Noção do todo • Olhar não reducionista • Aproximação de elementos que ora se complementam, ora se opõem 	Características que podem ser aproveitadas e utilizadas como parâmetros das diretrizes para criação do protótipo do aplicativo.	Seção 2.2; Subseção 2.2.2
Bricolagem	<ul style="list-style-type: none"> • Rompimento com reducionismos • Vai além da reprodução de outrem • Trânsito por territórios metodológicos • Conjunto de metodologias • Conjugação de diversos saberes • Construção do conhecimento • Ultrapassagem de demarcações territoriais • Articulação de diversos saberes 	Características que podem ser aproveitadas e utilizadas como parâmetros das diretrizes para criação do protótipo do aplicativo.	Seção 2.2; Subseção 2.2.3

(continua)

Quadro 5 – Síntese dos dados gerados a partir dos Estágios 1 a 4. (continuação)

Meios, recursos, interfaces	Características	Indicativos	Onde encontrar
Cibercultura e Ciberespaço	<ul style="list-style-type: none"> • Interconexão mundial de computadores • Infraestrutura de comunicação digital • Universo de informações • Técnicas, práticas, fluxos ininterruptos de informações, dados, ações, comportamentos, multimeios, culturas e idiossincrasias • Práticas, modos de pensamento, valores, relações, atitudes etc. • Cultura digital: liberação da emissão; conexão generalizada e aberta; reconfiguração • Interface cidade-espaço • Emergência da mobilidade ubíqua • Modalidades multidirecionais • Novos arranjos espacotemporais • Interatividade 	<p>Características que podem ser aproveitadas e utilizadas como parâmetros das diretrizes para criação do protótipo do aplicativo.</p>	<p>Seção 2.3</p>
Ubiquidade	<ul style="list-style-type: none"> • Onipresença, hiper mobilidade, conexão e troca • Acesso imediato e universal a informações e serviços • Tipos de computação (móvel, pervasiva e ubíqua) • Avanço possibilitado pela conexão sem fio • Potencial educativo • Reconfiguração da dimensão do espaço-tempo da humanidade • Minituarização dos computadores associada à conexão móvel • Tipos de leitores: contemplativo, movente, imersivo e ubíquo 	<p>Características que podem ser aproveitadas e utilizadas como parâmetros das diretrizes para criação do protótipo do aplicativo.</p>	<p>Seção 2.4</p>

(continua)

Quadro 5 – Síntese dos dados gerados a partir dos Estágios 1 a 4. (continuação)

Meios, recursos, interfaces (Multi)elementos	Características	Indicativos	Onde encontrar
Hipertexto	<ul style="list-style-type: none"> • Processos de aprofundamento que vão além da alfabetização • Uso crítico e reflexivo da leitura e da escrita em práticas sociais • Caráter multimodal e multissemiótico • Aprender a lidar com interfaces de acesso à comunicação e à informação, abrangendo multiculturalidade e multimodalidade • Aprendizagem de línguas mediada por tecnologias digitais • Integração de conhecimentos (pedagógicos, os de conteúdo e os tecnológicos) 	<p>Características que podem ser aproveitadas e utilizadas como parâmetros das diretrizes para criação do protótipo do aplicativo.</p>	<p>Seção 2.5</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Não linearidade, volatilidade, topografia, fragmentação, acessibilidade, multissemiotividade e interatividade • Estratégia de organização cognitiva e referencial • Sem ordem estrutural fixa • <i>Links</i> que levam a outros <i>links</i> • Flexibilidade • Interfaces semióticas • Encadeamento • Processos híbridos • Construção de sentidos 	<p>Características que podem ser aproveitadas e utilizadas como parâmetros das diretrizes para criação do protótipo do aplicativo.</p>	<p>Seção 2.6</p>

(continua)

Quadro 5 – Síntese dos dados gerados a partir dos Estágios 1 a 4. (*conclusão*)

Meios, recursos, interfaces	Características	Indicativos	Onde encontrar
Gamificação	<ul style="list-style-type: none"> • Características de gamificação: <ol style="list-style-type: none"> a) Pensamento de jogo b) Superar metas c) <i>Feedback</i> imediato d) Mecânica de jogo e) Níveis de progressão f) Estética g) Aprendizagem colaborativa h) Prêmios e recompensas i) Motivação, competição e cooperação • Estratégias de ensino • Promoção de engajamento 	Características que podem ser aproveitadas e utilizadas como parâmetros das diretrizes para criação do protótipo do aplicativo.	Seção 2.7
Interculturalidade e Educação Intercultural Crítica	<ul style="list-style-type: none"> • Componente cultural • Formação de sujeitos autônomos • Práticas colaborativas, críticas, reflexivas, inclusivas e, sobretudo, não discriminatórias e não excludentes • Protagonismo responsável • Colaboração e solidariedade andam lado a lado • Reconhecimento do outro 	Características que podem ser aproveitadas e utilizadas como parâmetros das diretrizes para criação do protótipo do aplicativo.	Seção 2.8

Fonte: O autor, 2023.

Ao sintetizar as informações no Quadro 5, o intuito foi o de filtrar o que não teria muita validade para incorporação nas diretrizes e facilitar o entendimento do próprio pesquisador, bem como dos leitores da tese. A organização permitiu que fosse feita uma melhor avaliação das informações geradas, inicialmente, pelas respostas aos formulários de cada estágio e, posteriormente, pelos conteúdos dos Capítulos 1 e 2, e, assim, possibilitar a construção do Quadro 6, com os objetivos e as características que ajudaram a compor as diretrizes.

4.2.3 Os objetivos e as características

Isto posto, em um segundo momento do Estágio 5, foi elaborado o já referido Quadro 6, conforme o modelo proposto anteriormente na Figura 13. Nele, são apresentados os objetivos e as características para o delineamento das diretrizes visando à criação do protótipo do aplicativo. Esses objetivos e características obedecem a critérios, como veremos mais adiante, que determinam os procedimentos de transição entre as diretrizes e as atividades educativas que compõem as unidades do protótipo.

A primeira coluna do Quadro 6 apresenta os objetivos e, a segunda, as características. Apesar de haver uma “sugestão” de correlação entre elas, nada impede que objetivos e características sejam recombinações aleatoriamente sempre que houver necessidade. A separação foi feita com a finalidade inicial de apresentar, a título de exemplo, alguns objetivos e suas características correspondentes. Mas, como se trata de um quadro em constante construção e reconstrução, elas não precisam ser seguidas de modo linear. Deve-se, no entanto, ter o cuidado de fazer combinações que façam sentido.

Durante a confecção do quadro foi possível perceber que, muito provavelmente, as diretrizes tendem a contemplar mais de um objetivo e mais de uma característica. Além do que, durante a criação da atividade educativa, novos objetivos e características podem ser acionados. Todavia, o importante é sempre manter a coerência e o cuidado com os procedimentos de elaboração e transição entre as diretrizes e as atividades educativas que compõem as unidades do protótipo.

Quadro 6 – Objetivos e características para compor os procedimentos das diretrizes.

Objetivo(s)	Característica(s)
Interagir	Haverá interação entre as pessoas, e, não apenas, entre pessoas e máquinas.
	Pretende-se que o aplicativo seja um polo de encontro e de aprendizagem colaborativa.
	Os usuários vão poder convidar pessoas para se comunicar em salas de encontro.
	A comunicação poderá ser feita por escrito, por áudio ou por videoconferência, de modo síncrono ou assíncrono.
Adotar características de gamificação do ensino	O aplicativo vai adotar as características de gamificação: <ul style="list-style-type: none"> a) Pensamento de jogo b) Superar metas c) <i>Feedback</i> imediato d) Mecânica de jogo e) Níveis de progressão f) Estética g) Aprendizagem colaborativa h) Prêmios e recompensas i) Motivação, competição e cooperação
Apresentar práticas e estratégias	Que promovam ações e debates situados historicamente e socialmente.
	Que articulem a aprendizagem com processos sociais.
	Que trabalhem, desenvolvam e incentivem a relação mútua entre teoria e prática.
	Que incentivem e promovam a construção de sujeitos autônomos e solidários.
	Que articulem as dimensões cognitiva, afetiva, lúdica, cultural, social, econômica e política da educação.
Trabalhar com gêneros textuais e repositórios	Com a utilização de textos do dia a dia, que circulem nos jornais, telejornais, <i>blogs</i> , <i>podcasts</i> , nas redes sociais, nas novelas, nas rádios, nas obras literárias (sejam elas as clássicas — consagradas pela crítica — ou as menos prestigiadas). Enfim, textos de variados gêneros, representativos de diversas culturas, que ofereçam opções aos gostos e interesses daqueles que querem aprender línguas adicionais de um modo amplo e com características incluídas.
	Com a promoção de parcerias com bibliotecas, plataformas, instituições de ensino etc.
	Com repositórios de obras com temáticas que incentivem e promovam reflexão e pensamento crítico.
	Com o incentivo a conversas, debates e abordagem de temas que promovam avanços em questões como racismo, sexismo, machismo, discriminação, violência de gênero etc.

(continua)

Quadro 6 – Objetivos e características para compor os procedimentos das diretrizes.
(continuação)

Objetivo(s)	Característica(s)
Correlacionar assuntos por meio de links, hiperlinks, imagens, vídeos, sons	Utilização de <i>links</i> e <i>hiperlinks</i> com áudios de populações que utilizam línguas que estejam fora do eixo dos grandes centros mais prestigiados (por exemplo, não só o inglês dos Estados Unidos e Inglaterra; não só o português de Portugal; não só o francês da França...).
	Apresentação de aspectos socioculturais representativos de outras etnias.
	Utilização de imagens que representem outros padrões culturais que não apenas os mais prestigiados pelas culturas dominantes.
	Utilização de obras de diversos povos e culturas.
	Utilização de vídeos e documentários feitos pelos próprios segmentos das sociedades e não uma visão externa.
	Ampliação de horizontes e desmascaramento de falsas crenças.
	Apresentação de obras de povos que falem as mesmas línguas estudadas. (Autores pouco conhecidos que, em geral, não conseguem espaço para publicação.)
	Resumindo: incluir aqueles que sempre são excluídos ou que são estereotipados.
Usar estratégias que possibilitem avanços progressivos adequados aos estágios dos usuários	Utilização de textos de interesse dos aprendizes, com x palavras (por exemplo, 200), em inglês, depois o mesmo texto com $2x$ (400) e, assim, sucessivamente, de modo a se adequar ao seu estágio de aprendizagem.
	Outras opções, nesta mesma linha de raciocínio, passam pela literatura infantojuvenil, cujo léxico e construções frasais mais simples e a presença de ilustrações ajudam na construção de sentidos, ainda que não se domine uma ou outra expressão.
	Utilização de HQs como meio de entrada para a leitura são de grande valia, visto que há inúmeras obras já foram adaptadas para os quadrinhos e estão disponíveis. A ideia é despertar o interesse e valorizar o que se sabe, não aquilo que ainda não se sabe.
	Utilização de curta-metragens, animações e vídeos. Ou seja, antes de se chegar às séries e longa-metragens há muito material de qualidade que pode ser atraente para os de nível básico ou até mesmo para aqueles de nível intermediário. E, nesse sentido, irão ajudar na compreensão auditiva, além dos aspectos lexicais, sintáticos e semânticos, entre outros.
	Inclusão de textos de lendas e culturas de outras etnias, tais como os povos originários. Por exemplo, as lendas “A criação do mundo” (dos Carajás), “A vitória-régia” (região amazônica), “A gruta dos amores” (dos Tamoios) poderiam ser trabalhadas tanto em língua portuguesa quanto em língua inglesa. O mesmo acontecendo com outras nações que utilizam as línguas disponíveis no aplicativo.

(continua)

Quadro 6 – Objetivos e características para compor os procedimentos das diretrizes.
(conclusão)

Objetivo(s)	Característica(s)
Articular ações	Promover questionamentos e buscas por respostas a todo instante, de modo a despertar curiosidade, promover reflexão e construção de saberes.
	Fomentar o diálogo, levantando e suscitando questões instigantes, que possibilitem uma troca produtiva que leve o sujeito a aprender a “dar voz” e “ouvir” o que outro tem a dizer, mesmo que pense de modo diferente do seu.
	Promover discussões sobre temas que possibilitem opiniões e posicionamentos opostos. Ou seja, não fugir de temas polêmicos que demandem reflexão profunda, mas aproveitar a oportunidade exercitar a argumentação.
	Promover a busca de embasamento para argumentação e contra-argumentação.
	Embasar as articulações. Os embasamentos podem vir de <i>links</i> ou <i>hiperlinks</i> que funcionem como pontos de partida e levem a uma diversidade de materiais mono ou multimodais, tais como livros, jornais, crônicas, artigos, músicas, vídeos, longa ou curta-metragens, documentários etc. (Não podem ser apenas do “lado” com o qual se identifica, mas de referências múltiplas, sem radicalismos ou baseados em mentiras, ódios, discriminações, práticas ilegais...)
Desenvolver a autocritica fazendo com que as pessoas analisem seus próprios discursos e suas argumentações, de modo que possam perceber possíveis equívocos em seus discursos e reavaliem as posturas adotadas, perceber que mudar de opinião não é sinal de fraqueza e sim de crescimento e amadurecimento.	
Informar os níveis de conhecimento	O protótipo vai conter indicações do nível de conhecimento da língua, necessário para o acompanhamento das atividades educativas (desde o básico, passando pelo intermediário até o avançado).
Indicar as habilidades trabalhadas	O protótipo vai indicar as habilidades (ler, falar, ouvir e escrever) trabalhadas em cada unidade, além de indicar a área gramatical que está sendo estudada (fonologia, morfologia, sintaxe ou semântica).
Trabalhar com assuntos diversificados	Novas tecnologias, discriminação social, desigualdade, violência escolar, obesidade, guerra, racismo, discriminação por gênero, segurança, aquecimento global, reciclagem, mercado de trabalho, desemprego, pandemia, inteligência artificial, ética, refugiados, eurocentrismo, colonialismo...
Promover o diálogo	Promover o diálogo sempre. É conversando que se entende, respeitando, alternando os turnos de fala, dando espaço e voz a todos.
Outros objetivos	Fazer uma pesquisa prévia com possíveis usuários de aplicativos, de modo a levantar as demandas, ouvir os “prós” e “contras” do protótipo que está sendo criado, mas, também, de outros <i>Apps</i> similares. Isso poderá ser feito antes e durante testes de versões beta, por exemplo.
	Outras possibilidades surgirão futuramente à medida em que o processo de criação do protótipo do aplicativo avance.

Além das considerações iniciais já feitas sobre o Quadro 6, vale destacar e repetir que os objetivos e as características apresentados não devem ser barreiras para que outros surjam. Eles são apenas balizadores e fazem parte das quatro etapas de procedimentos para a transição entre as diretrizes e as atividades educativas que compõem as unidades do protótipo.

4.2.4 Os critérios

Os critérios funcionam como regras constituintes essenciais e apontam os rumos que devem ser tomados, a fim de garantir a coerência e os valores que servem de base para o desenvolvimento de todo o processo de elaboração das diretrizes. Não basta cumprirmos os outros três procedimentos. Se os submetemos ao aval dos critérios e eles não se sustentarem, é preciso rever o processo e descobrir o que está errado. Não custa nada reiterar que a obra de Paulo Freire, sua luta da vida e o seu legado foram fundamentais na inspiração dos critérios.

Optamos por não estipular uma grande quantidade de critérios. Eles são poucos, mas são de suma importância e procuram cobrir o que é primordial. Primeiro, é preciso que os educandos tenham voz ativa. Segundo, é preciso que suas condições socioculturais sejam levadas em conta. Terceiro, é preciso considerar suas existências e significados dentro de uma visão construída historicamente e isso deve permear as ações no que se refere à aprendizagem e à construção de um modo de pensar com criticidade. Quarto, é preciso que os educandos sejam protagonistas da educação, sendo sujeitos autorais e críticos e não simples repositórios de conteúdo. Quinto, é preciso articular a aprendizagem com processos sociais. Sexto, é preciso incentivar e promover a construção de sujeitos autônomos e solidários. Sétimo, é preciso motivar e alimentar atitudes questionadoras, sempre à procura de respostas justas e solidárias, proativas, colaborativas e que favoreçam a empatia e o cuidado com o outro em todas as dimensões. Oitavo, é preciso incentivar a construção de argumentos, com base em dados e informações confiáveis, e com posicionamento ético.

Ou seja, cada vez que se conjugar temas, objetivos, características e se propuser uma atividade educativa, é imprescindível que se ajude a construir uma sociedade mais justa. Promover uma educação colaborativa, onde todos importem, faz-se urgente. Assim agindo, vamos poder ajudar a criar possibilidades e condições para que o próprio educando pense,

reflita e crie conhecimento, deixando de lado a simples reprodução e passando a agir como sujeito, em vez de continuar sendo tratado e agindo como mero objeto da educação.

4.2.5 Etapa procedimental de transição para a criação das atividades educativas

Esta etapa de transição é mais bem explicada na prática. Portanto, foi por seguirmos esse raciocínio que optamos por fazer uma prototipagem de alta fidelidade, visto que a consideramos a forma mais adequada para demonstrar, empiricamente, as primeiras atividades educativas desenvolvidas a partir das diretrizes elaboradas neste capítulo. Ademais, as telas interativas construídas revelam como as atividades podem ser lúdicas, includentes, inspiradoras, envolventes, catalisadoras... Dito isso, as referidas telas podem ser visualizadas de dois modos: por meio do *QR Code* disponível no final dessa página ou por meio de capturas das telas, que são apresentadas nas Figuras 19 a 41.

Além do que já pode ser visto nessas primeiras telas criadas, haverá interações motivacionais e engajadoras por meio de avatares, que visam levar o usuário do protótipo do aplicativo a tomar ele próprio a iniciativa de navegar, agir, interagir, conversar, propor, criar, cocriar, trabalhar em grupo, praticar, expor opiniões, argumentar, contra-argumentar. Resumindo: fazendo do aplicativo uma verdadeira sala de aula interativa, como nos revelou o educador Marco Silva (SILVA, 2014).

Escaneie o *QR Code* abaixo com a câmera do celular e aprecie uma amostragem do protótipo por meio de prototipagem de alta fidelidade. Não precisa instalar nada em seu celular. É como acessar um *site*, mas com as propriedades típicas de um aplicativo de celular, com ícones, botões, rolagem e toques na tela etc. Trata-se de uma experiência mais realística e interativa. (*Dica:* Na primeira tela que aparecer após acessar o *QR Code*, toque no ícone amarelo do aplicativo *App+* e aproveite a navegação, que é bem intuitiva.)



QR Code com uma amostragem do protótipo (prototipagem de alta fidelidade).

Conforme foi dito anteriormente, caso o leitor não possa ou não queira acessar, de imediato, o *QR Code*, apresentamos algumas capturas de telas que, apesar de não terem as mesmas funcionalidades da prototipagem de alta definição, prenunciam e permitem a visualização de como será a futura interface do protótipo. As imagens capturadas, portanto, proporcionam que se tenha uma noção do futuro aplicativo, construído a partir das diretrizes propostas nesta tese. Os breves comentários e observações, que acompanham as figuras, procuram revelar como alguns dos objetivos almejados podem ser implementados.

Na Figura 19, temos as capturas da “tela geral de aplicativos” e da “tela de abertura do *App+*” em um celular. A ideia básica é fazer o usuário sentir-se bem à vontade, em um ambiente com o qual já está familiarizado, em meio a ícones de diversos aplicativos. Ao localizar o ícone do protótipo do *App+*, basta que o usuário toque nele e a página inicial se abrirá. Tudo foi feito para que o usuário sinta-se confortável e consiga navegar intuitivamente, “sem medo”.

Figura 19 – Capturas da tela geral de aplicativos e da tela de abertura do *App+* em um celular.

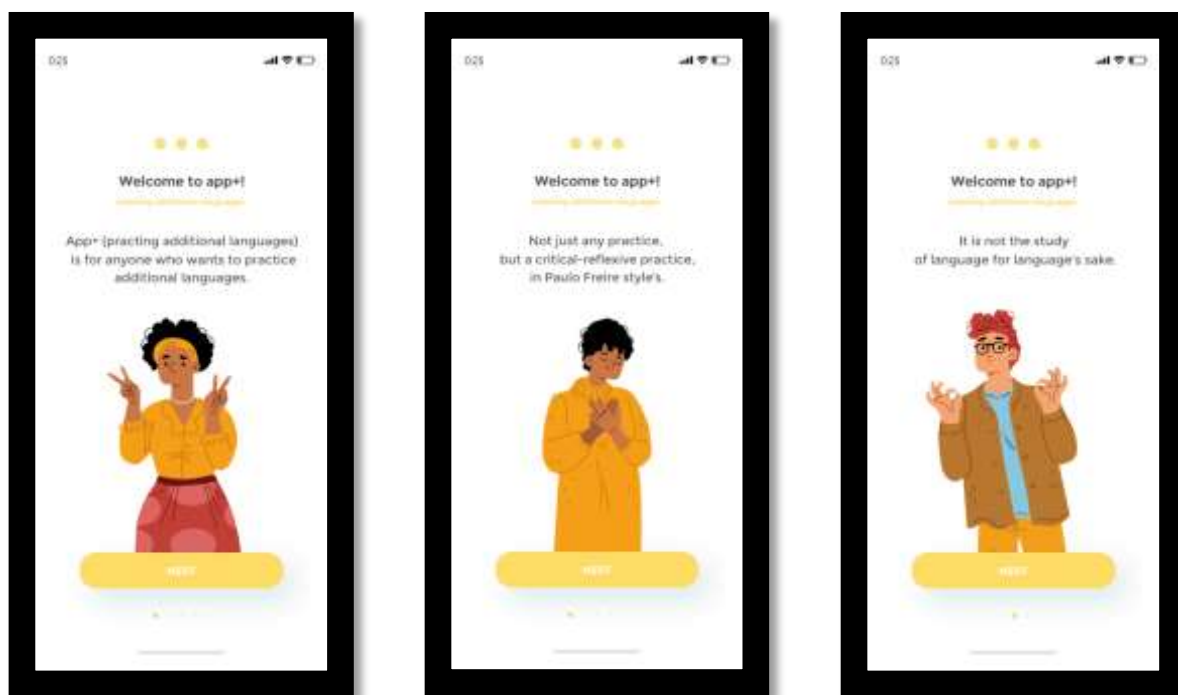


Legenda: (a) tela geral de aplicativos com o ícone do protótipo *App+* em um celular; (b) tela de abertura do protótipo *App+* em um celular.

Fonte: O autor, 2023.

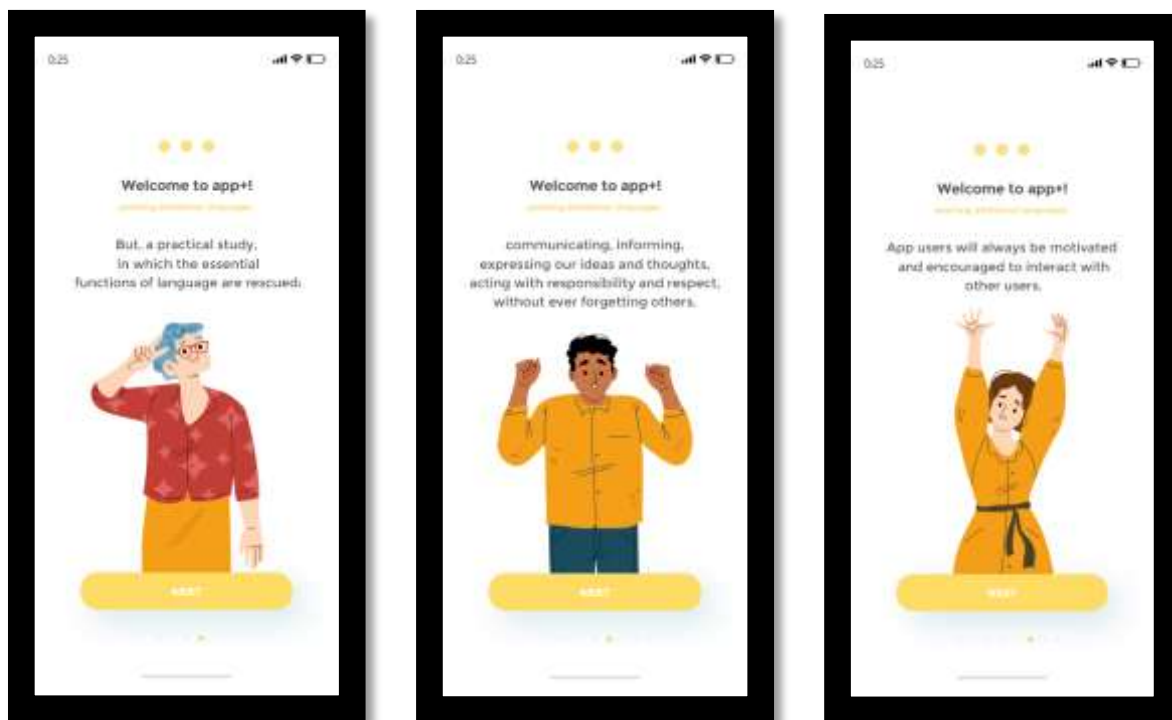
As Figuras 20 e 21 apresentam as capturas das telas de “boas-vindas” e “introdutórias” do protótipo em um celular. O texto com personagens acolhedores vai informando, aos poucos, que o aplicativo é para quem quer praticar línguas adicionais; não uma prática qualquer, mas uma prática crítico-reflexiva, bem no estilo freireano. Os textos introdutórios acrescentam que não é o estudo da língua pela língua, mas, um estudo prático, no qual se privilegiam as funções essenciais da língua, que são comunicar, informar, expressar nossas ideias e pensamentos, agir com responsabilidade e respeito, sem nunca esquecer do outro. A interação é fundamental; assim, os usuários do *App+* serão sempre motivados e incentivados a interagir com outros usuários.

Figura 20 – Capturas das telas de boas-vindas e introdutórias do protótipo em um celular. (1)



Fonte: O autor, 2023.

Figura 21 – Capturas das telas de boas-vindas e introdutórias do protótipo em um celular. (2)

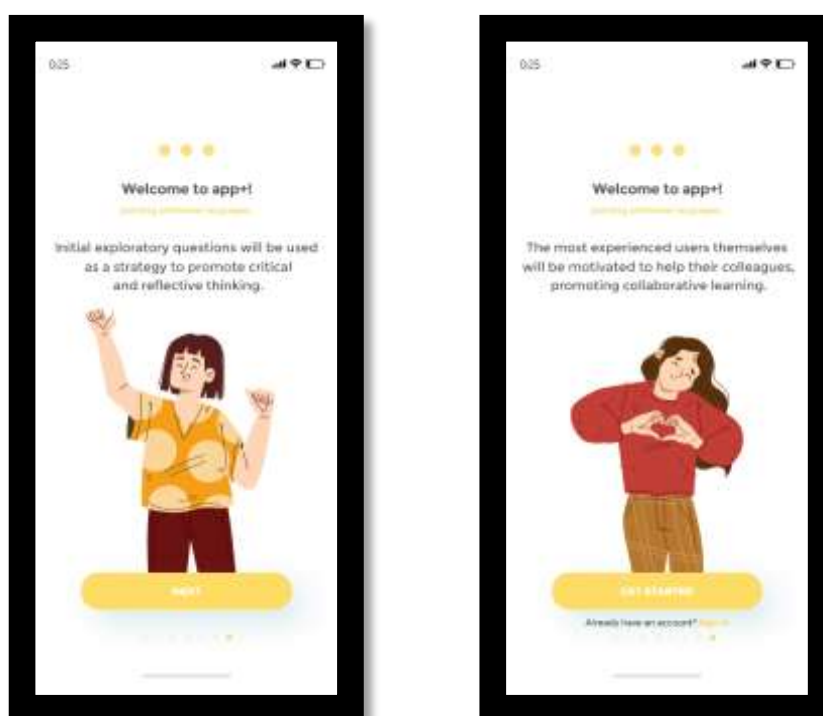


Fonte: O autor, 2023.

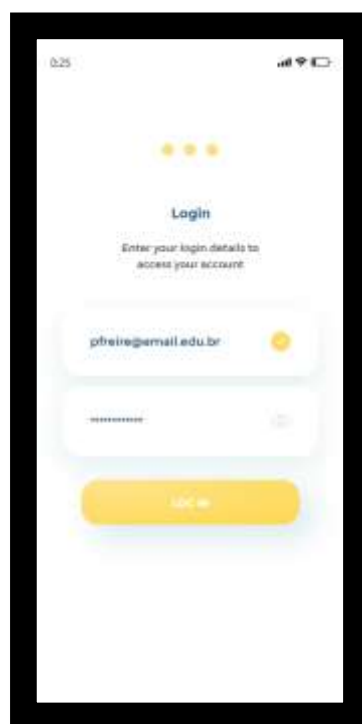
As telas introdutórias prosseguem apresentando o protótipo, deixando o usuário seguro de que, ao longo do percurso, serão incluídas telas demonstrando os recursos disponíveis e como podem ser acessados. Na Figura 22, um dos textos informa que serão utilizadas perguntas exploratórias iniciais como estratégia para promover pensamento crítico e reflexivo. O outro texto revela que os usuários mais experientes serão motivados a auxiliarem os colegas, promovendo aprendizagem colaborativa. Por fim, convida o usuário para começar a experiência por meio da criação e do acesso a uma conta.

A Figura 23 utiliza como *login* o nome de Paulo Freire, o que denota o caminho que o futuro aplicativo pretende seguir. Ou seja, não é uma simples homenagem, mas uma demonstração inequívoca do modelo de educação que nos inspirou e nos conduziu ao longo da jornada. Não dá para continuar tratando o educando com a velha noção de “tábula rasa” que muitos conhecem, mas que, infelizmente, continuam praticando; assim como não cabe continuar achando que ensinar é transferir conhecimento — quando, de fato, deveria ser “criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2020a [1996], p. 47).

Figura 22 – Capturas das telas de boas-vindas e introdutórias do protótipo em um celular. (3)



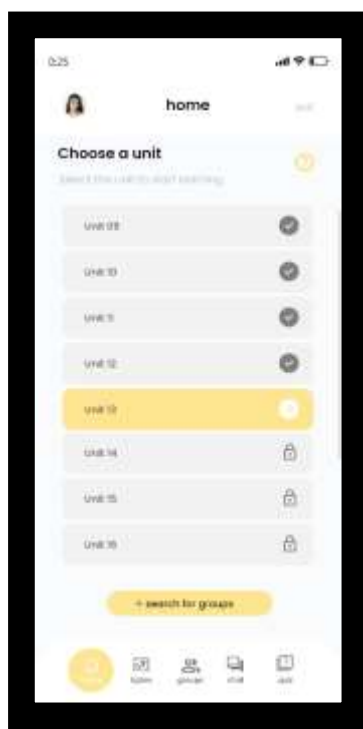
Fonte: O autor, 2023.

Figura 23 – Captura de tela de *login* do protótipo em um celular.

Fonte: O autor, 2023.

A Figura 24 apresenta uma única unidade disponível (*Unit 13*). As demais unidades estão indisponíveis, momentaneamente, enquanto a prototipagem de alta definição está sendo criada. Outras unidades estão com cadeados e só serão desbloqueadas à medida que o usuário conquistar o “direito de desbloqueio”. Trata-se de um elemento de gamificação que permeará as atividades educativas. A tela apresenta ainda a possibilidade de procurar grupos (*search for groups*) com as mesmas afinidades, além dos botões de navegação que levam à tela inicial, às lições, aos *chats* e ao *quiz*.

Figura 24 – Captura de tela de “escolha de unidade” (*Unit 13*) do protótipo em um celular.

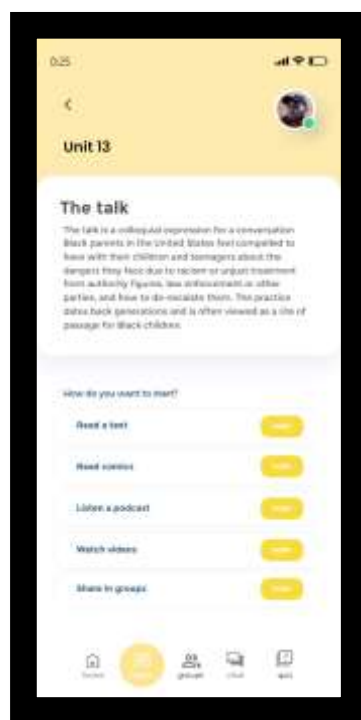


Legenda: Opções de “escolha de unidade”; botão com a opção “procura de grupos temáticos”; e “botões de navegação por seções” do protótipo em um celular.

Fonte: O autor, 2023.

A Figura 25 mostra um pequeno texto da unidade 13 (*Unit 13*), “The Talk”, e dá as seguintes opções: ler um texto (*read a text*), ler HQs (*read comics*), ouvir um podcast (*listen a podcast*), assistir a vídeos (*watch videos*) e compartilhar em grupos (*share in groups*). O usuário pode escolher a partir de suas preferências e o acesso não precisa ser linear. Na Figura 26, caso tenha escolhido “ler um texto”, a versão maior aparece na tela. Na Figura 27 aparecem disponíveis três “HQs”, que, por serem multimodais, tendem a despertar maior interesse dos usuários de aplicativos. Essa sequência de telas revela estratégias que trabalham diversas habilidades (leitura, compreensão auditiva, interpretação, comunicação, interação e escrita, por exemplo).

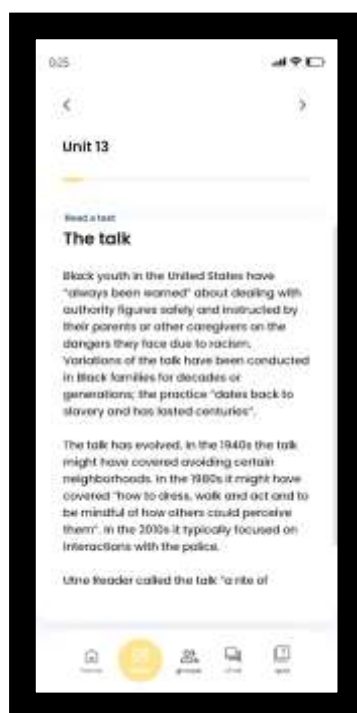
Figura 25 – Captura de tela da unidade (*Unit 13* – “The Talk”) do protótipo em um celular.



Legenda: O texto escolhido para a amostragem foi “The Talk”. Na tela, também, aparecem botões com opções dos caminhos a seguir disponíveis no protótipo.

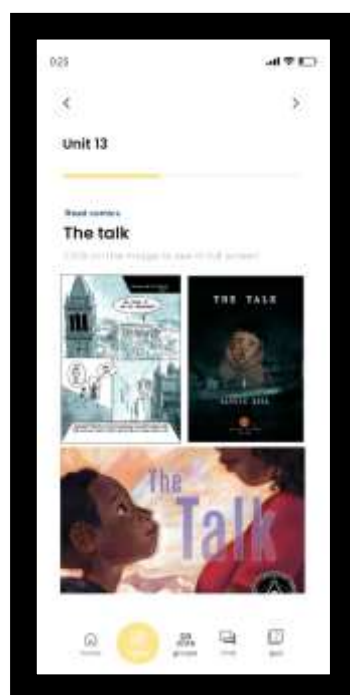
Fonte: O autor, 2023.

Figura 26 – Captura de tela a partir da escolha de “ler um texto” (*read a text*) do protótipo em um celular.



Fonte: O autor, 2023.

Figura 27 – Captura de tela com a escolha “leia HQs” (*read comics*) do protótipo em um celular.



Fonte: Tela criada pelo autor a partir de BELL, 2023a, 2023b; WILLIAMS, 2022.

A Figura 28 mostra a versão infantojuvenil de “The Talk”, por Alicia D. Williams. As ilustrações e os textos curtos são adequados para encorajar o usuário que quer praticar e aperfeiçoar a língua inglesa. A Figura 29 apresenta uma HQ, cujo título também é “The Talk”, de autoria de Darrin Bell, e segue a mesma linha de abordagem, ou seja, introduzir o leitor nessa temática tão importante. A Figura 30, por sua vez, mostra a história, “The Talk – Accused of Plagiarism”, também de Darrin Bell, que aborda a discriminação e o racismo. Em todas elas, a tela pode ser rolada para avançar ou retroceder na leitura. Com essas histórias multimodais, o usuário vai se familiarizando e se aprofundando naturalmente na temática antirracista, ao mesmo tempo que pratica compreensão leitora, interpretação textual, exercita o pensamento crítico-reflexivo, analisa as informações, coloca-se no lugar do outro, forma opinião, questiona etc.

Figura 28 – Captura de tela com a escolha de “The Talk”, por Alicia D. Williams, do protótipo em um celular.



Legenda: A tela pode ser rolada para avançar na leitura.

Fonte: Tela criada pelo autor a partir de WILLIAMS, 2022.

Figura 29 – Captura de tela com a escolha de “The Talk”, por Darrin Bell, do protótipo em um celular.



Legenda: A tela pode ser rolada para avançar na leitura.

Fonte: Tela criada pelo autor a partir de BELL, 2023a.

Figura 30 – Captura de tela com a escolha de “The Talk – Accused of Plagiarism”, por Darrin Bell, do protótipo em um celular.

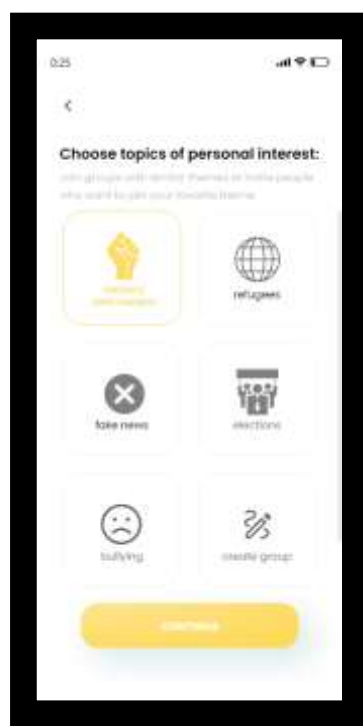


Legenda: A tela pode ser rolada para avançar na leitura.

Fonte: Tela criada pelo autor a partir de BELL, 2023b.

A partir daí, como pode ser visto nas Figuras 31 a 34, o usuário pode navegar pela “escolha de temas disponíveis” (Figura 31). Apenas o tema “racism/anti-racism” (em amarelo) está disponível. Todos os demais (em cinza) estão indisponíveis até que o “direito de desbloqueio” seja conquistado. Conforme dito anteriormente, trata-se de uma característica de gamificação. Na Figura 32 é apresentada uma tela na qual o usuário aderiu ao “grupo antirracismo”. Grupo este no qual ele vai poder interagir com outros usuários com a mesma afinidade. Na Figura 33 podemos ver um *chat* interativo cujo critério também é afinidade temática. Na Figura 34 aparece uma tela de “compartilhamento de mensagens com membros do grupo” ainda para a “temática antirracista”. A ideia principal é promover interações. O fato de a temática ser de interesse comum aos participantes do grupo visa a facilitar integração, aprendizagem colaborativa e inclusão.

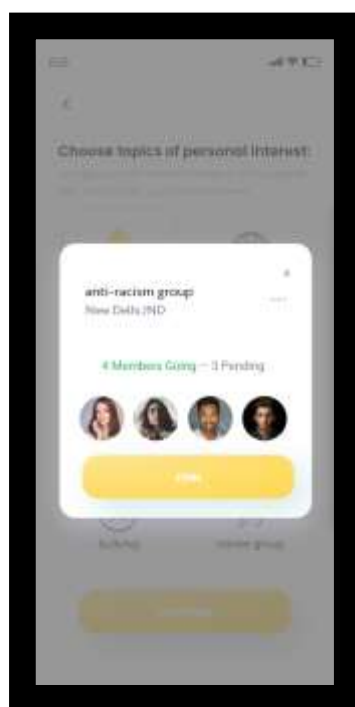
Figura 31 – Captura de tela da escolha de temas disponíveis do protótipo em um celular.



Legenda: Na amostragem, o tema escolhido foi “racism/anti-racism”. (Nem todos os temas estão disponíveis.)

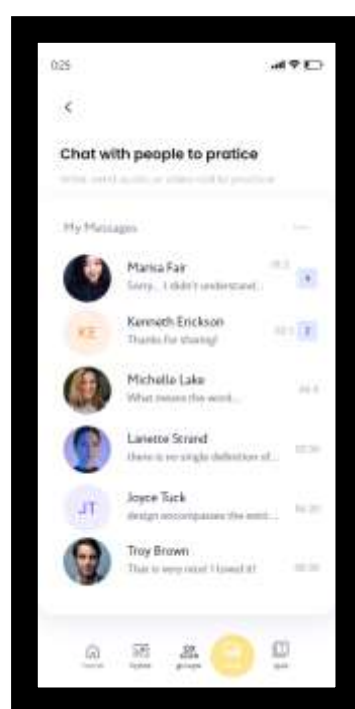
Fonte: O autor, 2023.

Figura 32 – Captura de tela de “adesão a um grupo com a mesma afinidade temática” do protótipo em um celular.



Fonte: O autor, 2023.

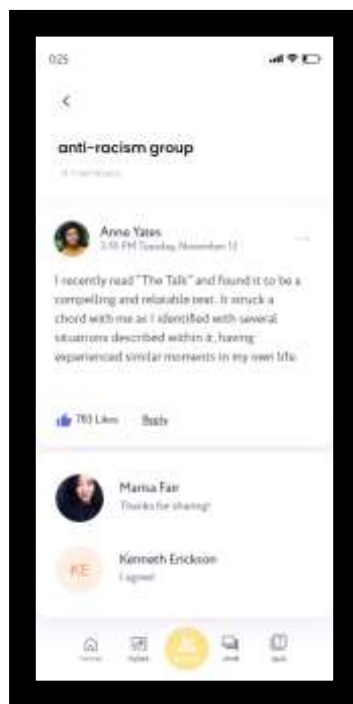
Figura 33 – Captura de tela do *chat* do protótipo em um celular.



Legenda: *Chat* para interação escrita com membros do grupo com a mesma “afinidade temática”.

Fonte: O autor, 2023.

Figura 34 – Captura de tela “compartilhe com membros do grupo”.

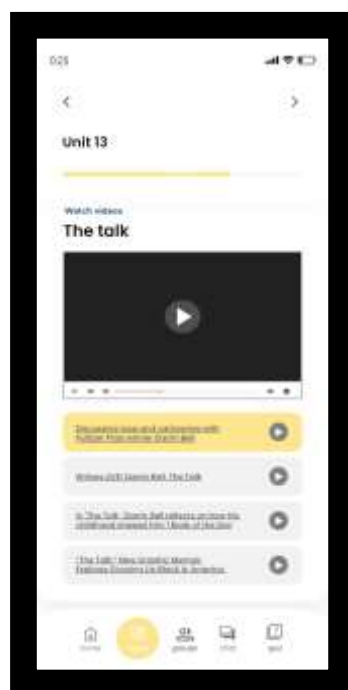


Legenda: Na amostragem, do espaço de compartilhamento, o tema do grupo é “racism/anti-racism”.

Fonte: O autor, 2023.

Na Figura 35 temos a possibilidade de assistir a vídeos (*watch videos*). Bastando clicar nos *hiperlinks*. O usuário vai ter contato com vídeos da temática escolhida. Os vídeos (em inglês) estão disponíveis em plataformas como o *YouTube* e podem ser vistos com legendas e/ou em velocidade reduzida para facilitar a compreensão. Na Figura 36 temos a opção de ouvir um *podcast* e praticar a compreensão auditiva, além de aprofundar seu conhecimento sobre o tema estudado. A seleção de vídeos e *podcasts* da unidade 13 refere-se ao assunto “The Talk” e incluem entrevistas, *lives*, conversas, debates etc. Ou seja, com isso é possível praticar e aperfeiçoar a língua adicional, desenvolvendo leitura, audição, compreensão, interpretação, criticidade, entre outras habilidades.

Figura 35 – Captura de tela da escolha “assista a vídeos” (*watch videos*).



Legenda: Basta escolher e clicar no *hiperlink* para ser direcionado ao *YouTube*.
 Fonte: O autor, 2023.

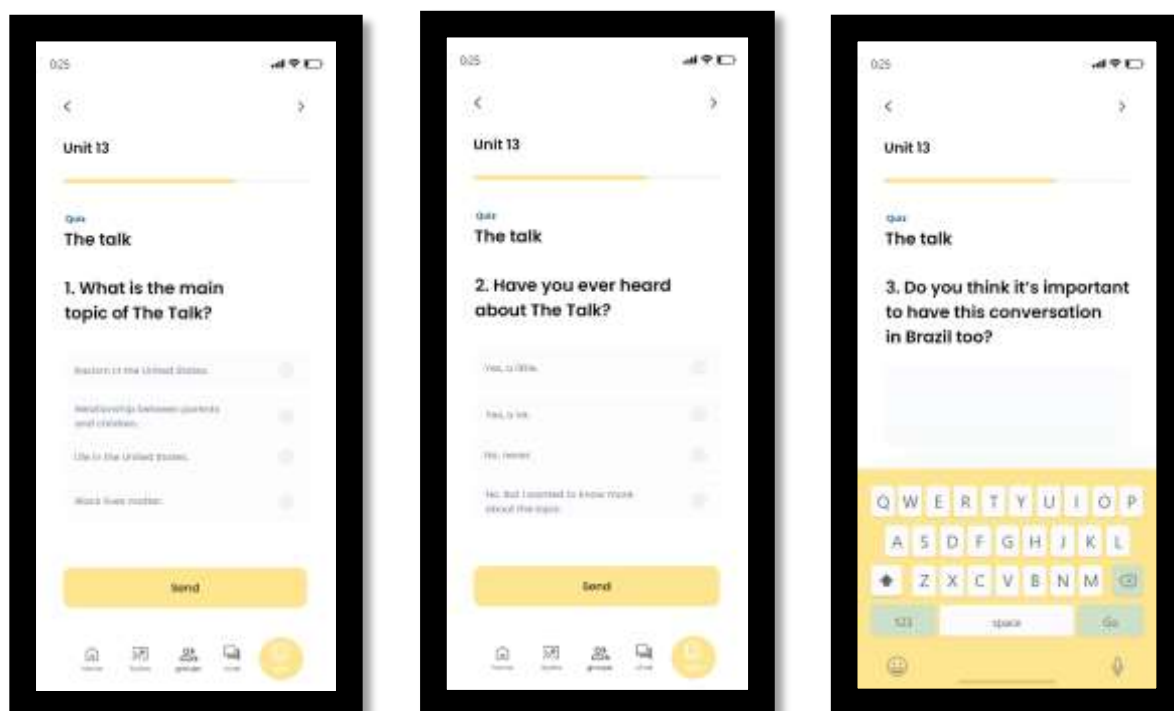
Figura 36 – Captura de tela da escolha “ouça um podcast” (*listen a podcast*).



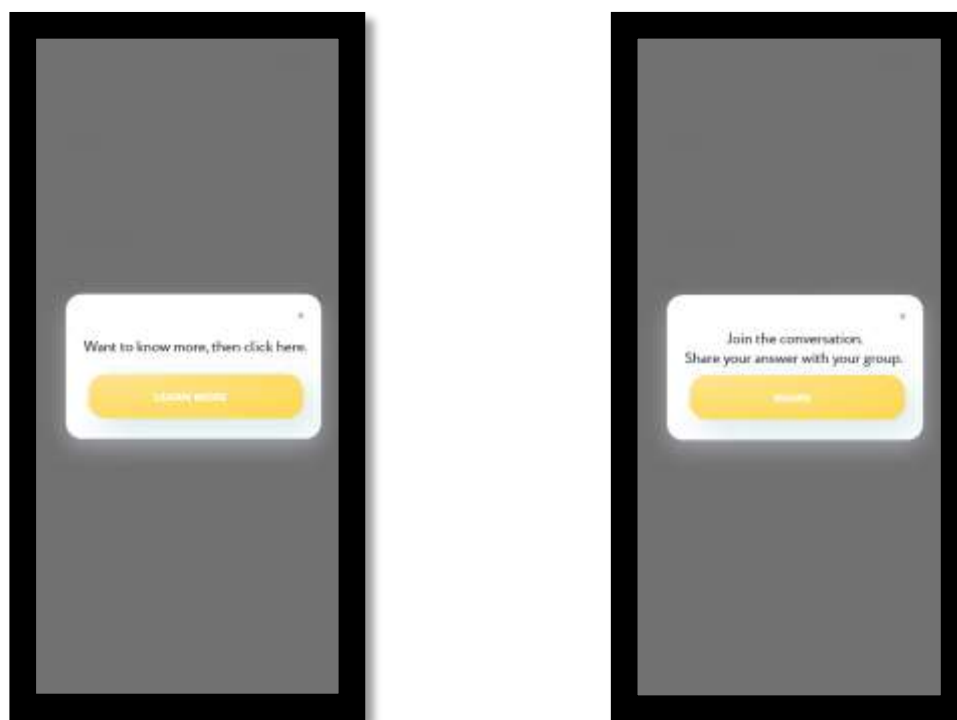
Legenda: Na amostragem, o tema escolhido foi “racism/anti-racism”.
 Fonte: Tela criada pelo autor a partir de ilustração de BELL, 2023a.

A Figura 37 apresenta as telas de um *quiz* e contém perguntas pertinentes à conversa “The Talk”. As respostas podem ser de múltipla escolha ou discursivas. As Figuras 38 e 39 apresentam os *feedbacks* imediatos das respostas, ora parabenizando pelos acertos, ora encorajando a tentar de novo, em caso de erro. O grau de dificuldade é gradual e progressivo. Dependendo da resposta e do interesse do usuário, ele é levado para outras páginas para maior aprofundamento. As perguntas do *quiz* visam a instigar e a promover conversas e ações conscientizadoras. Essas telas apresentam outras características da gamificação (*feedback* imediato, níveis de progressão, motivação e engajamento).

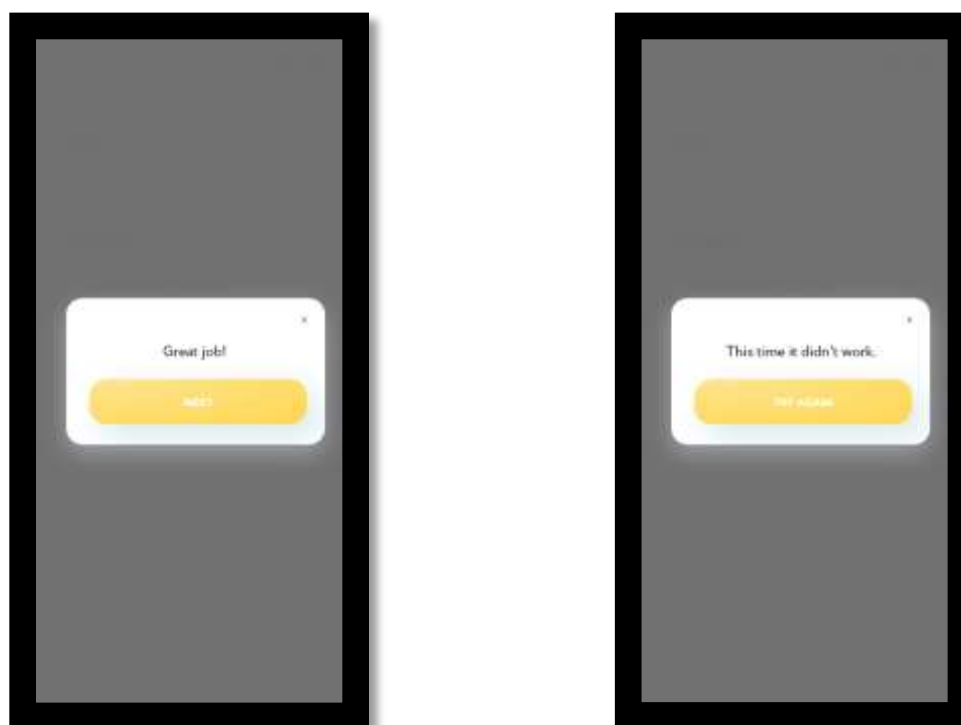
Figura 37 – Captura de telas do “quiz” sobre a leitura da Unidade 13 (*The Talk*).



Fonte: O autor, 2023.

Figura 38 – Captura de telas de *feedback* do “quiz”. (1)

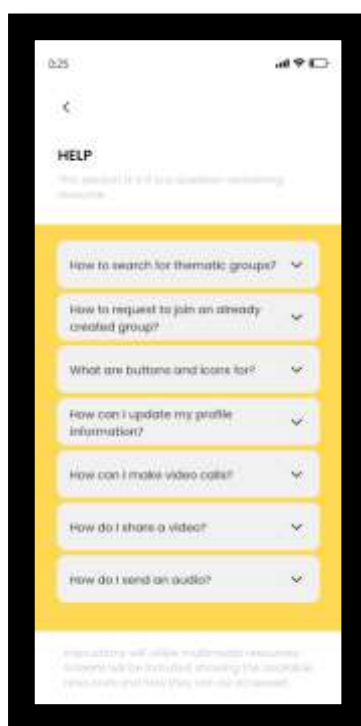
Fonte: O autor, 2023.

Figura 39 – Captura de telas de *feedback* do “quiz”. (2)

Fonte: O autor, 2023.

A Figura 40 apresenta o recurso “HELP”, que se propõe a sanar as dúvidas dos usuários. Há dúvidas comuns que são respondidas de imediato pelo protótipo e outras que são respondidas posteriormente pelos desenvolvedores e acrescentadas na listagem do “HELP”, também conhecidas como FAQ (*Frequently Asked Questions*/Perguntas Frequentes). Elas podem vir em forma de texto, de áudios ou de vídeos explicativos. A aprendizagem colaborativa não pode ficar restrita aos usuários, ela também é exercida por interações com o protótipo.

Figura 40 – Captura de tela do recurso *HELP* (um tira-dúvidas).

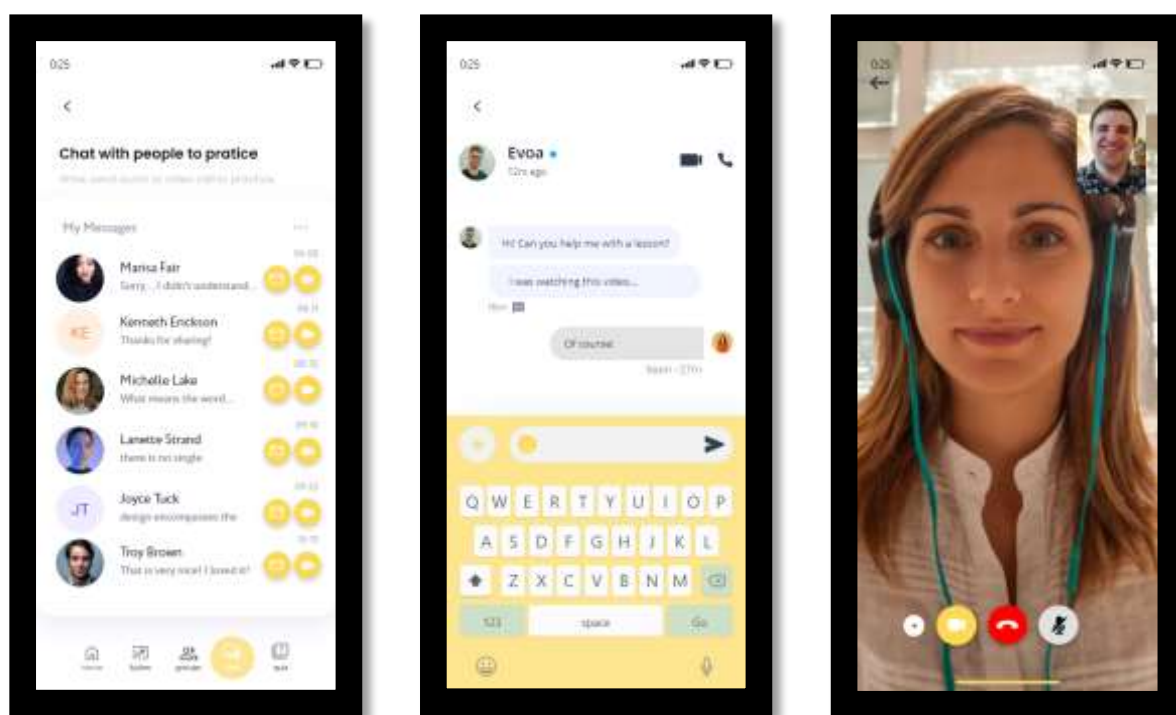


Fonte: O autor, 2023.

]A Figura 41 mostra possibilidades de interatividade e de prática entre os usuários. Elas podem ser feitas por mensagens de texto ou por videoconferência. A intenção é oferecer interfaces nas quais os usuários se sintam mais confortáveis para se comunicar, colaborar, criar e cocriar. As interações podem ocorrer em duplas ou em grupos e podem ser síncronas ou assíncronas. O intento, mais uma vez, é propiciar convivências salutares, nas quais se pode praticar e aperfeiçoar a língua e suas principais habilidades (falar, ler, escrever e ouvir),

sempre objetivando a melhoria da compreensão de modo a promover uma educação colaborativa e crítico-reflexiva, na qual o reconhecimento e a inclusão do outro importe.

Figura 41 – Captura de telas para prática interativa por mensagens de texto e videoconferência.



Fonte: O autor, 2023.

Enfim, as telas apresentam algumas das possibilidades de desenvolvimento do protótipo do aplicativo e antecipam, por meio da prototipagem de alta definição, o potencial do que está por vir quando de sua efetiva criação e implementação, com os recursos de programação e os códigos escritos e seu real funcionamento.

4.3 Um primeiro passo foi dado

A prototipagem de alta fidelidade aqui engendrada serve para demonstrar que o sonho é alcançável e que não estamos tão distantes de começar a produzir o protótipo efetivamente. Não se pode esquecer de que tudo o que foi apresentado até aqui, foi feito

sem o apoio de mão de obra especializada, infraestrutura, equipamentos e verba adequada. Imagine o quanto se pode avançar quando tivermos recursos.

A interface do protótipo foi criada para proporcionar um espaço, que sirva de ponto de encontro, onde o usuário se sinta confortável, livre, sem o aspecto tradicional de uma sala de aula transposta para um dispositivo móvel. A ideia é se assemelhar à sensação de estar em uma rede social com fins educativos e experiência de jogos ou atividades de entretenimento, mas mantendo sempre a vocação de praticar a língua em um ambiente colaborativo, de modo a exercer criticidade, reflexão, relações dialógicas, acolhimento e respeito às diversidades de qualquer natureza.

As diretrizes elaboradas propõem um ambiente de cocriação, de interação, de parcerias, de respeito aos princípios da cultura digital (liberação da emissão, conexão generalizada e aberta e reconfiguração, *ver* seção 2.3), de entendimento dos tipos de leitores com os quais lidamos (contemplativo, movente, imersivo e ubíquo, *ver* subseção 2.4.3), de relações dialogais entre grupos sociais e culturais diversos, de interculturalidade crítica, de (multi)letramentos, de um rearranjo na relação entre novos aprendizes e novos professores, de referências plurais, de um olhar para o todo... em suma, essas indicações, sugestões, propostas e orientações apontam para o caminho que queremos seguir juntos.

E para que isso aconteça, procuramos deixar marcados, ao longo do Capítulo 4, o tipo de ensino-aprendizagem que queremos. Basta dar uma olhada no Quadro 6. A base das diretrizes aparece ali. O tipo de ensino-aprendizagem que queremos caracteriza-se principalmente pela mudança da relação entre as pessoas, queremos o fim do direcionamento unilateral do famoso “de/para”. É uma tentativa de dizer não à submissão total aos métodos exclusivos, puristas, rígidos, que “engessam” a aprendizagem e a prática da língua. Para nós, as atividades educativas precisam funcionar como pontos de partida para que as ideias, os pensamentos e as diversas vozes possam circular. As pessoas têm o direito de serem ouvidas.

Conforme pode ser visto na amostragem apresentada por prototipagem de alta fidelidade, podemos antever, por exemplo, alguns tipos de estratégias, que se utilizadas corretamente, ajudam no processo de aprendizagem, compreensão e maturação da língua (CARDOSO, 2016). Os textos de extensões curtas ou médias e as HQs podem ser utilizados como estratégias de leitura e interpretação. Os hipertextos podem se adequar aos tipos de leitores moventes e ubíquos, e nesse sentido, permitir que estratégias para desenvolver a construção de sentidos sejam utilizadas. Os vídeos e *podcasts* (com áudios e/ou legendas na língua estudada) podem ser usados para auxiliar nas habilidades de compreensão auditiva. Os

chats e as mensagens de texto desenvolvem e encorajam a escrita entre pares. Os áudios e os encontros por videoconferências acabam por privilegiar a fala.

Ou seja, a partir das diretrizes (com todos os seus componentes e procedimentos), tudo que foi apresentado neste capítulo tem como meta levar à produção das atividades educativas que promovam uma educação colaborativa e crítico-reflexiva, na qual o reconhecimento e a inclusão do outro importem. É claro que haverá professores, criadores e produtores de conteúdo sobre a língua propriamente dita, que desenvolverão as atividades nas quais as principais habilidades serão contempladas, praticadas e aperfeiçoadas. A equipe, que irá criar as unidades para o protótipo, obedecendo aos critérios apresentados anteriormente, será multidisciplinar e trabalhará em conjunto, cada um com sua *expertise*, mas sempre com a noção do todo, com abordagens multidisciplinar e multirreferencial, rompendo com reducionismos, conjugando e articulando os diversos saberes.

Quando fiz minha dissertação de mestrado (CORRÊA, 2018), havia uma discussão da diferença entre “jogos sérios” e “jogos de entretenimento” (COSTA, 2010; GEE, 2007, 2008; KAPP, 2012, KOSTER, 2005). Os primeiros eram, em geral, educativos ou instrutivos, porém, chatos e desestimulantes; os segundos, de lazer e diversão, bem mais agradáveis, seguravam a atenção e não cansavam. Por mais que esforços fossem feitos, a diferença entre eles não mudava.

Agora, nessa proposta de criação de diretrizes, visando à criação do protótipo, gostaríamos de finalmente ultrapassar essa barreira, trazendo para a educação as principais características dos jogos de entretenimento, das redes sociais e dos ambientes engajadores. No entanto, devemos ter o cuidado de fazer tudo isso sem abrir mão das características e dos valores sobre os quais discorreremos ao longo da tese. Ou seja, para isso funcionar é preciso que haja uma grande capacidade de diálogo e parceria entre pesquisadores, autores, professores, *designers*, programadores, técnicos... Cada membro da equipe é igualmente importante, sem hierarquias excludentes e sem separações nas inúmeras “gavetas” que costumamos criar. É primordial evitar essa separação.

5 ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA – NOVOS OLHARES

Não basta saber ler que “Eva viu a uva”. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho.

Paulo Freire

5.1 Iniciando

Neste capítulo de análise apresentamos excertos dos dados gerados ao longo da tese, dados esses que se corporificaram principalmente no Capítulo 4. Essa estratégia analítica tem o propósito de, por meio da exemplificação, demonstrar nossa compreensão e nossa interpretação da investigação qualitativa empreendida. A título de organização, utilizaremos a asserção geral e suas subasserções como fios condutores do processo de análise dos resultados da pesquisa. A análise da asserção geral, devido a sua maior amplitude, dar-se-á pelo conjunto da análise de cada uma de suas subasserções.

Asserção geral

A abordagem metodológica escolhida favorece e possibilita a elaboração das diretrizes visando à criação de um protótipo de aplicativo para prática e aperfeiçoamento de línguas, de modo a promover a educação almejada na pesquisa.

Subasserções

1. A pesquisa desenvolvida propicia o fomento de uma educação colaborativa e crítico-reflexiva, na qual o reconhecimento e a inclusão do outro importa, além de promover relações dialogais entre grupos diversificados.
2. As diretrizes elaboradas, efetivamente, levam à criação do protótipo e conseguem cumprir os objetivos da pesquisa.

3. O arcabouço teórico da pesquisa, a pesquisa sobre o *Duolingo*, as vivências e experiências acadêmicas, na licenciatura e no doutorado, agregam conhecimento e conduzem aos objetivos traçados.
4. A criação de infográficos e quadros gerais permite a compreensão do todo e contribui para uma melhor elaboração das diretrizes.

A epígrafe que abre este capítulo resume bem o tipo de ensino-aprendizagem ao qual nos filiamos. E foi pensando desse jeito que nos propusemos a elaborar diretrizes que visam à criação do protótipo de um aplicativo para prática e aperfeiçoamento de línguas de modo colaborativo e crítico-reflexivo. Para tanto, foi fundamental seguir a abordagem metodológica formulada e exercer a flexibilidade por ela permitida, pois, só assim, foi viável responder aos desafios e às exigências da pesquisa com a acurácia adequada.

Nesse sentido, adotar uma epistemologia multirreferencial foi extremamente importante, uma vez que, ao mesmo tempo que valorizou os pressupostos das ciências humanas — com seus fenômenos próprios, na profundidade e na complexidade que lhes são inerentes —, enfrentou os problemas advindos da tendência de considerar como “mais legítimos” os pressupostos das ciências naturais ou as abordagens quantitativas. Segundo Minayo (2001),

[a] diferença entre qualitativo-quantitativo é de natureza [e não de escala hierárquica]. Enquanto cientistas sociais que trabalham com estatística apreendem dos fenômenos apenas a região “visível, ecológica, morfológica e concreta”, a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas. (MINAYO, 2001, p. 22).

Para a autora, portanto,

não existe um ‘*continuum*’ entre ‘qualitativo-quantitativo’, em que o primeiro termo seria o lugar da ‘intuição’, da ‘exploração’ e do ‘subjetivismo’; e o segundo representaria o espaço do científico, porque traduzido ‘objetivamente’ e em ‘dados matemáticos’. [...] O conjunto de dados quantitativos e qualitativos, porém, não se opõem. Ao contrário, se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia. (MINAYO, 2001, p. 22).

Antes de fazermos a análise propriamente dita, façamos uma breve recapitulação sobre os sete estágios. Os Estágios 1 a 4 foram cumpridos ao longo dos Capítulos 1 e 2 (e sintetizados no Quadro 5); no Capítulo 4, foram executados o Estágio 5 (subseções 4.2.1 a 4.2.4, sobretudo com a criação dos Quadros 5 e 6) e o Estágio 6 (subseção 4.2.5, com a

concepção preliminar do protótipo por meio de uma prototipagem de alta fidelidade); no Capítulo 5, portanto, chegamos ao Estágio 7, no qual passamos a analisar os dados, a responder às questões de pesquisa e descobrir se os objetivos foram alcançados.

Vale acrescentar, ainda, que boa parte das escolhas feitas para a construção do alicerce desta tese foi inspirada no itinerário do próprio autor, que durante os processos de pesquisa, licenciatura e doutoramento — com tudo o que isso envolve —, viu o seu pensamento crítico e reflexivo se desenvolver progressivamente por meio desse conjunto de informações, práticas e saberes. Daí a centelha de aproveitar essa experiência, ampliá-la, transformá-la em ciência e incorporá-la à elaboração das diretrizes do protótipo.

5.2 As análises

SUBASSERÇÃO 1. A pesquisa desenvolvida propicia o fomento de uma educação colaborativa e crítico-reflexiva, na qual o reconhecimento e a inclusão do outro importa, além de promover relações dialogais entre grupos diversificados.

Foi esse objetivo que perseguimos desde o início da pesquisa. Cada uma das escolhas que compuseram todos os estágios da metodologia foi feita para fomentar uma educação colaborativa e crítico-reflexiva, sempre levando em conta o reconhecimento e a inclusão do outro e promovendo relações dialogais entre grupos diversificados. Ao longo de todos os capítulos procurou-se demonstrar o quanto isso era imprescindível na nossa pesquisa. E, pelo que já foi construído, parece-nos que há a possibilidade de isso vir a acontecer. Contudo, há de se reconhecer que só se manifestará de forma patente quando da criação efetiva do protótipo, seu uso, avaliações, testes e *feedbacks*.

Acreditamos que incorporar os fundamentos da Educação Intercultural Crítica apresentou-se como uma boa estratégia para alcançar tais intentos. E, dessa forma, relembramos Candau e Koff (2015) que nos perguntaram, na seção 2.8, “que sujeitos/atores desejamos ajudar a formar?” Por isso, nas diretrizes do protótipo, propusemos que os educandos construam os conhecimentos a partir da relação com o outro, reconhecendo a importância do diálogo entre diferentes grupos sociais e culturais. Como exemplo, vale lembrar a experiência, durante o estágio supervisionado da licenciatura, com o projeto interdisciplinar “Clube de Leitura – de textos e de mundo”, mencionado na subseção 1.3.2. A ideia pode muito bem ser adaptada e incorporada às práticas interativas do protótipo.

Na parte que se refere à criação de atividades para o protótipo, foram dadas algumas orientações preciosas nesse rumo, na medida em que foi proposto um passo a passo sobre os procedimentos para fazer a transição entre as diretrizes e as atividades educativas. A seção 4.2 mostrou como isso pode ser feito. E, um bom modo de incorporar características que promovam relações dialogais entre grupos sociais e culturais diversificados, é correlacionando a primeira e a segunda colunas do Quadro 6 (subseção 4.2.3).

Observemos algumas delas. Na primeira coluna, OBJETIVOS, encontramos boas pistas sobre como elaborar as diretrizes de acordo com os objetivos propostos. Entre elas: “interação, gamificação do ensino, práticas e estratégias, trabalho com gêneros textuais e repositórios, uso de *links*, recursos multimodais, estratégias, articulações, níveis de conhecimento da língua, habilidades trabalhadas, temas diversificados e atividades que promovem diálogo”.

“Objetivos” estes que se correlacionam com a segunda coluna, “Características”. Vejamos a correlação OBJETIVOS → CARACTERÍSTICAS: “interação” → “entre pessoas, e não apenas entre pessoas e máquinas”, “como polo de encontro e de aprendizagem colaborativa”, “convidando outros membros para se comunicar em salas de encontro”, “a comunicação poderá ser feita por escrito, áudio ou videoconferência, de modo síncrono ou assíncrono”.

Outra correlação entre OBJETIVOS → CARACTERÍSTICAS, pode ser a seguinte: “práticas e estratégias...” → “que promovam ações e debates situados historicamente e socialmente”, “que articulem a aprendizagem com processos sociais”, “que trabalhem, desenvolvam e incentivem a relação mútua entre teoria e prática”, “que incentivem e promovam a construção de sujeitos autônomos e solidários” e “que articulem as dimensões cognitiva, afetiva, lúdica, cultural, social, econômica e política da educação”.

Mais um exemplo de correlação entre OBJETIVOS → CARACTERÍSTICAS é: “articulações que possam...” → “promover questionamentos e buscas por respostas a todo instante, de modo a despertar curiosidade, promover reflexão e construção de saberes”, “fomentar o diálogo, levantando e suscitando questões instigantes, que possibilitem uma troca produtiva que leve o sujeito a aprender a ‘dar voz’ e ‘ouvir’ o que outro tem a dizer, mesmo que pense de modo diferente do seu”, “promover discussões sobre temas que possibilitem opiniões e posicionamentos opostos”, “aproveitar a oportunidade exercitar a argumentação e contra-argumentação”.

Essas são articulações que, se bem engendradas, podem promover relações dialogais entre grupos sociais e culturais diversificados. A escolha de temas e critérios, também, é de extrema importância para que as correlações entre as duas colunas do Quadro 6 funcionem.

O cuidado na criação das atividades educativas e o posterior acompanhamento do seu desenrolar é crucial, por isso, estar atento aos *feedbacks* e às avaliações funciona como um identificador de possíveis falhas e, ao mesmo tempo, um promotor de ajustes.

Outro modo de incorporar e viabilizar relações dialogais é dando a oportunidade de o educando mostrar e demonstrar iniciativa, dando-lhe autonomia. E nesse sentido de dar autonomia, mais uma vez recorremos a Freire (2020a [1996], p. 120), “ninguém é autônomo primeiro para depois decidir, a autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas”. Não basta indicarmos caminhos considerados seguros, mas, sim, dar oportunidades para que essa autonomia seja exercida por meio de decisões que vão sendo tomadas ao longo da vida.

Nas telas de amostragem do protótipo, por exemplo, na Figura 32, o educando pode “aderir” a um grupo por afinidade temática ou, na Figura 36, é possível “compartilhar” com membros do grupo. A decisão de “aderir” ou de “compartilhar” é opcional, não há obrigatoriedade de fazê-lo. Contudo, a escolha poderá gerar interações e/ou repercussões.

Ao exercer a escolha de temas (Figura 31), o educando dá início a pequenos e progressivos processos de constituição da autonomia. Na amostragem, por meio da prototipagem de alta fidelidade, o tema disponível é racismo/antirracismo, mas, poderia ser qualquer outro que mostrasse seu interesse em dialogar com outros grupos sociais e culturais. E isso pode ser feito por *chat* (Figura 33) ou qualquer meio de comunicação, visto que o protótipo vai contar com mensagens de áudio e salas de bate-papo por videoconferência. O que queremos afirmar é que as unidades não são totalmente construídas; o usuário tem autonomia para encontrar seus próprios caminhos. Ele é tratado como sujeito da aprendizagem e não como objeto.

Na Figura 34 há alguns *links* para vídeos sobre “The Talk”, mas nada impede que o educando encontre, sugira e compartilhe com seus grupos outros vídeos, áudios ou textos. As interações por parte dos educandos são independentes e vão sempre ser estimuladas. As ações que partirem deles é que vão alimentar e ditar os rumos do futuro aplicativo. Retomo aqui o que foi dito por Silva (2003, 2010, 2014) na seção 2.3. Para o autor, a interatividade significa que a comunicação entre emissão e recepção deve ser entendida como cocriação. Ele afirma que é preciso promover sujeitos autorais por meio de práticas, interativas, cocriadoras, críticas, reflexivas e colaborativas. Por concordarmos com sua visão de interatividade e de sujeitos autorais, incluímos essas práticas nos procedimentos elaborativos.

Após a análise da subseção 1, mantemos a afirmação nela contida.

SUBASSERÇÃO 2. *As diretrizes elaboradas, efetivamente, levam à criação do protótipo e conseguem cumprir os objetivos da pesquisa.*

As primeiras telas de amostragem com prototipagem de alta fidelidade (*ver QR Code*, p. 140, ou as telas da subseção 4.2.5) nos levam a crer que as diretrizes elaboradas permitem a criação do protótipo. A amostragem também nos fornece indícios de que têm boa chance de, pelo menos, criar condições para que uma educação colaborativa, crítico-reflexiva e inclusiva seja promovida. Todavia, essa expectativa só poderá ser atestada à medida que o protótipo for, de fato, construído e colocado em teste. O *feedback* dos usuários, as interações, as avaliações e as repercussões a partir de seu uso, permitirão que se confirme essa afirmação contida na subasseração 2.

Se tivéssemos tido a possibilidade de fazer avaliações preliminares, com participantes externos convidados para a pesquisa, a resposta poderia ser mais satisfatória. Mas, infelizmente, devido aos transtornos causados pela pandemia de COVID-19, o cumprimento do cronograma foi atrapalhado e foi preciso renunciar a essa etapa da pesquisa. No entanto, constatar que as diretrizes foram elaboradas — e, em princípio, mantiveram-se alinhadas com os objetivos da pesquisa — é motivo de satisfação e dever cumprido. Poder-se-ia questionar o que nos dá essa certeza e quais garantias pode-se dar a respeito disso. Nossa convicção baseia-se nos resultados parciais alcançados, advindos do cumprimento da metodologia escolhida e da amostragem das telas do protótipo, conforme apresentado no Capítulo 4, principalmente, na subseção 4.2.5.

Para melhor ilustrar e compreender o que acabou de ser dito, passemos à análise de algumas telas da amostragem do protótipo. Por exemplo, a escolha da temática racismo/antirracismo funcionou como ponto de partida do fomento de uma educação colaborativa e crítico-reflexiva. Por intermédio dela apresentamos o texto “The Talk” de várias formas (Figuras 25 a 30, com texto curto, texto um pouquinho mais longo, HQs, livro infantojuvenil, quiz etc.). Ao escolher a(s) forma(s) que mais lhe convém, o educando é convidado a se aprofundar em um tema potente e necessário.

Em uma das HQs, ele terá acesso a uma história que fala de um modo poético sobre a difícil conversa que os pais precisam ter com os filhos sobre racismo e discriminação de afrodescendentes. Na outra HQ (a da acusação de plágio), aborda-se análoga forma de preconceito. Comparando os dois enfoques de “The Talk” (ou três, se levarmos em conta a versão infantojuvenil), o educando poderá desenvolver seu pensamento crítico-reflexivo e, ao mesmo tempo, questionar-se sobre seu papel social no mundo. As HQs, por serem multimodais, acabam sendo bem atrativas e interessantes para a discussão do tema. Os textos

e as ilustrações de Darrin Bell e Alícia D. Williams têm uma sensibilidade incrível e funcionam muito bem como alternativa e/ou complemento ao texto monomodal.

Nessa amostragem do protótipo, encontramos elementos que estimulam “a empatia”, “o colocar-se no lugar do outro” e “componentes culturais” que estimulam a formação de sujeitos autônomos, práticas colaborativas, críticas, reflexivas, inclusivas e, sobretudo, não discriminatórias e não excludentes, pois levam o educando a reconhecer e incluir o outro, e, desse modo, promover um espírito de colaboração e solidariedade.

Vale ressaltar, nessa análise, que as diretrizes não podem ser tratadas como simples “letras frias”, elas precisam ser acompanhadas de perto pelos profissionais de educação que irão compor a equipe de criação e atualização do protótipo. Assim acontecendo, as diretrizes correm menos riscos de se distanciar dos critérios de implementação, que devem efetivamente chegar ao usuário final do aplicativo. O infográfico (Figura 18) ilustrou de modo bem didático como as diretrizes devem ser implementadas. Fica perceptível que não são *bits* nem *terabytes*, são pessoas trabalhando interligadas para converter diretrizes (com seus temas, objetivos, características e critérios) em atividades educativas potencialmente transformadoras.

É claro que as diretrizes ainda serão reavaliadas quando o protótipo entrar em fase de teste, antes do efetivo lançamento do aplicativo. Porém, os princípios básicos aqui delineados e embasados por referências teóricas, por seu caráter de ensino-aprendizagem colaborativo e sua multirreferencialidade, permitem que tenhamos confiança em seus futuros resultados. As diretrizes apresentadas não apregoam que o protótipo nasça pronto. Na verdade, pressupõem um protótipo em construção e reconstrução. Os próprios usuários, por meio de suas interações, promoverão a evolução do aplicativo e isso permitirá que ajustes sejam feitos e novos recursos sejam incorporados. A construção do protótipo, como não poderia deixar de ser, advém de uma aprendizagem e de uma construção colaborativa.

Após a análise da subasserção 2, por prudência, enquanto aguardamos a fase de testagem com usuários, fizemos uma oportuna alteração. Ela refletirá melhor os resultados encontrados até o momento se for modalizada para *As diretrizes elaboradas possibilitam a criação do protótipo e, ao mesmo tempo, podem ajudar a cumprir os objetivos da pesquisa.*

SUBASSERÇÃO 3. O arcabouço teórico, a pesquisa sobre o Duolingo, as vivências e experiências acadêmicas, na licenciatura e no doutorado, agregam conhecimento e conduzem aos objetivos traçados.

Conforme pôde ser visto, ao longo da tese, houve um grande cuidado ao se definir a composição do arcabouço teórico. O mesmo ocorreu com a pesquisa sobre o *Duolingo* e com

as vivências e experiências da licenciatura em Letras (UFF), modalidade EAD, e do doutorado em Letras (UERJ). Vale lembrar que, para fazer uma filtragem inicial, foram preenchidos formulários de seleção e avaliação, por meio de perguntas objetivas e discursivas, tal como pela atribuição de uma graduação de relevância segundo a escala Likert. Os formulários ajudaram a compor os Capítulos 1 e 2 da tese e culminaram na criação do Quadro 5, que sintetizou e reorganizou o grande volume de informações.

Conforme pôde ser visto no Capítulo 2 e na síntese do Quadro 5, a composição final do arcabouço teórico definido para a tese reuniu: *a*) multirreferencialidade (que prevê pluralidade, heterogeneidade e complexidade, novas perspectivas de olhares e linguagens); *b*) complexidade (indissociabilidade, noção do todo, olhar não reducionista); *c*) bricolagem (transita por territórios metodológicos, conjuga e articula diversos saberes, ultrapassa demarcações territoriais); *d*) cibercultura e ciberespaço (práticas, culturas digitais, fluxos ininterruptos de informações, novos arranjos espaçotemporais e interatividade); *e*) ubiquidade (hipermobilidade, computação móvel, pervasiva e ubíqua, conexão sem fio, nova dimensão espaço-tempo, tipos de leitores [contemplativo, movente, imersivo e ubíquo]); *f*) (multi)letramentos (uso crítico e reflexivo da leitura e da escrita em práticas sociais); *g*) hipertexto (não linearidade, acessibilidade, multissemiotividade e interatividade, encadeamento); *h*) gamificação (características de gamificação, estratégias de ensino, engajamento); e *i*) interculturalidade (componente cultural, práticas colaborativas, inclusivas, não discriminatórias e não excludentes).

Não se pode esquecer que tudo isso foi sustentado pelas conceituadas referências escolhidas para a pesquisa (ARDOINO, 1966, 1988; MORIN, 1996, 2005; SANTAELLA, 2003, 2004, 2010, 2013, 2014; LEMOS, 2004, 2015; LÉVY, 2010 [1997]; SANTOS, 2016; SILVA, 2008, 2014; KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020; MARCUSCHI; XAVIER, 2010; CANDAU, 2003, 2008, 2009; CANDAU; KOFF, 2015; FREIRE, 2020A [1996], 2020B [1968]; CARDOSO, 2022; LIBERALI, 2015, entre outros), cujos modos de pensar — por se coadunarem com os nossos — inspiraram-nos e ajudaram-nos a elaborar as diretrizes. Não simples diretrizes, mas diretrizes que foram pensadas para promoverem criticidade, reflexão e inclusão.

Isto posto, a seleção e formação do arcabouço teórico foi de extrema importância para fundamentar e possibilitar a elaboração das diretrizes. Ter um arcabouço com um olhar multirreferencial, plural, complexo — associado à flexibilidade da bricolagem —, aproximou-nos muito do resultado esperado. Não obstante os cortes mencionados anteriormente, o

arcabouço agregou conhecimento, permaneceu consistente e ficou de acordo com a proposta de elaboração das diretrizes.

No que se refere à pesquisa com o *Duolingo*, foi possível perceber o que devia ser aproveitado: o uso de estratégias e características de gamificação, o uso de TDICs e a aquisição e aprimoramento lexical. E o que devia ser evitado: abordagem behaviorista (fixação por meio da repetição) e método baseado na tradução e fragmentação da língua.

Sem sombra de dúvidas a experiência com o *Duolingo* foi muito útil e poupou uma enormidade de tempo, principalmente no que se refere a erros e acertos no ensino de línguas adicionais. Nem tudo o que está no aplicativo deve ser usado, mas vai evitar que gastemos tempo em estratégias de ensino não muito eficazes. Ao mesmo tempo, podemos investir naquilo que é bem-sucedido em seu escopo. A gamificação do ensino, por exemplo, com suas características motivacionais e engajadoras, foi de grande valia.

Há que se reconhecer que basear o ensino na tradução, com ênfase nos aspectos lexicais e sintáticos, não foi a melhor escolha do referido aplicativo. Apesar dos alguns ganhos, entre eles a aprendizagem de vocabulário, o *Duolingo* não conseguiu avançar na capacidade de comunicação dos usuários. Todavia, isso não invalida os demais progressos e conquistas do popular aplicativo para o ensino de línguas. Ter feito a pesquisa também auxiliou a descobrir que a metodologia adotada pelo aplicativo não colaborava para a produção ou construção própria e nem gerava pensamento crítico, o que a afastava de Freire (2020a [1996]), o que nos levou a evitar a repetição do erro.

Quanto às vivências e experiências na licenciatura em Letras (UFF), modalidade EAD, podemos destacar algumas das características que foram incorporadas e utilizadas: a formação crítico-reflexiva, o incentivo à aprendizagem colaborativa, a união entre teoria e prática, o uso de TDICs, as correções de rumo durante, o uso de material complementar (multimodal) e o uso de metodologias ativas.

Como se trata da elaboração das diretrizes de um protótipo de aplicativo para prática e aperfeiçoamento de línguas, isso pressupõe a participação de uma variada gama de profissionais, e, obviamente, de professores. Por conseguinte, segundo nossa análise, ter a experiência de cursar uma licenciatura em Letras, na modalidade EAD, foi uma vivência de formação muito enriquecedora e que, com certeza, aproximou-nos dos objetivos traçados. Foram muitas as aprendizagens, principalmente as referentes às disciplinas pedagógicas e aos estágios supervisionados. Como tínhamos que preparar planos de aula e de curso, bem como materiais de apoio, isso nos levou a pôr em prática muitas das nossas ideias e as dos docentes.

E o melhor de tudo foi descobrir como o curso de Letras da UFF (em parceria com a UERJ) é corajoso demais. Ensinou-se e praticou-se Paulo Freire, mesmo em anos difíceis para a Educação (e demais áreas), como os que vivemos no Brasil entre 2016 e 2022. Vale destacar, também, o uso de AVAs, repositórios, plataformas de videoconferências, *chats*, *sites*, *hiperlinks*, materiais de apoio multimodal e a qualidade dos docentes e o envolvimento de muitos discentes que, mesmo sem grandes oportunidades e recursos tecnológicos, empenhavam-se em cursar com afinco a licenciatura.

No doutorado em Letras (UERJ), algumas das características aproveitadas têm certa similaridade com a licenciatura e já foram mencionadas anteriormente, mas vale destacar: as ações inclusivas, a aprendizagem colaborativa, a gamificação, a utilização de *workspaces*, as plataformas de videoconferência, os recursos multimodais, as ferramentas interativas, os encontros síncronos e assíncronos e a dinamicidade das aulas (presenciais ou remotas).

A análise desse item se assemelha em alguns aspectos ao anterior, na medida em que o Doutorado em Letras (Linguística) da UERJ é uma profusão de docentes que motivam o pensamento crítico-reflexivo. Inclusive, tive uma experiência com um(a) docente que, mesmo tendo ideias contrárias às quais me identifico, promovia debates e incentivava a discussão respeitosa de quaisquer assuntos. Não bastasse isso, o(a) referido(a) docente dominava completamente a temática da disciplina que lecionava. Os temas dos estudos desenvolvidos pelo grupo de pesquisa do qual faço parte são muito motivadores no sentido de que tratam de temas nem sempre muito populares na Academia, como antirracismo, feminismo, decolonialismo, povos originários, *fake news*, refugiados... Some-se a isso, o uso de AVAs, plataformas de videoconferências, *Google Drive*, *Google Sala de Aula*, *e-books*, outros tipos de repositórios, *blogs*, *chats*, *sites*, *hiperlinks*, materiais de apoio multimodal e a qualidade dos docentes e discentes etc. Enfim, as vivências acadêmicas no doutorado agregaram, efetivamente, valores que foram incorporados às diretrizes visando à criação do protótipo.

Nem todos os pontos levantados na análise desta subasserção puderam ser incluídos na amostragem do protótipo, mas estão presentes nos quadros e podem ser acessados sempre que se quiser criar atividades educativas. Basta seguir os procedimentos elencados no infográfico (Figura 18).

Após a análise da subasserção 3, apenas por prudência, enquanto aguardamos a fase de testagem com usuários, propomos uma leve alteração. Ela refletirá com mais precisão os resultados encontrados até o momento se for modalizada para: *O arcabouço teórico, a pesquisa sobre o Duolingo, as vivências e experiências acadêmicas, na licenciatura e no doutorado, agregam conhecimento e é bem provável que conduzam aos objetivos traçados.*

SUBASSERÇÃO 4. *A criação de infográficos e quadros gerais permite a compreensão do todo e contribui para uma melhor elaboração das diretrizes.*

Os promissores resultados parciais alcançados nesta pesquisa estão diretamente relacionados à afirmação contida nesta subasserção. O infográfico (Figura 18) e os Quadros 5 e 6 foram imprescindíveis para a elaboração das diretrizes, uma vez que abasteceram, simplificaram, organizaram, elucidaram procedimentos e facilitaram extraordinariamente a compreensão do todo. Ao sintetizar um grande volume de informações, esses recursos gráficos propiciaram que dados, antes dispersos, fossem categorizados e pudessem ser utilizados de modo mais eficiente.

Creemos ser possível afirmar que a criação do quadro geral (Quadro 5), que organizou e condensou os dados, permitiu um melhor entendimento das inúmeras informações geradas. Selecionar aquilo que de fato nos pareceu relevante, deixando de lado informações que não foram consideradas tão significativas, foi de grande importância para a compreensão do todo. Não se pode ignorar que todas as etapas da tese estão interligadas. Assim, a criação do quadro geral possibilitou uma espécie de revisão em tópicos, fez a conexão entre os conteúdos do capítulos, permitiu a adequada criação das diretrizes e também possibilitou a amostragem por meio da prototipagem de alta fidelidade.

O Quadro 6, conforme abordado na subasserção 1, propõe “correlacionar assuntos por meio de *links*, *hiperlinks*, imagens, vídeos, sons”. Por exemplo, *links* e *hiperlinks* com áudios de populações que utilizam línguas que estejam fora do eixo dos grandes centros mais prestigiados; apresentação de aspectos socioculturais representativos de outras etnias; imagens que representem outros padrões culturais que não apenas os mais prestigiados pelas culturas dominantes; obras de diversos povos e culturas; vídeos e documentários feitos pelos próprios segmentos das sociedades e não uma visão externa; ampliar horizontes; desmascarar falsas crenças e incluir aqueles que quase sempre são excluídos ou estereotipados.

Enfim, nos quadros, há vários modos de criar atividades educativas que nascem das diretrizes elaboradas com esse espírito, mas que se realizam quando o educando toma as rédeas de sua própria educação. Nesse momento, ocorre aquilo que Leffa (2012) chama de trabalhar na invisibilidade, posicionando-se ao lado do educando, “na sua retaguarda, ou do outro lado do conteúdo, mas sempre deixando desobstruído o espaço que fica entre o aluno e o conhecimento”. Para o autor, “quanto mais invisível for a atuação do professor perante o aluno, mais invisível será o objeto da aprendizagem” (LEFFA, 2012, p. 407).

O infográfico da Figura 18, conforme já mencionado na subasserção 2, apresenta didaticamente os procedimentos de transição entre as diretrizes e as atividades educativas que compõem as unidades do protótipo. Além disso, deixa claro que por trás das interfaces há pessoas valorosas trabalhando muito. Antes de encerrar, gostaria de dizer que demos ênfase, ao longo deste capítulo de análise, ao infográfico da Figura 18, bem como aos Quadros 5 e 6, mas que as demais ilustrações gráficas e os demais quadros foram igualmente importantes para facilitar a compreensão do todo e contribuir para uma melhor elaboração das diretrizes.

Após a análise da subasserção 4, mantemos a afirmação nela contida.

Conforme dito na abertura deste capítulo, a análise da asserção geral deu-se pelo conjunto das análises das subasserções. Então — apenas com a finalidade de apresentar um desfecho — consideramos que a abordagem metodológica escolhida não só favoreceu e possibilitou, mas foi fundamental para a elaboração das diretrizes, na medida em que reuniu e potencializou ideias. Esperamos que tenha sido suficiente para viabilizar a criação do protótipo com os propósitos almejados.

Ao fazermos uso de uma epistemologia multirreferencial, reconhecemos questões como pluralidade, heterogeneidade e complexidade. E isso nos fez adotar um olhar igualmente plural para compreender não só as práticas educativas, mas para quebrar o pensamento linear e reducionista. Como o próprio Ardoino (1995) afirmou, a multirreferencialidade propõe uma pluralidade de olhares sobre uma determinada realidade e uma pluralidade de linguagens para que se possa traduzir não só essa realidade, mas os olhares que lhe são dirigidos. Podemos afirmar, portanto, que adotar olhares e perspectivas plurais, diante da complexidade do objeto estudado, possibilitou-nos elaborar diretrizes, que nos parecem bem confiáveis.

5.3 Só mais algumas palavras

Consideramos válidas as observações sobre o estudo nos moldes tradicionais da língua propriamente dita. Também nos inquieta um possível questionamento do tipo “como fica o detalhamento dos conteúdos, da didática, dos métodos, do tipo de gramática e das principais habilidades no ensino-aprendizagem de línguas maternas e adicionais?”. Essa questão foi abordada levemente na seção 4.3 e está diretamente ligada ao recorte da pesquisa, que

procurou focar como dar conta de criar diretrizes visando à criação do protótipo de um aplicativo para prática e aperfeiçoamento de línguas de modo colaborativo e crítico-reflexivo.

Não cabia no escopo e nos limites desta tese desenvolver e apresentar um material didático que fosse suficientemente adequado para dar conta de tudo que envolve sua elaboração. É preciso que outros pesquisadores mais capacitados, experientes, com prática de ensino, espírito inovador e movidos a desafios juntem-se a nós e cooperem com seu *know-how* nesse campo onde os conhecimentos do autor da tese ainda estão “engatinhando”.

Outra consideração que merece ser feita nesta seção é a dificuldade em lidar com a impotência de ter que deixar tudo muito bem alinhavado, de modo a funcionar com a precisão de um “relógio suíço”. Aprendi a duras penas que não dá para dar conta de tudo, sempre haverá algo importante que ficará de fora. Algo que mereceria estar incluído em algum capítulo ou seção, mas que infelizmente teve que ser cortado ou até mesmo nem chegou a ser considerado.

Aproveitando por falar em cortes, incomodou-me muito ter que abrir mão da “Teoria da Mesclagem Conceptual”, de Fauconnier e Turner; das “âncoras materiais”, de Hutchins; e da “semiótica aplicada”, de Nöth e Santaella (a partir de Peirce). Foram cortes que doeram muito, mas que, devido à escassez de tempo, mostrou-se a decisão mais prudente e acertada. Este é só um exemplo da dificuldade de montar um arcabouço teórico multirreferencial que transita entre fronteiras de ciências, campos e epistemologias. O consolo é que há sempre a chance de se iniciar uma nova pesquisa. Temas e demandas não faltam.

Para encerrar esta seção, surpreendeu-me o fato de termos conseguido apresentar uma amostragem por prototipagem de alta fidelidade, com a implementação de algumas das diretrizes, sustentadas em seus objetivos. Isso fez uma grande diferença na percepção sobre o progresso da pesquisa. Houve momentos em que achamos que ficaríamos “apenas” na elaboração das diretrizes, sem o vislumbramento do futuro protótipo. Isso por si só já teria valido a pena, seria uma grande vitória. Ainda bem que deu tempo de “ver a criança nascer e pegá-la no colo”. Agora, é cuidar para ela crescer e viver feliz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A verdadeira viagem da descoberta consiste não em achar novas paisagens, mas sim em praticar novos olhares.

Marcel Proust

A epígrafe acima traduz com extrema sensibilidade o que foi essa verdadeira viagem de descoberta. Ela, talvez, não nos tenha revelado novas paisagens, mas com certeza, permitiu que contemplássemos a mesma paisagem que vemos todos os dias, mas, dessa vez, com novos olhos: os nossos e os dos outros.

Este capítulo tem por objetivo apresentar os resultados alcançados por esse estudo; responder às questões de pesquisa; reconhecer e apontar as limitações identificadas ao longo do percurso; destacar as contribuições que consideramos ter proporcionado à área de aprendizagem de línguas mediadas por tecnologias digitais em um cenário de ubiquidade; e sugerir pesquisas e aprofundamentos que podem ser desenvolvidos a partir desta tese.

Iniciemos pelas questões de pesquisa. A primeira pergunta, *Como elaborar diretrizes, visando à construção do protótipo de um aplicativo para a prática e aperfeiçoamento de línguas?*, está diretamente ligada às outras duas, pois sozinha ela não se sustenta. Explico: no início da pesquisa, ao reformular e subdividir as questões de pesquisa, que estavam longas demais, acabei gerando esse primeiro questionamento que, percebo agora, continha em seu cerne essa “inconsistência”. Afinal, isolando-a das demais questões de pesquisa, ela se resume a como “elaborar diretrizes, visando à construção do protótipo de um aplicativo para prática e aperfeiçoamento de línguas”. Mas, eu não notei essa incompletude à época da elaboração das questões orientadoras. Não que a pergunta seja inválida, mas ela só adquire sentido completo para mim e, conseqüentemente, para a pesquisa, se for respondida em conjunto com as outras duas subsequentes. Na minha mente, as três questões sempre foram uma só, por isso talvez ela tenha se mimetizado em meio às demais.

Portanto, apesar de criticar a pergunta que eu mesmo criei, posso afirmar que ela foi respondida e — ao que tudo indica —, os resultados alcançados. Efetivamente, ao buscarmos respostas para esse primeiro “como”, o estudo desenvolvido conduziu-nos ao objetivo

almejado. É basicamente esse o questionamento da primeira pergunta. E ele foi respondido de acordo com o que se observou pelos dados apresentados no Capítulo 4, pela criação de uma amostragem por meio de uma prototipagem de alta fidelidade (ou pelas capturas de telas) e, também, pelas análises feitas no Capítulo 5.

As demais perguntas, todavia, já envolvem outros quesitos. O modo como propus a elaboração das diretrizes obviamente não é único, tendo em vista que outros aplicativos já existem e outros tantos podem ser criados. Mas, ao mesmo tempo, meu trabalho não foi em vão, pois procurar responder à primeira questão, em conjunto com as outras duas, fez toda a diferença. Se eu soubesse o que sei agora e pudesse voltar no tempo, apenas recriaria e redigiria uma questão mais bem cuidada. Vale dizer que todas as subserções, que serviram como fio-condutores, conduziram à resposta dessa primeira questão.

A segunda questão de pesquisa, *Como fazê-lo de modo que fomente uma educação colaborativa e crítico-reflexiva, na qual o reconhecimento e a inclusão do outro importe?*, é primordial e uma das razões basilares da realização deste estudo. Criar as diretrizes e não dar conta das demandas que ela abrange ou não conseguir nem se aproximar delas, seria muito frustrante. E foi aqui que as análises, capitaneadas pelas respectivas subserções, ganharam força, pois, conforme sustentado no Capítulo 5, a opção por uma abordagem epistemológica multirreferencial — reconhecendo questões como pluralidade, heterogeneidade e complexidade —, nos fez adotar olhares e perspectivas plurais para compreender melhor as práticas educativas e quebrar o pensamento linear e reducionista.

Tudo o que foi incorporado à construção dos capítulos da tese foi fundamentado pela metodologia adotada que, com sua característica de bricolagem, permitiu a flexibilidade necessária requerida para o cumprimento dos objetivos desejados. Um bom exemplo dessa escolha metodológica foi o uso de asserções, cuja possibilidade de ajustes, principalmente após a análise dos dados, permitiu-nos a correção de rumos e uma maior retidão nas respostas às questões de pesquisa. Inclusive, duas das subserções precisaram ser alteradas.

A subserção 2 sofreu pequenos ajustes. Mudou de “As diretrizes elaboradas, efetivamente, levam à criação do protótipo e conseguem cumprir os objetivos da pesquisa” para “As diretrizes elaboradas possibilitam a criação do protótipo e, ao mesmo tempo, podem ajudar a cumprir os objetivos da pesquisa”. Isso foi feito porque, ao se analisar os dados apresentados, percebeu-se que era muita ousadia manter uma afirmação com tal grau de precisão. Daí, ela ter sido modalizada, de modo a refletir os resultados encontrados.

A subserção 3 também precisou passar por uma adequação diante do que os resultados preliminares mostraram. Antes era “O arcabouço teórico, a pesquisa sobre o

Duolingo, as vivências e experiências acadêmicas, na licenciatura e no doutorado, agregam conhecimento e conduzem aos objetivos traçados” e passou a ser “O arcabouço teórico, a pesquisa sobre o *Duolingo*, as vivências e experiências acadêmicas, na licenciatura e no doutorado, agregam conhecimento e é bem provável que conduzam aos objetivos traçados”. Algum problema nisso? É lógico que não. Como a minha orientadora costuma dizer “se a gente já soubesse a resposta, qual a razão haveria em pesquisar?” A gente pesquisa aquilo que não sabe ainda e precisa responder sendo fiel ao que os dados e resultados mostram.

Os resultados apresentados, bem como a análise dos dados, demonstraram que há boas perspectivas de se alcançar os objetivos intrínsecos à segunda questão de pesquisa, mas estas só vão se consolidar a partir da efetiva construção do protótipo e da avaliação de seu uso, dos ajustes, das correções de rumo e dos aprimoramentos feitos ao longo do tempo, até que se chegue ao aplicativo propriamente dito. E, mesmo assim, os processos de avaliação deverão ser constantes, como preconizado nas diretrizes elaboradas.

A terceira questão de pesquisa, *Como incorporar características que promovam relações dialogais entre grupos sociais e culturais diversificados?*, está alicerçada nas mesmas conclusões das duas anteriores; contudo, a análise da subserção 1, “A pesquisa desenvolvida propicia o fomento de uma educação colaborativa e crítico-reflexiva, na qual o reconhecimento e a inclusão do outro importa, além de promover relações dialogais entre grupos diversificados” aponta alguns diferenciais próprios dessa questão. A começar pela importância que julgamos ter a Educação Intercultural Crítica (CANDAUI; KOFF, 2015), passando pela experiência do projeto interdisciplinar, “Clube de Leitura – de textos e de mundo”, feito na licenciatura em Letras (UFF) e culminando pela pedagogia da autonomia de Freire (2020a [1996]). Tudo isso associado à exemplificação feita por intermédio da prototipagem de alta fidelidade.

A análise da subserção 4, “A criação de infográficos e quadros gerais permite a compreensão do todo e contribui para uma melhor elaboração das diretrizes” completa e corrobora o que foi dito. O infográfico da Figura 18 (que elucidou os procedimentos) e os Quadros 5 e 6 (que compilaram, sintetizaram, simplificaram e organizaram as informações) foram extremamente importantes na elaboração das diretrizes. Em conformidade com a análise feita, o conteúdo dos quadros e a estrutura procedimental das diretrizes são adequados e têm potencial para incorporar características que promovam relações dialogais entre grupos sociais e culturais diversificados.

Mais uma vez, essas são respostas interpretativas às quais se chegou a partir da análise dos dados e resultados disponíveis. Tudo foi feito no sentido de propiciar que as referidas

características chegassem, do modo como foram pensadas, até o usuário final do protótipo. Por concordar que a ciência é um processo em contínua construção, reconheço que só poderemos ter respostas mais palpáveis quando fizermos novas investigações, com possíveis triangulações de dados, provenientes de fases que incluam participantes, que possam testar o protótipo em uma nova fase da pesquisa. Afinal, a tese se encerra aqui, mas a pesquisa continua. Obviamente, que a fase de testagem com a participação de voluntários somente será feita após a submissão e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Plataforma Brasil.

Respondidas as três questões de pesquisa, passemos a reconhecer as limitações encontradas durante o percurso. Uma delas já foi antecipada, a falta de oportunidade de testes com a prototipagem de alta fidelidade que foi construída à custa de muita dedicação e empenho. Mesmo extrapolando o objetivo da pesquisa, a testagem com voluntários geraria dados relevantes. Outra limitação identificada decorre das adversidades provocadas pela pandemia de COVID-19, o que comprometeu severamente o cronograma da pesquisa. A pandemia não é culpada sozinha, tenho minha parcela de responsabilidade, não posso e nem quero fugir dela. Acabei tendo meus momentos de fraqueza, principalmente por questões de saúde familiar.

Além dessas limitações, ao redigir esta parte das considerações finais, deparei-me com uma inquietação. Aproveito a oportunidade para pedir por novos estudos que completem, aperfeiçoem, contribuam e até mesmo corrijam o que aqui foi apresentado. Deixo como sugestão o aprofundamento sobre as metodologias de ensino-aprendizagem de línguas cuja mediação se dá por tecnologias digitais. Como não foi esse o recorte da pesquisa, o foco recaiu sobre a prática e o aperfeiçoamento, e o tema foi abordado apenas *en passant*. Reconhece-se ainda que falta/faltava ao autor da tese uma maior prática na docência; prática esta que começará a ser suprida em breve.

Reforço ainda a necessidade de que novas etapas sucedam o que até então foi desenvolvido neste estudo, partindo do que foi apresentado nesta reta final da pesquisa e do ainda que será feito, é indispensável submeter o experimento a testes com usuários. Para isso é essencial que outros pesquisadores, que se identificarem com a nossa proposta, unam-se a essa empreitada, dando continuidade ao trabalho, criticando construtivamente e indo muito além do que já foi alcançado.

Entre as contribuições, que consideramos ter proporcionado à área, está a união das ofertas de recursos multimodais — disponíveis nos dispositivos móveis conectados — com o desenvolvimento de pensamento crítico-reflexivo. Associar a prática de língua com a promoção de uma educação colaborativa e inclusiva, na qual o outro seja respeitado apesar

das diferenças, é um dos fatores que nos moveu ao longo da pesquisa. Para aproveitar todo esse potencial que, muitas vezes, é desperdiçado, é necessário que invistamos em letramentos. E essa é uma das características das diretrizes ora propostas. Destacamos, também, a reunião de referências do mais alto nível em um arcabouço teórico inspirador (Ardoino, Candau, Cardoso, Cope, Freire, Kalantzis, Koff, Lemos, Lévy, Liberali, Marcuschi, Morin, Pinheiro, Rojo, Santaella, Santos, Silva e Xavier, entre outros).

Quanto à aprendizagem ubíqua, acreditamos que a proposta aqui apresentada vai acabar por mostrar possíveis caminhos a serem seguidos, quando as pessoas estiverem navegando e adquirindo conhecimento de modo informal e quase sem perceber que estão pondo em práticas estratégias de aprendizagem que elas mesmas nem desconfiavam que tinham. E, nesse sentido, um aplicativo que reúna em um só lugar várias funcionalidades relacionadas ao uso da língua e com essa vertente dialógica, colaborativa, crítico-reflexiva, inclusiva e com a devida importância à questão cultural, vai ser um campo fértil para a aprendizagem ubíqua, um cenário cada vez mais presente em nossas vidas e de nossos educandos.

Saber utilizar o enorme potencial que temos literalmente em nossas mãos é, portanto, uma tarefa urgente e passa por conhecer e compreender muitas das temáticas apresentadas nessa tese, entre elas: o universo da cibercultura; os tipos de leitores (contemplativo, movente, imersivo e ubíquo); as aprendizagens com uso de tecnologias digitais como *e-learning*, *m-learning*, *u-learning*; as salas de aulas interativas; a convergência de mídias; os novos arranjos espaçotemporais; o fim da recepção passiva; as práticas cocriadoras; o desenvolvimento de espaços de encontro e diálogo; as relações de troca; a autonomia do aprendiz; as metodologias ativas; o investimento na formação de professores; a promoção de reflexões nas quais docentes e discentes se percebam como agentes transformadores; a importância de saber ler e interpretar criticamente para não ser vítima da mentira, do engano e das *fake news*; os processos de conscientização tecnológica; a valorização do conhecimento tecnológico pedagógico e de conteúdo (TPACK); a força e a importância do hipertexto e da construção de sentidos; as vantagens da gamificação na educação; a interculturalidade...

É por isso que reunimos aqui o fruto do trabalho que vem sendo realizado há muito tempo por diversas áreas científicas e seus respectivos pesquisadores. Esta nossa modesta pesquisa é só mais uma disponível entre as várias que fazem circular esses conhecimentos que devem ser usados em benefício da coletividade. Enfim, essas são algumas das contribuições que apresentamos ao longo da tese, que foram e que vão continuar sendo utilizadas para fazer

funcionar essa engrenagem, que começamos a pôr em prática com essa pesquisa de elaboração de diretrizes, visando à criação de um protótipo de aplicativo para prática e aperfeiçoamento de línguas.

Em suma, unir uma epistemologia multirreferencial (que valoriza questões como pluralidade, heterogeneidade e complexidade), um arcabouço teórico que reuniu referências criteriosamente escolhidas (conforme pode ser visto no Capítulo 2), aproveitar as vivências e experiências acadêmicas (Capítulo 1), bem como sintetizar e organizar em quadros as informações advindas dessas fontes, apresentar as diretrizes com seus procedimentos em um infográfico e criar uma amostragem por prototipagem alta fidelidade (Capítulo 4), e, por fim, analisar os dados com imparcialidade à luz de tudo o que foi reunido ao longo da tese nos (Capítulo 5), foi determinante para chegarmos às respostas aqui apresentadas nesta tese de doutorado.

Entre os próximos passos, continuar transformando as diretrizes em atividades educativas que comporão as unidades do protótipo para prática e aperfeiçoamento de línguas, de modo colaborativo e crítico-reflexivo, nos moldes da amostragem feita por prototipagem de alta fidelidade apresentada no Capítulo 4. Para isso, será preciso dar continuidade a esta pesquisa, buscando financiamento para a compra de equipamentos e montagem de uma equipe multidisciplinar, nunca se esquecendo de ouvir outras vozes e recebendo *feedbacks* úteis à constante melhoria do protótipo, até que ele possa entrar em fase de teste com uma versão beta.

Conforme mencionado na seção 5.3, gostaríamos de realizar estudos com a Teoria da Mesclagem Conceptual (FAUCONNIER; TURNER, 2002) e com as âncoras materiais (HUTCHINS, 2005); investigar quais mesclas os usuários criam ao utilizar o protótipo do aplicativo e outros dispositivos móveis por meio da criação e análise das esquematizações dos processos de mesclagens. Pretendemos, também, investir em estratégias metodológicas para fazer leituras e análises semióticas, visto que a proliferação de signos atingiu uma grandeza nunca antes vista, daí a necessidade de dialogarmos com eles de uma maneira bem mais profunda do que, em geral, o fazemos (NÖTH; SANTAELLA, 2018). Acreditamos que esses estudos vão agregar conhecimentos importantes para o pensamento crítico-reflexivo tão almejado nesta pesquisa.

Escrever artigos, participar de congressos, simpósios, seminários, *lives* e divulgar a pesquisa e o protótipo fazem parte dos passos que devem ser dados. Manter vivo o legado de Paulo Freire e trabalhar todos os dias, para que aprendamos a interpretar, articular, argumentar, pensar com criticidade, sempre refletindo com tolerância e respeito aos que

pensam diferente de nós é tarefa primordial. Para isso, democratizar o acesso à educação, gerar oportunidades e promover letramentos, é dar um passo necessário para que deixemos de ser manipulados por quem quer que seja. É um sonho ambicioso? Acredito que sim, mas as primeiras impressões nos encorajam a sonhar alto e continuar investindo nesse sonho que é coletivo, plural, inclusivo, que valoriza o pensamento crítico-reflexivo e que, enfim, se preocupa com o outro.

Ao encerrarmos as considerações finais, é preciso reconhecer que — ao longo da pesquisa e escrita desta tese de doutoramento — “muito foi feito”, “muito poderia ter sido feito” e que, com certeza, “muito mais ainda precisa ser feito”. Isso, até que o protótipo fique pronto para ser lançado e se torne um dia um aplicativo para prática e aperfeiçoamento de línguas. Porém, sem nunca deixar de lado sua essência, o despertar de um pensamento crítico-reflexivo, a preocupação com o outro e, conseqüentemente, uma educação e uma convivência mais colaborativa. Não estamos sozinhos nesse mundo. Precisamos reconhecer, nos importarmos, agirmos, nos acolhermos e incluirmos o outro. Um outro, que na visão de outrem, pode ser um de nós.

Chegar ao final desta tese e saber que muito trabalho nos aguarda não é, nem de longe, desmotivador. É, pelo contrário, um grande combustível para continuar trabalhando e, a partir do que foi apresentado, engajar novos participantes na construção. Pensando bem, aceitar desafios faz parte da vida de todos os pesquisadores ou educadores em geral. É isso que nos move.

REFERÊNCIAS

- ADAMS, Ernest. *Fundamentals of game design*. 2. ed. Upper Saddle River: Pearson Prentice Hall, 2013.
- ALVES, Flora. *Gamification – como criar experiências de aprendizagem engajadoras: um guia completo – do conceito à prática*. 2. ed. São Paulo: DVS Editora, 2015.
- ARAÚJO, Júlio; LEFFA, Vilson (org.). *Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- ARAUJO, Regina Borges. Computação Ubíqua: Princípios, Tecnologias e Desafios. SBRC2003 – XXI Simpósio Brasileiro de Redes de Computadores. Natal, RN, p. 45-115, 2003. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/63924715/XXI-Simposio-Brasileiro-de-Redes-de-Computadores>. Acesso em: 02/06/2022.
- ARDOINO, Jacques. *A formação do educador e a perspectiva multirreferencial*. Minicurso ministrado na Universidade Federal de São Carlos, Departamento de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, de 15 a 16 de outubro. Mimeo, 1998c.
- ARDOINO, Jacques. *Abordagem multirreferencial: a epistemologia das ciências antropológicas*. Palestra proferida na Faculdade de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 14 out., 1998a.
- ARDOINO, Jacques. *Análise institucional: gênese, atualidade e perspectivas*. Palestra proferida na Faculdade de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 13 out., 1998b.
- ARDOINO, Jacques. Dialogue à plusieurs voix: à propos du sujet. In: ARDOINO, Jacques. *Le directeur et l'intelligence de l'organisation: repères et notes de lecture*. Ivry: ANDESI, p. 18-20, 1995a.
- ARDOINO, Jacques. Multiréférentielle (analyse). In: ARDOINO, Jacques. *Le directeur et l'intelligence de l'organisation: repères et notes de lecture*. Ivry: ANDESI, 1995b. p. 7-9
- ARDOINO, Jacques. Nota a propósito das relações entre a abordagem multirreferencial e a análise institucional (história ou histórias). In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves. (coord.). *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998d. , p. 42-49.
- BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso: 2018.
- BARBOSA, Joaquim Gonçalves (coord.) *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: EdUFSCar, 1998a.
- BARBOSA, Joaquim Gonçalves (coord.) O pensamento plural e a instituição do outro. Dossiê: multirreferencialidade e educação. *Educação & Linguagem*, ano 7, n. 9, p. 13-25, jan./jun. 2004.

BARBOSA, Joaquim Gonçalves (org.) *Reflexões em torno da abordagem multirreferencial*. São Carlos: EdUFSCar, 1998b.

BELL, Darrin. *The Talk*. New York: Henry Holt and Company, 2023a.

BELL, Darrin. The Talk – Accused of Plagiarism. In: BELL, Darrin. *The Talk*. New York: Henry Holt and Company, 2023b.

BELL, Darrin. The Talk – Accused of Plagiarism. Disponível em: <https://www.newyorker.com/culture/culture-desk/the-talk-accused-of-plagiarism>. Acesso em: 24 jul. 2023.

BERNARDO, Sandra. Mesclagem conceptual em análise de cartum. *Veredas – Revista de Estudos Linguísticos – PPG Linguística/UFJF*, Juiz de Fora, v. 15, p. 251-261, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/issue/view/1201>. Acesso em: 05 maio 2022.

BERNARDO, Sandra; VELOZO, Naira; MORAIS, Bruna de. E daí?: produções multimodais sobre vidas perdidas. *Matraga*, v. 28, n. 53, p. 329-343, maio/ago. 2021.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. BNCC – Base Nacional Comum Curricular. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 22 dez. 2022.

CANDAU, Vera Maria. Educação Escolar e Culturas: multiculturalismo, universalismo e currículo. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Didática: questões contemporâneas*. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2009. p. 47-60.

CANDAU, Vera Maria. Memórias, Diálogos e Buscas: aprendendo e ensinando didática. *Revista Educação*, São Leopoldo, v. 12, p. 174-181, 2008.

CANDAU, Vera Maria. Pedagogias Críticas: ontem e hoje. *Revista Novamerica*, Rio de Janeiro, n. 97, p. 58-61, mar. 2003.

CANDAU, Vera Maria; KOFF, Adélia Maria. A didática hoje: reinventando caminhos. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 329-348, abr./jun. 2015.

CARDOSO, Janaina da Silva. Online games: homework can be fun. *Mindbite. Aplierj Newsletter*, dec. 2014 / feb. 2015. ISSN 1678-6149. Rio de Janeiro, 2014.

CARDOSO, Janaina da Silva. Formação crítica de professores na/para a cibercultura. In: VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa; GONÇALVES, Lilia Aparecida Costa (org.). *Cultura digital, educação e formação de professores*. São Paulo: Pontocom, 2022. p. 175-221.

CARDOSO, Janaina da Silva; CORRÊA, Cláudio Ricardo; LEÃO-JUNQUEIRA, Luciana Braga Carneiro. Games e gamificação: recursos multimodais auxiliando no processo de Aprendizagem A Distância (AAD) de línguas. In: FERNANDES, Terezinha; MACIEL, Cristiano; SANTOS, Edméa. (org.). *Multiletramentos e linguagens multimodais*. 1. ed.

Cuiabá: Editora da Universidade Federal de Mato Grosso, 2020. p. 157-177. (Coleção Educação a Distância, 16).

CARDOSO, Janaina; VELOZO, Naira. Educação, pesquisa e gestão universitária em contexto remoto: relato de experiência e caminhos de investigação. In ROCHA, Décio; DEUSDARÁ, Bruno; ARANTES, Poliana; PESSÔA, Morgana (org.). *Pesquisar com gêneros discursivos: interpelando mídia e política*. p.119-128. Rio de Janeiro: Ed. Cartolina, 2020. Disponível em: <https://www.editoracartolina.com/em-discurso-04>. Acesso em: 23 jul. 2022.

CASTANHO, Maria Eugênia.; CASTANHO, Sérgio. Revisitando os objetivos da educação. In: VEIGA, Ilma Passos A. *Didática: o ensino e suas relações*. Campinas, SP: Papirus, 1996. p. 53-76.

CASTILHO, Carlos. Aula do dia 25/4 – Convergência Multimídia. Disponível em: <http://jolassec.blogspot.com/2007/04/aula-do-dia-254-convergencia-multimidia.html>. 2007. Acesso em: 20 jul. 2018.

CAVALCANTE, Andrea Pinheiro Paiva. *A escuta popular da rádio comunitária do Edson Queiroz*: estudo introdutório sobre a produção do sujeito no espaço da periferia. 2006. 215f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará. Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza-CE, 2006. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/3341>. Acesso em: 02 fev. 2023.

CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra. Mapeamento e produção de sentido: os *links* no hipertexto. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antonio Carlos (org.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CINTRA, Anna Maria Marques. A leitura na educação continuada: uma reflexão. In: CINTRA, Anna Maria Marques. *Ensino de língua portuguesa: reflexão e ação*. São Paulo: Educ, 2008. p. 35-50.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. (ed.). Multiliteracies: New Literacies, New Learning. In: HAWKINS, Margaret R. (org.). *Framing Languages and Literacies: Socially Situated Views and Perspectives*, New York: Routledge, 2013. p. 105-135.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. Language Educational and Multiliteracies. In: MAY, Stephen; HORNBERGER, Nancy H. (ed.). *Encyclopedia of Language and Education*. 2. ed. Nova York: Springer, 2008. v. 1, p. 194-211.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. (ed.). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London: Routledge, 2000. p. 121-234.

CORRÊA, Cláudio Ricardo. A gamificação e o ensino/aprendizagem de segunda língua: um olhar investigativo sobre o *Duolingo*. *Revista Linguagem & Ensino*. v. 22, n. 4, p. 1020-1039, 2019. ISSN 1983-2400. DOI: <http://dx.doi.org/10.15210/rle.v22i4>. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/index>.

CORRÊA, Cláudio Ricardo. A mesclagem conceptual e a ressignificação de constructos antagônicos: analisando uma propaganda em tempos de pandemia. Edição temática “COVID-

19: uma pandemia sob o olhar das ciências da linguagem”. *Linguasagem*. São Carlos, v. 41, 2022, p. 89-112.

CORRÊA, Cláudio Ricardo. *Aprendizagem de segunda língua por meio da educação online aberta: o uso de tecnologias digitais, gamificação e autodidatismo no processo de aquisição linguística*. Orientadora: Janaina da Silva Cardoso. 2018. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

CORRÊA, Cláudio Ricardo. Aprendizagem de segunda língua por meio da educação online aberta: o uso de tecnologias digitais, gamificação e autodidatismo no processo de aquisição linguística. *Revista Docência e Cibercultura - ReDoC*, v. 4, p. 399-410, 2020. DOI: <https://doi.org/10.12957/redoc.2020.54614>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/54614/36548>.

CORRÊA, Cláudio Ricardo. Um lugar chamado Notting Hill: mesclagens conceituais e âncoras materiais em uma produção multimodal. *Palimpsesto*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 40, p. 119-135, set./dez. 2022.

COSCARELLI, Carla Viana. Alfabetização e letramento digital. In: COSCARELLI, Carla V.; RIBEIRO, Ana E. (org.) *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 2 ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007.

COSCARELLI, Carla Viana. *Entrevista: uma conversa com Fauconnier*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, 2005. Disponível em: www.lettras.ufmg.br/rbla/2005_2/entrevista. Acesso em: 07 maio 2022.

COSCARELLI, Carla Viana. Os dons do hipertexto. *Littera: revista de Linguística e Literatura*, Pedro Leopoldo, Faculdades Integradas Pedro Leopoldo, v. 4, n. 4, p. 7-19, jul./dez. 2006.

COSTA, Estefani Gumiero et al. Linguística textual e ensino de leitura sob a perspectiva Multimodal. *SEDA - Revista de Letras da Rural-RJ*, v. 5, n. 12, p. 87-101, 2020.

COSTA, Leandro Demenciano. *O que os jogos de entretenimento têm que os educativos não têm: 7 princípios para projetar jogos educativos eficientes*. Teresópolis: Ed. Novas ideias; Rio de Janeiro. Ed. PUC-Rio, 2010.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*, vol. 1. São Paulo: Ed. 34, 1995.

DEMO, Pedro. *Educação hoje*. São Paulo: Atlas, 2009a.

DEMO, Pedro. *Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física*, v. 1, n. 1, p.53-75, ago. 2009b. ISSN 2175-8093.

DI FELICE, Massimo. A colaboração tecnologicamente guiada. *MSG, Revista de Comunicação e Cultura*, vol. 1, n. 4, p. 29-31, 2009.

DUOLINGO (*site*). Disponível em: <https://www.duolingo.com>. Todas as telas foram capturadas ao longo de 2017, de acordo com o andamento das atividades desenvolvidas pelos participantes da pesquisa.

FAUCONNIER, Gilles. *Mental spaces*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

FAUCONNIER, Gilles. *Mappings in thought and language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

FAUCONNIER, Gilles; TURNER, Mark. *The way we think: conceptual blending and the mind's hidden complexities*. New York: Basis Books, 2002.

FERRARI, Lilian. *Introdução à linguística cognitiva*. São Paulo: Contexto, 2011.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Educação antirracista e práticas em sala de aula: uma questão de formação de professores. *Revista de Educação Pública*, v. 21, n. 46, maio/ago. 2012.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. *Educação, Sociedade & Culturas*, n. 23, p. 91-124, 2005.

FONSECA, Marissol; CARDOSO, Janaina. Ensino remoto emergencial na perspectiva de licenciandos: a emergência de crenças, identidades e emoções em um fórum de docentes em formação. *Pensares em Revista*. São Gonçalo-RJ, n. 23, p. 26-46, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/60468>. Acesso em: 23 jul. 2022.

FORCEVILLE, Charles. Non-verbal and multimodal metaphor in a cognitivist framework: agendas for research. In: KRISTIANSEN, Gitte; ACHARD, Michel; DIRVEN, René; IBÁÑEZ, Francisco Ruiz de Mendoza (ed.). *Cognitive linguistics: current applications and future perspectives*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 2006. p. 379-402.

FORCEVILLE, Charles. Metaphor in pictures and multimodal representations. In: GIBBS Jr., Raymond W. (ed.). *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008, p. 462-482.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. – 66ª ed. – São Paulo: Paz e Terra, 2020a [1996].

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. – 73ª ed. – São Paulo: Paz e Terra, 2020b [1968].

FREIRE, Paulo; PAPERT, Seymour. *O futuro da escola*. São Paulo: TV PUC, 1996. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/1896>. Acesso em: 18/12/2022.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GEE, James Paul. *Good Video Games + Good Learning*. New York: Peter Lang Publishing, 2007.

GEE, James Paul. Learning and Games. In: SALEN, Katie (ed.). *The Ecology of Games: Connecting Youth, Games, and Learning*. The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Series on Digital Media and Learning. Cambridge, MA: The MIT Press, 2008. p. 21-40.

GIBSON, William Ford. *Burning Chrome*. – Califórnia: Harper Voyager, 2003 [1982].

GIBSON, William Ford. *Neuromancer*. Tradução de Fábio Fernandes. 5. ed. São Paulo: Aleph, 2016 [1984].

GONÇALVES, Júnior Leandro; PESCE, Lucila. Educar em tempos de pandemia: desafios da profissão docente. *Revista Docência e Cibercultura*, v. 5, n. 3, set./dez/2021. ISSN: 2594-9004. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/61398/39545>. Acesso em: 12 jun. 2022.

GONZÁLEZ REY, Fernando. *Epistemologia qualitativa y subjetividad*. São Paulo: EDUC, 1997.

HOPKINS, David. *A Teacher's Guide to Classroom Research*. 4. ed. Buckingham: Open University Press, 2008.

HUTCHINS, Edwin. Material anchors for conceptual blends. *Journal of Pragmatics*, v. 37, 2005, p.1555-1577.

IBGE (2021). Pnad-Covid, nov. 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 20 dez. 2021.

IBGE (2022). Censo 2022. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/>. Acesso em: 03 jul. 2023.

INAF (2018). Alfabetismo no Brasil. Disponível em: <https://alfabetismofuncional.org.br/>. Acesso em: 03 jul. 2023.

JENKINS, Henry. *Cultura da convergência*. São Paulo: Aleph, 2009.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

JUNQUEIRA, Luciana Braga Carneiro Leão. *Aquisição de léxico em inglês como língua adicional através da mesclagem conceptual em videogames de RPG*. Orientadora: Janaina da Silva Cardoso. 2019. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

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

KAPP, Karl, M. *The Gamification of Learning and Instruction: game-based methods and strategies for training and education*. São Francisco: Pfeiffer, 2012.

KAWACHI, Guilherme Jotto. “Entre letramentos e multiletramentos: contribuições teóricas para um ensino crítico de língua inglesa”. Dossiê Especial: Formação Docente, Tecnologias Digitais e Educação Crítica. *Revista X*, v. 2, p. 45-61, 2015.

KENSKI, Vani Moreira. *Tecnologias e tempo docente*. Campinas: Papirus, 2013.

KINCHELOE, Joe. L. *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno*. Porto Alegre: Artes Médicas: 1997.

KINCHELOE, Joe; BERRY, Kathleen S. *Pesquisa em educação: conceituando a bricolagem*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KOCH, Ingedore Grünfeld Villaça. Coerência e manutenção temática no hipertexto. Palestra proferida no Seminário Hipertexto: demandas teóricas e práticas. Recife: UFPE, 2000.

KOCH, Ingedore Grünfeld Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, Ingedore Grünfeld Villaça; TRAVAGLIA, Luis Carlos. *Texto e coerência*. São Paulo: Cortez, 2011.

KOFF, Adélia Maria. Uma Agenda para a Didática Hoje: atualizando possíveis prioridades. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa (org.). *Didática e Escola em uma Sociedade Complexa*. Goiânia: Centro de Estudos e Pesquisas em Didática, 2011. p. 133-153.

KOEHLER, M. L.; MISHRA, P. Introducing TPACK. In: AACTE Committee on Innovation and Technology (ed.). *Handbook of Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCK) for Educators*. New York: Routledge, 2008. p. 3-29.

KOSTER, Ralph. *A theory of fun for game design*. Scottsdale, AZ: Paraglyph Press, 2005.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Metáforas da vida cotidiana*. Coleção As Faces da Linguística Aplicada. Campinas, SP: Mercado das Letras; São Paulo: Educ: 2002 [1980].

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. *Literacies: social, cultural and historical perspectives*. New York: Peter Lang Publishing, 2011.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele; CURRAN, Caitlin. Conceptualizing and researching “New Literacies.” In: CHAPELLE, Carol A. (ed.). *The encyclopedia of applied linguistics*. Hoboken, NJ: Wiley Blackwell, 2013. p. 863-870.

LEFFA, Vilson José. Gamificação adaptativa para o ensino de línguas. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA, INOVAÇÃO E EDUCAÇÃO, 2014. Buenos Aires. *Anais...* [S.l.: s.n., 2014]. p. 1-12.

LEFFA, Vilson José. Redes sociais: ensinando línguas como antigamente. In: ARAÚJO, Júlio; LEFFA, Vilson (org.). *Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 137-153.

LEFFA, Vilson José; IRALA, Valesca Brasil. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: Vilson J. LEFFA; Valesca B. IRALA. (org.). *Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil*. Pelotas: Educat, 2014. p. 21-48.

LEMOS, André. Cibercultura e mobilidade: a era da conexão. In: LEÃO, Lúcia (org.). *Derivas: cartografias do ciberespaço*, São Paulo: Annablume, 2004.

LEMOS, André. *Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. 7. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015 [2002].

LEMOS, André. *O futuro da internet: em direção a uma ciberdemocracia*. São Paulo: Paulus, 2010a.

LEMOS, André. O que é cibercultura? In: Trecho de debate “Educar na cultura digital”. Bienal do Livro de São Paulo de 2010. São Paulo: Educarede, 2010b. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hCFXsKeIs0w>. Acesso em: 05 dez. 2022.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1993.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 2010. [1997]

LÉVY, Pierre. *Ciberdemocracia*. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

LÉVY, Pierre. Pierre Lévy talks about Cyberdemocracy at Senac [Conferência]. São Paulo: Senac, 2014. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=OmzDuAN5_zg&index=7&list=WL. Acesso em: 04 ou. 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. Produção de Saberes na Escola: suspeitas e apostas. In: CANDAU, Vera Maria et al. (org.). *Didática, Currículo e Saberes Escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 11-45.

LIBÂNEO, José Carlos. O campo teórico e profissional da didática hoje: entre Ítaca e o canto das sereias. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 14., 2008, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: PUC-RS, 2008. p. 234-252.

LIBERALI, Fernanda. *Formação crítica de educadores: questões fundamentais*. 3. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. (Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, 8).

LIBERALI, Fernanda; FUGA, Valdite; DIEGUES, Ulysses; CARVALHO, Márcia (org.). *Educação em tempos de pandemia: brincando com um mundo possível*. Campinas: Pontes, 2020.

LIBERALI, Fernanda; MEGALE, Antonieta (org.). *Alfabetização, letramento e multiletramentos em tempos de resistência*. Campinas: Pontes, 2019.

LUKOSEVICIUS, Alessandro Prudêncio; MARCHISOTTI Gustavo Guimarães, SOARES, Carlos Alberto Pereira. Panorama da complexidade: principais correntes, definições e constructos. *Revista Eletrônica Sistemas & Gestão*, v. 11, n. 4, p. 455-465, 2016. Disponível em: <https://www.revistasg.uff.br/sg/article/view/1157/530>. Acesso em: 05 out. 2021.

MACEDO, Roberto Sidnei. *A pesquisa e o acontecimento: compreender situações, experiências e saberes acontecimentais*. Salvador: EDUFBA, 2016.

MACEDO, Roberto Sidnei. Por uma epistemologia multirreferencial e complexa nos meios educacionais. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves. (org.). *Reflexões em torno da abordagem multirreferencial*. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 57-71.

MARCONI, Eva Maria; LAKATOS, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula. *Linguagem & Ensino*, v. 4, n. 1, p. 79-111, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. A coerência no hipertexto. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. (org.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005. p. 185-207.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antonio Carlos. (org.) *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 15-80.

MARTÍNEZ, Albertina Mitjás; GONZÁLEZ REY, Fernando; PUENTES, Roberto Valdéz (org.). *Epistemologia qualitativa e teoria da subjetividade* [recurso eletrônico]: discussões sobre educação e saúde. Uberlândia, MG: EDUFU, 2019. (Coleção Biblioteca Psicopedagógica e Didática. Série Ensino Desenvolvemental; v. 7).

MARTINS, João Batista. Contribuições epistemológicas da abordagem multirreferencial para a compreensão dos fenômenos educacionais. *Revista Brasileira de Educação*, n. 26, maio/ago. 2004.

McGONIGAL, Jane. *A realidade em jogo*. Rio de Janeiro: BestSeller, 2012.

McNIFF, Jean. *Action research: principles and practice*. London: Macmillan, 1998.

MEIRELES, Cecília. *Ou isto ou aquilo*. 6. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012.

- MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. *In: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade.* 26. ed. Petrópolis, Vozes, 2001.
- MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. *In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (org.). Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens (Coleção mídias contemporâneas), v. 2, n. 1, p. 15-33, 2015.* Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4941832/mod_resource/content/1/Artigo-Moran.pdf. Acesso em: abr. 2022.
- MORIN, Edgar. *Ciência com consciência.* Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.
- MORIN, Edgar. Notas para um “Emílio” Contemporâneo. *In: PENA-VEJA, A.; ALMEIDA, C. R. S.; PETRAGLIA, I. (org.). Edgar Morin: ética, cultura e educação.* São Paulo: Ed. Cortez, 2003.
- NEIRA, Marcos Garcia; LIPPI, Bruno Gonçalves. Tecendo a Colcha de Retalhos: a bricolagem como alternativa para a pesquisa educacional. *Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 607-625, maio/ago. 2012.*
- NÓVOA, Antônio Sampaio da. *Formação de professores e trabalho pedagógico.* Lisboa: EDUCA, 2002.
- NUNAN, David. *Research methods in language learning.* Cambridge: Cambridge University Press, 1992.
- O’MALLEY, J. Michael; CHAMOT, Anna Uhl. *Learning strategies in second language acquisition.* New York: CUP, 1990.
- OLIVEIRA, Luciano Amaral. *Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias.* São Paulo: Parábola, 2014.
- ORLANDI, Eni. *Discurso e Leitura.* Cortez: Unicamp, 1988.
- ORWELL, George. *1984.* São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- OXFORD, Rebecca L. *Language learning strategies: what every teacher should know.* New York: Newbury House, 1990.
- PELOSI, Ana Cristina; FELTES, Heloísa Pedroso de Moraes; FARIAS, Emilia Maria Peixoto (org.). *Cognição e linguística: explorando territórios, mapeamentos e percursos.* Caxias do Sul, RS: Educus, 2014.
- PENNYCOOK, Alastair. *Language and mobility: unexpected places.* Bristol: Multilingual Matters, 2012.
- PETIT, Thomas; SANTOS, Gilberto Lacerda. A aprendizagem não formal da língua estrangeira usando o *smartphone*: por que voltamos a metodologias do século XIX? *In:*

SIMPÓSIO HIPERTEXTO E TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO, 5., 2013, Recife. Aprendizagem móvel dentro e fora da escola. Recife: UFPE, 2013. p. 1-21. ISSN 1984-1175.

PLATÃO. *Fedro*. Tradução de Maria Cecília Gomes dos Reis. 1. ed. São Paulo: Penguin-Companhia, 2016.

PNAD. *Pesquisa nacional por amostra de domicílios: síntese de indicadores 2015* / IBGE, Coordenação de Trabalho e Rendimento. Rio de Janeiro: IBGE, 2016. 108p.

POSSENTI, Sírio. Notas um pouco céticas sobre hipertexto e construção de sentido. *In: POSSENTI, Sírio (org.). Os limites do sentido*. Curitiba: Criar, 2002. p. 205-226.

PRENSKY, Marc. Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*. MCB University Press, v. 9, n. 5, p. 1-6, out. 2001. Disponível em: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20Part1.pdf>. Acesso em: 20 out. 2017.

PRENSKY, Marc. Sapiens digital: from digital immigrants and digital natives to digital wisdom. *Innovate*, v. 5, n. 3, 2009.

PRENSKY, Marc. Digital Wisdom and Homo Sapiens Digital. *In: THOMAS, Michael (ed.) Deconstructing digital natives: young people, technology, and the new literacies*. Oxon – UK: Routledge, 2011. p. 15-29

PROUST, Marcel. *A prisioneira*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002. (Série Em Busca do Tempo Perdido; 5).

RABELLO, Cíntia Regina Lacerda. Aprendizagem de línguas mediada por tecnologias e formação de professores: recursos digitais na aprendizagem on-line para além da pandemia. *Ilha do Desterro*. Digital Resources in English as L2: designs and affordances, v. 74 n. 3, 2021.

RABELLO, Cíntia Regina Lacerda; CARDOSO, Janaina da Silva. Letramento digital de professores de línguas: uma demanda da cibercultura ainda subestimada pelos currículos de licenciaturas. *Revista Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 25, n. esp., dez. 2022.

RAIC, Daniele Farias Freire. O tornar-se professor nos cursos de pedagogia: um debate em aberto na construção da identidade do pedagogo. *In: COLÓQUIO INTERNACIONAL. “EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE”, 7., 2013. Anais...* São Cristóvão, SE: [s.n.], 2013. ISSN 1982-3657. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/9764/20/19.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2022.

REGO, Izabel de Moraes Sarmiento. *Mobile language learning: how gamification improves the experience*. Campinas, SP: Unicamp, 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/303728892_Mobile_language_learning_How_gamification_improves_the_experience. Acesso em: dez. 2017.

RIBEIRO, Mayra Rodrigues Fernandes; SANTOS, Edméa. Pesquisa-formação multirreferencial e com os cotidianos na cibercultura: tecendo a metodologia com um rigor outro. *Revista de Educação Pública*, v. 25, n. 59/1, maio/ago. 2016.

RILKE, Rainer Maria; KAPPUS, Franz Xaver. *Cartas a um jovem poeta*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2022.

ROCHA, Luciana Lins; FREIRE, Alice Maria da Fonseca. O professor em formação e o conflito de currículos – uma experiência de pesquisa-ação. In: LEFFA, Vilson José (org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. 2. ed. Pelotas: EDUCAT, 2008. p. 295-306.

ROCHA, Tião. *Quando sinto que já sei* (documentário). Direção: Antonio Sagrado, Raul Perez e Anderson Lima. Produção: Antonio Sagrado e Raul Perez. Brasil, 2013. (80 min.). Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=HX6P6P3x1Qg>. Acesso em: 05 jun. 2022.

ROJO, Roxane. *Escola conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. (org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROSA, João Guimarães Rosa. *Grande sertão: veredas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RUIZ DE MENDOZA, Francisco José. The role of mappings and domains in understanding metonymy. In: BARCELONA, Antonio (ed.). *Metaphor and metonymy at the crossroads*. Berlin & New York: Mouton de Gruyter, 2003. p. 109-132.

RUIZ DE MENDOZA, Francisco José; GALERA, Alicia. *Cognitive modeling: a linguistic perspective*. [S.l. : John Benjamins Publishing Company, 2014].

SÁ, Luciana Passos; KASSEBOEHMER, Ana Claudia; QUEIROZ, Saete Linhares. Esquema de argumento de Toulmin como instrumento de ensino: explorando possibilidades. *Revista Ensaio*, Belo Horizonte, v. 16, n. 3, p. 147-170, set./dez. 2014.

SAGRADO, Antonio; PEREZ, Raul; LIMA, Anderson. *Quando sinto que já sei* (documentário). Direção: Antonio Sagrado, Raul Perez e Anderson Lima. Produção: Antonio Sagrado e Raul Perez. Brasil, 2013 (80 min.). Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=HX6P6P3x1Qg>. Acesso em: 05/06/2022.

SALEN, Katie; ZIMMERMAN, Eric. *Rules of play: games design fundamentals*. Cambridge: MIT Press, 2004.

SANCHO, Juana M. Para promover o debate sobre os ambientes virtuais de ensino e aprendizagem. In: SILVA, Marco; PESCE, Lucila; ZUIN, Antonio (org.). *Educação online: cenário, formação e questões didático-metodológicas*. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2010. p. 95-106.

SANTAELLA, Lucia. A aprendizagem ubíqua substitui a educação formal? *Revista de Computação e Tecnologia*, São Paulo, v. 2, n. 1, 2010. ISSN 2176-7998.

SANTAELLA, Lucia. *Comunicação e pesquisa: projetos para mestrado e doutorado*. São Paulo: Hacker Editores, 2001.

SANTAELLA, Lucia. *Comunicação ubíqua: Repercussões na cultura e na educação*. São Paulo: Paulus, 2014.

SANTAELLA, Lucia. *Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura*. São Paulo: Paulus, 2003.

SANTAELLA, Lucia. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2005.

SANTAELLA, Lucia. *Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo*. São Paulo: Paulus, 2004.

SANTAELLA, Lucia. O homem e as máquinas. In: DOMINGUES, Diana (org.). *A arte no século XXI: a humanização das tecnologias*. São Paulo: Editora UNESP, 1997.

SANTAELLA, Lucia. *Redação e leitura: guia para o ensino*. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

SANTANA, Bianca; ROSSINI, Carolina; PRETTO, Nelson De Luca. *Recursos educacionais abertos: práticas colaborativas e políticas públicas*. Salvador: Casa da Cultura Digital/EDUFBA, 2012.

SANTOS, Edméa. EAD, palavra proibida. Educação online, pouca gente sabe o que é. Ensino remoto, o que temos. Notícias, *Revista Docência e Cibercultura*, ago. 2020. ISSN: 2594-9004. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/announcement/view/1119>. Acesso em: 10 jun. 2022.

SANTOS, Edméa. Educação online para além da EAD: um fenômeno da cibercultura. In: SILVA, Marco; PESCE, Lucila; ZUIN, Antonio (org.). *Educação online: cenário, formação e questões didático-metodológicas*. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2010. p. 29-48.

SANTOS, Edméa. Formação de professores e cibercultura: novas práticas curriculares na educação presencial e a distância. *Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade*, v. 11, n. 17, p. 113-122, jan./jun. 2002.

SANTOS, Edméa. Mídias sociais e mobilidade em tempos de cibercultura: educando na escola, nas cidades e no ciberespaço. In: SANTOS, Edméa (org.). *Mídias e Tecnologia na educação presencial e a distância*. 1. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

SANTOS, Edméa. *Pesquisa-formação na cibercultura*. Teresina: EDUFPI, 2019.

SILVA, Marco. Cibercultura e educação: a comunicação na sala de aula presencial e online. *Revista FAMECOS*, Porto Alegre, n. 37, p. 69-74, dez. 2008.

SILVA, Marco. *Entrevista a Nora Toledo* (IUVB), 2003. Disponível em: https://www.saladeaulainterativa.pro.br/entrevista_0006.htm#:~:text=Marco%20Silva%3A%20Interatividade%20n%C3%A3o%20%C3%A9,transmiss%C3%A3o%20de%20A%20para%20B. Acesso em: 04 fev. 2022.

SILVA, Marco. *Sala de aula interativa*. 1. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

SILVA, Marco. *Sala de aula interativa: educação, comunicação, mídia clássica...* 7. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

SILVA, Marco. (org.). *Formação de professores para docência on line*. São Paulo: Loyola, 2012.

SILVA, Marco; PESCE, Lucila; ZUIN, Antonio. Apresentação. In: SILVA, Marco; PESCE, Lucila; ZUIN, Antonio (org.). *Educação on line: cenário, formação e questões didático-metodológicas*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARONE, Elaine. Some Thoughts on the Notion of Communication Strategy. *TESOL Quarterly*, v. 15, n. 3, p. 285-295, Sep. 1981. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/3586754>. Acesso em: 14 dez. 2017.

TOULMIN, Stephen. *Os usos do argumento*. Tradução de Reinaldo Guarany. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VAN MANEN, Max. Linking ways of knowing with ways of being practical. In *Curriculum Inquiry*, v. 6, n. 3, p. 205-228, 1977.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WACHOWSKI, Lana; WACHOWSKI, Lilly. *Matrix*. Direção: Lana Wachowski; Lilly Wachowski. Roteiro: Lilly Wachowski; Lana Wachowski. Produção: Joel Silver. Austrália e Estados Unidos: Warner Bros Pictures, 1999.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine. *Construyendo interculturalidad crítica*. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010. p. 75-96.

WALSH, Catherine; OLIVEIRA, Luiz Fernandez; CANDAU, Vera Maria. Colonialidade e pedagogia decolonial: para pensar uma educação outra. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 26, n. 83, p. 1-11, 2018.

WARDLE, Claire; DERAKHSHAN, Hossein. Information disorder: Toward an interdisciplinary framework for research and policy making. *Council of Europe report*, v. 27, 2017.

WERBACH, Kevin; HUNTER, Dan. *For the win: how game thinking can revolutionize your business*. Philadelphia: Wharton Digital Press, 2012.

WILLIAMS, Alicia D. *The Talk*. New York: Atheneum; Caitlyn Dlouhy Books (Simon and Schuster), 2022.

XAVIER, Antonio Carlos. Leitura, texto e hipertexto. *In*: MARCUSCHI, Luiz Antônio;
XAVIER, Antonio Carlos (org.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção
de sentido*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 207-220.

APÊNDICE A - Matrizes dos Formulários-Base

Formulário de avaliação da revisão literária (Estágio 1)

Item da revisão literária avaliado: _____				
Perguntas	Muito	Parcialmente	Pouco	
1) Essa teoria agrega conhecimento e é capaz de ajudar na elaboração das diretrizes do protótipo?	⑤	④	③	② ①
Desenvolva, faça comentários e diga por quê: _____				
2) Essa área/disciplina agrega conhecimento e é capaz de ajudar na elaboração das diretrizes do protótipo?	⑤	④	③	② ①
Desenvolva, faça comentários e diga por quê: _____				
3) Esse tema/assunto agrega conhecimento e é capaz de ajudar na elaboração das diretrizes do protótipo?	⑤	④	③	② ①
Desenvolva, faça comentários e diga por quê: _____				
4) Essa metodologia/abordagem agrega conhecimento e é capaz de ajudar na elaboração das diretrizes do protótipo?	⑤	④	③	② ①
Desenvolva, faça comentários e diga por quê: _____				

Fonte: O autor, 2022.

Formulário de avaliação das características do *Duolingo* (Estágio 2)

Características do <i>Duolingo</i> a serem avaliadas e se devem ser replicadas										
Perguntas	Serve de parâmetro			Deve ser replicado						
1) Os recursos multimodais (visuais, sonoros, gráficos) do <i>Duolingo</i> i) servem de parâmetro para ajudar na elaboração das diretrizes do protótipo e ii) podem ser utilizados/incorporados?	Sim	Parc.	Não	Sim	Parc.	Não				
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
Desenvolva, faça comentários e diga por quê: _____										
2) Os aspectos de <i>affordance</i> do <i>Duolingo</i> i) servem de parâmetro para ajudar na elaboração das diretrizes do protótipo e ii) podem ser utilizados/incorporados?	Sim	Parc.	Não	Sim	Parc.	Não				
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
Desenvolva, faça comentários e diga por quê: _____										
3) A metodologia de tradução entre dois idiomas utilizada no <i>Duolingo</i> i) serve para ajudar na elaboração das diretrizes do protótipo ii) pode ser utilizada/incorporada?	Sim	Parc.	Não	Sim	Parc.	Não				
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
Desenvolva, faça comentários e diga por quê: _____										
4) A metodologia de gamificação do ensino utilizada no <i>Duolingo</i> i) serve para ajudar na elaboração das diretrizes do protótipo ii) pode ser utilizada/incorporada?	Sim	Parc.	Não	Sim	Parc.	Não				
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
Desenvolva, faça comentários e diga por quê: _____										
5) Os recursos de engajamento utilizados no <i>Duolingo</i> i) servem de parâmetro para ajudar na elaboração das diretrizes do protótipo e ii) podem ser utilizados/incorporados?	Sim	Parc.	Não	Sim	Parc.	Não				
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
Desenvolva, faça comentários e diga por quê: _____										
6) Os recursos de interação entre usuários utilizados no <i>Duolingo</i> i) servem de parâmetro para ajudar na elaboração das diretrizes do protótipo e ii) podem ser utilizados/incorporados?	Sim	Parc.	Não	Sim	Parc.	Não				
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
Desenvolva, faça comentários e diga por quê: _____										
7) Os recursos utilizados para o desenvolvimento das quatro habilidades de comunicação (ouvir, falar, ler e escrever) utilizados no <i>Duolingo</i> i) servem de parâmetro para ajudar na elaboração das diretrizes do protótipo e ii) podem ser utilizados/incorporados?	Sim	Parc.	Não	Sim	Parc.	Não				
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
Desenvolva, faça comentários e diga por quê: _____										
8) Essa característica de _____ do <i>Duolingo</i> i) serve para ajudar na elaboração das diretrizes do protótipo ii) pode ser utilizada/incorporada?	Sim	Parc.	Não	Sim	Parc.	Não				
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
Desenvolva, faça comentários e diga por quê: _____										

Formulário de avaliação das experiências na graduação em Licenciatura em Letras
(Português-Literaturas), na modalidade EAD, na UFF, consórcio CEDERJ (Estágio 3)

Experiências na graduação em Licenciatura em Letras (Português-Literaturas) – UFF – Modalidade EAD										
Perguntas	Serve de parâmetro			Deve ser replicado						
1) A abordagem adotada pelo curso i) serve de parâmetro para ajudar na elaboração das diretrizes visando à criação do protótipo e ii) pode ser utilizada/incorporada? <i>[Como?]</i>	Sím	Parc.	Não	Sím	Parc.	Não				
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
Desenvolva, faça comentários e diga por quê: _____										
2) O modo como o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) é utilizado i) serve de parâmetro para ajudar na elaboração das diretrizes visando à criação do protótipo e ii) pode ser utilizado/incorporado? <i>[Destacar alguns usos bem-sucedidos e outros mal-utilizados.]</i>	Sím	Parc.	Não	Sím	Parc.	Não				
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
Desenvolva, faça comentários e diga por quê: _____										
3) A formação da Licenciatura em Letras i) promove uma educação colaborativa e crítico-reflexiva, na qual o reconhecimento e a inclusão do outro importa e ii) deve ser utilizada/incorporada? <i>[Como?]</i>	Sím	Parc.	Não	Sím	Parc.	Não				
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
Desenvolva, faça comentários e diga por quê: _____										
4) As disciplinas pedagógicas contribuem para gerar conhecimento e são capazes de ajudar na elaboração das diretrizes visando à criação do protótipo? <i>[Como?]</i>	Sím	Parc.	Não	Sím	Parc.	Não				
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
Desenvolva, faça comentários e diga por quê: _____										
5) O currículo do curso e o conteúdo das aulas agregam conhecimento e são capazes de ajudar na elaboração das diretrizes visando à criação do protótipo? <i>[Como?]</i>	Sím	Parc.	Não	Sím	Parc.	Não				
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
Desenvolva, faça comentários e diga por quê: _____										
6) As aulas e atividades síncronas e assíncronas i) são capazes de ajudar na elaboração das diretrizes visando à criação do protótipo? e ii) devem ser utilizadas/incorporadas? <i>[Como?]</i>	Sím	Parc.	Não	Sím	Parc.	Não				
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
Desenvolva, faça comentários e diga por quê: _____										
7) Essa característica de _____ na graduação pelo modelo EAD i) é capaz de ajudar na elaboração das diretrizes visando à criação do protótipo? e ii) deve ser utilizada/incorporada? <i>[Como?]</i>	Sím	Parc.	Não	Sím	Parc.	Não				
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
Desenvolva, faça comentários e diga por quê: _____										

Fonte: O autor, 2022.

Formulário de avaliação das experiências no doutorado em Letras, PPGL da UERJ (Estágio 4)

Experiências no doutorado em Letras, PPGL da UERJ									
Perguntas	Serve de parâmetro			Deve ser replicado					
1) As características das plataformas de videoconferências utilizadas no doutorado i) servem de parâmetro para ajudar na elaboração das diretrizes do protótipo e ii) podem ser utilizadas/incorporadas? <i>[Como?]</i>	Sim	Parc.	Não	Sim	Parc.	Não			
	⑤	④	③	②	①	⑤	④	③	②
Desenvolva, faça comentários e diga por quê: _____									
2) A disciplina _____ promove uma educação colaborativa e crítico-reflexiva, na qual o reconhecimento e a inclusão do outro importe e ii) deve ser utilizada/incorporada? <i>[Como?]</i>	Sim	Parc.	Não	Sim	Parc.	Não			
	⑤	④	③	②	①	⑤	④	③	②
Desenvolva, faça comentários e diga por quê: _____									
3) A abordagem adotada nas disciplinas i) serve de parâmetro para ajudar na elaboração das diretrizes do protótipo e ii) pode ser utilizada/incorporada? <i>[Como?]</i>	Sim	Parc.	Não	Sim	Parc.	Não			
	⑤	④	③	②	①	⑤	④	③	②
Desenvolva, faça comentários e diga por quê: _____									
4) O modo como o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) é utilizado i) serve de parâmetro para ajudar na elaboração das diretrizes do protótipo e ii) pode ser utilizado/incorporado? <i>[Destacar alguns usos bem-sucedidos e outros mal-utilizados.]</i>	Sim	Parc.	Não	Sim	Parc.	Não			
	⑤	④	③	②	①	⑤	④	③	②
Desenvolva, faça comentários e diga por quê: _____									
5) A metodologia utilizada nas disciplinas _____ contribui para gerar conhecimento e serve de parâmetro para ajudar na elaboração das diretrizes do protótipo e pode ser utilizada/incorporada? <i>[Como?]</i>	Sim	Parc.	Não	Sim	Parc.	Não			
	⑤	④	③	②	①	⑤	④	③	②
Desenvolva, faça comentários e diga por quê: _____									
6) A participação em congressos, seminário, simpósios e cursos, bem como a escrita e submissão de artigos i) agrega conhecimento e serve de parâmetro para ajudar na elaboração das diretrizes do protótipo e pode ser utilizada/incorporada? <i>[Como?]</i>	Sim	Parc.	Não	Sim	Parc.	Não			
	⑤	④	③	②	①	⑤	④	③	②
Desenvolva, faça comentários e diga por quê: _____									
7) As aulas e atividades síncronas e assíncronas i) servem de parâmetro para ajudar na elaboração das diretrizes do protótipo e ii) podem ser utilizadas/incorporadas? <i>[Como?]</i>	Sim	Parc.	Não	Sim	Parc.	Não			
	⑤	④	③	②	①	⑤	④	③	②
Desenvolva, faça comentários e diga por quê: _____									
8) Essa característica de _____ na pós-graduação, principalmente no período de EAD, i) serve de parâmetro para ajudar na elaboração das diretrizes do protótipo e ii) pode ser utilizada/incorporada? <i>[Como?]</i>	Sim	Parc.	Não	Sim	Parc.	Não			
	⑤	④	③	②	①	⑤	④	③	②
Desenvolva, faça comentários e diga por quê: _____									

APÊNDICE B – Formulários com respostas

Item da revisão literária avaliado: <i>Multirreferencialidade</i>				
Pergunta	Muito	Parcialmente	Pouco	
1) Essa metodologia/abordagem agrega conhecimento e é capaz de ajudar na elaboração das diretrizes do protótipo?	5	4	3	2 1
Desenvolva, faça comentários e diga por quê: <i>Sim, agrega e é capaz. Segundo Ardoino (1995) a “multirreferencialidade é uma pluralidade de olhares dirigidos a uma realidade e, em segundo lugar, uma pluralidade de linguagens para traduzir esta mesma realidade e os olhares dirigidos a ela”. A abordagem multirreferencial propõe novas perspectivas para a compreensão dos fenômenos educativos a partir do reconhecimento de questões como pluralidade, heterogeneidade e complexidade. A necessidade de adotar um olhar plural, para compreender as práticas e os fenômenos educativos, impõe a quebra do pensamento linear, unitário e reducionista. Como? Ela nos permite que se dê respostas adequadas aos modelos científicos preponderantes, estruturados a partir do racionalismo, do empirismo e do positivismo.</i>				

Item da revisão literária avaliado: <i>Complexidade</i>				
Pergunta	Muito	Parcialmente	Pouco	
1) Essa teoria agrega conhecimento e é capaz de ajudar na elaboração das diretrizes do protótipo?	5	4	3	2 1
Desenvolva, faça comentários e diga por quê: <i>Sim, é capaz. Começamos pela definição do que é a complexidade. “A um primeiro olhar, a complexidade é um tecido (complexus: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Num segundo momento, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico. Mas então a complexidade se apresenta com os traços inquietantes do emaranhado, do inextricável, da desordem, da ambiguidade, da incerteza... Por isso o conhecimento necessita ordenar os fenômenos rechaçando a desordem, afastar o incerto, isto é, selecionar os elementos da ordem e da certeza, precisar, clarificar, distinguir, hierarquizar... Mas tais operações, necessárias à inteligibilidade, correm o risco de provocar a cegueira, se elas eliminam os outros aspectos do complexus; e efetivamente, como eu o indiquei, elas nos deixaram, cegos.” (MORIN, 2005, p. 13-14). Como? Precisamos ter uma noção do todo, as coisas estão interligadas. O mundo é um todo indissociável.</i>				

(continua)

(continuação)

Item da revisão literária avaliado: <i>Bricolagem</i>				
Pergunta	Muito	Parcialmente	Pouco	
4) Essa metodologia/abordagem agrega conhecimento e é capaz de ajudar na elaboração das diretrizes do protótipo?	5	4	3	2 1
<p>Desenvolva, faça comentários e diga por quê: <i>Sim, agrega e é capaz. A definição de bricolagem nos dá uma boa noção do caminho que queremos seguir nesta pesquisa. “A bricolagem é uma nova forma de fazer ciência, que analisa e interpreta fenômenos a partir de diversos olhares, sem desconsiderar as relações de poder e que tem a capacidade de empregar abordagens de pesquisa e constructos teóricos múltiplos.” (KINCHELOE, 2007, p. 39-65). Neira e Lippi arrematam dizendo: “Na bricolagem não se busca descobrir verdades, como se elas estivessem escondidas à espera de um investigador, o que se pretende é entender a sua construção e questionar como os diversos agentes sociais produzem e reproduzem o que é imposto pelos discursos hegemônicos. Ora, teorias e conhecimentos nada mais são do que artefatos culturais e linguísticos. Uma vez que a interpretação está imbricada na dinâmica social e histórica que moldou o artefato cultural sob análise, a bricolagem reconhece a inseparabilidade entre objeto de pesquisa e contexto.” (NEIRA; LIPPI, 2012, p. 610). Como? Exercendo essa flexibilidade com o rigor que “fazer ciência” exige.</i></p>				

Item da revisão literária avaliado: <i>Cibercultura e ciberespaço</i>				
Pergunta	Muito	Parcialmente	Pouco	
3) Esse tema agrega conhecimento e é capaz de ajudar na elaboração das diretrizes do protótipo?	5	4	3	2 1
<p>Desenvolva, faça comentários e diga por quê: <i>Sim, agrega. A definição de Pierre Lévy nos dá a noção exata do que precisamos saber: “o ciberespaço (que também chamarei de “rede”) é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas 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. Quanto ao neologismo “cibercultura”, especifica aqui 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. (LÉVY, 2010, p. 17). Como? Entendendo esse campo que a cada dia está mais entranhado em nossas vidas e em quase tudo que fazemos.</i></p>				

(continua)

(continuação)

Item da revisão literária avaliado: Ubiquidade				
Pergunta	Muito	Parcialmente	Pouco	
3) Esse tema agrega conhecimento e é capaz de ajudar na elaboração das diretrizes do protótipo?	5	4	3	2 1
Desenvolva, faça comentários e diga por quê: <i>Sim, agrega e é capaz. Santaella (2013) considera que o desenvolvimento tecnológico, desde o início dos anos 2000, alcançou um nível tão alto que a deixou convicta de que a condição contemporânea da existência humana é ubíqua. Para a autora, em função da hiper mobilidade — que, segundo sua própria definição, é mobilidade física acrescida dos aparatos móveis que nos dão acesso ao ciberespaço —, nos tornamos seres ubíquos pelo fato de podermos estar em um ou mais lugares ao mesmo tempo. E não se trata de uma linguagem figurada. Se antes as pessoas deixavam a imaginação levá-las para longe de onde se encontravam, agora nos tornamos “intermitentemente pessoas presentes-ausentes” (SANTAELLA, 2013, p. 16). Por quê? Quando li isso, não parei mais de pensar nisso. Decidi estudar o tema.</i>				

Item da revisão literária avaliado: Multiletramentos				
Perguntas	Muito	Parcialmente	Pouco	
1) Essa teoria agrega conhecimento e é capaz de ajudar na elaboração das diretrizes do protótipo?	5	4	3	2 1
Desenvolva, faça comentários e diga por quê: <i>Sim, agrega e é capaz. O termo “letramento”, vai além de alfabetização e, em geral, é utilizado no plural. Letramentos exigem habilidades e competências que não se restringem às linguagens e aos meios educacionais. Eles envolvem interrelações com contextos ideológicos e socioculturais nos quais estão inseridos (por exemplo, família, igreja, trabalho, escola, mídias sociais...). Adota-se, também, o termo multiletramentos, a fim de explicar o impacto desse conjunto de práticas sociais, domínios e usos dos diversos códigos de linguagem e tecnologias (BARBOSA et al., 2016). Como? Promovendo e oportunizando letramentos sempre levando em conta a força da aprendizagem colaborativa.</i>				
2) A reflexão crítica agrega conhecimento e é capaz de ajudar na elaboração das diretrizes do protótipo?	5	4	3	2 1
Desenvolva, faça comentários e diga por quê: <i>Sim, agrega e é capaz. Liberali (2015, p. 32) diz que, “ao refletir criticamente, os educadores passam a ser entendidos e entendem-se como agentes transformadores, responsáveis por formar cidadãos ativos e críticos dentro da comunidade”. Ou seja, são ações interrelacionadas que vão formando e transformando. Por isso, entendemos que essa responsabilidade torna-se ainda maior nas licenciaturas, por se tratar da formação de futuros docentes. Como? Incentivando e promovendo a reflexão crítica tanto de docentes quanto de discentes.</i>				

(continua)

(continuação)

Item da revisão literária avaliado: <i>Hipertexto</i>				
Pergunta	Muito	Parcialmente	Pouco	
3) Esse tema/assunto agrega conhecimento e é capaz de ajudar na elaboração das diretrizes do protótipo?	⑤	④	③	② ①
Desenvolva, faça comentários e diga por quê: <i>Sim, agrega e é capaz. Marcuschi (2001) considera que o hipertexto não é um gênero textual, e sim uma estratégia de organização textual, já que muitos gêneros podem aparecer em um formato hipertextual. Para ele, o hipertexto é uma forma de organização cognitiva e referencial cujos princípios não produzem uma ordem estrutural fixa, mas constituem um conjunto de possibilidades estruturais que caracterizam ações e decisões cognitivas baseadas em (séries de) referências não contínuas nem progressivas (MARCUSCHI, 2001, p. 102-103). Como? Aproveitando essa característica para incentivar a busca de conhecimentos e, ao mesmo tempo, desenvolver novas capacidades de construção de sentidos.</i>				

Item da revisão literária avaliado: <i>Semiótica</i>				
Pergunta	Muito	Parcialmente	Pouco	
1) Essa teoria agrega conhecimento e é capaz de ajudar na elaboração das diretrizes do protótipo?	⑤	④	③	② ①
Desenvolva, faça comentários e diga por quê: <i>Sim, agrega e é capaz. Santaella e Nöth (2017, p. 39) ao destrincharem a definição, demonstram que o signo é um elemento de um processo de semiose, tendo um efeito cognitivo sobre o intérprete. Querem dizer com isso que o signo “age como”, exercendo a função de mediador entre o objeto que ele representa e o interpretante, que resulta como seu efeito significativo no processo da semiose. Vale frisar que a ação do signo não é apenas de seu intérprete, muito embora este seja necessário. Isso ocorre porque o signo, ao estar no lugar do seu objeto, tem o poder de produzir um efeito de interpretação. Apesar de seu potencial semiótico, que pode ser atualizado ou não, “nada é signo se não é interpretado como signo” (PEIRCE, CP 2.308, 1901).</i>				

(continua)

(continuação)

Item da revisão literária avaliado: <i>Gamificação</i>				
Pergunta	Muito	Parcialmente	Pouco	
3) Esse tema/assunto agrega conhecimento e é capaz de ajudar na elaboração das diretrizes do protótipo?	5	4	3	2 1
<p>Desenvolva, faça comentários e diga por quê: <i>Sim, agrega e é capaz. Gamificação é o uso de estratégias de games — com seus aspectos, mecanismos e dinâmicas — que visam ao engajamento das pessoas para alcançar objetivos, superar metas, resolver problemas, vencer desafios, melhorar a aprendizagem, motivar, dar feedback imediato... Enfim, utilizar como base a maneira de fazer as coisas do jeito como são concebidas nos jogos, cujas características puderam ser potencializadas nos meios digitais. Não é tirar as pessoas do mundo real, mas incorporar as qualidades dos jogos para executar as tarefas (missões) de maneira gratificante (CORREA, 2018, 2020). Como? Simplesmente incluindo-as na elaboração das diretrizes.</i></p>				

Item da revisão literária avaliado: <i>Teoria da Mesclagem Conceptual e âncoras materiais</i>				
Pergunta	Muito	Parcialmente	Pouco	
1) Essa teoria agrega conhecimento e é capaz de ajudar na elaboração das diretrizes do protótipo?	5	4	3	2 1
<p>Desenvolva, faça comentários e diga por quê: <i>Sim, agrega e é capaz. A Teoria da Mesclagem Conceptual — TMC (conceptual blending theory, em inglês), desenvolvida com base na teoria dos espaços mentais, de Fauconnier (1994, 1997), é compreendida como um conjunto de operações cognitivas que mesclam (ou combinam) palavras, sons, imagens, ideias... em uma rede de “espaços mentais” que criam novos sentidos. Segundo os criadores da TMC, Fauconnier e Turner (2002), a mesclagem conceptual pode ser definida como um processo cognitivo de alta complexidade, capaz de criar significados que vão muito além dos já conhecidos. Eles consideram que a faculdade de abrir, conectar e mesclar espaços mentais torna os seres humanos mais eficientes e criativos, na medida em que isso fornece um insight global, uma compreensão em escala humana e um novo sentido. E um dos aspectos mais importantes dessa eficiência, em termos de insight e criatividade, é a compressão alcançada por meio da integração de relações conceptuais, chamadas de relações vitais (FAUCCONNIER e TURNER, 2002, p. 92). Também vou utilizar conjuntamente o conceito de âncoras materiais. Segundo Hutchins (2005), o processo de mesclagem conceptual pode ser visto não apenas como conceptual, mas sim em uma interação com o mundo físico, material, experiencial. Por isso, ele utiliza em seus estudos a conceituação de âncoras materiais, que podem ser definidas como referenciais experienciais responsáveis pela estabilidade das representações conceptuais formadas por modelos culturais. Elas não se resumem a ideias contidas na mente, mas se vinculam a artefatos materiais. Como? Vou criar esquemas demonstrando as mesclagens que resultam dos dispositivos móveis vistos como verdadeiros “portais”. Vou criar também as mesclas conceptuais com âncoras materiais.</i></p>				

(continua)

(conclusão)

Item da revisão literária avaliado: Interculturalidade e Educação Intercultural Crítica				
Pergunta	Muito	Parcialmente		Pouco
1) Essa teoria agrega conhecimento e é capaz de ajudar na elaboração das diretrizes do protótipo?	5	4	3	2 1
<p>Desenvolva, faça comentários e diga por quê: <i>Sim, agrega e é capaz. Acreditamos que a abordagem da interculturalidade pode ser a opção mais adequada para a construção de uma educação que leve à formação de sujeitos autônomos, solidários e capazes de criar uma sociedade que assume as diferenças como constitutivas da convivência solidária e democrática. Segundo Candau e Koff (2015, p. 335), para construir uma outra escola e uma outra educação, é preciso que as mudanças sejam contextualizadas e orientadas por princípios claramente formulados e que respondam a questões como “Que educação queremos construir? Que sujeitos/atores desejamos ajudar a formar? Ou, em outras palavras, que prática escolar desejamos realizar a serviço de quem e do quê?”. Como? Promovendo ações que nos levem a reconhecer e refletir sobre o outro, respeitando-o em suas próprias características socioculturais.</i></p>				

Características do Duolingo a serem avaliadas e se devem ser replicadas										
Perguntas	Serve de parâmetro			Deve ser replicado						
	Sim	Parc.	Não	Sim	Parc.	Não				
1) Os recursos multimodais (visuais, sonoros, gráficos) do <i>Duolingo</i> i) servem de parâmetro para ajudar na elaboração das diretrizes do protótipo e ii) podem ser utilizados/incorporados?	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
Desenvolva, faça comentários e diga por quê: i) <i>Sim, servem por serem bem utilizados. Os recursos visuais, sonoros e gráficos, possibilitados pelo mundo digital, merecem destaque no Duolingo. No que se refere aos recursos das tecnologias digitais, gamificação, motivação, usabilidade, affordance, sensação de prazer, premiações e recompensas por comprometimento e dedicação, competitividade, interface amigável e interativa, atualizações, melhorias constantes dos aplicativos dos dispositivos móveis, lojinhas, superpoderes etc., o Duolingo cumpre bem o seu papel.</i> ii) <i>Sim, servem de parâmetro e podem ser utilizados como modelo.</i>										
2) Os aspectos de <i>affordance</i> do <i>Duolingo</i> i) servem de parâmetro para ajudar na elaboração das diretrizes do protótipo e ii) podem ser utilizados/incorporados?	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
Desenvolva, faça comentários e diga por quê: i) <i>Sim, servem. O padrão de interação do aplicativo é de fácil reconhecimento. A interface foi feita de maneira muito cuidadosa. Parece ter sido uma das principais preocupações de seus designers. Ao se olhar a estrutura do Duolingo, nota-se um percurso composto de unidades e lições. O estudante consegue ver um começo, meio e fim.</i> ii) <i>Sim, podem. É para ficarmos atentos a esses aspectos que facilitam sobremaneira a navegação.</i>										
3) A metodologia de tradução entre dois idiomas utilizada no <i>Duolingo</i> i) serve para ajudar na elaboração das diretrizes do protótipo ii) pode ser utilizada/incorporada?	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
Desenvolva, faça comentários e diga por quê: i) <i>Não é a nossa metodologia preferida. A tradução entre a língua-alvo (a que se quer aprender) e a língua-base (a que se utiliza para aprender) ou vice-versa, bem como a repetição e o reforço para fixação, são as características preponderantes da metodologia utilizada.</i> ii) <i>Não consideramos a melhor opção para ser utilizada.</i>										
4) A metodologia de gamificação do ensino utilizada no <i>Duolingo</i> i) serve para ajudar na elaboração das diretrizes do protótipo ii) pode ser utilizada/incorporada?	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
Desenvolva, faça comentários e diga por quê: i) <i>Sim, serve. Nesse aspecto, as contribuições foram mais efetivas e várias das características de gamificação acabaram sendo utilizadas de maneira positiva.</i> ii) <i>Sim, podem ser utilizados o pensamento de jogo, a superação de metas, o feedback imediato, a mecânica de jogo, os níveis de progressão, a estética, a aprendizagem colaborativa, os prêmios e recompensas, a motivação, a competição e a cooperação</i>										
5) Os recursos de engajamento utilizados no <i>Duolingo</i> i) servem de parâmetro para ajudar na elaboração das diretrizes do protótipo e ii) podem ser utilizados/incorporados?	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
Desenvolva, faça comentários e diga por quê: i) <i>Sim, servem. Os participantes elogiaram o feedback imediato, a superação de metas, a obrigatoriedade de cursar o Duolingo diariamente, gerando disciplina e regularidade; a mecânica de jogo e os níveis de progressão, os prêmios e recompensas, a motivação, a competição e a cooperação.</i> ii) <i>Sim, podem e devem ser aproveitados.</i>										

(continua)

(conclusão)

6) Os recursos de interação entre usuários utilizados no <i>Duolingo</i> i) servem de parâmetro para ajudar na elaboração das diretrizes do protótipo e ii) podem ser utilizados/incorporados?	Sim	Parc.	Não	Sim	Parc.	Não
	5	4	3	2	1	
	5	4	3	2	1	
Desenvolva, faça comentários e diga por quê: i) <i>Sim, servem. A interface do Duolingo é bem interessante nesse sentido. O estudante sente-se participativo e integrado. Não está sozinho. Tem com quem dividir os avanços e as dificuldades. Principalmente entre os participantes do mesmo grupo com o qual têm afinidade e está inserido. A competitividade é saudável e motivadora. Já com os estudantes fora do grupo a interação é menor. O recurso é usado de modo parcimonioso. Vale destacar que, muitas vezes, utiliza-se a língua materna para tirar dúvidas. O avatar ajuda com informações que levam os aprendizes a se interessarem e a interagirem. A interação é boa entre os usuários e entre os usuários e a máquina.</i> ii) <i>Sim, devem ser usados e incorporados.</i>						
7) Os recursos utilizados para o desenvolvimento das quatro habilidades de comunicação (ouvir, falar, ler e escrever) utilizados no <i>Duolingo</i> i) servem de parâmetro para ajudar na elaboração das diretrizes do protótipo e ii) podem ser utilizados/incorporados?	Sim	Parc.	Não	Sim	Parc.	Não
	5	4	3	2	1	
	5	4	3	2	1	
Desenvolva, faça comentários e diga por quê: i) <i>Não, apenas parcialmente. Visto que apenas alguns recursos funcionaram, em razão da interação entre homem e máquina ser a que predomina. As habilidades foram desenvolvidas, houve aprendizagem, mas esta foi parcial e com ênfase nos aspectos lexicais e sintáticos, sem avanços significativos quanto à capacidade comunicativa</i> ii) <i>Devem ser melhorados e reavaliados para, talvez, serem usados na proporção certa.</i>						
8a) Essa característica de <i>feedback</i> do <i>Duolingo</i> i) serve para ajudar na elaboração das diretrizes do protótipo ii) pode ser utilizada/incorporada?	Sim	Parc.	Não	Sim	Parc.	Não
	5	4	3	2	1	
	5	4	3	2	1	
Desenvolva, faça comentários e diga por quê: i) <i>Sim, serve. O feedback é fundamental. A correção fraterna, por meio de um feedback positivo, é levada a sério pelos criadores do curso. Há uma preocupação em “ouvir” aquele que faz uso desta plataforma de ensino de línguas. Os designers procuram incorporar melhorias ou consertar aspectos de que os usuários não gostam.</i> ii) <i>Sim, pode ser utilizada e incorporada.</i>						
8b) Essa característica de <i>fragmentação da língua</i> presente no <i>Duolingo</i> i) serve para ajudar na elaboração das diretrizes do protótipo ii) pode ser utilizada/incorporada?	Sim	Parc.	Não	Sim	Parc.	Não
	5	4	3	2	1	
	5	4	3	2	1	
Desenvolva, faça comentários e diga por quê: i) <i>Não, não serve. O Duolingo adota exercícios e atividades que vão quebrando a língua em vários pedaços, mas que atendem às possibilidades de tradução automática. Começa-se por palavras — substantivos, adjetivos, pronomes, artigos... —, que são seguidas pela introdução de verbos e assim vão se formando frases e mais frases. Não passando disso.</i> ii) <i>Queremos evitar a fragmentação.</i>						
8c) A característica <i>estrutural</i> do <i>Duolingo</i> i) serve para ajudar na elaboração das diretrizes do protótipo ii) pode ser utilizada/incorporada?	Sim	Parc.	Não	Sim	Parc.	Não
	5	4	3	2	1	
	5	4	3	2	1	
Desenvolva, faça comentários e diga por quê: i) <i>Talvez. É preciso avaliar melhor. Os idealizadores optaram por criar uma estrutura que pudesse ser funcional e viável, tanto do ponto de vista da gamificação quanto do ensino de línguas, além, é claro, de manter baixos os custos operacionais. Conseguiram fazer uso das tecnologias digitais disponíveis com relativo êxito.</i> ii) <i>Merece um estudo mais aprofundado.</i>						

Experiências na graduação em Licenciatura em Letras (Português-Literaturas) – UFF – Modalidade EAD						
Perguntas	Serve de parâmetro			Deve ser replicado		
	Sim	Parc.	Não	Sim	Parc.	Não
1) A abordagem adotada pelo curso i) serve de parâmetro para ajudar na elaboração das diretrizes visando à criação do protótipo e ii) pode ser utilizada/incorporada? <i>[Como?]</i>	5	4	3	2	1	5 4 3 2 1
<p>Desenvolva, faça comentários e diga por quê: i) <i>Sim, parcialmente, porque precisa ser transformada e readaptada ao que se propõe nesse estudo. A maioria das disciplinas do curso utiliza metodologia tradicional, conteudista, apoiada em material didático adequado e de qualidade. Apesar de os autodidatas terem uma “aparente vantagem”, nenhum discente fica abandonado. Há canais abertos apropriados para que haja interação e cooperação. As tutorias, em geral, são no estilo de revisão geral da matéria para as avaliações e seções tira-dúvidas. A diferença se faz presente quando os professores e os coordenadores conseguem ir além dos cadernos didáticos e promovem atividades extras, tais como aulas suplementares (opcionais), seja nos polos seja por videoconferência e indicando conteúdos adicionais pertinentes. Isso ocorreu bastante durante o período da pandemia de COVID-19. O modo como alguns professores utilizam os principais materiais (leia-se cadernos didáticos) valoriza e amplia sua potência. As iniciativas de ir além do material principal merecem ser consideradas e levadas em conta. Outra coisa que merece destaque é o uso de material de apoio adequado, multimodal. Mas, sobre isso, vou comentar em outros itens desse formulário. ii) Somente algumas das experiências vão ajudar efetivamente. Como? A qualidade de alguns materiais é realmente muito boa. Trata-se, em geral, de exemplo de bom uso de materiais complementares.</i></p>						
2) O modo como o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) é utilizado i) serve de parâmetro para ajudar na elaboração das diretrizes visando à criação do protótipo e ii) pode ser utilizado/incorporado? <i>[Destacar alguns usos bem-sucedidos e outros mal-utilizados.]</i>	5	4	3	2	1	5 4 3 2 1
<p>Desenvolva, faça comentários e diga por quê: i) <i>Sim, tem muita coisa boa acontecendo lá. O que ocorre é uma variação muito grande entre os discentes. Parte aproveita a organização que o ambiente oferece, mas parte subutiliza ou ignora o potencial do AVA. Ou seja, uns utilizam quase tudo disponível, outros se apoiam basicamente nos conteúdos dos cadernos didáticos e postagem de avaliações. Em cursos de modalidade EAD, a utilização do AVA é indispensável. Quase todo material para estudo está lá, ficando disponível o tempo todo durante o semestre e pode ser baixado e armazenado para consultas futuras. Os cadernos didáticos são disponibilizados em pdf. A maioria dos professores utiliza o AVA, que é o canal oficial e por lá interagem, criam fóruns, participam das conversas, fornecem dicas, promovem interações com os alunos, trocam elogios, perguntam sobre a vida fora da universidade, se preocupam com a saúde dos alunos, explicam, reexplicam, marcam atividades extras, estimulam participação, oferecem recompensas (em geral, ponto extra na nota), no final das contas você se sente nos bancos e corredores da faculdade, quase dividindo um cafezinho. Alguns fóruns são excepcionais e mesmo não valendo recompensa têm participação ativa. Uma vantagem muito importante é o uso assíncrono que o AVA possibilita. Isso faz muita diferença na vida de quem trabalha e estuda. O AVA é um bom exemplo de materialização de uma TDIC que é acima da média. Entretanto, “saber” utilizar e “realmente” utilizar, faz toda diferença. O AVA da UFF, em geral, não é utilizado apenas como um repositório ou secretaria. Ele é o ponto de encontro, de convívio, uma extensão da sala de aula. Lembro ainda que quase todas as disciplinas disponibilizam um cronograma, que informa antecipadamente o conteúdo das aulas organizado de acordo com as avaliações periódicas.</i></p>						

(continua)

(continuação)

ii) <i>Sim, é claro que podem ser aproveitadas. Quase todas as características de um AVA de graduação, podem ser incorporadas, ainda mais um para formação de docentes. Como? Promovendo letramento digital, aperfeiçoando, adaptando e incorporando as características pertinentes.</i>										
3) A formação da Licenciatura em Letras i) promove uma educação colaborativa e crítico-reflexiva, na qual o reconhecimento e a inclusão do outro importa e ii) deve ser utilizada/incorporada? [Como?]	Sim	Parc.	Não	Sim	Parc.	Não				
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
Desenvolva, faça comentários e diga por quê: i) <i>Sim, muito. Principalmente as disciplinas pedagógicas e os estágios supervisionados adotam um posicionamento crítico-reflexivo e enaltecem a educação nos moldes propostos por Paulo Freire. São utilizadas estratégias de ensino que levam os licenciandos a pensarem nas práticas, metodologias e pedagogias a serem adotadas desde o momento da formação. São abordagens, técnicas de ensino, metodologias ativas, trabalhos com projetos, estratégias pedagógicas e muito mais. Tudo isso leva o licenciando a refletir sobre as práticas adotadas, já antecipando e pensando em como desenvolvê-las, com seus futuros alunos, nas salas de aula em que atuarão seja na modalidade presencial, a distância ou híbrida. A inclusão do outro está presente o tempo todo. Docentes e discentes contam suas experiências em escolas das comunidades e periferias, e mostram como isso é importante. As disciplinas teóricas são muito cuidadosas nesse sentido. A ênfase é sobre o conteúdo, variando de professor para professor. As referências bibliográficas são mais amplas, mas esse olhar para as diferenças aparece de maneira marcante. Por exemplo: a preocupação de incluir textos literários de autores de fora dos grandes centros.</i> ii) <i>Sim, deve. Como? Adaptando e adequando os exemplos bem-sucedidos e incorporando esse olhar de criticidade e reflexão.</i>										
4) As disciplinas pedagógicas contribuem para gerar conhecimento e são capazes de ajudar na elaboração das diretrizes visando à criação do protótipo? [Como?]	Sim	Parc.	Não	Sim	Parc.	Não				
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
Desenvolva, faça comentários e diga por quê: i) <i>Sim, muito. Eu até já antecipei parte da resposta na pergunta 3. As disciplinas pedagógicas e os estágios supervisionados, que, por meio do consórcio CEDERJ, são promovidos pela Faculdade de Educação da UERJ, adotam um posicionamento que gera muito conhecimento, não apenas técnicos e/ou práticos, mas, principalmente, críticos-reflexivos, bem na linha freireana. E é esse tipo de formação que interessa a mim e aos pares com os quais convivo atualmente. Aproveitar sempre o potencial das reflexões técnicas, práticas e críticas, de modo a repensar, atualizar e cooperar para aperfeiçoar suas próprias práticas e as de outros docentes. Aprender e desenvolver técnicas, práticas, pedagogias, metodologias, planos de aula etc. precisam sempre estar associadas à criticidade, reflexão e promoção de autonomia. Não basta dar uma formação conteudista; é preciso ir além. E, repito, mostrar ao futuro professor, que irá atuar com os os seus próprios discentes em breve, a importância que isso tem em seu eterno processo de formação continuada. E, nesses sentidos, as disciplinas pedagógicas contribuem muito para gerar conhecimento.</i> ii) <i>Sim, são capazes de ajudar na elaboração. Como? Cooperando para manter acesa a chama da criticidade e da reflexão em tudo que fazemos e no modo como isso afeta o outro.</i>										
5) O currículo do curso e o conteúdo das aulas agregam conhecimento e são capazes de ajudar na elaboração das diretrizes visando à criação do protótipo? [Como?]	Sim	Parc.	Não	Sim	Parc.	Não				
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
Desenvolva, faça comentários e diga por quê: i) <i>Sim, de certa forma, ajuda. Vou iniciar essa resposta com as minhas considerações. Depois vou acrescentar as ementas do curso, as quais são cumpridas à risca por quase todas as disciplinas. Fica até difícil, às vezes, dar conta de tanta informação em determinada carga horária. O curso é bem estruturado e está sempre sendo atualizado para atender</i>										

(continua)

(continuação)

às demandas que surgem. Um bom exemplo disso é o curso Gedai (voltado para acolher e mostrar caminhos para se fazer um curso a distância) e Português instrumental (para ajudar o recém-ingressado na graduação a desenvolver a escrita e ter os cuidados essenciais com a norma culta. O fato de termos um currículo bem cuidado é importante, mas para efeito do que queremos aproveitar para elaborar as diretrizes, o que mais nos importa é a metodologia e a relação com o outro. Sobre isso, a resposta passa pelo que já foi abordado nas perguntas 3 e 4. ii) Sim, podem, mas com as devidas ressalvas. Como? Sempre ficando atento à importância do conteúdo, mas, principalmente, com o modo como as informações são tratadas, o que elas refletem, estão a serviço de que tipo de educação etc. Tivemos ementas maravilhosas; contudo, algumas poucas regências não corresponderam.

EMENTAS DO CURSO DE LETRAS (2019... – UFF/UERJ/CEDERJ)

PORTUGUÊS I – TEXTO: DA LÍNGUA AO DISCURSO (1º PERÍODO)

Carga horária: 60 h. Linguagem, língua e texto e discurso. Fatores de textualidade. Tipos e gêneros textuais. Coesão gramatical e coesão lexical. Coerência e efeitos de sentido. Adequação dos registros de língua à situação de comunicação. Estrutura e aspectos do desenvolvimento textual. Compreensão e interpretação de texto. Produção e recepção do texto: processos de síntese, ampliação, avaliação e reescritura.

PORTUGUÊS II – SINTAXE DO PERÍODO SIMPLES (2º PERÍODO)

Carga horária: 60 h. Noções introdutórias de frase, oração e período. Frase oral e escrita. Constituintes sintáticos e classes de palavras. Oração e seus termos. Subordinação e coordenação. Sintaxe de regência, de concordância e de colocação. Aplicação da sintaxe ao ensino médio.

PORTUGUÊS III – SINTAXE DO TEXTO (3º PERÍODO)

Carga horária: 60 h. Classes de palavras e sintagmas: funções sintáticas, semânticas e discursivas. Períodos compostos e/ou complexos. Sintaxe e recursos de expressão. Exercícios de reescritura de textos, leitura e atividades de produção textual. Aplicação do estudo da sintaxe ao ensino fundamental e médio.

PORTUGUÊS IV – MORFOLOGIA (4º PERÍODO)

Carga horária: 60 h. Conceito, objeto e interfaces. Princípios básicos de análise morfológica. A palavra: conceitualização e estrutura. Tipos de morfemas na estrutura de verbos e nomes. Mecanismos flexionais. Processos de formação de palavras e sua produtividade. Classes de palavras. Aplicação ao ensino médio.

PORTUGUÊS V – FONÉTICA E FONOLOGIA (5º PERÍODO)

Carga horária: 60 h. Fonética e fonologia sincrônica; conceitos teóricos básicos; o sistema fonológico da língua portuguesa; fonética sintática; fonostilística.

PORTUGUÊS VI – GÊNEROS DISCURSIVOS E PRÁTICAS TEXTUAIS (6º PERÍODO)

Carga horária: 60 h. De Bakhtin a Marcuschi: a noção de gênero discursivo. Os gêneros emergentes na sociedade informatizada e globalizada. O sincretismo sógnico. Intertextualidade e interpelação: aspectos dialógicos, polifônicos e interacionais da constituição textual. Os gêneros e os modos de

(continua)

(continuação)

organização do discurso. Da transparência informativa à opacidade literária. Variação linguística, adequação e estilo. O hipertexto e a net (páginas pessoais, chats). A propaganda. Os cartuns. As canções da MPB. As várias faces do gênero epistolar (carta pessoal e empresarial). Relatórios e relatos (notícia, crônica, conto). O texto de opinião (carta do leitor, blog).

PORTUGUÊS VII – ESTUDOS DE DIACRONIA (7º PERÍODO)

Carga horária: 60 h. Revisão das noções de história externa da língua portuguesa Conceito e objeto da morfologia diacrônica, suas fontes e fundamentos. Aspectos essenciais da evolução morfológica e sintática do latim ao português

PORTUGUÊS VIII – PORTUGUÊS DO BRASIL (8º PERÍODO)

Carga horária: 60 h. Fundamentos teóricos: língua, cultura, unidade e variedade. História da expansão da Língua Portuguesa no Brasil. O português brasileiro atual. Diversidade linguística e política do idioma.

LINGUÍSTICA I – INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS LINGUÍSTICOS (1º PERÍODO)

Carga horária: 60 h. Linguagem, língua e fala. O signo linguístico: significado e significante; a arbitrariedade do signo. O conceito de valor. A dupla articulação das línguas. Relações sintagmáticas e correlações paradigmáticas. Os pontos de vista sincrônico e diacrônico. Língua em sociedade: fatores de preservação, de variação e de mudança linguística. Teoria da Variação: pressupostos teóricos e metodologia de pesquisa Os desenvolvimentos atuais dos estudos linguísticos.

LINGUÍSTICA III – ESTUDOS DO TEXTO E DO DISCURSO (3º PERÍODO)

Carga horária: 60 h. Análise do discurso: pressupostos teóricos e procedimentos metodológicos. Sujeito, história e ideologia. Identidades sociais e relações interpessoais, organização discursiva e condições de produção. Abordagem semiótica para a análise de textos. A noção de texto. Níveis de leitura de um texto. Coesão e coerência. Intertextualidade e interdiscursividade. Contribuição das teorias do discurso e do texto para o ensino de língua materna.

LINGUÍSTICA IV – CONTRIBUIÇÕES DA LINGUÍSTICA PARA O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA (9º PERÍODO)

Carga horária: 70 h. Usos linguísticos, gramática e ensino da língua materna. As noções de modalidades de língua, de variedade e de adequação linguística. Diversidade de normas e atitudes linguísticas. Abordagens atuais sobre linguística e ensino.

LINGUÍSTICA V – PRÁTICAS DE LEITURA (Optativa)

Carga horária: 60 h. A polissemia da palavra leitura. Tema, figura e efeitos de sentido. Compreensão e interpretação. Leitor, autor e texto. Práticas de leitura em sala de aula.

LITERATURA PORTUGUESA I – IDENTIDADE, TERRITÓRIO, DESLOCAMENTO (4º PERÍODO)

Carga horária: 60 h. Apresentação da literatura portuguesa através de três eixos temáticos – escrita, território e deslocamentos – com vistas a problematizar as questões da escrita – como objeto

(continua)

(continuação)

autorreferencial –, da intertextualidade, das viagens, das identidades, da história. *Corpus mínimo: Fernão Lopes, Luís de Camões (Épica), Almeida Garrett, Eça de Queirós, Cesário Verde, Fernando Pessoa, Miguel Torga, Sophia de Mello Breyner Andersen, José Cardoso Pires e José Saramago. Práticas educativas: aplicação ao ensino e à pesquisa.*

LITERATURA PORTUGUESA II – AMOR, EXISTÊNCIA, ESCRITA (5º PERÍODO)

Carga horária: 60 h. Apresentação da literatura portuguesa, com foco no estudo da produção lírica, através de três eixos temáticos – subjetividade, amor e existência – com vistas a problematizar as questões do lirismo; alteridade, erotismo, temporalidade, finitude e transcendência; corpus mínimo: trovadorismo, Luís de Camões (lírica), Bocagé, Almeida Garrett, Antero de Quental, Cesário Verde, Camilo Pessanha, Fernando Pessoa, Mário de Sá-Carneiro, Florbela Espanca e Jorge de Sena. Algumas notícias sobre a produção lírica mais contemporânea. Práticas educativas: aplicação ao ensino e à pesquisa.

LITERATURAS AFRICANAS DE LÍNGUA PORTUGUESA I (6º PERÍODO)

Carga horária: 60 h. Introdução do processo de formação do discurso literário africano em língua portuguesa, evidenciando a relação mulher × terra em sua produção poética. O projeto estético e ideológico das Literaturas Africanas e a questão da busca e desejo de reconstrução de uma identidade nacional. Literatura e pós-colonialidade.

LITERATURAS AFRICANAS DE LÍNGUA PORTUGUESA II (7º PERÍODO)

Carga horária: 60 h. Apresentação da narrativa africana de língua portuguesa através do eixo temático mulher × terra, com vistas a problematizar as questões da alteridade, da espacialidade e da pós-colonialidade.

LITERATURA BRASILEIRA I – INTRODUÇÃO A CULTURA E À LITERATURA BRASILEIRA (2º PERÍODO)

Carga horária: 60 h. Literatura como produção cultural e construção da identidade nacional: a institucionalização da literatura brasileira no século XIX e os eixos da atividade crítico – literária no século XX – a especificidade histórica da linguagem literária: o Barroco, o Romantismo e suas matrizes de criação literária: a matriz satírico-paródica e a matriz ontológico-nacionalista, em seus desdobramentos – a tradição do ensaio como forma de pensamento: leituras da mestiçagem e da dependência cultural e seus deslocamentos (o “entre-lugar” do discurso latino-americano) – globalização e multiculturalismo: o nacional e o transnacional na cultura contemporânea

LITERATURA BRASILEIRA II – LITERATURA E SOCIEDADE NA CULTURA BRASILEIRA (3º PERÍODO)

Carga horária: 60 h. Literatura, criticismo e engajamento: a sátira de Gregório de Matos, o pragmatismo iluminista do século XVIII e a poesia social do Romantismo, a tradição do romance brasileiro no século XIX. Modernidade e compromisso social: o romance de 1930 e depois os novos realismos na ficção contemporânea: a literatura urbana brasileira a partir dos anos 70.

LITERATURA BRASILEIRA III – O REGIONAL E O UNIVERSAL (4º PERÍODO)

Carga horária: 60h. A convenção retórica e o contexto histórico-social na caracterização da poesia neoclássica do século XVIII. A invenção da identidade nacional brasileira no século XIX:

(continua)

(continuação)

o nacionalismo pitoresco e o nacionalismo crítico. As relações de influência e trocas culturais entre a literatura brasileira e a europeia no movimento modernista. O regionalismo transnacional de Guimarães Rosa no contexto latino-americano.

LITERATURA BRASILEIRA IV – ESCRITAS DA SUBJETIVIDADE (5º PERÍODO)

Carga horária: 60 h. Figurações do sujeito na cena do Arcadismo e do Romantismo. A questão da autoria e as configurações do narrador no romance do século XIX. A construção do sujeito lírico na poesia do século XX. As estratégias de autorrepresentação do autor no romance moderno e contemporâneo.

LITERATURA BRASILEIRA V – VANGUARDA E TRADIÇÃO (6º PERÍODO)

Carga Horária: 60 h Desdobramentos da poética barroca na literatura brasileira: visualidade, experimentalismo e paródia. Romantismo e Vanguarda: a tradição da ruptura. A interação da literatura com outras artes e seu reflexo nas poéticas experimentais do século XX. A indústria cultural, as novas mídias e tecnologias e suas projeções na literatura brasileira do Modernismo à contemporaneidade.

LÍNGUA INSTRUMENTAL I – ESPANHOL (7º PERÍODO)

Carga horária: 60 h/a. Leitura de textos pertencentes a gêneros discursivos do âmbito acadêmico da área de Humanidades (artigos acadêmicos, de divulgação científica, trechos de livros). Identificação de marcas linguísticas características desses textos, tais como: marcadores discursivos recorrentes, elementos de coesão, marcas temporais e modais. Trabalho com tipos textuais: expositivos e argumentativos.

LÍNGUA INSTRUMENTAL I – INGLÊS (7º PERÍODO)

Carga horária: 60 h. Desenvolvimento da habilidade de leitura, em língua inglesa, em nível básico; estratégias de leitura e gêneros textuais. Desenvolvimento da proficiência linguística em nível básico.

LÍNGUA INSTRUMENTAL I – FRANCÊS (7º PERÍODO)

Carga horária: 60 h/a. Através da leitura, o aluno terá contato com textos pertencentes a gêneros discursivos diversos. A partir de uma visão contrastiva envolvendo língua materna e língua estrangeira, serão ressaltadas as peculiaridades e as características relativas à estrutura e ao modo de funcionamento da língua estrangeira. Serão focalizados, examinados e trabalhados fatores (vocábulos, estruturas, combinações) que dotam de opacidade do texto em língua estrangeira. Serão identificados traços linguísticos como marcadores discursivos, elementos de coesão, marcas temporais e modais.

LÍNGUA INSTRUMENTAL II – INGLÊS (8º PERÍODO)

Carga horária: 60 h. Desenvolvimento da habilidade de leitura, em língua inglesa, em nível pré-intermediário; estratégias de leitura e gêneros textuais. Desenvolvimento da proficiência linguística em nível pré-intermediário.

(continua)

(continuação)

INTRODUÇÃO A INFORMÁTICA (1º PERÍODO)

Carga horária: 75 h. Hardware: princípio de funcionamento do computador, identificação dos principais componentes, montagem de um computador. Sistema operacional: conceito de sistema operacional, sistemas Windows e Linux, instalação de programas. Internet: conceito de Internet, navegação, sítios de busca, repositórios de programas, sítios voltados para o ensino. E-mail: enviar e receber e-mails, arquivos anexados. Edição de texto: programas de edição de texto, edição de fórmulas. Planilhas: uso de planilha eletrônica, fórmulas e decisões lógicas, gráficos em planilhas. Gráficos e multimídia: arquivos de imagem (.GIF, .JPG etc), arquivos de som, multimídia, flash etc. Hipertexto: o que é HTML, editores e browsers.

BASES DA CULTURA OCIDENTAL (2º PERÍODO)

Carga horária: 60 h. As matrizes clássicas: Grécia e Roma. Oralidade e escrita: o nascimento da literatura ocidental. Origem e desenvolvimento dos gêneros literários. Do mito à razão. Indivíduo, educação e sociedade. Do Panteão ao tribunal: religião e justiça. As matrizes judaico-cristãs: Grécia e Roma, entre rejeição e transformação. Transmissão do saber clássico e os renascimentos medievais. Um outro tipo de saber: a Sagrada Escritura. As duas asas: razão e fé. Educação e saberes: artes liberais, escolas e o nascimento da universidade. Deus, o homem e o mundo. Encruzilhada de culturas: a contribuição árabe. Teologia, filosofia, ciência e as artes do belo.

LITERATURA COMPARADA (Optativa)

Carga horária: 60 h. Assinalar os grandes momentos da literatura moderna partindo do século XVII, que tem Cervantes (criador do romance moderno), Molière e Shakespeare; fornecer subsídios para uma compreensão das interações das diferentes literaturas; passar pelos principais movimentos literários do século XIX (Romantismo, Realismo, Simbolismo) nas literaturas europeias e norte-americanas; ler criticamente autores do século XX que marcaram nossa época, inclusive os hispano-americanos.

LITERATURA INFANTOJUVENIL (Optativa)

Carga horária: 60 h. Apresentação e discussão de quadros de referências teóricas relacionados ao estudo da literatura e reflexão sobre a constituição de um campo específico de produção e investigação da literatura infantil e juvenil. Identificação de processos históricos, tradicionais e contemporâneos, associados à produção, circulação e recepção, em diferentes gêneros e suportes, de textos literários para crianças e jovens, com destaque para seu desenvolvimento no Brasil. Seleção e leitura de obras de autores clássicos e contemporâneos, além de outras recolhidas da tradição popular oral, aliadas a estudo comparativo de diferentes dimensões da linguagem dos textos literários lidos e reflexão sobre recepção, horizontes de expectativas e formação escolar de leitores.

FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO I (6º PERÍODO)

Carga horária: 60 h. Conhecimento: produção, formas e estratégias de avaliação; saber e poder. Homem: visões histórica, filosófica, sócio-antropológica e psicológica. Educação e Sociedade: concepções e conflitos. Estado e Educação: ideologia, cidadania e globalização.

FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO II (7º PERÍODO)

Carga horária: 60 h. Processos de escolarização: espaços, tempos, saberes, materiais e agentes. Escola: dispositivos de inclusão e de exclusão. O educador em formação e em ação: acesso, controle, gênero, valorização e interatividade.

(continua)

(continuação)

FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO III (8º PERÍODO)

Carga horária: 60 h. Profissão docente: perspectivas modernas e pós-modernas. Cultura e cotidiano escolar. Sala de aula: desafios éticos, estéticos e comunicacionais.

FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO IV (Optativa)

Carga horária: 60 h. Práticas escolares e desafios educativos: saber do educando e saber escolar; multiculturalismo e diversidade cultural.

PRÁTICA DE ENSINO I – DIDÁTICA (4º PERÍODO)

Carga horária: 60 h. Educação, pedagogia e didática. Didática e tendências pedagógicas. Formação, memória e experiência a serviço da construção da identidade do professor. O cotidiano escolar e os desafios da prática docente. Novas exigências do trabalho escolar. Organização, implementação e acompanhamento do processo ensino-aprendizagem.

PRÁTICA DE ENSINO II (5º PERÍODO)

Carga horária: 60 h. Tecendo a rede de trabalho: conhecendo e preparando os alunos: O exercício do “olhar”: dinâmica de sensibilização. A trajetória escolar dos alunos: projetos individuais/profissionais. A relação teoria-prática: desafios da disciplina e da formação docente. O Estágio Curricular nas escolas do Ensino Fundamental e Médio: Orientações e Normas para o Estágio. O trabalho proposto: um estudo tipo etnográfico. As técnicas de entrevista e a observação participante. O debate orientado pela teoria/vivência prática dos alunos nas escolas de estágios. O cotidiano das escolas do ensino fundamental e médio: contradições e dimensões: institucional/organizacional; instrucional/pedagógica, epistemológica/histórica/filosófica, comunitária. O professor reflexivo: competências e desempenho docente; o processo de reflexão na ação; estratégia de aprendizagem: pesquisas sobre o saber-fazer docente. O Projeto Político-Pedagógico: pressupostos e a participação individual e coletiva dos professores na decisão da escola. A educação continuada de professores: formas e cenários.

PRÁTICA DE ENSINO III – MÉTODOS E TÉCNICAS DE AVALIAÇÃO (Optativa)

Carga horária: 60 h. Avaliação como prática subsidiária no contexto geral da ação educativa. Padrões e tendências de avaliação em diferentes abordagens da educação. Pressupostos epistemológicos da avaliação. O caráter multidimensional da avaliação: dimensões da avaliação, aspectos metodológicos. Medida e avaliação: concepções distintas. Construção de instrumentos de avaliação. Análise de resultados. Avaliação externa: SAEB, ENEM e ENC. Avaliação com referência a competências

ESTÁGIO SUPERVISIONADO I (6º PERÍODO)

Carga horária: 60 h. Estágio de observação. O funcionamento da escola. Atividade docente, desde o planejamento até a avaliação. A observação como atividade crítica, capaz de revelar tanto situações problemáticas na prática pedagógica quanto as soluções encontradas. A observação sem instrumento específico; a elaboração de ficha de observação e a utilização de ficha de avaliação. O cotidiano da escola como elemento deflagrador de uma prática pedagógica libertadora. A profissionalização do Magistério no ensino fundamental e no ensino médio. Estrutura e funcionamento da escola. Análise de livros e materiais didáticos físicos e virtuais.

(continua)

(continuação)

ESTÁGIO SUPERVISIONADO II (7º PERÍODO)

Carga horária: 90 h. Estágio de coparticipação-planejamento e colaboração com o professor regente. O planejamento da atividade pedagógica submetido a uma crítica constante, de modo a atender às necessidades dos alunos. A elaboração do material didático. A avaliação como elemento deflagrador de novas ações pedagógicas. A elaboração e a correção de instrumentos de avaliação.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO III (8º PERÍODO)

Carga horária: 120 h. Estágio de participação. Atividade docente, desde o planejamento até a avaliação. A participação em todas as instâncias e momentos da prática pedagógica. O planejamento, a regência de classe e avaliação, como atividades críticas, capazes de revelar dificuldades e formentar soluções diferenciadas para as necessidades dos alunos.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO IV (9º PERÍODO)

Carga horária: 150 h. Estágio de coparticipação-planejamento e colaboração com o professor regente. O planejamento; a elaboração de material didático; a avaliação como elemento deflagrador de novas ações pedagógicas. Estágio de participação em todas as instâncias e momentos da prática pedagógica. O planejamento, a regência de classe e a avaliação, como atividades críticas, capazes de revelar dificuldades e formentar soluções diferenciadas para as necessidades dos alunos.

CURSO GEDAI

MÓDULO 1: O CEDERJ PARA VOCÊ

Explica como funciona o Consórcio Cederj, quais são os materiais e recursos didáticos de que os alunos dispõem, como devem estudar, com quem podem esclarecer suas dúvidas e como é o processo de avaliação. Apresenta, também, os bastidores do Consórcio e o que está por trás de cada momento da aprendizagem de nossos alunos.

MÓDULO 2: SER UM ESTUDANTE A DISTÂNCIA

Ajuda você a entender as especificidades do estudante da Educação a Distância, a se conhecer melhor como aprendiz, a identificar seu estilo de aprendizagem e biorritmo. Assim, fica mais fácil pensar em estratégias que otimizem o seu estudo.

MÓDULO 3: PLANEJAMENTO E MOTIVAÇÃO

Trata de estratégias de planejamento e de organização de seu tempo baseadas no estabelecimento de diferentes tipos de metas que ajudam na estruturação e nas ações de estudo. Aborda também a automotivação e a forma de utilizá-la para realizar diferentes tarefas de estudo.

MÓDULO 4: TÉCNICAS DE ESTUDO

Apresenta um conjunto de técnicas que contribuem para otimizar seu tempo de estudo, melhorar seus resultados, automatizar algumas operações e desenvolver sua capacidade cognitiva e de pensamento. Com a prática dessas técnicas, você será capaz de ler mais aceleradamente, redigir melhor, lembrar-se de mais conteúdos e relacionar ideias com mais agilidade.

(continua)

(continuação)

MÓDULO 5: PREPARAÇÃO PARA AS AVALIAÇÕES														
<p>É fundamental para você compreender que as avaliações são orientadoras do estudo autônomo (presencial ou a distância). Você vai conhecer diferentes tipos de avaliações, bem como o valor delas para a sua aprendizagem e formação. E o mais importante: você vai receber dicas de revisão, expressão escrita e controle de estresse, fundamentais para o seu bom desempenho na hora de fazer uma prova ou entregar um trabalho.</p>														
6) As aulas e atividades síncronas e assíncronas i) são capazes de ajudar na elaboração das diretrizes visando à criação do protótipo ? e ii) devem ser utilizadas/incorporadas? [Como?]					Sím	Parc.	Não	Sím	Parc.	Não				
					5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
<p>Desenvolva, faça comentários e diga por quê: i) Sim, podem. Essas respostas estão diretamente interligadas às anteriores. As aulas online, nos polos, nas sessões de tutoria e nos chats são complementadas pelo material disponível de modo assíncrono. O mesmo acontece com as atividades síncronas. Já as atividades assíncronas têm uma importância fora do comum, pois são elas quem garantem a democratização e acessibilidade ao estudante. Ela dá chance aos que optam pela modalidade a distância ou híbrida. Oferecer e, sempre que possível, conjugar as duas opções, é fundamental. Entretanto, a independência das atividades assíncronas amplia o alcance e as oportunidades de educação. ii) Sim, são capazes e devem ser exploradas. Como? Imagine um dispositivo móvel sem conexão? Isso inviabilizaria várias atividades, mas mesmo offline, atividades assíncronas poderiam ser disponibilizadas.</p>														
7) Essa característica de <u>ampliação de oportunidades</u> na graduação pelo modelo EAD i) é capaz de ajudar na elaboração das diretrizes visando à criação do protótipo ? e ii) deve ser utilizada/incorporada? [Como?]					Sím	Parc.	Não	Sím	Parc.	Não				
					5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
<p>Desenvolva, faça comentários e diga por quê: i) Sim, ajuda. E, conforme foi antecipado na resposta anterior, essa possibilidade de gerar oportunidades para a educação é um fator muito caro a nós que acreditamos no potencial das TDICs. Isto posto, é sempre bom aprender com quem está há um bom tempo fazendo isso, ainda mais com todas as dificuldades que a educação pública enfrenta. ii) Sim, deve. Como: Aproveitando a experiência de sucesso e perseverança na educação, mesmo em um país onde as oportunidades de acesso são tão desiguais.</p>														
8) Essa característica de <u>possibilidade de interação e colaboração</u> na graduação pelo modelo EAD i) é capaz de ajudar na elaboração das diretrizes visando à criação do protótipo ? e ii) deve ser utilizada/incorporada? [Como?]					Sím	Parc.	Não	Sím	Parc.	Não				
					5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
<p>Desenvolva, faça comentários e diga por quê: i) Sim, é capaz. Sempre tendo em vista que é preciso aprender a dinamizar as interações, mediar e incentivar os processos de colaboração até o momento em que eles possam ser naturalizados. Alguns professores e tutores fazem isso muito bem e conseguem um engajamento que nos anima a investigar como fazê-lo. ii) Sim, deve ser incorporada. Trata-se uma característica muito marcante que o processo de elaboração das diretrizes vai levar em conta. Como? Seguindo e adaptando experiências bem-sucedidas, avaliando, adaptando e incorporando sempre que possível. E se não forem adequadas, encontrar outras e continuar tentando colocá-las em prática.</p>														

(continua)

(conclusão)

9) Essa característica de propiciar maior autonomia na graduação pelo modelo EAD i) é capaz de ajudar na elaboração das diretrizes visando à criação do protótipo ? e ii) deve ser utilizada/incorporada? [Como?]	Sim	Parc.	Não	Sim	Parc.	Não					
		5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
<p>Desenvolva, faça comentários e diga por quê: i) <i>Sim, é capaz. Essa é uma preocupação da licenciatura da UFF. Por isso criaram o curso Gedai, justamente para ajudar o educando a se organizar para fazer suas escolhas, assumir responsabilidades, gerenciar o tempo, poder avaliar e refletir sobre as decisões tomadas, saber até onde quer chegar, enfrentar situações desconfortáveis, enfrentar crises, resolver problemas, melhorar práticas. O desenvolvimento da autonomia em modelos educacionais bem alicerçados é sempre recomendado.</i> ii) <i>Sim, deve ser utilizada. Como? Aprendendo com as boas práticas e extraíndo delas o melhor.</i></p>											

Experiências no doutorado em Letras, PPGL da UERJ										
Perguntas	Serve de parâmetro			Utilizar/Incorporar						
	Sím	Parc.	Não	Sím	Parc.	Não				
1) As características das plataformas de videoconferência utilizadas no doutorado i) servem de parâmetro para ajudar na elaboração das diretrizes visando à criação do protótipo e ii) podem ser utilizadas/incorporadas? <i>[Como?]</i>	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
Desenvolva, faça comentários e diga por quê: i) <i>Sim, servem. As plataformas de videoconferência utilizadas foram a ConferenciaWeb RNP, Google Meet e Zoom. Apesar de não substituírem os encontros presenciais, permitiram uma interação muito importante, principalmente durante a pandemia. A possibilidade de ouvir a voz e/ou ver o rosto dos interlocutores e de se comunicar em tempo real foi um dos destaques entre as TDICs. Essas interfaces foram bastante agregadoras, pois encurtaram distâncias e aproximaram indivíduos espacialmente dispersos. O chat, outro recurso disponível, foi utilizado paralelamente sem interferir nas falas e apresentações. Neste espaço de escrita, ocorreram aprendizagens colaborativas entre pares, comentários, dicas de referências, complementação de informações, lembretes para esclarecimentos posteriores, links e várias outras trocas. A possibilidade de gravação dos encontros, a divisão em subsalas para atividades em grupos menores, bem como a facilidade para exibir vídeos e slides, também merecem destaque.</i> ii) <i>Por essas características, as plataformas de videoconferência podem e devem ser utilizadas nas diretrizes do protótipo. Como? Principalmente como interface interativa entre pares, cujos objetivos sejam prática e aperfeiçoamento de línguas.</i>										
2) A disciplina _____ i) promove uma educação colaborativa e crítico-reflexiva, na qual o reconhecimento e a inclusão do outro importe e ii) deve ser utilizada/incorporada? <i>[Como?]</i>	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
Desenvolva, faça comentários e diga por quê: i) <i>Sim, nas que eu cursei, sim. Em vez de preencher cada disciplina que cursei, vou me referir de modo mais geral a elas. Em geral, a maioria promoveu uma educação colaborativa e crítico-reflexiva. Houve, contudo, alguns casos, em que devido à escassez de tempo, isso ficou em segundo plano. Mas, só em algumas aulas, não no curso todo. Independentemente da temática da aula, era notória a preocupação de promover esse tipo de educação crítico-reflexiva, sempre relacionando com o contexto sócio-histórico. A educação colaborativa se estendeu para além do espaço-tempo da aula, visto que alguns docentes e discentes foram muito além do que os tempos de aula comportavam. Era uma espécie corrente. Um aprendia e, logo, repassava para o outro. Bons exemplos disso foi aprender a fazer submissões e a lidar com o Comitê de Ética da Plataforma Brasil e suas idiossincrasias; outro se referia a ler textos em línguas adicionais: uns sabiam inglês, outros espanhol, outros francês etc. Ajudar o outro era bem natural. Uns conseguiam mais, outros menos. Sobre o reconhecimento do outro, isso é uma característica forte pelo menos no meu grupo de pesquisa e, conseqüentemente, nas disciplinas que cursei. Incluir o outro sempre foi questão de honra.</i> ii) <i>Sim, essa característica deve ser incorporada. Como? Promovendo e incentivando esse olhar crítico-reflexivo e inclusivo.</i>										
3) A abordagem adotada nas disciplinas i) serve de parâmetro para ajudar na elaboração das diretrizes visando à criação do protótipo e ii) pode ser utilizada/incorporada? <i>[Como?]</i>	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
Desenvolva, faça comentários e diga por quê: <i>Sim, em algumas. Mas, é importante ressaltar que essa questão independeu da aula ser presencial ou a distância (durante a pandemia). Algumas disciplinas tinham</i>										

(continua)

(continuação)

<p><i>um formato mais tradicional, com exposição, auxílio de slides, debates, seminários, leituras prévias etc. Outras adotavam metodologias ativas e experimentavam novos formatos. A duração do tempo da aula online foi adaptada em algumas disciplinas, mas outras preferiram manter a duração dos encontros. ii) Sim, certamente. Como? Isso vai depender do estilo de aprendizagem que docentes e discentes se adaptam melhor. Acredito que oferecer opções mais tradicionais e mais avançadas pode ser uma boa combinação. Como minha orientadora costuma dizer, não precisa ser uma <u>ou</u> outra, pode ser uma e outra.</i></p>									
<p>4) O modo como o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) é utilizado i) serve de parâmetro para ajudar na elaboração das diretrizes visando à criação do protótipo e ii) pode ser utilizado/incorporado? [Destacar alguns usos bem-sucedidos e outros mal-utilizados.]</p>	Sim	Parc.	Não	Sim	Parc.	Não			
	5	4	3	2	1	5	4	3	2
<p><i>Desenvolva, faça comentários e diga por quê: Sim, servem bastante. O AVA oficial da instituição foi pouco utilizado nas disciplinas que eu cursei mas, em compensação, outros ambientes virtuais foram agregados ao processo. Destacando-se entre eles Google Sala de aula, Google drive e PBWorks como opções de repositório, troca de informações, fórum e prosseguimento das aulas síncronas que utilizaram as salas de videoconferência Google Meet, Zoom e ConferênciaWeb RNP. O principal uso foi mesmo como repositório de material de aula (slides, pdfs, gráficos, ilustrações, links etc.). Já nas salas de videoconferência, os recursos foram muito bem aproveitados. Com destaque para as aulas online, as participações “pelas janelinhas” e a alta interatividade pelo chat. A facilidade de integração e utilização de recursos multimodais é outra menção que merece destaque. ii) Sim, pode e deve ser utilizado. Os AVAs oferecem recursos de interatividade muito bem-vindos.</i></p>									
<p>5) A metodologia utilizada nas disciplinas _____ contribui para gerar conhecimento e i) serve de parâmetro para ajudar na elaboração das diretrizes do protótipo e ii) pode ser utilizada/incorporada? [Como?]</p>	Sim	Parc.	Não	Sim	Parc.	Não			
	5	4	3	2	1	5	4	3	2
<p><i>Desenvolva, faça comentários e diga por quê: i) Sim, podem contribuir em parte. Novamente vou repetir a estratégia e responder agrupando as disciplinas. As perguntas 3 e 5 se encontram, na medida em que abordagem e metodologia se completam. Então, vou evitar ser redundante. A metodologia de ensino quase sempre gera controvérsia porque uns se adaptam melhor a uma, enquanto outros preferem outra. Na maioria das vezes é o docente que define isso e o discente se adapta como pode. Nas disciplinas que cursei, todas as metodologias eram boas e cumpriram seu objetivo. Percebi, contudo, que nas aulas nas plataformas a duração e a dinamicidade influenciavam no cansaço. Alguns alunos demonstraram essa dificuldade. ii) Sim, parcialmente. Como? Devemos ficar até atentos para escolher metodologias mais bem adaptadas às TDICs e lembrar sempre das características dos usuários de aplicativos.</i></p>									
<p>6) A participação em congressos, seminários, simpósios e cursos, bem como a escrita e submissão de artigos i) agrega conhecimento e serve de parâmetro para ajudar na elaboração das diretrizes visando à criação do protótipo e ii) pode ser utilizada/incorporada? [Como?]</p>	Sim	Parc.	Não	Sim	Parc.	Não			
	5	4	3	2	1	5	4	3	2
<p><i>Desenvolva, faça comentários e diga por quê: i) Sim, agrega e contribui. Pois abre horizontes e nos coloca atentos a interagir com pessoas que têm conhecimentos e contextos diferentes do nosso. Isso amplia sobremaneira nossa visão do todo. ii) Em parte. É pouco provável que se consiga atrair os usuários de um aplicativo com essa natureza, mas os conhecimentos que essas atividades trazem são riquíssimos.</i></p>									

(continua)

(conclusão)

Servem, portanto, para iluminar a mente da equipe de criação e produção e como parática de leitura para quem tem níveis mais avançados de proficiência na língua que se quer praticar e aperfeiçoar. Como? Talvez, como sugestões de leituras a serem incorporadas nas atividades educativas tanto por parte dos criadores de conteúdo, quanto pelos usuários.

7) As aulas e atividades síncronas e assíncronas i) servem de parâmetro para ajudar na elaboração das diretrizes visando à criação do protótipo e ii) podem ser utilizadas/incorporadas? [Como?]	Sim	Parc.	Não	Sim	Parc.	Não				
		5	4	3	2	1	5	4	3	2

Desenvolva, faça comentários e diga por quê: i) Sim, servem. Aulas e atividades síncronas e assíncronas servem de parâmetro na medida em que conjugam e atendem a realidades muito comuns, principalmente as mediadas por tecnologias digitais. O acesso na hora em que o “evento” está ocorrendo permite maior interação, mas a possibilidade de ter acesso posterior (em caso de disponibilização de gravação) é um grande ganho proporcionado pelas TDICs. No caso das diretrizes, é importante ficar atento para aproveitar qualquer recurso para desenvolver os objetivos do protótipo. Atividades online e offline são muito bem-vindas. ii) Sim, podem ser utilizadas. Como? Disponibilizando e incentivando a participação nas atividades, sejam elas síncronas ou assíncronas

8a) Essa característica de <u>criar novos conhecimentos e não apenas reproduzi-los</u> na pós-graduação, principalmente no período de EAD, i) serve de parâmetro para ajudar na elaboração das diretrizes visando à criação do protótipo e ii) pode ser utilizada/incorporada? [Como?]	Sim	Parc.	Não	Sim	Parc.	Não				
		5	4	3	2	1	5	4	3	2

Desenvolva, faça comentários e diga por quê: i) Sim, serve. Criar conhecimentos está entre as características mais importantes no que se pretende para esse protótipo. E no período de EAD (durante a pandemia) isso não foi interrompido. Com a cibercultura e os recursos disponíveis multimídiais, a cocriação se expandiu muito. Percebo uma semelhança entre essas duas atividades. ii) Sim, precisa ser incorporada. Como? Incentivando a criação e a cocriação.

8b) Essa característica de <u>exercitar a autonomia</u> na pós-graduação, principalmente no período de EAD, i) serve de parâmetro para ajudar na elaboração das diretrizes visando à criação do protótipo e ii) pode ser utilizada/incorporada? [Como?]	Sim	Parc.	Não	Sim	Parc.	Não				
		5	4	3	2	1	5	4	3	2

Desenvolva, faça comentários e diga por quê: i) Sim, serve. Exercitar a autonomia é uma das coisas mais importantes na educação. E, nesse sentido, essa é uma condição na pós-graduação. Não dá para esperar que nos digam o que fazer o tempo todo. Para ir adiante é preciso decidir, exercitar a autonomia. Freire já falava nisso no século passado. ii) Sim, pode. Como? Criando diretrizes, que se preocupem em gerar oportunidades, para que o usuário do protótipo tome decisões e que aprenda com elas. E a cada dia tornando-de mais e mais autônomo, sem nunca se esquecer de se preocupar com os outros. Afinal, cada decisão tomada gera consequências. É preciso que olhemos o todo e avaliemos e reavaliemos nossas tomadas de decisão. Exercer autonomia anda de mãos dadas com responsabilidade.