



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

FABIONE GOMES DA SILVA

**AS TECNOLOGIAS DIGITAIS E A CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS DE
SER PROFESSOR: UM ESTUDO AUTOETNOGRÁFICO DA
COORDENAÇÃO DO PIBID INGLÊS**

**São Cristovão-SE
2022**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

**AS TECNOLOGIAS DIGITAIS E A CONSTRUÇÃO DOS
SENTIDOS DE SER PROFESSOR: UM ESTUDO
AUTOETNOGRÁFICO DA COORDENAÇÃO DO PIBID INGLÊS**

FABIONE GOMES DA SILVA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Sergipe – UFS, como requisito para obtenção do grau de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Roberto Boa Sorte Silva

Área de Concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Tecnologias,
Linguagens e Educação

São Cristovão -SE
2022

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

S586t Silva, Fabiane Gomes da
As tecnologias digitais e a construção dos sentidos de ser professor : um estudo autoetnográfico da coordenação do Pibid Inglês / Fabiane Gomes da Silva ; orientador Paulo Roberto Boa Sorte Silva. – São Cristóvão, SE, 2022.
221 f. : il.

Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, 2022.

1. Língua inglesa – Estudo e ensino (Superior). 2. Tecnologia educacional. 3. Professores - Formação. 4. Letramento informacional. 5. Inovações educacionais. 6. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação (Brasil). I. Silva, Paulo Roberto Boa Sorte, orient. II. Título.

CDU 37.018.43:004



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



FABIONE GOMES DA SILVA

**“As tecnologias digitais e a construção dos sentidos de ser professor: um estudo
autoetnográfico da coordenação do Pibid-Inglês”**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal de Sergipe e
aprovada pela Banca Examinadora.

Aprovada em 15.12.2022



Documento assinado digitalmente
PAULO ROBERTO BOA SORTE SILVA
Data: 13/01/2023 16:31:30-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Prof. Dr. Paulo Roberto Boa Sorte Silva (Orientador)
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS



Documento assinado digitalmente
SIMONE DE LUCENA FERREIRA
Data: 16/12/2022 18:38:49-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Prof.^a Dr.^a Simone de Lucena Ferreira
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS



Documento assinado digitalmente
HENRIQUE NOU SCHNEIDER
Data: 17/12/2022 11:19:30-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Prof. Dr. Henrique Nou Schneider
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS



Documento assinado digitalmente
ROBERTO BEZERRA DA SILVA
Data: 19/12/2022 12:27:16-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Prof. Dr. Roberto Bezerra da Silva
Universidade Federal do Rio de Janeiro / UFRJ

Prof. Dr. Marco Antônio Margarido Costa
Universidade Federal de Campina Grande / UFCG



Documento assinado digitalmente
MARCO ANTONIO MARGARIDO COSTA
Data: 18/12/2022 21:37:37-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

2022

)

*À minha amada esposa, Giselle
Kian, à minha querida filhinha,
Lelinha, in Memoriam, ao meu
precioso filhinho, Juptinho e aos
meus pais, Doura e Tico, este
último in Memoriam*

AGRADECIMENTO ESPECIAL

Agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Paulo Boa Sorte, por toda a atenção e direcionamentos dados. A materialidade desta tese não seria possível sem a sua inigualável capacidade de apontar os caminhos para que eu pudesse percorrer. Mais do que um orientador, tenho em você um amigo, um conselheiro e um exemplo de profissional e ser humano. Gratidão eterna!

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, criador, que em sua forma de manifestação plural e heterogênea, está sempre presente em minha vida, dando sentidos e significados a todas as minhas ações e propósitos de vida.

Ao meu orientador, professor Dr. Paulo Boa Sorte, que me acolheu com todo o carinho e profissionalismo e a quem devo muito da materialidade deste estudo.

Agradeço também à minha linda esposa, Giselle de Cordeiro Kian, pelo apoio, por estar sempre comigo, me dando forças para não desistir, por ter me aguentado por quase dois anos em que fiquei em regime de total dedicação à escrita desta tese. Prometo recompensar o tempo que não dediquei a você com muitas viagens, idas a restaurantes, passeios e a retomada de nossos treinos de Kenpo e Kung-fu. Te amo muito e não teria conseguido essa conquista sem você ao meu lado.

À minha querida mãe, que embora com a saúde bastante debilitada, ainda tem a força e lucidez das mulheres guerreiras da Paraíba e do Nordeste. Ela é a personificação de tudo o que é bom, honesto e agradável no ser humano. Minha heroína, te amo!

Gratidão ao meu pai, que está lá no céu e juntamente com a minha querida filhinha Lelinha, estão sempre nos meus pensamentos e por toda a eternidade serão lembrados e terão um lugar que ninguém vai substituir no meu coração.

Aos meus queridos irmãos Fábio, Fabiana, Fabiano, Fabíola e Fabrícia, sobrinhos(as) e cunhadas. Vocês também são parte especial dessa vitória.

À minha cunhada Lara Kian, ao meu sogro, João Kian e à minha sogra Val Cordeiro.

Dedico este estudo também aos meus avós paternos e maternos *in memoriam*.

Agradecimentos ao meu irmão querido José Wilson, que embora distante fisicamente, está sempre perto do coração.

Agradeço também aos professores participantes da banca: Profa. Dra. Simone Lucena, prof. Dr. Henrique Schneider, prof. Dr. Marco Margarido e prof.

Dr. Roberto Bezerra, pelas valiosas contribuições que enriqueceram muito a versão final deste estudo.

Minha gratidão a todos os meus professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFS, por todos os ensinamentos e conhecimentos adquiridos ao longo desses dois anos de convivência.

Ao professor Dr. Antonio Fernandes Filho, pela visão e por não ter medido esforços para tornar o sonho do Dinter em Educação do CFP-UFCG uma realidade. Essa conquista também é sua, meu amigo. Um abraço fraterno!

Aos meus colegas professores e professoras da Unidade Acadêmica de Letras, do Centro de Formação de Professores da UFCG, campus de Cajazeiras.

À CAPES.

Gratidão enorme aos meus companheiros bolsistas do Pibid Inglês, das versões anteriores e principalmente da edição 2020-2022, em que conduzi a pesquisa de Doutorado.

Deixo o meu imenso agradecimento também aos companheiros do TECLA, meu grupo de estudos e pesquisas. Foram dois anos de uma experiência incrível de partilha de conhecimentos e de amizades que levarei para toda a vida.

Não posso esquecer de agradecer aos meus queridos companheiros Jean e Milene, bons Severinos de Guerra! Essa vitória é dedicada a vocês também.

Na figura de meu tio-avó, Antonio de Souza, dedico esta tese também a todos os demais tios, tias, primos e primas da família Souza e Silva, espalhados pelo mundo.

Agradeço por fim a todas as outras pessoas que contribuíram direta ou indiretamente para a escrita desta tese. Meu muito obrigado!

Ah, e por último, mas não menos importante, agradeço ao meu Presidente Lula, por sua luta incansável pela democracia, pela recuperação da economia, pela educação, saúde, meio ambiente, valorização e proteção da cultura e das minorias, por sua preocupação pela redução das desigualdades, por comida no prato e pela dignidade do ser humano. Que os próximos anos sejam de reconstrução e de progresso para o Brasil. Bem-vindo de volta!

RESUMO

As tecnologias digitais têm transformado a maneira como pensamos, agimos no mundo e nos (re)construímos nos espaços sociais de convivência, reconfigurando a maneira como nos comportamos, recebemos, processamos informações e (re)agimos diante das múltiplas manifestações da linguagem em interações comunicativas, nas mais variadas esferas sociais, seja no domínio público, ou particular. Esta pesquisa de doutorado teve como objetivo principal compreender a relação das tecnologias digitais com a construção dos sentidos de ser professor. No estudo, relaciono a minha história de vida com as tecnologias digitais e nesse entrelaçamento, investiguei como as minhas escolhas teórico-metodológicas como Coordenador do Pibid Inglês e as tecnologias estão conectadas, fazendo relações entre as minhas vivências pessoais e os aprendizados adquiridos e (re)construídos ao longo dos anos, além de evidenciar essas construções de sentidos nos discursos e práticas dos demais integrantes do Pibid Inglês. Adotei na tese, a autoetnografia como o método de pesquisa qualitativa. Na autoetnografia, procura-se descrever, investigar e analisar sistematicamente uma experiência pessoal, a fim de entender um fenômeno cultural (ELLIS; ADAMS; BOCHNER, 2019). A autoetnografia possibilita reflexões sobre como pensamos, fazemos pesquisa, nos relacionamos e vivemos. Nesse sentido, na autoetnografia faz-se uso da experiência do *self* para tentar explicar, descrever e refletir realidades culturais, entendidas como representações identitárias (CHANG, 2008). A pesquisa está filiada à epistemologia de construção dos sentidos dos letramentos e multiletramentos. As dimensões de aprendizagem numa perspectiva sócio, histórico e cultural, das tecnologias digitais, do ensino de língua inglesa e formação docente compõem os demais alicerces da fundamentação teórica. No percurso da pesquisa, as informações primárias emergiram de minhas memórias, experiências, registros pessoais e profissionais, como dados internos (CHANG, 2008), para a escrita da seção autobiográfica. Os instrumentais externos, gerados na comunidade cultural Pibid Inglês, como o diário autoetnográfico, os diários de bordo e gravações de vídeos e áudios materializaram a seção etnográfica da tese. Na escrita da narrativa, adotei a estratégia analítica de Hayler (2011), como princípio metodológico para construir sentidos e estabelecer significados dos dados, ao longo de todas as seções, relacionando as informações geradas ao meu referencial teórico. A análise e interpretação dos dados demonstrou que as tecnologias digitais estão no cerne das minhas ressignificações de ser professor de Inglês e estão indissoluvelmente ligadas às representações de identidades plurais e heterogêneas, à reflexão crítica, transgressora e política, ao compromisso social, assim como ao planejamento e execução das atividades pedagógicas experienciadas pela comunidade Pibid Inglês.

Palavras-Chave: Autoetnografia. Tecnologias digitais. Ensino de língua inglesa. Construção de sentidos. Letramentos. Formação docente

ABSTRACT

Digital technologies have transformed the way we think, act in the world and (re)construct ourselves in the social spaces for living, reconfiguring the way we behave, receive, process information and react in face of the multiple manifestations of the language in communicative interaction, in the most varied social spheres, whether in the public or private domain. This doctoral research had as its main objective to understand the relationship of digital technologies with the construction of the meanings of being a teacher. In the study, I relate my history of life with the digital technologies and in this interweaving process I investigated how my theoretical and methodological choices as a Coordinator of the Pibid English and the technologies are connected making relationships between my personal life experiences and the acquired learnings (re)constructed over the years, in addition to highlighting these constructions of meanings in the discourses and practices of the other members of the Pibid English. In the thesis, I adopted autoethnography as the qualitative research method. In autoethnography, the researcher seeks to systematically investigate and analyze a described experience, in order to understand a cultural phenomenon (ELLIS; ADAMS, 2019). Autoethnography makes possible reflections about how we think and do research, establish relationships and live. In this sense, in autoethnography, we use the experience of the self to try to explain, describe and reflect upon cultural realities, understood as identity representations (CHANG, 2008). The research is affiliated to the epistemology of Meaning Making of Literacies and Multiliteracies Pedagogy. The dimensions of learning from a social, historical and cultural perspective, of digital technologies, of English language teaching and teacher training make up the other building blocks of the theoretical foundation. In the course of the research, the primary information emerged from my memories, experiences, personal and professional records, as internal data (CHANG, 2008), for the writing of the autobiographical section. The external instruments, generated in the Pibid English cultural community, such as the autoethnographic diary, the logbooks and video and audio recordings materialized the ethnographic section of the thesis. In writing the narrative, I adopted Hayler's analytical strategy (2011) as a methodological principle to construct meanings and establish meanings from the data, throughout all sections, relating the information generated to my theoretical framework. The analysis and interpretation of the data showed that digital technologies are at the heart of my resignifications of being an English teacher and are inextricably linked to the representations of plural and heterogeneous identities, to critical, transgressive and political reflection, to social commitment, as well as to the planning and execution of pedagogical activities experienced by the Pibid English community.

Keywords: Autoethnography. Digital technologies. English language teaching. Meaning making. Literacies. Teacher training

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: O jogo Pong da Atari	15
Figura 2: Primeiro Vídeo Game	16
Figura 3: Meu Tio-Avô Antônio de Souza	13
Figura 4: Cidades em que ministrava aulas no interior do Ceará, conhecido como Triângulo Crajubar	40
Figura 5: Matriz de referência da Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Área de Línguas Estrangeiras Modernas	62
Figura 6: Registro de minha primeira aula na modalidade remota	69
Figura 7: A Escrita Analítica da Tese	103
Figura 8: Processo metodológico de coleta, organização e análise dos dados..	106
Figura 9: Publicação dos resultados da docência compartilhada intitulada <i>Environmental Problems</i> na rede social Instagram	176

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Teses e Dissertações com o descritor “Autoetnografia” : Banco de dados da Capes (2015-2021)37

Tabela 2: Teses com o descritor “Autoetnografia” : Banco de dados da Capes (2015-2021) 37

Tabela 3: Teses com o Descritor Autoetnografia relacionadas à minha pesquisa de Doutorado (2015-2021) 38

LISTA DE SIGLAS

CFP	Centro de Formação de Professores
HD	Hard Drive
Gb	Gigabytes
NLG	New London Group
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
TECLA	Tecnologias, Educação, Linguística Aplicada
UAL	Unidade Acadêmica de Letras
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UFS	Universidade Federal de Sergipe

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
1.1 As primeiras experiências profissionais: As tecnologias pavimentando caminhos e as escolhas de vida.....	16
1.2. A motivação para a pesquisa e a escolha da autoetnografia como método da pesquisa científico.....	26
2. APROFUNDANDO A ESCOLHA DA AUTOETNOGRAFIA COMO O MÉTODO DA PESQUISA	35
2.1. Estado do conhecimento da autoetnografia: Reflexões sobre a popularização do método no Brasil	36
2.2. Arte, cultura, ciência e poesia: A autoetnografia como o método de (re) existência	41
2.3. A autoetnografia como terapia e autoconhecimento: Características de minha escrita narrativa.....	43
3. AS TECNOLOGIAS DIGITAIS E A IDENTIDADE DOCENTE EM AUTORREFLEXÕES CRÍTICAS DE UM PROFESSOR DE INGLÊS: POR AQUI COMEÇO A MINHA HISTÓRIA.....	48
3.1. <i>The water is good, but not good for contact lenses</i> : Corpo e linguagem na construção dos sentidos identitários de um professor de língua inglesa em início de profissão	48
3.2. Os (des)caminhos da trajetória docente: Posso fazer do mundo um lugar melhor se entender quem eu sou e porque estou aqui.....	59
3.3. Professor, <i>vamo</i> fazer uma aula diferente hoje! Concepções epistemológicas de um docente em constante (re)construção	66
3.4. Entre o real e o virtual: Novas realidades, novos desafios, novos modos de ensinar e produzir conhecimentos.....	78
4. A DIMENSÃO ETNOGRÁFICA DA PESQUISA: O SUBPROJETO PIBID INGLÊS DO CFP-UFCG.....	106
4.1. A localização da pesquisa dentro dos estudos da Linguística Aplicada.....	106
4.2. Contexto da Pesquisa.....	107
4.2.1 O Subprojeto Pibid Letras Inglês.....	107
4.2.2 Os participantes do estudo	108
4.3. As tecnologias digitais nas instâncias do pensar, agir e constituir-se do Subprojeto Pibid Inglês: Sentidos revelados pelo olhar crítico, investigativo e analítico do pesquisador autoetnógrafo	109
4.3.1. Pistas multissemióticas da construção dos pilares identitários do professor de língua inglesa na comunidade sociocultural Pibid inglês	115

4.3.1.1. A diversidade cultural e linguística como aspectos essenciais na construção identitária do professor de língua inglesa na contemporaneidade.	116
4.3.1.2. A autorreflexão crítica, o pensamento transgressor e progressista no Letramento Identitário do professor de Inglês em formação no Pibid Inglês na era das tecnologias digitais.	123
4.3.1.3. As tecnologias digitais na valorização de representações de corpos plurais e heterogêneos na construção do professor de língua inglesa	137
4.3.2. Experiências para refletir, criticar e transformar o ensino e as vidas : As tecnologias digitais dando novos horizontes para o pensar e fazer educação no século XXI.	153
4.3.2.1. A (des)(re)construção de certezas e crenças do que é ensinar e aprender frente ao novo e complexo sistema de mudanças ocasionado pelas tecnologias na sociedade	153
4.3.2.2 Os (Multi)letramentos (críticos) como instâncias de construção de sentidos das práticas pedagógicas do professor de inglês na era das tecnologias.	167
4.3.3 Finalmente estou me sentindo professor(a): O Pibid Inglês auxiliando na percepção de si, do outro e de seu papel social	187
5. Sobre a autoetnografia, as tecnologias digitais, o Pibid e a construção dos sentidos de ser professor de Inglês : Considerações Finais	199
Referências Bibliográficas	208

1. INTRODUÇÃO

Há 22 anos, trabalho na educação. Já ministrei aulas em diversos níveis de ensino, desde o infantil, ensino fundamental I e II e ensino médio, em escolas particulares, públicas e em cursos livres de idiomas. Atualmente, sou professor concursado do magistério superior, lotado na Unidade Acadêmica de Letras (UAL), no Curso de Letras Língua inglesa, no Centro de Formação de Professores (CFP), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Campus de Cajazeiras, estado da Paraíba.

Fazer uma reflexão crítica sobre o que nos constitui como profissional docente é uma tarefa demasiadamente complexa e delicada. Requer uma volta ao passado, com acesso aos registros documentais que ficaram arquivados em nossos dispositivos tecnológicos e anotações pessoais em cadernos, livros, apostilhas, cópias impressas – lá poderemos encontrar nossos planos de aula, avaliações propostas, leituras feitas, os recursos didáticos utilizados nas aulas – mas principalmente teremos que recorrer à nossa memória e reviver toda uma história de vida e experiências acumuladas ao longo de anos de atuação como professor. Construir sentidos de mundo, de identidade e lugar na sociedade, bem como enxergar o seu papel como professor: eis um dos grandes desafios dos docentes de Língua Inglesa na atualidade.

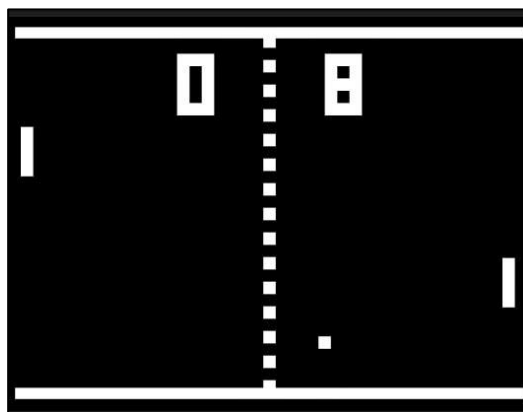
Ultimamente, tenho refletido bastante a respeito da relação das tecnologias com o que me constitui como professor de Língua Inglesa. Não é uma tarefa fácil! A resposta a esta pergunta está atravessada por uma rede complexa de vivências, experiências e memórias que constroem identidades, crenças e valores, seja na esfera pessoal ou profissional que necessitam de uma contextualização e volta ao passado, a fim de se estabelecerem as relações com as realidades construídas no presente. A seguir, destacarei algumas dessas memórias por acreditar serem fundamentais para os objetivos traçados nessa pesquisa.

1.1 As primeiras experiências profissionais: As tecnologias pavimentando caminhos e as escolhas de vida

Sou nordestino, nascido em Cajazeiras, no sertão da Paraíba, no ano de 1972. Guardo algumas memórias marcantes de minha infância e de como era o nosso lar e da época em que mudamos de minha cidade natal para Juazeiro do Norte, no interior do Ceará, entre o final dos anos 70 de início dos anos 80 do século passado.

Meu pai era motorista de ônibus. Sempre que chegava em casa gostava de ter todos os filhos por perto — somos um total de 6 irmãos, 3 homens e 3 mulheres — contava histórias e brincava muito com todos nós, porém sempre foi uma pessoa de poucas palavras. No que se refere à disciplina, impunha o respeito com o olhar e sinal de reprovação toda vez que queria chamar atenção para algo que estivéssemos fazendo e que ele não gostava. Minha mãe foi educada para ser uma típica mulher “do lar”, obediente e servil ao marido em tudo, tendo a função de organizar as tarefas da casa e responsável por supervisionar a nossa educação e disciplinar, sempre que preciso.

Uma das recordações mais vividas dessa época aconteceu quando o meu pai comprou a primeira televisão, que por ser preto e branco era recoberta por uma tela colorida, para dar uma melhor experiência visual. Recordo também de quando ele trouxe para casa um vídeo game que possuía somente um jogo, chamado *Pong*, que consistia em duas barras laterais que iam para cima e para baixo de cada lado da tela e uma bolinha quadrada, que ao ser lançada, deveria ser rebatida pelo adversário. Ganhava quem conseguisse marcar mais pontos de bolas lançadas não defendidas.

Figura 1: O jogo *Pong* da Atari

Fonte: Gameblast, 2014

O vídeo game da marca Atari possuía alguns componentes de madeira, acredito que seja um dos primeiros fabricados e proporcionou momentos muito divertidos de lazer para a família. Posso afirmar que esses foram os primeiros itens tecnológicos significativos em minha vida.

Figura 2: Primeiro Vídeo Game



Fonte: Techtudo, 2016

Mesmo anos após termos mudado para o Ceará, a minha paixão por minha cidade natal continuava. Gostava de passar as férias escolares na casa de meus avôs que residiam lá, no começo dos anos 80 do século XX. Um de meus passatempos favoritos também era ir à casa do meu tio-avô, um ser humano extraordinário. Tendo cursado só o 4º ano primário, lecionava, escreveu um livro e foi prefeito interino da cidade de Cajazeiras. Era motivo de orgulho de todos nós da família.

Ficava maravilhado toda vez que ia em sua casa. Lá moravam, além dele, mais duas tias-avós e outro tio-avô, que contavam com os serviços domésticos de 2 empregadas, uma vez que já eram todos de avançada idade. Era um casarão muito peculiar, a começar pela localização, ao lado do cemitério da cidade, o que por si só já adicionava uma pitada de emoção e frio na barriga toda vez que lá estava. Possuía muitos compartimentos, com fotos de entes da família espalhados por todas as paredes. A minha hora favorita de visita era o café da manhã, sempre farto, com bolachas, pães, bolo, leite, queijo; itens alimentícios que não constavam diariamente do cardápio em minha casa nessa primeira refeição. *Padim Tonho*, que também era o meu padrinho de batismo, por isso o chamava assim, tinha o hábito de tomar café pingando gotas de limão em cima, algo que sempre achei estranho e ao mesmo tempo divertido. Recordo também que tirava a dentadura e a sua boca fazia uns movimentos engraçados quando estava tomando o café e comendo. Mas admirava a sua elegância, a sua fineza e maneira de se expressar. Usava palavras difíceis de compreender. Era um homem eloquente e de muita sabedoria, era o que todos diziam, é assim que o tenho na memória.

Figura 3: Meu Tio-Avô Antônio de Souza



Fonte: Blog Coisas de Cajazeiras, 2013

Sempre vestido com calças e camisas sociais, quando não estava de paletó. Um homem realmente admirável. Para o café também se reuniam à

volta da mesa as dezenas de gatos que havia naquela casa, sempre esperando que ele cortasse o queijo em pedaços muito pequenos e distribuísse pacientemente a cada um. A casa era enorme, com um belíssimo quintal, com uma variedade enorme de árvores frutíferas, manga, goiaba, mas especialmente tamarindo, uma fruta azedinha que é absolutamente inigualável no sabor. Depois do café íamos percorrer a casa com o meu tio, que nos contava várias histórias, envolvendo desde situações familiares até a de fantasmas que rondavam a vizinhança do cemitério à noite, às vezes solitários, às vezes em procissão. As histórias nunca se repetiam. Eram sempre novas, excitantes e contadas com a maestria de quem acumulou ao longo dos anos experiência suficiente para conhecer o mundo e passou por muitas dificuldades para cuidar e dar uma vida digna aos irmãos que se encontravam sob seus cuidados.

Se a visita coincidia de ser na sexta-feira, íamos com ele para a feira livre. Lá ganhávamos doces, balas e ele, sempre, generoso, nos dava algum dinheiro para comprar brinquedos — Voltando àquele casarão. De todos os compartimentos que lá existiam, dois me chamavam especial atenção. Era a sua biblioteca particular, lotados de estantes e livros de toda natureza. Não preciso dizer que devo a *Padim Tonho* o incentivo e o hábito da leitura, desde a infância. O primeiro livro que ganhei dele foi retirado diretamente dessa vasta e preciosa coleção de sua biblioteca, o título era *O caso da Borboleta Atíria*¹. Essa obra foi o meu batismo inicial e sem volta ao maravilhoso mundo do fantástico, do maravilhoso, das possibilidades que a leitura nos proporciona. Viajei naquela história do começo ao fim.

Ao concluir a leitura do meu primeiro livro não parei mais. Li em seguida vários outros da mesma série, e à medida que ia lendo, novas sensações, novas portas se abriam para que eu mergulhasse em mundos mágicos, com seres fascinantes e enredos extraordinários. Com o passar do tempo já era capaz de criar minhas próprias histórias, imaginar meus próprios personagens e dar asas à imaginação e deixar me levar pela imaginação.

¹O caso da borboleta Atíria é de autoria de Lúcia Machado de Almeida, faz parte da coleção Vaga-Lume e foi publicado pela editora Ática em 1975.

Ficava horas assim mergulhados em minhas histórias. Hoje sinto falta dessa criatividade inicial que se perdeu ao longo das obrigações e realidade da vida.

Meu tio-avô faleceu com 88 anos. Pela sua importância houve uma grande comoção na cidade e nem preciso mencionar o quanto sentimos essa perda. O legado de ser humano, de superação e de amor a tudo o que fazia foi um de meus pontos de referência na constituição de quem sou hoje.

Com quarenta anos, meu pai começou a desenvolver alguns sintomas de saúde causados por uma vida inteira trabalhando como motorista de ônibus e de caminhão, agravados pelo vício no cigarro e em bebida alcoólica. Os sintomas se agravaram de maneira surpreendente, e em um espaço de 3 anos eu vi meu pai passar de uma pessoa completamente ativa a um ser humano que mal podia se locomover em casa. Veio então a impossibilidade de trabalhar e com ela, até que a sua aposentadoria tramitasse e fosse concedida, um período de muita dificuldade econômica.

O nosso padrão de vida se alterou drasticamente. Não tínhamos uma vida de luxo, mas vivíamos de maneira confortável, até essa situação abalar drasticamente nossa família. Quando o dinheiro que meu pai recebeu quando rescindiu o contrato com a empresa de ônibus que havia trabalhado a vida quase toda acabou, nos vimos em um beco sem saída. Não tínhamos de onde tirar sustento, éramos todos muito jovens para trabalhar e a minha mãe não possuía emprego, nem meu pai permitiria que ela trabalhasse — para ele, o homem era e tinha o dever moral de ser o provedor do sustento da família.

Assim, mesmo sem poder, meu pai foi pegando alguns bicos como motorista de caminhão de transportar cargas variadas para o interior do Ceará e outras localidades mais distantes. Conseguimos ter por um tempo um meio de prover as necessidades econômicas, em meio àquele cenário adverso. Com o passar do tempo, a sua condição física se agravou, o impossibilitou de vez a realizar as viagens e nos vimos definitivamente sem ter como prover o sustento para a família. A situação se avolumou e chegou a um ponto de não termos mais dinheiro, energia elétrica, nem gás para cozinhar.

Da última viagem que meu pai havia feito, ele ganhou algumas galinhas e muitos ovos, que consistiam no carregamento do frete contratado. Não havia mais nada para comer. Sabíamos que quando aquele alimento acabasse iríamos inevitavelmente passar fome, por isso, minha mãe organizou

meticulosamente aquela quantidade de alimento disponível para que durasse o maior tempo possível. Como não tínhamos mais dinheiro para comprar gás, toda a alimentação era feita em um fogão improvisado, com óleo de combustível de carro.

Em meio a tudo isso, minha mãe nunca negligenciou a sua atenção e incentivo para que todos nós, seus filhos nunca perdêssemos um dia sequer de aula. Como não tínhamos mais dinheiro para o aluguel também, tivemos que sair da casa que morávamos há bastante tempo e fomos para outra residência, bem mais simples, em um bairro inferior, sem água encanada.

Nessa nova realidade eu encontrava refúgio na leitura e me transportava para mundos de fantasia e aventura contidos nos livros. Ajudava a aliviar a tristeza e a esquecer por breves momentos o quão diferente nossas vidas tinham se transformado.

A dimensão religiosa teve um papel muito relevante nesse processo de constituição dos sentidos e encontro de propósitos para a vida também. Havia encontrado em Deus o consolo e a promessa de dias melhores, além de recebermos o apoio real dos missionários estadunidenses e dos membros locais da igreja nessa época de adversidade financeiras.

O primeiro contato com os missionários dos Estados Unidos se deu no ano de 1987. Estava na 7ª série e fui levado por um amigo, que considero um grande irmão até os dias de hoje para visitar a congregação Batista, recentemente fundada em bairro perto de nossa casa. Fiquei encantado com a forma de tratarem as pessoas. Falavam de um Deus que curava todas as dores e aflições e que não fazia acepção de pessoas, estava disponível e pronto a receber qualquer um em seus braços, tudo o que precisávamos fazer era convidá-lo a entrar em nossas vidas. Eu queria e precisava fazer parte desse mundo, queria alcançar essa graça, precisava estar sob a proteção de Deus. Aceitei a Jesus no mesmo dia e uma onda de esperança e alegria inundou a minha alma, numa perspectiva de uma vida melhor, a partir daquele dia.

Além desse contexto religioso marcante, me chamou a atenção desde o primeiro contato, a forma de comunicação utilizada pela família de missionários. Havia começado a estudar Inglês desde a 5ª série em escola pública, mas, possuía pouco ou nenhum conhecimento do idioma. Ver pessoas reais se comunicando e produzindo significados em uma língua estrangeira

diante de mim, aliado ao fato de serem etnicamente diferentes me cativou bastante. Estava ali um fato que marcaria as minhas escolhas de vida em definitivo. Senti-me impelido a aprender e me comunicar fluentemente em inglês. Queria ser como aqueles missionários.

Era o ano de 1989, estava na 8ª série na época, com 14 anos. Como possuía as melhores notas da sala, fui selecionado para uma entrevista para participar do programa de menor aprendiz de serviços gerais. Passei na entrevista e fui contratado pelo Banco do Brasil. Não preciso mencionar a importância desse acontecimento em minha vida e de minha família. Dai em diante, o meu salário recebido passou a ser a fonte de renda mais relevante de sustento para nós. No mesmo ano, meu irmão mais velho conseguiu um emprego e minha mãe começou a fazer algumas vendas de panos de pratos sob encomenda, o que foi gradativamente melhorando a nossa condição financeira. A aposentadoria de meu pai saiu em 1990. Em 1991 ele faleceu de infarto fulminante, aos 43 anos.

No Banco do Brasil trabalhei um total de 5 anos. Essa experiência tornou possível que eu adquirisse minha primeira televisão, meu primeiro aparelho de som estéreo, minha bicicleta, meu walkman – aparelho portátil de toca-fitas e meu primeiro reproduutor de fitas de vídeo, meus primeiros bens materiais, que me orgulhavam muito, pois havia conseguido, na adolescência, com meus próprios recursos, ser capaz de adquirir itens materiais que outros da minha idade não tinham condição de fazê-lo.

Mas essa experiência profissional representou muito mais que isso: No Banco do Brasil desenvolvi a minha autonomia, a capacidade de trabalhar em equipe, o respeito, o senso de responsabilidade e de cumprimento de tarefas, aprendi a organizar e controlar o meu tempo para realizar ações, além de adquirir uma maturidade e uma visão de perceber o mundo muito profunda e relevante, que até hoje carrego comigo. Tinha certeza que seria um bancário concursado, não fosse o contexto político da época que tornou inviável a realização de concurso interno para que os menores aprendizes ingressassem na carreira como bancários efetivos. Em 1992, após ter feito o meu primeiro curso de informática e me destacado na turma, fui contratado como instrutor da empresa. No mesmo ano fui chamado para trabalhar de volta no Banco do

Brasil, como estagiário. Nessa nova função permaneci por mais 2 anos, até o ano de 1994.

Os anos de trabalho no Banco do Brasil foram particularmente importantes para as minhas decisões profissionais futuras, particularmente no que se refere ao interesse pelas tecnologias e as possibilidades surgidas com o conhecimento desse novo universo que se abria para mim. O meu trabalho inicial no Banco do Brasil envolvia basicamente atividades de arquivo de documentos. Posteriormente fui assumindo novas tarefas que demandavam cada vez mais o contato e uso das tecnologias, como, máquina de datilografia, fax, máquinas de xerox. Era particularmente apaixonado por aqueles enormes computadores modelo *Cobra*, que processavam e armazenavam as informações à época. Dos meus chefes ouvi conselhos para me profissionalizar e fazer os cursos de informática, pois já naquela época, a inserção dos computadores e de outros equipamentos eletrônicos já anunciavam uma mudança gradativa e irreversível na realização de tarefas com a mediação das tecnologias.

A experiência de trabalho no Banco do Brasil também me rendeu um ótimo referencial curricular. Não foi difícil, encerrado o meu contrato como estagiário em 1994, achar uma nova posição no mercado de trabalho. Para a função de digitador, tinha duas opções garantidas: em uma empresa farmacêutica ou em um escritório de contabilidade. Fiz a escolha por uma terceira opção: Trabalhar como Despachante para uma empresa de cargas de transportes rodoviários. Em 1996, sai da empresa citada e iniciei uma nova experiência, inicialmente como digitador, depois como tesoureiro da filial da Brahma. Nesse ofício trabalhei por 4 anos, até o início do 2000, quando iniciei a minha carreira docente.

Na última metade dos anos 90, enquanto o Grupo de Nova Londres (NLG) discutia as mudanças na sociedade ocasionadas pela inserção das tecnologias e da globalização, eu buscava meu lugar definitivo no mercado de trabalho. Pude observar a gradativa e constante inserção das tecnologias digitais nas relações humanas. Testemunhei a implementação do sistema operacional *Windows* na empresa em que trabalhava, com sua revolucionária e atrativas “janelinhas” que me levavam diretamente a um programa ou função específica a ser executada, algo inédito para a época. Foi a época também que

comecei a trabalhar com o editor de textos *word* e com o programa de planilhas *excel*, que facilitaram em muito as minhas tarefas de digitação de documentos, cálculos, controle e estoque de mercadorias.

Foi também a época da criação do portal de comunicação à distância MSN, influenciando e criando hábitos e culturas e novas maneiras de se comunicar. Lembro que passava horas em *Lanhouses* interagindo com amigos de perto e de longe, um sacrifício válido, uma vez que possuir um computador pessoal, devido ao seu alto valor era um sonho distante. Mas ele chegou enfim! Após ter guardado economias e determinado a aquisição deste bem material como prioridade e meta em minha vida, comprei o meu primeiro computador em 1997, com uma incrível memória interna (HD) de 3,1 Gigabytes (GB), por um valor de 4.194,00 (quatro mil cento e noventa e quatro reais), pois naquela época um item dessa natureza era muito caro. Ter acesso à internet em casa já era outra história.

O primeiro acesso à rede mundial em casa veio por meio da internet discada, com uma capacidade muito limitada de funcionamento, lenta e de difícil conexão. Tarefas simples como escutar uma música ou acessar um *site* poderiam demorar um bom período de tempo e paciência para acontecer – aquele *status* de discando às vezes demorava tanto que parecia que nunca ia completar a conexão. Em 1998 comprei o meu primeiro celular, da marca *Ericsson*, modelo DH668, com as funções simples de fazer e receber chamadas e outros atributos simples, como armazenar nomes e números de telefones. Fiquei tão orgulhoso e desejoso que todos soubessem dessa minha nova aquisição que combinei com meus irmãos em casa para me ligassem quando estivesse no culto religioso, para que todos soubessem que eu havia adquirido este recurso para comunicação – uma atitude dispensável, uma vez que eu o ostentava pendurado para todo lugar e como era bastante grande, não tinha como alguém deixar de notar.

As tecnologias digitais haviam adentrado meu mundo, provocando adaptações e modificações na maneira em que concebia e realizava meus trabalhos profissionais, mas não só isso. Estava se constituindo um novo sujeito com hábitos, valores, ações e visões de mundo diferentes. Os meus hábitos do cotidiano estavam gradativamente sendo ditados e definidos pelas tecnologias. No ano de 1996, em um momento crucial de definições de como

se configuraria o meu futuro, tomando como perspectiva o que era a minha realidade à época, decidi iniciar o curso de Graduação em Letras. O detalhamento de minha vida e as transformações de ordem pessoal e profissional advindas dessa decisão serão tratados nessa tese em seções próprias.

Os anos como graduando do curso de Letras, Licenciatura Dupla em Língua Portuguesa e Língua Inglesa, compreendeu o período de 1996 a 2000. Tive que me desdobrar bastante para dar conta de aproveitar as disciplinas e trabalhar manhã e tarde. Essa sobrecarga de atividades ainda resultou em uma reprovação na disciplina de estudos sociolinguísticos, a única em que não consegui ser aprovado na graduação, o que me rendeu a prorrogação de um semestre, no fluxo regular para colar grau. Enfim, agora graduado, era chegada a hora da transição e de escolhas profissionais para o futuro. Pouco após terminar o curso, solicitei a rescisão de meu trabalho na Brahma, pois já tinha encaminhado três propostas de trabalho como professor, em uma escola particular e dois cursos livres de idiomas.

A minha trajetória profissional como professor de inglês, entre os anos de 2000 a 2011, incluiu ainda, o retorno para a URCA, instituição de ensino superior onde me graduei, na função de professor substituto, por dois anos, entre 2009 a 2011, e a experiência com professor de ensino superior em uma faculdade particular da região.

Tomei posse na UFCG, no ano de 2011, por meio de concurso público para provimento de cargo efetivo de professor de Língua Inglesa, no Curso de Letras – Inglês, da UAL-CFP, campus de Cajazeiras, estado da Paraíba. Do início do efetivo trabalho, até o ano de 2013, ocupei-me basicamente de atividades de ensino, na graduação e em cursos de extensão. Na segunda metade do 2013, recebi o convite da Coordenação Administrativa da UAL, de implementar o Pibid no Curso de Letras Inglês, no CFP-UFCG, trabalhando como Coordenador de Área. À época, hesitei e pedi para refletir sobre a proposta, que acabei aceitando, sabendo do enorme desafio que, a partir daquele momento, se apresentava diante de mim. As minhas experiências, vivências e aprendizados no Pibid Letras Inglês terão uma parte especial nesta pesquisa.

1.2. A motivação para a pesquisa e a escolha da autoetnografia como método da pesquisa científico

Compreender os sentidos construídos nesse contexto histórico, social e cultural, de entrelaçamentos de minha vida pessoal e profissional com as tecnologias digitais (SANTAELLA, 2013), ao longo de experiências e vivências diversas, que acompanharam a gradativa inserção e influência das tecnologias digitais na sociedade e me colocaram de uma perspectiva de trabalhador do sistema financeiro, até a condição de educador, com as materializadas e representações em meu trabalho como docente de língua inglesa, desde o início da carreira docente, como professor de ensino básico, até a posição de Coordenador do Pibid, motivaram a presente pesquisa de Doutorado.

O estudo surge, então, como resultado de inquietações pessoais de aprofundar percepções e reflexões sobre como as tecnologias digitais se relacionam com os sentidos construídos por mim, como Coordenador do Pibid Letras inglês, acerca do meu papel como formador docente, tendo como lócus a comunidade social (O Pibid Inglês da UFCG), onde sujeitos de identidades, histórias, valores, experiências e crenças diversas convivem e (des)constroem saberes que alicerçam os sentidos do que significa ser professor de Língua inglesa. Por comunidade concebo um espaço heterogêneo (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) em que indivíduos de diferentes perspectivas e culturas interagem com objetivos diversos e em comum.

Em uma sociedade cada vez mais imersa no ciberespaço, em uma relação indissociável de dependência (VOLTOLINI, 2019), as tecnologias digitais têm proporcionado espaços virtuais de onde emergem hábitos, nascem novas linguagens, formas de comunicação, culturas diferentes se encontram e histórias de vida são compartilhadas, em um ambiente heterogêneo, com uma infinidade de possibilidades de acesso a informações e de construção do saber. Nesse cenário, situo a figura do Coordenador de Área do Pibid - Inglês, cujo desafio emergente é o de construir sentidos e significados sólidos, acerca de seu papel como formador docente, numa relação entre as tecnologias digitais e o processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa.

Nesse contexto, creio que o Coordenador de Área do Pibid – Inglês deve conceber o seu papel nesse programa de formação inicial, como uma importante política pública de fomento à educação e que, nesse sentido, deve se consolidar como um espaço significativo de capacitação docente, abrangendo práticas pedagógicas contextualizadas com a realidade, objetivando dos bolsistas de iniciação sob sua orientação, uma sólida compreensão dos usos pedagógicos das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa.

Dizem que você não encontra a autoetnografia, a autoetnografia encontra você – e foi exatamente isso que aconteceu comigo. No ano de 2020, me encontrei pela primeira vez com o meu orientador, no início do meu Doutorado em Educação pelo PPGED-UFS. Estava na fase comum a muitos pesquisadores que iniciam uma tese – tinha uma ideia concreta do que queria pesquisar, mas estava em meio a um turbilhão de possibilidades teórico-metodológicas. Após ouvir a minha proposta de trabalho, o Prof. Dr. Paulo Roberto Boa Sorte Silva me apresentou a autoetnografia, sinalizando como uma possibilidade do método científico a ser adotado por mim, caso assim aceitasse, o que veio mais tarde a se confirmar como a orientação mais acertada para a minha pesquisa.

Recuperar memórias, refletir e estabelecer relações conscientes de minha existência numa perspectiva autoetnográfica tem me feito compreender que os significados de minha existência têm sido (re)construídos constantemente, à medida que as vivências vão registrando novas compreensões de mundo, do outro e de meu papel social. O exercício de refletir as tecnologias e o processo de formação docente já fazia parte de minhas inquietações a bastante tempo.

A justificativa para a escrita da narrativa autoetnográfica parte da noção de que, com a minha história, com a minha interpretação do que significa a cultura docente, eu posso ajudar outras pessoas a se verem no mesmo lugar, como representante dessa esfera cultural, dentro de um espaço social. Trata-se de um exercício de empatia, de, com o meu trabalho, procurar alcançar pessoas que têm histórias semelhantes, para que estas possam se ver

representadas na minha narrativa, com suas histórias e identidades e processos de construção de sentidos semelhantes.

A autoetnografia se apresenta assim como um método capaz de investigar e compreender as relações humanas que acontecem dentro de uma comunidade cultural (no meu caso, essa comunidade é o Pibid Inglês), com práticas mediadas pelas tecnologias digitais (SANTAELLA, 2013), em uma relação entre a construção dos sentidos, atores e os lugares de produção. Caracteriza-se pelo conhecimento produzido pelo pesquisador enquanto objeto investigativo e participante de seu estudo, por meio da experiência e vivência direta no ambiente da pesquisa. A respeito da autoetnografia, Pardo (2019, p.21) acrescenta que, “a pesquisa autoetnográfica facilita o ato de situar-se, uma vez que a situação e o campo nos quais se está imerso são bastante familiares para a figura do pesquisador/pesquisado”

Nesse sentido, enquanto registra e analisa as diversas vozes que farão parte da pesquisa, é a sua voz, a sua narrativa que será a principal fonte de dados a serem coletados, analisados e usados para se alcançar os objetivos pretendidos. Adams; Jones; Ellis (2016, p.22) acrescentam a esse respeito que: “a autoetnografia cria um espaço para a transformação, mudança e reconsideração de como pensamos, fazemos pesquisas, nos relacionamos e vivemos”.

Nessa abordagem, o pesquisador parte de sua própria experiência para evidenciar realidades sociais em construção em determinado contexto sócio-histórico-cultural. Ele assume o seu lugar de fala, tornando-se protagonista do estudo, usando uma linguagem que denote simplicidade, objetividade e acessibilidade a toda uma comunidade, seja científica ou não, na transmissão do conhecimento. Acrescente-se que, na pesquisa autoetnográfica, todo o planejamento e tomada de decisões necessitam ser cuidadosamente planejados. É um processo em que o pesquisador terá que tomar decisões diárias a respeito das estratégias a serem adotadas, a fim de alcançar os objetivos pretendidos.

A motivação inicial da pesquisa e a definição do método da pesquisa geraram as seguintes perguntas norteadoras: De que forma a Autoetnografia

pode me auxiliar na investigação, crítica, reflexão e compreensão da relação das tecnologias digitais com o meu processo de (re)construção dos sentidos de ser professor de Inglês? e Como as minhas construções de sentidos de ser professor se materializam em minhas práticas pedagógicas como Coordenador de Área e na cultura inter(ações) dos demais integrantes da comunidade social Pibid Inglês?

Na dimensão social, o estudo se justifica pela urgência de se desenvolverem pesquisas científicas que compreendam as tecnologias digitais como inerentes ao nosso cotidiano, influenciando os nossos modos de ser e estar em sociedade (OJEDA, 2006; CHAPELLE, 2003; CASTELLS, 2002, 2003; BAUMAN, 1998; 2007), estando particularmente presentes na contemporaneidade na educação, em virtude da nova configuração das relações sociais, em razão da pandemia da covid-19.

Na esfera acadêmica, a pesquisa se justifica pela necessidade de expandir e popularizar estudos realizados no campo da educação, utilizando a autoetnografia como método, o que evidencia o caráter desafiador imposto ao pesquisador, pois terá que demonstrar a validade, legitimidade e importância da narrativa autoetnográfica como um método relevante da construção do conhecimento científico. Neste ponto me acosto ao que Moita Lopes (2006) defende como outras vozes e formas de se produzir conhecimento, fora do que se considera o modelo positivista e tradicional de se fazer pesquisa nas ciências humanas.

A minha pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED, do Curso de Doutorado em Educação, da Universidade Federal de Sergipe - UFS, Área de Concentração: Educação, Linha de Pesquisa: Tecnologias, Linguagens e Educação, e ao grupo de pesquisas e estudos TECLA (Tecnologias, Educação e Linguística Aplicada UFS/CNPq), sob a orientação do Prof. Dr. Paulo Roberto Boa Sorte Silva e tem como objetivo principal, compreender a relação das tecnologias digitais com a construção dos sentidos de ser professor.

Destaco também que, a fim de alcançar o objetivo principal da pesquisa, elaborei os seguintes objetivos específicos: Relacionar as tecnologias digitais com a história de vida pessoal e profissional do

Coordenador do Pibid Inglês, analisar a relação que o Coordenador do Pibid faz entre as tecnologias digitais, o ensino de língua inglesa e suas escolhas pedagógicas nas dimensões teórico-metodológicas, compreender os significados construídos pelo Coordenador do Pibid Inglês acerca de seu papel social e entender a relação das tecnologias digitais com os sentidos construídos de ser professor, construídos pelo Coordenador de Área e materializados nos discursos e práticas dos demais bolsistas do Pibid Inglês

No que concerne à minha fundamentação teórica, as concepções de ensino e tecnologias digitais que adoto estão alicerçadas nos estudos de (NLG, 1996; COPE; KALANTZIS, 1999; 2000; 2020; LÉVY, 1999; 2010; SCHNEIDER, 2002; 2021; KUMARAVADIVELU, 2003; KRESS, 2010; MONTE-MOR, 2012; 2019; BOA SORTE 2014; 2017; 2018; BOA SORTE ; VICENTINI, 2020), entre outros. A autoetnografia como método da pesquisa recebe, entre outros, os aportes de (CHANG, 2007; 2008; HAYLER, 2011; SILVA, 2011; ADAMS; JONES; ELLIS, 2015; 2016; ONO, 2017; JONES, 2018). O Pibid tem como fundamento os estudos de Baltor (2020); Oliveira (2020); Nascimento (2017); Cruz (2016); Baladeli (2015); Gonzatti (2015), entre outros que, no decorrer da pesquisa se mostrem relevantes para o estudo.

O contexto atual em que o processo de ensino e aprendizagem se encontra demanda a (des)(re)construção de identidades e de aspectos teórico-metodológicos na formação do/a professor/a em etapa inicial e continuada (BOA SORTE, 2014), examinando principalmente como o formador de professores/as constrói os sentidos de seu papel no cenário educativo, refletindo, avaliando, revendo e transformando as suas práticas pedagógicas, em busca de uma melhor qualificação docente.

A figura do Coordenador de Área do Pibid ganha um papel fundamental nesse cenário, ao assumir o seu papel de mediador de ações teórico-práticas e metodológicas que contribuam para a formação do docente em etapa de graduação. Os sentidos que ele constrói a respeito do que é ser professor nesse processo são fundamentais para a eficácia e alcance dos objetivos pretendidos na qualificação profissional dos alunos de licenciatura, bolsistas de iniciação do programa. As representações e valores de ensino, aprendizagem e construção do conhecimento dados pelo olhar desse profissional, ao mesmo

tempo em que dialogam com a formação do aluno em graduação, estará contribuindo para a sua própria formação e a formação de outros que serão impactados pela partilha mútua de conhecimentos, num contínuo inacabado de (re)fazer-se enquanto indivíduo inserido numa sociedade.

Nessa perspectiva, a tese inicial da presente pesquisa é de que os sentidos que o Coordenador de Área constrói acerca da relação das tecnologias digitais com os significados de ser professor se materializam nos discursos, cultura, comportamentos e práticas do grupo social Pibid Inglês.

Por construção de sentidos, nos filiamos à teoria dos Letramentos, (NLG, 1996; Cope; Kalantzis, 1999; 2000; 2017; 2020; Monte-Mor, 2012) entendendo o conceito como as percepções, concepções, inferências, reflexões e compreensões de mundo representadas nas muitas linguagens que o indivíduo utiliza no cotidiano e que são determinantes para que este entenda o contexto em que interage com seus pares e nas suas tomadas de decisão em situações de interação verbal. Como afirmam Knobel e Lankshear (2007), os sentidos são construídos nas práticas sociais. Messias e Norte (2001, p.31) ainda esclarecem que “para construir sentido, antes de qualquer coisa, é preciso compreender a si e ao outro”.

O pesquisador autoetnógrafo usa as suas próprias informações narrativas como fonte principal de dados, obtendo o máximo de informações “brutas” possíveis que serão mais tarde sistematizadas e organizadas na etapa de interpretação, reflexão e divulgação dos resultados obtidos, respondendo às perguntas da pesquisa. Por outro lado, a pesquisa autoetnográfica busca o entendimento da cultura do grupo social que está sendo pesquisado, nesse contexto, não o faz só pelo olhar do pesquisador, mas analisa e interpreta dados dos demais participantes dessa comunidade.

Na autoetnografia, o pesquisador se torna um elemento de compreensão de uma cultura social mais abrangente, como enfatiza Chang (2008, p. 48) “a autoetnografia não é só sobre si mesmo, mas a busca para entender o outro (cultura e sociedade), através de si mesmo”. O processo de dar forma e conteúdo à minha pesquisa, que de acordo com Chang (2007), corresponde à “grafia” do método autoetnográfico, foi sendo construído,

descontraído, reconstruído, ganhando clareza e consciência, à medida que sentia necessidade de fazer ajustes necessários para atingir o meu objetivo principal, adequando a escrita ao método de pesquisa adotado.

Nesse sentido, essa pesquisa tem uma abordagem autoetnográfica, de natureza qualitativa (CHANG, 2007), com observação-participante ativa do sujeito pesquisador, que se reconhece uma posição de não neutralidade em relação à sua investigação (SACCOL, 2009) e está filiada a epistemologia sócio-histórico e cultural de Vygotsky (1991, 2000, 2002), por entender que a construção do conhecimento se dá na interação sujeito-objeto e que “todo o nosso conhecimento sobre a realidade depende das práticas humanas e é construído por meio da interação entre as pessoas e o mundo no qual vivemos, sendo transmitido em um contexto social” Saccol (2009, p. 262).

Embora não haja um modelo pronto a realização de uma pesquisa autoetnográfica, Chang (2007, p.207) recomenda que uma autoetnografia deva ser “etnográfica em sua orientação metodológica, cultural² em sua orientação interpretativa e autobiográfica em sua orientação do conteúdo”. Em meu estudo, procuro dar igual equilíbrio às dimensões AUTO (narrativa de si), ETNO (descrição, interpretação e análise cultural) e GRAFIA (processo de escrita etnográfica), a fim de garantir a identificação da pesquisa ao método autoetnográfico.

A presente pesquisa está estruturada em cinco seções. Nessa introdução, faço um breve entrelaçamento de minha história de vida pessoal, acadêmica e profissional com as tecnologias digitais, detalhei a motivação, justificativa e a escolha da autoetnografia como o método adotado no estudo, destaquei a pergunta norteadora, a contextualização, objetivo principal, os específicos, a fundamentação teórica e a tese inicial. Também faço uma breve reflexão sobre o papel social e representativo do Coordenador do Pibid Inglês na formação de professores, e por fim, trago a metodologia e os instrumentais de coleta, análise e interpretação dos dados.

Considerando que as dimensões de interpretação e análise das informações selecionadas para materializar a escrita estarão presentes desde

² E também descritiva, como acrescenta Silva (2011)

o início e ao longo de toda a pesquisa, a seção 2 traz uma reflexão teórica acerca do método autoetnográfico, justificando a sua escolha em meu trabalho. Nessa seção destaco pontos como: marco histórico, principais expoentes, pesquisadores da área, principais vertentes do método (evocativo, analítico, crítico), áreas de conhecimento que desenvolvem pesquisas autoetnográficas, relevância da pesquisa autoetnográfica, a discussão a respeito da marginalidade do método não positivista, a concepção de autoetnografia usada na tese, entre outros aspectos.

A seção 3 compõe a natureza autobiográfica do estudo. Nela faço uso de minhas memórias e registros documentais como principais fontes de informações, em diálogo, crítico analítico e interpretativo (CHANG, 2007) dessas experiências de vida com pesquisas e autores que compõem minha fundamentação teórica, para dar conta dos seguintes objetivos específicos: Relacionar as tecnologias digitais com a história de vida do Coordenador do Pibid Inglês; associar as tecnologias digitais com as escolhas teórico-metodológicas usadas pelo Coordenador do Pibid Inglês, para desenvolver atividades de formação com os alunos bolsistas do Programa; compreender a relação que o Coordenador do Pibid Inglês faz entre as tecnologias digitais e o ensino de Língua Inglesa; analisar o que o Coordenador do Pibid Inglês entende por ser professor e compreender os significados construídos pelo Coordenador do Pibid Inglês acerca de seu papel como formador docente.

Nesse sentido, trago fatos relativos ao início da profissão, relacionando as minhas vivências e a construção de uma epistemologia docente, abrindo caminhos para entender as relações das tecnologias digitais com as construções de sentido de ser professor. Também abordo nesta seção os desafios da escrita de si para representar a cultura de um grupo social, bem como tensões e quebras de paradigmas em minha forma de perceber o mundo e meu papel social como professor de língua inglesa, entre outros, destacados no início de cada subseção.

A seção 4 compõe a dimensão etnográfica do estudo. Aqui apresentei o Subprojeto Pibid Inglês, edição 2020-2022, trazendo informações coletadas dos participantes, supervisora e bolsistas de iniciação à docência. Os dados

coletados dos demais participantes nessa seção estão em diálogo e conexão, como orienta Chang (2007), com representações culturais de minhas vivências e participação nesse contexto de interação e práticas sociais e foram analisados e interpretados com a base teórica que norteia essa tese.

Para atingir os objetivos traçados, fiz uso dos seguintes instrumentais de coleta de dados do campo: O meu diário autorreflexivo (instrumento de auto-observação), bem como a revisão documental dos diários de bordo e gravações de estudos e planejamentos realizados ao longo da vigência do programa. Conforme Hayler (2011), a análise, crítica e interpretação dos dados coletados na pesquisa autoetnográfica devem ser realizados, levando em conta as narrativas do pesquisador, o diálogo com os demais participantes do estudo e o compromisso com uma análise fundamentada em bases teóricas. É nessa dimensão que a escrita narrativa da pesquisa foi materializada.

As minhas considerações finais vêm em seguida, na seção 5 intitulada: *Sobre a autoetnografia, as tecnologias digitais, o Pibid e a construção dos sentidos de ser professor de Inglês*, onde confirmo a tese inicial da pesquisa, entre outras reflexões e críticas oriundas dos resultados da investigação.

2. APROFUNDANDO A ESCOLHA DA AUTOETNOGRAFIA COMO O MÉTODO DA PESQUISA

O exercício de refletir as tecnologias (CHAPELLE, 2003) e o processo de formação docente já fazia parte de minhas inquietações há bastante tempo. A autoetnografia se apresentou como a abordagem teórico-metodológica adequada para que eu sistematizasse esse pensamento e o transformasse em um estudo que, partindo de minha própria experiência, tem o alcance de enxergar uma realidade cultural e social (MENEZES DE SOUZA, 2011) em que a linguagem está inserida, com potencialidade de alcance universal, na medida em que trabalho, a partir de minha história, como as tecnologias influenciam a construção de sentidos que alicerçam valores, atitudes, ações, o compartilhamento de saberes e interações de atores sociais, professores em etapa de formação profissional.

Nesse sentido, uma vez que a autoetnografia tem me ajudado a perceber como a minha identidade docente “representa e constrói culturas” (BERRY, 2016, p. 211), pensar nos impactos que as tecnologias representam no campo das ações, como planejamentos e executamos nossas atividades diárias e como esses aspectos estão presentes nas comunidades sociais foi um dos grandes fatores de impacto que motivou a escolha da autoetnografia como o método da pesquisa. Descobri na autoetnografia uma forma de me conhecer melhor, na medida em que a autorreflexão crítica dos acontecimentos do passado tem me ajudado a entender com mais propriedade o que me constitui hoje. Para Jones; Pruyin (2018, p. 06), autoetnografia busca “construir novos conhecimentos, a fim de estimular novas práticas”

Nessa seção, trago em primeiro lugar, um ensaio de natureza do estado do conhecimento, concebido com o objetivo de fazer um levantamento de teses na área de língua inglesa, tendo a Autoetnografia como método de investigação científica, no marco temporal de 2015 a 2021, que serviu para perceber a relação desses estudos com a minha pesquisa e também como o método tem se popularizado gradativamente no cenário nacional. Em seguida, aprofundo reflexões a respeito do processo de escrita e características de uma pesquisa autoetnográfica, relacionando em seguida com o as minhas escolhas e percurso de pesquisa.

2.1. Estado do conhecimento da autoetnografia: Reflexões sobre a popularização do método no Brasil

Das discussões e estudos feitos na disciplina de Estado do Conhecimento, do Programa de Pós- Graduação – PPGED, da Universidade Federal de Sergipe – UFS, no período de 2021.2, ministrada pela professora Dra. Marilene Batista da Cruz Nascimento, elaborei o presente ensaio, adotando a perspectiva teórica do estado do conhecimento, que para Morosini e Fernandes (2014) consiste “na identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica”, cujo objetivo principal foi fazer um levantamento de teses na área de língua inglesa, tendo a Autoetnografia como método de investigação científica, a partir de uma busca no *Catálogo de Teses e Dissertações da Plataforma Capes*, no marco temporal de 2015 a 2021. Justifico a inserção desta seção na minha pesquisa, pela possibilidade de auxílio à pesquisa de doutorado, bem como serviu para perceber o crescente interesse pelas pesquisas científicas na área da educação, adotando a autoetnografia como método.

No busca, adotei como descritor principal o termo “autoetnografia”, para em seguida elaborar unidades de análise (NASCIMENTO, LUCENA, 2016), a partir da leitura flutuantes dos títulos e dos resumos das pesquisas relacionados com o meu estudo de Doutorado. Os dados foram analisados e interpretados na perspectiva da análise textual discursiva, que de acordo com Santos, Ramos e Nascimento (2016) “se fundamenta no processo de desconstrução dos resumos por meio da unitarização, da categorização e da interpretação”.

A metodologia adotada foi a de levantamento de dados, a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da Plataforma Capes, no período de 2015 a 2021. Na busca de partida, usei como descritor o termo “autoetnografia” e emergiram 218 publicações, estando assim distribuídas:

Tabela 1: Teses e Dissertações com o descritor “Autoetnografia” : Banco de dados da Capes (2015-2021)

Ano	Teses e Dissertações
2021	14
2020	65
2018	55
2018	37
2017	21
2016	16
2015	10
Total	218

Fonte: Autor, a partir do banco de dados da Capes

Deste quantitativo, 126 são de Dissertações de Mestrado e 69 de Teses de Doutorado, defendidas no marco temporal estabelecido na pesquisa, de 2015 a 2021. Como os resultados foram muito amplos, a fim de poder atingir o meu objetivo principal, retirei da busca as Dissertações de Mestrado, o que não descaracteriza a relevância das inúmeras e excelentes pesquisas desenvolvidas e em desenvolvimento em nível de Mestrado no país, utilizando a autoetnografia como método, como comprovam os números que trago acima, porém, desde o início, estabeleci como meta fazer o apanhado somente de teses, a fim de perceber a dimensão da autoetnografia nas pesquisas de doutorado e o que de conhecimento novo já havia sido produzido nesse marco temporal, associados ao ensino de língua inglesa.

Do recorte feito, surgiu a tabela abaixo:

Tabela 2: Teses com o descritor “Autoetnografia” : Banco de dados da Capes (2015-2021)

Ano	Teses
2021	08
2020	23
2018	14
2018	11
2017	07
2016	03
2015	03

Total	69
--------------	-----------

Fonte: Autor a partir do banco de dados da Capes

Observando a tabela, os números mostram um aumento exponencial de publicações científicas a cada ano, com exceção do ano de 2021, o que evidencia o interesse crescente e popularização do método de pesquisa Autoetnográfico no Brasil.

Na fase seguinte, passei para a leitura flutuante dos títulos e resumos das pesquisas encontradas, a fim de selecionar as teses relacionadas ao Ensino de Língua Inglesa, com elementos relacionados à minha pesquisa de Doutorado. Nesta nova busca, encontrei 07 teses que se enquadravam nestes parâmetros. A tabela a seguir foi construída a partir dos dados retirados destes documentos:

Tabela 3: Teses com o Descritor Autoetnografia relacionadas à minha pesquisa de Doutorado (2015-2021)

Ano	Autor	Título	Unidades de Análise	Objetivo principal	Palavras-chave
2017	ONO, FABRICIO TETSUYA PARREIRA	A formação do formador de professores: uma pesquisa autoetnográfica na área de língua inglesa'	Autoetnografia Linguística Aplicada Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa Formação de formador de professores	Investigar a formação de o formador de professores, na qual o papel do pesquisador se funde com sua atuação caracterizada pelo binômio sujeito/objeto de pesquisa.	autoetnografia; formação do formador; formação de professores; letramentos; epistemologias
2017	CAETANO, ERIKA AMANCIO	Letramentos Críticos e o Uso da Língua Alvo no Ensino de Língua Inglesa: um Olhar Autoetnográfico'	Autoetnografia Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa Fazer docente	analisar o possível impacto da prática pedagógica crítica em duas salas de aula de ensino médio, através da realização de atividades elaboradas com base nas teorias do letramento crítico	Linguística Aplicada. Letramentos Críticos. Ensino de Inglês. Ensino Médio. Escola Regular. Uso da língua alvo. Autoetnografia. Pesquisa-ação.

2018	PAIVA, RODRIGO CALATRON E	CONTANDO ESTÓRIAS PARA PESQUISAR ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA POR MEIO DE PROJETOS: UMA AUTOETNOGRAFIA	Autoetnografia Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa Fazer docente	investigar uma experiência de ensino-aprendizagem de língua inglesa por meio de projetos em um curso de graduação em Letras Português-Inglês	ensino-aprendizagem de língua inglesa; aprendizagem baseada em projetos; autoetnografia
2019	BEZERRA, SELMA SILVA	UM ESTUDO AUTOETNOGRÁFICO EM AULAS DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO: REFLEXÕES SOBRE (DE)COLONIALIDADES, PRÁTICA DOCENTE E LETRAMENTO CRÍTICO	Autoetnografia Linguística Aplicada Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa Fazer docente Decolonialidade	compreender como o processo de pesquisa provocou reflexões nas minhas práticas e visões de ensino, ao ministrar a disciplina de Língua Inglesa, em uma turma do 1º ano do Ensino Médio, do Instituto Federal de Alagoas, Campus Satuba.	(De)colonialidades; Letramento crítico; Autoetnografia.
2020	LIMA, JOSENICE CLAUDIA MOURA DE	Perspectivas Dialógicas e Decoloniais sobre Identidade e Formação Docente no Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa: um estudo autoetnográfico	Autoetnografia Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa Fazer docente Identidade docente Decolonialidade	refletir sobre como me constituo como docente de Língua Inglesa e o lugar dessa língua na contemporaneidade	Autoetnografia; Decolonialidade; Formação Docente; Identidade; Língua Inglesa
2020	SANTOS, GABRIEL NASCIMENTO DOS	Do limão faço uma limonada: estratégias de resistência professores negros de língua inglesa'	Autoetnografia Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa Identidade docente colonialidade/racismo	traçar as diversas formas de resistência desses professores ao processo de racialização através da língua.	Autoetnografia; Autobiografias; Professores negros de língua inglesa; Racismo
2021	MULIK, KATIA BRUGINSKI	Letramentos (auto) críticos no Ensino de Língua Inglesa no Ensino Médio: uma pesquisa autoetnográfica	Autoetnografia Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa	Identificar e analisar, por meio de uma pesquisa qualitativa autoetnográfica,	Autoetnografia; Ensino de língua inglesa; Educação crítica; Ensino médio; Formação de professores

Formação Docente	as adequações, tensões, conflitos e
Identidade docente	políticas envolvidas em uma proposta de educação crítica no ensino de língua inglesa no contexto do Ensino Médio.

Fonte: Autor, a partir do banco de dados da Capes

Conduzi assim, este ensaio teórico de estado do conhecimento, buscando dados a partir de uma busca no Catálogo de Teses e Dissertações da Plataforma Capes, no marco temporal de 2015 a 2021. Como descritor principal, usei o termo “autoetnografia”. Na primeira parte da pesquisa, foram encontrados 218 resultados, entre Dissertações e Teses. Refinando a busca e eliminando as opções de dissertações, o quantitativo ficou em 69 teses. Na fase seguinte, feita a leitura flutuante dos títulos e resumos das pesquisas encontradas, encontrei 07 teses relacionadas ao Ensino de Língua Inglesa. A partir destas teses, encontrei as seguintes dimensões com elementos relacionados à minha pesquisa de Doutorado: 1. A autoetnografia como o método da pesquisa; 2. A perspectiva dos Letramentos no ensino e aprendizagem de Língua Inglesa; 3. Formação de formador de professores; 4. Formações docente e 5. Identidade docente.

O Letramento crítico (MENEZES DE SOUZA, 2011) é a dimensão mais fortemente associada com a minha tese encontrada nas teses pesquisadas. Esta perspectiva pedagógica entende que os sentidos são construídos a partir de um processo de leitura crítica de mundo em que o indivíduo está inserido, levando-o à (re)pensar as estruturas de poder, ideologias e práticas sociais em que se estabelecem as relações humanas e como este se constitui como sujeito. (BRASIL, 2020; BOA SORTE, 2010; KNOBEL, LANKSHEAR, 2007; COPE, KALANTZIS, 2000).

As unidades de análise: Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa, Formação docente e Identidade docente também foram encontrados em todas as teses selecionadas, evidenciando a necessidade de inclusão das dimensões

formativas e identitárias nos estudos autoetnográficos, independente da temática pesquisada.

Somente a tese de Ono (2017) apresentou a dimensão da formação de formador de professores (MONTE-MOR, 2020; BOA SORTE, 2020, 2014, 2010), que está relacionada diretamente com a minha pesquisa enquanto Coordenador do Pibid, e a dimensão da linguística aplicada (CELANI, 2020; MOITA-LOPES, 2013; ROJO, 2013; FABRICIO, 2008), também associada à minha pesquisa, pode ser percebida, tanto na tese de Ono (2017), quanto no trabalho de Bezerra (2019). Destaco que nenhuma das teses analisadas adentra o escopo das tecnologias digitais e o Pibid, que estão no centro de minhas investigações nesta tese.

2.2. Arte, cultura, ciência e poesia: A autoetnografia como o método de (re) existência

A autoetnografia é um método de pesquisa do campo das ciências humanas que surgiu como uma resposta para tentar abarcar e acomodar pesquisas que, não deixando de ter o caráter científico, se caracterizam por entender uma flexibilização no rigor científico consagrado na academia. Como observam Adams; Jones; Ellis (2015, p.14), a autoetnografia “usa a experiência pessoal do pesquisador para descrever e criticar crenças, práticas e experiências culturais”. Nesse sentido, trabalhos autoetnográficos partem de um pensar, estruturar e dar resultados que estão na dimensão científica, mas que busca um afastamento, a depender do tipo de pesquisa que está sendo desenvolvida, de uma estrutura materializada com “estratégias rígidas” (ONO, 2017, p. 24) e um rigor científico acadêmico de “formas cristalizadas”, no dizer de Silva (2011, p.8). Surge então como uma forma de pesquisa afastada de uma imposição positivista que exige uma neutralidade do pesquisador e uma objetividade nos resultados dos estudos científicos de natureza qualitativa, que na prática se constata uma tarefa impossível.

Os trabalhos que envolvem a observação e reflexão de fenômenos sociais materializados pela língua e linguagem não são previsíveis como elaborar uma tabela matemática. Estamos lidando com as relações humanas.

Nesse sentido, não há como deixar de aparecer, de se manifestar uma subjetividade, um olhar, carregado de uma vivência e experiências do pesquisador, que inevitavelmente aparecerá em todas as etapas e escolhas da pesquisa, inclusive na análise e interpretação e resultados finais dos dados, sendo por isso mesmo caracterizado, como enfatizam Ellis; Adams; Bochner (2019), tanto como um processo quanto um produto. Nesse sentido, afastando-se de “verdades, neutralidades e impessoalidades” (ELLIS; ADAMS; BOCHNER, 2019) esperadas de se encontrar em uma pretensa objetividade nas pesquisas nas ciências sociais, e reconhecendo a subjetividade, construções identitárias – visões de mundo e valores que carregamos e que nos constituem - e emoções inerentes do pesquisador, além de levar em conta a heterogeneidade dos seres humanos e peculiaridades culturais dos grupos sociais em que interage, como importantes nas investigações e estudos científicos, a autoetnografia reflete um pensamento pós-estruturalista uma necessidade de se fazer e dar credibilidade, dar validade à pesquisas científicas por um olhar que espelha e retrata toda a vulnerabilidade, as emoções de um pesquisador que se reconhece como um canal para problematizar fenômenos e espaços onde práticas sociais acontecem.

Os estudos autoetnográficos recebem influências de vários outros campos de conhecimento como a antropologia, a fenomenologia, o existencialismo, a etnografia, a dialetologia e a teoria da narrativa, todos importantes para fundamentar esse método de estudos que embasa as observações, as análises do pesquisador, tendo como premissa que o ser humano se constrói e é construído sociohistoricamente, por meio de suas relações e interações em práticas comunicativas nos diversas esferas sociais em que desenvolve relações humanas, ou seja na autoetnografia deve sempre haver esta intersecção entre a história de vida do pesquisador e a sociedade, objetivando, principalmente, entender certos fenômenos culturais, a partir de suas experiências de vida. É aí onde reside o conhecimento novo porque cada pesquisa autoetnográfica revela particularidades culturais, comportamentos, valores, ideologias e identidades e práticas sociais de um grupo social, pelo olhar do pesquisador, que ao mesmo tempo observa e participa do grupo social que ele investiga, sistematiza os estudos, fundamenta com teorias de base e apresenta os resultados. Esta relação do pesquisador com o grupo social é

bastante valorizada na pesquisa autoetnografia, como deixam bem claro Adams; Jones; Ellis (2015).

A autoetnografia procura por meio da vivência e experiência de si, refletir criticamente como surgem as regras, valores, atitudes e como culturas são constituídas e se estabelecem e passam a integralizar o cotidiano das práticas sociais. Nesse contexto, convida a refletir e ter uma postura crítica sobre as relações de poder das estruturas sociais postas na sociedade, na medida em que revela como indivíduos integrados a certas comunidades são sócio-histórico e culturalmente constituídos, convivem, seguindo regras e comportamentos padronizados e pré-estabelecidos que os identificam como pertencentes àquele determinado domínio discursivo, com papéis que lhes são atribuídos, fazendo com que as relações sociais aconteçam dentro dessa esfera cultural e social e como indivíduos constroem sentidos identitários e de pertencimento social, em razão de sua posição social, etnia, sexualidade, classe social, nacionalidade, entre outros fatores. Muitas vezes os estudos autoetnográficos escancaram injustiças sociais, estereótipos, privilégios e uma busca deliberada pela manutenção de desigualdades entre os povos.

2.3. A autoetnografia como terapia e autoconhecimento: Características de minha escrita narrativa

Organizar, sistematizar e apresentar os resultados de uma pesquisa autoetnografica não é uma tarefa fácil. Há de se ter um engajamento e muita dedicação, que dê conta de, contando a sua história, representar e compreender um contexto cultural e práticas sociais inseridas neste meio. (BERRY, 2016; DIVERSI; MOREIRA, 2018; JONES; PRUYIN, 2018), promovendo reflexões entre si e a sociedade (ADAMS; JONES; ELLIS, 2015). O pesquisador autoetnográfico é capaz de refletir, a partir de suas experiências de vida, como constrói significados e interage em sociedade, ao mesmo tempo em que torna suas ações mais significativas (ADAMS; JONES; ELLIS, 2015; BOCHNER, 2016), entendendo-as como representativas de grupos culturais a que pertence. A busca do que fazer, como viver e os significados de seus

conflitos pessoais são elementos que invariavelmente irão aparecer nas pesquisas autoetnográficas, como pontuam (ADAMS; JONES; ELLIS, 2015).

Procura-se estabelecer com a pesquisa autoetnográfica uma relação de sentidos, de tessitura de laços, de entendimento e de agir sobre o mundo, entre o pesquisador, objeto do estudo e um determinado grupo cultural, relacionando e representando modos de vida, a partir de suas próprias experiências pessoais em situações de interação e práticas sociais desenvolvidas nesse lócus comunicativo. Nessa perspectiva, o presente estudo não se trata de uma pesquisa autobiográfica somente, mas parto de minhas vivências, experiências e trajetórias e do que me constitui como professor de língua inglesa para evidenciar uma identidade, uma cultura e práticas que se materializam dentro do grupo social e cultural Pibid.

A autoetnografia me cativa por esta possibilidade de me colocar como pesquisador, ao mesmo tempo em que sou a principal fonte das informações a serem coletadas e analisadas, na busca do entendimento de determinado fato social. Nesse estudo, faço “uma recuperação do passado com o intuito de buscar sentidos que justifiquem a pesquisa” (ONO, 2017, p. 20), refletindo sobre o que tem me constituído enquanto profissional docente de língua inglesa e os sentidos destas (re)construções na minha prática docente, identidade e forma de entender o meu papel social. Trata-se, portanto, de um estudo cuja metodologia constitui-se na escrita narrativa de minha trajetória como professor de língua inglesa, dentro de uma realidade histórica, social e cultural, utilizando o método autoetnográfico de pesquisas (ADAMS, JONES, 2016; JONES; PRUYN, 2018; ADAMS, 2015), uma vez que sou, ao mesmo tempo o pesquisador e objeto da investigação, de interpretação e da construção de significados do presente trabalho. Nesse processo, como destacam os autores citados, é inevitável virem à tona fatores institucionais, políticos, sociais, interpessoais e de relações de poder, que estão no cerne da construção identitária do indivíduo e são representativos de um grupo social e cultural a que pertence.

Acredito que uma dificuldade recorrente de quem faz autoetnografia reside em selecionar experiências de uma vida toda – e são muitas histórias – que sejam relevantes para compor a narrativa. Somando-se a este obstáculo

inicial, tive muitas outras preocupações: destaco entre estas, a de contar uma história que fosse simples o bastante, em relação à forma da escrita, a fim de democratizar amplamente a leitura e não deixá-la restrita somente à dimensão acadêmica-científica, afinal, a intenção é fazer com que este trabalho provoque reflexões e identificações com outros corpos que estão no mesmo lugar social e cultural que estou (Chang, 2008; Hayler, 2011; Adams; Jones; Ellis, 2015; 2016; Ellis; Adams; Bochner, 2019). Nesse sentido, uma pesquisa autoetnográfica não se resume apenas em contar histórias pessoais.

Nessa perspectiva, a minha autoetnografia é composta de uma mistura de histórias, memórias e vivências que vão tecendo os fios sistemáticos de um enredo maior, em uma verdadeira bricolagem (HAYLER, 2011). Por este motivo, a escrita desta tese não obedece a uma ordem linear. Muitas vezes, o leitor será convidado a fazer idas e vindas na narrativa, com digressões, repetições e retomadas, cheia de vícios de escrita, imperfeita e inacabada, mas acima de tudo, verdadeira em sua essência, contendo fatos que considero importantes para compor o enredo narrativo e cumprir o objetivo principal deste estudo.

Acrescento que, no que diz respeito à estruturação, esta pesquisa possui um forte rigor analítico, no sentido de que faço muitas retomadas teóricas para fundamentar, para melhor posicionar alguns pensamentos, algumas definições, algumas noções dentro dessa minha pesquisa. Nesse sentido, essa tese possui características evocativas e analíticas trazidas à tona na narrativa autoetnográfica, pois, ao mesmo tempo que mantém um rigor científico e acadêmico é também investigativa e reflexiva (ELLIS; ADAMS; BOCHNER, 2019), uma vez que procuro, por meio de minha história relacionar acontecimentos e modos de cultura da comunidade Pibid com respeito às práticas docentes, numa relação com as tecnologias digitais.

Assim, o meu estudo segue um rigor metodológico em forma e conteúdo, com reflexões teórico-práticas do fazer docente de um professor de língua inglesa, fundamentado em teorias de base que dão credibilidade a minha pesquisa dentro da área científica da educação, a fim de investigar e entender culturas e relações humanas de um grupo social. Para Chang:

A autoetnografia se beneficia muito do pensamento de que o eu é uma extensão de uma comunidade, em vez de ser um ser independente e autossuficiente, porque a possibilidade de uma auto-análise cultural repousa na compreensão de que o eu é parte de uma comunidade cultural – tradução minha (CHANG, 2008, 26).

No que diz respeito à autenticidade, validade e credibilidade, creio ser importante pontuar que as motivações para se fazer um estudo autoetnográfico devem ser e transparecer verdade no que está escrito. Acrescento que o trabalho autoetnográfico preocupado somente em promover o autor e que não contribua para o melhor entendimento e reflexão de um determinado contexto social está fora dos objetivos de se fazer uma autoetnografia. Dito isso, esclareço ao leitor que uma escrita autoetnográfica não segue modelos prontos, afinal cada uma representa realidades e objetivos do pesquisador que a construiu, não sendo possível ser reproduzida por outra pessoa. Nesse sentido, a minha narrativa espelha a minha forma de construir sentidos do mundo e como os interpreto em relação em minhas interações sociais.

Tendo optado por realizar a minha pesquisa fazendo uso da autoetnografia como método e concordando com Adams; Jones; Ellis (2016) de que o texto autoetnográfico abre as portas para críticas que não são levantadas em outros tipos de conhecimentos produzidos por outros métodos científicos, importante pontuar que “As ciências humanas precisam se tornar mais humanas” (BOCHNER, 2016). Em termos de pesquisas no campo das ciências sociais, o investigador nunca vai estar inteiramente fora do campo da pesquisa e das relações do objeto sendo pesquisado. Sempre haverá lugar para o seu olhar subjetivo, a sua interpretação, a sua visão de mundo, que em algum momento irá aparecer e influenciar os resultados da pesquisa, sem que esta perda a sua validade e credibilidade.

Considerando este fato, a pesquisa autoetnografia se mostrou a mais adequada para o trabalho, por ter uma coerência de não afastar o caráter científico, a subjetividade e o olhar do pesquisador para dentro de seu estudo. Em termos de pesquisas autoetnográficas, onde inegavelmente se irá estudar uma comunidade cultural com valores e relações entre sujeitos em uma determinada esfera social, muitas vezes com práticas e construções de

sentidos específicos e particulares dos indivíduos que convivem naquele grupo social, a autoetnografia nos ajudar a perceber os sentidos únicos construídos nestes espaços de convivência humana, como condição de refletir e entender o mundo, fazendo com que o pesquisador autoetnográfico impacte sobremaneira o seu campo de pesquisa e dê visibilidade deste na sociedade em sentido mais amplo.

3. AS TECNOLOGIAS DIGITAIS E A IDENTIDADE DOCENTE EM AUTORREFLEXÕES CRÍTICAS DE UM PROFESSOR DE INGLÊS: POR AQUI COMEÇO A MINHA HISTÓRIA

3.1. *The water is good, but not good for contact lenses: Corpo e linguagem na construção dos sentidos identitários de um professor de língua inglesa em início de profissão*

Refletindo sobre a minha trajetória profissional, percebo que se assemelha a de muitos profissionais docentes, de todas as áreas, que necessitam se desdobrar em três turnos de trabalho durante o dia, para ganhar um salário razoável, abandonando para isso, uma continuação de sua capacitação acadêmica, abdicando de horas de descanso e lazer, comprometendo a sua vida pessoal e relacionamento com amigos e familiares, sendo responsável pelo alto índice de insatisfação e desmotivação dos profissionais docentes no país. Mas como cheguei neste lugar?

Naquele primeiro dia letivo do ano de 2001, mês de fevereiro, estava nublado e fazia um frio agradável – um convite para ficar um pouco mais na cama. Acordei às 5h30min da manhã, com borboletas no estômago. Tomei um banho, um café, me arrumei e andei para a parada de ônibus que ficava a cinco minutos de minha casa – mais tarde essa rotina iria se tornar tão automática e corriqueira, que já nem lembrava como haviam sido as manhãs dos anos anteriores. Peguei o ônibus das 6h10min e cheguei na escola particular, na cidade de Barbalha, no estado de Ceará, às 06h40min. Embora as aulas só iniciassem às 7h20min, sempre gostei de pegar a condução cedo, a fim de evitar imprevistos.

A primeira aula, no 6º ano A, começou, após, reunidos no pátio da escola, professores, alunos e equipe gestora cantarem o hino nacional. Ao toque do sino, pontualmente às 7h20min, entrei em sala. Um misto de empolgação e ansiedade. A minha estratégia era de, logo nos primeiros minutos, conquistar os alunos. Para isso, no meu entender, necessitaria aparentar confiança e domínio da língua inglesa, manter o controle da classe, ao mesmo tempo em que passava um ar amigável e descontraído. Foi assim,

entre apresentações, exercícios de leitura oral retirados do livro didático adotado na instituição de ensino e alguns minutos de descontração que finalizei o meu primeiro dia de aulas.

No total, foram seis aulas naquela manhã, entre 6º, 7º e 8º anos do Ensino Fundamental. Da diretora da escola, ouvi, ao final daquele memorável dia de expediente, que a sua filha estava na sala do 6º ano onde eu havia entrado para ministrar a minha primeira aula. As suas impressões em relato à sua mãe foram de que “apesar de eu estar muito branco, ela tinha gostado muito da aula”. Aparentemente as lentes de contato azuis, que usei por muito tempo para, no meu entender, me fazer mais americanizado e passar confiança, não tinham me ajudado muito no nervosismo da ocasião. Mas, enfim, um alívio! Ser aprovado pela filha da diretora da escola significava a garantia do emprego! Saí feliz para pegar o meu ônibus e voltar para casa. Começava, a partir daquele dia, a minha trajetória como docente de língua inglesa.

No ano de 2002, no mês de fevereiro, meu dia se iniciou também às 5h30min. Acordei, fui para o banho, tomei café e peguei o ônibus para a minha primeira parada de trabalho: a escola particular de ensino fundamental e médio, na cidade vizinha em que morava, e onde havia iniciado a minha carreira docente, há um ano. Sempre gostei de estar na parada de ônibus cedo, a fim de evitar imprevistos e de chegar atrasado às aulas. No caminho, que compreende uma bela paisagem do interior do Ceará, incluindo um lindo canal – ainda meio sonolento – ia repassando e organizando mentalmente as atividades a serem executadas nas seis aulas que começariam pontualmente às 7h20min, ao mesmo tempo que já me sentia cansado e esgotado, pois, passado um ano dessa rotina diária, sabia que, após o expediente da manhã, que terminava às 12h40min, só teria tempo de ir para a parada de ônibus, esperar o transporte para voltar para casa, tomar banho, almoçar e me dirigir aos cursos de idiomas onde dava aulas, um às segundas, quartas e sextas à tarde, e o outro às terças e quintas, ambos com turmas que iniciavam às 14h e iam até as 18h. À noite, de segunda a sexta, ia para o meu terceiro turno, dar aulas no SENAC, com início às 18h30min e término às 22h. Aos sábados, o meu expediente começava às 8h e terminava às 18h, com aulas nos cursos de idiomas, nas cidades de Juazeiro do Norte e Crato. Ao

chegar em casa, no resto de tempo que me sobrava aos sábados e no domingo, ia preparar as aulas para o próximo dia, corrigir e/ou elaborar provas e descansar um pouco, para começar toda a rotina no dia seguinte.

Figura 4: Cidades em que ministrava aulas no interior do Ceará, conhecido como Triângulo Crajubar



Fonte: Skyscraper, 2013

Inegavelmente, essa rotina cobra um preço alto na vida pessoal. Durante muito tempo, não tinha amigos e uma vida social, pois, os fins de semana também eram dedicados a tarefas relacionadas ao trabalho, muitas vezes para preparar o material das aulas da semana que iria começar. Quem conhece o clima e o calor da região nordeste sabe o quanto é desgastante ter que sair para trabalhar em pleno sol da tarde, principalmente se já há uma exaustão por ter ministrado seis aulas no período da manhã, para turmas de crianças, fundamental I e II e ensino médio, enquanto nos cursos de idioma, dava aulas nos níveis básico, intermediário e avançado. Meus primeiros 10 anos de docência aconteceram assim. Já no início de 2010, notei que estava desenvolvendo o hábito de dormir nos transportes, entre um trajeto de trabalho e outro – atribui esse fato ao desgaste natural que esses anos de intenso trabalho trouxeram e a uma necessidade fisiológica de um, à época, adulto de 38 anos, que havia submetido a sua mente e corpo a uma rotina diária de intenso trabalho.

Nesta seção, faço uma reflexão dos primeiros passos na docência, para que, narrando as minhas próprias vivências, traga, de forma crítica e científica, epistemologias de minhas experiências formativas, como forma de compreender os sentidos identitários que se constroem na profissão docente e, com isso, representar, a partir de minha escrita autobiográfica, corpos, valores e práticas de um grupo cultural e social. Justifico a inserção dessa seção em minha tese por entender que a autorreflexão, como forma de representar culturas e valores de um grupo social está no cerne de qualquer estudo autoetnográfico (ADAMS; JONES; ELLIS, 2015; 2016; JONES, 2018). Narro aqui o processo de construção de sentidos do início de minha trajetória profissional como professor de língua inglesa. Para tanto, usarei como metodologia a análise crítica de memórias e vivências que compõem um recorte de minha história, com a teoria de construção de sentidos (*meaning making*), proposta na teoria dos Letramentos (NLG, 1996); Cope; Kalantzis (1999; 2000; 2020a ; 2020). Trago também para o centro destas discussões autores como (VYGOTSKY, 2002; KRESS et. al., 2004; CRSTOVÃO, 2009; KRESS, 2010; JONES E PRUYN, 2018; BOA SORTE, 2020; SANTOS, 2020).

Tentar entender o meu processo formativo tem despertado um misto de sentimentos, ora de excitação, ora de nervosismo e incertezas do que pode ser revelado e vir à tona durante o percurso, mas, ao mesmo tempo, tem sido uma experiência marcante, pois tem me feito reviver o passado, de maneira a entender a minha formação docente por um olhar crítico e científico, na busca de compreender como as minhas tomadas de decisão do presente, que Santos (2019) denomina de vivências e experiências formativas, foram sendo moldadas ao longo do tempo, agregando o potencial que as tecnologias digitais oferecem, com metodologias, epistemologias, estudos e pesquisas em minhas práticas pedagógicas e na compreensão do que significa ser professor de Inglês.

A autoria desta pesquisa, apesar de levar o meu nome, pode ser também atribuída às muitas vozes que por trás de mim estão, contribuindo para a minha formação intelectual e construindo os sentidos de mundo que possuo hoje em dia, afinal, como afirma Kress (2010, p. 24), “a autoria é dada por um ‘coletivo’ de pessoas que podem ser inteiramente diversas, socialmente

falando, desconhecidas umas das outras, ao invés de ser um grupo coerente e integrado”. E assim se dá a produção do conhecimento. Somos uma amálgama de muitas leituras, informações e interações sociais. A nossa identidade é construída a partir das concepções, visões, conhecimentos de mundo, valores, cultura e ideologias materializados nas relações sociais, manifestas pela língua(gem), que, por sua vez, são fortemente influenciadas pelos contextos sócio-histórico e culturais de produção (VYGOTSKY, 2002).

A minha trajetória docente tem sido definida a partir de fatores que acumulam experiências e vivências de relações humanas – aqui falo de pessoas de meu círculo de convivência ao longo de minha vida e embasamentos teóricos que me colocaram neste lugar que estou hoje: culturas e as tecnologias digitais. É a minha identidade social, crenças e posicionamentos discursivos, atravessados pelo que me constitui que está desvelado aqui neste estudo. Trazendo Moita Lopes (2006, p. 52) para me auxiliar neste meu lugar de fala “é a minha própria sócio-história que está inscrita no que estou focalizando aqui”.

Nesse sentido, este estudo consiste em uma jornada na busca de minha compreensão de como as tecnologias digitais estão associadas com os sentidos construídos de ser professor de Língua Inglesa. Surge, em um contexto de autorreconhecimento profissional, em um cenário de avaliação de meu papel de formador de docentes pré-serviço, coordenando o programa Pibid Inglês. Procuro, neste movimento, evidenciar, por meio de minhas experiências e vivências, a realidade representativa de um grupo social e cultural.

Iniciei a minha trajetória docente no ano 2001. Por ser proficiente em Inglês, já no primeiro ano de profissão, comecei a ministrar aulas em uma escola particular, no município de Barbalha – CE e em três cursos livres de idiomas em Juazeiro do norte – CE, no SENAC, no Skill e no American English Center – tendo sido neste último, o primeiro professor brasileiro, pois, em virtude de sua ligação com o Seminário Batista do Cariri e relacionado aos missionários da *Baptist Mid-Missions*, o curso, até então, só tinha professores estadunidenses em seu quadro.

Neste ano, o meu professor de Karatê, que também era o pastor e missionário da Igreja Batista e a quem devo muito do conhecimento e fluência na língua inglesa, me chamou para conversar e disse que, em virtude da sua volta e de sua esposa para os Estados Unidos, o curso de Inglês ficaria sem dois professores, e que ele indicaria o meu nome para ocupar uma das vagas. O convite me deixou muito honrado, já que seria o primeiro brasileiro a ministrar aulas em um curso com uma tradição solidificada e renomado na região.

O início de minha profissão como professor de Inglês foi marcado também por uma decisão pessoal (crença) de que a aparência física deveria se modificar, a fim de incorporar o ideal americanizado que trazia comigo, desde adolescente. Decidi então, que para compor a minha personalidade de professor de inglês, eu necessitava usar lentes de contato azuis, o que, na minha concepção, passava uma credibilidade maior à profissão. Hoje consigo entender que essa decisão foi fortemente influenciada pelo ideal de ser / estar em outro lugar que não aquele em que estava; projetando um ideal de ser humano, a partir do vislumbre de parecer norte-americano. Estava implícita, em minhas construções de sentido, a superioridade do indivíduo norte-americano, o imperialismo e as relações de poder, historicamente marcados, que só fui capaz de perceber muitos anos após. A cultura norte-americana significava para mim o ideal de povo, de cultura, de língua, de Deus, de pureza e de perfeição. Aqueles indivíduos altos, de pele clara, cabelos loiros, olhos azuis, com quem convivia, despertaram em mim o desejo de ser, se não igual, pelo menos um pouco parecido, para que assim pudesse estar mais próximo e sentir que uma maior legitimação de meu trabalho como professor de Língua Inglesa.

Os sentidos sociais e culturais (KRESS et. al., 2004) construídos de minha profissão como professor de Língua Inglesa, no início de minha trajetória docente, podem ser relacionados com aspectos cognitivos, afetivos, identitários, culturais e emocionais. Santos (2020, p.80) enfatiza que a formação docente é permeada por uma “relação complexa e interativa entre histórias de vida, formação inicial e continuada”. Pelo meu olhar subjetivo, concordo com a autora e acrescento que esta afirmação encontra consonância com Cope e Kalantzis (2020), que entendem esta trajetória como um processo

complexo, histórico e social de construção de sentidos, assim como de rupturas, de novas concepções e relações humanas. Nesse contexto, me identifico fortemente com o que pontua Moraes, a respeito das nossas escolhas profissionais:

a escolha pela profissão consiste em um processo complexo e fortemente influenciado pelo contexto social, histórico, político, cultural e econômico, no qual o sujeito encontra-se inserido. Durante este momento, os indivíduos podem ser motivados por uma diversidade de fatores, tanto extrínsecos (falta de melhores opções, empregabilidade, estabilidade financeira, possibilidade de transformação social, ingresso no mercado de trabalho, qualificação profissional) como intrínsecos (prazer pela profissão, gosto por ensinar, satisfação pessoal etc.) (MORAES, 2018, p. 11).

Ser professor no início do século XXI representou também um dilema por estar diante de um novo desafio – lidar com sujeitos de várias classes sociais, com motivos e necessidades diversas para aprender uma língua estrangeira. Nesse lugar, senti que seria avaliado a cada instante, que minhas ações, falas, aparência e didática passariam por constante escrutínio dos alunos, colegas professores, direção da escola e demais indivíduos que comigo trabalhavam nas instituições de ensino em que lecionava.

Em meio a esse turbilhão de mudanças em minha vida pessoal e profissional, surgiu a preocupação exacerbada com a aparência. À época, construí sentidos de que, tão importantes quanto ter uma boa didática, fluência e um excelente domínio da língua inglesa, eu deveria aparentar um espírito jovial, primar pela boa forma física, estar bem perfumado e usar roupas de grife, para causar uma boa impressão nos meus alunos. Na hora do intervalo entre as aulas, não ia para a sala dos professores, procurava me enturmar com os alunos, pois me identificava mais com os pensamentos, gostos, atitudes, linguajar, modos de ser e comportamentos destes do que com os meus colegas de profissão. Recusava veementemente ser chamado de senhor – “Como pode um jovem de 28 anos ser chamado por esse pronome de tratamento?”

Como ficou claro, no meu entender, ser professor de Inglês à época deveria levar em conta a aparência como elemento essencial na composição do personagem. Cope; Kalantzis (2020) e Kress et.al. (2004) trazem luz a este

comportamento, no registro de que, texto, imagem, espaço, objeto, corpo, som e discurso, são formas de construção de significados e estão na dimensão das representações multimodais identitárias do sujeito. Fiz, assim, de meu corpo, um instrumento sócio-semiótico de construção de sentidos de minha identidade docente. Só a competência linguística não bastava. Precisava de elementos multimodais que extrapolassem os limites da língua(gem) para, como enfatiza Kress (2010), criar um mundo conceitual de sentidos que somente a fala e a escrita não dão conta.

O corpo fala e produz sentidos (KRESS et. al., 2004). Jones e Pruyn (2018) acrescentam que o “corpo é o nexo de construção de sentidos – a fonte de histórias, movimentos e discurso”. A lógica construída era de que, tão importante quanto o conhecimento técnico e pedagógico da disciplina a ser ministrada, a imagem impacta na atenção e consequente aprendizado dos alunos. Nesse sentido, itens como estar sempre com roupas impecáveis, bem perfumado, estar em boa forma física, compunham o professor Fabione Gomes, em meus primeiros anos de magistério. Kress et, al, (2004, p.29) denomina este fenômeno de “efeito da corporificação”. Mais que chamar a atenção, estar bem e aparentar uma boa aparência me davam segurança e mais confiança na ministração das aulas. “o inglês e seu significado parecem ser mantidos, exibidos, atualizados pelo corpo do professor: o inglês é o professor; o professor é o inglês” (KRESS et. al. 2004, p.30). Sendo um jovem que, em breve, chegaria aos 30 anos, e buscando meu lugar e espaço no mercado de trabalho, o receio de aparentar fraco e incapaz, perdendo, por conseguinte, o controle e respeito das turmas se estendia não só aos aspectos profissionais, mas com respeito à aparência também. Cope e Kalantzis (2020) destacam que, nesses contextos, procuramos criar uma representação identitária – “corpo e mente” de nós mesmos em “ações e pensamentos”, ao mesmo tempo em que construímos sentidos de quem somos, pelo que, de forma multimodal (KRESS, 1997; COPE; KALANTZIS, 2013), comunicamos aos outros. Se para Vygotsky (2002, p. 151) “cada palavra é um microcosmo da consciência humana”, imaginem quantas pluralidades de significados foram construídas a meu respeito nesta época.

A esse respeito, Boa Sorte (2020) afirma que os sentidos são construídos por meio da cultura, sociedade e linguagem e estão tanto no âmbito das interações sociais quanto no campo individual. Entendo que esses contextos histórico, social e cultural distintos (CRISTOVÃO, 2009) de minha trajetória docente englobam uma complexidade de pensamentos, emoções, decisões, ações e mudanças físicas para chegar nesse ideal de ser um professor, não só proficiente na língua inglesa, mas que carregasse no corpo as marcas que identificassem esse lugar onde me encontrava. Cope e Kalantzis (2000, p.193) deixam claro que essas representações e significados estão na dimensão semiótica, histórica e social, sendo a matéria prima para a construção de sentidos que se manifestam em forma de narrativas – histórias de vida. (ROJO; BARBOSA, 2015; COPE; KALANTZIS, 2020). Nessa perspectiva, o modo de falar, as roupas, os acessórios – tudo à época me identificava como um sujeito construindo uma identidade social dos norte-americanos que eu tanto admirava.

Hoje, muitos anos após, ao refletir criticamente e até achar meio bobas muitas dessas atitudes, entendo que tudo isso fez parte do que me constitui hoje como professor. Os sentidos construídos à época são retratos da influência das relações humanas que estavam em curso. Refletir criticamente a respeito dessas etapas do sujeito em formação são essenciais para entendermos quem somos, as ideologias e crenças que carregamos e como desempenhamos nossas ações nos grupos sociais a que pertencemos.

Ao longo da história, as transformações sociais são registradas pelas línguas, ao mesmo tempo em que operam mudanças na maneira em que elas são estruturadas e materializam a realidade e ideologias vigentes em determinado contexto sócio-cultural. Isso foi particularmente verdade em minha trajetória docente. Com o passar do tempo, o meu percurso profissional foi sendo marcado pela ruptura nos sentidos de representações que a cultura e a língua inglesa estabeleciam em minha vida. Quando comecei a perceber e a desenvolver um senso crítico, os significados emergiram de forma diferente – já não conseguia enxergar os norte-americanos como aquele povo sem defeitos, puro, superior em costumes e mais perto do ideal de Deus, que eu procurei por tanto tempo espelhar, tanto nas minhas ações como na minha aparência. As diferenças culturais, regionais e linguísticas já não mais

representavam motivos para que eu me envergonhasse de minha história de vida. Pelo contrário, se tornaram elementos catalizadores de uma luta e resistência pela valorização, preservação e manutenção da beleza e diversidade cultural, étnica e regional das muitas representações do povo brasileiro, do qual eu fazia parte.

Com isso, veio também a descoberta gradual de que os norte-americanos estavam desenvolvendo em forma de atividades religiosa na região em que morava, e que eu me encontrava imensamente envolvido, em tudo se assemelhava a um típico trabalho de colonização e doutrinação, imposto por nações imperialistas que, historicamente, invadem um território com fins econômico-comerciais, e a partir desse movimento, também começam um processo de apagamento cultural dos povos que ai estão, com vistas à padronização de comportamentos, formar novos costumes e valores para espelhar os seus ideais e visões de mundo. Esses atos missionários que se apresentam sob um manto muito sedutor e sob a autoridade conferidas de Deus tem logrado um significativo êxito no Brasil. Assim, também estive por muito tempo imerso nesse universo religioso, que contribuiu significativamente para as minhas escolhas pessoais e profissionais. O processo de decolonização veio, à medida em que as transformações sociais e históricas no século XXI foram acontecendo, surgindo a necessidade de ampliar o conhecimento de mundo, o que foi oportunizado em grande parte pelas tecnologias digitais, com leituras, estudos e pesquisas disponíveis na internet, que antes eram restritas e de difícil acesso.

Considero, nesse sentido, que as tecnologias digitais foram fundamentais para (re)construir os sentidos que possuo hoje de mundo e de representações culturais dos diversos povos, não colocando os Estados Unidos no patamar mais elevado, mas considerando-o igualmente relevante para a diversidade e representações de povos que temos no mundo, ao mesmo tempo em que valorizo e prezo pela minha cultura e procuro, tanto na formação de professores, quanto nas aulas que ministro, desenvolver também esse senso crítico nos estudantes.

A valorização de quem somos, como somos e de onde viemos é muito importante, pois nos faz perceber como agentes e protagonistas de nossas histórias de vida. Também nos permite analisar as intenções e relações de

poder que se manifestam nas práticas sociais, nas diversas áreas de circulação da linguagem — (discurso), principalmente no ciberespaço, no entendimento de Vygotsky (2001). Essas múltiplas instâncias sociais que percorri foram essenciais para o meu processo de autodescoberta, ou seja, de compreensão de mundo e de meu lugar social, a partir dos sentidos que fui construindo nas interações e vivências cotidianas.

Gostaria, ao finalizar esta seção, de ressaltar que conheci e tive durante minha experiência religiosa, homens e mulheres verdadeiramente comprometidos e honestos em sua missão – personalidades essas que me inspiraram e ainda são exemplos para mim – muitos *in memoriam*, de ser humano, de caridade, de cuidado, dedicação e cuidado com o outro e de um enorme senso de justiça social. A esses, guardo um profundo carinho e os tenho na mais elevada estima, pois me ajudaram e a inúmeras outras pessoas a enxergar o mundo pelos olhos da solidariedade, do companheirismo e do amor ao próximo. A minha agência, motivação, desejo e sentidos construídos do que significa ser um educador tem muito das experiências e crenças adquiridas nessa passagem de minha vida.

Estávamos na metade do ano de 2005 em um acampamento Batista para um final de semana de lazer e atividades religiosas, como muitos outros que participei. Depois das boas-vindas dos organizadores, fomos designados para as nossas barracas e socialização até o início das atividades à noite. Estava eu, explorando o acampamento quando vi alguns jovens tomando banho em um belíssimo açude que havia no local. Dirigi-me para o lugar, olhei para um dos norte-americanos que estavam lá e perguntei, com o meu inglês fluente e sotaque impecável: “*Is the water good?*” Ele olhou para mim e com um sorriso de ironia respondeu: “*The water is good, but not good for contact lenses*”. Aquelas palavras foram carregadas de muitos significados. Mais que tudo, surgiu um sentimento de frustração de não poder nem ao menos mergulhar em um açude, dada a fragilidade do personagem imaginado por mim. Estava na hora de abandonar as lentes de contato e, com elas, uma representação identitária que não mais fazia sentido para mim. Anos mais tarde, todos que conheceram esta minha fase relatam o quanto ficaram contentes por eu ter decidido não usar mais as famosas lentes de contato.

3.2. Os (des)caminhos da trajetória docente: Posso fazer do mundo um lugar melhor se entender quem eu sou e porque estou aqui

Nesta seção, faço uma reflexão inicial de como as tecnologias estão indissoluvelmente imersas nas práticas sociais e de suas contribuições para a humanidade, impactando a vida social, econômica e cultural, criando novos sentidos de ser, estar e interagir no mundo. Destaco também como a minha carreira docente coincidiu com as mudanças e transformações nas comunicações e relações sociais do século XXI (CONSERVA e COSTA, 2020). Abordo na sequência de que maneira o meu entendimento de mundo e construções de sentidos de realidade foram sendo moldados, a partir de práticas sociais nos ambientes multimodais de interação. Reflito, em seguida, a relação das tecnologias digitais com o meu cotidiano e formação de minha identidade docente em constante (re)construção e como as tecnologias têm moldado o meu compromisso social como educador e o entendimento de ensinar língua inglesa numa perspectiva de Letramentos, Letramento Crítico e Multiletramentos. Justifico a inserção desta seção, para responder ao objetivo específico da pesquisa: *Relacionar as tecnologias digitais com a história de vida do Coordenador do Pibid Inglês*. Para ajudar a entender os fatos narrados, me acosto nos estudos de Cope; Kalantzis (2000); Vygotsky (2002); Kumaravadivelu (2003); Moita Lopes (2006); Monte-Mor (2012; 2019); Kalantzis (2015); Greenfield (2015); Voltolini (2019); entre outros.

No caminho para a escola, em um ônibus lotado, sempre prestava atenção nos letreiros, e para passar o tempo, lia os nomes nos “outdoors”, de trás para frente. Assim, a palavra tintas se tornava *satnit*, gasolina, *anilosag*, casa, *asac*, e assim, em meio a dezenas de outros trabalhadores e trabalhadoras, cada um destinado ao seu local de trabalho, ia passando o tempo até chegar na instituição de ensino. Antigamente era muito mais “proficiente” nessa linguagem. Conseguia com uma extrema rapidez e habilidade ler qualquer nome de trás para frente, usando esta técnica, até mesmo sem precisar visualizar a palavra — só na mente. Hoje, já tenho mais dificuldade em executar esta tarefa.

Passava também por semáforos, letreiros eletrônicos, automóveis de todos os tipos, carros de passeio, motos, caminhões, ônibus, bicicletas, e por todo lado via os celulares sendo usados para escutar música, fazer ligações, assistir vídeos, consultar as redes sociais, tirar fotos, tudo isso operado por algum sistema de tecnologia que os fazem funcionar e assim tornar possível as diversas atividades realizadas pelos indivíduos naquele dia específico, e que se repetiam diariamente, em uma sistemática e organizada roda de relações sociais. Fico imaginando que, embora nos pareça tão natural estar envolto por estas ferramentas tecnológicas que nem paramos para pensar, nada disso seria possível sem que algum tipo de tecnologia estivesse presente nestes contextos. Assim é a nossa vida. Preferimos simplificar e nem imaginar os processos que envolvem a operacionalização dos instrumentos que tornam a nossa vida possível, porque são complexos demais para tentarmos entendermos o seu funcionamento. Ressalto nesse sentido, que o nosso escopo de interações com o conjunto de tecnologias digitais estão numa ordem de convergência de áreas como a microeletrônica, ciência da computação, optoeletrônica e telecomunicações, fundamentadas nas leis de Gordon Moore, Robert Metcalfe e Maxwell, que são todas integradas e convergem para produzir a informação, conforme destaca Castells (2002).

No mesmo trajeto entre as cidades de Juazeiro e Barbalha, de cerca de nove quilômetros, costumava pensar como esse cenário mudou ao longo dos anos. E não me refiro aqui somente a mudanças físicas. Estou relatando principalmente como as tecnologias impactam e alteram, como endossa Kress (2010), a vida social, econômica e cultural, criando novos sentidos de ser, estar e interagir no mundo.

Vivemos na era da comunicação instantânea, com acesso às mais variadas fontes de informações, de cores, imagens, sons e significados diversos (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006; COPE; KALANTZIS; FIGUEIREDO, 2017), conectando povos, culturas e identidades em uma aldeia global, “Salientando que um dos principais fatores de mudança na comunicação e na linguagem é a construção multimodal inerente às mesmas” (MONTE-MOR, 2012, p. 02). A inserção cada vez mais crescente das tecnologias digitais tem produzido mudanças significantes nas relações humanas e no modo que nos

comunicamos e vivemos em sociedade, “demandando a reconstrução de sentidos de muitos valores sócio-econômico-culturais” Monte-Mor (2019, p.9). A esse respeito, Moita Lopes (2006, p. 46) aponta que: “são patentes as mudanças de natureza social, cultural, econômica e tecnológica nas sociedades em que vivemos”. Definir o termo tecnologias digitais não é uma tarefa simples, contudo, nesta tese me afilio à concepção de que são recursos eletrônicos usados para a realização das mais variadas ações e produção de resultados. Estes dispositivos podem estar ou não conectados à internet o seu uso se dá tanto em ambientes físicos como virtuais.

São inegáveis as contribuições que as tecnologias têm trazido à humanidade. A história humana faz registros dos incontáveis benefícios e descobertas, com avanços e possibilidades de melhorias em todas as áreas sociais, como a medicina, o meio ambiente, a habitação, a alimentação, entre outras áreas, possibilitadas pelo uso das tecnologias. Atualmente a inteligência artificial tem estado na ordem do dia nas discussões a respeito de realidades, pontuadas por Greenfield (2015, p. 01) como “inimagináveis há algumas décadas atrás”. A meu ver, ao mesmo tempo que apontam para possibilidades excitantes, esses marcos tecnológicos também trazem incertezas para o futuro e a convivência humana no planeta (GALEFFI, 2021). Para esta tese, dada a amplitude de possibilidades de trabalho com o tema, quando me referir ao termo tecnologias digitais estarei invariavelmente relacionando-o à dimensão da educação, à construção de sentidos e identidades sociais.

A minha experiência como docente no início de século XXI coincidiu com uma mudança rápida e gradual que aconteceu em nível mundial, com uma nova configuração na forma de se realizar a comunicação, das pessoas se comunicarem e do surgimento de novas formas de veiculação de informações, novos gêneros textuais e fenômenos como a globalização, a comunicação em massa, a internet e mídias sociais começam a ter uma rápida ascensão, enfim com esta nova configuração de sociedade proporcionada pelas tecnologias digitais, que como afirma Voltolini (2019, p. 04) “mudou a vida da humanidade”. Esses fatores tecnológicos foram determinantes para o que construí de sentidos do que ensinar, como ensinar, que suportes didáticos usar, entre outros. Kalantzis (2015) deixa claro que na metade dos anos 90 do século

passado, essa reconfiguração e rápida transformação de mundo e das práticas de linguagem demandaram um olhar especial no campo das pesquisas de Letramentos (ROJO, 2009), a fim de se entender como esse cenário afetaria as relações humanas. Os conceitos e bases dos Letramentos e suas várias nomenclaturas só iriam ser aprofundados por mim muitos anos após.

Ao analisar a minha jornada de vida, percebo que o meu próprio entendimento de mundo foi se moldando e reconfigurando, à medida que fui construindo novos sentidos de realidade, tendo acesso às informações em circulação de maneira multimodal (KRESS, 1997) nos ambientes digitais de interação. Cope e Kalantzis (2000, p.21) ajudam a entender esta constatação, quando afirmam que “ As linguagens necessárias para a construção de sentidos estão mudando radicalmente em três níveis de nossa existência: nossas vidas profissionais, nossas vidas públicas (cidadania) e nossas vidas pessoais (mundo-da-vida)”. Esse movimento, inegavelmente, levou às definições pedagógicas adotadas posteriormente.

“A linguagem é o lugar onde os sentidos de nós mesmos e nossa subjetividade são construídos” (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 36). Por intermédio da linguagem — cuja função primordial, como enfatiza (VIGOTSKY, 2002) é a comunicação e intercâmbio social - construímos os sentidos. A minha vida e os sentidos que construí acerca de mundo e até de mim mesmo – entendendo quem eu sou e o meu papel social - seriam muito diferentes se não tivesse sido intermediados pelo uso de computadores, internet, celulares (recursos tecnológicos em geral), pois, foi por meio dessas tecnologias que adquiri uma grande parte de informações que foram se juntando a outras previamente adquiridas e em um processo contínuo e dinâmico, construindo os alicerces da representação identitária que possuo hoje. Quando falo em representação, me acosto ao entendimento de Kress (2001) de que os sentidos são produzidos na atualidade pela ação ativa de estarmos em constante ato de definir e redefinir nossas intenções comunicativas, nos diversos contextos multissemióticos, a fim de alcançarmos os nossos objetivos de vida.

Minha vida tem sido marcada pelas tecnologias em uma relação de dependência quase que completa. Hoje, não consigo conceber a rotina de meu cotidiano sem a presença de algum tipo de dispositivo eletrônico, seja o celular

smartphone, o computador pessoal ou a *smart tv*. Cada item tecnológico dos listados está presente em meus planejamentos, tomadas de decisão e ações diárias. É inegável o fato de que as tecnologias influenciaram as minhas leituras e construções de sentido em minhas práticas sociais e a forma de relacionamento com as pessoas (KRESS, 1997), assim como em minha vida profissional como docente, na medida em que se transformou em parte integrante e indissociável de meus planejamentos, ministrações, influenciando minhas pesquisas e estudos na área de atuação, repercutindo na maneira como concebo o processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa. A mediação das tecnologias abriu um leque de novas ideias e tornou possível o pensar, planejar e por em prática atividades pedagógicas baseado na premissa de que diferentes modos de materialização da linguagem proporcionam diferentes representações de sentidos e significados de mundo, conforme afirma Kress et. al. (2001).

Somos a somatória das experiências que acumulamos ao longo de nossa vida. O meu letramento docente pode ser identificado como uma simbiose de vários letramentos (GUMPERZ, 2006) que atravessaram essa minha trajetória em que a língua(gem) se insere como constitutiva de quem sou, tais como: Letramento histórico e social – o momento histórico e social de minha formação influenciou sobremaneira nas escolhas e caminhos formativos percorridos, o letramento linguístico (falar inglês fluentemente certamente influenciou a minha decisão de ser professor), letramento político, letramento acadêmico, letramento familiar, letramento cultural e intelectual (buscando informações em livros e outros suportes, principalmente internet), e letramento tecnológico / digital, que veio a assumir um papel da maior importância na construção dessa identidade docente, tomando aqui a acepção de que os letramentos relatados significam práticas de interpretar, analisar, ver, entender, construir e agir sobre o mundo, ou seja constitui-se como sujeito que assume papéis sociais, a partir de informações que estão em circulação no mundo e que podem ser acessadas das mais variadas formas textuais, nas diversas esferas de circulação da língua(gem).

A partir da apropriação de um letramento digital, definido por Boa Sorte (2020, p. 4 e 5) como “práticas sociais mediadas por dispositivos digitais

capazes de gerar, negociar e comunicar significados³”, dos estudos e pesquisas em Linguística Aplicada e da pedagogia dos Multiletramentos (NLG, 1996; COPE; KALANTZIS, 2015; BOA SORTE, 2018), criei concepções próprias de refletir o meu papel docente, na medida em que entendo que o ensino e aprendizagem de língua inglesa não deve se limitar somente a ensino de competência comunicativa. Existe todo um processo de conscientização – aqui me fundamento em Paulo Freire, sócio-histórico e cultural que deve conduzir o aluno a entender que a língua(gem) e as relações de poder na sociedade andam lado a lado. Ensinar é um ato político e “prática de liberdade” (HOOKS, 2013, p. 13) e não basta incentivar o aluno a adquirir competências e habilidades para se preparar para o mundo do trabalho, é necessário promover uma formação que o conduza a refletir criticamente fatores como desigualdades sociais, discursos de práticas sociais – que se materializam nos textos – constituídos de elementos verbais, imagéticos, cinéticos e sonoros (LEFFA, 2017), que se destinam a determinar os lugares sociais dos indivíduos em sociedade.

A inserção das tecnologias no campo educacional proporcionou o acesso a uma diversidade de textos e gêneros no processo de ensino de Língua Inglesa, garantindo um amplo acesso às informações, facilitando o contato com uma heterogeneidade de hábitos, culturas e valores, com povos de diferentes regiões do planeta, derrubando as barreiras geográficas; porém, também escancarou e aumentou as desigualdades e diferenças sociais, (COPE; KALANTZIS, 2013; KALANTZIS; COPE, 2016), demandando um (re)pensar do processo de ensino e aprendizagem, considerando a complexidade de se garantir cidadania a indivíduos que estão inseridos em contextos sócio-histórico e culturais diversos, marcados por desigualdades políticas, econômicas e educacionais. Estes problemas sociais estão no cerne da pedagógica dos Multiletramentos (KALANTZIS; COPE, 2012), focalizando no por que; o que; e como essas mudanças – que de acordo com Kalantzis (2015), são de ordem da cultura, gênero, experiências de vida, assuntos nas

³ Destaco o fato de que o letramento digital não se restringe somente ao escopo de interações entre as pessoas, mas se estende ao campo do domínio e aperfeiçoamento de conhecimentos tecnológicos para produzir tecnologias digitais, como na área de engenharia de software, no desenvolvimento de pesquisas na dimensão da inteligência artificial e robótica.

dimensões pessoais e sociais - representam a necessidade de práticas docentes que considerem o processo de (re)construção constante do conhecimento, que leve em conta as mudanças sociais e culturais de manifestação da língua(gem), materializada em uma variedade de textos multimodais, seja na forma de sons, imagens, escrita, símbolos, gestos, ou de outra natureza (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006; COPE, KALANTZIS, 2020, p.17), cada vez mais presentes nas mídias digitais, impactando as relações humanas, as formações identitárias dos sujeitos e os significados que estes constroem de mundo.

Nesse sentido, assumindo o meu papel de pesquisador e estudioso da linguagem numa perspectiva sócio-histórico-cultural (VYGOTSKY, 2002), assumo o compromisso de entender esses processos em que a linguagem em uso se inscreve como determinadora das práticas e lugares sociais, para, por meio da educação, refletir criticamente esses contextos sociais, analisar, compreender as causas sociais, históricas e culturais desse fenômeno, para propor soluções que objetivem um mundo mais justo, solidário, em que as pessoas valorizem o lugar e cultura do próximo, bem como entenda o seu lugar e papel na sociedade, que respeita a diversidade racial, étnica, que entenda que deve preservar o meio ambiente, confiar na ciência no avanço, a fim de transformar o lugar em que vive, e consequentemente toda a sociedade.

Finalizo esta seção, afirmando que, o cenário oportunizado pelas tecnologias digitais tem definido as ações e a forma como a sociedade vai se moldando, com claros indícios de separações de grupos que hoje já são incapazes de conviver, devido a enorme disparidade de pensamentos entre si. Cabe a nós educadores, prover os meios para que a educação repare essas distorções. Educar para compreender o mundo e o seu papel nele, respeitar e valorizar as diversidades, lutar por justiça social, igualdade e equidade de oportunidades a todos, transformar o seu espaço de convivência e o mundo, a partir de suas práticas – Esse é o legado que Paulo Freire nos deixou e que foi muito bem apropriado pela pedagogia dos Letramentos, Multiletramentos e Letramentos Críticos e que devemos buscar nas nossas aulas. Uma educação que promova a justiça social, conforme destacam Boa Sorte e Vicentini (2020, p. 201, tradução minha) “pode ajudar os professores a repensar a maneira

como as identidades, sexualidade, democracia, ativismo e geopolíticas devem se abordados em sala de aula”.

3.3. Professor, *vamo* fazer uma aula diferente hoje! Concepções epistemológicas de um docente em constante (re)construção

Nesta seção, destaco minhas construções de sentido do que significava uma boa aula de Inglês, identifico teorias, metodologias e práticas adotadas em sala de aula, fazendo autoavaliações de minhas atuações docentes, bem como promovo momentos de reflexões críticas sobre políticas públicas atuais na área da educação e os desafios do profissional docente e de que maneira o Estado aparelha instituições de ensino para servir aos seus interesses. Em seguida, faço a relação de como as mudanças na área da educação instrumentalizaram as minhas percepções da sala de aula como um ambiente de construção, reconstrução, reflexão e transformação cidadã, passando a conceber o ensino como uma forma de resistência e transformação social e o encontro com a pedagogia dos Letramentos, Letramentos Críticos e Multiletramentos e a Linguística Aplicada, como amparos teórico-metodológicos essenciais para o que tenho construído dos sentidos de ser professor. Esta seção se justifica, em virtude de responder ao objetivo específico do estudo: *Analisar a relação que o Coordenador do Pibid faz entre as tecnologias digitais, o ensino de língua inglesa e suas escolhas pedagógicas nas dimensões teórico-metodológicas*. Para fundamentar esta escrita, me apoio em (FREIRE, 2002; TARDIF, 2002; MOITA LOPES, 2006; KUMARAVADIVELU, 2003; KRESS, 2010; HOOKS, 2013; BOA SORTE, 2014; 2020; COPE; KALANTZIS, 2020), entre outros.

Era o ano de 2011. O entusiasmo, alegria e satisfação dos alunos de entrarem em contato com pessoas que moravam nos Estados Unidos, para se comunicarem usando a língua inglesa me fez ter certeza de que a atividade tinha sido bem-sucedida. A tarefa denominava-se *Getting to know your american friend*, fazia parte da culminância de um projeto planejado com a finalidade de aprimorar as capacidades comunicativas, o protagonismo dos estudantes, e a cultura de povos que falavam a língua inglesa como primeira

língua. Enfim, havia conseguido ampliar as possibilidades de abordar o ensino de língua inglesa, tornando-o mais real, motivador, contextualizado e significativo para os alunos.

Uma vez já acreditei que uma boa aula de Inglês se resumia em desenvolver atividades que oportunizassem a ampliação do conhecimento linguístico do aprendiz, tornando-o apto a falar, escutar, ler, escrever e ter um bom vocabulário da Língua Inglesa. Hoje, entendo que a sala de aula tem que ser antes de tudo um espaço para a promoção de discussões, da crítica, questionamentos, reflexão e formação cidadã, onde se analisam realidades, com propósitos de mudanças e transformações (PENNYCOOK, 2001), lugar em que professores e alunos compartilham o conhecimento e juntos constroem os alicerces de um mundo mais solidário, democrático e socialmente justo (FREIRE, 1967; 1980; 1981; 2002). Um lugar em que fortalecem as identidades linguísticas e de cidadania, o respeito ao próximo, a valorização dos espaços coletivos de convivências, com suas culturas, diversidade de gêneros e heterogeneidades étnico-raciais.

No início da carreira docente⁴, construí o entendimento de que a aula deveria ser ministrada de maneira a oportunizar ao aluno a aquisição de vocabulário, ter uma boa proficiência leitora e ser capaz de ler e interpretar os textos. Não eram importantes fatores como a interação em sala de aula, e o aluno era incentivado a mostrar o seu aprendizado de maneira individualizada. Eu fazia o papel de detentor do saber, possuindo o conhecimento máximo. O tempo de aula era preenchido com a minha fala. A construção colaborativa não estava na lista de prioridades. O número de alunos na sala de aula, para mim, era determinante, pois, a fim de manter a disciplina, muitas vezes deixei de executar algumas atividades e ia para o porto seguro, que era basicamente pegar o conteúdo gramatical de cada unidade do livro, explicar no quadro, aplicar questões propostas e, depois, passar para atividades no livro, que seguiam a ordem do trabalho com os textos – leitura (que raramente eram feitas por um aluno), eu mesmo fazia a leitura e depois trabalhávamos as questões de interpretação e de aquisição do vocabulário. O livro didático possuía atividades que envolviam trabalhos em pares e grupos, assim como

⁴ Os fatos aqui narrados referem-se à minha atuação nas escolas particulares em que atuei, durante o período de 2001 a 2009.

tarefas para desenvolver as habilidades de fala e escuta, mas que, frequentemente, eu ignorava, pois no meu entender, iriam comprometer a disciplina e o controle de sala. Fiz, naquele momento, pouco uso de itens tecnológicos – o uso de aparelho de som para tocar o CD com o texto era a inovação tecnológica mais comum nas aulas.

Posso definir a minha atuação, naquela época, como predominantemente orientada por uma abordagem tradicional, focando, como destaca Kress (2001, p.28), principalmente nos recursos linguísticos de “leitura e escrita”, com a finalidade de proporcionar uma competência linguística dos aprendizes dessas duas habilidades principais, descartando, quase que por completo, quaisquer outros modos de construção do saber. Frequentemente, ouvia dos discentes que queriam “uma aula diferente”, mas, no meu entender, a didática e a forma de ministrar as aulas eram excelentes e adequadas com as necessidades dos aprendizes.

O currículo fechado, que não levava em consideração a partilha e os conhecimentos prévios dos alunos, nem uma maior interação entre professor e os aprendizes, e a necessidade de cumprimento de um plano de curso obrigatório - por se tratar de uma escola particular, que tem que mostrar aos pais dos alunos que o conteúdo, mesmo que abstrato e sem compromisso de transformação social do que está sendo ministrado foi cumprido - também influenciaram a maneira com que construía os sentidos do que, como e para que ensinar Inglês neste momento específico. Boa Sorte esclarece o que este cenário representa, em contraponto a um ensino comprometido com uma formação integral e cidadã:

Ensinar para guiar os alunos a acharem a “resposta” correta pode ser relacionado nesse sentido, a uma tentativa de hegemonizar a maneira de se pensar. O letramento crítico, por outro lado, faz o oposto: a leitura deve respeitar a diversidade de pensamento e experiências, exercitar a mente, construir sentidos, cultivar o conflito saudável de interpretações e pluralidade de ideias (BOA SORTE, 2020, p. 3).

Obviamente, não posso deixar de considerar, como um professor que já ministrou aulas para crianças, adolescentes e adultos, em escolas particulares e públicas do ensino básico, assim como em cursos livres de

idiomas e ensino superior, que a prática docente, muitas vezes, encontra-se engessada por um currículo e conteúdo programático pré-definidos, que deixa pouco espaço para a inserção concreta de uma ministração de aula em que o professor tenha mais liberdade de atuação. Além disso, o desmonte e descaso com a educação em todas as áreas, que vemos por parte do governo Federal no tempo presente, a falta de investimentos em infraestrutura e em suporte tecnológico para os alunos e escolas, a tentativa de fechamento de instituições de ensino superior, a posse ilegal de reitores não eleitos pela comunidade acadêmica, indicado pelo Presidente, numa tentativa de regular as atividades no meio acadêmico e uma narrativa crescente e fictícia de que não se produz conhecimento nas universidades, além de criar um cenário de desconfiança e hostilidade na sociedade, reflete um plano arquitetado de destruição de conquistas adquiridas a duras penas, como uma educação inclusiva, cotas para os negros e a construção de institutos e universidades que proporcionaram a tantos, o ingresso e o diploma de ensino superior. Fatores como estes não podem ser ignorados e contribuem significativamente para o insucesso e retrocesso da educação no Brasil.

Penso muito também em um professor que trabalha nos três turnos, de segunda a sábado, com várias aulas durante o dia, em salas de aulas com 30 ou mais alunos. Esse é um dos fatores que impactam diretamente e de maneira negativa no aprendizado dos alunos, apontados por Lyons e Peterson (2015). Fica relativamente difícil para um profissional nessas condições, elaborar um plano de aula para todas essas turmas que contemple, de maneira satisfatória, os pilares de uma prática pedagógica pensada para produzir aprendizados reais e significativos. Ademais, sobre o professor de língua inglesa pesa uma enorme carga e responsabilidade social, como destacam Santos e Peterson (2012), de promover um aprendizado crítico, reflexivo e inclusivo, capacitando o indivíduo a utilizar a língua inglesa nas diversas situações comunicativas, considerando as necessidades letradas dessa era digital. Creio que para atingir esses objetivos a contento, necessário se faz uma verdadeira discussão a respeito da sobrecarga de trabalho que o professor enfrenta – problema há muito ignorado - com vistas ao entendimento de que uma língua estrangeira, para ser aprendida, deve considerar no processo fatores como o ser humano professor, suas necessidades e limitações.

Outro ponto muito delicado a ser discutido é: atendemos a públicos muito distintos, da classe social mais baixa até a mais alta. Nesse contexto, alguns tópicos que se adequam bem para serem trabalhados em uma aula, podem se tornar verdadeiros pontos de problemas e hostilidades, quando consideramos indivíduos que, movidos por um fenômeno de posicionamentos ideológicos extremistas na atualidade e por nunca terem estado nos espaços sociais dos outros, podem não entender ou se engajarem em um trabalho pedagógico, pensado para promover, por exemplo, a defesa da ciência, o combate às *fake news*, a defesa da democracia, a valorização da diversidade de gênero, o respeito às diferentes religiões, a valorização de culturas e modos de vida diferentes, a heterogeneidade racial, linguística e étnica existente no mundo, a luta por um mundo com mais justiça social, a preservação do meio ambiente, a defesa das terras indígenas e a luta pela reforma agrária. Esses exemplos, meramente a título de ilustração, uma vez trazidos para a sala de aula, podem gerar discussões e problemas, por estarem associados a uma bandeira de movimentos de esquerda, ocasionando, como temos testemunhado, processos na justiça por uma falsa ideia de doutrinação e até demissões para o professor.

Deixo então claro o meu posicionamento de que, muitas vezes o professor, como era frequentemente o meu caso, quer fazer alguma coisa “diferente”, mas é barrado por fatores de diversas ordens, que o impedem de realizar esta ação. A grande quantidade de trabalhos, atividades para corrigir, e inúmeros planejamentos e considerando a realidade vivida em nosso país, motivos ideológicos, muitas vezes tornam mais cômodo e necessário uma aula baseada em conteúdos mais direcionados para uma dimensão gramatical, de leitura e aquisição lexical. A reflexão que faço é que, não raras vezes, saímos da academia com muitas ideias para por em prática, mas a realidade nos impõe ações contrárias por fatores como os discutidos. Para Kress (2010, p.19), “a comunicação tem sido e sempre estará sujeita a fatores sociais, culturais, econômicos e políticos”. Concordo e acrescento que na seara da educação, fatores econômicos, políticos e ideológicos têm ditado muitas das recentes decisões que têm resultado em ações de desmonte e um retrocesso sem precedentes na história do Brasil. A respeito de como o Estado pode

aparelhar instituições de ensino para servir aos seus interesses, Kress (2010) destaca que:

A língua inglesa tem agido como um vetor para a disseminação de ideologias relevantes: neo-liberais / neo-conservadoras, concepções de mercado, estado, família e do indivíduo [...] A preocupação da (nação)estado tem sido o desenvolvimento de cidadãos – sujeitos sociais cuja identidade esteja moldada de acordo com os objetivos do estado – e a preparação de uma força de trabalho que sirva às necessidades da econômica e administração nacional (KRESS, 2010, 19, tradução minha).

Apesar desta afirmação ter sido feita há mais de 10 anos, e para um público e intenções comunicativas diferentes, não há como deixar de notar quão adequadas as palavras de Kress são para descrever o cenário social, político, econômico, cultural e ideológico em que o Brasil se encontra atualmente. Guardadas as devidas proporções, uma vez que, no início de minha carreira como professor, este cenário de posicionamentos ideológicos não estivesse tão delicado, uma das marcas principais desta minha passagem era a de afastamento de temáticas relacionadas à realidade social e se estivessem no livro didático em que ministrava a aula, era tratada com bastante superficialidade. Hooks (2013, p. 51) define muito bem que tipo de professor eu era naquela época. Em suas palavras: “muitos professores se perturbam com as implicações políticas de uma educação multicultural, pois têm medo de perder o controle da turma caso não haja um modo único de abordar um tema”. Acrescento a isto que o que mantinha sempre em mente era que não podia aparentar dúvidas e incertezas dentro de sala de aula, ao mesmo tempo que mantinha o controle de todos os eventos comunicativos que aconteciam em sala. Se algo saía do eixo planejado, eu logo tratava de tomar as rédeas da situação.

Olhando criticamente os acontecimentos deste período, percebo a mim mesmo como um professor bastante rígido no controle do comportamento dos alunos, porém com uma visão inadequada de meu papel social como educador. Na época, fazia pouca ou nenhuma reflexão a respeito da função social da língua(gem) como instrumento de construção cidadã. Para mim, o mais importante era um aprendizado mecânico, sistemático e dentro de uma

previsibilidade. O lugar de conforto era mais importante do que me aventurar por lugares e experiências docentes que poderiam arruinar as minhas pretensões de me firmar como um profissional de renome na região de atuação.

Em 2009, As instituições de ensino básico no Brasil começaram a preparar os alunos para a prova de Língua Inglesa, que, pela primeira vez, entraria no ENEM em 2010, para o ingresso no ensino superior. A escola particular que eu ensinava à época passou por uma reestruturação significativa. Os estudantes, a partir do 1º ano do ensino médio passaram a ter uma preparação mais específica para o exame do ENEM e poderiam optar por ter aulas só de Língua Inglesa ou Espanhol. As turmas de Língua Inglesa diminuíram sobremaneira, já que, a maioria dos alunos optava por cursar o Espanhol. As turmas em formato menor dos 1º, 2º e 3º anos me possibilitaram assim um trabalho diferenciado das outras turmas regulares do ensino básico.

As aulas de Inglês passaram a ser mais direcionadas a preparar os alunos a fazer uma boa prova e acertarem o maior número de questões possíveis, assim como se dava com as demais matérias – gabaritar a prova – este era o termo comumente usados por nós, professores do ensino médio, para incentivar o aluno a se dar bem na prova e garantir a sua entrada no ensino superior.

As aulas então ficaram centradas no trabalho com apostilhas de franquias, desenvolvidas especialmente para o trabalho com as competências e habilidades do ENEM - Matriz de referência da Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Área de Língua Inglesa, notadamente:

Figura 5: Matriz de referência da Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Área de Línguas Estrangeiras Modernas

Competência de área 2 – Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais.

H5 – Associar vocábulos e expressões de um texto em LEM ao seu tema.

H6 – Utilizar os conhecimentos da LEM e de seus mecanismos como meio de ampliar as possibilidades de acesso a informações, tecnologias e culturas.

H7 – Relacionar um texto em LEM, as estruturas linguísticas, sua função e seu uso

social.

H8 – Reconhecer a importância da produção cultural em LEM como representação da diversidade cultural e linguística.

Fonte: inep, 2010

A estrutura inicial da disciplina de Língua Inglesa para o ensino médio ficou definida com dois professores, um encarregado das aulas de gramática e o outro ficou com a parte de trabalho com textos. Eu fiquei incumbido de ministrar as aulas de texto, que aconteciam uma vez por semana, nos 1º, 2º e 3º anos. A ênfase nas aulas era desenvolver a competência leitora e a capacidade do aluno de decodificar, interpretar e compreender as informações contidas no texto. As temáticas trazidas nos textos eram irrelevantes, assim como o gênero em que ele se materializava, sua função comunicativa, intenções do autor, público-alvo e relações de poder veiculadas nestas produções escritas. O propósito principal da aula era atender a necessidade de formar alunos proficientes em leitura, tradução e interpretação de textos em língua inglesa, com a finalidade de tirar uma boa nota no ENEM e/ou Vestibular no final do ano.

Esse modelo educacional me remete, inevitavelmente, aos ensinamentos de Paulo Freire. A prática pedagógica que não oportuniza o desenvolvimento da criatividade, da crítica, da reflexão, do pensamento autônomo e da vontade de conhecer o novo serve apenas para manter as estruturas de poder consolidadas na sociedade. Uma educação “bancária”, (FREIRE, 2002, p.13).

Há por trás desta realidade toda uma dimensão mercantilista e de marketing, um “modelo fabril de produção industrial” (TARDIF, 2002, p.45). voltado para um mercado de trabalho em ampla expansão, como pontua Moita-Lopes (2006), “o grande poder hegemônico de um capitalismo neoliberal avassalador e mafioso, que é o grande Deus contemporâneo”. Os alunos que conseguiam obter notas excelentes nos exames feitos entravam nos destaques em *outdoors*, propagandas de TV, entrevistas em rádios e divulgação em redes sociais. Assim também, o professor responsável pela disciplina ganhava *status* de educador eficiente e cotado para futuros trabalhos em cursos preparatórios, o que era e ainda é a realidade de muitos de meus colegas de profissão.

Percebia que o professor de ensino médio era tratado de maneira diferente dos demais docentes na escola. Essa preparação programada com uma bateria de testes e simulados semanais, com o objetivo de preparar o aluno a ingressar no ensino superior – diga-se de passagem que em cursos que lhe confirmam um *status* social e não raramente, condizentes não com suas aspirações, mas de seus pais – nesse sentido, alunos que passavam no ENEM para ingressar nos cursos de Medicina, Direito e Engenharias ganhavam destaque diferenciado.

Nesta época, a minha formação continuada (BOA SORTE, 2014) estava centrada no aprofundamento das teorias de língua(gem), nos estudos do Pós-método, dos gêneros discursivos / textuais e na abordagem pedagógica dos Letramentos, principalmente em razão do concurso público para professor do Estado do Ceará que faria em 2010, além de estar em etapa de preparação para me submeter a seleções de ingresso no Mestrado.

Essas novas leituras foram, gradativamente, abrindo os horizontes teóricos e metodológicos de ensinar língua inglesa. Fui percebendo uma gradual mudança de pensamento e posicionamento nas ministrações das aulas. O que antes se resumia ensinar estratégias e técnicas de leitura, com fins de decodificar, interpretar e compreender um texto, agora se revestia de um olhar mais consciente do papel que tinha como mediador de situações sociais que se materializavam nos textos trabalhados na sala de aula, a fim de construir um espaço de discussão, partilha e aprendizado coletivo.

Nesse contexto, aproveitei a reformulação curricular e estrutural das turmas em que ministrava a disciplina e com os novos conhecimentos adquiridos, passei a trabalhar a língua inglesa de uma forma mais contextualizada com as necessidades reais de uso dos alunos das séries mencionadas.

Notadamente, no registro que Bakhtin (2006) faz de que a comunicação verbal, assim como outras formas de comunicação, está envolta por “conflitos, relações de dominação e de resistência, adaptação ou resistência à hierarquia”, assim como serve de instrumento de opressão e manutenção de situações sociais por parte de classes dominantes. Ora, o que é ensinar senão levar o aprendiz a enxergar o mundo e se perceber como parte

integrante deste, histórico e culturalmente marcado em práticas sociais diversas? Surgia aí a necessidade de se trabalhar a língua inglesa por um viés social, formativo, contextualizado e significativo, na mesma linha do que Fialho (2021, p.22) chama a atenção de que “o professor nesse mundo conectado, questionador e complexo tem que adaptar o conteúdo a cada singularidade, a cada cultura”.

Comecei a perceber a sala de aula como um ambiente de construção, reconstrução, reflexão e transformação cidadã. Ressalto aqui que o trabalho com a estrutura gramatical nunca foi negligenciado, mas isso já não mais satisfazia a minha missão como professor, pois, graças a leituras como Bakhtin, pude entender que:

A língua, enquanto produto acabado (“ergon”), enquanto sistema estável (léxico, gramática, fonética), apresenta-se como um depósito inerte, tal como a lava fria da criação lingüística, abstratamente construída pelos lingüistas com vistas à sua aquisição prática como instrumento pronto para ser usado (BAKHTIN, 2006, p. 64).

O ato de educar se reverteu de uma complexidade de entendimentos e práticas pedagógicas de uma responsabilidade imensa para mim, que encontraria na pedagogia dos Letramentos, Letramentos Críticos e Multiletramentos (NLG, 1996; COPE; KALANTZIS, 2000; 2015; 2017; 2020; KALANTZIS; COPE, 2016; ROJO, 2022), e na Linguística Aplicada (RAJAGOPALAN, 2003; CELANI, 2005; FABRICIO, 2008; MOITA-LOPES, 2006; 2013) um amparo teórico-metodológico essencial para o que tenho construído dos sentidos de ser professor e da aula de Inglês desde então, pois nesta perspectiva educacional encontraria os meios para trabalhar a língua inglesa, não só como instrumento de formação cidadã, como também poderia fazê-lo utilizando de diversos recursos tecnológicos, a partir de uma diversidade de gêneros e textos multimodais e multissemióticos, oportunizando, em contextos reais de uso da língua(gem), o contato com temáticas atuais relevantes, sejam elas nos campos políticos e sociais, o compartilhamento coletivo da saber, análises, descobertas, reconstruções e transformações de

significados, e “modos de participação social na era digital” (COPE, KALATZIS, 2020), no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa.

Entendo, pelo exposto, que os processos de construção de sentido têm se tornado cada vez mais multimodais na atualidade. Nesse sentido, o ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira deve extrapolar o componente linguístico estrutural formativo da língua que está sendo ensinada e aprendida e deve ser considerado, tendo em vista o momento histórico desta prática social, considerando, na contemporaneidade, aspectos como a multiculturalidade a globalização, as tecnologias digitais e aspectos políticos e relações de poder que as práticas sociais no mundo. Além disso, há de se considerar uma sociedade heterogênea (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), com indivíduos de diferentes idades, etnias, gêneros e nacionalidades, cada um carregando uma visão e ideal de mundo, construído a partir das interações que faz em sua comunidade social específica. Quando relacionamos as tecnologias digitais com o contexto educacional, percebemos as transformações na maneira como a língua(gem) é materializada, seja ela na forma oral, escrita, sonora, visual, gestual ou tátil. Hoje, facilmente se tem acesso a uma infinidade de informações e qualquer indivíduo pode criar e divulgar amplamente suas próprias histórias, utilizando-se de um *smartphone*, *tablet* ou computador ligado à internet.

Menezes (2019) afirma que, com o avanço das tecnologias, muitas práticas educativas irão desaparecer, entre elas estão os cursos de leitura instrumental, que, em sua ótica, serão substituídos por programas de tradução automática; as lousas digitais serão substituídas por telas de Led; as atividades *on-line* assíncronas serão cada vez mais frequentes; haverá uma expansão de cursos e disciplinas na modalidade MOOC, entre outras previsões que podem ser encontradas em seu artigo *Tecnologias digitais no ensino de línguas: Passado, presente e futuro*. Concordo com as premissas da autora citada e acrescento que o futuro já se materializa com as tecnologias digitais causando grandes impactos na maneira de entendermos o processo de ensino e aprendizagem na contemporaneidade, com inevitáveis mudanças de paradigmas e de construção dos sentidos de ser professor, entendendo que “a construção da aprendizagem está cada vez mais na participação em redes

e na utilização de letramentos multissemióticos ou dos multiletramentos” (MOITA LOPES, 2006, p. 47). Os Multiletramentos levam em consideração esses aspectos como elementos essenciais para se ler o mundo e construir significados (LEMKE, 2016). Nesse contexto, as minhas escolhas teórico-metodológicas de práticas nas aulas têm sido redefinidas, a partir do entendimento da necessidade de se trabalhar nas aulas a língua inglesa, a partir de temáticas interdisciplinares, não abstratas, relacionadas com a realidade histórica e cultural da sociedade, em nível local, nacional e mundial; contextualizada com necessidades reais de uso da língua(gem) pelos estudantes.

Nessa perspectiva, a produção do conhecimento acontece com base nas experiências sociais que os indivíduos trazem em sua bagagem. O estudante é protagonista de seu aprendizado e incentivado a ressignificar as informações e transformá-la em conhecimento novo, desenvolvendo o seu senso crítico e reflexivo. Avaliando a importância que a língua(gem) possui como elemento de materialização de práticas sociais diversas, e que seu lugar / espaço social é determinado por estruturas de poder que reproduzem modelos de pensar e agir. A consciência política é essencial nesse processo de aprendizagem também. É libertador quando se enxerga o mundo pelos olhos da criticidade, a não aceitação de sua condição social e a capacidade de transformar o mundo construindo novas experiências e conhecimentos. Respeitar e valorizar a sua cultura local (KUMARAVADIVELU, 2003), ao mesmo tempo que aprende a respeito da cultura e diversidade do outro; nesse sentido, valorizando e respeitando também a diversidade étnica, lutando por um mundo mais justo e igualitário, com consciência ambiental e de que todos habitamos o mesmo planeta e como tal devemos preservá-lo como condição de preservação da espécie humana. Assim, as temáticas trabalhadas são interdisciplinares e contextualizadas com as necessidades e situações sociais dos aprendizes. A aprendizagem se faz de maneira colaborativa. Cada sujeito traz em si uma bagagem enorme de conhecimento e experiências de múltiplas fontes (COPE e KALANTZIS, 2017) que, quando compartilhado, resulta em novos e significativos construção de saberes plurais e ricos em sua essência.

Encerro esta seção apontando que, ensinar uma língua estrangeira na atualidade requer “outras formas de produzir conhecimento e organizar a vida

social” (MOITA LOPES, 2006, p. 44), entendendo que os sentidos são produzidos em um mundo complexo de relações humanas. Os modos de comunicação e de interação entre as pessoas têm passado por mudanças radicais nesses últimos tempos, intensificado grandemente pela pandemia da covid-19. Nesse contexto, o processo de aprendizado tem que levar em conta essas novas formações sociais e culturais em que os indivíduos estão imersos e desenvolvem suas relações humanas, assim como são produzidos os textos em circulação nas diversas esferas sociais, levando em conta que este aprendizado é produzido na “interação de uma multiplicidade de fatores sociais em jogo na sala de aula” (KRESS, et. al., 2004, p. 21, tradução minha).

3.4. Entre o real e o virtual: Novas realidades, novos desafios, novos modos de ensinar e produzir conhecimentos

Nesta era digital, fluida e em constante mutação (LÉVY, 1999), a convivência em sociedade e as relações humanas nos tornam cada dia mais dependentes das tecnologias. Basta um apagão, ocasionado por um problema técnico para percebermos o quanto nossas vidas estão a cada dia mais atreladas ao uso de algum aparelho eletrônico, à internet e à Nuvem, que se transformou também em um lócus de existência e “do inconsciente coletivo manifesto”, nos dizeres de Fialho (2021, p. 15). Segundo Greenfield (2015, p. 1-2) “ É um mundo fervilhando de fatos e opiniões que nunca haverá tempo suficiente para evoluir e entender ao menos a menor fração dele”.

Fica evidenciado, na fala da autora, que estamos envoltos em uma rede grandiosa e complexa de relações sociais, com uma infinidade de possibilidades, muito além do que jamais seremos capazes de compreender e utilizar. Além disso, é inegável que as tecnologias digitais têm produzido mudanças nos comportamentos e atitudes na civilização, pois como destaca Castells (2002, p. 43) “a tecnologia é a sociedade, e a sociedade não pode ser entendida ou representada sem suas ferramentas tecnológicas”. Se, antigamente, tínhamos que nos deslocar para fazer uma transação bancária, ir até um supermercado para fazer as compras de mantimentos e ir à escola para frequentar uma aula; nos dias atuais, podemos fazer todas estas coisas sem

sair de casa. Esse estado de interdependência e interconexão entre homem – máquina, práticas sociais e a construção de realidades possíveis é o que Galeffi (2021, p. 32) define como “ a máxima expressão do domínio do Homo sapiens cibernético” . Um domínio que não vem sem uma contrapartida de total dependência e me faz refletir, como o autor, as dimensões de poder, de controle e de servidão às tecnologias digitais que nos encontramos agora.

Dia 1º de setembro de 2020. Estou vestindo uma bermuda e uma blusa esportiva, calçando apenas chinelos. São duas horas da tarde e estou na sala de estar de minha casa. Ligo o computador, verifico a câmera, o sistema de som. A aula vai começar. Do outro lado, em espaços físicos e localidades geográficas que eu nem imagino onde, estão os meus alunos do 5º. período do curso de Letras – Língua Inglesa. Entro na sala *on-line* e, pouco a pouco, vou permitindo o acesso desses alunos a ambiente virtual, que passaria a ser reconhecido como sala de aula. Cumprimento e dou as boas-vindas aos que vão chegando – alguns respondem por áudio, outros escrevendo um “*boa tarde, professor!*” na aba *chat*, ao mesmo tempo que analiso esta nova configuração de sala de aula que se apresenta em minha tela de computador. Não vejo rostos. Diante de mim vejo fotos, a figura de uma cerejeira, ou personagens de desenhos representando os meus alunos matriculados na disciplina. Do meu lado, minha esposa estava sentada no sofá, estudando e tirando fotos e a minha cadela, pastora-alemã, ao identificar que eu estava em casa, não tinha – como até hoje não tem – o discernimento de saber que eu estava trabalhando, por isso, ficava constantemente me puxando para ir ao quintal brincar com ela. Passados 10 minutos da aula, tive que pedir licença aos alunos para ir atender a porta. Era o entregador do aplicativo de *delivery*. O almoço havia chegado. Ao mesmo tempo em que a aula ia acontecendo, a minha televisão estava ligada ao lado, e estava acompanhando as notícias do jornal do dia. Além disso, sempre que podia, checava as informações do aplicativo *whatsapp*, para ir adiantando, e na medida do possível solucionando as muitas demandas administrativas, pois, desde o ano de 2019, estou coordenador do curso de graduação a que estou vinculado. A aula aconteceu com certa dificuldade na interação. Por mais que eu tenha antecipado e planejado e me sentisse seguro para este momento, a realidade que se

apresentou diante de mim foi bastante impactante e reveladora de grandes desafios que viriam nas aulas seguintes. Quando encerrei esta primeira aula, estava exausto e com um misto de preocupação e incertezas de como seria o futuro de minha carreira docente dali por diante.

Figura 6: Registro de minha primeira aula na modalidade remota



Fonte: Acervo pessoal

Considero ser de fundamental importância para a construção dos sentidos de ser professor de Língua Inglesa na atualidade entender as tecnologias digitais e os seus espaços de produção como realidades sociais complexas que entrelaçam histórias de vida, culturas, aprendizagens, contextos e espaços coletivos de interações discursivas, com as necessidades contemporâneas de ações pedagógicas alinhadas com uma sociedade heterogênea e imersas em práticas sociais diversas na esfera virtual.

Nessa seção, discuto os impactos da pandemia da covid-19 na educação, ampliando sobremaneira a dependência das pessoas às tecnologias digitais (SANTAELLA, 2013), a complexidade de realização de atividades no

espaço virtual partilhado (FIALHO, 2021), bem como, conceituo e faço reflexões a respeito do ciberespaço como realidade paralela de comunicação e convívio social, onde surgem culturas e emergem novos processos significativos de construção de sociedade com uma identidade global e da consciência coletiva. Trago também para as discussões, a relação das tecnologias digitais com as necessidades de reformulações curriculares, provoco posicionamentos a respeito dos prejuízos causados pelo excesso de contato com as tecnologias e coloco meu entendimento de como o professor deve atuar, teórico e metodologicamente neste espaço virtual, mediando o processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, farei uso da narrativa autoetnográfica, fundamentando minha escrita em Lévy (1999; 2010) ; Schneider (2002; 2021); Kumaravadivelu (2003); Moita Lopes (2006); Dudeney; Hockly (2007); Monte-Mor, (2012; 2019); Greenfield (2015); Boa Sorte (2014; 2017; 2018); Silva et. al. (2016); Menezes (2019); Rocha (2019); Santos (2019); Santos; Rossini (2019); Voltolini (2019); Boa Sorte e Vicentini (2020), entre outros. Justifico a inserção desta seção na tese, uma vez que irá responder ao objetivo específico da pesquisa: *Associar as tecnologias digitais com as escolhas teórico-metodológicas usadas pelo Coordenador do Pibid Inglês, para desenvolver atividades de formação com os alunos bolsistas do Programa.*

Historicamente, as tecnologias digitais têm apontado e ditado mudanças nos modos de ser e interagir na sociedade, em uma escala crescente e irreversível (LEVY, 1999; 2010; BAUMANN, 2005; 2007; 2014; FIALHO, 2021, GALEFFI, 2021). É perceptível o impacto promovido pelo advento das tecnologias digitais nas relações sociais (CASTELLS, 2002), que, em um curto período de tempo, têm reconfigurado de maneira significativa todas as dimensões das atividades humanas, com impactos nas áreas da economia, ciência, saúde, educação, entretenimento, lazer, entre outras. Concordo com Dudeney e Hockly (2007) ao afirmar que a relação entre as tecnologias e o ensino não é nova, principalmente porque, assim como os autores citados, entendo um quadro, uma lousa, giz e pincéis como instrumentos tecnológicos, fazendo eco ao que Voltolini (2019, p. 3) conceitua tecnologia como “um conjunto de conhecimentos práticos e técnicos” e

pensando nesta direção, pode-se afirmar que as tecnologias e o ensino de língua inglesa andam de mãos dadas há bastante tempo.

Discordo, porém dos autores, que consideram as tecnologias como recursos complementares ao ensino. Partilho da concepção de que, nos dias atuais, as tecnologias fazem parte indissociável desta era digital nas relações humanas e são essenciais para a inclusão dos indivíduos em determinadas práticas sociais, conforme pontua Galeffi (2021), notadamente na esfera cibercultural.

As tecnologias propiciam o acesso às informações, bem como fornecem novos recursos e possibilidades de se realizar alguma atividade que antes demandavam um enorme esforço de tempo, mas que agora podem ser efetivadas de forma virtual, a exemplo das transações financeiras que atualmente podem ser realizadas inteiramente por meio remoto, fazendo uso apenas de um “artefato digital com acesso à rede mundial de computadores” Santos; Rossini (2019, p.89). Essa comodidade e praticidade justificam as previsões de que daqui para frente, as tecnologias digitais estarão cada vez mais presentes em nossas vidas, ditando comportamentos e dando origem a novos hábitos em uma dimensão específica para as interações e práticas sociais virtuais, designada por Santos (2019) de cibercultura, “que revoluciona a comunicação, a produção e circulação em rede de informações e conhecimentos na interface cidade–ciberespaço”.

Os anos 90, do século XX marcam a popularização da internet, trazendo uma infinidade de possibilidades de realizações das mais variadas atividades, estreitando distâncias e ampliando o acesso a informações e serviços diversos. Surge assim uma comunidade global, denominada ciberespaço, onde povos, culturas, linguagens e modos de vidas diferentes se estreitam, interagem e compartilham histórias de maneira virtual. O que acontece nesse *lócus* social, impacta e tem repercussões reais nas histórias de vida de cada habitante do planeta, como no caso das mídias digitais, fenômeno social surgido há pouco tempo, mas que tem transformado padrões hábitos, comportamentos e ditado modos de ser, ver e ser visto de bilhões de indivíduos inseridos nessa comunidade virtual.

Com a disponibilidade de informações na internet, aprender uma segunda língua deixou de ser um privilégio de poucos e tem se tornado uma prática mais abrangente, democrática – até certo ponto, pois essa realidade ainda permanece idealizada, conforme destaca Galeffi (2021), colaborativa e acessível às diversas camadas sociais, na medida em que há uma infinidade de materiais de estudos multimodais⁵ disponíveis na internet e nas mídias digitais, podendo ser facilmente acessados por aqueles interessados em iniciar ou aprofundar seus estudos em uma língua estrangeira.

A pandemia da covid-19 tem mostrado que as interações presenciais, reservados os devidos casos específicos, não são mais inteiramente necessárias. Podemos realizar a maior parte de nossas tarefas de forma remota, no espaço virtual denominado de ciberespaço. Por esse motivo, concebo o uso das tecnologias digitais como um fenômeno global (GREENFIELD, 2015) que está gradativamente reconstruindo os nossos sentidos de interação e comunicação com nossos pares, produzindo novos hábitos, culturas, solidificando rotinas e significados de viver em sociedade que não tínhamos antes. Destaco, porém que, entre a intenção de se realizar uma determinada ação até o seu resultado no universo virtual, operam-se diversos fatores de ordem extremamente complexas, desde a inserção de informações recebidas em linguagem de máquina, que tem que ser decodificada em uma linguagem humana, a fim de que a comunicação aconteça, até o fato de que muitas das vezes, um recurso tecnológico necessita estar atrelado a outro para que as tarefas sejam realizadas. Neste sentido, uma ação simples como dar uma aula no formato presencial se reverte de uma enorme complexidade, quando visualizamos o conjunto de dispositivos, CPU, teclado, câmera, caixas de som, microfone, modem, conectados à internet que coletivamente e sincronicamente trabalham para que esta ação aconteça.

As tecnologias digitais tornaram possível o surgimento de uma realidade paralela, onde o convívio social pode ser alterando entre o virtual e o real (GREENFIELD, 2015). Nesta dimensão alternativa, conceitos como tempo e espaço são irrelevantes. A comunicação pode se dar a qualquer hora do dia

⁵ Multimodal diz respeito a textos digitais produzidos a partir de diferentes formas de linguagens, como a escrita, fala, ilustrações, gráficos e hiperlinks, que trabalham em conjunto para a produção dos significados.

e com pessoas de qualquer lugar do planeta. Existe uma questão que merece ser pontuada aqui de que o espaço virtual, presumivelmente mais democrático e acessível, dá voz e oportunidade de expressão e posicionamento de todos os que assim desejarem. Neste contexto, ao possibilitar a livre expressão do pensamento, tem contribuído sobremaneira para o surgimento das consciências coletivas (GREENFIELD, 2015), destacado em Levy (2010, p. 73), ao afirmar que “a separação entre a memória pessoal e o saber não é mais parcial; as duas entidades tendem a estar quase que totalmente dissociadas”. Acredito que estes saberes coletivos, que Moita Lopes (2006) destaca como discursos de identidades globais têm influenciado e ditado maneiras de pensar e agir das pessoas identificadas com determinadas ideologias, notadamente no campo político. Como filiado à teoria sócio-histórico-cultural, adoto a postura de que o ser humano é construído na e pela linguagem em situações de interação social, concordo, por conseguinte com Levy (2010) que fora da coletividade não existe pensamento. O que deixo claro, nesta minha posição, é que a apropriação de determinado saber deve vir acompanhado de uma postura reflexiva, de agência, pensamento crítico e de conscientização.

O ciberespaço, cujos sinônimos são a “rede, a web ou ainda a internet” (SILVA et al., 2016, p.239), é definido por Levy (1999, p.34) como “o novo espaço de comunicação, de sociabilidade, de organização e de transação, mas também novo mercado da informação e do conhecimento” e se caracteriza como o lugar de mediação das atividades humanas não presenciais, assim como a dimensão em que estão disponíveis uma infinidade de recursos, materiais e informações numa linguagem multimodal (KRESS, 1997). Percebo nesta definição de Levy, a dimensão comunicativa e de produção do conhecimento que envolve este lugar social que Santos (2019, p. 30) define como “a internet habitada por seres humanos, que produzem, se autorizam e constituem comunidades e redes sociais por e com as mediações das tecnologias digitais em rede”.

A meu ver, entendo o ciberespaço como o lugar que abriga e dá acesso a uma infinidade de recursos como filmes, música, livros, notícias, sites de relacionamentos, entre outros, manifestos nos diversos modos de

linguagens integradas (KUMARAVADIVELU, 2003). Nesse contexto, o leitor de uma notícia *on-line*, não fará uso somente da decodificação da língua em que o texto está escrito. Existe aí toda uma construção de significados que faz uso de imagens, som, hiperlinks e intertextos, que se juntam de forma multimodal para construir significados (COPE; KALANTZIS, 2013; ROJO; MOURA, 2019).

Quando considerado na esfera educacional, o ciberespaço apresenta desafios e possibilidades, dadas às novas configurações das relações sociais na atualidade. Navegamos em águas turbulentas, com inúmeras incertezas e apreensões quanto ao novo, “demandando competências digitais dos professores para atuar no ciberespaço educativo” (SANTO; DIAS-TRINDADE, 2020, p. 159), o que justifica o temor de alguns docentes em introduzirem as tecnologias digitais em seus planejamentos e práticas pedagógicas diárias, em qualquer nível de educação no país. Os desafios que esses profissionais enfrentam vão desde a falta de capacitação técnica e teórico-metodológica para elaborar um plano de aula em que as tecnologias se insiram, não só como recursos acessórios, mas considerando-os como elementos integrantes das vidas dos aprendizes, até a incapacidade destes trabalharem com os mais básicos instrumentos tecnológicos em suas aulas. Schneider (2002) traz a seguinte reflexão, a respeito desse cenário:

o professor deve estar preparado para compreender o novo paradigma e se adaptar ao uso da tecnologia. O professor terá o perfil de mediador. Ele deverá possuir energia e criatividade para estimular os seus alunos. Também deverá se posicionar como um líder na sala de aula, promovendo a parceria com os seus comandados (aprendizado colaborativo). Em outras palavras, o professor deverá comportar-se como coordenador de uma equipe e os alunos deverão aprender de forma cooperativa. É a substituição do professor-informador pelo professor-animador e do aluno-ouvinte pelo aluno-pesquisador. Enfim, a relação professor-aluno, aluno-aluno e escola-família tem que ser redefinida e estimulada (SCHNEIDER, 2002, p. 14-15).

A pandemia da covid-19 ampliou sobremaneira a dependência das pessoas às tecnologias digitais. Podemos observar a maneira crescente da utilização do ciberespaço como o lugar de disseminação de opiniões e pontos de vista pessoais e coletivos acerca dos mais variados assuntos, estejam estes

relacionados à política, meio ambiente, saúde, ética, educação, entre outros. Como todo e qualquer meio em que práticas de linguagem acontecem, o ciberespaço deve ser visto como um lugar que exerce influência sob seus usuários, construindo visões de mundo, moldando comportamentos, ditando hábitos e rotinas e determinando ações no mundo real. Por esse motivo, existem vários estudos em andamento na atualidade para se determinar o quanto as redes sociais, a internet, as tecnologias digitais e a cibercultura têm exercido influência sob as pessoas e suas ações na sociedade, em um escopo tão complexo que, de acordo com Harari (2018), poucos têm a capacidade de compreender e refletir os seus efeitos.

Nesse sentido, partilho da afirmação de Monte-Mor (2012, p.02) de que “as pessoas que vivem nas sociedades digitais desenvolvem, ou são exigidas ter, conhecimentos e habilidades multi e transdisciplinares, como condição de vivência numa nova ordem social”. O ponto mais importante a se pensar nesse momento de aulas remotas é que tipo de cultura (letramento) deve ser usado. Qual o código que determina as práticas sociais nas aulas remotas e como essa modalidade está em conflito com o que conhecíamos de aulas presenciais. Nesse contexto, como devem se comportar o professor e aprendiz? Já temos visto a criação de certos códigos, comuns em todos os países, que é o de estudantes deixarem suas câmeras desligadas durante as aulas. Práticas simples como expor um conteúdo, conduzir uma tarefa oral, avaliar uma atividade passada em sala e, até mesmo, certificar-se da presença ou não do aprendiz na sala – uma vez que o ícone que o representa em amostra na tela do computador não dá uma certeza absoluta de que esse indivíduo está em sala, se tornam grandes desafios quando migramos para o espaço virtual. Como mediar o processo de ensino e aprendizagem no ciberespaço e resolver conflitos e tensões como os dilemas de estudantes que tinham um futuro promissor, mas que simplesmente travam em aulas remotas e não conseguem produzir, se concentrar, e render o mínimo nas aulas, parece ser o grande desafio a ser enfrentado nos próximos anos.

Outra dimensão a ser refletida é até que ponto essa democratização do conhecimento mediado pelas tecnologias é discriminatória e intensificadora de desigualdades, na medida em que beneficia aqueles que possuem recursos

para adquirir bens de acesso às informações como computadores, *tablets*, *smartphones* e pagar por uma rede de fibra óptica de alta qualidade, enquanto temos na base da pirâmide social, estudantes que mal têm o que comer em casa, o que dirá recursos financeiros para custear equipamentos que os permitam acompanhar as aulas no sistema remoto. Entra aí a necessidade de políticas públicas e de representações de classes que possam apresentar projetos e ações no sentido de diminuir essa lacuna social, que, se não for resolvida, só aumentará as disparidades sociais, relegando aqueles de menor poder aquisitivo a posições sociais inferiores e sem perspectivas de ascensão e melhoria de vida.

Nesse sentido, entendo que, no ciberespaço, as comunicações entre pessoas, independente de distâncias geográficas, se dão de forma instantânea, assim como ofertas de produtos, serviços, atividades e uma vasta gama de informações e oportunidades. Porém, quando considerado a partir do cenário da educação no Brasil, é preciso que se haja clareza para entender a dimensão continental do país, com suas desigualdades sociais e econômicas, a fim de que políticas públicas elaboradas e postas em prática com a finalidade de promover uma melhor qualidade no processo de ensino e aprendizagem, não se transformem em ações acentuadoras das desigualdades (COPE-KALANTZIS; MARTIN-GHERAB, 2010), ampliando assim as diferenças e exclusão de grupos que vivem à margem da sociedade informatizada, pois como nos lembra Castells (2002, p. 505), muitas vezes, as tecnologias são utilizadas para a “perpetuação dos mecanismos de dominação social”.

Além disso, se antigamente havia uma enorme preocupação com a saúde das pessoas que, muito cedo, iniciavam o hábito de fumar, hoje está na ordem do dia as discussões a respeito dos prejuízos causados pelo excesso de contato com as tecnologias, notadamente com a internet. Há uma infinidade de atrativos para prender o usuário à tela de um celular *smartphone*, *tablet* e/ou computador, pelo máximo de tempo possível. Problemas de relacionamento com pessoas no mundo real e o aumento dos índices de depressão e suicídio, para ser meramente ilustrativo, podem ser potencializados pelo mau uso das tecnologias, muitas vezes causados pelo sentimento de inferioridade e desânimo, resultando muitas vezes do indivíduo comparar a sua vida com as

de seus amigos e/conhecidos, que nas redes sociais exibem fotos e vídeos sempre demonstrando felicidade e passando a ideia de que são bem sucedidos na vida, o que Visnievski (2021) define como positividade tóxica.

Nesse contexto, as relações sociais têm sido drasticamente alteradas e reconfiguradas. A afirmação de Levy (1999, p.133) “é raro que a comunicação por meio de redes de computadores substitua pura e simplesmente os encontros físicos: na maior parte do tempo, é um complemento ou um adicional”, já não fazem mais sentido na atualidade. O processo de ensino e aprendizagem tem passado por uma reestruturação complexa, sendo exigidos de educadores e alunos, os maiores protagonistas deste processo, que trabalhem em conjunto, a fim de manter uma educação de qualidade e significativa. Nessa perspectiva, faz-se necessário que se construam sentidos sólidos acerca do processo de ensino e aprendizagem no ciberespaço. Schneider (2021) compartilha dessa preocupação, ao afirmar que:

A pandemia forçou a escola migrar para a internet. Nem mesmo se usufruiu da potencialidade das TDIC nas aulas presenciais com a disponibilidade da internet para a sua utilização na sala de aula e nas atividades extra-classe, a comunidade escolar, do ensino fundamental à pós-graduação, viu-se forçada a desenvolver o processo de ensino-aprendizagem no ciberespaço e trancafiada em casa! (SCHNEIDER, 2021).

As tecnologias digitais ocasionaram impactos significativos no ensino e aprendizagem, nos múltiplos contextos em que se dá a produção do conhecimento, como deixam claro Boa Sorte e Vicentini (2020). Nesse sentido, o ciberespaço deve ser entendido como um lugar multirreferencial de vivências, experiências e de aprendizado colaborativo (COPE; KALANTZIS, 2013) entre os sujeitos que circulam nesse ambiente de formação e aprendizado. Concordo com a afirmação de Rocha (2019) que assim destaca a importância deste lócus social e cultural: “O ciberespaço torna-se lugar apropriado para ampliação da comunicação, criação e do compartilhamento de significados de múltiplas culturas”.

No ciberespaço, as representações identitárias, os valores, comportamentos e culturas são heterogêneos, dada a facilidade de acesso e democratização das informações em circulação. As vozes que representam a verdade e a realidade não ficam circunscritas a autoridades canônicas e especialistas em determinados assuntos. O ciberespaço é um espaço democrático, que permite o acesso, consumo e produção de nossas próprias realidades paralelas. É um espaço que apresenta uma riqueza de oportunidades de compartilhamento e produção de saberes, com um potencial inegável de alterar e influenciar os indivíduos e consequentemente a maneira como interagimos e concebemos as relações sociais.

No contexto de ensino de Língua Inglesa, como pontuado anteriormente, tem havido um número crescente de estudos, pesquisas, abordagens e métodos buscando respostas às demandas urgentes de uma aprendizagem contextualizada com uma sociedade dinâmica e em constante evolução, que (re)constrói as suas práticas, à medida em que as tecnologias digitais influenciam cada vez mais os hábitos, comportamentos e práticas sociais coletivas. Como Monte-Mor (2019), acredito que, na sociedade digital, há um maior engajamento dos aprendizes em relação à construção do conhecimento. De acordo com a autora: “O aprender a fazer possibilita ações, atitudes e envolvimento diferentes, podendo contribuir para o desenvolvimento de agência dos seres e cidadãos” (MONTE-MÓR, 2019, p.6). Menezes diz a esse respeito que:

O interesse pelas tecnologias digitais cresceu e, hoje, elas estão presentes no ensino de línguas e na pesquisa do norte a sul do país. Nos últimos anos, houve um aumento expressivo de publicações em números especiais de periódicos e em várias coletâneas e livros. Além de periódicos especializados em tecnologia educacional (MENEZES, 2019, p.4).

Entendendo que a sociedade contemporânea é fortemente influenciada por contextos históricos e culturais, também dado o fato de que, nas últimas décadas, tem havido rápidos avanços nos campos da computação e da comunicação (LANKSHEAR; NOBEL, 2006, p.199), a emergência nos dias atuais é de se (re)pensar a aprendizagem de língua inglesa no contexto do

ciberespaço, de forma colaborativa, indo além da mera aquisição de um código linguístico, aproveitando-se do leque de possibilidades oportunizados pelas tecnologias digitais na construção de um conhecimento semiótico, transformador, ético, crítico e reflexivo, em que cada ator desse processo assume o seu papel de protagonista e partilha experiências e saberes de maneira coletiva. “O elo entre as tecnologias e o uso da linguagem no mundo moderno deveria alertar todos os profissionais da linguagem a refletirem nas maneiras como as tecnologias estão mudando a profissão do professor de língua inglesa em particular – tradução minha” (CHAPELLE, 2003, p.19).

O evento aula mobiliza uma série de ações planejadas e executadas, com a finalidade de se produzir conhecimento. Ao professor cabe o papel de mediar esse processo, não como autoridade suprema, mas considerando os demais atores envolvidos nesta prática social. A maneira como o docente conduz esta ação diz muito de sua formação enquanto profissional da educação. A formação docente não acontece do dia para noite. Trata-se de uma práxis complexa e gradativa, que vai além das fases de formação inicial (ou pré-serviço) e a formação contínua (ou em serviço), identificadas por Boa Sorte (2014), e que Tardif (2002, p. 33 e 34) classifica, entre outras coisas, como “plural e estratégico”. Ainda segundo o autor, os profissionais docentes “constituem a base da cultura intelectual e científica moderna”. O professor se depara na contemporaneidade com um grande desafio de ser letrado digital, destacado por Bawden (2008, p. 18), como “a habilidade de entender e usar informações de uma variedade fontes digitais”, isto é, ser capaz, não somente de dominar instrumentos tecnológicos e fazer uso destes em sala de aula, mas entender que vivemos em uma era onde as informações, discursos e práticas comunicativas circulam por vários veículos e de diversas formas, criando uma nova cultura de aprendizagem. Gerar representações de sentidos e significados (BOA SORTE, 2017) que transformem essas informações em conhecimentos úteis aos indivíduos em suas diversas práticas sociais deve estar no centro das atenções na formação docente em pré-serviço e contínua do professor de Língua Inglesa, considerando este novo espaço de ensino e aprendizado.

Como Boa Sorte (2014, p. 27), acredito que “a relação teoria, prática e pesquisa, como defende Kumaravadivelu (2003), deva estar no cerne da aprendizagem de qualquer profissão”. Assim, à medida que experiências e vivências são adquiridas, este profissional tem mais capacidade de refletir, reavaliar e reformular sua prática docente. Esta realização não se dá por acaso, nem por puro instinto – os que assim o fazem estão fadados ao fracasso como profissionais da educação. Compartilho nesta tese a posicionamento de Pardo (2016) de que as nossas concepções de ensino e aprendizagem devem ser revistas, em virtude do surgimento de uma diversidade de contextos e situações em que interagimos nas práticas sociais que tem passado por significativas mudanças nesses últimos tempos, É necessário que o professor assuma uma postura de constante aprendizado, entendendo que os conhecimentos adquiridos em sua trajetória formativa são passíveis e devem passar por constantes reformulações - e isso é mais a regra do que exceção na carreira docente, uma vez que, historicamente, o mundo passa por mudanças significativas e cíclicas que impactam sobremaneira as relações humanas, especialmente quando lançamos um olhar para as mudanças provocadas pelas tecnologias digitais (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007).

O mundo mudou e com ele a forma de se produzir conhecimento (MOITA LOPES, 2006; COPE e KALANTZIS, 2017). As transformações sociais provocadas pela inserção das tecnologias no cotidiano (BARROS e COSTA, 2017) têm desafiado o modelo tradicional de ensinar, aprender e construir saberes e de ser. No contexto educacional, práticas pedagógicas tradicionais passivas já não mais representam e dão conta das necessidades dos sujeitos construírem seus próprios sentidos de mundo e de convivência em sociedade. Neste sentido, o ambiente de aprendizado, entendido por Cope e Kalantzis (2017, p.1) como um “ecossistema formado por complexas interações humanas, textuais, discursivas e de dinâmicas espaciais” onde se pode “construir, criar, transformar” (MONTE-MOR, 2019, p. 6), também tem passado por grandes mudanças. Conceitos aplicados a espaços físicos como tempo, espaço e construção de sentidos adquirem um novo significado quando comparados à mobilidade e pluralidade de acesso e troca de informações em

ambientes virtuais. Aqui deixo claro que as interações comunicativas que se dão nos espaços virtuais têm consequências concretas no mundo real, por isso, o questionamento crítico e reflexivo do papel das tecnologias nas representações do conhecimento na contemporaneidade (COPE e KALANTZIS, 2017) deve estar na ordem do dia no processo de formação docente.

Pardo (2016) chama a atenção de que há a necessidade de uma reflexão contínua dos processos educacionais de ensino e aprendizagem. Acredito que as mudanças nas práticas sociais e novas formas de interação, observadas com a inserção crescente das tecnologias digitais em todas as esferas das relações humanas justifica esta preocupação também no ambiente escolar. Acrescento a este pensamento o que pontua Boa Sorte (2017, p. 02) “No caso das aulas de Língua Inglesa, não basta que computadores estejam ligados à internet para que sejam promovidas mudanças sociais”. É imperativo perceber que a educação e os atores envolvidos nesta prática social de produção de conhecimento estão às voltas com uma nova realidade, com rápidas e crescentes transformações na sociedade, “que devem, necessariamente, envolver implicações de mudança na vida social” (MOITA LOPES, 2006, p.46), para a partir daí, refletir, reavaliar e reformular suas práticas docentes. Destaco aqui que a pandemia da covid-19 provocou uma mudança acelerada nas práticas sociais em todas as áreas de interação humana. Com a educação não foi diferente.

Na contemporaneidade, as tecnologias digitais têm modificado em um ritmo acelerado a maneira como nos comunicamos e vivemos em sociedade, com impactos em todas as áreas sociais. A formação docente nos dias atuais envolve o entendimento de que a educação e a produção do conhecimento está diretamente ligada à essas mudanças e novas configurações sociais e a produção de saberes “socialmente úteis”, como enfatiza Tardif (2002, p.47). Na visão de Boa Sorte(2020):

A presença das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) em contextos de ensino e aprendizagem exige que os professores dominem não somente um novo instrumento ou um novo sistema de

representação do conhecimento, mas uma nova cultura de aprendizagem (BOA SORTE, 2020, p.1).

Defendo que as tecnologias digitais devam ser entendidas em sua complexidade material, não simplesmente como dispositivos eletrônicos que auxiliam o professor em suas práticas pedagógicas. Se assim o fosse, estaríamos simplesmente falando em substituição de recursos didáticos usados nas aulas convencionais por instrumentos tecnológicos, sem nenhuma discussão a respeito de (re)construção na formação docente, com vistas a um ensino e aprendizagem contextualizados com esta nova realidade. Quando se trata de entender este cenário, Prado (2016, p. 2) assim se posiciona: “as mudanças na educação formal envolvem ideias como a cognição distribuída, a prática colaborativa, a inteligência em rede e as comunidades de prática”. Concordo com o autor de que são necessários estes novos conhecimentos e acréscimo que também a compreensão de que existe todo um modo de produção, disponibilização, acesso e consumo de informações multissemióticos, atreladas a esta realidade. Boa Sorte (2018, p. 279) alerta para o fato de que o “universo dos multiletramentos” não pode deixar de ser abordado durante a formação docente. Compreender os letramentos e habilidades envolvidos neste processo e transformar estas informações em conhecimentos, construindo sentidos em um mundo linguístico e culturalmente diverso (PRADO, 2016) é o grande desafio dos docentes na contemporaneidade.

Em se tratando de habilidades e competências para construir sentidos e significados, transformando informações em conhecimentos úteis nas práticas sociais, Bawden aponta a abordagem a seguir:

Reconhecer a necessidade da informação
 Identificar que informações são necessárias
 Encontrar as informações
 Avaliar as informações
 Organizar as informações
 Usar as informações (BAWDEN, 2008, p.21-22).

O caminho apontado por Bawden refere-se ao pensamento computacional (SCHNEIDER, 2018), que pode ser conceituado como a capacidade letrada de acessar informações e acionar um conjunto de

capacidades e mecanismos multisemióticos de ordem cognitiva e procedimental, a fim de transformar informações multimodais em conhecimentos úteis nas interações comunicativas, na era das tecnologias digitais (CASTELLS, 2002; SANTAELLA, 2013).

O desenvolvimento dessa dimensão de letramento digital é condição para o exercício de cidadania plena no século das tecnologias da informação e comunicação e permite ao indivíduo pensar e agir de forma mais autônoma e ativa, além de ressignificar seu papel de promotor de mudanças na sociedade.

Me acostando nos autores acima, formulo o meu entendimento de que, letramento digital implica na capacidade de acessar (capacidade técnica) vários dispositivos tecnológicos ligados ou não em rede, ler – aqui entendo leitura numa dimensão multissemiótica (texto – imagem – som), interpretar de maneira reflexiva, crítica, e avaliativa, fazer escolhas das informações mais importantes em seu contexto de convívio e usar este novo conhecimento, em situações reais de interação comunicativa na sociedade. Me filio assim ao pensamento de (NLG, 1996; KRESS, 1997; COPE; KALANTZIS, 2000; 2015; 2017; 2020; KALANTZIS; COPE, 2016; ROJO; BARBOSA, 2015; ROJO, 2022;), de que os sentidos são construídos em associação com as situações de interação comunicativa, dentro de determinado tempo e espaço, dentro de uma realidade material dada. No contexto atual, os sentidos e significados construídos estão diretamente relacionados às necessidades de práticas sociais realizadas em ambientes virtuais. Santaella (2001) afirma que a linguagem e o pensamento se materializam na atualidade em três matrizes distintas: Linguagem verbal, visual e sonora. Para a autora:

A grande variedade e multiplicidade crescente de todos os tipos de linguagens (literatura, música, teatro, desenho, pintura, gravura, escultura, arquitetura, etc.) estão alicerçadas em não mais do que três matrizes. Não obstante a variedade de suportes, meios, canais (foto, cinema, televisão, vídeo, jornal, rádio, etc.) em que as linguagens se materializam e são veiculadas (SANTAELLA, 2001, p.21).

Esta hipótese levantada pela autora vai ao encontro do que acredito estar no cerne das discussões de construção dos sentidos, no contexto atual em os textos multimodais se apresentam como as formas mais comuns de

materialização das mais variadas linguagens. Ora, Kress (1997) e Kress et. al. (2004) já pontuavam que a comunicação multimodal é formada pelo texto, imagem e som. Acredito, nesse sentido que, em virtude da inserção das tecnologias digitais na sociedade, os sentidos e significados têm sido construídos cada vez mais levando em conta os contextos multissemióticos de produção, afinal, se as nossas trocas comunicativas se dão majoritariamente por meio de textos multimodais, a não implementação de práticas pedagógicas que levem em consideração esta realidade em que uma diversidade de discursos e múltiplas práticas sociais estão em jogo, como afirma Kress et. al. (2004), evidencia um enorme problema e descompasso entre o mundo real e as práticas escolares.

Percebo que diariamente nos relacionamos e nos integramos a diversas práticas nos mais variados espaços sociais. Nestes lugares, temos regras convencionais explícitas e convenções implícitas de comportamentos esperados. A nossa interação e aceitação nessas comunidades culturais são determinadas pela aceitação e concordância a essas regras, que vão se consolidando, à medida em que nos engajamos mais nas práticas sócias destes espaços específicos, passando a ser parte e compartilhando deste lócus social. E a partir dessa convenção de hábitos e valores compartilhados de relações, entender como a língua e a linguagem em uso vão criando sentidos de realidade.

Com respeito ao meu entendimento de língua e linguagem, adoto a concepção de que a língua(gem) constitui e é constituída pelo indivíduo em situação de interação social com os seus pares. O pensamento é assim estruturado cognitivamente e se materializa nas diversas práticas sociais por meio das línguas naturais e demais manifestações linguísticas como discurso. Essa característica presente somente na comunicação humana é afetada e está em constante evolução, pois acontece dentro de contextos sociais, históricos e culturais distintos. O processo de aprendizagem de uma língua(gem) está diretamente ligado às interações sociais a que um indivíduo está submetido. Me filio, portanto, aos postulados da teoria sócio-histórico-cultural e interacionista de Vygotsky, que pontua:

A relação entre o homem e o mundo passa pela mediação do discurso, pela formação de idéias e pensamentos através dos quais o homem apreende o mundo e atua sobre ele, recebe a palavra do mundo sobre si mesmo e sobre ele-homem, e funda a sua própria palavra sobre esse mundo (VYGOTSKY, 2000, p. 14).

O pensamento, aprendizado e o uso da língua(gem) para comunicação são da ordem sócio-cultural e se desenvolve (dinamiza) historicamente numa dimensão dialética e interacional (VYGOTSKY, 1991; 2000; 2002), sendo influenciada por fatores sociais que ocasionam uma constante (re)constituições de saberes e de construções de sentido de realidade, com consequentes mudanças de visões semióticas de mundo (KRESS, 1997), ideologias, valores, comportamentos e ações, que são culturalmente reconstituídos em novas formas materializadas de discursos nas relações humanas, quando considerados um determinado recorte histórico da sociedade.

No início de meu aprendizado de inglês, embora desconhecesse as teorias de aquisição e aprendizagem de uma língua estrangeira, uma premissa sempre se apresentou muito clara para mim: necessitava de contato, de interação com o outro, a fim de atingir uma proficiência linguística em inglês. Nesse sentido, elaborei várias estratégias práticas para atingir o meu objetivo. Vale lembrar que os fatos aqui narrados se passam nos primeiros anos da década de 90 do século passado. Não havia muitos recursos tecnológicos disponíveis com amplas possibilidades de acesso a materiais didáticos àqueles que desejam aprofundar, ou até mesmo iniciar o estudo e a aprendizagem de um idioma de forma autônoma, como foi o meu caso.

Quando ingressei na Igreja Batista ele já estava lá. Vou chamá-lo de Mister Smith, para preservar o seu anonimato. Havia chegado ao Brasil para trabalhar como piloto de aeronaves de pequeno porte, desenvolvendo o seu trabalho missionário, principalmente no interior do Ceará, notadamente no sul do estado, mas também em outras localidades em que os seus serviços de piloto se fizessem necessários. Era um senhor alto, sério e bastante reservado. Não recordo muitos detalhes de sua vida pessoal, mas o que guardo registrado na memória foram as experiências que tive com esse missionário. A sua oficina de trabalho se localizava na parte de trás do Seminário Batista do Cariri. À

época eu morava relativamente próximo e como relatarei em muitas passagens desta autoetnografia, transformei esse lugar no principal ambiente social e de construção de sentidos de aprendizado de Inglês. Uma peculiaridade sobre o Mister Smith: Apesar dos anos que passou trabalhando como piloto missionário no Brasil, nunca aprendeu a falar português. Para mim, ele representava o interlocutor perfeito, pois, podia me comunicar a vontade, sem me preocupar com juízos de valor que muitas vezes criavam uma barreira, impedindo a minha aproximação com outros estrangeiros que se comunicavam em português. Construí essa estratégia de praticar inglês com mais frequência com crianças estadunidenses, filhos/as dos missionários em atuação na região e com o meu amigo Mister Smith, nos primeiros anos de aprendizado da língua inglesa. Ia então constantemente para a oficina de meu amigo estrangeiro, geralmente após, ou no caminho de volta das aulas e ficava lá, muitas vezes calado, várias vezes o ajudando, pegando ferramentas e o auxiliando em seus trabalhos de mecânico e consertos diversos. Gostava de estar lá, observando o seu trabalho e esperando o momento em que ele iria me solicitar ajuda. Sentia um misto de entusiasmo e nervosismo sempre que ele me pedia para fazer algo e ficava muito feliz quando entendia e correspondia às expectativas por ter entendido o que me era requerido. A língua de comunicação era o inglês, no entanto, não foram muitos os momentos em que estive totalmente perdido nas palavras e significados que ainda estava construindo, sendo um aprendiz iniciante e tivemos que recorrer, eu e ele a mímicas e outras formas de linguagem para nos fazer entender e realizar determinada ação. Com o tempo me tornei um ajudante mediano e fui até convidado para auxiliar o Mister Smith em serviços de transporte de pessoas e equipamentos para os serviços religiosos em igrejas locais, o que me enchia de orgulho, dada a importância que dava a essa função de estar fazendo a mediação na comunicação entre brasileiros e missionários estadunidenses, usando o inglês aprendido e aperfeiçoado com as interações e contatos estabelecidos por iniciativa própria.

Relembrando essa experiência, não posso deixar de pontuar que o ser humano está em constante e gradual processo de aprendizagem e de (re)construção de sua identidade e lugar social, considerando que os significados se constroem historicamente e culturalmente nas interações sociais por

meio do uso da linguagem em situações comunicativas. Concordo também com Vygotsky (2002) que todo ato de é produzido com intencionalidade e significação, motivado por desejos e necessidades individuais de comunicação e que o desenvolvimento do discurso é de ordem histórica e social, tendo o indivíduo o poder de se transformar e transformar o meio em que interage com seu pares, por meio de práticas de linguagem. Rego (1995, p.21) diz a esse respeito que” Ao mesmo tempo em que o ser humano transforma o seu meio para atender suas necessidades básicas, transforma-se a si mesmo”.

O meu trabalho como menor aprendiz no Banco do Brasil me proporcionou a aquisição de alguns bens materiais utilizados tanto para lazer como para estudos e aprendizado da língua inglesa. Destaco o meu aparelho de som com toca fitas, item tecnológico de maior relevância para o meu aperfeiçoamento do inglês. Com esse recurso era possível ouvir e ao mesmo tempo fazer a leitura de entrevistas em revistas especializadas na divulgação de textos em inglês. Nas bancas de revistas daquele tempo se podiam encontrar cursos de inglês com fitas de áudio e revistas com letras de músicas internacionais que estavam no topo do sucesso. Adquiria todos esses materiais e sempre que possível ficava ouvindo, repetindo as palavras, as frases, cantando e memorizando os padrões sonoros e estruturas da língua inglesa. Evitava qualquer contato com música ou textos que não fossem em inglês. Criei um ambiente e modo de vida que me cercasse na maior parte do dia de algo na língua inglesa. Estava invariavelmente, na maior parte do dia em que não estivesse no trabalho ou na escola, envolvido com alguma leitura ou material em áudio na língua inglesa. Considero assim, o contato direto e a interação com os missionários estadunidenses, a minha dedicação autônoma e a composição de um ambiente social que procurava em tudo remeter ao algo em que a língua inglesa estivesse presente, a exemplo, cito a mudanças no vestuário, com camisetas com frases em inglês, jeans e botas de cano longo, no padrão das usadas pelos estadunidenses, como elementos essenciais para a construção dos sentidos e significados do meu aprendizado e proficiência adquirida na língua inglesa. Não sei precisar a época exata, mas chegou o tempo, em meados do anos 90, em que pude perceber que podia me comunicar e me fazer entender com bastante eficiência em língua inglesa, o

que seria fundamental para a construção de minhas próximas etapas de vivências e experiências pessoais e como professor de língua inglesa.

Sobre desenvolvimento e aprendizagem no contexto da educação, Vygotsky (1991, p.61) deixa claro que: “Na realidade, existem relações dinâmicas altamente complexas entre os processos de desenvolvimento e de aprendizado, as quais não podem ser englobadas por uma formulação hipotética imutável”. Nesse sentido, torna-se primordial que o professor assuma o seu papel de agente mediador do conhecimento construído em sala de aula, proporcionando situações que oportunizem a construção de um saber significativo para os alunos, levando em conta também o aprendizado empírico adquirido fora desse ambiente de aprendizagem, notadamente nessa era tecnológica e digital, em que comportamentos, valores e culturas das mais diversas surgem cotidianamente em decorrência das interações nos ambientes virtuais.

Importante pontuar que nos dias atuais, o acesso às informações, o processamento mental e lógico desses dados em conhecimentos úteis e o agir sobre o mundo, proporcionado pela linguagem, cuja função principal, segundo Vygotsky (2002, p. 16) é “a comunicação e contato social”, têm sido significativamente influenciados pelas tecnologias digitais. Os espaços virtuais têm gradativamente alterado a maneira como se dão as interações e comunicações, criando novas culturas e comportamentos em que a língua e a linguagem encontram um território fértil e heterogêneo para se materializar e produzir seus efeitos de sentidos.

O ambiente escolar, por caracterizar-se como um lócus social em que o aprendizado se encontra sistematizado e organizado, de acordo com objetivos e intencionalidades específicas, deve ser valorizado como o ambiente em que as práticas pedagógicas mediadas pela língua(gem) oportunizam a construção do conhecimento dos indivíduos sócio culturalmente engajados em práticas sociais do cotidiano, tendo o professor como agente mediador do desenvolvimento do pensamento lógico, crítico e reflexivo e dos processos de letramentos, essenciais para a inserção dos indivíduos em práticas sociais em uma sociedade cada vez mais tecnológica.

Refletindo o fato de que, o próprio acesso ao saber como condição para a construção de um pensamento crítico e entendimento da realidade é prejudicado pela falta de recursos tecnológicos e pela perpetuação da condição social de uma significativa parcela da população brasileira não é sem intencionalidade e planejamento. Essa realidade de uma significativa parcela da população brasileira, que se reflete também na educação, é determinante para a exclusão social, ocasionado por fatores de ordem política e econômica de uma lógica capitalista (GALEFFI, 2021) que governa e dita os rumos da nação, e que rege as suas ações por uma lógica neoliberal, atuando para beneficiar os interesses de uma Mercado em que poucos que estão no topo da pirâmide social se beneficiam, enquanto se perpetuam desigualdades e o desinteresse na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Pessoalmente, não possuo aderência total a nenhum método e abordagem teórica de ensino específico, afinal, como destaca Kumaravadivelu (2003, p.29) o ensino de línguas é demasiadamente complexo e deve considerar fatores como: “A cognição do professor, a percepção do aprendiz, necessidades sociais, contextos culturais, exigências políticas e imperativos econômicos, tudo isto interconectado”. Portanto, eleger um método específico seria limitar as possibilidades de construir sentidos plurais nesta dimensão de práticas sociais. Nesse contexto, tendo pesquisado, estudado, trabalhado e experimentado vários métodos e abordagens de ensino e aprendizagem de língua inglesa, em algum ponto de minha trajetória docente, Compartilho da concepção de Prabhu (1990) de que está conversa já está superada. Com a experiência e vivência no magistério, entendo que todos possuem a sua importância e que o melhor balizador de como os diferentes métodos são úteis, não são somente os resultados de aprendizagem em diferentes contextos e necessidades dos aprendizes, mas também uma avaliação objetiva do aprendizado relacionado aos procedimentos de ensino empregados e o grau de envolvimento de professor e alunos (PRABHU, 1990).

O mesmo autor pontua que “Os professores precisam operar com alguma conceptualização de como o seu ensino leva ao aprendizado desejado, com uma noção de causalidade que possua uma medida de credibilidade para eles” (PRABHU, 1990, p. 172, tradução minha). Este pensamento reforça o

que afirmei acima de que é necessária uma auto-observação, autoanálise, e autoavaliação (KUMARAVADIVELU, 2003) constante do fazer pedagógico por parte do docente, que só pode ser realizado a partir da observação reflexiva e crítica de seu fazer pedagógico, em uma constante busca autônoma para criar suas próprias estratégias inovadoras de ensino e aprendizagem, característica do Pós-Método, como afirma Kumaravadivelu (2003). Esta observação crítica de seu trabalho como professor leva ao que Prabhu denomina de conceptualização (p.172), que ao meu ver constitui-se na concepção científica de todo profissional docente do que é ensino e aprendizagem e como estas duas dimensões se relacionam na produção do conhecimento.

Para Prabhu (1990), esta conceptualização emerge de várias fontes diferentes:

a experiência de um professor no passado como aluno (com interpretações de como o ensino recebido naquela época ou não apoiou a aprendizagem), a experiência anterior de um professor de ensino (com interpretações semelhantes com finalidades de ensino), a exposição a um ou mais métodos durante o processo de treinamento para a docência (com alguma avaliação subjetiva dos métodos em questão e talvez um certo grau de identificação com um ou outro deles), O que o professor conhece ou pensa das ações ou opiniões de outros professores, e talvez a experiência de um professor como pai ou responsável. Diferentes fontes podem influenciar diferentes professores em diferentes graus, e o que parece, a mesma experiência ou exposição pode influenciar diferentes professores de forma diferente (PRABHU, 1990, p.172, tradução minha).

Importante para continuar esta discussão pontuar então que tipo de resultados de aprendizagem pretendo alcançar? Somente um aprendizado linguístico, que capacite o aprendiz a se comunicar fluentemente na língua inglesa em situações de interação? Um aprendizado para fins específicos, dotando o meu aprendiz de técnicas e estratégias de leitura, interpretação e compreensão de textos necessárias para que obtenha uma nota aprovativa em um concurso público ou ENEM para ingresso em um curso superior? Ou, compreendendo que a língua(gem) é um produto sócio-histórico, cultural de interação, almejo uma formação social, consciente e cidadã integral de meu

aprendiz, que não seja simplesmente capaz de se comunicar em língua inglesa, mas que a perceba como a principal arma de construção das realidades sociais, com um potencial incalculável de (re)escrever a sua história, ampliar a visão de mundo e transformar as vidas dos outros ao seu redor, por meio da língua(gem)?

A resposta a esta pergunta deverá nortear os objetivos, teorias e práticas metodológicas a serem executadas em sala de aula. Nesse sentido, O princípio pedagógico (PRABHU, 1990) que tem orientado a maior parte de meu trabalho está alinhado com a pedagógica de Multiletramentos, numa perspectiva de pós-método, entendendo como Menezes de Souza (2011) que não há um lugar em que vamos encontrar todas as perguntas e respostas, uma vez que a complexidade e heterogeneidade da construção de significados na contemporaneidade demanda um refazer constante de si e da prática docente.

A sociedade passa por transformações a todo o momento, trazendo a necessidade novas maneiras de se pensar as relações sociais. Na educação não é diferente. O processo de ensino e aprendizagem deve passar por constantes reavaliações e reconfigurações, dadas as novas necessidades sociais. Uma vez já acreditei que a abordagem comunicativa era a mais eficiente em sala de aula, aliás no PPC de nosso curso ela está destacada como o método de ensino e aprendizagem que utilizamos. Neste contexto, me acosto à definição de Prabhu (1990, p. 162) que concebe método como “um conjunto de atividades a serem realizadas na sala de aula e à teoria, crença ou conceito plausível que informa essas atividades”. Ora, se a língua tem um caráter social e a sociedade passa constantemente por inúmeras mudanças, é inegável que o ensino e aprendizagem de uma língua deve acompanhar estas mudanças, sob pena de se transformar em um espaço de simples reprodução de saberes obsoletos e descontextualizados com a realidade e necessidades de uso real.

Nesse contexto, ensinar Inglês nos dias atuais deve ir além de desenvolver as habilidades comunicativas e gramaticais dos aprendizes, aliás, grande parte dos discentes já chega na acadêmica com uma proficiência e conhecimento considerável de inglês, graças à multiplicidade e disponibilização de conteúdos de jogos, músicas, filmes e outros fatores aliados às tecnologias

digitais, que podem ser facilmente acessados em dispositivos móveis. Por esse motivo, não cabe conceber o ensino e aprendizado de uma língua atrelado a uma abordagem e/ou método específico, uma vez que, nenhum deles vai cobrir com integridade as necessidades reais de uso da língua na contemporaneidade. Mas, que dimensões de uso real – tanto em espaços físicos quanto virtuais – estou me referindo? Acredito que as dimensões pessoais, profissionais e sociais devam ser contempladas nas aulas de língua inglesa, abrangendo as mais variadas pautas em que a língua(gem) se inscreve como materialização do pensamento e das ações humanas contextualizadas. Prabhu denomina essas dimensões de variáveis e enfatiza que a adoção de um determinado método depende da

situação social (política linguística, ambiente, atitudes linguísticas e culturais, economia e fatores ideológicos, etc.), organização educacional (instrucional objetivos, restrições de tempo e recursos, eficiência, tamanho da turma, ethos da sala de aula, etc.), fatores relacionados ao professor (status, treinamento, crença, autonomia, habilidade, etc.) fatores (idade, aspirações, xperiência anterior de aprendizagem, atitudes para aprendizagem, etc) (PRABHU, 1990, p. 162, tradução minha).

Boa Sorte (2017) destaca que o professor de inglês que “se apropria das tecnologias digitais” constrói sentidos de um processo de ensino e aprendizagem que vai além da memorização de vocabulários e regras gramaticais descontextualizadas de uso. Ao contrário, abre as possibilidades de uma construção de conhecimentos de aspectos “culturais, políticos, pedagógicos e sociais” (p.03) em sala de aula. Nesse sentido, em minha atuação didático-pedagógica (LEFFA e MARZARI, 2013), tenho feito uso de temas relacionados a culturas, política, economia, tecnologias, problemas sociais, ambientais, que promovam o engajamento político e social, assumindo uma postura crítica e reflexiva, percebendo as desigualdades institucionalizadas, inclusive as que dizem respeito ao acesso e uso das tecnologias digitais, que em muitos casos aqueles com menos oportunidades e condições financeiras e educacionais, criando verdadeiros muros separatistas, identificando as relações de poder por trás das práticas sociais, levando os

aprendizes a desenvolverem suas habilidades comunicativas, marcando o seu posicionamento crítico e conscientização, este último destacado por Boa Sorte e Vicentini (2020, p. 203), como elemento essencial para o “entendimento de culturas, ideologias e relações de poder que estão por trás das práticas e organizações hegemônicas”, trabalhando para uma sociedade mais justa e igualitária. Em suma, é transformar a sala de aula em um ambiente em que o ensino e a aprendizagem estão direcionados para a construção de conhecimentos e saberes em “práticas multiletradas” (BOA SORTE, 2018), por meio da leitura de mundo, e nesse contexto, me acosto aos dizeres de Menezes de Souza (2011, p. 289), que destaca a produção de sentidos (por meio da leitura do mundo) nesse processo assim “a nossa leitura vai depender de quem nós somos, de onde nossa comunidade se localiza, quais são os nossos valores, nossas linguagens”.

Entendo a leitura como uma atividade complexa de interação, que mobiliza, na atualidade, uma multiplicidade de ações de letramentos (BOA SORTE, 2020; ROJO, 2004; MONTE-MOR, 2012). A leitura oportuniza o acesso a informações e fatos que permeiam as relações humanas, tendo o poder de transformar as realidades. Quando me refiro à complexidade da leitura, remeto ao fato de que, na atualidade, as informações emergem e circulam em diversas formas de materialização, nos mais diversos formatos, o que possibilita uma infinidade de interpretações e (re)construções de significados. Apropriam-se destas informações, disponíveis de forma multimodal (KRESS, 2004; 2007; 2010; COPE; KALANTZIS, 2000; 2017; 2020; KALANTZIS; COPE, 2007; 2016), relacioná-las com “outros textos e discursos de maneira situada na realidade social” (ROJO, 2004, p.1) e transformá-las em conhecimentos significativos, “gerando novos discursos/textos” (ROJO, 2004, p.1), requer práticas de letramentos adequados. Nesse sentido, o conceito de leitura no ensino de língua inglesa a que me filio a compreende como uma atividade contextualizada de construção de sentidos identitários, nas dimensões cognitivas, linguísticas, históricas, culturais e ideológicas, indissociável do uso das tecnologias digitais na contemporaneidade.

O meu trabalho com práticas letradas, nesse contexto, objetiva, além de ampliar a capacidade linguística e cognitiva do aprendiz, também

desenvolver a capacidade de posicionamento crítico, questionamento, a (auto)reflexão e a dialogicidade, com um forte compromisso com as causas sociais, para a “vida e cidadania” (ROJO, 2004, p.1), influência de minha formação e estudos em Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006; ALMEIDA FILHO, 2007; RAJAGOPALAN, 2003; FABRICIO, 2008).

Foi nesta dimensão formativa de teoria e prática em que me encontrava, marcada pelas reconfigurações e transformações significativas nas relações humanas e formas de entender a vida em sociedade, como consequência da pandemia da covid-19 que surgiu a comunidade cultural e social do Pibid – Inglês da UFCG e a minha designação para atuar neste espaço virtual como Coordenador de Área.

4. A DIMENSÃO ETNOGRÁFICA DA PESQUISA: O SUBPROJETO PIBID INGLÊS DO CFP-UFCG

4.1. A localização da pesquisa dentro dos estudos da Linguística Aplicada

A minha pesquisa está localizada dentro do campo científico da Linguística Aplicada, que tendo como objeto de estudo a língua em uso, se preocupa em construir, entender (MOITA LOPES, 2006), problematizar e tentar resolver fenômenos sociais em que a língua(gem) se inscreve como mediadora das atividades humanas.

A Linguística Aplicada (FABRICIO, 2008; KLEIMAN, 2007; MOITA-LOPES, 2006; RAJAGOPALAN, 2003; ALMEIDA FILHO, 2002; CELANI, 1992) se insere em minha trajetória docente com mais ênfase a partir do ano de 2010, como uma área de estudos das ciências humanas que me oportunizou olhar para problemas sociais como possibilidades de material de trabalho em sala de aula e da produção do conhecimento. Dado o caráter trans/multidisciplinar da LA, pude planejar e executar práticas pedagógicas a partir de temáticas sociais contemporâneas e contextualizadas com o cenário social regional, nacional e mundial em que atuei como professor do ensino médio em preparação para o ENEM e exames vestibulares, levando para a sala de aula discussões que apontam para uma reconfiguração de sociedade e nas relações humanas.

Com Moita Lopes (2006), percebi que a tarefa do professor é muito maior do que simplesmente repassar conhecimentos. Em nossas mãos estão as possibilidades de reconstrução social, na medida em que, ao trazer à tona realidades sociais estamos promovendo espaços de discussão, de valorização da cultura popular, das identidades plurais e uma nova maneira de se perceber a vida e aqueles cuja realidade social é diferente da nossa. Neste contexto, considero o trabalho com as minorias, aqueles que têm suas vozes neutralizadas e desprezadas de suma importância na Educação no Brasil.

Se almejamos a construção de uma sociedade mais justa, democrática e igualitária, essas representações, que comumente se convencionou chamar de vozes do sul – Conforme Moita Lopes (2006), pessoas em dificuldades e à margem da sociedade: pobres, favelados, negros, indígenas, os excluídos, as minorias - devem fazer parte do currículo, em qualquer área da educação.

4.2. Contexto da Pesquisa

4.2.1 O Subprojeto Pibid Letras Inglês

O grupo social Pibid inglês é uma comunidade cultural que constrói sentidos de sua prática por meio de convenções, ações, planejamentos e execuções de atividades formativas, de reflexões sobre práticas docentes, dentro de um espaço virtual, que traz algumas convenções de valores, comportamentos e ações e de construção de conhecimentos mediados pelas tecnologias digitais. Dentro deste espaço, existe toda uma produção de valores que vai sendo construída naturalmente e com a interação constante de seus integrantes, na convivência e partilha de saberes e inserção de novos conhecimentos por meio de leituras (aqui considerada numa concepção mais ampla do termo), estudos e pesquisas.

Neste espaço, temos a oportunidade de refletir práticas executadas com vistas a um aprimoramento e melhoria e resolução de problemas que vão sendo apontados e discutidos dentro do grupo. Uma formação de qualidade vai sendo aperfeiçoada dentro deste movimento de interação, compartilhamento de experiências, solidificando o que refletido e colocado dentro da prática, na formação de uma identidade docente sólida dos alunos de graduação de língua inglesa, bolsistas de iniciação do subprojeto. Nesse sentido a formação resultante desta experiência tem relação direta com o ambiente e as tecnologias inerentes a este lócus social.

É evidente que quanto mais tempo se passa com determinadas pessoas, quanto mais tempo se interage com determinados grupos e desenvolve práticas em comum, mais se mostra na fala, na escrita, nos discursos, valores, culturas, ações que são comuns, representam e identificam o grupo cultural e social a que se pertence. Inegavelmente, a minha posição de

coordenador do Pibid influencia e constrói práticas que vão ser recepcionadas e aos poucos serão incorporadas dentro dos conhecimentos dos bolsistas que estão comigo dentro dessas relações humanas e que por sua vez irão refletir no seu discurso, na sua maneira de ver o mundo, de construir os sentidos do que significa ser professor de língua inglesa. Quanto mais tempo passamos juntos, mais interagimos e trazemos marcas que identificam uma identidade (HIGGINS, 2009) que em tudo reflete os sujeitos, constituindo o seu pensamento e ações, com base numa cultura criada dentro desse espaço social.

4.2.2 Os participantes do estudo

O estudo conta com a minha participação, que farei a investigação, ao mesmo tempo que me coloco como objeto focal da pesquisa em curso, objetivando perceber os sentidos que este constroem por meio de minha atuação no Pibid Inglês; de oito bolsistas de Iniciação à Docência, uma aluna voluntária e uma Supervisora do Pibid, professora efetiva do Ensino Básico, lotada na escola parceira. Esses demais participantes da pesquisa são de fundamental importância, uma vez que estarão, juntamente comigo, durante todo o processo do estudo, fornecendo dados adicionais que serão coletados e categorizados para posterior análise e interpretação.

Os critérios para a inclusão dos participantes foram os seguintes: estão incluídos na pesquisa somente os oito alunos do curso de Graduação em Letras – Língua Inglesa do CFP-UFCG, maiores de 18 anos de idade, bolsistas de iniciação à docência do Subprojeto Pibid – Letras – Inglês da UFCG, núcleo Cajazeiras-PB, uma aluna do curso de Graduação em Letras – Língua Inglesa do CFP-UFCG, maior de 18 anos de idade, voluntária do Subprojeto Pibid – Letras – Inglês da UFCG, núcleo Cajazeiras-PB e a professora bolsista supervisora da escola parceira do Subprojeto Pibid – Letras – Inglês da UFCG, núcleo Cajazeiras-PB, também maior de idade. Todos os demais sujeitos que não se enquadrem nesses parâmetros estarão excluídos desta pesquisa.

A abordagem aos participantes se deu por meio de convite para participar da pesquisa por e-mail que estão nos registros do cadastro dos

bolsistas do Subprojeto Pibid – Letras – Inglês da UFCG, núcleo Cajazeiras-PB, do qual sou Coordenador de Área.

Os dados documentais usados na coleta e análise dos dados poderão ser acessados no site do Subprojeto Pibid – Letras – Inglês da UFCG, núcleo Cajazeiras-PB, no link: <https://gomesfabione.wixsite.com/pibidinglesufcg>. Destaco que todos os participantes da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e esclarecido (TCLE), com todas as informações da pesquisa.

4.3 As tecnologias digitais nas instâncias do pensar, agir e constituir-se do Subprojeto Pibid Inglês: Sentidos revelados pelo olhar crítico, investigativo e analítico do pesquisador autoetnógrafo

“You write in order to change the world, knowing perfectly well that you probably can’t, but also knowing that literature is indispensable to the world ... The world changes according to the way people see it, and if you alter, even but a millimeter the way people look at reality, then you can change it” — James Baldwin

Nesta seção, que constitui-se na dimensão etno⁶ de meu estudo, procuro confirmar a tese da pesquisa, analisando e discutindo como as minhas construções de sentido se materializam nos discursos e práticas do grupo sociocultural Pibid Inglês, respondendo a pergunta norteadora: Como as minhas construções de sentidos de ser professor se materializam em minhas práticas pedagógicas como Coordenador de Área e na cultura inter(ações) dos demais integrantes da comunidade social Pibid Inglês? e do objetivo específico: Entender a relação das tecnologias digitais com os sentidos construídos de ser professor, construídos pelo Coordenador de Área e materializados nos discursos e práticas dos demais bolsistas do Pibid Inglês.

Para tanto, faço uso da estratégia analítica de escrita (HAYLER, 2011), de análise de narrativas autoetnográficas, como princípio metodológico para interpretar, construir sentidos e significados dos dados coletados (Kress, 2011;

⁶ A nomenclatura *etno* refere-se à dimensão etnográfica que deve se fazer presente em todos os estudos autoetnográficos.

2004; 2010; Cope; Kalantzis, 2000; 2017; 2020; Kalantzis; Cope, 2016) e do modelo de organização da pesquisa etnográficas de Chang (2008).

A figura a seguir expõe de forma detalhada o percurso de materialização da escrita analítica autoetnográfica desta tese:

Figura 7: A Escrita Analítica da Tese



Fonte: Elaborado pelo autor, com base em Hayler (2011)

Hayler (2011, p. 25) destaca que são elementos indispensáveis de uma autetnografia analítica: “a pesquisa completa do sujeito da pesquisa; a reflexão analítica; a visibilidade da narrativa de si do pesquisador; o diálogo com informantes além de si” e “o compromisso com uma análise fundamentada em uma base (acréscimo meu) teórica”. Acrescento aqui que o processo de análise, investigação e interpretação sistematizada dos dados está materializado em todas as seções dessa tese.

Os procedimentos de coleta dos dados da presente pesquisa se deram inteiramente em ambiente virtual, respeitando as diretrizes da carta circular 001/2021 da CONEP, garantidas a total proteção, segurança e os direitos dos participantes de pesquisa, medidas estas que estão em conformidade com as

Resoluções do Conselho Nacional de Saúde – CNS – nº 466 de 2012 e a de nº 510 de 2016.

Na aplicação dos princípios metodológicos de uma análise autoetnográfica proposta por Hayler (2011), aprofundo e retomo conceitos anteriormente registrados nessa pesquisa, fundamentado na teoria de base do estudo, bem como recorro aos meus escritos e registros dos diários de bordo autoetnográficos, as gravações de minhas falas e dos demais bolsistas do subprojeto nas reuniões de estudos e planejamentos, assim como faço uso dos registros nos diários de bordo individuais dos bolsistas de iniciação.

Na busca de respostas às perguntas e objetivos traçados nesse estudo, me alio à reflexão de Menezes de Souza (2011, p. 285), de que, se conseguirmos compreender as complexidades do que somos constituídos e de como se constituem os que conosco interagem e como são produzidas as novas formas de saber, como destaca (LEMKE, 2016), aí conseguiremos “pensar em como essa relação vai afetar nossa sala de aula, como isso tudo reflete no processo de ensinar e aprender”.

A fim de estabelecer o diálogo (HAYLER, 2011) com os demais participantes do estudo, inicialmente havia planejado fazer uso de vários instrumentos de coleta de dados, mas, os diários autoetnográficos, de bordo e as gravações das reuniões de estudos e planejamentos produziram tanto material útil, que foram suficientes para obter os dados necessários para esta seção da pesquisa.

A escolha da utilização das gravações das reuniões de estudo e planejamento, além dos diários autoetnográficos e de bordo se deu, principalmente pela riqueza de informações contidas nesses instrumentais, assim como pela estrutura multimodal de sua materialização, o que proporcionou o seu uso na etapa de auto-observação sistematizada proposta por Chang (2008). Examinando as gravações feitas desses momentos pude perceber como os conteúdos significados iam sendo materializados, por meio da linguagem oral, o tom de voz evidenciando descontração, naturalidade e discursos espontâneos, também nos gestos e nas imagens reproduzidas nesses documentos. Com respeito aos diários, principais instrumentais utilizados na pesquisa, destaco que o meu diário de bordo autoetnográfico

possui duas partes: a primeira traz um resumo do evento e/ou a descrição da atividade e a segunda parte traz uma autorreflexão crítica de como se desenvolveu a atividade. O diário de Bordo dos Bolsistas ID possui basicamente a mesma estrutura.

A pesquisa completa do sujeito autoetnógrafo⁷, a reflexão analítica e a visibilidade da narrativa de si do pesquisador, estabelecidos como princípios metodológicos obrigatórios em uma pesquisa autoetnográfica (HAYLER, 2011), foram materializados na seção *auto*⁸ desta pesquisa, na escrita, revelando que, ao longo da vida, as tecnologias digitais estão relacionadas aos meus sentidos de ser professor de Inglês, construídos por meio de vivências, histórias, memórias, culturas e uma complexa teia de interações e práticas sociais, localizadas em três dimensões existenciais de letramentos (COPE e KALANTZIS, 2000), quais sejam: 1. Pessoal (mundo-da-vida); 2. Profissional (Mundo-do-trabalho) e 3. Pública (Cidadania),

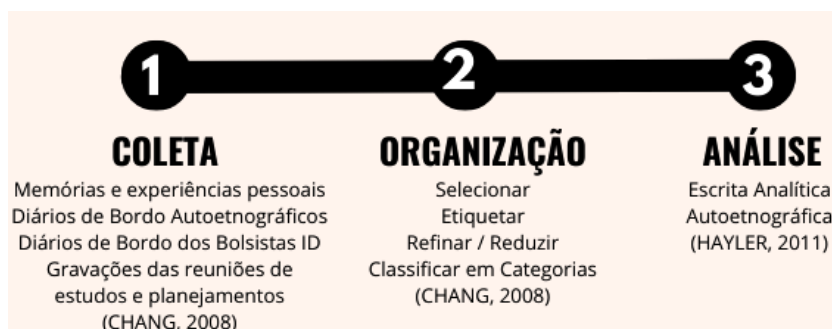
Partindo do conceito-chave de minha pesquisa: A relação das tecnologias digitais com a construção dos sentidos de ser professor de Língua Inglesa, guiado pelas perguntas norteadoras e após sistematizar e sintetizar as informações obtidas na seção *auto* desta tese, a fim de revelar como as minhas construções de sentido se materializavam nos discursos e ações relatadas pelos participantes do grupo sociocultural Pibid inglês, procedi as leituras releituras, organização e catalogação de informações obtidas dos instrumentais da pesquisa externos, os diários de bordo autoetnográficos, os diários de bordo dos bolsistas ID e as gravações das reuniões de estudos e planejamentos, objetivando estabelecer “uma descentralização do pesquisador em busca do ponto de conexão ou intersecção com o(s) outro(s)” (ONO, 2019, p. 109), ou seja, estabelecer uma relação dos registros dos instrumentais, com as informações da seção *auto*, a fim de responder as perguntas norteadoras e cumprir o objetivo principal do estudo.

O processo metodológico de coleta, organização e análise dos dados externos da pode visualizado da seguinte forma:

⁷ Que no método autoetnográfico corresponde à dimensão auto do estudo.

⁸ Nesse caso, auto remete a dimensão autobiográfica que deve obrigatoriamente estar presente em todos os estudos autoetnográficos.

Figura 8: Processo metodológico de coleta, organização e análise dos dados



Fonte: Elaborado pelo autor

Pelas leituras, seleção e refinamento dado aos instrumentais, fui capaz de selecionar excertos de minha própria autoria e dos demais participantes da pesquisa que se relacionavam diretamente com as dimensões de letramentos reveladas na minha escrita da seção *auto*. As informações que emergiram foram suficientes para gerar as categorias de análise desta seção, a fim de comprovar o grau de materialidade das representações de minhas construções de sentido de ser professor de Inglês, nos discursos e práticas da comunidade sociocultural Pibid inglês.

A autoetnografia analítica desta seção ficou assim disposta: A Categoria de Análise 1, que diz respeito à dimensão do letramento identitário, foi discutida no subitem intitulado: *Pistas multissemióticas da construção dos pilares identitários do professor de língua inglesa na comunidade sociocultural Pibid inglês*. Nesse item, trago reflexões sobre o reconhecimento da diversidade cultural como aspecto essencial na construção identitária do professor de língua inglesa na contemporaneidade; a autorreflexão crítica, o pensamento transgressor e progressista no Letramento Identitário do professor de Inglês em formação no Pibid Inglês na era das tecnologias digitais e problematizo a valorização de representações de corpos plurais e heterogêneos na construção do professor de língua inglesa na contemporaneidade.

A categoria de análise 2, que corresponde À dimensão do letramento técnico-científico e pedagógico, ganhou materialidade no subitem denominado:

Experiências para refletir, criticar e transformar o ensino e as vidas: As tecnologias digitais dando novos horizontes para o pensar e fazer educação no século XXI. Trago para o campo de análise e discussão neste item, o processo de (des)(re)construção de certezas e crenças do que é ensinar e aprender frente ao novo e complexo sistema de mudanças ocasionado pelas tecnologias na sociedade, bem como destaco os (Multi)letramentos (críticos) como instâncias de construção de sentidos das práticas pedagógicas do professor de inglês na era das tecnologias.

A categoria de análise 3 está associada com a dimensão do letramento social. Nesse item denominado: *A responsabilidade social do professor de língua inglesa*, revelo construções de sentido do grupo Pibid Inglês nessa ordem, tais como: As tecnologias Digitais estão relacionadas com uma prática pedagógica de compromisso social do Professor de Língua Inglesa em um mundo em constante evolução. A sala de aula como ambiente de valorização da cultura local e mundial; o respeito às diferenças e da luta por transformação social.

Nesse contexto, alicerçado nos referenciais de base do estudo, passo à apresentação da análise e discussão dos resultados encontrados, fazendo um levantamento dos discursos, práticas e aspectos culturais que se materializaram nos instrumentais do estudo, a fim de analisar e discutir suas características e responder aos objetivos da pesquisa.

Ancorada no método autoetnográfico (CHANG, 2007; 2008; HAYLER, 2011; SILVA, 2011; ADAMS; JONES; ELLIS, 2015, 2016; DIVERSI; ONO, 2017; JONES; PRUYN, 2018; MOREIRA, 2018; ELLIS; ADAMS; BOCHNER, 2019; PARDO, 2019), as análises e discussões partem de minhas experiências, vivências e trajetória de vida, para evidenciar esses aspectos constitutivos do ser humano e profissional, refletidos nas práticas sociais e culturais (materialidades e realidades) do Pibid Inglês, onde me coloco como Coordenador de Área, demonstrando as minhas construções de sentidos e significados representadas no Pibid Inglês.

4.3.1 Pistas multissemióticas da construção dos pilares identitários do professor de língua inglesa na comunidade sociocultural Pibid inglês

Os significados de ser professor de língua inglesa descritos por mim na seção *auto*, em que analisei como o meu processo formativo e educacional, construído socialmente, mediado pelas tecnologias e pelas múltiplas linguagens em circulação nas interações comunicativas, levando em conta, contextos plurais e diversos, a subjetividade na construção do sujeito, a natureza social da linguagem e os processos de significação, foram, e têm sido constantemente redesenhados ao longo de minha trajetória de vida e notadamente, a partir do momento que Ribeiro (2021) denomina de “ruptura” de uma realidade de mundo e de práticas sociais, em consequência da pandemia do coronavírus, que forçou mudanças abruptas em todos os níveis sociais.

Essa nova realidade sociocultural, que coincidiu com o meu ingresso como coordenador de área do Pibid Inglês, edição 2020-2022, provocou reflexões no sentido de perceber que as dimensões da escola, da educação e do ensino e aprendizagem, inseridas nesse novo contexto social, histórico e dinâmico (FARIAS et. al., 2008) não poderiam mais adiar as reflexões e as inserção das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que o evento aula passaria a acontecer de maneira remota/virtual. E esse pensar /refletir essas realidades em dinâmica transformação é parte essencial da construção da identidade do professor na contemporaneidade.

Nessa pesquisa, mesmo que quisesse, não poderia deixar de abordar a construção da identidade que está em pleno processo de (re)(des)construção na era digital, uma vez que no campo das pesquisas etnográficas, a identidade é o elemento que define e dá a consciência de pertencimento a uma comunidade, seja ela local ou global (BAUMANN, 2005; HIGGINS, 2009), que se interesse e valoriza as vozes uns dos outros (HOOKS, 2013). Nessa perspectiva, essa seção tem como objetivo refletir a relação das tecnologias digitais com a construção de sentidos de ser professor de língua inglesa, trazendo no corpo as marcas de sua identidade e representatividade social. Me

acosto ao paradigma pós-modernista dos estudos de cultura e identidade de Baumann (2005; 2007; 2014) e Kellner (2003).

Nesse contexto, analiso e discuto a seguir como as tecnologias desempenham um papel crucial na construção de uma identidade docente na era digital, partindo de minhas concepções e visões de mundo e relacionando-os aos discursos e práticas do grupo sociocultural Pibid inglês, fundamentado nas minhas teorias de base. Nesse sentido, esse item foi analisado, a partir de três dimensões: *A diversidade cultural e linguística como aspectos essenciais na construção identitária do professor de língua inglesa na contemporaneidade, A autorreflexão crítica, o pensamento transgressor e progressista no Letramento Identitário do professor de Inglês em formação no Pibid Inglês na era das tecnologias digitais e As tecnologias digitais na valorização de representações de corpos plurais e heterogêneos na construção do professor de língua inglesa*

4.3.1.1 A diversidade cultural e linguística como aspectos essenciais na construção identitária do professor de língua inglesa na contemporaneidade

Um novo conjunto de crenças e valores está sendo forjado à medida que os modelos do novo poder se integram ao cotidiano das pessoas e aos sistemas operacionais das comunidades e sociedades. O poder não está apenas fluindo de forma diferente, pois as pessoas também o estão sentindo — e pensando sobre ele — de forma diversa. ALÊ YOUSSEF⁹

A questão da identidade presente neste estudo autoetnográfico (CHANG, 2007; 2008; HAYLER, 2011; SILVA, 2011; ADAMS; JONES; ELLIS, 2015, 2016; DIVERSI; ONO, 2017; JONES; PRUYN, 2018; MOREIRA, 2018; ELLIS; ADAMS; BOCHNER, 2019; PARDO, 2019) está fortemente enraizada na dimensão antropológica, numa perspectiva pós-colonial, crítica e direcionada pelo pensamento pós-moderno (PENNYCOOK, 2001, KELLNER,

⁹ YOUSSEF, Alê. Novo Poder: Democracia e Tecnologia. Belo Horizonte: Letramento, 2018.

2003; HALL, 2006, ONO, 2019), no campo das ciências sociais. A preocupação com a busca da identidade em minha pesquisa diz respeito ao que defendo de que para ser professor, não basta ter o domínio técnico e científico, nem ensinar conteúdos linguísticos e gramaticais descontextualizados, mas há que se pensar a dimensão humana e social do profissional de língua inglesa, tanto em termos de sua formação, quanto no que concebe e pratica em sala de aula, entendida nessa tese como o “local onde a construção conjunta de conhecimento aconteça de forma participativa, integrativa e ativa” (CONSERVA e COSTA, 2020). Nesse sentido, trago aqui a dimensão da identidade como um constructo sócio-histórico e cultural, que se representa em meio às relações humanas e culturais desenvolvidas no grupo social Pibid Inglês.

As tecnologias digitais têm dado novos rumos para a minha vida, isto é, influenciam diariamente as minhas escolhas, comportamentos e práticas nas esferas públicas e privadas, assim como da coletividade humana que interage nas diversas esferas da sociedade, sendo os ambientes de aprendizagem – aqui amplio o termo para os espaços físicos e virtuais – dimensões sociais que também se integram a essa realidade. Baumann (2007, p. 76) deixa claro que há uma íntima relação entre “as pressões globalizantes e o modo como as identidades locais urbanas são negociadas, formadas e reformadas”. Concordo e acrescento que na contemporaneidade, as (re)(des)construções de “significados, identidades e reconhecimentos” (p.78), seja na esfera pessoal ou profissional, estão indissoluvelmente associadas à integração das tecnologias digitais nas práticas sociais, uma vez que se deslocam de uma dimensão local para uma esfera de abrangência global.

Sempre tenho a impressão de que passo mais tempo utilizando o meu celular do que deveria. Mas esse pequeno aparelho foi pensado para fazer exatamente isso. Em um único dispositivo encontro uma infinidade de atrativos e de possibilidades, pensadas para servir a meus propósitos profissionais, acadêmicos, financeiros, mas também para me entreter e fidelizar o minha atenção e tempo o máximo possível, tornando-se o que Santaella (2013, p.57) denomina de nossa “segunda natureza”. Inegável dizer que as tecnologias têm reconfigurado as nossas vidas e ações na sociedade. Assim, vou passando de uma informação à outra, que se materializam diante de mim em cores,

imagens, sons, símbolos, gestos e múltiplas linguagens, com os mais variados temas: política, economia, moda, religião, educação, filmes, música, e muitos outros, com um forte apelo ao consumismo, prontos para se integrarem às minhas concepções e reconstruírem minhas visões e entendimentos de mundo. O meu argumento acima vai na mesma linha de pensamento de Kellner, para quem:

A sociedade contemporânea, com suas novas tecnologias, novas formas de cultura e novas experiências na presente era, constituem uma ruptura decisiva com as formas modernas de vida (KELLNER, 2003, P. 28, tradução minha).

Indo na contramão do que Baumann (2014) constata de que na pós-modernidade a sociedade tem relegado cada vez mais a construção de saberes e identidades à esfera individual, no Pibid Inglês, promovemos, além da construção de identidades individuais e únicas que cada um possui, a negociação de significados (KUMARAVADIVELU, 2003) que alicerçam uma identidade institucional que espelha aspectos culturais e visões de mundo do coletivo, não impostos, mas compartilhados e construídos, valorizando o conhecimento e as experiências distintas de cada integrante.

Ressalto nesse contexto, que as identidades pessoais e profissionais de cada integrante do Pibid Inglês é incentivada, pois contribuem para a pluralidade de ideias e de visões de mundo, como direito de indivíduos que vivem em sociedade, como destacado por Lucena (2018), assim como trabalhamos para construir uma identidade local (HIGGINS, 2009), que pode ser acessada e reconhecida em nossos discursos e práticas sociais e mais, e aí, concordando com Baumann (2014), de que a busca pela identidade não pode ignorar a fluidez dos tempos atuais, reforço a ideia de que nada é eterno, principalmente em termos da dinamicidade de ideias e reconstruções de pensamentos, característico do século XXI. Para Hall:

A identidade torna-se uma "celebração móvel" : formada e transformadas continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (HALL, 2006, p. 13)

Compreendendo essa premissa, defendo o princípio de estar sempre em estado de (re)(des)construção de pensamento e ações, seja na esfera pessoal ou profissional. Ora, as “crostas” (BAUMANN, 201, p.86) formadas no processo de construção de nossas identidades não podem endurecer ao ponto de não permitirem que caiam e novas camadas surjam, redefinindo concepções, hábitos e maneiras de significar o mundo. Dito isto, entendo que devo estar sempre em processo de ressignificação na e pela linguagem, uma vez que ela está presente em todas as esferas das atividades humanas (KUMARAVADIVELU, 2006), acompanhando as reconfigurações de mundo e da sociedade. Acerca da importância da linguagem como constitutiva das identidades e de quem somos, pensamos e realizamos, fiz a seguinte colocação no meu diário de bordo autoetnográfico:

Fabione: Pela linguagem compreendo quem eu sou e quem é o outro que comigo convive. É a instância primeira de significação das coisas e da formação identitária. A maneira como concebo a realidade e a partir daí, decido agir nas relações humanas é dado pelo que fui me constituindo ao longo do tempo (DIÁRIO DE BORDO AUTOETNOGRÁFICO DE FABIONE, grifos meus).

O excerto acima, retirado de meu diário de bordo autoetnográfico do dia 27 de janeiro de 2021, deixa claro que, como pertencente a uma comunidade de fala, que constrói sentidos múltiplos e heterogêneos (KRESS, 1997; 2004; HIGGINS, 2009), uma vez que cada indivíduo traz em si valores, crenças, culturas e concepções de mundo que lhes são próprias, preciso entender que o meu conhecimento, dado pela linguagem, não é o único, nem deve prevalecer sobre os dos demais, afinal, estamos sempre em um processo dialógico de negociação de sentidos com o Outro em nossas interações comunicativas do cotidiano. Destaco para reforçar o que acabei de afirmar, que a linguagem constrói sentidos numa dimensão contextualizada com a história, espaço e cultura em que o indivíduo se localiza, por esse motivo, os significados não são e nem devem ser homogêneos para todas as pessoas.

É necessário, enfim, entender que como seres humanos, construímos sentidos e significados de mundo, de quem somos, e de quem é o outro que

conosco convive, numa dimensão que entrelaça razão, emoção e subjetividades de compreender as coisas nas múltiplas dimensões semióticas, dadas pelas experiências, vivências e trajetórias de vida de cada indivíduo. É por isso que como professores de Inglês não posso lecionar em busca de sentidos e significados homogêneos, na medida em que devemos considerar as pluralidades e heterogeneidades humanas que compõem a sala de aula.

No Pibid Inglês, dei ênfase no fato de que cada um produz o seu entendimento e visão de mundo, a partir das situações de interação e comunicação que participa. A multiplicidade de culturas e linguagens, com a globalização e o advento da internet e das tecnologias digitais têm materializado novas formas de se pensar e agir na sociedade (LEMKE, 2016), que se modificam a cada dia, numa velocidade espantosa, “moldando a vida, e ao mesmo tempo, sendo moldadas por ela” (CASTELLS, 2002, p.40).

Uma vez que essa diversidade de linguagens se materializa como constitutiva de novos espaços e realidades sociais, é necessário fazer uso de letramentos específicos, a fim de promover oportunidades de inclusão e pertencimento a esses lugares de práticas sociais. E não somente isso, é urgente o desenvolvimento da capacidade crítica de refletir como todo esse processo tem redefinido as estruturas sociais, as culturas e a nossa forma de interação, principalmente na educação.

Na comunidade de práticas complexas e heterogêneas (RAJAGOPALAN, 2003; KRESS; VAN LEEUWEN, 2006; MENEZES DE SOUZA, 2011), onde se constituem identidades plurais e diferentes (SANTOS, 2019) em “permanente estado de transformação” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 71) que é o Pibid Inglês, existe uma cultura de troca dialógica com o outro (CANAGARAJAH, 2013), com um eu reconstruído, a partir das interações e das novas materializações de práticas sociais, revistas e reformuladas, nesse contexto sociocultural e histórico em constante processo de transformação em que o Pibid Inglês se localiza, que é projetado também para as nossas ações em sala de aula. A esse respeito, afirmo em meu diário de bordo autoetnográfico:

Fabione: A cultura que se constrói de que sozinho, a gente não tem mais como, o professor não tem mais como sobreviver. Ele depende e ele tá intimamente ligado ao outro que tá dentro da sala de aula que vai construir com ele esse conhecimento (FALA DE FABIONE NA REUNIÃO DE ESTUDOS E PLANEJAMENTOS DO PIBID INGLÊS, DIA 25 DE MAIO DE 2020, grifos meus)

Pensamento reforçado pelas palavras da bolsista Rachel, em seu diário de Bordo do dia 08 de julho de 2021:

Rachel: [...] iniciamos a docência perguntando aos alunos se eles realizaram a pesquisa sobre os países falantes de língua inglesa de sua preferência, e muitos deles disseram que sim, compartilhando então informações e curiosidades sobre diversos locais, tornando a aula rica em aprendizado e cultura; o mais interessante dessa aula, para mim, foi o fato de alguns estudantes terem levado curiosidades que nem nós, Nathan e eu, conhecíamos, comprovando o fato de que os professores não são detentores de todo conhecimento. Portanto, em sala de aula, ambas as partes são beneficiadas em relação à construção de conhecimento: aluno e professor (DIÁRIO DE BORDO DE RACHEL, grifos meus).

A minha fala e a de Raquel me fazem perceber que na minha função de coordenador de área, aprendi, na mesma medida, ou mais, do que trouxe oportunidades de construção do conhecimento entre meus pares. Nesse espaço formativo que é o Pibid Inglês, compartilho os meus conhecimentos com os meus pares em igual medida. No Pibid Inglês, somos todos aprendizes em processo de construção. Nesse sentido, me acosto nos dizeres de Menezes de Souza (2011, p. 2) de que: “Ao aprender a escutar, o aprendiz pode perceber que seu mundo e sua palavra – ou seja, seus valores e seus significados - se originam na coletividade sóciohistórica na qual nasceu e a qual pertence”.

Nesse contexto, no Pibid Inglês, procurei conduzir as discussões e as etapas formativas com momentos de indicações de leituras, fichamentos, para posterior discussão e compartilhamento de opiniões, procurando promover momentos em que eu não fosse a única fonte de informações, mas buscando

uma produção compartilhada de saberes. Entendo que na minha posição de poder, dada pela função de Coordenador de Área, posso, como pontua Nunes (2002), tanto favorecer, quanto reprimir as potencialidades dos bolsistas sob minha orientação. Nessa perspectiva, destaco a ênfase dada a não superioridade dos participantes, seja o coordenador, a supervisora e os bolsistas ID, todos tínhamos igual importância e reconhecimento na construção social e cultural do grupo. Sigo a máxima de Freire de que o conhecimento é construído na coletividade e cada indivíduo traz em si uma bagagem muito valiosa de saberes, culturas e visões de mundo que se fundem, consolidam e solidificam os alicerces de mudanças (BAUMANN, 2005), premissas adotadas pelos bolsistas ID, em suas ações pedagógicas, como deixa claro o excerto retirado do Diário de Bordo de Helen, do dia 16 de setembro de 2021:

Helen: [...] essa aula em especial aconteceu uma troca de conhecimentos, assuntos importantes a serem debatidos aconteceu durante a aula, isso cria ainda mais motivação para mim como futura professora (DIÁRIO DE BORDO DE HELEN, grifos meus).

De novo, Helen, na reunião do dia 25 de maio de 2021, refere-se ao Pibid Inglês como um locus de partilha coletiva de conhecimentos:

Helen: Nesse espaço nós compartilhamos saberes e opiniões (FALA DE HELEN NA REUNIÃO DE ESTUDOS E PLANEJAMENTOS DO PIBID INGLÊS, grifos meus)

Os excertos retirados das falas de Helen, demonstram que no Pibid Inglês não verticalizamos o conhecimento, mas há uma troca solidária de saberes, um ambiente de aprendizado participativo (COPE; KALANTZIS, 2013), cada um colaborando para a produção de alicerces teóricos e um pensar metodológico e prático do processo do ensino e aprendizagem, com a urgência das necessidades de um mundo “complexo e dinâmico, fortemente influenciado pela globalização e pelas tecnologias digitais” (PARDO, 2016, p.23). No Pibid Inglês valorizei os letramentos socioculturais e as negociações de sentidos (GUMPERZ, 2006) que os bolsistas já traziam com eles nas nossas interações dialógicas e formativas.

Ademais, a ética no processo educacional pressupõe que o professor valorize as diferenças e diversidades (COPE; KALANTZIS; FIGUEIREDO, 2017) e traga para a arena de embates os pensamentos conflitantes, a fim de que no coletivo se (re)(des)construam os saberes e haja uma transformação de pensamento e ação no mundo, afinal, o processo de ensino e aprendizagem necessita articular a linguagem, os saberes existentes, vivências, experiências e as diferentes formas de ser e estar no mundo como essenciais na construção do conhecimento e “devem servir para que [os aprendizes] possam se movimentar com mais autonomia diante dos desafios e ampliar seus horizontes, suas percepções e visões de si mesmos e sobre o que os cerca” (SOUZA; CORTI; MENDONÇA, 2012, p. 36).

Creio firmemente que é na junção e compartilhamento de ideias e pontos de vista que se fortalecem as bases para uma sociedade solidária e que valoriza as opiniões diferentes, entendendo que somos parte de uma unidade maior e me constituo com e pelo outro que comigo convive. Essa maneira de organizar os espaços de formação e discussão no Pibid Inglês foram fundamentais para a profusão de dados obtidos e que hora utilizo para cumprir os objetivos da pesquisa.

Ademais, é necessário considerar que, assim como se deu comigo, a formação dos bolsistas não começa com o vínculo institucional com o Programa, mas é uma somatória de experiências de uma vida inteira, que é trazida para dentro do universo do Pibid Inglês. A construção de sentidos de ser professor tem uma dimensão dialética de ir se formando por meio de experiências sociais, históricas e culturais, tanto individuais como coletivas, nos âmbitos pessoal e profissional.

4.3.1.2 A autorreflexão crítica, o pensamento transgressor e progressista no Letramento Identitário do professor de Inglês em formação no Pibid Inglês na era das tecnologias digitais.

Trabalhar para transformar a vida das pessoas é muito gratificante. Uma das ações pedagógicas mais marcantes de minha vida se deu quando

ministrei um curso de capacitação para professores da Rede de Ensino Estadual do Ceará. Nessa experiência conheci professores muito simples e honestos, muitos sem muita aptidão para ensinar Inglês, com um *déficit* significativo de capacidade técnica e pedagógica, mas com uma vontade enorme e genuína para aprender e dar o seu melhor em sala de aula. O final do curso ficou marcado pela despedida e nos muitos agradecimentos que recebi, entre essas lembranças, me marcou o gesto de o professor que morava na zona rural, trouxe alguns peixes, me entregou e disse: “ Professor, eu não tenho muita coisa na vida, mas receba esses peixes como forma de agradecimento por todo o conhecimento que o senhor transmitiu nesse curso para nós”. É claro que me comovi bastante com esse gesto de carinho, humildade e ao mesmo tempo tão grandioso.

A reflexão de experiências, de existências e histórias de vida, com a realidade de grupos sociais em que convive e estabelece suas práticas é inerente do pesquisador autoetnógrafo. No meu caso, A relação traçada entre as tecnologias e a minha formação docente, demonstra claramente que ao longo de minha vida foram se erguendo os pilares formativos de minha profissão, com características da construção de uma base teórico-metodológica alicerçada na resistência, transgressão, inquietude e comprometido com a justiça social e com a transformação de vidas (DIVERSI e MOREIRA, 2018), bem nos moldes Freirianos (1967; 1980; 1981; 2002), características adquiridas pela minha construção como pesquisador na área da educação e da ciência da linguagem, de professor de línguas e de meus estudos no campo da Linguística Aplicada.

Trazer esses traços identitários que me formaram para o contexto de formação dos bolsistas de iniciação, numa dimensão de (auto)reflexão e crítica do processo educativo, de como planejar e executar ações pedagógicas nas aulas de língua inglesa, em um contexto histórico em que, pela primeira vez, as relações sociais em certas esferas sociais, como o ambiente escolar, se dão majoritariamente de forma virtual, considerando as múltiplas linguagens, culturas e a diversidade de seres humanos numa era tecnológica e fluida em (re)(des)construção de sentidos e significados de mundo, em tempos de pandemia da Covid – 19, além das ideologias, subjetivações e uma diversidade

de concepções de mundo. Eis uma de meus grandes desafios de trabalho como coordenador de área desse projeto institucional de qualificação docente.

Estar como Coordenador e orientador de um programa de formação inicial e continuada de docentes, estabelecendo comunicação e interação de maneira inteiramente virtual, utilizando um espaço cibernético para construir sentidos e significados do que é ser professor de inglês, a fim de cumprir os objetivos de oportunizar vivências e experiências que promovam o fortalecimento e melhoria da qualidade da educação e da formação dos profissionais do ensino básico no Brasil.

Essa era a complicada missão que acabara de assumir ao me comprometer a Coordenar as atividades do Pibid Inglês, no biênio de 2020 a 2022, no Centro de Formação de Professores, da Universidade Federal de Campina Grande, no município de Cajazeiras, Paraíba. Não posso deixar de registrar o *mix* de emoções que me acompanharam durante todo esse percurso: Alegrias, tensões, desafios, adaptações, medos, certezas, inseguranças... Todos esses sentimentos fizeram parte dessa caminhada, afinal de contas, estava lidando com seres humanos e seus sonhos, seus projetos de vida pessoal e profissional e suas concepções de si, da profissão docente e de mundo, que por minha mediação e condução, seriam transformadas e (des)(re)construídas, nessa convivência dialógica e virtual na comunidade Pibid Inglês, ao longo de dois anos, assumindo novas maneiras de ser, estar e de se representar no mundo. Aqui pego emprestadas as palavras de Fialho (2021, p. 15), que define com exatidão o que a comunidade Pibid é, em termos de lócus de culturas e práticas sociais: “Somos na linguagem. Indivíduos, grupos e organizações se definem por narrativas. Somos o somatório de todas essas narrativas. Tanto as criadas por nós como as que são utilizadas pelos outros ao se referirem a nós”.

O Bolsista Jonah corrobora com a minha fala e expressa assim o seu entendimento da heterogeneidade e diversidade humana, materializada nas interações sociais por meio da linguagem, em seu Diário de Bordo do dia 27 de janeiro de 2021:

Jonah: todo os enunciados que produzimos tem uma questão ideológica por trás, e não há como escaparmos disso, portanto, devemos ter consciência dessas influências (DIÁRIO DE BORDO DE JONAH, grifos meus).

A minha fala na reunião do dia 20 de maio de 2020 reforça o pensamento de Jonah:

Fabione: Cada um de vocês tem uma história, cada um de vocês tem uma memória, cada um de vocês tem uma construção sócio-histórico, cultural e ideológica e quando chega aqui dentro, traz toda essa bagagem [...] Esse microuniverso cultural em que a gente tá aqui, esse grupo de formação de professores, que é o Pibid Inglês, ele é representativo também dos demais sujeitos que integram a sociedade em nível mundial (FALA DE FABONE NA REUNIÃO DE ESTUDOS E PLANEJAMENTOS DO PIBID INGLÊS, DIA 25 DE MAIO DE 2020, grifos meus)

A minha fala e a de Jonah possuem um ponto de intersecção: O de que os sentidos expressos e enunciados, são construídos pelos sujeitos numa dimensão individual e única, utilizando-se de um repertório semiótico nas práticas sociais (CANAGARAJAH, 2013), ou seja, cada pessoa possui a capacidade cognitiva de produzir significados individuais, por isso, entendo a multiplicidade e diversidade de realidades como materializações das muitas linguagens nas situações de interação e nas práticas sociais e que dão forma e estrutura à sociedade contemporânea (KRESS; LEEUWEN, 2006), mas reforço que os sentidos construídos estão principalmente enraizados nos contextos sócio, culturais e históricos de produção, em outras palavras, estão na ordem do social, da coletividade e da dinamicidade das transformações da sociedade na história, por consequência, é imperativo reconhecer que as tecnologias estão no cerne de como os indivíduos pensam, agem e constroem a sociedade na presente era digital.

Nesse contexto, no subprojeto Pibid Inglês, construímos o entendimento de que os discursos e praticas estarão sempre em diálogo, de concordância ou discordância, com outras formas de se conceber o mundo, “com as realidades vividas e as experiência do cotidiano” (CANAGARAJAH,

2000, p. 4). Nesse contexto, também compreendemos que a sala de aula constitui-se uma reprodução desse universo de interações sociais plurais, o que deve direcionar o olhar do professor para uma prática humanizada, aproximando-se do “universo cultural dos alunos” (ROJO; BARBOSA, 2015, 63).

A esse respeito, a Bolsista ID, Darlene, registrou o seguinte em seu Diário de Bordo:

Darlene: a BNCC exige propostas curriculares e objetivos de aprendizagem, sendo essas exigências justificadas ao se estabelecer, teoricamente, uma educação de qualidade, o exercício pleno a cidadania e a necessidade de uma maior inclusão social. Nota-se ainda nesse documento a falta de problematização de questões sobre políticas de formação de professores/as, o que acaba por mostrar que debates para (des/re)contextualização de ideologias linguísticas são simplificadas por documentos oficiais (DIÁRIO DE BORDO DE DARLENE grifos meus).

O excerto retirado do Diário de Bordo de Darlene, com reflexões de uma roda de seminários apresentados pelos bolsistas, com as temáticas de *Ensino de língua inglesa, ocupação ou profissão. Aspectos políticos da formação do professor de língua inglesa e a relação com o programa Pibid*, revela minhas próprias construções de sentido, a respeito da dimensão formativa do professor de língua inglesa, proporcionada pelo convívio com os integrantes do Pibid Inglês. Vejo no seu relato as minhas inquietações, percepções de mundo e olhares voltados a uma análise e resolução de problemas sociais, bem como que letramentos seriam necessários na e para além da sala de aula (PARDO, 2016), a fim de engajar e produzir um ambiente de interação e aprendizado efetivo *online* – tendo em vista que a vivência no Pibid Inglês do presente estudo se deu totalmente de modo remoto/virtual, a partir de um olhar crítico e reflexivo, numa era em que a instantaneidade (BAUMANN, 2014) se materializa como uma urgência cultural em todas as ações humanas.

Essas dimensões de se pensar criticamente a complexidade de se fazer educação na era das tecnologias e informações esteve na agenda de

discussões de nossa comunidade Pibid Inglês, desde os primeiros contatos e foi uma preocupação constante, observar, refletir, gerar tensões (MOITA LOPES, 2006), avaliar os aspectos positivos e negativos, o que se concretizou como avanço e o que se reverteu em retrocesso na educação e de política públicas no Brasil, a partir dessa realidade materializada em nossas vidas. Ainda a respeito da problemática da formação de professores e do ensino de línguas levantado por Darlene, Fortes faz o seguinte registro:

Entendo que o ensino de línguas deve se preocupar com a complexidade e com a diversidade de interpretações, ou seja, com as múltiplas subjetividades que perpassam a sala de aula e seus sujeitos porque estamos a usar e estudar a linguagem/linguagens a todo tempo, e nessa dinâmica certamente nos deparamos com visões opostas, preconceitos, narrativas distintas que não podem ser simplesmente silenciadas. Devemos, portanto, encarar não somente o conflito e a complexidade, mas, sim, acolhê-los de forma responsável e ética (FORTES, 2019, p.81).

O pensamento de Fortes, aliado ao que Darlene trouxe em sua reflexão no Diário de Bordo se avoluma em grau de complexidade e subjetividade, se analisado à luz das interações e práticas do Pibid Inglês, tanto nas etapas de formação, quanto de efetivo trabalho na escola parceira, executado de maneira totalmente virtual, em um espaço sem muros, constituído pela ligação entre seres humanos e máquinas, onde a comunicação só é possível por meio do uso de recursos tecnológicos, o que por si só já se reverte em um fator de exclusão, uma vez que não oferece condições de um ensino e aprendizagem igualitário e acessível à totalidade da comunidade global.

Nesse contexto, a minha construção de sentidos que me coloca no lugar de um professor progressista, me levou a pautar no Pibid Inglês momentos de se pensar o inglês como a língua do fluxo e da comunicação global, mas também, de pensar e refletir criticamente esse fato, discutindo e problematizando, como essa premissa corrobora para a manutenção de desigualdades e homogeneização de pensamentos, culturas, situações socioeconômicas e geopolíticas em uma escala mundial, não só na contemporaneidade, mas historicamente situando os bolsistas para os

contextos de suas próprias práticas, como as docências compartilhadas na escola parceira e das dificuldades de se implementar as ações, em virtude da falta de recursos tecnológicos adequados.

Sobre o que afirmei, Nathan fez o seguinte registro em seu Diário de Bordo:

Nathan: Já quanto as ferramentas digitais, altos e baixos podem ser facilmente destacados. A velocidade de compartilhamento das informações e materiais digitais, assim como, a imensidão das mais variadas atividades e dispositivos didáticos encontrados nas redes, que beiram o infinito, são grandes facilitadores. Não obstante, estar por trás de uma tela de computador e sem poder, por muitas vezes, ver o semblante dos alunos, dificulta a diagnose/análise das necessidades e/ou dificuldades enfrentas por eles quanto a exposição dos temas. Portanto, acredito que as experiências adquiridas durante essa docência compartilhada foram enriquecedoras e de fundamental importância para a construção de meu caráter como um futuro professor, pois possibilitou várias reflexões sobre as questões do fazer docente, principalmente neste momento de tantas incertezas e mudanças de paradigmas em decorrência da pandemia de Covid-19, o que incorreu na percepção da urgência de reconhecer as mídias sociais não mais como lugar de simples entretenimento, mas também como ferramentas norteadoras das interações humanas. Desta forma, o uso de ferramentas digitais levanta questões, tais como: a necessidade do professor de adequar suas práticas pedagógicas ao uso destes dispositivos, os desafios para mediação de saberes através de uma comunicação digital, o confinamento e interlocução a distância que são alheias a nossa condição de seres sociais, e a segregação daqueles que não podem dispor de recursos digitais como o smartphone ou um computador (DIÁRIO DE BORDO DE NATHAN, grifos meus).

Fica claro no excerto de Nathan, a materialização de uma de minhas principais preocupações nos momentos formativos dessa comunidade virtual, o pensar-fazer crítico dos bolsistas do Pibid inglês, objetivando o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas por uma olhar contemporâneo

e pensando no impacto e integração das tecnologias digitais na construção de mundo, no surgimento de novas formas de se comunicar e de se relacionar, fugindo da abstração, reconhecendo a urgência de relacionar a sala de aula como extensão da sociedade, além de refletir sob suas próprias práticas de “ser e estar no mundo” (ONO, 2019), romper com um pensamento cartesiano e positivista de se pensar o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa, a assumir uma perspectiva pensar a prática docente por um viés de crítico (FREIRE, 1967, 1980, 1981, 2000, 2002; PENNYCOOK, 2001; SANTOS 2019), refletindo , pesquisando e investigando a sua própria ação (BOA SORTE, 2014; ONO, 2019)

Fugir de uma abstração de aula e observar que as mudanças que estão acontecendo no mundo demandam um professor crítico e capaz de levar os aprendizes a lugares de questionamentos e transformação social, levando os seus alunos a abraçar a crítica, a dúvida, a diferença e o imprevisível” (FORTES, 2019, p.74), é enfim, serem “construtores de significação” (BARROS e COSTA, 2017, p.135).

O excerto do diário de bordo de Charlotte, do dia 03 de junho de 2021 esclarece um pouco mais como a construção do pensamento crítico dos bolsistas ID do Pibid Inglês foi se constituindo e transformado em ação pedagógica concreta em sala de aula:

Charlotte, No que se refere às atividades desenvolvidas pela professora supervisora e pelas bolsistas foi relevante para a aquisição de conhecimento da língua inglesa, e de desenvolvimento do pensamento crítico acerca de questões sociais. Sendo perceptível nas respostas dadas pelos discentes, já que a maioria demonstrava compreensão do conteúdo, respondendo de forma correta as perguntas ou tirando dúvidas se necessário (DIÁRIO DE BORDO DE CHARLOTTE, grifos meus).

O registro no diário de bordo de Rachel do dia 09 de agosto de 2021, também ilustra bem o ponto levantado aqui:

Rachel: O conteúdo temático que propusemos foi “Consumismo”, já o componente gramatical se tratou do tempo verbal futuro “Will x Going to”. Dessa

maneira, iniciamos a aula com perguntas provocadoras que instigassem os alunos a refletirem sobre o tema (DIÁRIO DE BORDO DE RACHEL, grifos meus).

De novo, Rachel no seu diário do dia 16 de setembro de 2021 faz o seguinte registro sobre a sua docência:

Rachel: Adiante, a aula foi bastante proveitosa, e eu, particularmente, senti que conseguimos aflorar o pensamento crítico dos alunos, pois consegui notar um olhar mais crítico e seletivo dos mesmos para com as propagandas, já que à medida que discutimos o assunto, alguém da turma trazia um exemplo de propaganda apelativa que agora eles reconheciam. Além do mais, notei um avanço da primeira aula para a segunda, visto que nesta última os alunos conseguiam elencar os pontos que tornava uma propaganda atrativa para o público e o que isso impactava na questão do consumismo. (DIÁRIO DE BORDO DE RACHEL, grifos meus).

Nesse contexto, entendo que os registros de Charlotte e Rachel evidenciam traços de sentidos construídos por mim, que se materializam no pensar e refletir criticamente o processo de ensinar do Pibid Inglês, uma vez que, como as bolsistas citadas, compartilho da premissa de que o professor, além de assumir uma postura crítica, deve levar os estudantes a adotar essa mesma postura em sala de aula e na vida, por esse motivo, nas discussões, planejamentos, execuções e avaliações de nossas práticas pedagógicas no Pibid Inglês refletimos criticamente o fato de que as ações humanas nos dias atuais estão indissociavelmente associadas às tecnologias (RIBEIRO, 2021). Assim, a nosso pensar e agir teve como norte a relação entre escola, educação e tecnologias digitais, com foco na preparação dos aprendizes críticos para enfrentar a complexidade do mundo contemporâneo (BOA SORTE, 2020).

A postura do educador crítico rejeita a simples inclusão de atividades mediadas pelas tecnologias, ao invés disso, aponta para uma reflexão esclarecida do processo de ensino e aprendizagem numa dimensão integral e cidadã, considerando as múltiplas possibilidades de leituras e de construção de sentidos e significados das coisas, em um mundo onde os indivíduos estão

imersos em práticas que requerem Multiletramentos (KRESS, 1997; HIGGINS, 2009). Nas palavras de Lemke:

O que realmente precisamos ensinar, e compreender antes que possamos ensinar, é como vários letramentos e tradições culturais combinam estas modalidades semióticas diferentes para construir significados que são mais do que a soma do que cada parte poderia significar separadamente (LEMKE, 2016, p. 462).

Reforçando o posicionamento de Lemke e concordando com a afirmação de Boa Sorte (2014, p. 41) de que na etapa de graduação a formação “crítico-reflexiva ainda é incipiente”, procurei transformar as interações e práticas em eventos de provocações e quebra de paradigmas. O pensamento crítico mencionado por Charlotte e Rachel refuta principalmente o paradigma metodológico de se levar atividades pedagógicas abstratas e descontextualizadas, postas e práticas por meio de recursos tecnológicos em sala de aula. Trata-se de entender, como Fortes (2019, p. 77) que “o sujeito constrói o meio no qual se insere ao mesmo tempo em que está a constituir a si mesmo”. No Pibid Inglês, compartilhamos da visão Bakhtianiana de língua e linguagem como mecanismo vivo de natureza social, dialógico, ideológico (BAKHTIN, 2014), que se materializa nas interações e práticas sociais reais e autênticas, gerando significações de mundo, imprevisível, subjetiva e sempre em processo de reconstrução, que só tem sua finalidade nas interações comunicativas, não sendo, portanto um ente abstrato para ser estudado somente de maneira prescritiva, com suas regras generalizantes, que não servem para ampliar a capacidade dos sujeitos e estabelecer relações com as atividades humanas no mundo real.

Ressalto aqui que com o advento das tecnologias digitais, essas linguagens materializadas nas interações sociais têm gerado uma multiplicidade infinita de maneiras de se compreender e significar o mundo. Sobre a dimensão multisemiótica de construção de significados na atualidade, trago em destaque as palavras de Fortes:

para construirmos e entendermos nossa realidade, e para além dela, nossas identidades, precisamos de experiências significadas, construídas pela linguagem inerentemente subjetiva por meio de instrumentos semióticos de naturezas também variadas” (FORTES, 2019, p.77).

Os dizeres do autor condizem com muito do que os membros do Subprojeto Pibid Inglês, construíram nesses dois anos de convivência, a percepção de mundo e realidade que o professor deve possuir, a competência letrada de oportunizar aos aprendizes, por meio do ensino de língua inglesa, experiências significativas que os auxiliem no desenvolvimento da capacidade de criticar e refletir como a linguagem em sua dimensão multisemiótica tem materializado as estruturas de poder e de funcionamento da sociedade, seja no nível político, econômico, e cultural, que principalmente com o advento das tecnologias repercute uma lógica neoliberal de perceber os seres humanos como meros produtos e consumidores de informações, que em última instância estão alicerçadas numa lógica consumista e de lucro, por meio da dependência, uma vez que, nesses ambientes de interação, existem infinitas formas extremamente dinâmicas e atraentes de fidelizar o cliente, com uma diversidade de conteúdos, imagens, sons, símbolos, onde a arte, a dança, a música, se integram a outras formas de linguagens apelativas, e onde tem havido um crescente engajamento e participação da comunidade, estimulando as emoções, desenvolvendo hábitos e comportamentos que estão reconfigurando as relações humanas na sociedade.

Nesse sentido, discutimos no Pibid Inglês que o professor de Língua Inglesa, a fim de valorizar si, o outro e de como se dão as relações de poder e manutenção das desigualdades sociais e da necessidade, deve assumir uma postura questionadora e transgressora (BELL HOOKS, 2013; FREIRE, 1967; 1980; 1981; 2002, CANAGARAJAH, 2009; VIVIANI e DE NORONHA, MOITA LOPES 2006; 2016; 2021), a fim de quebrar essa ordem injusta das coisas e lutar por uma maior justiça social, na medida em que opera uma mudança e transformação e si mesmo, entendendo, como pontuam Farias et. al. (2002, p.39) que a escola é um “lugar de luta possível”, percebendo criticamente como os discursos operam as relações ideológicas e de dominação (HOOKS, 2013), ditadas pelas elites imperialistas, presentes em todas as esferas de

relações interpessoais, ditando quem pode ocupar os lugares sociais, e se despiando de seu lugar de vassalagem, materializado na incorporação de um cidadão nativo de língua inglesa, materializado na aparência física, vestimentas, fala sem sotaque e consumo de uma cultura estrangeira, ao mesmo tempo que despreza e dá pouco valor à sua origem, língua e cultura.

Na análise, descobri que, assim como se deu comigo, os bolsistas ID, aproveitaram a experiência de vivência do Pibid Inglês para refletir a própria formação docente, as práticas pedagógicas e a relação das tecnologias na educação (LUCENA; SANTOS; OLIVEIRA, 2020), principalmente considerando o contexto histórico e social em que se vive a sua experiência formativa, como fica claro na fala de Jonah, bolsista ID, em uma de nossas reuniões de estudos e planejamentos:

Jonah: Quando eu comecei na escola, quando eu estudava, né? A gente tinha uma concepção de professor de Língua Inglesa, que ele chegava, né? Com o minisystem dele, com aquele sonzinho, aí colocava, colocava o CD, e enfim, aquela era o auge da tecnologia, o máximo de tecnologia que a gente tinha em sala de aula. E hoje em dia, né, a gente percebe que é bem diferente, né, principalmente agora com a pandemia, e, não só o professor tem que se modernizar, mas o aluno também tem que se modernizar pra participar desse espaço. Por exemplo, a minha irmã, ela agora, é, tem 12 anos, e ela já sabe mexer, por exemplo no Google Classroom. Eu com 12 anos, se alguém dissesse que eu tinha que usar o google classroom, meu Deus! Não sabia em usar o Google na época. (FALA DE JONAH NA REUNIÃO DE ESTUDOS E PLANEJAMENTOS DO PIBID INGLÊS, DIA 25 DE MAIO DE 2020, grifos meus)

Percebo nesse excerto, que à medida que vai amadurecendo e entendendo o projeto Pibid Inglês como um espaço de construção mutua de partilha de conhecimentos, o discente bolsista vai refletindo o próprio processo de formação, e mais que isso, se sentindo a vontade para compartilhar histórias de vida e de seu cotidiano, entendendo-a como parte indispensável de sua formação docente.

Mesmo sendo bastante jovem, Jonah (18 anos) entende que os letramentos que possui precisam ser ressignificados, a fim de se adaptar aos

novos tempos e às rápidas mudanças promovidas na sociedade, em decorrência de eventos como a pandemia da Covid 19, e mais que isso, que o evento aula precisa acompanhar e problematizar essas mudanças na área da educação (BOA SORTE, 2020). Corroborando com essa premissa, Boa Sorte; Ravagnoli e Silva destacam que

da cultura digital emerge uma nova noção de educação, em que há a necessidade de se considerar os novos perfis de cidadão, estudantes, educadores, estratégias e tecnologias, que irão refletir na formação docente e na prática pedagógica (BOA SORTE; RAVAGNOLI; SILVA, 2020, p.324).

Aqui faço eco a Barros e Costa (2017, p. 134) e destaco além disso, que Johan, assim como eu, entende que é necessário trazer para o contexto do processo de ensino e aprendizagem “as novas habilidades ou as novas maneiras de se pensar e de se aprender que devem ser desenvolvidas em um contexto tecnológico/digital na contemporaneidade”. Fica claro na fala de Jonah que o professor de língua inglesa em formação na atualidade tem consciência de que o seu fazer pedagógico está indissoluvelmente associado às tecnologias no cotidiano das práticas sociais e essa negociação de sentidos com o outro é determinante de identidades em processo de (re)construção, como destaca Rajagopalan:

Uma das maneiras pela qual as identidades acabam sofrendo o processo de renegociação, de realinhamento, é o contato entre as pessoas, entre os povos, entre as culturas. É por esse motivo que se torna cada vez mais urgente entender o processo de ‘ensino-aprendizagem’ de uma língua “estrangeira” como um processo de redefinição de identidades... Logo, quem transita entre diversos idiomas, está redefinindo sua própria identidade. Dito de outra forma, quem aprende uma língua nova está se redefinindo como uma nova pessoa. (RAJAGOPALAN, 2003, p. 69).

Ainda, trago essa discussão de Rajagopalan para um patamar mais elevado e afirmo que o Pibid Inglês, conduzido de forma totalmente virtual, nos fez refletir como as tecnologias digitais estão relacionadas à construções de sentidos de uma nova forma de se comunicar e interagir entre professores e

alunos e como essa premissa influencia na reconstrução da identidade do professor de língua inglesa na era digital, considerando principalmente, como as manifestações ideológicas, culturas, os comportamentos públicos, preferências desse profissional estão expostos na rede mundial, “na interseção entre os domínios público e privado”, como destaca Miller (2012b, p. 84), e como esse fato está diretamente associado às percepções de seus alunos, de quem é o professor de Inglês, com influência direta na produção do saber na sala de aula.

A esse respeito, Moita Lopes pontua que:

na área de ensino/aprendizagem de línguas, tem havido uma tendência contínua a ignorar o fato de que professores e alunos têm corpos nos quais suas classes sociais, sexualidades, gênero, etnia etc. são inscritas em posicionamentos discursivos, contemplando somente o sujeito como racional e não como social e histórico (MOITA LOPES, 2006, p. 51).

Entendo que a fala do autor reforça a luta por respeito à figura do professor, às suas posições políticas e ideológicas, assim como a necessidade de se compreender que como seres humanos, os professores de inglês se representam em uma diversidade de etnias, opções sexuais, gênero, raça, culturas diferentes, em detrimento de um modelo homogêneo de professor, representado por um modelo capitalista, colonial e eurocêntrico, com destaca Walsh (2009) , e que no meu caso esse modelo era dado por uma imagem personificada dos Estados Unidos, sem levar em conta a diversidade de corpos nas representações do professor de língua inglesa.

Nessa linha de pensamento, concordo com Cope e Kalantzis (2017), que advogam que as tecnologias por si só não produzem mudanças, mas criam as oportunidades para que essas mudanças aconteçam, a partir do agir do indivíduo, que tem oportunidade de se tornar produtores de conteúdos e não simples espectadores passivos, como destaca Lucena (2018). No contexto do Pibid Inglês, as tecnologias digitais nos ajudaram, enquanto grupo, a perceber que ser professor é criar oportunidades de construção de identidades reflexivas (MILLER, 2012b), do pensamento crítico e autônomo, promovendo a (re)construção de novos conhecimentos em uma sociedade que constrói e

compartilha sentidos coletivos (BALDWIN; FLEMING, 2003) nas relações humanas, em um determinado tempo, espaço e contexto cultural.

Nesse sentido, e fortemente influenciado por minhas experiências de vida, levei os bolsistas do Pibid Inglês a perceberem que é possível, por meio de nosso fazer pedagógico, desconstruir o ideal de imagem personificada de um professor de Inglês, espelhando um modelo de indivíduo branco, com feições europeias, como uma representação do corpo do professor de Língua Inglesa. É o que passo a narrar no próximo item denominado *As tecnologias digitais na valorização de representações de corpos plurais e heterogêneos na construção do professor de língua inglesa*,

4.3.1.3 As tecnologias digitais na valorização de representações de corpos plurais e heterogêneos na construção do professor de língua inglesa

Eram mais ou menos 12 horas da noite de 24 de maio de 2021. Havia encerrado um expediente bem atarefado de obrigações cumpridas e o dia seguinte seria de muito trabalho também, com bancas de TCC, despachos administrativos, aulas para ministrar e outras tantas atribuições do meu cotidiano profissional. Tentei acessar um site na internet e percebi que não havia mais conexão. Verifiquei os equipamentos e notei que o modem estava com uma luz vermelha, o que sinalizava algum tipo de problema de conexão. Os momentos seguintes foram de apreensão, tensionados pelo fato de que, a persistir o problema, todo o meu planejamento e ações do dia seguinte seriam afetados, em virtude de estar totalmente dependente do funcionamento de um aparelho relativamente pequeno em tamanho, mas indispensável para a realização de minhas tarefas cotidianas, que com o surgimento da pandemia da Covid-19 se davam em ambiente totalmente virtual.

Na última viagem que fiz a lazer com a minha esposa, fizemos a escolha do local examinando as possibilidades de hospedagem utilizando uma rede social com vários perfis disponíveis, com fotos, vídeos, guias com dicas de atrações nas redondezas, fizemos um *tour* virtual pelas pousadas e observamos as avaliações e o que outros viajantes tinham a dizer dos lugares.

Escolhemos uma pousada bem avaliada, fizemos todo o agendamento online, de maneira que quando chegamos, era como se já conhecêssemos tudo, tamanha foi a interação que tivemos com o local antes de fisicamente estarmos lá; um feito impensável, até pouco tempo atrás. Temos adotado esse procedimento desde então. Nossas viagens e excursões a turismo têm se beneficiado da comodidade e da integração das tecnologias nessa, como na maioria de minhas atividades do cotidiano.

Em outro momento, me encontro na seguinte situação: “Testando a “câmera”, “tudo ok”, “como está o meu áudio para vocês?” “Perfeito, professor”, foi a resposta dada por um dos bolsistas do Pibid. “Estou compartilhando a tela com os slides da apresentação de hoje, conseguem ver?” [...] “Gente, só agora percebi, vesti a camisa ao contrário, ainda bem que vocês não conseguiram perceber”. Assim começou mais um encontro de estudos e planejamentos do Pibid Inglês.

Os eventos narrados acima são meros demonstrativos de que como as tecnologias têm influenciado os meus pensamentos e ações no mundo (SANTOS, 2019). É inegável que, na função de Coordenador do Pibid Inglês, essa dimensão constitutiva foi reproduzida nas situações de interação com os bolsistas do subprojeto, que como membros de um grupo sociocultural com uma multiplicidade e heterogeneidade de “pensar, falar e agir” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 284), características das comunidades na contemporaneidade, desenvolvem regras, códigos culturas e comportamentos (CASTELLS, 2002), passam a pensar e agir segundo uma lógica orientada pelas informações que são compartilhadas nas interações comigo e uns com os outros.

Essa seção se revelou uma das mais complexas e desafiadoras na minha escrita da tese, mas valeu à pena! Os resultados materializados após as análises se mostraram absolutamente surpreendentes e inesperados.

Lá atrás, como já relatei, me desfazer daquelas lentes de contato azuis não foi uma tarefa fácil. Já havia construído todo um personagem – que até falava Português com um sotaque de um nativo Norte-Americano nas aulas de Inglês que ministrava. Ora, aparecer sem aquelas lentes, após cinco anos de uso significava enterrar para sempre uma representativa imagética e introduzir

um outro indivíduo, que era conhecido na esfera familiar e entre amigos de longa data, mas que ainda não havia aparecido no ambiente de trabalho escolar, e até para amigos e conhecidos que havia feito nos anos após personificar esse sujeito norte-americanizado.

No dia que resolvi ir trabalhar sem as lentes, cheguei na sala dos professores e uma das coordenadoras pedagógicas falou: “ Ah, finalmente tirou aquelas lentes ridículas! Ficou muito melhor sem elas, professor””. De lá pra cá, ouvi – das pessoas que eram sinceras a mesma opinião – mais tarde, até a minha mãe confessou que não via a hora de eu me livrar daquelas lentes para, de acordo com ela “ ter meu filho de volta”. Alívio! Tinha ficado muito melhor sem as lentes. Nos dias seguintes, o feedback que recebi foi na mesma direção dos anteriores e acabei por me arrepender de não ter me livrado das famosas lentes azuis – que só eu cria terem uma aparência natural.

Feito esse resgate e seguindo a proposta desta seção, a fala de Marty, registrada no seu diário de bordo de 25 de maio de 2021 me parece ideal para iniciar essa discussão:

Marty: As tecnologias digitais é uma ferramenta que veio pra ficar, pra mudar as formas como as coisas são [...] ela é irreversível... não tem como regredir mais o que já avançou (FALA DE MARTY NA REUNIÃO DE ESTUDOS E PLANEJAMENTOS DO PIBID INGLÊS, grifos meus).

Na contemporaneidade, os padrões homogêneos e globais do que é o corpo e aparência ideal, o que deve ser consumido, ouvido ou assistido, o que vestir, como se comportar, que linguagem utilizar para ser incluído, os padrões normativos de ser e existir, como medir o seu sucesso e fracasso são ditados pelas grandes mídias e geralmente vão na contramão da diversidade e de “representações múltiplas da realidade”, como destaca Higgins (2009, p. 85).

A fala de Marty, como representante de uma produção de saber coletivo construído no Pibid Inglês, revela que as tecnologias são instâncias disruptivas das realidades e estão no cerne da formação do pensamento pós-moderno, estando diretamente relacionada na construção de sentidos e significados que os indivíduos constroem de mundo, de seu lugar na

sociedade, da compreensão de sua etnia, raça, nacionalidade, sexualidade, de distinção entre “nós” e “eles” (KELLNER, 2003). Nesse contexto, não há como desassociar o ensino e aprendizagem de língua inglesa e a formação do professor, da relação que as tecnologias digitais têm nessa instância.

O advento do digital me proporcionou perceber o surgimento de novas maneiras de se produzir e dar visibilidade às diferentes formas de representações de imagens/corpos (VIVIANI e DE NORONHA, 2021), que se antes reproduziam um modelo homogêneo de indivíduo, impulsionado por movimentos históricos de supressão à diversidade (CANAGARAJAH, 2009), agora se manifestam em sua pluralidade, dando formas e conteúdos mais inclusivos e abrangendo maiores representações étnicas e culturais nos espaços discursivos na sociedade.

Essa mudança de como as coisas são, citada por Marty, que percebo claramente como um saber construído por meio de minha partilha de conhecimentos com os bolsistas do Pibid Inglês, se opera também na esfera da representatividade do professor de inglês, que se faz plural em sua diversidade materializada, que cada vez mais se torna consciente de que deve assumir a sua identidade linguística (RAJAGOPALAN, 2003), rejeitando, como destaca Baumann (2005, p. 45) “o que os outros desejam que você seja”, descarta uma personificação homogênea, de caráter colonial. Canagarajah (2000) aponta que pesquisas de aquisição de línguas e de desenvolvimento cognitivo mostram que uma consciência e valorização da língua materna e da cultura nativa aumentam a possibilidade de aprendizado de uma nova língua. Mas essa minha percepção nem sempre foi orientada nessa dimensão.

No ano de 2011, no final do mês de julho, estava encerrando uma viagem de excursão de 20 dias pelo Sul do Brasil, antes de voltar para casa, em Juazeiro do Norte-CE. Sai de Gramado e fui para Porto Alegre, passei 2 dias lá e peguei o ônibus para ir a Curitiba, visitar meu irmão que mora lá desde os anos noventa do século passado. Entrei no ônibus, sentei em minha cadeira e me preparei para a viagem. O motorista entrou se apresentou, cumprimentou a todos e deu as informações costumeiras para uma viagem segura, como não esquecer de colocar o cinto. Antes de iniciar a sua cabine. Me viu e foi diretamente falar comigo – disse ele: “Você tem certeza que está

na cadeira certa?” eu respondi “ Sim, senhor”. Ele responde – “Pois é, porque lá na frente vão entrar mais passageiros e quem estiver na cadeira errada tem que sair e ir para a sua própria cadeira”. Eu falei “ Esta é a minha cadeira mesmo, senhor”. Ele sem diz mais nada, voltou para a cabine e iniciou a viagem.

Mais tarde, na primeira parada para o embarque de outros passageiros, ele volta a entrar no ônibus, caminha e fica ao meu lado e diz em voz alta, Por favor, verifiquem suas passagens, quem estiver no assento errado vai ter que ir para a sua própria cadeira. Daqui a pouco o ônibus vai lotar. Achei aquela atitude muito grosseira e preconceituosa. Mais tarde, olhando discretamente os demais passageiros, vi que todos tinham um perfil físico europeu branco, característico dos habitantes do sul. Eu era o único que destoava daquele perfil no ônibus e logicamente, o motorista deve ter concluído que, por ser nordestino, pois trago no corpo as marcas características de um nativo da região, precisaria de auxílio para achar o meu assento correto no ônibus. Imagine se soubesse que era um professor universitário, com uma vida toda dedicada aos estudos e bastante capaz de achar o meu lugar correto dentro de um ônibus, sem o auxílio de um “ser superior “ como ele. Talvez não mudasse de atitude, continuaria achando que o meu nível de estudos e de compreensão de mundo era bem inferior ao de todos que ali estavam.

Tirei a passagem e coloquei na mão e pensei “ se ele voltar aqui mais uma vez vou esfregar isso na cara dele e dizer, o senhor sabe ler? Veja ai o número de minha cadeira” – mas não o fiz. Pelo contrário. Me encolhi naquele assento e fique torcendo para que o motorista não voltasse mais ali. Cheguei em Curitiba com uma sensação ruim. Não sou alto, mas naquele dia me sentia muito pequeno, bem inferior a todo mundo que estava em minha volta. Queria voltar logo para casa onde era “grande”, um professor de inglês reconhecido e respeitado e um faixa preta em karatê.

Da viagem ficaram só os belos e maravilhosos registros nas fotos e vídeos divulgados nas redes sociais. As experiências ruins não havia contado a ninguém, até agora, nem mesmo aos meus familiares. Fazer uma autoetnografia tem haver com essa coragem de se desnudar para o mundo para que por meio de minhas experiências. outros se vejam no mesmo lugar.

Fazia tempo que não revivia esse momento. Trazê-lo aqui para esta tese foi uma decisão difícil, me transporta novamente para um cenário que me deixou muitas cicatrizes, mas é também didático, na medida em que demonstra o quanto consegui me reconstruir, a partir das adversidades surgidas em minha vida. Se fosse hoje, eu teria uma atitude diferente.

Mas como eu poderia cobrar daquele senhor o respeito e valorização se eu mesmo, à época, supervalorizava e por consequência fortalecia uma cultura e modo de ser dos Estados Unidos, enquanto menosprezava e não tinha apreço às minhas próprias origens? Estou hoje com quase cinquenta anos, mas a consciência e atitudes decoloniais é bem jovem, não tem mais de vinte anos, e tem sido constantemente (re)construída, a partir das vivências e dos novos sentidos de realidade materializados nos lugares e meios de interação que me levaram ao lugar que estou hoje, tendo as tecnologias digitais um lugar de destaque nesse contexto.

A questão da origem não ocupava os meus pensamentos, até me tornar professor e interagir com pessoas fora de minha comunidade local de convivência. Em certos contextos de trabalho e de valorização da carreira, não é fácil ser nordestino, do interior da Paraíba e almejar ser professor de Inglês, sem nunca ter ido aos Estados Unidos. Contudo, reconheço meus lugares de privilégio: Sou branco, hétero cis, de classe média, com um emprego estável e gozando de um certo prestígio na sociedade. Os estereótipos e preconceitos sofridos, e que foram diminuindo, à medida que ia afirmando o meu lugar como profissional docente na sociedade, se limitaram à minha origem nordestina e ao fato de nunca ter saído do Brasil, em viagem ou para a América do Norte, especialmente para países que têm o inglês como primeira língua, como os Estados Unidos ou Canada, ou para a Europa, em países onde se tem o Inglês como primeira língua.

Nesse contexto, resgato o que afirmei para os bolsistas do Pibid Inglês, ao discutir sobre o assunto: Hoje, posso ser professor de inglês valorizar e me orgulhar de minha aparência, do meu inglês, com sotaque regional, das tradições e culturas de minha Terra Natal, não preciso gostar só de músicas internacionais e filmes de *Hollywood*. Destaco nesse sentido, o relato da bolsista Charlotte, com registro de 13 de janeiro de 2021:

Charlotte: Uma das coisas que tenho orgulho de ter desconstruído [...] foi a visão de superioridade da língua inglesa, da cultura dos falantes desse idioma, e de alguns países que têm o inglês como língua oficial. Então, o que para mim é de extrema importância e foi abordado neste módulo é a questão que foi apresentada por Almeida Filho, e de que, para mim, não apenas o professor, mas todos nós devemos ter essa consciência sócio-histórica e cultural para consolidarmos nossa identidade brasileira antes de louvar uma cultura estrangeira (DIÁRIO DE BORDO DE CHARLOTTE, grifos meus).

Ainda no mesmo contexto, fica latente a questão da valorização de si, “da celebração do local e do particular, à custa do universal”, como destaca (GRENZ, 2008, p. 30), enquanto professor de língua inglesa, no excerto de Rachel, do dia 13 de janeiro de 2021.

Rachel: Vimos que o inglês nos ajuda tanto no âmbito profissional, acadêmico e social, como também ajuda a ampliar nossos horizontes de maneira pessoal. Também foi visto a importância de nos valorizarmos enquanto docentes da língua inglesa, de estarmos atentos a demanda que é exigida na atualidade e de trabalhar com a realidade das escolas públicas (DIÁRIO DE BORDO DE RACHEL, grifos meus).

Merece destaque também o relato de Rachel, no seu diário de bordo do dia 17 de junho, de uma docência compartilhada em parceria com o seu colega Nathan:

Rachel: Inicialmente, Nathan apresentou algumas informações sobre o país e destacou que a língua inglesa é a segunda língua oficial dos indianos; escolhemos este local para desmistificar a ideia de que apenas a América do Norte é falante da língua inglesa, e assim os alunos entenderem que para estudar e aprender inglês podemos conhecer diversos países, culturas e nativos diferentes. (DIÁRIO DE BORDO DE RACHEL, grifos meus).

Observo por meio dos registros como os de Charlotte e Rachel, que concepções educacionais e discursos dos bolsistas do Pibid Inglês foram

gradativamente reproduzindo as minhas percepções de mundo e construções de sentidos, passadas para eles nas interações e práticas como coordenador de área do Pibid Inglês.

Os destaques nas falas das bolsistas deixa claro a dimensão crítica e discursiva de se entender que as tecnologias evidenciaram a existência de uma pluralidade racial, de culturas, de gêneros e de representações de corpos na sociedade, e a língua inglesa se relaciona nessa ordem com as tecnologias, como enfatiza Higgins (2009, p. 1), “conectando comunidades locais com o mundo globalizado”. O alcance mundial das publicações com informações, imagens, diversidade linguística, de formas de apresentar “o eu em público”, como destaca Baumann (2014, p.138), tem colocado em evidência que a sociedade contemporânea está cada vez mais consciente de que não há espaço para um modelo de sociedade homogêneo, com representações de corpos plurais e heterogêneos em suas maneiras de conceber e agir no mundo.

Quando falo representação do corpo não me refiro tão somente à aparência física, mas me acosto à afirmação de Cruz e Souza (2012, p.2), de que o corpo” é onde o poder que circula na sociedade se inicia” . O conceito trás à tona um conjunto de aspectos culturais, de posicionamentos políticos e ideológicos, as representações linguísticas que manifestamos ao nos comunicar, identificações raciais, étnicas, que estão entrelaçadas por construções de sentidos de quem somos, a partir de nosso lugar de origem, classe social, opção sexual e carreira profissional (VIVIANI e DE NORONHA, 2021).

Destaco que o conjunto desses elementos projeta na sociedade uma imagem constitutiva do indivíduo, por vezes conferindo um status de privilégio, muitas vezes servindo como mecanismo de opressão e desvalorização, herança de um modo de enxergar o mundo por um viés colonial, seja por motivos políticos, religiosos ou econômicos, que quer moldar todas as pessoas a um só tipo de crença, opção sexual, pensamento político e comportamento social. O desprezo à pluralidade de raças, de culturas de maneiras de falar e de viver, resulta na intolerância, no ódio, no desprezo ao semelhante e na

violência física, fatos que têm aumentado sobremaneira em espaços virtuais na internet e nas redes sociais.

Essa conscientização da representação do corpo, em uma sociedade “na qual as imagens são parte fundamental das relações, responsáveis por atuar tanto na construção de imaginários quanto nas vivências práticas das pessoas e seus grupos” (VIVIANI E DE NORONHA, 2021, p.2) já ficou evidenciada em minha trajetória como professor de Língua Inglesa relatada nesse estudo em outros momentos, porém, insisto no destaque dado à essa minha formação identitária, pois, como pontua Castells (2002, p. 41) “Em um mundo de fluxos globais, de riqueza, poder e imagens, a busca da identidade, coletiva ou individual (PENNYCOOK, 2001), atribuída ou construída, torna-se a fonte básica de significado social”.

Nesse sentido, entendo que no meu processo de formação identitária, primeiro veio o período de conformação do corpo como representação de uma identidade que em tudo espelhava a cultura e o estilo de vida norte americano, com a vestimenta copiando modelos e padrões estadunidenses, os gostos musicais, os itens pessoais, o uso de lentes de contato azuis, em negação a cor natural de meus olhos, uma tentativa de parecer mais “americano”, o esforço incansável para me tornar proficiente em inglês, com um sotaque que se aproximasse o mais possível de um nativo, em tudo tinha que haver alguma representação que remetesse aos Estados Unidos.

O processo de colonização, que se mantém hoje através da colonialidade, foi responsável pela naturalização e manutenção de diferentes relações de poder, objetivas e subjetivas, que influenciam cotidianamente as experiências coletivas e individuais em todo o planeta (VIVIANI e DE NORONHA, 2021, p. 5).

Na minha vida, essa lógica de superioridade de uma raça com relação à outra aconteceu de forma tão natural que eu não consegui perceber. Não foi imposta, o que me faz refletir no quão natural esse conceito está enraizado em nossa sociedade. Com o passar do tempo veio o período de transição, onde comecei a perceber que aquele país não é tão perfeito. Vem então o período

de quebra das amarras coloniais, a construção de um novo indivíduo e de resgate de identidade.

Nesse contexto, faço uma relação direta com as tecnologias digitais, que ao se integrarem ao meu cotidiano, me ajudaram a ressignificar a imagem do professor de inglês, e por consequência, as representações coletivas dos professores em formação na comunidade sociocultural Pibid inglês, promovendo práticas que os auxiliaram a perceber a diversidade de corpos e representatividades que podem estar neste lugar.

Assim, posso afirmar que um dos fundamentos mais sólidos construídos no Pibid Inglês foi o de refletir criticamente que, ao ampliar as possibilidades de acesso a uma diversidade de modos multisemióticos de se representar o mundo e a culturas diversas, as tecnologias digitais se configuram como importantes dimensões formativas do pensamento e da (des)(re)construção de ideologias, ações e representações plurais e heterogêneas do ser humano. Nesse contexto, entendemos que no Pibid Inglês somos e podemos ser quem quisermos e seremos sempre respeitados. Os corpos, vozes e opiniões de todos têm seu valor e são respeitados na construção desse espaço sociodiscursivo e cultural.

Destaco, nesse contexto, a reflexão registrada no diário de Bordo do bolsista Wyatt, do dia 17 de junho de 2021:

Wyatt: E foi, também, a partir destas perguntas que introduzimos a temática cultura a ser trabalhada na aula, as festas juninas. Como decidimos trabalhar com um elemento cultural brasileiro, nos preocupamos em trazer o inglês na aula ao mesmo tempo em que respeitamos a nossa cultura (dos alunos também). (DIÁRIO DE BORDO DE WYATT, grifos meus).

Wyatt revela que as percepções e (re)(des)construções produzidas na comunidade Pibid Inglês se refletem em sua prática, pensada para valorizar e trazer em evidência as diversas raças, culturas de povos de diferentes partes do mundo, inclusive de sua esfera imediata de convivência. Valorização do local e universal. Fica claro que o Pibid Inglês aguça e desenvolve uma postura de pesquisador (SANTOS, 2019) e experimentador de ações nesse sentido,

durante a vigência do programa e após, com pesquisas e aprofundamentos das temáticas em TCC, dissertações e Teses, artigos científicos, contribuindo para a disseminação desse conhecimento a nível local, regional, nacional e internacional.

Percebo na fala de Wyatt, o que discutimos em termos de que o professor de língua inglesa deve a todo tempo exteriorizar a sua própria personalidade, seus gostos e maneiras de se vestir, suas representações culturais, sua maneira de falar inglês, com seus sotaques diversos, “estranhos e diferentes” nos dizeres de Bauman (1998, p.29), que como representações de uma pluralidade e diversidade do ser humano, deve ser trazido para os espaços de interações, uma vez que atestam a criatividade e adaptabilidade dos indivíduos em produzir sentidos em suas práticas sociais, sem se preocupar em atingir um ideal imperialista de indivíduo que não representa a sua origem e lugar no mundo.

No Pibid inglês, reflito que contribui para o desenvolvimento dessa percepção nos demais membros do grupo, reconhecendo indubitavelmente que a maneira como as construções de mundo se dão, intermediadas pelas tecnologias, influenciou e teve uma parte fundamental na construção identitária desses indivíduos.

Com respeito à heterogeneidade presente nos bolsistas do Pibid-Inglês, reforço o que disse no Diário de Bordo Autoetnográfico do dia 22 de dezembro de 2020:

Fabione: cada um traz para o grupo Pibid Inglês os seus sonhos, expectativas e concepções de mundo, que inegavelmente serão valorizados e levados em conta e terão muito a contribuir para o sucesso e cumprimento dos objetivos traçados (DIÁRIO DE BORDO AUTOETNOGRÁFICO DE FABIONE, grifos meus).

No Pibid Inglês, somos poetas, escritores, esportistas, cantores, pretos, brancos, católicos, espíritas, evangélicos, ateus, com opções políticas de ideologia de esquerda, de direita, mas acima de tudo somos seres humanos comprometidos cremos que só a educação pode mudar a humanidade para

melhor (REZENDE e FERREIRA, 2019) e é por meio da educação que teremos uma sociedade mais, justa, igualitária, solidária e transformadora de vidas. No Pibid Inglês, desenvolvemos as capacidades do professor de língua inglesa se tornar um educador progressista (FREIRE, 2000; HOOKS, 2013), que pensa a sua representatividade imagética, tem compromisso social e possui uma robusta capacidade técnica e científica para atuar em sala de aula, na era do conhecimento e das tecnologias digitais.

Hoje, vivo sem culpa de estar desvirtuando e perdendo a minha primeira essência de ser professor de inglês, personificada um indivíduo negacionista de suas origens, em favor dos interesses de uma cultura que não é a minha, afinal, para ser professor de Inglês tem que sonhar em visitar *New York*, vestir roupas com frases em inglês, ter cabelos loiros (ou olhos azuis), gostar de filmes e assistir séries sempre em inglês? A quem servem esses interesses legitimados também nos livros didáticos, em anúncios publicitários?

Hoje aprecio com muito mais admiração as belezas, as riquezas naturais, a cultura, as tradições, a diversidade humana, as crenças, o folclore, os “causos”, o modo de ser e de falar e os muitos encantos das lindas terras do sertão paraibano. Aprendi e na minha função como coordenador de Área do Pibid Inglês, levei os demais membros dessa comunidade sociocultural a refletirem criticamente que temos que nos aceitar como somos e as marcas identitárias que nos constroem, para termos a condição por sua vez de empoderar e desenvolver a autoestima em nossos aprendizes.

Trazendo essas reflexões para o contexto do Pibid Inglês, tudo o que fazemos tem o caráter revolucionário o transgressor, na medida em que construímos os alicerces para a conscientização e a valorização de culturas e da diversidade do ser humano nas nossas práticas docentes, tornando o nosso grupo um lugar de “existências e resistências para diferentes corpos e contextos”, como destacam Viviani e De Noronha (2021, p. 266), fazendo eco ao que registraram crítica e reflexivamente Jonah e Marty, em seus diários de bordo, as suas impressões formativas, a respeito de uma docência compartilhada, levada à prática com a temática da diversidade cultural:

Jonah: O PIBID propõe uma abordagem diferenciada em relação ao ensino da língua, utilizando-se de textos de diferentes gêneros textuais em inglês, desenvolvendo, por meio deles, as habilidades de escrita, audição e fala. O objetivo do projeto é que haja um letramento efetivo na língua inglesa, e não mera decodificação de códigos, pois essa visão arcaica não cabe em nosso projeto e na formação como professores qualificados. É importante, também, manter sempre uma postura crítica em relação ao ensino, além de manter em mente nossa própria identidade cultural, que devemos sempre considerar em nossas práticas, tomando cuidado para não valorizar apenas o que é do outro. Essa parte do módulo me fez refletir muito sobre qual mensagem eu quero passar para meus alunos, pois devemos conhecer nossa cultura e valorizá-la, mas sem desrespeitar as demais. É imprescindível termos consciência dos aspectos sócio-culturais que fazem parte de nossas práticas, e por este motivo, foi a parte que mais me chamou atenção e que vou levar pro resto da minha trajetória profissional (DIÁRIO DE BORDO DE JONAH, grifos meus).

Marty: ensinar um idioma como meio de acesso ao conhecimento; e valorizar a cultura de diferentes povos não como alheia a nossa, mas como patrimônio da humanidade e parte do que nos faz humanos (DIÁRIO DE BORDO DE MARTY, grifos meus).

Posso afirmar com exatidão, que no Pibid Inglês, a diversidade cultural e do trabalho como representação de identidades (RAJAGOPALAN, 2003; HIGGINS, 2009) foi uma das dimensões do pensar a construção de sentidos por um viés crítico que mais sobressaio em nossas práticas. Deixo, no entanto, a minha urgência de pautarmos em nossas práticas pedagógicas outras dimensões tão relevantes como questões de gênero, sexualidade, da diversidade linguística, entre outros (LOPES, 2016). Partimos da seguinte premissa: A resistência às estruturas de opressão e poder, como destacam Viviani e De Noronha (2021), que operam para manter as desigualdades sociais e apagar a representação de corpos diferentes, de um modelo idealizado e tomado como padrão, pode se manifestar de muitas formas, na arte, na escrita, na fotografia, na música e também na aula de língua inglesa.

o educador precisa ter uma visão holística, enfatizando cada vez mais a integração de conteúdos e a percepção do aluno, não meramente como um ser intelectual, mas como um ser emocional, físico, cultural e social. Desta maneira o professor pode fazer com que a escola se torne um espaço de produção cultural e de política cultural (CARDOSO, 2015, p. 107)

Porém, não é suficiente que essas ações pedagógicas formativas aconteçam. É necessário que se dê ampla visibilidade a elas, para que alcancem e influenciem a construção de uma sociedade melhor, alcançando o maior número de público possível. É aí que entra a utilidade das tecnologias que têm servido de grande impulsionador de nossas atividades no Píbid Inglês, na medida em que as redes sociais, o site que mantemos na internet, o canal do *Youtube*, têm levado ao mundo as atividades postas em práticas, com um poder de alcance e de influência na formação de pessoas, muito além dos alunos da escola parceira do subprojeto.

A contribuição das tecnologias para a construção dos sentidos de ser um professor que se aceita socialmente com a representação do corpo que tem e as marcas identitárias que carrega. As vozes que surgem na internet para defender e dar visibilidade a quem somos e da necessidade de sermos respeitados em nossas escolhas e modos de vida, tem contribuído muito para o fortalecimento de grupos sociais, que se sentem empoderados e motivados por encontrar amparo em corpos semelhantes que se unem para combater as diversas formas de preconceito e ataques à uma existência plural e diferente de um modelo historicamente imposto de ser humano.

Hoje, não existo para reproduzir padrões e lógicas de opressão e de manutenção de uma lógica capitalista e opressora, mas luto e contribuo para a quebra dessas amarras, construindo uma imagem e agindo no mundo para representar e ser representado nos discursos e culturas que caminhem em direção de um mundo mais igualitário, com a valorização da pluralidade de culturas, de raças, étnicas, nacionalidade, sexualidade, entre outros, militando por uma transformação de sociedade com condições de existência mais justa e solidária.

Naquela mesma viagem descrita no início da seção, estava visitando o Sul do Brasil. Era a minha segunda viagem turística para Gramado, no Rio

grande do Sul. Já tinha tido a oportunidade de visitar a cidade em uma viagem de excursão, mas como o roteiro era programado e fiquei fascinado pelo local nessa primeira visita, resolvi voltar lá em uma viagem por conta própria, com maior liberdade de escolher os meus roteiros e locais a serem visitados. Assim fiz!

Escolhi um pacote com rotas que não havia feito, na ocasião que estivera na cidade anteriormente. Um tour de jardineira pela cidade e mais 2 dias de visitas a cidades vizinhas e a vinícolas, canyons e regiões que contam a história da imigração dos europeus, italianos e alemães em sua maioria. No primeiro dia, no tour pela cidade, a van foi me buscar na pousada onde estava hospedado, no horário combinado. Ao entrar no veículo, já havia quatro pessoas dentro e de lá procedeu-se o embarque de mais alguns turistas, em número de dez no total. O nosso guia se apresentou, cumprimentou a todos e agradeceu pela escolha dos serviços da empresa, prometendo experiências extraordinárias e inesquecíveis.

Em seguida, pediu para que cada um se apresentasse, dizendo o nome, profissão e cidade de origem. As maiorias das pessoas dentro daquele transporte eram, ou do sudeste, Rio de Janeiro e São Paulo, ou do Sul mesmo, de Porto Alegre principalmente. Havia um advogado de Brasília. Quando chegou a minha vez, fiz a minha apresentação, destacando a minha profissão de professor de língua inglesa e residente em Juazeiro do Norte, estado do Ceará. Daquele momento em diante, a começar pelo guia da excursão, passei a ser chamado de “Ceará”. Ouvi muitas piadinhas sobre o sotaque, alguns lembraram que o estado era terra de humoristas e perguntaram se eu também contava piadas, mas ninguém prestou muita atenção à minha profissão de professor. O advogado de Brasília, pelo contrário, era sempre chamado de “Doutor”.

A excursão realmente foi incrível, mas a experiência trouxe experiências frustrantes, principalmente comigo mesmo, de não ter conseguido me impor naquela ocasião e dizer que eu não era um Estado, que era um indivíduo com um histórico de trabalho e dedicação aos estudos, que me esforcei muito para chegar onde estava, mas a baixa-estima me fez pequeno diante daquelas pessoas. O sentimento de inferioridade seguiu comigo nos

dias seguintes do pacote contratado pela excursão. Resolvi fazer meu próprio roteiro e andar sozinho nos dias restantes de minha estadia em Gramado.

Minha posição política no campo progressista, que indubitavelmente tem guiado minhas práticas pedagógicas e o meu fazer educação, foram fundamentais para trazer essas situações vividas nas conversas com o grupo, tensionar e quebrar paradigmas que permeiam a formação dos professores do Pibid Inglês, além de pensar os conteúdos formativos, as práticas e posturas na sala de aula nas etapas de docências compartilhadas, trazendo ao campo das discussões, reflexões e problematizações (RAJAGOPALAN, 2003), conceitos como a supervalorização do que vem do exterior, especialmente dos Estados Unidos, a baixa auto-estima pela condição de ser nordestino e da condição linguística, que só reforçam ideologias neocolonialistas de hegemonização, de “interesses oportunistas”, conforme destaca Hooks (2013, p. 23) e da manutenção do poder imperialista.

Hoje saberia me posicionar com muito mais propriedade com relação à situação descrita. Hoje enfrentaria com mais poder de argumentação à situação vivida nesse relato. Temos constantes relatos de outros corpos que sofrem diariamente algum tipo de discriminação, preconceito e atitudes racistas, machistas pelo fato de serem negros, mulheres, gays, nordestinos, e etc. Essas situações precisam ser resolvidas pelo professor em primeiro lugar, depois serem abraçadas em ações pedagógicas em sala de aula, lugar de formação do cidadão, de “transformação do sujeito social”, conforme aponta Rojo (2004, p. 7), pois, é de extrema relevância mencionar aqui, que, assim como Pennycook (2001, p. 16), acredito que “a resistência da sala de aula pode desempenhar um papel significativo em transformações maiores na esfera social”

Hoje me orgulho de minhas origens, de minhas conquistas e trajetórias de vida. Não necessito ter olhos azuis para ser aceito na sociedade. Hoje tenho consciência de que essas situações acontecem, em maior ou menor grau, todas com consequências emocionais ou físicas a determinados grupos sociais e que essas situações precisam ser trazidas para as discussões dentro de sala de aula. Esse espaço formativo, que como destaca Menezes de Souza (2011), ainda mostra um descompasso enorme com as transformações complexas,

globalizadas e múltiplas, necessita empoderar e dar condições de entender e se posicionar a respeito de discriminações e situações de menosprezo as marcas identitárias e culturas que trazemos no nosso corpo e valorizá-las como representações de um coletivo e identidades construídas ao longo da história. Situações que se avolumam muito com os avanços tecnológicos e o advento das redes sociais e da internet, onde as informações ganham alcance instantâneo e mundial.

4.3.2 Experiências para refletir, criticar e transformar o ensino e as vidas : As tecnologias digitais dando novos horizontes para o pensar e fazer educação no século XXI

Nessa seção, analiso com base nas experiências e trajetória docente, fundamentado na teoria de base e auxiliado pelos instrumentos de coleta de dados, como as minhas construções de sentidos, associando os (Novos) (Multi)letramentos (Digitais), como indispensáveis no desenvolvimento de competências, habilidades e práticas didático-pedagógicas do professor de língua inglesa na era digital, estão reproduzidos na cultura, discursos e práticas dos participantes do subprojeto Pibid Inglês, constituindo a dimensão que denomino de *letramento técnico, científico e pedagógico construído no Pibid Inglês*.

4.3.2.1 A (des)(re)construção de certezas e crenças do que é ensinar e aprender frente ao novo e complexo sistema de mudanças ocasionado pelas tecnologias na sociedade

Boa tarde, professor. Só para avisar que enviei o relatório para o seu e-mail! 🙌". "Oi. Tá blza 🙌"

A disseminação de informações em grande escala e com alcance mundial e instantâneo, com uma capacidade de engajamento massivo tem se tornado um componente cultural cada vez mais proeminente no século XXI. As tecnologias fornecem a matéria-prima para a realização de atividades de lazer,

estão presentes no mundo do trabalho, são responsáveis por remodelar comportamentos sociais, os pontos de vista políticos, a construção de identidades e culturas na contemporaneidade. Nesse sentido, entendo que não há como se conceber as práticas do cotidiano e o que se constrói de sentidos e significados de mundo sem a integração da internet, das redes sociais e outras mídias digitais (KELLNER, 2003).

No século XXI, as tecnologias digitais têm proporcionado novas maneiras de se comunicar, inovar na linguagem e estabelecer uma cultura de construção de significados (MENEZES DE SOUZA) e de estabelecimento das relações humanas na sociedade. Como destaca Rajagopalan (2003), nessa era globalizada, os destinos dos povos de diferentes lugares e interesses estão cada vez mais conectados.

Marty, no seu diário de bordo do dia 17 de junho de 2021, registra o seu entendimento construído no Pibid Inglês da presença ubíqua (SANTAELLA, 2013) das tecnologias nas práticas pedagógicas.

Marty: sempre quando usamos de recursos tecnológicos para trabalhar nas docências, os alunos se comprometem a fazer com mais entusiasmo do que uma atividade estática, no papel, acredito que na medida que o tempo avance, essas ferramentas estarão cada vez mais presente do ambiente escolar (DIÁRIO DE BORDO DE MARTY, grifos meus).

O excerto de Marty remete ao fato de que no presente século, as tecnologias digitais estarão cada vez mais presentes nas práticas do cotidiano, com especial atenção na esfera educacional e no ensino de línguas, onde novas formas de comunicação se materializam de forma multimodal (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), nas múltiplas linguagens que proliferam em nossas relações sociais. Pennycook destaca que, na contemporaneidade, “a aprendizagem de línguas acontece dentro e em volta de um conjunto muito mais amplo de dimensões semióticas, incluindo toque, cheiro, gosto, coisas e lugares” (PENNYCOOK, 2018, p. 131).

Nesse sentido, as reflexões, planejamentos e práticas pedagógicas do Pibid Inglês, nas atuações na escola parceira, não dispensaram a incorporação

e o pensar criticamente as tecnologias digitais na resignificação do trabalho docente na produção do conhecimento em sala de aula. Nesse contexto, creio ser importante retomar algumas de minhas concepções a respeito do processo de ensinar e aprender língua inglesa, bem como de teorias e metodologias de meu trabalho, que foi sendo reconstruído ao longo de minha formação docente, para melhor se entender como essas construções de sentidos se materializam na comunidade sociocultural PIBID Inglês e nos registros que trago para essa pesquisa.

Por muito tempo acreditei que a minha fluência oral, o meu conhecimento das estruturas e regras gramaticais da língua inglesa seriam suficientes para dar aulas, pelo tanto de tempo em que me via no lugar de docente, sem me preocupar com outros aspectos que se manifestam no processo de ensino e a aprendizagem em contextos históricos e culturais de materialização da língua(gem) e das interações sociais.

Trazer no corpo as marcas do que concebia como elementos auxiliares de minha caracterização de um professor de inglês, espelhado em um ideal personificado um indivíduo norte-americanizado, materializado nas roupas, nas lentes de contato azuis e em um estilo de vida em que procurava me cercar ao máximo de elementos em que a língua inglesa estivesse inserida, também acabou se mostrando insuficiente para dar conta das rápidas e crescentes demandas que o profissional de língua inglesa necessita contemplar na contemporaneidade.

Às sextas-feiras à tarde, dava aulas de conversação em um curso de idiomas na cidade de Juazeiro do Norte. Era particularmente uma aula que gostava muito, já que tinha a liberdade de planejar a temática a ser abordada e a escolha dos recursos didáticos usados, sem estar atrelado a um plano de curso previamente elaborado. Foi um período de experiências em que pude dar asas à imaginação, a autonomia e à criatividade, já que o formato e execução fugiam ao padrão de uma aula tradicional. Os encontros eram promovidos com o intuito de se constituir um espaço democrático em que qualquer aluno matriculado na escola de idiomas, em qualquer nível de proficiência que estivesse; básico, intermediário ou avançado, pudesse encontrar um ambiente para ampliar a sua capacidade de se comunicar em inglês, sem cobranças,

sem avaliações, sem julgamentos de certo ou errado. As conversações das sextas-feiras eram oportunidades de interações e partilhas de saberes em que todos se sentiam contemplados e valorizados em seu processo de aprendizado e na contribuição que poderiam dar um ao outro nessa trajetória. Não era à toa que as aulas de conversação sempre atraíam muitos alunos.

Quero fazer perceber nesse relato qual era a minha essência como professor de língua inglesa, enclausurado numa torre de marfim (RAJAGOPALAN, 2003): Ser um mediador na promoção de um aprendizado linguístico eficiente e significativo para os alunos sob minha responsabilidade. E isso eu fazia com muito profissionalismo e dedicação, usando um estilo próprio, testado e experimentado na prática, nas muitas experiências adquiridas nas escolas públicas, privadas, nos cursos livres de idiomas, com alunos de todas as faixas etárias, abrangendo desde aulas de inglês instrumental, com focos específicos, até cursos de conversação livre, com aulas totalmente em inglês, promovendo uma imersão abrangente dos alunos para o desenvolvimento das habilidades comunicativas.

Trago nesse contexto, a fala de Almeida Filho, que retrata muito do processo de (re)(des)construção que passei ao longo de meu processo formativo, até chegar no momento atual:

A prática do ensino de Língua Inglesa exige do professor o desenvolvimento de uma postura profissional crítica para que ele possa descobrir quais as implicações do ensino desta língua dentro da nossa sociedade. Para tanto, a aprendizagem de línguas estrangeiras no Brasil necessita passar por uma consciência sócio-histórica e cultural que reforce a própria identidade brasileira antes de avançar rumo à integração dos ideais e valores das culturas estrangeiras e principalmente das dominantes” (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 39)

Trazendo as reflexões teóricas para a minha realidade de vida, percebo que, à medida que fui reconstruindo meus sentidos, aliando o fazer pedagógico com estudos e pesquisas no campo da linguagem, notadamente da Linguística Aplicada, fui percebendo a incompletude, dei lugar as incertezas, as dúvidas e ao sentimento de estar sempre me questionando e procurando

(re)(des)construir meus alicerces e visões de mundo e do meu papel como professor.

Comecei a compreender principalmente, que as tecnologias e as novas materializações de linguagens, culturas e espaços de comunicação e reconfigurações de sociedade, demandam o refazer constante de pensamentos e ações no mundo (SANTAELLA, 2013), afinal uma vez que nos construímos na e pela linguagem, nas interações em contextos sócio, históricos e culturais, é necessário a quebra das certezas absolutas e imutáveis, da prevalência da razão, em detrimento das emoções e dar lugar às subjetividades características do seres humanos.

Nesse contexto, concordo com a fala de Rajagopalan (2003, p. 25), ao dizer que “nós, linguistas, devemos com urgência, rever muitos dos conceitos e das categorias com os quais estamos acostumados a trabalhar, no intuito de torná-los mais adequados às mudanças estonteantes, principalmente em nível social, geopolítico, e cultural”. Creio que o fazer pedagógico deve ser permeado por esse desejo constante de estar sempre se refazendo, com estudos, pesquisas, avaliações e reflexões de como a linguagem reconstrói culturas, hábitos e as interações, ao mesmo tempo em que é reconstruída nas práticas sociais ao longo da história.

Na minha realidade de professor de inglês atual, essa minha dimensão constitutiva técnica e científica se entrelaça com o meu fazer pedagógico, numa perspectiva de pós-método (PRABHU, 1990; KUMARAVADIVELU, 2003), que dialoga diretamente com a pedagogia dos (Novos)(Multi)Letramentos Digitais e Linguística Aplicada Crítica¹⁰.

Nesse sentido, trago no meu fazer docente, oportunidades de um aprendizado de língua inglesa que capacite o desenvolvimento das habilidades

¹⁰ Entendo que ser um professor *linguista aplicado crítico* é trazer o entendimento de discordância de comportamentos, políticas e ações de países onde o idioma inglês é falado como primeira língua. É também ser um militante das causas sociais, buscar, por meio de sua prática pedagógica, construir um mundo mais justo, democrático, igualitário e solidário, condições que estão muito distantes das intencionalidades de nações imperialistas e opressoras, que ao longo da história tem usado o seu poderio econômico, político e militar para impor suas vontades a países onde se estabelecem como colonizadores e sugam todas as riquezas naturais, subjugam os povos originários e estabelecem seus regimes e governantes para atender os seus interesses, em favor de uma minoria, enquanto a maioria da população fica à mercê de suas vontades, por meio de mecanismos de controle. A língua é um desses mecanismos.

comunicativas e linguísticas, constituídas anteriormente, assim como permite a ampliação de habilidades e competências para compreender as relações de poder materializadas nos discursos, a relação da língua(gem) com a construção de sentidos de mundo, num contexto, social, político, cultural e histórico, discutindo e refletindo temáticas socioculturais reais e contemporâneas – que muitas vezes necessitam de um resgate histórico, a fim de serem entendidas, contextualizadas com os espaços, as histórias e as representações sociais humanas materializadas em sala de aula, oportunizando uma formação crítica (CANAGARAJAH, 2000) e transformadora dos aprendizes.

A Coordenação do Pibid Inglês na modalidade virtual/remota exigiu um olhar para o processo de educação condizente com esse estado de ser professor em que me encontro agora.

Essa prática social exigiu de minha parte, a conscientização da responsabilidade e da ética envolvida nesse processo de orientar uma comunidade na construção de sentidos complexos que os capacitassem a refletir, analisar e criticar as suas próprias trajetórias docentes e as suas práticas pedagógicas, pois como destacam Rojo e Barbosa (2015, p. 55) “as ideias, concepções e ações” que o ser humano adquire em suas inter-relações, geram conhecimentos capazes de interferir e “transformar o mundo e si mesmo”. Costumo dizer, nesse contexto, que às vezes nem percebemos, mas o impacto de nossas ações e de nosso fazer pedagógico pode gerar barreiras, ou abrir portas para indivíduos com o potencial de operar enormes mudanças na sociedade. Como exemplo, trago o seguinte relato:

Lembro certa vez, no início de minhas atividades na UFCG, que resolvi “brincar” e fazer uma “piada” com algo, que agora não recordo o que foi, mas que atingiu diretamente um determinado aluno. Ao final da aula, ele se aproximou, me deu um leve empurrão com o seu ombro e disse em voz baixa, de maneira que só eu pudesse ouvir, algo mais ou menos como: *tenha cuidado com o que fala, aqui dentro você é professor e respeito sua autoridade, mas lá fora é uma pessoa qualquer*. A ficha caiu! Todos foram embora e eu fiquei um bom tempo parado, desorientado com aquela situação. Não por medo, mas por sentir vergonha de mim mesmo, por ter percebido que o que tinha dito, em

forma do que, para mim soava engraçada, não foi recepcionada de maneira positiva por esse estudante em particular e quem sabe outros se sentiram ofendidos também, mas não quiseram se manifestar. Momentos como esse têm servido para que eu esteja em constante alerta para as minhas atitudes, falas e comportamentos em sala de aula. Tudo o que dizemos e fazemos conta muito e produz significados muito sólidos em nossos aprendizes, o que só reforça o enorme compromisso e ética que tenho nesse lugar de professor.

O meu papel nesse contexto foi o de orientador na formação do profissional docente, com todas as complexas implicações que esse processo exige. Pessoalmente me sinto mais confortável no papel de professor ministrante de aulas. Quando se trata de mediar o processo de formação do profissional professor de língua inglesa, considero a tarefa demasiadamente desafiadora, uma vez que a maneira com que conduzirei essa etapa formativa trará consequências permanentes para a atuação dos bolsistas sob minha responsabilidade, com impactos profundos em todo o processo de ensino e aprendizagem.

Esses impactos formativos podem ser visitados nos registros dos bolsistas, como o excerto abaixo:

Charlotte: essa experiência que tive com a docência compartilhada foi de extrema importância para que eu tivesse consciência das dificuldades que podem haver em sala de aula, e buscar refletir sobre essas questões buscando sempre novas maneiras que possam de alguma forma tornar as aulas mais dinâmicas, tendo ciência de que cada discente/turma possui uma forma diferente de interação e processo de aprendizado, por isso o Pibid contribui para que os bolsistas, futuros professores, possam se capacitar tendo uma consciência social, e se capacitando cada vez mais para melhorar a educação no país. (DIÁRIO DE BORDO DE CHARLOTTE, grifos meus).

O excerto de Charlotte deixa claro que, nos anos que virão, da mesma maneira com que eventos e pessoas foram construindo os meus sentidos de mundo, de mim mesmo e da minha profissão como professor de língua inglesa, o Pibid Inglês tem servido como esse alicerce e ponto de convergência /

divergência, tensão e quebra de paradigmas que tem servido para (re)construir os alunos bolsistas e supervisores em suas trajetórias pessoais e profissionais. Com certeza suas ações no futuro e já no presente irão/tem refletido a cultura e formação técnica-científica e pedagógica adquirida no Pibid Inglês.

Nas etapas de formação e capacitação pedagógica, enfatizei da maneira mais didática possível, que acessar dados, percorrer informações disponíveis na internet, planejar ações, a partir de opções disponíveis ao usuário, vistos por uma perspectiva crítica, vão muito além de dotar o indivíduo de uma habilidade de ler e escrever em ambientes multimodais. Devem considerar principalmente a capacidade do professor de “perceber as mudanças”, como partilha Monte-Mor (2012, p. 38), os espaços de produção, os indivíduos participantes e características dos ambientes virtuais de interação e não só devem auxiliar os indivíduos a acessarem informações disponíveis nesses diversos ambientes virtuais, mas sobretudo, vistos em um contexto educativo, pressupõe do professor um trabalho pedagógico que capacite e leve o aprendiz a agir no/sobre esses ambientes virtuais de maneira ativa, consciente e reflexiva, percebendo como se dão os processos de engajamento de pessoas em suas relações interpessoais, aumentando o interesse e fidelizando um público consumidor de suas informações, que devem ser questionadas e analisadas, à luz das intenções comunicativas por trás dessas manifestações linguísticas, avaliando a credibilidade e relevância dessas informações para a sua vida, depurando e transformando-as em conhecimentos úteis em sua vida.

Ora essa dimensão crítica, analítica, questionadora e investigativa deve ser desenvolvida em primeiro lugar pelo professor, para que este tenha as condições de conduzir o processo de ensino e aprendizagem transformador de vidas. Nesse sentido, trago o meu registro no diário de bordo autoetnográfico, para comprovar a abordagem dessa discussão nas etapas formativas dos bolsistas ID do Pibid Inglês:

Fabiane: Nesse modulo, construí um espaço discursivo-formativo levando os bolsistas ID e supervisora à reflexão da importância de entenderem que o profissional docente de língua inglesa necessita

perceber que o ensino para uma efetiva aprendizagem e produção do conhecimento passa por um entendimento do próprio professor, como mediador desse processo, de que o que está em jogo é muito mais do que a mera aquisição da capacidade comunicativa e a ampliação de uma lista de vocabulário. O que se faz urgente para nós professores de língua inglesa, seja em pré-serviço, ou em atuação, é a compreensão de que o espaço sala de aula deve se converter em um lócus de uma construção integral e inclusão do ser humano nas práticas do século XXI e para isso, importa que construamos um sólido embasamento teórico, metodológico e identitário, entendendo as possibilidades que a língua inglesa oportuniza como língua internacional nas relações humanas e o nosso papel na condução de práticas pedagógicas que atendam as demandas da sociedade contemporânea. (FABIONE, DIÁRIO DE BORDO AUTOETNOGRÁFICO DO DIA 13 DE JANEIRO DE 2021, grifos meus).

O excerto demonstra que, alinhado com o pensamento de Menezes de Souza (2011), trabalhei no Pibid Inglês a premissa de que o mundo contemporâneo “globalizado e complexo” (p.280) está imerso em novas construções de sentido e que o professor de inglês deve ter um olhar especial para essa realidade. Deve assim, como o mediador do processo de aprendizado, pensar a sua atuação pedagógica, no sentido de instigar o aprendiz a sair do lugar comum, provocar reflexões, pontos de tensão, com o intuito de problematizar situações sociais no evento aula, a fim de produzir o saber almejado.

Deve também, pensar quais estruturas são mobilizadas na construção das ideias e como as linguagens se manifestam nesses contextos e compreender principalmente que, como afirmam Cope; Kalantzis e Fernandes (2017, p.158, tradução minha), “os estudantes são diferentes em suas histórias sócio-culturais e linguísticas, em suas experiências, interesses, modos de engajamento e velocidade de aprendizagem”. Aqui acrescento que, em virtude de nossas práticas pedagógicas se situarem nos espaços de interação virtual, O Pibid Inglês deu bastante enfoque em entender esse espaço e sua diversidade de cultura e comportamentos, que materializa todo um conjunto de signos linguísticos multissemióticos que vão de *emojis*, *gifs* animados, sons, imagens e gestos que compõem formas abreviadas, abrangendo desde uma

palavra até uma oração completa – veja por exemplo a abreviação: *ttul8*, que significa: *Talk to you later*. São diferentes formas de materialização da linguagem que se integram cada vez mais à cultura e práticas comunicativas utilizando uma variedade de códigos linguísticos nos ambientes virtuais. A aproximação de nossas práticas com os contextos reais dos estudantes aprendizes me parece uma decisão acertada para trilhar esse caminho, como deixa claro Marty, no seu diário de bordo do dia 22 de julho de 2021:

Marty: Essa docência me mostrou como os alunos gostam de participar quando lhes é possível, quando se sentem confortáveis em mostrar ao mundo o que podem fazer, por isso penso que é de extrema importância familiarizar o tema ao aluno primeiro, mostrar que está dentro da realidade do aluno e faz-lo que se sinta parte. (DIÁRIO DE BORDO DE MARTY, grifos meus).

Helen, no seu diário de bordo do dia 16 de setembro de 2021, reforça essa premissa:

Helen: Ao final da aula percebi que houve aprendizado dos alunos, pois eles mostravam que conheciam e queriam falar sobre o assunto, essa aula em especial aconteceu uma troca de conhecimentos, assuntos importantes a serem debatidos aconteceu durante a aula, isso cria ainda mais motivação para mim como futura professora (DIÁRIO DE BORDO DE HELEN, grifos meus).

Os excerto de Marty e Helen deixam claro que pensar o seu lugar de professor e o ensino de língua inglesa com o objetivo de uma aprendizagem “genuína e significativa”, nos dizeres de Baldwin e Fleming (2003, p.16), que atenda às reais necessidades dos indivíduos, parte do entendimento de quem são os aprendizes envolvidos no processo, o que trazem de conhecimento prévio (MOITA LOES, 2006), quais os seus interesses e ideologias, qual o grau de conhecimento da língua inglesa que possuem, o contexto sócio e econômico em que estão inseridos, quais as suas aspirações para o futuro, engajamento político, culturas e grupos em que estão imersos, seus valores e crenças que definem suas múltiplas identidades e representações sociais

(HIGGINS, 2009; SANTAELLA, 2013). Ao nos determos sobre essas questões, vamos encontrar respostas tão variadas quanto os desafios que teremos que superar, a fim de trazer para a sala de aula um ensino que consiga atender totalmente a todas as necessidades da coletividade humana nessa esfera social. Especificamente, quando me refiro à aula em espaços virtuais, como foi a realidade vivida pelos Bolsistas ID na vigência do Edital 2020-2022.

Aprofundando a discussão sobre o espaço virtual de práticas em que demos materialidade às ações do Pibid Inglês, Nathan, na reunião do dia 25 de maio de 2021, refere-se a esse espaço formativo como uma comunidade digital e especifica o que isso significa:

Nathan: Esse grupo que nós estamos aqui é uma comunidade digital, né? Nós pertencemos ao grupo Pibid, como um grupo de pessoas que estão buscando um determinado interesse, né? Que é o estudo na área da educação... Nós temos esse grupo de pesquisa e nós utilizamos ferramentas digitais para intermediar nossas relações (FALA DE NATHAN NA REUNIÃO DE ESTUDOS E PLANEJAMENTOS DO PIBID INGLÊS, grifos meus)

O excerto de Nathan reforça que na comunidade virtual Pibid Inglês, os momentos de interação discursiva, mediados por suportes tecnológicos, foram especialmente importantes para refletir a formação técnico-científica e pedagógica dos bolsistas ID, levando em consideração a realidade que estávamos vivendo, o que nos fez refletir com mais propriedade, o fato de que as tecnologias digitais e as interações nos ambientes virtuais propiciam uma “compreensão mais rica de si mesmos e de seus papéis e relações sociais” (SANTAELLA, 2013, p. 71).

Acrescento também que nesse espaço peculiar, desenvolvemos capacidades e habilidades letradas para a inclusão e integração de todos nas práticas sociais realizadas, o que nos levou a uma cultura de partilha solidária de saberes, o que por consequência resultou em indivíduos extremamente ativos e produtores de significados, que resultou na construção de sentidos coletivos do subprojeto. A esse respeito, destaco o que registrei na reunião de estudos e planejamento do dia 25 de maio de 2021:

Fabiane: Nós do Pibid Inglês, versão 2020-2022 [...] nós estamos nos comunicando, nós estamos nos formando inteiramente de maneira virtual, né? Qual é o espaço de interação que a gente tem, desde o começo de nossas atividades do Pibid? É esse espaço aqui. Esse espaço entendido como, né? Uma junção de máquinas, uma junção de redes, uma junção de pessoas, que constroem, é, constroem comunicação e é destinado a determinados objetivos e qual é o papel de cada um de nós dentro dessa comunidade social que é o Pibid. (FALA DE FABIONE NA REUNIÃO DE ESTUDOS E PLANEJAMENTOS DO PIBID INGLÊS, grifos meus).

O exceto condiz com o pensar e agir no ciberespaço, entendido por Lopes (2016, p.2) como a Web 2.0, um “ espaço de discussão, de reinvenção social, de agenciamento e de transgressão”, proporciona ainda o uso de recursos multimodais para dar um caráter mais apelativo ao discurso, mesmo as que acontecem em tempo real, diferente de um evento presencial em que somente a sua fala é utilizada como elemento discursivo, o que favorece aqueles que particularmente não gostam de expor sua imagem e vem nos espaços virtuais, uma chance de se fazer ouvir e se manifestar, ou simplesmente de consumirem, como destaca Lopes (2016, p. 2), uma “a profusão de discursos” disponíveis na internet, em outras palavras, o ciberespaço constituiu-se como lócus de (re)(des)construção dos sentidos de ser professor de Língua Inglesa para os integrantes do Pibid Inglês, em etapa de formação inicial (Bolsistas ID) e continuada (supervisora e coordenador de área).

Nesse espaço de manifestações de linguagens múltiplas e novos comportamentos culturais, o indivíduo pode ser o criador de conteúdos, gerando e gerenciando o seu próprio evento de letramento, ou interagir de formas mais ou menos engajada nas produções textuais disponíveis, somente lendo o conteúdo, interagindo parcialmente, por exemplo, quando o indivíduo só interage com um *emoji* de *like*, ou numa interação mais ativa, quando responde e se envolve nas discussões de maneira ativa, com novas postagens anexas, que podem ser textos, vídeos, *emojis* ou uma combinação de todas, expressando suas opiniões e marcando o seu posicionamento, que por sua vez, obterá interações de outros participantes e do criador do conteúdo. Ora, as

consequências dessas ações no mundo virtual não são desprezíveis e têm sido responsáveis por uma reconfiguração massiva de realidade e do mundo físico.

Trazendo essa reflexão para as práticas de docências compartilhadas experienciadas virtualmente pelos Bolsistas ID na escola parceira do subprojeto, é importante pontuar que esses estudantes, futuros professores em serviço, puderam perceber na vivência real, que na era digital, como destaca Lopes (2016, p. 6) “a Internet amplia as possibilidades de relacionamentos sociais para além dos horizontes tradicionais”, nesse sentido, constataram que o evento de letramento *aula* pode ser realizado totalmente em um ambiente virtual, que esse lugar público, o ciberespaço, onde qualquer pessoa pode participar sem a necessidade de sair de casa (LOPES, 2016), desafia a lógica do tempo e espaço.

E mais, que nessa realidade, “vivemos semioticamente conforme construímos sentidos culturais e pessoais significativos da nossa participação” (LEMKE, 2016, p. 474). Concordando com Lemke, acrescento que nesse lócus de convivência, nós da comunidade Pibid Inglês constatamos alguns elementos complicadores e desafiadores para uma aprendizagem produtiva, uma vez que, nesses espaços virtuais, o sujeito pode interagir de maneira velada ou anônima, com pessoas conhecidas ou totalmente estranhas ao seu círculo de convivência cotidiana e que fatores externos ao evento aula, que nem sequer seria levados em conta em uma aula presencial, se tornam importantes de considerar na modalidade de aulas remotas, como destaca Marty, na observação feita, a partir de uma aula executada no dia 03 de junho:

Marty: Sempre busco ressaltar a importância das interações para um melhor fluir da aula, já que a confluência de ideias gera um fluxo de pensamento contínuo que desperta no aluno o interesse em participar. Mas nem sempre se faz possível ligar a câmera ou o microfone, já que é de casa que todos participamos dessas interações, o que gera uma certa relutância pois nem todos sentem-se confortáveis em ligar suas câmeras e trazer para seu professor e colegas a realidade de suas casas (DIÁRIO DE BORDO DE MARTY, grifos meus).

Gosto da interação, do olho no olho, de dar aulas caminhando entre as fileiras de cadeiras, me movimentando e interagindo com todos os discentes. É uma de minhas marcas registradas na Universidade, construída mesmo antes de ingressar como professor do ensino superior. Raramente sento na cadeira durante a aula. Por esse motivo, a adaptação forçada de lecionar sentado, olhando fixo para a tela de um computador ou celular, além de fatores que acrescentam complicações à realização do evento aula no ciberespaço, via de regra me deixam exaurido e não raras vezes desmotivado. Ao final de uma aula de duas horas, estou tão, ou mais cansado, do que se estivesse lecionando por quatro horas sem parar.

Esse episódio que Marty retrata me faz lembrar as palavras de Prabhu (1990, p. 171) de que “Quanto mais indireta for a relação entre ensino e aprendizagem, mais difícil é atribuir qualquer parte específica do aprendizado para qualquer parte específica do ensino. O que chegamos ao consenso no Pibid foi de que, seja na modalidade presencial ou virtual, não há como atendermos em sua totalidade as necessidades individuais dos estudantes no evento aula, contudo, a modalidade virtual de aulas ampliou imensamente os desafios nesse sentido.

Creio assim que as barreiras e desafios devem ser enfrentados e superados, a partir do pensar e refletir o processo de ensino e aprendizagem em projetos formativos como o Pibid. Reforço nesse contexto que o ensino de língua inglesa tem que ser pensado principalmente por um viés de formação integral do sujeito aprendiz, na dimensão linguística, mas também social e identitária, com a finalidade de inclusão desse indivíduo em práticas sociais reais fora dos muros da escola, notadamente se considerarmos o “ modo de agir, pensar e interagir de alunos imersos nas culturas digitais” (LUCENA et. al., 2020, p. 280), na contemporaneidade.

Nessa perspectiva, o evento aula não pode dispensar o planejamento e execução de atividades sem refletir sobre 1. A língua e as linguagens a serem usadas nas ações, 2. Os seres humanos envolvidos no processo, 3. O contexto social, econômico e cultural da sala de aula; 4. Suportes didáticos para a efetiva aplicação das atividades; com o objetivo de promover o saber linguístico e social do sujeito aprendiz, como reforçado pela Bolsista ID Charlotte:

Charlotte: Ao compreender que a linguagem é uma atividade de comunicação em um contexto social, os professores passam a buscar novos meios de ensino para que o aluno aprenda a língua inglesa não de forma fragmentada, mas em um contexto real de uso da língua. (DIÁRIO DE BORDO ELABORADO POR CHARLOTTE, grifo meu).

A fala de Charlotte comprova que no Pibid Inglês existe toda uma consciência de que o contexto educacional está indissoluvelmente relacionado com a sociedade real, o que requer de nós, professores, transformações, ressignificações e dinamicidade de nossas práticas pedagógicas. Nesse sentido, me fundamento em Menezes de Souza (2011), e entendo a sala de aula como um lugar complexo em que as significações vão se dando de maneira diversa e muitas vezes imprevisível. Por esse motivo, percebo que os bolsistas ID do Pibid Inglês espelham em suas práticas e discursos, esse meu olhar de professor crítico, que abraça e incentiva a produção e a construção do saber na multiplicidade e diversidade em que a língua(gem) se materializa nas situações comunicativas, sendo a sala de aula um lócus reprodutor dessas práticas em situações reais de interação.

4.3.2.2 Os (Multi)letramentos (críticos) como instâncias de construção de sentidos das práticas pedagógicas do professor de inglês na era das tecnologias

Há não muito tempo atrás, a calçada de minha casa era o lugar em que as minhas interações sociais aconteciam. Nesse lócus de práticas sociais, os sentidos e significados iam sendo construídos, juntamente com pessoas da minha restrita esfera de relações humanas, todos conhecidos e vizinhos. Esse era o meu mundo. Ali me sentia feliz. Não conhecia muito além dessa realidade. Hoje já não é mais assim. Com comandos e procedimentos simples tenho na tela do computador, ou do celular, um mundo inteiro de informações de todos os tipos à disposição. Esses equipamentos tecnológicos passaram a

ser os principais lugares de interação, de busca de informações e de construção de significados.

De minha infância até o dias atuais, tenho visto cada vez mais as tecnologias como instâncias revolucionárias da sociedade (COPE; KALANTZIS, 2013; COPE-KALANTZIS; MARTIN-GHERAB, 2010) , uma vez que abrem as portas para as novas formas de relacionamentos e interações sociais, além de modificar a atitude mental, o pensar e o agir (LOPES, 2016; RIBEIRO, 2018), ou seja, as mudanças operadas no mundo, possibilitado pelas tecnologias, alteram as nossas construções de sentidos identitários e nossas ações nas práticas sociais. Diariamente, tenho que planejar as tarefas de ensino, pesquisa e administrativas, inerentes à minha profissão docente.

À medida que vou executando o meu trabalho, percebo que constantemente tenho que fazer escolhas, flexibilizar minhas ações, a fim de que se adéquem a determinados contextos, negociar, para obter melhores resultados, e no final da jornada, sempre que posso, faço uma recapitulação de como foi o dia de trabalho, com a finalidade de perceber o que foi aprendido, rever algumas falhas e estar sempre pronto (des)(re)aprender e promover mudanças para uma melhor atuação como professor de língua inglesa. Para dar de conta de todas essas tarefas, tenho que fazer uso de uma diversidade de procedimentos e ações, possíveis somente porque possuo as capacidade e habilidades necessárias de fazer uso de ferramentas e suportes tecnológicos integrados ao meu dia a dia.

O que discuto nessa seção é que semelhante a outras práticas sociais, ser professor de inglês exige uma constituição técnica-científica e pedagógica, essencial para se pensar teoria e prática na etapa de formação do profissional docente e essa dimensão formativa na atualidade está intimamente relacionada com a integração das tecnologias na sociedade.

A capacidade pedagógica da efetiva prática de ensino de língua inglesa na era tecnológica envolve uma complexidade de fatores e escolhas, que abrangem, entre outras, o conhecimento de teorias e fundamentações científicas a respeito de como se ensina e como se aprende, qual o contexto social, econômico e geográfico dos aprendizes, quais as motivações e expectativas de aprendizado de cada indivíduo inserido na comunidade

escolar, até as escolhas de atividades e materiais de suporte a serem utilizados em sala de aula, esta última ainda podendo ser considerada em sua forma presencial ou remota / virtual.

Na minha experiência como pesquisador da linguagem, tenho observado o surgimento de muitas teorias e abordagens científicas, criadas ao longo da história, além de alternativas de fórmulas mágicas contemporâneas, que se espalham aos milhares na internet e mídias sociais, com promessas de uma metodologia infalível de ensinar e aprender uma língua estrangeira. A ênfase nos objetivos e metodologia de aplicação dessas abordagens e métodos varia e se distingue pela ênfase em certos aspectos: Se por um lado se dá destaque na leitura e aquisição de vocabulário e aprendizado da gramática normativa de maneira prescritiva, outras perspectivas de ensino e aprendizagem focam em um processo menos artificial em que se oferecem oportunidades do aprendiz construir o seu conhecimento da língua não preso a regras, mas em situações mais naturais de uso das habilidades de fala, escuta, escrita e leitura.

O excerto da bolsista Charlotte, no diário de bordo de 14 de outubro de 2021, exemplifica bem como o Pibid Inglês pensa em termos de teoria, metodologia e prática de sala de aula, numa dimensão de Pós-Método (PRABHU, 1990), oportunizando ao aluno, como destaca Kumaravadivelu (2003), condições de negociar e gerenciar o seu aprendizado com mais autonomia.

Charlotte, Como metodologia decidimos utilizar vídeos, quiz, e frases escritas na língua inglesa, como também, optamos por fazer uso de uma abordagem sociointeracionista para que, assim, os alunos pudessem interagir com seus colegas, com os bolsistas e com a professora, discutindo sobre o assunto trabalhado durante a aula. Sendo assim, focamos em atividades de leitura e escrita na perspectiva de letramento com o foco na gramática, trabalhando, também, as três habilidades comunicativas dos alunos na língua inglesa, sendo elas o listening, reading e writing. (DIÁRIO DE BORDO DE CHARLOTTE, grifos meus).

O registro de Charlotte me remete ao que trouxe para o meu lugar de Coordenador de Área do Pibid Inglês e que compartilhei com os meus pares, como material constituinte do que concebo em termos da efetiva prática pedagógica, qual seja: Na contemporaneidade, não há como se pensar o ensino e aprendizagem de línguas sem levar em conta o contexto sócio, histórico e cultural, as novas formas de linguagens, as tecnologias digitais e os aprendizes como indivíduos heterogêneos e participantes ativos deste processo, nos dizeres de Walsh (2009, p. 4), “com uma pedagogia e práxis orientadas ao questionamento, transformação, intervenção, ação e criação de condições radicalmente distintas de sociedade, humanidade, conhecimento e vida”.

Quanto ao pós-método, Pereira esclarece que

Essa pedagogia se arvora em três parâmetros: o da particularidade, praticabilidade e possibilidade. O primeiro refere-se à atenção ao contexto social e cultural ao qual os aprendizes pertencem para definir o que e como se ensinará; o segundo desloca a dicotomia entre teoria e prática ao conceber professores como autores em potencial das teorias que orientam seu ensino; o terceiro, por sua vez, defende um ensino que prima pelo pensamento crítico que permita uma compreensão ampla sobre questões sociais, culturais e históricas em uma mirada política (PEREIRA, 2021, p. 233).

Nesse contexto, a pedagogia dos Multiletramentos digitais e o Letramento Crítico foram as instâncias de aproximação do pensar os pilares de um educador na dimensão do Pós-Método e refletir o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa na contemporaneidade, adotado nas etapas de formação pedagógica dos bolsistas ID do subprojeto Pibid Inglês, versão 2020-2022. Esse pensamento e concepções que me constituíram, me levaram a estabelecer as bases teóricas, metodológicas e de práticas do projeto do Pibid Inglês, sendo posteriormente os alicerces que nortearam os trabalhos docentes na escola parceira, ao longo de sua criação e funcionamento sob a minha coordenação.

Nos excertos abaixo, Jonah e Marty revelam em seus discursos, traços de uma construção de sentidos de ser professor, alinhados a um pensamento

pós-moderno e crítico, condizentes com a minha própria formação e concepções profissionais:

Jonah: para que esse ensino seja bem sucedido, é importante que o professor não se prenda às regras gramaticais, pois a língua não deve ser entendida apenas pela sua estrutura mas também pelas práticas sociais que a perpassam (DIÁRIO DE BORDO DE JONAH, grifos meus).

Marty: Foi através de uma abordagem sociointeracionista que buscamos apresentar os temas propostos de maneira a integrá-los. Utilizamos de quiz, infográficos e vídeos como dispositivos metodológicos áudio linguais e de gramática de tradução como forma de diversificar a abordagem temática, buscando desta maneira despertar a criticidade dos alunos para questões como o consumismo exacerbado, a obsolescência programada e a fragilidade da mente em meio a uma sociedade do “quero mais” (DIÁRIO DE BORDO DE MARTY, grifos meus).

Nos registros seguintes, percebo muito do que me constitui enquanto professor de inglês nos diários de bordo de Darlene e Marty. É como se eu mesmo os tivesse escrito, pois está carregada dos valores e significados construídos por mim, a respeito da condução de uma aula de língua inglesa, que agora se veem refletidos nas práticas do Bolsistas ID do Pibid Inglês

Darlene: Esta aula foi uma continuação direta da aula do dia 27/05 e tinha por tema Consciência Ambiental, juntamente com o conteúdo gramatical Linking Words: sequenciadores, conjunções e preposições. Para ministração da aula, que se deu em ambiente virtual, optamos por fazer uso da Abordagem Comunicativa de Língua Inglesa, com atividades de leitura, oralidade, escrita e interpretação de textos multimodais na perspectiva de Letramento, focando na temática do meio ambiente, abrindo espaços para a construção crítica, reflexiva e discursiva, o que nos possibilitou trabalharmos atividades de língua(gem) contextualizadas com as práticas sociais em ambientes de interação, vivências, valores e culturas em que os alunos estão imersos (DIÁRIO DE BORDO DE DARLENE, grifos meus).

Marty: Para apresentação do tema, lembrado que o gênero tem por obrigatoriedade ser algo que tenha

relação com a vida do aluno, algo que ele esteja inserido, para que haja agregação de valores e de possíveis mudanças para melhorias na nossa sociedade, foi o gênero Environmental Awareness (consciência ambiental), um tema de super importância sem dúvidas (DIÁRIO DE BORDO DE MARTY, grifos meus).

Destaco que um ponto de convergência nos relatos de Marty, Darlene e Jonah é a percepção de que o mundo mudou. As múltiplas manifestações linguísticas, culturais, étnicas, corporais, de orientação sexual, de gênero, entre outras, que se materializam nas relações humanas atualmente, precisam ser discutidas e trazidas para dentro da educação. Não cabe mais um ensino de língua inglesa pautado em uma cultura única, centrado na história e aspectos geográficos dos Estados Unidos e Inglaterra. O inglês é uma língua franca, que ao se posicionar como o idioma oficial das comunicações e interações internacionais, também se coloca como uma língua de todos, nativos e não nativos, que serve como instrumento de comunicação livre que abraça, incorpora e valoriza, sem preconceitos, todas as culturas e povos.

Nesse sentido, o Pibid Inglês entende que as diversas competências necessárias para a inclusão dos sujeitos neste mundo em constante reconstrução na era digital, como protagonistas de suas próprias ações (LUCENA et. al, 2020), precisam começar na escola, entendendo que os sentidos são construídos de múltiplas formas, aliando fala, escrita, imagens, gestos e outras formas de linguagens de ordem multimodal (KRESS, 1997; 2004; COPE; KALANTZIS, 2013), nos diversos domínios tecnológicos.

Ao fazer essa análise, constato que o meu letramento profissional (mundo-do-trabalho), conforme Cope e Kalantzis (2000), em outras palavras, o meu entendimento de que as múltiplas manifestações linguísticas são eventos de letramentos, práticas sociais das quais os indivíduos participam, que nas palavras de Souza, Corti e Mendonça (2012, p. 15), constitui-se de “um conjunto de usos sociais de leitura e da produção de materiais escritos, de usos orais baseados em discursos escritos”, devem estar na pauta das

unidades temáticas¹¹ trabalhadas em sala de aula, está reproduzido tanto nos discursos quanto nas práticas dos demais integrantes do Pibid Inglês.

Para entender melhor o que são eventos de letramento, uma vez que se caracteriza como um conceito-chave no Pibid Inglês, esclareço que são os vários processos acionados pelo interlocutor, a fim de ler, interpretar e agir sobre o que está sendo materializado nas múltiplas linguagens, como som, gestos, imagens, textos escritos, cores, etc.

A respeito da leitura como prática social, concordo com Forte, que destaca:

a leitura, compreendida como prática social de linguagem, assume papel determinante na formação de sujeitos e de subjetividades, leitura essa que não pode mais ser entendida e muito menos ensinada como exercício cognitivo ou meramente linguístico. Devemos considerar textos como recursos e materiais didáticos que devem aproximar o aluno de seus contextos sociohistóricos atentando para seu papel na sociedade e para as ideologias e identidades que representam, bem como considerando as experiências e subjetividades dos aprendizes como recursos para a interpretação e para a construção de sentidos múltiplos, divergentes e, por que não, únicos. Assim, ao ler e interpretar, sentidos são continuamente (re)(des)construídos e, mais ainda, identidades são constituídas, negadas, apagadas ou legitimadas (FORTES, 2019, P.84).

Nessa perspectiva, no Pibid Inglês construímos os significados de que há vários letramentos necessários para se fazer a leitura (no sentido amplo) e interpretação de informações em circulação na sociedade atual. Aqui me apoio no entendimento de Rojo e Moura (2019), que entendendo essas

¹¹ As tecnologias e os novos espaços de comunicação e construção de sentidos, Meio ambiente, política e democracia, consumismo, (des)igualdades sociais, os desafios da educação na e pós a pandemia da Covid-19, ética e cidadania, preconceito linguístico, discriminação social, racial e de gênero, a valorização de culturas regionais, o respeito à diversidade e à pluralidade de ideias e de Povos, bem como o mundo do trabalho no século XXI. Essas foram algumas das temáticas que assumi o compromisso de trabalhar na formação dos bolsistas do Pibid Inglês, quando estava elaborando o projeto para submeter à aprovação, para concorrer ao Edital 2020-2022, pois como Rojo e Moura (2019, p. 18), acredito ser necessário “ampliar a abrangência das práticas letradas”, numa dimensão mais significativa, contextualizada e relevante para o aprendiz. A escalada de desinformação – muitas produzidas com muita sofisticação, a exemplo das *deep fakes*¹¹, de discursos de ódio, de falas negacionistas, e de casos de intolerância e de violência, que ano a ano vêm ganhando terreno no Brasil – e no mundo, principalmente nas redes sociais e na internet, também foram cruciais para essa urgência na escolha dessas temáticas.

manifestações como uma diversidade de múltiplas linguagens, concretizadas em textos contemporâneos, como por exemplo, *reels*, *stories* e o video-minuto, alertam para a necessidade de se levar em conta as tecnologias digitais, e os contextos sociais e culturais de recepção e produção desses textos/discursos, a fim de que estes produzam sentidos e significados nos ambientes comunicativos (COPE e KALANTZIS, 2000).

Ancorado nessa premissa, a comunidade sociocultural Pibid Inglês entende que, por meio do aprendizado da língua inglesa, oportunizamos o despertar da curiosidade e a transformação de vidas. E mais. Para um professor crítico, uma aula produtiva oportuniza, além do desenvolvimento da capacidade comunicativa e linguística, também a produção de um saber social, cultural, histórico, tecnológico, ideológico e politicamente orientado, com vistas à formação de um indivíduo consciente e atuante dentro da sociedade, pois como bem pontua Freire (2000, p. 22), devemos “defender uma prática docente em que o ensino rigoroso dos conteúdos jamais se faça de forma fria, mecânica e mentirosamente neutra”. Na dimensão dos letramentos, entendo o processo de ensino e aprendizagem, a partir da concepção de *lingua(gem)* como uma prática social que opera construções de sentidos e identidades múltiplas e heterogêneas na contemporaneidade (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006/ FORTES, 2019).

Nessa direção, para as etapas de planejamento e docências compartilhadas no Pibid Inglês, metodologicamente trabalhamos a leitura de um texto¹², por um viés crítico e de construção de sentidos, alicerçada numa dimensão responsável, política, social e pedagogicamente engajada, como aponta Kress (1997), e também apoiados em questionamentos como os destacados por Menezes de Souza:

Qual o contexto no qual o texto foi produzido? Para que tipo de leitor o texto foi escrito? O contexto de produção do texto é o mesmo no qual você o está lendo? Você é o leitor que o escritor do texto tinha em mente? Como as diferenças dos contextos de produção e leitura do texto afetam o seu entendimento? Existe um significado “real”, “correto”, “original”

¹² Entendido aqui como a manifestação concreta da *lingua(gem)* em situações de interação e construção de sentidos nas práticas sociais.

do texto? (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 299, tradução minha).

Nesse sentido, não se trata somente de um processo cognitivo e linguístico de uma leitura de texto linear, mas também emocional e subjetivo, na medida em que acionamos experiências e vivências que concorrem para construirmos sentidos. Além do mais, há de se considerar o contexto social, cultural e histórico dessa prática social (RIBEIRO, 2018). É um processo dialógico, na medida em que o espaço da interação se torna uma arena em que pensamentos e posicionamentos que se conectam, seja em concordância, seja em conflito, principalmente levando-se em conta as realidades contemporâneas, diariamente reconfiguradas pelas tecnologias. A esse respeito, Lemke reforça que

Houve um tempo, talvez, em que podíamos acreditar que construir significados com a língua de algum modo era fundamentalmente diferente ou poderia ser tratado separadamente da produção de significados com recursos visuais ou padrões de ação corporal e interação social. Hoje, no entanto, nossas tecnologias estão nos movendo da era da 'escrita' para a era da 'autoria multimidiática' (LEMKE, 2016, 456).

Nesse contexto, defendo que a escola e a sala de aula devem refletir e reproduzir as práticas efetivadas nas diversas esferas sociais. A esse respeito, Gee acrescenta que:

para entender ou produzir qualquer palavra, símbolo, imagem, ou artefato, em um dado domínio semiótico, uma pessoa deve ser capaz de situar o sentido da palavra, símbolo, imagem, ou artefato dentro de um conjunto de experiências, ações, interações, ou diálogos dentro ou sobre o domínio (GEE, 2003, p. 24, tradução minha).

Concordando com Gee, entendo que não há aprendizado efetivo nem uma produção de saber quando se está em desconexão com os contextos e realidades sociais, No grupo Pibid Inglês tive essa preocupação formativa

desde o início em suas etapas de planejamento, estudos e execução de ações na escola parceira, como fica claro nos excertos abaixo:

Wendy: Tirar aquela noção de aprender a ler e escrever como decodificação [...] Não é só saber decodificar aquele código, mas sim, uma perspectiva de interação e prática social. O indivíduo, através da língua, ele vai poder refletir e pensar criticamente, com a finalidade de interagir e agir nos diversos contextos sociais (FALA DE WENDY NA REUNIÃO DE ESTUDOS E PLANEJAMENTOS DO PIBID INGLÊS, DIA 25 DE MAIO DE 2020, grifos meus).

No mesmo sentido, Jonah diz que:

Jonah: Hoje em dia, com a modernização da sociedade, com a tecnologia e tudo o mais, o letramento ele é uma questão muito mais ampla, então ele aponta pra, é, várias capacidades e habilidades que o indivíduo ele tem que ter para exercer a sua cidadania, né, ser um indivíduo ativo na sociedade (FALA DE JONAH NA REUNIÃO DE ESTUDOS E PLANEJAMENTOS DO PIBID INGLÊS, DIA 25 DE MAIO DE 2020, grifos meus)

Os bolsistas Wendy e Jonah colocam de forma didática que a cultura do digital é responsável por uma nova forma de interação social, os eventos de letramentos – práticas de leitura e escrita em situações reais na sociedade, Acontecimentos com uma capacidade de engajamento - “mobilização”, nas palavras de (SOUZA; CORTI; MENDONÇA, 2012, p. 7) e de linguagem, muito grandes, e que Rojo (2009) denomina de eventos de letramentos, como por exemplo, acontecimentos ligados a política, que pautam as discussões e ações das pessoas (vídeos virais) nas redes sociais principalmente e que podem ser utilizados como atividades de ensino e aprendizagem em sala de aula. Essa percepção pedagógica não deixou de ser contemplada em nossas preparações e discussões formativas, como destacam Wyatt e Rachel em seus diários de bordo:

A reunião do Pibid do dia 27 de janeiro de 2021 foi realizada através da plataforma digital “meet”, que,

até o momento, é a padrão para todos os encontros do PIBID - Língua Inglesa. Esta reunião contou com apresentações de todos os alunos bolsistas, com temas sortidos, decididos durante a penúltima reunião. Dentre os temas haviam: Ensino de Línguas Estrangeiras (ocupação ou profissão), durante essa apresentação foi discutido o texto produzido por Maria Antonieta Alba Celani, e procurou-se falar sobre as diferenças de encarar o ensino de línguas como profissão ou trabalho, para que, através de reflexões sobre, o professor(a) de línguas estrangeiras exerça sua profissão de maneira mais proveitosa, como exemplo o docente sendo cliente do ensinamento, tanto quanto seus alunos; Aspectos políticos da formação de professores de línguas estrangeiras, que focou em fortalecer a compreensão da conexão da política com o ensino, em especial o de línguas estrangeiras, de forma crítica e tocou nas questões globais do inglês como língua franca; a partir daí mudamos de foco, que nas apresentações anteriores estava no ensino de línguas e na política, que é indissociável do ensino, e partimos para uma visão sobre os efeitos do Pibid, além de falar sobre sua formação e mudanças, para melhor ou pior, que ocorreram com o passar do tempo; e por último vimos sobre A base nacional comum curricular: implicações para a formação de professores/as de linguas(gens), que proporcionou a muitos o primeiro contato com a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e os desafios que vem junto dela para um professor(a) de língua(gem), e também algumas ideologias linguísticas (DIÁRIO DE BORDO DE WYATT, grifos meus).

Rachel: A gente tem que ter em mente, o período sócio-histórico-social que a gente tá vivendo, pra então a gente associar com, é, o repensa, o pensar do ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira (FALA DE RACHEL NA REUNIÃO DE ESTUDOS E PLANEJAMENTOS DO PIBID INGLÊS, DIA 35 DE MAIO DE 2022, grifos meus)

Os pensamentos de Rachel e Wyatt demonstram que, espelhados um de meus pilares formativos, o Pibid Inglês organiza a sua prática consciente e direcionada aos propósitos de aprendizagem (COPE; KALANTZIS; FIGUEIREDO, 2017), segundo o modelo pedagógico de ensino e aprendizagem na perspectiva dos Multiletramentos digitais e do letramento crítico, entendendo que as mudanças promovidas pelas tecnologias e pela nova configuração de mundo nas últimas décadas (BARROS E COSTA, 2017) demandam um fazer pedagógico contextualizado “experimental, conceitual, analítico e aplicado” (p.159), atendendo as necessidades de formação de um

indivíduo que o auxilie a atuar satisfatoriamente, seja na esfera privada ou pública, utilizando a língua inglesa como ferramenta de interação, engajamento, participação e inclusão social. Como exemplo de um projeto de docência planejado e executado, tendo como objetivo o desenvolvimento da capacidade de acionar letramentos digitais, a fim de pensar e agir nas interações virtuais, trago o relato de Helen, da docência compartilhada do dia 23 de março de 2022:

Helen: A aula teve como tema principal a internet, focado principalmente na segurança ao navegar por sites e aplicativos. Foi apresentado slides durante a aula, dividido em etapas que aprofundavam os alunos na aula, com perguntas básicas no início e dicas, e ao final da aula houve uma atividade de marcar que contou com a participação conjunta com os alunos. Os alunos se mostraram interessados pelo assunto, e aprenderam dicas de segurança na internet. Houve bastante interação, pois os discentes respondiam as perguntas sempre, mesmo que com certa demora, talvez por timidez ou vergonha de errar, mas ainda assim respondiam no chat e alguns abriam o microfone para falar. (DIÁRIO DE BORDO DE HELEN, grifos meus).

O excerto de Helen demonstra como as tecnologias nos ajudaram a reformular o *Design* (COPE; KALANTZIS; FIGUEIREDO, 2017) de planejamento e execução das aulas, com vistas a uma construção de conhecimento reflexivo; posso apresentar fazendo uso de múltiplas ferramentas pedagógicas, como áudio, vídeo, imagens animadas, além do texto tradicional no livro didático impresso.

O *Design* da teoria dos Multiletramentos, adotado pelo Pibid Inglês no planejamento e execução dos projetos de docência compartilhada, pode ser entendido tanto como o produto, ou o processo de (res)significação pelo qual determinado texto passa, até chegar a sua formatação final. O professor em sala de aula, por sua vez, conduz os alunos no processo de observações e descobertas denominado *Designing*, ou seja, são ações mediadas pelo professor, para entender a estrutura textual (RIBEIRO, 2018), as suas intenções comunicativas, os mecanismos de poder, ideologia e controle, os lugares sociais de seu uso, e o porquê de sua materialização no mundo (CANAGARAJAH, 2000). Por fim, procede-se a etapa de *Redesigning*,

dimensão em que os aprendizes dão novos sentidos ao produto original, colocando-se como protagonistas de um processo de ações e novos conhecimentos gerados em sala de aula, que extrapolam esses muros (SOUZA; CORTI; MENDONÇA, 2012) e ganham vida em suas interações reais nas diversas comunidades em que seu discurso se anuncia como transformador dos lugares sociais em que interage. Como exemplo, trago os relatos avaliativos dos bolsistas Nathan, Wendy e Darlene, de uma docência compartilhada, realizada em março de 2021, cuja temática focou as tecnologias em suas dimensões positivas e negativas:

Nathan: A aula teve como tema principal a technology, juntamente com o componente gramatical gerúndio. Tendo foco nos benefícios e reflexão sobre o uso excessivo. Foram apresentados slides com imagens durante a aula, para explanação do tema e ao final da aula foi realizada uma atividade com a participação conjunta com os alunos. Os alunos transmitiram interesse pela temática, e fizeram grandes reflexões em relação ao uso abusivo da tecnologia como também todos os benefícios que a mesma proporciona. E foi muito gratificante ver o quanto eles foram participativos em expor suas ideias e opiniões (DIÁRIO DE BORDO DE NATHAN, grifos meus).

Darlene: é preciso levar em conta os aspectos negativos de depender da tecnologia para lecionar, além de não ser garantido que os alunos estejam ao menos vendo a aula, como já foi dito, não são todos que têm condições financeiras de possuir um smartphone ou um computador, ou até mesmo conexão à internet (DIÁRIO DE BORDO DE DARLENE, grifos meus).

Wendy, no seu diário de bordo do dia 23 de março de 2021 ainda registra que:

Wendy: Os alunos transmitiram interesse pela temática, e fizeram grandes reflexões em relação ao uso abusivo da tecnologia como também todos os benefícios que a mesma proporciona. E foi muito gratificante ver o quanto eles foram participativos em expor suas ideias e opiniões. Assim, essa docência contribuiu bastante para minha futura vida profissional, com todos os saberes compartilhados com os colegas e alunos sempre sendo muito enriquecedor e gratificante. (DIÁRIO DE BORDO DE WENDY, grifos meus).

Pelo excertos acima constato, fazendo eco a Santos; Boa Sorte e Barros (2022, p. 2) e entendendo que a “educação linguística crítica se apropria de temáticas emergentes para explorar questões de linguagem à luz da perspectiva da construção de sentidos”, que as tecnologias digitais, norteadoras de minhas concepções teórico-metodológicas numa perspectiva crítica na dimensão dos Multiletramentos digitais e do letramento crítico, se materializaram de maneira bastante contundente no pensar e fazer docente de Nathan, Darlene e Wendy, oportunizando-lhes uma abrangência de temáticas reais e contextualizadas, trabalhadas em sala de aula, com a finalidade de desenvolver o pensamento crítico (RAJAGOPALAN, 2003; MOITA LOPES, 2006; COPE; KALANTZIS, 2013) e “formação de alunos-cidadãos” (MONTE-MOR, 2012, p. 38). A esse respeito, Schneider; Conceição e Soeira acrescentam que

Um dos imperativos da educação na atualidade é deslocar o centro do processo pedagógico para a aprendizagem dos estudantes, possibilitando-lhes oportunidade de enfrentarem desafios, desenvolverem a sua autonomia e o pensamento crítico (SCHNEIDER; CONCEIÇÃO; SOEIRA, 2020, p. 181).

Nesse sentido, entendo que, as tecnologias digitais, que me auxiliaram na compreensão da dimensão multissemiótica dos textos multimodais em circulação e em uso nas práticas sociais, como oportunidades pedagógicas nas aulas de língua inglesa, adotando pressupostos teóricos e metodológicos da pedagogia dos Multiletramentos e letramento crítico, e que também estão diretamente relacionadas com o ressignificar de minhas práticas pedagógicas, desconstruindo pilares de uma pedagogia clássica, reconstruindo os meus sentidos do lugar dos aprendizes no processo de ensino e aprendizagem, entendendo-os não mais como simples aprendizes passivos, mas como enfatiza Ribeiro (2018, p. 39), deslocando os seus papéis de “consumidores (e curtidores) de informações”, para leitores e produtores ativos de seus próprios textos, se mostram como dimensões formativas nos registros dos diários de bordo de Nathan, Wendy e Darlene, como integradas aos significados que os bolsistas ID, professores de Inglês em formação inicial constroem e concebem do processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa, indubitavelmente

reflexos de minha atuação e interação com esses sujeitos na minha função e trabalho com Coordenador de Área do Pibid Inglês.

Acrescento também que nas docências compartilhadas desenvolvidas pelos bolsistas ID, trabalhamos sempre a partir de unidades textuais multimodais, integrando “discurso, imagens, sons, gestos, etc,” (BOA SORTE, 2020, p.4), com temáticas relevantes, contextualizadas instigantes, levando os aprendizes a recorrerem a uma série de procedimentos de letramentos, que os levam fazerem inferências, refletirem e analisarem a temática, a luz do conhecimento que já trazem, além de interagir diretamente com o conteúdo, avaliando criticamente as informações e construindo questionamentos que serão posteriormente colocados em discussão com os demais atores sociais em sala de aula, a fim de se criar um ambiente de (re)construção de novos conhecimentos. Tem um caráter reflexivo e dialógico, por ser (re)construído a partir da interação com os o seus pares em sala de aula. Nesse momentos os estudantes se transformam em “cocriadores e designers de do novo conhecimento” (COPE e KALANTZIS (2017, p. 26).

A esse respeito, a socialização dos resultados obtidos na execução do projeto de ensino com a temática do meio ambiente¹³ comprova que os objetivos de aprendizagem do Pibid Inglês vão além da sala de aula. Visamos dar um alcance maior as nossas atividades e práticas realizadas com os alunos aprendizes, não só em nível local, na escola parceira, mas também numa dimensão nacional e mundial, objetivando com as práticas e experiências colocada em ação no Pibid Inglês, gerar engajamento, provocar mudanças e transformações sociais em todas as esferas que alcançar, começando por operar transformações nas vidas dos aprendizes da escola parceira em que atuamos, até alcançar e provocar ressignificações de vidas na infinidade de indivíduos que terão acesso às nossas produções, que se encontram socializadas nas mídias eletrônicas e na internet, como legado do trabalho realizado por essa formação do Pibid Inglês, versão 2020-2022. O pensamento formulado acima encontra eco em Ribeiro (2021), que afirma:

¹³ O projeto tem o título original de: Environmental Problems

antes da pandemia, alguns de nós, docentes, fazíamos usos tímidos, preliminares ou incipientes das TDIC; durante a pandemia, fomos obrigados a usos radicais, compulsórios e abruptos dessas tecnologias, geralmente empregando recursos mais variados e mais abrangentes do que antes conhecíamos ou usávamos, ainda que nossas práticas pedagógicas e aulas possam ainda ser muito semelhantes às das atividades presenciais; como a experiência com tecnologias durante a pandemia não é e não será tão breve assim, esses usos radicais podem se tornar aprendizagens para todos/as, inclusive os/as mais avessos/as, transformando-se em uma espécie de legado que talvez nos faça ser, então, donos/as de uma nova experiência, e nos leve a repensar nossas práticas de antes, mesclando-as a novos imaginários e universos de docência, com TDIC, ainda que mais ponderadamente (RIBEIRO, 2021, p. 9)

Nesse sentido, entendo que práticas pedagógicas de um “inglês global” (MOITA LOPES, 2006, p. 68), pautadas em prescrições normativas de conteúdos homogêneos, seguindo um modelo curricular ultrapassado e desconectado com a realidade vivida pelos estudantes fora da sala de aula, que acrescento, são importantes, na medida em que o conhecimento das estruturas, normas, a aquisição de vocabulário e o domínio de técnica de leitura e interpretação textual dão ao aprendiz a capacidade de estabelecer conexões de sentido de textos que se materializam de diversas formas na língua inglesa, mas, se forem trabalhados somente em sua superficialidade, estão sendo usados como instrumentos de manutenção de interesses comerciais, capitalistas e “imperialistas”, no dizer de Rajagopalan (2003, p. 66), e são incapazes de construir um conhecimento útil e significativo, Nos dizeres de Cope e Kalantzis (2013, p. 333, tradução minha), “atenado com o nosso tempo”, contextualizado com as reais necessidades comunicativas desses indivíduos, numa sociedade em que as interações e comunicações se dão numa ordem cada vez mais multimodal e multissemiótica (KRESS, 1997; 2004).

Figura 9: Publicação dos resultados da docência compartilhada intitulada *Environmental Problems* na rede social Instagram



Fonte: Acervo pessoal

Para o Pibid Inglês, o uso crítico das tecnologias com fins pedagógicos (PARDO, 2016) está condicionado aos resultados positivos que podem advir dessa postura profissional. Nesse sentido, nos ancoramos em Pereira (2021) para afirmar que não basta trazer recursos tecnológicos para dentro da sala de aula, é necessário que se criem condições de se refletir as transformações e o papel das tecnologias na sala de aula, mas principalmente fora, nos espaços de interação social. Se as tecnologias se reverterem em atitudes de exclusão, só reforçam os propósitos de um sistema que se estrutura para a manutenção das desigualdades sociais.

Porém, o desenvolvimento da capacidade de pensar e atuar como professor de língua inglesa nem sempre ocorreu de forma tranquila e de acordo com o planejado. A experiência das docências compartilhadas, agravada pela modalidade remota como se deram as nossas ações na escola parceira, apresentou vários desafios que levaram às reflexões como as relatadas abaixo por Nathan e Darlene, em seus diários de bordo, do dia 14 de outubro de 2021:

Nathan: Infelizmente, pude sentir um certo distanciamento da turma durante a aula. Não sei ao certo o que causou tão pouca participação durante a aula, se foi a temática que não interessou, o método, por mim e minhas colegas utilizado, ou questões pessoais dos alunos. Como já descrevi em algum diário de bordo anterior, se faz muito difícil de sentir o que está se passando com os alunos quando não podemos os ver para notar suas expressões faciais, ou linguagem corporal. E como também acredito ter citado no mesmo diário, eu não consigo encontrar uma solução para tal problemática - que não o retorno presencial - tendo em vista que nem todos sentem-se confortáveis para ligar suas câmeras, e trazer aos demais a realidade de suas casas (DIÁRIO DE BORDO DE NATHAN, grifos meus).

Darlene: No geral, o ambiente virtual se provou um lugar difícil para ensinar, mesmo que o ciberespaço se mostre útil para que não haja atraso na escolaridade dos alunos, o processo de ensino/aprendizagem revela-se lento e debilitado, os alunos se recusam a participar e interagir durante as aulas; os professores não têm conhecimento se eles estão ao menos prestando atenção na explicação; não há um diálogo entre discente-docente, o que causa desânimo e desinteresse (DIÁRIO DE BORDO DE DARLENE, grifos meus).

O desafio da implementação de uma proposta pedagógica com base na pedagogia dos Multiletramentos na modalidade virtual tomou contornos de grandes barreiras a serem transpostas, uma vez que estou me referindo a uma proposta de ensino que leva em conta uma participação ativa e interativa do aprendiz, para uma aprendizagem efetiva. Muitas vezes o desânimo e a decepção por não terem conseguido o engajamento dos alunos numa aula foi externada pelos bolsistas, o que se transformou em momentos de reflexão da complexidade de fatores estão envolvidos no evento aula, avolumado pelo momento em que o Pibid Inglês estava em atuação na escola parceira.

Os excertos dos bolsistas revelam um desconforto e desalento ao refletir o processo de ensino e aprendizagem durante a pandemia da Covid-19. Essa realidade percebida por eles durante as ministrações das aulas de docência compartilhada foram também sentidas de maneira generalizada, em maior ou menor número, por todo o Brasil. De um momento para outro, os professores tiveram que reconstruir totalmente suas concepções e ações pedagógicas, com isso veio o medo, a insegurança, a ansiedade de não dar

conta de adentrar um espaço, que até então era tido como alternativo, mas que agora se apresentava como obrigatório, a fim de dar conta do evento aula e produzir um aprendizado, ou mudança, no dizer de Cazden (2001), efetivo.

Que não se enganem. A solução para esta situação parte da fazer funcionar mecanismos estruturais muito complexos e não sou otimista de que haja uma solução a curto prazo. Isso ficou bem claro nas discussões e apontamentos feitos no Pibid.

Quando vejo o grau de preocupação que ficaram os meus bolsistas, que estavam relativamente em uma situação de segurança, uma vez que tinham o apoio da professora supervisora, eram orientados e tinham a certeza de serem amparados por mim, como coordenador e responsável por suas atividades, mas mesmo assim ainda ficaram bastante abalados com a realidade apresentada, não posso deixar de me sentir angustiado também e de perceber o quanto que temos que lutar para uma mudança efetiva no atual cenário educacional, com políticas públicas efetivas que amparem e deem o suporte necessários aos professores, empurrados compulsoriamente, com destaca Ribeiro (2021), para um território desconhecido sem nenhum tipo de suporte efetivo, em todos os níveis de ensino para o desenvolvimento de letramentos digitais que os qualifique ao, acesso, uso e trabalho com as tecnologias na contemporaneidade.

Mas como avançar se o atual governo promoveu um corte de 3,2 nas verbas destinadas à educação¹⁴? Diga-se de passagem que a área da educação tem a mais penalizada e desprezada nesse atual governo.

Essa pergunta e provocação feitas aos bolsistas do Pibid os levou a entender que ser professor não é simplesmente ser um repetidor de conteúdos, mas é principalmente ser um pesquisador e voz ativa na sociedade, repercutir as suas experiências profissionais e estar engajado na resolução dos problemas sociais, em que o seu posicionamento político e ideológico tem que se materializar, inclusive os da esfera educacional, sabendo que todas as nossas ações do presente definem que futuro teremos materializado no mundo e se queremos uma mudança e redefinição do modelo de educação, temos que

¹⁴ Fonte: Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições do Ensino Superior, 2022,

começar a dar as contribuições para que essa mudança realmente aconteça e essa dimensão formativa também faz parte do que constitui o letramento técnico-científico e pedagógico do professor de Inglês.

Sei e tenho consciência que o trabalho desenvolvido no Pibid Inglês garante aos bolsistas, professores em formação, a capacidade de pensar e agir de forma eficiente no processo de ensino e aprendizagem, principalmente porque, no nosso grupo, aprendemos a pensar em termos de coletividade.

Assim como foi comigo, tenho certeza que no futuro, cada um desses meus bolsistas de iniciação desenvolverá as suas próprias abordagens metodológicas, com técnicas e ações pedagógicas que irão refletir, além de sua formação teórica e experiências formativas no Pibid Inglês, suas próprias identidades, adquiridas após experiências e vivências reais, como destaca Darlene, em seu relato do dia 13 de maio de 2022:

Darlene: Como futura professora de Letras - Inglês, esse primeiro contato com a sala de aula foi de extrema importância para entender a minha futura profissão e como a mesma é mais difícil do que eu pensei, uma vez que é preciso fazer mais do que apenas elaborar um plano de aula e colocar em prática, existem fatores externos que precisam ser levados conta, como futura profissional da área, à docência compartilhada me mostrou que é preciso buscar formas de me adaptar aos diversos problemas e continuar evoluindo a cada dia que passa, para que assim eu me transforme numa profissional de sucesso e respeitada (DIÁRIO DE BORDO DE DARLENE, grifos meus).

Aliás, temos muitos relatos de egressos do Pibid inglês com histórias de sucesso no meio acadêmico e profissional, muitos ingressado em cursos de Mestrado e Doutorado, outros já concursados efetivos nas escolas de ensino básico, e ainda aqueles como professores em escolas de idiomas livres. Mas até nesse lugar, que destaco, assim como acontece comigo, está em constante processo de (re)(des)construção, esses mesmo indivíduos irão refletir e retratar em suas práticas as experiências e vivências adquiridas no Pibid inglês. É por esse motivo que considero o meu papel como coordenador desse projeto tão desafiador e empolgante ao mesmo tempo.

4.3.3 Finalmente estou me sentindo professor(a): O Pibid Inglês auxiliando na percepção de si, do outro e de seu papel social

toda prática educativa libertadora, valorizando o exercício da vontade, da decisão, da resistência, da escolha; o papel das emoções, dos sentimentos, dos desejos, dos limites; a importância da consciência na história, o sentido ético da presença humana no mundo, a compreensão da história como possibilidade jamais como determinação, é substantivamente esperançosa e, por isso mesmo, provocadora da esperança – Paulo Freire¹⁵

A escrita dessa tese surgiu da maneira mais inusitada possível, apesar de todo o estudo, planejamento, horas e horas de anotações e leituras, havia dias em que não conseguia produzir nada. Não adiantava. Passava horas sentado em frente ao computador, o cursor piscando, mas as ideias não vinham. Por outro lado, em não raras ocasiões, estava tomando banho, lavando a louça, varrendo a casa, ou assistindo televisão e as ideias pipocavam – aí não tinha jeito – era necessário para tudo e fazer as anotações, que com profusão iam sendo geradas.

No dia 23 de agosto de 2022, estava eu, minha esposa e nosso filhinho pet assistindo Sandman, episódio 11. Naquele episódio, a protagonista, uma gata, reúne todos os gatos da vizinhança, aprisionados dentro de um mundo de subordinação aos seus donos e sem esperança de futuro para uma palestra no meio da madrugada e lhes diz, entre outras coisas, que se mil gatos sonharem em mudar o mundo, isso torna-se realidade. Pensei: “ Isso é consciência de classe”. Pessoas (nesse caso, gatos) com essa percepção de mundo mudam o curso da história. Assim como essa gata, uma vez achei que fazia parte da aristocracia, que era parte da família, mas na verdade o meu lugar era como o proletariado e só quando tiraram algo de mim, percebi que deveria lutar a cada dia para ter o meu lugar no sol. Analogamente, me acosto às palavras e

¹⁵ FREIRE, Paulo, Pedagogia da indignação. São Paulo: UNESP, 2000, p. 23.

ideologias desse sábio animal e associa a sala de aula com um lugar de transformação e conscientização social.

No meu estágio de entendimento de meu papel social como professor, acredito que o ensino de língua inglesa deve caminhar nessa direção, gerando desconforto e provocando questionamentos e mudanças de vida. Deve ser pensado para promover a crítica, a reflexão, a resistência e luta por uma sociedade mais igualitária e solidária. Deve ser um passaporte para se enxergar e entender o mundo, de conscientização e libertação das amarras de um sistema opressor, de fortalecimento de identidades e culturas e de oportunizar o encontro do indivíduo com o seu lugar na sociedade.

Hoje em dia, tem aumentado no Brasil o movimento em prol de uma aula puramente técnica, política e ideologicamente neutra, um discurso que ganha cada vez notoriedade por parte daqueles que desejam manter a condição de vassalagem das classes menos favorecidas no país, o que aumentou sobremaneira o desafio de se ministrar uma aula com um compromisso formativo e integral do cidadão. Conforme aponta Pardo (2019, p. 202), “as dificuldades para os profissionais da Educação no Brasil sempre foram muitas, porém, nos últimos anos, a tarefa de exercer a docência e o desenvolvimento do pensamento, de forma livre e crítica, tem se tornado um desafio diário”. Concordo com o autor, e acrescento que, como professor filiado ao campo progressista, entendo que ato de ensinar não pode estar coberto pelo manto da neutralidade, uma vez que, recorrendo aos dizeres de Pennycook (200., P. 16), toda e qualquer ação em que a língua(gem) esteja inserida “é um produto e agente de agendas culturais, sociais, políticas, educacionais e ideológicas que moldam a vida das pessoas”. Acrescento que não estou sozinho nesse meu posicionamento. É cada vez mais crescente, e muito devido à disseminação e alcance dos estudos e pesquisas no campo da LA, a conscientização de que as aulas de línguas são lugares para o desenvolvimento do senso crítico, reflexivo e de formação cidadã, o que foi grandemente potencializado com o advento das tecnologias digitais (SANTAELLA, 2013).

A meu ver, é urgente que seja fortalecido o movimento de resistência, a fim de que as vozes não sejam caladas e a sala de aula se constitua em um

lócus essencial nessa construção de sentidos. O discurso do bem contra o mal serve para legitimar e manter as condições de opressão coloniais nas representações identitárias que historicamente têm sido caladas e postas em situação de inferioridade social, que tentam a todo custo suprimir as vozes daqueles que ousam pensar e agir diferente dos padrões normativos estabelecidos por um sistema colonial.

No Pibid Inglês, a contextualização linguística, histórico e cultural que dá materialidade ao mundo contemporâneo, fortemente impactado pelas tecnologias digitais, assim como a reflexão crítica social e política (CANAGARAJAH, 2000) esteve presente na construção dos sentidos do papel social de seus integrantes e de suas práticas pedagógicas, como deixa claro o relato de Charlotte, no diário de bordo do dia 23 de março de 2022:

Charlotte: Com a polarização política cada vez mais forte durante os últimos anos, e o aumento das fake news se mostra bastante relevante abordar temas que possam conscientizar, e aumentar o nível de criticidade dos estudantes no que diz respeito ao compartilhamento de informações falsas. Não apenas informações falsas relacionadas a polarização política, como também é importante para que eles possam ficar atentos a vários tipos de informações que circulam na internet e que não são verídicas e/ou tem respaldo científico; um exemplo disso são informações falsas que são compartilhadas por pessoas de pessoas que possuam algum tipo de inimizade, ou “dicas” de influenciadores sobre fórmulas mágicas para emagrecer sem comprovação científica que pode prejudicar quem acaba seguindo essas dicas. Ademais, trabalhar com esse tema em sala de aula, mostrar como identificar se uma informação ou site são confiáveis ou não pode ajudar os alunos a não caírem em golpes na internet com facilidade, por isso, foi gratificante para mim fazer parte dessa aula, pois me proporcionou adquirir mais conhecimento para incorporar em minhas aulas após a graduação (DIÁRIO DE BORDO DE CHARLOTTE, grifos meus).

Helen, no seu diário de bordo do dia 27 de maio de 2021 acrescenta que

Helen: é necessário que o professor entenda e leve assuntos pertinentes pra se trabalhar com os alunos, que faça sentindo não apenas na aula, mas que esse aluno possa levar o conhecimento adquirido para sua vida. (DIÁRIO DE BORDO DE HELEN, grifos meus).

Os excertos dos bolsistas, para além de reforçar a premissa levantada acima, me fazem lembrar que muitas vezes, em um passado recente, mas de longe mais favorável do que o que nos encontramos agora, relutei e deixei de abordar temas importantes na sala de aula, por receio da reação dos alunos, das implicações que poderiam advir, de ser taxado como um militante e pregador de ideologias revolucionárias, e é claro, de ser demitido. Na época já havia uma consciência de meu papel social bem fundamentada, mas optei pela segurança de uma aula tecnicista, excelente para o aprendizado e desenvolvimento das habilidades comunicativas, mas insuficiente para o despertar de consciências críticas e de uma formação cidadã, como deveria ser e que trouxe como contribuição na experiência formativa dos bolsistas ID do Pibid, como comprovam Charlotte e Helen.

Esse partilha de conhecimentos e experiências de minha vida profissional dividida com os demais atores do Pibid Inglês foi se consolidando na integração das tecnologias com a minha construção de sentidos e significados de ser professor, o que na prática me oportunizou o acesso e conhecimento de pessoas e movimentos sociais que como eu, especialmente pesquisadores e educadores das ciências sociais, que estavam preocupados com o futuro da nação e do mundo, que almejavam um mundo melhor, com a diminuição das desigualdades, o que me empoderou e deu ânimo para dar prosseguimento ao meu ideal de um educador crítico e progressista. Fica claro para mim que a conveniência de acesso às informações pela internet tem solidificado as bases para o compartilhamento de saberes e a contribuição para um fazer pedagógico comprometido com uma mudança e transformação de sociedade.

O papel social do professor de Inglês na contemporaneidade, também foi trabalhado, no sentido de se oportunizar questionamentos e preocupações com as desigualdades e injustiças sociais, que relegam alguns alunos à condições de não equidade, por não terem acesso a recursos tecnológicos e nesse sentido, estão de fora da inclusão tecnológica na era digital, como se percebe na fala de Rachel:

Rachel: Eu gostaria que as pessoas fossem mais ativas na sociedade, que cumprissem seus verdadeiros papéis de cidadãos ativos dentro de suas comunidades. Gostaria de ver pessoas críticas, que soubessem argumentar e se impor; pessoas que conhecem e lutam pelos seus direitos, e que apoiam as diferenças, que sejam inclusivas. (DIÁRIO DE BORDO DE RACHEL, grifos meus).

Rachel externiza concepções pessoais com características marcantes de um indivíduo engajado com causas sociais comprometidas com a diminuição das desigualdades e preocupada com a inclusão na sociedade dos menos favorecidos e em condições de necessidades e mais que isso, vê-se uma nítida compreensão de que a quebra dessas condições vigentes se dá por meio de uma educação crítica, argumentativa e com participação ativa na sociedade. É claro que a sua construção de sentidos, de entendimento de mundo e de sua função social será materializada na maneira como ela – aqui refletindo o meu próprio pensamento, que possibilitou a Rachel a desenvolver o seu próprio caráter ideológico e dos demais membros do Pibid inglês – concebe o seu fazer pedagógico.

No começo da profissão costumava elencar 8 razões motivadoras para os meus alunos aprenderem inglês: 1. *To get a good job*, 2. *To watch movies without subtitles*, 3. *To understand songs from your favorite singer or band*, 4. *To communicate abroad*, 5. *To read books, magazines and do research on the internet*, 6. *To make friends abroad*, 7. *To communicate with your friends from abroad*, 8. *To do well on the Vestibular test*. As novas configurações de mundo e de sociedade, refletidas em sala de aula, que já vinham acontecendo em um ritmo acelerado, mas que ganhou um impulso vertiginoso com a pandemia da Covid 19, ampliaram sobremaneira as razões e necessidades do professor de língua inglesa conceber o seu papel e entender a complexidade de fatores que envolvem o processo de ensino e aprendizagem na contemporaneidade, com fez Charlotter, em sua fala a seguir:

Charlotte: Para que fosse possível ocorrer a aula durante o período de pandemia que estamos passando foi e é necessário a utilização da plataforma Google Meet, pois é por meio desse ambiente virtual que, apesar da distância entre

discente-docente, o ensino/aprendizagem está podendo continuar, não apenas na área da educação como também em tantas outras. Ainda que essa ferramenta seja muito importante nesse contexto, assim como a tecnologia no geral, não são todos os estudantes que têm acesso a internet ou que possuem aparelhos eletrônicos para isso, como celulares, computador etc, o que acaba também sendo um problema para pessoas mais carentes, o que dificulta o acesso à educação. Além desses problemas tem também a questão da utilização desses aparelhos ou dos aplicativos, plataformas, sites, que são precisos para assistirem uma aula e produzirem os trabalhos, atividades etc, pois nem todos sabem como usá-los, e também o problema com a internet, que foi o meu caso, já que ficou travando durante a aula. Os recursos tecnológicos utilizados pela professora supervisora [...] que foram o notebook, celular, slides não se mostrou um empecilho para o acesso dos alunos a aula, e para a compreensão do conteúdo da turma, o que não significa que não possa ser para outra turma (DIÁRIO DE BORDO DE CHARLOTTE, grifos meus).

O meu lugar de Coordenador de Área do Pibid Inglês, na função de orientar e planejar as etapas de formação dos demais bolsistas, tem como alicerce que as práticas de ensino de língua inglesa necessitam se conectar à realidade social, que cada vez mais se transforma e se diversifica em suas múltiplas manifestações linguísticas e culturais na era do conhecimento e que precisamos não só fazer uso das tecnologias em sala de aula, mas principalmente problematizar o seu acesso, com fins de inclusão e exclusão de indivíduos na sociedade. O excerto de Charlotte demonstra que no Pibid Inglês o cenário atual nos convidou – e obrigou a um repensar as formas em que as interações em sala de aula e além-muros da escola se dão, como as informações adentram o universo das pessoas, os meios pelos quais nos comunicamos, as relações que se estabelecem como consequência da presença cada vez mais constante das tecnologias nas relações humanas.

Além disso, vejo na comunidade Pibid Inglês enormes reflexos de minhas bases formativas e o que concebo de meu compromisso social, ao constatar os seus entendimentos de que a sociedade contemporânea acessa informações e age seguindo uma lógica digital. Se no passado o rádio, a televisão, os livros e revistas eram responsáveis pela maior parte das informações que se recebia, nos dias atuais, a internet é a fonte principal de

informações para grande parte da população, sendo por consequência responsável pela formação do pensamento e dos sentidos que constroem de mundo na atualidade. Essas informações, diferentemente dos meios impressos, radiofônicos e televisivos, majoritariamente de leituras passivas, as informações na era digital se apresentam em múltiplos formatos, com uma infinidade de possibilidades de interação, o que amplia sobremaneira as formas em que essas informações se internalizam como conhecimento novo, como destacou o Bolsista ID, Nathan, em sua avaliação crítica da docência compartilhada realizada no dia 09 de setembro de 2021, abordando a temática de *consumerism*¹⁶:

Nathan: A temática dessa docência se fez muito oportuna, pois vivemos em um momento de grande aumento de preço em bens de consumo e serviços, ao passo que observamos cada vez menos durabilidade/qualidade naquilo que pagamos para obter. E o mais importante é que em meio a tanta exposição nas mídias sociais de pessoas que aparentam ter as "vidas perfeitas", é possível observar um crescente número de jovens com depressão e ansiedade em face a dificuldade de adequação de tais padrões e das incertezas do futuro. Acredito que como futuro professor, tenho como dever, trazer temas sociais para aula, buscando desta forma, tornar a escola um lugar livre para o pensamento crítico e difusão de ideias, onde os alunos sintam-se confortáveis para tratar dos mais diversos temas, tendo seus professores e colegas como pessoas com quem falar e meios de diluição de ansiedades e frustrações (DIÁRIO DE BORDO DE NATHAN, grifos meus).

Como pontuado por Natham, as tecnologias digitais influenciam e ditam a cada dia mais os comportamentos, valores construídos e ações práticas dentro da sociedade. O que circula na internet não acontece aleatoriamente. Há todo um planejamento e intenção de fidelizar um público consumidor, a partir da análise e avaliação de seus hábitos de navegação se desvelam suas preferências e gostos, largamente explorados há muito tempo pela indústria de consumo, mas ultimamente cada vez mais incorporado à dimensão política.

¹⁶ Hábitos de consumo exagerados, impulsionados por propagandas e estratégias de marketing.

Temos visto um número crescente de engajamento social em disputas acirradas. Nesse contexto, as mídias sociais e a internet em geral tem criado o cenário ideal para o acesso de informações que circulam livremente e que são recepcionadas pelos indivíduos, que fazem uso desses dados, muitas vezes sem verificar a validade da informação, incorporam em seus discursos e escolhas ideológicas, atitudes radicais de ódio, violência e intolerância, o que por sua vez vai resultar em ações concretas, muitas vezes com resultados trágicos, como a exemplo dos casos de incitação ao racismo e até práticas de assassinatos.

O destaque na fala de Nathan revela a postura do professor de língua inglesa, construída em nosso grupo, que deve conceber a sua prática como um compromisso social, entendendo o seu papel de formador de indivíduos e não meros reprodutores de conteúdos pré-fabricados e engessados a um método ou abordagem específica, pois, como partilha Monte-Mor (2012, p. 38), os alunos “vivem e convivem em contextos em que os conhecimentos são construídos cada vez mais por formas diferentes daquelas praticadas num modelo convencional” de aula.

Além disso, é importante perceber que a própria noção de escola tem que ser desconstruída, pois como esclarece Fialho (2021, p. 15), “A escola instituição tem paredes e Âncoras. A escola-mundo, das redes de conversação nas quais participamos, fala de pontes e de asas”. Concordando com o autor, acrescento que a desconexão entre o ensino em sala de aula com a realidade vivida não atende aos reais propósitos de construção de uma sociedade em que os indivíduos são conscientes e solidários uns com os outros, onde há o respeito à diversidade de pensamentos e às múltiplas culturas, onde cada pessoa se reconhece como coparticipante de espaços de convivência que demandam o respeito e atenção ao próximo.

Ademais, vejo a premissa que me constitui reproduzida na fala de Nathan, de que ensinar não é uma atividade unilateral, de imposição de suas convicções e ideologias, mas um exercício de partilha, de diálogo, de descobrimento de possibilidades, de escolhas (FREIRE, 2000; HOOKS, 2013), de perceber as diversas formas de se compreender o mundo, onde os sujeitos, em maior ou menor grau, contribuem para a produção de saberes. Ensinar

significa incluir, permitir a participação de cidadãos em determinadas práticas sociais, desenvolver a autoestima, realizar sonhos, instigar o senso de investigação, questionamento, descobertas, ampliar a capacidade de posicionamento crítico, essas dimensões formativas e emancipatórias são possíveis por meio das linguagens – incluindo as línguas naturais e outras manifestações semióticas, materializações concretas do pensamento e ações do ser humano, manifestas em suas múltiplas formas, sejam, escrita, oral, sonora, por imagens ou gestos, que nos dias atuais são de uma diversidade tão infinita quantas forem as necessidades de fazermos uso desses instrumentos linguísticos em situações de comunicação.

Destaco em todo esse contexto que a dimensão do compromisso social do professor de língua inglesa trabalhada no Pibid Inglês considerou em todas as suas instâncias de planejar, refletir, analisar e agir, o fato de que as tecnologias proporcionaram as condições materiais para a realidade de mundo que temos atualmente.

Negar ou desprezar esse fato em sala de aula é estar condenando o futuro da humanidade a mais injustiças e desigualdades sociais, muitas vezes apoiadas até por aqueles que estão na base da pirâmide social, manipulados por discursos de uma elite política, religiosa, militar, financeira e da mídia corporativa, com estratégias de comunicação muito eficientes, utilizando-se de valores e ideologias que mesclam as palavras: *Deus, Pátria e Família*, para se perpetuarem no poder e nos espaços de decisão, moldando a sociedade e impondo os lugares que cada indivíduo deve ocupar, notadamente relegando os mais pobres e as minorias a sobreviverem com o mínimo de acesso a informações, a alimentos, saúde, habitação e saneamento básico, vivendo com medo e insegurança, em total dependência do grande capital. A esse respeito, Diversi e Moreira fazem a seguinte provocação:

Como movemos mais pessoas, as gerações mais jovens em particular, para enxergarem todos os seres humanos como irmãos e irmãs, com experiências e esperanças em comum, cada vez mais dependentes uns dos outros em tempos de globalização via tecnologias, comércio, mudanças climáticas e superpopulação? (DIVERSI; MOREIRA, 2018, p.24, tradução minha).

Reconheço o meu lugar de privilégio, por ser branco, homem, hétero e ter um emprego que me confere status e um certo grau de respeitabilidade na sociedade – embora essas representações nem sempre me garantiram uma condição de privilégio, como já destaquei em outro momento desta tese, porém, o meu fazer docente me coloca no lugar de “agente social”, como enfatizam Kress et. al. (2004, p. 16), nesse sentido, não consigo conceber a prática de sala de aula que não traga para o diálogo e o processo de aprendizagem o desenvolvimento de um ser humano em sua integralidade, não só na dimensão linguística, mas, sobretudo, que compreenda a realidade em que está inserido e, tendo em vista Kress (1997), como o seu convívio na sociedade afeta e é afetado pelos sentidos construídos na e pela língua(gem), notadamente na contemporaneidade, pelo uso, ou não das tecnologias, porque tem sido assim comigo, tenho passado por esse processo para ser o que sou hoje e ainda estou em pleno (des)construção do que me faz perceber o mundo e como se dão as minhas relações interpessoais, a partir dessas novas reconstruções.

Concordando com Pennycook (2001), defendo que não se pode pensar no ofício docente se relacionar a nossa atividade com as dimensões políticas, culturais e sociais, onde nos inscrevemos como mediadores de um processo de formação de agentes de transformações e mudanças. No Pibid Inglês, trabalhamos essa conscientização de educar para se pensar criticamente a realidade social, política e histórica em que ele e aprendizes interagem (FREIRE, 2000, WALSH, 2009), perceber as intenções de controle das nações de primeiro mundo e assumir o nosso lugar de resistência e de militância política, contribuindo com o nosso fazer pedagógico de ensino de língua inglesa para o desenvolvimento de um indivíduo consciente, questionador, crítico e que saber agir e construir novas realidades sociais de ordem justa, democrática, igualitária e solidária, a partir de suas ações no mundo.

Nesse sentido, me acosto aos dizeres de Grenz (2008, p.27) de que: “Nesse mundo novo, o tempo não é simplesmente linear, a aparência não é sinônimo de realidade e o racional nem sempre é confiável”. Como formadores de indivíduos, temos nossa parcela de responsabilidade no modelo de sociedade que temos na atualidade. As tecnologias digitais (SANTAELLA,

2013) se configuram nesse contexto como instâncias indispensáveis para trazemos as realidades sociais para dentro do ambiente de sala de aula.

Não estou me referindo nessa dimensão a instrumentos e dispositivos tecnológicos, mas ao fato de que "a sociedade está imersa em práticas sociais mediadas pelas tecnologias, de forma que "a história, a economia, a política, a cultura, a percepção, a memória, a identidade e a experiência estão todas elas hoje mediadas pelas tecnologias digitais, como pontua Santaella (2013, 57). Concordando com a autora, acrescento que essas realidades necessitam se transformar no evento aula, seja mediada ou não por recursos tecnológicos. Como exemplo, o projeto de docência denominado *consumerism*¹⁷, já mencionado em outro momento anterior dessa tese, com uma temática que está presente no dia a dia dos indivíduos na sociedade, foi trazida para dentro de sala de aula com os objetivos de conscientizar sobre como as grandes empresas constroem e manipulam a sociedade para ser cada vez mais consumista. Essa ação, pode ser planejada e realizada, tanto com auxílio de dispositivos tecnológicos como *data-show*, computadores, notebooks, com acesso a vídeos e internet, ou simplesmente usando a tecnologia do quadro e do pincel.

Rachel: Finalmente eu tô tendo assim... tô me sentindo professora, sabe? [...] Eu já fiquei assim... Nossa, meus alunos! (FALA DE RACHEL NA REUNIÃO DE ESTUDOS E PLANEJAMENTOS DO PIBID INGLÊS, DIA 31 DE AGOSTO DE 2021, grifos meus)

O excerto de Rachel é ideal para encerrar esta seção destacando que a minha profissão foi a maior instância de (des)(re)construção de sentidos de quem sou e do meu compromisso social. Ao mesmo tempo, a coordenação do Pibid Inglês, especialmente considerando a vigência do subprojeto, executado totalmente de maneira virtual e na época da pandemia da Covid-19, me convidou a criar oportunidades de construir com os meus pares, os alicerces de se pensar o processo de ensino de língua inglesa de maneira coletiva, de estar

¹⁷ A ação pode ser conferida no site (colocar o endereço do site)

me “ sentindo mais professora” em um mundo em plena transformação tecnológica. Nesse sentido, o grupo sociocultural Pibid Inglês é tanto uma construção individual da identidade quanto coletiva do ser humano, por entender que o compromisso social do professor de língua inglesa deve caminhar no entendimento de que com o seu fazer pedagógico ele/a está oportunizando a criação de um futuro onde suas vozes e representações sejam valorizadas, promovendo provocações e questionamentos que trazem reflexões, mudanças e transformam vidas.

5. Sobre a autoetnografia, as tecnologias digitais, o Pibid e a construção dos sentidos de ser professor de Inglês : Considerações Finais

Ao encerrar a tese, creio ser relevante fazer algumas considerações com resgates sucintos da trajetória da pesquisa, desde o seu momento inicial, destacando as principais descobertas e fazendo alguns apontamentos para o futuro.

A era das tecnologias digitais, da internet, das mídias eletrônicas e das redes sociais oferece uma infinidade de opções de consumir e divulgar informações nos novos espaços virtuais de interações humanas.

Vivemos nesse tempo fluido e dinâmico em que se consomem cada vez mais informações, mas se dá pouco valor a digerir com propriedade esses dados e transformá-los em conhecimento útil e duradouro. Não dá tempo! Parece que se pararmos para assimilar o que consumimos em algum momento, corremos o risco de nos transformar em *cringe*, ultrapassados e desconectados com a realidade, por isso, não podemos perder a última notícia que saiu do forno – no caso, da internet, sob pena de não mais acompanharmos o ritmo acelerado em que a sociedade contemporânea se locomove e se transforma.

Percebo aqui uma realidade cultural em plena ascensão, com toda uma lógica neoliberal, mercantilista e de lucro por trás, que aprisiona e mantém as pessoas o maior tempo possível conectadas, consumindo ativamente ou passivamente algum tipo de produto, por meio de um dispositivo tecnológico, sem se dar conta que a sua capacidade de pensar criticamente o mundo e a realidade, seriamente comprometidos nessa era da pós-verdade.

E essa característica marcante, de uma sociedade cada vez mais imersa e dependente das tecnologias digitais, onde também me insiro com minhas práticas sociais, utilizando uma diversidade de linguagens, manifestas, tanto na dimensão pessoal, quanto do trabalho e na esfera coletiva, pavimentou a problemática da presente tese, que surgiu, a partir da inquietação de refletir a relação das tecnologias digitais com as minhas construções de sentido, seja na esfera pessoal, seja no meu pensar e agir na esfera profissional, e como essas construções de sentido se materializam em minha

atuação como Coordenador de Área, bem como na cultura, discursos e práticas dos demais integrantes do Pibid Inglês.

O início desse estudo de tese ganhou materialidade por meio de duas perguntas norteadoras, a partir da problemática levantada, a saber: De que forma a Autoetnografia pode me auxiliar na investigação, crítica, reflexão e compreensão da relação das tecnologias digitais com o meu processo de (re)construção dos sentidos de ser professor de Inglês? e como as minhas construções de sentidos se materializam em minhas práticas pedagógicas como Coordenador de Área e na cultura e inter(ações) dos demais integrantes da comunidade social Pibid Inglês?

Para responder a essas perguntas, visualizei o seguinte objetivo principal: Compreender a relação das tecnologias digitais com a construção dos sentidos de ser professor.

A partir do objetivo principal, elaborei os objetivos específicos, a fim de que me auxiliassem na busca das respostas do estudo: 1. Relacionar as tecnologias digitais com a história de vida pessoal e profissional do Coordenador do Pibid Inglês; 2. Analisar a relação que o Coordenador do Pibid faz entre as tecnologias digitais, o ensino de língua inglesa e suas escolhas pedagógicas nas dimensões teórico-metodológicas; 3. Compreender os significados construídos pelo Coordenador do Pibid Inglês acerca de seu papel social; 4. Entender a relação das tecnologias digitais com os sentidos construídos de ser professor, construídos pelo Coordenador de Área e materializados nos discursos e práticas dos demais bolsistas do Pibid Inglês.

Porém, conduzir uma pesquisa científica recorrendo as experiências pessoais como uma das principais fontes de informações, a fim de gerar dados válidos que sustentem os caminhos traçados e deem conta dos objetivos do estudo é uma tarefa por demais complexa e desafiadora. Nesse sentido, essa pesquisa autoetnografica requereu, além de uma organização e todo um planejamento estrutural, fundamentado em teorias de base, um olhar crítico, reflexivo e questionador de minhas próprias práticas e quais seriam adequadas para constar no corpo deste estudo, sabendo que o caminho que traçasse iria influenciar diretamente nos resultados da pesquisa.

Nesse contexto, o meu primeiro desafio foi o de organizar sistematicamente, memórias e vivências como dados (CHANG, 2008) que pudessem contribuir para responder as perguntas da pesquisa, tendo o cuidado de não estar somente escrevendo sobre a minha vida, mas de evidenciar, por meio de recortes de minha história; culturas e práticas de uma comunidade social.

Nesse processo, vários fatores de ordem emocional foram se acumulando: desânimos, frustrações, dúvidas, angústias e preocupações – sentimentos que conviveram lado a lado com a felicidade, a sensação de progresso, de que está indo no caminho certo, que a minha pesquisa, a cada novo parágrafo escrito, foi ganhando uma relevância que nunca imaginei possível ao dar os primeiros passos na concretização da tese que ora finalizo.

Nessa dimensão, a minha autoetnografia possui aspectos investigativos, reflexivos, críticos e evocativos de minha trajetória de vida, evidenciando as tecnologias digitais relacionadas às minhas construções de sentidos e significados de mundo (MENEZES DE SOUZA, 2011), de meu papel social e de minha relação com o outro, enfatizando como essas construções de sentidos foram determinantes do meu pensar uma pedagogia crítica (CANAGARAJAH, 2002) na construção do projeto do Pibid Inglês, para as minhas ações enquanto Coordenador de Área, na condução, planejamento e execução das atividades, e de como o grupo sociocultural Pibid Inglês espelha essas construções de sentidos em seus discursos e práticas, ou seja, a minha condução formativa influenciou a formação dos bolsistas, que por sua vez executaram atividades que irão impactar e já impactaram a formação de outros indivíduos, estudantes da escola parceira do subprojeto.

Assim, o ciclo de conhecimentos é constantemente reconstituído, na medida em que, não só os Bolsistas ID, mas eu mesmo aprendi e reciclei muitos dos meus conhecimentos durante esse tempo de convivência com os meus pares do Pibid Inglês.

. O meu trabalho autoetnográfico caminha na direção de que “ O significado de um texto depende da perspectiva de quem dialoga com ele, são muitos os seus significados, como são muitos também os seus leitores (ou leitoras)” (p. 22), assim também as concepções e realidades de são distintas, a

depende da construção de sentidos e significados que se tiver de mundo. Abraça a subjetividade e rejeita a objetividade e a concepção de que há verdades absolutas e imutáveis. Nesse sentido, as inferências e resultados advindos do meu estudo estão passíveis de concordância, questionamentos, críticas, releituras que vão reconstruindo a presente pesquisa, na medida em que cada leitor colocará o seu olhar, suas vivências e concepções de mundo, a fim de gerar sentidos e significados novos.

Tenho certeza que em cada página, o leitor encontrará algo que evocará lembranças, memórias, experiências e vivências de como tem se dado a sua própria construção de sentidos e significados de mundo, de si e de suas práticas sociais. É uma pesquisa que convida à autorreflexão, autocritica, ruptura, tensão e provoca o leitor a repensar o seu lugar e representação social e de como as tecnologias estão integradas nessas relações.

Nesse contexto, a autoetnografia como método de estudos que acomoda e reconhece as subjetividades e emoções do pesquisador como elementos não estranhos à pesquisa para a geração e análise dos dados numa perspectiva crítica e reflexiva, se mostrou, ao longo de toda a trajetória, o método mais acertado para a condução da tese, na medida que parto do estudo de mim mesmo, a fim de entender a comunidade Pibid inglês, o que constitui-se um dos pilares do método autoetnográfico.

A estratégia metodológica para dar materialidade à seção autobiográfica seguiu o modelo proposto por Chang (2008), cujo conteúdo ganhou forma por meio de memórias e experiências pessoais, que como o autor enfatiza, não envolvem somente vivências do pesquisador, mas outros membros da família, da comunidade local e de um universo sociocultural mais amplo, que de alguma forma participaram de minha história de vida.

A seção *etnográfica* também foi orientada pela proposta de pesquisa de Chang (2008), de coleta de dados externos ao pesquisador. Os primeiros dados foram coletados da auto-observação sistematizada no meu Diário de Bordo Autoetnográfico e da auto-reflexão analítica, norteadas a partir das gravações das reuniões de planejamentos e estudos do Pibid Inglês. As demais informações foram coletadas dos registros dos Diários de Bordo dos demais integrantes do Pibid Inglês.

Para a escrita da narrativa, recorri ao modelo proposto por Hayler (2011), de estabelecer um diálogo crítico, investigativo e analítico entre os meus dados obtidos na seção *auto*, com os dados dos instrumentais da seção *etno*, fundamentado na teoria de base do estudo.

Nesse contexto, para dar materialidade à escrita analítica da seção *etno*, seguindo a proposta de Hayler (2011), cumprindo os objetivos traçados para esta seção, em primeiro lugar, resgatei os resultados obtidos na escrita da seção *auto*, a partir das memórias e experiências pessoais, que revelaram que as tecnologias digitais estão relacionadas aos meus sentidos de ser professor de Inglês, construídos por meio de vivências, histórias, memórias, culturas e uma complexa teia de interações e práticas sociais, em três dimensões de letramentos: A dimensão do *self*, equivalente ao mundo-pessoal; a dimensão profissional, equivalente ao mundo-do-trabalho e a dimensão pública, equivalente à cidadania, de acordo com os pressupostos teóricos da epistemologia de construção de sentidos dos letramentos (COPE e KALANTZIS, 2000).

Delimitei a minha busca, tratamento e coleta dos dados nos instrumentais externos para a escrita da seção *etno*, com base nessas três dimensões de construção de sentidos. Os dados externos passaram por um processo de leituras, seleção de trechos relevantes, etiquetamento e refinamento, com posterior agrupamento dos dados válidos em três categorias de análise. A Categoria de Análise 1, que diz respeito à dimensão do letramento identitário. A categoria de análise 2 corresponde À dimensão do letramento técnico-científico e pedagógico. A categoria de análise 3 está associada com a dimensão do letramento social.

Esta seção demonstrando que a minha compreensão de que as tecnologias e as novas materializações de linguagens, culturas e espaços de comunicação e reconfigurações de sociedade, demandam o refazer constante de pensamentos e ações no mundo e do que significa ser professor de Inglês, se revelou em vários momentos da análise, estando presentes no entendimento de como se constituem as identidades plurais na comunidade Pibid Inglês, revelando construções de sentidos de que as tecnologias digitais estão indissoluvelmente ligadas às representações de identidades plurais e

heterogêneas na contemporaneidade, uma vez que proporcionam a percepção do surgimento de novas formas não homogêneas de ser e de se representar no mundo, também que as novas linguagens e culturas materializam novos espaços de práticas sociais, o que exige novos letramentos para participar desses espaços e suas práticas.

Na escrita restou claro que no Pibid Inglês, a produção do conhecimento caminhou na direção de se pensar a urgência de problematizar e analisar as possibilidades do ensino e aprendizado no mundo online por um viés crítico, reflexivo e atento com as necessidades e mudanças constantes da sociedade na era digital, onde as práticas do cotidiano e na escola materializam-se de forma cada vez mais multimodal, entendendo que essas mudanças que estão acontecendo no mundo demandam um professor crítico e capaz de levar os aprendizes a lugares de questionamentos e transformação social.

Essa reflexão crítica do professor de inglês levou ao entendimento dos Multiletramentos como a pedagogia a ser abraçada para se trabalhar o processo de ensino e aprendizagem no Pibid Inglês, conduzido de forma totalmente virtual, nos impulsionando também a refletir como as tecnologias digitais estão relacionadas à construções de sentidos de uma nova forma de se comunicar e interagir entre professores e aprendizes de língua inglesa.

As minha posição progressista se materializou na construção de sentidos de que deve-se lutar por respeito à figura do professor, às suas posições políticas e ideológicas, assim como a necessidade de se compreender que como seres humanos, os professores de inglês se representam em uma diversidade de etnias, opções sexuais, gênero, raça, culturas diferentes, em detrimento de um modelo homogêneo de professor. Aprofundando a percepção do Pibid Inglês como uma comunidade digital que desenvolveu capacidades e habilidades letradas com ações solidárias e partilhas coletivas de saber.

A análise também revelou um entendimento coletivo no Pibid Inglês, de que a contextualização, reflexão e crítica social e política devem estar presentes no planejamento e execução das atividades pedagógicas em sala de

aula, e isso atrelado ao compromisso social do professor de língua inglesa, considerando em todas as suas instâncias de planejar, refletir, analisar e agir.

Os resultados obtidos na análise da seção etnográfica foram suficientes para responder a segunda pergunta norteadora dessa pesquisa, e comprovar a tese de que os sentidos que construí, acerca da relação das tecnologias digitais com os significados de ser professor, estão materializados na cultura, discursos e práticas do grupo social Pibid Inglês, ao longo de dois anos de convivências em ambientes virtuais.

A lógica que estabeleço aqui é de que o grupo sociocultural Pibid Inglês traz em sua essência as construções de sentidos e significados que eu possuo e se espelham na cultura dessa comunidade de práticas.

Ao apagar das luzes, faço aqui algumas considerações: Primeiro em nível pessoal. O desenvolvimento da pesquisa autoetnográfica me fez perceber que as tecnologias digitais estão no cerne de minhas competências e habilidades profissionais e no que concebo em termos de teorias, metodologias e práticas docentes e essas construções de sentidos na atualidade me fazem entender que ensinar inglês é a minha arte de existência e resistência no mundo.

Para os professores de inglês, em pré-serviço e em atuação deixo registrado a necessidade da percepção de que a integralização das tecnologias digitais têm reconfigurado a estrutura da sociedade moderna, alterando gradativamente a maneira com que organizamos os pensamentos e ações. Por isso, há uma urgência de se compreender esse novo modelo de mundo, onde estamos imersos em práticas sociais diversas, com uma multiplicidade de linguagens e culturas e que é salutar trazer essa realidade para a esfera educacional, considerando a prática pedagógica numa perspectiva de trabalho com textos multimodais, na perspectiva pedagógica dos novos (Multi) letramentos Digitais, entendendo que não há como desassociar o ensino das práticas sociais em que os falantes estão imersos no cotidiano da sociedade da informação.

Mais do que nunca precisamos compreender o nosso papel social, sob pena de vermos a sociedade, os valores democráticos conquistados a duras

penas se perderem. O mundo caminha a passos largos para um retrocesso social como há muito tempo não se tem registro na história. É nosso dever de trazer a sociedade para a sala de aula. Justiça, igualdade e solidariedade só serão verdades materiais quando percebermos que é pela educação que se operam as transformações sociais. Tenho esperança em futuro mais justo e inclusivo, com indivíduos cada vez mais conscientes e solidários na construção de um mundo melhor.

Por fim, deixo a reflexão de que o que foi construído de sentidos e significados na comunidade Pibid Inglês se deu muito em razão do contexto social-histórico e cultural em que estávamos interagindo, pois como afirma Menezes de Souza (2011, p. 4) “a produção de significação sempre ocorre em contextos sócio-históricos específicos, produto de determinadas comunidades e suas histórias, cada produção de significação de cada comunidade adquire então sua validade apenas em dado momento histórico dessa comunidade”. Certamente, estando no mesmo lugar de coordenador, interagindo com outros indivíduos diferentes e imersos em uma realidade diferente da vivida, os sentidos construídos seriam diversos e não repetiriam a experiência anterior, uma vez que estamos no contínuo de (re)(des)construção de quem somos e de como agimos no mundo.

Assim, para o Grupo Pibid Inglês, a tese serve para refletir como se dá o processo de construção de sentidos de um grupo cultural, que tem como objetivo principal fortalecer a etapa de formação docente do aluno de licenciatura. Nesse lugar trouxemos à tona identidades plurais e diversas, revelando representações de corpos heterogêneos nos espaços de ensino de língua inglesa.

Não tenho a pretensão de afirmar que os resultados apresentados representam as únicas verdades absolutas, ao contrário, pretendo provocar interações que contribuam para novas leituras e construções de sentido, a partir da interação com este trabalho. Deixo aqui meus conhecimentos como pontes para outros ressignificados e construções de degraus mais elevados que levem a novos horizontes e possibilidades de mudanças e transformação sociais.

Partindo do que foi colocado acima, destaco que o ponto principal que quero afirmar com esta tese é de que a escrita da autoetnografia, que leva em conta “o contexto e o meio sócio-histórico no qual o pesquisador está inserido, trazendo suas emoções e sentimentos como forma de construção de sentido sobre o que está sendo investigado” (ONO, 2019, p.101), me ajudou a reconhecer a constante (re)construção do ser humano que sou, ao longo de minha trajetória de vida pessoal e profissional, o nascimento de uma percepção crítica do mundo, de transgressão, inconformismo e de resistência, que me levaram a quebra das amarras imperialistas que me prendiam e conformavam as minhas práticas e atitudes profissionais a um modelo de mundo, de língua e de cultura incompatível com a minha realidade de vida, me levando a perceber o mundo por um viés decolonial e como essa percepção, por sua vez, influenciou as minhas ações e práticas formativas dos bolsistas do Pibid Inglês, que por sua vez, passaram a dar representação concreta dessa construção em suas atividades pedagógicas, dando ao grupo a sua identidade sociocultural.

Referências Bibliográficas

ADAMS, Tony E.; JONES, Staacy Holman; ELLIS, Carolyn. **Handbook of Autoethnography**. New York, NY: Routledge, 2016.

ADAMS, Tony E.; JONES, Staacy Holman; ELLIS, Carolyn. **Autoethnography**. New York, NY: Oxford University Press, 2015.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **O fazer atual da linguística aplicada no Brasil: Foco no ensino de línguas**. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (Org.) *Linguística Aplicada: Suas faces e interfaces*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007, p. 115-124.

ALVES-MAZZOTTI, A.J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa**. 2ª. Ed. São Paulo: Pioneira, 2000. Disponível em: <http://gephisnop.weebly.com/uploads/2/3/9/6/23969914/0_metodo_nas_ciencias_naturais_e_sociais_-_pesquisa_quantitativa_e_qualitativa.pdf> Acesso em 25 de março de 2021.

AUERBACH, C. F., & SILVERSTEIN, L. B. (2003). **Qualitative data: An introduction to coding and analysis**. New York University Press.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. In: _____. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. M. (VOLOCHINOV, V. N.). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BALDWIN, P.; FLEMING, K. **Teaching literacy through drama: creative approaches**. London: Routledge, 2003.

BARROS, Walter Vieira; COSTA, Marco Antônio Margarido. **Multimodalidade e ensino de língua inglesa na perspectiva dos letramentos**. *Revista Letras Raras*, [S.l.], v. 6, n. 2, p. 132-143, dez. 2017. ISSN 2317-2347. Disponível em: <<http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/article/view/811>>. Acesso em: 23 out. 2022. doi:<http://dx.doi.org/10.35572/rlr.v6i2.811>.

BATES, A.W. **Teaching in a digital age: Guidelines for designing teaching and learning**. Online and Distance Education Resources. 2016. Disponível em : <https://teachonline.ca/sites/default/files/pdfs/teaching-in-a-digital-age_2016.pdf> Acesso em 25 de março de 2021.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Trad. Mauro Gama et alii. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BAUMANN, Zygmunt. **Tempos líquidos**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BAUMANN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BAUMANN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

BAWDEN, David. **Origins and Concepts of Digital Literacy**, In: LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michelle. *Digital Literacies: Concepts, policies and practices. New literacies and digital epistemologies*. New York: Peter Lang Publishing, 2008.

BAZERMAN, Charles. **Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades: como os textos organizam atividades e pessoas**. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; HOFFNAGEL, Judith Chambliss (orgs.). *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2006.

BOA SORTE, P. **Mark the correct answer? To whom? Deconstructing reading comprehension**. *Journal of Research and Knowledge Spreading*, 1(1), e11550, 2020. <https://doi.org/10.20952/jrks1111550>

BOA SORTE, P.; VICENTINI, C. **Educating for social justice in a post-digital era**. *Práxis Educacional*, [S. l.], v. 16, n. 39, p. 199-216, 2020. DOI: 10.22481/praxisedu.v16i39.6374. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6374>. Acesso em: 9 mar. 2022.

BOA SORTE, Paulo; RAVAGNOLI, Neiva da Silva rego; SILVA, Laila Gardênia Viana. **Mobilidade Acadêmica e Aprendizagem em Redes: experiências no Promob em Minas Gerais**. In: LUCENA, Simone; NASCIMENTO, Marilene Batista da Cruz; BOA SORTE, Paulo (orgs.). *Espaços de aprendizagem em redes colaborativas na era da mobilidade*. Sergipe: Edunit, 2020.

BOA SORTE, P. **Remixes e expressão escrita em língua inglesa**. In: JORDÃO, C.M.; MARTINEZ, J. Z.; MONTE MÔR, W. *Letramentos em prática na formação inicial de professores de Inglês*. Campinas, SP: Pontes editores, 2018, p. 279 – 291.

BOA SORTE-SILVA, P.R. **Ambientes Digitais: Formação Contínua do Professor de Inglês da Escola Pública de Sergipe**. *Interdisciplinar*, São Cristóvão, v. 27, jan-jun, p. 121 - 140, 2017. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/interdisciplinar/article/view/6871/5559> Acesso em: 12 de dezembro de 2020.

BOA SORTE-SILVA, P.R. **A Graduação em Letras-Inglês como Formação Contínua: Desfazendo Unilateralidades**. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC, 2014.

BOA SORTE-SILVA, P.R. **A Prática Reflexiva na Formação Inicial do Professor de Inglês**. 97f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Sergipe – UFS. São Cristóvão, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final.

Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em:

<http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br> Acesso em: 04 de dezembro de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Lei nº. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lbd.pdf> >. Acesso em: 18/11/2020.

CANAGARAJAH, A.S. **Resisting the English Imperialism in English Teaching**. New York: Oxford University Press, 2000.

CANAGARAJAH, A.S. **Reconstructing Local Knowledge, Reconfiguring Language Studies**. In: CANAGARAJAH, A.S. (org.). *Reclaiming the local in language policy*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2009.

CANAGARAJAH, A.S. **Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations**. London: Routledge, 2013.

CARDOSO, Mateus Ramos. **O papel do professor na pós-modernidade**. Revista EDUC-Faculdade de Duque de Caxias. Vol. 01, Nº 03, 2015. Disponível em: <http://uniesp.edu.br/sites/biblioteca/revistas/20170608150643.pdf> Acesso em: 10 de set 2022.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.v. 1.

CASTELLS, Manuel. **A galáxia da internet: Reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2003.

CAZDEN, C. B. **Classroom discourse: The language of teaching and learning**. Portsmouth, NH: Heinemann. 2001.

CELANI, M.A.A. **Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada**. Linguagem & Ensino, v.8, n.1, p.101-122, 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15605/9792>>. Acesso em 12 de dezembro de 2020.

CELANI, M. A. A. **Afinal o que é linguística aplicada?** In: PASCHOAL, M.S.Z.; CELANI, M.A. A. (Orgs.) *Linguística aplicada: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar*. São Paulo: EDUC, 1992.

CELCE-MURCIA, M. LARSEN-FREEMAN, D. **The Grammar Book: an ESL/EFL Teacher's Course Book**. Boston, MA: Newbury House Publishers, 1999.

CHANG, Heewon. **Autoethnography as method**. New York: Routledge, 2008.

CHANG, H. **Autoethnography: Raising Cultural Consciousness of Self and Others**. Walford, G. (Ed.) *Methodological Developments in Ethnography* (Studies in Educational Ethnography, Vol. 12), Emerald Group Publishing Limited, Bingley, 2007, p. 207-221.

CHAPELLE, Carol, **English Language Learning and Technology: Lectures on applied linguistics in the age of information and communication technology**. Iowa: John Benjamin Publishing, 2003. Disponível em: https://lib.dr.iastate.edu/engl_books/6. Acesso em: 07 de março de 2022.

CONSERVA, Dilma Prata; COSTA, Marco Antonio Margarido. **O ensino de inglês permeado pela proposta de sala de aula invertida: Um relato de experiência didática**. ETD - Educação Temática Digital Campinas, SP v.22 n.1 p.234-252 jan./mar.2020.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. **Making Sense**. New york, NY: Cambridge University Press, 2020.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. **E-Learning Ecologies: Principles for new learning and assessment**, Routledge NY, 2017.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary; FERNANDES, Alessandra Coutinho. **Interviewing Dr. Bill Cope and Dr. Mary Kalantzis: New times, new learning**. Pensares em Revista, n.11: São Gonçalo-RJ, 2017, p. 157-166.

COPE, B., & KALANTZIS, M. **Towards a new learning: The 'scholar' social knowledge workspace, in theory and practice**. *E-Learning and Digital Media*, vol, 10, n. 04, 2013, p. 334–358. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/epdf/10.2304/elea.2013.10.4.332>. Acesso em: 18 de outubro de 2022.

COPE-KALANTZIS, Phillip; MARTIN-GHERAB, Karim. **Emerging Digital Spaces in Contemporary Societies**: London: Macmillan, 2010.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures**. London and New York: Routledge, 2000.

COPE, B. KALANTZIS, M. **Multiliteracies: literacies learning and the future of social futures**. New York: Routledge, 1999.

CRISTOVÃO, V.L.L. **Sequências Didáticas para o ensino de línguas**. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.) . *O Livro Didático de Língua Estrangeira*:

múltiplas perspectivas. 1a. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 305-344.

CRUZ, Lilian Moreira; SOUZA, Marcos Lopes. **Corpo, gênero e sexualidade: uma análise pós-estruturalista na formação do(a) pedagogo(a)**. Seminário Internacional Fazendo Gênero 10 (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2012. ISSN 2179-510X. Disponível em: http://www.fg2013.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/20/1373292822_ARQUIVO_Fazendogenero.pdf Acesso em: 10 de set 2022.

DIVERSI, Marcelo; MOREIRA, Claudio. **Betweener Autoethnographies: A Path Towards Social Justice**. New York: Routledge, 2018.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação e um procedimento**. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. Gêneros orais e escritos na escola. Tradução e organização de R. H. R. Rojo e G. S. Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky. **How to teach english with technology**. England: Pearson, 2008.

ELLIS, Carolyn; ADAMS, Tony E.; BOCHNER, Arthur P. **Autoetnografia: Un panorama**. In: CALVA, Silvia M. Bénard. Autoetnografia: Una metodología qualitativa. Mexico: Universidad autonoma de Aguascalientes, 2019.

FABRÍCIO, B. F. **Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso**. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). Por uma Linguística Aplicada indisciplinar. 2. ed. São Paulo: Editora Parábola, 2008.

FARIAS, I.M.S. et. al. **Didática e docência: Aprendendo a profissão**. Fortaleza: Liber, 2008.

FIALHO, Francisco Antonio Pereira. **Homo Sapiens digital: Para onde caminha a humanidade**. In: SCHNEIDER, N.H., et. al. **Sapiens Digital**. Aracaju: Edições Micael, 2021.

FORTES, Livia Zenóbio. **Educação linguística em LI: Identidade, subjetividade e complexidade**. In: FERRAZ, Daniel de Mello; KAWACHI-FURLAN, Claudia Jotto (orgs.). Bate-papo com educadores linguísticos: Letramentos, formação docente e criticidade. São Paulo, Pimenta Cultural, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª. edição. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo, **Pedagogia da indignação**. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Conscientização – teoria e prática da libertação**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo . **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo . **Ideologia e educação**: reflexões sobre a não neutralidade da educação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GALEFFI, Dante Augusto. **A emergência poliética (ambiental, social, mental e cibernética) na atual sociedade do big data e do psicopoder/psicopolítica – Qual é a ética do Sapiens Digital, Sapiens Cibernético?** In: SCHNEIDER, N.H., et. al. **Sapiens Digital**. Aracaju: Edições Micael, 2021.

GEE, James Paul. **What video games have to teach us: About learning and literacy**. New York: Macmillan, 2013.

GRENZ, Stanley J. **Pós-Modernismo: Um guia para entender a filosofia do nosso tempo**. São Paulo: Vida Nova, 2008.

GUMPERZ, Jenny Cook. **The social construction of literacy**. New York: Cambridge, 2006.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HARARI, Y.N. **21 lições para o século 21**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

HAYLER, Mike. **Autoethnography, self-narrative and teacher education**. University of Brighton, UK: Sense publishers, 2011.

HIGGINS, Cristina. **English as a local language: Post-colonial identities and multilingual practices**: Toronto: Multilingual Matters, 2009.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir. A educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

KALANTZIS M.; COPE, B. **A Pedagogy of Multiliteracies: Learning by Design**. Cambridge, United Kingdom: Palgrave Macmillan , 2016.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. **Learner differences in theory and practice**, Open Review of Educational Research, 3:1, 85-132, DOI: 10.1080/23265507.2016.1164616, 2016. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/23265507.2016.1164616> Acesso em: 18 de out 2022.

KELLNER, Douglas. **Cultural studies, identity and politics. Between the modern and the postmodern**. New York: Routledge, 2003.

KLEIMAN, Ângela B. & CAVALCANTI, Marilda C. (orgs.). **Linguística Aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

KNOBEL, Michele; LANKSHEAR, Colin. **A new literacies sampler**. New York, NY: Peter Lang Publishing, Inc, 2007.

KRESS, G. **Before writing: Rethinking the paths to literacy**. London and New York: Routledge, 1997.

KRESS, Gunther et al. **Multimodal teaching and learning: The rhetorics of the science classroom**. New York, NY: Continuum, 2001.

KRESS, G. et. al. **English in urban classrooms: A multimodal perspective on teaching and learning**. London: Routledge, 2004.

KRESS, G.; LEEUWEN, T.V. **Reading images: The grammar of visual design**. London, Routledge, 2006.

KRESS, Gunther. **Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication**. New York, NY: Routledge, 2010.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **New literacies: Everyday practices and classroom learning**. New York, NY: Open University Press, 2007.

KUMARAVADIVELU, B. **Understanding language teaching: from method to postmethod**. Mahwah: Erlbaum, 2006.

KUMARAVADIVELU, B. **Beyond Methods: macrostrategies for language teaching**. New Haven: Yale University Press, 2003.

JONES, Stacy Holman; PRUYN, Marc. **Critical Autoethnography, Performance, and Pedagogy**. Australia: Palgrave, 2018.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **New literacies: Everyday practices and classroom learning**. New York, NY: Open University Press, 2007.

LEFFA, Vilson J. **Produção de Materiais para o Ensino de Línguas na Perspectiva do Design Crítico**. In: TAKAKI, Nara Hiroko; MONTE MOR, Walkyria. (Org.). **Construções de sentido e letramento digital crítico na área de línguas/linguagens**. Campinas: Pontes Editores, 2017, p. 243-265.

LEFFA, V. J.; MARZARI, G. Q. **O letramento digital no processo de formação de professores de línguas**. In: *Revista de Educação, Ciência e Tecnologia*. Canoas-RS, v.2. n.2, p. 1-18, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/1816>> Acesso em 324 de janeiro de 2022.

LEFFA, Vilson J.; FIALHO, Vanessa Ribas; BEVILÁQUA, André Firpo; COSTA, Alan Ricardo (orgs.) **Tecnologias e Ensino de Línguas: Uma década de pesquisa em Linguística Aplicada**. Santa Cruz do Sul-RS: EDUNISC, 2020.

LEMKE, J. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 49, n. 2, p. 455–479, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8645275>. Acesso em: 22 out. 2022.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. 2ª. ed. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 2010.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LOPES, L. P. da M. **Os novos letramentos digitais como lugares de construção de ativismo político sobre sexualidade e gênero**. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 49, n. 2, p. 393–417, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8645268>. Acesso em: 23 ago. 2022.

LYONS, M.; PETERSON, A. A. A. **Crenças e contexto escolar: possibilidades de mudança**. *Revista ECOS, [S. l.]*, v. 11, n. 2, 2015. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ecos/article/view/721>. Acesso em: 11 maio. 2022.

LUCENA, Simone. **Da televisão analógica aos canais do Youtube na internet: Outras formas de produzir e compartilhar**. *Revista Docência e Cibercultura*, v. 2, p. 31-50, 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/32529/24971>. Acesso em: 23 out 2022.

LUCENA, Simone; SANTOS, S.V.C. de Andrade; OLIVEIRA, A.A.D. **Espaços Multirreferenciais de Aprendizagem em Redes Colaborativas**. In: LUCENA, Simone; NASCIMENTO, Marilene Batista da Cruz; BOA SORTE, Paulo (orgs.). *Espaços de aprendizagem em redes colaborativas na era da mobilidade*. Sergipe: Edunit, 2020.

LUCENA, S.; DOS SANTOS JÚNIOR, G. P.; ESCUDEIRO, P.; MOURA, A. **A gamificação e os dispositivos digitais no ensino secundário em Braga, Portugal**. *Práxis Educacional, [S. l.]*, v. 16, n. 41, p. 278-298, 2020. DOI: 10.22481/praxisedu.v16i41.7264. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/7264>. Acesso em: 23 out. 2022.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: Definição e Funcionalidade**. In: _____. **Gêneros textuais & ensino**. DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO,

Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs). São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. **Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação.** In: MACIEL, Ruberval Franco & ASSIS ARAUJO, Vanessa (organizadores), Formação de Professores de Línguas- Ampliando Perspectivas, Paco Editorial, Jundiaí, 2011.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. **O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética?** In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J.; HALU, R. C. (Org.). Formação “desformatada”: práticas com professores de língua inglesa. Campinas: Pontes, 2011. p. 279-304.

MENEZES, V. **Tecnologias digitais no ensino de línguas: passado, presente e futuro.** Revista da ABRALIN, v. 18, n. 1, 28 ago. 2019.

MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates.** 2. ed. São Paulo: Parábola, 2005.

MILLER, C. R. Gênero como ação social. Tradução de Judith Hoffnagel. In: DIONÍSIO, A. P.; HOFFNAGEL, J. C. (org.). **Gênero textual, agência e tecnologia.** São Paulo: Parábola, 2012a.

MILLER, C. R. Blogar como ação social: uma análise do gênero weblog. Tradução de Leonardo Mozdzenki e Judith Hoffnagel. In: DIONÍSIO, A. P.; HOFFNAGEL, J. C. (org.). **Gênero textual, agência e tecnologia.** São Paulo: Parábola, 2012b.

MOITA LOPES, L.P. **Linguística Aplicada na modernidade recente.** São Paulo: Parábola, 2013.

MOITA LOPES, L.P. **Linguística Aplicada e vida contemporânea: Problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa.** In: MOITA

MOITA LOPES, L.P. (org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar.** São Paulo: Parábola, 2006.

MONTE-MOR, Walkyria. **O ensino e o(a) professor(a) de línguas na sociedade digital.** In: NORTE, Mariângela B; MESSIAS, Rozana A. L. **Perspectiva sócio-interacionista: implicações para o ensino de LE.** In NORTE, M. B; MESSIAS, R. A. L. Formação Docente: Cursos de Especialização para o quadro do Magistério da SEESP Ensino Fundamental II e Ensino Médio [recurso eletrônico]. São Paulo: REDEFOR/Unesp, 2011. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40350/3/2ed_ing_m1d1.pdf < >. Acesso em: 28 de Nov 2020.

MONTE MOR, W. **Formação Docente e Educação Linguística: uma perspectiva linguístico-cultural-educacional.** In: W. Magno e Silve; W. Rodrigues Silve; D. Muñoz Campos (Orgs). Desafios da Formação de

Professores na Linguística Aplicada. Campinas: Ed. Pontes, 2019. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4896845/mod_resource/content/2/WalkyriaMonteMor_CapituloRevisado_FORMACAO%20DOCENTE%20E%20EDUCACAO%20LINGUISTICA.pdf Acesso em: 08 de março de 2022.

MONTE MÓR, W. **Linguagem tecnológica e educação: em busca de práticas para uma formação crítica** in: I. Signorini e R.S. Fiad (org) Ensino de Língua: das reformas, das inquietações e dos desafios. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012. Disponível em: https://letramentos.fflch.usp.br/sites/letramentos.fflch.usp.br/files/inline-files/LivroInesRaquelLinguagemTecnologiaEducação_2012.pdf. Acesso em 08 de março de 2022.

MONTE-MOR, Walkyria. **O ensino de línguas estrangeiras e a perspectiva dos letramentos**. In: BARROS, Cristiano Silva; COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins Costa(orgs.). Se hace camino al andar: Reflexões em torno do ensino de espanhol na escola. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2012.

MORAES, Camile Barbosa. **Ingresso na docência: caminhos de encontros e desencontros**. In: PITOLLI, Alexandra Marselha Siqueira (org.). A arte de tecer a si mesmo: Memórias, reflexões e formação docente. Ilhéus: Editora da UESC, 2018.

MOROSINI, Marilia Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. **Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções**. Educação Por Escrito. Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014.

NASCIMENTO, Marilene Batista de Cruz, LUCENA, Simone. **Conceitos e dimensões da iniciação científica na base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Revista EDaPECI, São Cristóvão (SE) :v.16. n. 2, p. 268-281, mai / ago, 2016. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/edapeci/article/view/5563/pdf> Acesso em: 15 dez 2021.

NUNES, J. B. C. **Aprendendo a ensinar: um estudo desde a perspectiva da socialização docente**. ANPED, Caxambu, 2002.

ONO, F. T. P. **A formação do formador de professores: uma pesquisa autoetnográfica na área de língua inglesa**. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês). Universidade de São Paulo, 2017.

ONO, Fabrício Tetsuya Pereira. **Um olhar sob si: Outras possibilidades de pesquisas na área de formação de professores, formação de formadores e ensino de línguas**. In: FERRAZ, Daniel de Mello; KAWACHI-FURLAN, Claudia Jotto (orgs.). Bate-papo com educadores linguísticos: Letramentos, formação docente e criticidade. São Paulo, Pimenta Cultural, 2019.

PARDO, Fernando. **Epistemologias digitais, cibercultura e a construção de relatos pessoais multimodais no ensino e aprendizagem de língua**

inglesa. Veredas on-line. As tecnologias digitais no ensino e aprendizagem de línguas. Vol. 20 n. 01. Juíz de Fora: PPG em Linguística UFJF, 2016/1, p. 21-37. Disponível em: <
<https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/25426> > Acesso em: 14 de janeiro de 2022.

PARDO, F. D. S. **A autoetnografia em pesquisas em Linguística Aplicada: reflexões do sujeito pesquisador/pesquisado.** Revista Horizontes De Linguística Aplicada, 18(2), 15–40, 2019.

PARDO, Fernando da Silva. **Decolonialidade e ensino de línguas: perspectivas e desafios para a construção do conhecimento corporificado.** *Revista Letras Raras*. Campina Grande, v. 8, n. 3, 2019. p. 200-221.

PENNYCOOK, A. **Critical applied linguistics: A critical introduction.** London: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2001.

PENNYCOOK, A. **Posthumanist applied linguistics.** London: Routledge, 2018.

PEREIRA, Fernanda Mota. **Uma perspectiva decolonial sobre o uso de tecnologias para o ensino de inglês.** *Ilha do Desterro* v. 74, nº 3, p. 227-246, Florianópolis, set/dez 2021.

PRABHU, N. **There is no best method – Why?** In: TESOL QUARTERLY, Michigan, v.24, n. 2, Summer, 1990.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e questão ética.** São Paulo: Parábola Editorial. 2003.

REZENDE, Thalita; FERREIRA, Daniela. **Letramento crítico e emoções.** In: FERRAZ, Daniel de Mello; KAWACHI-FURLAN, Claudia Jotto (orgs.). Bate-papo com educadores linguísticos: Letramentos, formação docente e criticidade. São Paulo, Pimenta Cultural, 2019.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Escrever hoje: Palavra, imagem e tecnologias digitais na educação.** São Paulo: Parábola, 2018.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Educação e tecnologias digitais na pandemia: ciclos da precariedade.** *Cadernos de Linguística*, v. 2, n. 1, 2021, p. 01-16.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola, 2009.

ROJO, R. **Materiais Didáticos no Ensino de Línguas.** In: MOITA LOPES, L. P. *Linguística Aplicada na modernidade recente.* São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; BARBOSA, Jacqueline Peixoto. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola, 2019.

ROJO, R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: See: CenP, 2004. Disponível em: <http://files.saladeleitura-dera.webnode.com/200000194-e3ca4e4c46/ROJO%20CAPACIDADES%20DE%20LEITURA.pdf> Acesso em: 06 de março de 2022.

SABIRON-SIERRA, Fernando. **Métodos de Investigación Etnográfica em Ciencias Sociales**. Espanha: Mira Editores, 2002.

SACCOL, Amarolinda Zanela. **Um retorno ao básico: Compreendendo os paradigmas de pesquisa e sua aplicação na pesquisa em administração**. Rev. Adm. UFSM, Santa Maria, v. 2, n. 2, p. 250-269, maio/ago. 2009

SANTAELLA, L. **Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação**. São Paulo: Paulus, 2013.

SANTAELLA, Lucia. **Matrizes da linguagem e pensamento: sonora, visual, verbal : aplicações na hipermídia**. São Paulo: Iluminuras FAPESP, 2001.

SANTOS, D. G.; PETERSON, A. A. A. **Ensino de Inglês na Escola Pública: Resolvendo Crenças e Aerando Discursos**. Revista ECOS, [S. l.], v. 13, n. 2, 2015. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ecos/article/view/672>. Acesso em: 11 maio. 2022.

SANTOS, Edméa. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Teresina: EDUFPI, 2019.

SANTOS, N. I. D.; RAMOS, K. S. B.; NASCIMENTO, M. B. da C. **Ensino e aprendizagem de ciências e biologia: estado do conhecimento na perspectiva da educação básica (2011-2012)**. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 9.; FÓRUM PERMANENTE INTERNACIONAL DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL, 10., 2016, Aracaju. Anais eletrônicos... Aracaju: UNIT, 2016. Disponível em: <<https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/view/2693>>. Acesso: 15 dez. 2021.

SANTOS, J. C. A., BOA SORTE, P., & BARROS, E. S. N. **Artificial intelligence in movies: the potential for critical linguistic education**. *Journal of Research and Knowledge Spreading*, 3(1), e14007, 2022. <http://dx.doi.org/10.20952/jrks3114007>. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/jrks/article/view/14007> . Acesso em 24 de out de 2022.

SCHNEIDER, Henrique Nou. **Inovação, educação e tecnologias digitais na sociedade do conhecimento**. In: SCHNEIDER, H. Nou e CARVALHO, G.N. (org) . Por que se faz mau uso das tecnologias digitais na atualidade? Curitiba: Appris, 2018.

SCHNEIDER, Henrique Nou; CONCEIÇÃO, Sheila Silva; SOEIRA, Elaine dos Reis. **Sala de aula estendida: construção colaborativa do conhecimento no ciberespaço**. In: LUCENA, Simone; NASCIMENTO, Marilene Batista da Cruz; BOA SORTE, Paulo (orgs.). Espaços de aprendizagem em redes colaborativas na era da mobilidade. Sergipe: Edunit, 2020.

SILVA, Roberto Bezerra da. **Interpretações: Autobiografia de uma pesquisa sobre letramento literário em língua inglesa**. Tese (Doutorado em Letras). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2011.

SILVA, F.G. **Práticas de Leitura e Produção textual usando o artigo de opinião numa perspectiva de letramento em Língua Inglesa**. Dissertação (Mestrado em Linguística e Ensino) Universidade Federal da Paraíba – UFPB. João Pessoa, 2016.

SOUZA, A. L. S.; CORTI, A. P.; MENDONÇA, M. **Letramentos no ensino médio**. São Paulo: Parábola, 2012.

TARDIF, M. **Saberes docente e formação profissional**. 9. Ed. Petrópolis, Vozes, 2002.

VIVIANI, M.C.S; DE NORONHA, D.P. **Práticas decoloniais: a representação dos corpos pelo olhar de Naiara Jinkns**. Esferas, ano 11, vol. 3, nº 22, setembro-dezembro de 2021. ISSN 2446-6190.

VISNIEVSKI, Vitória Miranda. **Quando o otimismo passa do limite e vira positividade tóxica**. São Paulo, UNISC, 2021. Disponível em: <https://ead.unisc.br/blog/positividade-toxica#:~:text=Positividade%20tóxica%20é%20um%20termo,de%20fatos%20negativos%20como%20positivos>. Acesso em: 14 de nov 2021.

VYGOTSKY, **A formação social da mente**, 4ª. ed. SP: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev. **Pensamento e Linguagem**, SP: Martins Fontes, (1896-1934), 2002.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch, **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo : Martins Fontes, 2000.

VOLTOLINI, Denise. **Educação e novas tecnologias aplicadas à língua inglesa**. Indaial: UNIASSELVI, 2019.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-**

surgir, re-existir e re-viver. In: Candau, Vera Maria. Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: Viveiros de Castro Editora, 2009.

YOUSSEF, Alê. **Novo Poder: Democracia e Tecnologia.** Belo Horizonte: Letramento, 2018.