



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
MESTRADO EM LETRAS**

**JOSÉ RAIMUNDO DOS SANTOS SANTANA**

**EXPLORANDO NARRATIVAS MULTIMODAIS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO  
LINGUÍSTICA EM INGLÊS: uma análise autoetnográfica da prática docente**

**SÃO CRISTÓVÃO/SE  
2024**

**JOSÉ RAIMUNDO DOS SANTOS SANTANA**

**EXPLORANDO NARRATIVAS MULTIMODAIS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO  
LINGUÍSTICA EM INGLÊS: uma análise autoetnográfica da prática docente**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe como requisito para obtenção do título de mestre em Letras na área de Estudos Linguísticos, linha de pesquisa Linguística Aplicada.

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Karina de Oliveira Nascimento.

**SÃO CRISTÓVÃO/SE  
2024**

**JOSÉ RAIMUNDO DOS SANTOS SANTANA**

**EXPLORANDO NARRATIVAS MULTIMODAIS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO  
LINGUÍSTICA EM INGLÊS: uma análise autoetnográfica da prática docente**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe como requisito para obtenção do título de mestre em Letras na área de Estudos Linguísticos, linha de pesquisa Linguística Aplicada, sob a orientação da Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ana Karina de Oliveira Nascimento.

**Aprovada em: 19/02/2024**

**Banca Examinadora**

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ana Karina de Oliveira Nascimento  
Universidade Federal de Sergipe (Orientadora)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Marlene De Almeida Augusto De Souza  
Universidade Federal de Sergipe (Examinadora Interna)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ana Christina da Silva [Iddings]  
Vanderbilt University (Examinadora Externa)

---

Elaine Maria Santos  
Universidade Federal de Sergipe (Suplente Interno)

---

Sérgio Ifa  
Universidade Federal de Alagoas (Suplente Externo)

**SÃO CRISTÓVÃO/SE  
2024**

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

S232e

Santana, José Raimundo dos Santos

Explorando narrativas multimodais digitais na educação linguística em inglês : uma análise autoetnográfica da prática docente / José Raimundo dos Santos Santana ; orientadora Ana Karina de Oliveira Nascimento. – São Cristóvão, SE, 2024.

166 f. : il.

Dissertação (mestrado em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, 2024.

1. Linguística – Estudo e ensino. 2. Língua inglesa – Estudo e ensino.. 3. Professores - Formação. 4. Professores - Atitudes. 5. Narrativa (Retórica). 6. Pedagogia crítica. 7. Letramento digital. I. Nascimento, Ana Karina de Oliveira, orient. II. Título.

CDU 81'1

À minha querida e amada mãe, Joana, que nunca mediu esforços para que eu pudesse ter uma vida digna e plena. À minha querida irmã, Regiane, fonte inesgotável de apoio e inspiração.

## AGRADECIMENTOS

Embarcar nesta jornada acadêmica foi como desbravar terras desconhecidas. É com gratidão que inicio este trabalho expressando meu profundo agradecimento a todos que, direta ou indiretamente, pavimentaram o meu caminho rumo ao meu crescimento pessoal, profissional e intelectual.

Inicialmente, expresso minha gratidão à minha mãe, Joana, que não mediu esforços para que eu pudesse alçar voos cada vez mais altos, abdicando até de suas próprias aspirações.

À minha irmã, Regiane, que nunca deixou de sonhar comigo. Acreditou no meu potencial, mesmo quando eu duvidava da minha capacidade. A materialização deste trabalho tem fortes influências de seus incentivos e apoio. Muito obrigado!

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Karina de Oliveira Nascimento, por sua orientação humanizada durante esses anos no mestrado. Obrigado por contribuir para minha formação não só acadêmica, mas pessoal e profissional! Você é uma verdadeira inspiração para mim!

Minha gratidão aos professores Vanderlei José Zacchi e Christina da Silva [Iddings] por suas contribuições assertivas à época do Exame de qualificação que redefiniram os rumos desta pesquisa.

Agradeço às professoras Marlene de Almeida Augusto de Souza e Christina da Silva [Iddings] pelas contribuições para o aprimoramento do texto final desta dissertação.

Ao Prof. Dr. Paulo Roberto Boa Sorte Silva, por suas contribuições inestimáveis para o enriquecimento deste trabalho.

Aos meus irmãos acadêmicos, Thiago, Renato e Isaac, que trouxeram leveza, fluidez, descontração e entusiasmo ao mestrado. Superamos desafios, produzimos e compartilhamos conhecimentos/saberes, rimos, viajamos, nos divertimos, enfim, construímos histórias ao longo dessa trajetória! Obrigado por tudo, meninos!

Aos colegas do grupo de pesquisa Letramentos em Inglês: língua, literatura, cultura (Linc), agradeço pelas contribuições imensuráveis para além da realização desta pesquisa.

Estendo meus agradecimentos aos queridos amigos Eduardo Aparecido (Dudu), Derick Rafael e Samuel Senna, fundamentais para que hoje eu pudesse integrar espaços nos quais não me imaginava. Obrigado por todo suporte e incentivo.

À gestão da Escola Municipal Professora Aurelina de Melo Sobral, em nome da ex-gestora Ana Cláudia da Silva Santos Lima, por sempre acreditar em meu profissionalismo e apoiar meu crescimento profissional. Obrigado por compreender minhas ausências e não medir esforços para que essa pesquisa se tornasse realidade! Como costumava ouvir: “Se é bom para

você, é bom para nossa escola”. Assim, esse trabalho é um retorno para a Escola Aurelina, para a escola pública e para aqueles que querem aprender e promover transformações em seus contextos sociointeracionais.

Agradeço à gestão do Colégio Imaculada Conceição por ceder o espaço físico para que a oficina idealizada pudesse ser realizada.

Aos queridos professores do antigo Colégio Estadual Edélzio Vieira de Melo, hoje Centro de Excelência Edélzio Vieira de Melo, agradeço por terem sido minha base, meu alicerce. Obrigado por todas as contribuições para que eu pudesse trilhar novos horizontes e, hoje, estar finalizando essa etapa.

Estendo meus agradecimentos aos meus professores da graduação em Letras (Inglês) e aos professores da Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe (UFS) que me moldaram não apenas para o mercado de trabalho, mas para atuar na sociedade como agente de transformação de realidades.

Por fim, sou grato a todos que cruzaram o meu caminho e contribuíram de alguma forma para que esse sonho pudesse se concretizar. Este trabalho é a soma de cada incentivo, esforço, conselho, sugestão, crítica, apontamento, não só desde o delineamento do projeto de pesquisa em 2021, mas a partir da cogitação de me ver no mestrado.

Ao universo, por permitir.

*“Não desejo ser conhecido exclusivamente pelo sobrenome SANTANA. Não quero apenas escrever um trabalho científico, mas também desejo narrar minha história, incorporando minhas origens à pesquisa científica e integrando-as ao meu papel enquanto pesquisador. A autoetnografia permite que eu me coloque no fazer científico.” (Santana, 2024, p. 40).*

## RESUMO

O presente estudo é uma pesquisa autoetnográfica que visa analisar as potencialidades e/ou limitações de um trabalho docente ancorado em práticas que envolvem narrativas multimodais digitais na educação linguística em inglês. Para a realização deste estudo, baseio-me, dentre outros, nos pressupostos teóricos que orientam a teoria dos letramentos – mais especificamente dos letramentos digitais (Lankshear; Knobel, 2006a, 2006b, 2012; Nascimento; Knobel, 2017; Zacchi, 2018a; Nascimento; Santos, 2020); dos estudos sobre decolonialidade (Sousa Santos, 2018; Walsh, 2013; Matos, 2019; Rezende *et al.*, 2020; Menezes De Souza; Hashiguti, 2022), multimodalidade (Kress, 2010; Dionísio, 2014; Zacchi, 2016; Façanha, 2018), educação linguística (Mattos, 2018; Siqueira, 2018; Zacchi, 2018b; Ferraz, 2018) e abordagem ecológica (Reyes; Iddings; Feller, 2016; Iddings, 2018). Partindo do objetivo geral que é analisar as potencialidades e/ou limitações mencionadas, este trabalho tem por objetivos específicos: a) explorar os significados construídos pelo EU professor diante das oportunidades proporcionadas pela proposta de uma educação linguística em inglês; b) estabelecer conexões entre as histórias de vida do professor/pesquisador, a adoção de tecnologias digitais e o desenvolvimento de letramentos digitais no ensino de língua inglesa; c) discutir sobre os sentidos (des/re)construídos pelo EU professor diante da adoção de uma perspectiva decolonial, multimodal e de educação linguística em inglês no processo de elaboração de uma sequência didática; d) refletir sobre como minhas experiências pedagógicas e pessoais anteriores refletem em minhas escolhas e afetam a construção da sequência didática e e) identificar as contribuições do uso da abordagem ecológica na construção do trabalho proposto. O percurso metodológico da pesquisa inclui a construção e análise do processo de elaboração de uma sequência didática idealizada pelo pesquisador para uma escola pública localizada em Capela/SE, utilizando a plataforma *Storyjumper*. Trata-se de uma investigação autoetnográfica, cujos dados são gerados por meio das minhas experiências com a sequência didática, registradas em um diário de campo multimodal criado por mim na plataforma supracitada, no qual os registros constantes, bem como a sequência didática são analisados com base na codificação de narrativas (Saldaña, 2009). Por meio deste estudo, constatei que o trabalho com as narrativas multimodais possibilitou identificar as representações, ideologias e colonialidades inerentes às minhas práticas pedagógicas enquanto professor de língua inglesa, assim como envolveu processos de des/re/construções e des/aprendizagens significativas durante a elaboração da sequência didática. Explorar os letramentos digitais, a multimodalidade e decolonialidade revelou-se desafiador diante das minhas limitações ao tentar conciliar teoria e prática; as imbricações e sobreposições das múltiplas identidades evidenciaram um entrave interno no fazer pedagógico; e a abordagem ecológica me permitiu reconhecer minha interconexão com o ambiente circundante, como parte de uma rede de conhecimentos e saberes. Por fim, espero que esse estudo contribua para o avanço das discussões acerca do ensino de língua inglesa, a partir de uma perspectiva da educação linguística, da abordagem ecológica e da multimodalidade, bem como contribua para a ampliação do escopo da autoetnografia como metodologia de pesquisa em Linguística Aplicada.

**Palavras-Chave:** autoetnografia; decolonialidade; educação linguística; narrativas multimodais; prática docente.

## ABSTRACT

This autoethnographic work aimed at analyzing the potentialities and/or limitations of a teaching practice involving digital multimodal narratives in English language education. To carry out this study, I rely, among other sources, on the theoretical assumptions that guide literacy theory – more specifically digital literacies (Lankshear; Knobel, 2006a, 2006b, 2012; Nascimento; Knobel, 2017; Zacchi, 2018a; Nascimento; Santos, 2020); studies on decoloniality (Sousa Santos, 2018; Walsh, 2013; Matos, 2019; Rezende *et al.*, 2020; Menezes De Souza; Hashiguti, 2022), multimodality (Kress, 2010; Dionísio, 2014; Zacchi, 2016; Façanha, 2018), language education (Mattos, 2018; Siqueira, 2018; Zacchi, 2018b; Ferraz, 2018), and ecological approach (Reyes; Iddings; Feller, 2016; Iddings, 2018). Thus, starting from the general objective of analyzing the mentioned potentialities and/or limitations, this work has the following specific objectives: a) explore the meanings constructed by the teacher (myself) in the face of opportunities provided by the proposal of English language education; b) establish connections between the life stories of the teacher/researcher, the adoption of digital technologies, and the development of digital literacies in English language teaching; c) discuss the meanings (de/re)constructed by myself (the teacher) in the adoption of a decolonial, multimodal, and English language education perspective in the process of developing a didactic sequence; d) reflect on how my previous pedagogical and personal experiences reflect on my choices and affect the construction of the didactic sequence; and e) identify the contributions of using the ecological approach in the construction of the proposal. The methodological path includes the construction and analysis of the development of a didactic sequence idealized by the researcher for a public school in Capela/SE, using the *Storyjumper* platform. It is an autoethnographic investigation, whose data is generated through my experiences with the didactic sequence, which are registered on a multimodal field diary created by me within the aforementioned platform. The constant records, as well as the didactic sequence, are analyzed based on narrative coding (Saldaña, 2009). Through this study, I realized that using multimodal narratives made it possible to identify the ideological representations and colonialities inherent to my pedagogical practices as an English language teacher, as well as involved processes of significant dis/re/constructions and dis/learning during the elaboration of the didactic sequence. Exploring digital literacies, multimodality and decoloniality proved to be challenging given my limitations when trying to connect theory and practice; the imbrications and overlaps of multiple identities highlighted an internal obstacle in pedagogical practice; and the ecological approach allowed me to recognize my interconnection with the surrounding environment, as part of a network of (formal and informal) knowledge. Finally, I hope that this study contributes to the advancement of discussions on English language teaching, from a perspective of language education, on the ecological approach and on multimodality. I also hope it helps expanding the scope of autoethnography as a research methodology in Applied Linguistics.

**Keywords:** autoethnography; decoloniality; linguistic education; multimodal narratives; teaching practice



## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 01</b> — Eu, minha mãe e padrinhos em minha cerimônia de batismo.....	15
<b>Figura 02</b> — Eu, minha mãe e irmãos com alguns parentes em frente à nossa primeira casa..	17
<b>Figura 03</b> — Fachada do antigo Colégio E. Edélio Vieira de Melo.....	20
<b>Figura 04</b> — Alguns dos membros do Projeto Compostagem Termofílica .....	21
<b>Figura 05</b> — Intersecção entre autobiografia e etnografia na pesquisa autoetnográfica.....	27
<b>Figura 06</b> — Codificação de dados referente ao segundo ciclo .....	34
<b>Figura 07</b> — Resultados obtidos por meio do portal de periódicos da CAPES .....	39
<b>Figura 08</b> — Diferentes possibilidades de construção de sentido por meio da linguagem .....	47
<b>Figura 09</b> — Festa do Mastro: manifestação cultural típica do município de Capela/SE.....	53
<b>Figura 10</b> — Celular Q5 .....	63
<b>Figura 11</b> — Celular Nokia C2-02 .....	64
<b>Figura 12</b> — Campanha Stand Up, Speak Up da Nike em 2005 .....	67
<b>Figura 13</b> — Capa do diário de campo construído pelo autor.....	71
<b>Figura 14</b> — Categorias emergentes do primeiro e segundo ciclo de codificação de narrativas... .....	72
<b>Figura 15</b> — Página inicial da plataforma Storyjumper.....	73
<b>Figura 16</b> — Sala de aula virtual no Storyjumper .....	74
<b>Figura 17</b> — Criação de livros digitais na plataforma Storyjumper .....	75
<b>Figura 18</b> — Livros digitais na plataforma Storyjumper .....	76
<b>Figura 19</b> — Proposta inicial da oficina de produção multimodal.....	83
<b>Figura 20</b> — Reorganização da sequência didática.....	84
<b>Figura 21</b> — Estrutura da sequência didática.....	87
<b>Figura 22</b> — Capa do livro digital Water In Africa With Ivy .....	91
<b>Figura 23</b> — Disparidades entre África e Canadá.....	93
<b>Figura 24</b> — Capa do livro digital “I survived Virtual Learning 2020-2021” .....	94
<b>Figura 25</b> — Contrastes visuais em “Water in Africa With Ivy” .....	96
<b>Figura 26</b> — Trechos utilizados na formulação das perguntas direcionadas à análise multimodal.....	100
<b>Figura 27</b> — Representações visuais em “I Survived Virtual Learning 2020-2021” .....	104
<b>Figura 28</b> — Fragmento do vídeo Why would anyone want to live in Africa?!.....	113
<b>Figura 29</b> — Fragmento da palestra “The danger of a single story” .....	115
<b>Figura 30</b> — Minha participação na apresentação natalina realizada no C. E. Edélio V. de Melo em meados de 2008.....	129



## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 01</b> — Busca por livros digitais adequados ao nível linguístico dos alunos .....	90
<b>Quadro 02</b> — Motivação para escolha do audiobook “Water In Africa With Ivy” .....	92
<b>Quadro 03</b> — Motivação para escolha do audiobook “I Survived Virtual Learning 2020-2021” .....	95
<b>Quadro 04</b> — Análise multimodal da obra Water In Africa With Ivy .....	97
<b>Quadro 05</b> — Resignificação da noção de texto .....	98
<b>Quadro 06</b> — Fragmento do questionário de práticas multimodais.....	99
<b>Quadro 07</b> — Fragmento da atividade de análise multimodal referente ao livro 01 .....	101
<b>Quadro 08</b> — Questionamentos retóricos para direcionamento no processo de produções multimodais .....	102
<b>Quadro 09</b> — Fragmento da atividade de análise multimodal referente ao livro 02 .....	104
<b>Quadro 10</b> — Proposta de atividade voltada para o manuseio da plataforma .....	108
<b>Quadro 11</b> — Fragmento de atividade voltada para ampliação de perspectivas .....	117
<b>Quadro 12</b> — Proposição de construção de livros digitais à luz da decolonialidade.....	118
<b>Quadro 13</b> — Proposição de tarefa à luz da abordagem ecológica.....	124
<b>Quadro 14</b> — Proposição de construção de livros digitais à luz da abordagem ecológica...	125

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

<b>ENEM</b>	Exame Nacional do Ensino Médio
<b>LA</b>	Linguística Aplicada
<b>Linc</b>	Letramentos em Inglês: língua, literatura, cultura
<b>SD</b>	Sequência Didática
<b>Sefeli</b>	Seminário Formação de Professores e Ensino de Língua Inglesa
<b>TCC</b>	Trabalho de Conclusão de Curso
<b>UFS</b>	Universidade Federal de Sergipe
<b>CIENART</b>	Feira Estadual de Ciências, Tecnologia e Artes de Sergipe



## SUMÁRIO

<b>1 RAIMUNDO, RAIMUNDINHO, RAÍ, SANTANA: TRAJETOS E TRAJETÓRIAS.</b>	<b>15</b>
1.1 Explorando a autoetnografia: um novo olhar sobre a investigação científica .....	25
1.2 Delineando o escopo do estudo e seus objetivos: a emergência do SANTANA na pesquisa autoetnográfica .....	31
1.3 A autoetnografia na Linguística Aplicada: entre caminhos e possibilidades .....	35
<b>2 DECOLONIALIDADE, LETRAMENTOS DIGITAIS E MULTIMODALIDADE NA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA EM INGLÊS.....</b>	<b>46</b>
2.1 Decolonialidade e letramentos digitais: a prática docente na perspectiva da educação linguística em inglês .....	49
2.2 Motivações para o planejamento da SD: “eu, professor” e as experiências com tecnologias digitais, letramentos e multimodalidade .....	61
<b>3 PLANEJANDO O MULTIMODAL WRITING WORKSHOP .....</b>	<b>70</b>
3.1 Multimodal Writing Workshop: uma visão geral da proposta .....	81
3.2 “Cadê a multimodalidade, hein, Raí?”: trilhando caminhos rumo a uma postura multimodal à luz dos letramentos digitais.....	89
3.3 Tentativas decoloniais, porém nem tanto: o “eu docente” versus o “eu pesquisador”.....	110
3.4 Expandindo perspectivas: abordagem ecológica na construção da sequência didática....	120
<b>4 CONSIDERAÇÕES INCONCLUSIVAS.....</b>	<b>129</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>135</b>
<b>APÊNDICE A - PLANEJAMENTO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....</b>	<b>143</b>
<b>APÊNDICE B - ATIVIDADES DE APOIO.....</b>	<b>154</b>

## 1 RAIMUNDO, RAIMUNDINHO, RAÍ, SANTANA: TRAJETOS E TRAJETÓRIAS

Ao ler um texto, você já se questionou quem é o autor que materializou os pensamentos dele por meio da linguagem? Qual a história de vida desta pessoa? Quais vivências o levaram a discutir sobre determinado assunto? Essas perguntas não estavam tão presentes em minhas leituras, pois me preocupava primariamente com o conhecimento construído a partir dos elementos textuais, deixando o autor em uma posição secundária. Entretanto, ao ter contato com a autoetnografia no mestrado, os questionamentos apresentados se tornaram mais frequentes. Ao adotar, metodologicamente, uma abordagem autoetnográfica em minha investigação, passei a observar o “eu” que integrava tais textos, possibilitando uma compreensão mais ampla das questões sociais e culturais inerentes às suas produções textuais. A autoetnografia, nesse contexto, me expôs não só a um texto científico, mas a um “eu” que sente e vive, que se expressa e se emociona. Um “eu” menos linear, mais dinâmico, inerente ao fazer científico que muitas vezes é negligenciado nas pesquisas de base positivista. Por isso, nesta seção, discorro sobre quem é José Raimundo dos Santos Santana — o Raimundinho, Raí, SANTANA— no intuito de contextualizar as escolhas metodológicas que delineiam este trabalho e, também, apresentar a pessoa que está por trás deste estudo.

**Figura 01** — Eu, minha mãe e padrinhos em minha cerimônia de batismo



**Fonte:** Arquivo pessoal

O pequeno Raimundinho, carinhosamente chamado por familiares, nasceu no dia 12 de junho de 1998, em Capela, interior de Sergipe; uma cidade situada ao leste, a 67 km da capital,

Aracaju<sup>1</sup>. Cresci entre as ruas tranquilas da Rainha dos Tabuleiros<sup>2</sup> e os campos verdejantes da casa do meu avô, Tontonho, local onde passei grande parte da minha infância. Venho de uma família simples e humilde. Não possuía brinquedos sofisticados. Assim, os jogos de rua, como queimada, esconde-esconde, pega-pega; as brincadeiras tradicionais, como pular corda, cabo de guerra; os brinquedos feitos à mão com mangas verdes, por exemplo, eram mais frequentes em meu cotidiano. O sítio do meu avô era o ponto de encontro para essas brincadeiras, onde me reunia com amigos e familiares. Nos finais de semana, em especial, brincávamos o dia todo nos pastos, nas árvores e no campinho de futebol próximo. A diversão era garantida, assim como as repreensões ao voltar para casa todo sujo.

Sou filho de Maria Joana dos Santos. Mulher guerreira e trabalhadora que possui uma história de vida árdua. Casou cedo, desistiu dos estudos e dedicou a maior parte de seu tempo a trabalhar no campo e em casas de família para sustentar a família. Mãe solo, ela zelou por mim e meus dois irmãos, Regiane e Reginaldo, assumindo a figura paterna que, infelizmente (ou felizmente), nos faltava. Mulher de coração enorme, Joana é o tipo de mãe que demonstra afeto com atitudes. Os abraços e beijos, o cuidado com o nosso bem-estar diário, as saudações calorosas logo cedo são alguns dos comportamentos que nos dizem “eu me preocupo com vocês”.

Apesar das dificuldades enfrentadas, principalmente pela ausência paterna, Joana se empenhou para que não nos faltasse nada. Não tínhamos tudo, mas tínhamos o suficiente. Uma das recordações mais vívidas dessa época está relacionada a nossa primeira casa: pequena, poucos cômodos, sem banheiro interno, feita de tijolos de concreto e com acabamentos incompletos. Lembro-me das telhas onduladas de fibrocimento que nos deixavam preocupados em períodos de fortes chuvas. Por se tratar de um material leve, as telhas poderiam ser levadas pela forte tempestade. Por isso, deixávamos a porta entreaberta para que o vento pudesse entrar no interior das instalações. A figura 02 ilustra alguns membros da minha família em frente à nossa primeira casa, na qual observa-se parte da estrutura descrita. Situada à direita e usando blusa branca, encontra-se a minha irmã, Regiane. Também utilizando vestes brancas, me localizo próximo a ela. Ao fundo, atrás de minha irmã, encontra-se minha mãe, Joana, e meu

---

<sup>1</sup> Dados disponíveis em: <https://www.camaradecapela.se.gov.br/hist%C3%B3ria>.

<sup>2</sup> Localizada em uma área composta por colinas que apresentam vastas áreas planas em suas partes mais elevadas, denominadas "tabuleiros", Capela é intitulada "Rainha dos Tabuleiros" devido ao seu crescimento dinâmico na região, principalmente durante a primeira metade do século XX, destacando-se por seu desenvolvimento agrícola, notadamente na produção de açúcar, bem como sua influência política na região. Informação disponível em: <https://www.espacoambiental.blogspot.com/2008/07/capela-rainha-do-tabuleiros.html>. Acesso em: 29 mar. 2024.

irmão, Reginaldo — também usando vestimentas brancas. Residimos nesse domicílio por muitos anos, até o momento que decidimos construir uma nova residência no mesmo local.

**Figura 02** — Eu, minha mãe e irmãos com alguns parentes em frente à nossa primeira casa



**Fonte:** Arquivo pessoal

Naquela ocasião, iniciar tal construção não foi uma tarefa simples. O pouco dinheiro que minha mãe conseguia por intermédio de venda de animais e produtos alimentícios, do trabalho doméstico e programas assistenciais contribuíram para materializar o sonho dela. Nesse processo, chegamos a residir com vizinhos até a nossa casa possuir a estrutura necessária para morar. Recordo-me de que, ainda em processo de construção, nos estabelecemos na nova residência, embora estivesse incompleta. Não havia portas, então minha mãe usou as antigas telhas de fibrocimento para fechar o local até a sua aquisição. Ao longo desse período, vivíamos com medo de algo acontecer conosco e aos nossos bens. Estávamos vulneráveis e sujeitos a experimentar qualquer tipo de situação.

Como indivíduos socioculturalmente moldados, o modo de ser e estar no mundo é fortemente influenciado pelas pessoas que estão inseridas em nosso contexto. Dessa forma, Maria Joana me educou tal qual foi educada. A vida no campo era uma das nossas fontes de renda, então os conhecimentos e saberes compartilhados com minha mãe, foram repassados para mim e meus irmãos e precisávamos zelar por eles. Acordava-me cedo em determinados dias para cuidar dos poucos animais que tínhamos. Íamos em busca deles quando fugiam do terreno. Tirávamos ração. Plantávamos capim. Consertávamos a cerca. Admito que não gostava

muito da rotina, mas tinha que segui-la. Hoje, com menor frequência, ainda desenvolvo algumas destas atividades.

O senso de independência, fruto dos ensinamentos de minha mãe, surgiu ainda na adolescência quando decidi trabalhar como vendedor de picolé. Acredito que tinha cerca de 13 anos de idade. Na época, eu tinha meus desejos e vontades. Entre eles, o desejo de possuir um *videogame*. Eu sabia que era algo fora de cogitação para minha mãe, pois ela me concedia o que estava dentro das possibilidades. Por isso, comecei a trabalhar de forma autônoma em uma sorveteria local. Nesse processo, a orientação dela foi fundamental, pois me aconselhou a investir sabiamente o dinheiro adquirido. Deixando o *videogame* de lado, o meu primeiro investimento foi em uma bicicleta, para que eu pudesse me deslocar para outros locais, uma vez que morávamos distante do centro comercial da cidade e da escola em que estudava. Por meio da venda de picolés, passei a comprar minhas roupas, meus materiais escolares, calçados e ajudar nas despesas da casa quando necessário. Nesse contexto, fui incentivado a nunca colocar os estudos em segundo plano, por isso, trabalhava em turno oposto, nos feriados e fins de semana, de modo a não afetar negativamente a rotina estudantil.

O histórico educacional da minha família talvez seja um indício que revele tal incentivo. Percebo que, diferentemente de mim, grande parte da geração passada que compõe a minha família não teve acesso pleno à educação formal. Meus avós e minha mãe, em especial, abriram mão dos estudos para trabalhar na roça e cultivar alimentos para sustentar a mim e meus irmãos. Apesar disso, o incentivo ao estudo, embora baseado em vivências escolares limitadas, nunca faltou. As experiências deles foram, e ainda são, usadas como exemplos para que minha geração possa trilhar outros caminhos além da vida no campo sem esquecer as histórias, raízes e vivências construídas a partir dela. Fator que de certa forma tem inspirado este trabalho, ao incluir uma abordagem ecológica (Reyes; Iddings; Feller, 2016; Iddings, 2018). Dessa forma, entendo que é válida a educação informal que adquirimos por meio das experiências no campo, assim como as advindas do ambiente formal. Muito do que aprendi sobre o campo vem das histórias e ensinamentos de minha mãe e meu avô. Talvez o conhecimento sobre animais, assim como sobre a flora, não tivesse o mesmo impacto se eu tivesse aprendido em outros contextos com pessoas diferentes.

É nesse cenário que a abordagem ecológica se estabelece. Nós, indivíduos socioculturalmente moldados, não chegamos à escola “vazios”, prontos para sermos preenchidos com saberes estruturados e formalizados. Temos vivências a serem validadas, lidas, exploradas no ambiente escolar, de modo a pluralizar conhecimentos outros e

problematizar os que estão consolidados e engessados no *mainstream* (mídia de massa) e nos livros didáticos, por exemplo.

Sou contrário à concepção amplamente compartilhada de que chegamos à escola como uma folha em branco na qual os professores desenham traços e formas de modo a construir um “eu” capaz de suprir as expectativas da sociedade. Imagino, por outro lado, essa folha cheia de traços, desenhos, riscos e formas singulares que, ao chegar na escola, são ampliadas, associadas e fortalecidas por intermédio de práticas docentes que possibilitem a coexistência e troca destes saberes, sejam eles formais ou informais, hegemônicos ou marginalizados. Daí surge a necessidade de adotar uma postura decolonial (Rezende *et al.*, 2020). As colonialidades impostas pelo colonialismo têm demarcado, ao longo dos anos, quais saberes adentram os currículos escolares. Geralmente eurocêntricos, estes saberes são fossilizados em diversos ambientes uma vez que a escola transcende os muros que a cerca, perpetuando tais colonialidades em diversos outros contextos. A decolonialidade, e conseqüentemente a postura decolonial, são fundamentais para que outros corpos, saberes, experiências e vivências adentrem a sala de aula e possibilitem que estes conhecimentos dialoguem mutuamente. Por esse motivo adoto tal postura neste trabalho.

Em minha trajetória educacional formal, resumida à escola pública, a unidade de ensino Centro de Excelência Edélzio Vieira de Melo, teve um grande impacto em minha vida. Ingressei nesta instituição no ensino fundamental anos iniciais com cerca de 07 anos, ainda quando se intitulava Colégio Estadual Edélzio Vieira de Melo. A figura 03 ilustra a antiga entrada do colégio no qual passei 12 anos da minha vida. É uma imagem que evoca memórias, saberes e experiências singulares construídas neste ambiente. Nessa jornada, tive a oportunidade de amadurecer e expandir minhas percepções; de explorar habilidades e potencialidades; de criar e recriar laços, assim como extrair o melhor dos professores que, mesmo diante das limitações e adversidades, contribuíram para minha formação, preparando-me para assumir um papel de cidadão crítico-reflexivo perante a sociedade<sup>3</sup>. Nesse contexto surgiu o "Rai" —apelido dado por amigos próximos, que posteriormente culminou em “Raí” com acentuação gráfica devido a ambigüidade desencadeada pelo primeiro apelido, buscando evitar interpretações equivocadas sobre o gênero associado ao nome. Moldado pelas interações e experiências vividas nessa instituição de ensino, essa nova identidade transcendeu os limites físicos da escola, estendendo-se para além de seus muros e permanecendo como uma faceta dos diversos “eus” coexistentes.

---

<sup>3</sup> Embora compreenda que o conceito de sujeito crítico tenha se ressignificado ao longo dos anos e que possa diferir das concepções atuais, adoto a ideia de crítica como construção social, não necessariamente alicerçada em graus de escolaridade (Monte Mór, 2015).

Raí é mais que um apelido, é a manifestação de quem eu sou, de minha história, de minha essência.

**Figura 03** — Fachada do antigo Colégio E. Edélzio Vieira de Melo



**Fonte:** <https://abrir.link/ZWHop>

No Centro de Excelência Edélzio Vieira de Melo, o Raí, entrelaçado ao Raimundinho, expôs-se a diversas atividades que o moldaram e o proporcionaram adentrar em locais nunca vislumbrados. Nesse período, uma lembrança vívida está relacionada à minha participação em um projeto intitulado Compostagem Termofílica<sup>4</sup>, elaborado pelo meu ex-professor de Química. Com o objetivo de diminuir os impactos causados pela feira livre estabelecida em frente à nossa escola, a proposta visava tratar os resíduos sólidos orgânicos descartados pelos feirantes de modo a criar adubo orgânico. As frutas e verduras, exemplos destes resíduos, causavam desconforto à comunidade escolar, não só pelo odor como também pela dificuldade de transitar nas principais vias de acesso à escola. Então, o professor reuniu um grupo de alunos — inclusive eu, conforme ilustrado na figura 04, para atuar na coleta e tratamento destes resíduos, transformando-os em adubo ecológico. Este trabalho englobou diversos grupos e classes sociais em um processo de reeducação ambiental, envolvendo feirantes, comerciantes, microempresários, alunos e escola. Os feirantes, por exemplo, não descartavam os resíduos, mas os separavam para a coleta. Os empresários locais forneciam baldes e ferramentas para tratamento dos materiais coletados e nós, alunos, tratávamos estes resíduos até a criação do

---

<sup>4</sup> Para saber mais, acesse: [https://www.seed.se.gov.br/revista\\_espie.asp](https://www.seed.se.gov.br/revista_espie.asp). Acesso em: 07 ago. 2023.

adubo que era utilizado na horta escolar, contribuindo para a qualidade dos alimentos usados nas refeições da escola.

O projeto proporcionou não apenas a oportunidade de nos inserirmos em locais de prestígio, como a Feira Estadual de Ciências, Tecnologia e Artes de Sergipe (CIENART), mas também permitiu, por meio desta prática docente, alinhada aos princípios da abordagem ecológica (Reyes; Iddings; Feller, 2016; Iddings, 2018), que os saberes e experiências dos discentes no processo de criação dos adubos fossem validados. Embora fôssemos expostos aos conhecimentos formais, a proposta possibilitou explorar crítica e reflexivamente o contexto no qual estávamos inseridos e atuar a partir de nossas vivências.

**Figura 04** — Alguns dos membros do Projeto Compostagem Termofílica



**Fonte:** Arquivo pessoal

Admito que a escola pública brasileira enfrenta diversos desafios para ofertar um ensino de qualidade dentro das premissas da equidade, criticidade, inclusão e valorização da diversidade. Embora compreenda que estes conceitos possam ter sido discutidos sob outras circunstâncias e contextos (ou não), eu os vivenciei e posso inferir que, mesmo diante desse cenário, os professores são capazes de afetar positivamente seus estudantes. Não estou romantizando a infraestrutura precária presente em muitas escolas brasileiras, que inclui salas

superlotadas, a falta de climatização e recursos pedagógicos, a carga horária exaustiva dos docentes, a remuneração inadequada entre outros aspectos, uma vez que estou imerso neste cenário. Entretanto, destaco que mesmo diante dessas singularidades, a prática docente demonstra uma considerável capacidade de transformar realidades e quebrar ciclos que perpetuam esses sistemas iníquos, até mesmo no que concerne à valorização da educação básica da rede pública. A educação formal a que tive acesso por meio do Centro de Excelência Edélzio Vieira de Melo não só mudou minha situação socioeconômica, mas me permitiu acessar espaços, ser ouvido, fazer ciência e também transformar realidades. Por isso, este trabalho é um retorno para a sociedade, em especial para a comunidade sociocultural na qual estive/estou inserido: a escola pública e a cidade de Capela/SE.

Ao concluir o ensino médio no antigo Colégio Estadual Edélzio Vieira de Melo, hoje Centro de Excelência, ingressei na Universidade Federal de Sergipe (UFS) em 2016 por intermédio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Ao consultar minhas memórias, recordo-me de, ainda no ensino médio, não ter uma opinião formada sobre qual caminho seguir após encerrar o ciclo da educação básica. Por outro lado, os professores nos aconselhavam a continuar os estudos, direcionando-nos para o ensino superior. Nesse momento comecei a me questionar sobre o que eu gostaria de cursar após finalizar tal etapa. Então, comecei a analisar os docentes. Com quais assuntos eu tinha mais familiaridade? E interesse? Quais professores, por meio de suas disciplinas, eram motivação para seguir o mesmo caminho? Restaram 2 opções: Geografia e Inglês. Sim! Eu cogitei ser geógrafo! Adorava as aulas de Geografia! Entretanto, o Inglês foi a área com a qual eu tinha maior familiaridade devido às minhas experiências pessoais e acadêmicas com a língua. Nesse contexto, destaco a influência que as professoras tiveram sobre mim, direcionando-me para um caminho similar, uma vez que não havia, em meu histórico familiar, alguém que eu pudesse me espelhar para além do ensino médio.

Na universidade, novos desafios foram propostos. Um deles se relacionava diretamente ao domínio da língua inglesa. Apesar de ter fascínio pela língua desde a juventude, isso não foi suficiente para que eu pudesse desenvolver as habilidades básicas de compreensão e expressão textual (em todas as suas formas). Ao refletir sobre minhas lembranças, lembro-me do primeiro dia de aula: a professora ministrava toda a aula em inglês. Raramente fazia uso do português e quando fazia, era inconscientemente. Transitava entre os idiomas sem ao menos notar. Na aula introdutória, lembro-me que só entendi “*What’s your name?*” e nada mais. Sempre que algo era direcionado à mim, eu “rezava” para que não fosse um questionamento e, em seguida, acenava com a cabeça demonstrando estar de acordo com o que foi dito.

Nesse processo, comecei a dedicar-me a aprender a língua inglesa. Imagine o quão árduo foi! Além de estudar os conteúdos trabalhados pelos professores, eu precisava me esforçar para desenvolver as habilidades psicológicas, cognitivas, fonéticas, fonológicas e muitas outras intrínsecas à língua! A dedicação era em dobro! Em casa, eu tinha o hábito de me preparar para as aulas mediante a tradução e leitura integral de todo o material fornecido pelos docentes, além de empregar recursos tecnológicos digitais para aprimorar os estudos, como aplicativos e *sites* de tradução, conversação, aquisição de vocabulário etc. A partir dessas estratégias, desenvolvia sínteses, compêndios de palavras adquiridas, questionamentos e frases em língua inglesa. Além disso, imaginava o tipo de pergunta que os professores poderiam fazer e, então, eu formulava minhas próprias respostas de modo a participar das aulas. Caso me solicitassem informações as quais eu não havia previamente elaborado, imediatamente utilizava o *Google Tradutor* ou recorria a ajuda dos colegas de turma. Foi assim por muito tempo até desenvolver habilidades básicas que pudessem me permitir fazer uso do inglês com mais segurança.

Minhas experiências com a língua inglesa foram se modificando à medida que adentrava nas nuances que a universidade me proporcionava. Evidentemente, não apenas porque precisava desenvolver habilidades que não possuía, mas pelo fato de ter a oportunidade de, por meio da língua, expressar opiniões, produzir conhecimentos e também construir minha identidade enquanto futuro professor de línguas. No campo acadêmico, não só aprendi inglês, mas por meio dele construí significados sobre as relações de poder que essa língua exerce sobre outras comunidades, povos e suas identidades — e sobre a minha também; desconstruí as valorações hegemônicas que colocam a língua inglesa no centro e como modelo social, cultural e político; aprendi a ter um olhar crítico, reflexivo e problematizador.

Em 2017, comecei a atuar como mediador de língua portuguesa por meio do programa governamental Mais Educação, intitulado posteriormente de Novo Mais Educação em 2018<sup>5</sup>. Mesmo com pouca formação teórica e prática, já que estava na universidade há apenas um ano, comecei minha trajetória como Professor Raimundo. Foi desafiador atuar nesse programa devido à minha pouca experiência e repertório pedagógico, porém foi uma oportunidade valiosa para conectar a teoria estudada na universidade e a prática desenvolvida no chão da escola; para compreender a dinâmica do funcionamento de instituições públicas e, principalmente, para

---

<sup>5</sup> O (Novo) Mais Educação, uma iniciativa do Ministério da Educação, é um programa que visa aprimorar o desempenho em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, estendendo o tempo de permanência dos alunos na escola para promover uma aprendizagem mais eficaz. Para isso, os alunos frequentam a escola em turno oposto e participam de oficinas voltadas para as disciplinas supracitadas, bem como atividades relacionadas às artes cênicas, visuais etc. Informações disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>. Acesso em: 29 mar. 2024.

ampliar minhas habilidades através da colaboração com outros colegas de trabalho que possuíam mais experiência.

Fruto do incentivo e orientação assertiva dos mestres que lapidaram meu caminhar e das pessoas com as quais atuei, superei os desafios e finalizei a graduação. Arrisco-me a afirmar que saí da universidade com um repertório singular de conhecimentos, habilidades e experiências que me prepararam não apenas para o mercado de trabalho, mas também para os desafios da vida. Hoje estou como professor regular de língua inglesa, atuando na educação básica desde o ano de 2019, onde tenho procurado formas para usar meus conhecimentos pedagógicos e experiências pessoais e acadêmicas atreladas ao ensino de língua inglesa para orientar meus alunos a buscar caminhos alternativos por meio da educação, seja ela formal ou informal, em uma tentativa de romper padrões cujas premissas preestabelecem o que alguém ou algo deve ser ou seguir.

Concomitante à minha atuação na educação básica, ingressei no mestrado em Letras na Universidade Federal de Sergipe (PPGL/UFS) em 2022, experiência que fez emergir uma nova identidade: o "SANTANA". Ela não deixou o Raí, Raimundo ou Raimundinho para trás, pelo contrário elas coexistem em um só corpo e agora dialogam e se confrontam nesta pesquisa. "SANTANA" não é apenas um sobrenome; é uma representação simbólica de uma jornada que se desdobrou no meio acadêmico e culminou na construção de uma identidade que transcende as minhas raízes. O sobrenome ganhou um novo significado e, ao longo desse percurso, se tornou um veículo para expressar a fusão entre o acadêmico e o pessoal, entre o educador e o pesquisador.

Isso se dá, pois, enquanto seres humanos estamos em constante mudança e, em alguns momentos e circunstâncias, seguimos caminhos diferentes daqueles que havíamos planejado ou que foram preestabelecidos. É normal. São as vivências e experiências que delineiam o trajeto e nos levam a lugares que, no início, podem não fazer sentido, podem descalçar nossos pés e nos fazer caminhar por vias rochosas e espinhosas, mas no final sabemos o quão necessário foi percorrer esse caminho e, principalmente, o quão importantes foram as pessoas que auxiliaram no caminhar. A escolha do título da próxima subseção se dá pela integração do SANTANA no fazer científico e pelas modificações ocorridas durante a trajetória do mestrado. Nela, apresentarei, de forma sucinta, o processo de adequação do meu projeto de pesquisa à autoetnografia, destacando as motivações que me levaram a escolher uma abordagem metodológica que desafia as abordagens tradicionais de base positivista. Em seguida, situo a autoetnografia na área dos estudos linguísticos, em especial no escopo da Linguística Aplicada (doravante LA).

## 1.1 Explorando a autoetnografia: um novo olhar sobre a investigação científica

*O primeiro passo foi mergulhar nessa nova forma de fazer pesquisa. Compreendê-la na essência, apropriar-me de sua filosofia metodológica e, principalmente, enxergar-me como um autoetnógrafo iniciante (Santana, 2024, p. 26).*

Ingressar em um curso de mestrado foi um dos sonhos que nasceu mediante as minhas vivências acadêmicas da graduação. Vislumbrava no mestrado muitas possibilidades que perpassavam pela docência no ensino superior à oportunidade de ser, de fato, um PESQUISADOR. Em contraste a esse pensamento, o sonho de ingressar na pós-graduação era algo quase impossível para mim. Sempre imaginava o quão inteligente um pesquisador deveria ser, o quão aguçadas deveriam ser as habilidades em investigação científica, por exemplo. Não enxergava nenhuma dessas características em mim, principalmente por não ter imersão na pesquisa durante a graduação, algo que gostaria muito de ter vivenciado. Afinal, o trabalho que possuía, o deslocamento até a universidade, os horários e disponibilidade me impediram de participar de tais vivências.

A oportunidade de pesquisar surgiu nos últimos semestres do curso de graduação, no qual são ofertadas as disciplinas optativas de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)<sup>6</sup>. Decidi que iria cursá-las, uma vez que desejava experienciar a pesquisa na graduação, assim como visava me preparar para submeter uma proposta de trabalho ao processo seletivo do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe (PPGL/UFS) que ocorreria posteriormente.

Em 2021, alguns meses após concluir o curso de Letras, decidi submeter um projeto de pesquisa ao programa supracitado. Lançando mão de um repertório teórico com o qual tinha familiaridade na graduação: a multimodalidade, o intitulei “Narrativas multimodais locais no ensino crítico de língua inglesa”. Minha proposta englobava a elaboração de uma sequência didática (SD) alicerçada em uma plataforma digital de produção multimodal: o *Storyjumper*<sup>7</sup>. Nesse contexto, a sequência, pautada nas teorias dos letramentos — mais especificamente dos letramentos digitais, levaria os alunos a analisar os materiais disponibilizados na plataforma, bem como proporia a produção de arranjos multimodais nela, de modo que os estudantes

---

<sup>6</sup> Até o ano de 2021, quando concluí a minha graduação em Letras Inglês na Universidade Federal de Sergipe, as disciplinas de Trabalho de Conclusão de Curso I e II eram de caráter optativo para o curso de Letras-Inglês noturno.

<sup>7</sup> A plataforma pode ser acessada no endereço eletrônico: <https://www.storyjumper.com/>.

pudessem explorar sua cultura local a partir do contato com diversas formas de manifestação da linguagem. A princípio, minha pesquisa analisaria estas produções utilizando os pressupostos teóricos de Gunther Kress (2010) acerca da Semiótica Social Multimodal, algo que foi modificado posteriormente ao ingressar no mestrado.

Mesmo inseguro no que concerne à minha proposta inicial e também à minha capacidade — afinal, possuía pouca experiência, segui confiante atendo-me ao seguinte pensamento: se eu não tentar, não há como saber se conseguirei. Tal pensamento fez muito sentido para mim, pois o arrependimento de não tentar é uma das piores sensações que já senti. Foram três longos meses que internalizei essa forma de pensar, de modo a reduzir a ansiedade que emergia a cada etapa concluída do processo seletivo.

Após 3 longos meses de angústia, ansiedade, autossabotagem, o meu projeto foi aceito. Antes de ingressar na pós-graduação *stricto sensu*, eu a imaginava com certa rigidez. Acreditava que a proposta que eu submetesse deveria ser seguida à risca, com o mínimo de alterações possíveis. Eu estava equivocado.

Ainda no primeiro semestre vi colegas de disciplina angustiados, pois suas propostas teriam que ser adequadas à linha de pesquisa dos orientadores. Aquela situação também me angustiava, pois imaginava que o mesmo pudesse ocorrer comigo. Imagina só ter que, simplesmente, criar um projeto novo? Lançar mão de referenciais teóricos e metodologias de pesquisa pouco familiares? No primeiro semestre cursei a disciplina “Metodologia de Pesquisa”, na qual apresentei meu projeto inicial e, também, tive a oportunidade de adaptá-lo e enriquecê-lo com as recomendações de leituras e sugestões construtivas dos meus colegas de classe, bem como das professoras da disciplina — sendo uma delas a minha orientadora. A cada leitura realizada, minhas percepções se modificavam e, conseqüentemente, o meu projeto de pesquisa. Dentre as diversas alterações propostas na disciplina, uma delas sugeria adequar o meu trabalho à autoetnografia. Foi nesse momento que descobri a autoetnografia como possibilidade metodológica (na pós-graduação). Era algo novo. Nunca havia lido sobre. Foi desafiador modificar o trabalho de modo a incluir uma opção metodológica sobre a qual eu possuía pouco domínio, o que exigiu uma postura crítica para aceitar me expor ao novo e, principalmente, correr riscos. Minha orientadora foi fundamental para que essa transição pudesse ocorrer e, embora a preocupação fosse parte do processo, hoje vejo tais alterações como fundamentais e estou orgulhoso do percurso que trilhei.

Diante desse desafio, o primeiro passo foi mergulhar nessa nova forma de fazer pesquisa. Compreendê-la na essência, apropriar-me de sua filosofia metodológica e, principalmente, enxergar-me como um autoetnógrafo iniciante.

Segundo Ellis, Adams e Bochner (2011), a autoetnografia combina características da autobiografia e da etnografia. Tais características são fundamentais para compreender a pesquisa autoetnográfica, uma vez que, de um lado, temos um gênero literário em que um escritor apresenta/narra as nuances de sua própria vida; e do outro, temos a etnografia: ciência de base antropológica que estuda grupos/indivíduos em um determinado contexto sócio-histórico-cultural. Assim, ao combiná-las, conforme ilustrado na figura 05, temos uma abordagem cujo foco reside nas subjetividades do pesquisador (Ellis; Adams; Bochner, 2011; Ono, 2018; Pardo, 2019), ressignificando, assim, a relação entre objeto e observador (Cruz, 2021) pré-estabelecida e fortalecida por grupos hegemônicos.

**Figura 05** — Intersecção entre autobiografia e etnografia na pesquisa autoetnográfica



**Fonte:** Elaborado pelo autor

Nessa ressignificação, o pesquisador, no ato de pesquisar, torna-se o pesquisado, ou seja, o próprio objeto de análise. A relação entre observador e objeto é intrínseca, evidenciando as narrativas e experiências pessoais e singulares como características inerentes à pesquisa autoetnográfica. Para Takaki (2020), o diferencial dessa abordagem está ligado à corporificação que ela adota no fazer científico, ou seja, os sentimentos, as sensações, a espiritualidade e afeto, por exemplo, sendo eles interseccionados pela subjetividade.

Vale ressaltar que esse modo de fazer pesquisa foi e ainda é questionado, visto que indagam o rigor científico atrelado a ela. Um rigor que, diferentemente de outras formas de pesquisa já consolidadas, se distancia do cânone fortemente enraizado. Ellis, Adams e Bochner (2011) argumentam que, por constituir-se em parte etnografia e parte autobiografia, os autoetnógrafos são criticados por uma “tentativa” de buscar supostos resultados por meio dos mesmos objetivos pertencentes à etnografia tradicional ou à autobiografia. Conforme citado pelos autores “essas críticas posicionam erroneamente a arte e a ciência em conflito uma com

a outra, condição que a autoetnografia busca corrigir”<sup>8</sup> (Ellis; Adams; Bochner, 2011, n.p, tradução minha).

Ono (2018, p. 53) afirma que “a autoetnografia pode corroborar com um fazer científico que leve em consideração propostas da pós-modernidade e o pensamento pós-colonial, em uma tentativa de romper padrões epistemológicos e ontológicos, entendidos como saturados e fossilizados”. Por sua vez, Takaki (2020) a visualiza como uma abordagem que “rompe com o silenciamento de questões da vida pessoal e o reposicionamento de vozes, os quais dificilmente seriam trazidos à tona por meio de metodologias não autocríticas/não reflexivas” (Takaki, 2020, p. 10). Concordo com os autores, pois podemos compreender que a autoetnografia surge como uma forma de validar outras formas de fazer pesquisa, de situar a subjetividade nesse processo e problematizar as formas hegemônicas que prescrevem os percursos metodológicos e teóricos de fazer ciência, além de possibilitar que vozes marginalizadas/silenciadas integrem debates que lhes foram negados/negligenciados.

À medida que fui realizando as leituras, tive a certeza de que a subjetividade sempre será intrínseca à pesquisa. Acredito, assim como os pesquisadores citados (Ellis; Adams; Bochner, 2011; Ono, 2018; Takaki, 2020), que não há neutralidade nesse processo. Ao pesquisar, o pesquisador faz escolhas: opta por um método em detrimento de outro, seleciona determinado objeto de estudo e não outro, prioriza um teórico a outro. Assim, corroboro com Silva (2011) ao argumentar que todas estas escolhas perpassam pela subjetividade. Segundo o autor:

A subjetividade é uma dimensão que não se pode querer extirpar do processo de produção de conhecimento. Estudos qualitativos enfatizam a natureza socialmente construída da realidade, sua circunstancialidade, e partem da compreensão de que a subjetividade atravessa todas as etapas da pesquisa, desde sua concepção, passando pela coleta de dados, pelo trabalho analítico, até a construção de sua forma de divulgação (Silva, 2011, p. 06).

Não há como dissociar a pesquisa da subjetividade. Estão imbricadas. Na autoetnografia, esse fator se torna mais explícito quando destacamos o papel do pesquisador na investigação. O sujeito narra a si mesmo, apreendendo suas contradições, conflitos, apreensões, sem desconsiderar o aporte teórico-metodológico que sustenta os seus sentimentos, emoções e experiências. Portanto, nessa lógica “o pesquisador se teoriza e a teoria se modifica a partir de seu olhar interpretativo” (Takaki, 2020, p. 07).

---

<sup>8</sup> "These criticisms erroneously position art and science at odds with each other, a condition that autoethnography seeks to correct" (Ellis; Adams; Bochner, 2011, n.p).

Além disso, vejo na autoetnografia a possibilidade do autoconhecimento por meio da autoanálise e autorreflexão, o que nos leva a questionar determinados padrões, comportamentos e práticas. Ao trazer memórias à tona, em um processo de autoanálise, lembro-me que tenho dificuldades para definir minhas singularidades. Acredito que isso ocorra devido ao nosso olhar, na maioria das vezes, estar voltado para o outro, a analisar o outro: seja o comportamento, as atitudes, opiniões, posicionamentos. É fácil construir uma imagem de alguém, defini-la com base em observações, mas voltar o olhar a nós mesmos em um processo autoreflexivo é um tanto difícil, principalmente por requerer uma posição de vulnerabilidade.

O olhar analítico, por intermédio da autoetnografia, permite desvendar o que está implícito em nossas subjetividades, possibilitando que nós nos conheçamos na essência, em nosso íntimo. Essa possibilidade gera rupturas, o que propicia olhares outros. Nesse contexto, Pardo (2019) argumenta que relatar a si mesmo não é uma tarefa fácil, é um processo árduo, doloroso e de autoquestionamento. Compreendo, deste modo, que se torna árduo devido às profundas análises e reflexões que este tipo de pesquisa exige; dolorosa, pois, as análises, observações e reflexões, revelam camadas do nosso eu que passam a ocupar um local de exposição. Esse caminho nos leva ao autoquestionamento que, por sua vez, desestabilizam crenças enraizadas, nos tornando vulneráveis, mas, ao mesmo tempo, mais humanos e abertos às críticas.

Judith Butler (2017) discute acerca do “relatar a si” no contexto da violência ética. Apesar de a discussão apresentada pela autora se dar sob outras circunstâncias, parece-me oportuno trazer algumas passagens que dialogam com este trabalho. A autora menciona que o ato de relatar a si mesmo

adquire uma forma narrativa, que não apenas depende da capacidade de transmitir uma série de eventos em sequência com transições plausíveis, mas também recorre à voz e à autoridade narrativas, direcionadas a um público com o objetivo de persuadir (Butler, 2017, p. 23).

Nesse sentido, o relato de si não se baseia apenas na transmissão de eventos sequencialmente organizados cronologicamente no intuito de fazer-se compreensível, mas engloba uma voz — um *lócus* de enunciação<sup>9</sup> — que se autoafirma e se autovalida; um relato

---

<sup>9</sup> Utilizo *lócus* de enunciação em contraposição a local de fala, pois concordo com Menezes de Souza e Hashiguti (2022) ao destacarem que o *lócus* de enunciação está atrelado aos discursos incorporados por indivíduos em suas práticas sociais. Assim, difere-se de local de fala por haver distinção entre o lugar ao qual um indivíduo pertence e aos discursos proferidos por ele, ou seja, pertencer a um local não significa assumir os discursos vinculados a ele.

que compreende a argumentação de um ponto de vista, seja ele hegemônico ou não, capaz de convencer o outro.

As palavras de Butler (2017), no contexto da autoetnografia, nos leva a refletir e concluir que a pesquisa autoetnográfica vai além da mera narração. Mas perpassa por escolhas rigorosas, principalmente quanto à ética e à responsabilidade com as emoções e sentimentos emergentes.

Ono (2018) evidencia que:

**a ética vem a ser uma ética de si, do sujeito/objeto/pesquisador que se expõe, que vivencia, narra, descreve, analisa, ressignifica** e traz seus pensamentos, sensações e emoções mais íntimas sobre o tema da pesquisa para um público interessado no assunto (Ono, 2018, p. 58, grifos meus).

Em outras palavras, é um processo interno de autoavaliação e autoconhecimento, sem deixar de considerar a consciência do pesquisador diante do seu trabalho/objeto. A ética mencionada por Ono (2018), a meu ver, se estende à compreensão de que o processo de escrita não abrange toda a materialidade/imaterialidade das experiências e sentimentos vivenciados pelo pesquisador. Além de sermos seres incompletos e em constante mudança, há aspectos de nossa subjetividade que podem até ser captados por nossa consciência, mas que possivelmente não sejam descritos fielmente devido às limitações da linguagem, o que torna a autoetnografia um processo de constante reflexão e análise com diversas possibilidades de interpretação. Por este motivo, compreendo que tal limitação se faça presente neste trabalho, embora contemple o rigor ético.

Além disso, compreendo que minhas reflexões apresentam contradições devido aos conflitos internos entre o “eu, professor”, o “eu, pesquisador” e o “eu, sujeito”, uma vez que as diferentes identidades assumidas pelo pesquisador demarcam o caráter polifônico e intercambiante da autoetnografia (Pardo, 2019). Nesse sentido, tenho ciência de que tais identidades influenciam nas discussões abordadas nesta investigação e as vejo como necessárias e indissociáveis, pois constituem e contribuem para o desenvolvimento das minhas práticas. As vivências e experiências construídas ao longo da minha jornada perpassam por estas identidades, se interseccionam, se opõem, dialogam, se sobrepõem. No entanto, de forma intrínseca, elas convivem em um único corpo. Corpo este, materializado em um espaço epistêmico-geográfico que constantemente é atravessado por pessoas, leituras, eventos e experiências. Dessa maneira, as narrativas dos distintos "eus" apresentadas neste trabalho são selecionadas com base não apenas nas identidades associadas, mas primordialmente no valor socioemocional vinculado a essas narrativas.

Diante disso, todas essas reflexões culminaram em estratégias que buscaram alinhar o que eu já tinha construído à autoetnografia. Começando pelo título da pesquisa, né? Pense que dificuldade eu tenho para nomear as coisas! Mas, consegui! Agora ela intitula-se “Explorando Narrativas Multimodais Digitais na Educação Linguística em Inglês: uma análise autoetnográfica da prática docente”. Alguns aspectos da primeira versão foram mantidos, a saber: a elaboração da sequência didática e o uso da plataforma *Storyjumper* como recurso aliado à prática pedagógica. Entretanto, os objetivos ainda não contemplavam a autoetnografia. Passei dias refletindo sobre como poderia estruturá-los de modo a abranger a nova proposta. Lembro-me que após a adequação, apresentei o projeto em uma disciplina do mestrado que cursei no segundo semestre do ano de 2022. O professor apontou a falta de um detalhe muito importante na proposta: eu. A minha presença como sujeito pesquisador-pesquisado.

Naquele momento, fiquei sem reação, embora concordasse com ele. A pesquisa faltava um pouco do mestrando Raimundo, do Raí, do professor Raimundo, do Raimundinho e do “SANTANA” emergente. Minhas identidades não estavam presentes, não eram constituintes do meu projeto. De certo modo, tal ausência foi resultado da minha inexperiência em relação à abordagem autoetnográfica, o que resultou em uma desconstrução não tão desconstruída do fazer científico. Embora eu quisesse apresentar uma proposição com viés diferente, ainda sofria (e sofro) influência de métodos e abordagens positivistas que são fortalecidos e fossilizados nos ambientes acadêmicos. Tenho ciência de que tal influência se materialize ao longo desse trabalho, durante o processo de análise e escrita, mas estou disposto a arriscar, afinal a pesquisa autoetnográfica se faz na prática.

## **1.2 Delineando o escopo do estudo e seus objetivos: a emergência do SANTANA na pesquisa autoetnográfica**

Nessa jornada de leituras e mudanças, pude enxergar a pesquisa autoetnográfica para além de uma abordagem metodológica; mas como uma filosofia de vida que valoriza a pluralidade e a heterogeneidade. Uma filosofia que perpassa por uma forma humanizada de enxergarmos o mundo, os outros e a nós mesmos. Por intermédio desse novo olhar, este estudo ganhou novas formas e novos rumos, resultando na seguinte pergunta de pesquisa, que guia esta investigação: quais são as potencialidades e/ou limitações do meu trabalho docente quando este se embasa em narrativas multimodais digitais na educação linguística em inglês?

Assim, o **objetivo geral** desta pesquisa, após muitas reflexões, é analisar as potencialidades e/ou limitações de um trabalho docente ancorado em práticas que envolvem

narrativas multimodais digitais na educação linguística em inglês. Para tal, tenho como **objetivos específicos:** a) explorar os significados construídos pelo EU professor diante das oportunidades proporcionadas pela proposta de uma educação linguística em inglês; b) estabelecer conexões entre as histórias de vida do professor/pesquisador, a adoção de tecnologias digitais e o desenvolvimento de letramentos digitais no ensino de língua inglesa; c) discutir sobre os sentidos (des/re)construídos pelo EU professor diante da adoção de uma perspectiva decolonial, multimodal e de educação linguística em inglês no processo de elaboração de uma sequência didática; d) refletir sobre como minhas experiências pedagógicas e pessoais anteriores refletem em minhas escolhas e afetam a construção da sequência didática e, por fim, e) identificar as contribuições do uso da abordagem ecológica na construção do trabalho proposto.

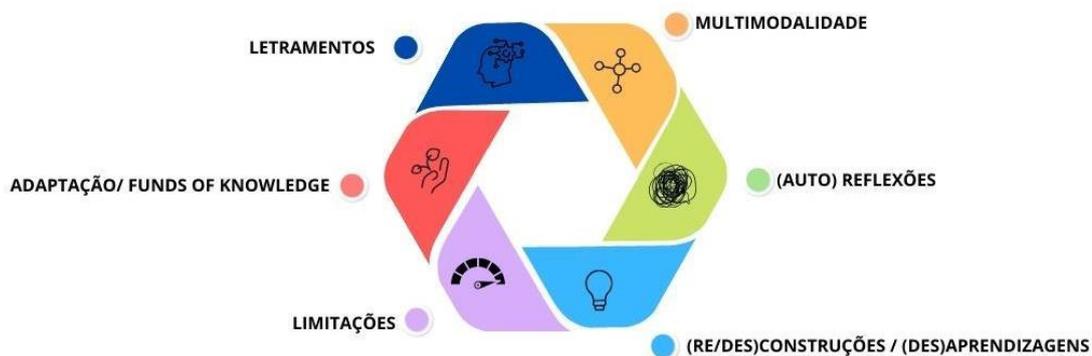
Tais objetivos se conectam ao fato histórico iniciado no ano de 2020, com a chegada da pandemia de Covid-19 e a reconfiguração do cenário educacional brasileiro. Escolas foram forçadas a fecharem suas portas e a se adequarem a um modelo de ensino que se ajustasse à realidade da comunidade na qual está inserida. Este modelo fez com que as instituições adentrassem os lares dos estudantes, transformando-os em salas de aula. Eu, enquanto professor de língua inglesa, presenciei tais mudanças e pude constatar as dificuldades dos alunos para compreender textos multimodais como cartazes informativos, *Portable Document Format* (PDF), slides, imagens, dentre outros textos compartilhados pelos professores e gestão escolar durante o ensino remoto/online. Nessa perspectiva, a pandemia não só expôs as dificuldades que esses alunos possuem acerca da leitura e interpretação dos recursos semióticos, como também as intensificou, contribuindo para a manutenção da desigualdade e fortalecimento das limitações dos estudantes em lidar com outras linguagens. Assim, refleti acerca da necessidade de buscar estratégias que pudessem desenvolver as habilidades dos alunos para lidarem com artefatos multimodais a partir de temáticas que, diariamente, cruzam o cotidiano deles, culminando, assim, na elaboração de uma sequência didática pautada nas vivências e experiências dos estudantes. Eis, pois, o que me motivou a pesquisar narrativas multimodais nas aulas de língua inglesa. Partii também de minhas vivências e experiências, embora, inicialmente, não vislumbrasse a realização de um estudo autoetnográfico.

Deste modo, a sequência didática, a qual também é objeto deste estudo, foi construída visando destacar, por meio da exploração de recursos multimodais, os saberes oriundos das vivências e experiências dos estudantes de 9º ano (ensino fundamental anos finais) de uma escola pública municipal localizada na cidade de Capela, interior de Sergipe. Tal escolha justifica-se em virtude do meu vínculo como professor da instituição há 5 anos, local onde criei

vínculos com a comunidade escolar, o que me permitiu identificar os saberes que estes alunos possuem e que são de suma importância para o direcionamento das minhas práticas pedagógicas enquanto professor de língua inglesa. Ademais, a escolha da instituição é movida por motivações pessoais. Tendo em vista que minha trajetória estudantil transcorreu no âmbito das instituições públicas de ensino, anseio desenvolver este estudo *com e para* este público, como uma forma de retribuir e agregar ao aperfeiçoamento das práticas educacionais desenvolvidas nestes espaços.

A sequência didática inclui o uso de tecnologias digitais, pois compreendo que estas fazem parte, em maior ou menor grau, da minha vida e dos meus estudantes. Optei por utilizar a plataforma de produção multimodal *Storyjumper*, *website* que conheci durante a pandemia de COVID-19, em um congresso internacional. Imediatamente fiquei curioso e comecei a explorar o recurso e suas funcionalidades. A plataforma permite a criação de livros digitais com sons, imagens, textos tipográficos, *stickers*, avatares personalizados, algo que me instigou, pois é um terreno fértil para o desenvolvimento de práticas alicerçadas em uma perspectiva multimodal, uma vez que permite a produção de sentidos mediante o uso de diferentes semioses, proporcionando a estes alunos a possibilidade de construir significados por meio das diversas manifestações da linguagem. Vejo neste *webiste* uma gama de recursos capazes de desenvolver em meus alunos, não só a capacidade de lidar com estes artefatos, mas também propiciar meios para que os letramentos digitais sejam trabalhados por meio de uma postura decolonial.

Assim, analiso neste trabalho o processo de elaboração da sequência didática elaborada por mim, marcada por minhas subjetividades, experiências e vivências enquanto professor de Inglês, universitário, capelense. Para isso, utilizo como instrumentos de geração de dados a própria sequência didática, meu objeto de análise, bem como meu diário de campo multimodal criado dentro da plataforma *Storyjumper*, no qual registrei minhas reflexões, angústias, medos, incertezas, ideologias, crenças, (de)colonialidades. Para a categorização e tratamento dos dados coletados, utilizo a Codificação de Dados Qualitativos, mais especificamente a codificação de narrativas, proposta por Saldaña (2009), a qual compreende duas etapas: o Primeiro e o Segundo Ciclo. O primeiro ciclo engloba o desmembramento dos dados, identificando, por meio das análises, suas similaridades e disparidades, o que nos leva aos códigos. Já o segundo ciclo, inclui a reorganização dos códigos em tópicos, categorias ou conceitos de modo a estabelecer uma teoria. Em resumo, parte-se dos códigos (real) para a teoria (abstrato). Durante a geração dos dados, as categorias emergentes foram identificadas e são representadas na figura 06. Aqui apenas apresento as categorias. Elas são retomadas e explicadas de maneira não linear ao longo do texto.

**Figura 06** — Codificação de dados referente ao segundo ciclo

**Fonte:** Elaborado pelo autor

Assim, apropriando-me da autoetnografia (Ellis; Adams; Bochner, 2011; Ono, 2018; Pardo, 2019; Takaki, 2020; Cruz, 2021), busco discutir sobre o ensino de língua inglesa a partir da perspectiva da educação linguística (Mattos, 2018; Zacchi, 2018b; Siqueira, 2018; Ferraz, 2018) interseccionada aos pressupostos da abordagem ecológica (Reyes; Iddings; Feller, 2016; Iddings, 2018), da multimodalidade (Kress, 2010; Dionísio, 2014; Zacchi, 2016; Façanha, 2018), dos letramentos digitais (Lankshear; Knobel, 2006a, 2006b, 2012; Nascimento; Knobel, 2017; Zacchi, 2018a; Nascimento; Santos, 2020) e da decolonialidade (Walsh, 2013; Sousa Santos, 2018; Matos, 2019; Rezende *et al.*, 2020; Menezes De Souza; Hashiguti, 2022). Para fazê-lo, traço um percurso de construção de uma sequência didática envolvendo narrativas multimodais, entendendo que estas estão atreladas a fatores socioculturais pertencentes ao meu cotidiano, enquanto professor de Inglês, e do meu aluno. Assim, analiso o processo de elaboração da SD, trazendo minhas experiências e vivências para o cerne dessa discussão por compreender que tais fatores podem dialogar com minhas percepções, ideologias e colonialidades intrínsecas às minhas práticas pedagógicas. Além disso, as análises empreendidas também compreendem o meu olhar diante dos letramentos digitais e da multimodalidade materializados na sequência didática.

Na próxima subseção apresento, de maneira geral, a Linguística Aplicada, linha de pesquisa adotada neste trabalho, interseccionando-a à abordagem autoetnográfica de modo a elucidar as contribuições substanciais que esta forma de pesquisa oferece para a apreensão de fenômenos linguísticos ao incluir as sensações, sentimentos, corpos, no fazer científico. Ao final, explico como está dividida esta dissertação.

### 1.3 A autoetnografia na Linguística Aplicada: entre caminhos e possibilidades

Lembro-me que estudei sobre as teorias da Linguística Aplicada ainda na graduação, por meio de uma disciplina intitulada “Linguística Aplicada e o ensino de línguas estrangeiras”. Estava cursando um dos últimos períodos e essa disciplina constava na grade curricular como um componente obrigatório. Ao longo das aulas, fizemos leituras e debates acerca da historicização/evolução da LA, suas implicações para o ensino-aprendizagem de línguas e educação linguística, das perspectivas críticas emergentes, da abrangência da LA no contexto contemporâneo, dentre outras temáticas. Além disso, devido ao caráter social que a Linguística Aplicada advoga, pudemos investigar contextos educacionais de modo a propor intervenções para as problemáticas identificadas.

Lembro-me também que eu considerava os textos muito complexos e rebuscados. Durante as leituras de alguns dos textos propostos, precisava reler e/ou fazer pesquisas de termos/teorias mencionadas ao longo do texto para compreendê-los/las. E, na maioria das vezes, minha compreensão era fragmentada. Desse modo, finalizei a disciplina com apreço limitado à LA, pois me interessava pelas discussões levantadas por esta área, mas minhas limitações linguísticas/epistêmicas em relação aos textos me privavam de um engajamento mais significativo.

Essas questões me levam a refletir não só sobre o meu papel enquanto leitor diante de tais textos, como também sobre os modos por meio dos quais as autoridades epistêmicas produzem e para quem produz ciência. Compreendo que fazemos ciência de modo a compartilhar os saberes com outros e construir com o outro, mas às vezes tenho a impressão de que só dialogamos com aqueles que pertencem à mesma bolha (acadêmica, nesse contexto) e, conseqüentemente, enfraquecemos o diálogo entre universidade e comunidade. Assim, é inevitável não me questionar: como tornar o conhecimento acadêmico acessível às pessoas externas à universidade? Como eu, pertencente a este ambiente, posso auxiliar nesse processo? A academia precisa dialogar, de forma mais efetiva, com as periferias, incluindo-as no cerne de discussões e construções de saberes. A LA contemporânea objetiva justamente aproximar esses extremos, ao abranger teorias, corpos, vozes, identidades outras na academia, em um processo de não apenas pesquisar SOBRE, mas pesquisar COM esses corpos, vozes, identidades.

A LA que conhecemos hoje, entretanto, nem sempre teve esse comprometimento com as demandas sociais que estão além dos muros da academia. Assim, há de se questionar: o que

é Linguística Aplicada? Como surgiu? Quais desdobramentos culminaram na chamada LA Contemporânea que conhecemos hoje? E, principalmente, como a autoetnografia está em conformidade com essa área dos estudos linguísticos?

Inicialmente, as discussões acerca da Linguística Aplicada marcam a década de 1940 como ponto de partida, objetivando a criação de materiais didáticos para o ensino de línguas estrangeiras (Moita Lopes, 2009), embora vinculada à Linguística. Nesse período, ocorreu a chamada 2ª Guerra Mundial, um conflito político-ideológico que teve forte influência nos materiais, métodos e abordagens de ensino da época e que permeiam as práticas pedagógicas até os dias de hoje. O surgimento do método áudio-lingual é resultante deste contexto. Com o objetivo de treinar os soldados estadunidenses (Santos; Santos; Gomes, 2017) em um período curto de tempo de modo que estes pudessem compreender as falas de soldados inimigos e, dessa forma, pudessem intervir nas estratégias do oponente, este método focava na repetição e a busca pela pronúncia/entonação assertiva, seguindo premissas rígidas e inflexíveis. O método áudio-lingual se destacou nos materiais didáticos, especialmente de língua inglesa, tornando-se, dentre outras nuances, objeto de pesquisa da LA inicialmente.

A LA, no entanto, não se ateve apenas às preocupações concernentes ao ensino-aprendizagem. Segundo Moita Lopes (2009), essa área passou por diferentes fases e modificações ao longo dos anos. Tais transições foram denominadas de “viradas linguísticas”. De acordo com o autor, a influência e avanços da Linguística como ciência no século XX culminou na primeira virada linguística. Nesse cenário, a Linguística Aplicada era entendida como mera aplicação prática da Linguística ao contexto do ensino-aprendizagem de línguas, como mencionado. Nesse sentido, a LA foi limitada a uma perspectiva que sustentava as premissas da “ciência mãe”. Menezes, Silva e Gomes (2009), por outro lado, se colocam contrários à tal concepção. Segundo os autores a

LA não nasceu como aplicação da linguística, mas como uma perspectiva indutiva, isto é, uma pesquisa advinda de observações de uso da linguagem no mundo real, em oposição à língua idealizada. Essa nova forma de fazer ciência abalou a academia e se confrontou com a pesquisa tradicional dentro de modelos teóricos e metodológicos muito rígidos (Menezes; Silva; Gomes, 2009, p. 27).

Esse ponto de vista possibilita uma nova interpretação do que compreendemos como primeira virada linguística, sugerindo, então, que a LA surgiu das observações dos mais variados usos da linguagem em contextos reais, refutando as prescrições idealistas de língua.

A segunda virada linguística, segundo Moita Lopes (2009), marca a desvinculação da Linguística Aplicada de sua genitora, passando a constituir-se enquanto disciplina emancipada das perspectivas prescritas pela Linguística. Por consequência, a LA passa a vislumbrar novos contextos de investigação, cruzando, embora timidamente, as fronteiras do ensino-aprendizagem de línguas. Ao adentrar outras esferas, ela passa a concentrar-se “na resolução de problemas da prática de uso da linguagem” (Moita Lopes, 2009, p. 18), seja dentro ou fora da sala de aula.

É nesse contexto que chegamos à Linguística Aplicada Contemporânea na qual esta pesquisa está inserida. Nessa vertente, entendemos a LA, não como uma disciplina isolada, mas como uma área inter/transdisciplinar, o que implica em “movimento, fluidez e mudança” (Pennycook, 2006, p. 73). É uma LA crítica/transgressiva (Pennycook, 2006), indisciplinar (Moita Lopes, 2009), da desaprendizagem (Fabrício, 2006) que além de visualizar a linguagem como prática social, passa a abranger e problematizar temáticas que antes não faziam parte da agenda de pesquisa dessa área.

Parece haver críticas de que a Linguística Aplicada inicialmente, por meio de sua abordagem, desconsiderou a amplitude das práticas sociais nos mais diversos contextos, levando linguistas aplicados da contemporaneidade a advogarem por abordagens transgressivas, críticas, indisciplinadas e de desaprendizagens. Afinal, o que então seriam essas abordagens? Para Pennycook (2006, p. 74) o termo transgressivo refere-se à “necessidade crucial de ter instrumentos políticos e epistemológicos que permitam transgredir os limites do pensamento e da política tradicionais”, ou seja, segundo o autor, transgredir é ir além do que foi posto ou consolidado como verdade, como conhecimento ou saberes. É não problematizar apenas as formas pelas quais a produção e consumo de conhecimento são marcados, mas criar novas formas de pensar e fazer ciência. Por ser vista como abordagem, o autor define a transgressão como uma antidiplina.

Similarmente, Moita Lopes (2006) relaciona a LA à indisciplinada. Nesse caso, a indisciplinada não é vista como desordem, bagunça ou desorganização. Ao receber o prefixo IN, a palavra revela uma aversão à disciplinaridade em torno da LA, indicando uma contraposição aos moldes que delimitaram o escopo de pesquisa dessa área. Nesse sentido, a transitoriedade configura-se como característica da Linguística Aplicada INdisciplinada, uma vez que passa a transitar por e dialogar com outras áreas do conhecimento, buscando contribuições na linguística, sociologia, informática etc. (Roth; Selbach; Florêncio, 2016), levando ao que Moita Lopes (2006) compreende como mestiça e nômade. A mestiçagem está atrelada a mescla, a mistura, a combinação, enquanto o nomadismo refere-se à instabilidade, a algo em constante

movimento. Com essa analogia, o autor argumenta que a indisciplina nas pesquisas em LA deseja “ousar pensar de forma diferente, para além de paradigmas consagrados” (Moita Lopes, 2006, p. 19) que, de certa forma, estabeleceram fronteiras no fazer científico.

Consonante a isso, outro traço da LA Contemporânea reside no que Fabrício (2006) define como “espaços de desaprendizagem”. Nessa concepção, a LA é entendida como uma prática questionadora, envolvida em uma contínua indagação das acepções construídas, narradas e solidificadas por intermédio da linguagem ao longo do tempo, evidenciando o caráter sócio-político-histórico envolto nessas concepções. Nessa lógica, a desaprendizagem remete, a meu ver, à contestação crítico-reflexiva-analítica das convicções, princípios, ideologias, das formas de ser e estar no mundo — em sua maioria eurocêntricas — materializadas em nossas práticas discursivas/sociais. Tal contestação não indica desprezo ou repulsa extremista, mas uma forma de visualizar as práticas sociais e discursivas com olhar humanizado, caracterizando-as como plurais, rizomáticas e diversas.

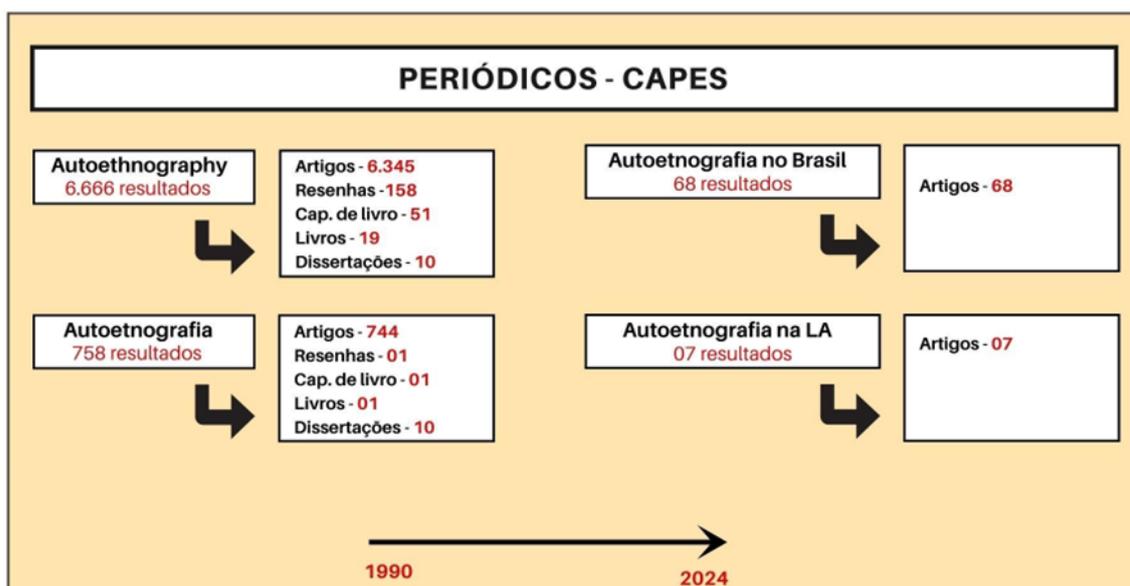
Vejo a desaprendizagem como aspecto essencial quando atrelada à autoetnografia, posto que possibilita a revisitação de minhas práticas enquanto indivíduo que assume diversas identidades, mediante os contextos de atuação. Associando esse processo a uma colcha de retalhos, percebo semelhanças com a prática antiga de criar tecidos, na qual diversos materiais de diferentes tonalidades, tamanhos e tipos eram reunidos para formar uma nova peça, geralmente utilizada em camas e sofás. Durante a construção desse novo tecido, os pedaços eram costurados, unindo-os de modo coeso, enquanto os que não eram mais úteis eram separados daqueles que ainda podiam ser aproveitados. Os fragmentos eram descartados ou remodelados para uma possível reutilização na própria colcha. Essa analogia ilustra nossa condição como uma colcha de retalhos, na qual os tecidos representam os conhecimentos adquiridos ao longo de nossas vidas. A colcha, por vezes, passa por reformas, com a remoção ou adição de diferentes tipos de tecido. Aqueles que permanecem úteis são mantidos e fortalecidos por meio de uma costura mais resistente. Nessa perspectiva, essa compreensão revela não apenas um processo contínuo de aprendizado e construção, mas também envolve aspectos de desaprendizagem, reaprendizagem, desconstrução e reconstrução de nossas "colchas" diariamente.

Fica evidente, portanto, que o escopo de pesquisa é ampliado mediante a necessidade de compreender, buscar soluções, problematizar os usos e práticas marcadas pela linguagem, independentemente do contexto em que estes emergem. Diante disso, pode-se dizer que a LA “é um sistema aberto e, de suas interações com os problemas de linguagem no mundo real e com os outros campos do saber, nascem inúmeras possibilidades de novos estudos” (Menezes;

Silva; Gomes, 2009, p. 36) e, por este motivo, se constitui como nômade, mestiça e problematizadora (Fabrício, 2006; Menezes; Silva; Gomes, 2009; Moita Lopes, 2006; Pennycook, 2006).

O caráter transitório, instável e incerto da Linguística Aplicada Contemporânea constitui-se como terreno fértil para a germinação de pesquisas autoetnográficas. No entanto, nota-se que essa abordagem ainda é pouco explorada, ainda que esteja se consolidando nos espaços acadêmicos, em especial dentro da LA. Ao realizar uma breve pesquisa no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no dia 11 de março de 2024 constatei uma significativa escassez de estudos relacionados à autoetnografia. A figura 07 ilustra os resultados obtidos após uma filtragem que englobou o período de 1990 a 2024 — com exceção dos termos relacionados ao contexto brasileiro e LA, em que apenas foram apresentados dados a partir de 2011. O termo “Autoethnography”, em inglês, gerou 6.666 resultados. Dentre eles, 6.345 configuraram-se como artigos, 158 como resenhas e 19 como livros. Ao pesquisar o termo em português, foram gerados 758 resultados, dos quais 744 foram categorizados como artigos, 01 livro, 01 resenha e 01 capítulo de livro. Incluindo o contexto brasileiro e a Linguística Aplicada à pesquisa, obtive respectivamente 68 e 07 resultados.

**Figura 07** — Resultados obtidos por meio do portal de periódicos da CAPES



**Fonte:** <https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/>

Apesar de compreender as limitações do portal quanto a quantificação e disponibilização de pesquisas, tais constatações mostram o processo lento e tímido da inserção da autoetnografia em contextos brasileiros, em especial na área da LA, revelando a necessidade de transgredir e ampliar a forma como fazemos pesquisa, ainda fortemente ligadas às práticas do século XVI, período marcado pela revolução científica, durante o qual ocorreu um distanciamento dos conhecimentos dogmáticos teológicos e passou-se a defender um conhecimento fundamentado na observação direta dos fenômenos e na aplicação da racionalidade.

Nessa perspectiva, a autoetnografia pode corroborar com práticas decoloniais que desestabilizam o cânone científico engessado, por meio da inclusão de aspectos corpóreos, sensoriais, cognitivos, emocionais, sentimentais, antes negligenciados, levando a uma humanização da ciência (Ono, 2018). Assim, adotar uma abordagem autoetnográfica me permite navegar pelo meu “eu” mais íntimo, entrelaçando-o com meu objeto de pesquisa que também é um outro “eu”, um “eu” diferente, por estar circunscrito em um lócus de enunciação distinto. Essa façanha possibilita trazer o corpo para a pesquisa de modo a corporificá-la e humanizá-la. Vejo como pertinente trazer novamente para essa discussão os questionamentos postos no início deste texto: quem está por trás de uma pesquisa? O que o/a levou a pesquisar sobre determinado tema? Enxergo na autoetnografia possíveis respostas para estes questionamentos. Não desejo ser conhecido exclusivamente pelo sobrenome SANTANA. Não quero apenas escrever um trabalho científico, mas também desejo narrar minha história, incorporando minhas origens à pesquisa científica e integrando-as ao meu papel enquanto pesquisador. A autoetnografia permite que eu me coloque no fazer científico.

Somando-se a essa concepção, vejo a autoetnografia como uma ferramenta de ampliação de possibilidades. Nesse contexto, a abordagem autoetnográfica não necessariamente marginaliza ou crucifica o fazer científico ancorado em bases positivistas que possuem premissas rigorosas e inflexíveis. Mas, problematiza os princípios que as sustentam, pois marginalizá-las seria colocá-las em uma posição de inferioridade, do outro lado da linha abissal<sup>10</sup>, como pontua Sousa Santos (2018)<sup>11</sup>, o que de certo modo, tornaria a autoetnografia

---

<sup>10</sup> Em estudos decoloniais, a linha abissal é compreendida como “a ideia central subjacente às Epistemologias do Sul. Marca a divisão radical entre formas metropolitanas de sociabilidade e formas coloniais de sociabilidade, que caracteriza o mundo ocidental moderno desde o século XV. Essa divisão cria dois mundos de dominação, o metropolitano e o colonial, dois mundos que, apesar das vitórias, se apresentam como incomensuráveis” (Sousa Santos, 2018, p. 41, tradução minha).

<sup>11</sup> Tenho ciência do caso relacionado a Sousa Santos, envolvendo acusações de assédio sexual e, por isso, esclareço que não compactuo com tais atitudes. Apesar disso, opto por manter as citações referentes a ele em meu texto, por considerar suas contribuições acadêmicas relevantes para o tema em questão.

uma abordagem que está em um local de prestígio e, conseqüentemente, teria influência sobre outras formas de produzir ciência, negando-lhes a possibilidade de contribuição e aprendizado mútuo.

Acredito que os procedimentos metodológicos advindos da revolução científica no século XVI contribuíram consideravelmente para compreender muitas das relações e fenômenos que hoje estão difundidos e enraizados no senso popular/comum, principalmente pelo distanciamento de premissas teológicas. No entanto, desconsiderou outras possibilidades que pudessem também contribuir para a compreensão de tais fenômenos. Restringir essas práticas com base na racionalidade e objetividade, não só exclui outros componentes importantes na investigação científica, como também limita a compreensão de fenômenos que perpassam e/ou integram nossas rotinas, hábitos, ações. Nesse sentido, Silva (2011) analisa como essa prática constitui-se como limitante ao tentar compreender os eventos por um viés frio, metódico e racional. O autor discute que essa epistemologia:

pode produzir não mais que pálidas abstrações sobre a realidade; revela-se frágil para atravessar a superfície dos fenômenos, produz respostas simples diante de questões complexas; recua frente ao desafio de um saber holístico e não dualista; desconsidera aspectos fundamentais do mundo da vida: linguagem, interpretação, desejo, corporeidade e historicidade (Silva, 2011, p. 06).

Por isso, dialogando com Rajagopalan (2004, p. 111, tradução minha), essa visão limitante tem se perpetuado devido a uma tradição filosófica ocidental e sua influência na linguística, destacando a tendência sistemática desta última em subestimar o papel das emoções na linguagem. Para o autor, “o foco na racionalidade tem significado um movimento simultâneo de relegar as emoções às margens”<sup>12</sup>. Em contraposição à abordagem racional predominante na linguística, Rajagopalan destaca uma desconsideração pejorativa pela “*linguística popular*”<sup>13</sup>, associada a visões consideradas não científicas e emocionais sobre a linguagem. Tal desconsideração parte da desconfiança em relação à emoção que

se manifesta como o menosprezo pelas opiniões de pessoas comuns sobre a linguagem. A razão, no final das contas, pela qual as opiniões do leigo sobre a linguagem são descartadas como indignas de consideração séria, é que se acredita que são incapazes de resistir ao teste da razão (Rajagopalan, 2004, p. 114, tradução minha).

---

<sup>12</sup> “Concentration on rationality has meant simultaneous relegation of emotions to the margins” (Rajagopalan, 2004, p. 111).

<sup>13</sup> Minha tradução para “Folk linguistics” (Rajagopalan, 2004).

A autoetnografia, então, surge como uma forma de apresentar outros caminhos possíveis de construir conhecimentos e saberes, em vez de marginalizar ou substituir a abordagem X por Y. Sob esse viés, Menezes de Souza e Hashiguti (2022) advertem que a forma como reagimos à normatividade é tão colonizante quanto a própria norma, pois o que geralmente acontece é a troca de um termo por outro. Em termos mais práticos, impor uma abordagem autoetnográfica resultará em uma substituição dos moldes canônicos existentes que prescrevem a forma como a ciência é produzida. Dessa forma, o que ocorre é um novo processo de colonização no qual a autoetnografia passaria a ser aquela que exclui e marginaliza outras abordagens. Por isso, advogo que a abordagem autoetnográfica constitui-se como uma dentre as diversas possibilidades nessa seara.

Enquanto professor de língua inglesa, vislumbro na autoetnografia contribuições frutíferas para a agenda em LA, mais especificamente à sala de aula. Apesar de Menezes, Silva e Gomes (2009) concluírem em um de seus estudos que as pesquisas em LA ainda estão afiliadas ao ensino-aprendizagem, desenvolver pesquisas nesse contexto não significa uma marginalização das outras possibilidades de pesquisa que a Linguística Aplicada tem seguido ou, ainda, um retrocesso nessa área. Acredito que estes temas sempre serão discutidos e problematizados, em maior ou menor grau. A característica distintiva é o olhar dado a essas temáticas, algo que tem acontecido constantemente por pesquisadores que realizam seus estudos no escopo da LA contemporânea. Afinal, enquanto houver escolas e professores, haverá questionamentos e reflexões sobre a práxis e suas imbricações com questões sócio-político-culturais.

No exercício da docência, tenho notado tais imbricações. A sala de aula é um espaço plural e heterogêneo repleto de imprevisibilidades e incertezas (Zacchi, 2019), pois os alunos, atravessados por seus contextos de interação —online ou offline — manifestam suas frustrações, alegrias, angústias, percepções, conquistas, opiniões nestes espaços. Vejo-me, então, diante de situações e circunstâncias que exigem não só um olhar pedagógico assertivo para lidar com tais questões, mas também afetivo. Um olhar que às vezes me falta e que, conseqüentemente, influencia em minhas práticas, decisões, atitudes, condutas. Em virtude disso, as pesquisas autoetnográficas são fundamentais para tornar as vivências em um instrumento que estabeleça conexões, dialogue e oriente outros docentes que venham a experienciar circunstâncias similares. Não se trata de impor uma verdade absoluta —similar a uma prescrição médica, mas oferecer subsídios para que se criem pontes para fortalecer a troca

de saberes e verdades contextualizadas. Afinal, “a autoetnografia reconhece a impossibilidade de criar narrativas universais” (Pardo, 2019, p. 34).

Consonante a isso, concordo com Ono (2018), quando o autor afirma que

o processo autoetnográfico expande as possibilidades de se investigar questões educacionais que não focalizem a busca por um padrão ou uma verdade, mas as verdades localizadas e contextualizadas. Não se busca trazer, nem se ousa trazer neste processo um conhecimento estável e determinante sobre a experiência, seja sobre a formação de professores, a formação do formador ou sobre os estudantes (Ono, 2018, p. 57).

Diante disso, compreendo a autoetnografia, circunscrita na LA contemporânea, como um *dialogar com [alguém]*, não um *impor a [alguém]*. Nessa perspectiva, tenho plena convicção de que cada indivíduo possui sua singularidade e que suas vivências e experiências constroem o que este indivíduo compreende como verdade. Assim, o que ele acredita ser verdade, pode não ser para mim. Embora possa haver similaridades, ainda serão distintas, uma vez que enxergo tal experiência por uma perspectiva diferente, a qual é perpassada por minhas vivências. Em síntese, o que há são verdades localizadas e contextualizadas, passíveis de mudança e ressignificação.

A título de exemplificação, certo dia estava reunido com alguns professores quando se iniciou um debate sobre negritude e cotas raciais. Um destes docentes argumentava que não era negro e também não considerava um outro como tal. O que me instigou foi o fato de que eu os considero negros. Naquele momento, a minha concepção do que é ser negro foi divergente da concepção apresentada por aquele docente. Minhas experiências revelam que pessoas negras ainda não se reconhecem como pertencentes, não se empoderam da cor de sua pele. Naquele momento específico, aquela concepção era a verdade daquele docente, o que não quer dizer que é uma verdade estática, petrificada ou imutável. Somos produtores de significação inseridos em contextos heterogêneos, nossas produções são marcadas por uma temporalidade que redefine os valores de cada produção ao longo do tempo (Menezes De Souza, 2011a), o que me leva a compreender que tais percepções são instáveis e estão em constante mudança, dado que cada indivíduo lê o mundo de uma forma diferente e é moldado pelas significações temporais construídas na comunidade a qual pertence ou é perpassado. Assim, amanhã não seremos os mesmos de hoje, visto que, nas palavras de Mattos (2018, p. 28, grifos do autor) “ninguém é para sempre, mas todos *nos tornamos* a cada dia”.

Nesse cenário, vejo o ambiente escolar como um dos principais locais para essa metamorfose. A sala de aula é um espaço rico em pluralidade de saberes, formas de pensar e

agir, contribuindo para que o docente se (des/re) construa e (res) signifique sua maneira de conceber o mundo e a si mesmo. Uma abordagem autoetnográfica nesse contexto também pode contribuir, segundo Pardo (2019, p. 36), para o “aprimoramento das práticas realizadas nos próprios contextos observados, através de uma autoanálise da atuação do pesquisador/pesquisado e dos alunos das salas de aulas investigadas”. Isso se dá, pois, no contexto da autoetnografia: “o professor-pesquisador encontra-se incessantemente em movimento, ensinando e aprendendo, analisando e sendo analisado, transformando e sendo transformado, sempre em busca de compreender os processos disparadores das formas de agir e de pensar” (Silva, 2011, p. 12).

Em linhas gerais, a autoanálise exige comprometimento, entrega, vulnerabilidade, autocrítica e reflexão (Ellis; Adams; Bochner, 2011; Ono, 2018; Pardo, 2019; Takaki, 2020). Tais características são fundamentais, pois nem mesmo a autoetnografia está passível de evitar as colonialidades herdadas do colonialismo, por isso é importante destacar que ambos o processo e produto advindos da abordagem autoetnográfica precisam estar abertos à (re)desconstrução. Por compreender que a pesquisa autoetnográfica está inserida em um profundo processo de reflexão acerca das nossas práticas sócio-histórico-culturais, em minhas práticas pedagógicas enquanto professor de inglês mais especificamente, a visualizo como uma forma de resistência às colonialidades e ao colonialismo.

Todas as experiências vivenciadas nesse período, juntamente aos saberes que já possuía, moldaram quem eu sou e continuam a exercer influência sobre mim. Hoje elas fazem sentido para mim, amanhã podem ser sobrepostas por outras experiências que ressignifiquem os significados construídos até o presente. Acredito que estamos sempre em constante mudança. Não somos os mesmos de ontem, não seremos os mesmos de amanhã. Seria estranho permanecermos os mesmos e não aprendermos com as pessoas ao nosso redor, com as situações cotidianas ou mesmo com nossas próprias ações e reflexões (que também são espelhos daqueles que estão inseridos em nossos contextos). A vida é um constante aprendizado, às vezes estamos aprendendo/ensinando, às vezes estamos aprendendo/ensinando a desaprender. E é dessa forma que busco pensar na relação professor-aluno, pesquisador-objeto.

Para abordar as questões mencionadas ao longo desta seção, esta dissertação está dividida em quatro seções. Na primeira, esta introdução, apresento as minhas escolhas metodológicas, situando o leitor nas minhas vivências e experiências, conectando-as aos meus entendimentos acerca da pesquisa autoetnográfica e sua inserção no escopo da Linguística Aplicada. Além disso, exponho os objetivos geral e específicos da pesquisa e justifico o interesse pela temática a ser investigada. Na segunda seção, intersecciono minhas experiências

enquanto professor de inglês aos pressupostos teóricos da multimodalidade, decolonialidade, letramentos digitais e educação linguística, buscando apresentar algumas análises preliminares. Para isso, as divido em duas subseções. Na primeira debruço-me, mais especificamente, na relação entre decolonialidade e letramentos digitais, atrelando-os às minhas vivências e práticas com a educação linguística (ou a falta delas). Na segunda, apresento intersecções entre multimodalidade, letramentos e a adoção de tecnologias digitais neste estudo. Na terceira seção, discorro sobre a análise autoetnográfica da sequência didática e do diário de campo, ambos elaborados por mim. Por fim, nas considerações finais, apresento uma síntese das discussões apresentadas e dos principais achados da pesquisa.

## 2 DECOLONIALIDADE, LETRAMENTOS DIGITAIS E MULTIMODALIDADE NA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA EM INGLÊS

*O trabalho a partir da educação linguística é, também, uma forma de resistir às amarras coloniais (Santana, 2024, p. 57).*

Nossas relações são permeadas por pensamentos e ações coloniais transmitidas por meio da linguagem (Veronelli, 2016). Nesse sentido, os traços do colonialismo constituem quem nós somos e demarcam nossas subjetividades. Por outro lado, há uma grande tendência de romper com esses paradigmas hegemônicos que por muito tempo têm influenciado nossa forma de agir, pensar, nos relacionarmos e estarmos no mundo. As mudanças recorrentes nas relações sociais, sejam elas mediadas por tecnologias ou não, têm exigido uma postura capaz não só de compreender e lidar com as amarras das colonialidades, mas também de refletir criticamente acerca de como elas se solidificam, por meio da linguagem, no imaginário das pessoas e quais habilidades são requeridas para uma participação efetiva em contextos altamente mutáveis.

A língua e a linguagem assumem uma posição de destaque nesse cenário, pois por meio delas mantemos as relações sociais. Embora as concepções de língua, influenciadas pelas prescrições da linguística do século passado, estivessem atreladas a um sistema cujas práticas estavam dissociadas dos contextos de uso, atribuindo-lhe características engessadas e estáveis, nota-se uma reconfiguração deste cenário, no campo da Linguística Aplicada Contemporânea, por meio do qual passa-se a compreender a língua não só como um sistema vivo, situado e em constante metamorfose (Menezes De Souza; Hashiguti, 2022), como também constituinte do ser humano (Brahim *et al.*, 2021).

Para Brahim *et al.* (2021), a concepção de língua extrapola tanto o caráter meramente comunicacional, quanto a ideia de que ela é externa ao sujeito. Os autores argumentam que compreendê-la como apenas sendo comunicacional é reduzi-la à transmissão de informações, ou seja, informar, noticiar, instruir, ordenar algo e que tal informação chegará exatamente como pensada pelo emissor, o que, a meu ver, não considera o modo como essa mensagem será recebida e interpretada pelo receptor, desconsiderando o contexto e as vivências inerentes ao seu processo de construção de sentido. Ao contrapor a ideia de separação entre língua e sujeito, Brahim *et al.* (2021, p. 22) afirmam que “não se trata de algo externo a cada uma de nós, mas de algo que faz parte de quem somos, uma vez que não existimos de forma independente das línguas que nos constituem”, demonstrando, nesse sentido, a interdependência entre língua e sujeito, e a influência mútua que um exerce sobre o outro.

Assim como a língua, a linguagem constitui-se de elementos que permitem a construção de sentidos. No entanto, vale destacar que a linguagem assume um papel ainda mais amplo nessa construção, uma vez que passa a englobar recursos semióticos diversos (gestos, expressões, cores, sons...) (Brahim *et al.*, 2021) operando simultaneamente para gerar significados. A título de exemplificação, ao cursar uma disciplina voltada para a Linguística Aplicada na graduação, lembro-me de uma avaliação em que constava a figura 08. Ela se enquadra nessa discussão, pois ao analisarmos, notamos que os recursos linguísticos tipográficos materializados pela língua tendem à construção de um sentido literal. Nesse caso, seria um exemplo da língua pela língua. Ao adotarmos, por outro lado, uma concepção direcionada à linguagem, podemos traçar novas leituras, pois passamos a considerar outras semioses empregadas na construção de sentidos, como as vestimentas, os balões, a fonte do texto, as cores utilizadas, as expressões faciais, o cenário, por exemplo. É por isso que a linguagem se configura como heterogênea e polissêmica (Viana, 2009) e “precisa ser entendida na sua opacidade, e não na sua suposta transparência” (Menezes De Souza; Hashiguti, 2022, p. 156).

**Figura 08** — Diferentes possibilidades de construção de sentido por meio da linguagem



Fonte: <https://abrir.link/OYJkk>

Há de se considerar que a língua/linguagem estão envoltas de poder e colonialidades, o que problematiza as concepções de neutralidade e imparcialidade nas relações humanas. Se usamos a linguagem para construir sentidos, dissociá-la das experiências e contextos que

permeiam essa construção implica em um apagamento das diferenças que nos constitui e omissão das identidades e ideologias que perpassam tais práticas. Compreendo, assim, a língua e linguagem como práticas sociais discursivas (Silva Júnior; Matos, 2019) que estão imersas em contextos sociais, históricos, culturais, econômicos influenciados por relações de poder, normas, valores éticos e morais. Considerando a figura 08, ao fazer uma análise partindo da argumentação aqui exposta, podemos evidenciar algumas leituras subjacentes materializadas pela linguagem. Primeiramente, se considerarmos o contexto, há de se questionar: quem fala e de onde fala? É um local de prestígio, hegemônico ou marginalizado? Quem ou o que define esses locais como hegemônicos ou marginalizados? Em segundo lugar, podemos considerar o caráter multimodal na elaboração dessa charge, como posto por Façanha (2018), e problematizar quais vivências e ou experiências culminaram na construção dessa imagem. Como os recursos semióticos foram empregados de modo a delimitar questões éticas, morais, culturais e sociais? Esses são apenas alguns questionamentos que emergem da minha leitura e que evidenciam as relações de poder e colonialidades intrínsecas à linguagem, demonstrando que a imparcialidade e neutralidade não a constitui.

Embora alguns afirmem que são neutros em determinados assuntos, assumir a neutralidade também é um posicionamento. Na imagem acima, o criador se posicionou diante de sua criação, não só ao escolher um recurso em detrimento de outro, como também ao determinar o discurso e as formas de materialização deste por meio dos arranjos semióticos. É por isso que o caráter comunicacional da língua e da linguagem é limitante, pois não se materializa apenas na transmissão de informações, mas também de ideologias permeadas de colonialidades capazes de favorecer grupos sociais ou privá-los do acesso a direitos e oportunidades; da ascensão social e da participação efetiva na sociedade. Para Gnerre (1991), a linguagem é uma ferramenta que contribui para manutenção das relações de poder, visto que, por meio dela, é possível persuadir e influenciar as percepções, opiniões e comportamentos das pessoas. Para além disso, também é possível excluí-las de práticas sociais, negando-lhes voz e vez em ambientes outros, incluindo os hegemônicos e engessados.

Este fator se enquadra no que Veronelli (2016) denominou de colonialidade da linguagem. Um claro exemplo disso são os documentos governamentais que apresentam as leis que regem uma nação, estado ou município. Muitas pessoas, em especial os menos favorecidos, não compreendem os direitos que detêm por não possuírem domínio da norma culta que constitui estes documentos, distanciando estas pessoas de práticas sociais diversas. Conseqüentemente, o poder de decisão e os benefícios que estes documentos proporcionam ficam restritos a uma pequena parcela da sociedade que dará continuidade a esse mecanismo de

exclusão. Além disso, não posso deixar de mencionar que se um sujeito não tem ciência ou não compreende os efeitos destes documentos sobre ele, não questionará quais leis estão sendo implementadas, modificadas ou excluídas, ocasionando uma perpetuação das relações coloniais e uma possível submissão desses indivíduos aos sistemas de poder.

Considerando as discussões aqui postas, nessa seção apresentarei uma intersecção entre letramentos digitais, decolonialidade e multimodalidade, demarcando as motivações pelas quais elas são constituintes deste trabalho.

## **2.1 Decolonialidade e letramentos digitais: a prática docente na perspectiva da educação linguística em inglês**

As discussões acerca da decolonialidade são relativamente recentes (Quijano, 2005; Walsh, 2013; Sousa Santos, 2018; Matos, 2019; Rezende *et al.*, 2020) e tem se popularizado para além da academia, embora timidamente. Lembro-me que ainda na graduação, entre 2016 e 2021, já acompanhava as discussões sobre a temática e sentia um certo desconforto com as palestras. Não era um desconforto cujo sentido estava atrelado a algo negativo ou desagradável, pelo contrário, sentia as discussões desestabilizando as concepções e verdades cristalizadas que possuía na época de tal forma que me levava a refletir sobre diversas situações as quais perpassavam o meu cotidiano.

Tais desestabilizações me levaram, dentre outras coisas, a estabelecer intersecções entre decolonialidade, letramentos digitais e multimodalidade no meu projeto de pesquisa para o mestrado em Letras.

No mestrado, cursei uma disciplina específica intitulada “Formação Docente e Educação Linguística em Perspectiva Decolonial” a qual intensificou consideravelmente as reflexões sobre meu papel enquanto docente e sujeito inserido em um contexto social. Embora tivesse sido ofertada remotamente durante o período da pandemia da COVID-19, foi uma disciplina em que tive ótimas experiências e pude aprofundar meus conhecimentos sobre a temática. A cada leitura, uma nova desconstrução e uma vontade enorme de modificar ou incluir as discussões em meu projeto de pesquisa. Mas sabemos que não funciona assim. Tive que delimitar o corpus teórico de modo a assegurar uma abrangência necessária capaz de atingir os objetivos propostos no projeto de pesquisa. Algumas das discussões ficaram de fora do meu projeto, mas certamente não ficaram de fora das minhas práticas enquanto pesquisador, estudante e professor. Algumas delas integraram este trabalho, outras agregaram em minha vida

pessoal, ampliando minhas perspectivas e formas de ler as relações socioculturais que permeiam o meu cotidiano.

Ao cursar essa disciplina, uma das observações que pude constatar e que também se faz presente nos escritos de Rezende *et al.* (2020) é a frequente discussão acerca da decolonialidade, mas com pouco enfoque nas problematizações relacionadas às colonialidades. Segundo as autoras, “todas/os querem promover a decolonialidade, enfrentando a colonialidade, mas sem a preocupação de conhecer o que foi a colonização do Brasil” (Rezende *et al.*, 2020, p. 18). Por isso, para compreender os princípios que sustentam a decolonialidade, apresento brevemente o que seriam as colonialidades e como ela está enraizada em nossas relações, ainda que inconscientemente.

A colonialidade, segundo Mignolo (2011), é uma invenção que teve seu surgimento na modernidade ocidental. Para o autor, a modernidade e a colonialidade constituem os dois lados de uma mesma moeda, uma vez que, à medida que se criou a noção de modernidade, uma forma de enxergar o mundo tornou-se mais importante que outra, promovendo a valorização de determinadas ideias, concepções e práticas em detrimento de outras. Para Mignolo, a colonialidade persiste através de quatro noções intrinsecamente ligadas à modernidade: novidade, progresso, salvação e desenvolvimento. Estas noções, interconectadas, resultam na colonização do espaço e do tempo. Deste modo, não há como dissociar colonialidade da modernidade, posto que “a colonialidade é constitutiva da modernidade; não existe modernidade, não pode existir, sem a colonialidade” (Mignolo, 2011, p. 03, tradução minha)<sup>14</sup>.

Além disso, é válido destacar que a colonialidade é produto do colonialismo. Este último remete a um processo histórico de imposição de identidades, práticas, crenças, costumes, saberes sobre outras pessoas, os colonizados, que por sua vez, têm suas singularidades invisibilizadas. Ao longo dos anos, os traços constitutivos dos colonizadores, sejam eles epistêmicos, sociais, culturais, foram se consolidando como modelos a serem seguidos e, conseqüentemente, foram reproduzidos até se perpetuarem no imaginário daqueles que não fazem parte dessa conjuntura, em uma tentativa de colocá-los em uma condição subalterna, na qual suas epistemes são banalizadas e configuradas como irrelevantes ou não-epistemológicas. Esses resquícios, ainda predominantes na sociedade contemporânea, são denominados de colonialidades. Nesse sentido, Tonial, Maheirie e Garcia Júnior (2017) compreendem a colonialidade como um elemento simbólico que mantém as relações de poder e concepções advindas das práticas dos colonizadores. Tais resquícios podem ser identificados na linguagem

---

<sup>14</sup> “Coloniality is constitutive of modernity; there is no modernity, there cannot be, without coloniality” (Mignolo, 2009, p. 43).

(Veronelli, 2016), nas relações de poder (Quijano, 2005), nos contextos educacionais (Walsh, 2013; Paraquett, 2010; Matos, 2014; Rezende *et al.*, 2020) dentre outros espaços.

Inevitavelmente, essas colonialidades adentram diversos espaços e reconfiguram as formas pelas quais (re/des) construímos nossas relações. Diante desse contexto, novos olhares foram lançados sobre essas relações, levando a uma problematização das estruturas que as sustentam. Tais problematizações culminaram no que conhecemos hoje como decolonialidade. Segundo Walsh (2013, p. 67, tradução minha) “a decolonialidade não é uma teoria a seguir, mas um projeto a assumir. É um processo acional para caminhar pedagogicamente”<sup>15</sup>. Similarmente, Rezende *et al.* (2020, p. 20) afirmam que a decolonialidade não se trata de uma teoria, mas “uma postura de enfrentamento que modifica a interpretação das teorias”.

Estou de acordo com as autoras, pois enfatizam que a decolonialidade não é simplesmente uma teoria a ser adotada passivamente, mas sim um projeto ativo que exige um engajamento crítico e consciente. Trata-se de uma postura que requer ação, enfrentamento e constante reflexão para reconfigurar os padrões eurocêtricos preestabelecidos de modo a contemplar vozes outras. É, em outras palavras, parafraseando Kumaravadeivelu (2001), teorizar a prática e praticar a teoria.

Ao trazer esse cenário para o contexto educacional, essa postura decolonial crítica-reflexiva se torna ainda mais complexa e necessária. Compreendo a escola como um espaço heterogêneo que agrega diferentes identidades, costumes, saberes, gêneros e raças, tornando este ambiente em uma comunidade plural capaz de promover a transformação por meio de práticas sociais situadas. A diversidade desse contexto se torna essencial para a construção de sentidos a partir de perspectivas outras, fazendo deste espaço um verdadeiro propiciador de desaprendizagens (Fabrício, 2006) e transgressões (Pennycook, 2006). Ao docente, assumir uma postura decolonial não é uma tarefa fácil. Como mencionei no início desta seção, as colonialidades são constituintes de nossas práticas, incluindo as práticas do professor. Deste modo, concordo com Menezes de Souza e Duboc (2021) ao argumentarem que, a pressa para “ser decolonial”, vai de encontro ao perigo de associar as colonialidades apenas aos outros, como se não fossem constituintes de nós mesmos. Tenho a impressão de que sempre buscamos terceirizar tais efeitos, excluindo quaisquer possibilidades de que nós também podemos estar reforçando colonialidades. Inevitavelmente, todas essas percepções, ligadas ao colonialismo, adentram as instituições de ensino, justamente por não nos considerarmos, em alguns casos,

---

<sup>15</sup> “la decolonialidad no es una teoría por seguir sino un proyecto por asumir. Es un proceso accional para pedagógicamente andar” (Walsh, 2013, p. 67).

como propagadores de pensamentos e ações coloniais. Assim, um espaço aberto à inclusão, torna-se ao mesmo tempo segregador e excludente, embora de forma silenciosa e sorradeira.

A postura decolonial — ou projeto decolonial — emerge das constantes observações do próprio eu e de tudo aquilo que o constitui enquanto indivíduo (sua comunidade, seus familiares, costumes, tradições). Ninguém lê um texto sobre práticas decoloniais e no dia seguinte acorda livre das concepções coloniais pronto para fazer um trabalho totalmente diferente em sala de aula. Muito pelo contrário. Este é um processo contínuo e ininterrupto de (auto)questionamentos, (auto)reflexões e (auto)análises. Acredito que sempre encontraremos traços coloniais em nossas práticas, sejam elas sociais (nas interações com o próprio eu ou o outro, incluindo as tecnologias) ou pedagógicas (em nossas práxis, enquanto formadores), o que nos leva a esse processo sem fim de construção e desconstrução.

Em minha concepção, estar aberto à re/des/construção é um dos princípios da decolonialidade. Ao abraçarmos as incertezas e imprevisibilidades em relação ao que consideramos verdade, permitimo-nos reinterpretar e ressignificar nossas experiências humanas, levando a uma compreensão ampla de que as verdades não são fixas, mas mutáveis e fluidas. Nesse sentido, Menezes de Souza e Duboc (2021, p. 881, tradução minha) afirmam que a “‘autodecolonização’ pode ser essencial para perceber a localização e os discursos da colonialidade que constituem tanto o analista como sujeito quanto o que está sendo analisado e sua interconexão”.<sup>16</sup>

Enquanto professores de língua inglesa, sempre nos deparamos com verdades localizadas em nossa sala de aula, verdades que se constroem, reconstroem, se destroem ou são destruídas, por isso essa autodecolonização é fundamental para o direcionamento de nossas práticas pedagógicas. Constantemente ouço questionamentos no que concerne à utilidade do inglês na vida dos estudantes, por exemplo, e parece-me que minhas respostas não agregam a bagagem que o aluno traz consigo. Sei que minha concepção parte de um lócus de enunciação diferente e pode não fazer sentido para os alunos, uma vez que cada indivíduo possui formas singulares de interpretar, vivenciar, lidar e experienciar determinadas situações. Em 2021, ao elaborar meu pré-projeto de mestrado, refleti sobre essas indagações que sempre se fizeram presentes em minhas aulas. Então, pensei em unir alguma temática presente em minha cidade como forma de não só dar sentido às aulas de inglês, como também materializar algum aspecto da cultura da minha terra natal nos escritos acadêmicos.

---

<sup>16</sup> “‘self-decolonization’ may be essential in order to perceive the location and discourses of coloniality that constitute both the analyst as subject and what is being analyzed and their interconnection” (Menezes De Souza; Duboc, 2021, p. 881).

Naquela época, eu tinha uma verdade cristalizada e limitante sobre culturas, principalmente quando relacionadas à língua inglesa. Acreditava que as culturas hegemônicas, impulsionadas pela globalização, presentes na mídia de massa (*mainstream*), nos livros didáticos de inglês propiciavam apenas apagamento e exclusões das culturas locais. Eu desconsiderava a troca mútua de ideias que elas possibilitam, principalmente em minha sala de aula, por meio de uma prática pedagógica pautada na educação linguística. Em contraposição, visava trabalhar em meu pré-projeto com culturas locais como uma forma de combate e enfrentamento a esses apagamentos. Inicialmente, havia pensado na Festa do Mastro<sup>17</sup>, evento cultural que ocorre anualmente no mês de junho, por se tratar de uma tradição com mais de 80 anos muito conhecida no município de Capela, onde resido e leciono. Em primeira instância, até parece louvável dar sentido às aulas de inglês por meio destas manifestações locais, mas algumas questões perpassam por essa abordagem, necessitando uma revisão metodológica e epistêmica.

**Figura 09** — Festa do Mastro: manifestação cultural típica do município de Capela/SE



Fonte: <https://abrir.link/eYybY>

---

<sup>17</sup> Criada no final da década de 1930, a Festa do Mastro é típica do município de Capela/SE e é constituída por folgedos (Sarandaia e Baiana, por exemplo) com o intuito de arrecadar prêmios que, posteriormente, serão postos em uma árvore (mastro) retirada em uma reserva da mata atlântica presente no município. A retirada envolve um cortejo até a floresta ao som de pífanos, zabumba, triângulo, trios elétricos e muita lama. A última etapa da festa consiste na queima do mastro com todos os prêmios arrecadados, enquanto os participantes tentam pegá-los ao caírem da árvore (Costa, 2021).

As controvérsias em relação aos aspectos metodológicos, por exemplo, surgem devido ao fato de que a existência de uma cultura específica em um determinado contexto não implica necessariamente que ela represente a todos ou que todos estejam envolvidos nela. Nesse processo, entram várias questões identitárias e culturais que poderiam afetar as múltiplas classes sociais envolvidas no contexto de aplicação da sequência didática. No que concerne às questões epistemológicas, a escolha de apenas um aspecto cultural para desenvolver a SD seria uma postura colonial, pois estaria privilegiando uma em detrimento de outras, a não ser que servisse de suporte para um debate plural, por meio da educação linguística, até então não vislumbrado por mim na construção do projeto de pesquisa. Além disso, é preciso considerar que há a coexistência de diferentes expressões culturais — ainda que de forma desigual ou limitante — em que a cultura global ressignifica a local e vice-versa, criando, portanto, sujeitos fragmentados (Hall, 2006). Essas reflexões me levaram a adotar o termo “vivências e experiências locais” em contraposição à “cultura”, ou seja, o foco recai sobre os saberes socioculturais que meu aluno traz para a sala de aula e como eu posso aproveitá-los nas aulas de língua inglesa de modo a des/re/construir sentidos. Tal perspectiva vai além das concepções tradicionais sobre ensino-aprendizagem de línguas e adentra no terreno da educação linguística mediada por uma abordagem ecológica.

Mas, afinal, o que seria a educação linguística? Como ela se relaciona com a abordagem ecológica? E, principalmente, por que a adoto neste trabalho? Começarei por este último questionamento.

Enquanto professor de língua inglesa, estou sujeito a diversas situações em sala de aula. Em meus 05 anos de atuação vi e vejo alguns alunos em busca de cursos de inglês para tornarem-se *fluentes* na língua. Compreendo que vários fatores motivam essa escolha, mas sinto que eles não veem possibilidade de aprendê-la na escola, por isso recorrem aos cursos de idiomas. Por um lado, fico feliz por ver interesse dos alunos em buscar novos conhecimentos. No entanto, esta realidade também me leva a refletir sobre o meu trabalho enquanto educador. Será que eu não estou desenvolvendo um bom trabalho? Será que minhas aulas não vão ao encontro e interesses dos estudantes? Por que a possibilidade de aprender inglês na escola parece estar tão distante? A educação linguística, nesse contexto, assume um papel essencial para mim, pois para que eu possa desenvolver práticas criticamente situadas de modo a transformar esse cenário, eu preciso, inicialmente, desenvolver-me enquanto cidadão crítico. Se por um lado tais questionamentos me desmotivam, por outro, me induzem a reinventar meu fazer pedagógico e não assumir uma certa linearidade, pois vejo essas situações como sinônimo de desestabilização e, conseqüentemente, propiciadoras de rupturas epistemológicas.

Em espaços em que a língua é trabalhada de forma a desenvolver apenas as competências linguísticas, dificilmente a criticidade poderá assumir uma posição de prestígio, abrindo margem para que colonialidades continuem a se perpetuar. A criticidade que defendo neste trabalho parte do pressuposto de crítica como construção social que não se restringe a altos patamares de estudo, mas perpassam pelas percepções sociais que indivíduos possuem e/ou adquirem por meio de suas experiências, não necessariamente relacionadas à escolarização (Monte Mór, 2013).

Desse modo, pensar em educação linguística é compreender que as rupturas propiciadas pelo ambiente escolar fazem parte do processo de construção de sentidos dos alunos e também do professor, revelando que o ensino de línguas vai além da aquisição de um idioma, englobando também as ideologias e relações de poder e, conseqüentemente, propiciando a adoção de perspectivas críticas. Acredito que a educação linguística traz para o cerne das discussões esses aspectos que, de certo modo, têm sido negligenciados no ensino de línguas, principalmente quando grandes indústrias encaixotam abordagens e métodos com o intuito de lucrar, deixando a formação cidadã em segundo plano.

Entendo a educação linguística, assim como Ferraz (2018), como uma revisitação e expansão da concepção de “ensino-aprendizagem”, de forma a distanciar-se dessa concepção capitalista de ensino de línguas que foi moldada por grandes organizações empresariais. Assim, partir de uma perspectiva pautada na educação linguística é repensar a práxis de modo a “realizar um ensino linguístico ao mesmo tempo em que se formam cidadãos críticos por meio desse ensino” (Ferraz, 2018, p. 73). Em outras palavras, é utilizar a língua, neste caso o inglês, como meio para desenvolver alunos, crítica e reflexivamente, engajados nas práticas sociais que permeiam suas vivências e experiências, sendo agentes de transformação.

Em 2018 tive a oportunidade de estudar em uma instituição de ensino de idiomas e constatei, ainda nas primeiras aulas, que a criticidade sequer tinha espaço nas aulas e nos materiais. Não tenho dúvidas de que meu olhar crítico advinha da graduação em Letras que estava cursando, pois eu estava estudando para me tornar professor, então, era inevitável não analisar os métodos empregados, as abordagens, os materiais. Fruto do mercantilismo, o ensino tinha enfoque apenas em habilidades linguísticas e, assim como outras instituições, prezava pela comunicação oral ainda nas primeiras aulas. O que me intriga nesse cenário é a separação da língua de seus contextos reais de uso, que hoje avalio como práticas que vão em direção oposta à educação linguística. Siqueira (2018) argumenta que se torna desafiador abordar o tema da educação linguística, uma vez que o ensino de línguas se transformou em um verdadeiro comércio.

Não há como negar a veracidade desta afirmação, pois os modelos de ensino criados e exportados por grandes empresas influenciam diversos contextos, abrangendo não apenas os cursos de idiomas, mas também as escolas que ofertam educação básica, por exemplo. Durante o período em que estudei no Centro de Excelência Edélzio Vieira de Melo, tive duas professoras de língua inglesa, uma que me acompanhou durante o ensino fundamental anos finais, outra no ensino médio. Ambas muito competentes e comprometidas com a docência. No entanto, as metodologias adotadas seguiam caminhos em que a língua se distanciava dos contextos de uso, das ideologias, das relações de poder, o que, comumente, é característico das abordagens e métodos vendidos e propagados por grandes empresas.

Não vejo as práticas desenvolvidas por minhas professoras como meios que pudessem estimular a criticidade dos alunos, visto que, segundo Zacchi (2018b, p. 242) a educação linguística “é, entre outras coisas, promover o uso de línguas e linguagens para que o sujeito questione o lugar, privilegiado ou não, que ele e os grupos a que pertence ocupam na sociedade”. A mecanicidade das aulas, de fato, sobrepunha qualquer possibilidade de um trabalho crítico que pudesse englobar, por meio da língua/linguagem, discussões sobre temáticas que perpassam as práticas sociais dos estudantes e do professor. Lembro-me que durante o ensino fundamental precisava decorar a tradução de pequenos textos em inglês, pois eles constariam na avaliação; assim como aplicar as regras gramaticais de diferentes tempos verbais. Entendo que as práticas desenvolvidas refletem diferentes *loci* que emergem desde as vivências à formação do docente. Há, no entanto, diferentes fatores que implicam nesse processo como, por exemplo: a) a reprodução de metodologias acríticas de professores anteriores; b) as influências de um mercado competitivo que privilegia e/ou exclui determinadas práticas; c) o pouco contato com teorias críticas; d) comodismo, uma vez que em metodologias engessadas basta seguir fórmulas e “receitas” prontas; e) jornadas de trabalho excessivas; f) condições precárias de trabalho, dentre outros.

Adotar uma concepção de ensino pautada na educação linguística é desafiador, não podemos negar. Os exemplos acima não se distanciam da minha realidade. Muitas vezes encontrei-me em modo automático desenvolvendo práticas acríticas focadas no ensino descontextualizado de gramática, seguindo fórmulas prontas ou sem a devida problematização das proposições feitas por mim ou pelo livro didático. Eu estava ensinando a língua pela língua, sem levar em consideração as questões de ordem social atreladas à ela. Não me envergonho em dizer que comecei a trilhar caminhos rumo à criticidade recentemente, embora de forma tímida. A pandemia me fez repensar muitas das práticas que eu desenvolvia em sala, levando-me a perceber que determinadas metodologias não eram adequadas ao ensino remoto e,

consequentemente, desarticuladas com a realidade dos estudantes, até mesmo no contexto presencial. Notar determinados padrões acríticos na forma como eu ministrava as aulas foi um grande passo para a ressignificação e adaptação das minhas escolhas metodológicas e epistemológicas, fazendo-me trilhar caminhos rumo a uma perspectiva pautada na educação linguística, adotada neste trabalho.

As colonialidades envoltas em nossas práticas moldam as nossas escolhas, deste modo, optar por meios tecnicistas ou estruturalistas é uma forma de perpetuar essas colonialidades, posto que se não há um trabalho crítico, não há problematização de tudo aquilo que perpassa nossas vivências. É continuar em uma bolha perfeita impenetrável que deixa às margens todas as desigualdades e injustiças, uma vez que elas parecem não afetar aqueles que estão do lado de dentro. O trabalho a partir da educação linguística é, também, uma forma de resistir às amarras coloniais; logo, possibilita que alunos e professores sejam mais sensíveis aos contextos sociais em que estão inseridos, atuando como agentes de transformação. Por este motivo, concordo com Mattos (2018, p. 31), quando a autora argumenta que para “exercer esse papel dentro de sala de aula por meio da educação linguística crítica, os professores de línguas também precisam se tornar críticos”. Posso dizer que estou neste processo.

A sensibilidade aos diversos contextos é algo essencial no direcionamento das práticas pedagógicas dos professores. Enquanto docentes, devemos estar atentos às singularidades de cada aluno, de modo a não invisibilizar ou marginalizar os saberes que trazem consigo para o ambiente escolar. É por isso que considero a abordagem ecológica (Reyes; Iddings; Feller, 2016; Iddings, 2018) como um alicerce para as práticas em educação linguística. Elas estão interseccionadas e em constante diálogo. Compreendo a práxis pedagógica como geograficamente e epistemologicamente situada. Deste modo, não há como desenvolver práticas em educação linguística, sem considerar o lócus em que os estudantes e professor estão inseridos. Esse lócus implica em saberes outros, (in)formais, (des)marginalizados, privilegiados, (in)visibilizados que são propícios para, parafraseando Mattos (2018), o desenvolvimento da consciência crítica dos estudantes em nossas salas de aula. Quando pensei em abordar culturas locais, em uma tentativa de situar e materializar o ensino de língua inglesa, eu estava colocando em evidência uma cultura local, de certo modo privilegiada, sem a devida problematização do porquê aquela manifestação estaria no cerne das discussões — em uma posição de prestígio — e quais outras não tiveram oportunidade de integrar os debates. Eu tive, na época, um olhar ingênuo e acrítico influenciado por colonialidades, pois considerava, naquele momento, apenas o meu lócus de enunciação (ou talvez o lócus do outro, assumido por mim).

A reflexão sobre as práticas que eu desenvolveria com meus alunos me fizeram adotar o termo “vivências e experiências locais” por compreender a abrangência do termo “culturas” e a possibilidade de solidificar colonialidades ao favorecer/desconsiderar determinadas manifestações. Ao adotar a abordagem ecológica, a qual inclui, segundo Iddings (2018, p. 509, tradução minha) “uma perspectiva de aprendizagem situada que se move através dos múltiplos contextos de casa, escola, bairros e comunidades”<sup>18</sup>, a ênfase está na mediação que o professor exercerá, não na centralidade dele. Além disso, é uma forma de validar e dialogar com os conhecimentos e saberes que os alunos já possuem, muitas vezes estigmatizados e distanciados do ensino institucionalizado oferecido em nossas escolas.

Tal perspectiva considera dois pilares essenciais para a práxis pedagógica, sendo eles: as *emergências* e as *affordances*. O primeiro pilar parte da concepção de que a aprendizagem é situada e *emerge* das relações e manutenções sociais entre aprendiz e o meio no qual está inserido. O segundo está relacionado às *ferramentas* e/ou *oportunidades* disponíveis para que o docente possa mediar significativamente as interações e processos de aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, concordo com Santana, Santana e Nascimento (2023, p. 236) ao argumentarem que “a abordagem ecológica propõe repensar o papel do professor em sala de aula, colocando-o em uma posição que favoreça o desenvolvimento dos estudantes sem invisibilizar as vivências que estes possuem”.

Diante disso, é inevitável, considerando essa discussão, refletir sobre as diversas vezes nas quais eu simplesmente ignorei e/ou invisibilizei as vivências que meus alunos possuem em detrimento de dar conta de um currículo escolar pouco flexibilizado e colonizado que, constantemente, nós professores, somos cobrados a cumprir. Isto nos leva, conseqüentemente, a não repensar o currículo e suas conexões com as demandas sociais em constante emergência de modo a trazer as vivências dos estudantes para o cerne das discussões. É crucial reavaliar o currículo e a práxis de forma a integrar essas vivências em discussões e atividades em sala — e para além dela, proporcionando aos estudantes um ambiente de aprendizado mais inclusivo, significativo e enriquecedor. Assim, poderemos trilhar caminhos rumo a uma educação linguística mais sensível às realidades e demandas sociais em constante evolução com o objetivo de combater, segundo Siqueira (2018, p. 204), as desigualdades e “práticas de subalternização e opressão que tanto alimentam as tão comuns e naturalizadas relações assimétricas dos espaços sociais que habitamos”. Por esse motivo, também considerar os *funds of knowledge* (Reyes; Iddings; Feller, 2016; Iddings, 2018), ou seja, o vasto repertório cultural,

---

<sup>18</sup> “a perspective of learning as situated in and as moving across the multiple contexts of home, school, neighborhoods, and communities” (Iddings, 2018, p. 509).

vivencial e experimental que os alunos possuem é extremamente importante para criar espaços mais abertos à diversidade e pluralidade de saber.

Segundo Iddings (2018, p. 510, tradução minha) “o desenvolvimento de uma perspectiva de *funds of knowledge* enfatiza a análise dos eventos da vida cotidiana e das formas como as pessoas vivem culturalmente”<sup>19</sup>, o que nos leva a problematizar, por meio de uma educação linguística crítica, os padrões hegemônicos e/ou marginalizados nos espaços sociais, sejam eles virtuais ou não. Em outras palavras, é uma forma de levar os alunos a refletirem sobre a posição social, cultural e epistêmica em que se encontram, de modo a desenvolverem consciência crítica acerca de questões que os cercam, propiciando, caso queiram, transformações de suas realidades. Assim, ao levar em consideração o contexto educacional, vejo os *funds of knowledge*, dentro da seara da abordagem ecológica e da educação linguística, como um potencializador capaz de propiciar a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Além disso, os *funds of knowledge* e abordagem ecológica também permitem ampliar o escopo de pesquisa dentro da LA, uma vez que podem contribuir para a expansão da concepção de língua, ensino e pesquisa, fazendo com que essa área se torne cada vez mais plural e dialógica.

Há de se considerar também que, com o advento das tecnologias digitais, novos paradigmas emergem, desafiando consideravelmente a construção de um modelo de sociedade mais inclusivo, equitativo e, acima de tudo, crítico. Padrões hegemônicos são cada vez mais fossilizados, enquanto outros são postos mais além das linhas abissais. Nessa nova reconfiguração, as marcações do que é considerado como “verdade” e o que não é, são delineadamente marcados e categorizados por algoritmos e inteligências artificiais, evidenciando a nova roupagem que as colonialidades recebem para perpetuar velhas práticas, pensamentos, formas de ser e estar nestes ambientes virtuais. Diante desse cenário, é essencial promover práticas voltadas para o desenvolvimento de letramentos digitais, já que falar em questões (de)coloniais é, entre outras coisas, refletir sobre estas concepções em ambientes outros — como os virtuais, por exemplo — e como eles são afetados, moldados e ressignificados.

Compreendo os letramentos digitais como práticas socioculturalmente situadas que se distanciam de abordagens tecnicistas focadas no manuseio de aparelhos tecnológicos (Lankshear; Knobel, 2006b; Nascimento; Knobel, 2017), possibilitando ao indivíduo a interação com diferentes modalidades (gestual, visual, oral, sensorial...) de uma forma crítica

---

<sup>19</sup> "The development of a funds of knowledge perspective emphasizes the analysis of everyday life events and of the ways people live culturally" (Iddings, 2018, p. 510).

e reflexiva por meio das mídias digitais. O termo é adotado no plural justamente por entender essa multiplicidade de práticas emergentes nos ambientes virtuais e as diferentes formas por meio das quais as pessoas se relacionam com elas. Segundo Lankshear e Knobel (2006b, p. 16-17, tradução minha):

[...] existem muitas práticas sociais qualitativamente diferentes de leitura e escrita, e muitas concepções diferentes do que está envolvido na leitura e na escrita. Existem muitas maneiras culturais pelas quais as pessoas leem e escrevem. Os indivíduos entram e saem de múltiplas formas de ler e escrever.<sup>20</sup>

Com base no fragmento acima, compreendo que adotar a perspectiva dos letramentos, no plural, engloba as diversas práticas sociais propiciadas por meio das linguagens, estejam elas presentes no mundo virtual ou físico. Em outras palavras, os autores argumentam que há muitos letramentos e limitá-los (fazendo uso do singular) é reduzir tais práticas a habilidades técnicas atreladas ao manuseio do recurso tecnológico (Lankshear; Knobel, 2006b; Nascimento; Knobel, 2017; Santana; Santana; Nascimento, 2023). Atualmente, letrar-se digitalmente não é saber como acessar as configurações de um computador, saber formatá-lo ou dominar os recursos do *Word* ou *Powerpoint*. Pelo contrário, é fazer uso destes recursos para engajar-se em contextos de negociação, (re/des) construção, (re/des) aprendizagem de significados.

Lankshear e Knobel (2006a, p. 64, tradução minha) definem letramentos como “formas socialmente reconhecidas de gerar, comunicar e negociar conteúdo significativo por meio de textos codificados em contextos de participação em Discursos (ou como membros de Discursos)”<sup>21</sup>. Para além disso, é também uma forma de reconhecer que resquícios do colonialismo permeiam estes textos codificados e, conseqüentemente, moldam as nossas formas de pensar e agir dentro dos espaços virtuais, como também fora deles. Nesse contexto, as grandes empresas de tecnologia digital (*Big Techs*) também contribuem para o fortalecimento de colonialidades, pois estabelecem padrões e normas que moldam a experiência de navegação, o consumo e produção de conteúdo, até mesmo nossos *loci* de enunciação são perpassados por estas plataformas. Sem dúvidas, estamos sujeitos a essa mudança, uma vez que nossas práticas são mediadas por estes serviços *online*, estando presentes em diversas atividades que

---

<sup>20</sup> “[...] there are very many qualitatively different social practices of reading and writing, and many different conceptions of what is involved in reading and writing. There are very many cultural *ways* in which people read and write. Individuals move in and out of multiple ways of reading and writing. In other words, there are very many literacies” (Lankshear; Knobel, 2006b, p. 16-17).

<sup>21</sup> “We define literacies as ‘socially recognized ways of generating, communicating and negotiating meaningful content through the medium of encoded texts within contexts of participation in Discourses (or as members of Discourses)’” (Lankshear; Knobel, 2006a, p. 64).

desenvolvemos em nossas rotinas. Isso foi evidenciado durante a pandemia de COVID-19, quando as escolas se tornaram subordinadas às tecnologias digitais de grandes corporações. À medida que essas plataformas começaram a cobrar por seus serviços, percebemos o quão submissos estávamos/estamos. Nossos dados estão agora, mais do que nunca, nas mãos de empresas que os utilizam contra nós, visando não só maximizar seus lucros e influenciar nossos comportamentos e decisões de consumo de maneira sutil e persuasiva, mas também adentrar, como pontua Ávila (2020), em locais pouco explorados com vistas a coletar os dados que ainda não possuem. Estamos, então, diante de um novo paradigma que não é advindo da pandemia, mas que foi intensificado por ela: o colonialismo digital (Ávila, 2020; Kwet, 2019), destacando mais um desafio para a prática docente, uma vez que a escola não está isenta de sofrer tal impacto.

Vejo na educação linguística um considerável potencial para lidar com estes desafios, uma vez que a entendo como um terreno mutante e movedição devido aos diálogos estabelecidos com outros campos de estudo (Zacchi, 2018b). Os letramentos digitais e a multimodalidade estão inseridos neste cerne, configurando-se, dentre outros, como elementos fundamentais no contexto da educação linguística atual, por prover subsídios que auxiliem não apenas na compreensão, mas também na problematização de estruturas impostas em um mundo cada vez mais tecnológico, interconectado e permeado por colonialidades. Portanto, na próxima subseção, apresentarei como estes estudos atravessam (em diferentes intensidades) minhas práticas enquanto professor de língua inglesa.

## **2.2 Motivações para o planejamento da SD: “eu, professor” e as experiências com tecnologias digitais, letramentos e multimodalidade**

A investigação do passado pode ser marcada por dor, conforto, desestabilização e enriquecimento. Trata-se de uma jornada multifacetada, por vezes contraditória, na qual encontramos uma ampla gama de vivências e emoções que revelam o nosso “eu” mais íntimo, a nossa essência, o nosso ponto de luz e escuridão, as nossas fraquezas e forças que moldam a forma de nos posicionarmos diante do outro. Compreendo que essas características não são inseparáveis da práxis pedagógica. Enquanto professores, colocamos um pouco de nós em cada plano de aula, em cada questionamento levantado, em cada (tentativa de) resposta dada aos estudantes. Nossas emoções e vivências estão presentes na sala de aula e influenciam significativamente cada deliberação feita (ou, principalmente, que não foi feita), assim como desencadeiam motivações capazes de gerar transformações do/no eu e do/no outro. Posto isso,

abordarei nesta subseção os fatores que me levaram a construir um trabalho alicerçado em tecnologias digitais, letramentos e multimodalidade.

Desde minha infância, minhas vivências foram permeadas por tecnologias, embora em diferentes níveis e proporções. Elas estão presentes nas roupas e calçados que utilizo, nos transportes que estreitam minhas jornadas, na comunicação rápida e eficaz por meio do telefone celular, nos óculos, na casa que me abriga nos dias chuvosos, neste texto digital (ou impresso algum dia). Parto do pressuposto de que tudo criado com o propósito de ampliar as capacidades humanas é considerado tecnologia (Monte Mór, 2017), assim como também a considero pertencente a dois grandes nichos: o digital (redes sociais, *tablets*, *notebooks*, *smartphones*...) e o analógico (caneta, caderno, mesa, óculos de sol, mochila...). É importante apresentar essa diferenciação, pois há percepções equivocadas, influenciadas pelos grandes avanços computacionais, que atrelam tecnologias apenas a aparelhos como *smartphones*, computadores, relógios e televisores inteligentes, por exemplo, desconsiderando outras criações que auxiliaram e ainda auxiliam nas demandas sociais. Apesar de compreender a existência desses dois nichos, focarei nas tecnologias digitais, por entender como essencial para a compreensão deste trabalho.

Ao consultar minhas memórias, percebo quão intrínseca foi minha relação com tecnologias digitais. Instantaneamente, a primeira lembrança que emerge remete ao dia em que ganhei meu primeiro celular em meados de 2010 e 2011. Na época, eu não possuía tal recurso tecnológico e, ao ver que a maioria dos meus amigos da escola o tinha, logo iniciei um processo de convencer minha mãe do porquê eu deveria obtê-lo. Ainda que os recursos financeiros fossem limitados e meus argumentos insustentáveis, ela fazia de tudo para satisfazer meus desejos e, com muito esforço, comprou o famoso “guitarrinha” (figura 10) — nome alternativo para o Q5 que se popularizou à época — a um familiar recém chegado de São Paulo. Naquele contexto, eu o considerava o celular perfeito! Imagine ter um aparelho telefônico que lhe permite ter acesso à internet, à TV, ao rádio, ligações, troca de mensagens de texto, câmera, músicas, jogos? À época, o acesso à internet era extremamente limitado, principalmente em aparelhos móveis. No entanto, as mensagens de SMS haviam se popularizado entre o meu grupo de amigos e se tornado uma parte essencial de nossa comunicação diária, permitindo-nos manter a conexão e o contato frequente, mesmo quando não podíamos nos encontrar pessoalmente.

**Figura 10** — Celular Q5

**Fonte:** [Https://abrir.link/vPrqs](https://abrir.link/vPrqs)

Algum tempo depois comecei a trabalhar em uma sorveteria local como vendedor de picolé ambulante, cujo trabalho proporcionou a aquisição de outro celular, o Nokia C2-02 (figura 11). Essa lembrança é muito significativa para mim, pois se trata do primeiro aparelho tecnológico digital fruto do esforço diário empregado por mim nas vendas de sorvetes. Significava não apenas que eu estava adquirindo um aparelho, mas atrelado a ele, a autonomia, o controle sobre minhas finanças e, conseqüentemente, o alívio financeiro à minha mãe.

O Nokia C2 foi uma inovação! A parte superior, *touchscreen*, dava um toque de modernização, algo que me fascinava. O acesso à internet, ainda limitado, era possível por meio dos dados móveis e aplicativos compatíveis com o sistema operacional, porém com interfaces totalmente diferentes. Algumas plataformas não possuíam versão *mobile*, como era o caso do *Facebook*, o que me direcionava às conhecidas *Lan Houses*, estabelecimentos que ofertavam, a preço popular, acesso à internet por meio de computadores de mesa. A popularização dos *smartphones* desestabilizaram grandes empresas que gerenciavam plataformas disponíveis apenas em *desktop*, como também os empreendimentos locais que lucravam com os serviços de acesso à *web*.

**Figura 11** — Celular Nokia C2-02

**Fonte:** [Https://abrir.link/uQwTZ](https://abrir.link/uQwTZ)

As primeiras versões *mobile*, então, surgiram, embora com poucos recursos. O Nokia C2 já incluía essas poucas funcionalidades — não muito atrativas, revelando a chegada de uma nova era que dava espaço à ubiquidade e à possibilidade de aprendizagem espontânea. De certo modo, as tecnologias digitais móveis propiciaram o que Santaella (2014) definiu como aprendizagem ubíqua, ou seja, a capacidade de aprender em qualquer lugar sob quaisquer circunstâncias e ocasiões de forma espontânea, desde que esteja conectado à internet. No entanto, a mudança no paradigma da aprendizagem não foi a única propiciada por estas tecnologias. A transição da web 1.0 para a 2.0 proporcionou transformações para além da conectividade, reconfigurando a forma como as relações eram estabelecidas nestas plataformas.

A web 1.0 é assim chamada em virtude da sua característica de linearidade presente na primeira versão da internet. Neste formato, os usuários somente teriam acesso, de forma estática, às informações contidas nela, similar a um jornal impresso, sem possibilidades de alterá-las ou criar seus próprios conteúdos (Santos, 2022). Em contrapartida, a web 2.0 refere-se ao processo transicional que possibilitou aos usuários terem maior participação diante das informações postas, podendo interagir com elas e com seus criadores (Gillespie, 2010; Santos, 2022). Posto isso, as redes sociais, como *Facebook*, *Orkut*, *Instagram*, nascem nesse formato de web facilitando a (re)criação, a troca de informações, ideias ou ações entre pessoas ou elementos. Não faço parte da geração que acompanhou as mudanças da web 1.0 para 2.0. Em minhas práticas já estava imerso na 2.0 e, sem dúvidas, fui influenciado e moldado pelas redes

sociais pertencentes a este nicho, considerando que elas são “[...] amplificadores do melhor e do pior, do sublime e do mundano, dos elementos significativos e triviais do comportamento humano, conhecimento e interação”<sup>22</sup> (Luke, 2018, p. 186, tradução minha). À época, não notava tal amplificação, tampouco a metamorfose na linguagem e nas formas de interação ocasionadas por estas plataformas. O que era posto nas telas transitava para os diálogos estabelecidos no mundo *off-line* e vice-versa; a escrita tipográfica modificava-se nas interações, as linguagens demarcavam o caráter híbrido e multimodal, antes poucos explorados. A popularidade das redes sociais impulsionava-me a estar online, acessar cada atualização dos meus amigos e manter-me atualizado, bem como a interagir e conversar com eles (talvez, hoje ainda seja assim, embora em menor proporção), mas nunca havia parado para refletir sobre essas transformações e sobre como elas me afetam.

Considerando o contexto em que estou inserido enquanto professor de língua inglesa, percebo que meus alunos também fazem parte, em maior ou menor grau, dessa cultura participativa propiciada pelas tecnologias digitais e que também, em diferentes intensidades, são afetados pelos discursos que circulam dentro destas plataformas, mesmo que não estejam diretamente expostos de forma digital a elas. É evidente como os impactos causados por elas demonstram como os letramentos e multimodalidade são fundamentais em nossas salas de aula. As grandes plataformas não estão preocupadas com as formas como os conteúdos produzidos no cerne de suas malhas afetam a sociedade, tampouco estão dispostas a criar políticas capazes de tornar acessíveis a forma que os dados são coletados e as questões éticas que perpassam a coleta destes, ao menos que interfiram em seus lucros. Noto que as mudanças ocorridas em ambientes virtuais têm maior participação de grupos sociais externos às grandes corporações, do que das próprias empresas. Portanto, é essencial, no contexto educacional, reconfigurar nossas práticas de modo a incluir essas discussões que também atravessam os muros escolares para que mais pessoas engajem-se nessas discussões com vistas a transformar estes espaços. Luke (2018, p. 188, tradução minha) argumenta que as práticas em sala

podem ser reorientadas para incluir o debate rigoroso, estudo e análise das comunicações digitais em termos de suas consequências reais como ações humanas; seus códigos ideológicos, científicos e culturais, reivindicações de verdade e significados; e suas possibilidades cotidianas de ação cultural e social baseada na comunidade — para arte e ciência, convivência humana e formas sustentáveis de vida.<sup>23</sup>

---

<sup>22</sup> “[...] amplifiers of the best and the worst, the sublime and the mundane, the significant and the most trivial elements of human behaviour, knowledge, and interaction” (Luke, 2018, p. 186).

<sup>23</sup> “can be refocused to include rigorous debate, study, and analysis of digital communications in terms of their real consequences as human actions; their ideological, scientific, and cultural codes, truth claims, and meanings; and

Essa abordagem, incluída na concepção de letramentos, permite aos alunos explorar não apenas as formas superficiais de interação, mas também adentrar nas tessituras mais profundas que as sustentam e suas implicações reais como ações humanas. Nesse contexto, ao propor um olhar direcionado aos letramentos digitais e à multimodalidade, visou destacar o caráter intrínseco e complementar existente entre elas na compreensão e construção das ideologias interligadas aos códigos. Se por um lado, a multimodalidade é entendida como a junção de artefatos (ou modos) socioculturalmente moldados que dialogam entre si de forma a criar novos sentidos e significados que, isoladamente, não seriam capazes de expressar (Kress, 2010; Zacchi, 2016), os letramentos complementam essa discussão, ao permitirem que esses artefatos, emergentes em ambientes virtuais ou não, possam ser compreendidos e problematizados por meio de uma abordagem crítica e reflexiva.

Kress (2010) argumenta que a multimodalidade faz parte da condição humana, por isso está presente em nosso cotidiano, evidenciando que nossas práticas são essencialmente multimodais. Se analisarmos, por exemplo, a figura 08 apresentada nesta seção, podemos notar a presença de artefatos multimodais socioculturalmente construídos em diversas esferas de nossas relações, como o texto tipográfico, as cores empregadas nas vestimentas, nos balões, no texto, os gestos, as expressões faciais, até mesmo o cenário e o contexto em que estas pessoas estão inseridas. Daí surgem 2 aspectos importantes: a) estes modos perpassam pelas práticas socioculturais, o que, necessariamente, implica em letramentos; b) estes modos não foram agrupados aleatoriamente. Eles criam sentidos múltiplos e estão passíveis de diversas interpretações que serão construídas em diferentes níveis e proporções a partir dos letramentos que cada leitor possui/constrói.

Apesar de Zacchi (2016) argumentar que estes modos não assumem uma posição hierárquica na construção de sentidos, há muitos anos houve uma certa tendência de valorização do texto tipográfico. Em relação ao ensino de língua inglesa, o autor argumenta que há uso significativo de recursos multimodais como músicas e imagens, por exemplo; no entanto, apenas como mero suporte para o ensino de vocabulário e regras gramaticais. Em uma pesquisa realizada por Façanha e Lucena (2020) as autoras discutem que as imagens assumem posição secundária, servindo como mecanismo de compreensão de textos verbais. Algo que fiz por muito tempo, na minha prática como docente de inglês.

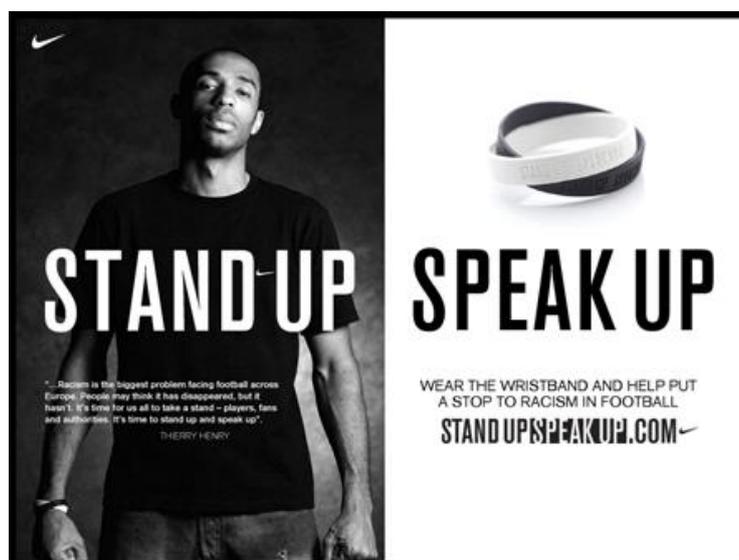
---

their everyday possibilities for community-based cultural and social action—for art and science, human conviviality, and sustainable forms of life” (Luke, 2018, p. 188).

Ainda na graduação, sem ter contato direto com as teorias da multimodalidade, uma professora de estágio supervisionado me questionou sobre as imagens que eu havia utilizado em uma apresentação de *powerpoint*. Ela me fez explicar, literalmente, imagem por imagem e como elas se relacionavam com o que eu estava apresentando. Evidentemente, ela estava tentando me mostrar que as imagens não devem assumir uma posição secundária diante das outras manifestações da linguagem, muito menos servir de apoio para a compreensão de outros modos, como Façanha e Lucena (2020) argumentam. Não compreendia isso na ocasião, o que me fez considerá-la “sem noção” e, conseqüentemente, continuar a desenvolver aulas apropriando-me de recursos multimodais, porém sem a devida atenção às construções de sentidos que as semioses envolvidas proporcionam.

Ao aprofundar-me nas leituras sobre multimodalidade, é inevitável não refletir sobre como eu desenvolvia as atividades em sala de aula. Hoje vejo quão fundamentais foram aqueles questionamentos da professora de estágio para que eu, ainda que tardiamente, pudesse ampliar as concepções limitadas que possuía acerca da linguagem, como também ter um olhar atento às práticas e produções desenvolvidas em e para além do ambiente escolar. Em uma atividade de inglês elaborada em 2019, por exemplo, utilizei a imagem da campanha “*Stand Up, Speak Up*” de uma empresa de roupas, sapatos e acessórios estadunidense conforme a ilustração 12.

**Figura 12** — Campanha *Stand Up, Speak Up* da Nike em 2005



**Fonte:** <https://abrir.link/iOCTs>

Trata-se de uma campanha que, atrelada à venda de pulseiras, incentiva pessoas a se posicionarem contra o racismo no futebol. Diversas possibilidades de um trabalho crítico

pautado nos letramentos e na multimodalidade emergem desse recurso semiótico; no entanto, ao analisar a atividade, constato que meu enfoque se restringiu à compreensão textual ao questionar meus alunos sobre qual produto está sendo comercializado, o slogan da campanha e o objetivo dela. Embora essas indagações sejam pertinentes, percebo que negligenciei outros sentidos presentes na figura, que poderiam enriquecer ainda mais a análise crítica das modalidades que a constitui. Hoje não utilizaria a imagem da mesma forma, pois compreendo como as diversas questões socioculturais, históricas, identitárias, econômicas perpassam pela construção destes modos e estão interseccionadas com práticas (de)coloniais, uma vez que textos (em sua concepção mais ampla) são sociais e não apenas descrevem o mundo, mas o moldam e dialogam com ele (Leander; Burriss, 2020).

Em 2020, essa perspectiva mais crítica e reflexiva começou a participar, embora timidamente, da minha práxis pedagógica. No ano supracitado fomos surpreendidos com uma grande crise sanitária com a chegada da Covid-19, nos obrigando a adotar medidas de distanciamento e higienização rigorosas para conter a disseminação de um vírus que já havia adentrado diversos países. No sistema educacional, especificamente no município de Capela/SE, a suspensão das aulas e a adoção do ensino online/remoto tornou-se realidade. Tive que adequar-me ao formato online e explorar plataformas nunca utilizadas para o ensino de línguas, como o aplicativo de mensagens instantâneas, *WhatsApp*, e a plataforma de videoconferências, *Google Meet*. Nesse contexto, diversos questionamentos emergiram, principalmente, no que concerne às questões pedagógicas. Questionava-me sobre como iria conduzir uma aula por meio dessas plataformas e também, por meio do papel impresso (único recurso acessível ao aluno que não possuía aparatos tecnológicos digitais). Sem saber quais caminhos seguir, juntei minhas angústias, dúvidas, inseguranças e me joguei nesse mar aberto de incertezas. Minhas primeiras abordagens consistiram em uma transposição das metodologias aplicadas em contextos presenciais para as telas dos aparelhos celulares. Inevitavelmente, não foram tão exitosas e digo isso não só pela falta de experiência, mas também pelas condições e contexto em que estas práticas ocorreram.

Diante disso, constatei que era necessário repensar minhas práticas de forma a atender as diversas realidades que migraram para os ambientes virtuais e, principalmente, aquelas mais vulneráveis, as quais tiveram o acesso negado devido à falta de políticas públicas adequadas. Essa percepção revelou-se um divisor de águas em minha jornada como educador, pois compreender as complexidades e desafios que a transição para o ambiente virtual impunha aos alunos e a mim mesmo, como professor, instigou uma mudança profunda no meu paradigma educacional. Afinal, ser professor é estar em constante metamorfose e atento às transformações

que a sociedade proporciona. Assim, abracei a ideia de uma abordagem pautada na criticidade, unindo-a à multimodalidade, posto que estava pesquisando sobre a temática em meu Trabalho de Conclusão de Curso. Embora com resquícios de métodos do ensino presencial, tentei explorar recursos multimodais de modo a ampliar as possibilidades de aprendizagem e engajar os alunos de forma mais efetiva em perspectivas críticas.

A multimodalidade oferecia-me a oportunidade de diversificar os recursos utilizados em minhas aulas, incorporando elementos visuais, auditivos, táteis, tipográficos. No entanto, as dificuldades que aqueles alunos possuíam em relação às construções semióticas, no contexto que lhes foram impostos, revelou que, por mais que nossas práticas sejam essencialmente multimodais, é fundamental proporcionar aos estudantes oportunidades de ampliar suas experiências e percepções, levando-os a explorar outras possibilidades de ler o mundo, problematizando quais formas estão sobrepostas em nossas vivências, como eles se estruturam e quais suas implicações na sociedade. Este fator, evidentemente, desencadeou uma motivação para o desenvolvimento da sequência didática que passo a analisar na próxima seção.

### 3 PLANEJANDO O MULTIMODAL WRITING WORKSHOP

*A multimodalidade implica em uma postura multimodal com vistas a validar outras formas de construir sentido que há séculos integram nossas práticas, mas foram postas às margens. [...] É, também, uma postura que exige, acima de tudo, reconhecimento de nossas limitações e, conseqüentemente, um trabalho diário de desconstrução, principalmente, quando somos instruídos, racionalmente ou não, por uma perspectiva monomodal focada em textos escritos (Santana, 2024, p. 106).*

A proposta deste trabalho é narrar, crítica, analítica e reflexivamente, o processo que, eu, professor de língua inglesa, atravessado por vivências socioculturais singulares, percorro ao elaborar uma sequência didática. Por entender esses atravessamentos como indissociáveis do fazer científico, sustento-me na autoetnografia para representar minhas experiências pessoais, tendo como premissa o fenômeno proposto. Por este motivo, urge a necessidade de uma análise que leve em consideração as interpretações do pesquisador e, conseqüentemente, suas (inter) subjetividades. Moita Lopes (1994) propõe essa análise, a qual chama de pesquisa interpretativista, em oposição à objetividade, à redução da realidade a uma causa, à padronização fortemente enraizadas em pesquisas de base positivista. Este modelo de análise se respalda em uma abordagem qualitativa, a qual se preocupa com as singularidades da realidade que não podem ser quantificadas (Gerhardt; Silveira, 2009), ou seja, recai sobre as subjetividades do pesquisador que são “analisadas a partir de modelos de interpretação que buscam atribuir significados aos fatos observados” (Nunes, 2021, p. 13).

Assim, por meio deste processo interpretativo, também permeado por minhas subjetividades, alicerço-me em 02 instrumentos basilares para a geração de dados nesta pesquisa: uma sequência didática (*Multimodal Writing Workshop*) elaborada por mim para uma turma de 9º ano do ensino fundamental anos finais (ver apêndice A); e meu diário de campo multimodal, criado dentro da plataforma *Storyjumper* em formato de livro digital (figura 13), no qual narro minhas reflexões acerca do processo de construção da sequência didática.

**Figura 13** — Capa do diário de campo construído pelo autor



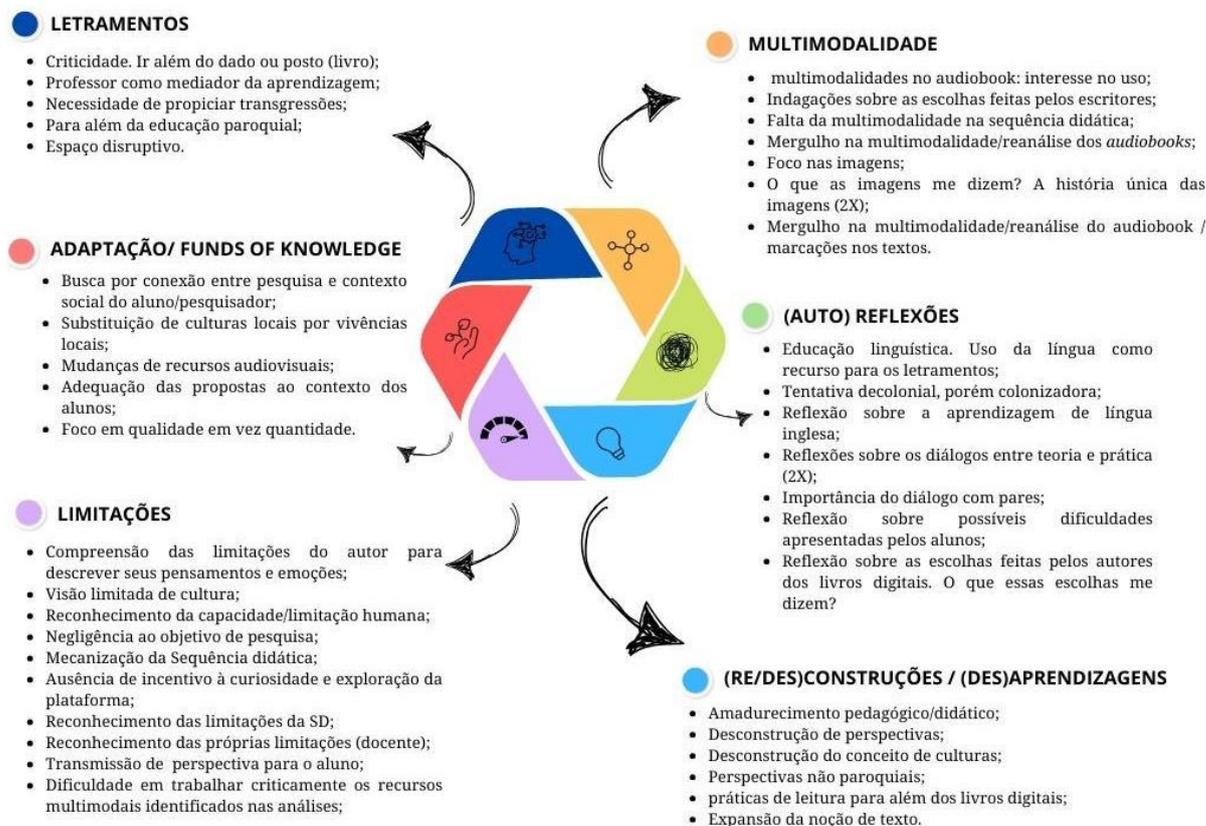
**Fonte:** <https://www.storyjumper.com/>

Visando categorizar os dados gerados de forma sistêmica, respaldo-me na codificação de narrativas proposta por Saldaña (2009). A codificação de narrativas, como o nome sugere, é uma forma de organizar, em unidades de sentido, textos qualitativos, que em sua maioria são em formato de histórias. Nesse sentido, as minhas experiências narradas durante o desenvolvimento da sequência didática, bem como a materialização desta, configuram-se como relatos que expressam um certo tipo de conhecimento advindo não só deste processo criacional, mas também de minhas vivências no seio social e acadêmico. A codificação é composta por dois ciclos: o primeiro é uma análise primária desse relato, a qual consiste na separação dos dados coletados de modo a identificar suas semelhanças e/ou disparidades. Nessa etapa há a transformação dos dados em códigos. Estes códigos podem ser representados por uma frase, uma palavra ou até mesmo um parágrafo. O segundo ciclo, por outro lado, consiste em uma reorganização destes códigos em conceitos, tópicos, listas, categorias, ou seja, em unidades de sentido, possibilitando uma análise mais profunda das histórias narradas.

Partindo da minha pergunta de pesquisa – quais são as potencialidades e/ou limitações do meu trabalho docente quando este se embasa em narrativas multimodais digitais na educação linguística em inglês? – e apropriando-me da codificação de narrativas, o primeiro ciclo, decorrente da fragmentação e subsequente reagrupamento com base em similaridades e/ou disparidades, resultou nos tópicos dispostos em cada categoria da figura 14, os quais se relacionam tanto às potencialidades quanto às limitações. Após uma reavaliação desses tópicos, foram desenvolvidos os conceitos que designam cada categoria, a saber: *letramentos*,

*multimodalidade, (des/re) construção/(des) aprendizagem, (auto) reflexão, limitações e adaptação/funds of knowledge.* A figura 14 ilustra estes dados emergentes durante a elaboração da sequência didática e que têm sido dispostos ao longo desta dissertação de forma não linear.

**Figura 14** — Categorias emergentes do primeiro e segundo ciclo de codificação de narrativas



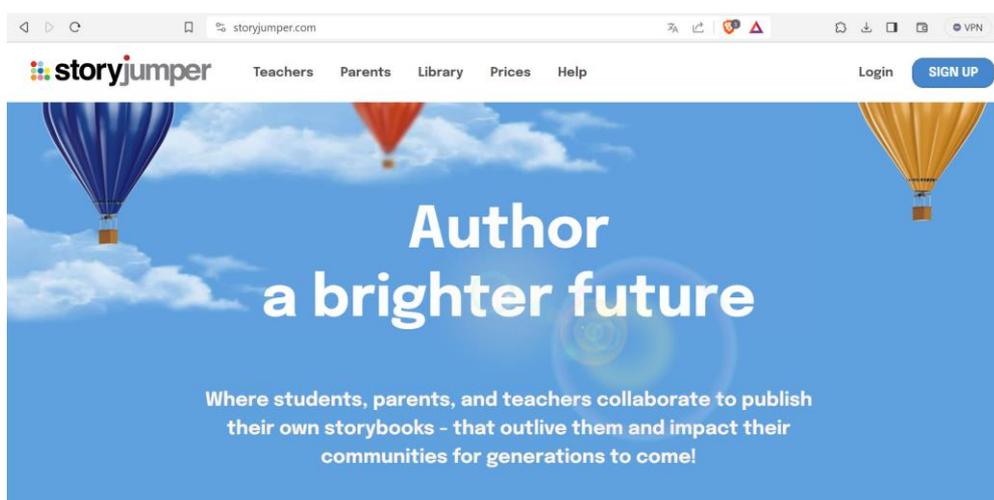
**Fonte:** Elaborada pelo autor

No que concerne à sequência didática (SD), compreendo-a, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 43), como “uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem” e que serve para “dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 97). Antes de elaborar e, até mesmo chegar à conclusão de que estava desenvolvendo uma SD, já vislumbrava construir um conjunto de atividades integradas que pudessem atingir um objetivo específico. Em meus poucos anos de experiência na docência, pude perceber que, por vezes, há habilidades que demandam tempo para serem aperfeiçoadas, necessitando de uma proposta educacional mais complexa e sistêmica. Assim, a sequência didática surgiu como uma possibilidade. É fato que uma SD não irá sanar todas as dificuldades

identificadas pelo professor relacionadas às questões da linguagem, mas possui capacidade de atenuar as lacunas existentes, por meio de um conjunto de atividades sistematicamente elaboradas. Por identificar lacunas no que concerne aos usos da linguagem, mais especificamente relativas à multimodalidade, decidi utilizar a plataforma *Storyjumper*.

Criada em meados de 2009 por John Yen e Peter Weck<sup>24</sup>, *Storyjumper* é uma plataforma digital de produção e leitura multimodal que possibilita a criação e interação com livros digitais construídos a partir de recursos semióticos diversos disponibilizados pela página eletrônica. Trata-se de um recurso educacional comercial, o que é evidenciado ainda na página inicial da plataforma, como pode ser observado na figura 15, a partir das seções *Teachers* (professores) e *Prices* (preços), por exemplo.

**Figura 15** — Página inicial da plataforma *Storyjumper*



**Fonte:** <https://www.storyjumper.com/>

Ao navegar pelo *website*, o usuário pode realizar leituras multimodais de *audiobooks* sem possuir vínculo com o *Storyjumper*. No entanto, a leitura integral, a produção e a compra destes recursos requerem um cadastro prévio. É possível criar contas independentes e educacionais. A primeira, refere-se àquelas geridas por indivíduos cuja idade seja igual ou superior a 13 anos. Os perfis destes membros não são supervisionados por responsáveis, possibilitando maior flexibilidade e autonomia na plataforma. Vale ressaltar que, nas políticas

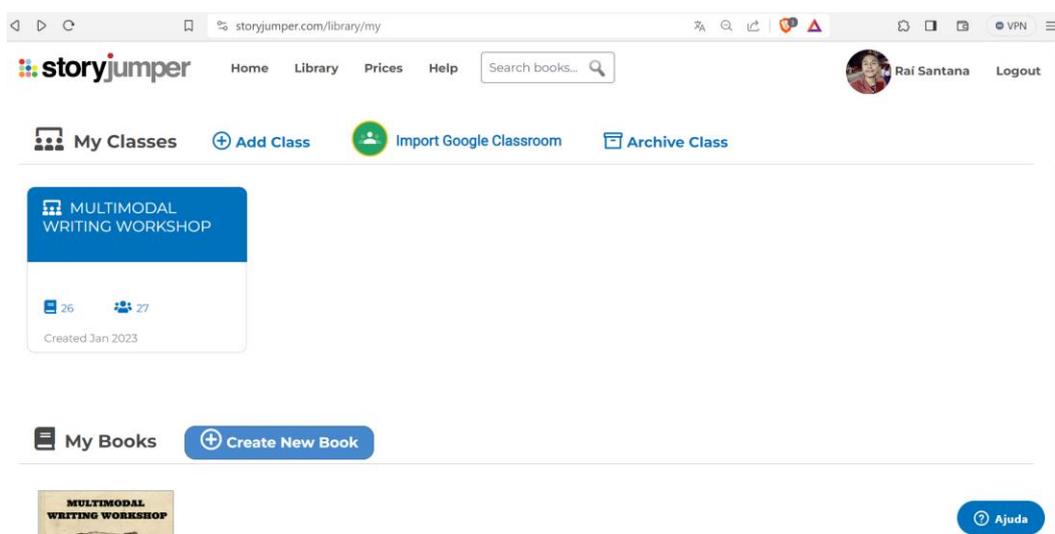
---

<sup>24</sup> Os dados foram coletados no perfil da empresa, no LinkedIn ([https://www.linkedin.com/company/storyjumper-inc.?trk=public\\_profile\\_topcard-current-company](https://www.linkedin.com/company/storyjumper-inc.?trk=public_profile_topcard-current-company)) e complementados com dados coletados na plataforma *Storyjumper* ([www.storyjumper.com](http://www.storyjumper.com)). Acesso de ambos: 12 dez. 2023.

de privacidade, o *Storyjumper* permite criar contas independentes para menores de 13 anos, no entanto, elas estarão sob a supervisão de um responsável, o qual a plataforma compreende como uma pessoa de grau/parentesco relativamente próximo do usuário — mãe ou pai, por exemplo. As contas educacionais, por outro lado, compreendem os membros que foram incluídos no ambiente digital pela instituição de ensino ou professor. Essas contas, bem como os dados relacionados a elas, são controladas pelo administrador/professor da escola (Storyjumper, 2023) que pode, dentre outras coisas, possuir e ter acesso às produções dos alunos e excluir seus cadastros no *webiste*.

As contas educacionais proporcionam aos professores um acompanhamento mais próximo das produções dos alunos, oferecendo-lhes *feedbacks* propositivos de acordo com suas construções semióticas. Por meio dessas contas, os educadores têm a capacidade de criar uma sala de aula virtual na plataforma, integrando todos os usuários e suas atividades em um espaço unificado, conforme ilustrado na figura 16. Nessa configuração, eles possuem acesso às produções dos alunos, senhas e ferramentas para controle de uso. Além disso, é possível que perfis independentes possam ser incluídos no ambiente virtual, no entanto os estudantes terão maior flexibilidade em suas navegações pela plataforma, com menor restrições e limitações.

**Figura 16** — Sala de aula virtual no *Storyjumper*

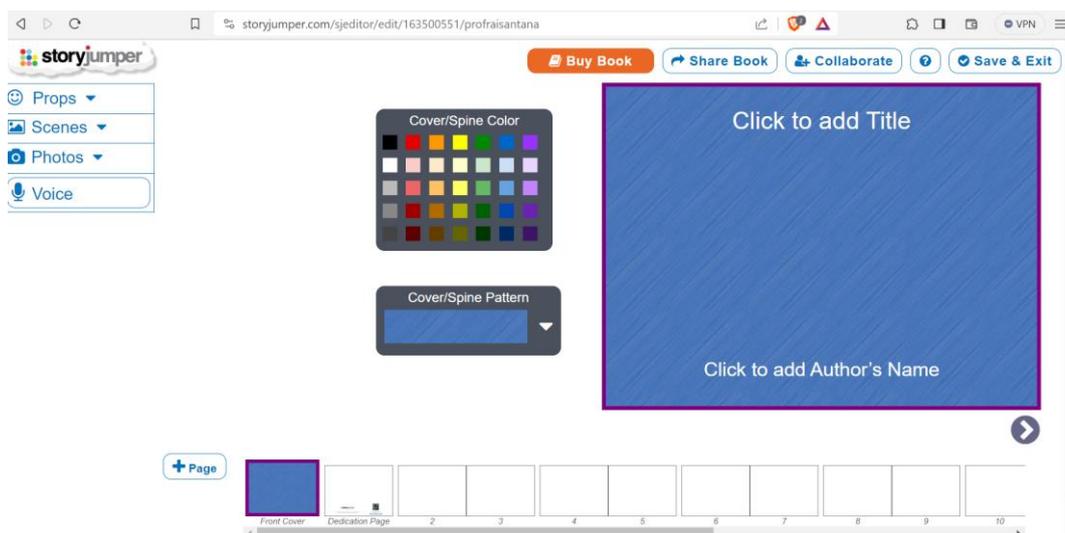


**Fonte:** [Https://www.storyjumper.com/](https://www.storyjumper.com/)

Ao estar vinculado à sala de aula criada pelo professor, seja por meio da conta educacional ou independente, o aluno pode construir livros digitais multimodais, ou seja, incluir textos tipográficos em suas produções, bem como balões, imagens e fotos disponíveis no *website* ou memória externa. Também é possível incluir cores, arquivos em formato de áudio

como, por exemplo, gravação de voz, obras musicais (instrumentais de violão, guitarra, bateria, violino...) e efeitos sonoros (sons de animais, monstros, aplausos, vaias...), estes dois últimos hospedados na plataforma, não havendo possibilidade de adicionar recursos externos. A figura 17 ilustra a página inicial de criação de *audiobooks*. No canto superior esquerdo da interface estão as funcionalidades disponíveis. A primeira delas é denominada *props*, as quais são conhecidas como figurinhas. Por meio dela, o usuário tem a capacidade de integrar representações visuais ao livro digital. Logo abaixo, encontra-se a aba denominada *Scenes*, que se refere aos cenários disponíveis, ou seja, imagens que compõem o conjunto de elementos visuais. A terceira função é denominada *Photos*, permitindo a inclusão de imagens externas à plataforma. Ao incluir tais ilustrações, é possível incorporá-las ao livro digital tanto como figurinhas quanto como cenários. No recurso *Voice*, o usuário tem a possibilidade de gravar sua própria voz e, além disso, adicionar obras musicais e efeitos sonoros junto a ela. Contudo, é importante ressaltar que há limitações neste recurso, incluindo a impossibilidade de incorporar obras ou efeitos diretamente do computador ou separados da gravação de voz.

**Figura 17** — Criação de livros digitais na plataforma *Storyjumper*

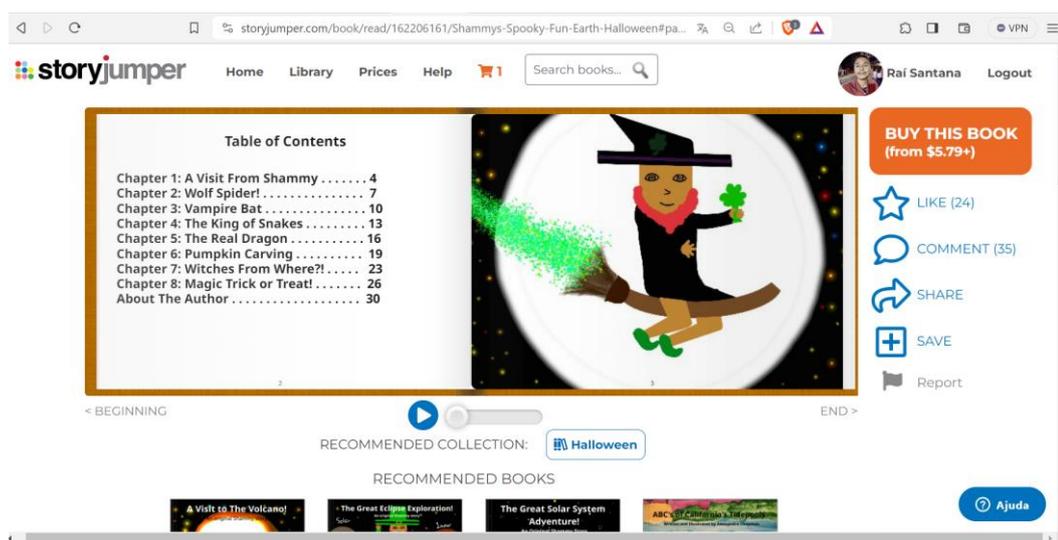


**Fonte:** <https://www.storyjumper.com/>

Na parte inferior estão as páginas em branco e funções relativas a elas: adicionar, duplicar ou excluir. Já na parte superior direita, é possível compartilhar o livro com outras pessoas, desenvolver um trabalho colaborativo em que vários usuários podem editar um mesmo livro e, também, salvar o trabalho. Ao finalizar a construção do *audiobook*, o membro do *Storyjumper*, caso possua conta independente, pode torná-lo público (figura 18), compartilhá-

lo com pessoas específicas ou mantê-lo privado. Há também a possibilidade de adquirir seu próprio livro (e o de outros usuários) em formato de *e-book*, vídeo, áudio ou livro físico, bem como capitalizá-lo por meio de *royalties*. No entanto, as construções ligadas às contas educacionais possuem restrições quanto a isso, pois necessitam de permissão do administrador (instituições, docentes, pais ou responsáveis) para que seja compartilhado.

**Figura 18** — Livros digitais na plataforma *Storyjumper*



**Fonte:** <https://www.storyjumper.com/>

Ao idealizar uma sequência didática que incluísse tecnologias digitais, confesso que pensava apenas na forma como o *Storyjumper* auxiliaria meus alunos em práticas multimodais, ou seja, vislumbrava suas qualidades e potencialidades para o desenvolvimento de tarefas específicas propostas por mim. Nessa idealização, não estavam inseridas reflexões sobre a plataforma e o impacto que ela teria nas interações, perspectivas e concepções dos estudantes. Ainda mais, não me imaginava sendo moldado por estes ambientes virtuais, em especial quanto à minha forma de aprender e ensinar, enquanto professor de línguas estrangeiras, inglês. A cada leitura realizada, a cada discussão no grupo de pesquisa que integro, o Linc (Letramentos em Inglês: língua, literatura, cultura), a cada conversa informal com amigos e colegas, essas reflexões surgiram e levaram-me a perceber as raízes mais profundas que sustentam essas plataformas.

Garcia e Nichols (2021), por exemplo, advogam que as plataformas, em especial as educacionais, não são meras “ferramentas”, mas mundos digitais pertencentes a um ecossistema

complexo. Nessa conjuntura, reduzir um ambiente virtual à ferramenta é desconsiderar que essas estruturas foram construídas dentro de um contexto sócio-histórico, político e cultural. É desconsiderar quem a criou, para quem, com qual intuito e quais ideais são imbuídos nessa materialização. Em outras palavras, parafraseando os autores, é limitar apenas aos usos que esse ciberespaço proporciona (Garcia; Nichols, 2021). Consonante a isso, D'Andréa (2020) argumenta que “as plataformas não são meras intermediárias em que a sociedade se faz visível e a partir das quais interações sociais podem ser estudadas, mas sim ambientes que condicionam a emergência de um social” (D'andréa, 2020, p. 18). Nesse sentido, nota-se o caráter transformador que essas plataformas possuem, pois além de serem constituintes do social, como afirma o autor citado, elas também são atravessadas por múltiplas agências que as modificam.

É complexo pensar que, com a *plataformização*<sup>25</sup> (Dijck; Poell; De Waal, 2018; D'andréa, 2020), muitas de nossas atividades passaram a ser mediadas e ressignificadas por plataformas digitais. Não é difícil elencar exemplos: *Uber, Google Classroom, Ifood, AirBnb, Microsoft teams*. Grande parte delas estão naturalizadas no imaginário de uma parcela da população. Basta nos questionarmos: como funcionava a locação de veículos? A compra de alimentos? Os encontros? O ensino escolar antes da incorporação destes recursos? O que quero dizer é: nossas práticas estão convergindo para esse ecossistema e estão sendo moldadas por estes ambientes virtuais emergentes. A forma como vejo e interajo com o mundo é ressignificado por meio das telas, da mesma forma que estou modificando essas “telas” por meio das minhas interações. Nessa conjuntura, as plataformas digitais passam a assumir uma posição de prestígio na sociedade. Elas surgem, parafraseando Dijck, Poell e De Waal (2018), como sinônimo de “eficiência”, contribuindo para a segurança, facilidade, comodidade, bem como independência e autonomia de indivíduos. No entanto, esse lado ingênuo de visualizar as tecnologias digitais, esconde a complexidade subjacente que facilmente é sobreposta por essa imagem tendenciosa de resolução de problemas sociais imposta por um sistema capitalista.

Nesse sistema, o que está em jogo não são as funcionalidades da plataforma, mas o que se consegue a partir dela. Assim, por trás dessa “eficiência”, encontramos a monopolização de dados de milhares de indivíduos que fornecem informações específicas sobre seus comportamentos, personalidade, preferências etc. por meio de suas interações nesses ambientes virtuais. Esses dados, por sua vez, são utilizados para fins comerciais e/ou para influenciar grupos de pessoas, como visto, por exemplo, na polêmica envolvendo a rede social *Facebook*

---

<sup>25</sup> Termo cunhado por Dijck, Poell e De Waal (2018) para referir-se à forma pela qual os setores sociais estão se modificando a partir da inserção de plataformas digitais em diferentes práticas da vida humana.

e a empresa *Cambridge Analítica*<sup>26</sup>. O caso repercutiu após a empresa de assessoria política coletar dados de diversos membros (e amigos destes membros) do *Facebook* por meio de um questionário de personalidade que solicitava login na rede social para respondê-lo. Isso levou à coleta de informações privadas de mais de 87 milhões de usuários que foram utilizadas na elaboração de publicidade eleitoral de modo a favorecer a campanha do ex-presidente dos Estados Unidos, Donald Trump. Nesse contexto, o que está evidente é a construção de um possível perfil destes indivíduos, especificamente em relação a suas preferências políticas, de forma a prever e intervir em suas decisões eleitorais. Sendo assim, um mecanismo de manipulação e manutenção de poder.

Essa discussão acerca de *plataformização*, nos leva a outro termo explorado por Lippold (2017) e que também está intimamente ligado à noção de capitalismo: a *datificação*. A partir da inserção de tecnologias digitais nas práticas humanas, passamos a otimizar muitas de nossas atividades por meio destas plataformas. No entanto, ao fazer uso delas, deixamos “rastros” que serão processados e transformados em uma *identidade algorítmica* (Lippold, 2017), ou seja, uma identidade criada mediante as informações coletadas por algoritmos na esfera digital. Essa identidade é utilizada não só como base para nos fornecer produtos e serviços cada vez mais próximos de nossas experiências com estas plataformas, mas também para moldar nossas necessidades, perspectivas e interações com o eu e o outro.

Nestes ambientes, somos dados (Lippold, 2017), passíveis de quantificação, de análise, de monitoramento. A todo momento nos deparamos com anúncios predatórios, com sugestões de novos amigos, de publicações, de páginas a serem seguidas, de *apps* específicos. Todos eles não são gerados e indicados aleatoriamente. Há um trabalho complexo realizado por inteligências artificiais cada vez mais sofisticadas que traçam o nosso comportamento, nossas emoções, nossas preferências e processam essas informações de forma (quase?) precisa para fortalecer cada vez mais um sistema capitalista, um sistema em que as relações de poder são perpetuadas e alimentadas por meio dessas tecnologias. Por isso, há a necessidade de olhar para esta inserção tecnológica para além da mera ferramenta que auxiliará nas tarefas diárias, mas como arranjos complexos que refletem/reforçam um modelo de sociedade cada vez mais desigual e iníquo.

---

<sup>26</sup> Informações coletadas no site do G1 em 17 de dezembro de 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/tecnologia/noticia/2019/01/09/cambridge-analitica-se-declara-culpada-por-uso-de-dados-do-facebook.ghtml>.

Quando direcionamos o nosso olhar para essas plataformas dentro do contexto educacional, esse sistema capitalista (e por que também não considerar neoliberal?)<sup>27</sup> se torna ainda mais complexo, pois elas passam a moldar um modelo de educação que, por vezes, não atende aos interesses coletivos ou não busca, de fato, atenuar as lacunas existentes no sistema educacional. Em primeiro lugar, todos os dados coletados de alunos e professores vão além da mera quantificação de pontuações e rendimentos, mas perpassam por questões sócio-históricas e econômicas. Por exemplo, por meio destes dados uma empresa traça o perfil dos alunos pertencentes a uma região específica e aprimora seus recursos para que englobe cada vez mais indivíduos, organizações e instituições. Em um clique elas possuem acesso ao rendimento destes alunos e traçam o perfil das necessidades educacionais deles e dos professores; as lacunas existentes na aprendizagem/ensino, bem como em qual realidade socioeconômica estes alunos/professores estão inseridos. A partir dessas e outras informações, essas empresas passam a projetar possíveis soluções para estas lacunas, surgindo como a salvação e luz no fim do túnel. Em segundo lugar, tal procedimento busca criar um modelo educacional universal, capaz de ser incluído em qualquer contexto. Fator que vai em direção oposta aos pressupostos da abordagem ecológica, ao desconsiderar as diferentes realidades educacionais existentes em nossa sociedade. Quais alunos teriam acesso pleno às funcionalidades? Quais não teriam? Quais experiências seriam (in)validadas na construção dessa plataforma? Qual seria o perfil de aluno pensado por essas empresas no delineamento das proposições destas funcionalidades? São algumas reflexões emergentes que nos levam novamente às discussões sobre capitalismo.

Um outro exemplo nítido desse capitalismo, imbuído de neoliberalismo, é discutido por Garcia e Nichols (2021), quando os autores argumentam que, com o passar do tempo, houve uma diferença sutil na relação entre os serviços ofertados por empresas e seus clientes. Nesta relação, ao custear tais “ferramentas”, os clientes possuíam o seu domínio. Hoje, o cliente paga para ter acesso temporário (armazenamento em nuvem, a título de ilustração), perdendo benefícios e/ou acessos ao encerrar o vínculo com determinada plataforma. Na ausência deste acesso temporário, é possível substituir por uma restrição nas funcionalidades proporcionadas, algo recorrente durante a pandemia de COVID-19. A plataforma de videochamadas *Google Meet* é um exemplo evidente desta restrição, uma vez que limitaram a duração de videochamadas, recursos de gravação etc. Assim, a forma como as empresas gerenciam tais

---

<sup>27</sup> Com base nas discussões de Harvey (2005), Nascimento (2018) explica que o neoliberalismo propõe uma abordagem que iguala a gestão da vida à dinâmica do mercado, operando sob a premissa de que, para otimizar os benefícios sociais, é necessário aumentar a extensão e a regularidade das atividades de mercado. Nesse contexto, é uma prática que reforça ainda mais o sistema capitalista e perpetua as desigualdades existentes.

recursos está intrinsecamente ligada ao capital que elas angariam mediante taxação de serviços e coleta de dados, não necessariamente a questões educacionais.

Assim, compreendo que o *Storyjumper*, plataforma adotada nesta pesquisa, não se distancia desses debates acerca do capital. Afinal, o *Storyjumper* ainda é, no final das contas, uma plataforma comercial que visa lucrar com as produções feitas por seus membros e, possivelmente, seus dados. Embora compreenda tais problemáticas, concordo com Garcia e Nichols (2021) ao considerar uma visão ecológica<sup>28</sup> de plataforma que

incentiva os educadores a considerar não apenas se uma determinada “ferramenta” é útil, ou a forma como foi concebida, mas, e mais importante, que outros fatores do mundo real podem permitir que essas ferramentas sejam utilizadas de forma eficaz e equitativa (Garcia; Nichols, 2021, p. 16-17, tradução minha).<sup>29</sup>

Essa concepção está, a meu ver, intrinsecamente ligada às discussões que atravessam a Linguística Aplicada, mais especificamente no que concerne aos letramentos digitais, como mencionado na seção anterior. Em uma sociedade cada vez mais imersa em práticas digitais, compreendo que, enquanto professor de línguas, os letramentos digitais surgem como uma possibilidade para transcender o entendimento de que as tecnologias são meras ferramentas, mas que, por outro lado, podem colaborar para a formação de uma sociedade que demonstra sensibilidade em relação às questões incorporadas por essas tecnologias, permeando os mais variados ambientes, seja *online* ou *offline*. Por isso, a sequência didática construída por mim, parte do pressuposto de que as práticas sociais também se constituem a partir da interação com essas plataformas e que, portanto, precisamos adotar um olhar crítico-reflexivo; principalmente, nós, professores, visto que a tecnologia está presente, em maior ou menor grau, nas práticas de nossos alunos e, conseqüentemente, em nossas práticas, enquanto educadores.

No caso específico da minha escolha de plataforma digital, apenas posteriormente, conforme relatei ao longo desta seção, passei a questionar a minha própria decisão com base nas leituras e discussões realizadas ao longo do mestrado, refletindo sobre as problemáticas relacionadas à privacidade dos usuários, à concentração de poder nas mãos de algumas empresas, bem como às implicações éticas envolvidas na manipulação de dados. Aprofundando

---

<sup>28</sup> A visão ecológica pontuada pelos autores está relacionada à noção de que as plataformas fazem parte de um ecossistema; um ambiente virtual de interações que moldam nossa forma de ser e estar no mundo. A visão ecológica, então, está voltada para a compreensão de como esse ecossistema afeta diferentes setores da sociedade, em especial a educação.

<sup>29</sup> “encourages educators to consider not just whether a given ‘tool’ is useful, and not just the ways it has been designed, but, and more important, what other real-world factors might allow those tools to be used effectively and equitably” (Garcia; Nichols, 2021, p. 16-17).

minha análise, agora estou inclinado a adotar uma visão mais crítica em relação à escolha da plataforma digital. As discussões e reflexões durante o mestrado me levaram a considerar não apenas as funcionalidades da plataforma, mas também as implicações mais amplas que permeiam sua utilização. Na próxima subseção apresento uma visão geral da oficina de produção multimodal relacionada a plataforma *Storyjumper*, de modo a contextualizar as próximas análises.

### **3.1 *Multimodal Writing Workshop*: uma visão geral da proposta**

Gostaria de iniciar essa subseção elucidando que meu objetivo não é propor atividades, instruções ou métodos prontos que prescrevem como o professor deve conduzir suas aulas por meio do trabalho com letramentos digitais, multimodalidade, decolonialidade ou abordagem ecológica. Afinal, são posturas, ações de enfrentamento, teorias que se fazem na prática, no chão da escola, na comunidade, no bairro, na cidade, em casa. Por isso, não há como conceber a perspectiva de um modelo a ser seguido, uma vez que cada professor é agente e agenciado, é atravessador e atravessado. Cada um com seu contexto de atravessamentos e agências. Posto isso, as descrições e análises apresentadas ao longo desta investigação têm por finalidade refletir sobre como as atividades elaboradas por mim possibilitam transformações significativas em minha práxis pedagógica, podendo (ou não) auxiliar outros docentes a encontrarem alternativas para trabalhar com a decolonialidade, a multimodalidade, a abordagem ecológica e os letramentos digitais a partir dos contextos que os atravessam. Mais especificamente, como exposto no início deste trabalho, me proponho a discutir sobre os sentidos (des/re)construídos pelo EU professor diante da adoção de uma perspectiva decolonial, multimodal e de educação linguística em inglês no processo de elaboração de uma sequência didática; a refletir sobre como minhas experiências pedagógicas e pessoais anteriores refletem em minhas escolhas e afetam a construção da sequência didática, assim como a identificar as contribuições do uso da abordagem ecológica na construção do trabalho proposto. Nessa pesquisa autoetnográfica, vejo a oportunidade de despir-me da armadura a qual preserva minhas fraquezas, forças, dúvidas e medos para que, ao me conhecer, minha trajetória possa auxiliar outros docentes e pessoas interessadas nos temas aqui tratados, de modo a também se conhecerem e transformarem seus contextos de atuação.

De certo modo, elaborar uma sequência didática não é uma tarefa fácil, principalmente quando se objetiva seguir um caminho contrário ao que já está posto, dado, pensado. É um processo de constante reflexão, pesquisa, estudo, disciplina e que, por vezes, leva o professor a

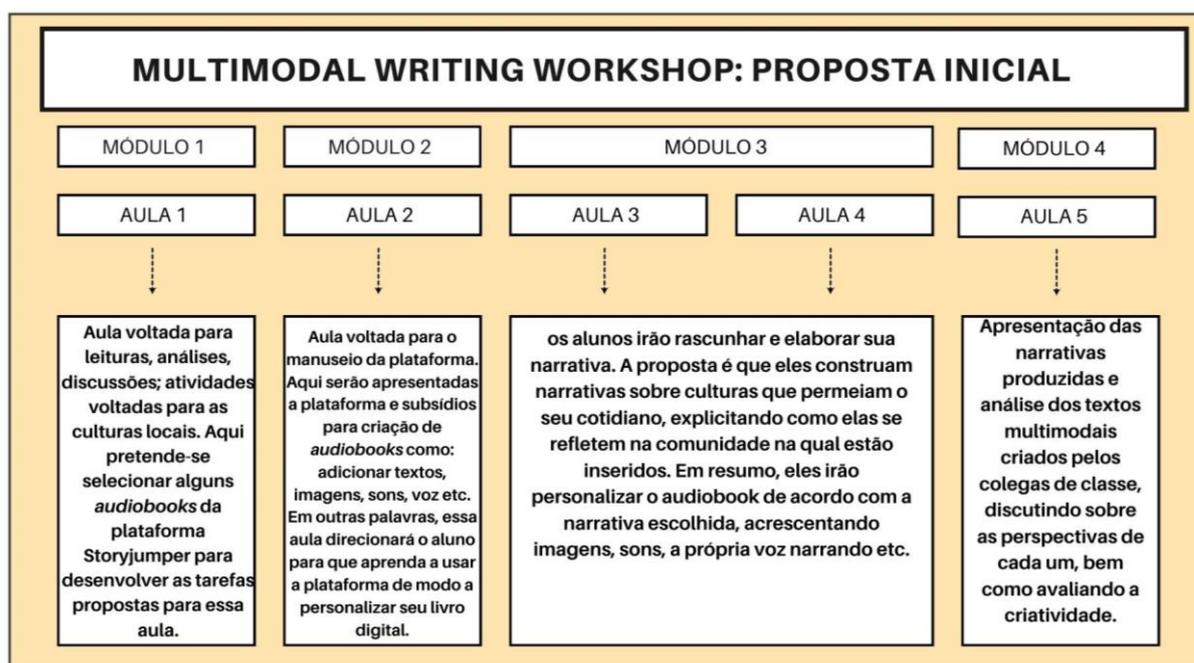
deparar-se com sentimentos de angústia, medo, insatisfação, desespero e autossabotagem. A elaboração de uma SD é um eterno corrigir aqui, substituir ali, adequar acolá. Afinal, a todo momento, em meu caso, estava duvidando da capacidade de minhas produções, o que me levou a fazer diversas adequações ao longo da construção. Mas, não só de insegurança vive o pesquisador. Os ajustes também são motivados pelos questionamentos internos: será que esse material está adequado? Esse recurso realmente auxilia nos objetivos propostos para essa sequência didática? Essas e outras indagações me tiraram da zona de conforto de modo a me fazer buscar outras possibilidades. Além disso, os diálogos com pares e colegas de profissão também foram essenciais para a construção da SD. Afinal, nada se constrói sozinho, pois o produto será atravessado pelas opiniões de terceiros, pelas leituras realizadas, e discussões tecidas ao longo do processo de construção.

Confesso que quando submeti meu projeto de pesquisa, não tinha uma visão ampla de como a sequência didática seria construída. As ideias ainda estavam no plano abstrato, sem um delineamento consistente das etapas, dos recursos, da abordagem, da duração e da forma como todos esses aspectos estariam organizados de forma coerente. A primeira idealização da proposta foi dividida em 05 aulas, distribuídas em 04 módulos. Naquele momento, com as vivências e leituras limitadas que possuía, o encaixotamento de práticas em módulos era coerente. Em síntese, essa subdivisão implica que, em um dia específico, a atividade consistiria na análise de livros; na aula subsequente, os alunos dedicariam seu tempo a aprender a utilizar a plataforma; e, posteriormente, em outra aula, eles elaborariam um livro digital. A separação não se configura como problemática nesse contexto, mas sim na forma como as práticas sociais foram isoladas uma das outras, como se não houvesse diálogo entre elas.

Em nome de uma suposta organização lógica e sistêmica, a primeira idealização foi pensada conforme ilustrado na figura 19. O primeiro módulo contava com uma aula que englobava apenas atividades voltadas para a leitura, análise e discussão sobre *audiobooks* multimodais dispostos na plataforma *Storyjumper*, delimitando tais proposições às culturas locais, como foi discutido anteriormente. O segundo módulo, enviesado por uma perspectiva tecnicista, também foi composto por uma aula. Em síntese, a aula visava destrinchar as funcionalidades da plataforma de modo a ensinar aos alunos a fazer os livros digitais. Confesso que ainda não possuía leituras suficientes para compreender que os letramentos digitais ultrapassam essa perspectiva tecnicista (habilidades técnicas diante de uma tecnologia digital) e constitui-se nas práticas socioculturalmente construídas por meio destes meios tecnológicos (Nascimento; Knobel, 2017). Dominando essas “habilidades técnicas”, os alunos estariam preparados para o terceiro módulo: a construção de livros digitais sobre as culturas que

permeiam o cotidiano deles, uma vez que teriam sido expostos às funcionalidades. Por fim, na última etapa da SD, os alunos iriam apresentar suas produções, analisar as produções dos colegas e discutir sobre as perspectivas narradas em cada construção.

**Figura 19** — Proposta inicial da oficina de produção multimodal



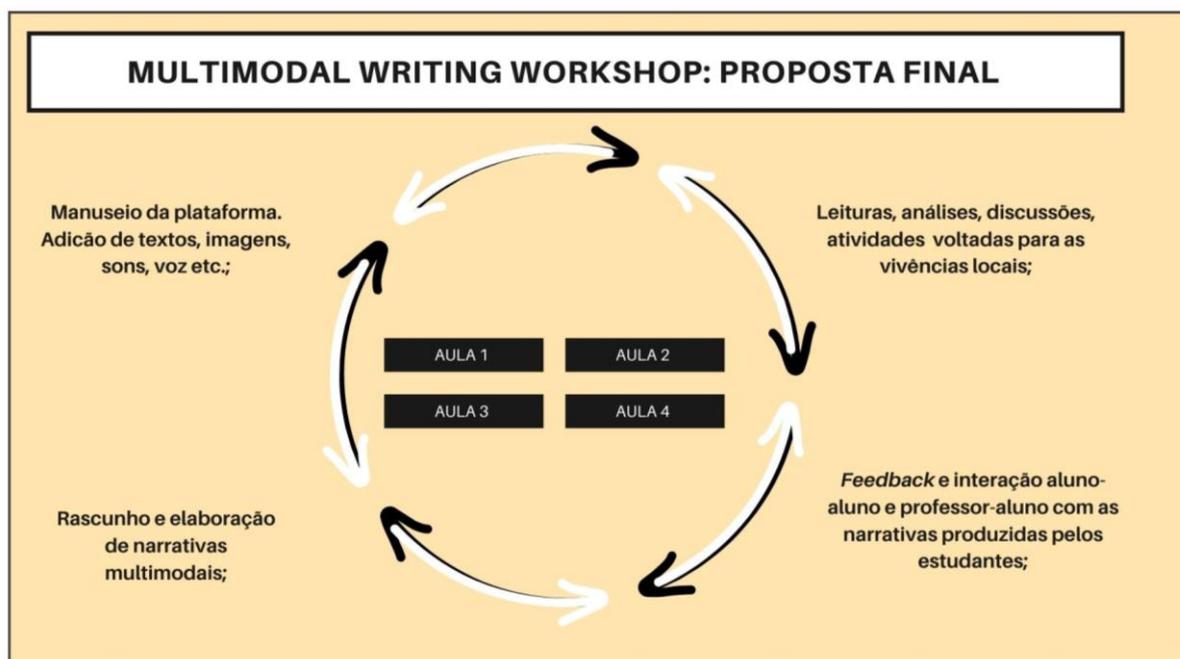
**Fonte:** Elaborada pelo autor

Após ser aprovado no processo seletivo para mestrado em Letras e dialogar com minha orientadora, era hora de revisitar a proposta e pensar em formas de dar vida à sequência didática, visando sua transição não apenas do plano abstrato para o plano material, mas também fazê-la de forma lógica, coerente e atravessada pelas teorias/posturas/perspectivas às quais fui exposto ao longo da minha jornada pessoal e científico-acadêmica. O rascunho de ideias que integrava o projeto isolava as práticas sociais propostas; sequer tinha objetivos; não incluía, teoricamente, a abordagem ecológica (Reyes; Iddings; Feller, 2016; Iddings, 2018) e não possuía detalhamento necessário para compreender, de fato, como a SD seria desenvolvida.

A primeira alteração feita consistiu em reorganizar o formato em que as atividades seriam realizadas. Nada de caixinhas isoladas! Nada de fragmentação! Hoje compreendo que a aplicação de forma fragmentada não atingiria, suponho, os objetivos traçados, uma vez que trataria as práticas sociais propostas por um viés mecanizado, engessado e pouco natural. Em contrapartida, adotei, conforme apresento na figura 20, uma interconexão entre as práticas, por meio da qual os alunos leem, analisam, produzem, manuseiam a plataforma e fornecem

comentários e avaliações para as produções multimodais dos colegas de classe em uma única aula. O círculo com setas para os dois lados indica uma não linearidade em tais atividades, ou seja, nas aulas, eles terão liberdade para produzir, ler, avaliar sem necessariamente estarem presos a uma destas etapas por aula.

**Figura 20** — Reorganização da sequência didática



**Fonte:** Elaborada pelo autor

Outro aspecto importante emergiu mediante a leitura do trabalho autoetnográfico elaborado por Cruz (2021) e dos momentos de orientação com minha orientadora: a compreensão de que havia confundido objetivos de pesquisa e objetivos associados à sequência didática. Qual era o objetivo a ser alcançado por meio da SD? Quais eram as expectativas em relação ao desempenho dos meus alunos durante e após o término da oficina de produção multimodal? Minha proposição não tinha objetivos explícitos quanto a isso. Assim, tive que refletir sobre qual seria a finalidade de tal proposta, visto que eram diferentes dos objetivos estabelecidos para a pesquisa. Logo pensei: qual foi a minha motivação para a construção de uma sequência didática alicerçada em uma perspectiva multimodal? Recorri, então, à justificativa posta neste trabalho. Sabia que voltar ao ponto de partida lembraria muitas das nuances que motivaram este trabalho e, conseqüentemente, me guiaria na elaboração do objetivo da sequência didática. Após revisitar a justificativa, logo a associei a dois verbos: explorar e problematizar. Explorar, no sentido de ter contato com o novo, com o pouco

conhecido, de conhecer o conhecido por outras lentes; problematizar, como um verbo de ação, de agência, de tomar partido, de indagar. Com estes dois verbos em mente elaborei o objetivo geral que direcionou e ressignificou as escolhas feitas em cada etapa da SD: **explorar e problematizar construções semióticas dispostas na plataforma Storyjumper de modo a ampliar as práticas de letramentos digitais à luz da multimodalidade dentro das aulas de língua inglesa.** Sim! Dois verbos em um objetivo. Alguns podem achar estranho, incoerente, academicamente equivocado por estar fortemente vinculado a uma base de pesquisa positivista. Mas os vejo como complementares, interconectados e em perfeito diálogo. Não há problematização, sem uma exploração. Ninguém problematiza sem motivo aparente, de forma involuntária. Mas mediante alguma ideologia aparente ou algum tipo de contato prévio com o objeto em questão. Em contrapartida, a problematização também sugere uma exploração como fator essencial para o desenvolvimento de uma compreensão mais profunda. Trata-se de uma via de mão dupla.

Outro aspecto importante na adequação da proposta está relacionado à abordagem ecológica (Reyes; Iddings; Feller, 2016; Iddings, 2018). Quando pensei na proposta, estava disposto a incluir aspectos que valorizassem a bagagem sociocultural que os alunos já possuem, utilizando-os como recurso potencializador para o ensino de língua inglesa e para a educação linguística dos estudantes. Até então não tinha nenhuma leitura que pudesse me guiar nesse processo. Foi, então, durante a participação em um curso da pós-graduação intitulado “*Multiliteracies: research and praxis*” que tive contato com tal abordagem. Em síntese, essa ecologia, quando direcionada à aprendizagem, considera o físico, o social e os contextos simbólicos em que os aprendizes estão inseridos (Iddings, 2018). A inserção do indivíduo em múltiplos contextos leva-o a construir seus próprios acervos de conhecimentos, os *funds of knowledge*, que, por vezes, não adentram os espaços formais de ensino, devido à rigidez curricular ou apego do professor ao currículo. Essa compreensão foi essencial para que eu pudesse olhar para as minhas práticas e perceber quão engessadas elas são e quão focado estive em cumprir um currículo pouco flexível. Eis, pois, que essa concepção me fez reinterpretar algumas das decisões tomadas ao desenvolver a sequência didática. Optei por direcionar minha atenção às múltiplas vivências e experiências que emergem nos variados contextos nos quais os estudantes estão engajados, considerando-as como recursos essenciais para promover uma educação linguística mais significativa.

Posteriormente, ao perceber a intrínseca relação entre essa abordagem e a decolonialidade, considerei a necessidade de reformular o objetivo da sequência didática de modo a incluí-la. Embora não a visualizasse durante a fase inicial da construção, compreendi

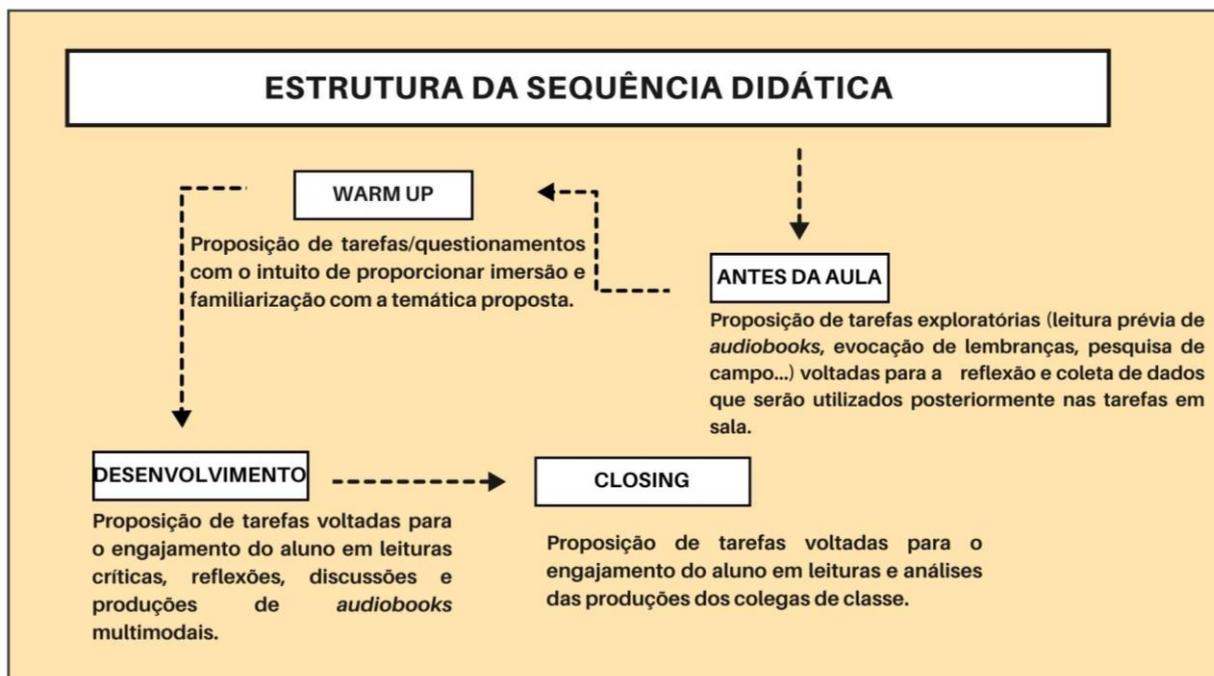
que a sua incorporação se faz importante para que outros saberes sejam marcados (Menezes De Souza; Duboc, 2021). Para Menezes de Souza e Duboc (2021, p. 896, tradução minha) “marcar o não marcado envolve desnormalizar uma normatividade autoproclamada”<sup>30</sup>. Nesse contexto, marcar o não marcado significa questionar e desafiar os saberes socialmente aceitos que muitas vezes perpetuam visões hegemônicas e marginalizam saberes, colocando-os em uma posição de subalternidade. Assim, busquei materializar estas duas abordagens nas proposições feitas ao longo das etapas da sequência didática.

Ao elaborar uma sequência didática é fundamental traçar as etapas a serem seguidas. Não como uma receita de bolo ou uma prescrição médica, mas como ferramenta que guiará o professor e os alunos a atingirem determinado objetivo. A figura 21 ilustra como pensei o trajeto a ser percorrido em cada aula. Esse trajeto, que ainda não havia sido pensado na elaboração do projeto de pesquisa, surgiu a partir de uma reflexão sobre minhas práticas enquanto docente e estudante universitário, interseccionadas com minhas experiências pessoais fora dos contextos formais de educação. Ele sugere etapas essenciais para que as proposições sejam apresentadas e compreendidas de forma contextualizada e lógica. Compreendo-as como essenciais por estarem atreladas às minhas crenças, ideologias, à minha formação enquanto professor, embora tenha ciência de que tais etapas podem não ser tão significativas para outros docentes, em outros contextos, pois cada indivíduo possui um olhar singular para a sua área de atuação, mediante seus atravessamentos.

---

<sup>30</sup> “Marking the unmarked involves de-normalizing a self-proclaimed normativity” (Menezes De Souza; Duboc, 2021, p. 896).

**Figura 21** — Estrutura da sequência didática



**Fonte:** Elaborada pelo autor

Conforme ilustrado na figura 21, todas as aulas elaboradas possuem um momento em que é projetada ao aluno uma tarefa para ser realizada fora do ambiente escolar. Como o nome “antes da aula” sugere, trata-se de uma proposição feita em uma aula anterior que servirá como alicerce para o desenvolvimento das atividades propostas em sala de aula. São tarefas de cunho exploratório por meio das quais os estudantes irão analisar o contexto no qual estão inseridos, coletar dados, evocar lembranças, memórias e experiências de modo a sistematizá-las posteriormente em um livro multimodal digital. O *Warm Up*, ou “aquecimento” em português, é a primeira etapa realizada em sala de aula. Trata-se de um momento em que os alunos consultam seus conhecimentos prévios sobre a temática apresentada. Santana, Santana e Nascimento (2023, p. 235) discutem sobre a importância dessa etapa. Nas palavras dos autores “trata-se de uma forma de validar conhecimentos outros que são construídos e reconstruídos nos mais diversos contextos”. Essa etapa, de extrema relevância, anteriormente era negligenciada em minhas aulas, nas quais costumava apresentar os temas ou meus pensamentos sem antes dar espaço para a contribuição dos alunos sobre o assunto. Ao integrá-la em minhas práticas, reconheço ter desenvolvido um repertório antes escasso ou pouco explorado, abrindo margem para que estes conhecimentos produzidos e expressos por diferentes lentes possam adentrar a sala de aula e, conseqüentemente, moldar o meu olhar para determinadas questões.

Após a fase inicial, procede-se à etapa de desenvolvimento, que se configura como a fase mais ampla da sequência didática. Durante essa etapa, os alunos se engajam de maneira mais intensa em leituras e reflexões críticas por meio de livros multimodais digitais com o intuito de ampliar suas perspectivas. É o momento em que eles também se envolvem em discussões sobre as temáticas abordadas nestes livros, bem como utilizam as evocações, pesquisas, memórias e vivências para a criação de seus *audiobooks*. É nesse processo de construção que busco utilizar a língua inglesa como mecanismo de transformação social, possibilitando que indivíduos aprendam a língua enquanto tomam consciência das relações opressoras, desiguais, preconceituosas, racistas, marginalizantes inerentes a ela. Por isso, as proposições dessa fase estão relacionadas à decolonialidade, aos letramentos digitais e multimodalidade.

Como pontua Zacchi (2018b, p. 244): “não é suficiente ter uma opinião e expressá-la, mas é necessário ainda estar aberto para o discurso do outro, do diferente, estabelecendo-se um processo dialógico”. Por isso, compreendo que não é apenas sobre possibilitar que os alunos compartilhem seus pensamentos, mas também:

é preciso [...] que as ideologias e as opressões presentes nos seus discursos sejam problematizadas pelo viés dos estudos decoloniais, fomentando a reflexão crítica sobre identidades e subjetividades colonizados/colonizadores/opressores expressos pelos aprendizes, por meio de um constante processo de (des/re) construção (Santana; Santana; Nascimento, 2023, p. 246).

A última etapa do processo corresponde ao *closing* — livremente traduzido como "encerramento", marcando o término formal das atividades. Essa etapa reveste-se de significativa importância, pois permite que os alunos leiam e analisem mutuamente as produções uns dos outros. Em outras palavras, eles se engajam com as criações de seus colegas de modo a prover *feedbacks* e tecer discussões sobre as perspectivas materializadas em cada *audiobook*. Acredito que este processo contribui não apenas para aprimorar as habilidades de análise dos estudantes, mas também proporciona um ambiente dialógico, essencial para a construção coletiva do conhecimento.

No entanto, compreendo que é necessário ter cautela durante todo esse processo, tanto na elaboração, quanto na aplicação, uma vez que a sala de aula é um ambiente imprevisível com um potencial altamente mutável capaz de promover diversos desdobramentos a partir da proposição e da mediação do professor. Em outras palavras, um desfecho contrário às expectativas pode ser instigado ainda durante a fase de elaboração, caso o professor não avalie

de maneira reflexiva os materiais, a abordagem e o contexto de seus alunos, abrindo margem para inserção de discussões permeadas por pensamentos estereotipados e/ou coloniais. O impacto, então, torna-se ainda mais complexo quando se propõe uma abordagem com viés decolonial; entretanto, a aplicação e discussão negligenciam essa perspectiva, resultando na perpetuação do que inicialmente se buscou desconstruir. Minhas práticas não estiveram distantes dessas circunstâncias; em algumas ocasiões, experienciei frustrações ao propor uma discussão sem saber conduzi-la adequadamente. Da mesma forma, ao presenciar determinadas atitudes ou falas dos estudantes, encontrei dificuldades em reagir de maneira apropriada, dada a relevância do meu posicionamento naquelas situações. Nesses momentos, percebia-me como alguém incapaz, despreparado e angustiado por não conseguir contornar tais desafios. Daí advém a importância de refletir minuciosamente sobre cada passo de nossa prática docente, cientes de que nosso olhar sempre poderá negligenciar aspectos cruciais.

Nas próximas subseções transito pelas proposições da SD de forma não linear, apresentando alguns exemplos de atividades e procedimentos que se sobressaíram durante a análise. A sequência didática na íntegra consta no final deste trabalho, nos apêndices A e B.

### **3.2 “Cadê a multimodalidade, hein, Raí?”: trilhando caminhos rumo a uma postura multimodal à luz dos letramentos digitais**

A escolha dos recursos é uma etapa crucial para a elaboração de uma sequência didática, pois eles terão um papel essencial na formação de um indivíduo. Estes recursos são, também, a base para outras proposições, sendo, portanto, fundamental analisar com cautela o que estamos levando para nossa sala de aula e, principalmente, como estamos abordando tais recursos. Em relação a escolha dos livros digitais, eu tinha alguns critérios basilares: ser um livro multimodal com grande diversidade de recursos semióticos (imagem, cor, efeitos sonoros, sons, texto tipográfico, figurinhas...) e abordar temas que se conectassem com as vivências e experiências de meus alunos. Me ative a eles. No entanto, ao explorar a biblioteca da plataforma *Storyjumper*, outro critério emergiu: a adequação destes livros digitais ao nível linguístico dos meus alunos. Ao passear pela biblioteca encontrei livros diversos, mas muitos deles possuíam majoritariamente texto tipográfico, pouco recurso visual ou oral, com vocabulário específico. Esse processo de escolha foi muito angustiante, pois havia uma linha tênue entre um conteúdo muito interessante, porém complexo para os estudantes e um conteúdo adequado ao nível linguístico deles, porém infantil ou pouco multimodal. Recordo-me de ter encontrado um livro

sobre escravidão, mas logo o descartei por se enquadrar nas descrições anteriores. A passagem abaixo, retirada do meu diário de campo, revela essa angústia:

**Quadro 01** — Busca por livros digitais adequados ao nível linguístico dos alunos

“Encontrei alguns [livros digitais] interessantes com temas bem relevantes (como escravidão) para desenvolver em sala, porém há muita informação tipográfica. Preciso encontrar livros com linguagem mais acessível e condizente com a realidade dos alunos, capazes de serem trabalhados no tempo proposto”.

**Fonte:** Diário de campo construído pelo autor

Considero a escravidão um tema importante para ser debatido em sala de aula. Entretanto, naquele momento, a multimodalidade do recurso e o nível linguístico exigido deixavam-me indeciso se o incluía ou não. Considerando as discussões no âmbito da Linguística Aplicada, particularmente no contexto da educação linguística, optei por descartá-lo e decidi prosseguir com a busca por outras obras. Isso se deve ao fato de que uma das concepções que ressignifiquei durante minha prática docente, e que influenciou minha decisão, foi a compreensão de que práticas de letramentos não se limitam exclusivamente a temas considerados polêmicos (Zacchi, 2018b). Eu posso, por outro lado, abordar um simples tema que não seja considerado *tabu*<sup>31</sup>, e, a partir dele, promover proposições críticas. Isso, no entanto, exige uma postura crítica do docente diante de tais recursos.

Continuei a explorar a biblioteca da plataforma, tendo em mente que eu não precisaria, necessariamente, trabalhar com um assunto polêmico. Então, me deparei com o livro “*Water in Africa With Ivy*” (ilustração 22). Particularmente, esse livro me chamou a atenção por tratar de um assunto comum a todos (seja pela sua presença, seja pela sua ausência): a água. Ainda visualizando a capa, o título ativou memórias relativas ao meu contexto de atuação. Inicialmente, o bairro no qual a escola que serviu como alicerce para esta pesquisa sofre com a frequente falta de água. A água é um recurso primordial para o desenvolvimento das atividades escolares, uma vez que a sua ausência causa grandes impactos no consumo, preparo das refeições e limpeza, interferindo, conseqüentemente, na aprendizagem dos alunos, uma vez que a alimentação, hidratação e um local limpo e agradável possuem grande influência nesse processo.

---

<sup>31</sup> A palavra Tabu é definida pelo dicionário digital Priberam como: “Que não se pode ou deve proferir ou de que não se pode ou não se deve falar”. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/tabu>. Acesso em: 05 jan. 2024.

**Figura 22** — Capa do livro digital *Water In Africa With Ivy*



**Fonte:** [Https://abrir.link/JXovu](https://abrir.link/JXovu)

Além disso, na rede municipal de ensino de Capela/SE, adotamos a prática de realizar busca ativa escolar, portanto, eu sabia da importância da temática para o meu contexto de atuação. Sendo uma iniciativa da UNICEF em parceria com outras organizações, essa abordagem envolve a colaboração entre diversas áreas, como Educação, Saúde e Assistência Social, fortalecendo a rede de proteção ao aluno e atribuindo a cada secretaria e profissional funções específicas, desde a identificação até as medidas necessárias para reintegrar os estudantes no sistema educacional.<sup>32</sup> Em minha atuação enquanto professor, me engajo em visitas ao bairro em que a escola está localizada, assim como às áreas circunvizinhas, com o objetivo de mapear crianças, jovens e adultos que não estão matriculados na escola. Adicionalmente, estabelece-se um diálogo com essas pessoas e/ou seus responsáveis, abordando a relevância de sua matrícula na rede de ensino e sua reintegração ao sistema educacional. Nessas visitas, passamos não só a conhecer a realidade dos nossos estudantes, mas também mergulhamos profundamente na essência da comunidade. Sob a perspectiva da abordagem ecológica, considero que ao nos envolvermos de maneira mais íntima com o cotidiano local, abrimos portas para compreendermos as necessidades educacionais, bem como os aspectos culturais, sociais e econômicos que influenciam diretamente a formação de cada

---

<sup>32</sup> Os dados foram coletados na página oficial da Busca Ativa Escolar, disponibilizados em: <https://buscaativaescolar.org.br/>. Acesso em: 23 jan. 2024.

indivíduo. Durante estas visitas, por exemplo, pude constatar a existência de comunidades que não contam sequer com o acesso à água encanada e dependem de outras fontes como pluviais, fluviais ou governamentais para a sua aquisição, o que está intrinsecamente ligado a fatores sociais e econômicos citados anteriormente, levando-me a escolher o livro *Water in Africa With Ivy*.

**Quadro 02** — Motivação para escolha do *audiobook* “Water In Africa With Ivy”

“Eu escolhi esse livro porque se conecta muito com a realidade dos alunos. Eles moram em um bairro próximo ao centro, no qual a falta de água é constante. É uma problemática presente no próprio bairro e, também, em alguns povoados vizinhos onde estes alunos residem e que não têm água encanada, dependendo da prefeitura para abastecer as suas casas.”

**Fonte:** Diário de campo construído pelo autor

Após a avaliação da capa, o próximo passo foi explorar a obra em sua totalidade. O livro digital ficcional “*Water In Africa With Ivy*”, escrito por Linda Verbeem, retrata a narrativa de uma menina canadense chamada Ivy que visita a África em suas férias. No enredo, Ivy passa a descrever o local e, principalmente, como ela visualiza as questões concernentes à água, descrevendo-as como majoritariamente precárias. Ela inicia a descrição relatando que, na África, a água é contaminada e não há acesso a sistemas de distribuição. Ela destaca que mulheres africanas frequentemente carregam água em recipientes e que os habitantes do continente estão suscetíveis a contrair doenças, resultando em óbitos. Ao concluir a obra, ela propõe a cooperação de outros países para auxiliar a África e promove a conscientização acerca da utilização responsável dos recursos hídricos.

O livro aparenta ter boas intenções ao tentar promover a conscientização e mobilização para auxiliar a África no que concerne a recursos hídricos. No entanto, é notável que tal discurso prioriza, por meio da narrativa multimodal, apenas uma perspectiva: a de pobreza e de crise hídrica na África. Como evidenciado na figura 23, o contraste de imagens representacionais da África e do Canadá, país de origem da personagem, é algo ideológico e estereotipado que indica tal perspectiva. Decidi, então, utilizá-lo não só como recurso que me permitisse desenvolver práticas de letramentos, mas também abordá-lo por meio de uma postura decolonial, algo que discutirei na subseção seguinte.

**Figura 23** — Disparidades entre África e Canadá



**Fonte:** <https://abrir.link/JXovu>

Continuei explorando o acervo em busca de mais um livro para compor a sequência didática. A segunda obra encontrada, conforme figura 24, se intitula “*I Survived Virtual Learning 2020-2021*”. Trata-se de livro autoral de Jayla Fisher. O tema logo chamou minha atenção. Havíamos saído de uma situação de emergência envolvendo uma crise sanitária que reconfigurou todos os setores da vida humana. Os alunos vivenciaram essa crise e foram afetados em diferentes proporções de acordo com suas realidades socioeconômicas. Enquanto professor, notei as desigualdades escancaradas em cada contexto em que atuo. Em um contexto, os alunos possuíam *notebooks*, telefones celulares de última geração, computadores, tinham acesso à internet e sabiam, em sua maioria, utilizar os recursos adotados pela escola (*Google Meet, Google Classroom, WhatsApp, PDF, WORD...*). Do outro lado da moeda, um cenário totalmente diferente: alunos pouco letrados digitalmente, alguns com pouco ou nenhum acesso à internet ou acesso limitado ao aplicativo de mensagens instantâneas, *WhatsApp*, sem computadores ou *notebooks*; telefones celulares pouco úteis para suprir necessidades básicas. É no segundo contexto que esta sequência didática foi pensada para ser desenvolvida.

**Figura 24** — Capa do livro digital “*I survived Virtual Learning 2020-2021*”



**Fonte:** <https://abrir.link/YSWct>

Sousa Santos (2020) destaca em sua obra, “A cruel Pedagogia do Vírus”, a existência de grupos para os quais a quarentena, em virtude da pandemia de Covid-19, se apresenta como um desafio particularmente difícil. Esses grupos compartilham uma característica comum: enfrentam uma vulnerabilidade específica que não apenas antecede o período de isolamento, mas também se intensifica durante ele. O autor denomina esses grupos de SUL. Este não se refere apenas a uma localização no mapa, mas também a uma denúncia às relações injustas impostas àqueles que já sofrem de maneira acentuada por meio de diferentes formas de dominação. O autor sugere que os grupos que compõem o Sul são os mais vulneráveis, e essa vulnerabilidade se intensifica durante períodos de crise como a ocasionada devido à pandemia. Nesse contexto, considerando os estudantes como parte de diferentes coletivos sociais, penso nas diferentes formas que estes alunos foram afetados durante a quarentena, e a influência que questões socioeconômicas exercem sobre eles. Então, como não falar de pandemia com estes alunos que foram afetados em graus irreparáveis? Como não falar em pandemia com alunos cujas únicas aulas que estavam ao seu alcance eram vídeos, áudios, imagens e textos enviados em um grupo de *WhatsApp*? Ou que sua única aula era um texto impresso que ele/ela buscava semanalmente no colégio?

**Quadro 03** — Motivação para escolha do *audiobook* “*I Survived Virtual Learning 2020-2021*”

“O segundo *audiobook* trata-se de uma narrativa de uma criança que fala sobre as suas experiências com a educação durante a pandemia, ela descreve como foram as aulas, o que a professora fez e como ela se sentiu. Eu achei muito interessante. Ele se encaixa na realidade dos alunos porque eles também passaram pela pandemia, apesar do contexto educacional apresentar contrastes significativos”.

**Fonte:** Diário de campo construído pelo autor

Como citado na passagem acima, Jayla narra suas vivências durante o ensino remoto. O que me chama a atenção é o fato dela ter tido somente boas experiências, devido às suas condições socioeconômicas, eu suponho. A obra apresenta diversas atividades feitas pela escritora durante o ano letivo, incluindo: almoçar virtualmente com a turma, enquanto assiste filmes; projetos científicos nos quais ela produziu sorvete e luminária de lava<sup>33</sup>, por exemplo. Trata-se de experiências vivenciadas por meus alunos? Sob a perspectiva da pandemia, sim. No entanto, do ponto de vista das tarefas executadas por Jayla, possivelmente não! Entretanto, identifico na própria discrepância existente a oportunidade de abordar habilidades relacionadas aos letramentos e, ainda, abrir pequenas brechas (Duboc, 2017) para um olhar decolonial sobre a obra, por meio de proposições que instiguem ao aluno pensar sobre quem tem acesso a essas tecnologias e oportunidades educacionais, quem não tem e por que não tem.

As duas obras escolhidas desempenharam um papel fundamental para a produção das atividades. Conforme anteriormente abordado, a sequência didática foi estruturada em quatro aulas. A primeira delas não incorporou as obras selecionadas, pois optei por dedicar esse momento à contextualização da proposta da oficina, à familiarização com os alunos e suas preferências, além de uma discussão sobre práticas em ambientes virtuais e a introdução à plataforma *Storyjumper*. Esse momento, em minha opinião, é essencial para que eu possa conhecer a forma como meus alunos interagem com recursos multimodais de modo a adaptar as atividades seguintes. A segunda e terceira aulas foram construídas tendo como base a obra “*Water In Africa With Ivy*”, enquanto a quarta aula foi elaborada a partir do livro “*I Survived Virtual Learning 2020-2021*”.

Obras escolhidas! Hora de colocar a mão na massa! Confesso que não sabia por onde começar. Minha cabeça não parava de pensar em ideias, muitas delas soltas ao vento. Questionava-me: como que eu vou integrar tudo isso de forma coerente? Eram muitas ideias

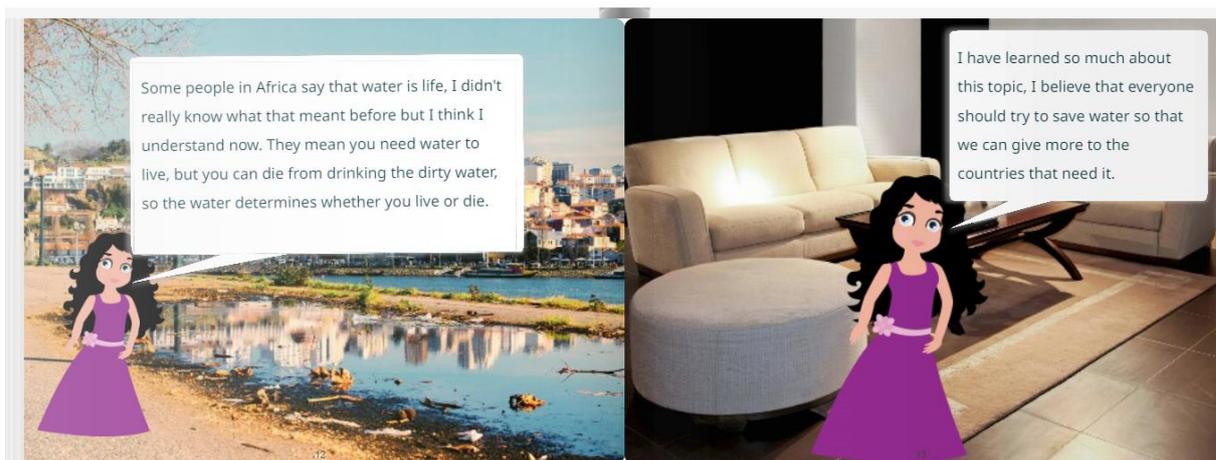
---

<sup>33</sup> A luminária de lava é uma lâmpada de mesa com iluminação suave, lembrando um foguete devido ao formato, relacionado à era espacial. Dentro do vidro, a diferença de densidade entre os líquidos internos resulta em bolhas flutuantes que lembram a lava.

para uma cabeça confusa. Aos poucos fui encaixando cada ideia em alguma parte da sequência didática. Assim, ao enviar a primeira versão para minha orientadora ela logo sinalizou a escassez da multimodalidade nas proposições. Estive mais preocupado com a forma como organizaria minhas idealizações que o objetivo da oficina passou despercebido. Consonante a isso, Cruz (2021, p. 40) reflete que, enquanto professores, “elaboramos atividades, planejamos nossas aulas, mas não paramos para refletir criticamente sobre o porquê de nossas escolhas”. Para a autora, isso é ocasionado por uma espécie de “modo automático” que muitas vezes adentramos devido às mais diversas circunstâncias. Sem dúvidas, estava nesse modo e não estava pensando no motivo das escolhas, mas no “como” essas escolhas seriam organizadas.

Respirei fundo, revisei a sequência didática! Compreendi que teria que voltar à base de tudo: os livros digitais selecionados. Reavaliei cada um deles. Desta vez, com meu objetivo em mente, passei a notar alguns aspectos que não havia notado na primeira exploração e isso foi muito significativo para mim. Senti que estava no caminho certo. No *audiobook* “*Water In Africa With Ivy*”, por exemplo, passei a observar as escolhas das imagens e do personagem, levando-me a perceber vieses materializados nas escolhas, conforme ilustrado na figura 25.

**Figura 25** — Contrastes visuais em “*Water in Africa With Ivy*”



**Fonte:** <https://abrir.link/JXovu>

Um dos vieses identificados mediante a análise da obra reside no fato de que a autora utiliza imagens para retratar a pobreza e a falta de água na África, enquanto para o Canadá seleciona imagens de um país desenvolvido, com infraestrutura. O quadro a seguir destaca uma passagem do meu diário de campo, na qual descrevo, sob um novo olhar, esse contraste visual,

bem como às reflexões emergentes sobre as escolhas simbólicas e as possíveis camadas de significado presentes nas representações visuais selecionadas pela autora.

#### Quadro 04 — Análise multimodal da obra *Water In Africa With Ivy*

“As imagens que ela [a autora] utiliza para se referir à África são imagens que retratam pobreza, água suja ou então falta da água em si, e de certa forma essas imagens dialogam com o texto, visto que ela está falando que a água na África é suja, contaminada [...] Em contrapartida, quando ela menciona o país de origem dela, que é o Canadá, ela traz imagens totalmente contrárias. Eu percebo que as imagens selecionadas sobre o Canadá são imagens que mostram um país desenvolvido, com infraestrutura. Há uma foto de uma casa que, possivelmente, representa a casa dela, bem mobiliada e estruturada. Além desse contraste de cenários o que me chamou a atenção foi a personagem escolhida, a autora seleciona uma bonequinha que já vem dentro da plataforma para representá-la. E aí eu me questiono: por que ela selecionou essa bonequinha para representá-la? Uma boneca branca, de cabelos longos cacheados? Por que ela não usou uma foto dela ou criou uma denotando as características [físicas] dela?”

**Fonte:** Diário de campo construído pelo autor

Essas reflexões levaram-me a não só a modificar algumas proposições de modo a contemplar a multimodalidade, como também acrescentar outras proposições. A primeira alteração ocorreu ainda na primeira aula, embora não estivesse ligada ao *audiobook* em questão. Nesta aula há um questionário, cujo objetivo é conhecer como se dá a relação dos meus alunos com a leitura e produção de textos a partir de recursos multimodais. No entanto, neste questionário não havia perguntas sobre tais recursos e a noção de texto estava limitada ao tipográfico, mais uma vez elucidando o “modo automático” posto por Cruz (2021). A compreensão de texto como algo amplo, para além do tipográfico surgiu mediante as leituras realizadas no grupo de pesquisa ao qual estou vinculado, o Linc. Considerando os estudos da linguagem, bem como as discussões acerca da multimodalidade, a noção de texto foi expandida e não está associada apenas ao escrito, mas também ao imagético, ao gestual, ao oral, às cores, às questões expressivas e, principalmente, à combinação de todos estes elementos. Estou de acordo com Lankshear e Knobel (2012), ao afirmarem que a noção de texto, entendida por um viés convencional, passa a ser complexa e, a meu ver, não está em conformidade com as práticas sociais emergentes. Os autores afirmam que:

mesmo o conceito de “texto”, tal como entendido em termos impressos convencionais, torna-se um conceito nebuloso quando se considera a variedade de meios expressivos agora disponíveis para as pessoas comuns.

Diversas práticas de “remixagem” – no qual uma variedade de materiais existentes são copiados, cortados, emendados, editados, retrabalhados e misturados em uma nova criação – tornaram-se altamente populares em parte devido à qualidade do produto que “pessoas comuns” podem alcançar (Lankshear; Knobel, 2012, p. 55, tradução minha).<sup>34</sup>

Em conformidade com a discussão proposta por Lankshear e Knobel (2012), o fragmento a seguir demarca esse momento de desconstrução durante a reavaliação das perguntas previamente formuladas, passando a considerar o texto como uma unidade de sentido materializado em múltiplas formas que estão em constante transformação.

#### Quadro 05 — Resignificação da noção de texto

“A primeira versão desse questionário estava muito limitada à leitura e escrita tipográfica. Aspectos atrelados à leitura, principalmente, estavam voltados para o tipográfico. E, basicamente [isso] vai contra os preceitos da multimodalidade. Então, tive que mudar algumas expressões que eu utilizei nas perguntas como ‘Você gosta de **escrever** textos?’. Eu tive uma visão muito limitada do que é texto e, principalmente, estava limitando as respostas dos meus alunos em relação à produção textual. Por isso, alterei a palavra ‘**escrever**’ por ‘**produzir**’ textos”.

**Fonte:** Diário de campo construído pelo autor

A simples substituição de uma palavra foi suficiente para gerar uma interpretação substancialmente distinta. O termo "escrever" é restritivo, pois remete à escrita e ao formato tipográfico. Por outro lado, a palavra "produzir", embora aparente ser mais formal e, em algumas instâncias, vinculada a questões estilísticas, segue, do meu ponto de vista, uma abordagem que amplia a compreensão do que se entende por produção de textos. Em outras palavras, ela proporciona uma visão mais abrangente, sugerindo que os textos são unidades de sentido construídas socioculturalmente. Isso implica, por exemplo, que as escolhas imagéticas em *Water in Africa With Ivy* são dotadas de significado, o qual foi construído no âmbito social por meio de interações e vivências em determinado(s) grupo(s).

Além dessa modificação, incluí outro questionamento, visando compreender com quais recursos multimodais os alunos estão mais familiarizados, tanto em sua leitura quanto em sua produção. No quadro 06 apresento um destes questionamentos voltados para a leitura, embora a mesma pergunta tenha sido feita no que concerne à produção de textos.

---

<sup>34</sup> “Even the concept of ‘text’ as understood in conventional print terms becomes a hazy concept when considering the array of expressive media now available to everyday folk. Diverse practices of ‘remixing’ – where a range of existing materials are copied, cut, spliced, edited, reworked, and mixed into a new creation – have become highly popular in part because of the quality of product ‘ordinary people’ can achieve” (Lankshear; Knobel, 2012, p. 55).

**Quadro 06** — Fragmento do questionário de práticas multimodais**Os textos que você costuma ler possuem (marque um X):**

- texto escrito;
- imagens;
- figuras;
- emojis;
- áudio;
- imagens em movimento;
- sons;
- desenhos;
- tabelas;
- gráficos;
- símbolos;
- várias cores;
- geralmente apenas uma cor;
- outros: \_\_\_\_\_

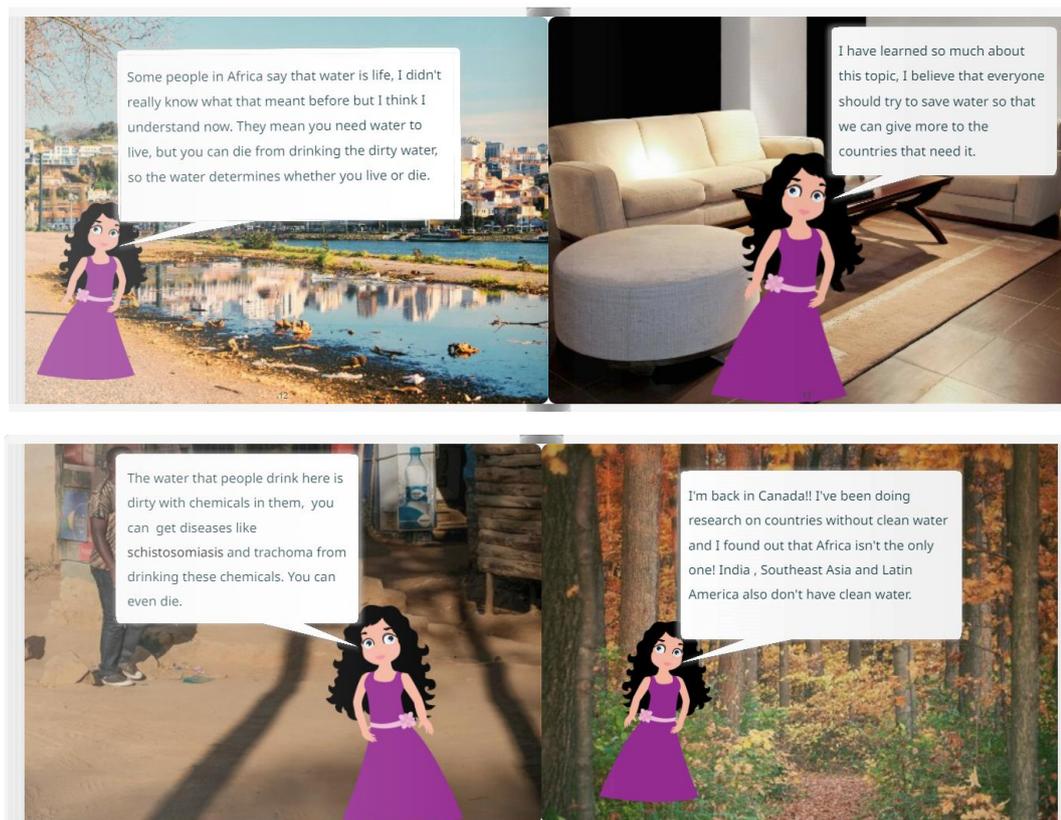
**Fonte:** Questionário construído pelo autor

A indagação acima foi concebida com o propósito de suprir a carência de questionamentos direcionados à multimodalidade. Partindo da concepção de texto apresentada previamente, a pergunta objetivou identificar quais recursos multimodais permeiam as práticas dos estudantes. Dada a diversidade de recursos disponíveis, foram apresentados alguns exemplos, contudo, mantendo a possibilidade de inclusão de outros não mencionados, caso necessário. Presumo que todos esses recursos estejam presentes nas práticas dos meus estudantes, em diferentes proporções, tanto no ambiente virtual quanto no físico. Deste modo, a pergunta serve também como uma provocação: “estes recursos estão presentes no seu cotidiano! Quais deles você consegue notar em suas práticas?”.

Nas aulas 02 e 03, em que as proposições estão diretamente relacionadas ao *audiobook* “*Water In Africa With Ivy*”, precisei ressignificar algumas tarefas de modo a incluir, de forma mais propositiva, a multimodalidade. Tomei como base os contrastes visuais entre África e Canadá. Confesso que, inicialmente, algumas idealizações — ou quase todas, talvez — estiveram atreladas ao ensino de língua inglesa, embora não fosse a única coisa que gostaria de trabalhar nas aulas. Os alunos precisam tomar consciência da influência que arranjos multimodais exercem sobre eles, enquanto concomitantemente aprendem inglês. Assim, concordo com Façanha (2018, p. 89) quando elucida que “ao entendermos a importância de voltamos nossa atenção aos elementos multimodais da comunicação, estamos em sintonia com a função social do idioma”. Ao revisitar a tarefa, busquei agregar a aprendizagem de

vocabulário de forma indutiva, mas também fazê-los refletir sobre as escolhas que a autora fez em relação à construção da obra. O trabalho com vocabulário foi, a meu ver, uma forma de não sobrecarregar o meu trabalho. É muito comum, em qualquer tarefa que eu proponha, os alunos perguntarem a tradução de palavras específicas ou me perguntarem sobre suas aplicações em outros contextos. Talvez eu seja um pouco sistemático quanto a isso. Imagino os milhares de questionamentos que podem emergir e busco adicioná-los nas propostas de atividades, como as palavras difíceis, rebuscadas ou desconhecidas, por exemplo. É uma estratégia que visa atenuar as dúvidas emergentes para que eu possa auxiliar os alunos em outras questões da proposta. Por outro lado, não poderia deixar de fora a multimodalidade, por isso, incluí alguns questionamentos advindos da minha segunda análise do *audiobook*, utilizando alguns contrastes visuais, como exemplificado abaixo:

**Figura 26** — Trechos utilizados na formulação das perguntas direcionadas à análise multimodal



**Fonte:** <https://abrir.link/JXovu>

A partir dos fragmentos apresentados, elaborei as questões que compõem o quadro 07. Cada imagem, carregada de significado, serviu como ponto de partida para a adoção de uma abordagem multimodal que buscou explorar, compreender e interpretar as camadas de informação representadas no conjunto visual apresentado.

**Quadro 07** — Fragmento da atividade de análise multimodal referente ao livro 01

- 5) Think about the imagens the author chose. How do they relate to the story? What do they represent?
- 6) Do you think those images reflect a single reality? Why or why not?
- 7) Based on the images the author chose, explain how each country/continent looks like.  
Africa: \_\_\_\_\_.  
Canada: \_\_\_\_\_.
- 9) How is Ivy portrayed in the story? Which elements helped you? Why was she portrayed like that? Is she a real person?

**Fonte:** Atividade construída pelo autor

O enfoque multimodal dessas questões destaca a interconexão entre texto e imagem<sup>35</sup>, enfatizando a importância de ambas as modalidades na construção dos sentidos. No contexto da análise imagética, concordo com Ferraz (2014, p. 21-22) quando o autor argumenta que “as imagens representam um lado da verdade, pois são sempre históricas, sociais e culturalmente colocadas e interpretadas”. Como elementos multimodais, as imagens nesse meio não se limitam a uma mera ilustração, mas atuam como testemunhas visuais, narrando histórias sob a perspectiva de alguém que está inserido em um contexto. Em outras palavras, trata-se de um recorte histórico, social e cultural entrelaçado às crenças e ideologias de um indivíduo. Nesse contexto, nas questões 05, 06 e 07, tenho a intenção de direcionar o foco dos alunos para as escolhas das imagens, de modo a não só estabelecer uma interconexão entre as escolhas visuais do autor e a trama, mas também de problematizar algumas perspectivas ideológicas permeadas nestes recursos multimodais como, por exemplo, a questão socioeconômica. Qual país/continente é colocado em uma posição subalterna e qual é colocado em uma posição de prestígio? Essas indagações não apenas incentivam a observação atenta das representações

---

<sup>35</sup> Compreendo que outros modos se fazem presentes no audiobook em questão, no entanto busquei sistematizar alguns deles nas atividades, tais como as cores, gravações em áudio, efeitos sonoros, adereços, marcações textuais etc.

visuais, mas também demandam uma interpretação crítica destas, compreendendo-as como unidades de sentido que produzem significação independentemente do texto tipográfico atrelado a elas (Façanha, 2018). A questão 09, por outro lado, recai sobre a representação de gênero, desafiando os alunos a explorar e a avaliar como a construção de personagens pode influenciar a compreensão da narrativa e de questões sociais e de gênero.

No âmbito da produção de narrativas, negligenciei dois fatores importantes nesse processo: a criticidade, muito debatida nas discussões sobre educação linguística e, novamente, a multimodalidade. Tal negligência, na minha concepção, não está atrelada à falta de reconhecimento da importância desses elementos, mas sim à ausência de um entendimento sobre como relacionar teoria e prática de maneira efetiva em minha prática pedagógica. Às vezes, passamos dias, meses e anos lendo sobre diversas teorias, posturas e perspectivas que acabam ficando no imaginário. Fechamos o livro e continuamos a fazer o que costumamos fazer, da maneira que sempre fizemos. Ao tomarmos ciência da nossa agência ou atribuir outros olhares enquanto docente, todas aquelas leituras se tornam “bichos de sete cabeças” e difíceis de serem materializadas em nossas práticas. Agenciar-se e ressignificar nossa forma de compreender o mundo demanda tempo. É um amadurecimento pessoal que emerge por meio de vivências, leituras, situações. Naquele momento não tinha esse agenciamento para correlacionar teoria e prática, talvez ainda não tenha. Entretanto, sinto que dei um passo à frente ao tentar, embora minimamente, estabelecer um diálogo entre elas por meio das seguintes perguntas retóricas:

**Quadro 08** — Questionamentos retóricos para direcionamento no processo de produções multimodais

“Como essas imagens/sons/áudios/cores/*stickers* representam suas perspectivas? Por que você os/as escolheu? Como estas imagens/sons/áudios/cores/*stickers* dão sentido a sua história? Por que você narrou sua história utilizando essa entonação, como ela materializa suas intenções na história? O que te motivou a colocar essa imagem/texto/som/figuras neste local, neste ângulo, com essas cores?”

**Fonte:** Sequência didática construída pelo autor

As perguntas perpassam pela noção de multimodalidade e criticidade e foram elaboradas com vistas a questionar meus alunos durante o processo criacional de suas narrativas multimodais. Compreendo a criticidade como associada ao ato de “ler se lendo” (Menezes De Souza, 2011b, p. 296), ou seja, ler criticamente o mundo, mas ler, também, a si mesmo, refletindo sobre suas próprias leituras. Isso implica dizer que meus alunos são agentes ativos

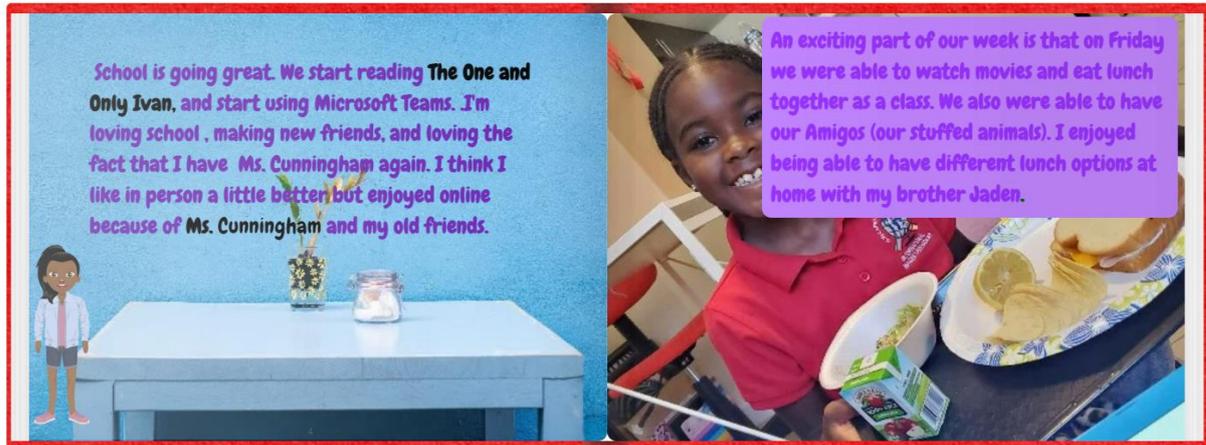
em suas produções e agências e precisam refletir sobre suas leituras de mundo ao materializá-las em uma plataforma multimodal. Eles precisam de direcionamento e orientação durante todo esse processo. Não me refiro a uma orientação tecnicista ou instrutiva que atribui ao aluno o que ele deve ou não fazer e de que forma, mas que possam ler suas escolhas como materializações ideológicas de suas vivências, crenças, perspectivas. Acredito que as perguntas elaboradas possam auxiliar nesse processo de produção e de identificação de vieses, propiciando um espaço disruptivo.

Na aula 04, as proposições estão diretamente relacionadas ao *audiobook* “*I Survived Virtual Learning 2020-2021*”. Assim como na primeira obra, explorei o livro digital com olhares voltados para a multimodalidade. Trata-se de livro que faz uso de cores vivas e vibrantes, possui adereços, fotografias, avatares e, principalmente, narração em formato de áudio. Nesse *audiobook*, o que me chama a atenção é a forma como a autora se posiciona dentro da narrativa. Ela inclui fotografias de si, participando das atividades escolares durante o período da pandemia. Sorridente, as imagens materializam as sensações que Jayla experienciou em cada tarefa escolar. A narração em áudio também destaca um certo entusiasmo e animação, evidenciando a expressividade e o envolvimento da narradora nas proposições escolares. Tal evidência destaca algo que Kress (2003) já sinalizava: a multimodalidade em textos orais. Para autor “a língua, no modo falado, é ainda outro sistema multimodal; ela usa todo um conjunto de dispositivos disponíveis ao discurso – velocidade, variação de entonação, variações rítmicas, tom de voz” (Kress, 2003, p.186, tradução minha).<sup>36</sup> As experiências de Jayla, materializadas por meio de diversas semioses no livro digital (figura 27) — em especial a narração em áudio, me levaram a refletir sobre questões como: acesso à educação, às tecnologias digitais, alimentação, dentre outros fatores característicos do ensino remoto/on-line emergencial.

---

<sup>36</sup> “Language in the spoken mode is yet another multimodal system; it uses the whole plethora of devices available to speech – pace, pitch-variation, rhythmic variations, tone of voice” (Kress, 2003, p.186).

**Figura 27** — Representações visuais em “*I Survived Virtual Learning 2020-2021*”

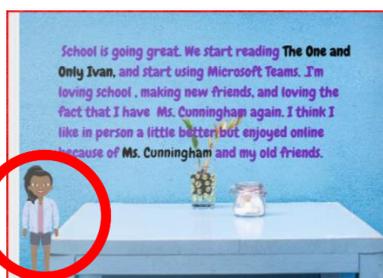


**Fonte:** <https://abrir.link/YSWct>

A partir dessa releitura, elaborei um *worksheet* direcionado à análise multimodal da obra supracitada, visando aprofundar a compreensão e explorar suas diversas dimensões. Destaco, dentre as proposições delineadas, um fragmento específico (quadro 09), selecionado para exemplificar a interação entre os elementos multimodais de modo a lançar olhares sobre as escolhas dessas construções semióticas.

**Quadro 09** — Fragmento da atividade de análise multimodal referente ao livro 02

- 1) What feelings can we infer from the narration in audio format? Do they relate to the images and written text?
- 2) How do the selected images connect to the story?
- 3) Analyze the props added by the author. What’s their relationship with Jayla's experiences?



- 4) Jayla's audiobook is colorful. Look at the second image above. Why does she use different colors in this fragment?
- 5) How is Jayla portrayed in the story? Which elements helped you identify? Why was she portrayed like that?

**Fonte:** Atividade construída pelo autor

Similarmente às proposições do livro 01 (*Water In Africa With Ivy*), proponho uma análise imagética, a qual inclui os adereços e as imagens. Ao contrário da ideia de que discurso e imagens apenas representam o mundo ao nosso redor, concordo com Mizan (2004), ao afirmar que esses elementos participam ativamente da construção da realidade. Partindo dessa perspectiva, as imagens têm o potencial de moldar percepções, influenciar atitudes e contribuir para a formação de construtos culturais e sociais. Nesse contexto, as questões 02, 03 e 05 (apresentadas no quadro 09), tentam lançar olhares sobre as unidades de sentido que cada semiose carrega e sua correlação com os outros elementos presentes no *audiobook*. Aqui não se busca vê-las como alicerces ou princípios para compreensão do texto tipográfico, mas enxergá-las como constituinte de uma unidade de sentido construída, única e exclusivamente, pelo diálogo estabelecido entre eles, uma vez que cada recurso semiótico expressa um sentido singular que se ressignifica quando posto harmonicamente com outros modos. Nesse sentido, as significações são totalmente diferentes em cada contexto e materializam, como posto anteriormente, as perspectivas socioculturalmente construídas. Segundo Zacchi (2018a, p. 164, tradução minha) “os diferentes modos de construção de significado agem em conjunto e não necessariamente seguindo uma hierarquia”<sup>37</sup>, ressaltando que diversas formas de construção de sentido coexistem e interagem. Na questão 01, tento direcionar o olhar dos meus alunos para os aspectos multimodais intrínsecos à oralidade da autora, tais como: entonação, palavras, variação do volume da voz, velocidade, tonalidade, pois em minhas análises vi tais aspectos como propulsores para criar uma narrativa viva e envolvente, mantendo o interesse do ouvinte ao longo da narração. Por isso, penso que seria também interessante trazer essas nuances para a atividade proposta.

Tal percepção advém do fato de que estes recursos multimodais são frutos de uma perspectiva ideológica, uma visão de mundo. Por isso, meu objetivo com essa atividade é levar o meu aluno(a) a notar estes vieses, visto que, concordo com Brahim *et al.* (2021, p. 64) que:

---

<sup>37</sup> “the different modes of meaning-making act in conjunction and not necessarily following a hierarchy” (Zacchi, 2018a, p. 164).

essas combinações não são naturais ou óbvias; elas são construções a partir de determinadas visões de mundo e de linguagem, de determinados conhecimentos e com determinadas intenções e efeitos, nem sempre conscientes ou racionais, mas sempre causando algum tipo de impressão nas pessoas que participam de uma situação de construção de sentidos.

A abordagem discutida por Brahim *et al.* (2021) me conduz a uma reflexão sobre aspectos que podem passar despercebidos inicialmente, mas que carregam enorme carga semântica. Ao analisar a obra, por exemplo, não explorei o papel fundamental que as cores desempenham na construção de sentidos. Elas possuem significados construídos socioculturalmente e podem revelar sentimentos como tristeza, alegria, solidão, esperança, paixão, a partir de um determinado contexto. É comum olharmos para algum objeto com cores vibrantes e associá-lo a determinados adjetivos positivos, assim como, em outros contextos o seu oposto pode ser notado; por isso, há de se considerar o texto como um artefato multimodal enviesado. Nesse sentido, as cores evidenciam não apenas aspectos estéticos, mas revelam o enfoque dado a determinado objeto/sujeito em detrimento de outros, o que é notável na obra. Logo, decidi incluir a pergunta 04, como forma de lançar olhares sobre as cores empregadas pela autora no livro multimodal digital.

Quando falamos em análise multimodal, é frequente não nos atentarmos a diversos elementos. Estamos imersos em um mundo em que o tipográfico sempre esteve em uma posição de prestígio, invisibilizando outras formas de construir sentido, embora elas sempre estivessem presentes, desde a pré-história à contemporaneidade. Apesar das leituras realizadas sobre multimodalidade, algumas das minhas práticas foram enviesadas por uma perspectiva alicerçada em textos escritos. Essas leituras não me privam de cometer erros ou de contradizer minhas próprias crenças. A multimodalidade implica em uma postura multimodal com vistas a validar outras formas de construir sentido que há séculos integram nossas práticas, mas foram postas às margens. É uma postura de resistência contra nossas próprias crenças e olhares preestabelecidos/predefinidos (por que não coloniais?) que permeiam todas as instâncias da nossa vida, não somente o âmbito acadêmico. É, também, uma postura que exige, acima de tudo, reconhecimento de nossas limitações e, conseqüentemente, um trabalho diário de desconstrução, principalmente, quando somos instruídos, racionalmente ou não, por uma perspectiva monomodal focada em textos escritos.

Monte Mór (2017) já discutia sobre a “sociedade da escrita”, uma sociedade na qual fomos ensinados, ao longo do tempo, a priorizar o texto escrito. Segundo a autora, identificou-se a necessidade de padronizar a linguagem e a comunicação com vistas à sua didatização,

surgindo, assim, um sistema que busca homogeneizar as mais variadas práticas da linguagem e sua multimodalidade. Muitas das práticas, agora naturalizadas, são apontadas pela autora como produtos de um processo de simplificação e padronização linguística. Monte Mór ilustra, de maneira prática, como fomos instruídos a ler um texto tipográfico: geralmente de cima para baixo e da esquerda para a direita. Isso não implica a ausência de multimodalidade; ela sempre existiu, mas a supremacia do texto tipográfico exerceu e ainda exerce influência sobre outras formas de construir significado, conseqüentemente, negligenciando-as. Assim, eu, enquanto indivíduo, não me ausento da compreensão de que fui moldado nesse sistema e que, para que eu pudesse me inserir em locais de prestígio ou me inserir socialmente em outros espaços, eu tive que me moldar perante essa sociedade. Além disso, não me ausento também da parcela de culpa que essa influência reverbera na esfera escolar, por meio da minha prática docente, tampouco em minhas práticas enquanto pesquisador. Reconhecer nossas limitações e fraquezas também implica em (des) aprendizagens.

Diante desse contexto, as práticas de leitura e escrita ganham uma nova perspectiva quando consideramos os letramentos digitais (Lankshear; Knobel, 2006a). A popularização das tecnologias digitais trouxe consigo uma expansão das possibilidades de construção de sentidos, desafiando os padrões estabelecidos pela "sociedade da escrita". Essas possibilidades são intrínsecas ao ambiente escolar, o qual, por sua vez, deve promover uma análise crítica dessas emergentes formas de significação. Portanto, as propostas de atividades multimodais na sequência didática foram elaboradas também com o intuito de centralizar as discussões em torno dos letramentos digitais. Esta abordagem é fundamentada na minha compreensão de que tais letramentos são inerentes à multimodalidade, representando uma convergência essencial para a educação linguística.

Nesse contexto, destaco uma atividade delineada na sequência didática, a qual contribuiu para as reflexões sobre os letramentos digitais e multimodalidade ligadas à educação linguística. A escolha desta atividade justifica-se por estar intrinsecamente conectada aos *insights* e às nuances identificadas durante a análise dos dados, embora outras tarefas também tenham contribuído, em menor grau, para os dados.

A atividade volta-se para o uso da plataforma *Storyjumper*. Ainda na primeira aula da sequência didática, proponho uma breve explanação das funcionalidades que a plataforma oferece no momento de construção de um livro didático. Assim, apresento os recursos de escrita, de voz, áudio, imagem, adereços, de modo a fazer com que os alunos se apropriem das técnicas ao, de fato, iniciarem suas produções.

**Quadro 10** — Proposta de atividade voltada para o manuseio da plataforma**• Aula expositiva:**

- Recursos de escrita: inclusão e formatação de textos (fonte, cor, tamanho, sobreposição, alinhamento...);
- Recursos de áudio e voz: inclusão de áudios dispostos na e fora da plataforma; Gravação e inclusão de voz.
- Recursos de imagens e adereços: inclusão de imagens dispostas na e fora da plataforma; inclusão de adereços, duplicação e posicionamento, transformação de imagens em cenários e adereços.

**Fonte:** Sequência didática construída pelo autor

No entanto, essa abordagem de adotar uma perspectiva tecnicista, na qual eu exponho minuciosamente cada etapa, supondo que os alunos não possuem repertório para lidar com esses recursos, parte de um pressuposto problematizado dentro da Linguística Aplicada: a diferença entre letramento digital e letramentos digitais. Quando se fala em letramento digital, no singular, é reduzir a interação, mediada por textos digitais, a uma simples transmissão e recepção de informações (Lankshear; Knobel, 2006b). Nesse contexto, há uma distorção das práticas sociais, uma vez que a interação é algo mais complexo do que enviar e receber códigos linguísticos. Por outro lado, pensar em letramentos digitais é considerar a existência de “muitas práticas sociais de leitura e escrita qualitativamente diferentes e muitas concepções diferentes do que está envolvido na leitura e na escrita” (Lankshear; Knobel, 2006b, p. 16, tradução minha)<sup>38</sup>.

Pensando nisso, vejo que na proposição apresentada, segui uma perspectiva de letramento digital, no singular, ao transmitir aos meus alunos os comandos/instruções de como “usar corretamente” a plataforma. Compreendo que não há uso correto ou equivocado, mas que cada interação nesses ambientes virtuais proporcionará desdobramentos correspondentes, motivados por *interações com/sem reflexão*. Os letramentos digitais entram nesse contexto, não como uma forma de dizer se uma prática é adequada ou não, mas para promover reflexão, crescimento, autoconhecimento sobre a forma em que determinadas ações são desenvolvidas e o que levam elas a serem vistas, interpretadas de tal forma. Embora a perspectiva dos letramentos digitais fizesse parte do meu repertório teórico, pergunto-me: por quais motivos sua materialização não ocorreu como posto nos mais diversos artigos e capítulos de livros lidos

---

<sup>38</sup> “many qualitatively different social practices of reading and writing, and many different conceptions of what is involved in reading and writing” (Lankshear; Knobel, 2006b, p. 16).

durante minha jornada acadêmica? Daí noto a imbricação das minhas múltiplas identidades ao longo da elaboração da proposição. Eu, professor, costumo traçar caminhos bem delineados para meus estudantes seguirem, pois minhas vivências em sala levam-me a considerar todas as dificuldades que eles podem encontrar. No contexto da proposta, vi o *Storyjumper* como uma novidade, uma plataforma desconhecida que geraria muitas dúvidas e questionamentos. Meu “eu docente”, logo buscou didatizar todo o processo, transformando uma prática sociocultural exploratória em passos prescritos que desconsideram o incentivo à curiosidade e à criticidade. Embora o “eu pesquisador” estivesse ciente das concepções dos letramentos digitais, ele foi negligenciado pelo “eu docente”.

Se pensarmos por um viés multimodal, o “eu docente” deixou de reconhecer e incorporar as diversas maneiras por meio das quais os alunos aprendem e expressam seus conhecimentos. Ao adotar um viés predominantemente tecnicista, que enfatiza a transmissão unidirecional de informações e a padronização das práticas de ensino, negligenciei todo o repertório do “eu pesquisador” e a riqueza da experiência educacional que pode surgir a partir da multimodalidade. Essa ênfase na técnica pode ter resultado, suponho, em uma perda de motivação, engajamento, curiosidade e pensamento crítico por parte dos estudantes, uma vez que suas necessidades individuais e modos únicos de compreensão não foram adequadamente reconhecidos. No que concerne ao “eu pesquisador”, minha bagagem teórica/experiencial foi posta à margem em nome de uma suposta “previsão e solução de problemas”, quando na verdade a problematização é um dos pilares dos letramentos digitais.

Ademais, vejo a intrínseca relação dessas questões à romantização do trabalho realizado, pois, metaforicamente, elaborar uma sequência didática é similar a gestar um filho. Apesar de ser um processo árduo e desafiador, o qual envolve dedicação e investimento intelectual, há também um envolvimento emocional, o qual nos permite criar um vínculo com a sequência didática que estamos desenvolvendo. Isso implica que, em determinado momento, algumas limitações podem passar despercebidas, uma vez que nossa atenção está voltada para a satisfação e o orgulho, conquistados após percorrer um processo longo e complexo de elaboração. Devido ao apego que estabelecemos com a nossa sequência didática, caímos na armadilha de que nossas proposições são boas apenas pelo esforço e tempo que nelas investimos, negligenciando suas limitações ou áreas passíveis de aprimoramento. Ao elaborar esse material didático, as partilhas entre amigos, professores e pesquisadores foram essenciais para que eu pudesse reconhecer e interromper a romantização que limitava minha forma de ver, entender e vivenciar as teorias, perspectivas e posturas que me propunha a contemplar na sequência didática.

Essa questão remete novamente à discussão acerca da interação entre teoria e prática. Durante minhas análises, questionava-me sobre o impacto das minhas leituras de mundo e acadêmicas em meu distanciamento dessa romantização. Entendo que essa tendência não se absteve de algumas etapas da minha elaboração, pois estou passível de perpetuar esses comportamentos estereotipados e coloniais em todas as áreas de minha vida, o que me faz pensar que teoria e prática são um processo complexo e contínuo que suscitam reflexões acerca da importância de uma abordagem crítica e contextualizada em relação à teoria, capaz de ajustá-la às nuances da prática com vistas a interromper ciclos em que a romantização assume um papel central.

Na próxima subseção, intitulada "Tentativas decoloniais, porém nem tanto: o 'eu docente' versus o 'eu pesquisador'", exploro as complexidades e desafios que enfrentei ao adotar uma abordagem decolonial na educação linguística em inglês, levando em consideração a influência das múltiplas identidades — educador e pesquisador — no desenvolvimento das propostas.

### **3.3 Tentativas decoloniais, porém nem tanto: o “eu docente” versus o “eu pesquisador”**

A busca por um equilíbrio entre teoria e prática remete a um caminho imprevisível, no qual o erro e o acerto fazem parte do processo. Isso porque não convivemos isoladamente no meio social no qual estamos inseridos. Embora haja distanciamento físico, estamos ligados por discursos construídos, perpetuados e cristalizados por meio das diversas manifestações da linguagem, seja no âmbito físico ou nas interações mediadas por tecnologias digitais. Esses discursos nos atravessam e nos constituem enquanto sujeitos (Menezes De Souza; Martinez; Diniz De Figueiredo, 2019); moldam nossas relações, nossas formas de visualizar o eu e o outro. A cada atravessamento, uma nova perspectiva emerge, outra se desestabiliza ou ressignifica e há aquelas que não nos servem mais. Por consequência, essas intersecções são permeadas por ideologias, poder, controle, competição (Brahim *et al.*, 2021) o que reverbera em nossas práticas.

Daí a compreensão de que aquilo que produzimos é produto do social, advindo de um lócus de enunciação (Menezes De Souza; Hashiguti, 2022) o qual é permeado por múltiplas colonialidades. Nessa conjuntura, apresento nesta subseção algumas reflexões sobre as colonialidades intrínsecas ao meu ser docente/pesquisador — as quais foram materializadas/(des)construídas no processo de elaboração da sequência didática. Como o título

sugere, as práticas “decoloniais”, porém colonizadoras surgiram a partir dos entraves entre o “eu, docente” e o “eu, pesquisador”, identidades entrelaçadas que dialogaram entre si, mas também se confrontaram, se distanciaram, invalidaram uma a outra. Além disso, tal prática emergiu por meio de uma tentativa inicial de “acerto”, por vezes sem reflexão crítica, por vezes pela incompreensão de que a decolonialidade não é uma metodologia ou modelo, tampouco provê resultados imediatos.

Embora a sequência didática tenha como foco a multimodalidade, decidi interseccioná-la com os letramentos digitais e a decolonialidade. Tal decisão teve como ponto de partida a imbricação que visualizo entre tais perspectivas. Na dinâmica da sala de aula, embora a ênfase esteja direcionada a uma perspectiva específica, é importante destacar que as demais não estão excluídas ou impedidas de estar presentes. Nesse contexto, menciono, no início desta seção, que tais perspectivas estão interconectadas, mas, por princípios metodológicos, optei por separá-las em unidades de sentido. Na subseção anterior explorei a multimodalidade e os letramentos digitais. Nesta, em específico, voltarei meu olhar para a decolonialidade. Afinal, em minha compreensão, explorar os *audiobooks* para além do viés multimodal, incluindo um olhar decolonial, permite que o aluno desenvolva uma consciência crítica sobre as nuances postas nos livros digitais, sem, contudo, restringir-se exclusivamente a eles. É adentrar nas entrelinhas e tecer sentidos que extrapolam o que está materializado nas obras, estabelecendo conexões com o que permeia suas vivências na comunidade, na escola e nas interações com o mundo. Para mim, enquanto pesquisador e professor, esta imbricação enriquece meu olhar crítico e analítico, ampliando minhas capacidades sociocognitivas diante de um objeto.

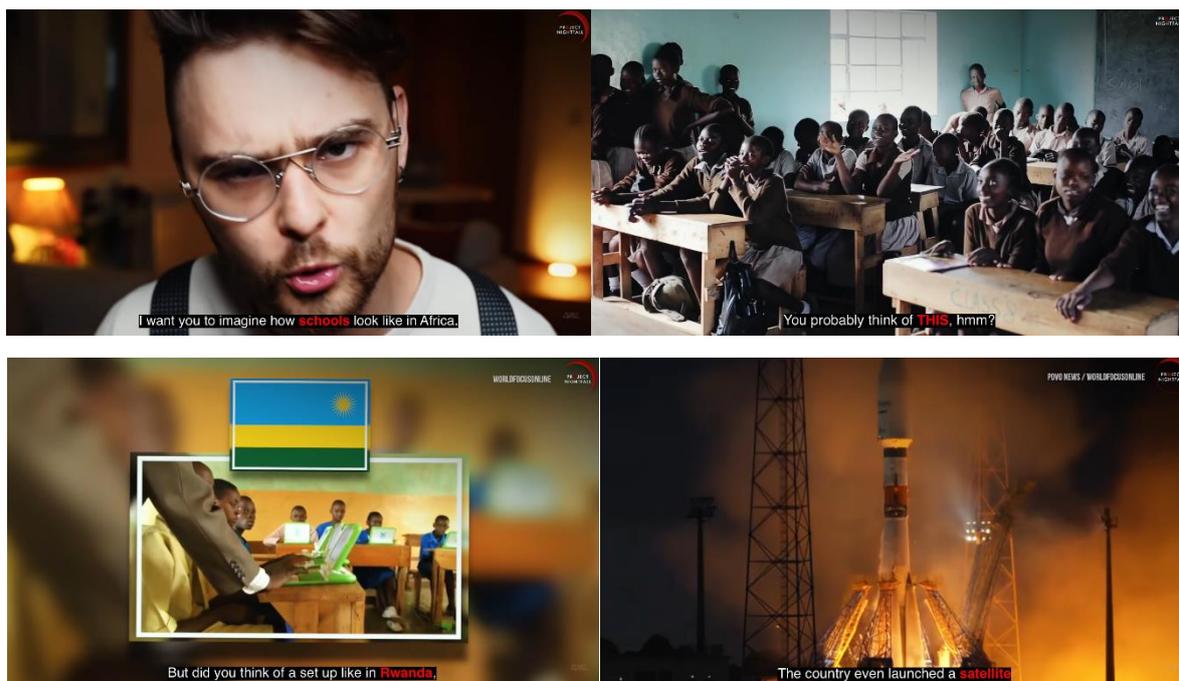
Logo, nas aulas diretamente interligadas aos *audiobooks* escolhidos — *Water in Africa with Ivy* e *I Survived Virtual Learning 2020-2021* — elaborei, na etapa de desenvolvimento, uma seção voltada para a ampliação de perspectivas (Monte Mór, 2018). Um momento em que os alunos pudessem tecer sentidos outros por meio de uma abordagem crítico-reflexiva capaz de ultrapassar as fronteiras do que está posto ou preestabelecido como verdade universal no imaginário popular. Como ponto de partida, revisitei as obras! Confesso que a análise multimodal feita anteriormente, alicerçada às minhas leituras sobre (de)colonialidade(s), contribuíram significativamente para que eu pudesse identificar algumas concepções estereotipadas nos livros. No que tange à primeira obra, destacou-se a dicotomia entre pobreza e riqueza, evidente por meio das representações visuais e do enredo da narrativa (ver figura 25). Na segunda, sobressaiu-se a influência das questões socioeconômicas nas experiências dos alunos durante a pandemia de COVID-19 (ver figura 27). Com estas reflexões, pensei em como materializá-las na metodologia, no formato e nas proposições feitas. Não foi um processo fácil!

O primeiro passo foi buscar outros materiais que dialogassem com tais concepções de modo a dinamizar a aula. O “eu docente” esteve à frente desse processo durante todo o tempo. Ao explorar a plataforma de vídeos *Youtube*, encontrei um que me chamou a atenção: *Why would anyone want to live in Africa?!<sup>39</sup>*. O título despertou minha curiosidade. Qualquer título que apresente um questionamento é intrigante para mim, uma vez que estabelece um ambiente propício para reflexões disruptivas, mesmo que o conteúdo completo do texto ainda não tivesse sido explorado. O questionamento expresso no título incentivou-me a assistir ao vídeo por completo. O conteúdo, apresentado em língua inglesa, aborda suposições generalizadas sobre a África, buscando desconstruí-las mediante a apresentação de uma perspectiva alternativa sobre o fenômeno. Embora se pressuponha que as escolas africanas carecem de infraestrutura, o material audiovisual, conforme imagem 28, ilustra que, em Ruanda, cada estudante dispõe de um *laptop* e que o país em questão lançou um satélite ao espaço com o propósito de fornecer acesso à internet para escolas rurais. Em minha concepção, era o material perfeito! Além de ser um recurso multimodal, estava adequado à temática do livro digital *Water In Africa With Ivy*, ao inglês e, principalmente, abordava as perspectivas que eu gostaria de transmitir aos alunos. Sim, transmitir! Essa palavra sugere uma dinâmica unidirecional, reforçando um padrão colonial de perpetuação de saberes. Algo que não tinha consciência na fase inicial da construção da sequência didática. Ao refletir sobre o uso dessa palavra, percebo o peso unilateral que este verbo carrega e que, enquanto ação, ele expressa uma abordagem que contribuiria para reproduzir estruturas de poder coloniais, desconsiderando as diferentes formas de conhecimento que os alunos podem trazer para a sala de aula. Acredito que essa compreensão decorra das minhas experiências na área da educação linguística, as quais têm proporcionado repensar não apenas as palavras que utilizamos e os contextos sócio-histórico-culturais que as moldam e influenciam, mas também de questionar e problematizar tais significados.

---

<sup>39</sup> Em tradução livre: “Por que alguém moraria na África?!”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2dUkNwgOVXo>. Acesso em: 07 jan. 2024.

**Figura 28** — Fragmento do vídeo *Why would anyone want to live in Africa?!*



**Fonte:** <https://www.youtube.com/watch?v=2dUkNwgOVXo>

Notar essas colonialidades em nossas práticas implica em perceber que a práxis também se manifesta no processo de elaboração. Ela não se restringe somente ao “aplicar”, mas engloba processos pré e pós-aula, passando a incluir o “elaborar”, o “refletir”, o “analisar” e o “revisar”, sendo um exercício altamente negociável. Ainda que tivesse encontrado um bom material, a insatisfação persistiu e aquele sentimento de dúvida ainda permeava meus pensamentos, levando-me a revisar tal escolha. Foi então que recordei uma aula que havia ministrado pouco antes da construção da sequência didática. Essa aula envolvia um dos discursos da autora nigeriana Chimamanda Adichie, que integrava uma atividade de compreensão oral do livro didático de língua inglesa. A atividade estava fundamentada em um fragmento da palestra proferida pela autora em 2009, intitulada “*The Danger of a Single Story*”<sup>40</sup> durante um TED Talk —conferência em que os oradores convidados abordam temas diversos. “O perigo da História Única”, em tradução livre, retrata as nuances das relações humanas cristalizadas no imaginário popular e vendidas como uma verdade universal. A autora nos alerta e nos convida a refletirmos sobre o perigo de considerarmos somente uma vertente desta nuance e o quão prejudicial ela pode ser para a forma como visualizamos as relações socioculturais presentes na

40

Disponível em: [https://www.ted.com/talks/chimamanda\\_ngozi\\_adichie\\_the\\_danger\\_of\\_a\\_single\\_story?language=en](https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=en). Acesso em: 07 jan. 2024.

sociedade. A fala de Adichie revela o quão as estruturas sociais são marcadas pela colonialidade em suas múltiplas materializações e destaca a necessidade de adotar o que Sousa Santos (2018) denominou de sociologia das ausências e das emergências. O primeiro, segundo o autor, “identifica as formas e meios pelos quais a linha abissal produz inexistência, invisibilidade radical e irrelevância” (Sousa Santos, 2018, p. 47, tradução minha)<sup>41</sup>. Ao transpor esta linha de argumentação para o *audiobook* em questão, é possível refletir sobre quais as perspectivas que estão sendo marginalizadas ou, de maneira sistemática, relegadas à inexistência ou irrelevância no âmbito do imaginário popular. Como pontua Gomes (2018, p. 245) “o objetivo da sociologia das ausências é transformar as ausências em presenças”. Já a sociologia das emergências se concentra na agência destes indivíduos minorizados, os quais se configuram como agentes que resistem às formas de opressão e colocam em destaque suas formas de ser e de saber em sua luta contra essa repressão (Sousa Santos, 2018). Assim, estabelecendo um diálogo com Silva Júnior e Matos (2019), essas sociologias permitem não só marcar tais ausências, como também narrar e re-narrar outras histórias, reconhecendo a heterogeneidade das sociedades e das línguas.

Dessa forma, ao considerar essa abordagem interconectada ao discurso de Adichie (2009), percebi a distância entre mim, enquanto pesquisador e a sequência didática. O quão centrado estava em transmitir minhas perspectivas aos alunos de modo a preenchê-los com minhas crenças e ideologias, sem refletir sobre tal heterogeneidade de saberes. A cada pronunciamento de Chimamanda, fui tomando consciência do papel crucial do meu "eu pesquisador" no processo de elaboração da atividade proposta, principalmente quanto à importância de afastar-se do objeto e analisá-lo de fora de modo a compreender como essas estruturas coloniais influenciam minhas escolhas.

---

<sup>41</sup> “identifica las maneras y los medios por los cuales la línea abisal produce la no existencia, la invisibilidad radical y la irrelevancia” (Sousa Santos, 2018, p. 47).

**Figura 29** — Fragmento da palestra “*The danger of a single story*”



**Fonte:** <https://www.youtube.com/watch?v=D9Ihs241zeg>

Ao analisar abrangentemente a atividade, levando em consideração minha perspectiva como pesquisador, assim como as declarações de Chimamanda (2009), percebi que estava tentando confrontar uma generalização com outra. Meu raciocínio, de fato, estava polarizado entre dois extremos: uma visão dicotômica entre isso ou aquilo. Se existe a suposição de que a África carece de infraestrutura adequada para atender às necessidades dos alunos, minha intenção era demonstrar a presença dessa infraestrutura. Por outro lado, se há uma concepção generalizada de pobreza, procuraria introduzir as riquezas do continente. No entanto, não considerei, por exemplo, empregar essas ideias como um mecanismo para uma análise das estruturas sociais e da maneira como cada discurso é construído e incorporado ao imaginário popular. Desse modo, a abordagem inicial perpetuaria outros estereótipos, implicando na substituição de uma concepção generalizada por outra. Em uma tentativa decolonial, estava sendo colonial.

Do mesmo modo, tal colonialidade também se materializa na escolha de um material que reflete minhas próprias aspirações, crenças e ideologias construídas dentro de um contexto e posição social específicos sem problematizá-lo de modo a trazer outras perspectivas para além da minha e da posta pelo vídeo. Essa abordagem implica na apresentação de um conhecimento unilateral, no qual eu desempenho o papel de detentor do saber, transmitindo aos alunos aquilo que considero correto ou significativo. Nesse processo, os estudantes acabam assumindo um papel passivo, sendo percebidos como indivíduos sem conhecimentos prévios, prontos para

serem preenchidos com informações que, supostamente, os transformarão. Nesse sentido, a noção de colonialidade também perpassa pela compreensão de que ela é intrínseca ao ser humano e, a partir de nossa posição social, tanto somos colonizados quanto nos tornamos colonizadores. Nas palavras de Menezes de Souza e Duboc (2021), “a colonialidade não pode simplesmente acabar; [...] Os conhecimentos hegemônicos da colonialidade não podem simplesmente ser apagados ou eliminados, pois constituem o nosso pensamento como sujeitos constituídos e implicados na colonialidade” (Menezes De Souza; Duboc, 2021, p. 880, tradução minha)<sup>42</sup>.

Partindo desse pressuposto, observo que cada um desses equívocos foi impulsionado pela falta de compreensão da decolonialidade em sua essência. Minhas experiências, fundamentadas em premissas coloniais, conduziram-me sistematicamente a adotar uma suposta postura decolonial que identificaria as colonialidades em tudo e todos, exceto em minhas próprias práticas. Nesse processo, negligenciei uma etapa crucial: a autodecolonização (Menezes De Souza; Duboc, 2021), uma prática essencial para identificar esses padrões coloniais em nossos discursos, em nossa mente, em nosso ser. Percebo o processo de autodecolonização como um esforço constante e infundável, demandando uma desconstrução diária. Ao revisitar minha sequência didática hoje, antecipo que ela assumirá uma configuração distinta amanhã, uma vez que cada análise será única e singular. Isso ocorre devido ao convite decolonial para nos engajarmos consistentemente na tríade do identificar, interrogar e interromper (Menezes De Souza; Duboc, 2021). Quais colonialidades marcam o meu ser? Como ela reverbera em minhas práticas? O que eu posso fazer para que essa reverberação seja atenuada?

Desse modo, compreendendo a colonialidade inerente ao meu ser, busquei, por meio do discurso de Chimamanda (2009), abster-me de situar minhas concepções como uma verdade absoluta. Isso não implica dizer que minhas perspectivas não sejam importantes ou que devam ser silenciadas; pelo contrário, elas possuem a mesma relevância que as dos alunos, pois evidenciam o caráter heterogêneo das relações socioculturais essencial para a práxis pedagógica. No entanto, meu objetivo era permitir que os estudantes, por meio da compreensão do conceito de "história única" posto pela autora, pudessem construir suas próprias representações e conceitualizar a partir de uma abordagem indutiva. Além de identificar e apresentar exemplos de como essa representação se manifesta nos *audiobooks* analisados.

---

<sup>42</sup> “coloniality cannot simply be ended; [...] the hegemonic knowledges of coloniality cannot simply be erased or eliminated as they constitute our thinking as subjects constituted by and implicated in coloniality” (Menezes De Souza; Duboc, 2021, p. 880).

Com base nessa reinterpretação, optei por utilizar a palestra de Chimamanda (2009) como ferramenta para instigar reflexões outras sobre as representações presentes no livro digital "*Water in Africa With Ivy*". A palestra, com duração de aproximadamente 20 minutos, foi criteriosamente analisada, e um fragmento de cerca de 3 minutos foi selecionado. Nesse trecho, a autora compartilha uma experiência de sua infância na Nigéria, destacando a história singular de um prestador de serviços que trabalhava em sua casa. Essa narrativa foi correlacionada à noção de pobreza, evidenciando a importância de questionar as "histórias únicas" que moldam nossas percepções sobre determinadas situações. Diante disso, elaborei a seguinte atividade:

**Quadro 11** — Fragmento de atividade voltada para ampliação de perspectivas

- Apresentação de um pequeno trecho do vídeo "Chimamanda Adichie: O perigo da história única!" (disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EC-bh1YARsc&t=3s>);
- Separar a turma em pequenos grupos, atribuir perguntas para discussão sobre o vídeo e sua correlação com o *audiobook*. Sugestões: Is Africa all about lack of water and poverty? Why? Chimamanda discusses "the danger of a single story". What does she mean by saying that? In your opinion, what was the single story presented in "Water in Africa with Ivy" and how can it impact us?

**Fonte:** Sequência didática construída pelo autor

Meu objetivo foi possibilitar que os alunos tirassem suas próprias conclusões com base nas significações construídas pela correlação entre o discurso de Chimamanda Adichie (2009) e as representações presentes no livro digital. A autora nigeriana introduz o conceito de "história única" por meio de diversos exemplos de sua vida. Assim, ao indagar os alunos sobre o perigo da "história única" em "*Water in Africa With Ivy*", não estou explicitamente indicando que as representações de pobreza e riqueza estão materializadas na obra. Em vez disso, conduzo os alunos a refletirem sobre as nuances que podem se caracterizar dentro desse conceito. Além disso, essa abordagem abre espaço para que os alunos identifiquem outras nuances que podem ter passado despercebidas em minhas análises. Nesse sentido, a língua é utilizada não para fins comunicacionais ou como instrumento, mas como construção de sentidos. Assim:

Na perspectiva que entende língua como construção de sentido, não há, de um lado, um emissor e, de outro, um receptor, mas ambos são considerados produtores de sentido e, por isso, transmitem e entendem as informações a partir de seus próprios contextos sócio-histórico-culturais (Souza, 2018, p. 165).

Partindo da compreensão posta por Souza (2018), procurei não impor minha própria verdade, mas criar um ambiente propício para que as verdades locais emergissem, proporcionando uma atmosfera em que os alunos pudessem discernir e refletir sobre as complexidades das representações presentes na e para além da obra. O caminho trilhado até essa desconstrução envolveu desprender-me das minhas perspectivas engessadas e me reconhecer como um sujeito falho, imperfeito e inacabado. Compreendo que essa prática possibilitou um passo adiante rumo à postura decolonial, embora reconheça que ainda seja um sujeito permeado por colonialidades. Este reconhecimento constante impulsiona-me a continuar explorando e confrontando as nuances das estruturas coloniais presentes em minha visão de mundo, nas interações sociais e, conseqüentemente, em minhas produções sociodiscursivas e pedagógicas.

Levando isso em consideração, a produção multimodal da aula 02 considerou essas reflexões e concentrou-se na desconstrução da narrativa única sobre a África, buscando criar um novo *audiobook* que incorporasse histórias outras sobre o continente africano. Nessa perspectiva, ao identificar, por meio de uma análise multimodal e decolonial, os vieses imbuídos nos textos, os alunos iriam pensar nas múltiplas narrativas que atravessam o espaço geográfico e epistêmico africano.

#### **Quadro 12** — Proposição de construção de livros digitais à luz da decolonialidade

Reconstruir, a partir de perspectivas outras, a história “*Water in Africa with Ivy*”, com base nas discussões levantadas e na fala de Chimamanda Adichie sobre o “Perigo da história única”. Sugestão: duplas/trios para desenvolverem a atividade; quais outras histórias sobre a África poderiam ser incluídas? O que você mudaria? O que você acrescentaria? O que você removeria? Utilize espaços, tempos, personagens, enredos diferentes, caso necessário.

**Fonte:** Sequência didática construída pelo autor

Essa atividade propõe uma abordagem crítica para desafiar as representações estereotipadas e unilaterais que frequentemente permeiam o continente africano ao reconstruir a narrativa de “*Water in Africa with Ivy*”. A partir de perspectivas diversas, estamos não apenas confrontando o perigo da história única, conforme alertado por Chimamanda Adichie (2009), mas também a colonialidade do saber, esta última entendida como “efeitos da colonialidade na

experiência vivida, e não apenas nas mentes dos sujeitos subalternos”<sup>43</sup> (Maldonado-Torres, 2007, p. 130, tradução minha). Estabelecendo uma conexão com a colonialidade do ser, discutida por Maldonado-Torres (2007), podemos explorar a inclusão de outras histórias sobre a África, buscando ampliar o espectro de experiências e perspectivas dos cidadãos africanos. Ao questionar o que mudar, o que adicionar e o que remover, utilizando diferentes multimodalidades, desafiamos as narrativas unidimensionais e contribuímos para desvelar a complexidade e a diversidade das múltiplas comunidades existentes no continente, permitindo que a verdadeira riqueza das experiências africanas seja reconhecida e valorizada.

Embora compreenda que essa abordagem abre espaço para a inclusão de narrativas frequentemente marginalizadas e silenciadas, não posso desconsiderar o fato de que há também a possibilidade de reforçar aquelas que já ocupam local de prestígio, tendo em vista que alguém assume o papel de colonizador em detrimento de um outro alguém. Nesse sentido, o meu papel enquanto educador torna-se ainda mais crucial, pois cabe a mim, como mediador, orientar, crítica e reflexivamente, o processo de construção de representações de cada aluno, levando-os a exercitarem a tríade do identificar, interrogar e interromper (Menezes De Souza; Duboc, 2021), assim como eu exercitei.

Para finalizar essa discussão, percebi, mediante minhas análises e reflexões, que enquanto não compreendermos determinadas teorias, posturas ou perspectivas na essência, continuaremos a negligenciar vários fatores intrínsecos a elas, mesmo que haja uma motivação para incluí-las em nossas práticas. É preciso ressignificá-las a partir de nossos contextos de interação, trazê-las para nossas vivências para que sejam significativamente parte de nosso ser. É um viver, respirar, sentir tais concepções. Embora possa não ter uma base decolonial totalmente sólida, acredito que essa ausência seja compartilhada por muitos. Mesmo quando possuímos compreensão de certos padrões, é inevitável que nos encontremos de alguma maneira vinculados a eles. Contudo, o processo de identificar esses padrões, anteriormente imperceptíveis devido à sua imersão no imaginário da sociedade moderna, representa um significativo avanço. As tentativas de interrupção desses padrões são desafiadoras, marcadas por erros e quase acertos, mas a decolonialidade gradualmente se manifesta em nossas materializações, destacando-se, sobretudo, em nossos corpos.

---

<sup>43</sup> “efectos de la colonialidad en la experiencia vivida, y no sólo en la mente de sujetos subalternos” (Maldonado-Torres, 2007, p. 130).

### 3.4 Expandindo perspectivas: abordagem ecológica na construção da sequência didática

Abordagens centradas no professor como detentor do saber têm desencadeado diversas discussões dentro do escopo da Linguística Aplicada. Freire (2020, p. 47) já enfatizava que ensinar não diz respeito a transmitir conhecimentos, mas “criar possibilidades para sua própria produção ou a sua construção”, nos revelando que a figura do professor não pode mais ser associada àquele(a) que está em uma posição superior, proferindo dogmas em uma abordagem unidirecional de cima para baixo. Considerando o contexto atual, essa lógica não é mais pertinente em uma sociedade em que as tecnologias digitais têm assumido um papel crucial nas atividades humanas, tornando possível o que Santaella (2014) denominou de aprendizagem ubíqua, ou seja, a capacidade de indivíduos aprenderem em qualquer lugar e a qualquer momento por meio de tecnologias digitais conectadas à internet. Os nossos alunos possuem saberes outros oriundos de suas interações em comunidades globais e locais, sejam elas virtuais ou no espaço físico, especialmente fora da escola. Assim, essa concepção expande a complexidade que é educar linguisticamente em tempos de ubiquidade. Como lidar com esses conhecimentos advindos das comunidades de interação dos meus alunos? Como aproveitá-los de modo a “preparar as pessoas a viverem na instabilidade dos significados, na incerteza das verdades, na complexidade do mundo e na riqueza dos inúmeros e simultâneos procedimentos de construção de sentidos” (Jordão, 2017, p. 201)? Embora almejemos constantemente encontrar respostas, observo que as indagações, de forma intrínseca, constituem uma resposta em si mesmo. Talvez não seja sistemática e explícita, mas está lá.

Essa reflexão, que considera as singularidades de cada aluno e seu vasto repertório, orientou minha escolha pela abordagem ecológica neste trabalho. A concepção de ubiquidade, conforme apresentada por Santaella (2014) na era digital, me faz pensar que, se usado crítica e reflexivamente, esse espaço ubíquo tem o potencial de ampliar os acervos de conhecimento dos estudantes, construídos por meio de interações, independentemente de envolverem ou não tecnologias. Ao compreender que a formação desses acervos ocorre através das interações, observa-se que a aprendizagem transcende limites físicos, abrangendo uma variedade de contextos e adaptando-se às distintas experiências vivenciadas. Nessa perspectiva, a adoção de uma abordagem ecológica, a qual compreendo como uma abordagem educacional situada e materializada em nossa forma de agir e pensar (Van Lier, 2004; Iddings, 2018), se torna fundamental para compreender e incorporar, efetivamente, essa complexidade considerada onipresente em práticas educacionais.

Andreotti e Menezes de Souza (2008) propõem duas concepções de educação, sendo que uma delas ressoa com as minhas convicções e está em sintonia com a abordagem ecológica. Na obra “*Learning to Read the World Through Other Eyes*”, os autores estabelecem uma analogia entre a educação e a dinâmica de uma floresta. Assim, educar as pessoas é como cuidar de diferentes plantas em um ecossistema. Da mesma forma que cada espécie de planta tem suas próprias necessidades, características e formas de crescimento, cada indivíduo possui características únicas, estilos de aprendizado e necessidades educacionais específicas. Ao cuidar de diferentes espécies de plantas em uma floresta, é necessário compreender as particularidades de cada uma, oferecer as condições adequadas de solo, luz, água e nutrientes. Da mesma forma, sob a perspectiva da abordagem ecológica, ao educar pessoas, é essencial reconhecer as diferenças entre elas e suas singularidades. Segundo Van Lier (2004, p. 07, tradução minha):

Existem muitas diferenças entre os alunos que são relevantes para suas oportunidades educacionais em geral, e para suas oportunidades de aprendizagem em sala de aula em particular. Um bom professor compreende os alunos, e isso significa levar em conta as diferenças<sup>44</sup>.

Nessa analogia, Andreotti e Menezes de Souza (2008, p. 18, tradução minha) afirmam que “até as mesmas árvores não são iguais e cada árvore é altamente influenciada pelo ambiente”<sup>45</sup>. Assim como na natureza, em que cada árvore se desenvolve de maneira única devido às condições específicas do ambiente, na educação, cada aluno é moldado de forma singular pela interação com seu ambiente educacional, além daquela advinda das suas experiências e relações interpessoais à sua volta. Para Van Lier (2004), na abordagem ecológica, o *contexto* está no cerne da questão e não se trata de uma informação suplementar acrescida ao que é investigado.

Partindo dessa concepção, busquei, por meio da sequência didática, explorar as vivências e experiências dos alunos em suas comunidades (físicas e/ou digitais) como recurso para educá-los linguisticamente. A seguir, apresento algumas proposições da SD e sua correlação com a noção de abordagem ecológica e, conseqüentemente, *funds of knowledge*. Estes, retomando, referem-se ao vasto repertório sociocultural que indivíduos adquirem ao

---

<sup>44</sup> “There are many differences among learners that are relevant to their educational opportunities in general, and their classroom learning opportunities in particular. A good teacher understands the learners, and this means taking the differences into account” (Van Lier, 2004, p. 07).

<sup>45</sup> “Even the same trees aren’t the same and each tree is highly influenced by its surroundings” (Andreotti; Menezes De Souza, 2008, p.18).

longo de suas vidas, seja por contextos formais, como a escola; ou informais, por meio de suas vivências e experiências em suas comunidades, bairros, cidades. Após a apresentação, exploro os sentidos construídos por mim durante esse processo e as contribuições dessas teorias para a educação linguística em inglês.

É importante mencionar que as atividades selecionadas para compor esta subseção, assim como outras presentes ao longo da sequência didática, estão ligadas à noção de *affordances* e *emergences* da abordagem ecológica. As *affordances* estão atreladas aos recursos disponíveis no ambiente que fornecem insumos para as atividades. No contexto dessa pesquisa, utilizo as experiências e vivências dos alunos. Já o conceito de *emergences*, “considera a aprendizagem de línguas não como uma aquisição gradual, linear, mas como uma emergência”<sup>46</sup> (Van Lier, 2004, p. 05, tradução minha), o que pode ser configurado como tudo aquilo que manifesta-se por meio destas vivências e experiências, uma vez que a linguagem não é estática, fixa ou invariável.

Levando isso em consideração, a primeira proposição é referente ao *audiobook Water in Africa With Ivy* que trata de questões hídricas. Essa *affordance* surgiu, como mencionado anteriormente, devido à minha atuação para além dos limites da escola, incluindo visitas às famílias do bairro e à minha percepção de que a água e/ou sua ausência estão atreladas às vivências da comunidade. Diante disso, a proposta consistiu em trazer essa realidade para a sala de aula, não apenas para reconhecê-la, pois já estava presente, mas para incorporá-la em minhas práticas pedagógicas e utilizá-la como recurso para o desenvolvimento da educação linguística dos meus alunos. Contudo, a inclusão por si só não é suficiente. É necessário adotar uma abordagem crítica de modo a lidar com as emergências e também conectá-las à língua inglesa, a fim de evitar que os alunos leiam a temática como irrelevante, natural, sem uma possível problematização.

Essa compreensão é essencial, pois em algumas ocasiões anteriores, concentrei-me no aspecto crítico, relegando a língua inglesa a um segundo plano, o que rotineiramente desencadeava questionamentos como: “Professor, o que isso tem a ver com inglês?”. Embora o inglês estivesse presente nas aulas, o simples uso de materiais nessa língua não garante efetivamente que os estudantes estejam aprendendo o idioma ou que estejam expandindo suas perspectivas (Monte Mór, 2018), uma vez que questões metodológicas foram negligenciadas. Por isso, é necessário pensar pedagogicamente a conexão entre a língua e a educação linguística de modo a não só formar cidadãos, mas também ampliar seus repertórios linguísticos/de mundo.

---

<sup>46</sup> “regards language learning not as gradual, linear acquisition, but as emergence” (Van Lier, 2004, p. 05).

Esse cenário me recorda um episódio de desaprendizagem durante o VII Seminário Formação de Professores e Ensino de Língua Inglesa (Sefeli), ocorrido em outubro de 2023, quando a formadora convidada propôs que criássemos materiais didáticos para o ensino de língua inglesa. Em pequenos grupos recebemos um aspecto específico da língua (gramática, vocabulário, oralidade, compreensão oral e textual, produção oral e escrita) e recursos (*podcasts*, tirinhas, memes, *cartoons* etc.) para tal construção. Um deles, por exemplo, concentrou-se na produção oral e elaborou algumas perguntas relacionadas ao tema abordado no recurso escolhido. Ao analisar a produção, a professora questionou: "Poderia, por favor, me explicar como essa atividade está ensinando seus alunos a aprenderem inglês?". A equipe havia focado apenas em fazer com que os alunos, por meio de perguntas, interagissem na língua-alvo, mas não dispuseram meios para que essa interação pudesse ocorrer. Ao voltar o olhar para mim, enquanto professor, e refletir sobre o questionamento da professora, notei que minhas práticas não estavam distantes das proposições elaboradas por aquele grupo. Por anos desenvolvi materiais sem considerar aspectos metodológicos que, verdadeiramente, conduziram os estudantes a aprenderem a língua, o que levou-me a repensar minhas escolhas diante dos procedimentos adotados na sequência didática.

Essas escolhas estão, também, relacionadas à abordagem ecológica. Na sequência didática, a minha percepção se expande, compreendendo que "para que a aprendizagem de línguas ocorra, precisamos de acesso à informação no ambiente. Esta informação não pode ser apenas transmitida para nós, devemos recolhê-la enquanto estamos envolvidos em atividades significativas"<sup>47</sup> (Van Lier, 2004, p. 97, tradução minha). Nesse sentido, minhas escolhas metodológicas foram orientadas para a utilização de informações de um contexto específico, visando promover o desenvolvimento da educação linguística dos alunos, buscando equilibrar a formação crítica e a aquisição da língua inglesa, de forma a evitar sobreposições. Por isso, uma das proposições consistiu em uma pesquisa de campo. Como alicerce para a aula 03, os alunos são convidados a observarem, antes da aula em questão, como eles e a comunidade na qual estão inseridos veem e se relacionam com questões concernentes à água. O que emergia dessa exploração? O que saltaria aos olhos dos meus estudantes e de sua comunidade nesse processo? Tal prática incluiu também uma abordagem multimodal ao propor os registros dos dados coletados em diversas formas de manifestação da linguagem.

---

<sup>47</sup> "For language learning to occur we need access to the information in the environment. This information cannot just be transmitted to us, we must pick it up while being engaged in meaningful activities" (Van Lier, 2004, p. 97).

**Quadro 13** — Proposição de tarefa à luz da abordagem ecológica

Propor a análise do cotidiano: o aluno irá avaliar como (e se) a água é fornecida em seu bairro, como se dá a aquisição de água, as implicações e impactos que ela possui na vida deste aluno, bem como na comunidade na qual ele está inserido. Formas de documentação de dados: registros em vídeo, imagens, áudio e texto etc.

**Fonte:** Sequência didática construída pelo autor

Os conhecimentos trazidos pelos alunos são empregados na elaboração do livro multimodal digital proposto para a aula. Neste contexto, os dados são meticulosamente articulados para evidenciar as implicações e impactos que a água exerce na vida dos estudantes, os quais estão intrinsecamente vinculados aos seus respectivos contextos. No entanto, é essencial que a abordagem ecológica vá além da simples inclusão de dados em um livro digital, mas que propicie uma compreensão mais aprofundada não só das relações complexas entre os elementos e contextos apresentados, mas também como essas relações estão intimamente imbricadas à noção de poder que perpetuam uma concepção de realidade como preestabelecida e imutável. Por que a água não é efetivamente fornecida? Em bairros não periféricos a distribuição hídrica ocorre da mesma forma? Quais aspectos contribuem para que a dinâmica da sociedade seja perpetuada dessa forma? Assim, uma leitura crítica da realidade implica em vê-la como ela realmente é, e não como os outros dizem ser (Jordão, 2017). De certo modo, as leituras de mundo trazidas pelos alunos não são equivocadas, cada um lê de acordo com suas realidades. Nesse contexto, ao desenvolver uma atividade à luz da abordagem ecológica envolvendo livro de fotos como recurso em uma de suas pesquisas, Iddings (2018, p. 522, tradução minha) argumenta que a construção destes livros enfatiza:

o uso da fotografia como uma forma de capturar a maneira como as crianças entendem, pensam e respondem ao seu mundo. [...] como eles veem o mundo, os acervos de conhecimento de suas famílias, e os valores e experiências que as crianças trazem para a sala de aula diariamente.<sup>48</sup>

Dessa forma, o uso de recursos multimodais tanto no âmbito da proposta de Iddings (2018), quanto em minha sequência didática amplia a capacidade de explorar as múltiplas perspectivas e leituras de mundo dos alunos, compreendendo que “os significados não estão apenas na mente; em vez disso, os significados são produzidos no próprio encontro entre a

---

<sup>48</sup> “the use of photography as a way to capture the way children make sense of, think about, and speak back to their worlds. [...] the ways in which they see the world, their families’ funds of knowledge, and the values and experiences the children bring into the classroom daily” (Iddings, 2018, p. 522).

mente e o corpo, a subjetividade e o contexto sócio-histórico ao qual uma pessoa pertence” (Monte Mór; Duboc; Ferraz, 2021, p. 136, tradução minha).

Similarmente, na aula 04, os aspectos mencionados anteriormente são associados ao *audiobook* “*I Survived virtual Learning 2020-2021*”. Na atividade em específico os alunos são convidados a refletir sobre a pandemia de COVID-19. Confesso que fiquei receoso em abordar tal temática. Em primeiro lugar, tal receio decorre, em grande parte, da conexão intrínseca com diversas questões psicossociais. Não tenho como mensurar o grau de impacto que a pandemia causou no emocional e físico dos alunos; quais traumas e perdas foram ocasionados por tal acontecimento e em quais níveis minha aula poderá ativar gatilhos psicossociais dos alunos. Em segundo plano, observei uma significativa repercussão em torno da temática, resultando, conseqüentemente, em uma sobrecarga de informações. A incerteza quanto à credibilidade das fontes gerou um ambiente propício para a disseminação de notícias falsas, alcançando proporções inimagináveis e ocasionando medo e descrença na ciência. Todos esses elementos suscitaram reflexões, todavia, optei por manter a decisão, ciente de que as proposições podem conduzir a diferentes direções e desafios não previstos. Freire (2020) argumenta que aprender exige apreensão da realidade, não só para adaptar-se a ela, mas para transformá-la, nela intervir e recriá-la. Então, por que não ressignificar essas experiências?

**Quadro 14** — Proposição de construção de livros digitais à luz da abordagem ecológica

Produção de um *audiobook* apresentando as experiências educacionais durante o período em que as medidas sanitárias foram impostas, levando as escolas a fecharem suas portas e aderirem a outras possibilidades de ensino. Retomar as reflexões sobre a pandemia e elencar as experiências (positivas e/ou negativas) com o ensino online/remoto na comunidade na qual está inserida.

**Fonte:** Sequência didática construída pelo autor

No Quadro 14, a proposição está estreitamente vinculada às reflexões que surgem antes e durante a aula. Dessa forma, é proposto que os alunos utilizem os dados afetivos e sociointeracionais gerados por meio dessas reflexões para a construção do livro digital. Isso implica em reconhecer a importância das experiências socioemocionais dos alunos, que estão intrinsecamente conectadas a um contexto mais amplo da aprendizagem. Compreendo a complexidade de tratar de sentimentos e emoções nas aulas de língua inglesa, mas não há como dissociá-las do ambiente escolar. Elas convergem para a escola e, conseqüentemente, para a sala de aula. Enquanto educador, não estou isento de receber as dores emocionais, aflições,

anseios, alegrias dos meus alunos, bem como não dá para fingir que elas não estão lá. Quando falamos em ensino remoto ou emergencial, contexto da proposição apresentada, nos deparamos com diversas experiências que impactaram o socioemocional dos alunos e, inevitavelmente, influenciaram a forma como eles aprendem e se relacionam, refletindo também nas abordagens adotadas pelos docentes em relação a estas emoções e como elas reverberam na práxis pedagógicas destes profissionais.

Em minhas andanças pela educação, deparo-me com diversas situações que me fazem repensar todo o trabalho que desenvolvo e meu papel na educação. Em algumas ocasiões, percebo-me limitado ao currículo preestabelecido, focando exclusivamente no cumprimento do plano de aulas —na maioria dos casos em atraso, o que, por vezes, desvia meu olhar da realidade presente no ambiente escolar. Não é muito incomum, em determinados momentos, surgir algum aluno que deseja compartilhar as experiências do seu dia, seus sentimentos, revelando eventos ocorridos em sua vida pessoal e, automaticamente, desconsidero os conhecimentos apresentados, solicitando que o aluno retome seu lugar na sala de aula, sob a justificativa de que sua participação está interferindo no andamento da aula. Quantas vezes, nós professores, não fazemos isso diariamente? Quantas vezes colocamos os assuntos do currículo no centro de nossas práticas e os saberes dos alunos às margens? Por outro lado, compreendo que essa negligência tem forte influência de metodologias mercantilistas que se instauraram em nosso imaginário, fazendo com que práticas outras sejam consideradas como “enrolação”. Nesse sentido, o diálogo, atividades psicomotoras, estratégias lúdicas ou interativas (às vezes vistas como bagunça) são marginalizadas em detrimento de abordagens baseadas na cópia e reprodução de assuntos. Eu, na condição de educador, inadvertidamente perpetuo tais metodologias, aderindo à perspectiva enraizada no senso comum de que, se não abordei algum tópico do currículo, não ministrei, efetivamente, uma aula.

As frequentes leituras que tenho realizado me fazem questionar que educação é essa que tenho desenvolvido e quais são as crenças que sustentam minha noção de educação. A abordagem ecológica compreende o aluno como uma parte integrante de um sistema, revelando que suas vivências socioemocionais permeiam suas práticas e possuem tanta relevância quanto os aspectos acadêmicos delineados nos currículos escolares. A abordagem ecológica tem me feito pensar no que defendia Paulo Freire (2020, p. 111): “é escutando que aprendemos a falar *com eles*. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com ele*. Mesmo que, em certas condições, precise falar *a ele*”.

A expansão da Linguística Aplicada Contemporânea para além dos limites demarcados em sua gênese é evidente, interseccionando-se com diversas áreas de produção do

conhecimento e ampliando seu escopo de pesquisa, que agora abrange questões como gênero, raça, sexualidade, ensino de línguas. A abordagem ecológica, além de representar uma ampliação do escopo de pesquisa nessa área, suscita questionamentos sobre as práticas adotadas no âmbito da Linguística Aplicada, levando-me a indagar o que tenho pesquisado e de que maneira procedi. Nesse contexto, a abordagem ecológica emerge como uma contribuição valiosa, impulsionando a LA a explorar novas formas de pesquisa e construção de significados sobre o mundo.

A abordagem ecológica propõe repensar a concepção de língua e linguagem, abordando-as através da lente de um ecossistema. Essa perspectiva vai além da compreensão de que a linguagem é situada, enfatizando sua integração em um sistema complexo que se conecta a vários fatores disruptivos, constantemente reinventando-se e sustentando-se. Analogamente, assim como em um ecossistema, até elementos aparentemente negativos, como os fungos, são essenciais para a manutenção das relações. No domínio da linguagem, a metáfora dos fungos destaca que, apesar de serem frequentemente percebidos como prejudiciais, eles desempenham um papel vital ao decompor o que já não é mais funcional. A sugestão é que sigamos essa analogia, atuando como "fungos" no ecossistema linguístico, removendo as colonialidades, preconceitos, desigualdades, fobias, transformando-as em matéria prima para promover relações mais saudáveis e equitativas.

Trazer tal abordagem para este trabalho não apenas me possibilitou elaborar uma análise voltada para as diversas formas de ser e produzir conhecimento, mas também permitiu que eu me conhecesse enquanto pesquisador e docente, compreendendo como minhas práticas e, principalmente minhas escolhas, atravessam os ambientes nos quais interajo. Ao adotar a abordagem ecológica e incluí-la em meu viver, fazer e ser, ela se transforma em uma filosofia de vida e em uma postura afirmativa, assim como a decolonialidade. Como o próprio nome sugere, tornar-se ecológico representa uma abordagem que considera as interconexões e interdependências, não apenas no âmbito acadêmico, mas também no meu cotidiano e na construção da minha identidade enquanto profissional, pesquisador e indivíduo.

Por fim, percebo que na construção da sequência didática, a inclusão da abordagem ecológica se mostra essencial para proporcionar uma educação mais sensível e conectada ao contexto dos estudantes, colocando em evidência as vivências, saberes e experiências dos meus alunos, como também as minhas. Isso implica contrastar esses conhecimentos com os que estão delineados no currículo e nos materiais didáticos. Em especial nestes últimos que, em sua maioria, ainda se baseiam em conhecimentos globais, afastados das realidades dos alunos, resultando em uma educação pouco significativa por não refletir as experiências dos estudantes.



Diante disso, a abordagem ecológica, por meio da sequência didática, permitiu que eu pudesse não só desmarginalizar esses saberes em minhas práticas pedagógicas, mas também me tornar um constante aprendiz no vasto universo de saberes que constituem os tecidos sociais aos quais meus alunos pertencem, de modo a aprender com eles e me aproximar do que Rajagopalan (2004) denominou de “linguística popular”.

#### 4 CONSIDERAÇÕES INCONCLUSIVAS

Ao encerrar essa dissertação, considero ser relevante retomar alguns aspectos inerentes a esta pesquisa, a começar pela pessoa da qual tenho um enorme orgulho: eu! Se dissessem ao pequeno Raimundinho, natural do interior de Sergipe, que durante sua infância trabalhou no campo ajudando sua mãe, bem como nos centros urbanos vendendo picolé que ele hoje estaria finalizando mais uma etapa importante, ele não acreditaria.

**Figura 30** — Minha participação na apresentação natalina realizada no C. E. Edélio V. de Melo em meados de 2008



**Fonte:** Arquivo pessoal

Esse Raimundo, não tinha noção do que era uma universidade, do que era uma graduação, muito menos um mestrado. Em meu histórico familiar, a trajetória educacional dos meus parentes abrange uma variedade de níveis, incluindo analfabetismo, não conclusão do Ensino Fundamental anos finais ou Ensino Médio. Aqueles que conseguiram concluir tais níveis educacionais seguiram diferentes caminhos que não incluíam o ensino superior, mas a construção de famílias e a obtenção de emprego. Então, como eu poderia me enxergar em espaços nos quais eu nunca me imaginei por não ter uma representação que servisse como exemplo material? Como esperado, meu maior incentivo para ingressar no ensino superior adveio do meu contexto escolar. Ao entrar na graduação, minha visão de mundo se ampliou e, dentre outras coisas, tive uma leve compreensão do que seria o mestrado. No entanto, ao ter

contato com produções de mestres/mestrandos e doutores/doutorandos não me projetava nesses ambientes. Por sentir uma grande incapacidade, não me enxergava como alguém inteligente que pudesse integrar estes espaços.

Se também dissessem ao Raimundo de 2021 que ele seria aprovado no processo seletivo para mestrado acadêmico em Letras, assim como conseguiria dar conta de trabalhar em duas escolas, estudar e ainda cumprir com as obrigações da pós-graduação, ele teria dificuldades de reconhecer o quão perseverante ele foi. A pós-graduação foi um grande desafio. Reconheço que não foi fácil. As viagens cansativas à universidade após o trabalho, os dias e noites em que eu não sabia, literalmente, por onde começar a organizar e redigir esse texto, as abdições feitas (havia ocasiões em que eu precisava optar entre comparecer ao trabalho ou participar das aulas do mestrado, entre cumprir minhas responsabilidades profissionais ou integrar reuniões do grupo de pesquisa, entre cumprir obrigações laborais ou participar de congressos, palestras e eventos acadêmicos...). Apesar das adversidades, o mestrado também foi um processo de muita leveza proporcionada pelas relações e vínculos estabelecidos, o que tornou as etapas menos árduas.

Durante minha jornada no mestrado busquei ampliar, por meio de uma abordagem autoetnográfica, minhas percepções acerca da decolonialidade, letramentos digitais, abordagem ecológica e multimodalidade de modo a alicerçar a construção da sequência didática com a qual trabalharia, bem como minhas análises relativas às potencialidades e/ou limitações de um trabalho docente ancorado em práticas que envolvem narrativas multimodais digitais na educação linguística em inglês. Para que tal objetivo fosse contemplado, tracei os seguintes objetivos específicos: a) explorar os significados construídos pelo EU professor diante das oportunidades proporcionadas pela proposta de uma educação linguística em inglês; b) estabelecer conexões entre as histórias de vida do professor/pesquisador, a adoção de tecnologias digitais e o desenvolvimento de letramentos digitais no ensino de língua inglesa; c) discutir sobre os sentidos (des/re)construídos pelo EU professor diante da adoção de uma perspectiva decolonial, multimodal e de educação linguística em inglês no processo de elaboração de uma sequência didática; d) refletir sobre como minhas experiências pedagógicas e pessoais anteriores refletem em minhas escolhas e afetam a construção da sequência didática e e) identificar as contribuições do uso da abordagem ecológica na construção do trabalho proposto.

O percurso metodológico envolveu a elaboração de uma sequência didática pautada na teoria dos letramentos e multimodalidade, a qual incluiu posteriormente traços decoloniais e a abordagem ecológica. O objetivo foi explorar e problematizar as construções semióticas

dispostas na plataforma *Storyjumper* de modo a ampliar as práticas de letramentos digitais à luz da multimodalidade dentro das aulas de língua inglesa. Além disso, construí um diário de campo multimodal no qual narrei todas as minhas angústias, medos, reflexões, desejos, pensamentos, durante o processo de elaboração da sequência didática, compreendendo as limitações que se fazem presentes na materialização destas descrições. As narrações, assim como a sequência didática, serviram como instrumentos para a geração de dados, os quais emergiram por meio da codificação de narrativas proposto por Saldaña (2009). A partir dos códigos identificados, ao atender para os meus objetivos, transformei-os em categorias, as quais foram apresentadas ao longo das seções de forma não linear.

A primeira seção deste trabalho buscou apresentar o pesquisador por trás desta investigação, evidenciando minhas subjetividades como uma forma de trazer o corpo de volta para a pesquisa científica (Menezes De Souza; Duboc, 2021) e validar a integração entre razão e emoção, mente e corpo. Em seguida, nas subseções seguintes, situo o contexto de pesquisa, bem como as motivações, objetivos e metodologia. Além disso, introduzo a autoetnografia como possibilidade de pesquisa dentro do escopo da Linguística Aplicada, destacando sua interlocução com as perspectivas decoloniais e sua contribuição para o processo de (des)construção e (res)significação das práticas.

Na segunda seção apresentei uma integração entre decolonialidade, letramentos digitais e multimodalidade no contexto da educação linguística em inglês. Iniciei a seção introduzindo minha compreensão de língua e linguagem, as quais vejo imbuídas de ideologias construídas socioculturalmente. Na primeira subseção, mais especificamente, foco na decolonialidade e letramentos digitais, descrevendo minha concepção dessas teorias/perspectivas e estabelecendo correlações com aspectos relacionados à minha prática docente. Isso resultou em algumas escolhas específicas no processo de elaboração da sequência didática proposta. O mesmo ocorreu na segunda subseção, na qual lancei olhares sobre as influências que meu contexto sociocultural e minhas interações nos mais variados espaços, sejam eles físicos ou virtuais, exerceram no processo de escolha dos recursos utilizados na SD.

Na terceira, e última seção, apresentei a plataforma *Storyjumper*, recurso adotado neste trabalho autoetnográfico para explorar as possibilidades de construção de narrativas multimodais. Simultaneamente, abordei criticamente os vieses inerentes às plataformas digitais, estabelecendo uma análise reflexiva sobre as implicações éticas e conceituais associadas a essas interfaces tecnológicas. Na primeira subseção, examinei o processo de materialização das minhas idealizações na sequência didática, refletindo sobre as construções e desconstruções de pensamentos e práticas que sustentaram as perspectivas apresentadas. Em seguida, na segunda

subseção, discorri sobre as limitações identificadas, destacando sua interligação com as vivências e práticas sociointeracionais do "eu" professor/pesquisador. Já na última subseção, estabeleci uma conexão entre a abordagem ecológica e as proposições da sequência didática, buscando evidenciar se e de que maneira as atividades contemplaram essa abordagem e como essas materializações estão interligadas às minhas atuações.

Ao longo desta pesquisa, pude constatar que as discussões e reflexões abordadas focalizaram diversos aspectos relacionados a processos de *re/des/construção*, *des/aprendizagem*, *reconhecimento de limitações*, *(auto)reflexão* e *adaptação*, categorias emergentes a partir da análise dos dados gerados, e que busquei incorporá-las de maneira não linear ao longo da dissertação.

Olhar para si mesmo como um sujeito permeado por colonialidades nem sempre é uma prática que exercemos. Anteriormente, eu não a praticava. Contudo, a autoetnografia nos expõe, nos coloca em evidência, em destaque. Nessa abordagem, não nos escondemos por trás de um objeto de pesquisa, tampouco direcionamos o olhar para o outro; pelo contrário, focamos em nós mesmos, permitindo que nossas características singulares ganhem vida no fazer científico. A autoetnografia me confrontou diante de um espelho, e agora um outro "eu" narra a minha história. Este outro "eu", pertencente a mim, identifica as construções coloniais e aponta outras possibilidades e alternativas para seguir adiante. Um desses caminhos foi a *re/des/construção*. Ao trilhar esse caminho, pude não apenas reconhecer-me como produtor e reproduzidor de estereótipos e preconceitos internalizados, mas também desnaturalizar discursos universais impregnados em meu imaginário que, de forma sistêmica, foram transmitidos para a minha sequência didática. Isso foi evidenciado, por exemplo, em minha concepção de vivências em contraposição à cultura, assim como em adotar uma postura multimodal e decolonial nas proposições elaboradas.

Ao abordar o tema das aprendizagens e desaprendizagens, recordo-me de ter evidenciado essa temática extensivamente durante o período do mestrado. Não foram raros os momentos em que expressava algo semelhante a "estou desaprendendo mais do que aprendendo". Contudo, é importante salientar que isso não implica negar que a desaprendizagem seja, em si mesma, uma forma de aprendizado. Compreendo a desaprendizagem como um processo inverso de aprendizagem, ou seja, desaprender ou ressignificar crenças construídas ao longo de nossa trajetória que já não nos servem mais.

Frequentemente, somos instruídos a agir de maneira específica, seguir determinados caminhos ou abordar pesquisas de maneiras predefinidas. Ao ingressar no mestrado, eu inicialmente concebia a ideia de "vou aprender a fazer pesquisa", ancorado em uma perspectiva

positivista que pressupõe um modelo a ser seguido. Tal visão também era motivada pela ausência de uma experiência sólida durante a graduação e pouco arcabouço sobre práticas científicas. Entretanto, ao adotar a abordagem autoetnográfica, percebi que a rigidez científica, a ênfase na racionalidade e, sobretudo, a ideia de um modelo preestabelecido eram desafiados. Consequentemente, vi-me sujeito a desaprender minha concepção anterior de fazer ciência, abrindo-me para as diversas possibilidades proporcionadas pela autoetnografia.

Ademais, muitas das concepções que anteriormente possuía acerca do *ensino e aprendizagem* foram desarticuladas ao adotar a *educação linguística*. Cada uma dessas perspectivas fundamenta-se em compreensões distintas do processo de ensino, influenciando significativamente meu olhar durante as análises da SD. Analogamente, o processo de desaprendizagem pode ser comparado a uma peça de roupa, como uma camisa. Inicialmente, a adquirimos por nos identificarmos com sua estampa, mas com o tempo, essa estampa deixa de representar quem somos, a camisa já não nos serve e não se alinha aos ambientes que frequentamos. Nesse contexto, torna-se necessário buscar uma nova abordagem, sendo a minha a *educação linguística*.

A limitação esteve amplamente presente neste trabalho, manifestando-se em diversas instâncias, desde a compreensão da multimodalidade até os letramentos, do “eu” professor ao “eu” pesquisador, transitando da teoria à prática. Estas distintas nuances surgiram à medida que examinei minhas narrativas. Identificar tais limitações, entre outras, foi uma experiência singular, pois não apenas revelou minhas fraquezas, mas também abriu brechas para a busca de novos métodos de superação. Considero uma das limitações mais desafiadoras a conciliação entre teoria e prática, especialmente quando várias identidades internas influenciaram minha maneira de ser no mundo. Quais delas predominaram nessas situações? E quais foram neutralizadas? Se, por um lado, a teoria dá novo significado à prática, enquanto a prática ressignifica a teoria, compreendo que o processo de identificação dessas limitações contribuiu para minha compreensão de que não somos perfeitos, não colocamos em prática todos os princípios que defendemos e estamos sujeitos à contradição. Isso implica na noção de que a teoria se constrói na prática, mediante erros, reflexões, reconstruções e reavaliações constantes, resultando em um ciclo contínuo de reflexão que redefine a teoria.

As questões anteriormente apresentadas também resultaram em duas outras unidades de sentido: a (auto)reflexão e a adaptação. Desenvolver uma sequência didática implica estar ciente de que constantemente será necessário corrigir, alinhar e substituir. Esse processo demanda uma reflexão crítica sobre o que está sendo produzido, o agente produtor e as concepções/vieses que orientaram uma escolha específica. Durante a elaboração da sequência didática, pude constatar

que esses dois aspectos emergiram interconectados com unidades de significado anteriores, visto que a reflexão conduziu à identificação de uma limitação e, por conseguinte, à necessidade de adaptação. A limitação reaparece nesse contexto, uma vez que percebo que muitos aspectos coloniais, que perpetuam verdades universais, podem ter sido ignorados durante esse processo reflexivo.

Para concluir, destaco que o percurso trilhado não teve o propósito de propor um modelo de sequência didática a ser adotado em instituições educacionais, tampouco de afirmar minha perspectiva como algo invariável, definitivo ou universal. Ao contrário, busquei integrar minhas vivências e experiências ao meu trabalho científico, visando incorporar e humanizar esta pesquisa. Os diálogos e interações com o meu próprio “eu” propiciaram uma reconfiguração da minha prática como educador e pesquisador, compreendendo-as como identidades entrelaçadas que se destacam e se neutralizam em alguns casos.

Ao concluir este trabalho, deparei-me com mais questionamentos do que respostas, o que de certa forma também me desestruturou. Sempre estamos em busca de justificativas para os fenômenos recorrentes em nossas práticas e esquecemos que os questionamentos, por si só, também constituem respostas. São eles que impulsionam a estrutura social na qual estamos integrados. São eles que nos movem a conhecer, experimentar e explorar. Esses processos foram essenciais para que eu pudesse explorar as camadas mais profundas desse ser humano multifacetado chamado Raimundo, Raí, Raimundinho, SANTANA. Espero que minhas reflexões tenham suscitado novos questionamentos e que essa discussão seja ampliada em pesquisas futuras.

## REFERÊNCIAS

- AVILA, F. Against digital colonialism. In: MULDOON, J. *et al.* **Platforming Equality: policy challenges for the digital economy**. 1. ed. Londres: Autonomy, 2020. Disponível em: <https://autonomy.work/portfolio/platformingequality/>. Acesso em: 05 jul. 2023.
- BUTLER, J. **Relatar a Si Mesmo: crítica da violência ética**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- BRAHIM, A. C. S. M., *et al.* A linguagem que nos constitui. In: BRAHIM, A. C. S. M., *et al.* **A linguagem na vida**. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.
- CRUZ, S. X. **O que é que a Modern Family tem? Autoetnografia de uma proposta de trabalho para aulas de língua inglesa**. 2021. 125 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2021.
- COSTA, E. S. **Capela, Sua História**. 1. ed. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, 2021. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/14813>. Acesso em: 30 jun. 2023.
- D'ANDRÉA, C. **Pesquisando plataformas online: conceitos e métodos**. 1. ed. Salvador: EDUFBA, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/32043>. Acesso em: 25 dez. 2023.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e Org. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.
- DIJCK, J. V.; POELL, T.; DE WAAL, M. **The platform society: public values in a connective world**. 1. ed. Nova Iorque: Oxford University Press, 2018.
- DUBOC, A. P. Letramento crítico nas brechas da sala de aula de línguas estrangeiras. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. **Letramentos em terra de Paulo Freire**. 3. ed. São Paulo: Editora Pontes, 2017.
- ELLIS, C.; ADAMS, T. E.; BOCHNER, A. P. Autoethnography: an overview. **Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research**, [S. l.], v. 12, n. 1, [s. p.], nov. 2011. Disponível em: <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1589>. Acesso em: 28 abr. 2023.
- FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: Moita Lopes, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.
- FAÇANHA, M. A. V. **Práticas de letramentos e leituras multimodais de materiais didáticos e as aulas de Inglês na rede pública de Sergipe**. 2018. Tese (Doutorado em educação)- Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2018.

FAÇANHA, M. A. V.; LUCENA, S. Letramentos e leituras multimodais de materiais didáticos e aulas de Inglês. In: ZACCHI, V. J.; ROCHA, C. H. **Diversidade e tecnologias no ensino de línguas**. São Paulo: Blucher Open Access, 2020. p. 97-115.

FERRAZ, D. M. Multiletramentos: epistemologias, ontologias ou pedagogias? ou tudo isso ao mesmo tempo?. In: GUALBERTO, C. L.; PIMENTA, S. M. de O.; DOS SANTOS, Z. B. **Multimodalidade e ensino: múltiplas perspectivas**. 1. ed. São Paulo: Pimenta Cultural, 2018.

FERRAZ, D. M. Visual literacy: the interpretation of images in English classes. **Revista Eventos Pedagógicos**, v. 05, n. 01 número especial, p. 16 - 28, jan./maio 2014. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/reps/article/view/9496/5532>. Acesso em: 27 jan. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 64. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GARCIA, A.; NICHOLS, T. P. Digital platforms aren't mere tools —they're complex environments. **Phi Delta Kappan**, [S. l.], v. 102, n. 06, p. 14-19, fev. 2021. Disponível em: <https://kappanonline.org/digital-platforms-arent-mere-tools-complex-environments-education-technology-garcia-nichols/>. Acesso em: 25 dez. 2023.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. A Pesquisa científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (orgs.) **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 31-41.

GILLESPIE, T. The politics of 'platforms'. **New Media & Society**, [S. l.], v. 12, n. 3, p. 347-364, fev. 2010. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1461444809342738>. Acesso em: 27 jul. 2023.

GNERRE, M. Linguagem, poder e discriminação. In: GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes Editora, 1991.

GOMES, N. L. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. In: MENESES, M. P.; BIDASECA, K. A.(Orgs.). **Epistemologías del Sur**. 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Coimbra: Centro de Estudos Sociais, 2018.

HALL, S. O global, o local e o retorno da etnia. In: HALL, S. **A identidade Cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

IDDINGS, A. C. S. Applying sociocultural theory to prepare teachers to work with culturally and linguistically diverse students and families. In: LANTOLF, J. P.; POEHNER, M. E.; SWAIN, M. 1. ed. **The Routledge handbook of sociocultural theory and second language development**. London and New York: Routledge, 2018. p. 505-526.

JORDÃO, C. M. Birds of different feathers: algumas diferenças entre letramento crítico, pedagogia crítica e abordagem comunicativa. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. **Letramentos em terra de Paulo Freire**. 3. ed. São Paulo: Editora Pontes, 2017.

KLEIMAN, A. B. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, L. P. **Linguística Aplicada na modernidade recente**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013.

KRESS, G. **Multimodality**: a social semiotic approach to contemporary communication. New York: Routledge, 2010.

KRESS, G. **Literacy in the new media age**. New York: Routledge, 2003.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a postmethod pedagogy. **TESOL Quarterly**, v. 35, n. 04, p. 537-560, dez. 2001. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/260354183\\_Toward\\_a\\_Postmethod\\_Pedagogy](https://www.researchgate.net/publication/260354183_Toward_a_Postmethod_Pedagogy). Acesso em: 04 abr. 2024.

KWET, M. Digital colonialism: US empire and the new imperialism in the global south. **Race & Class**, [S. l.], v. 60, n. 04, p. 3-26, jan. 2019. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0306396818823172>. Acesso em: 07 ago. 2023.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. New literacies: concepts, policies and practices. In: LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **New literacies, everyday practices and classroom learning**. 2. ed. Berkshire, UK: Open University Press, 2006a.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. 'New' literacies: technologies and values. **Teknokultura**, v. 09, n. 01, p. 45-69, set. 2012. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/275712651\\_%27New%27literacies\\_technologies\\_and\\_values](https://www.researchgate.net/publication/275712651_%27New%27literacies_technologies_and_values). Acesso em: 05 jan. 2024.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. Digital literacy and digital literacies: policy, pedagogy and research considerations for education. **Nordic Journal of Digital Literacy**, v. 01, n. 01, p. 8-20, maio 2006b. Disponível em: <https://www.idunn.no/doi/10.18261/ISSN1891-943X-2006-01-03>. Acesso em: 25 abr. 2023.

LEANDER, K. M; BURRISS, S. K. Critical literacy for a posthuman world: when people read, and become, with machines. **British Journal of Educational Technology**, [S. l.], v. 51, n. 4, p. 1-15, 2020. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/339931131\\_Critical\\_literacy\\_for\\_a\\_posthuman\\_world\\_When\\_people\\_read\\_and\\_become\\_with\\_machines](https://www.researchgate.net/publication/339931131_Critical_literacy_for_a_posthuman_world_When_people_read_and_become_with_machines). Acesso em: 27 jul. 2023.

LIPPOLD, J. C. **We are data**: algorithms and the making of our digital selves. 1. ed. Nova Iorque: New York University Press, 2017.

LUKE, A. Digital ethics now. **Language and Literacy**, [S. l.], v. 20, n. 03, p. 185-198, jul. 2018. Disponível em: <https://journals.library.ualberta.ca/langandlit/index.php/langandlit/article/view/29416>. Acesso em: 27 jul. 2023.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S; GROSFUGUEL, R. (Orgs.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá:

Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

MATOS, D. C. V. da S. Formação intercultural de professores de espanhol e materiais didáticos. **Revista Abehache**, v. 01, n. 06, p. 165-185, ago. 2014. Disponível em: <https://revistaabehache.com/ojs/index.php/abehache/issue/view/5>. Acesso em: 20 jul. 2023.

MATTOS, A. M. A. O Rinoceronte e o mundo: uma perspectiva sobre a educação linguística crítica In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês**. São Paulo: Pá de Palavra - Parábola Editorial, 2018.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Para uma redefinição do letramento crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R. F.; ARAÚJO, V. de A. **Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011a.

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. Z.; HALU, R. C. **Formação “desformatada”**: práticas com professores de língua inglesa. Campinas: Pontes Editores, 2011b.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T.; DUBOC, A. P. M. De-universalizing the decolonial: between parentheses and falling skies. **Gragoatá**, v. 26, n. 56, p. 876-911, set. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/51599>. Acesso em: 07 ago. 2023.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T.; HASHIGUTI, S. T. Decolonialidade e(m) linguística aplicada: uma entrevista com Lynn Mario Trindade Menezes de Souza. **Polifonia**, Cuiabá-MT, vol. 29, n. 53, p. 149-177, jan. - mar., 2022. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/14865>. Acesso em: 15 maio 2023.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T.; MARTINEZ, J. Z.; DINIZ DE FIGUEIREDO, E. H. "Eu Só Posso Me Responsabilizar Pelas Minhas Leituras, Não Pelas Teorias Que Eu Cito": entrevista com Lynn Mario Trindade Menezes de Souza (USP). **Revista X**, Curitiba, v. 14, n. 05, p. 05-21, nov. 2019. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/337722177\\_EU\\_SO\\_POSSO\\_ME\\_RESPONSABILIZAR\\_PELAS\\_MINHAS\\_LEITURAS\\_NAO\\_PELAS\\_TEORIAS\\_QUE\\_EU\\_CITO\\_entrevista\\_com\\_Lynn\\_Mario\\_Trindade\\_Menezes\\_de\\_Souza\\_USP](https://www.researchgate.net/publication/337722177_EU_SO_POSSO_ME_RESPONSABILIZAR_PELAS_MINHAS_LEITURAS_NAO_PELAS_TEORIAS_QUE_EU_CITO_entrevista_com_Lynn_Mario_Trindade_Menezes_de_Souza_USP). Acesso em: 07 jan. 2024.

MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I. F. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

MIGNOLO, W. D. **The darker side of western modernity: global futures, decolonial options**. 1. ed. Carolina do Norte: Duke University Press, 2011.

MIZAN, S. **NN News of Septemper 11th: a representation of reality or the reality of representation**. 2004. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em

Estudos Linguísticos e Literários de Língua Inglesa, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 329-338, mar. 1994. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/45412/29985>. Acesso em: 25 de dez. 2023.

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PERREIRA, R. C.; ROCA, P. (orgs.). **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

MONTE MÓR, W. Letramentos críticos e expansão de perspectivas: diálogo sobre práticas. In: JORDÃO, C., MARTINEZ, J.; MONTE MÓR, W. (org.). **Letramentos em prática na formação inicial de professores de Inglês**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018, p. 315-335.

MONTE MÓR, W. Sociedade da escrita e sociedade digital: línguas e linguagens em revisão. In: TAKAKI, N. H.; MONTE MÓR, W. **Construções de sentido e letramento digital crítico na área de línguas/linguagens**. Campinas: Pontes Editores, 2017.

MONTE MÓR, W.; DUBOC, A. P.; FERRAZ, D. Critical literacies made in Brazil. In: PANDYA *et al.* **The handbook of critical literacies**. Londres: Routledge, 2021. p. 133-142

NASCIMENTO, A. K. O. Neoliberalismo e língua inglesa: um estudo de caso por meio do Pibid. **Ilha do Desterro**, [S. l.], v. 71, n. 03, p. 39-58, set. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/2175-8026.2018v71n3p39>. Acesso em: 22 jan. 2024.

NASCIMENTO, A. K. de O.; KNOBEL, M. What's to be learned? a review of sociocultural digital literacies research within pre-service teacher education. **Nordic Journal of Digital Literacy**, [S. l.], v. 12, n. 03, p. 67-88, out. 2017. Disponível em: [https://www.idunn.no/dk/2017/03/whats\\_to\\_be\\_learned](https://www.idunn.no/dk/2017/03/whats_to_be_learned). Acesso em: 20 jul. 2023.

NUNES, M. S. C. **Metodologia científica universitária em 3 tempos**. 1. ed. São Cristóvão: Editora UFS, 2021. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/14940>. Acesso em: 15 maio 2023.

ONO, F. T. P. Possíveis contribuições da autoetnografia para investigações na área de formação de professores e formação de formadores. **Veredas- Revista de Estudos Linguísticos**, Juiz de Fora, v. 22, n. 01, p. 51-62, set. 2018.

PARAQUETT, M. Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros. In: COSTA, E. G. M; BARROS, C. S (Orgs.). **Coleção explorando o ensino**. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

PARDO, F. D. S. A autoetnografia em pesquisas em linguística aplicada: reflexões do sujeito pesquisador/pesquisado. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, [S. l.], v. 18, n. 02, p. 15-40, dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/25104>. Acesso em: 28 abr. 2023.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2006.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América latina. In: QUIJANO, A. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RAJAGOPALAN, K. Emotion and language politics: the brazilian case. **Journal of Multilingual and Multicultural Development**, v. 25, n. 2-3, mar. 2004. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/toc/rmmm20/25/2-3?nav=tocList>. Acesso em: 22 jan. 2024.

REZENDE, *et al.* Por uma postura decolonial na formação docente e na educação linguística: conversa com Tânia Rezende. **Gláuks: Revista de Letras e Artes**, [S. l], v. 20, n. 01, p. 15-27, nov. 2020. Disponível em: <https://www.revistaglauks.ufv.br/Glauks/article/view/161>. Acesso em: 27 jul. 2023.

REYES, I; IDDINGS, A.C. D; FELLER, N. Building relationships with diverse students and families: a funds of knowledge perspective. **Journal of Early Childhood Literacy**, v. 16, n. 1, p. 8-33, mar. 2016. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/277901436\\_Building\\_Relationships\\_with\\_diverse\\_students\\_and\\_families\\_A\\_funds\\_of\\_Knowledge\\_Perspective](https://www.researchgate.net/publication/277901436_Building_Relationships_with_diverse_students_and_families_A_funds_of_Knowledge_Perspective). Acesso em: 17 jul. 2023.

ROTH, D. M.; SELBACH, H. V.; FLORÊNCIO, J. A. Conversações indisciplinadas na Linguística Aplicada brasileira entre 2005-2015. In: JORDÃO, C. M. (Org.). **A linguística aplicada no Brasil: rumos e passagens**. Campinas: Editora Pontes, 2016. p. 17-57.

SALDAÑA, J. **The coding manual for qualitative researchers**. 1. ed. London: Sage Publications, 2009.

SANTAELLA, L. A aprendizagem ubíqua na educação aberta. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 07, n. 14, p. 15–22, dez. 2014. DOI: 10.20952/revtee.v0i0.3446. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/3446>. Acesso em: 27 jul. 2023.

SANTANA, J. R. S.; SANTANA, R. S.; NASCIMENTO, A. K. de O. Reflexões sobre letramentos digitais no livro didático de língua inglesa e sua relação com decolonialidade. **Pensares em Revista**, São Gonçalo-RJ, n. 27, p. 223-250, abr. 2023. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/73974/45964>. Acesso em: 17 jul. 2023.

SANTOS, G. P. **A interatividade na rede social Wattpad: uma experiência no ensino de língua inglesa**. 2022. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2022.

SANTOS, E. M.; SANTOS, G. C. N.; GOMES, R. B. Método da gramática e tradução, método direto, método audiolingual e abordagem comunicativa: um panorama histórico do ensino de inglês. In: SANTOS, E. M.; SANTOS, G. C. N.; GOMES, R. B. **Metodologia do Ensino-aprendizagem de Inglês II**. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, 2017.

SILVA, R. B. **Interpretações:** autobiografia de uma pesquisa sobre letramento literário em língua inglesa. 2013. Tese (Doutorado em Letras) - Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

SILVA JÚNIOR, A. C.; MATOS, D. C. V. da S. Linguística aplicada e o SULear: práticas decoloniais na educação linguística em espanhol. **Revista Interdisciplinar Sulear**, UEMG, Ano 2, n. 02, p. 101-119, set. 2019. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/sulear/issue/view/277>. Acesso em: 16 ago. 2023.

SIQUEIRA, S. Por uma educação linguística crítica. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil:** trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês. São Paulo: Pá de Palavra - Parábola Editorial, 2018.

SOUSA SANTOS, B. **A cruel pedagogia do vírus.** 1. ed. Coimbra: Almedina, 2020.

SOUSA SANTOS, B. Introducción a las epistemologías del sur. In: MENESES, M. P.; BIDASECA, K. A.(Orgs.). **Epistemologías del Sur.** 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Coimbra: Centro de Estudos Sociais, 2018.

SOUZA, M. A. A. Formação de professores de inglês: buscando caminhos para uma educação linguística crítica. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil:** trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês. São Paulo: Pá de Palavra - Parábola Editorial, 2018.

STORYJUMPER. **StoryJumper privacy statement for educational accounts.** [S. l.; S. n.], 2023. Disponível em: <https://www.storyjumper.com/main/privacy2/educational>. Acesso em 25 dez. 2023.

TAKAKI, N. H. Por uma autoetnografia/autocrítica reflexiva. **INTERLETRAS**, [S. l.], v. 8, n. 31, p. 1-20, abr. - set. 2020. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/341040512\\_Por\\_uma\\_autoetnografiaautocritica\\_reflexiva](https://www.researchgate.net/publication/341040512_Por_uma_autoetnografiaautocritica_reflexiva). Acesso em: 22 abr. 2023.

TED. **Chimamanda Adichie:** o perigo de uma única história. 07 out. 2009. 1 vídeo (19min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=D9Ihs241zeg>. Acesso em: 21 jan. 2024.

TONIAL, F. G. L.; MAHEIRIE, K.; GARCIA, C. A. S. A resistência à colonialidade: definições e fronteiras. **Revista de Psicologia da UNESP**, [S. l.], v. 16, n. 01, p. 18-26, nov. 2017. Disponível em <https://revpsico-unesp.org/index.php/revista/article/view/270>. Acesso em: 30 jun. 2023.

VAN LIER, L. **The ecology and semiotics of language learning:** a sociocultural perspective. 3. ed. Boston: Kluwer Academic Publishers, 2004.

VERONELLI, G. A. Sobre la colonialidad del lenguaje. **Revista Universitas Humanística**, Bogotá, v. 81, n. 81, p. 33-58, nov. 2016. Disponível em: <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/univhumanistica/issue/view/990>. Acesso em: 27 jul 2023.

VIANA, N. Discurso e poder. In: VIANA, N. **Linguagem, discurso e poder: ensaios sobre linguagem e sociedade**. 1. ed. Minas Gerais: Editora Virtualbooks, 2009.

WALSH, C. Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. In: WALSH, C. **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Quito: Abya Yala, 2013. p. 23-68.

ZACCHI, V. J. Competence and performativity in English language teacher education. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 35, n. especial, p. 261-280, out. 2019. Disponível em: [https://www.academia.edu/41432946/COMPETENCE\\_AND\\_PERFORMATIVITY\\_IN\\_ENGLISH\\_LANGUAGE\\_TEACHER\\_EDUCATION](https://www.academia.edu/41432946/COMPETENCE_AND_PERFORMATIVITY_IN_ENGLISH_LANGUAGE_TEACHER_EDUCATION). Acesso em: 18 maio 2023.

ZACCHI, V. J. Literacies and digital gaming: negotiating meanings in English language teacher education. **Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 11, n. 01, p. 153-168, dez. 2018a. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/9831>. Acesso em: 22 jan. 2024.

ZACCHI, V. J. Multimodality, mass migration and English language teaching. **Revista brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 16, n. 4, p. 595-622, Dec. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/mBQzxW3HxDpxbwKQ3h9Mgcn/?lang=en>. Acesso em: 20 jul. 2023.

ZACCHI, V. J. O Terreno movediço da educação linguística crítica. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês**. São Paulo: Pá de Palavra - Parábola Editorial, 2018b.

## APÊNDICE A — PLANEJAMENTO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

### PLANEJAMENTO: MULTIMODAL WRITING WORKSHOP

**PROFESSOR:** José Raimundo dos Santos Santana.

**ESCOLA DE APLICAÇÃO:**

**PÚBLICO-ALVO:** 9º ano - Ensino Fundamental anos finais.

**DURAÇÃO:** 2 semanas.

**QUANTITATIVO DE AULAS:** 4 aulas com duração mínima de 1h30/2h.

**TURNOS DE APLICAÇÃO:** manhã.

**OBJETIVO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA:** explorar e problematizar construções semióticas dispostas na plataforma *Storyjumper* de modo a ampliar as práticas de letramentos digitais à luz da multimodalidade dentro das aulas de língua inglesa, além de discutir questões ligadas à decolonialidade.

**OBJETIVO DE PESQUISA:** analisar as potencialidades de um trabalho docente ancorado em práticas que envolvem narrativas multimodais locais para o ensino crítico de língua inglesa, partindo das vivências que permeiam o cotidiano do aluno.

Nº DE AULAS	DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES	RECURSOS	DURAÇÃO
<b>OBSERVAÇÃO: Tendo em vista o cumprimento integral desta sequência didática, os horários e atividades aqui propostas podem extrapolar o quantitativo de aulas e horários previamente estabelecidos.</b>			
<b>AULA 01</b>	<p><b>ANTES DA AULA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Solicitar aos alunos que pensem em alguma lembrança marcante de sua infância. Em seguida, sugerir que estes alunos busquem materializá-la em fotos, vídeos, áudios. Eles podem visitar um local e fotografá-lo, entrevistar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentações em powerpoint;</li> <li>- Projetor;</li> </ul>	2h

	<p>           pessoas mais velhas que participaram da vivência, documentando os relatos em vídeos, fotos, áudios, textos etc.         </p> <p><b>INTRODUÇÃO À PLATAFORMA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Aplicação de um questionário para conhecer os alunos, suas práticas de leitura/escrita e relação com a língua inglesa.</b> (Ver apêndices).</li> <li>● <b>Roda de conversa: internet, terra sem lei?</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Atividade 1: WARM UP: In your opinion, is the internet a place without laws? Why? Can you name any law applied in case of online crimes? Are you careful while using the internet?</li> <li>- Atividade 2: O professor divide a turma em 3 grupos e atribui a eles prints de publicações feitas em <i>audiobooks</i> dentro da plataforma e em outras redes sociais. Questioná-los: Which one showed an ethical attitude? Which one was unethical? Can it be a criminal attitude? Cada grupo analisará as publicações a partir de uma perspectiva diferente. Os membros da plataforma que foram alvo da publicação serão o grupo 1; Os desenvolvedores da plataforma e políticas de segurança online irão compor o grupo 2, e o grupo 3 será formado por membros que tiveram acesso às publicações (terceiros). O professor propõe a avaliação e discussão sobre estas publicações. Perguntas sugeridas: como eu sei que este comentário/publicação é hostil? Quais aspectos (visuais, textuais, gestuais....) comprovam isso? Como estes comentários/publicações poderiam afetar a pessoa que recebeu determinada opinião? O que você, enquanto membro da plataforma, poderia fazer para tornar o ambiente menos hostil? Como promover um ambiente mais harmonioso? O que a pessoa que foi alvo de comentários depreciativos poderia fazer? O que os desenvolvedores da plataforma poderiam fazer?</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Plataforma <i>Storyjumper</i>;</li> <li>- Computadores com acesso à internet;</li> <li>- Formulário.</li> </ul>	
--	--	--	--

	<ul style="list-style-type: none"><li>- Diálogo com os alunos sobre a importância do respeito, ética e segurança em práticas on-line, assim como direitos e deveres.</li> <li>● <b>Cadastro dos alunos na plataforma Storyjumper;</b><ul style="list-style-type: none"><li>- Com o auxílio e supervisão do professor, os alunos irão criar suas contas na plataforma e as vincularão à sala de aula criada pelo docente.</li></ul></li> <li>● <b>Manuseio da plataforma.</b><ul style="list-style-type: none"><li>- Prática exploratória: os alunos serão instruídos a manusear a plataforma de modo a compreender a funcionalidades oferecidas por ela como, busca e criação de livros digitais.</li></ul></li> <li>● <b>Aula expositiva:</b><ul style="list-style-type: none"><li>- Recursos de escrita: inclusão e formatação de textos (fonte, cor, tamanho, sobreposição, alinhamento...);</li><li>- Recursos de áudio e voz: inclusão de áudios dispostos na e fora da plataforma; Gravação e inclusão de voz.</li><li>- Recursos de imagens e adereços: inclusão de imagens dispostas na e fora da plataforma; inclusão de adereços, duplicação e posicionamento, transformação de imagens em cenários e adereços.</li></ul></li> <li>● <b>Estruturação de narrativas</b><ul style="list-style-type: none"><li>- Dicas de organização textual: enredo, personagens, tempo, narrador... (onde, como, quem, quando, por que?)</li></ul></li> <li>● <b>Criação de livro digital.</b></li></ul>		
--	--	--	--

- Prática exploratória 2: os alunos irão se familiarizar com a plataforma usando os recursos disponíveis para criação de livro digital.
- **Atividade (desenvolvida em português e/ou inglês):** escrita criativa: os alunos irão construir um texto multimodal explicando uma lembrança de sua infância. Para isso, irão utilizar os recursos (sons, imagens...) previamente solicitados pelo professor.
- Ao finalizar, outro aluno irá reconstruir a lembrança, recriando-a em terceira pessoa, com um personagem bem diferente. Trocando o gênero, etnia, nacionalidade, personalidade etc. questionamentos a serem feitos: este personagem novo viveria esta mesma situação da mesma forma? Responderia da mesma maneira? Tomaria as mesmas atitudes? Seria visto ou descrito da mesma forma? O que você manteria? O que você mudaria? Pense em outras possibilidades para essa experiência. (Novo livro).
- Questionamentos: como essas imagens/sons/áudios/cores/stickers representam as vivências apresentadas? Por que você as escolheu? Como estas imagens/sons/áudios/cores/stickers dão sentido a sua história? Por que você narrou sua história utilizando essa entonação, como ela materializa suas intenções na história? O que te motivou a colocar essa imagem/texto/som/figuras neste local, neste ângulo, com essas cores?
- A escolha desta atividade se justifica nos objetivos da pesquisa, uma vez que passa a incluir as vivências dos estudantes. Além disso, o uso destas memórias em sala proporciona maior engajamento do aluno nas práticas propostas.

● **CLOSING:**

	<p>- Apresentação: os alunos que construíram as narrativas irão comentar sobre ela, apresentando as mudanças feitas.</p>		
<b>AULA 02</b>	<p><b>ANTES DA AULA:</b></p> <p>- Leitura/escuta prévia do <i>audiobook</i> “<i>Water in Africa with Ivy</i>” (disponível em: <a href="https://www.storyjumper.com/book/read/32566676/Water-In-Africa-With-Ivy">https://www.storyjumper.com/book/read/32566676/Water-In-Africa-With-Ivy</a> )</p> <p><b>WARM UP:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Separar a turma em pequenos grupos, distribuir o <i>audiobook</i> “<i>Water in Africa with Ivy</i>” impresso fora de ordem para que possam estruturá-lo em ordem cronológica.</li> <li>- Selecionar alunos para resumir as principais informações da história.</li> <li>- Questionar os alunos sobre suas impressões a partir da leitura do <i>audiobook</i>;</li> </ul> <p><b>DESENVOLVIMENTO:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Leitura do <i>audiobook</i>;</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura coletiva: dividir os alunos em duplas/grupos para leitura e análise do <i>audiobook</i>.</li> </ul> </li> <li>● <b>Apresentação de vocabulário e análise:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Worksheet com vocabulário e questões de análise referente ao <i>audiobook</i> (ver anexos);</li> </ul> </li> <li>● <b>Releitura do <i>audiobook</i>: perspectivas outras sobre a África;</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação de um pequeno trecho do vídeo “<i>Chimamanda Adichie: O perigo da história única!</i>” (disponível em: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=EC-bh1YARsc&amp;t=3s">https://www.youtube.com/watch?v=EC-bh1YARsc&amp;t=3s</a> );</li> <li>- Separar a turma em pequenos grupos, atribuir perguntas para discussão sobre o vídeo e sua correlação com o <i>audiobook</i>. Sugestões: Is Africa all about lack of water and poverty? Why? Chimamanda discusses "the</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentações em powerpoint;</li> <li>- Projetor;</li> <li>- Atividades impressas;</li> <li>- Plataforma <i>Storyjumper</i>;</li> <li>- Computadores com acesso à internet;</li> </ul>	2h

	<p>danger of a single story". What does she mean by saying it? In your opinion, what was the single story presented in "Water in Africa with Ivy" and how can it impact us?</p> <p>- Apresentação das discussões de cada grupo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Reescrita do audiobook:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Atividade: Reconstruir, a partir de perspectivas outras, a história “<i>water in Africa with Ivy</i>”, com base nas discussões levantadas e na fala de Chimamanda Adichie sobre o “Perigo da história única”. Sugestão: duplas/trios para desenvolverem a atividade. Qual outras histórias sobre a África poderiam ser incluídas? O que você mudaria? O que você acrescentaria? O que você removeria? Utilize espaços, tempos, personagens, enredos diferentes, caso necessário.</li> <li>- Questionamentos: como essas imagens/sons/áudios/cores/stickers representam suas perspectivas? Por que você as escolheu? Como estas imagens/sons/áudios/cores/stickers dão sentido a sua história? Por que você narrou sua história utilizando essa entonação, como ela materializa suas intenções na história? O que te motivou a colocar essa imagem/texto/som/figuras neste local, neste ângulo, com essas cores?</li> </ul> </li> </ul> <p><b>CLOSING:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Impressões a partir da leitura dos audiobooks criados;</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentações das recriações;</li> <li>- Breve discussão sobre as perspectivas apresentadas nas releituras.</li> </ul> </li> </ul>		
	<p><b>ANTES DA AULA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Propor a análise do cotidiano: o aluno irá avaliar como (e se) a água é fornecida em seu bairro, como se dá a aquisição de água, as implicações e impactos que ela possui na vida deste aluno, bem como na comunidade na qual ele está inserido. Formas de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação em powerpoint;</li> <li>- Projetor;</li> </ul>	

<p><b>AULA 03</b></p>	<p>documentação de dados: registros em vídeo, imagens, áudio e texto etc.</p> <p><b>WARM UP:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Questionar os alunos sobre uma das primeiras coisas que fizeram quando acordaram (pergunta presente no vídeo a ser apresentado posteriormente);</li> <li>· Apresentar diferentes imagens que retratam os diferentes meios de aquisição de água (poços artesianos, água encanada, busca em rios e lagos, caminhão pipa, chuva etc.). Questioná-los quais estão presentes em suas realidades e quais vantagens e desvantagens desses recursos.</li> </ul> <p><b>DESENVOLVIMENTO:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Apresentação do vídeo “Why Water - Learn about the water crisis and how you can help”</b> - Disponível em: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=womIxQqO2tE">https://www.youtube.com/watch?v=womIxQqO2tE</a></li> <li>● <b>Apresentação de vocabulário/atividade diagnóstica de compreensão:</b> - Atividade colaborativa de vocabulário referente ao vídeo “Why Water - Learn about the water crisis and how you can help” produzida em plataformas digitais (Kahoot: <a href="https://create.kahoot.it/share/why-water/88f16540-af6c-45ff-8542-13a014bcd41c">https://create.kahoot.it/share/why-water/88f16540-af6c-45ff-8542-13a014bcd41c</a> ). Os alunos poderão jogar individualmente ou em duplas, caso preferam.</li> <li>● <b>Atividade em grupo:</b> - Separar os alunos em pequenos grupos; atribuir alguns dados sobre o acesso à água e seus impactos na vida humana (disponível em: <a href="https://www.charitywater.org/global-water-crisis">https://www.charitywater.org/global-water-crisis</a>). Questioná-los sobre como a falta de acesso à água na comunidade a qual estão inseridos impactam as suas vidas e de toda a comunidade. - Solicitar aos alunos que imaginem possibilidades para a distribuição justa de água potável. Sugestões: Based on the video and reading, how does the lack of clean water reflect on opportunities,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atividades impressas;</li> <li>- Computadores com acesso à internet;</li> <li>- Plataforma Storyjumper;</li> <li>- Plataforma Kahoot.</li> </ul>	<p>2h</p>
---------------------------	---	---	-----------

	<p>economy, education in society? How does the lack of clean water impact your life and community you live in? In your groups, think about possibilities to eradicate the lack of clean water.</p> <p>- Apresentação das discussões.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Criação de audiobook utilizando os materiais coletados na pesquisa de campo:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Worksheet impresso para auxiliar na organização das ideias para construção do <i>audiobook</i>;</li> <li>- Divisão dos alunos em duplas para construção de um <i>audiobook</i> apresentando as experiências a partir dos dados coletados e análises feitas no bairro.</li> <li>- Questionamentos: como essas imagens/sons/áudios/cores/stickers representam as vivências apresentadas? Por que você as escolheu? Como estas imagens/sons/áudios/cores/stickers dão sentido a sua história? Por que você narrou sua história utilizando essa entonação, como ela materializa suas intenções na história? O que te motivou a colocar essa imagem/texto/som/figuras neste local, neste ângulo, com essas cores?</li> </ul> </li> </ul> <p><b>CLOSING:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Impressões a partir da leitura dos audiobooks criados;</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizando o link de acesso, o aluno irá escolher um ou dois livros produzidos pelos colegas de classe e irá avaliá-lo, dando-lhes um feedback.</li> </ul> </li> </ul>		
<p><b>AULA 04</b></p>	<p><b>ANTES DA AULA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Leitura/escuta prévia do <i>audiobook</i> “<i>I Survived Virtual Learning 2020-2021</i>” (Disponível em: <a href="https://www.storyjumper.com/book/read/110060796/I-Survived-Virtual-Learning-2020-2021#">https://www.storyjumper.com/book/read/110060796/I-Survived-Virtual-Learning-2020-2021#</a>);</li> <li>· Refletir sobre a pandemia e elencar pontos positivos e negativos na educação em cenário global e local.</li> </ul> <p><b>WARM UP</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação em powerpoint;</li> <li>- Projetor;</li> <li>- Atividades impressas;</li> </ul>	<p>2h</p>

- Desafiar o aluno a resumir sua experiência com o ensino virtual em uma imagem, áudio, texto, vídeo, ou a junção destes - memes, notícias, *cartoon*, tirinhas etc. (disponibilizar acesso ao computador para pesquisas rápidas). Perguntas sugeridas: In your opinion, what were the positive and negative aspects of the pandemic in your life? Describe your experiences with virtual learning in one image, video, meme, gif, audio etc.

- Computadores com acesso à internet;

- Plataforma *Storyjumper*;

### DESENVOLVIMENTO:

- Leitura/escuta coletiva do *audiobook*;**
  - O professor apresenta o áudio presente no livro digital, de modo que os alunos possam relacionar a pronúncia e o texto escrito. Intervir com questionamentos e repetições, caso necessário.
- Perguntas de verdadeiro ou falso sobre o enredo de “*I Survived Virtual Learning 2020-2021*”. (Disponível em: <https://create.kahoot.it/share/i-survived-online-learning/96e40305-798e-4208-8f8d-61bd8e713b0f> ).
- Apresentação de vocabulário e análise multimodal:**
  - Atividade colaborativa de vocabulário/análise referente ao vídeo “*I Survived Virtual learning 2020-2021*”. (ver anexo).
- Ampliando perspectivas:**
  - Em pequenos grupos, os alunos irão reler o *audiobook* e analisar a narrativa, narrador, imagens, áudios e outros recursos disponíveis. Perguntas sugeridas: o narrador teve uma experiência boa ou ruim com o ensino online? Como podemos evidenciar isso? Ela teve acesso a recursos tecnológicos para estudar? Quais sentimentos da autora podemos inferir a partir da narração em formato de áudio? As imagens selecionadas são condizentes com o enredo? Por que elas foram escolhidas? Como Jayla é retratada no *audiobook*? Quais elementos te ajudaram? Analise a imagem 3, por que a autora utilizou diferentes cores?

	<p>Como os adereços se relacionam com a experiência de Jayla?</p> <p>- Após o debate os alunos irão correlacionar as análises com a seguinte imagem: campanha da UNICEF (imagem 1: <a href="https://www.unicef.org/india/press-releases/covid-19-schools-more-168-million-children-globally-have-been-completely-closed">https://www.unicef.org/india/press-releases/covid-19-schools-more-168-million-children-globally-have-been-completely-closed</a> )</p> <p>Perguntas sugeridas: como essa imagem se relaciona com a história de Jayla Fisher? Ao mencionar algumas das atividades realizadas durante o ensino virtual, a autora afirma ter utilizado diferentes plataformas como Zoom e Microsoft Teams; além disso, afirmou ter apreciado as diferentes opções de almoço durante uma das atividades desenvolvidas. Em sua opinião, todos têm a mesma oportunidade que Jayla? Por quê? Quais implicações poderia haver caso os alunos continuassem sem frequentar a escola? Em sua opinião, quais impactos positivos e/ou negativos foram acentuados pela pandemia?</p> <p>· <b>Criação de audiobook:</b></p> <p>- Worksheet impresso para auxiliar na organização das ideias para construção do <i>audiobook</i>;</p> <p>- Produção de um <i>audiobook</i> apresentando as experiências educacionais durante o período em que as medidas sanitárias foram impostas, levando as escolas a fecharem suas portas e aderir a outras possibilidades de ensino. Retomada das reflexões sobre a pandemia e elencar as experiências (positivas e/ou negativas) com o ensino online/remoto na comunidade na qual está inserido.</p> <p>- Questionamentos: como essas imagens/sons/áudios/cores/stickers representam suas vivências no ensino remoto/online? Por que você as escolheu? Como estas imagens/sons/áudios/cores/stickers dão sentido a sua história? Por que você narrou sua história utilizando essa entonação, como ela materializa suas intenções na história? O que te motivou a colocar essa</p>		
--	---	--	--

	<p>imagem/texto/som/figuras neste local, neste ângulo, com essas cores?</p> <p><b>CLOSING:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>· <b>Impressões a partir da leitura dos <i>audiobooks</i> criados;</b></li><li>- Utilizando o link de acesso, o aluno irá escolher um ou dois livros produzidos pelos colegas de classe e irá avaliá-lo, dando-lhes um feedback.</li></ul> <p><b>ENCERRAMENTO DA OFICINA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>· Aplicação de questionário de avaliação da mini oficina. (ver anexo).</li></ul>		
--	---	--	--

**APÊNDICE B — ATIVIDADES DE APOIO**

<b>BRASÃO</b>	<b>ESCOLA:</b>	
	<b>TEACHER: RAIMUNDO SANTANA</b>	<b>GRADE:</b>
	<b>COURSE: ENGLISH LANGUAGE</b>	<b>DATE: ___/___/___</b>
	<b>STUDENT:</b>	

**ATIVIDADE DIAGNÓSTICA***Aula 1*

1) **Você gosta de ler?**

( ) sim ( ) não ( ) às vezes ( ) raramente

2) **Se sim, você gosta de ler textos no formato digital ou impresso? Por quê?**

---

---

---

3) **O que você considera mais difícil na leitura? O que você acha fácil?**

---

---

---

4) **O que você costuma/gosta de ler no seu dia a dia?**

---

---

---

5) **Os textos que você costuma ler possuem (marque um X):**

- |                           |                                |
|---------------------------|--------------------------------|
| ( ) texto escrito;        | ( ) tabelas;                   |
| ( ) imagens;              | ( ) gráficos;                  |
| ( ) figuras;              | ( ) símbolos;                  |
| ( ) emojis;               | ( ) várias cores;              |
| ( ) áudio;                | ( ) geralmente apenas uma cor; |
| ( ) imagens em movimento; | ( ) outros: _____              |
| ( ) sons;                 |                                |
| ( ) desenhos;             |                                |

6) **Você gosta da língua inglesa?**

( ) sim ( ) não ( ) um pouco

7) **Você já leu textos em inglês (fábulas, diários, cardápios, contos, cartazes, folhetos, receitas, poemas)? Se sim, como foi a experiência?**

---

---

---

8) **Você gosta de criar textos?**

( ) sim ( ) não ( ) às vezes ( ) raramente

9) **Se sim, sobre o que você costuma criar?**

---

---

---

10) **Os textos que você costuma criar possuem (marque um X):**

- |                           |                                |
|---------------------------|--------------------------------|
| ( ) texto escrito;        | ( ) tabelas;                   |
| ( ) imagens;              | ( ) gráficos;                  |
| ( ) figuras;              | ( ) símbolos;                  |
| ( ) Emojis;               | ( ) várias cores;              |
| ( ) áudio;                | ( ) geralmente apenas uma cor; |
| ( ) imagens em movimento; | ( ) outros:                    |
| ( ) Sons;                 | _____                          |
| ( ) desenhos;             |                                |

11) **O que você considera mais difícil na produção de textos? O que você acha fácil?**

---

---

---

12) **Você já produziu textos em inglês? Se sim, como foi a experiência?**

---

---

---

13) **Você gosta de aprender coisas novas?**

---

14) **Você conhece a plataforma de produção textual Storyjumper?**

( ) sim ( ) não ( ) já ouvi falar

15) **Você se considera uma pessoa que aprende algo novo com facilidade? Explique.**

---

---

<b>BRASÃO</b>	<b>ESCOLA:</b>	
	<b>TEACHER: RAIMUNDO SANTANA</b>	<b>GRADE:</b>
	<b>COURSE: ENGLISH LANGUAGE</b>	<b>DATE: ___/___/___</b>
	<b>STUDENT:</b>	

**ACTIVITY**

*Introduction to the platform*

**IMAGE 1**

- 

**Cole Van Bebber** 10 days ago

if there was a dislike button i am clicking that rn

X

---

- 

**Cole Van Bebber** 10 days ago

horible dont recomend

X

**IMAGE 2**



**Juju Mead** 11 months ago

This Book was so sweet! I cried at the end. It's wonderful that you make up stories. Awesome job!

X

751 more comments

**IMAGE 3**



<b>BRASÃO</b>	<b>ESCOLA:</b>	
	<b>TEACHER: RAIMUNDO SANTANA</b>	<b>GRADE:</b>
	<b>COURSE: ENGLISH LANGUAGE</b>	<b>DATE: ___/___/___</b>
	<b>STUDENT:</b>	

**EXPAND YOUR VOCABULARY: WATER IN AFRICA WITH IVY**  
*aula 2*

1) Match the words to its representation.

(1) DIRTY WATER (2) TAP WATER (3) WELLS (4) TO TAKE A SHOWER  
(5) RIVER (6) TO CARRY WATER (7) TO TURN OFF THE SINK



( )



( )



( )



( )



( )



( )



( )

2) Look for the words in the crossword.

**BUCKET - HOSE - WELLS - CLEAN WATER - AFRICA - COUNTRIES -  
DISEASES - DRINK - CARRY - AQUIFER - SHAFTS**

H S A T Y A Q U I F E R S R C M R L E G V U L B U C K E T  
O S A T Y C V B L K A L L R C A R R Y Z V U L I O P A C A  
S S A W F C V U L C O U N T R I E S L E Z V N L J O G A C F  
E S A T Y C V U L Q A D L R C D R L E Z R U L I O P M C R

R S H A F T S S L K A L L R C A R L E D I S E A S E S E S I  
 R S A H Y C V U L W E L L S C A P L E Z V U L I O P J C C  
 C L E A N W A T E R I S A T D R I N K A L C L R C A R L A

**3) Relate the words found in the crossword to their description.**

- a) \_\_\_\_\_: a body of saturated rock through which water can easily move.
- b) \_\_\_\_\_: a container with an open top and a handle, often used for carrying liquids.
- c) \_\_\_\_\_: an excavation or structure created in the ground by digging, driving, or drilling to access liquid resources.
- d) \_\_\_\_\_: used chiefly for watering plants and in firefighting.
- e) \_\_\_\_\_: continent.
- f) \_\_\_\_\_: water that will not harm you if you come in contact with it.
- g) \_\_\_\_\_: disorders caused by organisms — such as bacteria, viruses, fungi or parasites.
- h) \_\_\_\_\_: a nation, a body of land with one government.

**4) Write the sentences below the pictures they represent.**

- I - Africa is so beautiful.
- II- Girls have to walk 3 or 4 hours to get water.
- III- You can die from drinking dirty water.




---

**5) Think about the images the author chose. How do they relate to the story? What do they represent?**

---

**6) Do you think those images reflect a single reality? Why or why not?**

---



**7) Based on the images the author chose, explain how each country/continent looks like.**

Africa:\_\_\_\_\_.

Canada:\_\_\_\_\_.

**8) The author mentioned that women usually have to walk for hours to get water, why is this job associated with women?**

---

---

**9) How is Ivy portrayed in the story? Which elements helped you answer the first question? Why was she portrayed like that? Is she a real person?**

---

---

**10) What does the white balloon represent?**

( ) Thinking ( ) speech ( ) scream ( ) whisper

<b>BRASÃO</b>	<b>ESCOLA:</b>	
	<b>TEACHER: RAIMUNDO SANTANA</b>	<b>GRADE:</b>
	<b>COURSE: ENGLISH LANGUAGE</b>	<b>DATE: ___/___/___</b>
	<b>STUDENT:</b>	

**DISCUSSION: WHY WATER**

*Aula 3*

- 1) In small groups, read the fragments taken from the “Why Water” campaign, then discuss the following questions:

**771 million people in the world live without clean water.<sup>1</sup>**

That’s nearly 1 in 10 people worldwide. Or, twice the population of the United States. The majority live in isolated rural areas and spend hours every day walking to collect water for their family. Not only does walking for water keep children out of school or take up time that parents could be using to earn money, but the water often carries diseases that can make everyone sick.

But access to clean water means education, income and health - especially for women and kids.



**Clean water changes everything.**

**HEALTH**

Diseases from dirty water kill more people every year than all forms of violence, including war.

*43% of those deaths are children under five years old. Access to clean water and basic sanitation can save around 16,000 lives every week.<sup>2</sup>*

**TIME**

Each day, women in Sub-Saharan Africa spend a total of 16 million hours collecting water.<sup>3,4</sup>

*Access to clean water gives communities more time to grow food, earn an income, and go to school -- all of which fight poverty.*

**EDUCATION**

Clean water helps keep kids in school, especially girls.

*Less time collecting water means more time in class. Clean water and proper toilets at school means teenage girls don't have to stay home for a week out of every month.*

**WOMEN EMPOWERMENT**

Women are responsible for 72% of the water collected in Sub-Saharan Africa.<sup>5</sup>

*When a community gets water, women and girls get their lives back. They start businesses, improve their homes, and take charge of their own futures.*

- a) Based on the video and reading, how does the lack of clean water reflect on opportunities, economy, education in society?
- b) How does the lack of clean water impact your life and the community you live in?

c) In your groups, think about possibilities to eradicate the lack of clean water.

<b>BRASÃO</b>	<b>ESCOLA:</b>	
	<b>TEACHER: RAIMUNDO SANTANA</b>	<b>GRADE:</b>
	<b>COURSE: ENGLISH LANGUAGE</b>	<b>DATE: __/__/__</b>
	<b>STUDENT:</b>	

**EXPAND YOUR VOCABULARY: VIRTUAL LEARNING**

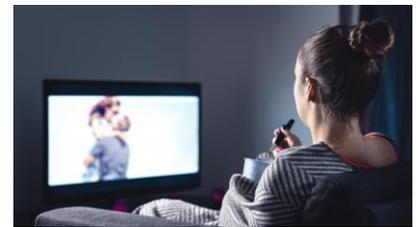
*Aula 4*

1) Analyze the audiobook “I survived the virtual learning 2020-2021” and its structure, then match the columns.

- |                                  |                          |
|----------------------------------|--------------------------|
| (1) The author is...             | ( ) a digital audiobook. |
| (2) The text was published in... | ( ) Jayla Fisher.        |
| (3) The text is...               | ( ) www.storyjumper.com  |

2) Write each sentence below the pictures it represents.

- I- We made ice cream.
- II- I was home signed into a computer to do schoolwork.
- III- We were able to watch movies and eat lunch together as a class.



3) According to Jayla’s text, mark an X in the words related to online learning and her experiences.

- |                       |                            |
|-----------------------|----------------------------|
| ( ) Computer          | ( ) Microsoft Teams        |
| ( ) Ups and downs     | ( ) Boring virtual classes |
| ( ) In person classes | ( ) Pandemic               |
| ( ) Amazing teacher   | ( ) Restaurant             |

4) Match the words which have similar meanings.

- I - Became a lot better
- II - It was hard
- III- Glad
- IV- Enjoy
- V- In person
- VI- Miss
- VII- Lucky

- ( ) Happy
- ( ) To feel sad that a person or thing is not present.
- ( ) Like
- ( ) Personally
- ( ) Blessed
- ( ) It was difficult
- ( ) To be in a more suitable, pleasing, or satisfactory way

5) What feelings can we infer from the narration in audio format? Do they relate to the images and written text?

---

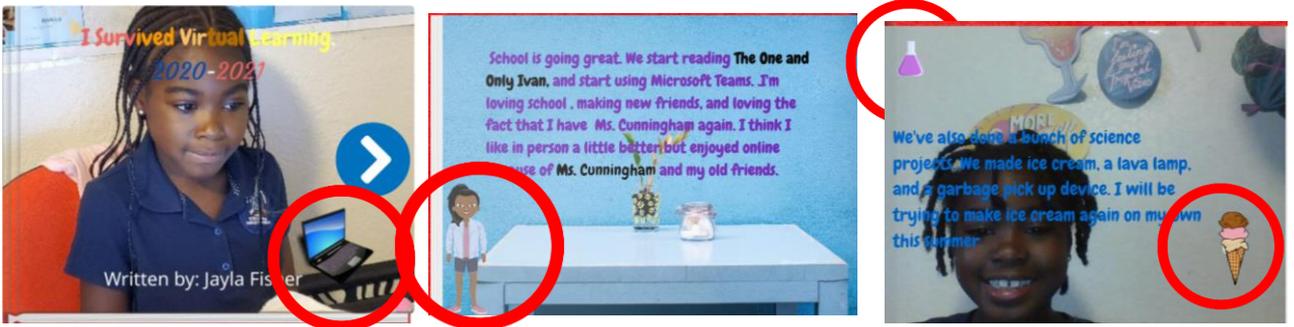
---

6) How do the selected images connect to the story?

---

---

7) Analyze the props added by the author. What's their relationship with Jayla's experiences?



---

---

8) Jayla's audiobook is colorful. Look at the second image above. Why does she use different colors in this fragment?

---

---

9) How is Jayla portrayed in the story? Which elements helped you identify? Why was she portrayed like that?

---

---

---

---

**10) How does the image below connect to Jayla Fisher's story? What do these chairs represent?**



---

---

<b>BRASÃO</b>	<b>ESCOLA:</b>	
	<b>TEACHER: RAIMUNDO SANTANA</b>	<b>GRADE:</b>
	<b>COURSE: ENGLISH LANGUAGE</b>	<b>DATE: ___/___/___</b>
	<b>STUDENT:</b>	

### ORGANIZING IDEAS

#### *Aula 4 e 5*

1) ORGANIZING IDEAS WORKSHEET:

[https://www.canva.com/design/DAFXpplBZn4/\\_Pbb1wg8OESFf\\_qriszGTg/edit?utm\\_content=DAFXpplBZn4&utm\\_campaign=designshare&utm\\_medium=link2&utm\\_source=sharebutton](https://www.canva.com/design/DAFXpplBZn4/_Pbb1wg8OESFf_qriszGTg/edit?utm_content=DAFXpplBZn4&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton)

<b>BRASÃO</b>	<b>ESCOLA:</b>	
	<b>TEACHER: RAIMUNDO SANTANA</b>	<b>GRADE:</b>
	<b>COURSE: ENGLISH LANGUAGE</b>	<b>DATE: __/__/__</b>
	<b>STUDENT:</b>	

### QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO

#### *aula 5*

1) De 0 a 10, avalie as aulas. Sendo 0 pouco dinâmica e atrativa e 10 muito dinâmica e atrativa.

( ) 1 ( ) 2 ( ) 4 ( ) 5 ( ) 6 ( ) 7 ( ) 8 ( ) 9 ( ) 10

2) De 0 a 10, avalie o grau de dificuldade das aulas. Sendo 0 fácil e 10 muito difícil.

( ) 1 ( ) 2 ( ) 4 ( ) 5 ( ) 6 ( ) 7 ( ) 8 ( ) 9 ( ) 10

3) Avalie o desempenho do professor, sendo 0 pouco preparado para lhe auxiliar e 10 muito preparado.

( ) 1 ( ) 2 ( ) 4 ( ) 5 ( ) 6 ( ) 7 ( ) 8 ( ) 9 ( ) 10

4) Você sentiu dificuldades nas tarefas?

( ) não ( ) um pouco ( ) bastante

5) Você sentiu dificuldades em quais aspectos?

( ) No uso do inglês.

( ) No uso da plataforma.

( ) Na organização das ideias para criar os audiobooks.

( ) Interação com professor e/ou colegas de turma.

( ) Atividades muito complexas.

( ) Outros

6) Se você marcou “Outros”, especifique abaixo:

---

---

7) Como você avalia os materiais e recursos utilizados pelo professor?

---

---



**8) Como foi a experiência de usar a plataforma Storyjumper?**

---

---

**9) Comentários, sugestões, reclamações que julgar necessárias (opcional).**

---

---