UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E
LITERÁRIOS EM INGLÊS

Da lousa digital interativa aos webcurrículos coletivos:
agências, letramentos e práticas translíngues em um curso de Língua Inglesa

Ricardo Toshihito Saito

São Paulo
2017

Ricardo Toshihito Saito

Da lousa digital interativa aos webcurrículos coletivos:
agências, letramentos e práticas translíngues em um curso de Língua Inglesa
(versão original)

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia,
Letras e Ciências Humanas da Universidade de São
Paulo, como parte dos requisitos para a obtenção do
grau de Mestre na área de Estudos Linguísticos e
Literários em Inglês, sob a orientação da Professora
Doutora Anna Maria Grammatico Carmagnani.

São Paulo

2017

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por quaisquer meios, impressos, eletrônicos ou outros que venham a ser criados, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na publicação

Serviço de Biblioteca e Documentação

Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

Saito, Ricardo Toshihito

S1571 Da lousa digital interativa aos webcurrículos coletivos: agências, letramentos e práticas translíngues em um curso de Língua Inglesa / Ricardo Toshihito Saito; orientadora Anna Maria Grammatico Carmagnani. - São Paulo, 2017.
158p.

Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Letras Modernas. Área de concentração: Estudos Linguísticos e Literários em Inglês.

1. Linguística Aplicada (ensino de língua estrangeira). 2. Letramento Digital. 3. Educação (antropologia social). 4. Ensino e aprendizagem (mediação pedagógica). I. Carmagnani, Anna Maria Grammatico, orient. II. Título.

SAITO, R.T. Da lousa digital interativa aos webcurrículos coletivos: agências, letramentos e práticas translíngues em um curso de Língua Inglesa. Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para a obtenção do grau de mestre em Letras.

Aprovado em: _____ de _____ de 2017.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Aos meus pais,

お父さんとお母さん

In memoriam

*Todo pasa y todo queda,
pero lo nuestro es pasar,
pasar haciendo caminos,
caminos sobre el mar*

[...]

*Caminante, son tus huellas
el camino y nada más;
caminante, no hay camino,
se hace camino al andar.*

*Al andar se hace camino
y al volver la vista atrás
se ve la senda que nunca
se ha de volver a pisar.*

*Caminante no hay camino
sino estelas en la mar...*

Cantares
Antonio Machado

*Tudo passa e tudo fica
porém o nosso é passar,
passar fazendo caminhos
caminhos sobre o mar*

[...]

*Caminhante, são tuas pegadas
o caminho e nada mais;
caminhante, não há caminho,
se faz caminho ao andar*

*Ao andar se faz caminho
e ao voltar a vista atrás
se vê a senda que nunca
se há de voltar a pisar*

*Caminhante não há caminho
senão há marcas no mar...*

Cantares
Antonio Machado

Agradecimentos

Não há palavras para expressar os meus agradecimentos à minha professora-orientadora doutora Anna Maria Grammatico Carmagnani, que se fez presente em momentos de grandes desafios acadêmicos, pessoais e emocionais em minha vida. Saber que podemos contar com alguém nos momentos em que mais precisamos é o bem mais precioso que alguém pode nos oferecer. どうもありがとうございます、カルマニャニ先生！

Agradecimentos incomensuráveis à Geanadir, Mayumi e Toyomi, que ofereceram e ainda oferecem um grande apoio, companhia e alento ao corpo e espírito de quem partiu e daqueles que ficaram.

Ao Luiz, Felipe e Sylvia, pelo apoio acadêmico em um período de profunda dor.

À Christiane Elany, companheira especialíssima, de longa data, quem esteve presente neste percurso acadêmico, e em outros tantos, nem sempre acadêmicos. Com a elegância de quem, com um grande sorriso no rosto, a mão estendida e coração aberto, oferece conselhos e estímulos instigantes, provocadores de devires múltiplos, que continuam a provocar movimentos metamorfoseantes neste e em outros trabalhos.

À professora Walkyria Monte-Mór sempre nos acolhendo e instigando as nossas mentes e corpos a refletirem a partir de olhares outros, a filosofar a partir de ecologias outras.

À Helena, companheira de almoços e jantares. Conselheira. Instigadora. Causadora de devires desterritorializantes e reterritorializantes.

Aos meus alunos e professores. Presentes e passados. A todos eles. A cada um deles. Por cada momento compartilhado, por cada troca. Reflexões cujos aprendizados e seus frutos encontram-se parcialmente refletidos neste trabalho.

Aos meus companheiros do EDIM, ao Carlos e à Chris, ao Inácio, João e Luiz; às quatro Marias: de Fátima, Inês e Luiza, e à Anna, *of course!* à Paula, ainda que a distância, e à Souzaana. A cada um de vocês por todas as trocas realizadas, por seus conselhos, pela força oferecida em momentos de incertezas.

A todos e todas que estiveram presentes ao longo dessa caminhada: aos bibliotecários da FE e FFLCH, aos funcionários do departamento, à Edite Pi e Júnior, à CAPES.

RESUMO

SAITO, Ricardo Toshihito. **Da lousa digital interativa aos webcurrículos coletivos: agências, letramentos e práticas translíngues em um curso de Língua Inglesa**. 2017. 158p. Dissertação (Mestrado em Letras), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2017.

Este estudo investiga os processos de co-construções webcurriculares em um curso de Língua Inglesa, caracterizado pela ausência de livro didático e cujas construções das aulas são mediatizadas pelas tecnologias digitais da informação e comunicação, suas ferramentas e seus recursos. Amalgamados em movimentos agênticos de alunos e professor, os processos de construção de discursos e enunciados (BAKHTIN, 1929), sentidos e significados (BRUNER, 1960) por meio de práticas translíngues (CANAGARAJAH, 2013) oferecem alguns dos elementos mediatizadores para que esses processos de co-construções de novas arquiteturas pedagógicas ocorram. Essa composição caleidoscópica que fomenta a ecologia social e cultural desta pesquisa etnográfica é caracterizada por ser interpretativa em busca de significados (GEERTZ, 1973), e não uma análise de uma ciência experimental em busca de uma lei. Assim, este trabalho encontra-se organizado em três capítulos que discorrem sobre as concepções que envolvem esta pesquisa etnográfica e seus processos de construção de dados contemplando os webcurrículos, as agências e as práticas translíngues por meio dos letramentos. A partir dos conceitos de temporalidade (EMIRBAYER e MISCHE, 1998) e da abordagem ecológica da agência (BIESTA e TEDDER, 2007) é possível observar como os movimentos agênticos de cada um dos sujeitos da pesquisa dialogam em busca de um equilíbrio outro, a partir de forças que emanam dessa ecologia social, cultural e material. Assim, o leitor é convidado a espiar através das lentes deste pesquisador-etnógrafo, alguns movimentos e olhares construídos, cujos elementos mediadores são os letramentos com as suas múltiplas linguagens e as tecnologias digitais da informação e comunicação. Tal composição ecológica propicia a abertura de novas janelas acompanhadas por visões de mundo outras, cujos elementos possibilitam infinitas combinações que fomentam a construção de outros tipos de conhecimentos inacabados.

Palavras-chave: Agências; Letramentos; Novas Arquiteturas Pedagógicas; Práticas Translíngues; Webcurrículos

ABSTRACT

SAITO, Ricardo Toshihito. **From the digital interactive whiteboard to the collective web-based curricula: agencies, literacies and translingual practices in an English Language Program.** 2017. 158p. Dissertation (Master of Letters), College of Philosophy, Letters and Human Sciences, University of São Paulo, 2017.

This study investigates the processes of co-constructions of web-based curricula in an English language program, characterized by the absence of textbooks and whose classroom constructions are mediated by digital information and communication technologies, their tools and their resources. The processes of constructing discourses and speeches (BAKHTIN, 1929), sense and meanings (BRUNER, 1960) by means of translingual practices (CANAGARAJAH, 2013) offer some of the mediatizing elements for these processes of co-constructions of new pedagogical architectures to occur. This kaleidoscopic composition that fosters the social and cultural ecology of this ethnographic research is characterized by being interpretative in search of meanings (GEERTZ, 1973), and not an analysis of an experimental science in search of a law. Thus, this work is organized in three chapters that discuss the conceptions that involve this ethnographic research and its processes of data construction contemplating the web-based curricula, the agencies and the translingual practices and the literacies. Based on the concepts of temporality (EMIRBAYER and MISCHE, 1998) and the ecological approach of agencies (BIESTA and TEDDER, 2007), it is possible to observe how the agentic movements of each of the research subjects intertwine in search of some equilibrium of the other, whose forces emanate from this social, cultural and material ecology. Thus, the reader is invited to peer through the lenses of this ethnographer-researcher, some of the constructed movements and looks, whose mediating elements are the literacies and their multiple languages and the digital technologies of information and communication. Such ecological composition allows the opening of new windows accompanied by other world views, whose elements allow infinite combinations that foment the construction of other types of knowledge, unfinished knowledge.

Key words: Agencies; Literacies; New Pedagogical Architectures; Translingual Practices; Web-based Curricula

Lista de Figuras

Figura 1- pé de ovo	22
Figura 2- anêmona em processo de reprodução assexuada	22
Figura 3- fazendo pizza e praticando substantivos contáveis e incontáveis.....	23
Figura 4- salas de aulas 1 e 2.....	24
Figura 5- Scuola dell'infanzia "Diana" Reggio Emilia.....	42
Figura 6 - Scuola dell'infanzia di Guastalla.....	42
Figura 7 - atividade de jardinagem em uma escola Waldorf na Índia.....	43
Figura 8 - teatro em uma escola Waldorf na Irlanda	43
Figura 9 - Google Images clock	61
Figura 10 - Google Images breakfast	62
Figura 11 - Google Images, Brazilian breakfast.....	63
Figura 12 - http://www.letour.fr/us , acesso em 15.01.2017	67
Figura 13 - http://www.letour.fr/us/ , acesso em 15.01.2017	68
Figura 14 - Estilos de leitura e busca (BIANCHINI, 1999)	80
Figura 15 - www.manualdomundo.com.br	131

Lista de Tabelas

Tabela 1- número de discentes matriculados.....	26
Tabela 2- biodata dos discentes adultos e contribuição nas wikis.....	28
Tabela 3 - biodata dos discentes adolescentes e contribuição nas wikis	32

Lista de Wikis

Wiki 1 - índice da pasta homework (lição de casa)	109
Wiki 2 - pages & files, índice da wiki	111
Wiki 3 - pasta SONGS, Have you ever seen the rain? (excerto).....	111
Wiki 4 - estudo individual da aluna Regina	114
Wiki 5 - percursos, descobertas e processos metacognitivos	115

Lista de Excertos

Excerto 1 - estudo voluntário individual, 23.05.2013	52
Excerto 2 - WhatsApp, conversa parte 1	72
Excerto 3 - WhatsApp, conversa parte 2	73
Excerto 4 - WhatsApp, conversa parte 3	75
Excerto 5 - WhatsApp, conversa parte 4	76
Excerto 6 - WhatsApp, conversa parte 5	76
Excerto 7 - WhatsApp, conversa parte 6	77
Excerto 8 - WhatsApp, conversa parte 7	77
Excerto 9 - WhatsApp, conversa parte 8	78
Excerto 10 - WhatsApp, conversa parte 9	79
Excerto 11 - WhatsApp, conversa parte 10	81
Excerto 12 - WhatsApp, conversa parte 6	95

Sumário

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1	13
O currículo coletivo aberto e o processo de construção desta pesquisa etnográfica	13
1.1. A Pesquisa Etnográfica e os processos de construção de dados	14
1.2. Os webcurrículos coletivos abertos e as outras maneiras de ser e se relacionar por meio das tecnologias digitais da informação e comunicação	17
1.3. A Corpus da Pesquisa.....	21
1.3.1. O Tempo e o Espaço da Pesquisa.....	21
1.3.2. Os sujeitos da pesquisa	27
1.3.3. As plataformas digitais, os processos de construção de dados e outras mídias	29
1.4. A movimento criativo desta pesquisa-aprendizagem	33
1.5. Recapitulando 1	36
CAPÍTULO 2	37
Os currículos, webcurrículos e os movimentos webcurriculares	37
2.1. Os currículos e webcurrículos	38
2.1.1 A natureza dos currículos: formal, real e oculto.....	38
2.1.2. As múltiplas linguagens dos currículos abertos e seus percursos em construção	40
2.2. O webcurrículo em formação: as relações entre sujeitos e as suas ferramentas.....	45
2.2.1. As relações e percepções entre sujeitos-usuários e suas ferramentas.....	45
2.2.2. O Webcurrículo em formação	47
2.3. Outras lentes, outras mentes	52
2.4. As Arquiteturas Pedagógicas outras e o webcurrículo	58
2.4.1. Os movimentos webcurriculares iniciais:.....	59
2.4.1.1. Primeiro movimento - allegro: What's the time?	60
2.4.1.2. Segundo movimento – adagio: Breakfast	62
2.4.1.3. Terceiro Movimento - presto: La tour de France	66
2.5. Recapitulando 2	70
CAPÍTULO 3	71
Processos de construção de agências por meio de práticas translíngues	71
3.1. Práticas translíngues e agência: um panorama introdutório	72
3.2. O que é Agência?	82
3.2.1. (de)compondo a natureza da agência e seus movimentos	83

3.2.2. A abordagem ecológica da agência, uma reconstrução possível.....	86
3.3. A construção da agência por meio de uma ecologia social e cultural translíngua	89
3.3.1. A natureza das práticas translíguas e de suas ecologias sociais	90
3.3.2. A propiciação da agência por meio das práticas translíguas	92
3.4. A agência em co-construção: as relações entre os sujeitos e a construção de ecologias outras	96
3.4.1. As relações e percepções sociais e psicológicas entre sujeitos e suas agências	97
3.4.2. As relações e percepções sociais e culturais entre sujeitos e suas agências	104
3.4.3. Alguns movimentos agênticos, propiciados pelas wikis e recursos digitais outros	108
3.5. As Arquiteturas Pedagógicas outras, os webcurrículos e as agências.....	118
3.5.1 Primeiro Ato, Cena 3, a personagem.....	119
3.5.2 Segundo Ato, Cena 27, the Book Reader	125
3.5.3 Terceiro Ato, Cena 15, O coco e a bala 7 Belo	130
3.6. Recapitulando 3.....	134
CONSIDERAÇÕES FINAIS	135
REFERÊNCIAS:	147
APÊNDICES	154
APÊNDICE A – class notes (28 de outubro de 2010).....	154
APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	157

INTRODUÇÃO

O terceiro milênio avança com uma enxurrada tecnológica sem precedentes, que nos faz sentir, a cada minuto, a incompletude virtual de sua presença em nossas vidas, em nossas maneiras de ser e de viver em um mundo que se forma, deforma e se transforma. Um mundo virtual, cuja presença é marcada por uma concretude diante de nossos olhos, penetra com a sua força, sem pedir passagem, rasgando os nossos corpos e mentes e cria expectativas ante um presente-futuro inimaginável.

A consciência dessa invasão tecnológica, responsável por múltiplos movimentos, voluntários e involuntários, não poderia deixar, também, de causar impactos em cada um de nós, como sensações de estranhamentos e de incertezas, de curiosidades e de mudanças. A força com que ela intercepta os nossos corpos e mentes gera sensações que, alheia às nossas vontades, acaba por produzir movimentos, em direções múltiplas, abraçando cada um de nós, sujeitos inseridos em cada rincão social e cultural em que ela avança.

Ao adentrar em espaços sociais e culturais diversos, as tecnologias digitais da informação e comunicação provocam desterritorializações e reterritorializações de relações. Relações entre sujeitos que participam de rearranjos sociais e culturais que se desequilibram ante um tênue equilíbrio em tempos e espaços compartilhados.

Novas identidades e subjetividades surgem propiciadas por essas relações outras mediatizadas pelas tecnologias digitais da informação e comunicação, suas ferramentas e seus recursos, com as quais os sujeitos reaprendem a se relacionar por meio de mundos virtuais que se tornam reais. Mundos virtuais com aura de mundos reais que se escondem em algum lugar por entre as nuvens, nuvens que nos leva a sonhar com um presente-futuro de incertezas e possibilidades. Incertezas e possibilidades que fazem parte de nossas subjetividades e de nossas identidades.

Embora em ecologias escolares, as relações sociais e culturais continuem fortemente demarcadas por mídias e linguagens, cujos papéis hegemônicos estabelecem um combate de forças ocultas em processos de manutenção de controle e poder, esses devires desterritorializantes e reterritorializantes provocados pela inserção das tecnologias digitais da informação e comunicação não poderiam deixar de estar presentes em estudos nos campos da Linguística Aplicada e Educação, dos (Novos) Letramentos e suas práticas translíngues.

Entretanto, além da integração dessas tecnologias digitais da informação e comunicação em sala de aula e combinações caleidoscópicas de múltiplas linguagens presentes nas várias telas e no livro didático, o estudo de movimentos realizados por sujeitos, alunos e professores, inseridos nessas ecologias outras, social, cultural e escolar, pode oferecer reflexões acerca dessas realidades experimentadas e vividas que criam e recriam arquiteturas pedagógicas distintas e diversificadas que se transformam ao longo de processos reais de construção de conhecimento por meio das múltiplas linguagens.

Dessa maneira, esta pesquisa etnográfica encontra-se seccionada em duas partes, a saber, a primeira com o foco na construção de webcurrículos coletivos, e a segunda parte que propõe-se a estudar os movimentos agênticos de professor e alunos, por meio de práticas translíngues, neste contexto de pesquisa.

O contexto temporal e espacial desta pesquisa, realizada entre os anos de 2010 e 2016, situa-se em uma escola de idiomas localizada no município de Sorocaba, Estado de São Paulo, período em que as práticas pedagógicas, no início ainda sem denominações ou recortes precisos, passam por períodos de incorporações de tecnologias e adaptações até atingir o estágio atual em que os webcurrículos coletivos são co-construídos por meio de práticas translíngues e as interações entre as agências dos sujeitos da pesquisa.

As aulas, cujos conteúdos contemplam a oralidade, possuem como objetivo a construção de enunciados inseridos em processos de co-criação de gêneros (BAKHTIN, 2014), entre eles, a co-criação e co-construção do gênero aula por meio de práticas translíngues (CANAGARAJAH, 2013). Elas ocorrem semanalmente ou quinzenalmente, em modalidades individuais ou em grupos com até 5 alunos, cuja composição, no momento da incorporação da plataforma wiki no ano de 2013, consistia em dezesseis alunos adultos e sete alunos adolescentes, além deste professor-pesquisador.

Apesar deste trabalho ter sido contemplado com várias desconstruções e reconstruções ao longo de sua trajetória, fruto de algumas leituras e amadurecimento deste pesquisador, uma das justificativas iniciais para o delineamento desta pesquisa mantém-se desde os seus primórdios até a sua finalização: o surgimento de ecologias sociais e culturais outras, fruto do desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação aliadas ao advento da Web Colaborativa¹ (JENKINS, 2010², apud LANKSHEAR & KNOBEL, 2011, p.80).

Entretanto, a posição de centralidade das tecnologias digitais da informação e comunicação cede espaço para o estudo de processos de co-criação de webcurrículos coletivos e estudo de movimentos agênticos outros por meio de práticas translíngues, sem perder, contudo, a importância de sua presença neste referido estudo. É somente a partir da incorporação dessas tecnologias em sala de aula que a composição deste presente trabalho começa a ser experimentada e rascunhada até atingir o momento atual.

¹ A Web Colaborativa ou Web Participativa oferece a possibilidade de interagir, participar e compartilhar mensagens de textos e voz, documentos digitalizados em formatos de mídias variadas e diversas, como imagens, vídeos, textos de áudio, uma característica das plataformas das redes sociais, por exemplo.

² JENKINS, Henry (2010) Afterword. In: KNOBEL, Michele and LANKSHEAR, Colin (ed) **DIY Media: creating, sharing and learning with new technologies**. New York, Peter Lang, p.231-253.

Inseridas neste contexto, as tecnologias digitais da informação e comunicação continuam presentes, mas atuam como ferramentas mediatizadoras em processos de construção de conhecimento por meio de práticas translíngues nos campos da Linguística Aplicada e da Educação, ensino e aprendizagem de línguas.

Assim, a Web Colaborativa, também conhecida como Web 2.0³, e a popularização da internet, propiciam algumas ecologias outras, sociais e culturais digitalizadas, nas quais sujeitos produzuários (BRUNS, 2007) possam não apenas consumir conteúdos digitais, mas também produzir, reproduzir e compartilhar esses conteúdos na rede mundial de computadores (*world wide web*).

O momento histórico e tecnológico em vivemos nesse início de terceiro milênio propicia essa co-construção de ecologias digitais por oferecer aos seus usuários mais do que simplesmente o acesso a leitura de seus conteúdos (*read-only culture*, LESSIG, 2008) ou Web 1.0 (O'REILLY, 2004). O florescimento da Web Colaborativa, ou Web 2.0, oferece ferramentas para que diálogos entre as plataformas digitais e seus textos multimodais ocorram, cria perspectivas de interação entre sujeitos, aplicativos, plataformas digitais e os conteúdos presentes na rede mundial de computadores, em práticas comumente observadas em *blogs*, *video-blogs* e nas redes sociais, em processos de propiciação de culturas de leituras e escritas digitais por meio de suas múltiplas linguagens (*read-write culture*, LESSIG, 2008).

³ A Web 2.0 corresponde a um modelo empresarial que procura capturar energias criativas e atrelar a inteligência coletiva para usufruto próprio das empresas, como é o caso do Facebook e YouTube. Em contrapartida, a Cultura Colaborativa ou Participativa, que pode ou não estar engajada com um portal comercial, pode oferecer um ambiente de aprendizado entre pares, por meio de *scaffoldings* e a colaboração entre os participantes de uma determinada comunidade virtual, como é o caso do Wikipedia e a Plataforma Moodle. Assim, como o intuito de oferecer uma abordagem mais colaborativa e participativa optou-se, nesta dissertação, pela adoção do termo Web Colaborativa, ao invés do termo Web 2.0.

A Web 4.0⁴ surge com a realidade da navegação ubíqua, em dispositivos móveis que transformam as realidades sociais, culturais e históricas dos sujeitos *onlife* (FLORIDI, 2015) e suas relações com o mundo em que vivem. Inseridos em uma Sociedade em Rede (CASTELLS, 1999), os sujeitos *onlife* transcendem os conceitos de estar online ou off-line, por viverem e pensarem incessantemente de maneira conectada e imersos em um mundo virtual que se torna cada vez mais real.

Essa ubiquidade, oferecida pelas tecnologias digitais da informação e comunicação, propiciam aos participantes da Cultura Digital (BRAGA, 2013; EKMAN & BOLTER, 2016; SANTAELLA, 2013; THE NEW LONDON GROUP, 1996), a possibilidade de explorar ambientes multimodais, em que cada vez é mais intenso o livre trânsito entre as várias linguagens: escrita, oral, visual, tátil, gestual e espacial, em um movimento de combinação e recombinação entre si.

Apesar da intensificação dos movimentos entre sujeitos e as quatro telas, a saber, o computador, a lousa digital interativa, o *tablet* e o *smartphone*, e os conteúdos digitais disponibilizados nas mesmas propiciarem a expansão dos limites físicos e curriculares para além dos limites do livro didático e da sala de aula, a incorporação da tecnologia enfrenta dois grandes desafios iniciais: o primeiro deles, mais técnico, relacionado com as linguagens e os seus respectivos letramentos, o Letramento Digital e os Multi (Novos) Letramentos, e os seus processos de construção de enunciados, seus sentidos e significados;

⁴ A Web 1.0 oferece ao internauta apenas a pesquisa dos conteúdos presentes na Rede Mundial de Computadores, como aquela pesquisa realizada por meio de livros impressos em uma biblioteca física. Já a Web 2.0, também conhecida como Web Participativa ou Web Colaborativa, oferece a possibilidade de interagir, participar e compartilhar mensagens e documentos digitalizados em formatos variados e diversos, uma das características das Redes Sociais. A Web 3.0, ou Web Semântica, se propõe a oferecer uma maior interação entre homem e máquina. Incipientemente, podemos observar esse diálogo homem-máquina personalizado ao depararmos-nos com sugestões de páginas da RMC baseadas em pesquisas realizadas previamente. Entretanto, a Web 3.0, como conceito, ainda é algo em construção, pois um de seus objetivos é fazer com que haja uma otimização dos dados disponíveis na RMC, personalizando as buscas de acordo com o perfil de cada internauta. Assim a WWW (World Wide Web) passaria a ser WWD (World Wide Database)

e o segundo, relacional, que oferece outras perspectivas socioculturais ao abordar as novas maneiras de ser e agir dos sujeitos nesses ambientes multimodais, e em ambientes educacionais, mediatizados pelas tecnologias digitais da informação e comunicação.

O Letramento Digital corresponde ao aprendizado das linguagens presentes nos diversos softwares e aplicativos, assim como em plataformas virtuais como as *wikis*, os *blogs*, as redes sociais e *podcasts*, que foram originalmente criadas para suprir algumas demandas em ambientes corporativos ou com a finalidade de comunicar e entreter os usuários das redes digitais. O fato dessas ferramentas e plataformas não terem sido criadas com propósitos pedagógicos, propriamente ditos, faz com que seja necessário redesenhar cada uma dessas ferramentas e plataformas de acordo com as potencialidades individuais de cada uma delas com fins educacionais e pedagógicos.

A Pedagogia dos Multiletramentos (THE NEW LONDON GROUP, 1996) aborda uma concepção de letramento a partir de uma perspectiva mais abrangente, para além do letramento grafocêntrico, de maneira a englobar a multiplicidade dos canais de comunicação e as mídias e a importância cada vez maior de abordar as diversidades linguísticas, sociais e culturais.

As tecnologias digitais da informação e comunicação oferecem os meios e as ferramentas para que a cultura hegemônica centrada na cultura grafocêntrica possa ser reavaliada por seus usuários. Tornar-se um cidadão potencialmente crítico e capacitado a fazer uso das diversas linguagens presentes nos ambientes multimodais digitalizados é outro desafio a ser enfrentado.

Os Novos Letramentos são relevantes, menos pela tecnologia, mas principalmente pelo novo *ethos* que acarretam, ao possibilitarem, por meio de ações discursivas como distribuição de informação, compartilhamento de conhecimento, colaboração, e participação em discursos contraditórios, questionadores e inovadores, o que tornam possíveis outras performances identitárias e a reinvenção social.

(MOITA LOPES, 2012, p. 208)

Assim, o enfrentamento de um outro desafio ocorre em decorrência das práticas sociais que surgem mediatizadas pelas tecnologias digitais da informação e comunicação. A participação de sujeitos produzuários nesse *ethos*, virtual e ao mesmo tempo real, oferece a possibilidade de explorar uma multiplicidade de letramentos e outros modos de se relacionar e agir. Lankshear e Knobel abordam a questão dos letramentos como um fenômeno social, em que “novas práticas sociais emergem por meio das novas tecnologias [digitais]” (LANKSHEAR & KNOBEL, 2011, p.27-28).

Essa concepção de letramentos dialoga com a orientação translíngua (CANAGARAJAH, 2013), a partir de seus dois conceitos-chaves: o “Primeiro, [em que] a comunicação transcende línguas individuais; [e o] segundo, [em que] a comunicação transcende as palavras e envolve recursos semióticos e propiciações ecológicas diversas (CANAGARAJAH, 2013, p.6). Transcender as palavras em direção à construção de enunciados, mesmo que um determinado enunciado seja constituído por apenas uma palavra, também envolve, na concepção bakhtiniana de enunciado, recursos semióticos que são co-construídos pelo sujeito que fala e pelo sujeito que ouve.

Assim, a aprendizagem a partir de uma perspectiva social e cultural (VYGOSTKY, 1991; FREIRE, 1969) perpassa por co-construções enunciativas também socialmente e culturalmente compartilhadas (BAKHTIN, 2014; CANAGARAJAH, 2013), que podem provocar alguns movimentos internos e externos aos sujeitos aprendizes por oferecer oportunidades de reflexão crítica sobre os processos, ao invés de focar apenas em conteúdos curriculares.

O aprofundamento desse aprendizado, de conteúdos e de processos, pode ser capaz de “gerar uma compreensão mais significativa [do mundo] de modo a possibilitar a

transformação desse conhecimento em inovação” (GEE, 2007⁵, p.172, apud LANKSHEAR & KNOBEL, 2011), por meio de questionamentos críticos e assim possibilitar aos sujeitos aprenderem a ser e compreender as múltiplas identidades que cada sujeito possui.

Essa complexa interação em rede espiralada, entre a tecnologia digital e as suas várias linguagens, os conteúdos curriculares e as concepções de currículo e Educação, ensino e aprendizagem (MORIN⁶, 2003 [1999]), torna-se um desafio ainda maior.

Trabalhos recentes que discutem alternativas para uma Educação, ensino e aprendizagem por meio de currículos coletivos abertos, com o objetivo de personalizar seus conteúdos com o foco no aluno, são bastante raros. Em sua grande maioria, tais estudos concentram-se na Educação Infantil, caracterizada pelo aprendizado holístico e cujas compartimentalizações disciplinares ainda não se formalizaram, de fato. Um outro recorte nos estudos sobre os currículos coletivos abertos contempla a Educação de Jovens e Adultos, cuja proposta curricular propõe o desenvolvimento de “valores, conhecimentos e habilidades que ajudem os alunos a interpretar, de maneira crítica, a realidade em que vivem e nela inserir-se de forma mais consciente e participativa” (BRASIL, 2010). Infelizmente, tais objetivos estão longe de serem alcançados, pois observa-se um insucesso na implantação de um currículo integrado, do trabalho como princípio educativo e de

⁵ GEE, James Paul (2007) Good video games + good learning: collected essays on video games. New York, Peter Lang.

⁶ Em seu prefácio, Morin (2003 [1999], p.11) reflete acerca dos significado e sentido das palavras ensino e educação: “A bem dizer a palavra ‘ensino’ não me basta, mas a palavra ‘educação’ comporta um excesso e uma carência”, e conclui dizendo que irá “deslizar entre os dois termos, tendo em mente um *ensino educativo*” (grifo meu), cuja missão é ir além da transmissão de saberes, mas fomentar “uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver, e favoreça [...] um modo de pensar aberto e livre”. Biesta, Priestley e Robinson (2015) discorrem sobre os prejuízos causados para os professores, por conta dessa imprecisão da carga semântica das terminologias na área da educação. Tal imprecisão faz com que os professores não consigam se engajar criticamente por falta de um discurso “profissional” que confunde objetivos, valores e metodologias. Considerando que, a palavra ensino ainda se encontra muito conectada com o sentido de transmissão de conteúdos, na concepção bancária do termo (FREIRE, 1969), principalmente devido aos exames de alto impacto, como o SARESP e o ENEM, ao longo deste trabalho será empregado o termo: Educação, ensino e aprendizagem, como uma maneira de enfatizar que a proposta aqui delineada vai além da concepção bancária de ensino.

itinerário formativo (BRONZATE, 2014), cujas aulas ainda se concentram no ensino e aprendizado de processos de leitura e escrita e raciocínio lógico (VILAR & ANJOS, 2014), além de observar a precariedade proposital do mercado editorial em realizar adaptações pauperizadas, com o intuito de suprir a demanda para a Educação de Jovens e Adultos a partir de livros didáticos produzidos para o Ensino Fundamental e Médio (MELLO, 2010).

Percebe-se também que, ao longo dos Ensinos Fundamental e Médio “o livro didático ainda é a fonte mais utilizada na escola, e em muitos contextos, a única fonte de acesso ao “saber institucionalizado” (CARMAGNANI, 1999a, p. 127). As apostilas e os livros didáticos servem como o panóptico foucaultiano (FOUCAULT, 1979) de “controle da instituição sobre o trabalho dos professores e alunos, [em que] professores e alunos vigiam-se uns aos outros” (CARMAGNANI, 1999b, p.50).

Ao mesmo tempo em que os sujeitos aprendizes *onlife* mantem seus dedos conectados à tela de seus smartphones e tablets, lendo e escrevendo por meio de múltiplas linguagens, o movimento ainda perceptível do mercado editorial encontra-se focado na digitalização do livro didático e a sua projeção na lousa digital interativa. “Poderia ser dito que, nos últimos trinta anos, as tecnologias digitais prometem muito na melhoria e na inovação no campo educacional, do que de fato entregaram” (SELWYN, 2016), em parte devido ao fato de a tecnologia ser incorporada como um complemento ao livro didático, e os processos de ensino e aprendizagem continuarem a espelhar a sequência didática prescrita pelos currículos e materiais, sejam eles impressos ou digitalizados.

Assim, este presente trabalho tenta buscar outros caminhos, mais criativos, na tentativa de burlar essa “rigidez funcional e desenvolver habilidades que possam ir além dos usos mais comuns da tecnologia, reconfigurando-os com propósitos educacionais personalizados” (KOEHLER & MISHRA, 2009), por meio do redesenho, da desconstrução e reconstrução de algumas práticas pedagógicas e concepções de linguagem no ensino de

Língua Inglesa, em direção à construção de um webcurrículo (ALMEIDA, 2014) colaborativo e coletivo.

Caminhando nas incertezas oferecidas por um processo de construção de conhecimento mediatizado pelas tecnologias digitais da informação e comunicação, mas ciente de que somos nós, cada um de nós, sujeitos ativos e participantes, os verdadeiros responsáveis pelos movimentos, transformações e aprendizados, em que “os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1967), o livro didático vai perdendo o seu papel de coadjuvante em sala de aula, e os conteúdos presentes na rede mundial de computadores tornam-se alguns dos elementos mediatizadores dos encontros entre professor e alunos.

Nesta ecologia social e cultural, as aulas vão tomando forma sem alguns conceitos-chaves que permeiam esta dissertação, como os conceitos de webcurrículo e das práticas translíngues estejam presentes, que despontam somente nos momentos finais desta pesquisa etnográfica. Assim, apesar de incipiente e intuitivo, as primeiras questões delineadas nesta pesquisa surgem:

1. Que tipos de co-construções webcurriculares seriam possíveis a partir dos conteúdos presentes na rede mundial de computadores em um curso de língua inglesa?⁷
2. Quais as relações entre sujeitos, recursos e ferramentas oferecidas pelas tecnologias digitais da informação e comunicação na construção de webcurrículos coletivos em um curso de língua inglesa?

⁷ A questão inicial foi formulada como: (1) Qual o papel das tecnologias digitais da informação e comunicação na formação de cenários em que as ecologias sociais e culturais propiciariam a construção de um currículo coletivo aberto em um curso de língua inglesa?

3. Como as agências de professor e de seus alunos, e entre professor e alunos, nesse contexto de produção de enunciados interagem e se relacionam nessa ecologia pedagógica social e cultural outra de maneira a promover a construção de sentidos e significados por meio de práticas translíngues em um curso de língua inglesa?

Parto do pressuposto de que a construção de um webcurrículo coletivo é possível a partir dos interesses dos alunos e a co-construção de aulas possa ser mediatizada pelos conteúdos disponíveis na rede mundial de computadores, empregando como ferramentas os softwares e aplicativos desenvolvidos até o presente momento.

Apesar dos desafios a serem enfrentados, surge assim a ideia de experimentar um projeto de Educação, ensino e aprendizagem de Língua Inglesa mediatizado pelas tecnologias digitais da informação e comunicação que tenta promover uma outra agência social e relacional ao longo de cada aula.

... os atores sempre agem *por meio dos* ambientes nos quais se encontram, e não simplesmente [por estarem presentes] *nos* ambientes em que se encontram. [...] a conquista da agência será sempre o resultado de uma ação recíproca entre os esforços individuais [de cada sujeito], os recursos disponíveis e os fatores contextuais e estruturais, uma vez que eles sempre se apresentam em situações únicas e peculiares.
(BIESTA & TEDDER⁸, 2007, p.137, apud PRIESTLEY, ROBINSON & BIESTA, 2011, grifo meu)

Os conteúdos construídos coletivamente em cada encontro, assim como as tarefas de estudo e as pesquisas realizadas pelos alunos, são disponibilizados em *wikis* individuais ou coletivas, ou compartilhadas por meio das redes sociais, cuja descrição e análise encontram-se no Capítulo 2.

⁸ Biesta, G.J.J. & Tedder, M. (2007). *Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective*, *Studies in the Education of Adults*, 39, 132-149.

Assim, diante dos objetivos e da justificativa de pesquisa apresentados, os dois eixos teóricos que norteiam o presente trabalho centram na construção de um webcurrículo coletivo aberto para o ensino de línguas, e seus processos de produção de enunciados, Educação, ensino e aprendizagem, mediatizados pelas tecnologias digitais da informação e comunicação a partir da perspectiva sociocultural (VYGOSTKY, 1991), e a agência dos sujeitos envolvidos a partir dos conceitos de temporalidade (EMIRBAYER e MISCHÉ, 1998) e a abordagem ecológica da agência (BIESTA e TEDDLER, 2006; 2007).

Com a finalidade de atender a esses objetivos gerais, esta dissertação organiza-se em três capítulos e as Considerações Finais, conforme descrição abaixo:

O primeiro capítulo intitulado *O currículo coletivo aberto e o processo de construção desta pesquisa etnográfica* busca conceituar a pesquisa etnográfica, propriamente dita, os seus processos de construção de dados e a descrição do contexto das ecologias sociais e culturais desta pesquisa.

Os currículos, webcurrículos e os movimentos webcurriculares, título do segundo capítulo, oferece uma visão sobre a natureza dos currículos e as suas múltiplas linguagens e como percepções e relações criadas entre sujeitos e ferramentas podem propiciar o florescimento de webcurrículos coletivos e de novas arquiteturas pedagógicas.

O terceiro capítulo, *Processos de construção de agências por meio de práticas translíngues*, oferece ao leitor reflexões sobre como algumas práticas translíngues e os processos de reconstrução de agências podem ajudar a transformar as identidades dos sujeitos que ensinam e aprendem, mais aprendem do que de fato ensinam, mediatizados pelo mundo.

Após as Considerações Finais e Referências, serão apresentados os apêndices relativos ao presente trabalho.

CAPÍTULO 1

O currículo coletivo aberto e o processo de construção desta pesquisa etnográfica

As primeiras páginas deste capítulo discorrem sobre a pesquisa etnográfica, propriamente dita, cujos processos de construção de sentidos e construção de significados realizados por meio de leituras e releituras do mundo e da elaboração de enunciados, oferecem algumas reconstruções de olhares semióticos outros, de um etnógrafo que interpreta, a partir das letras miúdas e de suas lentes míopes, as desterritorializações e reterritorializações de espaços e tempos, das falas e ações de sujeitos participantes desta pesquisa, de maneira a construir os dados deste trabalho.

A segunda seção oferece uma narrativa sobre os movimentos e os processos de construção de um webcurrículo coletivo aberto, desde a sua origem, que se inicia com a inclusão da lousa digital interativa em sala de aula, até o momento atual, descrevendo as forças e os movimentos realizados ao longo desta investigação, cujos processos espiralados de ensino e aprendizagem (BRUNER, 1960; VALENTE, 2005) e processos de auto-eco-organização (MORIN, 2011) auxiliam a construção e reconstrução deste webcurrículo coletivo aberto, cujos processos movimentaram a reconstrução reflexiva de uma arquitetura pedagógica outra, ao longo desta pesquisa.

Em seguida os dados, históricos e demográficos, são apresentados por meio de relatos desde a inauguração da escola até o momento em que este corpus se constitui como objeto de estudo deste trabalho. Também são descritos o contexto da pesquisa, os sujeitos envolvidos, as razões pelas quais optou-se pela plataforma de escrita colaborativa *wiki*, além de descrever os instrumentos e procedimentos empregados para a construção de dados desta pesquisa.

A quarta e última seção oferece uma reflexão acerca dos olhares envolvidos em processos de construção de pesquisas etnográficas, e em particular, aqueles que envolvem esta pesquisa etnográfica, e sobre alguns processos de construção do conhecimento e como elas dialogam com os campos da Linguística Aplicada, estudos dos (Novos) Letramentos e as concepções de Educação, ensino e aprendizagem centradas no aluno por meio da construção de webcurrículos coletivos abertos e das práticas translíngues mediatizadas pelas tecnologias digitais da informação e comunicação.

1.1.A Pesquisa Etnográfica e os processos de construção de dados

“... o homem, ser de relações e não só de contatos, não só está *no* mundo, mas *com* o mundo”
(FREIRE, 1967, p.39, grifos do autor)

“O mundo não é, o mundo está sendo” (FREIRE, 1996) na vida de sujeitos que observam, refletem e reorganizam a ecologia social e cultural do lugar e tempo em que vivem. O devir de um sujeito que *é*. Quer deixar de ser e se movimenta dialeticamente entre o ser e o tornar-se.

Por meio de olhares outros, pensamentos outros e escritas outras, o etnógrafo e os sujeitos com os quais ele convive se transformam como sujeitos, em suas maneiras de ser, olhar e pensar. Reconstroem-se, inseridos no mundo em que vivem, suas ecologias e as relações entre e com os sujeitos que ali habitam.

Ao descrever o conceito de cultura como sendo essencialmente semiótico, e considerar o homem como um animal suspenso em redes de significações que giram em torno de si mesmo, Geertz (1973) considera “a cultura como sendo uma dessas redes e, conseqüentemente, as suas análises deixam de ser [como aquelas de] uma ciência

experimental em busca de uma lei, mas uma interpretativa em busca de significado⁹”
(GEERTZ, 1973, p.5).

O fazer etnografia é como tentar ler (no sentido de “construir a leitura de”) um manuscrito – estrangeiro, desvanecido, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, mas escrito não em gráficos convencionais de sons, mas em exemplos transitórios de comportamento.

(GEERTZ, 1973, p.10)

Essa leitura do mundo, por meio da leitura de pessoas e culturas, e os processos de construção de textos, como metáforas para a realização de estudos culturais (GEERTZ, 1973) pressupõe algumas questões linguísticas como a concepção de enunciado e texto e como os processos de produção desses enunciados e textos poderiam dialogar com os conceitos de cultura como ação, “a ideia de que a cultura nunca *é*, mas, *faz*”¹⁰ (THORNTON, 1988¹¹, p.26, apud HEATH, S.B & STREET, B.V. 2008, p. 7, grifos meus).

Compreender esse fazer-ação de uma produção enunciativa e textual, fruto da interação entre os sujeitos da pesquisa, docente e discentes, cujos elementos para a produção de conhecimentos encontram-se inseridos nesta determinada cultura escolar, abarca o conceito de cultura descrito por Geertz (1973), como aquela que se caracteriza por ser interpretativa e em busca de significados.

Com essa finalidade, este estudo opta pela concepção de texto que ressurge a partir do desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação e possibilita a (re)produção de textos multimodais em formato digital com a inclusão de sons, imagens, vídeos, animações e as hibridizações textuais advindas de combinações entre as linguagens

⁹ I take culture to be those webs, and the analysis of it to be therefore not an experimental science in search of law but an interpretive one in search of meaning. (GEERTZ, 1973, p.5)

¹⁰ the idea that the culture never ‘is’, but instead, ‘does’ (THORNTON, 1988, p.26, apud HEATH, S.B & STREET, B.V. 2008, p. 7).

¹¹ THORNTON, R.J. (1988) **The Rhetoric of Ethnographic Holism**. In: Cultural Anthropology, vol.3, N.3, p.285-303. August, 1988.

das várias mídias e os textos tipográficos, e considera os “textos em termos mais holísticos, como emergente de diversos recursos semióticos e interações sociais, a partir da mais ampla gama de recursos ecológicos¹²” (CANAGARAJAH, 2013, p.13).

Esta concepção de texto dialoga com as ideias de Bruner (1960) e Kress (2005) em que as construções de significados (*meaning making*) são realizadas durante os processos de enunciação (BAKHTIN e VOLOSHINOV, 2014 [1929]), em que falante e ouvinte, escritor e leitor, estão ativamente atentos à construção de sentidos e significados, seja por meio da (re)produção ou compreensão daqueles enunciados e textos proferidos, que acolhe outras e quaisquer formas de linguagem, como a visual, a gestual, a auditiva, a tátil, etc., e em suas combinações, cujos elementos constitutivos e suas linguagens encontram-se destacados no manifesto seminal *Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures* (THE NEW LONDON GROUP, 1996), cujas relações também são acolhidas por meio de práticas translíngues, que “capacita os sujeitos a desenvolverem repertórios e práticas que permitam uma interrelação entre diferentes normas [e que] transcende a separação entre as modalidades¹³” (CANAGARAJAH, 2013, p.13).

O estudo desses processos de enunciação, expressos por signos dialéticos, vivos, dinâmicos, ideológicos, movimenta-se e torna-se um produto da interação social (BAKHTIN e VOLOSHINOV, 2014 [1929]), de maneira a retratar as “diferentes formas de [re]significar a realidade, segundo vozes e pontos de vista daqueles que a empregam” (BRANDÃO, 2012), contemplando a “pluralidade de vozes em ação no mundo social e considerar que isso envolve questões relativas a poder, ideologia, história e subjetividade” (MOITA LOPES, 1994, p.330).

¹² texts in more holistic terms as emerging from diverse semiotic resources and social interactions, drawing from the fullest range of ecological resources. (CANAGARAJAH, 2013, p.13)

¹³ ... enables one to develop repertoires and practices that allow shuttling between different norms [...] transcends the separation of modalities... (CANAGARAJAH, 2013, p.13)

Assim, o contexto desta pesquisa pode ser desdobrada em dois momentos distintos: o primeiro momento em que a construção de ecologias escolares previamente descritas, realizadas por meio da inserção das plataformas digitais e a ausência do livro didático, oferece aos sujeitos da pesquisa, participantes e não participantes das plataformas digitais, a possibilidade de diversas construções de significado em processos pedagógicos e reconstruções de suas próprias agências como discentes e docente, que se revelarão por meio de seus atos e discursos; e o segundo momento, em que, com os dados compartilhados por meio das plataformas digitais e aplicativos, será possível realizar um processo de interpretação dessa cultura escolar, cuja centralidade Geertz (1973) descreve como sendo o “exercício do pesquisador que visa captar o sentido que os sujeitos atribuem a suas ações cotidianas, o que não quer dizer que equivalha, de fato, à interpretação que os sujeitos executam sobre as suas próprias ações” (OLIVEIRA, 2013, p.72).

Por conseguinte, esta pesquisa se caracteriza como etnográfica porque “pressupõe não uma coleta, mas sim uma construção dos dados, que se dá em meio ao processo intersubjetivo que se estabelece entre pesquisador e pesquisado” (OLIVEIRA, 2013, p.71), e que vai sendo construído. O que é chamado de dados é “na verdade, as nossas próprias construções, das construções de outras pessoas e do que elas e seus compatriotas estão dispostos [a fazer]” (GEERTZ, 1973. p.9).

1.2. Os webcurrículos coletivos abertos e as outras maneiras de ser e se relacionar por meio das tecnologias digitais da informação e comunicação

A semente desta pesquisa de mestrado germina no ano de 2010, quando uma ecologia escolar outra surge com o movimento de inclusão das tecnologias digitais da

informação e comunicação em sala de aula: a lousa digital interativa, aplicativos que acompanham o material didático impresso e digitalizado, e a conexão com a rede mundial de computadores.

O primeiro grande desafio surge ao confrontar a fluidez e os movimentos proporcionados pela navegação na rede mundial de computadores com a fixidez e linearidade dos conteúdos dos livros didáticos para o ensino de línguas, cujas orientações curriculares, em sua grande maioria, seguem os parâmetros oferecidos pelo Quadro Comum Europeu de referência para línguas¹⁴, que também rege, hegemonicamente, os conteúdos de uma gama de exames internacionais de proficiência de línguas.

A partir desse desafio surge a busca por outros desenhos metodológicos e arquiteturas pedagógicas que contemplem não apenas algumas dessas orientações curriculares de língua e conteúdo, mas, também, outras ecologias escolares que incluam os sujeitos envolvidos nos processos de Educação, ensino e aprendizagem, alunos e professores, as suas realidades sociais e culturais, seus conhecimentos prévios de mundo e as maneiras como alguns tipos de enunciados e textos escolares são desconstruídos e reconstruídos.

Com base nessa concepção de Educação, ensino e aprendizagem de línguas, um primeiro movimento é realizado entre os anos de 2010 e 2012, com o objetivo de adaptar e reorganizar a sequência linear dos livros didáticos e de seus conteúdos, de maneira a contemplar as necessidades, os desejos e as curiosidades dos sujeitos da pesquisa. Durante os anos de 2010 e 2011, o livro didático e seus aplicativos digitais servem de guia para os temas e conteúdos abordados em sala de aula. Os movimentos realizados na lousa digital interativa são documentados (APÊNDICE A), e compartilhados por meio de mensagens

¹⁴ Common European Framework for Reference of Languages, criado pelo Conselho da Europa.

eletrônicas (*e-mails*) ao término de cada aula. Nesse primeiro momento, o controle da navegação pelas telas do livro digitalizado, seus aplicativos e a rede mundial de computadores ainda se encontra concentrado nas mãos do professor.

O segundo momento ocorre ao longo dos anos de 2011 e 2013, período no qual o livro didático é progressivamente deixado de lado, fruto da percepção dos sentidos limitados e impostos por essa mídia impressa digitalizada, e em resposta a algumas reflexões individuais e coletivas advindas de movimentos realizados pelas várias telas. Apesar do livro didático ainda conduzir os movimentos por temas e conteúdos em sala de aula, torna-se cada vez mais frequente as complementações e fugas realizadas pela navegação por outras janelas, tornando visíveis as riquezas de experiências, resultantes desse movimento construído e compartilhado em aula, em comparação com as limitações impostas pelo material impresso digitalizado e projetado na lousa digital interativa.

Esses primeiros movimentos, iniciados pelo professor, incitam os alunos a também participarem de movimentos na rede mundial de computadores sugerindo conteúdos e sites a serem explorados. É o início de um devir pedagógico que começa a se espalhar por outras telas, os *smartphones*, os *tablets* e computadores, que os alunos naturalmente começam a tirar de seus bolsos e mochilas e se conectam virtualmente com a lousa digital interativa.

Os conteúdos, desenvolvidos colaborativamente durante cada aula continuam a ser compartilhados por meio de mensagens eletrônicas, e em maio de 2013 uma plataforma *wiki*, www.pbworks.com, é adotada com a finalidade de tentar, primeiramente, organizar todo esse material documentado e disperso em caixas de mensagens de correios eletrônicos de professor e alunos. Embora a plataforma *wiki* tenha sido elaborada com a finalidade de desenvolver processos de escrita colaborativa, ela também oferece ferramentas de

compartilhamento de arquivos em seus diversos formatos: áudio, vídeos, imagens e documentos digitalizados, razão pela qual ela foi escolhida para esse primeiro experimento.

O diálogo entre as múltiplas linguagens, os Multiletramentos (KALANTIZIS & COPE, 2016) e Novos Letramentos (LANKSHEAR & KNOBEL, 2011), com uma plataforma de escrita colaborativa, por meio da experimentação e exploração de recursos semióticos e linguagens variadas, poderia oferecer outras oportunidades e experiências no campo da Educação, ensino e aprendizagem. Uma das ideias iniciais, ainda naquele ano de 2013, ao adotar uma plataforma de escrita colaborativa *wiki*, era a de que em algum momento, a plataforma seria compartilhada por todos os alunos da escola, e oportunidades poderiam ser criadas para que todos os alunos pudessem aprender uns com os outros, mediatizados pelas ferramentas digitais.

Inserida e entrelaçada com o segundo movimento, a terceira fase, iniciada nos anos de 2012-2013, caracteriza-se pelo abandono do livro didático. A “interatividade” da lousa digital cede espaço para a projeção da tela do computador e o currículo coletivo aberto, na forma de webcurrículo¹⁵, vai sendo construído diariamente a partir de conteúdos disponíveis na rede mundial de computadores. A construção colaborativa das aulas ocorre de acordo com algumas questões levantadas por alunos e professor ao longo de cada encontro, cujos conteúdos são majoritariamente compartilhados por meio das plataformas *wiki*, mas que em alguns casos também são compartilhados por meio de redes sociais, correio eletrônico e aplicativos como o YouTube, WhatsApp e Messenger.

Partindo dessa vivência pedagógica, a partir da entrada da lousa interativa digital na sala de aula até o momento atual, em que a construção colaborativa do design das aulas ocorre a cada encontro, este projeto foi se metamorfoseando até atingir o estágio atual.

¹⁵ o conceito de webcurrículo será explicado no capítulo 2

Esse é o percurso histórico no qual esta pesquisa etnográfica se insere e cujo objetivo é o de estudar os movimentos que ocorrem nas várias telas, a construção dos webcurrículos por meio das agências dos sujeitos envolvidos, professor e alunos, e o estudo das agências dos sujeitos propriamente dito.

1.3. A Corpus da Pesquisa

1.3.1. O Tempo e o Espaço da Pesquisa

Os movimentos realizados ao longo desta pesquisa, subdivididos em três fases, não necessariamente lineares, mas entrelaçados entre si, conforme descrição iniciada na seção anterior, estão localizados em dois espaços distintos, a saber:

Em um primeiro momento, o espaço no qual a pesquisa toma corpo e se expande até atingir o estágio atual, ocorreu em uma escola de idiomas na cidade de Sorocaba, no interior do Estado de São Paulo. A partir de 2015, as aulas são transferidas para as casas ou escritórios dos alunos.

Inaugurada no ano de 2010, a escola funciona em uma casa adaptada e possui três salas de aulas, uma cozinha equipada para as aulas de culinária, uma recepção e um quintal com uma pequena horta e jardim.

Na entrada da escola, um anônimo pé de pau-brasil faz companhia a um pé de ovo com o objetivo de servir de insumo para as discussões dentro e fora da sala de aula. Um minhocário (composteira) prove os nutrientes para o jardim e a horta, e é empregado para discutir assuntos como a reciclagem, os processos de compostagem e em um certo

momento, quando um ratinho resolve adotar o minhocário como a sua casa com uma boa dispensa, o tema dessa ecologia escolar urbana surge nas discussões em aula.

Figura 1- pé de ovo

Figura 2- anêmona em processo de reprodução assexuada

Na recepção, uma bancada com guloseimas preparadas na cozinha da escola e um aquário com água salgada despertam os olhares curiosos dos alunos. Habitada por anêmonas da espécie *Actinia equina*, elas são alimentadas semanalmente por crianças e adolescentes, e a experiência de observar a reprodução assexuada de uma delas foi um momento de grande surpresa para todos.

A cozinha, dividida em dois ambientes, é o local em que as aulas de culinária acontecem. O local também é ocupado sempre que pontos de fugas de outras discussões em sala de aula possibilitem movimentos para dentro daquele espaço.

Figura 3- fazendo pizza e praticando substantivos contáveis e incontáveis

Há também três salas de aula. A sala de aula principal (sala 1) é composta por cadeiras, mesas dobráveis (abertas sempre que necessário) e a lousa digital interativa conectada a um computador com teclado e mouse, duas caixas acústicas e um projetor. A sala de aula adjacente (sala 2) é mobiliada com uma mesa e cadeiras e um quadro branco. Essa sala é utilizada sempre que uma área de trabalho maior seja necessária. As atividades lúdicas (jogos de tabuleiro, jogos com cartões, etc.), atividades de origami e outras que envolvam a produção de pôsteres ou mesmo jogos pelos alunos geralmente ocorrem nesta sala, uma vez que os materiais de escritório necessários para a sua confecção também se encontram em armários adjacentes. A terceira sala, planejada para as crianças, organiza-se em centros de interesses integrados, ou seja, a área de jogos, por exemplo, possui uma mesa baixa para que as crianças possam jogar. Essa mesma mesa possui um compartimento inferior onde se acomodam os livros de leitura, outros livros com atividades lúdicas, e alguns bichos de pelúcia, representantes de personagens presentes nos livros disponibilizados. Além do centro de jogos e leitura, a sala possui centros de música, escrita, narrativas, origami e está adjacente à cozinha. Essa sala de aula foi projetada para que as crianças tenham acesso a todo o material disponibilizado sem o auxílio de um adulto.

Figura 4- salas de aulas 1 e 2

Todos os ambientes da escola contam com conexão wireless a qual os alunos têm pleno acesso, inclusive durante as aulas, quando eles usam seus computadores, *tablets* e *smartphones* livremente como o desejarem.

No início de 2010, a conexão física dos alunos e professor com os conteúdos da lousa digital interativa ocorre por meio de canetas magnéticas que, em contato físico com a superfície da lousa digital interativa, possibilita o controle do cursor como uma extensão das mãos e dos dedos, similarmente ao papel do *touchpad* ou mouse nos computadores. Essa mesma conexão também pode ser realizada por meio de um teclado e um mouse, os quais eram compartilhados entre professor e alunos até meados de 2011 quando surge a ideia de conectar dois teclados e dois mouses, independentes entre si. Essa dupla conexão oferece uma maior liberdade de movimentos dos sujeitos, alunos e professor, pois não é mais necessário pedir permissão para usar o teclado ou mouse com a finalidade de interagir com os conteúdos desejados na rede mundial de computadores ou aplicativos disponíveis no computador mediatizados por meio da lousa digital interativa.

Os movimentos agênticos iniciais, individuais e coletivos, começam a transformar as interações entre as várias telas e os membros do grupo ao incluir o envio prévio de documentos para o computador conectado à lousa digital interativa, a realização de algumas pesquisas independentes realizadas por alguns alunos e o compartilhamento desses

resultados entre os membros do grupo via plataforma *wiki* ou e-mail, em momentos assíncronos, geralmente posterior às aulas presenciais propriamente ditas.

Como as discussões sobre o compartilhamento tecnológico sempre foi objeto de discussão entre alunos e professor, os sujeitos da pesquisa, inseridos nessa outra ecologia escolar, social e cultural (re)construída, que oferece a possibilidade de movimentos agênticos mais livres, alguns alunos começam a retirar seus *smartphones*, *tablets* e computadores de seus bolsos e mochilas.

Iniciam-se, assim, os compartilhamentos de conteúdos e experiências com os seus pares, transformando esses movimentos agênticos, inicialmente individuais, em uma prática colaborativa, que ocorre de maneira natural, a partir dos desejos dos próprios alunos em participar das aulas com as suas próprias telas inclusive durante as aulas. Esses movimentos realizados por alunos e professor em sala de aula, faz com que o compartilhamento de arquivos e experiências se torne mais fluído e as pesquisas em sala de aula mais descentralizadas.

Entre os anos de 2010 e 2014 a média de alunos matriculados na escola varia entre 15 e 18 alunos por semestre/ano, com a faixa etária composta por aproximadamente 7% de crianças entre 5 e 9 anos, 26% com idade entre 10 e 17 anos e 67% com 18 anos ou mais. Todas as crianças e adolescentes participavam de aulas em grupos de 2 a 4 alunos. Dentre os alunos adultos, cerca de 25% frequentam as aulas na modalidade individual, e os 75% restantes participaram de aulas em grupos de 2 a 5 alunos.

Tabela 1- número de discentes matriculados

Após o fechamento da escola em dezembro de 2014, a opção encontrada por alunos e professor foi por continuar as aulas na modalidade individual, em suas casas ou escritórios.

Um dos questionamentos recorrentes realizados por alguns alunos nesse período de transição era sobre o futuro da lousa digital interativa, uma vez que ela se ausentaria da sala de aula. É interessante perceber que, embora a lousa digital interativa estivesse fisicamente presente na sala de aula, nos últimos anos ela era usada quase que exclusivamente como uma base de projeção para a tela do computador e não com os propósitos para os quais ela foi inicialmente criada, que experimentava processos de convergência de conteúdos antes dispersos por outros tipos de mídias, como a impressa (livro e caderno de exercícios), auditivas (CDs de áudio com os diálogos e exercícios de compreensão auditiva) e visuais (DVD com vídeos didáticos que acompanhavam o pacote didático, para o formato digital).

O que ocorria, de fato, já há algum tempo, sem a percepção dos alunos, é que muitas das atividades “interativas” produzidas pelo mercado editorial para a lousa digital interativa, como jogos de memória e testes digitalizados em um formato lúdico, haviam

sido substituídas por jogos e atividades lúdicas impressas e confeccionadas em papel. Devido à algumas das características presentes na logística desses jogos e atividades lúdicas, essas atividades oferecem oportunidades de interação muito mais ricas no formato impresso do que aquelas oferecidas pelos aplicativos que acompanham o livro didático, pois possibilita, por exemplo, a participação concomitante de mais de um aluno, movimentos mais flexíveis e ágeis durante as atividades, ao passo que, mediatizada pela lousa digital interativa, apenas um sujeito, o detentor da caneta ou do mouse, é capaz de interagir em concordância com o tempo da lousa digital interativa.

Assim, nesse movimento de deslocamento espacial realizado, a projeção da tela do computador se mantém presente por meio de um projetor. Agora sem a moldura limitante da lousa digital interativa, a projeção na parede da sala ou do escritório continua a se amplificar, assim como os movimentos linguísticos que se expandem juntamente com as novas leituras de mundo realizadas através de movimentos processados por nossos olhos, mentes e corpos.

1.3.2. Os sujeitos da pesquisa

Esta pesquisa de mestrado acolhe como sujeitos da pesquisa este professor-pesquisador, atuante na área de ensino de língua inglesa desde 1984, e alguns de meus alunos, discentes participantes e colaboradores, e não-colaboradores, das plataformas virtuais de aprendizagem desde a sua implementação.

Os discentes participantes desta pesquisa etnográfica situam-se em um tempo e espaço localizado entre o momento de abertura da escola, em 2010, e o início de 2017, momento de encerramento da construção deste trabalho. A partir de maio de 2013, data da

inserção da plataforma wiki no contexto da ecologia escolar previamente descrita, surge uma categoria de alunos não-participantes¹⁶, que optam por não participar de atividades nas plataformas virtuais. O fato desta ser uma pesquisa etnográfica faz com que a inclusão desses discentes, participantes e não participantes das plataformas virtuais, ocorra, como parte da construção de dados deste estudo, com o intuito de documentar os movimentos e não movimentos realizados, e cujos sujeitos encontram-se inseridos nesta ecologia social e cultural.

A relação de todos esses discentes, 16 adultos e 7 adolescentes no total, encontra-se na tabela abaixo, em que constam os anos em que participaram, ou não participaram, na produção e construção de dados:

Tabela 2- biodata dos discentes adultos e contribuição nas wikis

NOME	DISCENTE NOS ANOS DE:				PARTICIPAÇÃO NA WIKI	IDADE	PROFISSÃO
	2013	2014	2015	2016			
Anderson	sim	sim			Não	45	Dentista
Adilson	sim	sim			Não	29	Advogado
Bethania	sim	sim			Não	24	Administradora
Cristina	Sim				Sim	32	Fisioterapeuta
Dolores		sim	sim	sim	Sim	43	Arquiteta
Esther	Sim	sim	sim	sim	Sim	53	Química
Edson	Sim	sim			Não	28	Empresário
Fabio	Sim	sim			Não	29	Logística
Gustavo	Sim	sim			Não		Vendedor
José	Sim				Sim	38	Advogado
Regina	sim	sim			Sim	38	Consultor TI
Roberto	sim	sim			Sim	34	Bancário
Rubens	sim	sim	sim		Não	34	Gerente de Vendas
Sueli	sim				Sim	58	Gerente Financeiro
Valdir	sim	sim			Sim	18	Estudante
William	sim	sim	sim	sim	Sim	32	Engenheiro

Todos os discentes participantes dessa pesquisa assinaram o Termo de consentimento livre e esclarecido (APÊNDICE B) para que o uso dos documentos compartilhados nas wikis, em formato de texto, áudio e/ou vídeo, em suas combinações

¹⁶ No capítulo 3 serão realizadas algumas reflexões e considerações sobre a agência desses alunos não participantes.

e/ou quaisquer outras linguagens que venham a ser eventualmente empregadas ou criadas possam ser analisadas ao longo desta pesquisa. O registro de gravações das aulas em vídeo também foi autorizado, assim como a utilização desses dados na construção desta dissertação de mestrado e posterior apresentações dos mesmos em eventos científicos e artigos, salvaguardando as suas identidades, que, por motivos éticos, foram substituídos por pseudônimos.

1.3.3. As plataformas digitais, os processos de construção de dados e outras mídias

A incorporação da plataforma *wiki* em maio de 2013 ocorre a partir de um movimento de busca da realização de um desejo deste professor-pesquisador em organizar os documentos compartilhados em uma plataforma digital de acesso ubíquo e o sonho de que, conceptualmente falando, um dia todos os alunos possam compartilhar os seus conhecimentos e aprender uns com os outros, com os seus pares mais capazes (VYGOTSKY, 1991), independente de quaisquer rótulos referentes ao nível linguístico que esses alunos sujeitos se identifiquem ou recebam.

A plataforma *wiki* foi escolhida por permitir que todos os alunos e professor editem quaisquer documentos compartilhados. Ela também permite acompanhar o histórico das edições realizadas por quaisquer usuários inscritos nas plataformas *wiki*, com dados possíveis de serem contabilizados, como a data de cada modificação realizada, o nome do usuário que realizou a última mudança, os tempos de permanência e percursos realizados pelos usuários enquanto conectado na plataforma, e as modificações realizadas propriamente ditas.

No momento em que as plataformas *wiki* foram anunciadas aos alunos, a opção tomada foi a de abrir uma área de trabalho, uma plataforma *wiki* comum para todos os

alunos de um mesmo grupo de alunos, que frequentavam aulas juntos, e áreas de trabalhos individuais, plataformas *wikis* individuais, para os alunos que frequentam aulas na modalidade individual. Como a plataforma *wiki* geralmente é uma ferramenta desconhecida pela maioria dos alunos, a opção em criar áreas de trabalho, plataformas *wikis* com poucos alunos é uma maneira de explorar as ferramentas e os seus recursos junto aos colegas já conhecidos, antes de expandir para áreas de trabalho mais populosas. Entretanto, desde o fechamento da escola, em dezembro de 2014, o formato mantido é o de áreas de trabalho com plataformas *wikis* individuais.

A partir da adoção da plataforma *wiki*, a questão que surge é: Qual será a reação dos alunos em relação às *wikis* e quais movimentos ocorrerão dentro das mesmas? Em momento algum cogitou-se sobre as tecnicidades necessárias para a navegação dentro das *wikis*, uma vez que as suas funcionalidades são muito semelhantes às ferramentas presentes no pacote office da Microsoft e em redes sociais como o Facebook, e ao fato de a grande maioria dos alunos já possuírem um perfil em alguma rede social.

Algumas vantagens da plataforma *wiki* são a ubiquidade de acesso à mesma e a praticidade em editar os documentos nela compartilhados, com todos os recursos existentes em ferramentas digitais de edição, como aquelas disponíveis no pacote Office, e principalmente, a não necessidade de compartilhamento do documento, uma vez que todos têm acesso imediato aos mesmos, inclusive sendo capaz de observar as modificações que estão sendo realizadas por quaisquer outros sujeitos em tempo real. Para isso, basta que esteja conectado simultaneamente, na mesma página em que o outro usuário esteja editando algum documento. A única limitação imposta por esta plataforma *wiki* é a impossibilidade de edição simultânea, pois, caso dois usuários compartilhem a edição de uma mesma tela sincronicamente, surge uma mensagem na tela alertando o segundo usuário de que, caso quaisquer modificações sejam realizadas pelo mesmo, e essa é uma ação possível, o

primeiro editor, localizado do outro lado da tela, perderá todo o trabalho de edição realizado desde o último salvamento do referido documento. Tão logo a edição termine e o documento esteja salvo, todos os integrantes de uma mesma plataforma *wiki* recebem uma notificação informando quem realizou a tarefa e qual documento e pasta sofreram modificações ou acréscimos, instantaneamente e simultaneamente ao clique do botão salvar.

Ao refletir sobre os possíveis movimentos realizados por alunos e professor, Prensky (2012) identifica dois processos de apropriação e uso da tecnologia: (1) o trivial e (2) o poderoso. O primeiro, o uso trivial da tecnologia, refere-se às práticas do cotidiano escolar já consagradas por meio do emprego da tecnologia. Pedir aos alunos que enviem as tarefas por e-mail ao invés de entregar uma cópia em papel é um exemplo de uso trivial da tecnologia. Em relação ao segundo processo de apropriação e uso da tecnologia, denominado emprego poderoso da tecnologia, Prensky oferece como exemplo o uso de ferramentas e plataformas virtuais de maneira conectada com o objetivo de realizar tarefas de forma mais criativa e com impacto social relevante, de maneira que a realização dessa mesma tarefa, por meio de outras tecnologias midiáticas isoladamente, não seria possível de acontecer (PRENSKY, 2012, p.2-3).

Apesar de, historicamente, ser perceptível os refinamentos realizados por Prensky (2005; 2012) em relação aos processos de apropriação e uso da tecnologia, devemos considerar essas categorizações e dicotomizações com bastante cautela.

Isto se dá porque nenhuma tecnologia da linguagem e da comunicação borra ou elimina as tecnologias anteriores. O que ela faz é *alterar as funções sociais* realizadas pelas tecnologias precedentes, provocando remanejamentos no papel que cabe a cada uma desempenhar. Desses remanejamentos resultam gradualmente ambientes socioculturais inteiramente novos.

(SANTAELLA, 2010, p.18, grifo meu)

O uso trivial da tecnologia coexiste com o uso poderoso da mesma, em um processo dialógico e construtivo, pois seria bastante ingênuo acreditar que somente os processos de apropriação e uso poderoso das tecnologias seriam capazes de causar impactos sociais sem que houvesse algum tipo de intervenção de sujeitos críticos envolvidos em processos de construção de conhecimento.

Entretanto, o fato de as *wikis* apresentarem uma interface mais rústica, sem atrativos visuais e sonoros durante a rolagem das páginas, como nas páginas de redes sociais, como o Facebook, por exemplo, faz com que os alunos adolescentes raramente entrem na plataforma. Uma das soluções encontradas foi a abertura de grupos fechados no Facebook ou o retorno ao compartilhamento de documentos por meio de mensagens eletrônicas (*e-mails*).

Tabela 3 - biodata dos discentes adolescentes e contribuição nas wikis

NOME	DISCENTE NOS ANOS DE:				PARTICIPAÇÃO NA WIKI	IDADE	PROFISSÃO
	2013	2014	2015	2016			
Adriano	sim	sim			Não	14	1º. Ensino Médio
Gisele	sim	sim	sim	sim	Não	14	7º. Ensino Fundamental
Guilherme	sim	sim	sim	sim	Não	14	8º. Ensino Fundamental
Lucinda	sim	sim	sim	sim	Não	14	9º. Ensino Fundamental
Mateus	sim	sim			Não	13	9º. Ensino Fundamental
Raul				sim	Não	14	9º. Ensino Fundamental
Tania	sim	sim			Não	14	9º. Ensino Fundamental

Com o surgimento de outros canais de comunicação ao longo desta jornada, aplicativos como o Messenger e o WhatsApp começam a ser empregados. O teor das mensagens trocadas possui características variadas de maneira a oferecer além da prática linguística, outros processos de construção de conhecimentos, ou simplesmente a troca de mensagens entre professor e alunos.

O processo de construção de dados é enriquecido por meio do emprego de outras mídias, como algumas aulas gravadas em formato digital por meio de uma câmera digital

direcionada para a tela, algumas entrevistas realizadas ao longo do período deste estudo com intervalos aproximadamente de 1 ano entre elas, e um diário do pesquisador.

1.4. A movimento criativo desta pesquisa-aprendizagem

A opção por iniciar esta pesquisa sem uma hipótese, é fruto de uma reflexão metodológica com o objetivo de não trazer, de antemão, um olhar alheio, pré-concebido por um sujeito-pesquisador, de um sujeito-pesquisador, que acredita estar conduzindo esta pesquisa e pertencer a uma cultura outra, que também poderia fazer parte de um pressuposto de se considerar “superior” àquela cultura estudada, por imaginar de antemão o que se espera observar e analisa-la a partir de uma visão social e cultural do observador, e não a observação, menos direcionada, dos sujeitos daquela cultura a ser observada.

Dirigir o olhar a partir de uma hipótese previamente prescrita, neste caso, poderia também ofuscar as lentes do pesquisador, de maneira a conduzir esse olhar àquela hipótese construída, e não necessariamente à realidade de fato.

Não se pode orientar a pesquisa pelo que se suporia saber de antemão acerca da realidade: o *know what* da pesquisa. [...] apoiamos a investigação no seu modo de fazer: o *know how* da pesquisa [...] um saber-fazer, isto é, um saber que vem, que emerge do fazer.

(PASSOS e BARROS, 2009, p.18)

Um saber que emerge do fazer e transforma a realidade em que se vive. Assim como Paulo Freire, Dewey (1938) discorre sobre essa experiência de vida real como um dos princípios básicos da Educação, do ensino e da aprendizagem, para que as conquistas dos indivíduos e da sociedade se realizem. O grande diferencial da proposta de Freire (1969), entretanto, é o despertar para uma consciência crítica das ecologias sociais e

culturais nas quais os sujeitos estão inseridos, destituindo-os do caráter “coisificado” e recuperar a sua humanidade, por meio de uma educação dialógica, problematizadora e libertadora.

A experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à escritura. Digamos, com Foucault, que escrevemos para transformar o que sabemos, e não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência em palavras, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferentes do que vimos sendo.

(LARROSA e KOHAN¹⁷, 2011, p.5)

O diálogo que se estabelece entre as ecologias sociais e culturais, nas quais cada sujeito se encontra inserido, é um dos princípios que norteiam a construção de conhecimento. Nela,

... o educador começa a compreender que quando a criança [o aprendiz], adentra na cultura, não somente toma algo dela, não somente assimila e se enriquece com o que está fora dela, mas que a própria cultura reelabora em profundidade a composição natural de sua conduta e dá uma orientação completamente nova a todo o curso de seu desenvolvimento¹⁸.

(VYGOTSKY, 2000 [1931], p.214)

O não iniciar o presente estudo com uma hipótese não significa, entretanto, que o caminho a ser percorrido seja completamente aleatório. É notório o impacto das tecnologias digitais da informação e comunicação em nossas sociedades do Século XXI, e um dos objetivos desta pesquisa é estudar alguns movimentos provocados *nos* sujeitos da pesquisa e as relações construídas *por* esses sujeitos da pesquisa a partir do momento da inserção

¹⁷ In: RANCIÈRE, Jacques. (2011) O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte, Autêntica.

¹⁸ El educador empieza a comprender ahora que cuanto el niño se adentra en la cultura, no sólo toma algo de ella, no sólo asimila y se enriquece con lo que está fuera de él, sino que la propia cultura reelabora en profundidad la composición natural de su conducta y da una orientación completamente nueva a todo el curso de su desarrollo. (VYGOTSKY, 2000 [1931], p.214)

dessas tecnologias em sala de aula, de maneira a ser capaz de observar o que ocorre e não esperar que algo ocorra.

Assim, ao adentrar em uma cultura outra, em uma ecologia outra, este professor-pesquisador, assim como todos os sujeitos da pesquisa, aprendem a aprender e aprendem a ensinar, e ensinam a aprender e ensinam a ensinar, em uma relação dialógica com os outros sujeitos da pesquisa, docente e discentes, na qual “o homem aprende com o outro homem, mediatizado pelo mundo” (FREIRE, 1969), e reconstrói outras (re)leituras de mundo.

O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, uma das grandes contribuições de Vygotsky, está relacionada aos processos de aprendizagem e às atividades socialmente e culturalmente criadas pelo homem.

Conhecido por apresentar a Zona de Desenvolvimento Proximal, um conceito que nos ajuda a compreender as atividades relacionadas aos processos de aprendizagem, [...] Newman e Holzman (1997, apud LOBMAN, 2010), dá um passo para além da definição instrumental da Zona de Desenvolvimento Proximal, como uma técnica ou “distância a ser percorrida”, [ao considerar] a Zona de Desenvolvimento Proximal como uma atividade criativa e improvisada na qual os sujeitos se engajam coletivamente. *É a atividade de pessoas criando ecologias [outras] nas quais crianças e adultos se arriscam, cometem erros e dão suporte uns aos outros em um fazer que eles ainda não sabem como fazer.*

(LOBMAN, 2010, p.202)

Ao considerar a Zona de Desenvolvimento Proximal como uma das atividades pertencentes aos processos criativos e improvisados de construção de conhecimento, ela se articula com a complexidade de relações dialógicas, em que se fazem presentes movimentos aleatórios e não necessariamente planejados, uma das características do processo de co-construção do webcurrículo coletivo, em que o compartilhamento dos aprendizados ocorre atravessado por meio das redes espiraladas e de suas múltiplas linguagens, mediatizadas pelas tecnologias digitais da informação e comunicação.

Dessa maneira, a narrativa desta pesquisa etnográfica é construída e “conforme o trabalho de campo se inicia, as questões se formam, [deformam] e se reformam na mente do pesquisador” (HEATH e STREET, 2008, p.55), assim como as escolhas por quais caminhos seguir e decisões a serem tomadas durante o percurso, cujos diálogos contemplam e movimentam-se entre os campos da Linguística Aplicada, estudos sobre os Novos Letramentos e as concepções de Educação, ensino e aprendizagem centradas no aluno. E assim, “a consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca” (FREIRE, 1996, p.32)

1.5. Recapitulando 1

Este primeiro capítulo discorre sobre a metodologia desta presente pesquisa etnográfica de mestrado. Em sua primeira seção, discorre-se sobre as concepções da pesquisa etnográfica, propriamente dita, e os processos de construção de dados. A segunda seção descreve a germinação e o crescimento de um projeto de construção curricular coletivo, o webcurrículo, mediatizado pelas tecnologias digitais da informação e comunicação. A terceira seção oferece os dados demográficos: o contexto temporal e espacial na qual este estudo se insere, os sujeitos da pesquisa e o surgimento da plataforma wiki neste contexto estudado. A quarta e última seção contempla os processos de construção de aprendizagem a partir da perspectiva vygotskyana, relacionando-os com os campos da Linguística Aplicada, estudos dos (Novos) Letramentos e as concepções de Educação, ensino e aprendizagem.

CAPÍTULO 2

Os currículos, webcurrículos e os movimentos webcurriculares

Este segundo capítulo, em sua primeira seção, oferece ao leitor algumas pistas cartográficas para a compreensão de alguns conceitos de currículos, a partir da perspectiva da Educação, assim como a descrição de alguns movimentos realizados em algumas escolas que conseguem criar alguns paradigmas integradores para a Educação, ensino e aprendizagem de maneira a relacionar as suas abordagens pedagógicas com as múltiplas linguagens e os (Novos) Letramentos.

A segunda seção confere uma atenção especial às relações entre os sujeitos e as suas ferramentas e a importância da integração dessas ferramentas tecnológicas nas mudanças culturais e sociais dos sujeitos. Diferentemente dos processos de instrumentalização das ferramentas, a integração destas ao *modus vivendi* dos sujeitos confere um *status* que possibilita a esses sujeitos criarem e irem além do simples manuseio das ferramentas, cujo processo ser articula como a essência dos webcurrículos.

A terceira seção oferece uma reflexão sobre os nossos olhares acerca dos processos de adaptação e integração das tecnologias digitais da informação e comunicação, cujos enunciados e práticas pedagógicas servem de suporte para discussões que lancem questionamentos sobre as nossas crenças e práticas pedagógicas de maneira a provocar as agências dos sujeitos envolvidos nos processos de Educação, ensino e aprendizagem nessa outra ecologia social, cultural e educacional, por meio de seus discursos e enunciados com o emprego das múltiplas linguagens .

A composição da quarta seção é regida em três movimentos webcurriculares que são acompanhados por descrições e algumas reflexões sobre os caminhos percorridos durante os processos de construção de sentidos e conhecimento. Algumas configurações e

reconfigurações dos desenhos de arquiteturas pedagógica que surgem nas quatro telas, movimentam-se de maneira a entrelaçar a vida real e o mundo virtual, transformando a realidade dos sujeitos que juntos exploram os mundos virtuais-reais e os mundos reais-virtuais, cujos caminhos são percorridos com olhos e mentes atentos por meio de um deslizar de dedos. Tais movimentos webcurriculares provocados por esses passeios virtuais-reais, incita os nossos corpos e mentes a realizarem outras (re)leituras deste mundo real-virtual no qual vivemos, e assim possibilitar um sentir presente para que possamos aprender e ensinar uns com outros mediatizados pelo mundo (FREIRE, 1969).

2.1. Os currículos e webcurrículos

2.1.1 A natureza dos currículos: formal, real e oculto.

Emaranhados e múltiplos são os caminhos para as construções de currículos escolares, cuja essência condutora, em sua elaboração, encontra-se marcada por intenções (COLL, 1998) acompanhados por estruturas e mecanismos de poder e controle de saberes presentes em seus discursos e formas de avaliações.

Comumente associada aos conteúdos e processos de ensino e aprendizagem, a construção dos currículos possui componentes variados, que tentam se articular e se esforçam em formar um todo coeso. Apesar de os conteúdos e as metodologias serem apenas dois de seus elementos constitutivos, é com eles, e a partir deles, que o professor geralmente inicia o processo de lapidação do currículo formal, aquele fomentado por

governos e organizações com forte ideologia de cunhos normativos e cognitivos, e tenta transformá-lo em um currículo real com planos de trabalhos mais concretos.

O currículo é uma prática desenvolvida através de múltiplos processos e na qual se entrecruzam diversos subsistemas ou práticas diferentes, é óbvio que, na atividade pedagógica relacionada com o currículo, o professor é um elemento de primeira ordem na concretização desse processo. Ao reconhecer o currículo como algo que configura uma prática, e é por sua vez, configurado no processo de seu desenvolvimento, nos vemos obrigados a analisar os agentes ativos no processo. Este é o caso dos professores; o currículo molda os docentes, mas é traduzido na prática por eles mesmos – a influência é recíproca. (SACRISTÁN, 2000, p.165)

A abordagem ecológica da agência, “compreendida como o resultado da interação das capacidades dos indivíduos com as condições ambientais¹⁹” (PRIESTLEY, BIESTA e ROBINSON, 2015, p.3) é o que oferece ao professor agente algumas possibilidades de leituras outras e a ressignificação de um currículo formal, de maneira a reconstruí-lo e transformá-lo em um currículo real para os alunos e com os alunos

A ecologia social e cultural presente nas escolas mantém, sob o manto da invisibilidade, o currículo oculto (DREEBEN, 1969²⁰, apud Apple 2006), cujo objetivo é o de “educar” corpos, mentes e discursos para que “um ajuste individual a uma [determinada] ordem social, econômica e política” (APPLE, 2006, p.130) ocorra.

Apesar de não estar formalmente presente em documentos oficiais como as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010), os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), o Quadro Europeu das Competências-chaves para o aprendizado por toda a vida (CONSELHO DA EUROPA, 2006), ou o Quadro Comum Europeu de Referências para as Línguas: aprendizado, ensino e avaliação

¹⁹ [agency is therefore to be] understood as resulting from the interplay of individuals’ capacities and environmental conditions. (PRIESTLEY, BIESTA e ROBINSON, 2015, p.3)

²⁰ DREEBEN, Robert. (1969) **On What is learned in schools**. Reading. Massachusetts. Addison-Wesley, p.144-145

(CONSELHO DA EUROPA, 2001), o currículo oculto, devido à sua natureza reprodutiva, social e cultural, é atravessado por corpos e movimentos de seus sujeitos integrantes com quem são compartilhados algumas ideologias hegemônicas, visíveis ou invisíveis, que se processam continuamente e concomitantemente em momentos de conflitos entre sujeitos diversificados e cujos processos de avaliação fazem com que esse processo de socialização escolar se torne um complexo emaranhado de lutas e uma busca por alguns tênues equilíbrios sociais e culturais.

Com o intuito de conceber um percurso e uma organização mais didática a esta dissertação, a proposta deste segundo capítulo acolhe reflexões acerca dos currículos formais, reais e ocultos mediatizados pelas tecnologias digitais da informação e comunicação e pelas práticas translíngues, de acordo com as análises dos movimentos, e não movimentos, realizados por professor e alunos nas várias telas.

2.1.2. As múltiplas linguagens dos currículos abertos e seus percursos em construção

A Escola da Ponte, escola pública em Portugal, as escolas que adotam a Pedagogia Waldorf ao redor do mundo e as escolas de educação infantil conhecidas pela Abordagem Reggio Emília, na região de Parma, na Itália, são alguns exemplos concretos de que é possível pensar em Educação, ensino e aprendizagem, e conseqüentemente, refletir sobre as múltiplas linguagens e os currículos a partir de uma perspectiva outra.

Todas elas acolhem a comunidade escolar e o seu entorno, pais, alunos, professores e gestores, e os convidam a participar de movimentos espiralados de aprendizagem e construção curricular, cujas agências seguem a abordagem ecológica de Biesta e Tedler (2007). Segundo essa concepção de agência, ela é uma conquista resultante da interação

entre sujeitos e entre cada uma de suas capacidades individuais e coletivas quando se tornam presentes e interagem em determinadas ecologias sociais, culturais e materiais que propiciem tais movimentos, ou seja,

... [a sua] característica distintiva é não ver a agência como uma capacidade de indivíduos, isto é, como algo que os indivíduos possam afirmar ‘ter’ ou ‘possuir’, mas, principalmente, ver a agência como algo que indivíduos e grupos possam gerenciar com a finalidade de conquistar [algo] – ou não. Assim, agência é compreendida como o resultado das interações das capacidades dos indivíduos e das condições ambientais. Isso faz com que seja importante não apenas olhar para os indivíduos e o que eles são capazes de fazer ou não são capazes de fazer, mas também olhar para as culturas, as estruturas e a relações que dão forma às ‘ecologias particulares’ na quais os professores [e todos os sujeitos envolvidos] trabalham²¹.

(PRIESTLEY, BIELTA e ROBINSON, 2015, p.3)

Reggio Emília semeia o trabalho cooperativo e compartilhamento de experiências e as *Cem Linguagens da Criança* (EDWARDS, GANDINI, FORMAN, 1999), abraça todos os sujeitos participantes por meio das Artes em sua arquitetura escolar e suas ecologias sociais e culturais, integrando-os com a comunidade na qual se encontra inserida. A *atelerista* e a *pedagoga* ocupam os papéis de sujeitos mediadores dos processos de Educação, ensino e aprendizagem das crianças, cujos pensamentos e processos de comunicação são mediatizados através de expressões artísticas.

²¹ The main distinctive feature of this approach is that we do not see agency as a capacity of individuals, that is, as something individuals can claim to ‘have’ or ‘possess’, but rather see it as something individuals and groups can manage to achieve – or not, of course. Agency is therefore to be understood as resulting from the interplay of individuals’ capacities and environmental conditions. This makes it important not just to look at individuals and what they are able or not able to do, but also at the cultures, structures and relationships that shape the particular ‘ecologies’ within which teachers work.

Figura 5- Scuola dell'infanzia "Diana" Reggio Emilia²²

Figura 6 - Scuola dell'infanzia di Guastalla

A Pedagogia Waldorf, articulada em 1919 por Rudolf Steiner, ano de abertura de sua primeira escola em Stuttgart, Alemanha, também emprega a diversidade de linguagens em suas práticas pedagógicas diárias, como as Artes, por meio da música, desenho e teatro; linguísticas, na forma de narrativas e representações de histórias; e atividades que envolvam o corpo e a mente, como artesanato, culinária e jardinagem, entre outros. Integrados aos currículos locais, essas atividades possuem como objetivo incentivar a curiosidade, a imaginação e criatividade na formação do educando.

²² http://www.bdp.it/aesse/content/index.php?action=read_school&id_m=3469 Acesso em 05.02.2017.

Figura 7 - atividade de jardinagem em uma escola Waldorf na Índia²³

Figura 8 - teatro em uma escola Waldorf na Irlanda²⁴

Assim como as múltiplas linguagens e as Artes, os nossos corpos físicos e mentais e os sentimentos que os acompanham produzem movimentos que interagem com os nossos pares e as ecologias sociais e culturais nas quais nos encontramos inseridos. As possibilidades múltiplas de interações entre pares, as variáveis relacionadas aos nossos sentimentos e as respostas de nossos corpos mediatizadas pelas múltiplas linguagens faz com que a Escola da Ponte não apresente um currículo *da* Escola da Ponte.

²³ <http://preranawaldorf.org/gallery/garden/> Acesso em 05.02.2017.

²⁴ Fonte: <https://www.freunde-waldorf.de/en/waldorf-worldwide/organisations-worldwide/hungary/hungarian-association-for-waldorf-education/> Acesso em 05.02.2017.

Existe o currículo subjetivo de cada um e de todos. Na Escola da Ponte, o currículo é autoconstruído com os outros. Fazendo uma justaposição permanente, essa 'autonomia' é exercida com os outros. Ninguém aprende sozinho, nem o professor é dispensável, ele age como mediador. Então, na Ponte existe um currículo subjetivo, isto é, todo ser humano tem desejos, inspirações, dons que são seus e dos outros e quando um ser humano sente que pode manifestar seus desejos e sente que há um adulto responsável, que podemos dar o nome de professor, que também tem desejos, aspirações, para ele e para o aluno. Acontece que todos esses desejos, problemas que surgem são origem de processos de desenvolvimento, onde cabem projetos e planejamentos, em que todos os conteúdos podem ser trabalhados com significados e numa intenção transformadora, cidadã, como os outros.

(PROFESSOR [José Pacheco], 2009)

Ao longo desse breve passeio, uma visita por alguns movimentos escolares variados, proporcionados por essas ecologias sociais, culturais e materiais distintas, é possível perceber que são as construções de relações humanas que transformam a realidade de cada uma dessas escolas, os seus currículos e as suas múltiplas linguagens, em uma experiência singular e individual, ao mesmo tempo em que elas se unem em torno de um mesmo projeto pedagógico em que a construção de conhecimento seja resultado das interações entre os sujeitos educandos, professores, alunos, pais, e todos os sujeitos envolvidos que vivem em uma determinada ecologia social e cultural.

O educando precisa assumir-se como tal, mas assumir-se como educando significa reconhecer-se como sujeito que é capaz de conhecer o que quer conhecer em relação com o outro sujeito igualmente capaz de conhecer, o educador e, entre os dois, possibilitando a tarefa de ambos, o objeto de conhecimento. Ensinar e aprender são assim momentos de um processo maior – o de conhecer, que implica em re-conhecer.

(FREIRE, 2003, p. 47)

Ao reconhecerem-se como sujeitos educandos, professores e alunos, pais e membros das comunidades com as quais todos esses sujeitos interagem, podem conquistar a percepção de potencialidades inerentes dos processos de Educação, ensino e aprendizagem, daquele que ensina o que aprende e daquele que aprende e ensina, cujo processo de construção de conhecimento alcança resultados que vão muito além de uma

simples soma individual de cada uma de suas partes, ou movimentos individuais de sujeitos presentes, mas ausentes, em diversas ecologias escolares, sociais e culturais.

2.2. O webcurrículo em formação: as relações entre sujeitos e as suas ferramentas

2.2.1. As relações e percepções entre sujeitos-usuários e suas ferramentas

Da caixa de areia e placas de ardósia²⁵ (BARRA, 2013) às telas digitais movimentadas pela retina dos olhos ou toque dos dedos, a integração das tecnologias em sala de aula sempre se apresenta como um processo de aceitações e recusas, experimentações, adaptações e readaptações, com a possibilidade de utilização ou não, dessas tecnologias pelos sujeitos diretamente envolvidos nos processos de Educação, ensino e aprendizagem.

Entre o processo prescritivo e o processo exploratório das tecnologias digitais da informação e comunicação os caminhos a serem percorridos apresentam-se desprovidos de referências ou mapas. É necessário construir algumas técnicas cartográficas e apurar os redesenhos de nossos olhares atravessados e míopes com o objetivo de compartilhar alguns desses movimentos espaciais e temporais, estudá-los e adaptá-los para que a exploração e experimentação dessas ferramentas possam se tornar extensões de nossos corpos e mentes.

Merleau-Ponty (1945, p.165) ao falar sobre as percepções dos objetos descreve a relação entre o cego e a sua bengala, cujas relações de exploração e experimentação fazem

²⁵ Barra (2013) faz uma singela descrição das tecnologias empregadas pelas escolas modernas ao longo dos Séculos XVII e seguintes. A caixa de areia e a placa de ardósia foram as primeiras tecnologias integradas à escola moderna nos Séculos XVII e XVIII, pois elas possibilitavam aos alunos praticarem as primeiras letras, escrever e apagar sempre que necessário, a um baixo custo, pois o papel e a pena ainda eram uma tecnologia de custo alto.

com que a bengala deixe de ser um mero objeto para se tornar uma extensão inseparável de seus braços e olhos. A sua presença física se torna invisível ao mesmo tempo em que possibilita a expansão de uma visão de espaços e realidades construídas pela interação entre o seu corpo e a sua mente, de maneira a construir sentidos e significados ao mundo em que vive. Heidegger (1927²⁶, apud FAVELA e CHEMERO, 2016), classifica essa relação como *ready-to-hand*, na qual “o usuário não utiliza um objeto como uma ferramenta, mas ‘vê [e sente] através dela’, de maneira a realizar a tarefa na qual encontra-se engajado²⁷”, sem perceber a sua presença.

Além dessa relação *ready-to-hand*, há outras duas possibilidades de relação física entre sujeito e objeto: *unready-to-hand* e *present-at-hand* (HEIDEGGER, 1927, apud FAVELA e CHEMERO, 2016).

Imaginemos uma situação real de aula ou uma apresentação em uma conferência, na qual é preparada uma sequência de slides com a inclusão de áudios e vídeos empregando o software Powerpoint. Qual seria a relação de experiência entre a ferramenta e o sujeito usuário caso, no momento da apresentação, algo inesperado ocorresse e o computador fosse incapaz de reconhecer os referidos arquivos e realizar as suas respectivas leituras? Caso o apresentador seja capaz de perceber o que está acontecendo e conseguir apresentar os arquivos de áudio e vídeo, essa experiência entre sujeito usuário e ferramenta é classificada por Heidegger como *unready-to-hand*, ou seja, há uma interrupção momentânea, mas a apresentação rapidamente retorna à sequência originalmente planejada. Durante o momento de interrupção e análise dos fatos, a ferramenta surge na realidade vivida por esse apresentador como um objeto a ser analisado e observado como tal, mas a solução é encontrada rapidamente. Caso o apresentador, sujeito usuário da ferramenta, tenha

²⁶ Heidegger, M (1927) **Being and Time**. New York, Harper and Row Publishers.

²⁷ when tools are ready-to-hand, users do not experience them as tools, but see through them to the task they are engaged in (COELLO e FISCHER, 2016, p.62)

dificuldades para encontrar uma solução e comece a olhar para o computador com as suas características peculiares com a percepção de que o computador é um objeto em si, e não como uma ferramenta que lhe possa ser útil, Heidegger classifica essa relação como *present-at-hand*.

Assim, o emprego das tecnologias digitais da informação e comunicação em sala de aula pode se apresentar aos seus sujeitos usuários como *ready-to-handle*, *unready-to-handle* ou *present-at-hand*, de acordo com a situação vivenciada por eles, lembrando que essas relações não são excludentes entre si, mas sim complementares, uma vez que todas elas podem estar presentes em um mesmo tempo e espaço, cuja experiência é vivenciada e compartilhada pela relação entre os sujeitos-usuários e não-usuários dessas ferramentas.

2.2.2. O Webcurrículo em formação

Ao considerar a miríade de propósitos educacionais possíveis com finalidades diversas por meio do emprego das tecnologias digitais da informação e comunicação em sala de aula, torna-se imprescindível que as discussões acerca dessas relações entre os currículos e as tecnologias digitais da informação e comunicação provoquem movimentos para além de questões instrumentais e outras já bastante consagradas na área da Educação e que se revolvem em torno de seus próprios centros, tempos e espaços.

Ontologicamente, a emergência de tecnologias da linguagem e comunicação inéditas configura outros *ethos* que diferem em quesitos relacionais, seja entre os sujeitos envolvidos, propriamente ditos, seja entre sujeitos e máquina. Consequentemente, esses novos *ethos* surgem com valores morais e éticos outros, assim como também abarcam

diferentes tipos de relações sociais e culturais (LANKSHEAR e KNOBEL, 2011, p.29).

Braga (2013) aponta duas questões que emanam a partir dessa realidade:

Primeiro, a tecnologia traz para a prática pedagógica formas mais dinâmicas de implementar modos colaborativos ou reflexivos de ensinar e aprender. Segundo, uma breve análise de materiais digitais, de cursos a distância, ou mesmo outros usos das TICs [Tecnologia da Informação e Comunicação] como meio de expansão das atividades propostas na sala de aula – é suficiente para constatar que as inovações defendidas pela teoria não estão realmente acontecendo na prática. Inúmeros ‘materiais digitais’ postados na rede se restringem à mera verificação do conhecimento, demandando muito pouca reflexão por parte do aprendiz. Vários deles, inclusive, reproduzem orientações comportamentalistas, e, por isso, do ponto de vista pedagógico, podem ser considerados um retrocesso.

(BRAGA, 2013, p.58-59)

Uma reflexão possível sobre as relações entre as tecnologias digitais da informação e comunicação e os currículos pode ter a sua gênese a partir de dois movimentos, distintos, se analisados a partir de uma ótica modernista, mas que, em seus trânsitos espiralados pós-modernos, provocam algumas outras reconstruções de conhecimentos, adquiridos por meio de um estranhamento tecnológico.

O primeiro movimento é provocado pela incorporação aditiva de tecnologias em sala de aula, sejam elas digitais ou não, acoplando-as ao currículo de uma maneira prescritiva. No caso da incorporação das tecnologias digitais da informação e comunicação, este primeiro movimento cria um *ethos* em que as ferramentas tendem a permanecer visíveis aos corpos e mentes de seus sujeitos usuários, cuja incorporação tende a ser considerada como um elemento alheio às práticas pedagógicas em curso e às relações presentes nesta ecologia escolar. Uma de suas consequências visíveis é um olhar de enigmática curiosidade para as ferramentas em uso, em detrimento das relações entre os sujeitos dos processos de Educação, ensino e aprendizagem e suas múltiplas linguagens.

Na realidade, as mudanças não são determinadas pelas mídias, mas sim pela perspectiva pedagógica adotada e pela exploração efetiva e criativa dos recursos que o meio oferece. [...] o fato de ser digital não garante o caráter de “inovação”. Não é a incorporação da tecnologia que determina as mudanças nas práticas de ensino, mas sim o tipo de uso que o professor faz das possibilidades e recursos oferecidos pelas TICs.

(BRAGA, 2013, p.59)

É necessário, entretanto, ampliar o escopo dos sujeitos envolvidos acolhendo não somente o professor como agente de movimentos e transformações, mas também incluir e fomentar a agência de alunos e de todos os sujeitos que possam compartilhar essas relações sociais e culturais outras, com a finalidade de juntos construírem conhecimentos por meio das tecnologias digitais da informação e comunicação, colaborativamente e cooperativamente.

O segundo movimento ocorre quando os sujeitos conseguem se libertar daquele olhar distanciado de uma tecnologia aditiva e prescritiva. O movimento centra-se agora nos devires dos sujeitos por meio de relações construídas e reconstruídas uns com os outros e mediatizados pelo mundo, mediatizados também pelas tecnologias digitais da informação e comunicação. Os pontos de tensão e fuga podem transformar esses *usuários de uma ferramenta tecnológica* em sujeitos culturais e sociais outros capazes de transpor os limites mentais e físicos dessas tecnologias de maneira a integrá-las e amalgamá-las aos currículos e assim, talvez, re-criar relações sociais e culturais que os desprendam de amarras sociais e culturais pré-estabelecidas.

Um dos efeitos desse movimento pode ser a incorporação e integração dessas ferramentas tecnológicas de maneira que se tornem invisíveis aos olhos e aos dedos daqueles que as manipulam. Por meio de relações caleidoscópicas, construídas entre sujeitos e entre sujeitos e máquinas e mediatizadas pelas múltiplas linguagens e os (Novos) Letramentos, a incorporação e integração das ferramentas tecnológicas pode deixar de ser

uma habilidade com característica mecanicista, *present-at-hand*, e se tornar um mediador de uma realidade que possibilite a construção de olhares mais críticos.

Ao integrar curricularmente as TICs [tecnologias da informação e comunicação] colocamos a ênfase no aprender e como as TICs podem apoiá-las, sem perder de vista que o centro é o aprender e não as TICs²⁸. [...] Quando falamos em integração curricular das TICs nos referimos à relevância de integrar as TICs e embebedá-las no desenvolvimento curricular. O objetivo é a atividade de aprendizagem, a ação pedagógica, o aprender e as TICs são ferramentas que os veiculam. As TICs são utilizadas com fins curriculares, para apoiar uma disciplina ou um conteúdo curricular. São ferramentas para estimular o desenvolvimento das aprendizagens de ordens superiores. As TICs se tornam invisíveis, o professor e o aprendiz se apropriam delas e as utilizam em um marco situado do aprender²⁹.

(SÁNCHEZ, 2003, p.52-55)

Este *estar integrado* das tecnologias digitais da informação e comunicação ao currículo implica necessariamente em algumas apropriações tecnológicas por seus sujeitos-usuários, de maneira que as experiências com essas ferramentas sejam majoritariamente do tipo *ready-to-hand*, e que experiências *present-at-hand* surjam em momentos incidentais esparsos, presentes ao longo de quaisquer processos em que ferramentas são utilizadas por seus sujeitos-usuários.

A partir dessa perspectiva pedagógica de integração das tecnologias digitais da informação e comunicação aos currículos, surge o conceito de *webcurrículo*³⁰, cuja definição oferecida por Almeida (2014) diz:

²⁸ Al integrar curricularmente las TICs ponemos énfasis en el aprender y cómo las TICs pueden apoyar aquello, sin perder de vista que el centro es el aprender y no las TICs. Esta integración implica e incluye necesariamente el uso curricular de las TICs. (SÁNCHEZ, 2003, p.52)

²⁹ Cuando hablamos de integración curricular nos referimos a la relevancia de integrar las TICs y embeberlas en el desarrollo curricular. El propósito es la actividad de aprendizaje, la acción pedagógica, el aprender y las TICs acuden como herramientas que vehiculan aquello. Las TICs se utilizan para fines curriculares, para apoyar una disciplina o un contenido curricular. Son herramientas para estimular el desarrollo de aprendizajes de alto orden. Cuando existe integración curricular de TICs estas se tornan invisibles, el profesor y el aprendiz se apropian de ellas y las utilizan en un marco situado del aprender. (SÁNCHEZ, 2003, p.55)

³⁰ Neste trabalho opta-se por grafar *webcurrículo* como um léxico independente. Almeida (2008, 2011, 2014) grafa *web* currículo separadamente, com a palavra *web* em itálico. Entretanto, os trabalhos correspondentes em Língua Inglesa referem-se ao termo *web* currículo como *Web-based Curriculum*,

O *web* currículo [...] se desenvolve com a mediação de ferramentas e interfaces das TDIC [tecnologias digitais da informação e comunicação], e se organiza em redes hipertextuais abertos ao estabelecimento de arcos que criam novas ligações entre nós já estabelecidos, constituídos por informações e também novos nós que integram conhecimento previamente elaborados e conhecimentos em construção pelos aprendizes (estudantes, professores e outras pessoas).

(ALMEIDA, 2014, p.21-22)

Assim, é a partir do estabelecimento de relações *ready-to-hand*, entre as ferramentas e as interfaces das tecnologias digitais da informação e comunicação e os sujeitos aprendizes, que as relações sociais e culturais se reorganizam e se reconstróem em redes espiraladas de maneira a propiciar outras construções de conhecimentos.

Entretanto, é importante salientar ainda a necessidade de refletirmos sobre o papel dessas tecnologias digitais da informação e comunicação e suas múltiplas linguagens, em nossas vidas e em nossas comunidades, nos campos da Educação e Linguagem, e em composições diversas quando integradas aos currículos, de maneira que não sejamos absorvidos por um pensamento hegemônico que nos destitua de um olhar mais crítico acerca das novas relações em construção.

É sobre imaginar alternativas. Isso é importante para que nós não aceitemos as ferramentas como elas são, com os valores embutidos nela. O espírito da Pedagogia Crítica é uma espécie de contra-educação. [...] é importante desafiar os discursos dominantes e criar distância com o propósito de refletir as nossas rotinas e o status normal que a tecnologia possui em nossas vidas³¹.

(Saariketo, 2015, 12:00-12:45)

uma vez que a palavra *Web Curriculum* encontra-se associada à programação da rede mundial de computadores, seus códigos binários, o desenvolvimento de redes (*web*) e seus desenhos (*designs*). *Technology Education* também é empregado como um termo guarda-chuva que abarca uma infinidade de perspectivas acerca do emprego das tecnologias com fins educacionais, seja na programação (*coding*), seja na instrumentalização técnica ou mesmo de suas linguagens (*literacy*), ou com alguns dos propósitos críticos apresentados neste trabalho, que alguns autores denominam de *critical technology education*.

³¹ It is about imagining alternatives. this is important so that we don't have to accept the devices as they are – with the valued agenda built into them. In the spirit of critical pedagogy, it is a kind of counter education. I think that it is important to challenge the dominance discourses and to create distance, in order to rethink our routines and the normal status that technology has in our lives.

Enquanto pesquisador, esse movimento de desconstrução e distanciamento, também denominado *objetivação participante*, torna-se “o exercício mais difícil que existe, porque requer a ruptura das aderências e a das adesões mais profundas e inconscientes” (BORDIEU, 1989, p.51). Um desafio duplamente qualificado, ao considerar que este sujeito pesquisador coincide com o sujeito professor, cuja *observação participante* faz com que os sujeitos professor-pesquisador e pesquisador-professor, tenham também uma participação ativa com os sujeitos agentes observados desta presente pesquisa.

2.3. Outras lentes, outras mentes

Excerto 1 - estudo voluntário individual, 23.05.2013

Ricardo,
10Q or TKU4UK.
SRSLY, IANAE in this issue, but IMO the list completely crazy. GHM.
And IYO? WDYT?
JP (or J/J) ...
B4N
KOTC (LIS)
SYNS (TIMY)³²
Sueli

A sensação de estranhamento que acompanha a leitura do texto acima nos remete à imagem de um *nativo digital* (PRENSKY, 2010). Provavelmente um adolescente que desde a sua mais tenra idade aprende a deslizar o dedo pelas telas de *tablets* e *smartphones*. Qual seria, então, a nossa surpresa ao tomar ciência de que o autor da mensagem acima não é um adolescente *nativo digital*, mas sim um *imigrante digital* com quase 60 anos de idade?

³² 10Q (Thank you); TKU4UK (Thank you for your kindness); SRSLY, IANNAE (Seriously, I am not an expert); IMO (In my opinion); GHM (God help me); IYO? (In your opinion?); WDYT? (What do you think?); JP (Just playing); J/J [sic] (Just kidding); B4N (Bye for now); KOTC (Kiss on the cheek); LIS (laughing in silence); SYNS (See you next Saturday); (TIMY) [sic] (This is my invention).

Um possível movimento de análise dessa produção escrita deveria contemplar uma reflexão sobre quais critérios aplicar nos processos de elaboração de construtos relacionados aos conceitos, e neste caso em particular, quais critérios poderiam ser empregados, ou teriam sido empregados, na elaboração dos construtos conceituais para *nativos digitais e imigrantes digitais*.

A desestabilização de alguns discursos e seus conceitos ocorre quando nos é permitido questionar, por meio de reflexões que emanam de análises e outras relações com a realidade observada baseadas em dados emergentes e alguns pressupostos teóricos.

[Biesta] compreende que nós devemos permitir que questões [sobre respostas formuladas prontas para uso] possam interromper as normas e práticas estabelecidas para que algo genuinamente novo possa emergir [...]. Uma dessas questões é sobre a relação dos indivíduos com a sociedade e o papel da educação na formação, renovação e reformulação dessas relações.

(LAVERTY, 2009, p.570)

Como em quaisquer movimentos de inclusão de uma tecnologia ainda não conhecida ou familiar, há um primeiro momento, visível, em que ocorre uma instrumentalização dessa tecnologia, por meio do aprendizado da mecânica a ela relacionada, e um segundo movimento em que ela deixa de ser visível e passa a se integrar no agir de seus sujeitos usuários, incorporando-se e tornando-se uma extensão de seus corpos e mentes em movimentos sincronizados.

É a partir desse segundo movimento, em que os estudos com o foco nos Novos Letramentos e a integração das tecnologias digitais da informação e comunicação na ecologia escolar, de fato ocorrem, é que os processos de co-construção de webcurrículos podem se tornar realmente significativos. Ao adquirirem o manto da invisibilidade ao corpo e à mente de seus usuários, as possibilidades de exploração das ferramentas digitais adquirem contornos diversificados, cujos devires movimentam outras maneiras de ser e viver por meio das relações humanas. Relações essas que são constantemente

desconstruídas e reconstruídas em movimentos espiralados de Educação, ensino e aprendizagem com os nossos pares mais capazes, sujeitos digitais ou analógicos, que poderiam estar desprovidos de rótulos como *nativos digitais* ou *imigrantes digitais*. Pensar no sujeito não como aquele que é, *nativo digital* ou *imigrante digital*, mas pensar no sujeito como aquele que é capaz de conquistar a sua agência ao agir, construir conhecimentos mediatizados pelo mundo no qual vivem e compartilhar experiências significativas com seus pares.

Em sala de aula, a presença das várias telas, estejam elas escondidas embaixo das carteiras ou supervisionadas por seus administradores, quando permitidas a sua utilização, certamente cria um desarranjo e rearranjo nas relações sociais e culturais até então hierarquizadas e sistematizadas. Os mecanismos de controle, poder e construção de saberes, cujos estatutos da verdade são criados, produzem efeitos a partir de um “conjunto de regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeitos específicos de poder” (FOUCAULT, 1979, p.13).

O entrelaçamento dos discursos da modernidade e da pós-modernidade mantém a necessidade de classificações e categorizações. Contudo, a interação e o diálogo, e as reflexões advindas desses movimentos, as tornam mais maleáveis e flexíveis. Desprovidas de sua inexorabilidade, as classificações e categorizações podem perder os seus contornos de uma verdade construída – de uma verdade absoluta.

Essa ideia da construção de uma ordem, cerne da cultura ocidental moderna, é incapaz de conter as variáveis subjetivas presentes no mundo social e cultural em que vivemos, e a certeza e a solidez oferecidas pelo paradigma da modernidade, fruto do pensamento iluminista, começam a se liquefazer. Essa mesma cultura que é vista como um instrumento da ordem, é também um agente da desordem e as mesmas forças que compõem

seus enunciados possuem linhas de ruptura que podem provocar variações ou mutações de agenciamento, conforme descrição de Bauman (2012).

O trabalho da cultura não consiste tanto em sua autoperpetuação quanto em garantir as condições para futuras experimentações e mudanças. Ou melhor, a cultura se “autoperpetua” na medida em que não o padrão, mas o impulso de modificá-lo, de alterná-lo, de substituí-lo por outro padrão continua viável e potente com o passar do tempo. O paradoxo da cultura pode ser assim reformulado: o que quer que sirva para a perpetuação de um padrão também enfraquece o seu poder

(BAUMAN, 2012, p.28)

Diante dessa realidade, e em consonância com a proposta de que algumas ecologias sociais e pedagógicas possam ser desconstruídas e reconstruídas, ainda que mantenham uma referência ao status compartilhado do que seja uma cultura escolar, “alunos e professores compartilham um espaço em que o moderno e o pós-moderno coexistem e cujos discursos, da modernidade e da pós-modernidade, permeiam um no outro, [...] em um *continuum*” (ARAÚJO, 2014), cujos devires ora os fazem se entrelaçar, ora os fazem se desgarrar.

Esses mesmos movimentos, de sobreposições e interposições, bifurcações e ramificações, hibridizações, ocorrem *com* os conceitos e *entre* os conceitos.

“... os conceitos [que] se acomodam uns aos outros, superpõem-se uns aos outros, coordenam seus contornos, compõem seus respectivos problemas, pertencem à mesma filosofia, mesmo se têm histórias diferentes. Com efeito, todo conceito, tendo um número finito de componentes, bifurcará sobre outros conceitos, compostos de outra maneira, mas que constituem outras regiões do mesmo plano, que respondem a problemas conectáveis, participam de uma cocriação. Um conceito não exige somente um problema sob o qual remaneja ou substitui conceitos precedentes, mas uma encruzilhada de problemas em que se alia a outros conceitos coexistentes”.

(DELEUZE e GUATTARI, 1992, p.30)

Assim, a partir das questões centrais desta pesquisa etnográfica, baseadas no conceito de webcurrículo e na agência de seus sujeitos participantes, faz-se a opção por um abandono de uma “referência a um [único] centro, a um sujeito, a uma referência privilegiada, a uma origem ou a uma hierarquia absoluta” (DERRIDA, 2002, p.240). Da

mesma maneira em que se faz a opção pela não inclusão, nesta pesquisa, de questões relacionadas à avaliação e às categorizações impingidas pelas mesmas, relativas aos níveis de proficiência da língua, pois seus construtos servem para hierarquizar e manter os estatutos de poder e controle que oferecem acessos a determinados nichos somente àqueles sujeitos detentores de determinadas certificações.

... na prática da avaliação da aprendizagem, não só se classificam os alunos na sala de aula, mas também possuem efeitos sociais bem definidos, criando hierarquias sociais que consolidam a sociedade atual. A prática avaliativa é uma invenção nascida da modernidade, com os colégios do século XVII. A avaliação é indissociável do ensino de massa, com a escolaridade obrigatória.

(PERRENOUD, 1999, p.9)

Ao longo das últimas décadas os sistemas escolares e suas políticas públicas têm requerido uma importância às performances dos alunos, com uma ênfase no conteúdo a ser ensinado e aprendido, em detrimento dos sujeitos, alunos e professores, em si, e as abordagens metodológicas, sociais e culturais a serem consideradas em processos de Educação, ensino e aprendizagem.

Tal performatividade “é um fenômeno que tem implicações cruciais para professores [e alunos] e suas agências, com enorme potencial em moldar a vida diária dos professores [e alunos] nas escolas” (PRIESTLEY, BIESTA e ROBINSON, 2015, p.107), com a finalidade de padronizar as ações dos sujeitos envolvidos, e principalmente por possuir mecanismos de controle e poder (FOUCAULT, 1979).

Ao mesmo tempo em que o discurso das políticas públicas sugere um oferecimento de uma maior autonomia e agência aos sujeitos envolvidos nessa ecologia escolar, os exames de alto impacto, sejam eles em âmbito local, nacional ou internacional, reconduzem a ação docente e discente em uma direção hegemônica em prol do fenômeno da globalização.

Refletir sobre as condições em que as agências dos sujeitos possam florescer implica em realizar uma outra leitura do mundo através de lentes que possibilitem um olhar crítico acerca do mundo no qual vivemos.

... leitura do mundo [que] precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. [...] este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente.

(FREIRE, 1981, p.20)

A leitura do mundo e das palavras é uma maneira de despertarmos em cada um de nós, a consciência crítica necessária para realizarmos outras (re)leituras e construir outros significados, e assim desconstruir o mundo no qual vivemos para reconstruí-lo e ressignificá-lo por meio de outros olhares. Por conseguinte, possibilidades múltiplas podem surgir a partir de olhares que ofereçam reconstruções dos sujeitos que somos e do mundo no qual vivemos, fazendo com que esta pesquisa etnográfica dialogue com as questões mais recentes da Antropologia, em não querer que a cultura do outro seja subjugada por um olhar outro, distante da realidade vivida, de uma cultura daquele a observa.

2.4. As Arquiteturas Pedagógicas outras e o webcurrículo

Sabemos que a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa.
Sua força reside exatamente na sua fraqueza.
Cabe a nós pôr sua força a serviço de nossos sonhos.
(FREIRE, 1991, p. 126)

A fraqueza das tecnologias digitais da informação e comunicação e suas ferramentas está no fato de que nada conseguem fazer sozinhas, e por isso, parafraseando Freire, é necessário que nós coloquemos as nossas forças a serviço de nossos sonhos.

Apesar da presença da lousa digital interativa em sala de aula, os primeiros passos são bastante tímidos, talvez em consequência de uma curiosidade inata e de um querer experimentar os softwares e aplicativos que acompanham os livros didáticos adotados que, com o passar do tempo e uso, descobre-se que nada mais são do que uma convergência de várias mídias em um único suporte digital.

O livro digitalizado, áudio e vídeo agora se encontram em uma mesma mídia em formato DVD, e a lousa digital interativa possibilita a interação com esse material por meio da caneta magnética ou mouse. Entretanto, sob a aura de inovação e interatividade, o livro didático e seus materiais complementares, áudio e vídeo, vestem-se uma roupagem digitalizada, substituindo ferramentas outrora consideradas inovações tecnológicas, como o giz e quadro-negro, o gravador e reproduutor de áudio ou CD, e o vídeo-tape ou DVD, que agora podem ser acessados pelo toque dos dedos ou deslizar da caneta magnética na superfície da lousa digital interativa aliados às ferramentas e softwares disponíveis em um computador pessoal.

As reflexões surgidas a partir do emprego e experimentação desses materiais produzidos pelo mercado editorial e os movimentos realizados em busca de soluções para questões que surgiam em sala de aula serviram como uma bússola que orientava olhares

para além dos limites impostos por aquelas telas físicas, em direção a uma arquitetura pedagógica que culminou com os processos de co-construção de webcurrículos.

Ainda que incipientes e tímidos, os primeiros movimentos webcurriculares para além das páginas do livro digitalizado projetadas na lousa digital interativa, ocorrem com o objetivo de construir *scaffoldings* (VYGOTSKY, 1991) para que a construção de sentidos e significados possam contemplar a realidade dos alunos, apesar de, naqueles primeiros movimentos, essas decisões ainda estarem conectadas aos conteúdos dos livros didáticos.

Os passos seguintes incorporam algumas práticas translíngues que outrora, ainda que presentes em relações anteriores construídas em sala de aula, escondiam-se por detrás das portas que se fechavam no início de cada aula. Nessa Arquitetura Pedagógica outra, as práticas translíngues compartilham o espaço com outras práticas linguísticas e pedagógicas com funções e objetivos diversos, cujas considerações e descrições serão relatadas nas seções seguintes.

2.4.1. Os movimentos webcurriculares iniciais:

Em uma fase embrionária, o Google Imagens serve de ferramenta de busca para a resolução de problemas, seja para a busca de respostas às questões pertinentes ao contexto vivido, a construção de significados, seja na preparação dos conteúdos de aula ou na sua execução.

A percepção inicial, relacionada a esses primeiros movimentos webcurriculares, é caracterizada por uma relação desvinculada com o processo holístico do aprendizado de línguas. Apesar das forças criadas por esses movimentos rizomáticos terem as suas origens nas necessidades de compreensão linguística ou a comunicação entre os discentes, o

emprego das tecnologias digitais da informação e comunicação e suas ferramentas ocorre sem qualquer “refinamento” esperado de uma atividade pedagógica previamente planejada.

De uma maneira geral, esses primeiros movimentos surgem na tentativa de solucionar questões relativas à construção de sentidos e significados ainda baseados em discursos e enunciações presentes no livro didático, que no contexto da cultura escolar, segundo Carmagnani (2003), ainda é um dos locais de enunciação da verdade.

... o livro didático [é] um documento legitimado pela escola e o autor, o especialista que conhece o conteúdo daquela disciplina e que no imaginário de professores e de alunos possui a credibilidade necessária para tornar o conteúdo que apresenta em verdade, [...] enunciando do lugar da verdade”,

(CARMAGNANI, 2003, p.109)

A partir desses primeiros passos, em que a incorporação das tecnologias digitais da informação e comunicação ainda possui características aditivas ou complementares ao livro didático, os conteúdos presentes na rede mundial de computadores vão sendo, pouco a pouco, incorporados às práticas pedagógicas, ainda sem a ciência de que esses movimentos já desenhavam os primeiros projetos de uma nova arquitetura pedagógica em sala de aula, por meio de um webcurrículo coletivo em formação.

2.4.1.1. Primeiro movimento - *allegro*³³: *What's the time?*

A partir de observações e reflexões advindas dessas práticas translíngues e webcurriculares, que começam a ser recorrentes, inseridas nessas ecologias escolares co-

³³ Este primeiro movimento chama-se *allegro* em referência ao espírito dos alunos durante esta atividade. A interação entre os discentes era atravessada por uma grande excitação como aquela de quem se prepara para uma festa há muito desejada e esperada. Conversas paralelas, observações inocentes e engraçadas, sugestões e impressões acerca das imagens que se projetavam na grande tela ofereciam uma atmosfera bastante descontraída e ao mesmo tempo instigadora para que os movimentos tomassem direções variadas.

construídas, as percepções iniciais adquirem contornos múltiplos que se revelam a cada janela aberta e a cada clicar de mouse.

Mesmo em atividades como o ensinar e aprender a dizer as horas, a busca por imagens no Google explora elementos não planejados, como a descrição dos relógios, suas formas, materiais, cores e ponteiros, enunciados não pertencentes aos conteúdos dos livros didáticos, e quando o não-saber ou a curiosidade de alunos e professor se instala, os cliques do mouse ou deslizar dos dedos na tela podem provocar outros movimentos, e a cada busca, as imagens e as janelas se alternam, se modificam, surgem e desaparecem nas múltiplas telas.

Figura 9 - Google Images³⁴ clock

Ao analisar o processo de co-construção desta atividade, que se encontra em consonância com o conceito de webcurrículo e as práticas translíngues, e contrastá-la com a estrutura linear apresentada pelos livros didáticos e os recortes produzidos por seus autores, é perceptível que o caminhar por entre as imagens disponíveis na rede mundial de

³⁴ Disponível em:

https://www.google.com.br/search?q=clock&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwiVuvqLv7vRAhVLgJAKHeFDBRkQ_AUICCGB&biw=1360&bih=662#tbn=isch&q=different+wall+clock+ Acesso em 12.01.2017.

computadores provoque movimentos que o livro didático não é capaz de oferecer devido às características midiáticas do material impresso em comparação com a fluidez das telas conectadas à rede mundial de computadores.

2.4.1.2. Segundo movimento – *adagio*³⁵: *Breakfast*

As práticas translíngues e webcurriculares auxiliam em processos de desconstruções semióticas, cujos conteúdos estudados podem estar baseados em “verdades construídas”, presentes em nosso imaginário coletivo sobre a nossa própria realidade.

A presença do tema alimentação em uma ampla gama de livros didáticos para o ensino de línguas, por exemplo, possibilita explorar o significado da palavra *breakfast* (café da manhã), a partir de perspectivas sociais e culturais de maneira a contemplar uma reflexão sobre quem somos e como nós somos representados.

Figura 10 - Google Images breakfast

³⁵ Adagio corresponde a um movimento musical em que os instrumentos interagem em velocidade reduzida. Ela requer uma grande concentração e esforço por cada um dos músicos, de maneira a manter a harmonia de todo o conjunto. Durante essa aula, essa concentração e esforço era perceptível nos olhos e mentes de cada aluno, ao se depararem com imagens de cafés-da-manhã que desconstruíam os imaginários coletivos desses discentes, sobre as variedades de sabores e texturas que compõem os cafés-da-manhã da Inglaterra e do Japão, por exemplo, e também perceberem que o café-da-manhã brasileiro, composto por café com leite e pão com manteiga não estava representado na primeira página do Google Imagens.

A pesquisa de imagens por meio da palavra *breakfast* oferece de imediato algumas construções semióticas que nos remetem a um café da manhã americano, evidenciados em uma formação discursiva presente nas mídias e nos livros didáticos, cujos discursos e enunciados ao serem ressignificados por seus leitores, oferecem sentido e identificação aos sujeitos.

É nela que todo sujeito se reconhece (em sua relação consigo mesmo e com outros sujeitos) e aí está a condição do famoso consenso intersubjetivo (a evidência de que eu e tu somos sujeitos) em que, ao se identificar, o sujeito adquire identidade.

(ORLANDI, 1988, p.58)

A busca por outras imagens com a palavra breakfast, English breakfast, Japanese breakfast e Brazilian breakfast, por exemplo, mostram algumas coleções de imagens que desconstróem a imagem de café da manhã que temos, com ingredientes e sabores que não são considerados opções para esta refeição, como feijão e peixe, por exemplo. Essa desconstrução ocorre inclusive com a imagem que nós, brasileiros, temos de nós mesmos, com questões sobre a nossa própria identidade, de qual “brasileiro” estamos falando. Questões que surgem em decorrência dessas incursões visuais.

Figura 11 - Google Images, Brazilian breakfast

Esse percurso de desconstrução e reconstrução de signos torna-se possível porque associamos um signo apreendido a outros já conhecidos e é através desse processo de interação social, entre uma consciência individual e outra, que novos sentidos e significados podem ser construídos, em um terreno que Bakhtin (2014) denomina *terreno interindividual*.

... não basta colocar face a face dois *homo sapiens* quaisquer para que os signos se constituam. É fundamental que esses dois indivíduos estejam socialmente organizados, que formem um grupo social (uma unidade social); só assim um sistema de signos pode constituir-se.

(BAKHTIN, 2014, p.35)

A passagem por outras coleções de fotos que descrevem outros cafés da manhã no Brasil e ao redor do mundo também oferece oportunidades para que os alunos leitores e intérpretes sejam capazes de praticar o “letramento visual, no contexto da cultura visual, [que] nos permite analisar a maneira [com] que as imagens fazem referência ao mundo em que vivemos” (MIZAN, 2014, p.272), e de serem também estimulados a refletir sobre os discursos e enunciados, as palavras e seus sentidos e significados, que são “tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos [que] servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios” (BAKHTIN, 2014, p.42).

E assim, o processo de construção deste webcurrículo coletivo forma um grande painel, cujas peças caleidoscópicas perpassam por várias janelas, com enunciados gráficos, auditivos e visuais, e cujo resultado é uma produção textual por meio do emprego de recursos presentes em práticas translíngues, de maneira a incorporar as múltiplas linguagens e os (Novos) Letramentos em uma miríade de recombinações possíveis.

Um processo de ressemiotização que Kress (2010) define como *produção* e que ocorre no momento em que a interação entre os sujeitos da enunciação e de seu discurso compartilham um momento, uma experiência comunicativa.

... a *produção* é a implementação de um *desenho* com os recursos disponíveis no mundo no qual a comunicação toma forma. Na *produção*, o significado se materializa e se torna passível de ser revisado, comentado, engajado e transformado. A *produção* acontece no momento em que se cria a mensagem e no momento em que ela é recriada por meio do engajamento de seus intérpretes e a transformação da mensagem. A *produção* possui características *semióticas* (forma como conteúdo), *conceituais* (conteúdo como conceito) e *afetivas* (semiose como expressão, sempre refletindo o interesse e o 'investimento' pessoal); todas as três características presentes concomitantemente³⁶.

(KRESS, 2010, p.27, grifos do autor)

Janks (2012) sugere que, no âmbito do letramento crítico, um outro movimento seja realizado em relação aos enunciados e discursos com os quais convivemos. É necessário movermo-nos para além do engajamento e interesse proposto por Kress (2010) de maneira que, haja uma percepção crítica a favor e contrária em relação ao texto. Segundo Janks é necessário que

... o sujeito perceba como um texto poderia ser diferente. Isso requer algo mais do que o engajamento [e interesse do intérprete]. Ele precisa ser capaz de ler a favor e contra o conteúdo, a forma do texto e os interesses [de quem o escreve], com a finalidade de ser capaz de redesenhá-lo,

(JANKS, 2012, p.152)

e de reconstruir outros significados.

No contexto da sala de aula no qual esta pesquisa está inserida, o papel do professor-mediador surge como o de auxiliar os alunos a realizar algumas outras leituras. Por meio de questionamentos, o professor-mediador constrói *scaffoldings* de maneira a instigar os alunos a observarem com outros olhares e outras acuidades a realidade apresentada nas várias telas.

³⁶ *Production* is the implementation of *design* with the resources available in the world in which the communication takes place. In *production*, meaning is made material and becomes subject to review, comment, engagement and transformation. Production happens both in making of messages and in their 'remaking' in a participant's engagement with the transformation of a message. *Production* has *semiotic* (form-as-content), *conceptual* (content-as-concepts) and *affective* (semiosis-as-expressive, always reflecting interest and personal 'investment') features; all there always at the same time. (KRESS, 2010, p.27, grifos do autor)

A partir dessas outras percepções, alunos e professor aprendem a ampliar as lentes com as quais observam o mundo em que vivem, e a questionar o que as ecologias sociais e culturais nas quais vivemos nos oferece como sendo estatutos de uma verdade construída e hegemônica.

2.4.1.3. Terceiro Movimento - *presto*³⁷: *La tour de France*

Uma visita ao site www.latourdefrance.fr³⁸ é motivada pela necessidade em narrar uma competição ciclística na qual um dos alunos participou no final de semana anterior àquela aula. Na busca por um instrumental linguístico que fornecesse elementos para que tal narrativa ocorresse, o professor questiona o conhecimento prévio dos alunos sobre outros eventos ciclísticos, de maneira a possibilitar a pesquisa por léxicos que auxiliem na construção da descrição e da narrativa desejada por aquele aluno. Após algumas pesquisas no Google, o sítio da competição Tour de France foi a opção a ser explorada, por fazer parte do repertório cultural do professor.

³⁷ Presto refere-se a um compasso musical de velocidade bastante acelerada, que reconstrói a referência à maratona ciclística da qual o aluno participou e também ao ritmo da narrativa deste aluno ao longo da aula, cuja velocidade acelerada conduz a mudanças de direções a todo momento.

³⁸ O site visitado naquela ocasião foi http://www.letour.fr/2012/TDF/COURSE/us/le_parcours.html, de acordo com os dados no email February 2nd – Class Notes (2), enviado por ricardosaito@yahoo.com.

Figura 12 - <http://www.letour.fr/us>, acesso em 15.01.2017

Apesar de a visita a esse sítio ter sido inicialmente orientada pela busca por informações lexicais que eram desconhecidas também pelo professor, a curiosidade dos alunos faz com que sejam exploradas outras questões relacionadas a esse evento esportivo, como as fotos disponibilizadas no sítio e a história do evento. As informações encontradas durante o passeio virtual por esse evento localizado na França dialogavam com as narrativas do aluno sobre o evento local, cuja participação e o desejo de construir uma narrativa provocou uma movimentação atravessada por essas telas, com eventuais visitas ao seu perfil no *Facebook* e também ao perfil de alguns de seus amigos também participantes da competição, com o objetivo de visualizar outras fotos do evento que foram disponibilizadas por outros participantes. Os movimentos e diálogos que surgem ao longo de toda essa atividade são realizados majoritariamente em Língua Inglesa pelo professor e em Língua Portuguesa pelos alunos³⁹. Após algumas incursões por páginas do sítio em estudo, o

³⁹esse movimento linguístico infundado pela presença de duas línguas ou mais línguas é uma das características das práticas translingues (CANAGARAJAH, 2013) ou translanguagem (GARCIA e WEI, 2014), que será objeto de discussão e reflexão no capítulo 3.

professor sugere que seja analisado a rota do *Tour de France*, e a página correspondente se abre.

Figura 13 - <http://www.letour.fr/us/>, acesso em 15.01.2017

The screenshot displays the official Tour de France website interface. At the top, a navigation bar includes links for 'THE RACE', 'ROUTE', 'VIDEOS & PHOTOS', 'HISTORY', 'OFFICIAL TOUR OPERATOR', and 'STORE', along with a search bar. The main heading is 'Le Tour 2017 route'. Below this, a large map of France shows the race route starting from Düsseldorf and ending in Paris. To the right of the map, text details the race schedule: 'Running from Saturday July 1st to Sunday July 23rd 2017, the 104th Tour de France will be made up of 21 stages and will cover a total distance of 3,516 kilometres.' It also lists stage profiles: 9 flat stages, 5 hilly stages, 5 mountain stages including altitude finishes (La Planche des Belles Filles, Peyragudes, Izoard), 2 individual time-trials stages, and 2 rest days. Further down, it mentions '10 new sites and stage cities' and lists specific locations like Düsseldorf, Mondorf-les-Bains, Nuits-Saint-Georges, Nantua, Eymet, Laissac-Sévérac l'Eglise, Romans-sur-Isère, La Mure, Izoard, and Salon-de-Provence. On the right side, there are two promotional banners: one for a 'SALE UP TO 40% OFF' in the 'TOUR DE FRANCE OFFICIAL ONLINE STORE' with a 'SHOP NOW' button, and another for 'THE OFFICIAL VIDEO GAMES OF LE TOUR DE FRANCE' featuring 'Pro Cycling Manager' with a 'CLICK HERE' button. At the bottom, a yellow banner contains links for 'OTHER EVENTS', 'Broadcasters', 'Games', and a news item: 'Madrid Challenge : D'Hooze wins the Madrid Challenge'.

Nela é possível visualizar os vocábulos necessários para que a narrativa do aluno possa ocorrer a contento. Ao sugerir a leitura dos textos projetados na tela da lousa digital interativa, os alunos não apenas reconhecem os léxicos já aprendidos, como realizam o reconhecimento daqueles termos técnicos relativos àquela modalidade de competição ciclística, e inferem significados, ou não, de outras palavras presentes no texto. As palavras *hilly* e *flat* são exploradas a partir de questionamentos realizados pelo professor, e imagens no Google Imagens, por meio de seus mecanismos de pesquisa e busca, estabelecendo outros contatos com seus respectivos significados. Em seguida, o aluno decide mostrar por meio da ferramenta *Street View* presente no Google Mapas, alguns dos caminhos *hilly* percorridos por ele durante a competição.

Encerrado esse outro movimento, pede-se ao aluno que descreva e narre a sua aventura em Língua Inglesa. Com as janelas do sítio abertas e projetadas na lousa digital interativa, o aluno realiza a tarefa requisitada, com e sem o auxílio dos textos projetados, e inserindo algumas palavras em Língua Portuguesa, sempre que necessário, em sua construção de enunciados em Língua Inglesa.

Este terceiro movimento caracteriza-se por uma expansão para além das telas e dos limites físicos da lousa digital interativa. Alunos e professor exploram os conteúdos de outras janelas e de outros sítios e aplicativos, com o objetivo de oferecer enunciados que também contenham elementos visuais e sonoros para a construção de sentidos e significados.

O estudo dos movimentos realizados por este aluno e a maneira como ele elabora os seus enunciados espelha um gênero do discurso constituído, construído e compartilhado socialmente que se encontra inserida em uma ecologia social e cultural pertencente àquela sala de aula, cujos hibridismos em suas construções contemplam enunciados remixados, com vozes e estilos, línguas e linguagens variadas.

Bakhtin (1992) descreve os movimentos caleidoscópicos de criação de novos gêneros, em processos que, ao mesmo tempo, estabilizam e metamorfoseiam os gêneros.

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia a medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. (BAKHTIN, 1992, p.262)

Assim, os enunciados compartilhados em sala de aula e a aula propriamente dita, refletem gêneros integrados ao discurso escolar, que funcionam como um sistema de gêneros específicos e “complexos que integram outros gêneros e apresenta um hibridismo de vozes e linguagens sociais (ROJO, 2009, p.307).

2.5. Recapitulando 2

Este segundo capítulo contempla os processos de co-construção dos webcurrículos, descrevendo alguns movimentos e a integração das tecnologias digitais da informação e comunicação. A primeira seção aborda as naturezas dos currículos e como alguns paradigmas integradores podem ser criados em ecologias sociais, culturais e escolares. A segunda seção oferece um olhar outro ao emprego de ferramentas e como elas são integradas aos nossos corpos e mentes. A terceira seção lança uma perspectiva crítica ao emprego dessas ferramentas com o objetivo de fomentar questões provocativas aos movimentos agênticos em estudo. A quarta e última seção discorre sobre os processos de co-construção de arquiteturas pedagógicas outras e de webcurrículos coletivos, e apresenta três movimentos webcurriculares e algumas reflexões advindas desse devir pedagógico.

CAPÍTULO 3

Processos de construção de agências por meio de práticas translíngues

O *flyer* deste terceiro capítulo, correspondente à primeira seção, oferece um breve panorama de conceitos a serem abordados ao longo deste capítulo, como agências e práticas translíngues, a partir de um diálogo entre professor e aluno por meio de um aplicativo de mensagens eletrônicas.

Em seguida, o ingresso oferece ao leitor-espectador o acesso à segunda seção que o conduz a refletir sobre o conceito de agência, de maneira a tentar compreendê-lo como um processo temporalizado de engajamento inserido em uma ecologia social e cultural outra, conquistados por sujeitos-atores sociais a partir de seus movimentos e não movimentos.

No foyer, a terceira seção abre as suas portas para que o leitor-ouvinte possa percorrer os corredores espelhados que refletem sobre as práticas translíngues em sala de aula e fora delas. Esta passagem será uma tentativa de compreender como a construção de uma ecologia social e cultural advinda dessa Educação Translínque pode auxiliar na elaboração de movimentos agênticos de alunos e professor.

A quarta seção contempla as relações entre os sujeitos da pesquisa e as operacionalizações de suas agências, a partir das perspectivas psicológicas, sociais e culturais, em reconstruções contínuas e inseridas em ecologias sociais e culturais específicas desta pesquisa.

As cortinas finalmente se abrem, ao início da quinta seção, momento em que as performances de alguns alunos serão descritas em três atos. As análises e reflexões ocorrem a partir de três movimentos ocorridos em aula nas quais os alunos personagens, leitores e atores de seus próprios aprendizados, reconstroem os seus próprios papéis e as suas respectivas cenas de maneira a contemplar o emprego das ferramentas digitais e as práticas translíngues.

3.1. Práticas translíngues e agência: um panorama introdutório

Excerto 2 - WhatsApp, conversa parte 1

Sem que professor e aluno ainda tenham conversado ou se encontrado pessoalmente esta conversa se inicia por meio de um aplicativo de mensagens instantâneas.

As primeiras conversas e negociações, esclarecimentos sobre as aulas e instruções sobre as duas primeiras tarefas propostas, ocorrem exatamente três semanas antes, por meio de um contato telefônico realizado pela esposa que busca aulas de Língua Inglesa junto com o marido. Durante esse período de três semanas, outros quatro contatos são realizados, sempre pela esposa, e em seu último contato, que coincide com a data dessa conversa, a esposa comenta sobre a dificuldade do marido em realizar as tarefas propostas: (1) escrever um texto sobre quaisquer assuntos em Língua Inglesa e (2) a seleção de fotos para uma atividade oral que ocorreria em nosso primeiro encontro.

Empregadas como instrumentos de análise linguística e um possível diagnóstico holístico dos conhecimentos linguísticos e habilidades discursivas e enunciativas dos alunos que querem começar a estudar com este professor, essas duas atividades possuem

um papel fundamental por servirem de guia para a elaboração conjunta dos planos de estudos e traçar objetivos de médio e longo prazo e a construção de possíveis webcurrículos coletivos e das aulas, propriamente ditas.

Devido à importância dessas tarefas nesse primeiro momento, e ante a possibilidade de não realização das mesmas por este aluno, este contato foi realizado com o objetivo de persuadir o aluno, e convencê-lo, a tentar produzir um texto escrito independentemente de seu conteúdo ou de sua extensão.

Excerto 3 - WhatsApp, conversa parte 2

Ciente de que o emprego da língua materna, neste caso a Língua Portuguesa, é uma ferramenta que auxilia no controle da ansiedade, angústias, frustrações e medos no aprendiz de línguas, assim que o aluno relata a sua dificuldade em compreender o enunciado desse professor em Língua Inglesa, a conversa é prontamente convertida para a Língua Portuguesa. Entretanto, o desconhecimento do sujeito com quem as trocas de enunciados ocorrem e a incerteza em determinar as condições do funcionamento dos discursos devido à ausência de contextos históricos, sociais e culturais mais claros e amplos tornam-se um desafio para este professor.

A observação dos intervalos de tempo entre as trocas de mensagens torna perceptível algumas hesitações por parte do aluno, ao mesmo tempo em que o professor tenta criar relações que alimentem a empatia e a confiança em um movimento de sinergia entre esses dois sujeitos, mas cujas relações ainda são de estranhamento e incertezas.

Em seguida é realizado o oferecimento de uma proposta experimental, citando a presente pesquisa, o que incita a curiosidade do aluno e faz com que a conversa prossiga:

Excerto 4 - WhatsApp, conversa parte 3

O discurso do professor faz com que em um determinado momento o desafio emocional, que no início provocava um não-movimento no aluno, seja aparentemente ou momentaneamente superado.

Excerto 5 - WhatsApp, conversa parte 4

Isso possibilita a continuação do diálogo com o objetivo de oferecer ao aluno ferramentas para que alguma produção linguística possa ocorrer. E assim a conversa continua:

Excerto 6 - WhatsApp, conversa parte 5

As práticas translíngues (CANAGARAJAH, 2013) e a translinguagem (GARCIA e WEI, 2014), conceitos que serão posteriormente discutidos na seção 3.3.1 e seguintes, se faz presente nas mensagens enviadas entre as 18 horas e 59 minutos e 19 horas por esse professor. Apesar de o objetivo inicial das mensagens nesse formato translingual ser o de

oferecer uma opção para que o aluno possa realizar as tarefas iniciais propostas, elas também servem para descontrair o aluno e motivá-lo a realizar a tarefa, visível na prontidão de suas respostas ainda no momento 19 horas (excerto acima).

Excerto 7 - WhatsApp, conversa parte 6

Os resultados mencionados na mensagem enviada no minuto 19 horas e 19 horas e um minuto serão objeto de descrição e análise na seção 3.5.

Excerto 8 - WhatsApp, conversa parte 7

Após quase uma hora, a partir de um início bastante incipiente ao observar o tom desta conversa e os intervalos de tempo entre um enunciado e outro, percebe-se pelo questionamento do aluno realizado às 19 horas e um minuto que aquele primeiro movimento de incapacidade de produção textual é substituído por um discurso outro, de um querer experimentar. O reforço translíngue do professor no minuto 19 horas e 2 minutos é recompensado com um movimento de sintonia produzido pelo aluno no minuto 19 horas e 3 minutos.

Excerto 9 - WhatsApp, conversa parte 8

A observação do léxico empregado pelo aluno demonstra um certo grau de exigência (tá ótimo, 19:01; 19:02; perfeito 19:03; farei *my best*, 19:03), assim como uma vontade de dedicar-se às atividades propostas que dialoga com as exigências deste aluno

consigo mesmo (dedicar pra valer, 18:59; vou dedicar a isto, 19:02; farei *my best*, 19:03; vou trabalhar bastante nisso, 19:04).

Provavelmente o grande desafio do professor será o de conciliar as expectativas do aluno consigo mesmo, os seus níveis de ansiedade e exigências que podem ocasionar outros momentos de não-movimentos, assim como a desconstrução de conceitos sobre os discursos que compõem os seus regimes de verdade acerca de quem deve ser e o que se espera do aprendiz de línguas.

Excerto 10 - WhatsApp, conversa parte 9

O discurso desse professor (trabalhar fora das caixinhas, 19:05; sem a linearidade dos cursos de inglês, 19:05; ninguém precisa aprender o presente primeiro para depois aprender o passado, 19:06) sugere uma sintonia com a proposta de construção dos webcurrículos, cuja composição dialoga com os modelos apresentados por Bianchini (1999).

O modelo hipertextual no design de textos (BIANCHINI, 1999) e estruturas multi-hipermodais, como as que são exibidas em websites, portais, wikis, redes sociais, por exemplo, tem [causado] a desestabilização e a reconfiguração das práticas de leitura e escrita”.

(SIGNORINI, 2013, p.201)

Figura 14 - Estilos de leitura e busca (BIANCHINI, 1999)

A partir desta conversa, é possível construir alguns olhares outros e a tentativa de compreensão de possíveis forças que regem esse não-movimento, as suas formas de exclusão, limitação, apropriação de discursos por este aluno. Uma possibilidade de estudo e interação, neste caso, poderia ser realizada a partir de um conjunto crítico, conforme descrito por Foucault (1996), como sendo:

... [um] conjunto “crítico”, que põe em prática o princípio da inversão [que] procura cercar as formas da exclusão, da limitação, da apropriação [...] como se formaram, [...] como se modificaram e se deslocaram, [e em que medida as] forças exerceram efetivamente, [e] em que medida foram contornadas. Conjuntamente com o conjunto “genealógico”, que põe em prática os três outros princípios: como se formaram, através, apesar, ou com o apoio desses sistemas de coerção, séries de discursos; qual foi a norma específica de cada uma e quais foram as condições de aparição, de crescimento e variação.
(FOUCAULT, 1996, p.60-61)

Excerto 11 - WhatsApp, conversa parte 10

E assim, esta interação entre professor e futuro aluno, realizada por meio de um aplicativo de mensagens instantâneas, oferece ao leitor algumas pistas cartográficas para a compreensão de alguns processos de enunciação, Educação, ensino e aprendizagem que provocam uma reconstrução de movimentos relacionados à agência, propriamente dita, de alunos e professor.

3.2. O que é Agência?

a untuosidade da noção de ‘agência’ pode ser claramente observada na tendência comum de confundir agência com ação⁴⁰
(PRIESTLEY et al, 2015)

Um dos grandes enigmas associados à agência e às transformações oriundas dela surge em decorrência de uma fragilidade no construto das concepções de agência, cuja essência encontra-se na construção iluminista de um sujeito-agente capaz de realizar escolhas racionais, baseadas em uma intencionalidade individual.

Muitas das tensões na concepção de agência humana nos dias atuais podem ser reconstruídas a partir do debate iluminista sobre a racionalidade moral ou instrumental e ações baseadas em normas como sendo a expressão mais verdadeira da liberdade humana⁴¹.

(EMIRBAYER e MISCHÉ, 1998, p.964)

A idealização desse ator-agente como um sujeito capaz de operacionalizar as suas intenções, seja por meio de descrições de suas ações realizadas ou por meio de um discurso construído, por ele mesmo ou por outros sujeitos, pode, também, obscurecer a presença de outras forças que provoquem, ou não provoquem, movimentos não planejados. A possibilidade de que essas ações, descritas como agência de sujeitos atores, sejam construções discursivas ou ações conduzidas, é uma realidade a ser considerada.

Dessa maneira, com o objetivo de oferecer um construto sobre o conceito de agência em sua complexidade, discorreremos sobre algumas contribuições iniciando com

⁴⁰ the slipperiness of the notion of ‘agency’ can be clearly seen in the common tendency to conflate agency and action (PRIESTLEY, BIESTA e ROBINSON, 2015)

⁴¹ Many of the tensions in present-day conceptions of human agency can be traced back to the Enlightenment debate over whether instrumental rationality or moral and norm-based action is the truest expression. of human freedom.

Emirbayer e Mische (1998), que reconceptualizam a agência humana relacionando-a com o conceito de temporalidade e o contexto na qual ela se encontra inserida.

A agência humana [é] um processo temporalmente embutido de engajamento social, informado pelo passado (em seu aspecto habitual), mas também orientado para o futuro (como uma capacidade de imaginar alternativas possíveis) e atravessado pelo presente (como uma capacidade de contextualizar hábitos passados e projetos futuros dentro das contingências do momento [presente]).

(EMIRBAYER e MISCHÉ, 1998, p.963, grifo meu)

A partir desses elementos constitutivos do construto do conceito de agência oferecido por Emirbayer e Mische (1998), expandiremos o conceito de agência em direção à proposta da *abordagem ecológica* da agência, inicialmente elaborada por Biesta e Tedder (2007), e que é descrita como uma contingência ecológica, que vai além da simples capacidade dos indivíduos.

A agência não é uma capacidade dos indivíduos, ou seja, como algo que os indivíduos possam afirmar ‘ter’ ou ‘possuir’, mas ao contrário, [é necessário] ver [a agência] como algo que os indivíduos e os grupos seriam capazes de conquistar (achieve) – ou não. Dessa maneira, a agência deve ser compreendida como resultante da interação das capacidades dos indivíduos e das condições ambientais.

(PRIESTLEY, BIESTA e ROBINSON, 2015, p.3, grifo meu)

3.2.1. (de)compondo a natureza da agência e seus movimentos

As tentativas de estudar a natureza da agência, de compor, decompor e recompô-la, devem considerar muito mais as análises das relações já construídas e em reconstrução, como a relação do sujeito consigo mesmo e com as suas experiências e expectativas, e as relações que esse sujeito desconstrói e reconstrói em momentos de inserção em determinadas ecologias sociais e culturais, do que com categorizações que impõem olhares

e que limitem as observações, análises e reflexões da natureza da agência e seus movimentos centrados particularmente nas ações de um sujeito-agente.

É preciso estar atento para observar as complexidades que envolvem as dinâmicas interacionais da agência, as suas múltiplas combinações e recombinações em diferentes contextos de ação, ou seja, priorizar as relações ecológicas culturais, sociais, psicológicas e materiais nas quais os sujeitos encontram-se inseridos, pois é a partir delas que movimentos agênticos podem ocorrer, sejam esses movimentos visíveis ou não.

Os atores sociais podem assumir simultaneamente diferentes orientações agênticas, [e se envolver em] muitas temporalidades simultaneamente, [ao mesmo tempo em que eles] se movem através de diferentes contextos que se desdobram, intercambiando (ou recompondo-se) entre as orientações temporais capazes de mudar as suas relações com a estrutura⁴².

(EMIRBAYER e MISCHÉ, 1998, p.964)

Mead (1932) oferece uma metáfora narrativa para a construção das relações de temporalidade a partir da análise da ação do pesquisador e seus dados:

As leis de quaisquer ciências reconstroem o passado a partir de elementos que surgem. Muito é assumido na ordem ideológica de determinadas leis, e para o pesquisador e cientista supor que o presente não seguiu o passado em termos das leis que ele estabeleceu seria negar a adequação dos dados que eles interpretam. [...] No entanto, esta "sequência [temporal, e, conseqüentemente, cronológica] do presente a partir do passado é totalmente relativa aos dados em que a interpretação se baseia, e o cientista olha para a frente com equanimidade para uma nova interpretação e, portanto, um novo passado, em relação aos dados emergentes que o futuro fornecerá. E esta combinação de determinismo relativo e reconstrução futura que se mantém para o pesquisador e cientista, também sustenta, nesta teoria, a natureza que ele está descrevendo⁴³.

(MEAD, 1932, p.XIX)

⁴² social actors can assume different simultaneous agentic orientations [...] embedded within many such temporalities at once [...] actors move within and among these different unfolding contexts, and thus are capable of changing their relationship to structure (EMIRBAYER e MISCHÉ, 1998, p.964).

⁴³ The laws of any science do in a sense reconstruct the past out of which its given elements have arisen. So much is assumed in the establishment of determinate laws, and for the scientist to suppose that the present did not follow from the past in terms of the laws he had established would be to deny their adequacy to the data they interpret. So far as it goes in any field science tends to be deterministic. Yet this "following of present from past is wholly relative to the data on which the interpretation is based, and the scientist looks forward with equanimity to a new interpretation, and hence a new past, relative to the emergent data which the future will supply. And this combination of relative determinism and future reconstruction which holds for the research scientist, holds also, on this theory, for the nature he is describing. (MEAD, 1932, p.XIX)

Em outras palavras, “a chave para entender as possibilidades dinâmicas da agência humana é vê-la como composta de orientações variáveis e mutáveis dentro do fluxo de tempo” (EMIRBAYER e MISCHE, 1998, p.964) em um o *contexto temporal-relacional*.

A medida em que os atores respondem às mudanças no ambiente, eles devem continuamente reconstruir as suas visões de passado na tentativa de compreender o condicionamento causal do presente que emerge, concomitantemente ao uso dessa compreensão para controlar e moldar as suas respostas no futuro que emerge⁴⁴.

(EMIRBAYER e MISCHE, 1998, p.968-969)

Assim, essa dimensão analítica da agência⁴⁵, o *contexto temporal-relacional* (EMIRBAYER e MISCHE, 1998) distingue três elementos constitutivos da agência humana: *iteração, projetividade e avaliação prática*, que juntos formam o *cordão tríade da agência (the chordal triad of agency)*, cujas referências são respectivamente realizadas aos tempos: passado, futuro e presente.

As forças coadjuvantes e coercitivas desses três elementos constitutivos do *cordão tríade* da agência, *a iteração, a projetividade e a avaliação prática*, podem aparentemente, ora se movimentarem harmonicamente, ora se movimentarem descompassadamente, cujas amplitudes de seus intervalos tomam novos rumos e contornos de acordo com as composições e recomposições das orientações agênticas, de acordo com as variáveis envolvidas no meio em que o sujeito-agente se encontra.

⁴⁴ As actors respond to changing environments, they must continually reconstruct their views of the past in an attempt to understand the causal conditioning of the emergent present, while using this understanding to control and shape their responses in the arising future. (EMIRBAYER e MISCHE, 1998, p.968-969)

⁴⁵ Além da dimensão analítica da agência, os autores concebem os contextos estruturais da ação a partir de perspectivas que envolvem o contexto cultural, o contexto da estrutura social e o contexto psicossocial. (EMIRBAYER e MISCHE, 1998, p.970).

À medida em que os atores alteram ou alternam entre suas orientações agênticas, reconstruindo dialogicamente a composição interna de seu cordão triade [da agência], a sua capacidade de invenção, escolha e impacto transformador em relação aos contextos situacionais em que atuam podem aumentar ou diminuir⁴⁶.

(EMIRBAYER e MISCHÉ, 1998, p.1003)

Contudo, a capacidade agêntica desses sujeitos é apenas uma das inúmeras facetas componíveis desse caleidoscópio, pois apenas o desejo e a tentativa de intervenção não implicam em um resultado favorável ou de acordo com os efeitos inicialmente desejados (EMIRBAYER e MISCHÉ, 1998, p.1008).

3.2.2. A abordagem ecológica da agência, uma reconstrução possível

Biesta e Tedder (2007) cunham o conceito da *abordagem ecológica* da agência, que integra o conceito de temporalidade (MEAD, 1932; EMIRBAYER e MISCHÉ, 1998), às relações sociais, culturais e materiais dos ambientes nos quais os sujeitos-agentes encontram-se inseridos, com todas as suas potencialidades e limitações.

Esse conceito de agência ressalta que os atores sempre atuam *por meio de [e atravessados por]* seu ambiente e não simplesmente *em* seu ambiente [de modo que] a conquista de realização da agência resulte sempre da interação dos esforços individuais, dos recursos disponíveis e dos fatores contextuais e estruturais, de acordo com as suas articulações em situações particulares, e em certo sentido, quase sempre únicas⁴⁷.

(BIESTA e TEDDER, 2007, p.137)

⁴⁶ As actors alter or shift between their agentic orientations, dialogically reconstructing the internal composition of their chordal triad, they may increase or decrease their capacity for invention, choice and transformative impact in relation to the situational contexts within which they act. (EMIRBAYER e MISCHÉ, 1998, p.1003)

⁴⁷ this concept of agency highlights that actors always act by means of their environment rather than simply in their environment [so that] the achievement of agency will always result from the interplay of individual efforts, available resources and contextual and structural factors as they come together in particular and, in a sense, always unique situations (BIESTA e TEDDER, 2007, p.137)

Priestley, Biesta e Robinson (2015) desvinculam o conceito de agência a uma característica exclusiva e pertencente ao sujeito, e reforçam a ideia de agência como uma conquista a ser alcançada por sujeitos em interação com a ecologia social, cultural e material na qual se encontram inseridos.

Um corolário comum para a conceituação de agência é uma tendência em ver a agência como uma capacidade inata do ser humano; a agência, em tal visão, é vista como algo que as pessoas possuem, de modo que as pessoas possam ser vistas como sendo indivíduos agênticos em variadas gradações. Uma conceituação alternativa da agência é vê-la como um fenômeno emergente, como algo que é alcançado pelos indivíduos, através da interação de capacidades pessoais e dos recursos [disponíveis], das potencialidades e limitações do ambiente [social, cultural, material] por meio dos quais os indivíduos agem⁴⁸.

(PRIESTLEY, BIESTA e ROBINSON, 2015, p.19)

Ao revisitar a seção 1.3.1, O Tempo e o Espaço da Pesquisa, percebe-se a ocorrência intencional por parte do professor em oferecer, neste ambiente de produção de enunciados, Educação, ensino e aprendizagem de línguas descrito nesta pesquisa, alguns recursos materiais que propiciam a agência dos alunos, como o acesso aos conteúdos projetados na lousa digital interativa por meio dos teclados e mouses e a interação e integração das telas dos alunos, por meio de seus computadores, tablets e smartphones, à lousa digital interativa, a partir do desejo destes em compartilhar arquivos, o que resultou em uma descentralização das pesquisas em sala de aula oferecendo uma maior fluidez na dinâmica da aula.

A seção 2.4.1, os movimentos webcurriculares iniciais, e as subseções correspondentes descrevem movimentos realizados entre professor e alunos em que é perceptível a agência dos alunos em todos os exemplos oferecidos. O primeiro movimento

⁴⁸ a regular corollary of a conceptualization of agency is a tendency to see agency as an innate capacity of the human; agency in such a view is seen as something that people possess, so that people can be seen as being more or less agentic as individuals. An alternative conceptualization of agency is to see it as an emergent phenomenon, as something that is achieved by individuals, through the interplay of personal capacities and the resources, affordances and constraints of the environment by means of which individuals act. (PRIESTLEY, BIESTA e ROBINSON, 2015, p.19)

- *allegro: What's the time?*, correspondente à seção 2.4.1.1, cujo objetivo era o de ensinar como dizer as horas, é expandido de maneira não planejada inicialmente pelo professor. Motivado pela curiosidade dos alunos em explorar os relógios com características que chamam a atenção dos mesmos, os alunos aprendem como dizer as diferentes formas dos relógios, seus materiais, as cores e como dizer ponteiro de relógio. Ainda movidos pela curiosidade buscam, por meio dos mecanismos de busca do Google, a possibilidade de verificarem se alguns daqueles relógios de parede realmente existem, o que os conduzem a navegar por sites de lojas de departamentos e a realizar comentários sobre os conteúdos presentes nas janelas que vão sendo abertas e que são projetadas por meio da lousa digital interativa.

A agência do professor⁴⁹ não deve ser compreendida como uma capacidade individual, como algo que os indivíduos possuem ou não possuem, mas como algo que é conquistada *por meio de e atravessados por* contextos para a ação concreta. A conquista da agência é o resultado das interações das dimensões iteracionais, avaliação prática e projetividade e que dentro dessas dimensões outros aspectos potencialmente relevantes possam ser distinguidos⁵⁰.

(PRIESTLEY, BIESTA e ROBINSON, 2015, p.34)

Ao pensar no conceito de agência a partir dessas reflexões, ela deixa de ser considerada como uma característica fixa inerente ao sujeito, algo que pertença a ele, e torna-se algo que as pessoas conquistam por meio de suas práticas sociais. E assim, o aprendizado da agência perpassa por algumas reconstruções de “um sentido do seu ser agêntico, e para se tornar um agente, é preciso tratar o sujeito como se ele pudesse fazer algo por sua própria vontade. O sujeito precisa ter experiências que exerçam [a sua]

⁴⁹ Embora Priestley, Biesta e Robinson (2015) discorram sobre a agência do professor em sua obra *Teacher Agency: an ecological approach*, as reflexões realizadas ao longo de suas páginas, focadas na figura do professor, podem ser aplicadas a quaisquer sujeitos agênticos, em quaisquer situações.

⁵⁰ teacher agency should not be understood as an individual capacity – as something that individuals have or don't have – but as something that is achieved in and through concrete context-for-action. The achievement of agency is the outcome of the interplay of iterational, practical-evaluative and projective dimensions and that within these dimensions further potentially relevant aspects can be distinguished. (PRIESTLEY, BIESTA e ROBINSON, 2015, p.34)

agência⁵¹” (LIPPONEN e KUMPULAINEN, 2011, p.818), e isso independente do discurso relacionado ao “papel” social que ele, supostamente, acredita estar exercendo.

3.3. A construção da agência por meio de uma ecologia social e cultural translíngua

Um olhar panorâmico da tela “modernidade europeia” mostra um momento em que ela se encontra acompanhada por ideologias iluministas que tentam “higienizar” as práticas e realidades linguísticas com o objetivo de transformar as multiplicidades culturais e sociais e suas variantes linguísticas em um ente linguístico monolíngua. Ao fundo, o processo de impressão tipográfica propicia um ambiente em que é perceptível o sobrepujamento do alfabeto e da cultura grafocêntrica, em detrimento de outras maneiras de co-construção de significados e construção e transmissão de conhecimentos por meio de outros sistemas semióticos, cujo resultado é a convergência das representações de mundo em direção a uma cultura monomodal.

Esse construto baseado no grafocentrismo, na monomodalidade e na monosemiotividade (CANAGARAJ, 2013), dilapida outros sistemas de construção de significados e sistemas sígnicos múltiplos, como a sonoridade, as imagens, os gestos, entre tantos outros, que começam a ser “resgatados” a partir do advento e da popularização das tecnologias digitais da informação e comunicação (THE NEW LONDON GROUP, 1996).

Apesar desse esforço hegemônico de “higienização” linguística, social e cultural, os processos de comunicação sempre envolveram e revolveram múltiplos sistemas semióticos na construção de discursos e enunciados, com sentidos e significados variados,

⁵¹ a sense of one's agentic self, and to become an agent, one must be treated as if one can do something on one's own volition; one needs to have experiences that exercise agency. (LIPPONEN & KUMPULAINEN, 2011, p.818)

cujos recursos sempre se mantiveram e encontram-se presentes em quaisquer práticas sociais e culturais de comunicação, cujas características translíngues emergem sempre que ecologias sociais e culturais diversas compartilham um mesmo espaço e interagem entre si.

3.3.1. A natureza das práticas translíngues e de suas ecologias sociais

Segundo Makoni e Pennycook (2007⁵², apud GARCIA e WEI, 2014), “as línguas não existem como entidades reais no mundo e nem emergem ou representam ambientes reais. São, pelo contrário, invenções de movimentos sociais, culturais e políticos⁵³”. Essas construções discursivas, da qual a visão monolíngue faz parte, muitas vezes acabam por reforçar a hegemonia de certos grupos sociais e culturais, por meio de dicotomias que levam a orientações redutoras da comunicação e da competência linguística e que também servem de instrumento de reforço para consolidar as estruturas de controle e poder.

Ao descrever as práticas translíngues, Canagarajah (2013) aponta algumas diferenças entre a concepção monolíngue, a língua como uma entidade isolada, fixa e individual, e a concepção translíngue, que descreve as línguas e as múltiplas linguagens como sendo elos que transcendem os atos de comunicação, um processo que cada uma das línguas e linguagens, “isoladamente”, é apropriada e se torna parte de um conjunto maior, com ‘recursos móveis’ que indexam significados e constroem novos significados em contextos situados de práticas sociais específicas. Esses usuários “consideram todos os

⁵² MAKONI, Sinfree; PENNYCOOK, Alastair. (2007) **Disinventing and Reconstituting Languages**. Clevedon, UK, Multilingual Matters.

⁵³ “languages do not exist as real entities in the world and neither do they emerge from or represent real environments; they are, by contrast, the inventions of social, cultural and political movements” (MAKONI and PENNYCOOK, 2007, p.2).

códigos disponíveis como um repertório em sua comunicação diária, e não separadamente isolados de acordo com seus rótulos⁵⁴ (CANAGARAJAH, 2013, p.6).

O conceito de prática translíngue, segundo Canagarajah (2013), também considera a comunicação como um movimento que *transcende as palavras e envolve diversos recursos semióticos e propiciações ecológicas*. A língua é apenas um dos recursos semióticos existentes, e todos eles trabalham conjuntamente para a construção de significados. Consequentemente, a separação das línguas e linguagens em sistemas diferentes pode distorcer os processos de construção de significados, violando a interconexão e a inserção ecológica estabelecida entre elas.

Assim, o conceito das práticas translíngues resgata as relações entre os sujeitos por meio de processos de comunicação translingual e as suas formas de construção de enunciados, sentidos e significações a partir de uma perspectiva mais holística, integrada e dinâmica.

O termo translíngue concebe as relações de linguagem em termos mais dinâmicos. Os recursos semióticos se tornam parte de um recurso integrado e se aprimoram mutuamente. A[s] linguagem[s] se mesclam de maneira transformadora, gerando novos significados e novas gramáticas⁵⁵.

(CANAGARAJAH, 2013, p.8)

Canagarajah (2013) afirma que somos todos sujeitos translíngues, e não “falantes nativos” de uma língua, individualmente isolada em um ambiente homogêneo. Apesar do surgimento de novas teorias que abarcam tais práticas, de fato, as práticas translíngues sempre estiveram presentes.

⁵⁴ users treat all available codes as a repertoire in their everyday communication, and not separated according to their labels. (CANAGARAJAH, 2013, p.6).

⁵⁵ The term translingual conceives of language relationships in more dynamic terms. the semiotic resources become part of an integrated resource, and enhance each other. the language mesh in transformative ways, generating new meanings and grammars. (CANAGARAJAH, 2013, p.8)

... nós não devemos pensar neste paradigma como se estivéssemos construindo novas práticas. O que nós temos são novas teorias, mas não novas práticas. As relações sociais das práticas translíngues e as práticas comunicativas sempre existiram, embora, talvez desconhecidas e desencorajadas em determinados tempos e espaços⁵⁶.

(CANAGARAJAH, 2013, p.33).

A integração das tecnologias digitais da informação e comunicação nas práticas pedagógicas do contexto dessa pesquisa, ao oferecer a possibilidade de movimentos que contemplem os Novos Letramentos, assim como as combinações multimodais dos textos presentes na rede mundial de computadores, cria um ambiente social no qual práticas sociais de construção de significados, produção e recepção de práticas translíngues, sejam parte de uma realidade naturalmente vivenciada por meio das quatro telas.

... as línguas [e as linguagens] são tratadas como recursos e empregadas livremente em combinações com os propósitos comunicacionais das pessoas [...] o uso das linguagens, a mistura [e combinação] das linguagens e letramentos em cada situação torna-se a norma, e não a exceção⁵⁷.

(KHUBCHANDANI, 1997⁵⁸, apud CANAGARAJAH, 2013, p.40)

3.3.2. A propiciação da agência por meio das práticas translíngues

As práticas translíngues, ao considerar as línguas como sistemas abertos que são transformados de acordo com a necessidade de construção de enunciados, “focam em práticas e em processos, ao invés de produtos” (CANAGARAJAH, 2013, p.10), desconstruindo algumas “dicotomias como a do falante nativo/não-nativo, aprendiz/usuário,

⁵⁶ we mustn't think of this paradigm as constructing new practices. What we have are new theories, but not new practices. Translingual social relations and communicative practices have always existed, although, perhaps unacknowledged and discouraged in some times and places. (CANAGARAJAH, 2013, p.33)

⁵⁷ Languages are treated as resources and used freely in combination with others for people's communication purposes. [The] use of languages, mixing of languages and literacies in each situation is the norm, not the exception. (KHUBCHANDANI, 1997, apud CANAGARAJAH, 2013, p.40)

⁵⁸ KHUBCHANDANI, L.M. (1997) **Revisualizing boundaries: a plurilingual ethos**. New Delhi, Sage.

interlíngua/língua-alvo, que tem dominado os estudos sobre a aquisição da linguagem e elevado a competência dos “donos” da língua e denigrando aqueles [pertencentes aos] outros [sistemas linguísticos e semióticos] . (CANAGARAJAH, 2013, p.15).

Essa realidade translíngua propicia a agência dos sujeitos por abarcarem “construtos que estão sempre abertos a reconstituições e novos indexadores motivando os sujeitos a repensarem outros construtos como os conceitos relacionados a uma língua individual, à pureza de uma língua e ao [conceito de] proficiência [linguística]⁵⁹” (CANAGARAJAH, 2013, p.16).

Não é o sistema que garante o significado, mas as práticas das atividades sociais. A construção de significados requer o trabalho de agentes sociais criativos e ativos com o objetivo de empregar elementos dispares e conflitantes de uma língua e sistema cognitivo. O nosso pensamento não pode ser completo ou obter sucesso sem a participação de outros sujeitos, recursos e objetos⁶⁰.
(CANAGARAJAH, 2013, p.32)

Consequentemente, para que a construção de significados seja uma prática social inserida nessa realidade por meio das práticas translíngues, o conceito de *alinhamento* (*alignment*) é uma das estratégias de negociação nesse processo de co-construção de sentidos e significados.

A mente desenvolve conexões entre objetos, pessoas e palavras para construir significados e coerência. Esse é um processo adaptativo, [em que] a mente desenvolve certos padrões de alinhamento (*alignment*) mesmo que as configurações da mente, mundo e relações de linguagens estejam sempre em mutação⁶¹.
(CANAGARAJAH, 2013, p.32)

⁵⁹ they are constructs that are always open to reconstitution and relabeling. [...] motivate groups to rethink other constructs such as sole language ownership language purity and proficiency. (CANAGARAJAH, 2013, p.16).

⁶⁰ It is not the system that guarantees meaning, but the practices in social activity. Meaning making requires the work of creative and active social agents to employ the disparate and conflictual elements of a language or cognitive system. Our thinking cannot be complete or successful without participation of other people, resources and things. (CANAGARAJAH, 2013, p.32)

⁶¹ The mind develops connections between objects, people and words to achieve meaning and coherence. This process is adaptive [...] the mind develops certain patterns of alignment even as the configuration of the mind, world and language relationships always keeps changing. (CANAGARAJAH, 2013, p.32)

É possível ainda identificar duas outras estratégias presentes nas práticas translíngues: a *serendipidade* e a *sinergia*. “A sinergia correspondente ao esforço realizado pelo próprio sujeito, e a serendipidade corresponde à aceitação do outro em seus próprios termos e um estar aberto ao inesperado⁶²” (KHUBCHANDANI, 2007, apud CANAGARAJ, 2013, p.41).

A sinergia captura a agência criativa que os sujeitos devem exercer com o objetivo de trabalhar conjuntamente com o outro sujeito para [que] a construção do significado intersubjetivo [possa ocorrer]. A serendipidade envolve uma prontidão em sua atitude para aceitar “desvios da norma”. É necessário demonstrar “atitudes positivas à variação” e estar “aberto ao inesperado”. Os sujeitos devem ser radicalmente centrados no outro (*other-centered*). Eles têm de ser imaginativos e alertas para tomar decisões imediatas no tempo e espaço em que as formas e convenções empregadas pelo outro aconteçam de fato⁶³.

(KHUBCHANDANI, 2007, apud CANAGARAJ, 2013, p.41)

A possibilidade de emprego de duas ou mais línguas por sujeitos engajados em práticas translíngues oferece oportunidades de interação que não se encontram presentes, ou sequer poderiam ser imaginadas, em situações em que as práticas monolíngues participam de um discurso hegemônico em aulas de línguas e mantém, sob o manto da invisibilidade, as estruturas de controle e poder e a participação de outras línguas por seus aprendizes.

Garcia e Wei (2014) contemplam esses movimentos linguísticos de construção, desconstrução e reconstrução dos enunciados como sendo constituintes de práticas sociais que perpassam o nível linguístico do ato de enunciação, e oferece também uma ressignificação de identidades e valores sociais e culturais.

⁶² Synergy, putting forth one’s own efforts; serendipity, accepting the other on his/her own terms, being open to unexpectedness. (KHUBCHANDANI, 2007, apud CANAGARAJ, 2013, p.41).

⁶³ Synergy captures the creative agency subjects must exert in order to work jointly with the other participant to accomplish intersubjective meaning. Serendipity involves an attitudinal readiness to accept “deviations as the norm”. One must display “positive attitudes to variation” and be “open to unexpectedness”. Subjects have to be radically other-centered. They have to be imaginative and alert to make on the spot decisions in relation to the forms and conventions employed by the other. (KHUBCHANDANI, 2007, apud CANAGARAJ, 2013, p.41)

A translanguagem é um processo sócio-educacional que permite os alunos construir e modificarem constantemente suas identidades e valores sócio-culturais, de acordo com as suas condições históricas e atuais, de maneira crítica e criativa. Ele [também] permite aos alunos contestar as ideologias de língua [pura e] independente, ou “uma língua de cada vez”, das salas de aula monolíngues e bilíngues tradicionais. A translanguagem na educação também estuda as maneiras pelas quais os estudantes combinam modos e mídias diferentes em contextos sociais e como as suas identidades sociais são negociadas⁶⁴.

(GARCIA e WEI, 2014, p.67)

Excerto 12 - WhatsApp, conversa parte 6

Essa realidade social, linguística e pedagógica, em que línguas e linguagens se encontram, “não corresponde meramente a uma pluralidade de linguagens, mas sim um espaço criativo de fazer línguas, onde regras e limites são cruzados e transformados⁶⁵” (PENNYCOOK e OTSUJI, 2015, p.16).

⁶⁴ Translanguaging is a socioeducational process, that enables students to construct and constantly modify their sociocultural identities and values, as they respond to their historical and present conditions critically and creatively. It enables students to contest the ‘one language only’ or ‘one language at a time’ ideologies of monolingual and traditional bilingual classrooms. Translanguaging in education also pays attention to the ways in which students combine different modes and media across social contexts and negotiate social identities. (GARCIA e WEI, 2014, p.67)

⁶⁵ [multilingualism] is not merely a plurality of languages but rather a creative space of language making, where rules and boundaries are crossed and changed” (PENNYCOOK e OTSUJI, 2015, p.16).

3.4. A agência em co-construção: as relações entre os sujeitos e a construção de ecologias outras

Um dos grandes desafios de qualquer estudo etnográfico é a construção de construtos de análise dos movimentos é o de estabelecer critérios que sejam ao mesmo tempo amplos o bastante para que o olhar não se atrofie demasiadamente, ao mesmo tempo em que ofereçam recursos para uma melhor compreensão dos processos de conquista de uma co-construção de agência outra.

Ao iniciar esta construção dos construtos de análise, será realizada uma opção pela co-construção das agências como resultado de interações sociais e culturais entre os sujeitos participantes, professor e alunos da pesquisa, inseridos em uma ecologia social e cultural que contempla um determinado tempo e espaço, aparentemente compartilhado, mas que certamente evocam experiências dialéticas de temporalidade (EMIRBAYER e MISCHÉ, 1998). Todas as dimensões da agência participantes da tríade cordal, a iteração, a projetividade e a avaliação prática, compartilham, a partir de suas próprias forças, uma sinfonia, em sintonia com os movimentos que as façam participar dessa co-conquista da agência.

A co-conquista da agência ocorre por meio das interações sociais e culturais entre os sujeitos da pesquisa, cujos movimentos surgem, inicialmente, a partir de forças individuais e de suas respectivas dimensões da agência. Estas, em interação com outras forças e outras dimensões da agência, pertencentes a outros sujeitos de interação, se desconstroem e reconstroem-se mutuamente, em uma recombinação agêntica atravessadas por uma ecologia social e cultural outra.

A abordagem ecológica da agência (BIESTA e TEDDER, 2007) oferece também outros elementos que auxiliam na composição desse construto de análise de co-conquistas

de agências, como os recursos materiais, as relações sociais e culturais e as potencialidades e limitações de fatores contextuais e estruturais.

Nas subseções que se seguem serão contempladas e analisadas algumas interações que se destacam na co-construção da conquista da agência. Na subseção 3.4.1, analisaremos o contexto social e psicológico (EMIRBAYER e SELLER, 1999) na co-conquista da agência; na subseção 3.4.2, analisaremos, a partir do contexto social e cultural, como um aparente não-movimento realizado por um aluno, na verdade, possui forças agênticas que, geralmente se encontram invisibilizadas em contextos escolares; a subseção 3.4.3 traz alguns exemplos de conquista de agência com o foco nos recursos materiais disponíveis e disponibilizados aos alunos por meio das wikis.

Apesar de cada subseção possuir um olhar direcionado para algum elemento mais específico, pertencente ao construto de análise, é necessário ter em mente que todos os elementos, inclusive alguns que podem ser desconhecidos por nós, estejam presentes com as suas forças, em todos os momentos e movimentos, atravessados pelo conceito de temporalidade e pelo meio em que essas ações ocorrem.

3.4.1. As relações e percepções sociais e psicológicas entre sujeitos e suas agências

Em uma das memórias reveladas por este professor, há o caso da aluna Regina, cujo primeiro encontro foi realizado em companhia do marido. O estado emocional e a ansiedade causada pelo encontro eram tão fortes que ela foi incapaz de sequer balbuciar o motivo que a trouxe àquele encontro: falar de seus objetivos de aprendizado, das suas experiências com as línguas, etc.

Em um dado momento, diante das tentativas frustradas em expressar os seus objetivos, o marido que se encontrava ao seu lado disse: “ela precisa aprender inglês”. Percebia-se que era uma situação bastante delicada, e a fragilidade emocional apresentada por ela naquele momento refletia uma história de vida e de aprendizados linguísticos bastante tumultuadas.

Naquele exato momento, optou-se por ouvir as histórias que Regina conseguia relatar e os seus anseios em relação ao aprendizado da Língua Inglesa, em uma sala mais reservada. Ela apontava a urgência em aprender a Língua Inglesa e a vontade de estudar com os livros da série *Market Leader*, voltados para o mundo corporativo.

Após a conversa, foi firmado um acordo em que o professor entraria em contato com a aluna em breve. O real motivo, entretanto, foi provocado por um desequilíbrio na estrutura interna da avaliação prática do professor, composta pela tríade *problematização, decisão e execução* (EMIRBAYER e MISCHÉ, 1998, p. 997): os fatores que compunham o desejo da aluna (estado presente), o seu estado emocional (relacionado às suas experiências passadas), e a sua urgência em aprender a Língua Inglesa (projeção futura), em sua recombinação, não possibilitaram ao professor, naquele momento, criar referências ante aos seus padrões de experiências passadas (caracterização), e nem traçar possíveis trajetórias de ação (deliberação), o que motivou este professor a pedir o prazo de uma semana para que alguma reflexão sobre este caso pudesse ser realizada.

Segundo o professor, o discurso de Regina era fortemente marcado pelo impacto social que o livro *Market Leader* causava nela. Contudo, ante a sua urgência e o estado emocional em que se encontrava, tentar conciliar os seus desejos, oferecer algum conforto emocional e ainda alcançar os resultados desejados por ela, que correspondem às dimensões projetivas da(s) agência(s), tornava essa ecologia social um desafio à orientação agêntica do professor.

Trabalhar com algumas possibilidades de reconstituição agêntica dessa aluna, a partir de contextos escolares que pudessem interagir com as suas experiências prévias com o aprendizado de Língua Inglesa poderia ser um dos caminhos a serem traçados, pois aqueles que tradicionalmente fazem parte do repertório dos aprendizes de línguas já tinham sido percorridos por ela. Era necessário oferecer uma perspectiva outra, ao mesmo tempo em que seria necessário romper com determinados paradigmas da orientação monolíngue no ensino de línguas, de maneira a tomar melhores decisões que deveriam ou poderiam ser tomadas em conjunto com a finalidade de tentar alcançar os objetivos almejados em relação ao aprendizado de Língua Inglesa por Regina.

Percebe-se, neste cenário, que a *iteração*, que corresponde a uma “reativação seletiva [...] de padrões de pensamento e ações passados” (EMIRBAYER e MISCHÉ, 1998, p. 971), não oferece recursos para que os esforços individuais desse professor possam alcançar, naquele momento, as dimensões projetivas da agência.

Entretanto, Emirbayer e Mische (1998) identificam tais momentos de não-movimentos como uma busca por respostas aos desafios e anseios presentes na vida em sociedade.

Conforme eles respondem aos desafios e incertezas da vida social. [...] Imersos no fluxo temporal, [tentam] se mover para ‘além deles mesmos’ em direção a um futuro e [tentar] construir imagens em movimento de onde eles acham que estão indo, onde eles querem chegar e como eles podem chegar lá a partir de onde eles se encontram no presente⁶⁶

(EMIRBAYER e MISCHÉ, 1998, p.984)

⁶⁶ as they respond to the challenges and uncertainties of social life [...] Immersed in a temporal flow, they move ‘beyond themselves’ into the future and construct changing images of where they think they are going, where they want to go, and how they can get there from where they are at present. (EMIRBAYER e MISCHÉ, 1998, p.984)

Após uma semana, Regina entra em contato com o professor e o único rascunho de alternativa imaginado até então, a dimensão projetiva da agência, ante o estado emocional em que Regina se encontrava, era a de sugerir que ela assistisse aulas em turmas diferentes com o objetivo de observar os alunos e as relações destes com os processos de aprendizagem. A intenção do professor era a de que, observando os alunos atentamente, Regina pudesse estabelecer relações de empatia com alguns desafios enfrentados por aqueles aprendizes de línguas, e talvez perceber que as dificuldades enfrentadas por ela não eram exclusividades suas, e talvez conseguir diminuir as suas frustrações e ansiedades, e após 2 semanas, depois de cerca de 12 horas de observação de aulas em turmas distintas, Regina procura o professor e diz estar pronta para retomar aquela conversa inicial do primeiro encontro.

A retomada daquela conversa inicial é conduzida de maneira a fazer Regina refletir sobre as suas observações e relacioná-las com as suas experiências como aprendiz de línguas. Mesmo que ela não fosse capaz de nomear ou criar enunciados para descrever o que foi presenciado em sala de aula, ela teria um repertório construído para usá-los como exemplos e expressar os frutos de suas observações. Esse conjunto de experiências oferecido à Regina possibilitou uma reflexão e maior consciência não somente de quem ela, como sujeito aprendiz de uma língua, era, mas também sobre como alguns processos de Educação, ensino e aprendizagem de línguas poderiam ocorrer, os recursos linguísticos que ela dispunha naquele momento, e quais seriam algumas possibilidades naquela ecologia em que se encontrava.

Segundo o professor, Regina percebe que o desafio enfrentado por ela não estava confinado à sua pessoa, mas aos aprendizes de línguas, de uma maneira geral. Durante a conversa com o professor, foram explorados alguns dos movimentos realizados pelos alunos para que as resoluções dos problemas trabalhados em sala de aula pudessem ser

reflexivos de maneira a oferecer a Regina outras estratégias de aprendizado e do uso da Língua Inglesa como recurso para a comunicação.

Esses movimentos, provocados e realizados, e a consequente reconstrução de ecologias adaptadas para aquele sujeito aprendiz, ofereceram um leque maior de possibilidades em que “escolhas [mais] plausíveis [pudessem] ser pesadas à luz das percepções e entendimentos práticos em relação ao cenário de possibilidades e aspirações mais amplas. Aqui a dimensão da projetividade se insere no processo de avaliação prática⁶⁷” (EMIRBAYER e MISCHÉ, 1998, p.998), e os autores a denominam *deliberação*, um conceito que abarca o desejo de busca por soluções que contemplem situações conflituosas vividas no momento presente.

[A deliberação] implica também (pelo menos potencialmente) em uma consideração consciente da procura de como melhor proceder ante às contingências situacionais à luz de objetivos e projetos mais amplos. Ela também envolve um engajamento emocional com as particularidades das situações; ela se situa “na fronteira entre o intelectual e o passional, participando de ambas as naturezas, podendo ser descrita como uma deliberação desiderativa ou um desejo deliberativo”⁶⁸ (NUSSBAUM, 1986⁶⁹, p307-308).

(EMIRBAYER e MISCHÉ, 1998, p.999).

Essas leituras de mundo em combinação com observações e reflexões de situações de mundo já vividas, e que agora encontram-se atravessadas pela luz de outras lentes, possibilitaram à Regina reconstruir e ressignificar, ainda que parcialmente, alguns

⁶⁷ plausible choices must be weighed in the light of practical perceptions and understandings against the backdrop of broader fields of possibilities and aspirations. here the element of projectivity enters into processes of practical evaluation. (EMIRBAYER e MISCHÉ, 1998, p.998)

⁶⁸ it also entails (at least potentially) a conscious searching consideration of how best to respond to situational contingencies in light of broader goals and projects. It also entails emotional engagement with the particularities of situations, it stands 'on the borderline between the intellectual and the passional, partaking of both natures: it can be described as either desiderative deliberation or deliberative desire. (EMIRBAYER e MISCHÉ, 1998, p.999).

⁶⁹ NUSSBAUM, Martha C. (1986) **The fragility of goodness**. Cambridge, Cambridge University Press.

discursos e enunciados imbricados por sentidos e significados hegemônicos das quais ela se apropriava como sendo verdades absolutas.

A reconstrução agêntica de Regina, elaboradas a partir dessas releituras de linguagens e mundo no qual ela conviveu durante essas duas semanas, possibilitou que ela visualizasse outras possibilidades para além daquelas que ela estava acostumada e esperava obter naquela ecologia social e cultural que havia buscado e na qual se encontrava.

Após esse período de observação e reflexão, chega o momento da *decisão*, o segundo elemento da tríade da dimensão da avaliação prática da agência, que “aponta o sentido da ação dentro das circunstâncias do presente e produz uma resolução para traduzir o engajamento com tais circunstâncias (passionais ou implícitas) e em uma intervenção empírica concreta⁷⁰” (EMIRBAYER e MISCHE, 1998, p.999).

Segundo o relato do professor, a proposta inicial oferecida à Regina era a de que ela participasse das aulas em grupo com o intuito de aprender com os seus pares, e não ter aulas individuais como ela havia sugerido em seu primeiro encontro. Durante essa negociação, Regina sugere ter aulas em grupo e também em ter aulas individuais.

Segundo Emirbayer e Sheller (1996), a *deliberação* comum de um acordo é “uma das mais importantes aplicações do julgamento, e por extensão da capacidade humana da agência, propriamente dita⁷¹” (EMIRBAYER e SELLER, 1996, apud EMIRBAYER e MISCHE, 1998, p.1002), e um destaque é oferecido aos sujeitos agênticos que contribuem para a resolução de um problema comum.

⁷⁰ it points in the direction of action within the circumstances of the present and yields a resolution to translate engagement with such circumstances (however passionate or implicit) and into concrete, empirical intervention. (EMIRBAYER e MISCHE, 1998, p.999)

⁷¹ one of the most important application of judgement, and by extension of the capacity for human agency itself, is deliberation... (EMIRBAYER e SELLER, 1996, apud EMIRBAYER e MISCHE, 1998, p.1002)

Estudos empíricos de sociedades civis (COHEN and ARATO, 1992⁷²) [...] examinam de perto esse processo agêntico de "pensamento representativo" e deliberação coletiva [e] conclui que [eles] são mais eficazes quando o julgamento e a experiência dos membros [participantes] contribuem para a resolução de problemas comuns⁷³

(EMIRBAYER e MISCHÉ, 1998, p.1002)

A conquista dessas agências também é movimentada pela presença de algumas estratégias das práticas translíngues como o *alinhamento*, que ocorre quando o professor realiza as leituras corporais e enunciativas de Regina e percebe as suas fragilidades, e as leituras realizadas por Regina em relação aos outros alunos observados por ela; a *serendipidade*, que ocorre ao aceitar Regina como ela se apresenta, e dela, ao observar e aceitar aqueles alunos observados como eles são; e a *sinergia*, que faz com que os sujeitos cooperem para que a construção de um trabalho intersubjetivo ocorra, com a intenção de fazê-la observar e refletir sobre a condição de o que é ser e quem pode ser esse aprendiz de língua que ela imagina ser e seus desafios.

Após o início de suas participações nas aulas, e durante o período da pesquisa, Regina foi a responsável por 14.5% das participações voluntárias em números absolutos na plataforma wiki, empregada como recurso para estudos individuais de língua, considerando o total de 18 sujeitos participantes da pesquisa. Algumas de suas colaborações serão analisadas na seção 3.4.3, momento em que serão realizadas algumas reflexões acerca dos movimentos dos alunos a partir de suas orientações agênticas e de suas práticas translíngues com foco nos recursos materiais disponíveis e disponibilizados nas quatro telas.

Essas co-construções de agências, entre o professor da pesquisa e Regina, cujos olhares de suas lentes focam nas relações e percepções sociais e psicológicas entre sujeitos

⁷² COHEN, Jean L.; ARATO, Andrew (1992) **Civil Society and Political Theory**. Cambridge, Massachusetts, MIT Press.

⁷³ Empirical studies of civil society (COHEN and ARATO, 1992) [...] closely examine such agentic process of "representative thinking" and collective deliberation [and] concludes that [they] are most effective when the judgement and experience of members contributes to common problem solving. (EMIRBAYER e MISCHÉ, 1998, p.1002).

e suas agências, apesar de possuir características exclusivas em seu desencadear de ações, possui, em sua essência, elementos que operacionalizam um olhar de mundo bastante frequente entre os aprendizes de línguas, sem que esses sujeitos estejam cientes dos desafios dos processos de construção de enunciados translíngues, Educação, ensino e aprendizado de línguas, que não são exclusivos dos aprendizes de línguas, mas de quaisquer outras áreas do conhecimento.

3.4.2. As relações e percepções sociais e culturais entre sujeitos e suas agências

Esta subseção descreve os esforços do professor desta pesquisa em provocar alguns movimentos diversos em seus alunos, na tentativa de demonstrar a importância dos estudos individuais em ambientes fora da sala de aula, oferecer orientações de atividades de estudos e pesquisas com características mais abertas, baseadas em temas abordados em sala de aula e centrados no aluno e obter como resultado um aparente não-movimento dos alunos nas plataformas wikis ou quaisquer outros recursos disponibilizados.

Nesta seção, estudaremos o caso do aluno Rubens. Contudo, este não é um caso isolado. Dos 18 alunos, sujeitos da pesquisa, 7 alunos, ou seja, 38% do total desse universo analisado, participam de maneiras distintas desse não-movimento. Esses não-movimentos caracterizam-se basicamente por uma grande relutância, e consequentemente, uma não participação nas *wikis*, ou cujas ocorrências são muito infrequentes e esporádicas.

Rubens opta por deixar a sua *wiki* inalterada e sem movimentos ao longo de toda a sua passagem pelas aulas de inglês. Ele inclusive pede para que as anotações de aula, as *Class Notes*, sejam enviadas para a sua caixa postal eletrônica. Em um relato ao professor, Rubens percebe que esse não-movimento causa um certo distanciamento com as práticas

sociais e culturais provocadas a partir do emprego das tecnologias digitais da informação e comunicação. Ao descrever e refletir sobre o emprego de aplicativos digitais de socialização por meio das redes sociais, neste caso o Facebook, pela esposa, Rubens percebe que antes dela começar a usar as redes sociais para se comunicar, ele possuía mais recursos para navegar nos ambientes digitais, mas que agora, é ela quem possui maior destreza em deslizar os dedos nas telas e dialogar com os conteúdos digitais.

Antes mesmo do início desta pesquisa, propriamente dita, esses não-movimentos provocados por alguns alunos eram episódios que desestabilizavam e desestabilizam as estruturas de controle e poder emaranhados na ecologia escolar, quando observados a partir de determinadas lentes e olhares, segundo o professor, participante da pesquisa.

A pesquisa etnográfica faz com que casos como esses também devam ser contemplados, e não descartados, mesmo que estejam, aparentemente, representados como um não-movimento, um não-acontecimento ou uma não-realização de algo que se espera, a partir de um olhar (de)marcado pelo outro. O universo de 38% de alunos nesta pesquisa, também é sinal de que esse não-movimento não é caracterizado como um não-movimento solitário e individual, esporádico dentro dessa ecologia social, o que poderia nos levar a conclusão de que esses não-movimentos ocorrem com uma frequência bastante regular e maior do que possamos imaginar.

O enigma desse não-movimento pode estar talvez inscrito no conceito de temporalidade (EMIRBAYER e MISCHE, 1998), a partir de uma recombinação entre os três elementos do *cordão tríade* da agência: *a iteração, a projetividade e a avaliação prática*, sem deixarmos de analisar a ecologia social na qual as orientações agênticas desses sujeitos da pesquisa encontram-se inseridas.

É necessário atentarmo-nos ao fato de que esses estudos e pesquisas individuais e as participações nas wikis por meio das postagens dos alunos são atividades voluntárias,

cujo objetivo é a avaliação de processos, individuais ou em grupo, e, portanto, desprovidas de uma contabilidade avaliativa, característica de sistemas de avaliação escolares.

Apesar de estes sujeitos estarem cientes de que encontram-se inseridos em um contexto claramente diferenciado, MEAD (1932, p.18) afirma que “as experiências passadas condicionam as ações presentes”, e o “*locus* primário da agência, na dimensão iteracional, reside na esquematização da experiência social, [cujos] esquemas [possuem características] corporais e afetivas e também padrões cognitivos” (EMIRBAYER e MISCHÉ, 1998, p.975). É preciso, entretanto, manter uma leitura mais abrangente desse contexto social e cultural, pois, apesar da presença da dimensão iteracional da agência, em que os sujeitos selecionam, reconhecem, localizam e implementam tais esquemas, as outras dimensões da agência, a projetiva e a avaliação prática também se encontram em movimentos dialogicamente coordenados.

Consequentemente, uma maior acuidade na observação e estudos desses não-movimentos, que a princípio sugerem uma “inércia” comportamental, pode nos levar a acreditar que, esses não-movimentos correspondam a “processos ativos que impliquem [em uma] reativação seletiva de estruturas existentes dentro de situações esperadas [por meio de] transações dinâmicas entre atores e situações”⁷⁴ (EMIRBAYER e MISCHÉ, 1998, p.976).

Alguns relatos deste professor descrevem alguns movimentos agênticos realizados por Rubens com o propósito de produzir esse não-movimento. Ao justificar o excesso de exposição às várias telas ao longo da semana em seu ambiente de trabalho, o discurso que esse aluno constrói relaciona-se com o desejo de se manter longe das mesmas em seu tempo fora do trabalho. Aparentemente, esse distanciamento, provocado por ele mesmo, é um dos

⁷⁴ active processes entailing selective reactivation of received structures within expected situations, dynamic transactions between actors and situations.

motivos pelos quais a esposa, segundo esse mesmo aluno, encontra-se mais familiarizada com os recursos das ferramentas digitais por usar as redes sociais com frequência.

O que é observado como um não-movimento, na verdade, é um movimento de orientação agêntica com a intenção de produzir esse não-movimento. Conquistado pelo aluno dentro dessa ecologia social na qual ele se encontra, ele faz uso dos recursos disponíveis, neste caso, recursos discursivos, ao expressar o seu desejo de não-movimento por, talvez, não se adequar às tecnologias digitais da informação e comunicação, sem que a dimensão projetiva contemple a produção desses estudos por meio de outras mídias, como o lápis e o papel, mas sim a produção do próprio não-movimento. “Na psicologia discursiva, qualquer ação é compreendida como sendo intencional, no sentido de que ela é uma resposta prática ao ambiente no qual o sujeito se encontra inserido, e que pressupõe uma resposta do outro⁷⁵” (ARNOLD e CLARKE, 2014, p.746).

Uma observação recorrente durante as aulas era a surpresa de Rubens, expressa em seus enunciados, em relação à facilidade com que o professor conseguia encontrar as informações que buscavam, muitas vezes, informações que Rubens havia pesquisado em outras telas, sem muito sucesso. Após alguns meses, essas buscas conjuntas na tela da lousa digital interativa fazem com que Rubens (re)construa a sua estratégia de pesquisa na rede mundial de computadores, que passou a se basear em uma indexação mais precisa por meio de palavras-chave. Coincidentemente, o aprendizado desses (Novos) Letramentos digitais provocou alguns impactos na orientação agêntica do aluno em sala de aula, com a contribuição de discussões baseadas em materiais pesquisados por ele e encontrados na rede mundial de computadores ou materiais produzidos por ele mesmo e a vontade de

⁷⁵ In discursive psychology, any action is understood as intentional in the sense that it is a practical response to one's environment and presupposes a response from other. (ARNOLD e CLARKE, 2014, p.746).

enfrentar alguns desafios na produção de conteúdos relacionados ao seu ambiente de trabalho.

Certamente, a *abordagem ecológica* da agência, seja neste contexto social e cultural específico, seja em quaisquer outros, contribui e possibilita uma orientação agêntica dos sujeitos envolvidos, de maneira a conquistá-la, como de fato ocorreu e ocorre com este e com outros alunos, segundo os movimentos construídos por ele(s) em interação com os outros sujeitos e por meio de e através do ambiente em que se encontram.

A conquista da agência depende da disponibilidade dos recursos econômicos, culturais e sociais presentes em uma ecologia particular. Nesse sentido, nós podemos dizer que a conquista da agência sempre resultará na interação dos esforços dos indivíduos, dos recursos disponíveis e fatores contextuais e estruturais, conforme eles se apresentam juntos, sempre em situações exclusivas e particulares. Por isso, metodologicamente, a abordagem ecológica para a compreensão da agência foca a atenção na configuração única [e exclusiva] desses fatores⁷⁶.

(BIESTA e TEDDER, 2007, p.137)

3.4.3. Alguns movimentos agênticos, propiciados pelas *wikis* e recursos digitais outros

A plataforma *wiki*, no contexto deste trabalho, surge de uma maneira bastante tímida e inicialmente ela é empregada apenas como um repositório das *Class Notes*, que antes eram compartilhadas por meio do correio eletrônico. Após um período de experimentação dos recursos e ferramentas disponíveis na plataforma *wiki*, o professor sugere aos alunos que eles tentem redesenhar a mesma, de maneira que, ao apropriarem-se dos conteúdos nela disponibilizados, a plataforma *wiki* pudesse servir de ferramenta mediadora entre os

⁷⁶ The achievement of agency depends on the availability of economic, cultural and social resources within a particular ecology. In this sense, we can say that the achievement of agency will always result from the interplay of individual efforts, available resources and contextual and structural factors as they come together in particular and, in a sense, always unique situations. Methodologically an ecological approach to understanding agency thus focuses the attention on the unique configuration of such factors. (BIESTA e TEDDER, 2007, p.137)

recursos existentes na rede mundial de computadores e seus conteúdos, pesquisados e estudados pelos alunos. Esse movimento proporcionaria um compartilhamento de resultados dos estudos individuais de cada aluno e as suas descobertas com os seus pares por meio da própria plataforma.

A observação dos movimentos empregados por alguns alunos e o emprego da plataforma wiki em seus estudos individuais (*homework*), refletem algumas orientações agênticas compartilhadas entre professor e alunos, e incorporam, ainda que timidamente, alguns letramentos que exploram outras linguagens por meio de movimentos decorrentes do modelo hipertextual (BIANCHINI, 1999) e multi-hipermodal (SIGNORINI, 2013).

Wiki 1 - índice da pasta homework (lição de casa)

Ao observarmos o índice desta pasta intitulada *homework* (lição de casa), é possível identificar uma imagem (linha 4), referente a fotos do café da manhã deste aluno, e um arquivo de áudio (linha 9), com duração de 2 minutos e 16 segundos, que discorre sobre as atividades deste aluno ao longo da semana, gravado em seu smartphone, conforme informação oferecida pelo aluno, e carregado na plataforma *wiki*. O compartilhamento

desses documentos de imagem e áudio em formato digital demonstram que o aluno possui os letramentos digitais necessários para realizar tais tarefas.

Entretanto, há dois movimentos que chamam a atenção de quem observa o que de fato, ocorre: o primeiro deles está relacionado ao fato de as mídias ainda continuarem separadas uma das outras, o documento de imagem contém somente a imagem e os documentos de textos tipográficos contêm somente textos escritos, mesmo que eles estejam relacionados ao mesmo tema e tenham sido produzidos em um mesmo momento; a segunda observação se relaciona ao arquivo de áudio que traz em seu conteúdo uma informação em que o enunciado gravado pelo aluno, entre os momentos 16 segundos e 23 segundos, diz: *“We will... I will starting... hãã... to read my test”*, o que nos faz concluir a existência de um texto escrito paralelo, o que torna essa gravação de áudio não um exercício de expressão oral, mas sim um exercício de leitura em voz alta.

É possível observar a destreza com que o aluno coloca em prática os seus conhecimentos relacionados ao letramento digital, como ele emprega as tecnologias digitais da informação e comunicação e as suas habilidades em relação ao emprego dos recursos tecnológicos oferecidos por essas ferramentas, no caso, o *smartphone* e a plataforma *wiki*, que são empregadas para a realização das tarefas.

A análise baseada apenas no índice desta pasta, presente nesta *wiki* sugere que as linguagens visual, escrita e auditiva, encontram-se isoladas e aparentemente, com base no áudio previamente estudado, o processo de construção de enunciados orais ainda é atravessada por processos de construção característicos de uma cultura grafocêntrica inseridos em contextos escolares.

Wiki 2 - pages & files, índice da wiki

Ao considerar o índice de toda a wiki deste aluno, a pasta *songs* (canções), abaixo, criada e modificada pelo aluno, sem a intervenção do professor, demonstra um movimento agêntico em que o conceito de temporalidade (EMIRBAYER e MISCHÉ, 1998) se encontra presente, com a escolha de uma letra de música a partir de escolhas pessoais (iteração), cujo motivo está relacionado com os conteúdos estruturais da língua, “pegar letras mais simples, expressões no passado e no particípio” (avaliação prática).

Wiki 3 - pasta SONGS, *Have you ever seen the rain?* (excerto)

Minha tradução dessa música. No arquivo em *word* vem a letra e a tradução oficial. O objetivo foi pegar letras mais simples e músicas de gosto pessoal para ter maior facilidade e se [sic] acostumar com novos vocabulários bem como expressões no passado e no particípio

Percebe-se também, pelo excerto acima transcrito, que o movimento agêntico deste aluno também dialoga com o terceiro elemento da *tríade cordal* (EMIRBAYER e MISCHE, 1998), a projetividade, quando o aluno escreve: “... para ter maior facilidade e *se* [sic] acostumar com novos vocabulários bem como expressões...”.

Entretanto, o documento anexado pelo aluno no formato *word* contempla apenas a letra da música, em sua versão tipográfica, deixando de lado o áudio da canção, propriamente dita, ou mesmo um vídeo clipe da performance do cantor, o qual poderia ter sido contemplado, uma vez que a plataforma *wiki* oferece ferramentas para que tais arquivos possam ser carregados e compartilhados.

A abordagem ecológica da agência (PRIESTLEY, BIESTA e ROBINSON, 2015) poderia auxiliar na compreensão desse não-movimento em direção ao compartilhamento ausente de documentos de áudio ou vídeo, neste caso, ou considerar que, as forças que regem os discursos hegemônicos escolares, façam com que este aluno desprenda-se de quaisquer linguagens que não contemplem a linguagem grafocêntrica, e ainda considere as outras linguagens como complementares ou aditivas, sem integrá-las em seu processo de construção de enunciados e textos.

A ecologia social e cultural, a partir da perspectiva do espaço físico escolar no qual o aluno se encontra inserido, oferece recursos para a realização de devires agênticos, com a existência de recursos materiais para que a agência possa ser conquistada e as propostas pedagógicas do professor com o foco na construção de um webcurrículo coletivo possa ocorrer.

Concomitantemente a essa ecologia social e cultural oferecida, há uma ecologia social e cultural outra, que dialoga com o conceito de temporalidade (EMIRBAYER e MISCHE, 1998), que o aluno carrega consigo. As experiências anteriores, a partir das ecologias sociais e culturais das quais ele fez e faz parte, auxiliam-no a criar os seus

próprios movimentos agênticos a partir dos elementos iteracionais, projetivos e de avaliação prática.

Desencadear movimentos diferenciados estaria relacionado com a possibilidade de tentar realizar outras leituras do mundo e observar, com uma visão mais crítica, o que de fato ocorre em ecologias sociais e culturais co-construídas, através de outras lentes.

A análise deste caso revela que, apesar de estar inserido em algumas interfaces da Cultura Digital, com a possibilidade de exposição às múltiplas combinações de linguagens, conforme o estilo hipertextual (BIANCHINI, 1999), o aluno ainda considera cada linguagem isoladamente e como se fossem independentes uma em relação às outras, em um modelo que se assemelha ao estilo sequencial ou hierárquico proposto por Bianchini (1999).

Um paralelismo poderia ser traçado entre os conceitos de práticas monolíngues e práticas translíngues a essas práticas de leitura e escrita de quem se encontra inserido no meio digital. As práticas monolíngues como aquelas realizadas a partir dos estilos sequencial e hierárquico (BIANCHINI, 1999), que mantêm a linearidade e sequência hierárquica dos processos de interação entre leitor e texto, e os estilos reticulado e hipertextual (BIACHINI, 1999), que oferecem maior flexibilidade e movimentos de interação entre os elementos constitutivos do processo de construção de sentidos e significados, aproximando-se um pouco mais das práticas translíngues.

Wiki 4 - estudo individual da aluna Regina

Este excerto da página *vocabulary* oferece um movimento para além da própria página por meio de links oferecidos, que conduzem o leitor às fontes de onde o material foi originalmente coletado.

Este é um primeiro movimento importante, ainda esteja centrado na linguagem tipográfica, pois ele oferece links e explora novos percursos e novos territórios, os sítios onde os enunciados foram encontrados, de maneira a contemplar outras linguagens por meio de outros movimentos, para além da representação grafocêntrica.

Esta movimentação exploratória e agêntica pode estar relacionada com a escolha, ainda que inconsciente, de um Método Cartográfico, que possibilita explorar uma transversalidade sem a busca por um eixo cartesiano do certo ou errado. Deleuze e Guattari (1975) descrevem a cartografia como um procedimento a ser praticado, e não para ser aplicado. Assim, “o método vai se fazendo no acompanhamento dos movimentos das subjetividades e dos territórios” (KASTRUP & BARROS, 2009, p.77). Por meio de possíveis articulações entre as repetições e as variações das ações e dos atos de aprender, as análises e reflexões podem provocar a consciência e, conseqüentemente, talvez, um

movimento de percepção e construção de novas subjetividades dentro dessas confluências caleidoscópicas de múltiplas linguagens desterritorializadas que participam das práticas translíngues em processos de Educação, ensino e aprendizagem de línguas.

Wiki 5 - percursos, descobertas e processos metacognitivos

Este outro excerto da página 2013 06 22 CN descreve as descobertas ocorridas pela aluna Sueli enquanto ela explorava a plataforma wiki e fazia os seus estudos individuais. A transcrição de sua narrativa, uma das práticas e estratégias empregadas pelo professor, ocorre simultaneamente à produção dos enunciados orais pelos alunos durante as aulas. A projeção da transcrição de seus enunciados na lousa digital interativa oferece a possibilidade de o aluno se localizar no interior de seu discurso, ao mesmo tempo em que estratégias outras são empregadas pelos alunos ao mesmo tempo em que falam e lêem, ao mesmo tempo em que lêem o que falam.

A reprodução de um trecho da página 2013 06 22 CN encontra-se abaixo,

I researched in English. I googled in English about 5 elements about feeling and I inserted other things. And I did the link, but this process took much time and I started last Saturday or Sunday I don't remember and I wanted to... want not... I didn't want to stop and I had ah... to do other things and... finish. If you start, you don't want to stop. About the link in the class note... It is fantastic!!! I had thought that that way was not good, not good... not productive... because I didn't know about the link... that process was not productive but now I am creating new pages and I for example, the... this... the intention is to each... in each class note put this link and organize faster.

excerto da página 2013 06 22 CN da aluna Sueli⁷⁷

O enunciado acima oferece ao leitor algumas pistas cartográficas sobre processos metacognitivos em construção, no qual a aluna relaciona os recursos oferecidos pela *wiki*, *“About the link in the class note... It is fantastic!!!”*, com as suas descobertas, *“I had thought that that way was not good, not good... not productive... because I didn't know about the link... that process was not productive but now I am creating new pages and...”*, e com os seus movimentos de estudos, *“the intention is to each... in each class note put this link and organize faster”*.

Percebe-se que os elementos da tríade cordal (EMIRBAYER e MISCHÉ, 1998), a iteração, *“I had thought that that way not good...”*, a projetividade, *“the intention is...”*, e avaliação prática, *“about the link in the class note... it is fantastic!!!”*, estão todos presentes em um único enunciado, e cujos movimentos agênticos também são propiciados a partir dos recursos descritos pela abordagem ecológica da agência (PRIESTLEY, BIESTA e ROBINSON, 2015).

A análise dos movimentos dessa seção, ainda que provenientes de estudos individualizados, caracterizam-se por descrever movimentos recorrentes nas wikis de todos os sujeitos da pesquisa. Entre eles, o movimento mais comum corresponde à centralidade oferecida à linguagem tipográfica e a sua característica linear, mesmo que o desejo de muitos seja a fluência oral. É também perceptível uma compartimentalização das

⁷⁷ Este excerto corresponde a uma transcrição da fala de Sueli durante a sua aula presencial.

linguagens em pastas bem definidas sem que sejam construídas páginas com a convergência das várias mídias com as suas diversas linguagens.

Apesar de as leituras de mundo realizadas por movimentos multi-hipermodais (SIGNORINI, 2013), fruto da convergência de mídias (JENKINS, 2007), propiciar a exposição de seus leitores-internautas a uma miríade de linguagens, como as imagens estáticas ou em movimento e o áudio que, antes do advento da Web 2.0, encontravam-se dispersas em diferentes mídias, mas que, de fato, sempre estiveram presentes em nossas vidas, e apesar de esse novo *ethos* oferecer oportunidades para que nós, sujeitos produzuários (BRUNS, 2007), possamos realizar movimentos agênticos com uma dinâmica e flexibilidade inexistentes até então, propiciadas por esse meio digital e os contextos sociais e culturais no qual nos encontramos inseridos, em um primeiro momento, encontramos-nos, aparentemente, imobilizados por práticas e visões de mundo que nos mantém de uma certa maneira atados às nossas experiências passadas.

“As mídias funcionam como interfaces entre linguagem, corpo e mundo. Elas posicionam a linguagem e o pensamento dentro e fora do corpo” (KERKHOVE, 2003, p.16), e como a bengala que deixa de ser um simples objeto e se torna uma das extensões físicas da mente (MERLEAU-PONTY, 1945, p.165), o emprego das tecnologias digitais da informação e comunicação atravessa por alguns momentos de experimentação midiática por estes alunos e professor, usuários que, por meio de seus movimentos agênticos poderão desterritorializar e reterritorializar espaços possivelmente ainda não descobertos.

3.5. As Arquiteturas Pedagógicas outras, os webcurrículos e as agências

“Fundamentalmente, a mudança é nas relações humanas de aprendizado”
(KALANTZIS e COPE, 2010)

Os Multiletramentos e Novos Letramentos contemplam a construção de relações humanas outras, e envolvem a necessidade de participações colaborativas em processos de aprendizagem em que outras maneiras de ser e de estar, em um mundo mediatizado pelas tecnologias digitais da informação e comunicação, possam, de fato, ocorrer.

Assim, as ecologias sociais e culturais nas quais professores e alunos se encontram, oferecem oportunidades de movimentos agênticos, a partir dos conceitos de abordagem ecológica da agência e do conceito de temporalidade, de maneira a, colaborativamente, possibilitar a construção de um webcurrículo coletivo, a partir de uma arquitetura pedagógica outra que ofereça aos alunos e professores possibilidades e oportunidades de percursos e movimentos que o ajudem a desterritorializar e reterritorializar seus conhecimentos.

As subseções que se seguem ilustram três momentos em que os movimentos agênticos de alunos e professor transformam concepções firmemente estabelecidas no cenário escolar.

3.5.1 Primeiro Ato, Cena 3, a personagem

(1:36) ... primeiro quando a gente teve a primeira aula eu esperava... tipo... eu tava acostumado com um jeito diferente de aprender o inglês, de ter aula, um negócio mais cheio de regras com ... seguindo a gramática, com o jeito certo... e aí quando você veio... e quando você me mostrou... eh... como você ia me ajudar a melhorar meu inglês pro teste e melhorar a minha forma de entender o inglês... tipo... eu achei muito inte⁷⁸... muito diferente... que era um negócio que saía das regras... era mais... mais amplo... e aí eu consegui... eu comecei a ver o inglês de outra forma... de uma forma mais eh.... de um jeito diferente... como se fosse de uma forma mais ampla, mais aberta e quando...

(RAUL, 07.12.2016)

Raul tinha como objetivo ser preparado para o *First Certificate of English*⁷⁹, e a primeira aula ocorre cerca de 4 meses antes da data do respectivo exame. Com um prazo relativamente curto, o professor chega à primeira aula com um plano de estudos, cuja agência contempla os conceitos de *temporalidade* e a sua *tríade cordal*: a iteração, a projetividade e a avaliação prática (MEAD, 1932; EMIRBAYER e MISCHÉ, 1998). A dimensão iteracional da agência desse professor contempla a sua experiência em preparar alunos para os exames de proficiência por meio de materiais específicos para o exame e a construção de estratégias para responder às questões; a dimensão projetiva da agência tem o foco nas performances qualitativas dos exercícios e simulados oferecidos, que, espera-se, ao longo do semestre, reverberem em melhoras em seus resultados quantitativos, com a finalidade de que Raul atinja o percentual de 60% de acerto para lograr a aprovação; e a avaliação prática, que surge com uma surpresa inesperada: uma habilidade bastante incipiente de Raul em se expressar oralmente.

Diante dessa realidade não esperada, a estratégia do professor é a de reconfigurar seus planos, uma delas é a de sugerir que Raul faça uso mais intensivo das práticas translingues em sua produção oral.

⁷⁸ Raul interrompe a palavra interessante no meio, e opta pela palavra diferente

⁷⁹ Exame de proficiência de Língua Inglesa oferecido pela University of Cambridge, Local Examinations Syndicate, correspondente ao nível B2 do Quadro Comum Europeu para Referência das Línguas. Informações adicionais disponíveis em: <http://www.cambridgeenglish.org/br/exams/first/> . Acesso em 01.04.2017.

A oferta de alguns exemplos de práticas translíngues e a explicação de como essas práticas poderiam ajudá-lo, em um primeiro momento, a manter uma certa fluência sem a necessidade de parar para pensar em palavras durante a produção de um enunciado foi considerada. Partiu-se do pressuposto de que, geralmente, a fluência é interrompida pela falta de um vocábulo específico, necessário para a construção do enunciado, e não por desconhecimento da gramática, como a falta de uma preposição ou uma dúvida entre quais tempos verbais empregar. Portanto, a interrupção da fluência oral pode ser consequência de um não saber lexical e a construção de enunciados por meio das práticas translíngues podem oferecer uma oportunidade ao aluno de se comunicar sem a perda da fluência que as práticas monolíngues, em um contexto de construção de enunciados, Educação, ensino e aprendizagem de Língua Inglesa, causam com bastante frequência. Em depoimento, durante a gravação em vídeo, Raul diz:

(2:40) ... eu consegui, eu comecei a ver o inglês de outra forma, de uma forma mais eh... de um jeito diferente como se fosse de uma forma mais ampla, mais aberta e quando... e você também me ajudou você falou que eu poderia usar o português para me ajudar a entender o inglês melhor e que eu acho que isso me ajudou muito porque sempre me falaram pra não usar o português porque achavam que isso poderia me atrapalhar, mas acabou me ajudando porque é o meu jeito... que eu penso, né? ... em português e me ajudou a entender melhor".
(depoimento do aluno Raul, 14 anos, em 07.12.2016)

(4:12) ... e também... eh... em relação a falar o inglês, falar em inglês que eu comecei a me sentir melhor porque eu eh... uma coisa que me ajudou muito foi eh... tentar as palavras que eu não sabia, poderia falar em... eh... algumas... as que eu não tinha... se eu não soubesse como falar de outra maneira... poderia falar elas em português. Depois você me falava o significado. Isso me ajudava muito porque assim eu conseguia... a conversa ia fluindo... sem eu ter que parar muito e aí no final eu acabei conseguindo falar eh... sem ter parado.
(depoimento do aluno Raul, 14 anos, em 07.12.2016)

A percepção que Raul descreve sobre as vantagens que as práticas translíngues oferecem a ele é marcada continuamente em praticamente todos os seus enunciados. O fato de ser capaz de empregá-las em seus discursos metalinguísticos e também descrever as suas

impressões como “experimentador” de construções linguísticas não imaginadas, além da execução desses movimentos ao longo do semestre, demonstra como as questões trazidas por Biesta e Tedder (2007), ao descrever a *abordagem ecológica* da agência se fazem presentes nesta narrativa.

Priestley, Biesta e Robinson (2015) fazem emergir um outro elemento na composição do conceito de agência⁸⁰ que são as crenças.

As crenças que os professores [e alunos] possuem não apenas tem um papel em como eles compreendem a situação em que se encontram como também oferecem um senso de direção às suas ações, o que faz com que dialogue com a dimensão projetiva da agência, [...] que emergem na forma de *aspirações*. A questão descritiva se relaciona com as crenças existentes; e as questões analíticas referem-se às origens dessas crenças, e o que os professores [e alunos] fazem com essas crenças e aspirações, e qual o papel dessas crenças e aspirações na conquista da agência⁸¹.

(PRIESTLEY, BIESTA e ROBINSON, 2015, p.38, grifo dos autores)

Entretanto, apenas a intenção deste professor, inserido no contexto desta pesquisa, com os recursos que ele disponibiliza não seriam capazes de causar transformações no aluno, de maneira a fazê-lo reconstruir os conceitos de línguas, a partir do ponto de vista monolíngue, e tentar praticá-las e aplicar em contextos fora de sala de aula, se alguma força não o fizesse se movimentar. Seria possível considerar alguns fatores externos, como o exame propriamente dito, ou a pressão social e cultural, mas esses fatores externos,

⁸⁰ Apesar de Priestley, Biesta e Robinson (2015) fazerem menção exclusivamente à agência do professor, os elementos constitutivos dos conceitos compartilhados por esses autores podem ser considerados em relação a quaisquer outros sujeitos, independentemente do contexto social e cultural no qual estes sujeitos estejam inscritos.

⁸¹ The beliefs that teachers have not only play a role in how they understand the situation they are in but also give their actions a sense of Direction – which has to do with the projective dimension of agency. Here, beliefs emerge in the form of [...] *aspirations*. [...] The more descriptive question as to which beliefs that teachers actually hold [...] The more analytical question as to where the beliefs that teachers hold come from [...] and what teachers do with their beliefs and aspirations and how these beliefs and aspirations play a role in the achievement of agency. (PRIESTLEY, BIESTA e ROBINSON, 2015, p.38, grifo dos autores)

isoladamente, também poderiam não ser capazes de provocar todos esses movimentos, se considerados de maneira isolada.

As crenças e aspirações, que podem ter um traçado paralelo à dimensão projetiva da agência de Emirbayer e Mische (1998), oferece forças para que professor e aluno tornem-se os seus próprios agentes da mudança, cujos movimentos desterritorializam ecologias sociais e culturais vigentes e reterritorializam ecologias sociais e culturais outras.

Ao longo de seu depoimento, Raul emprega a palavra ‘*amplo*’ com o sentido construído, de acordo com a versão do professor, de algum ‘inglês’ que antes não existia anteriormente. Ao ser questionado sobre o sentido que ele oferece à essa palavra, ele responde:

29:07 ... antes eu pensava em inglês como algo mais concreto mais eh... que tem um jeito certo e que é algo que tem que ser seguido e que é algo que eu vou ter uma frase e eu vou falar ela desse jeito e é assim que é. É assim que é a gramática e é assim que funciona. E esse amplo seria algo mais abstrato é algo que... eu vejo que o inglês... como é algo muito amplo, algo muito algo como... grande, algo onde caiba... onde cabe eh... bastante coisa e que eu posso... eu posso me utilizar do que tem neles, eu posso, tipo o inglês eu vejo como se fosse uma... não sei, uma... uma... eh... antes eu via como se fosse algo, não sei como explicar, de um jeito mais não sei... (*você pode fazer umas metáforas, Raul – eu fazia muito, eu faço muito isso*)⁸² ... antes eu via algo como tudo preso em alguma coisa, como se fosse uma bolha e eu uso essa bolha, pra... tem um jeito certo de usar – hoje eu vejo tipo como se não como se tivesse uma bolha, mas como se estivesse tudo espalhado... e que aí como se fosse uma... um lego, como se tivessem várias peças antes eu via tipo como algo já montado e hoje eu vejo como todas as peças espalhadas e eu posso pegando eu posso usando as peças que eu quiser para montar, para montar o que eu quiser. E ... é ... eu acho que dessa forma.

(depoimento do aluno Raul, 14 anos, em 07.12.2016)

É interessante notar que em um trecho anterior do depoimento, Raul começa uma narrativa que é interrompida com a fala: “eu não sei como fazer uma relação com o

⁸² Aqui o professor faz uma intervenção na fala do aluno com o objetivo de construir um scaffolding (VYGOTSKY, 1991), com o objetivo tácito de oferecer um auxílio na metalinguagem que o aluno cria em torno do conceito de ‘amplo’, empregado por ele.

inglês...”, e depois rapidamente retomada, na qual ele tenta reconstruir o seu entendimento sobre a noção de “organização e desorganização”, de acordo com o ponto de vista do professor.

18:27 ... e eu acho que a coisa que.... Ah, uma coisa que eu acho muito interessante em nossas aulas *em relação a organizada, desorganizada*, do que eu sempre imagino que você disse que você falou que algo... eh... que pode estar tudo bagunçado... mas não quer... eu não sei como explicar direito, mas que você... *que está tudo bagunçado mas você sabe onde tá onde está cada coisa, tá organizada*, e isso é uma coisa que eu tipo, que eu fiquei se... penso ah... sempre sobre isso e eu achei um negócio muito curioso porque eh... eh... eu não sei como fazer uma relação com o inglês mas... que eu também fiquei pensando assim no meu quarto se eu sabia as coisas tipo se estava tudo bagunçado se eu sabia onde é que as coisas estavam, pelo menos, eu descobri que não, que era mó desorganizado mesmo, mas que eu achei isso muito interessante, né? Dessa noção de organização... e... (*Tem mais gente que mexe no seu quarto?*⁸³)...

(depoimento do aluno Raul, 14 anos, em 07.12.2016)

Apesar de, o aluno dizer que não sabe como fazer uma relação com a Língua Inglesa, é necessário que tenhamos uma certa “organização linguística” dentro de uma “desorganização linguística” para que o ato de construção de enunciados ocorra, de fato. Metaforicamente, quando Raul comenta sobre a língua como as reconstruções com as peças de lego (29:07), ele poderia estar retomando a questão da “organização” e “desorganização”, que é perceptível em quaisquer situações que explorem ecologias sociais e culturais diversificadas.

E há uma mudança bastante profunda na atitude de Raul em relação ao seu próprio aprendizado de Língua Inglesa, quando ele diz,

⁸³ Ao término de sua fala, o professor faz esta pergunta ao aluno, por ele se considerar ‘desorganizado’ dentro desse conceito de organização e desorganização. O fato dele não conseguir encontrar o que procura em seu quarto, poderia ser fruto de outros fatores envolvidos, como outras pessoas que tirem os objetos dos locais em que ele deixou, como a mãe ou a diarista, e isso o faça ter que procurar pelo objeto que procura. “Tem mais gente que mexe no seu quarto?” perguntado pelo professor faz o aluno refletir sobre a ideia que o aluno tinha construído sobre si mesmo, de maneira a considerar outras possibilidades, sem, entretanto, oferecer uma resposta pronta.

7:30 ... nas aulas também, na... em relação a como você... eu não sei o jeito como eu via o inglês e como eu vejo agora. Antes o inglês era uma coisa que eu não gostava. Eu tentava faltar o máximo na escola. Eu não gostava nem um pouco por ser uma coisa muito formal e muito certinho. Eu não me... eu não me sentia muito bem, porque eu não conseguia decorar muito bem as regras e também era pra mim era uma coisa que você ficava eh... muito parada, muito chata, e aí você me mostrou o jeito você me mostrou eh... o jeito que você me mostrou o inglês de uma forma diferente fez com que eu gostasse mais, e hoje eu gosto e eu tenho vontade de aprender e melhorar o meu inglês que antes eu nem ligava.

(depoimento do aluno Raul, 14 anos, em 07.12.2016)

Ao refletir sobre os objetivos iniciais, a preparação para um exame de proficiência, e a análise dos depoimentos de Raul, percebe-se que as agências do professor e aluno produziram um efeito não planejado, a partir das realidades oferecidas, vividas e experimentadas ao longo das aulas, e fora delas, opções alternativas que Priesley, Biesta e Robinson (2015) descrevem como sendo a riqueza com as quais os movimentos agênticos possam florescer.

Os professores [e alunos] conquistam a agência quando são capazes de escolher entre diferentes opções, independentemente da situação em que se encontram, e são capazes de julgar qual opção é a mais desejável à luz de propósitos mais amplos da prática em que, e através da qual, eles agem. A Agência é restrita se essas opções forem limitadas. A agência não está presente se não houver opções para ações ou se o professor simplesmente seguir padrões rotineiros de comportamento habitual sem a consideração de alternativas⁸⁴.

(PRIESTLEY, BIELSTA e ROBINSON, 2015, p.141)

⁸⁴ teachers achieve agency when they are able to choose between different options in any given situation and are able to judge which option is the most desirable, in the light of the wider purposes of the practice in and through which they act. Agency is restricted if those options are limited. Agency is not present if there are no options for actions or if the teacher simply follows routinized patterns of habitual behavior with no consideration of alternatives. (PRIESTLEY, BIELSTA e ROBINSON, 2015, p.141)

3.5.2 Segundo Ato, Cena 27, *the Book Reader*

A protagonista deste segundo ato, cena 27, é uma adolescente, voraz devoradora de livros de ficção juvenil, e que, assim como a Emília, Marquesa de Rabicó, moradora do Sítio do Pica Pau Amarelo, que engoliu a pílula do doutor caramujo e destrambelhou a falar, ela, depois de um cruzeiro de férias, retornou falando em inglês e não parou mais.

Alguns caminhos processuais de aprendizado pelos quais ela transita ainda se revelam como um mistério para este professor-pesquisador. Durante os primeiros seis meses de aula, ela pouco falava. Depois que retornou de suas férias, não parou mais de falar. Também foi com essa aluna que algumas práticas translíngues foram formalizadas como práticas corriqueiras em sala de aula.

A partir de documentos coletados e estudados é possível traçar um possível percurso que tenha, talvez, desencadeado a agência de professor e aluna para que a inclusão explícita de algumas práticas translíngues ocorresse durante as aulas. Algumas das *Class Notes* analisadas podem oferecer algumas pistas para refletir como alguns determinados movimentos, possam talvez ter desencadeado as práticas translíngues a partir de uma prática inicialmente ainda sem nome, consentida, consciente e inconsciente, entre professor e aluna.

No excerto abaixo, cujos enunciados da aluna encontram-se em azul e as do professor em vermelho, é possível rascunhar algumas ideias de como a aula transcorria. Neste excerto, a aluna conta a história de Percy Jackson, e sua narrativa inclui palavras em Língua Portuguesa em meio de seus enunciados em Língua Inglesa.

CLASS NOTES 1 - 2014 10 14, excerto 1

1	It was good.
2	One of the my favorite personagem died and I stayed said and triste (frustrated) Character = personagem
3	Leo is a friend of Percy's. But in the end of the story/book this character resuscitated. In the middle of the book/story
4	Leo has a plan to derrotar Gaia (fight against) Gaia because she woke up/was waking up and in this plan ele soube que poderia morrer . Ele soube = ele ficou sabendo = learn he learned that he would die. Could – poderia
5	And he and Jason and Piper, who are his friends, went find a cura do medico (doctor's healing). They tried to find “the doctor's healing” and they found it and Leo pegou the doctor's healing for himself and...
6	Ele transformou o navio dele em um dragão e deu a cura pro dragão. Quando ele morreu o dragão injetou a cura nele e ele reviveu. He transformed his ship/vessel INTO a dragon and gave him the healing Power. When he died the dragon injected the doctor's healing in him and he resuscitated.
7	Uranus, who swallowed the babies, died. And the babies, the Titans grew up and tried to conquistar the world. Conquistar = conquer

Neste excerto, as intervenções do professor basicamente se resumem em oferecer as palavras que a aluna não soube dizer em inglês. Percebe-se que quando a intervenção imediata é possível, como em finais de frases ou orações, de maneira a não interromper a fluência oral da aluna, ela ocorre, e está representada pelos parênteses. Quando a palavra se encontra no meio da frase, a tradução é oferecida somente após o término do enunciado da aluna.

Dentre os blocos destacados, aparentemente, apenas no bloco 6 possui características distinta dos demais. Nele a aluna constrói a sua narrativa em Língua Portuguesa, para em seguida, junto com o professor, traduzirem para a Língua Inglesa. Talvez, práticas recorrentes como essa do bloco 6 foram o que a motivaram, em uma determinada aula, a partir de seu próprio movimento agêntico, a perguntar para o professor: “Eu posso contar [a história do livro] primeiro em português”?

A sua intenção era contar sobre um dos livros que havia lido, e o professor acena positivamente com a cabeça, e ela inicia a sua narrativa em Língua Portuguesa. Em seguida,

o professor diz: “OK... Now let’s try in English”! e a aluna, prontamente, inicia a sua narrativa em Língua Inglesa, mesclando, quando não sabe, palavras em Língua Portuguesa no meio da frase em inglês.

CLASS NOTES 2 - 2015 10 30, excerto 2a

1	I bought a new book – Sol e Tormenta. In the beginning – it is the second. Sombra e Ossos.
2	This eu vou explicar em português primeiro: é assim
3	tem 2 amigos que são órfãos por causa que aconteceu uma guerra, o nome do lugar eu acho que é raveca eles são órfãos... não é que tem magia, controla o fogo o agua, matar com a força de matar, ou habilidade de construção muito grande tem um cara que é o dar... tem vários poderes e não tem ninguém que tem os poderes dele. A menina e o menino são comuns e estão em guerra e está dividido em 2 porque e tem uma parte do país que tem sombra e em um mostro – quando eles estão no meio da sombra, eles são atacados, e a menina descobre que é uma conjugadora do sol... o dela é uma salvação, dai eles levam ela até o dark... dai vai indo assim a história mas no final do darkling.. é o malvado ele quer usar as habilidades dela para ampliar a escuridão e ela foge. The boy helps her run away

Entre o excerto 1 e o excerto 2, há um intervalo temporal de aproximadamente um ano, e a observação do bloco 2a, “This eu vou explicar em português primeiro: é assim...”, mostra que a aluna se encontra confortavelmente inserida dentro dessa ecologia escolar, sociale cultural e sente-se a vontade com essa prática de narrar primeiro em Língua Portuguesa e depois recontar o enredo em Língua Inglesa.

Este contar e recontar em línguas distintas faz com que

... o aprendiz seja um criador de significados, um designer que trabalha com recursos semânticos disponíveis, e alguém que está sempre redesenhando o mundo do significado. No processo de redesenho, eles adicionam algo de sua identidade. Eles redesenham o mundo e eles próprios⁸⁵.

(KALANTZIS e COPE, 2010)

⁸⁵ The learner is a maker of meaning, a designer who works with available semantic resources, but who is nevertheless forever redesigning the world of meaning. In the process of redesign, they are adding something of their identity. They redesign the world and themselves. (KALANTZIS e COPE, 2010)

CLASS NOTES 3 - 2015 10 30, excerto 2b

1	There is 2 friends and they are orphans and because the war. And the country that they live some people have abilities special abilities like cure and controlar (control) fire / fire control, eh..
2	and in this country have a place there is darkness and in the darkness have monster and the boy and the girl have to atravessar the darkness with the army but when they are atravessando (palavras cruzadas, do you know the word? – crossword? Cross?) they are crossing and they are attacked and the girl made light and they discover that she is a conjuradora do sol .
3	So they (levam? Levar, is like pegar) – (I nod YES!) so they take her to the darkling and the darkling the powerful, the most powerful in the world and the darkling take her to the palace to train because he says that she will help him to save the country and acabar com a escuridão .
4	End with the darkness. But in the end he is not good and he wants to aumentar (increase) he wants to increase the darkness, so she run away with the boy.
5	The girl and the boy run away in a ship and they are disfarçados (disguised) porque eles não podem ser descobertos... and they go to another country and start live there. Porque eles não podem ser descobertos... Because they can't be... Descobrir – there is a TV channel about animals and nature.... Discovery? And the verb? Discover? Discovered? Porque eles não podem ser descobertos... Because they can't be discovered.
6	Darkling will find them but they will run away again and they then they will come back and end with the darkness.
7	What is the issue about the darkness? The power of the darkling is the darkness. He makes darkness. It is like control the shadows he controls the shadows and makes/creates the darkness. I think that is it.
8	Because no one else can create the darkness and no one else can create light because without the light they can't derrotar /win darkling, but now there is the girl who creates light. There is a place is not good to live because it is not there is bad – there is a boy everybody thinks they are common, but they try to save the world.

No decorrer desta narrativa em Língua Inglesa, o professor realiza algumas intervenções, como no bloco 1, em que ela diz controlar, e ele oferece a palavra *control*, e ela diz *fire*, para prontamente reorganizar as palavras e dizer *fire control*.

Este é um momento de análise interessante, pois é perceptível que as duas línguas se sobrepõem e estão trabalhando conjuntamente. Se a aluna estivesse pensando somente em português, ela não reorganizaria as palavras. Caso estivesse pensando somente a partir da estrutura sintática da Língua Inglesa, não seria possível que, talvez ela dissesse algo parecido com *fire controle*? “O que é mais importante é que falantes e escritores negociam

essas normas em relação aos seus repertórios e práticas translíngues” (CANAGARAJAH, 2013, p.9), além de “mostrarem estratégias de monitoramento que sugerem cuidado no uso da língua e sensibilidade em relação às normas e convenções dos outros” (CANAGARAJAH, 2013, p.105).

Nos blocos 2 a 5 há outros momentos em que palavras em Língua Portuguesa são intercaladas nas frases em Língua Inglesa, com as intervenções pontuais do professor. Entretanto, um movimento interessante surge quando os dois textos são comparados:

CLASS NOTES 4 - 2015 10 30, excerto 3

<p>I bought a new book – Sol e Tormenta. In the beginning – it is the second. Sombra e Ossos. This eu vou explicar em português primeiro: é assim tem 2 amigos que são órfãos por causa que aconteceu uma guerra, o nome do lugar eu acho que é raveca eles são órfãos... não é que tem magia, controla o fogo o agua, matar com a força de matar, ou habilidade de construção muito grande tem um cara que é o dar... tem vários poderes e não tem ninguém que tem os poderes dele. A menina e o menino são comuns e estão em guerra e está dividido em 2 porque e tem uma parte do país que tem sombra e em um mostro – quando eles estão no meio da sombra, eles são atacados, e a menina descobre que é uma conjuradora do sol... o dela é uma salvação, dai eles levam ela até o dark... dai vai indo assim a história mas no final do darkling.. é o malvado ele quer usar as habilidades dela para ampliar a escuridão e ela foge. The boy helps her run away</p>	<p>There is 2 friends and they are orphans and because the war. And the country that they live some people have abilities special abilities like cure and fire control, eh.. and in this country have a place there is darkness and in the darkness have monster and the boy and the girl have to atravessar the darkness with the army but when they are atravessando they are crossing and they are attacked and the girl made light and they discover that she is a conjuradora do sol. So they (levam? Levar, is like pegar) so they take her to the darkling and the darkling the powersful, the most powerful in the world and the darkling take her to the palace to train because he says that she will help him to save the country and acabar com a escuridão. End with the darkness. But in the end he is not good and he wants to aumentar (increase) he wants to increase the darkness, so she run away with the boy. The girl and the boy run away in a ship and they are disfarçados (disguised) porque eles não podem ser descobertos... and they go to another country and start live there. Because they can't be discovered. Darkling will find them but they will run away again and they then they will come back and end with the darkness. The power of the darkling is the darkness. He makes darkness. It is like control the shadows he controls the shadows and makes/creates the darkness. I think that is it. Because no one else can create the darkness and no one else can create light because without the light they can't derrotar/win darkling, but now there is the girl who creates light. There is a place is not good to live because it is not there is bad – there is a boy everybody thinks they are common, but they try to save the world.</p>
--	---

O primeiro texto, oferecido em Língua Portuguesa possui 187 palavras, e o texto em Língua Inglesa, 322 palavras, um acréscimo de 72% em relação à sua primeira narrativa, o que demonstra que esse processo de narrar os livros primeiro em Língua Portuguesa e depois recontar em Língua Inglesa não está relacionado com as suas habilidades de tradução do texto inicial, mas sim com algo que ainda não sabemos o que poderia ser, pois “a translíngua vai além do conceito de duas línguas a partir da soma de um bilinguismo

ou de interdependência⁸⁶” (GARCIA e WEI, 2014, p.20). Isso faz com que “a habilidade dos falantes [translúngues] transcendam as línguas, considerando as diversas línguas que formam os seus repertórios como um sistema integrado⁸⁷” (CANAGARAJAH, 2011, p.401).

3.5.3 Terceiro Ato, Cena 15, O coco e a bala 7 Belo

As cortinas se abrem para este primeiro ato, cena 15. O desafio apresentado aos atores adolescentes é filmar a abertura de um coco verde com duas balas 7 Belo e coletar, em um copo de vidro, a água contida em seu interior.

A atividade se inicia com a visualização de um vídeo postado, em Língua Portuguesa, no Youtube e também disponível no site www.manualdomundo.com.br. O vídeo descreve o processo em que o protagonista abre um coco verde com duas balas 7 Belo ao mesmo tempo em que explica os processos necessários para que a ação tenha o efeito desejado. Posteriormente, é oferecida uma explicação científica com o objetivo de fazer o vídeo espectador compreender os elementos e fatores físicos do coco e da bala 7 Belo que possibilitam a abertura do coco por meio de um movimento um tanto quanto inusitado aos nossos olhos, corpos e mentes, enquanto as cenas prosseguem na tela.

Após a visualização do vídeo, a sequência planejada pelo professor contemplava alguns ensaios linguísticos e gestuais com os alunos, com a finalidade de, posteriormente, gravarem, em formato de vídeo, a mesma experiência assistida neste canal do YouTube.

⁸⁶ Translanguaging goes beyond the concept of the two languages of additive bilingualism or interdependence. (GARCIA e WEI, 2014, p.20)

⁸⁷ The ability of multilingual speakers to shuttle between languages, treating the diverse languages that form their repertoire as an integrated system. (CANAGARAJAH, 2011, p.401)

Entretanto, ante a relutância em não quererem realizar um ensaio prévio, das linguagens orais e gestuais, e a ânsia em iniciar imediatamente as gravações, o professor resolve acatar a vontade dos alunos e as gravações se iniciam.

Figura 15 - *www.manualdomundo.com.br*

Surpreendentemente, conforme essa sequência didática colaborativa avança, o que era para ser uma gravação do vídeo propriamente dita, torna-se uma espécie de ensaio linguístico e gestual.

Um dos alunos-atores sempre que percebe que cometeu algum deslize linguístico pede para que a filmagem seja interrompida e toda a ação se inicie novamente. E a cada reinício de gravação, a linguagem verbal e gestual deste aluno-ator vai sendo reelaborada, sem um planejamento prévio, mas certamente em pleno movimento em sua mente.

Em sua quarta tentativa, ele pede que a gravação se inicie com ele ainda de costas para a câmera. Ao ser avisado de que a câmera está gravando, ele atira o coco para cima,

gira o seu corpo 180°, pega o coco em suas mãos e inicia a introdução do texto oral da cena em questão.

A descrição dessa sequência didática, que contempla as interações e os movimentos agênticos de alunos e professor, pode ser caracterizada como o contexto no qual a Geração Participativa (KALANTZIS e COPE, 2010) elaboram, compartilham e resolvem os problemas a ela apresentados.

A Geração P, participativa, que se acostumou a ser um personagem nas histórias de videogames, onde eles desempenham um papel em como a história termina [...] faz as suas próprias listas de reprodução para os seus iPods, e se alfabetizam escrevendo em seu tempo livre - no Facebook, twitter, blogs e até mesmo mensagens de texto, ao mesmo tempo em que surfam centenas de canais, ou os milhões de vídeos no YouTube, ou faz seus próprios Vídeos - nos celulares, e os carrega no YouTube. Os melhores trabalhadores hoje e no futuro próximo serão aqueles que participam, que resolvem problemas, que inovam, que são tomadores de risco, que são criativos⁸⁸.

(KALANTZIS e COPE, 2010)

Após o término das gravações, com a abertura do coco e a coleta de sua água, o vídeo gravado é assistido pelos alunos, que realizam comentários sobre as linguagens empregadas, as brincadeiras realizadas com a pronúncia de determinadas palavras, como *cock nut*, ao invés de *coconut*, e os gestos ao longo do vídeo, assim como comentários sobre o esforço necessário para moldar a bala 7 Belo e retirar a mesmo após ficar incrustada na casca do coco verde.

Percebe-se ao final da atividade que, apesar de a sequência didática não ter ocorrido conforme planejada pelo professor, a arquitetura pedagógica previamente formulada, de

⁸⁸ ... the Generation P, for Participatory, who has become used to being a character in the stories of video games, where they play a part in how the story ends. Generation P makes their own playlists for their iPods, and becomes literate by writing in their spare time – on Facebook, twitter, blogs and even text messaging, who also surfs hundreds of channels, or the millions of videos on YouTube, or makes their own videos – on the phones, even, and uploads them to YouTube. The best workers today and in the near future will be the ones who participate, who solve problems, who innovate, who are risk takers, who are creative. (KALANTZIS e COPE, 2010)

fato, tornou-se realidade, provocada e realizada por outros movimentos agênticos. As negociações realizadas provocaram o emprego sistemático da filmadora durante as gravações, movimentos que, na verdade, correspondiam aos ensaios inicialmente planejados pelo professor.

A construção dos enunciados, contemplada com as elaborações linguísticas e gestuais, ocorre durante as gravações (ensaios), propriamente ditas, e a avaliação de todo o processo ocorre no momento em que os alunos assistem ao trabalho realizado pelos mesmos e a avalia, do ponto de vista linguístico e gestual, assim como as reflexões diante das dificuldades enfrentadas no decorrer da própria gravação, ação.

A partir dessa perspectiva co-construída, Newman e Holzman (1993⁸⁹, apud LOBMAN, 2010) consideram a Zona de Desenvolvimento Proximal (VYGOTSKY, 1991) como uma atividade criativa e improvisada.

É a atividade de pessoas criando ambientes em que crianças [e adultos] possam correr riscos, cometer erros, e ajudar um ao outro a fazer o que eles ainda não sabem como fazer. Mais do que ser uma ferramenta para aprender informações esparsas, “a Zona de Desenvolvimento Proximal é um elemento em constante emergência e continuamente mudando a ‘distância’ entre o ser e o tornar-se” (HOLZMAN, 2009⁹⁰, apud LOBMAN, 2010, p.202)

(LOBMAN, 2010, p.202)

É novamente perceptível o emprego da Língua Portuguesa, participante e presente em mais um momento pedagógico com alguns sujeitos da pesquisa. A apresentação do vídeo em Língua Portuguesa, na verdade, serve como um elemento mediador, o scaffolding (VYGOTSKY, 1991) para que as atividades seguintes, conforme a arquitetura pedagógica planejada da aula, possam ser realizadas em Língua Inglesa.

⁸⁹ NEWMAN, F; HOLZMAN, L. (1993) **Lev Vygotsky: revolutionary scientist**. New York, Routledge.

⁹⁰ HOLZMAN, L. (2009) **Vygotsky at work and play**. London, Routledge.

Ao longo desta sequência didática a relevância da língua empregada no vídeo é minimizada ante as leituras das outras linguagens presentes na sequência de imagens assistidas. De fato, o protagonista poderia estar se expressando em quaisquer línguas. Não é a língua empregada, mas sim as várias linguagens presentes no vídeo assistido, e as leituras realizadas por aqueles vídeo-espectadores, que auxiliam a construção dos processos mentais e constroem os scaffoldings de maneira a oferecer oportunidades de transposição de uma Zona de Desenvolvimento Proximal e alcançar uma Zona de Desenvolvimento Real outra (VYGOTSKY, 1991).

3.6. Recapitulando 3

Este terceiro capítulo oferece a perspectiva a partir de olhares e movimentos centrados e realizados por alunos, agentes de seus próprios processos de aprendizado. A primeira seção elabora a concepção de agência a partir dos conceitos de temporalidade e da abordagem ecológica da agência. A segunda seção oferece uma reflexão sobre as práticas translíngues e como elas auxiliam na construção de enunciados e em processos de Educação, ensino e aprendizagem de línguas. A terceira seção traz alguns exemplos de operacionalização dessas agências, a partir das perspectivas psicológicas, sociais e culturais. A quarta seção apresenta três estudos de casos que ilustram as reflexões e agências de alunos adolescentes que se reconstroem como aprendizes de línguas por meio de práticas translíngues e o emprego das ferramentas digitais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Só escrevemos na extremidade de nosso próprio saber, nesta ponta extrema que separa nosso saber e nossa ignorância *e que transforma um no outro* (DELEUZE, 2006, p.18, grifo do autor)

Um recorte temporal se faz necessário para que o presente estudo possa ter a sua ruptura marcada, uma conclusão finalizada. Entretanto, projetos de vida fazem parte de um continuum espiralado de aprendizagem em constantes processos de reconstrução e redesenhos, razão pela qual, se não forem construídos pelo pesquisador, raramente percebemos esses momentos de ruptura ou finalização.

Esse trabalho iniciou-se com o propósito de estudar o emprego das tecnologias digitais da informação e comunicação a partir da incorporação da lousa digital interativa em sala de aula, e posteriormente, ante a necessidade de expansão de olhares e leituras do mundo para além das molduras da lousa digital interativa, uma das propostas encontradas foi o emprego das plataformas wikis e suas ferramentas, com as quais alunos e professor realizavam alguns experimentos no período em que se iniciou esse estudo.

Ao longo dessa trajetória, a centralidade desse trabalho, marcada pela presença das tecnologias digitais da informação e comunicação, assume novos contornos, outros *insights*, frutos de leituras e discussões com variados pares. As tecnologias digitais da informação e comunicação, inicialmente detentora de um papel central em sala de aula, cede o seu espaço para que os sujeitos dessa pesquisa, professor e alunos, tornem-se os protagonistas de seus próprios movimentos agênticos.

A partir da observação das interações entre os sujeitos da pesquisa e o emprego das ferramentas e recursos disponibilizados pelas tecnologias digitais da informação e comunicação, a pesquisa foi reconstruída, reconstituída com o objetivo de investigar os

processos de co-construção dos webcurrículos coletivos, cujos movimentos foram narrados por meio das descrições de alguns estudos de caso, como o emprego das imagens dos relógios (Capítulo 2), disponibilizados no Google Imagens, e as expansões advindas dos interesses de alunos e professor, ao expandir os seus conteúdos para muito além do simples dizer as horas. Ainda no Capítulo 2, a partir da vontade de um aluno em querer narrar a sua participação em um evento ciclístico, os movimentos webcurriculares empregam as ferramentas de mecanismos de buscas, a visita ao sítio www.tourdefrance.fr, complementados por visitas aos perfis desse aluno nas redes sociais, assim como os cliques que dirigiram para os perfis de alguns de seus companheiros de competição, em que as Línguas Portuguesa e Inglesa e as outras linguagens participam conjuntamente nos processos de construção de sentidos e significados por meio de práticas translíngues.

A partir de observações realizadas em sala de aula, documentadas por meio de gravações de vídeos, os movimentos realizados por alunos nas plataformas wikis e suas contribuições, enriquecidas por entrevistas individuais e análises, a construção de dados desta pesquisa etnográfica começou a se configurar em torno desses dois temas: os webcurrículos coletivos e as agências de alunos e professor, com o propósito de sintonizar os dados às propostas da pesquisa etnográfica, que é caracterizada pela construção de dados que formam, deformam e transformam a pesquisa propriamente dita.

Assim, a partir da necessidade de busca por elementos aglutinadores que descrevessem a percepção do olhar do etnógrafo pesquisador e os sentidos e significados advindos dessa construção semiótica, de olhares, de enunciados, de dados, surge a proposta de investigar a co-construção de webcurrículos coletivos.

A escassez de pesquisas que apresentassem propostas com conteúdos e objetivos de integração das tecnologias digitais da informação e comunicação em currículos coletivos de Língua Inglesa ofereceu a possibilidade de explorar a construção de sentidos e

significados e auxiliou no estabelecimento das bases de construção de dados deste trabalho por meio das agências e das co-construções de webcurrículos coletivos.

Embora os conteúdos presentes na rede mundial de computadores, conforme apresentados ao longo da pesquisa, não tenham sido elaborados com o objetivo tácito de ensinar uma língua, a maneira como o professor realiza as tarefas de construção de sentidos, significados e conhecimento, coordenadas com os olhos de seus alunos e o deslizar de dedos, cria e recria composições caleidoscópicas entre as janelas que vão sendo abertas, um dos elementos chaves do webcurrículo.

Talvez esses movimentos agênticos naturalizados pelo professor em sala de aula, cuja mediação ocorre por meio das tecnologias digitais da informação e comunicação, de maneira a tornar reais as pesquisas realizadas em sala de aula, a abertura de novas janelas, a navegação em tempo real e o emprego de diversas linguagens além das práticas translíngues, tenham provocado os primeiros movimentos discentes na co-construção do webcurrículo coletivo que culminaram com a exteriorização de seus *smartphones*, computadores e *tablets* de seus bolsos e mochilas.

A proposta de práticas translíngues sugerida pela discente ávida devoradora de livros, cuja descrição é realizada pelo professor como sendo uma iniciativa da própria aluna, pode ser observada, a partir dos olhos deste pesquisador etnógrafo, como sendo, de fato, práticas translíngues recorrentes nos movimentos agênticos do professor, frequentes em praticamente todas as aulas observadas. As combinações entre as Línguas Portuguesa e Inglesa e outras linguagens são empregadas em diversos momentos ao longo de cada aula, conforme narrado pelo próprio professor como sendo parte de repertórios e recursos semióticos, práticas translíngues e pedagógicas com objetivos diversos.

O diálogo entre professor e aluno realizado por meio de um aplicativo de mensagens eletrônicas disponíveis para *smartphones*, oferece um exemplo em que a mudança de código linguístico, da Língua Inglesa para a Língua Portuguesa, ocorre imediatamente após a percepção do professor das necessidades e limitações do aluno, tanto do ponto de vista linguístico como emocional, além do emprego de outras linguagens, como os *emoticons*, característicos desse gênero discursivo, que auxiliam na construção de outros sentidos e significados ao texto gráfico.

Entretanto, foi somente após a explicitação da proposta translíngue realizada por essa aluna que tais práticas adquirem novos contornos em sala de aula. O compartilhamento dessas práticas em sala de aula com outros alunos, em outras ecologias sociais, enriquece as experiências e amadurece as perspectivas teóricas que acabam encontrando respaldo na literatura estudada.

Ao finalizar a construção de dados desta pesquisa etnográfica e ao retomar as perguntas iniciais da pesquisa, é possível verificar que a primeira pergunta⁹¹, sobre a possibilidade de identificar processos de co-construções webcurriculares a partir dos conteúdos presentes na rede mundial de computadores, tornou-se realidade a partir da análise e reflexão dos dados construídos e descritos ao longo de toda essa dissertação e que é atravessada por movimentos agênticos dos sujeitos da pesquisa.

Os materiais disponibilizados pelo Google Imagens são amplamente empregados. Ainda que nem sempre tenham um objetivo tácito de expandir o tema, como as imagens dos relógios que foram inicialmente planejadas apenas para ensinar as horas, o mesmo conjunto de imagens serviu de mote para que outros léxicos fossem ensinados e aprendidos a partir de uma necessidade que surge devido à maneira como tal material foi apresentado

⁹¹ Que tipos de co-construções webcurriculares seriam possíveis a partir dos conteúdos presentes na rede mundial de computadores em um curso de língua inglesa?

por meio de um oferecimento de opções aos alunos de qual relógio eles gostariam de dizer as horas, um movimento semelhante ocorrido no estudo do tema *breakfast*, café da manhã, que serviu de inspiração para refletir sobre os conjuntos sêmicos de léxicos que supostamente temos em nosso imaginário como fixos e imutáveis. Contrastá-los criticamente com os estímulos visuais que surgem nas quatro telas estimulam outros letramentos, como o visual, o social e o cultural de maneira a estimular a reflexão sobre quem somos e quem queremos ser, e também fazer-nos revisitar um suposto conhecimento sobre os signos linguísticos e seus processos de construção de sentidos e significados.

Apesar dos recortes realizados ao longo deste trabalho, construindo os dados de maneira a organizar os estudos de cada caso, de cada momento pedagógico, de acordo com as análises e reflexões desejadas, é preciso ater-nos ao fato de que as relações entre sujeitos, recursos e ferramentas oferecidas pelas tecnologias digitais da informação e comunicação na construção de webcurrículos coletivos em um curso de língua inglesa, a segunda pergunta⁹² da pesquisa, permeiam toda a pesquisa.

Múltiplos são os movimentos de integração das telas a partir dos desejos dos sujeitos em construir sentidos e significados aos seus discursos e enunciados. As relações entre sujeitos, recursos e ferramentas digitais são co-construídas imbricadas aos processos de co-construção dos webcurrículos coletivos, em movimentos caleidoscópicos de reorganizações relacionais, representadas por espirais de aprendizado (MORIN, 2011), que empregam as ferramentas e recursos das tecnologias digitais da informação e comunicação por meio de processos relacionais criados pelos sujeitos da pesquisa.

Tais movimentos relacionais podem ser observados ao longo da análise e reflexão do tema que circunda a maratona ciclística, com a visita ao sítio www.tourdefrance.fr, cujo

⁹² Quais as relações entre sujeitos, recursos e ferramentas oferecidas pelas tecnologias digitais da informação e comunicação na construção de webcurrículos coletivos em um curso de língua inglesa?

movimento é realizado pelo professor com o objetivo de pesquisar os léxicos necessários para a construção discursiva e enunciativa pelo aluno, cujo aprendizado ocorre simultaneamente para professor e alunos. A construção discursiva e enunciativa deste aluno ciclista o movimento por páginas do Facebook, seu e de seus companheiros de maratona, por outros sites de maratonas ciclísticas de maneira a construir uma narrativa acerca das experiências vividas por este aluno, assim como a busca por elementos linguísticos e visuais necessários para a construção discursiva e enunciativa desejada em concordância com as práticas translíngues de elaboração de discursos e enunciados a partir da combinação de múltiplas linguagens.

A elaboração de discursos e enunciados por meio de práticas translíngues: línguas e linguagens, corpo e mente, ocorre com a abertura das lentes de uma filmadora em uma aula-experimento cuja proposta é a abertura de um coco verde com duas balas 7Belo. Um movimento que se inicia com a abertura de uma tela no canal do YouTube e insere os alunos, seus corpos e mentes, no interior de outras telas, da filmadora e posteriormente, a tela do computador, tablet ou smartphone por meio do carregamento do vídeo no YouTube.

É interessante lembrar que o planejamento inicial do professor que incluía alguns ensaios antes da filmagem propriamente dita foi rearticulado pelo aluno ante a presença da filmadora. A lente urgia esse movimento de captura pela tela. Enquanto o aluno visualizava, em sua mente, seus movimentos no interior da tela, o professor tentava enquadrar os planos mentais arquitetados pelo aluno que co-constrói com o professor a concretização dos objetivos inicialmente propostos. Juntos, professor e aluno trabalharam na realização de uma tarefa que tomava novos contornos devido à presença de algumas telas.

Este *estar* integrado com as tecnologias digitais da informação e comunicação é a essência dos conceitos de webcurrículos (ALMEIDA, 2014), e esta integração entre sujeitos, ferramentas e seus recursos, concomitantemente à construção de um olhar

questionador de discursos hegemônicos pode direcionar os nossos olhares em direção a uma relação criativa de uso das ferramentas e recursos das tecnologias digitais da informação e comunicação.

As relações criativas surgem no momento em que os recursos presentes na ecologia social, cultural e material daquele movimento possam propiciar outras co-construções relacionais entre sujeitos e entre sujeitos e as suas ferramentas. É preciso que nesse movimento de uso das ferramentas e de seus recursos, os mesmos tenham as suas funções recriadas por seus usuários, como descreve Deleuze (1979) ao falar sobre a caixa de ferramentas. Deleuze ilustra as relações de construção e co-construção de conhecimento, teorias outras a serem feitas, a partir dessa relação com as ferramentas, empregando-as de maneira a suprir as necessidades de quem as utiliza.

"uma teoria é como uma caixa de ferramentas. Nada tem a ver com o significante. É preciso que sirva, é preciso que funcione. E não para si mesma. Se não há pessoas para utilizá-la, a começar pelo próprio teórico que deixa então de ser teórico, é que ela não vale nada ou que o momento ainda não chegou. Não se refaz uma teoria, fazem-se outras; há outras a serem feitas."⁹³
(DELEUZE e FOUCAULT, 1979, p.71)

Apesar das tentativas em tornar esta pesquisa didaticamente mais organizada, é perceptível a presença de um emaranhado que insiste em integrar as ferramentas e os recursos das tecnologias digitais da informação e comunicação com as múltiplas linguagens e seus processos de produções translíngues de enunciados que dialogam com processos de co-construção de webcurrículos coletivos. Contemplam também movimentos relacionais entre a pesquisa, propriamente dita, as teorias que constroem os seus alicerces, os sujeitos da pesquisa, as ferramentas e suas agências. Contemplar cada uma de suas partes

⁹³ Enunciado, cuja autoria é de Gilles Deleuze, em uma entrevista realizada com Michel Foucault in: FOUCAULT, Michel (1979) *Microfísica do Poder*, Rio de Janeiro, Graal.

separadamente ou em conjuntos simplificados é uma artificialidade construída por este pesquisador com o propósito de adequar a escrita ao gênero em questão, razão pela qual os temas da agência e das práticas translíngues, cujas referências encontram-se presentes na construção da terceira pergunta⁹⁴ desta pesquisa e são o foco de todo o capítulo terceiro, oferecem pistas e deixam rastros ao longo de toda a dissertação.

O capítulo terceiro oferece algumas discussões e reflexões em torno dos conceitos de agência (EMIRBAYER e MISCHÉ, 1998; BIESTA e TEDDER, 2007) e as práticas translíngues (CANAGARAJAH, 2013), conceitos esses que transitam e se entremeiam por outros temas discutidos em capítulos anteriores, como os movimentos de co-construção dos webcurrículos coletivos e as características da pesquisa etnográfica, propriamente dita.

Uma breve ilustração dos conceitos centrais deste terceiro capítulo é oferecida por meio de uma análise e reflexão baseada em um diálogo entre professor e aluno por meio de um aplicativo de mensagens eletrônicas via *smartphone*. A análise e reflexão deste diálogo descreve o movimento agêntico do professor na tentativa de reconstituir e reconstruir a agência de um aluno, cujas experiências de aprendizado de línguas encontram-se fortemente abaladas. Um temporário sucesso nesse movimento agêntico do professor é entremeado pela apresentação, a esse aluno, de práticas translíngues que possibilitaram um movimento agêntico, ante o não-movimento inicialmente configurado.

Ante questões centradas em não-movimentos e o esforço em construir os dados desta pesquisa etnográfica, de maneira a integrar e contemplar todos os sujeitos da pesquisa, sem excluir positivamente aqueles que não se encaixam em seus propósitos, é oferecido ao leitor o estudo de Rubens, que representa uma amostra significativa de 38% dos sujeitos da

⁹⁴ Como as agências de professor e de seus alunos, e entre professor e alunos, nesse contexto de produção de enunciados interagem e se relacionam nessa ecologia pedagógica social e cultural outra de maneira a promover a construção de sentidos e significados por meio de práticas translíngues em um curso de língua inglesa?

pesquisa. Apesar de uma aparente percepção de que as relações entre sujeitos e ferramentas se encontram desprovidas de movimentos integradores, ao analisar os dados apresentados no caso Rubens e as teorias que contemplam os conceitos de agências é possível observar que esse aparente não-movimento, na verdade, corresponde a movimentos esforçados de sujeitos inseridos em determinadas ecologias sociais e culturais com intenções claras de não se movimentarem.

A discussão acerca do conceito de agência perpassa pela noção de *conquista* e da abordagem ecológica da agência (BIESTA e TEDDER, 2007), que se tornam realidade a partir da interação entre sujeitos *por meio dos* ambientes sociais, culturais e materiais nos quais se encontram, aliadas aos conceitos de temporalidade do cordão tríade da agência, iteração, projetividade e avaliação prática (EMIRBAYER e MISCHÉ, 1998), cujos aportes teóricos ressoam ao longo de todo o trabalho, e recebem um olhar mais atento ao estudar alguns casos nos quais alguns movimentos agênticos de alunos e professor são estudados e analisados a partir de perspectivas sociais outras em sintonia com as relações psicológicas, culturais e materiais, como as análises dos casos de Regina, Rubens e as relações construídas por meio das plataformas *wikis*.

Esses movimentos agênticos que transcendem os limites impostos pelas quadrotelas são elementos constitutivos de tramas que compõem emaranhados caleidoscópicos de línguas e linguagens variadas. As tecnologias digitais da informação e comunicação, seus recursos e ferramentas reorganizam as múltiplas linguagens, os Novos Letramentos e resgatam as práticas translíngues que, apesar de nunca terem deixado de existir, reconquistam espaços dentro de ecologias sociais e culturais outras.

Assim, as práticas translíngues (CANAGARAJAH, 2013), com conceitos que transitam e se entremeiam por temas discutidos ao longo deste trabalho, como os movimentos de co-construção dos webcurrículos coletivos e os movimentos agênticos dos

sujeitos da pesquisa, revelam, por meio de um recorte epistemológico, o abandono de nossas fantasias de falantes nativos para nos vestirmos como realmente somos, com as roupas de falantes translíngues, que nos permite construir enunciados que transcendam as palavras e envolvam recursos semióticos e multimodais em combinações variadas, propiciados pelas relações ecológicas pelas quais nos comunicamos. Os casos estudados com o foco na personagem, no leitor e no ator, abraçam não apenas algumas das questões pertinentes às práticas translíngues, mas também os conceitos de agência e a co-construção de webcurrículos coletivos abertos, e oferecem paisagens que, apesar do recorte acadêmico sofrido, é capaz de contemplar horizontes boreais, em constante movimento e composições caleidoscópicas.

A partir deste momento, é realizado um convite para observar o quadro ora apresentado a partir de uma perspectiva macro, distanciar-se das partes miúdas e amplificar os sentidos, os nossos sentidos. Tentar refletir sobre os caminhos percorridos, os movimentos provocados e tentar identificar, talvez, como essas co-construções webcurriculares coletivas se formaram e as possibilidades de serem experimentadas em outras ecologias escolares, sociais e culturais.

Certamente, a instituição escola encontra-se estrategicamente e fortemente caracterizada por elementos que compõem as estruturas de manutenção de controle e poder (FOUCAULT, 1979) articulados pelas relações construídas entre os currículos oficiais, o material didático e os exames de alto impacto e permeadas por discursos de saber e poder.

Ao considerar, entretanto, quaisquer ecologias sociais, culturais e materiais nas quais nos encontramos, há possibilidades de expandir criativamente os horizontes de cada um de nós, sujeitos que ensinamos o que aprendemos e sujeitos que aprendem o que ensinam, ou não, independentemente da presença das tecnologias digitais da informação e comunicação.

É necessário também estarmos atentos aos discursos que contemplam os avanços tecnológicos, quaisquer que sejam, como se a sua presença fosse um fator determinante na melhoria imediata de processos já existentes. Araújo (2014, p.173) descreve que “as novas configurações de leitura na tela propiciada pelo meio digital e uma maior presença da multimodalidade [não implica em, necessariamente, um abandono de] posturas tradicionais de leituras de texto” que nos remete às técnicas bancárias de estudos da língua e da linguagem.

Os primeiros movimentos webcurriculares descritos nesta dissertação descrevem as brechas pelas quais o professor expande os limites do livro didático (DUBOC, 2012), de maneira a, pouco a pouco, integrar os conteúdos da rede mundial de computadores em suas aulas.

Apesar do impacto inicial das tecnologias digitais da informação e comunicação, a sua *integração* nos processos de co-construção dos webcurrículos coletivos é reposicionada de maneira a situar as ferramentas e recursos digitais para fora dos holofotes, tornando-a invisível aos olhos, dedos e corpos de alguns alunos da pesquisa, e certamente aos olhos, dedos e corpo do professor, sujeito participante desta pesquisa.

É este *estar* invisível, a sua presença-ausência, e os recursos advindos dela que possibilitam a materialização dos webcurrículos. Contudo, o elemento central de todo esse estudo e reflexão está no fato de que sem a agência dos sujeitos envolvidos na pesquisa, alunos e professor, a co-construção dos webcurrículos não se tornaria uma realidade.

Por fim, é preciso que o desejo de experimentar, sem nomear o erro ou acerto, sem dicotomizar o erro do acerto, provoque devires outros por meio de interações entre sujeitos, e também consigo mesmo. Viver não é criar discursos e enunciados sobre a vida. Viver não é sobre-viver. “Nada aprendemos com aquele que nos diz: ‘faça como eu’. Nossos únicos

mestres são aqueles que nos dizem: ‘façam comigo’ e que, em vez de nos proporem gestos a serem reproduzidos, sabem emitir signos a serem desenvolvidos no heterogêneo” (DELEUZE, 2006, p.48).

REFERÊNCIAS:

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini (2014) Integração, currículo e tecnologias: concepção e possibilidades de criação de web currículo. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; ALVES, Dom Robson Medeiros; OSB; LEMOS, Silvana Donadio Vilella (org) (2014). **Web Currículo, aprendizagem, pesquisa e conhecimento com o uso de tecnologias digitais**. Rio de Janeiro, Letra Capital.

APPLE, Michael W. (2006) **Ideologia e Currículo**. Porto Alegre, Artmed.

ARAÚJO, Christiane Elany Brito de (2014) Educação em tempos digitais: análise de um curso de inglês online. Tese (doutorado em Letras). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

ARNOLD, Jenny; CLARKE, David John. (2014) What's agency? Perspectives in Science Education Research. International Journal of Science Education. Vol.36, No.5, p.735-754.

BAKHTIN, Mikhail e VOLOSHINOV, V. N. (2014 [1929]) **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo, Hucitec.

BAKHTIN, Mikhail (1992) **Estética da criação verbal**. São Paulo, Martins Fontes.

BARRA, Valdeniza Maria Lopes da (2013) A lousa de uso escolar: traços da história de uma tecnologia da escola moderna. Educar em Revista, sem volume, Nº.49, p. 121-137, julho-setembro 2013.

BAUMAN, Zygmunt (2012) **Ensaio sobre o conceito de cultura**. Rio de Janeiro, Zahar.

BIANCHINI, Adelaide (1999) Conceptos e definiciones de hipertexto. Reporte Interno CI, Departamento de Computación y Tecnología de la Información, Universidad Simón Bolívar, Caracas, Venezuela.

BIESTA, Gert; TEDDER, Michael (2006) How is agency possible? Towards an ecological understanding of agency-as-achievement. Working Paper 5, Exeter, The Learning Lives Project.

_____ (2007) Agency and learning in the life course: Towards an ecological perspective. Studies in the Education of Adults Vol. 39, No.2, Autumn 2007.

BOURDIEU, Pierre (1989) **O poder simbólico**. Rio de Janeiro, Bertand Brasil

BRAGA, Denise Bertoli. (2013) **Ambientes Digitais: reflexões teóricas e práticas**. São Paulo, Cortez.

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. (2012) **Introdução à Análise do Discurso**. Campinas, Editora da UNICAMP.

BRASIL (1997) Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> Acesso em 02.02.2017.

_____ (2010) Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e Parâmetros Curriculares Nacionais. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6704-rceb004-10-1&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192 Acesso em 02.02.2017.

BRONZATE, Sandra Torquato (2014) O currículo integrado no contexto de implantação do PROEJA/FIC: a experiência dos municípios de Francisco Morato, Guarulhos, Itapevi, Osasco, São Bernardo do Campo e Várzea Paulista. Tese (doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

BRUNER, Jerome. (1960) **The Process of Education**. Cambridge, MA, Harvard University Press.

BRUNS, Axel. (2007) **Blogs, Wikipedia, Second Life, and Beyond: From Production to Produsage**. New York, Peter Lang Publishing.

CANAGARAJAH, Suresh (2011) Codemeshing in academic writing: identifying teachable strategies for translanguaging. *The Modern Language Journal*. Vol.95, 2011, p.401-417.

_____ (2013) **Translingual Practice: global Englishes and cosmopolitan relations**. London, Routledge.

CARMAGNANI, Anna Maria Grammatico (1999a) A questão da autoria e a redação em cursos de ensino superior. In: Maria José R.F. Coracini. (Org.). **Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático**. Campinas, Pontes.

_____ (1999b) Ensino apostilado e a venda de novas ilusões. In: Maria José R.F. Coracini. (Org.). **Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático**. Campinas, Pontes.

_____ (2003) Processos de identificação, mídia e discurso didático-pedagógico. *Revista Crop*, Vol.9, p.105-121. São Paulo, Universidade de São Paulo

CASTELLS, Manuel (1999) **Sociedade em Rede**. São Paulo, Paz e Terra.

COLL, César. (1998 [1987]) **Psicologia e Currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar**. São Paulo, Ática.

CONSELHO DA EUROPA (2001) Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Cambridge, Cambridge University Press. Versão online disponível em: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf Acesso em 02.02.2017.

_____ (2006) Quadro Europeu das Competências-chaves para o aprendizado por toda a vida. Disponível em: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN> Acesso em 02.02.2017.

DELEUZE, Gilles; FOUCAULT, Michel (1979) Os intelectuais e o poder: conversa entre Michel Foucault e Gilles Deleuze. In: FOUCAULT, Michel (1979) **Microfísica do Poder**, Rio de Janeiro, Graal.

_____ (2006 [1968]) **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro, Graal.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. (1992) **O que é filosofia**. Rio de Janeiro, Editora 34.

- DERRIDA, Jacques. (2002) **A escritura e a diferença**. São Paulo, Perspectiva.
- DEWEY, John (1938) **Experience and Education**. New York, Simon and Schuster.
- EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. (1999) **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre, Artmed.
- EMIRBAYER, Mustafa; MISCHÉ, Ann (1998) What Is Agency? The American Journal of Sociology, Vol. 103, N°4., January 1998, p.962-1023.
- EMIRBAYER, Mustafa; SELLER, Mimi (1999) Publics in History. Theory and Society. Vol. 28, N°1, February 1999, p.145-197.
- EKMAN, Ulrik & BOLTER, Jay David (org) (2016) **Ubiquitous Computing, Complexity and Culture**. New York, Routledge. 432p.
- FAVELA, Luis H.; CHEMERA, Anthony (2016) "The animal environment system". In: COELLO, Yann; FISCHER, H. Martin (org) (2016) **Perceptual and emotional embodiment: foundations of emotional cognition**. London, Routledge.
- FLORIDI, Luciano. (2015) **The Onlife Manifesto: Being Human in a Hyperconnected Era**. Oxford, Springer.
- FOUCAULT, Michel. (1979) **A Metafísica do Poder**. Rio de Janeiro, Graal.
 _____(1996) **A ordem do discurso**. São Paulo, Loyola.
- FREIRE, Paulo (1967) **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
 _____(1969) **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
 _____(1981) **A importância do ato de ler**. São Paulo, Cortez.
 _____(1991) **A Educação na Cidade**. São Paulo, Cortez.
 _____(1996) **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo, Paz e Terra.
 _____(2003) **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. São Paulo, Editora da UNESP.
- GARCIA, Ofélia; WEI, Li. (2014) **Translanguaging : language, bilingualism and education**. London. Palgrave/MacMillan.
- GEERTZ, Clifford. (1973) **The Interpretation of Cultures: selected essays**. New York, Basic Books. 461p.
- HEATH, S.B & STREET, B.V. (2008) **On Ethnography: approaches to Language and Literacy Research**. New York, Teachers College Press 168p.
- JANKS, Hilary. (2012) The importance of critical literacy. In: English Teaching: Practice and Critique May, 2012, Vol.11, N°1, p.150-163. Disponível em: <http://education.waikato.ac.nz/research/files/etpc/files/2012v11n1dial1.pdf> pp. Acesso em 15.01.2017.

JENKINS, Henry (2007) **Convergence culture. Where the old and new media collide.** New York, New York University Press.

KALANTZIS, Mary e COPE, Bill (2010) The Teacher as Designer: pedagogy in the new media age. In: E-Learning and Digital Media, Vol.7, Nº.3.

_____ (2016) **Learning by Design.** Champaign, IL, Common Ground Publishing LCC. 295p.

KASTRUP, Virginia e BARROS, Regina Benevides de. (2009) Movimentos funções do dispositivo na prática da cartografia. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; ESCÓSSIA, Liliana de (2009) **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade.** Porto Alegre, Sulina, 207 p.

KERCKHOVE, Derick. (2003) "A arquitetura da inteligência: interfaces do corpo, da mente e do mundo". In: DOMINGUES, D. **Arte e vida no século XXI - tecnologia, ciência e criatividade.** São Paulo: Editora UNESP, p.15-26

KOEHLER, Matthew J. & MISHRA, Punya (2009) What is Technological Pedagogical Content Knowledge? Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, vol. 9, Nº.1, p.60-70.

KRESS, Gunther (2005 [2003]) **Literacy in the new media age.** London, Routledge.

_____ (2010) **Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication.** London, Routledge.

LANKSHEAR, C. & KNOBEL, M. (2011) **New Literacies: everyday practices and social learning.** Glasgow, Open University Press, 254p.

LAVERTY, Megan J. (2009) Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future. In: Studies in Philosophy and Education. Vol.28, Nº.6, p.569-576

LARROSA, Jorge e KOHAN, Walter (2011) Apresentação da Coleção. In: RANCIÈRE, Jacques (2011) **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual.** Belo Horizonte, Autêntica, 192p.

LESSIG, Lawrence (2008) **Remix: Making Art and Commerce Thrive in the Hybrid Economybiquitous Computing, Complexity and Culture.** London, Penguin.

LIPPONEN, Lasse; KUMPULAINEN, Kristiina. (2011) Acting as accountable authors: Creating interactional spaces for agency work in teacher education. Teaching and Teacher Education. Vol.27, Nº.5, July 2011, Pages 812-819.

LOBMAN, Carrie (2010) Creating developmental moments: teaching and learning as creative activities. In: CONNERY, Mary Cathrene; JOHN-STEINER, Vera; MARJANOVIC-SHANE, Ana. (org) (2010) **Vygotsky and Creativity: a cultural-historical approach to play. Meaning making and the arts.** New York, Peter Lang, 245p.

MEAD, George (1932) **The Philosophy of the present.** Chicago, Open Court.

MELLO, Paulo Eduardo Dias de (2010) Material didática para educação de jovens e adultos: história, formas e conteúdos. Tese (doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

MERLEAU-PONTY, Maurice (2005 [1945]) **Phenomenology of Perception**. London, Routledge.

MIZAN, Souza. (2014) Letramento Visual na Mídia. In: TAKAKI, Nara Hiroko e MACIEL, Ruberval Franco (org.) (2014) **Letramentos em Terra de Paulo Freire**. Campinas, Pontes.

MOITA LOPES, Luis Paulo da (1994). Pesquisa Interpretativa em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. In: Revista DELTA, vol.10, n.4.

_____ (2012) O novo ethos dos letramentos digitais: modos de construir sentido, revolução das relações e performances identitárias fluidas. In: SIGNORINI, I. & FIAD, R.S. (org). **Ensino de Língua: das reformas, das inquietações e dos desafios**. Belo Horizonte, Editora UFMG.

MORIN, Edgar (2003 [1999]) **O Método**. Volume IV. Porto Alegre, Sulinas.

_____ (2011) **Introdução ao Pensamento Complexo**, Porto Alegre, Sulinas.

OLIVEIRA, Amurabi. (2013) Por que Etnografia no sentido estrito e não Estudos do tipo Etnográfico em Educação? In: Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade. Vol.22, Nº.40, p.69-81.

O'REILLY, Tim (2004) What Is Web 2.0 Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software. Disponível em: <http://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html> Acesso em: 13 de novembro de 2016.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. (1988) **Discurso e leitura**. São Paulo, Cortez.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides (2009) A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; ESCÓSSIA, Liliana de (2009) **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre, Sulina, 207 p.

PENNYCOOK, Alastair; OTSUJI, Emi (2015) **Metrolingualism: language in the city**. New York, Routledge.

PERRENOUD, Philippe. (1999) **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens, entre duas lógicas**. Porto Alegre, Artmed.

PRENSKY, Mark (2005) Shaping Tech for the Classroom: 21st-century schools need 21st-century technology. In: Edutopia. George Lucas Educational Foundation. Disponível em: <https://www.edutopia.org/adopt-and-adapt-shaping-tech-for-classroom>. Acesso em 28.12.2016.

_____ (2010) **Teaching digital natives: partnering for real learning**. Thousand Oaks, California, Corwin/SAGE.

_____ (2012) Trivia vs Power. In: MIT Educational Technology, vol.52, n.4.

PRIESTLEY, Mark; BIESTA, Gert; ROBINSON, Sarah (2011) Mapping Teacher Agency: an ecological approach to understanding teacher's work. Paper presented at the Oxford Ethnography and Educational Conference. Disponível em: <http://rms.stir.ac.uk/converis-stirling/publication/6082> Acesso em: 13 de novembro de 2016.

_____ (2015) **Teacher Agency: an ecological approach**. London. Bloomsbury. 186p.

PROFESSOR José Pacheco fala sobre o projeto educacional da Escola da Ponte. (2009) Jornal O Estado do Triângulo, Sacramento, Portugal. Edição nº 1185, 25 de dezembro de 2009. Disponível em: <http://www.etnews.com.br/noticias/cidade/2009/prof-jose-pacheco-fala-sobre-o-projeto-educacional-da-escola-da-ponte>. Acesso em 03.02.2017.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues (2009) Bakhtin Circle's Speech Genres Theory: Tools for a Transdisciplinary Analysis of Utterances in Didactic Practices. In: Bazerman, Charles; Bonini, Adair; Figueiredo, Débora (Org.). **Genre in a Changing World. Perspectives on Writing**. Fort Collins, Colorado, The WAC Clearinghouse and Parlor Press, p. 295-316.

SAARIKETO, Minna (2015) Imagining alternative agency in the digital society. Introduction to "Critical Technology education" Disponível em: <https://voicerepublic.com/talks/imagining-alternative-agency-in-the-digital-society-introduction-to-critical-technology-education>. Acesso em 25.02.2017.

SACRISTÁN, J. Gimeno. (2000) **O Currículo: Uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre, Artmed.

SÁNCHEZ, Jaime H. (2003) Integración Curricular de las TICs: Conceptos e Ideas. Revistas Enfoques Educativos. Vol.5, Nº. 1, p.51-65.

SANTELLA, Lúcia. (2010) A aprendizagem ubíqua substitui a educação formal? In: Revista de Computação e Tecnologia. Vol.2, Nº.1, p.17-22.

_____ (2013) **Comunicação ubíqua – Repercussões na cultura e na educação**. São Paulo, Paulus.

SELWYN, Neil (2016) Minding our language: why education and technology is full of bullshit ... and what might be done about it? Journal of Learning, Media and Technology, Vol.41, No.3, p.437-443

SIGNORINI, Inês (2013) Bordas e fronteiras entre escritas grafocêntricas e hipermidiáticas. In: MOITA LOPES (org) (2013) **Linguística Aplicada na modernidade recente: festchrift para Antonieta Celani**. São Paulo, Parábola.

THE NEW LONDON GROUP (1996) A Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures. In: Harvard Educational Review, v.66, n.1; Research Library p. 60-92. Spring 1996.

VALENTE, José Armando (2005) Aspectos críticos das tecnologias nos ambientes educacionais e nas escolas. Educação e Cultura Contemporânea, Vol. 2, Nº.3, p. 11-28.

VILAR, Joelma Carvalho e ANJOS, Isa Regina Santos dos (2014) Currículo e práticas pedagógicas na educação de jovens e adultos. Espaço do currículo, Vol.7, Nº.1, p.86-96, Janeiro a Abril de 2014.

VYGOSTKY, Lev Semenovitch (2000 [1931]) **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Obras Escogidas, Tomo III.** Madrid, Editor Madrid Visor, 383p.

_____ (1991) **A formação social da mente.** São Paulo, Martins Fontes. 168p.

APÊNDICES

APÊNDICE A – *class notes* (28 de outubro de 2010)

Em todo início de aula, é aberto um documento em branco do *word*, que serve de suporte para as anotações que são realizadas pelo professor. As informações vão sendo escritas no computador e projetadas na lousa digital interativa. A terceira coluna da tabela abaixo corresponde a esta anotação de aula (Class Notes), propriamente dita. Os códigos da segunda coluna correspondem a: (V) vocabulary; (EC) error correction; (C) collocation; (G) grammar; (P) pronunciation; (WF) word formation.

		Class Notes enviado ao aluno
1	V EC	Accountability the yearly/quarterly/monthly budget to plan – to make plans - to discuss about what we need to do... This week is very busy for everybody... Figures
2	C	Sometimes we need The main responsible for my channel... (the person in charge of the sales department) TO PUT pressure TO GET stressed, nervous... TO GET A PROMOTION (I have just got a promotion)... TO BE PROMOTED (I have just been promoted)...
3	V	Our competitors offer more inexpensive products... Throughout Brazil Throughout (from the beginning to the end)
4	G	Our customers who buy HTH buckets... Our customers that we have now use our premium products. Our customers, (who) we have now , use our premium products.
5	V	Profit The pools are getting smaller and smaller because of the land cost.
6	EC	There is no reasons to hire a pool cleaner.
7	V	any know-how... razors difference If they realize our product is good-value, they would be willing to buy it. TO WILL – TO WANT Where there is a will, there is a way. (proverb)

		Sponsor																														
8	G	<p>They have other priorities in their wish lists.</p> <p>Other priorities</p> <table><tr><td>ADJECTIVES</td><td>(PRO)NOUNS</td></tr><tr><td>My, your, his, her, its, our, their</td><td>Mine, yours, his, hers, its, ours, theirs</td></tr><tr><td>Another (one other) Don't worry. I have another book.</td><td>ANOTHER (ONE other) I lost my watch, but I have another.</td></tr><tr><td>Other (1 thing) The other book is on the shelf.</td><td>OTHER (ONE thing only) The other is here.</td></tr><tr><td>Other (2 or more things) The other books are on the shelf.</td><td>OTHERS (2 or more things) Where are the others?</td></tr></table>	ADJECTIVES	(PRO)NOUNS	My, your, his, her, its, our, their	Mine, yours, his, hers, its, ours, theirs	Another (one other) Don't worry. I have another book.	ANOTHER (ONE other) I lost my watch, but I have another.	Other (1 thing) The other book is on the shelf.	OTHER (ONE thing only) The other is here.	Other (2 or more things) The other books are on the shelf.	OTHERS (2 or more things) Where are the others?																				
ADJECTIVES	(PRO)NOUNS																															
My, your, his, her, its, our, their	Mine, yours, his, hers, its, ours, theirs																															
Another (one other) Don't worry. I have another book.	ANOTHER (ONE other) I lost my watch, but I have another.																															
Other (1 thing) The other book is on the shelf.	OTHER (ONE thing only) The other is here.																															
Other (2 or more things) The other books are on the shelf.	OTHERS (2 or more things) Where are the others?																															
9	V	<p>Clothes – colors, kind of clothes (work, at home, leisure)</p> <p>Drawer – socks, underwear shelf</p> <p>There is another place in my closet that I am not wearing in this season.</p> <p>3 times a year – once a blumoon</p> <p>Dress shirts – T-shirts – polo-shirts</p> <p>Dress shoes – running shoes – slippers</p>																														
10	G	<table><tr><td></td><td></td><td>KIND OF INFORMATION</td><td></td><td>punctuation</td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>DEFINING (definition)</td><td>Explanation, clarification, (I don't know)</td><td>Essential (jeans, T-shirts)</td><td>THAT, WHO</td><td>Ø</td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>NON DEFINING</td><td>(I know)</td><td>Extra (suits, tie)</td><td>WHO, WHOM, WHICH</td><td>, _____,</td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table>			KIND OF INFORMATION		punctuation						DEFINING (definition)	Explanation, clarification, (I don't know)	Essential (jeans, T-shirts)	THAT, WHO	Ø						NON DEFINING	(I know)	Extra (suits, tie)	WHO, WHOM, WHICH	, _____,					
		KIND OF INFORMATION		punctuation																												
DEFINING (definition)	Explanation, clarification, (I don't know)	Essential (jeans, T-shirts)	THAT, WHO	Ø																												
NON DEFINING	(I know)	Extra (suits, tie)	WHO, WHOM, WHICH	, _____,																												
11	G	<p>My wife (non-defining), who is a nurse, picks me up after class.</p> <p>My wife (defining) that/who is the mother of my eldest son lives with me.</p> <p>The girl who lives next door studies with me.</p> <p>The girl (who) I met (the girl)at the mall studies with me.</p>																														
12	G	<p>I met Alison, who with I work.</p> <p>I met Alison. I work with Alison.</p> <p>I met Alison. Alison I work with.</p> <p>I met Alison, who I work with.</p> <p>I met Alison. I work with Alison.</p> <p>I met Alison. with Alison I work.</p> <p>I met Alison, with whom I work.</p> <p>WHO - SUBJECT WHOM – OBJECT</p> <p>Who lives with you? My wife (lives with me).</p>																														

		<p>Whom do you live with? (I live) with my wife.</p> <p>WHO – SUBJECT & OBJECT PREPOSITION + WHOM</p> <p>To whom it may concern...</p>
13	P	<p>Example /ig'zempow/ Exam /igzém/ Police</p>
14	V	<p>Partnership Instead of HIRING... TO HIRE The different is... Make outsourcing.. UP - ↑ UP – completely 1,000,000,000 – 15% bonus 850,000,000 – spend PLR Each department has its targets (not only sales, but budgets, cutting expenses/costs, organizations, environment, Everybody has their own target to get / to reach Food for thought = something to think about... Partnership I have an aunt... She's old.... She's an elderly lady. She's in her 60's.</p>
15	WF	<p>OLD – OLDER THAN – THE OLDEST OLD – ELDER THAN – THE ELDEST THINKER – DOER (TEACHERS) TRICK OR TREATS</p>

APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido

USP

Universidade de São Paulo
B R A S I L

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MENORES DE IDADE

Cara **(nome do responsável pelo menor)**,

Gostaríamos de obter o seu consentimento para a menor **(nome do menor)** participar como voluntária da pesquisa intitulada Do Quadro-negro às Quadro-telas: A Cultura digital e os Novos Letramentos por meio das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, que se refere a um projeto de pesquisa na área da Educação e Novos Letramentos.

Os objetivos desse estudo é o de verificar o impacto das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no processo de ensino e aprendizado de Língua Inglesa, e seus resultados poderão contribuir para que outros pesquisadores e profissionais da área da Educação e Tecnologia aplicada à Educação possam refletir sobre as suas próprias práticas, assim como sobre a presente pesquisa.

A forma de participação consiste em 2 entrevistas gravadas em vídeo, a participação nas plataformas virtuais, como a wiki ou as redes sociais, ou outras que vierem a ser empregadas de comum acordo, com o objetivo tácito de praticar a Língua Inglesa, e eventuais gravações de áudio, vídeo e/ou fotos tiradas durante as aulas.

O nome não será utilizado em qualquer fase da pesquisa, o que garante o anonimato e a divulgação dos resultados será realizada de maneira a não identificar os voluntários.

Gostaríamos de deixar claro que a participação é voluntária e que poderá deixar de participar ou retirar o consentimento, ou ainda, descontinuar a participação se assim o desejar sem penalização alguma ou sem prejuízo de qualquer natureza.

Desde já agradecemos a atenção e a participação e colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Você ficará com uma cópia deste Termo e em caso de dúvidas e/ou outros esclarecimentos sobre esta pesquisa, você poderá entrar em contato com o pesquisador principal, Ricardo Toshihito Saito, RG.XXXXXXXX-X, CPF.XXX.XXX.XXX-XX, (endereço completo), telefone (XX) XXXXXXXXX.

Eu, **(nome do responsável pelo menor)**, RG _____, CPF _____, confirmo que Ricardo Toshihito Saito explicou-me os objetivos desta pesquisa, bem como as formas de participação. As alternativas para a participação da menor **(nome do menor)** também foram discutidas. Eu li e compreendi este Termo de Consentimento, portanto eu concordo em dar o meu consentimento para a menor participar como voluntária desta pesquisa.

São Paulo, ____ de _____ de 20__.

Assinatura do responsável ou representante legal

Eu, Ricardo Toshihito Saito, RG.XXXXXXXX-X, CPF.XXX.XXX.XXX-XX, obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do sujeito da pesquisa e/ou do representante legal para a participação na pesquisa.

Assinatura do pesquisador responsável

Universidade de São Paulo
B R A S I L

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Cara (nome da aluna/do aluno),

Você está sendo convidada para participar da pesquisa intitulada *Do Quadro-negro às Quadro-telas: A Cultura digital e os Novos Letramentos por meio das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação*, que se refere a um projeto de pesquisa na área da Educação e Novos Letramentos, sob a responsabilidade de Ricardo Toshihito Saito.

Os objetivos desse estudo é o de verificar o impacto das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no processo de ensino e aprendizado de Língua Inglesa, e como seus resultados poderão contribuir para que outros pesquisadores e profissionais da área da Educação e Tecnologia aplicada à Educação possam refletir sobre as suas próprias práticas, assim como sobre a presente pesquisa.

A forma de participação consiste em participações nas plataformas virtuais, como a wiki ou as redes sociais, ou outras que vierem a ser empregadas de comum acordo, com o objetivo tácito de praticar a Língua Inglesa, e eventuais gravações de áudio, vídeo e/ou fotos tiradas durante as aulas. Em caso de gravações de áudio e/ou vídeo, após a transcrição das gravações para a pesquisa as mesmas serão desgravadas.

O nome não será utilizado em qualquer fase da pesquisa, o que garante o anonimato e a divulgação dos resultados será realizada de maneira a não identificar os voluntários.

Gostaríamos de deixar claro que a participação é voluntária e que você poderá deixar de participar ou retirar o consentimento, ou ainda, descontinuar a participação se assim o desejar sem penalização alguma ou sem prejuízo de qualquer natureza, assim como não haverá gastos, nada será cobrado, assim como não estão previstos ressarcimentos e/ou indenizações de qualquer natureza.

Desde já agradecemos a atenção e a participação e colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Você ficará com uma cópia deste Termo e em caso de dúvidas e/ou outros esclarecimentos sobre esta pesquisa, você poderá entrar em contato com o pesquisador principal, Ricardo Toshihito Saito, RG.XXXXXXXX-X, CPF.XXX.XXX.XXX-XX, (endereço completo), telefone (XX) XXXXXXXXXX.

Eu, (nome da aluna/do aluno), RG _____, CPF _____, confirmo que Ricardo Toshihito Saito explicou-me os objetivos desta pesquisa, bem como as formas de participação. Eu li e compreendi este Termo de Consentimento, portanto eu concordo em dar participar como voluntária desta pesquisa.

Sorocaba, ____ de _____ de 20____.

Assinatura do aluno/da aluna

Eu, Ricardo Toshihito Saito, RG.XXXXXXXX-X, CPF.XXX.XXX.XXX-XX, obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do sujeito da pesquisa e/ou do representante legal para a participação na pesquisa.

Assinatura do pesquisador responsável