



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB**  
**INSTITUTO DE LETRAS - IL**  
**DEPARTAMENTO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA E TRADUÇÃO - LET**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA - PGLA**

**FORMAÇÃO DOCENTE: REFLEXÕES SOBRE LETRAMENTO DIGITAL  
CRÍTICO E COCONSTRUÇÃO DE SABERES ENTRE PROFESSORAS/ES DE  
FRANCÊS**

**TATIANA DA SILVA FIGUEREDO**

**Brasília - DF**

**2021**

TATIANA DA SILVA FIGUEREDO

**FORMAÇÃO DOCENTE: REFLEXÕES SOBRE LETRAMENTO DIGITAL  
CRÍTICO E COCONSTRUÇÃO DE SABERES ENTRE PROFESSORAS/ES DE  
FRANCÊS**

Dissertação de mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Instituto de Letras (IL), Universidade de Brasília (UnB), como parte dos requisitos necessários para obtenção do grau de mestra em Linguística Aplicada.  
Área de concentração: Linguagem, Práticas Sociais e Educação  
Linha de pesquisa: Ensino, aprendizagem e formação de professores de línguas

Orientadora: Professora Dra. Maria del Carmen de la Torre Aranda

BRASÍLIA - DF

2021

## REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA E CATALOGAÇÃO

FIGUERÊDO, Tatiana da Silva. **Formação docente: reflexões sobre letramento digital crítico e coconstrução de saberes entre professoras/es de francês.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília. Brasília, p.184. 2021.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

FF475f      Figuerêdo, Tatiana da Silva  
              Formação docente: reflexões sobre letramento digital  
              crítico e coconstrução de saberes entre professoras/es de  
              francês / Tatiana da Silva Figuerêdo; orientador Maria del  
              Carmen de la Torre Aranda. -- Brasília, 2021.  
              184 p.

              Dissertação (Mestrado - Mestrado em Linguística Aplicada)  
              - Universidade de Brasília, 2021.

              1. Formação colaborativa de professoras/es de francês. 2.  
              Letramento digital crítico. 3. Coconstrução de saberes. 4.  
              Pesquisa-formação. I. Aranda, Maria del Carmen de la Torre ,  
              orient. II. Título.

TATIANA DA SILVA FIGUEREDO

**FORMAÇÃO DOCENTE: REFLEXÕES SOBRE LETRAMENTO DIGITAL CRÍTICO  
E COCONSTRUÇÃO DE SABERES ENTRE PROFESSORAS/ES DE FRANCÊS**

Dissertação de mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Instituto de Letras (IL), Universidade de Brasília (UnB), como parte dos requisitos necessários para obtenção do grau de mestra em Linguística Aplicada.  
Área de concentração: Linguagem, Práticas Sociais e Educação  
Linha de pesquisa: Ensino, aprendizagem e formação de professores de línguas

Defendida e aprovada em: 23 de setembro de 2021.

Banca examinadora formada pelas professoras:

---

Profa. Dra. Maria del Carmen de la Torre Aranda (PGLA/UnB)  
Orientadora

---

Profa. Dra. Maximina Maria Freire (LAEL/PUC)  
Examinadora Externa

---

Profa. Dra. Mariana R. Mastrella-de-Andrade (PGLA/UnB)  
Examinadora Interna

---

Profa. Dra. Gladys Quevedo-Camargo (PGLA/UnB)  
Examinadora Interna/suplente

## AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu Deus por seu cuidado, amor e fidelidade que me inspiraram a começar e seguir esse mestrado.

À minha mãe, Francisca, agradeço por todos os esforços e por ter sempre priorizado meus estudos, mesmo em épocas de dificuldades. Ao meu pai Antonio agradeço pelos valores que me passou. À minha vó por ter me acolhido em sua casa para que eu continuasse meus estudos em Brasília. Agradeço aos meus familiares e amigos que compreenderam minha ausência dos últimos tempos e torceram por mim. Em especial, agradeço à minha melhor amiga Mauí por me incentivar a tentar o mestrado e por ter me ajudado durante todo o percurso. Agradeço também às/aos amigas/os do mestrado pelo companheirismo e apoio durante esse período desafiador, em especial agradeço à Karoline e Cristiane.

Agradeço à minha orientadora Maria del Carmen Aranda por me guiar durante todo esse processo com bons conselhos, paciência e sabedoria, especialmente, nos momentos de tamanha incerteza advindos da pandemia. Agradeço às/aos demais professoras/es do PPGLA. Em especial, agradeço à professora Mariana Mastrella pelas preciosas dicas e sugestões de leitura em vários momentos do mestrado e à professora Gladys Camargo pelas valiosas sugestões na qualificação. Agradeço à professora Maximina Freire por aceitar participar da banca.

Agradeço a todas/os as/os professoras/es que passaram por minha vida que além dos importantes saberes que compartilharam comigo, me inspiraram e me deram força para não desistir. Em especial agradeço aos professores José Marquezin, René Strehler e Waldemar Andrade e à professora Euterpe, pelos conselhos, força e apoio no meu percurso na graduação.

Agradeço às pessoas que foram essenciais para a coconstrução de saberes desta dissertação, as professoras Ana Júlia, Camila, Caroline, Bárbara, Elisabete, Juliana e o professor Gustavo, professoras/es agentes desta pesquisa. Essas/es docentes estiveram dispostas/os a dialogar e compartilhar saberes durante todo nosso percurso, abrindo-se sempre para falar de suas histórias, experiências de vida, sentimentos e ideologias, nesse momento tão marcante e difícil para a educação e a humanidade.

## RESUMO

Esta pesquisa enfoca uma experiência de formação colaborativa em tecnologias digitais vivenciada por sete professoras/es de francês de alguns dos Centros Interescolares de Línguas (CILs) do Distrito Federal e desenvolvida no período de junho a agosto de 2020. Houve sete encontros formativos realizados por videoconferência, haja vista a conjuntura da pandemia da COVID-19 e a subsequente necessidade da transição do ensino presencial ao ensino remoto emergencial. Portanto, o objetivo geral desta pesquisa é discutir e investigar a pertinência desta experiência de formação colaborativa em tecnologias digitais, visando à cocriação de saberes entre professoras/es de francês. Para tanto, dois eixos guiam este estudo: a formação docente colaborativa (MATEUS, 2013; MATEUS; EL KADRI; GAFFURI, 2011; JOSSO, 2007; ROTH; TOBIN, 2002; SILVESTRE, 2016) e o letramento digital crítico (GNL, 1996; JANKS, 2010, 2016, 2018; JORDÃO, 2007; ROJO, 2012; TAKAKI; MONTE MOR, 2017). O texto é orientado pelo escopo da Linguística Aplicada Crítica (PENNYCOOK, 2009; MOITA LOPES, 2006) e dos estudos decoloniais (MIGNOLO, 2014; SANTOS, 2019). Ademais, trata-se de uma pesquisa qualitativa caracterizada como pesquisa-formação (FANTIN, 2017; JOSSO, 1999, 2007; LONGAREZI; SILVA, 2008; SANTOS, 2019; SANTOS; CARVALHO; PIMENTEL, 2016; SILVESTRE, 2016), na qual há pesquisa e formação acontecendo simultaneamente, em um processo de retroalimentação contínua. Nessa metodologia importa a agência dos diferentes sujeitos implicados na pesquisa e a cocriação de saberes entre todas/os. O texto está organizado em quatro capítulos. No primeiro, abordo os aspectos metodológicos que guiaram a pesquisa. O capítulo dois traça a organização dos encontros formativos. Os capítulos três e quatro tratam de letramento digital crítico e de formação colaborativa entre as professoras/es agentes da pesquisa com teorizações da literatura da área e as teorizações construídas por meio dos diferentes materiais empíricos - questionário de partida, os encontros gravados, os desenhos de curso e a narrativa final. No terceiro capítulo, há a discussão de letramento digital crítico e as ressignificações de práxis das/os docentes com os usos das TD. Destaca-se como elementos formadores de ressignificação a perspectiva localizada dos contextos, as vivências e saberes produzidos no ensino remoto emergencial, as negociações de sentido, o diálogo cogerativo e o (re)design colaborativo de textos/propostas pedagógicas. O capítulo quatro aborda formação colaborativa e criticidade quanto à língua(gem). Nesse capítulo, observamos a relevância das histórias de vida das/os professoras/es, do diálogo cogerativo, da ruptura das colonialidades, do desejo e motivação em compartilhar saberes e do reposicionamento das ideologias de língua(gem) para a (re)construção de seu olhar crítico quanto à língua(gem). As/as docentes desta pesquisa-formação evidenciaram como produtivo os espaços de diálogo e interação durante os encontros para sua formação docente.

**Palavras-chave:** Formação colaborativa de professoras/es de francês. Letramento digital crítico. Coconstrução de saberes. Pesquisa-formação.

## ABSTRACT

This research focuses on a collaborative training experience in digital technologies experienced by seven French language teachers from several of the Interscholastic Language Centers (CILs) in the Brazilian Federal District and conducted from June to August 2020. Seven training meetings were held by videoconference, given the situation around the COVID-19 pandemic and the subsequent need for a transition from face-to-face teaching to emergency remote teaching. Therefore, the general objective of this research is to discuss and investigate the relevance of this experience of collaborative training in digital technologies, aiming at the co-creation of knowledge among French language teachers. Therefore, two axes guide this study: collaborative teacher training (MATEUS, 2013; MATEUS; EL KADRI; GAFFURI, 2011; JOSSO, 2007; ROTH; TOBIN, 2002; SILVESTRE, 2016) and critical digital literacy (GNL, 1996 ; JANKS, 2010, 2016, 2018; JORDÃO, 2007; ROJO, 2012; TAKAKI; MONTE MOR, 2017). The text is guided by the scope of Critical Applied Linguistics (PENNYCOOK, 2009; MOITA LOPES, 2006) and decolonial studies (MIGNOLO, 2014; SANTOS, 2019). Furthermore, it is qualitative research defined as training-research (FANTIN, 2017; JOSSO, 1999, 2007; LONGAREZI; SILVA, 2008; SANTOS, 2019; SANTOS; CARVALHO; PIMENTEL, 2016; SILVESTRE, 2016), in which research and training occur simultaneously in a process of continuous feedback. In this methodology, importance is given to the agency of the different subjects involved in the research and the co-creation of knowledge among such agents. The text is organized into four chapters. In the first, we address the methodological aspects guiding the research. Chapter two outlines the organization of training meetings. Chapters three and four deal with critical digital literacy and collaborative training between teachers/research agents, with theorizations on the field's literature and theorizations constructed with different empirical materials - initial questionnaire, recorded meetings, course designs and final narrative. In the third chapter, there is a discussion of critical digital literacy and the resignifications of the teachers' praxis with the uses of DT, highlighting as formative elements of resignification the localized perspective of contexts, experiences and knowledge produced in emergency remote teaching, negotiations of meaning, cogenerative dialogue and the collaborative (re)design of texts/pedagogical proposals. Chapter four addresses collaborative training and criticality regarding language. In this chapter, we note the relevance of the teachers' life stories, of cogenerative dialogue, of the rupture of colonialities, of the desire and motivation to share knowledge and the repositioning of language ideologies for the (re)construction of their critical perspective of language. The teachers in this research-training regarded as productive the spaces for dialogue and interaction taking place during the teacher training meetings..

**Keywords:** collaborative training of French language teachers; critical digital literacy; co-creation of knowledge. Research-development

## RÉSUMÉ

Cette recherche porte sur une expérience de formation collaborative aux technologies numériques vécue par sept enseignant.e.s de français de certains des Centres Interscholaires de Langues (CIL) du District Fédéral et développée entre juin et août 2020. Sept séances de formation ont eu lieu par visioconférence, compte tenu de la situation de la pandémie de COVID-19 et de la nécessité de passer de l'enseignement présentiel à l'enseignement en urgence et à distance. Par conséquent, cette recherche a eu pour objectif de discuter et d'examiner la pertinence de cette expérience de formation collaborative aux technologies numériques pour la co-création de savoirs entre les enseignant.e.s de français langue étrangère/additionnelle. Ainsi, deux axes ont guidé cette étude : la formation collaborative des enseignant.e.s (MATEUS, 2013 ; MATEUS ; EL KADRI ; GAFFURI, 2011 ; JOSSO, 2007 ; ROTH ; TOBIN, 2002 ; SILVESTRE, 2016) et la littératie numérique critique (GNL, 1996 ; JANKS, 2010, 2016, 2018 ; JORDÃO, 2007 ; ROJO, 2012 ; TAKAKI ; MONTE MOR, 2017). Le texte est guidé par la portée de la linguistique appliquée critique (PENNYCOOK, 2009 ; MOITA LOPES, 2006) et des études décoloniales (MIGNOLO, 2014 ; SANTOS, 2019). De plus, il s'agit d'une recherche qualitative ayant employé les principes de la recherche-formation (FANTIN, 2017 ; JOSSO, 1999, 2007 ; LONGAREZI ; SILVA, 2008 ; SANTOS, 2019 ; SANTOS ; CARVALHO ; PIMENTEL, 2016 ; SILVESTRE, 2016), dont la démarche consiste à faire que la recherche et la formation se déroulent simultanément, dans un processus de rétroaction continue. Dans cette méthodologie, ce qui compte, c'est l'agentivité des différents sujets impliqués dans la recherche et la co-création de savoirs entre eux. Le texte est organisé en quatre chapitres. Dans le premier chapitre, j'explique les aspects méthodologiques qui ont guidé la recherche. Le deuxième chapitre décrit l'organisation des séances de formation. Les troisième et quatrième chapitres traitent de la littératie numérique critique et de la formation collaborative entre les enseignant.e.s agent.e.s de la recherche avec des théorisations construites aussi bien par la littérature du domaine que par les différents matériaux empiriques réunis le long de l'étude - le questionnaire de départ, les enregistrements des séances de formation, le design de cours et le récit final. Dans le troisième chapitre, je présente une discussion sur la littératie numérique critique et les resignifications de la praxis des enseignant.e.s par rapport aux usages des technologies numériques. En ce moment, les éléments formateurs de cette resignification sont mis en évidence : la perspective localisée des contextes, les expériences et les savoirs produits dans l'enseignement en urgence et à distance, les négociations de sens, le dialogue cogénératif et la (re)conception collaborative de textes/propositions pédagogiques. Le quatrième chapitre traite de la formation collaborative et de la criticité vis-à-vis de la langue enseignée. Dans ce chapitre, nous observons la pertinence des histoires de vie des enseignants.es, le dialogue co-génératif, la rupture des colonialités, le désir et la motivation de partager les connaissances et le repositionnement des idéologies du langage pour la (re)construction de leur regard critique sur la langue. Les enseignant.e.s de cette formation-recherche ont démontré que les espaces de dialogue et d'interaction lors des rencontres ont été productifs pour leur formation pédagogique.

**Mots-clés** : Formation collaborative des professeurs.es de français. Littératie numérique critique. Co-construction de savoirs. Recherche-formation



## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1 - Texto do convite enviado às/aos professoras/es.....</b>	<b>33</b>
<b>Figura 2 - Negociação do funcionamento dos encontros.....</b>	<b>57</b>
<b>Figura 3 - Box Ensinar com as tecnologias de Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) .....</b>	<b>58</b>
<b>Figura 4 - Avaliação do primeiro texto lido por parte das/os professoras/es....</b>	<b>60</b>
<b>Figura 5 - Enquete sobre os letramentos digitais de interesse das/os participantes.....</b>	<b>61</b>
<b>Figura 6 - Meme sobre as tarefas das/os professoras/es na pandemia .....</b>	<b>64</b>
<b>Figura 7 - Ciclo do redesign de Janks.....</b>	<b>103</b>
<b>Figura 8 - Etapas do desenho de curso de Ana Júlia, Bárbara e Gustavo.....</b>	<b>104</b>
<b>Figura 9 - Imagem para discussão proposta no desenho de curso de Ana Júlia, Bárbara e Gustavo .....</b>	<b>106</b>
<b>Figura 10 - Imagem para discussão do desenho de curso de Ana Júlia, Bárbara e Gustavo.....</b>	<b>106</b>
<b>Figura 11 - Planejamento do desenho de curso de Camila, Caroline, Elisabete e Juliana.....</b>	<b>108</b>
<b>Figura 12 - Diapositivo com proposta do vídeo do desenho de curso de Camila, Caroline, Elisabete e Juliana.....</b>	<b>109</b>
<b>Figura 13 - Diapositivo com proposta de atividade de descoberta dos esportes apresentados no vídeo do desenho de curso de Camila, Caroline, Elisabete e Juliana.....</b>	<b>110</b>
<b>Figura 14 - Diapositivo com proposta da atividade de descoberta de alguns esportes elitizados do desenho de curso de Camila, Caroline, Elisabete e Juliana .....</b>	<b>110</b>
<b>Figura 15 - Diapositivo com proposta da tarefa final do desenho de curso de Camila, Caroline, Elisabete e Juliana .....</b>	<b>112</b>

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1 - Objetivo, pergunta de partida e fontes de informação da pesquisa</b>	<b>31</b>
<b>Quadro 2 - Eixos, perguntas de pesquisa e fontes de informação da pesquisa</b>	<b>31</b>
<b>Quadro 3 - Quadro-resumo do perfil das/os agentes da pesquisa .....</b>	<b>36</b>
<b>Quadro 4 - Programa dos encontros .....</b>	<b>46</b>
<b>Quadro 5 - Legenda das transcrições .....</b>	<b>51</b>
<b>Quadro 6 - Quadro-resumo do encontro 1 .....</b>	<b>56</b>
<b>Quadro 7 - Quadro-resumo do encontro 2 .....</b>	<b>59</b>
<b>Quadro 8 - Quadro-resumo do encontro 3 .....</b>	<b>63</b>
<b>Quadro 9 - Quadro-resumo do encontro 4 .....</b>	<b>66</b>
<b>Quadro 10 - Quadro-resumo do encontro 5 .....</b>	<b>68</b>
<b>Quadro 11 - Quadro-resumo do encontro 6 .....</b>	<b>71</b>
<b>Quadro 12 - Quadro-resumo do encontro 7 .....</b>	<b>73</b>
<b>Quadro 13 - Princípios norteadores da colaboração de acordo com Mateus e El Kadri e Gaffuri (2011), quadro elaborado por Audi e Passoni (2016, p. 150) ...</b>	<b>134</b>

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1 - Docentes por encontro .....</b>	<b>41</b>
<b>Gráfico 2 - Preparação das/os docentes para a transição ao ensino remoto ....</b>	<b>42</b>
<b>Gráfico 3 - Necessidades mais imediatas das/os docentes na transição para o ensino remoto.....</b>	<b>43</b>
<b>Gráfico 4 - Disponibilidade para leitura das/os docentes.....</b>	<b>44</b>
<b>Gráfico 5 - Concepções de língua(gem) das/os professoras/es .....</b>	<b>121</b>

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CIL	Centro Interescolar de Línguas
DF	Distrito Federal
LA	Linguística Aplicada
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
EAPE	Subsecretaria de Formação Continuada de Professores
TD	Tecnologias Digitais
ERE	Ensino Remoto Emergencial

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>Percursos que me trouxeram a esta pesquisa.....</b>	<b>19</b>
<b>1 (RE)ARRANJOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>26</b>
<b>1.1 Abordagem qualitativa.....</b>	<b>26</b>
<b>1.2 Pesquisa-formação.....</b>	<b>27</b>
<b>1.3 Perguntas e objetivo geral da pesquisa.....</b>	<b>30</b>
<b>1.4 Contexto da pesquisa.....</b>	<b>32</b>
1.4.1 Ensino remoto emergencial (ERE).....	34
1.4.2 Professoras/es agentes da pesquisa.....	36
1.4.3 Decisões para os primeiros encontros.....	42
1.4.4 Programa dos encontros.....	45
<b>1.5 Princípios éticos e de validade nos percursos da pesquisa.....</b>	<b>47</b>
<b>1.6 Construção e organização do material da dissertação.....</b>	<b>49</b>
1.6.1 Questionário de partida.....	49
1.6.2 Encontros gravados.....	50
1.6.3 Narrativa final.....	51
1.6.4 Desenho de curso.....	53
<b>1.7 Procedimentos para discussão do material empírico.....</b>	<b>54</b>
<b>2 NOSSO ESPAÇO PARA RESPIRAR: COMO SE DERAM NOSSOS ENCONTROS?.....</b>	<b>55</b>
<b>2.1 Encontro 1: primeiras perspectivas.....</b>	<b>56</b>
<b>2.2 Encontro 2: letramentos digitais e criticidade.....</b>	<b>59</b>
<b>2.3 Encontro 3: multimodalidade em aula.....</b>	<b>63</b>
<b>2.4 Encontro 4: nossa concepção de língua.....</b>	<b>66</b>
<b>2.5 Encontro 5: transformações em nossas práxis a partir da compreensão de nossas concepções de língua.....</b>	<b>68</b>
<b>2.6 Encontro 6: o que essa língua significa para mim?.....</b>	<b>71</b>
<b>2.7 Encontro 7: feedback dos encontros e inteligibilidades sobre formação colaborativa.....</b>	<b>73</b>
<b>3 E AGORA, O QUE FAZER? AULAS MEDIADAS PELAS TECNOLOGIAS DIGITAIS E NOSSO PERCURSO DE FORMAÇÃO PARA ESSE MOMENTO.....</b>	<b>75</b>

<b>3.1 Formação prévia em tecnologias digitais na educação das professoras/es agentes da pesquisa.....</b>	<b>76</b>
<b>3.2 Vivências e desafios no ensino remoto emergencial.....</b>	<b>80</b>
3.2.1 Mas minhas/meus alunas/os não eram nativas/os digitais?.....	85
<b>3.3 Letramento digital crítico.....</b>	<b>92</b>
3.3.1 Possibilidades de ressignificação de práxis com as tecnologias digitais discutidas na produção de um desenho de curso.....	98
<b>4 VIVER, PENSAR E (RE)CRIAR JUNTAS/OS: NOVOS OLHARES SOBRE A LÍNGUA QUE ENSINAMOS.....</b>	<b>119</b>
4.1 Ideologias de língua(gem) das/os professoras no início da pesquisa.....	120
4.2 Formação colaborativa e (de)colonialidades.....	127
4.3 Movimentos de interação na (re)construção do olhar crítico frente à língua(gem) das/os docentes agentes desta pesquisa.....	135
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>162</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>169</b>
<b>APÊNDICE A – CONVITE.....</b>	<b>177</b>
<b>APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE PARTIDA.....</b>	<b>178</b>
<b>APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....</b>	<b>182</b>
<b>APÊNDICE D – ROTEIRO PARA CONSTRUÇÃO DA NARRATIVA FINAL.....</b>	<b>184</b>

## INTRODUÇÃO

No tempo *chrónos* da redação deste texto dissertativo, passamos por uma pandemia mundial. A pandemia do COVID-19 trouxe consigo uma crise sanitária, política e institucional no Brasil agravada por discursos polêmicos, denúncias, descaso. Nesses tempos, mais do que em quaisquer outros outrora, fomos todas/os deslocadas/os para o espaço das mídias digitais, haja vista a necessidade de isolamento social que a pandemia exigiu. Desta feita, vimos as diferentes realidades se entrecruzarem na arena digital, com manifestações políticas de toda sorte de cidadãos comuns, autoridades políticas. Pelas mídias digitais, vivenciamos demonstrações de cidadania, solidariedade e discussões diversas de cunho sócio-histórico-cultural. Contudo, observou-se também a manipulação potencializada pelo alcance que as tecnologias digitais permitem, com um sem-número de *fake news* dispersas que agravavam a situação da pandemia. Diante desse contexto, refletir sobre a época, discutir e investigar a pertinência da formação colaborativa em tecnologias digitais, visando à cocriação de saberes entre professoras/es foi importante.

Durante esse contexto, os posicionamentos das diversas pessoas não foram únicos, como suas identidades também não o são, visto que são múltiplas e por vezes contraditórias (HALL, 2006). Nessa conjuntura, as TD (tecnologias digitais) possibilitaram que as diferentes vozes se manifestassem e circulassem em uma arena digital “com a ampla possibilidade de acesso imediato a diferentes leituras de mundo, a diferentes construções de identidades, inclusive as que acontecem dentro de uma mesma nação” (JORDÃO, 2007, p. 25). Nesse espaço, cada uma/um tomou suas posições manifestas em discursos como a verdade, evidenciando que assim como as realidades e as verdades não são objetivas, tampouco a língua(gem) o é.

De igual modo, tal contexto foi movimentado por constantes denúncias de pessoas comuns que pelas mídias digitais divulgavam situações de dificuldades e/ou abusos pelos quais passavam. Notou-se que a crise durante a pandemia deixou ainda mais notória a ausência a que muitos sujeitos são submetidos há tempos. Para Boaventura Santos (2020), essa crise é na verdade uma crise antiga e permanente que não se deseja resolver, pois há o objetivo de “legitimar a escandalosa

concentração de riqueza e impedir que se tomem medidas eficazes para impedir a iminente catástrofe ecológica” (B. SANTOS, 2020, l. 5). O autor acredita que a quarentena que a pandemia deflagrou não se distinguia muito da quarentena constante dos corpos esquecidos pelo sistema capitalista, patriarcal e colonial. Portanto, a crise do Covid-19 só agravou a situação dessas populações. As mídias digitais possibilitaram as denúncias de muitas dessas situações, visto a potencialidade e usos das TD durante a pandemia.

Essas crises (a permanente evocada por Boaventura Santos e a deflagrada pelo COVID-19) evidenciaram que “tanto a linguagem quanto a realidade/verdade são sempre ideológicas e localizadas, determinadas pelas perspectivas dos sujeitos que as constroem” (JORDÃO, 2007, p. 21). Todos esses discursos múltiplos, contraditórios produzidos nos reafirmam que a língua(gem), “ao invés de um código que faz a intermediação entre o sujeito e o mundo, [...] passa a ser entendida como uma série de procedimentos interpretativos que constroem os sentidos do mundo, ou melhor, que constroem os nossos mundos.” (JORDÃO, 2006, p. 24). Ela vista assim, como “procedimentos interpretativos”, nos faz acreditar que nossas verdades são sempre questionáveis, passíveis de reflexão e transformação, haja vista que a realidade ou, melhor, as realidades são múltiplas e precisam ser problematizadas a fim de construirmos práxis transformadas e transformadoras.

Desde esse ponto de vista, nós professoras/es de línguas podemos dar um sentido diferenciado às nossas práxis, ao assumirmos que a educação em línguas vai além de ensinar um código descorporificado, isento de subjetividade. Mediamos saberes e conhecimentos que são centrais na formação de sujeitos, pois “é na língua que as pessoas se inserem nas relações políticas locais e mundiais, e é nela também que são promovidos nossos entendimentos dos outros e de nós mesmos” (JORDÃO, 2007, p. 28). Deslocar nossas ideologias de língua(gem) de uma perspectiva de caráter apenas sistêmico nos posiciona frente à educação em línguas crítica, construindo o entendimento de que a escola pode ser, para muitos, a única esperança de transformação.

A educação possui um papel central na construção de identidades e de pensamento crítico dos sujeitos. Por isso, é importante que se discuta na escola a



natureza ideológica, situada e contingente do discurso e do conhecimento a fim de formar sujeitos críticos. Como nos afirma Jordão,

A escola pode ensinar as pessoas a reconhecerem que aquele que fala, fala sempre de algum lugar, para outros que se posicionam em lugares também específicos. E que o falar e o agir, portanto, sendo localizados, vêm de determinadas perspectivas ideológicas, culturais, coletivamente construídas, e têm sempre implicações nas construções identitárias daqueles que com eles interagem (JORDÃO, 2007, p. 23).

Formar pessoas críticas com possibilidades e oportunidades justas na educação implica também considerar o letramento crítico, visto que ele pressupõe o olhar crítico para os textos e o (re)desenho dos mesmos. Tal reposicionamento textual é condição *sine qua non* na redefinição e transformação de realidades. Ademais, como salienta Janks (2016), para o “letramento crítico é importante ter controle sobre a produção de textos e sobre as tecnologias que nos permitem produzi-los.” (JANKS, 2016, p. 36). Assim, os diferentes usos das mídias digitais e o letramento crítico andam juntos.

Kenski (2003) postula que as tecnologias fazem parte da vida e história da humanidade. Desde os primeiros homens que criaram seus artefatos de caça e pesca, aos modos de trabalho e vida que emergiram a partir da Revolução Industrial. Desta feita, evidenciou-se como as tecnologias tinham o poder de separar classes. Burguesia e proletariado apresentavam condições dispares de vida. Aos primeiros, eram legados o capital e a propriedade das máquinas, aos segundos, restava a força de trabalho, que era mal remunerado. As tecnologias, desse modo, funcionaram à época como os meios pelos quais as classes dominantes se (re)organizaram para manter as relações de poder e domínio sobre as/os desfavorecidas/os.

Na contemporaneidade, não é diferente, vimos a agenda tecnológica mostrar a face da desigualdade no Brasil, em tempos de pandemia. Diversas/os estudantes foram privadas/os de acompanhar suas aulas remotamente ou de fazer pesquisas e seguir seus estudos em autonomia, por falta de condições socioeconômicas e de letramentos digitais<sup>1</sup>. Por outro lado, vimos governos se estabelecerem pela

---

<sup>1</sup> Estudantes, pais e professores narram “apagão” do ensino público na pandemia, em 7 estados e no DF, atividade remota não vai contar para o ano letivo: <https://g1.globo.com/google/amp/educacao/noticia/2020/05/21/estudantes-pais-e-professores-narram-apagao-do-ensino-publico-na-pandemia-em-7-estados-e-no-df-atividade-remota-nao-vai-contar-para->

manipulação de pessoas através das redes, empresas se apropriaram de dados para lucrar ainda mais e, enfim, o oportunismo de ambos, políticos e empresas, na criação de falsas notícias para se manterem dominando. Vê-se, pois, que nenhuma tecnologia é neutra, ao contrário, tecnologias são políticas (SELWYN, 2017; WINNER, 1986).

Assim, a integração das tecnologias digitais em aula de língua é importante para o empoderamento de pessoas, pois, como lembra Selwyn (2014, 2017), tecnologias são discurso e também poder. Elas oferecem espaço para expressão dos sujeitos, viabilizam causas, dão destaque às comunidades que se mantiveram à margem por um processo sócio-histórico de segregação e discriminação. Desse modo, a educação em línguas que ultrapassa a instrução entende que

[...] aprender e utilizar uma língua é (há tempos) muito mais do que ter um repertório estrutural, lexical ou estratégico; é tê-lo para usá-lo na construção da obra prima diária e imprevisível que é a comunicação para a compreensão mútua e para a justiça social (VETROMILLE-CASTRO, 2017, p. 200).

Como dissera, o contexto apresentado pela crise epidemiológica da COVID-19 demonstrou que a ausência de letramentos digitais somada às desigualdades sociais aumentaram ainda mais o fosso que separava estudantes de classes ricas das desprivilegiadas desse país. Por isso, nesta pesquisa-formação, postulei como necessária a discussão de possibilidades e de caminhos para o uso ressignificado das mídias digitais em uma perspectiva crítica, de modo a oferecer espaços de redefinição de realidades, através dos movimentos de (re)criação possibilitados pelo letramento digital crítico.

A escola é o melhor lugar para essa (re)construção de oportunidades e transformação social, dado que “a educação ajuda os jovens a se orientar no mundo, a encontrar seu lugar, o que também afeta quem eles se tornam – sua formação como indivíduos e a aquisição de certa identidade” (BIESTA, 2018, p. 24). Portanto, educar vai além de qualificar, é guiar os aprendizes a uma consciência de ser e “estar no mundo” (BIESTA, 2018, p. 22), possibilitando ao indivíduo exercer sua cidadania, viver em comunidade e ter espaço para manifestar-se nos diferentes espaços.

Para isso, a formação de professoras/es é central. Dada a conjuntura, perguntei-me qual formação deveríamos construir em tamanho espaço de desafios, percalços e incertezas. No início desta pesquisa, ouvi algumas/alguns professoras/es próximas/os a mim e percebi o quanto as inseguranças do momento as/os angustiavam. Muitas formações para as tecnologias digitais começaram a surgir. Em muitos casos, elas se concentravam apenas no caráter instrumental das TD, sem o devido espaço para o diálogo. Pareceu-me que a urgência em munir as/os docentes dos letramentos digitais básicos e necessários para o momento impossibilitou em muitos casos a dialogicidade tão cara à formação docente colaborativa. Perceber os adoecimentos e pressões que pesavam sobre o corpo docente não me deixou dúvidas sobre a perspectiva de formação colaborativa que segui no bojo desta pesquisa-formação.

As formações de caráter unicamente instrumental ganharam força durante a pandemia, tendo em vista a necessidade de resultados rápidos para a volta às atividades escolares (no capítulo um exemplifico como se deram as formações para o regresso das atividades das/os docentes agentes desta pesquisa). Essa perspectiva possui raízes no paradigma da racionalidade técnica. Contreras (2002) aponta que esse modelo influenciou por muito tempo a formação docente. Ele é “empírico-analítico, próprio das ciências físico-naturais, e cujo interesse constitutivo é o técnico, isto é, a ação sobre os objetos para obter deles os resultados desejados” (CONTRERAS, 2002, p. 93). O problema com esse tipo de formação é que ele se aparta dos sujeitos e de seus contextos, como se a ação profissional pudesse ser compreendida por suas ações técnicas “à margem da decisão sobre as finalidades pretendidas, ou à margem dos contextos humanos e sociais nos quais tais práticas ocorrem, e de suas consequências sobre eles” (CONTRERAS, 2002, p. 93).

Por sua vez, Schön (1983) escrevera a respeito da influência que o modelo de formação da racionalidade técnica ainda possuía à época. Para o autor, isso se explicava pelos 300 anos de história desse paradigma que tem origem positivista, configurando-se como

[...] a epistemologia positivista da prática. Foi institucionalizada na universidade moderna, fundada no final do século XIX, quando o positivismo estava no auge, e nas escolas profissionais que

garantiram seu lugar na universidade nas primeiras décadas do século XX<sup>2</sup> (SCHÖN, 1983, p. 31).

Ainda que a afirmação date de 1983, percebemos que o modelo de racionalidade técnica, herdado do positivismo, é um paradigma difícil de romper, tal qual o positivismo. Outros autores da contemporaneidade corroboram tal argumento, postulando a força e a influência positivistas em toda a tradição epistemológica nos tempos pós-modernos (DENZIN; LINCOLN, 2006, 2017; B. SANTOS, 2019). Na formação docente, a racionalidade técnica se impõe “na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica” (CONTRERAS, 2002, p. 90). Este modelo produzido no esvaziamento do diálogo separa e hierarquiza os sujeitos, como aqueles que apenas ensinam e aqueles que apenas aprendem. Para Contreras (2002) essa separação cria uma relação de dependência.

A separação hierarquizadora entre pesquisadores e técnicos supõe uma dependência dos segundos com relação aos primeiros, bem como uma subordinação às condições implícitas do conhecimento técnico, enquanto meios para conseguir determinados fins, não se abrindo à disputa sobre os fins desejáveis, mas tão-somente à aceitação daqueles para os quais as técnicas estão concebidas. Deste modo, os professores não só assumem uma dependência em relação a um conhecimento prévio que não elaboram, como também à sua finalidade (CONTRERAS, 2002, p. 96).

Desse modo, romper com esse modelo que hierarquiza saberes e mantém relações de dependência é uma das tentativas dessa pesquisa. Tal tarefa não é simples, pois “a análise do padrão colonial de poder é sempre uma análise de nós mesmas/os.”<sup>3</sup> (MIGNOLO, 2014, p. 63). Posso dizer, desse modo, que me encontro na tensão entre a desconstrução da epistemologia do Norte, que me influenciou

---

<sup>2</sup> Do original (todas as traduções trazidas no texto em nota de rodapé são de minha responsabilidade): *Technical Rationality is the heritage of Positivism, the powerful philosophical doctrine that grew up in the nineteenth century as an account of the rise of science and technology and as a social movement aimed at applying the achievements of science and technology to the well-being of mankind. Technical Rationality is the Positivist epistemology of practice. It became institutionalized in the modern university, founded in the late nineteenth century when Positivism was at its height, and in the professional schools which secured their place in the university in the early decades of the twentieth century.*

<sup>3</sup> Do original: “*El análisis del patrón colonial del poder es siempre un análisis de nosotras mismas.*” (MIGNOLO, 2014, p. 63).

durante uma grande parte de minha vida, e a reconstrução de algo que me represente, ou seja, um conhecimento suleado. Por isso, essa pesquisa-formação desejou construir esse tipo de inteligibilidade e reflexão para mim e para as/os docentes que fizeram parte da experiência formativa.

Destarte, a escolha pelo deslocamento do papel de pesquisadora para professora em formação foi a primeira escolha desta pesquisa-formação de modo a desestabilizar hierarquias. Além disso, a fim de quebrar colonialidades na formação, como as descritas a respeito da racionalidade técnica, esta pesquisa-formação intencionou privilegiar o espaço de fala de cada professor/a. Essa dialogicidade se configurou como fundamental nos encontros formativos que empreendemos, entendendo que a formação não pode ser solitária, pois a agência que precisamos nasce de nossos esforços em pensar em educação, conjuntamente, de forma situada. Desse modo, nesse espaço de diálogo, discutimos ideologias de língua(gem) e o espaço da formação colaborativa em nossos contextos, problematizamos os usos enraizados das TD, objetivando ressignificar práxis. Nesse sentido, Silvestre (2016) fala da necessidade de se pensar em colaboração, espaços de fala e no deslocamento “da posição de “formador/a” para a de “em formação” (2016, p. 24) quando vislumbramos formação docente a fim de “desestabilizar a tão marcada hierarquização em pesquisas da área, uma vez que o exercício da escuta é o cerne da construção de uma epistemologia suleada” (SILVESTRE, 2016, p. 24).

Creio na relevância dessa temática, pois questões que envolvem língua(gem), letramento digital crítico e formação colaborativa me despertaram para desenvolver esta pesquisa no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*. Como professora da rede pública, vivenciei momentos que me fizeram desejar pesquisar essa agenda. Trago a seguir um curto relato autobiográfico de minha experiência docente, posto que minha subjetividade está impressa no texto. Ademais, como mediadora dos sete encontros formativos entre as/os docentes agentes da pesquisa, falei de minhas vivências e histórias de vida. As/os docentes também o fizeram em diversos momentos, posto que nos entendemos como seres sócio-histórico-culturais. Logo, tais histórias de vida (JOSSO, 1999, 2007) são formadoras de subjetividades e práxis dos sujeitos.

## Percursos que me trouxeram a esta pesquisa

*“Não há educação sem amor. O amor implica luta contra o egoísmo. Não há educação imposta, como não há amor imposto.”*

(Paulo Freire)<sup>4</sup>

Meu espaço como estudante de francês foi marcado pelo vislumbre de um mundo diferente ao qual não estava habituada. Tudo era tão novo e diferente. Fui contemplada com uma bolsa para estudar francês, aos 12 anos, o que me pareceu o início da realização de um sonho que para mim parecia tão distante e impossível dada a minha realidade social na época.

O meu primeiro contato com a língua foi impactante para mim. Cada palavra, cada menção à literatura, geografia, cultura francófonas era todo um mundo novo de descobertas. Então, aos poucos, ia conhecendo a língua e tomando-a como parte da minha subjetividade. Minha experiência como aluna de língua francesa foi de um mundo completamente diferente do que estava habituada. Progressivamente, fui construindo meus projetos, baseada no que a educação me proporcionava, até conseguir acessar a universidade pública.

Meu primeiro professor de francês da universidade plantava e regava, ainda, muitos sonhos em mim. Todos os dias depois da aula, me chamava para conversar sobre vários assuntos relativos à profissão e sobre a possibilidade de intercâmbio acadêmico na França. Parecia um sonho tão distante, mas que ele me fazia acreditar a cada semestre. Finalmente, três anos depois do meu ingresso na universidade, consegui a bolsa de intercâmbio para uma universidade francesa. Voltei um ano depois ao Brasil. Iniciava-se, desde meu retorno, a jornada como professora de francês em escolas particulares de línguas. Estive quatro anos seguidos, apenas nesse contexto de ensino.

Após esse período de experiência na escola privada, tive meu primeiro contato como professora da escola pública. Este contexto me marcou significativamente. Apesar de ser filha da periferia, me esquecera de como era viver essa escola. Nas

---

<sup>4</sup> (FREIRE, 1979, p. 29)

escolas privadas, as quais me acostumara como professora, ouvia de minhas/meus estudantes que suas principais motivações em aprender a língua francesa eram viagem, trabalho, gastronomia, cultura francesa, em geral. Então, como professora, estava habituada a conceber o ensino da língua para tais fins.

Surpreendeu-me o fato de que as razões daquelas/es estudantes de escola pública em estudar a língua francesa eram diferentes. Indagadas/os por mim, muitas/os responderam que não sabiam sua razão. Outras/os replicaram que estavam ali porque a mãe as/os matriculara e lhes dissera que era importante. Não me recordo de nenhuma menção a viagens, trabalho, cultura francesa, nesse meu primeiro contato com a escola pública.

Fiquei por dois anos nesse primeiro centro de línguas público, que recebia muitas/os alunas/os das classes mais desprivilegiadas. Em cada entrada de semestre, sempre me inquietava o fato de certas/os estudantes não encontrarem razões para estudar a língua na qual se inscreveram. Já buscava, ali, apresentar-lhes motivação e compreender melhor o que acontecia. Depois dessa escola, transferi-me para uma segunda, onde também fiquei por dois anos. Essa unidade escolar, apesar de distante do centro da cidade, possuía um público diverso da primeira. Como se tratava de uma região que possuía muitas/os produtoras/es rurais e funcionárias/s públicas/os, observei um maior número de estudantes se maticularem com uma razão convicta para estudar a língua, semelhantemente ao que já ocorria nas escolas particulares onde fui professora. No entanto, ainda assim tinha um número relevante de estudantes carentes.

Pela terceira vez, mudei-me de CIL. Dessa vez, para uma escola localizada em uma das maiores cidades satélites do Distrito Federal. Todas as três escolas são centros públicos de línguas, ou seja, escolas especializadas no ensino de línguas estrangeiras para estudantes adolescentes e para a comunidade em geral. Esses centros recebem pessoas a partir de 11 anos de idade, desde que já estejam matriculadas no 6º ano do ensino fundamental. Oferecem o ensino das línguas alemã, espanhola, francesa, inglesa e japonesa. A oferta de língua alemã se restringe à unidade de Brasília. No Distrito Federal, há dezessete centros de semelhante natureza, até o momento da publicação deste texto.

A escola para onde fiz minha última transferência, antes dessa pesquisa, foi um dos primeiros centros de línguas inaugurados no DF. Sua criação envolve luta e esforço das/os professoras/es que o idealizaram. No ato de sua criação, não houve disponibilização de recursos ou vontade política para que o projeto desse certo, como se pode ver no discurso da professora Lu, pseudônimo de uma das professoras fundadoras do Centro Interescolar de Línguas, transcrito por Sant'Ana (2010):

Eu acho que eles deixaram a gente iniciar pensando que não ia pra frente. Eles acharam que não ia dar certo. Eles nos viam com indiferença. Eles achavam que não íamos montar um CIL tendo como modelo o CIL do plano. Ter [...] um Centro de Línguas com padrão do CIL do Plano, tinha a descrença deles, mas era o que nos motivava. Nós provamos pra todo mundo que era possível (LU, em SANT'ANA, 2010, p. 10).

Como se vê, desde sua criação essa escola foi um ato de resistência e da vontade das/os professoras/es em oferecer o ensino de línguas adicionais à comunidade da periferia. Sant'ana (2010), em seu artigo sobre a criação dos CILs, afirma que, salvo o Centro de Línguas de Brasília (centro da cidade), todas “as bases históricas dos CILs no DF estão associadas à redemocratização da educação, sempre vinculadas a uma trajetória de luta popular” (2010, p. 7). Destaco, aqui, o papel das/os professoras/es nessa luta, pois acreditaram no poder que a educação em línguas possui para transformar a comunidade onde atuam/ atuavam.

Nessa escola, onde estive antes de ingressar no mestrado, ouvi histórias de estudantes que não possuíam dinheiro para regressar para casa. Percorriam, assim, vários quilômetros a pé, pois ainda não estavam de posse do passe estudantil gratuito liberado. Outras/os, que ao final da aula, perguntavam se eu tinha algo para comer, pois não tiveram refeição naquele dia. Estudantes que vendiam comida na rua na tentativa de custear seu cursinho para entrar na universidade pública. Muitas/os dessas/es estudantes, especialmente as/os mais jovens, como na primeira escola pública onde estive como professora, também não sabiam ao certo porque estudar uma nova língua. Muitas vezes, relatavam que eram instigadas/os pela mãe (digo mãe porque era, majoritariamente, a figura evocada) ou que só se matricularam em língua francesa porque não lhes restara outra opção, visto que as vagas do inglês se esgotaram.



Apesar de nem todas/os saberem ao certo o porquê de ali estarem, por vezes, com dificuldade, iam às aulas. Essas vivências e experiências me mudaram profundamente como pessoa e profissional, fazendo-me querer dar o melhor para elas/eles. Eu não era a única, nas reuniões da área do francês que eu tinha com minhas/meus colegas professoras/es, via e sentia muita paixão da parte delas/deles também.

Em uma dessas reuniões de área, essa em particular no início do semestre letivo, eu e minhas/meus colegas docentes começamos a questionar várias agendas e temas com os quais trabalharíamos naquele semestre. Em 2018, elaboramos um projeto colaborativamente sobre consciência negra. Nesse projeto, cada um/a das/os professoras/es de francês teve um papel e uma contribuição com seus grupos. Nós, em discussão e compartilhamento de saberes, construímos um projeto de dimensões importantes, que acabou envolvendo toda a escola e nos fez refletir sobre nossas práxis. Cada um/a das/os professoras/es ficou responsável por uma fase do projeto que envolveu visita a uma exposição no CCBB de Brasília, fichas pedagógicas sobre o reconhecimento de pessoas negras importantes da francofonia, fórum de discussão sobre a temática, oficinas, uma exposição final de arte de cultura afrodescendente. Enfim, a elaboração de uma revista online que visava a narrar todo o percurso do projeto e discutir racismo, cultura e direitos humanos.

Com minha turma, elaboramos uma revista *on-line* que engajou e ofereceu espaço às/aos estudantes de manifestar sua voz, sua indignação contra o racismo e seu orgulho afrodescendente. A participação, o engajamento e o empoderamento das/os estudantes, ao final desse projeto, me fizeram entender o potencial da educação em línguas crítica e cidadã. Além disso, percebi que o projeto, ignorado, inicialmente, por instâncias superiores, obteve grande visibilidade e notoriedade pelo fato de a revista ter sido propagada pelas redes em uma velocidade notável (FIGUEREDO; MASTRELLA, 2020). Desse modo, percebi a relevância das TD na contemporaneidade.

Como buscava respostas para engajar minhas/meus estudantes e mostrar que há sempre razões de aprender, começava, finalmente, a perceber que conhecer conjugações, regras gramaticais e monumentos da França, não era tudo o que as/os

estudantes precisavam saber. A transformação que eu esperava para aquele contexto poderia florescer a partir da colaboração e da criação de saberes com meus pares.

Desde então, comecei a me aprofundar em estudos que envolvem formação colaborativa de professoras/es e letramento digital crítico. Percebi nesse processo de descobertas que a linguística aplicada (LA) vinha postulando um lugar de transdisciplinaridade e criticidade em seus estudos (PENNYCOOK, 2009). Várias/os linguistas aplicadas/os se veem nesse movimento de repensar a LA em seu compromisso com a sociedade e suas devidas pautas sociais.

Nas últimas décadas, a LA delimitou seu papel como área rica e independente da linguística pura (CAVALCANTI, 1986; SCHMITZ, 1992). Nos termos de Moita Lopes, “os limites da LA estão se alargando, assim como os limites das humanidades e das ciências sociais em geral” (2006, p.98). Em vista disso, vários linguistas postulam uma LA mestiça, inter/transdisciplinar que dialoga e dá retorno à sociedade.

Está ocorrendo na produção do conhecimento a compreensão de que uma única disciplina ou área de investigação não pode dar conta de um mundo fluido e globalizado para alguns, localizado para outros, e contingente, complexo e contraditório para todos. Gruzinski (2001) argumenta em favor de “ciências ‘nômades’ preparadas para circular do folclore à antropologia, da comunicação à história da arte” para contemplar tal mundo. É esse mesmo tipo de pensamento mestiço ou nômade que acho útil para uma LA que possa tentar compreender a vida contemporânea. Como linguistas aplicados, nossa posição deve ser nos situar nas fronteiras onde diferentes áreas de investigação se encontram (MOITA LOPES, 2006, p. 99).

Esse caráter mestiço, transdisciplinar nos aproxima dos problemas reais da vida das pessoas, uma vez que todos os problemas ou soluções perpassam a língua(gem). Rojo (2006) nos alerta que

Não se trata de qualquer problema teórico – definido teoricamente -, mas de problemas com relevância social suficiente para exigirem respostas teóricas que tragam ganhos a práticas sociais e a seus participantes, no sentido de uma melhor qualidade de vida, no sentido ecológico (ROJO, 2006, p. 258).

Os problemas relevantes evocados por esta autora estão por toda parte. Na escola, por exemplo, há corpos marcados pela desigualdade social, preconceito, abandono. Tais pessoas podem ser especialmente tocadas pelo potencial transformador da educação.

Entendendo a LA sob essa ótica, esta pesquisa-formação tem por objetivo geral **discutir e investigar a pertinência de uma experiência de formação colaborativa em tecnologias digitais, visando à cocriação de saberes entre professoras/es de francês**. Esta pesquisa se organiza em torno de dois eixos temáticos: letramento digital crítico e formação colaborativa. As/os sete professoras/es de francês que cocriaram saberes nesta experiência são todas/os docentes do ensino público do DF. Estivemos juntas/os em constante diálogo por sete encontros formativos entre os meses de junho e agosto de 2020, ou seja, desde o início do processo de transição ao ensino remoto emergencial no DF.

Apresento aspectos mais detalhados de como se deu essa experiência de formação nos capítulos que se seguem. Este texto apresenta quatro capítulos. O primeiro, aborda os aspectos metodológicos desta pesquisa e o segundo traz a descrição dos encontros formativos. O terceiro e o quarto capítulos trazem as discussões dos eixos temáticos e as diferentes teorizações presentes na literatura e construídas nas interações durante os encontros formativos e nos demais materiais empíricos. O eixo temático letramento digital crítico é discutido no terceiro capítulo, bem como sua respectiva pergunta de pesquisa: que possibilidades de ressignificação de suas práxis com a integração das tecnologias digitais são discutidas pelas/os professoras/es?

O quarto capítulo traz a discussão do eixo formação colaborativa e de sua pergunta de pesquisa: que movimentos na interação entre as/os professoras/es agentes da pesquisa são motivadores da (re)construção do olhar crítico frente à língua que ensinam? Nas considerações finais, abordo brevemente os princípios que nortearam o estudo e discuto a pergunta de partida: em uma experiência de formação colaborativa, o que motiva as/os professoras/es a intervir em suas práxis para transformá-las?

O texto possui uma construção diferente do que se apresenta em geral em dissertações de mestrado. A divisão de capítulos tal qual foi feita intenciona não classificar e separar em capítulos diferentes os saberes da literatura da área e os saberes produzidos nas interações entre as/os docentes agentes desta pesquisa. Compreendo que tais conhecimentos dialogam entre si e podem prefigurar juntos na construção da análise. Tal reconstrução me pareceu mais coerente com os princípios

de cocriação de saberes, criticidade e ruptura de certas colonialidades do paradigma positivista que pretendi adotar na pesquisa-formação. Desejo assim não validar saberes como mais ou menos importantes.

## 1 (RE)ARRANJOS METODOLÓGICOS

*“Por isso, não podemos nos colocar na posição do ser superior que ensina um grupo de ignorantes, mas sim na posição humilde daquele que comunica um saber relativo.”*

(Paulo Freire)<sup>5</sup>

Neste capítulo pretendo localizar o estudo, explicando os rearranjos metodológicos desta pesquisa-formação de caráter qualitativo. Abordo o contexto em que ela se insere, falando das/os agentes envolvidas/os, das práticas, do cenário sócio-histórico-cultural. Desse modo, busco mostrar o caráter situado da pesquisa qualitativa em LA, ou seja, prática local e por isso lugar de resistência (PENNYCOOK, 2009). Essa resistência se refere, a meu ver, em um modo de fazer pesquisa que corresponda aos anseios e direções escolhidas colaborativamente pelas/os agentes envolvidas/os no processo.

Inicialmente, discuto sobre a abordagem qualitativa e a pesquisa-formação como metodologia de pesquisa. Posteriormente, volto a compartilhar o objetivo geral, as perguntas e as fontes de informação da pesquisa. Abordo o contexto em que a pesquisa se inscreveu, falando do perfil das/os docentes, do ensino remoto emergencial e a organização dos encontros formativos. Finalmente, trago os princípios de ética e validade que guiaram a pesquisa e abordo os procedimentos de organização e discussão do material empírico.

### 1.1 Abordagem qualitativa

A pesquisa qualitativa tem um trajeto nas humanidades marcado por diversas fases, desde o período tradicional, “associado ao paradigma positivista e fundacionista” (DENZIN; LINCOLN, 2006 p.17) à fase evidenciada por estes autores como “tripla crise de representação, legitimação e práxis nas disciplinas humanas” (p.31). Essas fases influenciaram – e, ainda, influenciam - a forma como fazemos e concebemos pesquisa acadêmica. O pesquisador qualitativo é, portanto, marcado

---

<sup>5</sup> (FREIRE, 1979, p. 29)

pela tensão entre a ruptura e a (re)construção de paradigmas, dado que “a pesquisa qualitativa é um conjunto de práticas interpretativas complexas. Como formação histórica em constante mudança, abraça tensões e contradições, incluindo disputas sobre seus métodos e as formas que suas descobertas e interpretações assumem<sup>6</sup> (DENZIN; LINCOLN, 2017, p. 47).

Com essa pesquisa não é diferente. Há, evidentemente, as tensões advindas da tentativa de ressignificação na forma de fazer pesquisa e conceber formação docente. Assumo que não existe pesquisa neutra, tampouco texto livre de subjetividade. Ao contrário, ele é marcado pela historicidade social, cultural e ontológica das/os agentes da pesquisa. Vejo, assim, a/o pesquisador/a como o “*bricoleur*”, evocado por Denzin e Lincoln (2006, 2017), ou ainda o “artesão” discutido por B. Santos (2019).

Por esse viés, a/o pesquisador reconhece a historicidade ontológica dos sujeitos da pesquisa, ao mesmo tempo que se assume como *bricoleur* político “que sabe que a ciência significa poder, pois todas as descobertas da pesquisa têm implicações políticas. Não existe nenhuma ciência livre de valores” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 20).

## 1.2 Pesquisa-formação

Localizo este estudo no bojo os pressupostos metodológicos da pesquisa-formação. Longarezi e Silva (2008) conceituam pesquisa-formação como uma metodologia na qual “a pesquisa forma e a formação constitui a pesquisa” (LONGAREZI; SILVA, 2008, p. 4059). Essa metodologia possui um viés crítico e colaborativo e se aproxima dos preceitos da pesquisa-ação (FANTIN, 2017). Tal metodologia entende a importância do diálogo entre todas/os as/os agentes da pesquisa (pesquisadoras/es, professoras/es, estudantes), além de focar as transformações de realidades através da busca de soluções situadas. Por acreditar na importância da colaboração entre os sujeitos, ela intenciona romper

---

<sup>6</sup> Do original: *qualitative research is a set of complex interpretive practices. As a constantly shifting historical formation, it embraces tensions and contradictions, including disputes over its methods and the forms its findings and interpretations take.*

[...] com a ideia de que professores e estudantes são apenas objetos da investigação, essa perspectiva considera-os sujeitos e parceiros da pesquisa e formação. Nesse processo, o diálogo entre pesquisador e docente é constantemente incentivado e as devoluções parciais sobre a construção dos dados de pesquisa decorrem do processo investigativo, que também pode se configurar como formação continuada. Tal prática tem sido denominada como pesquisa-formação (LONGAREZI; SILVA, 2008) e implica tanto a produção do conhecimento quanto a transformação da realidade mediante a solução de problemas teóricos e/ou práticos ancorados no cotidiano. (FANTIN, 2017, p. 94).

Nessa perspectiva, a suposta figura de pesquisador/a neutra/o não implicada/o no contexto é rompida, entendendo que todas as pessoas agentes da pesquisa têm um papel e influência no processo formativo e conseqüentemente na pesquisa. A respeito da/o pesquisador/a, a pesquisa-formação é inscrita como “uma metodologia de pesquisa em que o docente-pesquisador pesquisa a sua prática como docente, não separando o ato educativo do ato de pesquisar” (SANTOS; CARVALHO; PIMENTEL, 2016, p. 24). Dessa forma, situo-me no duplo papel de professora e pesquisadora em constante processo de formação, haja vista que a formação docente não é unilateral e constitui um processo dialético. Comungo da visão de Silvestre (2016) quando diz que

[...] precisamos trabalhar nossa humildade acadêmica e nos deslocar da posição de “formador/a” para a de “em formação”, ou seja, ao desenvolvermos pesquisas com professores/as, qual seja seu nível de formação (universitária ou continuada), precisamos compreender que todos/as nós, professores/as e pesquisadores/as, somos produtores/as de conhecimento. (SILVESTRE, 2016, p. 25).

Silvestre (2016) reforça ainda que a pesquisa-formação possui um “caráter híbrido de pesquisa e formação acontecendo simultaneamente, ou, como aponta Lisita (2011, p. 49), “a inclusão de atividades de pesquisa e formação nesse processo, inseparavelmente” (SILVESTRE, 2016, p. 28). Ainda a respeito de pesquisa-formação, Josso (2007) acredita que este tipo de pesquisa traz contribuições às/aos diferentes agentes da pesquisa “no plano das aprendizagens reflexivas e interpretativas, e situa-se em seu percurso de vida como um momento de questionamento retroativo e prospectivo sobre seu(s) projeto(s) de vida e sua(s) demanda(s) de formação atual.” (JOSSO, 2007, p. 421).

O objetivo desta escolha metodológica se dá a fim de buscar uma metodologia não-extrativista, como preconiza B. Santos (2019). Para o autor, “a descolonização das metodologias consiste em todos os processos capazes de produzir conhecimento aceitáveis e confiáveis de modo não-extrativista, ou seja, através da cooperação entre sujeitos de saber e não através de interações unilaterais sujeito/objeto” (B. SANTOS, 2019, p. 194). Desse modo, as vozes dos diferentes sujeitos estão presentes no texto, visto que as histórias de vida de cada uma/um configuram parte do processo de construção de conhecimento individual e coletivo na pesquisa. A respeito disto, Josso acredita que

A colocação em comum de questões, preocupações e inquietações, explicitadas graças ao trabalho individual e coletivo sobre a narração de cada participante, permite que as pessoas em formação saiam do isolamento e comecem a refletir sobre a possibilidade de desenvolver novos recursos, estratégias e solidariedades que estão por descobrir ou inventar. (JOSSO, 2007, p. 415).

Espero com isso problematizar e construir caminhos possíveis e temporais em colaboração com as/os agentes envolvidas/os para melhor mediar a formação e desenvolvimento de nossas/os estudantes. Assim, como Moita Lopes, compreendendo a LA “como o lugar de ensaio da esperança” (2006, p. 104). Como professora da rede pública, entendo a necessidade de se discutir possibilidades localizadas para o contexto citado. A participação de pares docentes nessa ressignificação é necessária e produtiva. Torna-se possível, assim, pesquisar problemas socialmente relevantes e trazer respostas situadas (MOITA LOPES, 2007).

Nesta perspectiva, o conhecimento deixa de ser “saber-sobre” e passa ser “saber-com” (B. SANTOS, 2019, p. 36). Assim, objetiva-se não extrair dados das pessoas de “uma forma semelhante àquela através da qual as indústrias mineiras extraem minerais e petróleo da natureza” (B. SANTOS, 2019, p. 36). Ao contrário, postula-se a “cocriação de conhecimento entre sujeitos cognitivos” (B. SANTOS, 2019, p. 36). Essa cocriação é um preceito importante que guia o fazer metodológico da pesquisa suleada, que busca romper com o caráter positivista e eurocêntrico nas pesquisas. Tal escolha tem consequências políticas e sociais.



Na Linguística Aplicada, autoras/es vêm discutindo o caráter contextualizado e político que assumem algumas pesquisas da área, denotando, há tempos, esta perspectiva suleada. Em 2006, Rojo já salientava que, entre os linguistas aplicados,

[...] há uma insistência discursiva no tema da solução de problemas contextualizados, socialmente relevantes, ligados ao uso da linguagem e ao discurso, e na elaboração de resultados pertinentes e relevantes, de conhecimento útil a participantes sociais em um contexto de aplicação (ROJO, 2006).

No mesmo sentido, ao entender que “o campo da LA está localizado no campo das ciências sociais” (2006, p. 96), Moita Lopes acredita que a área deve entender o sujeito como sócio-histórico-cultural, fugindo da ideia de sujeito “homogêneo e essencializado” do positivismo para, assim, ouvir outras vozes, “as vozes do Sul” (2006, p. 96). O autor vê, ainda, que as teorias não podem estar separadas das práticas sociais, dado que podemos visionar uma LA que pode contribuir com a vida social

[...] porque incorpora os diferentes grupos marginalizados (pela classe social, sexualidade, gênero, raça, etc), já que fatores econômicos, culturais e políticos não podem ser separados, mas também porque não se trata de levar a verdade/conhecimento a esses grupos, mas de construir a compreensão da vida social com eles em suas perspectivas e vozes, sem hierarquizá-los (MOITA LOPES, 2006, p. 95-96).

Desse modo, o caminho para a transformação segue a linha contra-hegemônica e a pesquisa-formação, a meu ver, se encaixa metodologicamente nessa ótica, visto seu caráter colaborativo, de cocriação de saberes.

### 1.3 Perguntas e objetivo geral da pesquisa

Constitui-se, portanto, **objetivo geral** desta pesquisa **discutir e investigar a pertinência de uma experiência de formação colaborativa em tecnologias digitais, visando à cocriação de saberes entre professoras/es de francês**. Para atingir tal objetivo, a pesquisa organizou-se em dois eixos temáticos: formação docente colaborativa e letramento digital crítico.

Nesse contexto, muitas são as questões que me coloco, no entanto, para discorrer neste texto dissertativo, me concentro na discussão de uma pergunta de

partida e duas perguntas de pesquisa. **Pergunta de partida: Em uma experiência de formação colaborativa, o que motiva as/os professoras/es a intervir em suas práxis para transformá-las?**

Duas perguntas nasceram em torno dos dois eixos da pesquisa, as quais discuto nos capítulos três e quatro deste texto dissertativo. No eixo letramento digital dispus-me a responder à pergunta: Que possibilidades de ressignificação de práticas com a integração das tecnologias digitais são discutidas pelas/os professoras/es? No eixo formação colaborativa, discuto a pergunta: Que movimentos na interação entre as/os participantes são motivadores da reconstrução do olhar crítico frente à língua que ensinam?

A seguir, apresento um quadro-resumo do objetivo geral da pesquisa, dos eixos, perguntas de partida e pesquisa e as fontes de informação.

**Quadro 1 - Objetivo, pergunta de partida e fontes de informação da pesquisa**

<b>Objetivo geral da pesquisa</b>	<b>Pergunta de partida da pesquisa</b>	<b>Fontes de informação</b>
Discutir e investigar a pertinência de uma experiência de formação colaborativa em tecnologias digitais, visando à cocriação de saberes entre professoras/es de francês	Em uma experiência de formação colaborativa, o que motiva as/os professoras/es a intervir em suas práxis para transformá-las?	Respostas do questionário de partida. Interações e negociações durante os encontros gravados, narrativa final e a produção de desenho de curso.

Fonte: Elaborado pela autora

**Quadro 2 - Eixos, perguntas de pesquisa e fontes de informação da pesquisa**

<b>Eixos da pesquisa</b>	<b>Perguntas de pesquisa</b>	<b>Fontes de informação</b>
<b>Letramento digital crítico</b>	Que possibilidades de ressignificação de suas práxis com a integração das tecnologias digitais são discutidas pelas/os professoras/es?	Respostas do questionário de partida. Interações e negociações durante os encontros gravados, narrativa final e a produção de desenho de curso.
<b>Formação colaborativa</b>	Que movimentos na interação entre as/os professoras/es agentes da pesquisa são motivadores da (re)construção do olhar crítico frente à língua que ensinam?	Respostas do questionário de partida. Interações e negociações durante os encontros gravados e narrativa final.

Fonte: Elaborado pela autora

## 1.4 Contexto da pesquisa

A pesquisa, inicialmente, aconteceria em colaboração com um professor regente de um dos Centros de Línguas do Distrito Federal, em um contexto presencial de ensino. Entretanto, as aulas presenciais foram suspensas no primeiro semestre de 2020, devido à pandemia da Covid-19. No Distrito Federal, as previsões iniciais de reabertura das escolas indicavam uma volta nos meses de abril ou maio de 2020. No entanto, em conversas de orientações e leituras sobre a pandemia em outros países, percebemos que havia possibilidade das escolas do Distrito Federal não terem condições de voltar presencialmente nos ditos meses e aderirem, por fim, ao ensino remoto emergencial. Destarte, tendo em vista esta possibilidade, decidi juntamente com minha orientadora estender o escopo da pesquisa a fim de discutir e construir saberes em colaboração com um número maior de professoras/es, nessa conjuntura onde as tecnologias digitais entraram de forma tão significativa para o centro do debate em educação.

Em um primeiro momento, pensamos em fazer o convite às/aos docentes de francês de apenas um dos CILs. Esperávamos ter em média dez participantes, pois com essa quantidade de pessoas julgávamos poder oferecer mais turnos de fala a cada docente e resguardar as interações e trocas. No entanto, como o número de professoras/es de francês desse CIL era reduzido e entendendo que nem todas/os as/os convidadas/os adeririam à proposta, estendemos o convite a dois CILs. O convite foi enviado às/aos professoras/es de francês desses dois CILs no dia 24 de abril de 2020. Pedi que as/os professoras/es interessadas me comunicassem por e-mail sua decisão em participar dos encontros.

Para contextualizar os CILs, é necessário informar que são escolas públicas de natureza especial do DF, especializadas no ensino das línguas alemã, espanhola, francesa, inglesa e japonesa. Ao todo, o Distrito Federal conta com dezessete centros de línguas de tal natureza. A maior parte desses CILs, oferece apenas três línguas: espanhol, francês e inglês. Os CILs possuem dois currículos: o pleno e o específico. O primeiro currículo é destinado às/aos estudantes do 6º ao 8º anos do Ensino Fundamental. O segundo é destinado às/aos estudantes do Ensino Médio ou do 2º e 3º segmentos da Educação de Jovens e Adultos. É possível o ingresso de estudantes

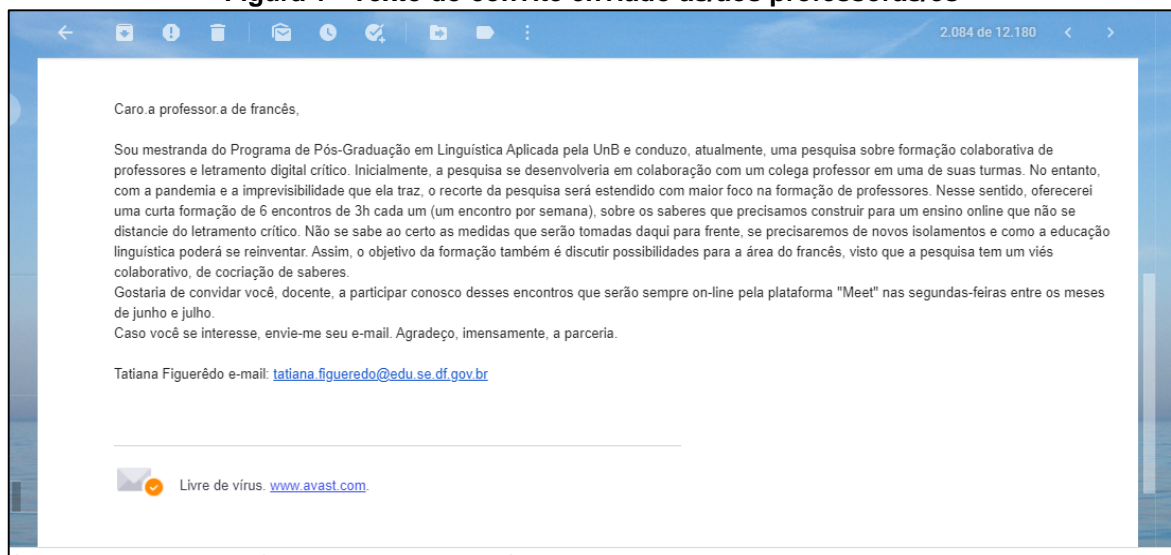
de escolas privadas em ambos currículos desde que haja vagas remanescentes, não preenchidas pelas/os alunas/os da escola pública. De igual modo, pessoas da comunidade em geral, que não são estudantes do ensino fundamental, médio ou EJA, podem acessar as vagas remanescentes do currículo específico (DISTRITO FEDERAL, 2019).

Há um documento que indica as especificidades dessas escolas. Trata-se das Diretrizes Pedagógicas dos Centros Interescolares de Línguas (CILs) (DISTRITO FEDERAL, 2019). De acordo com tais diretrizes, os CILs têm como função social

[...] democratizar a oferta especializada e o acesso à aprendizagem e à aquisição de línguas estrangeiras, assim como promover a formação integral dos estudantes por meio da ampliação do seu universo cultural sob os preceitos contidos numa educação que corrobora os direitos humanos, a sustentabilidade, a cidadania e a autonomia (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 19).

A Figura 1 a seguir mostra o e-mail que foi encaminhado inicialmente às/aos professoras/es de dois dos CILs do Distrito Federal e posteriormente compartilhados com outras/os docentes.

**Figura 1 - Texto do convite enviado às/aos professoras/es**



Fonte: Elaborada pela autora

No dia 27 de abril de 2020, um dos integrantes da Associação de Professores de Francês, que também recebera o convite, propôs compartilhá-lo com o grupo de professoras/es associadas/os. Isso resultou em uma procura significativa por parte de

docentes do DF e de outros estados da federação. Houve, no total, 24 docentes interessadas/os. Elas/eles tinham contextos de atuação variados, sendo oriundas/os tanto de escolas públicas quanto de privadas.

Como já tínhamos optado por receber em torno de dez inscrições de professoras/es regentes da Escola Pública de modo a resguardar as interações e as trocas em uma abordagem mais localizada (SILVESTRE, 2016; PENNYCOOK, 2009), confirmei as inscrições de dez professoras/es de francês da rede pública do DF. No momento da confirmação da participação, informei-lhes que enviaria um questionário na semana seguinte para delimitar melhor o perfil de cada docente e ratificar seu interesse de fazer parte da pesquisa-formação. Dei-lhes duas semanas para respondê-lo. No prazo estipulado de duas semanas, recebi o retorno dos questionários das/os dez docentes. De posse de suas respostas, interpretei-as a fim de construir um cronograma inicial para nossos encontros e compreender melhor o perfil de cada professora/professor.

Na próxima subseção, contextualizo o ensino remoto emergencial, pois foi o momento sócio-histórico que a educação viveu em 2020 e no qual esta pesquisa-formação se inscreveu. Trago algumas definições da literatura sobre esse ensino e as decisões tomadas pelas/os agentes da educação do DF para sua implementação em 2020.

#### *1.4.1 Ensino remoto emergencial (ERE)*

Antes da pandemia, viver sem o espaço físico da escola parecia algo inconcebível ao pensarmos em educação. Pensávamos em educação a distância, ensino on-line para determinados contextos, em integração das tecnologias digitais em aula presencial e em ensino híbrido, dentre tantas outras possibilidades. No entanto, a pandemia trouxe uma necessidade proeminente de se fechar os ambientes presenciais da escola, a fim de preservar vidas e conter a contaminação pela Covid-19. No dia 11 de março 2020, vimos algo outrora nunca visto no Distrito Federal. Todos os estabelecimentos de ensino foram fechados provisoriamente, inicialmente por cinco dias, de acordo com o Art. 2 do decreto nº 40.509 (DISTRITO FEDERAL, 2020). Após este primeiro decreto, vários outros foram publicados, visando a manter o

fechamento dos estabelecimentos públicos escolares, de modo que permaneceram fechados durante todo o ano 2020. Tendo em vista tão grande desafio, como agir para que a escola se mantivesse efetiva em tempos de tantas perdas?

Depois do fechamento dos estabelecimentos escolares, vimos meses de muita discussão em busca de alternativas para a escola. No final do mês de maio, a Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF), decidiu pela implementação de atividades remotas, criando a “Escola em Casa” por meio da portaria nº 129, de 29 de maio de 2020 (DISTRITO FEDERAL, 2020). O órgão decidiu fazer um escalonamento para a volta progressiva de gestoras/es, docentes e discentes. No dia 5 de junho de 2020, as/os professoras/es retomaram suas atividades docentes remotamente. Em seguida, do dia 8 a 12 de junho, foi-lhes proposto vários cursos que tinham em vista sua preparação para o início da modalidade de ensino remoto que se aproximava.

O ensino mediado por tecnologias digitais e implementado no período pandêmico será chamado nesse texto de ensino remoto emergencial, como definiu Behar.

O termo “remoto” significa distante no espaço e se refere a um distanciamento geográfico. O ensino é considerado remoto porque os professores e alunos estão impedidos por decreto de frequentarem instituições educacionais para evitar a disseminação do vírus. É emergencial, porque do dia para noite o planejamento pedagógico para o ano letivo de 2020 teve que ser engavetado.

No ERE, a aula ocorre num tempo síncrono (seguindo os princípios do ensino presencial), com videoaula, aula expositiva por sistema de webconferência, e as atividades seguem durante a semana no espaço de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) de forma assíncrona. A presença física do professor e do aluno no espaço da sala de aula presencial é “substituída” por uma presença digital numa aula online, o que se chama de ‘presença social’. Essa é a forma como se projeta a presença por meio da tecnologia. (BEHAR, 2020, n.p.).

Esse ensino remoto emergencial (ERE) exigiu das/os professoras/es uma preparação repentina e acelerada, visto que no caso do Distrito Federal, elas/eles tiveram apenas duas semanas para tal feito. O corpo docente seguiu uma semana intensiva de formações oferecidas pela SEEDF. As/os professoras/es-agentes da pesquisa se manifestaram afirmando sua participação em diversas formações on-line durante essa semana.

O ensino remoto emergencial foi implementado apressadamente e escancarou muitas das mazelas socioeducacionais com as quais já convivíamos há tempos e a pandemia parece as ter aprofundado. Na próxima subseção, compartilho o perfil das/os professoras/es com informações pessoais, acadêmicas e tecnobiográficas.

#### 1.4.2 Professoras/es agentes da pesquisa

Conforme mencionado anteriormente, limitei a participação a dez inscrições e todas estas foram preenchidas. Entretanto, três professoras não puderam mais compor o grupo, restando sete docentes. Todas/os são professoras/es de língua francesa da rede pública de ensino do Distrito Federal. No ano de 2020, apenas duas não estavam em regência, uma ocupava o cargo de coordenação pedagógica do CIL de sua lotação e a segunda estava em um cargo administrativo na SEEDF, que envolvia atendimento e formação de professoras/es.

As/os docentes receberam pseudônimos a fim de preservar o sigilo de suas identidades. Os pseudônimos foram, majoritariamente, escolhidos por elas/eles. Informei o pseudônimo atribuído por mim às/aos docentes que optaram por não o escolher. O Quadro 3 a seguir informa os pseudônimos, sexo, idade, formação acadêmica e os tempos de experiência na SEEDF e como professora/professor de francês das/os docentes.

**Quadro 3 - Quadro-resumo do perfil das/os agentes da pesquisa**

<b>Docente</b>	<b>Sexo</b>	<b>Idade</b>	<b>Formação acadêmica</b>	<b>Tempo de serviço na SEEDF</b>	<b>Tempo de experiência como professor de francês</b>
<b>Ana Júlia</b>	F	40	Especialização	4 anos	6 anos
<b>Camila</b>	F	44	Especialização	4 anos	6 anos
<b>Caroline</b>	F	35	Especialização	1 ano	3 anos
<b>Bárbara</b>	F	29	Mestrado	3 anos	4 anos
<b>Elisabete</b>	F	35	Graduação	7 anos	11 anos
<b>Gustavo</b>	M	30	Mestrado	6 anos	8 anos
<b>Juliana</b>	F	33	Graduação	6 anos	7 anos

Fonte: Elaborado pela autora

Como observado nesse quadro, as/os docentes agentes da pesquisa são majoritariamente mulheres. Por esta razão, faço a opção da escrita inclusiva, trazendo a flexão de gênero feminina antes da masculina.

Sobre o perfil das/os docentes, a fim de obtermos informações mais detalhadas de cada uma/um, levei em conta algumas outras informações importantes para compreender as especificidades profissionais, de formações acadêmica e tecnológica das/os professoras/es. As informações sobre a formação tecnológica das/os professoras/es correspondem ao momento inicial da pesquisa e foram reunidas por meio do questionário de partida e do primeiro encontro formativo que ocorreu por videoconferência. Essas informações foram mudando no decorrer dos encontros, pois as/os professoras/es seguiram diversos cursos, reuniões e formações para a transição ao ensino remoto no ano de 2020.

**Ana Júlia** é docente de francês em um dos Centros Interescolares de Línguas do DF há quatro anos. A professora possui regime trabalhista de contrato temporário com a SEEDF. Ela possui especialização em Gramática e Revisão de textos em língua portuguesa e trabalha concomitantemente em escolas privadas de francês no DF. A professora disse utilizar tecnologias em sala de aula com muita frequência e se autodenominou de “Maria Trambolho”, pois afirmou sempre levar consigo para as aulas presenciais uma mala com dispositivos tecnológicos, tais como projetor e computador. A resposta da professora no questionário de partida apontava que era quem se sentia melhor preparada para a transição do ensino presencial ao remoto. Ela afirmou que já havia iniciado a dar aulas remotas algumas semanas antes do início dos nossos encontros. Sobre formação para tecnologias digitais, a professora contou ter seguido formações de ferramentas do *Google Suite* e *Moodle* antes de 2020. Além disso, disse ter feito muitas outras depois do início da crise epidemiológica, sobretudo pela plataforma IFPROF. A professora colaborou com este estudo compartilhando saberes e fornecendo informações por meio do questionário de partida, da participação e discussão em cinco encontros e na discussão e elaboração de um desenho de curso produzido em colaboração com Gustavo e Bárbara. No entanto, devido às situações de sobrecarga de trabalho e às perdas irreparáveis que vivenciou devido à pandemia, a professora se viu impossibilitada de participar das últimas interações do encontro de feedback e da narrativa final.



**Camila** é professora de francês em um dos Centros Interescolares de Línguas do DF há quatro anos. Camila também está em regime trabalhista de contrato temporário com a SEEDF. É especializada em Orientação Pedagógica. Sobre suas práticas com as tecnologias digitais, ela contou ter passado a utilizar tecnologias digitais em sala de aula com mais frequência a partir de 2019, utilizando sítios de notícias e sobretudo o *Youtube*. A professora declarou se sentir pouco preparada para a transição do ensino presencial ao remoto, dado que seu uso de tecnologias digitais em aula era recente. Sobre sua formação em TD, Camila disse não ter participado de nenhum curso na área antes da pandemia. Com a crise da COVID, ela acrescentou que participava de algumas formações propostas pela SEEDF. Durante os encontros 4, 5 e 6, a professora apresentou diversos problemas técnicos com seu microfone, o que prejudicou o compartilhamento de suas experiências e relatos em alguns momentos. Camila forneceu informações e saberes por meio do questionário de partida, da participação e discussão em cinco encontros, da discussão e elaboração de um desenho de curso produzido com Caroline, Elisabete e Juliana e na produção da narrativa final.

**Caroline** trabalha como professora de francês em um dos Centros Interescolares de Línguas do DF há um ano e fez especialização em Revisão de Textos. A professora está em regime trabalhista de contrato temporário com a SEEDF. Ela contou utilizar as tecnologias digitais em sala de aula presencial, especialmente o *Youtube*. No entanto, disse não se sentir preparada para a transição do ensino presencial ao remoto emergencial, pois afirmou não ter experiência com educação a distância. Sobre sua formação para o ensino com tecnologias digitais, a professora relatou não ter feito nenhuma formação específica para esse fim e afirmou que a única experiência que teve nesse sentido foi como aluna ao efetuar sua especialização a distância mediada pelas tecnologias digitais. Caroline forneceu informações e saberes para este estudo por meio dos dois questionários propostos, da participação e discussão em todos os sete encontros, na discussão e elaboração de um desenho de curso produzido em colaboração com Camila, Elisabete e Juliana e na produção da narrativa final.

**Bárbara** é professora de francês em um dos Centros Interescolares de Línguas do DF há cinco anos e trabalha igualmente em uma escola privada de línguas. Bárbara

contou também estar em regime trabalhista de contrato temporário com a SEEDF. É mestre em Estudos da Tradução. A professora afirmou sempre usar as tecnologias digitais para preparação de suas aulas e utilizá-las com muita frequência em suas aulas presenciais, como diapositivos, vídeos do *Youtube*, as ferramentas do *Google Suite* e as plataformas dos livros didáticos. Em relação ao ensino remoto, a professora se sentia um pouco preparada para a transição, mas ainda se via com muitas dúvidas em como preparar uma aula totalmente a distância. Sobre sua formação para integração de tecnologias digitais em aula, a professora disse fazer formações naquele momento por intermédio da SEEDF. Antes, ela jamais fizera outras formações de tal natureza. Ela contou já ter utilizado o *Moodle* como estudante na universidade. Durante a pandemia em 2020, a docente estava aprofundando seus conhecimentos em tais recursos. Bárbara colaborou com esta pesquisa fornecendo informações e saberes por meio do questionário de partida, da participação e discussão em quatro encontros, na discussão e elaboração de um desenho de curso produzido em colaboração com Gustavo e Ana Júlia e na produção da narrativa final.

**Elisabete** é professora efetiva de francês em um dos Centros Interescolares de Línguas do DF há sete anos. Possui graduação em Língua e Literatura Francesas. A professora disse já usar frequentemente as tecnologias digitais em suas aulas presenciais com suas/seus estudantes. Ela afirmou utilizar computador, diapositivos, vídeos, jogos e questionários on-line. Elisabete se sentia um pouco preparada para o ensino remoto, visto que já tivera aulas a distância e conhecia algumas plataformas EAD. No entanto, ela considerava ter ainda muitas dúvidas sobre como integrar os recursos de uma forma mais interessante e adequada às/aos alunas/os. Sobre sua formação em tecnologias digitais para educação, a professora afirmou ter feito um curso da SEEDF sobre ferramentas do *Google Suite*, cinco anos antes dos encontros formativos. Além disso, ela contou aprender sobre novos recursos com seus colegas nas semanas pedagógicas ou em momentos de coordenação de área. Com a chegada do ensino remoto, ela acrescentou estar fazendo diversos cursos propostos pela SEEDF. Elisabete forneceu informações e compartilhou seus saberes por meio do questionário de partida, da participação e discussão em todos os sete encontros, na discussão e elaboração de um desenho de curso produzido com Camila, Elisabete e Juliana e na produção da narrativa final.

**Gustavo** é professor efetivo de francês em um dos Centros Interescolares de Línguas do DF há seis anos e mestre em Literatura e outras artes. O professor declarou utilizar as tecnologias digitais para preparação de suas aulas e com suas/seus estudantes em sala. No entanto, ele compartilhou não se sentir preparado para o ensino a distância, uma vez que não tivera essa formação na universidade e acreditava que as formações continuadas das quais participara eram muito desconexas. O professor colaborou com esta pesquisa fornecendo informações e saberes por meio do questionário de partida, da participação e discussão em cinco encontros, na discussão e elaboração de um desenho de curso produzido em colaboração com Ana Júlia e Bárbara.

**Juliana** é professora efetiva de francês da SEEDF há seis anos. No ano de 2020, ela ocupava um cargo administrativo no órgão. A docente possui graduação em Língua e Literatura Francesas. Ela declarou usar sempre as tecnologias digitais para preparação de suas aulas e em sala de aula com suas/seus estudantes. Para isso, recorria ao computador e projetor. Juliana se sentia pouco preparada para a transição ao ensino remoto, pois se preocupava com a interação em sala de aula e com os fatores afetivos e emocionais. Juliana compartilhou informações e saberes por meio dos dois questionários propostos, da participação e discussão em seis encontros, na discussão e elaboração de um desenho de curso produzido em colaboração com Elisabete, Caroline e Camila e na produção da narrativa final.

Devido à pandemia de Covid-19, diversos decretos do Governo do Distrito Federal foram publicados a fim de fechar os estabelecimentos educacionais e comerciais, em geral. Por essa razão, as/os professoras/es não estiveram em regência por quase todo o primeiro semestre de 2020. A partir do mês de junho de 2020, as/os professoras/es foram convocadas/os a retomar suas atividades de docência, mas desta vez, de forma remota. Assim, as/os professoras/es participantes desta pesquisa entraram em transição do ensino presencial ao remoto no início do mês de junho.

De 22 de junho a 10 de julho, as/os estudantes dos CILs entraram em fase de ambientação à plataforma utilizada pelas/os professoras/es para postagem de atividades e materiais, a saber, a plataforma *Google Sala de Aula*. A partir de junho de 2020, a postagem de materiais e atividades nesta plataforma configurou como o único aspecto obrigatório demandado pela SEEDF para professoras/es e alunas/os.

Ademais, cada CIL podia escolher se ofereceria igualmente aulas síncronas às/aos estudantes com o uso de um recurso de videoconferência. As/os professoras/es informaram a escolha do grupo de docentes de sua escola. No CIL onde trabalhavam Ana Júlia, Bárbara, Caroline e Elisabete ficou estabelecido que seria realizado um encontro síncrono por semana para cada turma, através da plataforma de videoconferência *Google Meet*. Já no CIL de Camila e Gustavo, que se localizava em uma região mais carente, decidiu-se que cada docente em conversa com as/os suas/seus discentes faria a opção pelo mantimento ou cancelamento de aulas síncronas por videoconferência. Tal escolha se daria de acordo com as possibilidades e realidades de cada turma.

No Gráfico 1 a seguir, apresento a participação das/os professoras/es nos encontros realizados. Percebemos que no encontro do dia 6 de agosto de 2020, temos uma alta adesão das/os professoras/es. O encontro representava nossas últimas discussões sobre as possibilidades para a integração das tecnologias em aula, nesse ensejo conversamos sobre os jogos e os seus devidos letramentos. Na apresentação do segundo encontro, no capítulo 3, podemos observar que esses letramentos eram os que mais interessam as/os professoras/es quando foram questionadas/os a respeito. Talvez por essa razão, as/os professoras/es se engajaram para estarem todas/os presentes.



Fonte: Elaborado pela autora

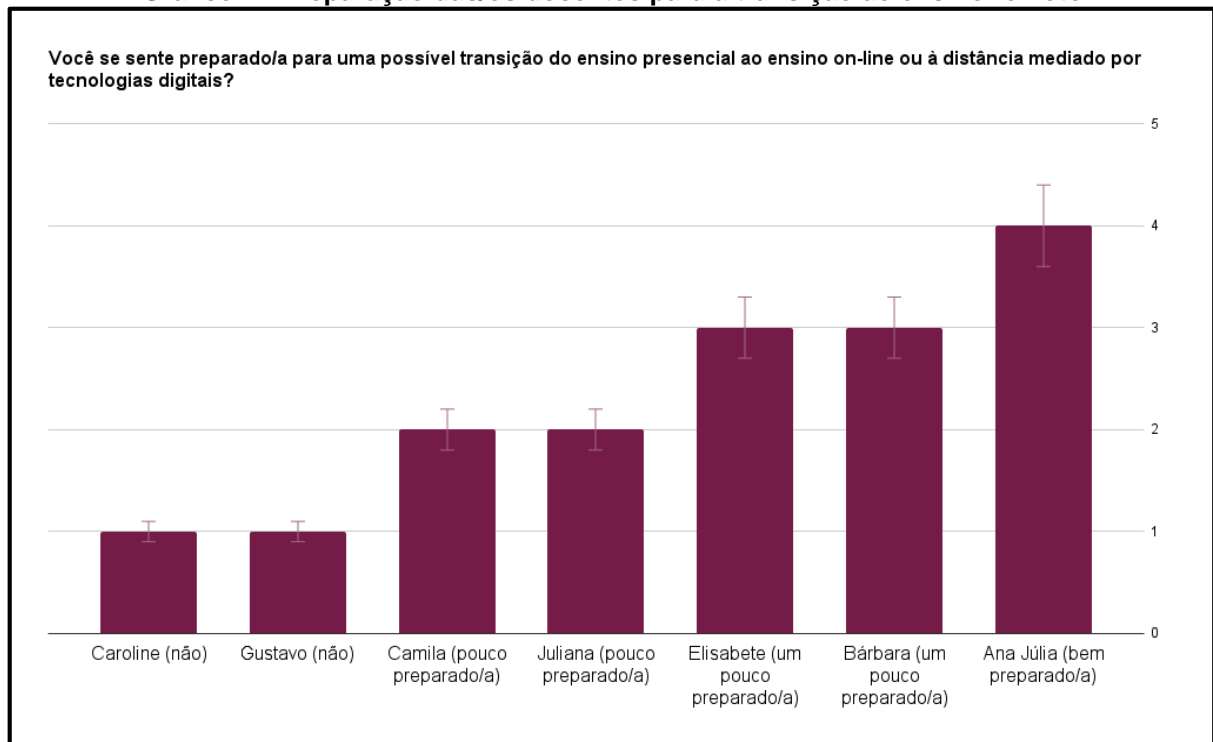
Observamos também uma menor adesão ao encontro de *feedback*. Isso se deu devido ao fato de ser o único encontro com apenas uma semana de intervalo. Além disso, tratava-se do encontro final com compartilhamento das narrativas finais, na data apenas duas das professoras já tinham finalizado e enviado suas narrativas. As professoras ausentes justificaram o atraso na entrega de suas narrativas e a não participação nesse encontro devido a situações de trabalho.

Na subseção seguinte, discuto as informações presentes no questionário de partida que foram importantes para as decisões iniciais dos encontros.

### 1.4.3 Decisões para os primeiros encontros

O questionário de partida me forneceu pistas para montar um cronograma mínimo inicial dos encontros, dado que me permitiu obter maiores informações sobre as expectativas e necessidades das/os docentes. Fiz uma pergunta com respostas em escala *Likert* na qual deveriam marcar o quanto se sentiam preparadas/os para a transição do ensino presencial ao ERE. O Gráfico 2 a seguir demonstra as respostas.

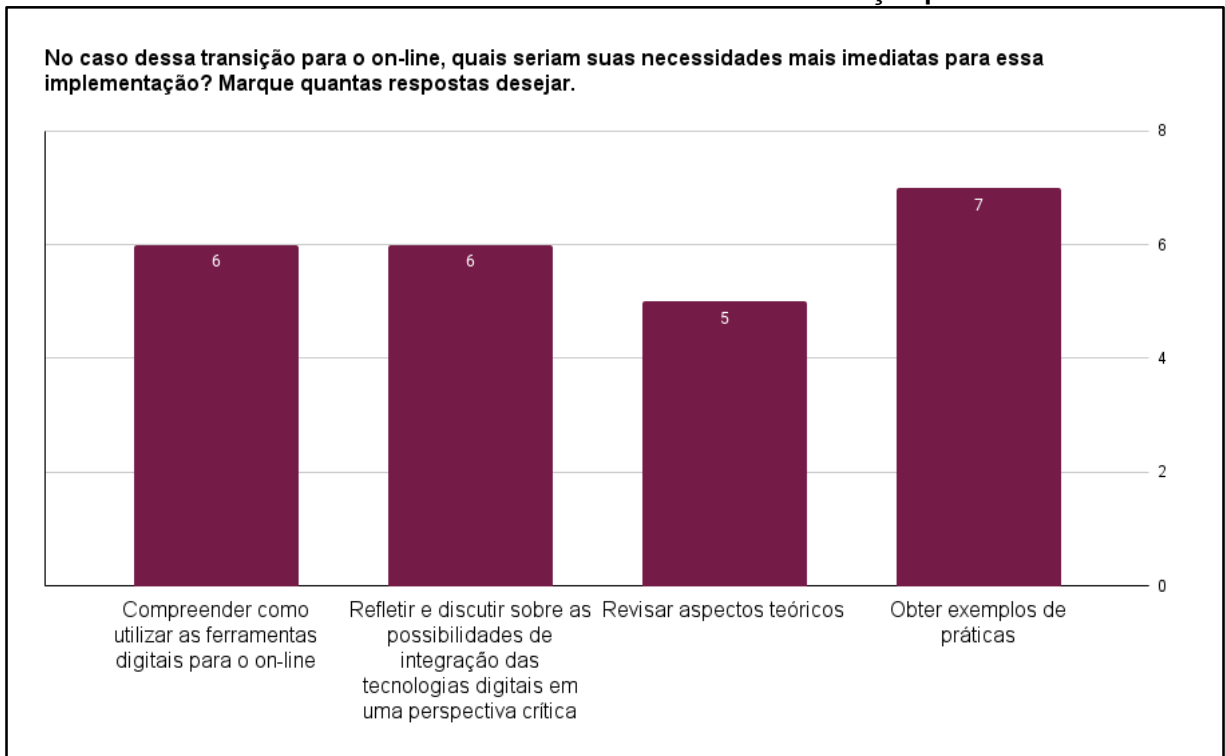
**Gráfico 2 - Preparação das/os docentes para a transição ao ensino remoto**



Fonte: Questionário de partida realizado pelo *Google* Formulários

Tais respostas evidenciavam que a maior parte das/os professoras/es não se sentia em alguma medida preparadas/os para a transição ao ERE. Perguntei-lhes ainda sobre suas necessidades mais imediatas no caso da implementação do ensino remoto e dei as seguintes opções de resposta: compreender como utilizar as ferramentas digitais para o *on-line*; refletir e discutir sobre as possibilidades de integração das tecnologias digitais em uma perspectiva crítica; revisar aspectos teóricos; obter exemplos de práticas; outras necessidades não expostas acima. O Gráfico 3 a seguir traz as respostas das/os docentes.

**Gráfico 3 - Necessidades mais imediatas das/os docentes na transição para o ensino remoto**

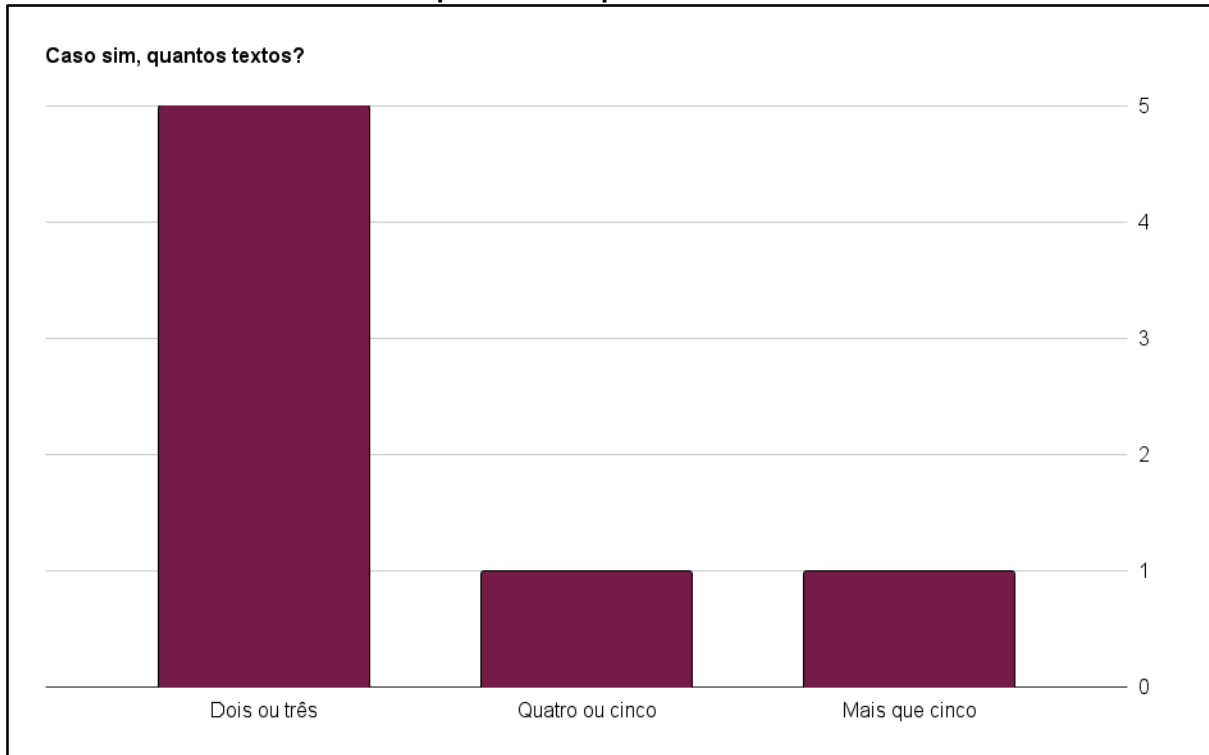


Fonte: Questionário de partida realizado pelo *Google* Formulários

As/os professoras/es demonstraram sobretudo desejar obter exemplos de práticas, refletir e discutir sobre as possibilidades de integração das tecnologias digitais em uma perspectiva crítica e compreender como utilizar as ferramentas. Cinco entre as/os sete docentes também desejavam revisar aspectos teóricos. Ademais, outra resposta que me foi importante se referiu à disponibilidade para a leitura de textos que as/os professoras/es tinham. Minha preocupação quanto a essa disponibilidade se dava em virtude das demandas em suas escolas durante o

momento pandêmico. Todas disseram estar dispostos para leitura de alguns textos. O Gráfico 4 a seguir mostra que a maioria das respostas apontava para dois ou três textos e as/os demais professoras/es responderam desejar ler mais do que três textos.

**Gráfico 4 - Disponibilidade para leitura das/os docentes**



Fonte: Questionário de partida realizado pelo *Google* Formulários

Decidi assim criar uma pasta compartilhada no *Google Drive* na qual sugeri alguns textos para as discussões nos encontros e outros textos como leitura complementar. Dessa forma, buscava contemplar todas/os. Além dos textos, a pasta compartilhada no *Google Drive* continha nosso programa que era construído semana a semana, sempre ao final de cada reunião e um documento com sugestões de recursos para uso nos diferentes letramentos digitais. Esse documento era atualizado à medida que as/os professoras/es sugeriam recursos diferentes dos que eu trazia em cada encontro.

As citadas respostas do questionário me mostraram que as/os docentes gostariam de ter um espaço de fala, discussão de leituras e formação para a integração das tecnologias digitais em suas aulas. Assim, tentei mediar os encontros de forma a contemplar esses aspectos, sobretudo o espaço de fala a fim de que a formação e a construção de saberes pudessem ser colaborativas (SILVESTRE, 2016).

#### 1.4.4 Programa dos encontros

Conforme apresentado outrora, os encontros aconteceram a partir do dia 15 de junho de 2020 de forma remota através do recurso de videoconferência *Google Meet*, com professoras/es de língua francesa da rede pública de ensino do Distrito Federal, ou melhor, de dois dos CILs do DF e uma professora que estava momentaneamente trabalhando em funções administrativas da SEEDF. Aconteceram sete encontros com duração aproximada de três horas cada um, dos quais o último deles foi um encontro de *feedback* e de compartilhamento de experiências, como mostra o Quadro 2, a seguir. Cada encontro teve uma temática específica de discussão. Três textos foram compartilhados e discutidos durante os seis primeiros encontros. Abordamos, especialmente, questões ligadas à língua(gem), ao letramento digital crítico na educação em línguas, ao ensino remoto emergencial e à formação colaborativa com coconstrução de saberes.

Para nossa primeira reunião, sugeri a leitura do capítulo um do livro *Letramentos Digitais* (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016) a fim de que pudéssemos discutir pontos importantes dos letramentos digitais. Discutimos sobre a formação em TD das professoras presentes no dia, aspectos referentes aos letramentos digitais e a forma como construiríamos o programa de nossos encontros. Acordamos que o montaríamos no decorrer de nossas interações e de acordo com as demandas situadas do grupo.

Motivada pelas respostas dos questionários, sugeri nesse primeiro encontro que pudéssemos ter nos demais encontros um momento de discussão e de reflexão de práxis ligadas ao letramento digital crítico, ou seja, o uso das tecnologias digitais em uma perspectiva cidadã e crítica. Além disso, teríamos o segundo momento para descoberta e exploração de ferramentas digitais e, finalmente, um terceiro momento no qual discutiríamos o uso ressignificado de tais ferramentas para produção de desenhos de curso.

Ao final de cada encontro, decidíamos as orientações para o encontro seguinte. No Quadro 4 a seguir, apresento o programa final dos encontros com o tempo de gravação de cada encontro, o foco, a temática e os recursos explorados em cada um dos encontros.



**Quadro 4 - Programa dos encontros**

Encontro	Duração da gravação	Foco	Temática em debate	Recursos
Encontro 1	15/06	1:09:51 Apresentações, discussão da ementa e termo de compromisso. Letramento digital.	Que tipo de formação as/os professoras/es têm em uso de tecnologias digitais para ir ao on-line?	Quais recursos as/os professoras/es gostariam de discutir?
<b>Sugestão de leitura para o encontro de 25/06/2020: DUDENEY, HOCKLY e PEGRUM (2016). Da pesquisa às implicações (Um quadro dos letramentos digitais). Cap. 1, p. 15-60.</b>				
Encontro 2	25/06	Encontro principal: 2:57:31 Discussão em sala distinta sobre o texto: 28:38	Discussão sobre os letramentos digitais evocados pelos autores do texto.	Letramentos digitais e criticidade, como podemos ressignificar a integração dos recursos?
<b>Sugestão de vídeo para o encontro de 02/07/2020: Multiletramentos - Entrevista com Roxane Rojo para o Programa Pesco e Pnaic da SME Campinas (publicado em 23 de maio de 2019). Disponível pelo link: <a href="https://youtu.be/iDu6TvO4svU">https://youtu.be/iDu6TvO4svU</a></b>				
Encontro 3	02/07	Encontro principal: 2:41:13 Discussão em sala distinta para elaboração do desenho de curso: 41:12	Discussão sobre os multiletramentos e multimodalidade discutidos por Rojo no vídeo. Retomada dos letramentos em multimídia em Dudeney, Hockly e Pegrum (2016).	Multimodalidade em aula, como e por que integrar recursos multimodais?
<b>Sugestão de leitura para o encontro de 16/06/2020: JORDÃO, C. M. As lentes do discurso: Letramento e criticidade no mundo digital. Campinas: Trabalhos em Linguística Aplicada, 2007.</b>				
Encontro 4	16/07	Encontro principal: 2:51:21 Discussão em sala distinta para elaboração do desenho de curso: 28:15	Discussão sobre concepção de língua e letramento crítico.	Em que medida nossa concepção de língua informa nossas práticas?
Encontro 5	30/07	Encontro principal: 2:57:51 Discussão em sala distinta para elaboração do desenho de curso: 32:00	Discussão sobre a concepção de língua como discurso discutida por Jordão.	Recursos para elaboração de revistas, livro e história em quadrinhos
<b>Sugestão de leitura para o encontro de 06/08/2020: hooks, b. Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013. Cap. 11 – A língua.</b>				
Encontro 5	30/07	Encontro principal: 2:57:51 Discussão em sala distinta para elaboração do desenho de curso: 32:00	Discussão sobre a concepção de língua como discurso discutida por Jordão.	A partir dessa concepção de língua que ultrapassa a noção de código, quais transformações você julga necessárias em nossas práticas como professoras/es de língua?
<b>Sugestão de leitura para o encontro de 06/08/2020: hooks, b. Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013. Cap. 11 – A língua.</b>				

**Quadro 4** - continuação

Encontro 6	<b>06/08</b>	Encontro principal: 2:31:49	Discussão sobre o texto de Bell Hooks	De língua do opressor a língua de resistência e laços: o que a língua significa para você?	Recursos para jogos
Encontro 7	<b>13/08</b>	Encontro principal: 1:48:14	Encontro de <i>feedback</i>	O que você entende por formação colaborativa? Você considera que houve formação colaborativa? Como?	Narrativa final

Fonte: Elaborado pela autora

A seguir, discuto os princípios éticos e de validade que guiaram a pesquisa-formação nos seus diferentes momentos.

### 1.5 Princípios éticos e de validade nos percursos da pesquisa

A axiologia não faz referência apenas ao conjunto de procedimentos que precedem a pesquisa (como termos e protocolos). Diversas/os pesquisadoras/es da LA crítica e das humanidades buscam ressignificar o que é ética em uma perspectiva crítica. Para elas/eles, a ética é também fazer pesquisa *com* e não somente *sobre* (B. SANTOS, 2019), de forma a contribuir para a melhoria da vida social, visto que “embora tecnicidades analíticas sejam parte necessária de nossa pesquisa, elas não devem se converter em mera atividade técnico-cognitiva: nossas construções devem objetivar uma vida melhor” (MOITA LOPES, 2006 p. 62).

Ressalte-se que a vida melhor não se constrói apenas pela/o pesquisador/a. Primeiramente, porque “respostas dadas aos problemas são sempre soluções temporárias” (PAIVA, 2019, p. 23). Por outro lado, não há uma espécie de salvador/a que dará conta de todo um contexto, por isso a necessidade de colaboração e agência docente. Canella e Lincoln acreditam que

o regulamento da pesquisa como construto ético é repensado e reconfigurado pelas vozes daqueles que tradicionalmente são marginalizados, bem como pela implantação de uma ciência social

crítica, cujos propósitos são "unir-se", em vez de "conhecer e salvar"<sup>7</sup> (CANELLA; LINCOLN, 2017, p.174).

Desse modo, a ética pode tomar novas nuances, dado que “a ética radical da crítica é relacional e colaborativa”<sup>8</sup> (CANELLA; LINCOLN 2017, p. 173) e deve retornar também para a sociedade. Esse retorno da pesquisa é um princípio ético relevante e caro para a LA atual. Paiva (2019) questiona a produção de pesquisa em LA que se restringe à crítica e à exposição de fragilidades do ensino público sem que haja um compromisso de retorno e diálogo com esse contexto. A autora acrescenta que esse posicionamento é preocupante “pois a reflexão desses pesquisadores aponta para conclusões niilistas sem saída e sem indicação de caminhos alternativos” (PAIVA, 2019, p. 24).

Além das vozes presentes na construção de caminhos, a ética envolve esclarecimento sobre a pesquisa, o direito à privacidade e confidencialidade, segurança, integridade da pesquisa e metodologia sem tratamento experimental para grupos de controle (PAIVA, 2019). Desse modo, para garantir que tais protocolos também fossem respeitados, as/os docentes agentes da pesquisa receberam um convite por escrito e deveriam manifestar seu interesse em fazer parte desta pesquisa-formação, como explicitado anteriormente. Quem optou por estar neste percurso foi informada/o sobre as implicações da pesquisa e assinou um termo de consentimento livre e esclarecido (APÊNDICE C), encaminhado por e-mail.

Ademais, faço a escolha metodológica de não hierarquizar os saberes da dissertação, logo as interações, negociações e contribuições das/os professoras/es compartilham espaço com os saberes produzidos na academia. Entendo todos esses saberes como válidos e por isso, formam a construção de sentidos deste estudo do início ao fim.

Sobre a validade da pesquisa, adoto a metáfora do “cristal” de Richard citado por Denzin e Lincoln (2006, p.19). O autor acredita que “os textos de gêneros (estilos) mistos do momento pós-experimental possuem mais de três lados” por isso, o termo triângulo não é o mais apropriado. O texto qualitativo, assim como o cristal,

---

<sup>7</sup> Do original: *Finally, research regulation as an ethical construct is rethought as reconfigured through the voices of those who have been traditionally marginalized as well as through the deployment of a critical social science whose purposes are to “join with,” rather than “know and save.*

<sup>8</sup> Do original: *Rather, critical radical ethics is relational and collaborative.*

[...] combina simetria e substância com uma infinita variedade de formatos, de substâncias, de transmutações [...] os cristais crescem, mudam, alteram-se [...] Cristais são prismas que refletem externalidades e refratam-se dentro de si mesmos, criando diferentes cores, padrões, exibições, que se lançam em diferentes direções. (RICHARD, 1997, citado por DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 19).

Denzin e Lincoln (2006) acrescentam, ainda, que no processo de cristalização a história pode ser contatada a partir de diferentes pontos de vista.

Observada como uma forma cristalina, como uma montagem, ou ainda como uma performance criativa em torno de um tema central, podemos ampliar assim a triangulação como uma forma de validade, ou como uma alternativa a esta. A triangulação é a exposição simultânea de realidades múltiplas, refratadas. Cada uma das metáforas “age” no sentido de criar a simultaneidade, e não o sequencial ou o linear. Os leitores e as audiências são então convidados a explorarem visões concorrentes do contexto, a se imergirem e a se fundirem em novas realidades a serem compreendidas. (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 20).

Assim, a variedade de pontos de vista e de material empírico agem como forma de validação da pesquisa. Por isso, acredito que a metáfora do cristal condiz com uma pesquisa-formação com cocriação de saberes.

A respeito da ética, como discutido, ela é relacional, é fazer junto, discutir, ouvir as diferentes vozes e construir inteligibilidades. Por essa razão, este estudo foi guiado por tais princípios éticos que, ao meu ver, são primordiais.

## **1.6 Construção e organização do material da dissertação**

O material da pesquisa compreende as respostas das/os professoras/es ao questionário de partida, as interações nos encontros formativos que foram gravados, a narrativa final e os desenhos de curso produzidos pelas/os docentes. Cada um desses materiais é essencial para a confrontação dos discursos no processo de cristalização que discuti na seção anterior.

### **1.6.1 Questionário de partida**

Antes do início dos encontros, um questionário de partida foi construído. Este questionário (APÊNDICE B) foi enviado às/aos professoras/es inscritas/as no dia 5 de

maio de 2020. Ele foi elaborado no *Google Forms* e compartilhado por correio eletrônico e serviu, igualmente, para ratificar a inscrição e o interesse das/os docentes.

Ele objetivava, sobretudo, dar pistas para criação de um cronograma inicial mínimo dos encontros. Busquei fazer perguntas que evidenciassem o perfil tecnobiográfico das/os docentes e mostrassem suas necessidades e expectativas para a formação. Questionei também a respeito de suas perspectivas de língua(gem) e formação docente.

### 1.6.2 *Encontros gravados*

Foram realizados sete encontros remotos pelo *Google Meet*, dos quais um deles foi um encontro de feedback para discussão da narrativa final e do desenho de curso. Todas as reuniões foram gravadas, pela opção de gravação da reunião do *Google Meet*. Utilizamos alguns recursos durante os encontros, como enquetes realizadas em sítios de enquete *on-line*, memes. Na apresentação de cada encontro, no capítulo dois, há a especificação dos recursos utilizados e algumas imagens com os respectivos recursos (como memes, enquetes em sítios *on-line*). Em nossas sessões, discutimos sobre concepções de língua(gem), letramento digital crítico na educação em línguas, o papel e a importância das tecnologias digitais na educação, a cocriação de saberes e relatos de experiência pessoal, acadêmica e profissional de cada uma/um de nós.

Fui mediadora das discussões, fazendo a sugestão de três textos para leitura. Além disso, explicava sobre alguns recursos importantes para os diferentes letramentos digitais a fim de discutirmos a sua integração em sala de aula em uma perspectiva crítica e discursiva. Os encontros foram idealizados de forma a privilegiar a partilha de saberes entre as/os docentes e oferecer espaço para que se manifestassem. Como Silvestre, entendo que é

[...] urgente que os programas de formação docente contemplem *espaços de fala* dos/as professores/as, para que suas concepções, valores e verdades também sejam problematizadas. É imprescindível proporcionar “espaços produtivos para os/as professores/as repensarem suas crenças e valores e transformarem suas práticas” (MATTOS, 2014, p. 134). Resignificar e expandir conceitos e valores sobre o que seja ensinar e aprender, qual é o papel do/a professor/a e do/a aluno/a – inscritos em nossa biografia escolar (BRITZMAN,

2003) – também é parte importante do processo. Imprescindível também é despertar a *sensibilidade localizada* para que o/a professor/a consiga identificar e se comprometer com problematizações relevantes em cada contexto sócio-histórico-cultural em que atuar. (SILVESTRE, 2016, p. 66).

Assim, o espaço de fala das/os docentes foi privilegiado a fim de “despertar a sensibilidade localizada” das/os docentes, no sentido de Silvestre (2016). Essa sensibilidade foi possível através das diversas interações, que muitas vezes adquiriram um tom informal com o qual as/os professoras/es contavam suas diferentes vivências.

Os encontros foram parcialmente transcritos de acordo com as falas e temáticas de maior interesse para o estudo. Nos textos transcritos, tentei interferir o mínimo possível de forma a manter o conteúdo e preservar o conteúdo das falas das/os professoras/es. Contudo, escolhi fazer alguns ajustes de concordância, quando necessário. Além disso, ressalto que algumas repetições e marcadores de discurso foram em alguns casos retirados, quando prejudicavam a compreensão das falas em texto escrito. A informalidade das interações - quando assim aconteceu - é mantida, visto que adotamos um tom de proximidade e amizade em nossas interações. Desse modo, tentei não homogeneizar os textos em nome de um estrito compromisso com a norma padrão. Utilizo alguns códigos nas transcrições, como demonstrado no Quadro 5 a seguir.

**Quadro 5 - Legenda das transcrições**

[...]	Trecho suprimido
[ ]	Comentário adicionado
<b>Negrito</b>	Ênfase a um determinado trecho

Fonte: Elaborado pela autora

### 1.6.3 Narrativa final

No quinto encontro, solicitei que as/os professoras/es fizessem uma narrativa final sobre suas experiências formativas, de modo que pudessem começar a refletir sobre seu percurso. Agendamos a entrega desse texto para o sétimo encontro, no dia 13 de agosto de 2020. Nessa data, fizemos uma sessão de *feedback* na qual

discutimos alguns pontos da narrativa final, compartilhamos relatos de experiências e foram apresentados o desenho de curso.

Um roteiro para elaboração da narrativa (APÊNDICE D) foi enviado por correio eletrônico no dia 3 de agosto de 2020. No quinto encontro, e também por e-mail, informei que a narrativa poderia ser elaborada em texto verbo-escrito ou em texto multimodal. Essa sugestão se deu de forma a possibilitar que as/os professoras pudessem se expressar por meio de diferentes linguagens, conforme seu desejo e possibilidade. Além disso, entendo que uma pesquisa que abordou sobre os diferentes letramentos devia permitir a escolha criativa das/os agentes envolvidas/os, entendendo que as expressões de linguagem são múltiplas.

Uma das professoras optou por fazer sua narrativa final em vídeo, haja vista que abordamos sobre os diferentes letramentos e multimídias. Ela desejou experimentar o gênero vídeo e os diferentes recursos de gravação e edição que exploramos nos encontros. A narrativa dessa professora foi transcrita em sua integralidade e seu conteúdo é compartilhado nos capítulos três e quatro, quando os eixos temáticos da pesquisa são notadamente discutidos.

Como a produção desse material, objetivei fazer despertar a sua reflexão e percepção a respeito das implicações das nossas interações e negociações, a fim de entendermos até que ponto o processo formativo influenciou a agência docente na perspectiva da/o professor/a. Ademais, no roteiro da narrativa (APÊNDICE D), pedi que fizessem um relato de sua trajetória como estudante e professora/professor de língua francesa, ainda que já tivéssemos feito diversos relatos a esse respeito em nossas interações por videoconferência. Entendo, como Josso (2007), que

A história de vida é, assim, uma mediação do conhecimento de si em sua existencialidade, que oferece à reflexão de seu autor oportunidades de tomada de consciência sobre diferentes registros de expressão e de representações de si, assim como sobre as dinâmicas que orientam sua formação. (JOSSO, 2007, p. 419).

Os relatos de vida e de formação pessoal, acadêmica e docente contados nesta narrativa final, bem como nos encontros, representam, assim, um processo importante na formação docente e pessoal.

#### 1.6.4 Desenho de curso

Em conversa com as/os professoras/es no primeiro encontro, acordamos que elas/eles realizariam em grupo a produção de desenhos de curso. O objetivo era que pudessem cocriar possibilidades com as TD e pensar em desenhos que fomentassem a formação de sujeitos críticos e (re)criadores de textos.

A partir do segundo encontro, realizado no dia 25 de junho de 2020, as/os professoras/es foram divididas/os em salas distintas do *Google Meet*, no momento final da nossa sessão. Cada grupo elegeu sua temática para que discutissem seu *design*. Dois temas foram pensados e escolhidos por elas/eles: consumo responsável e raça e gênero (com o subtema representatividade feminina negra nas lutas e nos esportes mais elitistas).

O desenho de curso do tema consumo responsável foi produzido por Ana Julia, Bárbara e Gustavo. Já o *design* produzido sobre raça e gênero foi realizado pelas docentes Camila, Caroline, Elisabete e Juliana. O desenho sobre consumo responsável foi construído em sua integralidade em francês. O desenho sobre raça e gênero teve o planejamento redigido em português e os slides compartilhados foram produzidos em francês, como se pode ver no capítulo três onde os desenhos são discutidos.

Ao decorrer dos encontros, problematizei alguns aspectos do desenho que não pareciam claros, como a escolha dos recursos, as formas de interação, as produções intermediárias que as/os alunas/os poderiam elaborar para chegar ao projeto final. Além disso, mostrei às professoras/es alguns projetos mediados pelas TD e elaborados com algumas de minhas turmas, à guisa de exemplo.

Na nossa sessão de *feedback*, realizada no dia 13 de agosto de 2020, as/os professoras compartilharam sua produção e como chegaram nas escolhas que fizeram. A produção do planejamento do desenho foi elaborada pela ferramenta *Google Docs*. O texto estava na nuvem, assim as/os docentes podiam revisitar sua produção em outros momentos, caso o desejassem. O grupo que discutiu sobre raça e gênero o fez algumas vezes. Por essa razão, há mais elementos visuais presentes em seu texto, como vídeos e diapositivos.



## 1.7 Procedimentos para discussão do material empírico

As negociações e interações presentes nos encontros, as informações do questionário de partida, o desenho de curso e a narrativa final figuram como o material analisado para a construção dos próximos capítulos. As gravações dos encontros são centrais nesta pesquisa-formação, por isso revi a totalidade das gravações duas vezes. Na primeira visualização, transcrevi os discursos que julguei relevantes para responder as perguntas de pesquisa. Na segunda visualização, fiz a descrição dos encontros, que aparece no capítulo três deste texto dissertativo. Após as duas visualizações, separei as falas das/os professoras/es por temáticas a fim de discutir os capítulos. Revisitei algumas outras vezes gravações pontuais para melhor compreender aspectos que me tinham escapado nas duas primeiras visualizações.

Ademais, analisei a recorrência das temáticas, comparando e separando os demais discursos presentes nos questionários e narrativas a fim de criar categorias que respondessem as perguntas de pesquisa. De igual forma, combinei os desenhos de curso com as interações e negociações para sua criação nos diferentes encontros, discutindo-os de acordo com os diferentes textos e com a minha perspectiva, dado que estive mediando os encontros e dialogando com as/os professoras/es durante todo o percurso. Tais procedimentos pretendem, como na metáfora da cristalização, combinar

[...] várias formas de análise e gêneros de representação em um texto coerente. A cristalização busca produzir uma interpretação densa e complexa. Ele usa mais de um gênero de escrita. Ela implanta múltiplas formas de análise, incorpora reflexivamente a subjetividade do pesquisador no processo de investigação e renega reivindicações positivistas de objetividade (DENZIN; LINCOLN, 2017, p. 1313)<sup>9</sup>.

No capítulo três a seguir, farei a apresentação dos sete encontros formativos que tivemos. Não trago ainda as transcrições e os demais textos do material empírico, dado que a discussão e o entrecruzamento desse material serão feitos nos capítulos três e quatro.

---

<sup>9</sup> Do original: *Crystallization combines multiple forms of analysis and genres of representation into a coherent text. Crystallization seeks to produce thick, complex interpretation. It uses more than one writing genre. It deploys multiple forms of analysis, reflexively embeds the researcher's self in the inquiry process, and eschews positivist claims to objectivity.*

## **2 NOSSO ESPAÇO PARA RESPIRAR: COMO SE DERAM NOSSOS ENCONTROS?**

Após uma importante reflexão sobre o que compartilharia do que fora realizado, optei por trazer neste capítulo a apresentação resumida dos encontros. Farei essa apresentação por considerar que as negociações e interações presentes em nossas reuniões são relevantes para esta pesquisa, bem como para a área de francês e da LA. Cada subseção corresponde a um encontro. No início de cada uma delas, há um quadro-resumo com a duração da gravação, as/os professoras/es que participaram do encontro, a temática que foi lançada para a discussão, o texto e os recursos discutidos.

Os diferentes textos, os recursos e materiais utilizados nas discussões foram sendo criados à medida que as necessidades iam aparecendo encontro após encontro. Como apoio, em todos os encontros, eu trazia diapositivos com a temática em debate, perguntas problematizadoras, imagens, memes e explicações sobre novos recursos. Os recursos explorados são recursos descobertos em diferentes meios. Parte deles já fazia parte de minha práxis. Uma outra parte foi descoberta em pesquisas efetuadas na Internet e na sugestão de atividades do livro *Letramentos Digitais* (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, p. 206). Os diapositivos citados objetivavam trazer o aspecto verbo-visual importante às pesquisas em tecnologias digitais.

Nessa sessão, farei a apresentação resumida dos encontros, as decisões, discussões realizadas e os recursos mobilizados. A discussão e análise dos saberes produzidos em nossas negociações e interações serão notadamente feitas nos capítulos três e quatro.

## 2.1 Encontro 1: primeiras perspectivas

Quadro 6 - Quadro-resumo do encontro 1

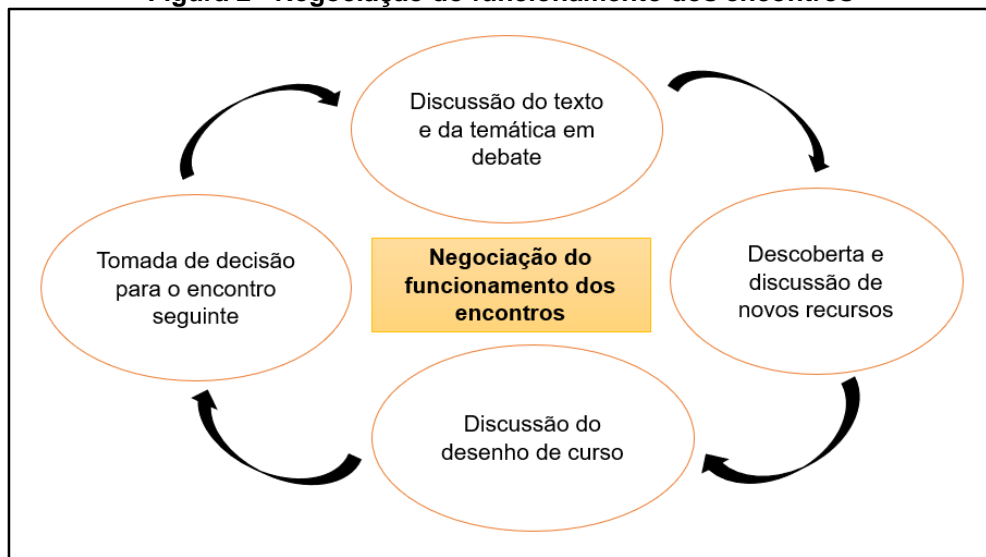
Data	Duração da gravação	Docentes presentes	Temática em debate	Texto em discussão	Recursos discutidos
15 de junho de 2020	1:09:51	Ana Júlia, Bárbara, Camila, Caroline, Elisabete	Que tipo de formação as/os professoras/es têm em uso de tecnologias digitais para ir ao <i>on-line</i> ?	DUDENEY, HOCKLY e PEGRUM (2016). Da pesquisa às implicações (Um quadro dos letramentos digitais). Cap. 1, p. 15-60.	Videoconferência: <i>Google Meet, Zoom, Skype, appear.in, Gipsy</i>

Fonte: Elaborado pela autora

O primeiro encontro foi essencial para a construção dos demais, posto que nesse dado momento nos conhecemos e conversamos sobre nossos perfis pessoais e formativos e sobre as nossas particularidades vivenciadas durante a pandemia. No nosso primeiro contato, falei sobre os percursos que me trouxeram ao estudo e detalhes importantes da pesquisa, comentando a respeito do caráter voluntário da participação e sobre o termo de consentimento livre e esclarecido a ser assinado. Enviei-lhes o dito termo por e-mail poucos dias depois, no dia 19 de junho de 2020.

Posteriormente, combinamos o formato dos encontros. Evidenciei que por se tratar de uma formação colaborativa, os momentos de discussão e partilha seriam essenciais. Perguntei o que desejavam discutir em nossos encontros, retomando, assim, as perguntas do questionário. As professoras reforçaram o que já tinham dito no questionário, afirmando que gostariam de fazer leituras, discutir e explorar novos recursos. Por isso, sugeri que pudéssemos ter nos encontros seguintes um momento de discussão de nossas práxis e da leitura sugerida, um outro com as descobertas dos recursos e a discussão de possibilidades de integração dos recursos em aula de língua francesa, construindo um desenho de curso. Ao final de cada encontro, concordamos sempre negociar o texto e os recursos a explorar nos encontros seguintes.

**Figura 2 - Negociação do funcionamento dos encontros**



Fonte: Elaborada pela autora

As professoras falaram de sua formação para o uso de tecnologias digitais e sua preparação para o *on-line*, motivadas pelas seguintes perguntas:

1. Que tipo de formação você possui em uso de tecnologias digitais para ir ao *on-line*?
2. Você acredita poder compartilhar seus saberes?

Conversamos sobre o caráter colaborativo da pesquisa. Por isso, apontei que gostaria de deixar nossos documentos abertos no *Google Drive*, a fim de colaborarmos nas descobertas de novos recursos e textos. Discutimos sobre a escolha da língua a ser usada nos encontros. Todas as professoras que se manifestaram disseram preferir que mantivéssemos o encontro em português, posto que os textos seriam em português. Além disso, uma das professoras disse se sentir mais à vontade para se expressar em português.

Discutimos sobre a importância que as professoras atribuíam ao uso das tecnologias em aula. Elas responderam e comentaram sobre o uso que faziam das diferentes tecnologias digitais em suas práticas. Lemos juntas um trecho do livro *Letramentos Digitais* (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 65), o box 2.2 que trata sobre certas crenças de professoras/es. Compartilho o citado box na Figura 3 a seguir.

**Figura 3 - Box Ensinar com as tecnologias de Dudeney, Hockly e Pegrum (2016)**

<p><b>BOX 2.2 PRECISO ME PREOCUPAR EM ENSINAR COM AS NOVAS TECNOLOGIAS?</b></p> <p>A seguir, algumas crenças comuns mantidas por professores preocupados com as novas tecnologias. Você se reconhece em algumas delas?</p> <p><b>“As tecnologias digitais substituirão a pedagogia.”</b> De modo algum! Conteúdo e pedagogia vêm antes da tecnologia. Precisamos definir nosso conteúdo e metas pedagógicas antes de determinar se nossos alunos vão usar canetas ou teclados, escrever ensaios ou <i>blogs</i>, desenhar cartazes ou criar vídeos.</p> <p><b>“As tecnologias digitais substituirão o ensino presencial.”</b> A aprendizagem presencial e <i>online</i> têm, cada qual, suas vantagens. Todas as pesquisas recomendam esmagadoramente <i>modelos mistos</i> de aprendizagem, que capitalizem suas virtudes complementares (cf. box 2.1).</p> <p><b>“As tecnologias digitais dispensarão os professores.”</b> Em algumas abordagens educacionais comportamentais de ensino, isso é possível até certo ponto. Já nas abordagens colaborativas contemporâneas, espaços de aprendizagem digital podem substituir apenas parcialmente salas de aula físicas, mas tanto professores quanto estudantes estarão sempre muito presentes, interagindo nesses espaços.</p> <p><b>“As tecnologias digitais não foram desenhadas para a educação.”</b> Isso é verdade, mas as tecnologias podem ser eficientemente reorientadas para a educação por professores que as integrem em seu CPCT.</p> <p><b>“As tecnologias digitais causam retardos e falhas.”</b> Às vezes, sim. Geralmente quando introduzimos novas tecnologias, pode se dar uma redução temporária na velocidade para fazer o que estamos acostumados a fazer de maneira analógica. Às vezes, as tecnologias também falham — algo que se aplicava aos gravadores k-7 e aos projetores, assim como se aplica aos computadores e projetores digitais. Professores experientes têm sempre um plano B.</p>	<p><b>“Alunos sabem mais de tecnologias digitais do que os professores.”</b> A despeito de expressões equivocadas como <i>nativos digitais</i> e <i>geração internet</i>, as habilidades digitais dos estudantes são irregulares e muitos deles carecem de apoio para poderem usar a tecnologia com objetivos educacionais (cf. box 1.2). Contudo, os estudantes com habilidades tecnológicas mais avançadas podem ser empoderados para desempenhar papéis vitais (como assessores em tecnologia) em produtivas parcerias de aprendizagem com professores (os especialistas em conteúdo e pedagogia). Isso se liga àquilo que Marc Prensky chama de <i>pedagogia parceira</i> em seu livro de 2010, <i>Teaching Digital Natives</i>. Como professores, podemos moldar uma aprendizagem contínua, assim como incrementar o componente tecnológico de nosso CPCT por meio da experiência prática, que pode até incluir aprender tecnologia com nossos alunos.</p> <p><b>“Os estudantes vão querer usar tecnologias digitais o tempo todo.”</b> Vários levantamentos demonstraram que a maioria dos estudantes prefere uma quantidade moderada de tecnologia em sua própria educação, mas eles realmente se ressentem com políticas educacionais arbitrárias que os excluam da riqueza dos recursos <i>online</i> e dos canais de comunicação — as redes pessoais de aprendizagem incipientes deles (cf. box 1.10) — que estão acostumados a acessar fora da sala de aula em celulares ou outros dispositivos.</p> <p><b>“Professores não conseguem alcançar treinamento suficiente em tecnologias digitais.”</b> Mesmo sendo verdade que a formação do professor só recentemente começou a focar as tecnologias digitais, cursos de formação contínua estão se tornando mais comuns. Mesmo assim, a maioria dos professores aprendem conteúdo acerca das novas tecnologias também por muitos outros meios: experimentando uma ferramenta por vez e construindo gradativamente um repertório, aprendendo com estudantes digitalmente habilitados e, acima de tudo, buscando ideias e apoios por meio de suas redes pessoais de aprendizagem (cf., no cap. 4, “Construir e manter redes pessoais de aprendizagem”). Assim que se dão conta de todas essas chances de enriquecimento de suas aulas, muitos professores começam a considerar viciantes essas experiências de aprendizagem!</p>
---	--

Fonte: Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 65)

Cada docente comentou sua opinião sobre as crenças apresentadas pelos citados autores, acrescentando sua posição diante de cada argumento abordado. Após essa primeira discussão, projetei a citação a seguir e pedi que a comentassem.

A ideia de que as tecnologias não são neutras, mas que ao contrário, são políticas, já está bem estabelecida (SELWYN, 1986). Portanto, o trabalho crítico luta para desenvolver uma melhor compreensão das questões de poder, controle, conflito e resistência que cercam qualquer uso da tecnologia na educação. Colocado de forma mais clara, estudos críticos do uso da tecnologia na educação precisam levar em conta o conflito social sobre a distribuição de poder (SELWYN, 2017, p. 19).

As professoras Elisabete, Camila e Ana Júlia comentaram a citação exemplificando com discussões sobre políticas educacionais recentes. No segundo momento, passamos para a exploração dos recursos. Eu tinha trazido algumas sugestões, mas lhes perguntei o que prefeririam abordar. Desse modo, comentamos os recursos de videoconferência *Google Meet*, *Zoom*, *Skype*, *appear.in*, *Gipsy*. As professoras disseram desejar a retomada da discussão dos recursos *Zoom* e *Google Meet* no nosso encontro seguinte. Além disso, sugeri que comentássemos sobre as ferramentas de quadro branco e do *Google Suite*. Negociamos o melhor dia e horário

para realização do encontro seguinte e o texto para leitura. Acordamos continuar a discussão do mesmo texto, pois se tratava de um texto mais extenso, com muitos pontos relevantes para a discussão.

## 2.2 Encontro 2: letramentos digitais e criticidade

Quadro 7 - Quadro-resumo do encontro 2

Data	Duração da gravação	Docentes presentes	Temática em debate	Texto em discussão	Recursos discutidos
25 de junho de 2020	Encontro principal: 2:57:31 Discussão em grupo sobre o texto: 28:38	Ana Júlia, Camila, Caroline, Elisabete, Juliana	Letramentos digitais e criticidade, como podemos ressignificar a integração dos recursos?	DUDENEY, HOCKLY e PEGRUM (2016). Da pesquisa às implicações (Um quadro dos letramentos digitais). Cap. 1, p. 15-60.	Videoconferência: <i>Google Meet</i> , e <i>Zoom</i> . Ferramentas colaborativas do <i>Google Suite</i> . Enquete, nuvem de palavras etc.: <sup>10</sup> <i>Mentimeter</i> , <i>Wooclap</i> e <i>Answer Garden</i> . Recursos para quadro branco: <i>Classroom Screen</i> , <i>Jamboard</i> e <i>Microsoft White Board</i> .

Fonte: Elaborado pela autora

A fim de alinhar os encontros com nossas expectativas, relembramos sobre nossas decisões do encontro passado e propus a construção do desenho de curso, explicando brevemente o seu objetivo. As professoras avaliaram o texto lido por intermédio da ferramenta *online Answergarden*, que possui layout em língua inglesa. Isso foi citado às/aos professoras/es. No entanto, discutimos outras ferramentas que estavam também em francês. A Figura 4 a seguir mostra as palavras digitadas pelas/os professoras/es sobre sua visão do texto.

<sup>10</sup> Links dessas ferramentas de enquete: <https://answergarden.ch/create/>, <https://www.wooclap.com/fr/>, <https://www.mentimeter.com/app>.

Figura 4 - Avaliação do primeiro texto lido por parte das/os professoras/es

The image shows a screenshot of the AnswerGarden website. At the top, there is a dark blue header with the 'AnswerGarden' logo and navigation icons. Below the header, the main content area has a light gray background. At the top of this area, the question 'Como você avalia o texto lido?' is displayed. Below the question is a text input field with the placeholder 'Type your answer here...' and a 'Submit' button to its right. Underneath the input field, it says '20 characters remaining'. The main part of the page features a word cloud where the word 'informativo' is the largest and most prominent. Other words visible in smaller sizes include 'Imprescindível', 'muito bom', 'bem informativo', 'interessante', and 'muito pertinente'.

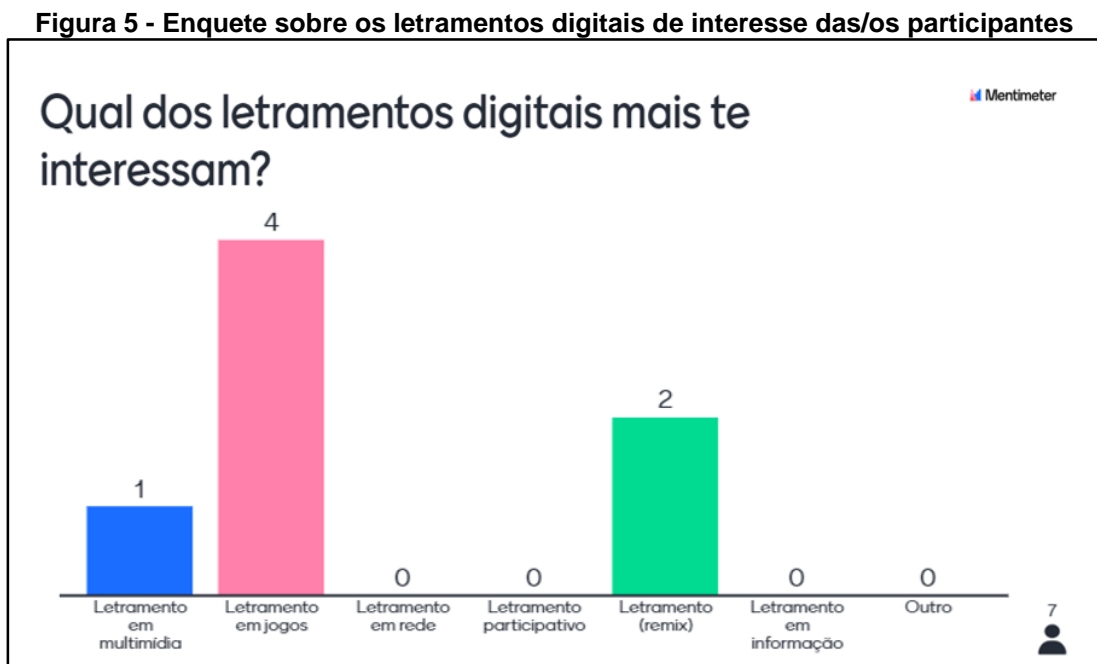
Fonte: Answer garden

As docentes foram separadas em salas distintas para a discussão do texto, um trio (Elisabete, Camila e Juliana) e uma dupla (Caroline e Ana Júlia). Nos grupos, as professoras discutiram sobre redes sociais, tecnologias digitais em aula, o uso que as/os jovens fazem das TD e suas dificuldades, a noção de nativas/os digitais, conhecimento e relação de poder, letramento intercultural, questões de raça e gênero, livro didático e valoração de culturas. Em sua volta à sala principal, elas sintetizaram suas discussões e as demais professoras enriqueceram a discussão, trazendo suas perspectivas sobre os temas abordados, com seus relatos de experiências em países francófonos, discussões sobre variações linguísticas valorizadas e não valorizadas, entre outros temas.

De modo a continuar e fomentar a discussão, trouxe uma citação do texto, apresentada no diapositivo de apoio. Tratava-se do box 1.2 do livro Letramentos Digitais (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2006, p. 25) que abordava o conceito de nativas/os digitais. As professoras comentaram as dificuldades com os letramentos digitais elementares de suas/seus estudantes, como a inability de abrir o *e-mail* institucional que permitia o acesso às aulas. Além disso, Camila acrescentou sobre o duplo problema de sua escola, de ordem socioeconômica. Além da ausência dos

letramentos digitais básicos necessários, muitas/os estudantes não possuíam os dispositivos digitais de acesso às aulas.

As professoras responderam uma enquete pela ferramenta *Mentimeter* sobre quais dos letramentos digitais lhes interessavam mais. Refiro-me a letramentos digitais segundo a taxonomia proposta pelos autores do texto em discussão. Pretendia com essa enquete ter uma ideia dos letramentos e recursos a explorar nos encontros seguintes. A Figura 5 a seguir ilustra as respostas obtidas.



Em um segundo momento, exploramos alguns recursos, como acertado no encontro anterior. Falamos sobre as ferramentas de videoconferência *Google Meet* e *Zoom*. Ana Júlia explicou brevemente sobre a ferramenta *Teams*, Juliana e Caroline deram sugestões de uso do *Google Meet*, comentando sobre algumas extensões do *Chrome* que melhoravam à época a usabilidade da ferramenta nas aulas remotas. Discutimos sobre as ferramentas colaborativas do *Google Suite* e seus possíveis usos em aula remota, os recursos para enquete *Mentimeter*, *Wooclap* e *AnswerGarden* e as ferramentas para quadro branco *Classroom Screen*, *Jamboard* e *Microsoft White Board*.

No último momento, começamos a discussão do desenho de curso. Exemplifiquei a proposta com alguns projetos elaborados com minhas turmas, como



o apresentado no artigo Formação colaborativa de professores/as de francês para a construção de práticas transformadoras (FIGUEREDO; MASTRELLA-ANDRADE, 2020). Acertamos que as discussões e a criação do desenho seriam realizadas na parte final dos encontros formativos e que o objetivo era termos um espaço de reflexão sobre alternativas para a integração das tecnologias que não se limitasse ao aspecto instrumental. Ademais, sugeri que pensassem em temas ligados à educação cidadã e crítica. Desse modo, as professoras sugeriram alguns temas de seu interesse, tais como sustentabilidade, saneamento básico e questões relacionadas à raça e gênero.

Sugeri que se dividissem em grupos de interesse. Na primeira divisão, Elisabete e Camila ficaram responsáveis pelo desenho sobre sustentabilidade e saneamento básico. Juliana e Caroline escolheram falar sobre questões ligadas à raça e gênero. Ana Júlia preferiu pensar no tema e dizer no encontro seguinte, uma vez que Bárbara e Gustavo não estavam presentes. Ela disse que entraria em contato com a professora e o professor para escolherem juntas/os.

Para o encontro seguinte, acertamos continuar a discussão do capítulo um de Dudeney, Hockly e Pegrum (2016). Abri o documento online que continha o programa em construção para decidirmos a data e horário do encontro seguinte e os recursos que exploraríamos. Elas preferiram manter os encontros às quintas-feiras e optaram por explorar alguns recursos necessários para o letramento remix, segundo a taxonomia dos autores do texto em discussão (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016). Desse modo, sugeri vermos recursos para criação e edição de multimídia, pois são necessários para o letramento remix<sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup> Letramento remix: habilidade de criar novos sentidos ao samplear, modificar e/ou combinar textos e artefatos preexistentes, bem como de fazer circular, interpretar, responder e construir sobre outras remixagens no interior das redes digitais (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 55).

### 2.3 Encontro 3: multimodalidade em aula

Quadro 8 - Quadro-resumo do encontro 3

Data	Duração das gravações	Docentes presentes	Temática em debate	Texto em discussão	Recursos discutidos
12 de junho de 2020	Encontro principal: 2:41:13 Discussão em sala distinta para elaboração do desenho de curso: 41:12	Ana Júlia, Bárbara, Caroline, Elisabete. Gustavo e Juliana	Multimodalidade em aula, como e por que integrar recursos multimodais?	DUDENEY, HOCKLY e PEGRUM (2016). Da pesquisa às implicações (Um quadro dos letramentos digitais), p. 15-60. Sugestão do vídeo Multiletramentos - Entrevista com Rojo para o Programa Pesco e Pnaic da SME Campinas (public. 23 de maio de 2019). Disponível em: <a href="https://youtu.be/iDu6TvO4svU">https://youtu.be/iDu6TvO4svU</a>	Criação de nuvem de palavras: <a href="https://nuagesdemots.fr/">nuagesdemots.fr</a> ; <a href="https://nuagedemots.com/">nuagedemots.com</a> ; <a href="https://wordart.com/">wordart.com</a> ; <a href="https://tagxedo.com/">tagxedo.com</a> . Criação de cartas mentais <sup>12</sup> : <a href="https://framindmap.com/">Framindmap</a> e <a href="https://coggle.it/">Coggle</a> . Edição de imagem com texto impresso: <a href="https://canva.com/">Canva</a> . Criação de infográficos <sup>13</sup> : <a href="https://easel.ly/">Easelly</a> , <a href="https://infogram.com/">Infogram</a> e <a href="https://canva.com/">Canva</a>

Fonte: Elaborado pela autora

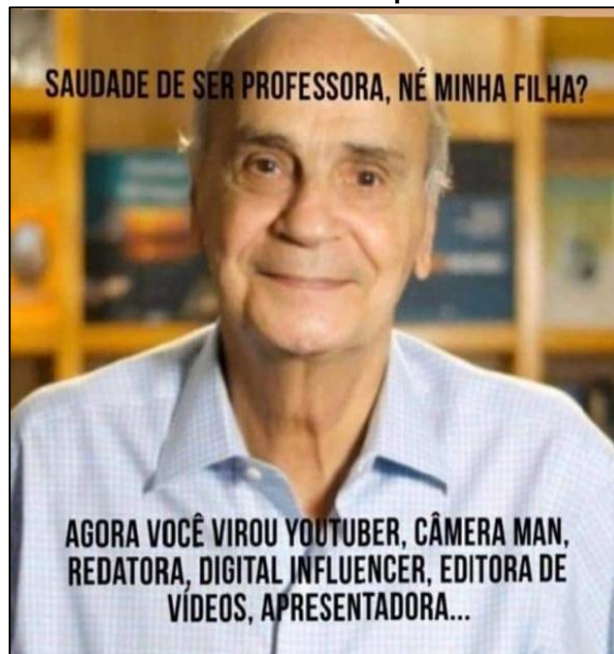
No início do encontro, comentamos sobre nossas discussões dos encontros anteriores, haja vista que Gustavo ingressara pela primeira vez em nossas reuniões. Desse modo, a fim de contextualizarmos nossas discussões até então, comentamos rapidamente a definição de letramentos digitais dos autores do texto em debate. A seguinte citação foi projetada em um diapositivo: “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 17). Além disso, relembramos o conteúdo do vídeo do *Youtube* de uma entrevista de Rojo (2019) sobre multiletramentos, do qual lhes sugerira a visualização, por um e-mail enviado alguns dias antes do nosso encontro.

<sup>12</sup> Link das ferramentas de criação de cartas mentais: <https://framindmap.org/c/login>, <https://coggle.it/>.

<sup>13</sup> Link das ferramentas de criação de infográficos: <https://www.easel.ly/>, <https://infogram.com/> e <https://www.canva.com/>.

De modo a compartilharmos nossas vivências com o ensino remoto e o teletrabalho, uma pergunta sobre a experiência com o momento pandêmico e a respectiva atividade docente de cada uma/um foi lançada. As/os professoras/es apresentaram uma série de situações adversas vividas, preocupações com as dificuldades de suas/seus estudantes e mesmo expectativas para o momento pós-pandêmico. Para concluir a discussão sobre a temática, compartilhei o meme da Figura 6 a seguir que ilustrava as diferentes tarefas agregadas à atividade docente durante a transição para o ensino remoto.

**Figura 6 - Meme sobre as tarefas das/os professoras/es na pandemia**



Fonte: Instagram @drauzio.sincero

Após a partilha em relação ao teletrabalho e o ERE, discutimos sobre nossa compreensão do letramento multimídia, exposto pelas/os autores do texto lido. Elisabete e Gustavo comentaram suas visões do termo, contextualizando com sua vivência como professora e professor de língua francesa. Discutimos em seguida, a seguinte citação: “os estudantes têm de aprender não apenas a entender, mas a criar mensagens multimídia, que integram textos com imagens, sons e vídeo que se ajustem a uma variedade de propósitos comunicativos e alcancem uma gama de público-alvo” (DUDENEY, HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 29). A citação foi seguida da

pergunta: Qual a importância de ensinar *com* e *para* o uso dos recursos multimídia/multimodais?

Caroline, Bárbara, Elisabete, Gustavo e Juliana disseram concordar com a citação e argumentaram que as/os estudantes mobilizavam mais habilidades para criação de textos multimodais do que no texto impresso dada à criatividade que possuíam para isso. Exemplificaram abordando a criação que suas/seus estudantes faziam de figurinhas do *WhatsApp*, de memes e a publicação desses textos multimodais graças às possibilidades da Web 2.0. Concluíram que é fundamental a orientação das/os docentes nesse contexto. Para finalizar, discutimos o diagrama da pedagogia dos multiletramentos mostrado no vídeo de Rojo, compartilhado por e-mail, conforme mencionado anteriormente.

Em um segundo momento, discutimos ferramentas para edição de imagens, infográficos, nuvem de palavras e cartas mentais. Para nuvem de palavras, vimos as seguintes ferramentas: *nuagesdemots.fr*; *nuagedemots.co*; *wordart.com*; *tagxedo.com*. Os recursos de cartas mentais, discutidos foram o *Framindmap* e o *Coggle*. A fim de fazer a edição de imagem com texto, exploramos a ferramenta *Canva*. Para infográficos, conversamos sobre as possibilidades dos recursos *Easelly*, *Infogram* e *Canva*. As professoras Ana Júlia e Bárbara citaram o uso que faziam de alguns dos recursos, Elisabete por sua vez opinou sobre as vantagens do uso de infográficos.

No tempo final que nos restava, as/os professoras delimitaram novamente o tema do seu desenho. Os grupos foram reorganizados por sugestão de Bárbara e anuência das/os demais. Pensamos em montar apenas dois grupos para que, ainda que uma/um das/os integrantes se ausentasse, pudéssemos prosseguir as discussões. Com a reorganização, os grupos foram compostos de três e quatro pessoas. Ana Júlia, Bárbara e Gustavo se decidiram pelo tema consumo responsável. Caroline, Elisabete e Juliana optaram por raça e gênero. Camila que se ausentou nesse dia, escolheria o seu tema de preferência dentre os dois escolhidos no encontro seguinte.

As pessoas de cada grupo foram divididas em salas diferentes do *Google Meet* a fim de que discutissem seus desenhos e a integração das ferramentas *on-line* que abordamos. Um documento do *Google Docs* foi compartilhado com as professoras/os

de modo que ali escrevessem suas ideias de tarefas e projeto. Os grupos discutiram suas primeiras possibilidades de tarefas. Caroline, Elisabete e Juliana delimitaram ainda mais o seu tema, após interagirem sobre seus relatos como mulheres e negras. Assim, decidiram construir seu desenho sobre os esportes elitistas e mulheres negras.

Após aproximadamente quarenta minutos de discussão, todas as professoras se reuniram na sala principal de modo a negociarmos as decisões para nosso encontro seguinte. Acordamos fazer a leitura do texto **As lentes do discurso: Letramento e criticidade no mundo digital** (JORDÃO, 2007). Sobre os recursos, as/os professoras/es escolheram discutir ainda sobre recursos multimídia para produção e edição de revista. Acrescentei que traria também recursos para elaboração de história em quadrinhos e livros. As/os professoras/es pediram o compartilhamento dos diapositivos utilizados no encontro. Enviei-lhes no dia seguinte.

## 2.4 Encontro 4: nossa concepção de língua

Quadro 9 - Quadro-resumo do encontro 4

Duração da gravação	Docentes presentes	Temática em debate	Texto em discussão	Recursos discutidos
<p><b>Encontro principal:</b> 2:51:21 <b>Discussão em sala distinta para elaboração do desenho de curso:</b> 28:15</p>	Ana Júlia, Camila (presente nos 30 minutos iniciais), Caroline, Elisabete, Gustavo, Juliana	Em que medida nossa concepção de língua informa nossas práticas?	JORDÃO, C. M. <i>As lentes do discurso: Letramento e criticidade no mundo digital</i> . Campinas: Trabalhos em Linguística Aplicada, 2007.	Publicação de documentos <sup>14</sup> : Calameo. Elaboração de revista e livro <sup>15</sup> : <i>Madmagz</i> e <i>Flipsnack</i> . Criação de história em quadrinhos <sup>16</sup> : <i>Story board That</i> .

Fonte: Elaborado pela autora

Nesse encontro, problematizamos sobre as vivências das/os professoras no ERE. As/os professoras/es manifestaram suas opiniões e perspectivas sobre suas escolas de docência e concluíram sobre a importância da abertura a mudanças e adaptações contextuais. Mais uma vez, a professora Camila e o professor Gustavo

<sup>14</sup> Link do sítio de publicação de documentos: <https://pt.calameo.com/>.

<sup>15</sup> Link das ferramentas de criação de revista e livro exploradas: <https://madmagz.com/fr> e <https://www.flipsnack.com/bp/>,

<sup>16</sup> Link da ferramenta de criação de histórias em quadrinhos: <https://www.storyboardthat.com/pt>.

interagiram sobre a situação de carência socioeconômica de alunas/os de sua escola, trazendo exemplos de como tais estudantes estavam sofrendo pela disparidade de oportunidades.

Após retratar suas primeiras experiências no ensino remoto, discutimos o texto, que foi muito bem avaliado pelas/os docentes presentes. Lancei a seguinte temática de debate: “Em que medida nossa concepção de língua informa nossas práticas? ”. Seguida dessa temática, sugeri uma partilha de nossos relatos como estudantes de língua adicional francesa, com as seguintes perguntas: “O que foi aprender língua francesa para você? Quais foram as consequências dessa aprendizagem para sua vida? ”

Compartilhamos nossas experiências, fazendo a relação com o texto lido. Discutimos sobre a importância de refletir sobre a concepção de língua que nos guia e a ingerência que essa concepção exerce em nossas práxis docentes, compreendendo que as formas pelas quais fomos ensinados acabam por refletir em nossas práticas em aula. Por isso, a percepção crítica com relação a isso é fundamental. A professora Caroline nos sugeriu a citação “é na língua, particularmente na língua estrangeira, que nos deparamos mais abertamente com nossa alteridade, que encontramos e confrontamos o diferente” (JORDÃO, 2016, p. 28) para a discussão, tecendo comentários sobre ela.

Projetei outra citação: “a linguagem constrói as realidades/verdades que conhecemos: ela nos possibilita interpretar as realidades que percebemos no mundo e assim elaborar nossas verdades sobre ele” (JORDÃO, 2016, p. 21), exemplificando com casos noticiados à época e os diferentes discursos produzidos na *web 2.0*. A docente Elisabete apresentou igualmente um outro trecho em que a autora citava Edgar Morin e comentou sobre acontecimentos mundiais que reverberaram globolocalmente.

Após esse primeiro momento de debate, conversamos sobre as ferramentas para elaboração de textos multimídia, como o *Calameo* (publicação de documentos), a *Madmagz* (redação e publicação de revista, jornal ou livro colaborativos), a *Flipsnack* (criação e/ou publicação de livro ou revista) e o *Story board That* (criação e publicação de histórias em quadrinhos), exemplifiquei com usos que já fizera de algumas dessas ferramentas.

Na fase final de nosso encontro, acordamos discutir o desenho de curso. Antes do encontro, eu fizera algumas perguntas em seus textos, na função comentários do *Google Docs*, de modo a provocar o aprofundamento de suas discussões em alguns pontos, tais como a introdução do tema, o público, as etapas/tarefas. As/os professoras/es discutiram sobre as possibilidades para seu desenho. Camila, Caroline, Elisabete e Juliana escolheram definitivamente seu subtema, cujo título foi *Representatividade feminina negra nas lutas*, dentro do tema raça e gênero.

Ao final do encontro, negociamos sobre a reunião seguinte. Ana Júlia informou seu provável atraso no quinto encontro, dado que trabalharia às 16h. As/os demais participantes indicaram a possibilidade de início às 16h30, de modo que Ana Júlia não perdesse muito tempo de discussão. Assim, marcamos a reunião nesse horário. A respeito dos recursos, à exceção de Caroline que desejava discutir sobre ferramentas de jogos naquele dia, todas/os as professoras/es sugeriram o debate sobre os recursos para edição e publicação de áudio e vídeo, pois, enfrentavam dificuldades com essas ferramentas, bem como suas/seus alunas/os.

Como texto para debate, decidimos continuar com a discussão de Jordão (2007), uma vez que concordamos ainda haver muitos pontos relevantes a abordar. Enfim, sugeri fazermos um encontro de *feedback* em agosto, sugestão com a qual as/os professoras/es concordaram.

## 2.5 Encontro 5: transformações em nossas práxis a partir da compreensão de nossas concepções de língua

Quadro 10 - Quadro-resumo do encontro 5

Duração da gravação	Docentes presentes	Temática em debate	Texto em discussão	Recursos discutidos
<p><b>Encontro principal:</b>  <b>2:57:51</b>  <b>Discussão em sala distinta para elaboração do desenho de curso:</b>  <b>32:00</b></p>	<p>Bárbara, Camila, Caroline, Elisabete, Gustavo, Juliana</p>	<p>A partir dessa concepção de língua que ultrapassa a noção de código, quais transformações você julga necessárias em nossas práticas como professoras/es de língua?</p>	<p>JORDÃO, C. M. As lentes do discurso: Letramento e criticidade no mundo digital. Campinas: Trabalhos em Linguística Aplicada, 2007.</p>	<p>Recursos de edição de vídeo e áudio: VLC, OBS Studio e Shotcut.</p>

Fonte: Elaborado pela autora

As/os professoras/es iniciaram o encontro comentando sobre as experiências e dificuldades vivenciadas durante sua semana, especialmente sobre sua preocupação com práticas de plágio e a tradução de textos completos através de recursos online de tradução, como o *Google* tradutor. Ademais, pensaram em formas de evitar o plágio e estimular produções mais complexas e elaboradas.

Fizemos a síntese do encontro anterior, bem como de nossas escolhas para o encontro do dia. Para a introdução do texto, falei sobre a linguística aplicada e seu campo de estudo, mostrando um quadro-resumo de algumas concepções de linguagem informadas pela linguística: linguística formal (estruturalismo e gerativismo) e linguística funcional (sociolinguística, análise do discurso, linguística textual).

Discutimos o seguinte trecho de Jordão sobre concepções de língua:

Ora entendida como código estruturador do pensamento, ora como sistema interpretativo do mundo, a língua passou a ser concebida por alguns pós-estruturalistas (como Foucault e Derrida, por exemplo) como discurso, como sistema de construção de sentido, ao invés de código transmissor de sentidos exteriores a ela. Isso significa dizer que a percepção não apenas da língua, mas da realidade e de nossa relação com o mundo são diferentes na visão de língua como discurso e de língua como código. A maneira como entendemos o mundo influencia nossas concepções educacionais e, evidentemente, condiciona determinadas perspectivas diante do papel das línguas na formação das pessoas. (JORDÃO, 2007, p. 20).

Tendo a citação como ponto de partida, abordamos a seguinte temática de debate: a partir da discussão de concepção de língua que ultrapassa a noção de código, quais transformações você julga necessárias em nossas práticas como professoras/es de línguas? As/os professoras/es Camila e Elisabete comentaram sobre suas perspectivas e a forma pela qual se viam construídas pelo duplo paradigma, estruturalista e pós-estruturalista, concluindo que buscavam superar as práxis condizentes com a língua como código, mas era um processo.

Uma nova pergunta sobre como entendiam a concepção de língua como discurso foi posta, a fim de fomentar o debate. Bárbara e Gustavo expuseram suas visões, que eram convergentes, cada docente relatou suas histórias de aprendizagem com a língua francesa. O professor ainda acrescentou novas problematizações sobre a dificuldade de focar sempre em uma perspectiva discursiva, sobretudo no que se refere ao recorrente silenciamento de suas/seus docentes. Nesse ponto, eu e



Elisabete comentamos a respeito, trazendo novas nuances ao debate. Além disso, Gustavo disse se inquietar com o fato de não ser simples achar um meio termo entre cultura, interação, comunicação sem abandonar as questões gramaticais, pois julgava importante. As professoras Camila, Elisabete, Juliana e eu interagimos com Gustavo a respeito dessa temática e criamos novos sentidos e inteligibilidades.

Após a discussão do texto, abordamos os recursos de edição e publicação de áudio. Como recurso de conversão de som e vídeo, exploramos o VLC. Por sua vez, Juliana sugeriu o *Audacity* para edições de áudio. Para gravação de tela, vimos o programa *OBS Studio*. Logo, a docente Bárbara sugeriu a opção da tecla *Windows + G*, presente na versão *Windows 10*, que segundo ela funcionava para o mesmo fim. Gustavo compartilhou sobre uma extensão para baixar vídeos da Internet, chamada *Vídeo Download Helper*. Em seguida, discutimos sobre postagem de vídeo pelo *Youtube*. Por fim, exploramos a ferramenta *Shotcut* para editar vídeos. Bárbara comentou sobre programas de legendagem de vídeos, chamados *Subtitle Workshoper* e *Vídeo TED*, ambos pagos.

Posteriormente, por se tratar de um programa mais complexo do que os demais, gravei uma explicação de como fazer a edição de vídeo através do programa *ShotCut* e enviei às/aos professoras/es. O objetivo era que elas/eles pudessem fazer a narrativa final também em vídeo, caso o desejassem. Após a exploração dos recursos, comentamos sobre a narrativa final, a qual poderia ser realizada em texto multimodal.

Em um momento posterior, lancei a problematização: como podemos integrar estes recursos digitais em nossas aulas em uma perspectiva que não se limite aos usos formais da língua? Camila, Bárbara, Juliana, Gustavo e eu compartilhamos nossas experiências e/ou ideias de projetos com temáticas diversas sobre identidade, culinária, publicidade e jornalismo, exemplificando com tarefas que já propusemos a nossas turmas. Nos trinta minutos finais do encontro, as/os professoras foram divididas em grupos e discutiram sobre seu desenho de curso.

No momento final do encontro, negociamos o dia, horário e o texto do próximo encontro, bem como os recursos a serem explorados. As/os professoras/as disseram desejar explorar recursos de jogos. Lembrei que na semana seguinte, finalizaríamos

o desenho do curso. Além disso, acordei de enviar-lhes o roteiro para narrativa final no dia seguinte de modo que tivessem tempo hábil de concluí-la até o último encontro.

## 2.6 Encontro 6: o que essa língua significa para mim?

Quadro 11 - Quadro-resumo do encontro 6

Data	Duração da gravação	Docentes presentes	Temática em debate	Texto em discussão	Recursos discutidos
06 de junho de 2020	2:31:49	Ana Júlia, Camila, Caroline, Bárbara, Elisabete, Gustavo, Juliana	De língua do opressor a língua de resistência e laços: o que a língua significa para você?	hooks, b. <b>Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade.</b> São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013. Cap. 11 – A língua.	Jogos <sup>17</sup> : Quizlet, Kahoot, Quizzer, Genially Avatar <sup>18</sup> : Portrait Illustration Maker, Avatar Maker, Face Your Manga. Jogos de tabuleiros: Board Game Arena

Fonte: Elaborado pela autora

Fizemos a discussão do texto a partir da temática em debate: De língua do opressor a língua de resistência e laços? O que essa língua significa para você? Antes de começar a discussão dessa temática, as/os professoras/es falaram sobre suas impressões sobre a leitura, considerando o texto rico e tocante. Desse modo, abordamos a ideologia de língua como espaço de resistência, de acordo com a leitura de hooks (2013) proposta. Apresentei a seguinte citação para discussão:

Imagino-os ouvindo o inglês falado como língua do opressor, mas também os imagino percebendo que essa língua teria de ser adquirida, tomada, reclamada como espaço de resistência. Imagino que foi feliz o momento em que perceberam que a língua do opressor, confiscada e falada pelas línguas dos colonizados, pode ser um espaço de formação de laços. [...] Imagino, portanto, os africanos ouvindo o inglês pela primeira vez como “a língua do opressor” e depois ouvindo-o outra vez como potencial de resistência. Aprender o inglês, aprender a falar a língua estrangeira, foi um modo pelo qual os africanos

<sup>17</sup>Link para as ferramentas de jogos exploradas: <https://quizlet.com/pt-br>, <https://kahoot.com/fr/>, <https://genial.ly/> e <https://pt.boardgamearena.com/>.

<sup>18</sup>Link para as ferramentas de criação de avatar exploradas: [https://illustmaker.abi-station.com/index\\_en.shtml](https://illustmaker.abi-station.com/index_en.shtml), <https://avatarmaker.com/> e <https://www.faceyourmanga.com/>.

escravizados começaram a recuperar seu poder pessoal dentro de um contexto de dominação. De posse de uma língua comum, os negros puderam encontrar de novo um modo para construir a comunidade e um meio para criar a solidariedade política necessária para resistir (hooks, 2013, p. 226).

Caroline e Bárbara trouxeram suas percepções da citação, contextualizando com situações linguísticas das populações de diáspora e citando outras leituras. Ana Júlia, a seu turno, também teceu comentários sobre resistência política e língua portuguesa, abordando igualmente sobre questões linguística no Québec e na África do Norte. Bárbara comentou também a respeito da língua tupinambá e o período colonial, finalizando seu turno com relatos de vivências linguísticas na região de Québec, no Canadá. Uma segunda citação de hooks (2013) foi projetada para discussão:

Reconhecer que através da língua nós tocamos uns nos outros parece particularmente difícil numa sociedade que gostaria de nos fazer crer que não há dignidade na experiência da paixão, que sentir profundamente é marca de inferioridade; pois, dentro do dualismo do pensamento metafísico ocidental, as ideias são sempre mais importantes que a língua. Para curar a cisão entre mente e corpo, nós, povos marginalizados e oprimidos, tentamos resgatar a nós mesmos e às nossas experiências através da língua. Procuramos criar um espaço para intimidade. Incapazes de encontrar esse espaço no inglês padrão, criamos uma fala vernácula fragmentária, despedaçada, sem regras. Quando preciso dizer palavras que não se limitam a simplesmente espelhar a realidade dominante ou se referir a ela, falo o vernáculo negro. Aí, nesse lugar, obrigamos o inglês a fazer o que queremos que ele faça. Tomamos a linguagem do opressor e voltamo-la contra si mesma. Fazemos das nossas palavras uma fala contra hegemônica, libertando-nos por meio da língua (HOOKS, 2013, p. 233).

Bárbara comentou sobre seu sentimento de inferiorização em relação à língua francesa e as possíveis razões de se sentir assim. Elisabete e eu fizemos relatos de momentos onde essa língua se tornou espaço de resistência para nós. A seu turno, Juliana retomou e argumentou sobre variação linguística e sotaque como constituintes de nossa identidade. Após essa discussão, passamos à exploração dos recursos de jogos, como acordado no encontro anterior. Vimos os recursos para criação de avatar: *Portrait Illustration Maker*, *Avatar Maker*, *Face Your Manga*. Comentamos brevemente sem, contudo, nos aprofundarmos, sobre jogos em H5P. Posteriormente, exploramos os sítios de jogos *Quizlet*, *Kahoot*, *Quizzer*, *Genially* e finalmente a plataforma *on-line*

de jogos de tabuleiro *on-line Board Game Arena*. Comentamos, ainda, sobre a possibilidade de criação de jogos em diapositivos.

Depois da descoberta das ferramentas, as/os professoras dialogaram sobre as possibilidades de integração dos jogos em uma perspectiva crítica, motivadas pela problematização proposta. As/os professoras/es presentes teceram sugestões a respeito do uso de jogos, como para fomentar a colaboração entre estudantes, trabalhar questões de identidade, trazer ludicidade às aulas, entre outras sugestões. Para isso, as/os professoras interagiram entre si e negociaram sentidos sobre a temática.

Finalmente, combinamos o dia e o horário para o encontro de feedback e relembramos sobre a construção da narrativa final. Como o tempo de discussão sobre os recursos de jogos foi estendido, de acordo com a demanda das/os professoras, combinamos que a finalização dos desenhos de curso pudesse ser realizada *a posteriori*. Assim, as/os professoras/es se comprometeram a concluí-los para discussão na sessão de *feedback*.

## 2.7 Encontro 7: *feedback* dos encontros e inteligibilidades sobre formação colaborativa

Quadro 12 - Quadro-resumo do encontro 7

Data	Duração da gravação	Docentes presentes	Temática em debate	Texto em discussão
13 de agosto de 2020	1:48:14	Caroline, Elisabete, Gustavo, Janaína	O que você entende por formação colaborativa? Você considera que houve formação colaborativa? Como?	Narrativa final das/os participantes e desenho de curso produzidos

Fonte: Elaborado pela autora

Nesse encontro final, concentramo-nos na discussão de alguns pontos abordados na narrativa final e na apresentação do desenho de curso. Todas/os professoras/es presentes explicitaram seus percursos como estudantes de francês e vivências em diferentes etapas da escola e universidade. Após esse primeiro relato de vida escolar e acadêmica, realizou-se a discussão das seguintes perguntas: o que você entende por formação colaborativa? Vocês consideram que houve formação

colaborativa? Por quê? Todas/os participantes trouxeram suas contribuições, respondendo o que lhes fora questionado.

Finalmente, as/os professoras/es apresentaram seu desenho de curso, discutimos sobre como chegaram às escolhas de tarefas e projeto. As/os participantes interagiram na apresentação do desenho de curso do grupo no qual não participara, fazendo sugestões.

### 3 E AGORA, O QUE FAZER? AULAS MEDIADAS PELAS TECNOLOGIAS DIGITAIS E NOSSO PERCURSO DE FORMAÇÃO PARA ESSE MOMENTO

*“Nada em educação nunca é neutro e nossa tarefa é justamente a de fazer escolhas e encaminhamentos conscientes.”*

(ROJO)<sup>19</sup>

Conforme mencionado anteriormente, esta pesquisa aconteceu durante a pandemia, tal momento evidenciou, entre tantos outros temas, a discussão sobre as vivências das/os professoras no ensino remoto. O deslocamento das aulas para os espaços digitais se deu de forma abrupta para as/os professoras/es agentes da pesquisa, sobrecarregando-as. Por isso, veremos muitas vezes o ensino remoto sendo evocado em suas falas, dado que é a conjuntura que nos atravessou em 2020, alterando nossos modos de (con)viver.

Nesse capítulo, discuto a pergunta de pesquisa do eixo letramento digital crítico. Para a discussão dessa pergunta, traço a formação prévia das/os professoras/es em TD para a educação, a fim de localizar a situação inicial das/os docentes. Posteriormente, abordo a vivência e os diferentes desafios das/os docentes no ensino remoto, posto que a mediação das aulas pelas tecnologias digitais e a interação a respeito de suas experiências permitiram uma maior percepção das diferentes realidades das/os discentes. A partir do entendimento do seu contexto, as/os professoras/es construíram novos sentidos sobre os letramentos, construindo assim possibilidades de integração das TD em uma perspectiva crítica.

Desse modo, a seguinte pergunta de pesquisa é discutida: **Que possibilidades de resignificação de suas práxis com a integração das tecnologias digitais são discutidas pelas/os professoras/es?** Para esse fim, entrecruzarei os diferentes textos produzidos no questionário de partida, nos encontros formativos e encontro final de *feedback*, na narrativa final e nos desenhos de curso.

---

<sup>19</sup> (ROJO, 2009, p. 121).

### 3.1 Formação prévia em tecnologias digitais na educação das professoras/es agentes da pesquisa

Os nossos encontros foram fruto da situação em que vivemos em 2020. Tal situação demandou de nós a construção de muitos novos saberes que nos permitissem escolher rumos para a educação em línguas de nossas/os estudantes. O momento inicial de transição ao ensino remoto foi turbulento para as/os professoras/es agentes da pesquisa por diversas razões, uma delas se refere à insuficiência de formação prévia em tecnologias digitais *para* e *na* educação. Desse modo, cabe situar que tipo de formação as/os docentes tinham quando foram conduzidas à nova modalidade de ensino, criada devido à pandemia.

As tecnologias digitais para preparação e uso em aula não eram evidentemente novidade para as/os professoras/es. Elas/eles já as usavam antes do momento pandêmico, com projeções, sites de notícias, *Youtube*, jogos *on-line*, ferramentas do *GSuite* e plataformas dos livros didáticos, segundo compartilhado por elas/eles e conforme mencionado na subseção 1.4.2 que versa sobre o perfil das/os docentes. Apenas uma das professoras, Camila, afirmou não as usar muito, somente o *Youtube*, visto que começara a empregá-las em suas aulas no ano de 2019.

A despeito de usarem os citados recursos em suas aulas, apenas algumas/alguns delas/deles relataram ter seguido algum tipo de formação específica na área. É o caso de Ana Júlia que contou ter feito uma formação para o uso de ferramentas do *GSuite* oferecida por um dos CILs e uma outra ofertada pela universidade pública sobre o uso do *Moodle*. Gustavo e Elisabete também disseram ter feito uma formação em ferramentas do *GSuite* oferecida pela Subsecretaria de Formação Continuada de Professores (EAPE) do DF. Além disso, Caroline e Elisabete compartilharam ter participado de minioficinas propostas por colegas docentes durante as semanas pedagógicas. Essas semanas acontecem sempre no início de cada semestre nos CILs. Nessas oficinas, as/os professoras/es contaram que suas/seus colegas ensinavam como usar algumas ferramentas digitais.

No primeiro encontro, ao serem questionadas sobre as formações prévias que tinham em tecnologias digitais, nenhuma das professoras presentes citou ter tido algum tipo de formação acadêmica específica em tecnologias digitais. Elencaram

apenas as formações mencionadas no parágrafo anterior. Contudo, Bárbara disse ter utilizado o AVA como estudante da universidade durante seu curso de graduação. Caroline comentou igualmente ter feito sua pós-graduação em Revisão de Textos parcialmente pelo AVA e por essa razão tinha uma certa familiaridade com o recurso. As duas, sobretudo Caroline, afirmaram que esses contatos foram experiências formativas em TD no seu percurso. Nas palavras de Caroline, “apesar de ser voltada para revisão, eu aprendi muitas coisas que não conhecia, inclusive algumas coisas que tem no texto que você mandou” (ENCONTRO 1, 15/06/2020).

Ainda que fizessem uso das tecnologias digitais antes da pandemia, a maior parte das/os professoras se sentia pouco ou nada preparada para a transição ao ensino remoto, conforme apresentado no capítulo um. As suas justificativas ao sentimento de não preparação foram variadas. No entanto, quase todas as causas da preocupação das/os professoras/es – à exceção de Juliana – remetiam a aspectos de preparação formativa para esse contexto.

Bárbara disse ter “dúvidas sobre como preparar um material adequado para uma aula completamente a distância em um curso de línguas estrangeiras” (QUESTIONÁRIO DE PARTIDA, 20/06/2020). Elisabete também relatou preocupação de natureza semelhante à de Bárbara. Ela compartilhou ter “dúvidas de como apresentar o curso de forma mais interessante e adequada para adolescentes, já que é um público que mesmo presencialmente às vezes se dispersa” (ELISABETE, QUESTIONÁRIO DE PARTIDA, 15/05/2020). Por sua vez, Caroline declarou não se sentir preparada por não ter “experiência em dar aula a distância” (QUESTIONÁRIO DE PARTIDA, 06/05/2020). Camila se preocupava por não ter “muito domínio da tecnologia” (QUESTIONÁRIO DE PARTIDA, 05/05/2020).

Diferentemente das/os demais, Juliana demonstrou uma preocupação de ordem afetiva e emocional com suas/seus estudantes, além de destacar uma inquietude com o espaço da oralidade em possíveis aulas remotas, ao falar sobre o seu sentimento de não preparação. Ela compartilhou achar

*[...] muito complicado não ter a interação em grupo na sala de aula e também pela parte de expressão oral em língua estrangeira. A questão afetiva/emocional também presente e importante nos encontros presenciais das aulas é outro ponto que vejo dificuldades em manter no ensino a distância. A nossa cultura é muito baseada no toque e*



*nesse contato afetivo (JULIANA, QUESTIONÁRIO DE PARTIDA, 10/05/2020).*

Gustavo também justificou não se sentir preparado evocando a formação prévia. Segundo ele, “não somos oriundos desse tipo de ensino, não passamos por esse preparo e por essa discussão em nossa formação universitária e os cursos de formação contínua aos quais temos acesso ainda são muito desconexos” (QUESTIONÁRIO DE PARTIDA, 10/05/2020).

Cunha, Silva e Silva (2020), em seu artigo documental sobre o ensino remoto no Brasil, mostraram que assim como as/os professoras/es agentes desta pesquisa, muitas/os outras/os docentes brasileiras/os sentiam a necessidade de formação para as tecnologias digitais *para e na* educação.

[...] de acordo com pesquisa realizada pelo Movimento Todos Pela Educação, com base nos dados do CETIC (2018) e INEP (2017), 67% dos professores [...] declaram necessidade de aperfeiçoamento ou formação para fazerem o uso pedagógico das tecnologias para mediar adequadamente o processo de ensino. O estudo evidencia, ainda, que 76% dos professores se mobilizaram para aprender a respeito das tecnologias educacionais, cujo objetivo foi superar as dificuldades do momento. Além disso, apontam que a maioria dos professores não tiveram em sua formação inicial e nem continuada a preparação para o uso de tecnologias na educação (CUNHA; SILVA; SILVA, 2020, p. 34).

Depreendo dos discursos das/os professoras/es agentes da pesquisa, bem como das informações apresentadas em Cunha, Silva e Silva (2020), que uma formação prévia em tecnologias digitais teria sido essencial para que as/os docentes atravessassem o momento de uma forma menos turbulenta. Esse tipo de formação não deveria acontecer apenas em momentos emergenciais, como o apresentado pela pandemia. Deve acontecer na formação inicial, mas não se limitar a ela, visto que as linguagens e modos de interação nas redes são dinâmicos e necessitam de construção contínua de novos saberes. Para tanto, espaços de formação em serviço nos quais as/os professoras/es possam dialogar devem ser considerados e aprimorados.

As informações apresentadas pelas professoras por meio do questionário de partida e do primeiro encontro e discutidas nessa seção são importantes também para entender como a situação inicial levou as/os professoras/es a perceberem a

importância dos diferentes letramentos em suas aulas. Ademais, elas foram essenciais para a construção e escolhas em nosso percurso formativo. Compreendemos que seria importante que o grupo fosse um espaço de diálogo, reflexão, cocriação de forma a auxiliar as/os professoras/es no seu processo de formação para o que viveriam a partir daquele momento, visto que uma formação instrumental não bastaria. Essa formação instrumental não dialoga com os objetivos de uma educação transformadora e propositiva. Ela não serve necessariamente aos interesses da escola e de seus diferentes agentes, mas a uma lógica mercadológica.

Charlot (2020) versa que a educação não possui mais as grandes bases antropológicas de outrora, como as bases das pedagogias “tradicionais” e “novas”. Para ele, na contemporaneidade, a lógica que impera é

[..] uma lógica de desempenho e de concorrência, a questão do tipo do homem e da mulher que se pretende educar se torna obsoleta, os parâmetros antropológicos não são mais necessários, o que importa é a eficácia e é a produtividade do aprendizado. Hoje, a injunção fundamental é, em sua forma parental, “estude para ter um bom emprego mais tarde” e, em sua forma política, “nossa sociedade precisa de indivíduos de alto desempenho” (CHARLOT, 2020, I. 292).

Por conseguinte, a formação instrumental tende a seguir essa lógica, de preparar docentes que instruem estudantes produtivas/os e com bom desempenho para adentrarem os espaços do mercado. Tal formação prima pela concorrência e pelo “cada um por si” e precisa, por isso, ser discutida e questionada, dado que os preceitos mercadológicos têm ferido o planeta e mantido as diferentes formas de desigualdades sociais. Como bem lembra Charlot (2020), a experiência de aprender ultrapassa tais fundamentos neoliberais tão propagados e alicerçados nas diferentes esferas da vida, visto que “aprender é estar engajado em um processo de humanização, socialização, subjetivação. Toda relação com o saber é também, portanto, uma relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo” (CHARLOT, 2020, I. 303). Nessa relação de aprender com os outros, consigo e com o mundo, podemos criar novas lógicas de formação e educação, de modo a construir bases para a educação contemporânea.

Por isso, em nossos encontros, uma formação docente que se deslocasse do modelo instrumental para uma proposta que permitisse a construção de sentidos e

possibilidades conjuntamente nos foi necessária, entendendo os saberes teóricos e práticos (valorizados ou não) como não separados e igualmente importantes. Na subseção seguinte, abordo as vivências e desafios que as/os professoras/es enfrentaram no ERE e como tais experiências foram relevantes para a construção de sentidos das/os docentes a respeito dos letramentos.

### **3.2 Vivências e desafios no ensino remoto emergencial**

O ensino remoto emergencial apresentou diversos desafios para a comunidade escolar. Em nossos encontros, as/os professoras/es compartilharam semana após semana suas experiências, preocupações e angústias com relação aos rumos da escola e de suas vidas diante da conjuntura. Todos os nossos encontros formativos e conversas foram mediados pelas tecnologias digitais. Vemos que elas foram, no contexto de uma pandemia global, ainda mais presentes e relevantes para que as interações existissem. Não poderia ser diferente, visto que fazem parte da evolução da humanidade e, por isso, são irreversíveis. Podem gerar dependência, sobrecarga de trabalho, ser instrumento de manipulação, crimes virtuais, mas é exatamente por isso que a educação *para* e *com* as tecnologias digitais já era, antes da pandemia, necessária. A seguir, discuto em que medida o contexto pandêmico forjou o uso das tecnologias digitais na vida escolar e os diferentes desafios que trouxe às/aos diferentes pessoas da escola.

A pandemia forçou muitas/os pessoas a experimentar um novo modo de trabalhar. As/os docentes agentes da pesquisa, cada uma/um com suas particularidades e identidades, apresentaram diferentes pontos de vista e preocupações com relação a esse momento. Sabemos que esse tipo de trabalho desafiou sobretudo as mulheres professoras, visto que precisaram formar-se, adaptar-se, buscar formas de incluir alunas/os e além disso, ocupar-se de seus afazeres domésticos “para os quais lhes é imputado uma responsabilidade inata” (CUNHA; SILVA; SILVA, 2020, p. 35).

A professora Ana Júlia compartilhou com o grupo a dificuldade que esse momento apresentava para ela.

*Então, esse é o teletrabalho para mim, sabe? O teletrabalho tem sido difícil, eu acho. Acho que por essa condição de estar em casa e a família também não reconhecer que você está trabalhando. Você não está em casa, é como se você não estivesse em casa (ANA JÚLIA, ENCONTRO 3, 02/07/2020).*

Para a professora, era difícil o fato de ser chamada a fazer alguma tarefa doméstica no seu momento de trabalhar, não obtendo o reconhecimento de seu espaço de docência. Para os autores Cunha, Silva e Silva, “esse contexto pandêmico para as professoras afetou drasticamente a saúde das mesmas. O desgaste físico com a sobreposição de tarefas teve certamente efeito sobre a qualidade de sua atividade docente” (CUNHA; SILVA; SILVA, 2020, p. 35). Sobre o desgaste, sabemos que a mudança e adaptação do modo de trabalho já causou por si só uma enorme sobrecarga nas/os professoras/es, agravando-se ainda mais no caso daquelas mulheres professoras que têm a responsabilidade dos ditos afazeres domésticos.

Termos como cansaço, tristeza, desgaste, sobrecarga apareceram diversas vezes nos discursos das/os professoras/es agentes desta pesquisa. Esse desgaste foi provocado por diversos fatores. Para Ana Júlia, além de sua situação doméstica, incomodava que as informações fossem desencontradas.

*E outra coisa por parte do local de trabalho, não do local de trabalho, mas para quem a gente trabalha, a gente trabalha para a Secretaria de Educação, eu acho que o grande problema assim é o desencontro de informação, entendeu? Cada hora é uma informação, cada hora é uma coisa, eles têm uma nova decisão e a gente fica perdido sem saber o que fazer (ANA JÚLIA, ENCONTRO 3, 02/07/2020).*

Esse questionamento de Ana Júlia se deveu às diversas mudanças nas orientações de seu empregador. Isso gera instabilidade e menos organização da rotina de mulheres que já têm diversas tarefas sócio-cultural-historicamente atreladas ao seu gênero. Por isso, as orientações pedagógicas às escolas precisam ser adaptáveis aos contextos, logo aberta à mudança de rumos. No entanto, mesmo as mudanças precisam dar tempo de organização às/aos professoras/es de forma a não gerar um efeito contrário e prejudicar a saúde das/os docentes. Gustavo também manifestou a sobrecarga de trabalho devida à adaptação à nova modalidade de ensino.

*Outra coisa que tem me angustiado bastante é que a quantidade de trabalho aumentou muito. Porque até então, nós tínhamos nossos cursos mais ou menos preparados, os métodos, os materiais impressos e tal. Então, ter que transformar, adaptar tudo isso para o meio eletrônico demanda tempo, demanda um know-how (GUSTAVO, ENCONTRO 3, 02/07/2020).*

O professor reconhece que o trabalho aumentou deveras e que a transposição ao ensino remoto exigiria saberes específicos às/aos professoras/es. Tais saberes não poderiam ser adquiridos no espaço de uma semana com diversas horas de cursos on-line acumulados, como acontecera no quadro da volta remota às atividades escolares das escolas públicas do DF, conforme discutido no capítulo um. Não ter o “*know-how*” evocado como necessário por Gustavo, além de gerar angústia nas/os professoras/es, trazia sobrecarga de trabalho. Santos (2020) já afirmara que o ensino remoto emergencial deixou “suas marcas... para o bem e para o mal” (SANTOS, 2020, n.p.). As marcas negativas se deram pela subutilização dos recursos da cibercultura, não oferecendo o devido espaço para a criação de uma rede de conexões enriquecidas e colaborativas nos diferentes momentos, síncronos e assíncronos (SANTOS, 2020).

Todas/os as professoras/es se queixaram do excesso de trabalho gerado na transição ao ensino remoto e todas corroboraram o argumento de Gustavo sobre a necessidade de “*know-how*” para que a transposição ao ensino remoto se desse de uma forma menos traumatizante para elas/eles. Santos (2020) reforça a possibilidade dessa modalidade, da forma como foi implementada, trazer traumas e resistências posteriores à educação on-line. Para ela, esse ensino se distanciou das práticas de educação *on-line* colaborativas e gerou “tédio, desânimo e muita exaustão física e mental de professores e alunos. Adoecimentos físicos e mentais já são relatados em rede. Além de causar traumas e reatividade a qualquer educação mediada por tecnologias” (SANTOS, 2020, n.p.).

Caroline disse se perder nas horas e ver-se trabalhando muito mais tempo do que outrora, quando estava no presencial.

*Eu concordo com essa parte do trabalho, de ter aumentado bastante a carga horária, digamos assim. A questão de saber que horas você tem que parar porque quando você estava na escola presencial, você saía da escola e, pelo menos, eu tinha uma rotina bem definida. [...]. Agora quando eu vou ver, eu emendei o dia todo, quando eu vou ver,*

*dá 11h [da noite] eu ainda estou trabalhando. Parece que você emenda, tira o dia para fazer isso, aumentou bastante. E a questão das tarefas, como o Gustavo falou, de a gente se adaptar, o know-how, saber como passar toda essa questão do que já estava ali já feito, dos manuais e tudo, e você ter que passar tudo isso para o tecnológico e fazer funcionar e não funciona. Igual eu tive aquele problema com os formulários, você refazer a mesma tarefa às vezes três, quatro vezes para tentar ver se funciona. Aí testa e dá erro (CAROLINE, ENCONTRO 3, 02/07/2020).*

A professora reforçou o fator formação e a inabilidade com certos letramentos digitais como fator causador da sobrecarga de trabalho. Ter de refazer a mesma tarefa diversas vezes pela dificuldade de manipulação de certos recursos básicos demonstrou que o tempo delegado de uma semana para a formação proposta pelo órgão gestor da educação do DF foi insuficiente. Lembro que essa semana de formações antecedeu o retorno efetivo às atividades docentes das/os professoras/es da escola pública do DF. A qualidade da educação on-line passaria primeiramente pelos devidos letramentos das/os professoras/es.

Bárbara disse no questionário de partida se sentir um pouco preparada para a transposição ao ensino remoto, pois ainda tinha dúvidas a respeito da preparação de material de ensino remoto, como mencionado na seção anterior. Posteriormente, ela também demonstrou preocupação com a formação que suas/seus colegas docentes possuíam para o momento. Em sua visão, o despreparo de colegas com maiores dificuldades gerava um desequilíbrio na divisão de tarefas.

*Essa questão de alguns próprios colegas de trabalho não estarem adaptados a essas novas tecnologias, esses novos recursos. Isso gera um desequilíbrio, se posso usar essa palavra nesse sentido, mas ao mesmo tempo gera um certo medo. Acho que por parte dos alunos e por parte dos colegas também como professores. Porque como a gente compartilha, a gente divide e compartilha algumas tarefas para não ficar sobrecarregado, isso deixa a gente meio inseguro na forma de trabalhar e com medo. “Poxa, será que esse colega vai conseguir? Até que ponto eu posso ajudar ele? Até que ponto eu também não vou estar me sobrecarregando dessa forma? (BÁRBARA, ENCONTRO 3, 02/07/2020).*

A preocupação de Bárbara denota que a dificuldade com as tecnologias digitais, os letramentos associados e o ensino remoto não se restringiam ao grupo de professoras/es agentes da pesquisa. Tratou-se de uma dificuldade generalizada e em diferentes graus. A dificuldade mais acentuada de certas/os docentes elevava ainda

mais a carga de trabalho das/os demais, dado que nos dois CILs nos quais as/os professoras/es trabalhavam, elas/eles dividiam a produção de certas tarefas e utilizavam mutuamente as atividades produzidas. Gustavo também demonstrou preocupação da mesma natureza.

*Não está sendo fácil, sobretudo porque eu tenho observado uma pouca aderência, uma pouca coparticipação dos colegas. Eu não sei se por não saber talvez utilizar as ferramentas, estarem aprendendo também porque para todo mundo é novidade. Então assim, o que ficou muito claro para mim nesse ensino on-line é que se a gente não compartilhar, se a gente não se entreatuar, dar as mãos, a carga de trabalho vai triplicar (GUSTAVO, ENCONTRO 3, 02/07/2020).*

Gustavo enxergava pouca coparticipação e colaboração de suas/seus colegas professoras/es. Provavelmente, isso de dava em razão de idiosincrasias frente a dificuldades enfrentadas com os diferentes letramentos digitais e as estratégias de integração das TD no contexto do ERE. A ausência de colaboração em seu grupo de professoras/es aumentava o trabalho, segundo ele. Trabalhar sozinho, sem colaborar e cooperar, restringe as possibilidades de desenvolvimento, entendendo que “a multiplicidade de vozes e pontos de vista constitui a natureza própria da atividade e do desenvolvimento humano” (ENGESTRÖN, 1994, citado por MATEUS, 2013, p. 1109).

As falas apresentadas das/os professoras/es ilustram como o ensino remoto emergencial foi desafiador ao se apresentar de forma repentina e com cursos oferecidos ao “atacado” ao grupo de todas/os as/os professoras/es da escola pública do Distrito Federal no espaço de uma semana. O contexto pandêmico revelou que a formação *para* e *com* as tecnologias digitais não pode mais ser negligenciada nos diferentes espaços formativos.

Apesar de todas as situações desafiadoras desse contexto, as/os professoras/es ainda enxergaram “marcas para o bem”, para usar o termo anteriormente citado por Santos (2020). Elisabete se expressou nesse sentido:

*Por um lado, apesar de todo esse estresse e dessa correria, eu me sinto mais segura de estar no teletrabalho do que voltar no ensino presencial nessa situação [...] Eu acredito também que é uma oportunidade de a gente dominar essas ferramentas porque é algo que era para a gente estar usando mais do que a gente já usa e nesse momento como a gente está sendo obrigado, eu acho que lá na frente*

*nós teremos, nesse lado tecnológico obviamente, frutos positivos e os alunos também (ELISABETE, ENCONTRO 3, 02/07/2020).*

Pode-se dizer que o ensino remoto emergencial se apresentou como uma saída para preservar a saúde dos diferentes sujeitos da escola. As/os professoras não tinham a formação e a preparação que esperavam para a circunstância, segundo elas/eles. Mas em meio a tantas perdas, essa alternativa também trouxe novos saberes e perspectivas para as professoras/es, que foram igualmente criados em nossos encontros. Desse modo, entendo que nossa formação permitiu “encontros afetuosos e boas dinâmicas curriculares [que] emergem em alguns espaços, rotinas de estudo e encontros [...] no contexto da pandemia” (SANTOS, 2020, n/p). Possibilitou-nos dialogar, cocriar alternativas e estar juntas/os em meio a tantas incertezas.

Os desafios iniciais traziam novas reflexões às/aos professoras/es sobre o estado das coisas e pessoas e direcionava nossas discussões em busca de compreensões e soluções situadas. Assim, percebemos que a perspectiva localizada de seus contextos (PENNYCOKK, 2009) levava as/os professoras/es à construção dessas novas possibilidades. Além dos desafios aqui apresentados, as/os professoras/es também se inquietavam constantemente com a participação e inclusão de suas/seus estudantes com maiores dificuldades socioeconômicas. Na próxima subseção, discuto e trago a perspectiva das professoras com relação às dificuldades das/os discentes.

### *3.2.1 Mas minhas/meus alunas/os não eram nativas/os digitais?*

No primeiro encontro, conforme descrito no capítulo dois, compartilhei com as professoras presentes o box 2.2 do livro *Letramentos Digitais* (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 65). Esse box faz referência às certezas que professoras/es mantinham com relação às tecnologias digitais. Fizemos a leitura dessas crenças, termo utilizado pelos autores, e as professoras contaram o que pensavam daqueles argumentos.

Nesse primeiro momento, as professoras Camila e Caroline disseram se reconhecer na crença que alunas/os conheciam mais de tecnologias que as/os



professoras/es. Ambas se diziam ter sido ajudadas em algum momento com tecnologias digitais em sala por alguma/algum aluna/o.

*Eu acho que os alunos sabem mais de tecnologias digitais que os professores. Nossa, quantas vezes eu pedi socorro para aluno na aula, porque eles sabiam resolver. “Não professora, faz assim, faz assado”. Então eu me identifico nesse ponto (CAROLINE, ENCONTRO 1, 15/06/2020).*

*Como eu falei para vocês, eu passei a usar [tecnologias digitais em aula] no ano passado. Mas é válido. A gente está na geração que eles ensinam muito para a gente (CAMILA, ENCONTRO 1, 15/06/2020).*

Essa concepção parecia ser comum entre as/os professoras/es. Posteriormente, em um outro encontro, Juliana também afirmou acreditar que suas/seus estudantes conheciam mais de tecnologias digitais do que ela. Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) afirmam que esse entendimento vem do difuso termo “nativos digitais” criado por Marc Prensky e do termo “geração Internet” de Don Tapscott. Os autores comentam que de fato há muitas/os jovens conectadas/os e hábeis no uso das tecnologias digitais. No entanto, eles acrescentam que “estudos empíricos demonstram que a noção de uma geração digitalmente competente homogênea é mito” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 26).

À medida que as/os professoras tinham mais contato com suas/seus estudantes na modalidade remota, elas/eles se davam conta que de fato a dita geração homogênea de nativas/os digitais se apresentava como mito. Ana Júlia comentou que as/os docentes tinham que aprender a utilizar as tecnologias digitais para fins educativos e ensinar suas/seus alunas/os a acessá-las: “a gente se vê numa situação em que a gente precisa aprender a usar a tecnologia, quem tem problema, quem não sabe usar, e ao mesmo tempo ensinar o aluno a usar” (ANA JÚLIA, ENCONTRO 2, 25/06/2020).

No segundo encontro, as professoras ao serem questionadas novamente sobre a noção de nativos digitais apresentaram um diagnóstico contrário a primeira impressão que tinham sobre a geração homogênea de estudantes que conhecia mais de tecnologias do que suas/seus professoras/es.

*Eles têm dificuldade até de abrir um e-mail, só digitar o nome e a matrícula, uma coisa simples, porque está lá tudo indicado. Até isso,*

*eles têm dificuldade. Uma aluna me mandou uma mensagem “professora, eu não consegui, você pode entrar para mim?” Então, eu fiquei pensando, se o aluno não consegue entrar no e-mail para aceitar e entrar na turma, imagine quando começar a aula mesmo, que ele vai ter que baixar a atividade e colocar lá como feita a atividade. Será que ele vai conseguir fazer isso? E se ele não fizer isso, ele vai ficar com falta? (ANA JÚLIA, ENCONTRO 2, 25/06/2020).*

Essa fala também foi reforçada por Caroline. Ela compartilhou que suas/seus alunas/os “têm realmente muita dificuldade mesmo. Mas a gente está apanhando, imagine eles?” (CAROLINE, ENCONTRO 2, 25/06/2020).

Em consonância com a conclusão que as/os professoras/es iam chegando no decorrer do processo, Aranda e Freire (2020) já tinham observado que

*Embora a maior parte de jovens e adultos que chega à escola e à universidade, hoje, desempenhe cotidianamente uma série de práticas que se tornaram básicas na internet, sobretudo nas redes sociais, isso não significa que eles estejam habituados a práticas de letramento que envolvam a realização de tarefas mais complexas na rede, associadas à leitura e avaliação crítica de fontes de informação, ou à produção de textos que explorem adequadamente as potencialidades dos modos de expressão da web (ARANDA; FREIRE, 2020, p. 1540).*

Ademais, fomos percebendo que a inabilidade de uso dos recursos digitais parecia estar proporcionalmente ligada a questões socioeconômicas, traduzidas na ausência de acesso às tecnologias digitais. Camila, docente em uma das cidades satélites mais carentes do Distrito Federal, relatou a situação vivida por parte de suas/seus estudantes.

*Lá na [nome da cidade de sua escola], a situação está muito complicada porque muitos alunos não têm nem o próprio equipamento. Já vi comentário da colega para a gente fazer doação de computadores e notebooks porque eles não têm. Então, a grande dificuldade vai ser essa. Eles não têm nem o próprio aparelho, como vão entrar? **E os poucos que entram, eles não sabem nem mesmo manipular. Mas o grande desafio hoje é os alunos terem a aquisição dos aparelhos para acessar** (CAMILA, ENCONTRO 2, 25/06/2020, grifo da autora).*

Vemos no comentário de Camila a forma pela qual o ensino remoto emergencial deixou explícitas as desigualdades socioeconômicas, que retiram as oportunidades de jovens estudantes. A escola representa para muitas/os o único espaço de acesso às diferentes tecnologias, dentre tantas outras necessidades

básicas que ela ajuda a suprir (como alimentares). Por isso, é tão importante que as TD estejam presentes nesse ambiente, como historicamente estiveram. Martins e Moreira (2012) já nos lembraram que “tecnologia em sala de aula não é [...] apenas o computador e suas inúmeras possibilidades; estão incluídas, também, as tecnologias tradicionais” (MARTINS; MOREIRA, 2012, p. 248).

Ao longo dos séculos, o uso da pena, da caneta, do papel, do impresso fez parte das práticas de letramento, entendendo-as “como sendo as práticas sociais associadas à palavra escrita” (BARTON; LEE, 2015, p. 40). Por essa razão, é necessário equipar as escolas com as diferentes tecnologias, visto que “o letramento sempre foi ditado pelo desenvolvimento da tecnologia: papiro, pergaminho, pena, lápis, papel, caneta, máquina de escrever, computadores”<sup>20</sup> (JANKS, 2010, l. 339). As práticas escolares foram incorporando as tecnologias emergentes e se adaptando de acordo com o surgimento de cada uma delas. Portanto, é necessário também incluir de forma mais efetiva as diferentes práticas de letramento associadas às tecnologias digitais na educação de jovens e adultos/os, bem como as condições físicas com a aparelhagem adequada para que isso aconteça.

O professor Gustavo, docente na mesma escola, como outrora mencionado, reforçou os argumentos apresentados por Camila, exemplificando o tipo de dificuldades enfrentadas por suas/seus alunas/os

*Só queria ilustrar isso que a Camila falou, porque talvez seja a nossa realidade atendendo ali [nome da cidade e de dois dos bairros da cidade de sua escola], dessa dificuldade em ter contato com os alunos. Por exemplo, muitos alunos que não estão acessando a plataforma e que a gente vai tentar ligar para retomar esse contato, ainda é aquela história de telefone para contato. Então, deixa ali o telefone da tia, da vizinha, da avó porque os meninos não têm telefone. Então é muito complicado a gente pensar nessa educação mediada por tecnologias **com as distâncias, com esse espaço de incertezas, distanciamento social, de vulnerabilidade econômica** (GUSTAVO, ENCONTRO 4, 16/07/2020, grifo da autora).*

Nos bairros mais carentes da cidade satélite de sua escola, notamos que muitas/os das/os estudantes não tinham nem mesmo um número de contato próprio. Isso impedia que a escola se comunicasse com muitas/os dessas/es estudantes para

---

<sup>20</sup> Do original: *Literacy has always been dictated by the developments of technology: papyrus, parchment, quills, pencils, pens, typewriters, computers* (JANKS, Kindle, posição 339).

tentar inclui-las/os, ouvi-las/os sobre suas dificuldades e avisar-lhes a respeito do material impresso disponível. É importante ressaltar que de acordo com orientações do órgão gestor da educação do DF, as escolas deveriam também fornecer material impresso às/aos estudantes que não tinham condições de conexão às aulas pelas plataformas digitais. Percebemos a problemática da educação em línguas no contexto de ERE e como esse cenário angustiava as/os professoras/es agentes da pesquisa.

Nota-se também que mesmo as/os estudantes com acesso às tecnologias digitais necessitaram da orientação das/os professoras/es em práticas básicas de letramento associadas às TD. Como observaram Dudeney, Hockly e Pegrum, (2016),

[...] mesmo que muitos deles sejam experientes no uso da tecnologia para entretenimento e propósitos sociais, frequentemente precisam de orientação para usá-la no caso de objetivos educacionais e para desenvolver uma compreensão crítica das potencialidades e armadilhas tecnológicas (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 26).

Gustavo teve essa percepção de que a orientação era necessária, pois, o fato de as aulas remotas terem iniciado sem os devidos letramentos de suas/seus alunas/os causou uma série de complicações que o sobrecarregaram e ao mesmo tempo, entristeceram-no.

*Eu te confesso que para mim está sendo uma experiência muito angustiante, muito triste, na verdade mesmo. Primeiro, o problema maior que está sendo é dotar os meninos dessas ferramentas. Porque apesar de ser uma galera jovem, superconectada às redes sociais, quando se trata de ferramentas de trabalho, eles têm uma dificuldade muito grande. Por exemplo, eles não estão mais acostumados a usar e-mail. Então, vários e vários alunos que eu atendi pessoalmente, eu tive que ensinar a como entrar no e-mail, onde digitar a senha, tudo isso. E depois, a usar a ferramenta como um todo. Por exemplo, a gente passava para eles o login, a senha e falava “tem que ser com caixa alta, a senha”. Então, a maioria não sabia o que fazer, o que era essa caixa alta, vinha falando para a gente que não tinha conseguido. “Olha tem que tirar o zero”, aí a gente falava uma, duas, três vezes e eles não conseguiam ver isso. Então para mim, **um dos pontos mais difíceis é isso, é dotar os meninos dessas ferramentas tecnológicas voltadas para o ensino** (GUSTAVO, ENCONTRO 3, 02/07/2020, grifo da autora).*

Esse relato sintetiza parte do cenário com o qual as/os professoras/es se depararam no que concerne às dificuldades nos diferentes letramentos das/os

estudantes. Mostra como em nossos tempos, marcados pelas desigualdades de acesso às tecnologias digitais, faz-se necessário que as/os alunas/os de diferentes comunidades possam ser inseridas/os. Em vista disso, permitir o acesso às diferentes tecnologias na escola e aos letramentos associados a elas é oferecer espaço de transformação às/aos estudantes, agindo, assim, pela diminuição da desigualdade de oportunidades, pois como bem observa Janks (2010),

[...] quem tem acesso às tecnologias da informação e comunicação é estratificado socialmente. Os indivíduos estão socialmente localizados em diferentes estruturas de privilégio: gênero, raça, classe, geografia, religião, etnia, nacionalidade, idioma - quanto mais privilegiado for, maiores são as chances de se tornar letrado em uma variedade de mídias e modalidades (JANKS, 2010, l. 361).<sup>21</sup>

A diminuição da desigualdade histórica passa pelo acesso à uma educação de qualidade. Por isso, é importante reconhecer o papel dos diferentes letramentos para a inclusão das/os estudantes desprivilegiadas/os, bem como reivindicar por políticas de acesso aos dispositivos tecnológicos a essas comunidades. Concordo com Janks quando afirma que “não é possível separar o letramento de questões de poder”<sup>22</sup> (JANKS, 2010, l. 355).

É necessário considerar que há diferentes práticas de letramento que acontecem por intermédio das tecnologias digitais e que a pandemia acelerou ainda mais a sua inserção em todas as esferas da vida. Percebemos que o fato de tais letramentos terem sido ignorados pelas diferentes instâncias educativas por tanto tempo pode ter aprofundado ainda mais as desigualdades que separam as/os estudantes das comunidades carentes das/os demais, nesse momento pandêmico.

A contribuição de Elisabete em um dos nossos encontros foi pertinente para desenharmos o diferente cenário de estudantes.

*A gente tem cenários e cenários, eu já tive muitas turmas que eu tive que ensinar como abrir e-mail, como anexar o documento. Eles são muito ágeis principalmente em tudo que é relacionado a redes sociais,*

---

<sup>21</sup> Do original: *That who gets access to communication technologies is socially stratified. Individuals are socially located across different structures of privilege: gender, race, class, geography, religion, ethnicity, nationality, language – the more privileged one is, the greater one's chances are of becoming literate across a range of media and modalities.* (JANKS, Kindle, posição 361)

<sup>22</sup> Do original: *It is not possible to separate literacy from questions of power* (JANKS, Kindle, posição 355).

*a jogos, tecnologia relacionada a jogos. Eles são bem inteirados. Agora em relação a essa parte que talvez seja acadêmica, profissional que você tem que usar e-mail, usar coisas até básicas de como apresentar em Power Point, alguns, os mais novinhos e outros que, por questões socioeconômicas não tem tanto acesso às tecnologias, a Internet e a ter um computador, eles têm certa dificuldade. Então, eu acho que é uma mescla mesmo. Em algumas áreas tecnológicas, eles realmente sabem mais que a gente, em outras eles já não conhecem tanto (ELISABETE, ENCONTRO 1, 15/06/2020).*

Desse modo, vemos que as/os docentes agentes notaram que não há a evocada geração totalmente competente digitalmente. Isso se deve a diversos fatores, especialmente aos fatores de ordem socioeconômica, conforme evidenciado nos diferentes relatos das/os professoras/es. Há uma diversidade de contextos que aponta para uma educação em línguas cada vez mais inclusiva. Além disso, mesmo aquelas/es com maiores facilidades no uso das TD precisam de orientação docente. Observamos também que as dificuldades com os diferentes letramentos não se restringem apenas às/aos estudantes mais jovens. O relato das professoras que lecionavam nos turnos do diurno e do noturno (que recebe apenas jovens a partir do ensino médio e/ou pessoas adultas) demonstra isso. Todas/os narraram dificuldades dos diferentes perfis de alunas/os com os letramentos básicos, incluindo adolescentes, jovens adultas/os e adultas/os, como pode ser observado no relato de Ana Júlia, única professora regente do noturno.

Caroline, em sua narrativa final, nos conta como nossas discussões lhe deram a perspectiva localizada de que foi um período desafiador não apenas para as/os professoras/es, mas também para estudantes.

*Outro tópico bastante discutido com essas leituras é que temos uma falsa crença de que essa geração de jovens, que já nasceu num mundo conectado, sabe tudo sobre informática e que tem total autonomia para aprender sozinhos. Todavia, o que nós (professores) percebemos é que, na prática, a realidade não é bem essa. Eles estão, sim, familiarizados com a tecnologia, mas, na maioria das vezes, é só com as redes sociais e quando o assunto é interpretar e compreender o que está sendo pedido, eles ficam totalmente perdidos e perguntam coisas óbvias, tamanha é a insegurança e ansiedade deles diante dessa nova realidade. Mas claro que tantas mudanças – uma vez superado o susto – pode, sim, colaborar para o ensino de uma língua estrangeira, basta saber usar as ferramentas mais adequada para cada situação (CAROLINE, NARRATIVA FINAL, 12/08/2020).*

Destarte, podemos dizer que nossas discussões foram importantes de forma a trazer **a perspectiva localizada de nossos contextos**. À medida que as/os professoras recorriam ao compartilhamento de seus **saberes e vivências no ensino remoto emergencial**, discutiam possibilidades para construção de realidades diferentes. Saímos pouco a pouco dos mitos que nos cercavam. Notamos que o contato presencial pode ser muitas vezes superficial, podendo mascarar sobremaneira as diferentes realidades. As ausências falaram, denunciando desigualdades e fazendo-nos compreender que muito precisa ser mudado e melhorado. Ficou claro que

[...] no presencial, pode-se estar fisicamente próximo de um aluno e estar psicológica e pedagogicamente muito distante dele. Por outro lado, nas aulas virtuais é possível estar geograficamente distante e estar muito próximo psicológica e pedagogicamente, o que nos remete à ideia de motivar sempre a presença social (BEHAR, 2020, n.p.).

Considerando todos os entendimentos aos quais chegávamos, novas perspectivas de educar para os diferentes letramentos foram surgindo. Discutirei a seguir sobre letramento digital crítico e suas implicações, justificando o emprego dessa taxonomia.

### **3.3 Letramento digital crítico**

As tecnologias digitais provocaram uma revolução nas relações humanas. Elas fazem parte das nossas práticas sociais, do nosso cotidiano há alguns anos. Se já estão imbricadas na vida contemporânea, seria válido ignorar seu papel na educação? Se não o ignoramos, de que forma as integrar às nossas práxis docentes? Tais perguntas foram nos guiando no percurso formativo. Apesar de toda a preocupação e angústia frente às diferentes dificuldades enfrentadas no momento, as/os professoras/es conseguiram olhar com esperança para o futuro, visionando uma educação melhor, que transforme. Como fizera Freire, que visava à mudança de realidades pela educação.

Freire certamente foi o pesquisador precursor do letramento crítico. Embora não tenha sido quem cunhou o termo, ele pressupôs uma educação libertadora que dialogasse com os contextos de suas/seus estudantes, entendendo que a forma como

conduzia suas aulas podia romper ou reforçar a relação dominador/oprimido advinda das relações assimétricas de poder.

Após Freire, várias/os outras/os pesquisadoras/es discutiram e alargaram o sentido do letramento crítico de forma que ele dialogasse com nossa época. Para Janks, o uso do termo letramento crítico implica a importância de se “ter controle sobre a produção de textos e sobre as tecnologias que nos permitem produzi-los” (JANKS, 2016, p. 36), ou seja, letramento crítico implica criação, para tanto é necessário ter conhecimento das tecnologias necessárias para isso. Nesse mesmo sentido, Rojo (2012) reforça que nos letramentos, chamados de multiletramentos pela autora,

[...] são necessárias novas ferramentas – além das da escrita manual (papel, pena, lápis, caneta, giz e lousa) e impressa (tipografia, imprensa) – de áudio, vídeo, tratamento da imagem, edição e diagramação. São requeridas novas práticas: (a) de produção, nessas e em outras, cada vez mais novas, ferramentas; de análise crítica como receptor (ROJO, 2012, p. 16).

Assim, o letramento crítico passa pela habilidade de manuseio das mídias digitais e também pela capacidade de análise crítica, como apontam as citadas autoras. A respeito da criticidade, Paulo Freire também problematizara, apontando como primordial ultrapassarmos o que ele chamava de educação bancária, na qual

[...] o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (FREIRE, 1970, n.p.).

Para Freire, seria necessário ir além de entregar conteúdos como depósitos, sem dialogicidade, sem espaço para (re)leitura do mundo e (re)criação de novos textos e mundos. O autor dizia, reiteradamente, que a educação que se quisesse libertadora deveria ser sobretudo problematizadora, permitindo espaço para (re)criação. Nas palavras do autor,

[...] enquanto a **prática bancária**, como enfatizamos, **implica numa espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos, a educação problematizadora**, de caráter autenticamente reflexivo, implica num constante ato de desvelamento da realidade. A primeira pretende manter a imersão; a segunda, pelo contrário, **busca a**



**emersão das consciências, de que resulte sua inserção crítica na realidade** (FREIRE, 1970, n.p., grifo da autora).

A inserção crítica citada por Freire envolve a (re)criação de textos e sentidos. Rojo (2012) ao explicar sobre os multiletramentos, lembra que o trabalho pedagógico com os diferentes letramentos pretende “como instância última, à produção de uma prática transformada, seja de recepção ou de produção/distribuição (redesign) (ROJO, 2012, p. 30). Por isso, as professoras/es agentes desta pesquisa estiveram constantemente discutindo tais pressupostos de forma a criar novos sentidos a respeito dos letramentos e possibilitar o mesmo movimento às/aos estudantes.

Como a multiplicidade de letramentos que discutimos estão sobretudo associados às mídias digitais utilizamos o termo letramento digital crítico. Esse termo não é tão usual no contexto brasileiro quanto o consagrado letramento crítico ou multiletramentos. No entanto, conversam entre si e são, a meu ver, complementares. As autoras Takaki e Monte Mor (2017) o empregam no livro de sua organização – Construções de sentido e letramento digital crítico na área de línguas/linguagens. Apesar de não ter sido definido nos artigos apresentados no livro, percebe-se que a obra o emprega para comportar a pluralidade dos diferentes estudos ligados aos letramentos e linguagens digitais, como multiletramentos, letramentos digitais, letramento crítico e multimodalidade, haja vista que há artigos na obra que assumem as citadas perspectivas.

Nesta pesquisa, a escolha por letramento digital crítico enfatiza que as possibilidades de ressignificação de práxis que discutimos se concentraram, sobretudo, às práticas ligadas ao uso das tecnologias digitais em aula de língua francesa. Para isso, discutimos as/os diferentes autoras/es que preconizam as variadas perspectivas supracitadas. Entendo letramento digital crítico como um termo guarda-chuva que comporta o pluralismo que a pesquisa assumiu, não se restringindo à uma perspectiva apenas, visto que discutimos os diferentes letramentos digitais (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016) e sua importância na educação de jovens e adultos/os de nosso tempo em uma perspectiva crítica (GNL, 1996; ROJO, 2009, 2012; JANKS, 2010). A escolha do emprego do termo crítico a letramentos digitais se deu em vista de problematizar o uso das tecnologias digitais já enraizado. Nesse mesmo sentido, Janks (2010), ao explicar sobre o fato de ter postulado pelo termo

Letramento Crítico, explica que o uso da palavra *crítico* e não apenas *letramento* “sinaliza um movimento para questionar os pressupostos naturalizados da disciplina, suas verdades, seus discursos e suas práticas associadas” (JANKS, 2010, l. 506)<sup>23</sup>.

A escolha do termo faz eco com nossas discussões e momentos de trocas no cerne de nosso percurso formativo. Tais momentos permitiram novas perspectivas concernentes ao contexto e atividade docente das/os professoras/es, especialmente a que se refere ao uso das tecnologias digitais, na tentativa de problematizar o uso que era feito delas. A perspectiva que se assumia sobre os letramentos as/os fazia perceber, como Janks, que é necessário que o letramento digital crítico seja

[...] ágil o suficiente para mudar à medida que a situação muda. O argumento pressupõe uma agenda de letramento crítico que responda ao contexto sócio-histórico e político oscilante, à mudança do panorama da comunicação, aos investimentos dos professores e dos alunos e às mudanças na teoria e na prática (JANKS, 2018, p. 26).

Nas diferentes interações entre as/os professoras/os, percebia-se um movimento de **percepção localizada dos contextos** nos quais estão inseridos, conforme discutido na subseção 3.2.1 que se refere aos letramentos das/os estudantes e exemplificado mais uma vez nos excertos a seguir. Penso que esse movimento está no cerne do letramento crítico, uma vez que ele nos convida constantemente à reavaliação crítica de pressupostos. Em uma dessas interações, Gustavo e Elisabete negociaram sobre suas visões sobre a conjuntura do ensino remoto em suas escolas. No ensejo, o docente Gustavo retratou que lhe inquietava o fato que os CILs seguissem direcionamentos diferentes uns dos outros, cada um com suas propostas situadas.

*E outro problema que eu percebi, aí é um problema de administração, que os 17 CILs do DF não estão na mesma perspectiva. Então, em alguns, as aulas síncronas são obrigatórias, em outros não. Em alguns CILs, ficou a cargo de cada professor decidir se vai utilizar e quando vai utilizar [aulas síncronas]. Então eu estou vendo esse desencontro e os meninos um pouco perdidos nisso. Por exemplo, eu tenho aluno que estuda no [nome de sua escola], o irmão estuda em um outro Centro de Línguas. E nesse outro Centro de Línguas, as aulas síncronas são obrigatórias. Então, esse desencontro, “por que ele está*

---

<sup>23</sup> Do original: *It signals a move to question the naturalised assumptions of the discipline, its truths, its discourses and its attendant practices. In the early 1970s, Paulo Freire wrote* (JANKS, Kindle, posição 506)

*tendo aula e eu não estou tendo aula”? Então, isso do que ele considera aula (GUSTAVO, ENCONTRO 4, 16/07/2020).*

Diante do questionamento de seu aluno sobre as diferenças entre os CILs, o professor concluiu que o fato dessas instituições estarem propondo aulas remotas diferenciadas entre elas, de acordo com as realidades sociais de cada comunidade escolar era um problema. Elisabete interagiu com Gustavo e apresentou um olhar diferente sobre o assunto, ressaltando como primordial a abertura que foi dada às/aos docentes de sua comunidade, dada a particularidade de cada turma, de cada docente.

*Na verdade, como obrigatoriedade, nenhum CIL tem a obrigação, não foi imposto essa aula síncrona. Porque no final das contas, oficialmente, ela não conta como presença. O que conta são as atividades pré-definidas. Só que assim, **a gente sabendo da nossa missão, do objetivo do que é o curso de língua estrangeira, cada CIL tentou adequar com a realidade da sua comunidade.** De repente, é interessante falar isso para eles. **Cada CIL é uma realidade diferente.** Igual na nossa escola, a gente fez uma pesquisa antes do início para saber se os alunos possuíam computador, se possuíam celular, se possuíam acesso à Internet, se esse acesso era constante ou era esporádico. Ai a partir desses dados, nós decidimos ter um encontro síncrono por semana. Isso para todos os professores do [nome do CIL]. Aí dentro dessa obrigatoriedade de ter um encontro síncrono, aqueles professores que junto com suas turmas conseguissem ter dois encontros por semana, esses encontros são de 40 minutos, não é o mesmo tempo da aula presencial, eles poderiam continuar. [...] Então, realmente a gente viu que o que daria para o conjunto todo seria um encontro por semana para a escola inteira e aquele professor que tem turmas mais adultas e com outras realidades poderiam fazer dois encontros (ELISABETE, ENCONTRO 4, 16/07/2020, grifo da autora).*

A professora ressaltou o preparo para a volta remota das atividades por parte da equipe escolar e como suas escolhas estiveram em consonância com a realidade de sua escola. Fizeram uma decisão de uma aula síncrona para a totalidade das turmas, destacando, contudo, a possibilidade de uma segunda aula, de acordo com a necessidade da turma e da/o respectiva docente. Após a fala de Elisabete, Gustavo se recordou que em sua escola houve decisões que precisaram ser alteradas, considerando as diferentes realidades de cada turma, especialmente, no momento pandêmico. Em resposta a Elisabete, ele comentou que

*[...] é muito interessante que quando a gente planifica algo e depois a gente vai colocar aquilo em prática a gente vê alguns contrapontos,*

*alguns contrapesos. Quando a gente fez a pesquisa aqui para saber da conectividade deles, se era celular, se era computador, se eles tinham acesso à Internet, uma grande maioria falou que sim “beleza, temos acesso à internet”. Só que aí depois quando eles foram fazer o Meet e usava mais internet, a gente recebeu diversas mensagens de alunos dizendo “professor, não tenho mais Internet, a internet foi embora no encontro do Meet”. Então, como também **é interessante isso que você falou de adaptar a cada público e de estar também sempre pronto, sempre aberto a mudar, a repensar aquilo que foi proposto** inicialmente para ver se funciona ou não (GUSTAVO, ENCONTRO 4, 16/07/2020, grifo da autora).*

Percebemos que **as negociações de sentido** entre a professora e o professor desvelaram a relevância de pensarmos sempre em soluções abertas, que possam ser alteradas a depender do contexto, pois “há vários melhores caminhos, e eles dependem do contexto em que se instaura o trabalho pedagógico e das necessidades dos alunos” (JORDÃO, 2014, p. 130). Assim, a partir da percepção de que cada contexto revela seus próprios desafios, necessidades, expectativas, as/os professoras/es desenharam novos entendimentos sobre suas práxis e sobre letramento digital crítico. O vislumbre e a abertura às mudanças situadas estão no centro de uma postura docente crítica e aberta, dialogando com os pressupostos do letramento digital crítico. Jordão (2007) ao discutir sobre letramento crítico lembra que

Este é um mundo desordenado, repleto de imprevistos, que exige de nós uma improvisação constante, mas os modelos mentais que prevalecem para conferir sentidos a este mundo ainda tentam imprimir ordem ao caos, iluminar a escuridão da imprevisibilidade, conferir razão ao que não faz sentido lógico. Para entender melhor o caos, a complexidade e a desordem, precisamos urgentemente de novos procedimentos interpretativos, pois para que possamos pensar uma reforma é preciso que tenhamos já reformado o pensamento (JORDÃO, 2007, p. 23).

Por isso, a percepção localizada do contexto sócio-histórico-cultural no qual as/os professoras/es estão inseridas fornecem impulso para a resignificação de práxis com o uso das tecnologias digitais de forma a contemplar os diferentes letramentos das/os alunas/os em uma perspectiva crítica. Tal percepção se deu através das constantes negociações de sentido entre as/os professoras e o constante compartilhamento de saberes e vivências no ensino remoto. Na próxima subseção, discutirei sobre as possibilidades de resignificação de práxis discutidas pelas/os professoras/es na produção do desenho de curso.

### 3.3.1 Possibilidades de resignificação de práxis com as tecnologias digitais discutidas na produção de um desenho de curso

As leituras, seguidas das reflexões e discussões em torno de suas práxis, iam igualmente construindo possibilidades para a integração das tecnologias digitais em uma perspectiva crítica. Esse momento de interação a respeito das suas práxis é chamado de **diálogo cogenerativo** por Roth, Tobin e Zimmermann (2002). Segundo esses autores, quem primeiro cunhou o termo foi Eldon e Levin (1991) e eles “se referem a essa conversa sobre a práxis como diálogo cogenerativo”<sup>24</sup> (ROTH; TOBIN; ZIMMERMANN, 2002, p. 9). Em um texto anterior, Roth, Lawless e Tobin (2000) postulavam que tais sessões de diálogo cogenerativo visavam a

[...] melhorar o ensino e a aprendizagem e, portanto, fornecer aos participantes a oportunidade de falar sobre aulas, estratégias de ensino e assuntos pedagógicos, bem como sobre ensino e aprendizagem, em geral”<sup>25</sup> (ROTH, LAWLESS; TOBIN, 2000, n.p.).

No contexto da aplicação do termo por esses autores, eles vivenciaram uma experiência de coensino entre professoras/es regentes, estagiários e professoras/es coordenadoras/es de estágio. Embora o coensino nos moldes discutidos pelos autores não se aplique a essa pesquisa, emprego o citado termo, compreendendo-o como essa conversa em torno de práxis, na qual saberes teóricos e práticos não são separados (PENNYCOOK, 2001).

Nesse sentido, notamos que esse diálogo foi instigador de transformações das/os docentes agentes desta pesquisa-formação. Em uma de nossas conversas, motivadas/os por uma citação apresentada do texto em discussão de Jordão (2016) e de uma problematização a respeito, conforme especificado na descrição do terceiro encontro, no capítulo dois, as/os professoras reconheceram que esperavam de suas/seus estudantes uma postura ativa, de (re)criação. Gustavo comentou a respeito e relatou a experiência com um de seus alunos.

<sup>24</sup> Do original: *Eldon and Levin (1991) refer to such talk about praxis as cogenerative dialogue* (ROTH; TOBIN; ZIMMERMANN, 2002, p. 9)

<sup>25</sup> Do original: *Cogenerative dialoguing is intended to improve teaching and learning and therefore provide participants with opportunities to talk about specific lessons, teaching strategies, and subject matter pedagogy as well as about teaching and learning in general* (ROTH; LAWLESS; TOBIN, 2000, n.p.).

*Eu conversando com um aluno meu do 3D, inclusive o representante da turma, eu me surpreendi com a quantidade de figurinhas [...] que **eles criaram para eles, da turma, em torno do assunto deles, figurinhas de francês que envolviam ou cultura, ou expressões, ou alguma coisa da língua que eles estavam estudando. Eu acho que é um pouco isso que a sua citação traz, que a gente espera dos alunos, que aprendam, façam e desenvolvam para que a gente não tenha aquele sujeito passivo, que possa entender o que está ali, mas que é inapto para criar, reagir ao que ele vê, ao que lhe é exposto (GUSTAVO, ENCONTRO 3, 02/07/2020, grifo da autora).***

Aqui podemos considerar um letramento local das/os estudantes dialogando com um letramento global (CERUTTI-RIZZATTI, 2009), visto que envolve as culturas das/os estudantes, a língua adicional e as diferentes culturas que ela engloba. Percebemos que criaram em autonomia novas práticas de letramentos associadas à aprendizagem da língua estrangeira e ao uso das tecnologias digitais. O professor disse enxergar com bons olhos a postura das/os estudantes, apontando que era a expectativa que ele tinha a respeito de educar, esperando agência de suas/seus discentes.

Observa-se na fala de Juliana posição semelhante à de Gustavo. Ela afirmou considerar suas/seus estudantes como pessoas criativas que necessitavam de orientação de forma a desenvolver ainda mais sua agência, entendendo agência como “uma maneira de atuar sobre a elaboração de sentidos que imprime nos textos e discursos a subjetividade daquele que os (re)cria, segundo suas marcas culturais, identitárias, percepções e experiências de vida” (ARANDA; FREIRE, 2020, p. 1545). Juliana ressalta a importância da mediação e orientação da/o docente nesse sentido.

*Eu acho que ação e a criação que faz o aprendizado ser mais significativo ainda [...]. Eles já vêm de uma era muito tecnológica, muito criativa também, fora da multimídia, dentro da multimídia, cada coisa que a gente recebe, como atividades, ou parte de criação que a gente já passa em sala e eles se superam. Então você fica assim de boca aberta, eles são supercriativos. Eu acho que é isso! Cabe a nós orientar para que eles usem essa parte multimídia da melhor forma possível, explorem todos os recursos, mas de uma forma realmente mais significativa para o aprendizado, não muito sem objetivos (JULIANA, ENCONTRO 3, 02/07/2020).*

A docente Elisabete acrescentou que suscitar o (re)desenho demandava um desafio maior do que apenas a compreensão dos textos multimodais, visto que nesse encontro abordamos sobre os recursos de criação e edição de multimídia. Em sua

visão, que convergia com a visão da autora do texto em discussão, Jordão (2007), como mencionado por ela, a/o estudante podia mobilizar muito mais habilidades em uma (re)criação de textos multimodais do que em um texto simples.

*Criar, é algo que já vai um desafio a mais. O que eu achei interessante que eu estava lendo no texto, não sei se foi até continuando essa passagem. Mas que ela fala assim que talvez nessa criação nos meios digitais, o aluno desenvolva até mais a habilidade escrita dele do que apenas na parte impressa. Porque quando ele está na Internet, para que o público-alvo dele realmente se interesse por o que ele está falando, produzindo, ele vai ter que melhor desenvolver argumentos, contra-argumentos, persuasão, refletir mais na imagem que ele vai usar, no som que ele vai usar, dependendo de quem ele vai alcançar, seja os coleguinhas da escola, aquele grupo da faixa etária dele [...] Tudo isso com um interesse mais genuíno do que só escrever o trabalho e entregar para a escola. Acho que tem essa questão da multimídia, isso é algo que eles usam e gostam, algo que consomem e não produzem, mas quando eles são levados a produzir, eu acho que pode levar mais interesse e talvez eles vão mobilizar mais habilidades do que eles usariam no letramento impresso. Vão mobilizar todas essas e mais outras, visuais e artísticas, tudo dentro de uma mesma produção. É um desafio, mas eu acho que é importante (ELISABETE, ENCONTRO 3, 02/07/2020).*

A (re)criação de textos evocada pelas/os docentes está intrinsecamente ligada ao letramento digital crítico, posto que

a criticidade permite que os participantes se envolvam *conscientemente* com as formas em que os recursos semióticos foram aproveitados para servir aos interesses do produtor e como os recursos diferentes poderiam ser aproveitados para reconstruir e reposicionar o texto. É um olhar tanto para trás como para frente (JANKS, 2018, p. 18).

Desenvolver esse movimento de (re)criação empodera e permite a representação dos mundos de acordo com as realidades sociais e culturais e as perspectivas da/o estudante, contribuindo, assim, para sua agência (JORDÃO, 2014). A professora Ana Júlia percebe a exemplo de suas/seus colegas como o letramento crítico permite o desenvolvimento da criatividade das/os estudantes e a sua agência na representação do seu mundo.

*O que é mais gratificante em relação às trocas, com relação à multimídia, é que os alunos têm uma criatividade imensa, por mais que não tenham recursos, às vezes os alunos não têm os recursos, mas eles são muito criativos. Eu sou muito a favor do uso de tecnologias e*

*o letramento [em] multimídia proporciona o que podemos fazer de aflorar a criatividade, florescer a criatividade de uma forma diferente, podemos dizer assim (ANA JULIA, ENCONTRO 3, 02/07/2020).*

Ainda que a professora reconhecesse que havia dificuldades das/os estudantes, ela percebia como o letramento digital crítico, com o movimento de (re)criação, era importante em seu desenvolvimento. Nesse sentido, é necessário considerar a centralidade da linguagem nas interações possibilitadas pelas tecnologias digitais, os mundos e realidades que permitimos (re)fazer através dessa educação. Educar criticamente *para* e *com* as tecnologias digitais permite que à medida que (re)desenhamos textos, transformamos sentidos e realidades. Por isso, o (re)desenho no letramento digital crítico é sobremaneira relevante, visto que

[...] a desconstrução dos textos e práticas é estéril, a menos que passemos a ver como reconstruí-los de modo a melhorar a maneira como vivemos e nos relacionamos. Como nem mesmo um texto reformulado é neutro, temos de pensar na reconstrução como um processo contínuo de transformação. A partir de uma perspectiva de letramento crítico, cada redesign deve contribuir para criar um mundo em que o poder não seja usado para desempoderar os outros, e que a diferença seja vista como um recurso e em que todos tenham acesso aos bens sociais e às oportunidades. Isso pode ser representado naquilo que chamei de ciclo de redesign (JANKS, 2016, p. 36).

Em um dos nossos encontros, problematizamos o uso de jogos em aula de francês, visto que os recursos para jogos configuravam grande interesse das/os professoras/es. Retratei esse interesse na apresentação da enquete realizada no segundo encontro, no capítulo dois. Questionamo-nos como podemos integrar tais recursos em uma perspectiva que ultrapassasse o uso estrito aos aspectos formais da língua e à competição, de modo a trabalharmos aspectos culturais, críticos e de colaboração entre as/os estudantes. A maior parte das/os professoras afirmaram gostar de utilizar jogos em aula, mas consideraram que há alguns perfis de estudantes que não se adequam aos jogos. Elisabete contou uma situação vivenciada por ela na qual estudantes adultas/os reclamaram do emprego desse tipo de recurso em aula. Por sua vez, Juliana interagiu com a professora, sugerindo que nossas escolhas sejam explicadas, dialogadas com as/os estudantes. Em suas palavras “eles gostam de tudo muito bem explicadinho, o objetivo dos jogos, quais são as etapas e até



discutir essa questão de jogos, da aprendizagem. O que vocês acham? Fazer uma sondagem, talvez melhore essa questão” (JULIANA, ENCONTRO 6, 06/08/2020).

Gustavo concordou e abordou sobre a importância de levar em conta o contexto, o perfil das/os estudantes. Segundo ele, mesmo ao

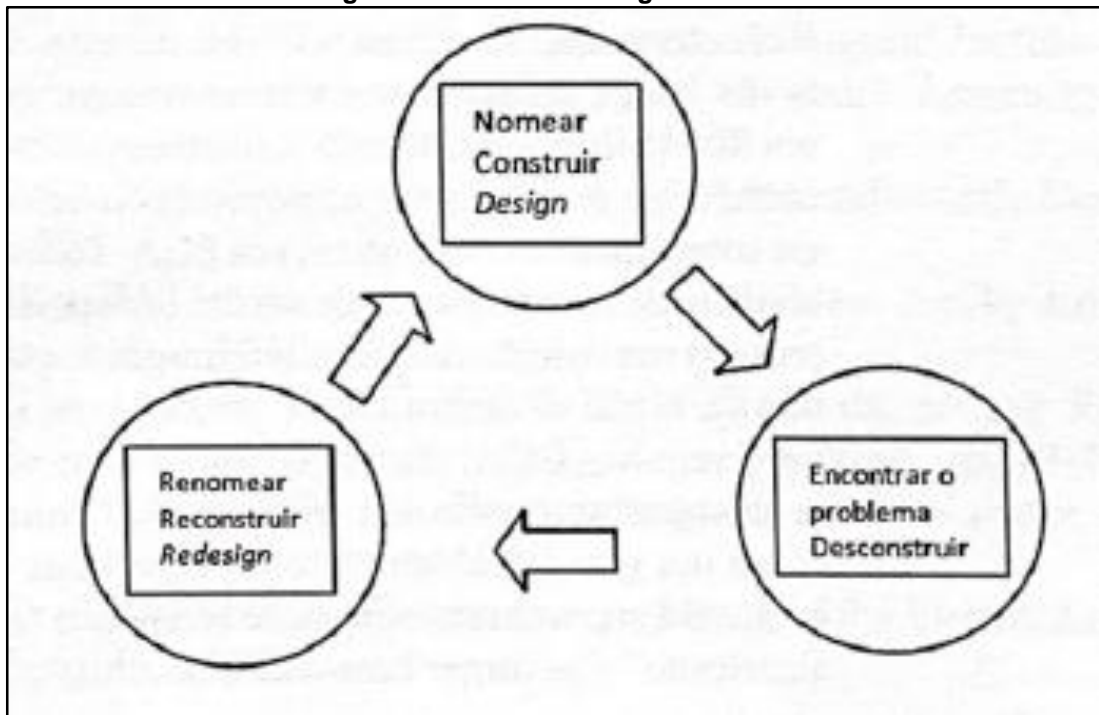
*[...] conseguir traçar o perfil do aluno e o perfil da turma, a gente vai sempre, dependendo da instituição e do contexto em que a gente está, encontrar perfis opostos até mesmo dentro da mesma turma como o caso da senhora que você [Elisabete] citou. Aí eu levo isso para meu lado já profissional, como professor, como é algo que eu não gosto enquanto aluno, enquanto aprendiz, eu tenho muita dificuldade de fazer enquanto professor. Então, **ver essa discussão aqui, as ideias que vocês levantam, as propostas que a Tatiana trouxe para mim são enriquecedoras porque vai dando alguns insights, opções de como fazer** (GUSTAVO, ENCONTRO 6, 06/08/2020, grifo da autora).*

Gustavo observou que nossas negociações foram essenciais para levantar possibilidades no uso de jogos, como a colaboração, os aspectos culturais e históricos presentes nos jogos de tabuleiro, a problematização da competição, as questões de identidade. O professor concluiu que

*[...] tudo dá para trabalhar em uma perspectiva crítica, dependendo do público que a gente tem e de como o professor vai conduzir isso. A sua proposta inicial do avatar, ela é ótima para trabalhar questões raciais, questões de gênero, percepções que os meninos têm sobre eles. Dá sim para trabalhar de uma maneira crítica. Tudo depende de como o professor e o diálogo entre o professor e a turma vai construir isso (GUSTAVO, ENCONTRO 6, 06/08/2020).*

Assim, ao olharmos a educação em línguas como oportunidade de construção de identidades, transformação e empoderamento podemos nos valer dos diferentes momentos para colaborar com a formação linguística, social, cultural, crítica de nossas/os alunas/os. Nota-se que o diálogo cogerativo, as negociações de sentidos, os saberes e as vivências no ensino remoto, a percepção localizada dos contextos formavam o cenário para o **(re)design colaborativo de textos/propostas pedagógicas** entre as/os professoras/es agentes da pesquisa. Esse (re)design é um princípio caro ao letramento digital crítico conforme discutido anteriormente. Janks (2010, apud JANKS, 2016) compartilha o ciclo do redesign postulado por ela, como mostra a Figura 7 a seguir.

Figura 7 - Ciclo do redesign de Janks



Fonte: Janks (2010, apud JANKS, 2016)

O (re)design de textos se prefigura como essencial não apenas para estudantes, mas também docentes. A esse respeito, Aranda e Freire (2020), ao citarem Cope e Kalantzis, apontam que é importante que professoras/es também sejam

[...] *designers* de pedagogia e de recursos digitais de aprendizagem, desde que utilizem as mídias digitais de modo diferente das abordagens didáticas tradicionais e possam, assim, contribuir para a criação e manutenção de uma “cultura de colaboração” entre docentes” (ARANDA; FREIRE, 2020, p. 1548).

Esse (re)design se manifestou na (re)construção de sentidos e na produção colaborativa dos desenhos de curso. As/os professoras escolheram temas com os quais já trabalhavam, mas idealizaram atividades em uma nova perspectiva. No desenho produzido pelas/os professoras Ana Júlia, Bárbara e Gustavo foi escolhido o tema “consumo responsável”. O tema foi sugestão de Gustavo, visto que o docente afirmou desejar desenvolvê-lo com suas turmas e já o tinha feito algumas vezes. Segundo relato das/os três professoras/es, durante a semana, elas/eles se falaram a fim de discutir sobre a escolha do tema. As/os professoras/es montaram o seguinte esboço:

**Figura 8 - Etapas do desenho de curso de Ana Júlia, Bárbara e Gustavo**

**ÉTAPES:**

1. Image + nuage de mots
2. Apporter un mème et l'expliquer
3. vidéo + débat : [https://youtu.be/gtyovz\\_18cg](https://youtu.be/gtyovz_18cg)
4. enquête entre les étudiants + infographique
5. montrer une publicité - créer une annonce (canvas)
6. chanson: carmen de stromae pour travailler la critique à la société
7. créer un meme: les meilleurs seront publié sur @univercil.df

**Projet final : compte instagram ou groupe facebook. Ex.**

<https://www.facebook.com/679473295517295/photos/a.679476418850316/680181388779819>

Fonte: desenho de curso de Ana Júlia, Bárbara e Gustavo

As/os docentes desejaram propor um projeto final que incluía a criação de uma página nas redes sociais por parte das/os estudantes a fim de venderem e comprarem produtos que não são mais de seu uso. Desse modo, as/os estudantes refletiriam sobre o hiperconsumo que leva as pessoas a comprarem e descartarem constantemente, prejudicando o meio ambiente. Seria uma espécie de “bazar virtual”, que configura uma forma responsável de consumir, vender, sem desperdiçar. Nas palavras de Ana Júlia,

*[...] fazer o trabalho final dessa forma e fazer realmente que eles possam vender os objetos deles para mostrar a proporção do trabalho, trazer o trabalho também para a comunidade, é uma coisa muito valiosa. Eu acho estimulante para os alunos, em geral. E às vezes vai vender e vai vender para a comunidade do CIL, da sala de aula (ANA JULIA, ENCONTRO 3, 02/07/2020).*

Ana Júlia demonstrou perceber uma educação que alcançasse não apenas a turma, mas que envolvesse a comunidade escolar e o entorno. A fala de Ana Júlia parece convergir com a de Maher (2007), que originalmente em seu texto se refere à educação em línguas das populações indígenas ao abordar sobre educação de entorno. Maher (2007) afirma que “todo projeto educativo voltado para o empoderamento de grupos minoritários no país tem que também contemplar a educação do entorno para a convivência respeitosa com as especificidades linguísticas e culturais desses grupos” (MAHER, 2007, p. 267). Entendo aqui que o

(re)design colaborativo de textos/propostas pedagógicas da escola da periferia pode andar em sintonia com o entorno de forma a trazer maiores benefícios para as pessoas dessas comunidades.

Ademais, sobre as outras etapas, as/os professoras sugeriram imagens e memes para reflexão e discussão de suas estudantes. Todas possuem uma ligação com o tema. No encontro de *feedback*, Gustavo apresentou a proposta e explicou sobre suas decisões para as primeiras etapas:

*A gente pensou em começar uma discussão básica com perguntas. “O que é consommation responsable? Est-ce que vous êtes responsables dans vos achats? Qu’est-ce que vous faites avec vos déchets quand vous ne voulez plus un produit ?” E a partir das respostas deles, a gente ir construindo um nuage de mots com as próprias palavras e respostas deles [...] A gente pensou nisso, mas com um programa que a Tatiana mostrou para gente para fazer nuage de mots. Depois a gente pensou também em trazer um meme que fala sobre isso, sobre consumo desenfreado e deixar no quadro para que eles expliquem esse meme. Uma segunda possibilidade seria dividi-los em trios e duplas e entregar esses memes que falam sobre consumo responsável e que eles explicassem o que aquele meme quer dizer, qual é a crítica daquele meme sobre o consumo responsável, ou não. A gente tem um vídeo que fala sobre isso também, que mostra o consumo responsável na França, sobre a importância, por exemplo, que a gente está começando aqui no Brasil agora, de não utilizar sacola plástica, de descartar corretamente os produtos, de fazer o tri recyclage de tudo isso. Aí tem uma publicidade também, algumas publicidades que a gente separou sobre produtos que tocam nesse tema e a gente queria levantar discussões com eles se quando eles vão comprar um produto, isso é, se eles pensam sobre isso, se isso tem alguma importância para eles, ou não (GUSTAVO, ENCONTRO DE FEEDBACK, 13/03/2020).*

Em sua apresentação do desenho, Gustavo ressaltou um uso diversificado de textos multimodais, como nuvem de palavras, imagens, memes, vídeos, músicas, textos impressos. As/os professoras separaram e acrescentaram ao seu desenho um total de sete imagens e memes, além de compartilharem a sugestão do vídeo para discussão. As Figuras 9 e 10 a seguir são duas das imagens escolhidas por elas/eles para seu desenho.



vender, a (re)criação de um meme sobre o tema e finalmente a organização de um “bazar virtual” no qual as/os alunas ofereceriam seu(s) produtos(s) para venda, publicando a publicidade produzida outrora. Percebemos que é uma proposta longa que abrange diferentes gêneros textuais, possibilitando a descoberta, a interpretação, a discussão e a (re)criação de textos.

Por sua vez, as professoras Camila, Caroline, Elisabete e Juliana discutiram sobre seu desenho e temática. A professora Camila enfrentou diversos problemas de conexão internet e com dispositivos tecnológicos. Por essa razão, ela conseguiu participar menos das discussões, como mencionado outrora. Na escolha de sua temática, as docentes evocaram suas vivências como mulheres a fim de delimitar o subtema. Caroline afirmou ser capoeirista. Segundo ela, há

*[...] uma discussão muito forte sobre raça e gênero, justamente pela questão do machismo na capoeira. A gente luta contra isso e a gente vive isso. [...] é uma luta constante. Eu estava contando para a Juliana de como que a gente tem que se afirmar na capoeira por coisas simples, a gente já entra com a cara fechada [...]. Agora que a gente tem as primeiras mestras aqui no Brasil. Porque assim a gente fala que na capoeira para você se formar mestra, são pelo menos 30 anos. É muito tempo. Com quatro, cinco anos, que é o tempo de faculdade, a gente não chega nem na primeira corda de discente, são pelo menos dez anos. Então, é muito treino, é muito conhecimento que você tem que conseguir, adquirir até chegar em uma corda de mestre. E vamos colocar assim o machismo, e tudo, a dificuldade que as mulheres tinham para ter acesso a isso. Então agora que essa luta está ficando mais forte que a gente está começando a ter mestras. Então, é um movimento que está crescendo, mas que continua ainda tendo muita dificuldade. Os próprios homens, os próprios capoeiristas estão tendo que se conscientizar (CAROLINE, ENCONTRO 3, 02/07/2020).*

As demais professoras concordaram com os apontamentos de Caroline e dividiram suas experiências pessoais e profissionais a respeito do tema. Em discussão, elas levantaram que é mais raro haver mulheres nas lutas pelo condicionamento que é feito desde a infância para crianças meninas fazerem determinadas atividades tidas como mais femininas. Além disso, Juliana observou que é ainda mais inabitual ter mulheres negras em esportes, em geral, especialmente naqueles considerados como esportes elitizados. Caroline disse que as poucas mestras capoeiristas que conhecia eram brancas. A afirmação causou espanto em Juliana e Elisabete, haja vista as origens afrodescendentes do esporte. Por sua vez,

Elisabete observou que para uma mulher chegar ao nível de mestra são necessários 30 anos de prática e dedicação, o que se torna ainda mais difícil para mulheres negras que são socioeconomicamente mais desfavorecidas e têm que se ocupar muitas vezes sozinha do cuidado e sustento de suas/seus filhas/os.

Desse modo, as professoras chegaram, inicialmente, ao consenso de construir seu desenho sobre esportes de luta. Contudo, levando em conta a observação de Juliana sobre a pouca representatividade de mulheres negras em esportes elitizados, Elisabete acrescentou que percebia em suas aulas que muitas/os de suas/seus estudantes não conheciam certos esportes, como esgrima, equitação, dada a separação por classes e gênero atribuída também a esses esportes. Após chegarem a tais conclusões, as professoras decidiram produzir seu desenho de curso sobre “a representatividade feminina negra nas lutas e nos esportes mais elitistas”.

Sobre a escolha do tema, Elisabete salientou que a temática lhe interessava sobremaneira, dado que tratavam de esportes em um dos níveis de sua escola, onde Caroline também trabalhava. Dessa forma, elas poderiam trazer o tema com uma nova abordagem. A partir da delimitação dessa temática, elas foram semana a semana construindo sua proposta de desenho. Na Figura 11 a seguir, as professoras expuseram seu planejamento para o desenho.

**Figura 11 - Planejamento do desenho de curso de Camila, Caroline, Elisabete e Juliana**

<b>Planejamento</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Aula síncrona com tarefa de compreensão audiovisual sobre os esportes de combate/luta</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação da tarefa pelo google apresentação.</li> <li>- Compreensão audiovisual/escrita.</li> </ul> </li> <li>- <b>Produção escrita</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- pesquisa em dupla e produção de cartas mentais com curta biografia das atletas e dos atletas.</li> </ul> </li> <li>- <b>Produção oral</b> (aula síncrona no <i>Meet</i>):           <ul style="list-style-type: none"> <li>- debate sobre a representatividade de gênero e de raça/cor nos variados esportes e a paridade salarial percebidas nas cartas mentais produzidas.</li> </ul> </li> </ul>	<p><b>Tarefa Final</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Produção escrita</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Produzir cartaz colaborativo com ideias para mais representatividade de cor e gênero nos esportes.</li> <li>- Publicação na página Facebook/Instagram da escola.</li> </ul> </li> </ul>

Fonte: desenho de curso de Camila, Caroline, Elisabete e Juliana

No encontro de *feedback*, Elisabete ao apresentar seu desenho resumiu as negociações que tiveram e suas intenções em cada escolha.

*Para uma aula síncrona, a gente vai fazer aquela introdução de atleta preferido, qual atleta eles conhecem, quais atletas de luta famosos. Na verdade, a nossa intuição aqui em falar de gênero e raça era de nem ser explícito, mas vocês vão ver lá na conclusão da tarefa que o aluno vai nas pesquisas dele se dar conta, fazer essa descoberta. O próximo slide é um vídeo das lutas [...] depois é essa atividade que é mais ou menos o que tem no vídeo para associar a definição de cada esporte. Aqui são os esportes de luta, krav maga, muay tai, ninjutsu, kung fu. Aqui a esgrima e a equitação. Nesse momento, parar um pouquinho tanto para falar desses esportes e perguntar para os alunos se eles conhecem primeiramente esses esportes. [...] É algo tão elitista que chega ao ponto dos alunos não só não terem praticado, mas também de não saberem nem da existência desses esportes [...] Isso aqui é um caminho para fazer implicitamente que o aluno vá se dando conta da pouca representatividade, eu acho que de gênero, de cor e socioeconômica, no caso desses esportes aqui (ELISABETE, ENCONTRO DE FEEDBACK, 13/08/2020).*

As professoras usaram diapositivos para ilustrar a apresentação de seu desenho em nosso encontro de feedback. As Figuras 12, 13, 14 e 15 a seguir ilustram o vídeo e as atividades de descoberta dos esportes que as professoras propuseram, como explicado por Elisabete no excerto acima.

**Figura 12 - Diapositivo com proposta do vídeo do desenho de curso de Camila, Caroline, Elisabete e Juliana**



Fonte: desenho de curso de Camila, Caroline, Elisabete e Juliana



**Figura 13 - Diapositivo com proposta de atividade de descoberta dos esportes apresentados no vídeo do desenho de curso de Camila, Caroline, Elisabete e Juliana**

**D'après ce que vous avez vu, associez le sport à sa définition :**

<p><b>01</b> La boxe thaïlandaise/muay thaï</p>	<p>C'est un art martial japonais. Il fait référence au Ninja. C'est un ensemble d'arts et techniques d'origine traditionnelle.</p>
<p><b>02</b> Le krav-maga</p>	<p>Cette boxe contient des coups de poing, des coups de pied, des coups de genoux et des coups de coude.</p>
<p><b>03</b> Le ninjutsu</p>	<p>Il s'agit d'un combat libre, comportant de la lutte et plein de sports différents. Il contient des étranglements.</p>
<p><b>04</b> Le kung-Fu/ la boxe chinoise</p>	<p>C'est un sport combinant des techniques provenant de la boxe, du muay-thaï, du judo, du ju-jitsu, du karaté et de la lutte.</p>

Fonte: desenho de curso de Camila, Caroline, Elisabete e Juliana

**Figura 14 - Diapositivo com proposta da atividade de descoberta de alguns esportes elitizados do desenho de curso de Camila, Caroline, Elisabete e Juliana**

**L'escrime et l'équitation**

Connaissez-vous ces deux sports ?  
Avez-vous déjà eu l'opportunité de les pratiquer ?  
Avez-vous des ami-e-s qui en font ?



Fonte: desenho de curso de Camila, Caroline, Elisabete e Juliana

Elisabete descreveu a escolha das tarefas de criação e com qual objetivo a propuseram. As professoras disseram que iam sugerir uma pesquisa às/aos alunas/os sobre

*[...] os campeões e as campeãs de dois esportes de lutas ou da esgrima e da equitação. A segunda coisa que eu quero introduzir é cartas mentais com o nome, a nacionalidade, o salário, o gênero e a*

*cor de pele, usando o [framindmap.org](http://framindmap.org), usando cartas mentais [...] Então, na verdade, o intuito dessas cartas mentais, claro ele vai pesquisar, vai trabalhar a compreensão escrita, trabalhar a produção escrita no francês, vai articular o vocabulário que no caso eu estou pensando em usar para o 3B, que são os esportes [...] tem essa questão linguística toda, mas nessas cartas mentais a gente quer que eles coloquem imagens e façam uma curta biografia dos atletas. É nesse momento aqui que o impacto é maior porque os alunos vão ver quando eles forem pesquisar esgrima, equitação, eles não vão encontrar lá esses campões de esgrima, de equitação, ou vai ser em menor quantidade atletas negros, atletas mulheres e nessa questão salarial, eles vão ver assim que a gente sabe que até a melhor jogadora do mundo, que é a Marta, não ganha o mesmo salário do Neymar. Mas essas cartas mentais são mesmo para produzir esse choque, a diferença é muito grande. Esse aluno vai compartilhar essa atividade no Google Classroom e vai apresentar na aula síncrona, seguida de um debate. Coloquei aqui produção oral na aula síncrona do Meet, um debate sobre a representatividade de gênero, raça, cor nos variados esportes e paridade salarial que eles perceberam nas cartas mentais. Isso vai estar até em texto, em imagem, por isso que a gente escolheu esse recurso de cartas mentais para ficar bem visual essa diferença. (ELISABETE, ENCONTRO DE FEEDBACK, 13/08/2020).*

As docentes escolheram o gênero cartas mentais para criação das/os estudantes com o intuito de que lhes ficasse evidente as disparidades raciais e de gênero nos esportes pesquisados. A intenção era possibilitar a percepção dessas disparidades por parte da/o estudante através de suas leituras e criação textuais, de modo que a partir dessa percepção elas pudessem desenvolver a discussão sobre as razões de tais disparidades. A Figura 15 a seguir ilustra as instruções para produção dessa atividade de criação.

Figura 15 - Diapositivo com proposta da tarefa final do desenho de curso de Camila, Caroline, Elisabete e Juliana

**Tâche**  
En binôme,  
présentez une  
courte biographie  
des athlètes.

- 1 Recherchez les champions et les championnes de deux sports de lutte et d'escrime/d'équitation.
- 2 Produisez des cartes mentales avec leur photo, leur nom, leur nationalité, leur salaire, leur genre et leur couleur de peau. Utilisez la ressource Framindmap : <https://framindmap.org/c/login>
- 3 Partagez l'activité sur notre classroom, présentation sur le meet et débat en groupe

Fonte: desenho de curso de Camila, Caroline, Elisabete e Juliana

Após a realização dessas cartas mentais, as professoras mediarão uma discussão a respeito das informações encontradas pelas/os estudantes. Enfim, elas sugerirão a criação de um cartaz colaborativo no qual as/os estudantes abordariam suas ideias e propostas

*[...] para ter mais representatividade de cor e gênero nos esportes, seja tendo essas atividades de luta por exemplo para as meninas e meninos não só [...] para os meninos, [...] não que impeça, mas que ambos devem ter todas as oportunidades independente de gênero e publicar essa affiche, esse cartaz final na página Facebook e Instagram da escola para que esse projeto deles além de ficar para a turma também tenha um alcance maior (ELISABETE, ENCONTRO DE FEEDBACK, 13/08/2020).*

Em seu desenho de curso, as/os professoras apresentaram sua visão da importância de possibilitar a percepção das disparidades sociais evidenciadas através dos diferentes textos pesquisados e posteriormente criados. A reflexão sobre as possibilidades de mudança do quadro percebido permitiria às/aos estudantes se engajarem na construção de outras realidades, uma vez que são sujeitos que ao produzir novos sentidos e textos tornam-se potenciais transformadores de suas próprias realidades.

Nota-se que as/os professoras/es nas negociações e produções de seus desenhos de curso compartilharam uma visão de letramento crítico. Tal perspectiva engendra novos entendimentos e postula a criação de novas realidades com textos, fugindo ao determinismo de apenas ler, interpretar e perceber realidades, em consonância com o ciclo de redesign proposto por Janks (2010, 2016).

O (re)design age em diferentes frentes, transforma textos e conseqüentemente, pode transformar percepções, visões de mundo e realidades (GNL, 1996). Ele tem sua importância no empoderamento dos sujeitos e da coletividade de diversas formas. Para a coletividade, ele possibilita que mobilizações e lutas sociais encontrem eco através das redes, visto que estas permitem que os discursos por condições de existência mais justas sejam propagados, retomados e fortalecidos em outras comunidades. Nesse sentido, B. Santos (2019) diz que graças ao advento das tecnologias digitais há “novas possibilidades de solidariedade global” (B. SANTOS, 2019, p. 207), uma vez que

[...] essa revolução deu origem a uma profunda transformação no que se refere aos tempos-espaços das lutas. A qualquer momento de uma dada luta social, a ação-enquanto-posição pode ocorrer a quilômetros de distância do local físico da luta; por sua vez, a ação-enquanto-movimento pode situar-se em continentes diferentes. (B. SANTOS, 2019, p. 207)

B. Santos (2019) trata da globalização em dois moldes, a hegemônica e a contra-hegemônica, das lutas sociais. Sabe-se que as tecnologias digitais têm um papel preponderante na construção dos dois tipos de globalização. O mesmo autor retrata mais tarde o lado não brilhante da globalização contra-hegemônica que se refere à massificação das tecnologias digitais

[...] por via da despolitização das interações, da autoexposição da intimidade e superficialização da privacidade, e da promoção de um individualismo narcisístico que só conhece a solidariedade que não implica riscos ou a partilha do que é trivial” (B. SANTOS, 2019, p. 297).

Ao meu ver, como as/os professoras fizeram durante o percurso formativo, a educação em línguas deve hibridizar tais saberes de forma a ressignificá-los na construção de práxis que despertem a “agência crítica transformadora” (JORDÃO,

2014, p. 138) de estudantes. Por isso, o letramento digital crítico é tão relevante. Ele se mostra

[...] como uma alternativa para ressaltar aos nossos olhos a multiplicidade de maneiras de construir sentidos e entender o mundo, as relações de poder que se estabelecem entre elas, a produtividade dos confrontos decorrentes de tais relações, e a necessidade de especular sobre o que possibilita a existência de cada uma das perspectivas, bem como quais podem ser suas consequências no mundo. Abordar a aprendizagem por tal viés significa pensar no mundo “multimodalmente”, ou seja, considerar a diversidade de maneira crítica, percebendo nela a potencialidade construtiva e destrutiva dos confrontos entre diferentes visões de mundo (JORDÃO, 2007, p.24).

Ao possibilitar esse espaço de formação crítica das/aos estudantes, entendemos que a educação em línguas *para* e *com* as tecnologias digitais fazem parte disso. O discurso é o que forma as interações, construção e compartilhamento de poder nas redes, haja vista que “vivemos em um mundo social textualmente mediado” (BARTON; LEE, 2015, p.25). Assim, além de as tecnologias digitais serem importantes na construção de conquistas sociais, como evidenciado por B. Santos (2019), elas também ocupam uma posição relevante nas vidas das pessoas, na medida que “todos os aspectos da vida, incluindo as atividades cotidianas, as práticas de trabalho e o mundo da aprendizagem, são transformadas pelas tecnologias digitais” (BARTON; LEE, 2015, p.12). Tendo em vista esses argumentos, vemos o quanto é relevante repensar em práxis transformadas que permitam que as tecnologias digitais sejam aliadas e não o algoz das/os jovens de comunidades menos favorecidas.

Nessa subseção, foram abordadas as diferentes possibilidades discutidas pela/os professoras/es agentes dessa pesquisa. Vimos que os entendimentos e caminhos criados foram possíveis graças ao compartilhamento de **saberes e vivências no ensino remoto**, às **negociações de sentido**, à **perspectiva localizada de seus contextos**, ao **diálogo cogerativo** e ao **(re)design colaborativo de textos/propostas pedagógicas**, sem que tais categorias tenham uma ordem necessariamente cronológica, posto que mantêm entre si uma relação dialética.

As/os docentes se consideravam pouco preparadas para a transição ao ensino remoto, visto que não tinham (ou pouco tinham) formação para o contexto que se

apresentou devido à pandemia. Nota-se que o ensino remoto emergencial, tal qual aconteceu, esteve longe de se apresentar como a melhor saída para a educação em línguas e tecnológica. No entanto, como ensino emergencial para a preservação de vidas no momento pandêmico foi a saída encontrada pelas/os diferentes agentes da educação. Ele foi implementado apressadamente para as/os docentes que não tiveram tempo hábil de formação, tampouco foi fácil para as/os discentes que encontraram dificuldades de ordem socioeconômica e com os diferentes letramentos para participar de forma mais efetiva das aulas. Contudo, percebemos que o ERE acelerou a necessidade de buscar alternativas para a educação *com e para* as tecnologias digitais, pois permitiu uma maior percepção das/os docentes agentes da pesquisa sobre os contextos nos quais estão inseridas/os e suas necessidades sociais.

A partir de novas percepções e da cocriação de saberes, as docentes puderam chegar à sua ressignificação de práxis discutidas neste capítulo. Na perspectiva das/os professoras/es, os encontros foram essenciais na mudança de sua visão crítica quanto à educação em línguas *com e para* as tecnologias digitais e quanto a potência de uma experiência de colaboração, visto que esta se apresenta como uma alternativa favorecedora na construção de novos saberes. Ademais, as/os professoras evocaram como muito importante a aquisição de seus diferentes letramentos digitais, visto que no início da experiência formativa, elas/eles afirmaram sentir falta de mais formação *com e para* o uso das tecnologias digitais na educação. Observa-se isso nos relatos das/os professoras/es ao refletir sobre o percurso formativo em suas narrativas finais e/ou encontro de *feedback*.

*Esses encontros, eles foram fundamentais também para me ensinar novos recursos, novas ferramentas para usar nas salas de aula virtuais e trabalhar de forma colaborativa com os outros professores, criar projetos. Criar o design de uma atividade realmente foi muito enriquecedor porque cada professor vê de uma forma. As nuvens de palavras, os aplicativos para a gente fazer quizz, por exemplo, os jogos que a gente viu no último encontro, então tudo isso traz uma inovação. Traz uma inovação no nosso estilo de dar aula, isso me motivou na verdade a querer buscar até novos aplicativos e outros recursos para eu poder incluir nas minhas aulas. A perspectiva crítica do ensino de francês, ela mudou também, de acordo com as conversas e as reflexões até que a gente teve no último encontro (BÁRBARA, NARRATIVA FINAL, 14/08/2020).*

*[O percurso formativo] foi apropriado neste contexto, pois além de excelente, propiciou em cada encontro a troca de experiências que me motivaram a estudar para aplicar o que aprendia em minhas aulas. Nos encontros pude perceber que preciso ainda mais me adaptar a era tecnológica, pois alguns sites e aplicativos tenho dificuldades de trabalhar. Em relação aos textos discutidos, os que li, trouxeram uma realidade nova para a prática docente (CAMILA, NARRATIVA FINAL, 17/12/2020).*

*Foi realmente assim uma mudança de paradigma, aprender realmente como usar a Internet a favor, usar as ferramentas on-line para trabalhar. Eu não tinha tido ainda essa experiência tão intensa ainda, então foi muito bom. Eu agradeço a oportunidade, agradeço o convite no meio de um momento tão crítico, a gente conseguir tirar tanto aprendizado (CAROLINE, ENCONTRO DE FEEDBACK, 13/08/2020).*

*[A formação] veio no momento importantíssimo porque era o momento certo, ideal para aprender esses novos recursos, ter esse tempo e esse espaço para refletir [...] e foi assim um lugar para respirar, para falar sobre esses receios, um lugar de aprendizagem e de autorreflexão, de reflexão coletiva. Para mim, foi muito importante. Até hoje, a cada semana vou usando um recurso novo que aprendi e tentando repensar isso, esse recurso com um ensino que seja crítico. Os textos que nós lemos ao longo do curso foram muito importantes, me fizeram repensar o ensino, aquilo que eu vinha fazendo [...] Em colaboração com as nossas colegas, nós pensamos em uma atividade, em um projeto, uma tarefa trazendo a discussão sobre gênero e raça [...] Para mim foi isso, porque são duas coisas que eu gosto muito de discutir as questões sociais, gosto de tecnologias e gosto de ensinar francês. Então foi como se tudo se conectasse e resultasse nesse novo fazer pedagógico. (ELISABETE, ENCONTRO DE FEEDBACK, 13/08/2020).*

*Eu sou extremamente grato a vocês que eu já conhecia, mas reencontrei aqui, e a Tatiana pelo convite, por despertar em mim sobretudo esse interesse em pesquisar, ler, pensar, refletir, questionar porque foi muito isso que a gente que encontrou aqui. Eu acho que sempre que a gente ia pesquisando em casa alguns recursos, a gente vinha fazendo algumas coisas novas, ferramentas, jogos, instrumentos para a avaliação, análise, ensino. Só que é difícil aprender isso sozinho e quando a gente chegava aqui na quinta-feira à tarde e ouvir o colega dizendo que passou pela mesma dificuldade, pelo mesmo problema, que ficou não sei quantas horas tentando fazer algo. Ao ver ali que os nossos problemas eram iguais, a gente percebia que não estava num barco sozinho, que todos nós estávamos se não no mesmo barco, mas na mesma tempestade. (GUSTAVO, ENCONTRO DE FEEDBACK, 13/08/2020).*

As diferentes falas das/os professoras/es demonstram como o espaço para leituras, discussão, interação e negociações foi profícuo para nossa formação e

construção de novas inteligibilidades e saberes. As/os professoras evocaram o que lhes foi importante, citando também os seus letramentos e aprendizagem de novos recursos como relevantes. Evocaram a perspectiva crítica do ensino do francês e o despertar para ler, pesquisar, melhorar suas práxis. Desse modo, percebemos que quando trazemos à discussão letramento digital crítico, pensando em formas de melhorar nossas práxis e possibilitar a transformação de nossas/os estudantes acabamos também por transformar-nos. Nesse sentido, percebo muita coerência na fala de Josso (2014), segundo a qual

[...] um dos principais objetivos educacionais do letramento crítico é desenvolver práticas educacionais que mostrem aos sujeitos (inclusive aos professores) que eles podem sempre aprender, e principalmente aprender uns com os outros, como tanto insistiu Paulo Freire e como costumam acentuar os educadores que defendem práticas inovadoras (como DOUGHERTY, 2013; FISCHER, 2011; PACHECO, 2012). Esse duplo reconhecimento (de que somos todos capazes de aprender constantemente, e aprendemos nas interações sociais) é fundamental para que os sujeitos se “emancipem” em meio às relações de poder, se apoderem dos saberes, sejam “críticos” e se posicionem de maneira situada, contingencial, conforme entendido pelo letramento crítico (JOSSO, 2014, p. 141).

A ressignificação de práxis mais significativa, a meu ver, foi essa que operou diretamente na capacidade agêntica das/os professoras/es, modificando sentidos, ensinando-as/os a estar sempre abertas/os a aprender, colaborar, cocriar saberes, metamorfoseando-se sempre que necessário e possível. As/os professoras/es se mostraram abertas/os a se formarem colaborativamente durante todo o nosso percurso formativo. Foi um constante e acelerado processo de transformação de sentidos, a fim de trazer melhorias para seus contextos em um momento tão cheio de percalços, como o da pandemia. Percebia-se, encontro após encontro, o desenvolvimento de sua agência, compreendendo agência “como *processo* e não como uma capacidade inata do ser humano” (HIBARINO, 2018, p. 67).

O percurso formativo foi apenas uma das experiências de formação das/os professoras/es, mas contribuiu para sua ressignificação de práxis com as tecnologias digitais. Isso se deu pela disposição das/os docentes em ler, refletir, compartilhar, aprender, negociar e colaborar umas/uns com as outras/os. Podemos depreender de seus diferentes discursos que o percurso formativo durante nossos encontros agiu



como um meio de fomentar o desenvolvimento de sua agência, lembrando que agência

[...] é vivida, (re)construída, exercida de diferentes formas, em diferentes momentos, por isso a ênfase na temporalidade. Assim sendo, agência é prática complexa, situada e relacional, tendo em vista que os sujeitos podem assumir diferentes orientações simultâneas, voltando-se ora para o passado, ora para o presente, ora para o futuro, sendo capazes de transformar e reconstruir suas relações no espaço no qual estão inseridos (HIBARINO, 2018, p. 67).

Ademais, o percurso formativo, como dissera Elisabete, “foi assim um lugar para respirar” (ENCONTRO DE FEEDBACK, 13/08/2020), não só para elas/elas, mas também para mim como professora-pesquisadora em formação e mediadora dos encontros. Aprendemos, dialogamos, dividimos anseios e construímos possibilidades para nossos contextos juntas/os, pois a verdade é que educação nunca foi sobre traçar percursos sozinhas/os. Ela se faz no plural. No próximo capítulo, discorro sobre nossas negociações e interações em torno de língua(gem) e de que modo tais negociações e interações reconstruíram o olhar crítico das/os docentes frente à língua que ensinam, conforme pergunta do eixo temático formação colaborativa.

#### 4 VIVER, PENSAR E (RE)CRIAR JUNTAS/OS: NOVOS OLHARES SOBRE A LÍNGUA QUE ENSINAMOS

*“Como o desejo, a língua rebenta, se recusa a estar contida dentro de fronteiras. Fala a si mesma contra a nossa vontade, em palavras e pensamentos que invadem e até violam os espaços mais privados da mente e do corpo. ”*

(hooks)<sup>26</sup>

Nesse capítulo, discuto sobre o eixo formação colaborativa. Entendo que os dois eixos da pesquisa andam juntos e dialogam entre si, de modo que organizar as diversas interações e textos não foi tarefa simples. Mas entendo que separá-los em diferentes capítulos trará uma melhor organização das temáticas dos eixos e das categorias discutidas. Desse modo, a fim de discutir a pergunta de pesquisa do eixo formação colaborativa, fiz uma nova seleção dos discursos a fim de abordar aspectos referentes à língua(gem) e formação colaborativa.

Durante o percurso formativo, evocamos muitas vezes as ideologias de língua(gem) e nossas histórias de vida. Mediei esse tipo de discussão a fim de que pudéssemos ter claras as ideologias que nos permeavam, entendendo que tais ideologias orientavam nossas práticas. A respeito das histórias de si, objetivamos nos entender como seres construídos sócio-histórico-culturalmente, posicionados e perpassados pelas vivências nos nossos diferentes momentos formativos.

Assim, primeiramente, apresento as ideologias de língua(gem) das/os professoras/es no início da pesquisa. Em seguida, abordo o eixo formação colaborativa e as (de)colonialidades. Passo, enfim, para a discussão dos movimentos de interação na reconstrução do olhar crítico em relação à língua(gem) por parte das/os docentes agentes desta pesquisa, a fim de discutir a seguinte pergunta de pesquisa do eixo formação colaborativa: **que movimentos na interação entre as/os professoras/es agentes da pesquisa são motivadores da (re)construção do olhar crítico frente à língua que ensinam?**

---

<sup>26</sup> (hooks, 2013, p. 223)

Ressalto que para a construção deste capítulo, usei os textos presentes no questionário de partida, nos encontros formativos, no encontro de feedback e na narrativa final.

#### **4.1 Ideologias de língua(gem) das/os professoras no início da pesquisa**

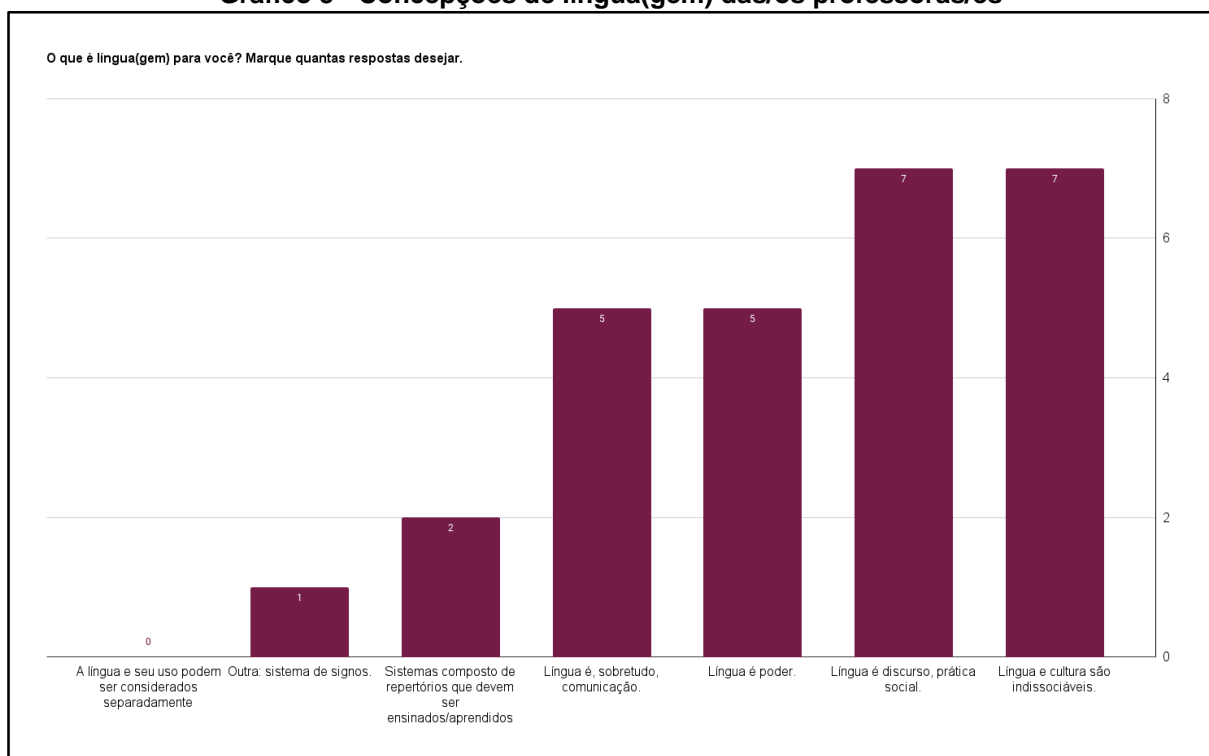
Desde o início de nosso percurso formativo, postulei que seria importante haver discussões que contemplassem a centralidade da língua(gem) nas diversas relações e a importância da percepção das ideologias que nos guiavam. Tais ideologias motivam consciente ou inconscientemente nossas práxis como sujeitos construídos sócio-cultural-historicamente e “são importantes para a análise social porque não tratam apenas língua. Elas examinam e promovem conexões entre linguística e fenômenos sociais” (GAL, 1998, p. 448)<sup>27</sup>. Por tais razões, no questionário de partida, decidi inquirir as/os professoras/es a respeito das formas pelas quais concebiam língua(gem). Uma das perguntas era em caixa de seleção com cinco opções de resposta sobre as concepções de língua(gem) que cada docente considerava mais coerentes. Tais opções figuram no Gráfico 5 a seguir. Além dessas cinco opções, havia uma última aba nomeada “outra”, na qual as/os professoras poderiam acrescentar uma nova concepção.

Somente uma opção foi acrescida pelo professor Gustavo. Nessa opção, o professor disse postular língua(gem) como sistema de signos. Sobre as demais respostas, todas/os as/os professoras/es disseram considerar a língua(gem) como discurso, língua(gem) como prática social, língua(gem) e cultura como indissociáveis. Sandra e Gustavo disseram também considerar língua(gem) como um sistema composto de repertórios. As/os professoras/es Ana Júlia, Bárbara, Sandra, Priscila e Elisabete marcaram conceber que língua é, sobretudo, comunicação. Por fim, cinco professoras/es consideraram que língua é poder, são as/os docentes Bárbara, Caroline, Gustavo, Elisabete e Juliana.

---

<sup>27</sup> Do original: *Ideologies of language are important for social analysis because they are not only about language. They envision and enact connections between linguistic and social phenomena* (GAL, 1998, p. 448).

Gráfico 5 - Concepções de língua(gem) das/os professoras/es



Fonte: Questionário de partida realizado pelo *Google* Formulários

Uma/um mesma professor/a apresentou concepções múltiplas e concorrentes de língua(gem). Tal fato já fora debatido por Gal (1998), a autora apontara que as ideologias de linguagem são múltiplas. Segundo ela, “mesmo em pequenas comunidades vizinhas, ideologias sobre as línguas são várias e podem ser contraditórias” (GAL, 1998, p. 447)<sup>28</sup>. Essas ideologias são construídas de acordo com o contexto sócio-histórico-cultural do sujeito (BASTOS, 2019; KROSKRITY, 2004). Suas diferentes vivências e experiências “influenciam como concebe ideias sobre a linguagem” (BASTOS, 2019, p. 47)<sup>29</sup>.

Como faz Bastos (2019), chamarei as diferentes falas concernentes à língua(gem) como ideologias da linguagem. Além disso, como o citado o autor, discutirei as ideologias tradicionais/modernas e as ideologias críticas/decoloniais de linguagem, tentando, contudo, não dicotimizá-las. Desse modo, as ideologias de linguagem tradicionais/modernas são aquelas que

<sup>28</sup> Do original: [...] *even in small face-to-face communities ideas about language are various and can be contradictory* (GAL, 1998, p. 447).

<sup>29</sup> Do original: [...] *the speaker's social experiences influence how he/she conceives ideas about language* (BASTOS, 2019, p. 47).

[...] se alinham com o pensamento positivista, colonial e eurocêntrico. Essas ideologias compreendem as línguas como tendo uma versão padrão, monolítica, pertencente a uma comunidade específica. Além disso, essas ideologias não vinculam a linguagem ao poder e afirmam que o propósito da linguagem é simplesmente a comunicação. Ideologias críticas/decoloniais de linguagem, no entanto, são ideologias que questionam a tradição moderna nos estudos da linguagem. [...] Ideologias críticas/decoloniais também destacam como a linguagem pode ser usada para expressar poder e hierarquizar as pessoas (BASTOS, 2019, p. 48-49)<sup>30</sup>.

Nesse primeiro momento, percebi ideologias de linguagem tradicionais/modernas nas respostas de quase todas/os as/os professoras/es, à exceção de Juliana, como aponta as respostas no Gráfico 5. Entendendo que respostas com opções fechadas nem sempre configuram a real posição das/os respondentes, fiz também perguntas de respostas abertas no questionário sobre o modo como enxergavam a língua francesa enquanto língua de ensino e aprendizagem. Nessas respostas, as/os professoras/es apresentaram também perspectivas variadas e contraditórias. As respostas que apontavam para ideologias tradicionais/modernas da linguagem podem ser vistas nos textos de Camila, Caroline e Bárbara. Camila demonstrou em seu texto aspectos que remetiam tanto ao paradigma de língua como sistema e língua e cultura como associadas. Por sua vez, Caroline trouxe aspectos referentes à sonoridade e sutilezas da língua que apontam igualmente para o seu caráter sistêmico.

*A língua francesa que **explora o tanto a parte sintática quanto a semântica da língua latina**, e ensiná-la, é levar o conhecimento além das estruturas gramaticais, pois norteia **a riqueza da língua nos aspectos culturais**. É uma língua rica (CAMILA, QUESTIONÁRIO DE PARTIDA, 05/05/2020, grifo da autora).*

*Uma língua muito rica, **cheia de sutilezas e com uma sonoridade única**. Um desafio no início da aprendizagem, mas que vai tomando corpo ao longo do estudo (CAROLINE, QUESTIONÁRIO DE PARTIDA, 06/05/2020, grifo da autora).*

---

<sup>30</sup> Do original: *I call traditional/modern language ideologies those that align with positivist, colonial, and Eurocentric thought. These ideologies comprehend languages as having a Standard, monolithic version, belonging to a specific community. Also, these ideologies do not link language to power and claim that the purpose of language is simply communication. Critical/decolonial language ideologies, however, are ideologies that question the modern tradition in language studies. [...]. Critical/decolonial ideologies also high light how language can be used to express power and hierarchize people.*

Em relação ao mesmo tema, Bárbara disse se sentir insegura com relação às expressões da língua, se essas ainda eram atuais, tendo em vista a “comunicação da vida real”, evocando assim a perspectiva de língua(gem) como comunicação.

*Eu vejo um caminho favorável para os que estão na trilha da aprendizagem, por causa da raiz latina e a língua em si abrir muitas oportunidades profissionais e pessoais para os que a estudam. Como língua de ensino, **ela me traz certa insegurança**, por se tratar de uma língua... ela é viva, então o estudo nunca cessa. Não tem uma semana que não **me questiono se a minha forma de ensinar é a mais atual ou se as expressões que ensino são ainda correntes. Se existe um abismo muito grande entre o que os alunos vêm nos manuais e o que realmente se passa na comunicação da vida real** (BÁRBARA, QUESTIONÁRIO DE PARTIDA, 20/06/2020, grifo da autora).*

As percepções de língua(gem) como sistema de signos e língua(gem) como comunicação remetem a uma dualidade da língua(gem) em seus contextos de fala e escrita. Ela as dicotomiza “com separação entre forma e conteúdo, separação entre língua e uso e toma a língua como sistema de regras, o que conduz o ensino de língua ao ensino de regras gramaticais” (MARCUSCHI, 2020, p. 28). Além disso, postula valores intrínsecos aos signos e passa a mensagem de que a/o professora/professor é aquela/aquele que domina o conteúdo e deve tudo saber.

Essa ideologia se reflete na insegurança da professora quando expressa uma inquietação muito ligada à perspectiva da língua como comunicação. Nessa ideologia, o professor deve ser quem

[...] domina o conteúdo de sua disciplina e sabe transmiti-lo ao aluno  
 [...] o professor deve ensinar o funcionamento comunicativo da língua, sua adequação aos contextos imediatos de uso em que o aluno poderá necessitar das estruturas linguísticas (JORDÃO, 2013, p. 75).

Ademais, essa difusa perspectiva pode trazer consigo a idealização da/o falante nativa/o, gerando um sentimento de inferiorização frente a essa/e falante idealizada/o e à língua que ensina, ainda que as/os docentes sejam falantes devidamente capazes. Percebe-se que a perspectiva de língua como comunicação é um paradigma presente na maioria das/os professoras/es, considerando as respostas no Gráfico 5 acima.

A respeito da idealização da/o falante, Mastrella-Andrade (2019) alerta que a visão da/o nativa/o como aquela/e que possui a legitimidade para legislar sobre a língua é uma posição com traços de colonialidade e ainda mantida no ensino de inglês. Em suas palavras,

a colonialidade tem sido exercida e mantida de maneiras bastante visíveis, sobretudo através da epistemologia do falante nativo, à qual a produção de livros didáticos, de preparação para ensinar, de usos da língua, de metodologia, de política linguística, de currículo, de agenda de pesquisas etc. são insistentemente atreladas (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 15). Como consequência, os saberes e as necessidades locais são invisibilizados; uma opção decolonial, portanto, busca escutá-los, não os entendendo como inexistentes (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2019, p. 4).

Em geral, a/o nativa/o de prestígio ainda é o pertencente ao norte eurocêntrico e epistemológico, isso se explica pelo colonialismo do saber (B. SANTOS, 2019; MIGNOLO, 2014), visto que “as epistemologias do Norte concebem o Norte epistemológico como sendo a única fonte de conhecimento válido” (B. SANTOS, 2019, p. 25). Muitas das formações que recebemos são, preponderantemente, do Norte epistemológico (que não corresponde necessariamente ao norte geográfico), sejam através de cursos presenciais e/ou *on-line* propostos pelas diferentes instâncias de difusão da língua ou de nossas buscas pelos sempre consagrados saberes do Norte. Isso acaba por reforçar e naturalizar a visão da/o falante ideal como aquela/e cuja cultura merece ser unicamente desvelada e revelada às/aos nossas/os estudantes. A professora Elisabete evidenciou essa impressão em seu discurso em resposta a mesma pergunta

*Observo que mesmo dentro de diferentes perspectivas, o ensino e aprendizagem da língua francesa prima pela aprendizagem e discussão da cultura francófona (literatura, história, geografia, artes, gastronomia, música, cinema e suas diferentes expressões). Para mim é positivo em comparação às outras LEs, porém na maioria das vezes **a cultura francófona trabalhada ainda é europeia**. Mesmo em nossa formação, durante a graduação, a cultura europeia está no centro do curso. Não temos muitas disciplinas que foquem na cultura francófona africana ou americana. (Elisabete, QUESTIONÁRIO DE PARTIDA, 15/05/2020).*

Há nesse relato uma preocupação de representação das diversas culturas da língua francesa e uma visão dos diferentes aspectos culturais da língua adicional

como fundamentais à educação em línguas. Cabe lembrar que valorizar outras culturas e saberes, que são tidos como não válidos, pois pertencem a “sujeitos ausentes” (B. SANTOS, 2019, p. 19), é “condição imprescindível para identificar e validar conhecimentos que podem contribuir para reinventar a emancipação e a libertação sociais” (B. SANTOS, 2019, p. 19). A valorização de outros povos em nossas aulas pode trazer essa reinvenção da vida social e naturalizar o espaço do diferente, uma vez que permite o vislumbre de outras culturas e pessoas, nas quais muitas/os de nossas alunas/os podem se ver representadas/os.

A professora Juliana declarou perceber na educação em línguas esse espaço de inserção e de emancipação de pessoas através do acesso a espaços de poder, também denotando ideologias críticas/decoloniais de linguagem. Ela disse enxergar “o ensino e a aprendizagem da língua francesa como uma possibilidade de inserção cultural e linguística dos indivíduos que a aprendem e a ensinam, além de acesso a espaços de poder” (JULIANA, QUESTIONÁRIO DE PARTIDA, 10/05/2020).

No mesmo sentido, o professor Gustavo afirmou conceber a importância da língua adicional para empoderar, visto que vivenciou transformações de seu contexto de vida possibilitadas pela aquisição de uma nova língua.

*A língua adicional pode trazer grandes contribuições socioeconômicas para seus aprendizes. Assim como esta língua teve uma força transformadora em minha vida, acredito (e sou testemunha ocular) de que ela pode transformar a vida de diversos outros jovens oriundos da periferia (GUSTAVO, questionário de partida, 15/05/2020).*

Todas as/os professoras/es afirmaram perceber língua e cultura como indissociáveis. Nesse sentido, Ana Júlia também se pronunciou no questionário de partida, afirmando que “a língua francesa é riquíssima tanto culturalmente quando linguisticamente, o aprendizado da língua francesa significa ampliar a visão de mundo” (ANA JÚLIA, QUESTIONÁRIO DE PARTIDA, 22/05/2020). As ideologias apresentadas nas respostas das professoras Ana Júlia, Elisabete e Juliana, bem como as do Gráfico 5 acima sobre língua e cultura, parecem andar em consonância com as concepções pós-estruturalistas de língua(gem), na qual língua(gem) e cultura são indissociáveis, como explica Jordão (2006).

É preciso enfatizar essa relação entre língua e cultura já que, dentro de uma visão pós-estruturalista e mais especificamente foucaultiana



de discurso, sempre que se ensina língua se está ensinando cultura, uma vez que cultura é concebida não apenas como os costumes socialmente instituídos, transmitidos e partilhados, mas principalmente como conjuntos de procedimentos interpretativos construídos socialmente, estruturas de pensamento que possibilitam e legitimam determinadas interpretações (e excluem possibilidades de elaboração de outras). [...]. Nessa visão, não há como recomendar ao professor de línguas que trabalhe com cultura em sala de aula, pois ele estará sempre trabalhando com cultura, mesmo que não a tematize – língua e cultura são indissociáveis, e não apenas por uma questão de vontade: ambas são procedimentos interpretativos arbitrários e socialmente constituídos e legitimados, interdependentes e mutuamente influenciadores (JORDÃO, 2006, n.p.).

A concepção de língua e cultura como indissociáveis está presente nas ideologias de todas as professoras/es, bem como a concepção de língua como poder (PENNYCOOK, 2009). Nota-se igualmente que o mito da linguagem como comunicação (HARRIS, 2002) permanece fortemente presente nas visões das/os professoras e nos diferentes discursos. Harris (2002) aponta que esse mito tem mais de dois mil anos de história, por isso é um paradigma tão difícil de romper.

Muitas/os das/os professoras/es da pesquisa possuíam ideologias conflitantes, como aponta o estudo de Gal (1998) a respeito de ideologias de língua(gem) de diferentes falantes pelo mundo. As nossas discussões em torno de tais ideologias tinham o objetivo de nos fazer refletir sobre as formas pelas quais elas influenciavam as práticas de cada uma/um. Por considerar que a localização das ideologias que nos guiam são importantes para uma pesquisa na área de CALL, que estuda língua(gem) e tecnologias digitais, trouxe tal localização no início deste capítulo.

A percepção das diferentes ideologias de língua(gem) que formavam as/os professoras/es agentes da pesquisa traziam novos contornos e compreensões para as discussões. Desse modo, elas/eles podiam melhor compreender os processos que as formaram. Tal percepção se deu sobretudo dialogicamente. Cada encontro suscitava novos entendimentos e ressignificações que só foram possíveis graças à formação colaborativa. Na próxima seção, discuto sobre formação colaborativa e (de)colonialidades.

## 4.2 Formação colaborativa e (de)colonialidades

Para a construção de uma sociedade mais justa e práxis docentes transformadoras, a colaboração e a ecologia dos saberes nos ajudam a pensar em alternativas para o mundo diverso e plural em que vivemos. Professoras/es, estudantes, pais, mães, universidade podem trabalhar em parceria e colaboração para esses objetivos. Nas palavras de Silvestre:

Nota-se, então, que o mundo contemporâneo nos convida a enxergá-lo em sua plenitude de cores e não mais de modo monocromático, ou seja, a vislumbrar os diversos saberes que constroem nosso mundo, como proposto pela ecologia de saberes (SILVESTRE, 2016, p. 21).

O percurso da docência é marcado por um processo de cocriação de saberes quando se há espaço para isso nas diferentes esferas formativas. Podemos construir saberes com professoras/es com as/os quais estudamos nos nossos múltiplos trajetos de formação. Somos, igualmente, formadas/os na medida que interagimos com colegas docentes, estudantes, leituras. Comungando com essa perspectiva, o professor Gustavo se manifestou afirmando ter aprendido

*[...] a dar aula sendo aluno, observando o colega dar aula, observando os meus professores. [...]. Então, essa percepção, a gente ter esse olhar de conseguir captar o que nos foi dado, o que nos ofertado e ressignificar, transformar esse sentido, esse significado. Não é só esse ensino formal que nos permite aprender alguma coisa. Mas situações do dia a dia, da vida (GUSTAVO, ENCONTRO 5, 30/07/2020).*

Em consonância com tal visão, Skliar (2012) enuncia que o processo de formação é “cheio de encontros e desencontros com pessoas concretas, com textos, com palavras ditas, com silêncios, com ações, com instituições” (ESTEBAN; SAMPAIO; SKLIAR, 2012, p. 312). A formação docente, portanto, não se restringe à universidade. Com efeito, as identidades da/o docente são formadas nos diferentes percursos e experiências acadêmicas, profissionais e de vida, posto que “o conhecimento adquirido nos cursos de formação e as experiências em diferentes contextos de ensino-aprendizagem moldam a maneira como os professores pensam e constroem suas práticas” (VIEIRA ABRAHÃO, 2012, p. 459).

Transformações da educação podem ser alcançadas no trabalho colaborativo no qual se respeita as diferentes vozes *da* e *na* escola. É na perspectiva local que se pode construir caminhos que atendam necessidades e demandas situadas (PENNYCOOK, 2009; SILVESTRE, 2016). Ou seja, em uma perspectiva epistemológica suleada que possa “permitir que os grupos sociais oprimidos representem o mundo como seu e nos seus próprios termos, pois apenas desse modo serão capazes de o transformar de acordo com suas próprias aspirações” (B. SANTOS, 2019, p. 17). Essa perspectiva suleada na formação docente é, portanto, colaborativa, por isso relacional, dialógica e contingencial. Nesse sentido, em uma formação colaborativa, não há espaço para estabelecimento de hierarquias, ao contrário, há

[...] valorização e reconhecimento do outro, num conceito de alteridade, (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1999), segundo o qual o sujeito toma consciência de si mesmo a partir da consciência que possui do outro, em uma relação dialética, em uma via de mão dupla, onde quem ensina aprende e quem aprende ensina; ou seja, na colaboração questionam-se as hierarquias, a fim de se romper com os distanciamentos e produzir conhecimento localmente significativo (AUDI; PASSONI, 2016, p. 145).

Esse ambiente de ressignificação de hierarquias e de dialogicidade permite as negociações contínuas necessárias ao processo colaborativo. A esse respeito, ao definir seus entendimentos sobre formação colaborativa e fazer a análise sobre a nossa formação, Elisabete afirmou entender que formação colaborativa é

*[...] essa questão da troca, da validação dos diversos saberes tanto os saberes dela [Tatiana] quanto os nossos saberes, da reflexão sobre tudo isso e desse momento de colocar em prática, em grupo aquilo que a gente vai descobrindo, foi descobrindo ao longo do curso. Nesse sentido, eu creio que houve formação colaborativa nessa troca de saberes, nessa validação de saberes e nessa reflexão, transformação dos saberes que a gente já tinha com os novos saberes que nós fomos adquirindo ao longo do curso, que resultou em uma nova postura pedagógica, em um novo fazer pedagógico (ELISABETE, ENCONTRO DE FEEDBACK, 13/08/2020).*

Esse novo fazer pedagógico evocado pela professora a respeito da formação colaborativa, se manifestou também na ruptura de certas colonialidades. Em uma das negociações durante o segundo encontro, Camila, Elisabete e Juliana discutiram a

respeito das colonialidades que enxergavam nos livros didáticos. O questionamento se deu em um diálogo cogerativo (ROTH; TOBIN, 2002), onde as professoras refletiam e discutiam em pequenos grupos em torno de suas práxis e da leitura sugerida.

Em um dado momento, Elisabete começou a questionar a tendência que enxergava na orientação eurocêntrica das aulas de francês. Ela considerava como primordial o olhar crítico frente ao livro didático de modo a contemplar a diversidade de outros povos falantes da língua e permitir espaços de representação dessa diversidade. Na interação, Camila se deu conta de tal aspecto e via que era necessário haver mudanças.

***A gente do francês fica muito com aquela questão da cultura europeia, a gente não tem essa difusão dos outros países francófonos. A gente mesmo que tem que começar a mudar essa realidade. Porque os nossos livros, como vêm todos de lá, vêm da França, a gente está muito inserido naquilo dali (CAMILA, ENCONTRO 2, 25/06/2020, grifo da autora).***

Elisabete continuou sua constatação, evidenciando a necessidade dessa representação de culturas diversas, haja vista que a língua adicional é um espaço de criação de sentidos e identidades. A docente conclamou uma postura crítica frente ao que se recebe no material didático, num movimento de *redesign*.

*Na aprendizagem da língua estrangeira, o aluno também vai construindo uma nova identidade com as novas aquisições e confrontos que ele vai tendo. Nessa questão desses conflitos, ali no livro dele, só tem aquela cultura europeia. Mas a gente pode usar aquele documento e trazer as outras culturas até de forma crítica [...]. No livro didático, vem muito França, Europa, que são bem distantes da nossa realidade [...]. Como trabalhar nessa sala de aula com as outras realidades francófonas? A gente tem francófonos no nosso continente americano, na África... E às vezes são culturas que a gente não conhece tanto se a gente seguir o livro didático, [...], talvez sim estudar, mas trazer também as outras realidades e a realidade desse aluno, para a construção da identidade dele. A identidade é algo que está sempre em construção, em reconstrução. Pessoalmente, eu acho que a aquisição de língua estrangeira, a francesa no caso, colabora muito com isso (ELISABETE, ENCONTRO 2, 25/06/2020, grifo da autora).*

Em consonância com as demais docentes, Juliana acrescentou a importância de abertura para a mudança e o reposicionamento do que está posto, enunciando que

nos cabe, como docentes, o papel crítico das escolhas de textos que mostrem outras realidades.

*Os livros [...] ainda tem muitos baseados nessa cultura europeia, em realidade social diferente da dos alunos. Enfim, uma série de questões que compete a gente ir atrás para complementar, muitas vezes com outros documentos, outros aportes, quer sejam tecnológicos ou não para complementar essa formação. Porque se não, os meninos ficam só na questão europeia. [...] como eles vem de lá, fatalmente, eles vão trazer essa visão. Mas começa a mudar, eles estão tendo um pouco mais de preocupação com isso. De qualquer forma, acho que **cabe a nós fazer esse complemento, de mostrar esse outro lado da moeda**, digamos assim. Essa realidade francófona fora da Europa e **trazer para a identidade deles, transpor esses temas, seja de gênero, seja racial, seja nesses âmbitos. Trazer esses temas para a realidade daqui e na língua estrangeira, que é um enriquecimento bem interessante** (JULIANA, ENCONTRO 2, 25/06/2020, grifo da autora).*

As professoras perceberam colonialidades no material didático que utilizavam. Tais textos produzidos pelas docentes nessas interações evidenciaram que quem detém o poder de representar, dispõe também do poder de definir e determinar identidade (MIGNOLO, 2004). Por isso, Elisabete postulou outras representações em nossas aulas e as três docentes reclamaram que tais representações sejam trazidas por nós docentes, em um movimento de *redesign*. Para isso, a abertura no currículo e as possibilidades de transgressões se fazem necessárias (BORGES; LOPES, 2015).

Borges e Lopes (2015) evidenciam que a formação que se espera nunca estará pronta. Não há, assim, sentido em desejar importar receitas e impor decisões que não conversem com a realidade da escola. A formação não está pronta tampouco o sujeito o está (BORGES; LOPES, 2015), dado que vive em constante processo de transformação e formação de identidades (HALL, 2006), como bem observado por Elisabete no excerto acima. Assim, cumpre-se agregar os conhecimentos dos diferentes sujeitos envolvidos no processo de produção de saberes científicos. Respeitando a ecologia dos saberes (B. SANTOS, 2019), na qual há “produção de saberes novos, híbridos, e também, novos modos de articular diferentes conhecimentos, reconhecendo sua incompletude e parcialidade mútuas” (B. SANTOS, 2019, p. 199). Desse modo, trilha-se um percurso que pode romper com

colonialidades presentes na educação, compreendendo as/os diferentes agentes da educação como produtoras/es de saberes.

O diálogo entre estado, universidade, escola e outras instâncias da sociedade pode criar espaços profícuos para uma educação que transforma. Deve ser questionada a posição histórica de criticar sistematicamente a escola pública e seus profissionais na tentativa de desqualificar o trabalho produzido, eximindo-se de responsabilidades e impondo apenas metas e resultados. Essa postura intenciona criar subclasses e hierarquizar saberes, aumentando desigualdades na medida que distancia as lutas por uma educação transformadora. Mignolo pondera que “a chave é não esquecer que a universidade e instituições semelhantes não possuem o monopólio do saber”<sup>31</sup> (MIGNOLO, 2014, p. 65). O saber da vida, vivenciado pelos sujeitos em suas práxis, desenha caminhos para a transformação, pois como bem lembra Mignolo este saber “sobrepasa sempre o saber das instituições” (MIGNOLO, 2014, p. 65).

O contexto da pandemia em 2020, revelou novos contornos e conhecimentos produzidos na escola, na universidade e pelos diferentes sujeitos que compõem essas instituições. Estes tempos demandaram uma acentuada necessidade de parceria e colaboração entre as diferentes instâncias e pessoas que influenciam a educação de crianças, jovens e adultas/os. Uma série de desafios foram trazidos ao Estado, à escola, à universidade, às/aos professoras/es, mães, pais e estudantes. Com relação às/aos docentes, foi necessário se adaptar e aprender modos de mediar suas aulas com as tecnologias digitais. Várias/os seguiram uma rotina exaustiva de cursos para que pudessem aprender aspectos instrumentais do ensino mediado por tecnologias digitais. Muitos discursos foram produzidos nesse cenário.

Houve pais e mães que se diziam não remunerados para ensinar seus filhos e filhas, porquanto necessitaram se envolver de uma forma mais efetiva no processo de ensino e aprendizagem de seus filhos e filhas, outras/os que se sobrecarregaram com as demandas laborais, domésticas e de acompanhamento dos estudos de suas/seus filhas/os. Muitas/os estudantes que não estavam adaptadas/os ao uso das tecnologias digitais para aprendizagem, outras/os não possuíam nem mesmo conexão e/ou

---

<sup>31</sup> Do original: *La clave aquí es no olvidar que la universidad e instituciones semejantes no tienen el monopolio del saber. El saber de la vida sobrepasa siempre el saber de las instituciones.*

dispositivos tecnológicos de acesso às aulas remotas. Diversas/os professoras/es que não se sentiam preparadas/os para tal cenário, mas se esforçaram para oferecer uma educação não segregadora, como apontado no capítulo três.

Sobre tais circunstâncias, marcadas por desigualdades sociais e ausência de formação *para* e *com* as TD de vários sujeitos, muita pressão recaiu sobre as/os docentes. Mas também um debate profícuo emergiu nos diferentes meios (políticos, midiáticos e sociais) que se referia à participação efetiva do Estado, mães, pais, responsáveis no processo de formação/desenvolvimento das/os estudantes e a consequente necessidade de maior investimento na educação para diminuição de desigualdades<sup>32</sup>.

Apesar de toda discussão que se levantou, o desafio e as demandas sobre as/os professoras/es seguiram, na minha visão, desproporcionais, tendo em vista a responsabilidade do Estado em apoiar e dar suporte para docentes e estudantes. Às/aos docentes, couberam diversas problemáticas, tais como: de que modo mediar e se reinventar em tal contexto? Quais estratégias para incluir estudantes que não possuem condições socioeconômicas para estudar remotamente a língua adicional?

No capítulo três, vimos que as respostas foram variadas e não constituem/constituíram soluções definitivas para as/os professoras desta pesquisa. Tampouco podem ser replicadas igualmente para todos os contextos. Nas discussões que aconteceram no quadro desta pesquisa-formação, apesar de haver congruências entre os centros de línguas de atuação das/os professoras/es agentes, estas/es destacaram ações específicas pensadas coletivamente nas inúmeras trocas entre as/os diferentes agentes de suas escolas, de acordo com a particularidade de cada local.

Durante o período, as/os professoras produziram novos sentidos em formação colaborativa, entendendo o pensamento colaborativo “integrado à atividade coletiva prática e, assim, essencialmente como interativo, dialógico e argumentativo” (Engeström, 1994 apud MATEUS, 2013, p. 1109). Houve interações sobre diversas temáticas, visto que nos víamos em uma acelerada necessidade de discutir soluções situadas para fazer face aos grandes desafios encontrados no momento pandêmico.

---

<sup>32</sup> Fundeb: o que é o fundo que financia a educação pública no Brasil, o que é hoje e o que pode mudar: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/07/20/fundeb-o-que-e-o-fundo-que-financia-a-educacao-publica-no-brasil-como-e-hoje-e-o-que-pode-mudar.ghtml> (Acesso em jul. 2020)

A colaboração foi essencial para diversas problemáticas que surgiam e para o desenho de caminhos alternativos frente aos diferentes questionamentos.

Como venho discorrendo, esse caráter dialógico foi fundamental no percurso formativo colaborativo no quadro desta pesquisa-formação. A formação por esse viés, é discutida há tempos, graças à “virada sociocultural” (JOHNSON, 2006) que fez florescer “estudos que buscam lançar luz sobre os modos como professores aprendem, em colaboração uns com os outros” (MATEUS; EL KADRI; GAFFURI, 2011, p. 370). Roth e Tobin (2002) em uma experiência colaborativa vivenciaram o coensino e sessões de diálogo cogerativo, no qual as/os diferentes agentes refletiam a respeito de suas práxis, dialogando e construindo juntas/os as diversas decisões de cursos e possibilidades. Mateus (2013) aborda sobre o assunto, afirmando que os agentes da ação colaborativa “refletem sobre os eventos em sessões de diálogo cogerativo, cujo propósito é promover aprendizagem por meio de oportunidades de analisar questões significativas sob os diversos pontos de vista dos envolvidos no mesmo evento” (MATEUS, 2013, p. 1110). Em sua definição sobre formação colaborativa e na análise do nosso percurso formativo, a docente Juliana faz coro a respeito do diálogo cogerativo discutido pelos citados autores. A docente afirmou enxergar que formação colaborativa

*[...] é o compartilhamento de experiências, eu acho que em diversos aspectos, [...] não só essa questão que a gente faz aqui, meio que uma roda de conversa virtual, falando das nossas experiências em sala, das nossas reflexões. Mas **também dos textos que você envia, isso colabora também para a gente levantar discussões e reflexões de pontos que talvez a gente não pensasse antes ou talvez não conhecesse.** E acho que houve essa formação colaborativa aqui porque a gente teve tudo isso, todo esse compartilhamento de experiências, seja via textual, via fala e compartilhamentos (JULIANA, ENCONTRO DE FEEDBACK, 13/08/2020, grifo da autora).*

Logo, entendendo a formação colaborativa como relacional e dialógica, o que se intencionou foi criar nos encontros formativos um ambiente que permitisse a manifestação da multiplicidade das vozes das/os docentes. Mateus, El Kadri e Gaffuri (2011) postularam alguns princípios relevantes da colaboração indicados nos diferentes estudos que fizeram a respeito dessa temática. Audi e Passoni (2016) os agruparam em um quadro resumido. Compartilho o quadro produzido pelos citados autores sobre



os princípios norteadores da colaboração de acordo com Mateus, El Kadri e Gaffuri (2011). Tais princípios apresentados no Quadro 13 a seguir são importantes para compreender a colaboração e para auxiliar na discussão sobre esse tipo de formação nesta pesquisa.

**Quadro 13 - Princípios norteadores da colaboração de acordo com Mateus e El Kadri e Gaffuri (2011), quadro elaborado por Audi e Passoni (2016, p. 150)**

PRINCÍPIOS	PREMISSAS
<b>Participantes envolvidos em ações de negociação contínua</b> (CAMERON et al., 1992; COLE; KNOWLES, 1993; MCLAREN; GIROUX, 2000; MAGALHÃES, 2010).	Para que haja colaboração entre sujeitos, é necessário negociar, alguém tem que ceder, proporcionar a cada um buscar seus espaços para uma aula.
<b>Questionamentos sobre desigualdades sociais e culturais em que os sujeitos se inserem</b> (PENNYCOOK, 1994).	Formar professores nas próprias comunidades – no contexto da escola, das desigualdades em que o aluno está inserido.
<b>Desenvolvimento de ações com vistas à transformação desses contextos</b> (BREDO; FEINBERG, 1982; COLE; KNOWLES, 1993; PENNYCOOK, 1994; FULLAN; HARGREAVES, 2000).	Conhecimento localmente significativo: Trazer temas do contexto dos alunos, produzir material de acordo com a realidade/contexto dos alunos.
<b>Quebra do monopólio na produção dos conhecimentos</b> (CAMERON et al., 1992; COLE; KNOWLES, 1993; AUERBACH, 1994; PENNYCOOK, 1994; MATTOS, 1995).	Romper velhos paradigmas de que a universidade produz conhecimento e a Escola de Educação Básica consome. O professor deixa de ser o detentor do conhecimento.
<b>Práticas colaborativas mediadas pelo desejo, mutualidade, complementariedade, confiança, humildade, paixão, diferença, conflito</b> (MATEUS; EL KADRI; GAFURI, 2011).	Colaboração é uma prática deliberada. Ela não vai brotar do nada. As pessoas têm que estar comprometidas e dispostas. Precisa haver intencionalidade: Eu quero trabalhar em colaboração!

Fonte: Audi e Passoni, 2016

Durante todo o processo formativo, percebi nas/os professoras/es um grande desejo de colaborar e cocriar saberes. Somos seres sociais que se desenvolvem e aprendem juntos (VYGOSTKY, 1962). Em uma conjuntura tão difícil devido à pandemia em 2020, colaborar, aprender e estar juntas/os, além de formativo foi reconfortante. A professora Caroline, ao abordar sobre formação colaborativa, disse que

*Nessa situação de se encontrar em um momento de aulas totalmente virtual, sem saber usar as ferramentas, sem saber como funciona tudo e ter que aprender. Eu acredito que sozinha seria muito complicado. É muita novidade, é muita coisa. Então ter com quem compartilhar, ter a quem perguntar e ver a experiência do outro, ver como que ele está fazendo, como deu certo com ele ou não deu certo e compartilhar, eu acho que é a parte mais importante. Então, uma formação em que cada um compartilha a sua experiência e aprende junto e cresce junto e desenvolve junto é para mim, é na minha opinião uma formação*

*colaborativa. É um colaborando para a formação do outro e com certeza houve isso aqui (CAROLINE, ENCONTRO DE FEEDBACK, 13/08/2020).*

Concordo, portanto, que a colaboração “constitui o estatuto ontológico do ser humano. Como homens e mulheres, existimos na relação com o *outro* sendo partes de comunidades ao mesmo tempo em que as constituímos” (MATEUS; EL KADRI; GAFFURI, 2011, p. 366). Nesse processo de colaboração para ressignificação das práxis, onde prática e teoria não se separaram (PENNYCOOK, 2009), muitas vezes as vivências das/s professoras/es apresentaram um grande espaço de devir. Desse modo, discuto na seção a seguir os movimentos de interação na (re)construção do olhar crítico frente à língua(gem) das/os professoras/es agentes desta pesquisa.

#### **4.3 Movimentos de interação na (re)construção do olhar crítico frente à língua(gem) das/os docentes agentes desta pesquisa**

As diferentes concepções/ideologias da língua(gem) constroem identidades. Por sua vez, as experiências socioculturais dos indivíduos influenciam nessas ideologias a respeito da língua(gem) (KROSKRITY, 2004), em uma relação dialética. Nas interações e negociações das/os professoras, observamos como a reflexão e a discussão de suas experiências sócio-histórico-culturais influenciaram sua práxis, trazendo novos contornos às suas ideologias de língua(gem).

Durante os encontros, as/os professoras/es contaram suas experiências como estudantes e docentes, refletindo de que modo tais experiências formaram suas identidades. Durante o quarto encontro, tivemos muitas idas e vindas em torno de nossas diferentes experiências e vivências sociais. Eu contei o meu relato como estudante e professora de francês, conforme compartilhado na introdução deste texto dissertativo. Cada professora presente nesse dia compartilhou suas histórias de vida ligadas à educação em língua francesa. Juliana comentou que seu percurso com a língua também era parecido com o meu, visto que se vira contemplada por uma bolsa para o estudo da língua. Trago a seguir

parte das histórias de vida das/os professoras/es, posto que esta interação foi muito importante para como as/os professoras viriam a construir e perceber novos sentidos sobre língua(gem) e educação em línguas.

*Minha história também foi parecida, também comecei por acaso, **também com essas bolsas da [nome da escola de língua privada onde estudou].** [...] E essa questão de apaixonar e tendo a facilidade paralelamente. Depois eu fiz no CIL o espanhol e o inglês. Mas é engraçado que esse encantamento e facilidade pelo francês sempre foram maiores. [...]. Eu acho que no geral o que me trouxe foi a abertura de mundo e de oportunidades profissionais incríveis, enormes. **Que nem você estava falando, nunca me imaginei dando aulas de francês, trabalhando nessa área, mas também não me imaginaria se não tivesse tomado esse rumo ou se o francês tivesse colocado um rumo, não sei o que teria acontecido, pois as oportunidades profissionais e formações foram proporcionadas pela língua, pelo aprendizado da língua.** Então, em resumo, eu acho que mais ou menos é isso (JULIANA, ENCONTRO 4, 16/07/2020, grifo da autora).*

*Bom, eu acho interessante essas duas primeiras falas porque elas confluem no mesmo sentido. Porque eu também tenho uma história muito parecida com o que o vocês relataram. Quando eu era pequeno, eu entrei no [nome do CIL em que estudou] com apenas 13 anos[...]. Eu queria estudar uma língua estrangeira e ponto. Eu vi na escola sobre os CILs, que eram de graça. Naquela época, eu não tinha condições de estudar uma língua estrangeira. Meus pais não tinham condições de arcar com isso para mim. Então, fui e tentei inglês e não consegui. Tentei espanhol e não consegui. Tinha um monte de vagas para o francês. [...]. Tentei e aí eu consegui. E foi uma história de amor, de paixão, de me identificar com a língua linguisticamente, com a cultura, com o modo de pensar, com o que é propagado pelo discurso. [...]. Hoje não me vejo fazendo nada fora dessa área. Primeiro o [nome do CIL em que estudou], depois a licenciatura em língua francesa, depois o mestrado que por mais que não seja em língua francesa, o corpus literário era de língua francesa. Mesmo depois quando eu fui fazer o estágio na França ou trabalhando hoje, tudo por causa do francês, da língua francesa. Então eu não me vejo quanto cidadão de uma outra maneira, as consequências para minha vida são vitais. Eu acho que moldou quem eu sou hoje e mais do que isso como eu vejo o mundo hoje, acho que com um olhar muito mais crítico, muito mais questionador do que se eu não estivesse estudado francês, do que se eu não tivesse me envolvido com essa língua (GUSTAVO, ENCONTRO 4, 16/07/2020).*

*Minha experiência foi muito boa, no início eu não queria não, confesso. Não era muito o meu forte, mas eu iniciei no final dos anos 80, depois eu dei um tempo e voltei para o [nome do CIL em que estudou]. Lá em 95, desde então, eu comecei a prestar vestibular. Gostava muito de português, como até hoje gosto. Aí eu fiz para o francês e passei. Do meio para o fim, já queria desistir. Só que como o professor já me conhecia, ele me conhecia antes de me ver pessoalmente [...] Ele ficou super empolgado quando eu passei. Ele botava muita fé em mim, mas eu mesma não botava fé em mim não. Mas eu fui e fiz. [...]. Depois eu desisti do francês, fui para o português. Então tive experiência com o português no ensino fundamental e médio. [...]. Muitos anos sem falar*

*francês, eu comecei a dar aula na Secretaria, isso em 2005, eu tinha pego contrato no [nome do CIL em que trabalhou], fiz e fiquei em 2005. Aí desisti completamente do francês. Quando foi em 2009, eu dei aula em umas escolas particulares, como [nome da escola de língua privada em que trabalhou], depois desisti. Em 2018, voltei a dar aula de francês. Como eu falei para vocês, a língua é algo muito formidável. Não tem como a gente explicar, o processo linguístico nos transforma tanto que da época que eu estudei até hoje, eu vi tantas mudanças. Por isso que esse [percurso formativo sobre] letramento está me dando um outro olhar para o ensino e para a aprendizagem da língua francesa. Então para mim, está sendo uma oportunidade muito boa. [...]. Então, para mim o francês está sendo um renascimento. É como se eu estivesse indo pela primeira vez à aula de francês ou na primeira vez que estou dando aula de francês porque tudo que eu estou aprendendo é novidade e isso está sendo muito bom, eu como profissional estou crescendo muito com o francês (CAMILA, ENCONTRO 4, 16/07/2020).*

*Eu comecei a estudar francês no [nome do CIL em que estudou] com o Gustavo. Então, acho que nos encontramos no final do curso. [...]. Então, eu comecei a estudar francês porque eu queria estudar uma língua estrangeira e eu sou de origem suíça e eu queria falar uma língua, tipo uma coisa de herança. [...]. Enfim, eu estudei francês e entrei [nome da universidade em que estudou], mas eu não entrei para o francês, porque eu tinha um outro amor que era o japonês. [...] eu estudei letras-japonês, mas eu tive que abandonar o francês [...]. Então, eu fazia um monte de línguas e eu não estava conseguindo lidar. [...]. Quando eu estava me formando no japonês, eu decidi voltar para o francês. [...] O francês me trouxe várias coisas, gente, o francês de todas as línguas que eu falo é a língua que eu mais gosto, é a língua da minha vida, é a língua que eu falo o tempo todo. [...]. Então, a minha história não tem nada a ver com a de vocês, gente, o francês, eu posso dizer que foi por acaso na minha vida. Tipo uma oportunidade (ANA JÚLIA, ENCONTRO 4, 16/07/2020).*

*Eu ganhei uma bolsa para estudar francês, uma bolsa no [nome do CIL em que estudou]. Eu já tinha feito inglês, gostava muito do inglês, mas eu sempre quis aprender francês. Aí eu consegui uma bolsa no [nome do CIL em que estudou] e comecei, super empolgada, comecei o primeiro semestre. Foi bem numa época que eu estava precisando trabalhar e o horário do trabalho era bem no horário da minha vaga no [nome do CIL em que estudou] e aí eu comecei a faltar, não consegui comparecer. E eu perdi a vaga [...]. Olha a situação, eu tinha começado o curso de francês no [nome do CIL em que estudou], perdi a vaga e fiz o vestibular para francês na [nome da universidade em que estudou], na cara, na coragem e na loucura e passei. Eu passei e falei “e agora o que eu faço? Agora você faz o curso e estuda francês ao mesmo tempo” e fiz. Foi difícil, não vou dizer que foi fácil. Foi sofrido, mas consegui, me formei. [...] Sempre tentando fazer a faculdade ao mesmo tempo que aprendia a língua, me virando nos 30. Mas a paixão pela língua era tão grande que eu falei “eu não vou*

*desistir, não vou parar, não vou parar, eu vou formar” (CAROLINE, ENCONTRO 4, 16/07/2020).*

*Eu comecei a estudar inglês antes, com dez anos e num certo momento, dois anos depois minha família não pode mais arcar com o curso de inglês e surgiu essa oportunidade da bolsa de francês, da [nome da escola de língua privada onde estudou]. E eu me joguei, só que realmente, como o Gustavo falou, acho que todo mundo que aprendeu outras primeiramente, eu me apaixonei também pela língua, pela cultura, pelas possibilidades de conhecimento cultural, de tudo. [...]. Eu fiquei entre fazer letras-francês e física, nada a ver, né? Então, eu falei “vou fazer letras porque física é legal, mas eu não me vejo sem a literatura” [...] Entrei para Letras-Francês. E desde o início eu falava para todo mundo da minha casa, para os meus amigos “eu vou estudar na França”. Aí eu lembro até que o melhor amigo do meu namorado, a gente era da periferia [...], ele falava assim “nossa, para de falar essas coisas que as pessoas vão rir de você”. Eu lembro dele falando isso. Aí surgiu uma oportunidade de uma bolsa, de uma parceria da [nome da universidade onde estudou] com a universidade de [nome da universidade francesa onde estudou], para estudar lá (ELISABETE, ENCONTRO 4, 16/07/2020).*

Os relatos das/os professoras/es presentes nesse dia mostram que todas/os estudaram em um dos CILs ou pelo sistema de bolsas de uma escola privada do DF, o que evidencia a importância social dos CILs. As/os professoras evocaram como a oportunidade de estudar a língua francesa fora importante em alguma medida para elas/eles, como na construção de suas identidades e/ou na transformação de suas realidades sociais. Depreendo desses discursos que a educação em línguas tem potencial de transformação social, especialmente na vida de estudantes de comunidades mais carentes. O acesso do ensino de línguas adicionais às/aos estudantes das diferentes classes sociais deve ser facilitado a fim de possibilitar o seu desenvolvimento em uma educação inclusiva e justa. Para Leffa (2014), “negar ao aluno o acesso a uma língua adicional não é apenas uma maneira de excluí-lo, com prejuízo para o exercício de sua cidadania; é também uma maneira de retardar o desenvolvimento de um país no mundo contemporâneo” (LEFFA, 2014, p. 35).

À medida que as/os professoras/es se recordavam de suas vivências com a língua francesa e as contavam, elas/eles iam construindo novos entendimentos sobre seu contexto de docência e práxis. Sobre a relevância da história de vida na formação docente, Josso elabora que

A história de vida é, assim, uma mediação do conhecimento de si em sua existencialidade, que oferece à reflexão de seu autor oportunidades de tomada de consciência sobre diferentes registros de expressão e de representações de si, assim como sobre as dinâmicas que orientam sua formação (JOSSO, 2007, p. 419)

**As histórias de vida** compartilhadas coletivamente iam trazendo novas inteligibilidades e possibilitando a cocriação de novos saberes. Na continuação desta interação, as/os professoras/es passaram a refletir sobre suas experiências na docência, Elisabete é a primeira a lançar tal reflexão. A docente disse considerar o CIL um espaço de (trans)formação tanto para ela, como professora formadora de estudantes, quanto para suas/seus estudantes.

*Entrar no Centro de Línguas, para mim, foi uma mudança grande. E assim, é um lugar onde às vezes eu me estresso. Mas é um lugar onde eu me sinto assim, eu me vejo fazendo a diferença. Eu não estou só ensinando a língua. Eu acho que essa questão do letramento crítico é importante. A gente trazer isso para dentro da sala de aula, porque a gente vai vendo a mudança nos nossos alunos e não só de falar a língua, mas de postura, de empoderamento e de sentir um cidadão. Porque se a gente trabalha em periferia, a gente vê muitos os nossos alunos falando “nossa, professora, os meus vizinhos ou os meus parentes riem porque eu estudo francês porque eles falam o que você vai fazer com isso, você acha que um dia viajar, vai sair do Brasil?” E tudo isso é até uma coisa que eu passei, então eu vou conversando com eles. A gente vai estudando e a vai abordando vários temas, tanto ambientais, políticos, de gênero e eu acho que vai vendo essa transformação. Acho que os alunos de línguas, em geral. Acho que não só os de língua francesa, acho que os de língua inglesa e espanhola também. Então, isso me dá uma satisfação muito grande, de poder participar desse movimento (ELISABETE, ENCONTRO 4, 16/07/2020).*

O relato da professora aponta para uma ideologia crítica/decolonial de língua(gem), postulando a educação em línguas como um espaço de transformação e empoderamento. A percepção do seu contexto de docência e a aproximação desse contexto com suas histórias de vida conduziu Elisabete a refletir e ultrapassar uma abordagem que se concentre apenas na comunicação, fazendo-nos lembrar da relevância do letramento digital crítico. O relato de suas histórias contadas às/aos suas/seus estudantes pareceu trazer mais engajamento a estas/es, dado que tais estudantes se viam representadas/os nessas narrativas e sentiam esperança. Juliana também reforçou tal sentimento.

*A língua francesa, na nossa época [...] quando começamos a graduação, já era bem elitizada. Você vê na [nome da escola de línguas privada onde estudou], por exemplo, mesmo com essa questão de bolsa tinha essa separação bolsistas e pagantes, enfim. E tem essa questão de o francês ser um pouco elitizado. Acho que agora com a gente levando isso, eu acho que o acesso vai começando a ser melhor, o interesse pela língua estrangeira no geral, acho que tem aumentado, pelo francês, no geral, tem crescido. Então, eu acho muito interessante isso também de tirar essa elitização e ter vários rostos, várias caras, tanto ensinando quanto aprendendo e levando pelo mundo [...]. Eu acho que é nos ver novamente, mais ou menos isso. É não ter aquela perspectiva no passado, pensar que isso nem seria possível. Nunca imaginei que poderia morar fora e ter as formações que tenho a oportunidade de ter hoje, e tive. É a gente falar para os meninos que a gente veio dessa realidade e foi possível porque aconteceu com a gente. Eu vejo que o olho é diferente porque eles já ficam “poxa, então, eu posso almejar isso, posso sonhar com isso” e um sonho que provavelmente vai se transformar em realidade (JULIANA, ENCONTRO 4, 16/07/2020).*

Juliana chamou igualmente a atenção para a elitização/colonialidade que enxergava outrora no ensino da língua francesa e como o fato de essa língua ser levada a outras comunidades ia rompendo com tal condição. A professora relatou ver a importância de se ter representatividade no ensino da língua, de modo a romper com essa elitização/colonialidade. Ambas as professoras, Elisabete e Juliana, acreditavam que suas vidas foram transformadas pela educação em língua francesa. Elas o apontaram outras vezes durante o nosso percurso. À medida que refletiam e recordavam-se de suas histórias, iam tecendo compreensões sobre a potência da educação em línguas, que pode ser motivadora do empoderamento de estudantes, ao permitir transformações de sentidos e também sociais (PENNYCOOK, 2009).

Destarte, durante essa mesma interação, Gustavo se recordou de algumas vivências no seu percurso de docência a respeito da transformação social na vida de estudantes, como também compartilharam Elisabete e Juliana. Ele apontou que às vezes nos esquecemos da influência que exercemos em muitas pessoas para a transformação de suas realidades, expectativas, sonhos.

*Só adicionando algo ao que vocês falaram [...] a gente às vezes se esquece de como nós enquanto professores também **influenciamos muita gente**. Eu entrei na secretaria em 2014 [...] de 2014 para agora 2020, eu tenho seis ex-alunos que estão na [nome da universidade pública] fazendo Letras-Francês, seis não, sete. Um deles inclusive terminou a licenciatura, está no mestrado. E mesmo aqueles que não foram para Letras-Francês, tenho um aluno [nome do aluno], por*

*exemplo, que fez francês com a gente, está fazendo engenharia na [nome da universidade pública] e foi estudar na França por questão de bolsa também. Então, como que nós enquanto professores reflexivos, digamos assim, a gente também faz essa roda girar, **a gente também movimenta essa engrenagem de mudança social, de ascensão social, de oferecer oportunidades que talvez os meninos sem a língua estrangeira e as reflexões que elas trazem não conseguiriam alcançar, não conseguiriam vislumbrar** (GUSTAVO, ENCONTRO 4, 16/07/2020, grifo da autora).*

O relato das vivências e experiências das/os professoras/es trouxe à memória de Gustavo o papel social da escola, ele o exemplificou citando as transformações das realidades de estudantes que presenciara e das quais fizera parte. Tais relatos nos mostram que o exercício de contar suas vivências empodera e mostra de forma evidente como “as palavras se impõem, criam raízes na nossa memória contra a nossa vontade” (HOOKS, 2002, p. 223). Essas raízes de memória são parte do percurso de formação ainda que não o consideremos conscientemente. O ato de pronunciar tais palavras é um exercício de reflexão e devir.

No quinto encontro, voltamos à discussão do mesmo texto. Dessa vez, convidei as/os professoras/es a externarem as transformações de práticas que julgavam necessárias, considerando a língua(gem) em uma perspectiva que ultrapassasse a noção de código, de acordo com a leitura sugerida de Jordão (2007). Elisabete compartilhou que se via em processo de transformação, visto que era perpassada por múltiplas ideologias de língua(gem).

*Eu acho assim que comigo veio acontecendo na prática, mais **é algo que ainda está em processo**, principalmente **depois das reflexões que eu venho tendo a partir dos textos lidos** aqui no curso. Nossa prática como professor de língua, eu acho que **é até ultrapassar essa questão de código do aluno ter que saber falar “bonjour, je m’appelle” e acabou**. Eu acho que vai além disso, **a gente pode trazer muito mais para a nossa aula** e para a língua estrangeira do que só saber as palavrinhas em francês. **Como esses projetos que a gente tem pensado aqui no curso, socioambientais e também a questão de gênero e sobre o racismo. Como que a gente pode trazer isso para a língua e empoderar os nossos alunos assim**. Porque a língua estrangeira sim, tem isso ainda, serve para o mercado de trabalho, ele tem essa ideia. Mas que vai muito além disso. É uma forma nova de se enxergar, de se posicionar no mundo. Nesse sentido de que língua também é poder, quando a gente se apropria de uma nova língua, eu tenho um pouquinho essa visão, não sei até se está certa ou errada, como se a gente se apropriasse de certa forma desse poder de entender além da nossa realidade regional, não deixando ela*



de lado. Pelo contrário, acho que a gente fortalece a nossa identidade regional, mas estando ali no mundo e entendendo de políticas de outros países e a nível mundial e trazendo isso para a gente. [...]. A gente muda muito nossa concepção e acho que **a gente tem que tentar ser um fio condutor para fazer nosso aluno chegar até essa questão de olhar a língua estrangeira além de gramática e de vocabulário, mas também ir se apropriando de uma nova cultura e transformando aquilo que faz parte da sua identidade.** Eu acho que é muito essa questão, **para mim é algo que está ainda me processo.** Como eu falei da outra vez, a gente aprendeu de uma forma. [...]. Então, a gente começou a ser ensinado de uma forma e no meio desse ensino, na faculdade, a gente foi vendo mudanças, transformações. Eu acho que **eu estou muito nesse processo de ressignificar aquilo que aprendi como aluna, como estudante universitária, como professora.** Para mim, está sendo um processo, essa questão de mudar. **Igual essas atividades que a gente vem fazendo aqui, vem pensando. Até agora quando eu monto atividades, tentei montar uma nesse sentido de levar o aluno à criticidade, tudo mais.** [...] eu acho que nosso pensamento é adequar tudo isso, o virtual, o ensino da língua nessa questão do social, como também instrumento de poder e tudo isso nessa nossa fase que a gente está passando de ensino. Está sendo um processo, um desafio e estou gostando bastante (ELISABETE, ENCONTRO 5, 30/07/2020, grifo da autora).

A professora apontou um processo de mudança paradigmática. Segundo o excerto acima, o **diálogo cogerativo** foi importante para seu processo de ressignificação em direção a uma perspectiva mais crítica frente a língua que ensina. Além disso, Elisabete acrescentou que o momento final de cocriação do desenho de curso lhe foi essencial para pensar em outros modos e fazeres pedagógicos. Em concordância com Elisabete, Camila se expressou em semelhante sentido.

Eu concordo plenamente com a Elisabete, **está sendo um processo de transformação mesmo.** Quando você falou da fase de você aluna, aluna na faculdade, já é uma outra mentalidade, depois você como professora. **Então tem visões diferentes, tem conhecimento em práticas diferentes.** [...] E essas transformações sociais quando a agente trabalha com a língua estrangeira são muito boas, são muito válidas [...]. **Na língua estrangeira a gente pode trabalhar a nossa cultura e fazer uma relação com a cultura fora.** [...] São muito válidas essas novas transformações. Eu falo muito em relação a mim, porque esse **[percurso formativo sobre] letramento, de aulas remotas, ele está sendo muito válido, é um crescimento muito grande, eu estou aprendendo muito. Esse meu aprendizado eu estou passando para o aluno** (CAMILA, ENCONTRO 5, 30/07/2020, grifo da autora).

Camila indicou que ela também se enxergava em um processo de transformação e atribuía valor ao processo formativo que vivenciávamos, afirmando que aplicava os saberes construídos na formação em sua práxis docente. Bárbara, por sua vez, ao tecer comentários a respeito da temática em discussão, comentou sobre como enxergava língua(gem).

*Mas eu acredito que de uma forma mais simples, ela seja a representatividade do nosso eu, daquilo que a gente pensa, daquilo que forma a gente como ser humano, tudo aquilo que faz parte das nossas realidades, das crenças. Ela é a expressão desse nosso eu, do nosso discurso. [...]. Essa questão que você falou também de refletir e tudo o que a Elisabete trouxe “quando eu era estudante e agora como professora”. A gente como professores tem outra visão da língua, isso é totalmente verdade. Até porque quando a gente aprendeu a língua, o referencial também, ele muda, ele é diferente. Os professores ensinavam “ah, você não pode usar anglicismos no francês” e a gente vê isso se transformar. Desde quando eu comecei a aprender era tudo muito tão estrito, era tão “não fale nunca, não fale jamais porque isso os franceses abominam”. E a gente sabe que no fundo tem toda aquela geração que tem esse protecionismo com relação à língua, à identidade da própria língua no país. Mas a gente vê que isso é uma coisa que é incontrolável, não tem como a gente dizer “olhe, não use essa palavra” bye, por exemplo, porque tem uns discursos quando eles vão se despedir nos diálogos de francês. Então é uma coisa que a gente não consegue e acho que nem devia limitar nossos alunos a esse tipo de crença. [...]. Eu acho que essa transformação que tem que ser feita em sala de aula, ela tem que perpassar o psicológico, tem que perpassar o social. Então eu acho que tudo isso é muito importante, da gente trabalhar essas práticas em sala, práticas diferentes. Eu acho que também tem a questão das críticas. Eu não sei como vocês ensinam em sala de aula. Mas às vezes quando eu ensino uma regra que eu tenho certeza que na cabeça dos alunos não faz sentido e que na minha também não faz sentido, que é uma regra complicada, que com certeza não deveria existir. Eu falo para eles “olha, não faz sentido essa regra” e eles entendem que realmente não faz sentido. [...]. Então acho que é isso, a mudança começa dentro da sala de aula, os questionamentos, as críticas começam dentro da sala de aula para alcançar patamares muito maiores, patamares internacionais que mudam completamente tudo que a gente sabe sobre ensinar uma língua (BÁRBARA, ENCONTRO 5, 30/07/2020).*

A professora que estivera ausente no quarto encontro no qual falamos de nossas histórias de vida compartilhou posteriormente que estudara o francês em uma escola de línguas privada e que se via muitas vezes diminuída pela postura e discursos de algumas/alguns de suas/seus professoras/es. No excerto acima, ela

denotou o tradicionalismo do francês de norma culta. Este padrão linguístico que tem origem na perspectiva dualista e descritivista da língua(gem), de caráter unicamente formal “manifesta enorme insensibilidade para os fenômenos dialógicos e discursivos. Sua tendência é restritiva e a própria noção de regras por ela proposta é demasiado rígida” (MARCUSCHI, 2010, p. 28). Ademais, Bárbara levantou que a mudança em sala de aula precisaria contemplar o psicológico e o social das/os estudantes, em consonância com nossos diálogos a respeito de letramento digital crítico. Um outro aspecto relevante de sua fala se refere ao olhar decolonial que lançou a respeito da sala de aula como lócus de produção de saberes, denotando que tais saberes não são exclusividade das instâncias sócio historicamente valorizadas.

Em consonância com Bárbara, Gustavo disse conceber língua como Bárbara, enxergando-se formado pela educação em língua francesa. O docente acrescentou ainda novas nuances para o debate, ao afirmar que apesar de ter essa percepção de língua, ele enxergava com muita dificuldade o trabalho em tal concepção no CIL, dada as particularidades de suas/seus estudantes, como provenientes da escola pública, majoritariamente adolescentes.

*A Barbara falou muito disso, de expressão do eu, da sua história social, política e econômica e trazendo para nossa realidade, eu concordo totalmente com a Bárbara, vejo que a língua é isso. Eu me vejo hoje um cidadão brasileiro muito formado pela história de aprendizado de língua francesa. Mas o que eu queria trazer para a nossa realidade de CIL, de adolescente, de pré-adolescente o quão complicado é trabalhar isso, porque os meninos não têm isso formado ainda nem na língua materna, nem no português. Eles estão em processo de construção, processo de aquisição. Isso fica muito claro quando a gente pergunta para eles e lança aquela pergunta “qu’est-ce que vous en pensez?”, “qual é a opinião de vocês sobre isso? E aquele silêncio mortal. Muitas vezes pelo que eu tenho percebido nem é a dificuldade linguística, porque nosso primeiro senso nossa primeira reação é achar que eles estão calados porque não sabem falar na língua estrangeira, mas às vezes não. **Muitas vezes é porque ele ainda não tem um discurso, não tem uma opinião, não tem algo pronto sobre aqueles determinados temas.** E cabe a gente e a escola regular também levá-los a pensar e a refletir a criar ideias próprias em línguas estrangeira (GUSTAVO, ENCONTRO 5, 30/07/2020, grifo da autora).*

Na visão de Gustavo, o fato das/os estudantes não terem um discurso pronto em língua materna a respeito de alguns temas, como os apresentados por Elisabete, era um possível impedimento para trabalhá-los em língua adicional, dado a dificuldade

apresentada pelo silêncio das/os estudantes. Em resposta a Gustavo, contei-lhes minha experiência e lhes disse que o silêncio tem muitas razões de ser. Compartilhei que quando criança me vira sofrer um processo de silenciamento na escola, haja vista o racismo que me alvejou nesse ambiente. Qual fosse a razão do silêncio, nossa mediação se fazia importante no processo de afirmação e construção de sentidos dessas/es estudantes.

Vale ressaltar igualmente que somos seres incompletos e em formação e que mesmo adultos/os não teremos sempre um discurso pronto sobre diversos sujeitos, já que o “inacabamento do ser ou a sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento” (FREIRE, 1996, p.50). Ademais, estamos em constante processo de (trans)formação de identidades. A relação dialógica que mantemos com outras/os nos constrói. Bakhtin (1986) afirmara que

Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isso é, em última análise, em relação a uma coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN, 1986, p. 113).

Elisabete apontou outras razões que enxergava como possibilidades para esse silenciamento de acordo com sua vivência. Ela disse acreditar que o fato de darmos espaços para que as/os estudantes se manifestassem podia trabalhar pela criação e afirmação da autoestima, pois entenderiam que sua opinião tem importância e pode ser compartilhada.

*Eu lembro muito de quando eu era criança, eu lembro de ouvir muito “criança não tem opinião, criança não tem que falar nada, tem que ficar calada”, Então, tem muito isso na faixa etária deles e às vezes quando eles têm esse espaço assim, eu acho que é aquele choque, de nunca um adulto ter se preocupado em ouvir a opinião dele sobre aquele tema e sobre vários assuntos e eles ficarem assim nesse primeiro choque “ah, nem sei o que dizer porque nunca ninguém me perguntou isso, ninguém nunca quis ouvir isso de mim”. É um susto para eles na hora, eu acho, **mas depois tem como a gente transformar isso numa coisa bem bacana até de poderem se posicionar e acho que trabalha a própria autoestima deles, que tem sim importância a opinião deles, o posicionamento em vários assuntos** (ELISABETE, ENCONTRO 5, 30/07/2020, grifo da autora).*

Após essa negociação, Gustavo levantou outra preocupação com relação ao ensino de línguas adicionais na escola pública. Ele disse enxergar um esquecimento do ensino da gramática em virtude de uma tendência a privilegiar o ensino da comunicação ou da cultura.

*O que me angustia muito e o que me angustiou muito quando eu entrei na secretaria, há seis anos e meio mais ou menos, é **conseguir dosar, encontrar um meio caminho entre os dois**. Porque a gente sempre falou, a gente ouviu os relatos de como a gente aprendeu a língua com a parte gramatical muito forte, tudo mais. Quando eu entrei na secretaria [de educação do DF], eu tive uma outra visão de alguns lugares, o contrário, abandonando muito a parte gramatical e dando foco muito grande na comunicação, só a oralidade ou só a cultura. Me angustia muito não conseguirmos encontrar um meio termo em tudo isso, trabalhar todas as questões culturais, comunicacionais que a gente vem discutindo aqui. **Mas também dotar o aluno de conceitos mínimos gramaticais e sintáticos mesmo que eles precisam**. Saber diferenciar, saber que para eles se comunicarem precisa de um sujeito, de um verbo, de um complemento, que ele tem que conjugar o verbo. **Não dá para sair falando ‘je parler, tu parler’ como eles querem fazer**, às vezes por influência do inglês que eles veem que não tem muita diferença, só tem diferença na terceira pessoa do singular. **Isso é algo que eu venho refletindo bastante e é algo que me incomoda tanto como professor e como aluno de língua estrangeira. Quando eu estou aprendendo um idioma novo, eu tendo a focar bastante na parte gramatical, mas isso é meu perfil de aprendiz** (GUSTAVO, ENCONTRO 5, 30/07/2020, grifo da autora).*

Para o professor é necessário haver um meio termo, de forma que aspectos diferentes sejam contemplados em aula. Instigadas/os por mim a respeito de sua opinião sobre o ensino da gramática, Elisabete e Juliana interagiram. Elisabete afirmou que o maior problema que enxergava era ter o ensino da gramática como objetivo da aula e da aprendizagem. Ademais, ela observou que a aprendizagem da gramática precisava estar contextualizada com situações de práticas e eventos de letramento.

*Eu acho que devemos, o problema é ensinar aquilo como objetivo único. Mas eu acho que a gente tem que ensinar com essa visão holística de que, a língua, eu estou aprendendo e preciso falar no passado e tem várias situações sociais, políticas, culturais ali com as quais eu posso aprender [o passado]. [...] É importante, o “passé composé”, o “imparfait” e até o “plus-que-parfait” é algo que ele vai usar mesmo. Eu acho que o problema é só assim “vou aprender a conjugar isso, só para eu preencher lá na prova e não faço mais nada com isso, só serviu para isso”. Não tem um objetivo maior, um objetivo*

*para a gente usar na nossa prática social e para a gente alcançar esse objetivo entra ali aquele ponto gramatical que é importante sim que eu saiba, que eu ensine até para eu poder me comunicar. Como o Gustavo falou, o aluno chega 'je parler, tu parler' ele não vai conseguir se comunicar. Então, acho que dentro disso é importante dentro da comunicação ele dominar esse ponto (ELISABETE, ENCONTRO 5, 30/07/2020).*

Gustavo disse concordar com a Elisabete sobre a contextualização da gramática. Quando começou a dar aulas de francês, ele afirmou ter sido questionado por um aluno a respeito de práticas de ensino mais gramaticais/estruturalistas. Assim, depreende-se que a partir de então, ele buscava contextualizar tal ensino.

*Eu concordo com a Elisabete, só acrescentando que isso não é só ensinar língua tendo aquilo como o único objetivo. O objetivo não é aprender o "passé composé", o objetivo é aprender o "passé composé" para falar disso, para fazer aquilo. Dá esse sentido, né. Então, concordo sim que a gente tem que ensinar gramática, mas tem que dar um motivo para essa gramática, tem que dar uma razão de ser. Só completando aí, a gramática não é desassociada do contexto porque é como você está falando, não adianta você só passar, passar a gramática e como você vai usar? [...]. Assim que eu comecei a dar aulas de francês, eu ficava só nas definições, teve uma hora que um menino perguntou "tá, isso daí eu sei, mas eu como eu vou usar?" Era totalmente desassociar o estudo da gramática com o contexto (GUSTAVO, ENCONTRO 5, 30/07/2020).*

Por sua vez, Juliana evocou os argumentos de Camila sobre sua visão do ensino de línguas outrora e sobre o processo de (trans)formação desta citada professora. Ela disse também se ver em processo de mudança a medida que se via confrontada nos seus diferentes percursos de formação, em sala e/ou fora dela. A professora observou ainda que seria essencial que o ensino da gramática não fosse desconectado das práticas sociais - em concordância com Elisabete - visto que há uma enormidade de textos multimodais para que tais aspectos fossem considerados.

*Camila estava falando dessa questão de tempos atrás, por isso é sempre importante a gente continuar em formação sempre. A gente vai mudando as nossas práticas e vendo que tem coisas que não funcionam e coisas que a gente até tenha aprendido dessa forma e acha que repassa, aquela famosa frase a gente só dá o que recebe e às vezes repassa de uma forma errônea. A gente vai cada vez mais aprimorando e melhorando com formações, com reflexões da nossa prática também. **E essa questão de colocar o aluno em situações reais, em práticas do dia a dia, é para isso que ele está aprendendo a língua, para se virar em situações do cotidiano e reais.***

***Então, claro que a gente precisa da gramática, mas sempre tirada de um contexto real. A gente tem tanto documento autêntico, situações mais reais com vídeo, com áudios, com textos e enfim várias formas que a gente pode trabalhar isso mais na prática (JULIANA, ENCONTRO 5, 30/07/2020, grifo da autora).***

As/os professoras argumentaram de forma a criar sentidos também sobre o lugar da gramática em aula. Juliana e Elisabete postularam caminhos para esse ensino, que não deve ser separado das práticas sociais. Tal visão anda em consenso com a concepção de língua como discurso, entendendo a língua como não compartimentada. Um outro aspecto não retomado a respeito da fala de Gustavo é em relação ao foco só na cultura como algo preocupante, Jordão (2006) abordara que

É preciso enfatizar essa relação entre língua e cultura já que, dentro de uma visão pós-estruturalista e mais especificamente foucaultiana de discurso, sempre que se ensina língua se está ensinando cultura, uma vez que cultura é concebida não apenas como os costumes socialmente instituídos, transmitidos e partilhados, mas principalmente como conjuntos de procedimentos interpretativos construídos socialmente, estruturas de pensamento que possibilitam e legitimam determinadas interpretações (e excluem possibilidades de elaboração de outras) (JORDÃO, 2006, n.p.).

Na perspectiva pós-estruturalista, que aqui associo às ideologias críticas/decoloniais, não há como ter foco só na cultura ou só na língua, já que ambas estão associadas, visto que nesta perspectiva cultura é vista como todos os “procedimentos interpretativos construídos socialmente” (JORDÃO, 2006, n/p), logo a cultura é intrínseca aos indivíduos e não se refere apenas aos costumes dos povos da língua ensinada. Nesse sentido, percebemos novamente a importância do **diálogo cogerativo** (ROTH; TOBIN, 2002; MATEUS, 2013) e as **negociações contínuas** (MATEUS; EL KADRI; GAFFORI, 2011) no deslocamento de paradigmas.

No sexto encontro, lemos o capítulo “Língua” de hooks (2013) e discutimos em torno da temática em debate “De língua do opressor a língua de resistência e laços? O que significa essa língua para você? ”, conforme descrito no capítulo dois. Muitos discursos e interações nasceram a partir da leitura desse texto. Discutirei os que me pareceram mais tocantes e problematizadores do ponto de vista da pergunta de pesquisa que aqui discuto. Bárbara, que no questionário de partida já havia relatado

sua insegurança a respeito da língua francesa, contou-nos novamente a respeito de seu sentimento.

***Eu me sinto inferiorizada.*** Como se eu não pudesse ainda sentir que eu tenho condições de me apossar dessa língua como minha, apesar de ser língua estrangeira, de ter estudado tantos anos, de ensiná-la, e tudo mais. Eu sinto ainda que existe esse distanciamento, que eu não vou passar de uma estrangeira que fala uma língua com a qual eu não nasci como língua materna, por exemplo. Então, eu acho que eu me sinto inferiorizada no sentido de não conseguir usá-la por exemplo para me voltar contra o opressor. ***Eu acho que isso me oprime muito com relação ao falante [nativo]***

*[...]. Eu não sei se todo mundo sente o mesmo, mas **eu sinto esse certo distanciamento, como algo inalcançável, nunca será minha.** Nunca será como uma língua materna, por exemplo (BÁRBARA, ENCONTRO 6, 06/08/2020, grifo da autora).*

Bárbara em outros relatos durante o nosso percurso de formação abordou sobre a opressão que sentia quando estudava a língua francesa, pois, como falante sempre se via aquém da expectativa de suas/seus professoras/es nativas/os. O discurso da professora nos faz pensar que as ideologias modernas/tradicionais podem construir sujeitos idealizados. O falante ideal e competente é aquele que possui uma variante de língua próxima da variante dominante, no caso da língua francesa, o francês da França metropolitana, como bem lembraria Juliana no seu comentário em resposta à Bárbara mais tarde. Como bem frisam Pessoa e Urzêda (2016),

*[...] dada a sua inserção na história e na cultura, as ofensas performadas pela língua, sobretudo as de cunho discriminatório, (re)produzem efeitos nocivos a quem são endereçadas, efeitos esses que repercutem tanto na esfera pessoal do sujeito quanto na realidade social mais ampla do contexto em que ele está situado (PESSOA; URZÊDA, 2016, p.139).*

Elisabete interagiu com Bárbara, contando suas vivências e o modo como se apropriou da língua como seu espaço de resistência. A docente contou que vivera na França e que muitas vezes se calara frente a situações de preconceito. Mas posteriormente, quando adulta, voltou ao continente europeu e já pôde agir e resistir de forma diferente.

*[...] foi poder resistir em algumas situações de preconceito e foi muito bom falar aquela língua e responder naquela língua que era a língua*



*deles. [...]. Foi um momento em que eu me apropriei da língua estrangeira para responder algo a altura e me posicionar diante de situações de preconceito que eu tinha passado. [...]. Acho que as línguas que a gente aprende fazem parte do nosso conhecimento [...]. Ninguém tira da agente. [...]. Realmente é uma coisa absurda que o planeta terra é dos humanos e às vezes tem esse olhar, principalmente dos países ricos que pessoa de tal país não pode, não tem o direito de frequentar o meu país ou a pessoa que não nasceu aqui sabe minha língua, mas eu sou melhor porque eu adquiri a língua, é minha língua materna e para ele não é. [...]. Esse nosso conhecimento é tão válido quanto o dos nativos (ELISABETE, ENCONTRO 6, 06/08/2020).*

A fala de Elisabete nos faz pensar em hooks (2002), a respeito da língua inglesa como espaço de resistência. Vemos que a leitura e discussão do texto fizeram florescer memórias na professora dos momentos em que a língua agiu como esse espaço de ruptura de dominação para ela. hooks nos diz que não é a língua que provoca as feridas, “mas o que os opressores fazem com ela, como eles a moldam para transformá-la num território que limita e define, como a tornam uma arma capaz de envergonhar, humilhar, colonizar” (hooks, 2013, p. 224). Por isso que a mesma língua usada na tentativa de oprimir tem uma potência libertadora.

No mesmo sentido, Juliana abordou a problemática e levantou a importância da interculturalidade. Para a professora, a fim de que tais padrões coloniais sejam rompidos é necessário que sejam valorizadas culturas de outros povos, bem com suas variantes linguísticas. A professora abordou também a questão do sotaque, visto que eu viera de mediar, problematizando a respeito.

*[É] a gente não pegar esses padrões, talvez impostos, catequizados lá atrás pelo processo de escravidão e continuar perpetuando só eles, **por isso vem a parte do intercultural** também. No caso do francês, eu vejo muito isso, **ensinar essas variações de outros países, sem esse preconceito linguístico**, entra um pouco dessas **variantes não tão divulgadas**, não tão padrões, digamos assim. Essa questão de se apropriar da língua também que você estava falando, de sotaque. **A gente tem muita essa noção de que a gente fala a língua de uma forma melhor quando apaga mais ou menos nossa identidade no sentido linguístico, quanto menos sotaque melhor, quanto mais puro melhor, quanto mais aproximado do padrão da metrópole [referência à França metropolitana] melhor. E a gente esquece que sempre vamos ter sotaque**, a nossa identidade faz parte desse processo, é enriquecedor. É desmistificar muitas coisas que a gente absorve de outras pessoas e até entra dessas ideias, acreditando que isso é normal e talvez o melhor e não é (JULIANA, ENCONTRO 6, 06/08/2020, grifo da autora).*

Juliana entendeu a relevância de tomar essa língua como nossa e desmistificar o ideal colonial de atribuir sempre mais valor ao que vêm do norte epistemológico, inclusive as variantes sociolinguísticas. Por isso, torna-se cada mais essencial a desconstrução de tais paradigmas de modo que a língua(gem) se torne espaço de subjetivação (BIESTA, 2018), agência (MONTER MÓR, 2013), construção de sentidos e empoderamento, não de opressão, como evidenciado nas experiências compartilhadas pela professora Bárbara. Portanto, **a ruptura de colonialidades** que nos permeiam é libertadora e também descoloca paradigmas. Ainda que haja tensões advindas do processo de mudança de paradigma, escolhas bem definidas e conscientes guiarão nossas práxis transformadas.

Leffa (2014) traz observações interessantes também quanto ao uso do termo língua estrangeira ou adicional. Para o autor, a opção por língua adicional traça algumas mudanças, como por exemplo a questão da ênfase na variedade de língua a ser ensinada à/o estudante. No ensino de língua adicional,

[...] a ênfase está na necessidade de desenvolver a comunicação transnacional no aluno brasileiro, situado num contexto regional e global ao mesmo tempo, com interesses locais bem definidos. Não há compromisso com uma ou outra variedade da língua, [...] tenta-se adquirir a língua adicional não para servir aos interesses de outros países, mas aos próprios interesses (LEFFA, 2014, p. 33).

Por essa razão, nesta pesquisa, evito o uso do termo língua estrangeira por ter percebido que, de certa forma, a estrangeirização da língua pode trazer opressão e supervalorização de certas culturas, países e sotaques em detrimento de outros. A concepção de língua adicional pareceu-me mais coerente para esta pesquisa que se quer colaborativa e crítica. A depender da forma como é utilizado, o termo estrangeiro pode trazer consigo a ideia de distanciamento da língua como não nossa, mas apenas de outrem.

Segundo Leffa (2014), o termo adicional se refere à adição de uma nova língua à(s) língua(s) que o sujeito já possui. O autor acrescenta que língua adicional

[...] não é apenas um exercício filosófico de elaboração teórica que tenta explicar um novo conceito de aprendizagem de línguas; envolve também propostas práticas de implementação, com valorização do trabalho em equipe, fundado na realidade social do aluno” (LEFFA, 2014, p. 35).

Ao final do nosso sexto encontro formativo, Gustavo evidenciou a forma como nossas interações se faziam importantes para ele em sua resignificação de práxis. O professor comentou que em uma outra formação com formadoras/es francesas/es, ele sentiu um estranhamento com o contexto e afirmou o que já havíamos discutidos no capítulo anterior, sobre a necessidade de perceber os desejos, expectativas, perfis, contextos das pessoas em formação para que haja uma educação significativa.

*Então ver essa discussão aqui, as ideias que vocês levantam, as propostas que a Tatiana trouxe, para mim são enriquecedoras porque vai dando alguns insights, opções de como fazer. Inclusive lá no início do ano, lá em fevereiro, no curso que teve na [escola privada de línguas onde aconteceu a formação discutida por ele], a professora falou sobre gamificação, outils ludiques. O curso era extraordinário, muita coisa nova, a gente não parava quieto em nenhum momento. Mas eu me senti um peixe fora d'água, eu não conseguia me encontrar naquele contexto. [...] Apesar de ser um curso voltado para formação de formadores, um curso voltado para professores, e desde o início estava claro que era um curso de outils ludiques, de gamificação, houve esse desencontro de várias pessoas que estavam ali, de vários professores que não conseguiam se encontrar, se identificar e tiveram vários estranhamentos com o contexto. Só para pontuar isso, essa importância de traçar o objetivo da turma, o perfil da turma, dos aprendizes e balancear isso com o professor (GUSTAVO, ENCONTRO 6, 06/08/2020).*

Gustavo abordou a inadequação das/os professoras/es participantes dessa citada formação. Entendo que as instâncias formativas, nas quais incluo a escola, precisam oferecer espaços dialógicos, de reflexão às/aos professoras/es a fim resistir a modelos e discursos prontos que não conversem com as realidades da escola. Vemos igualmente no discurso do professor Gustavo, bem como nas diversas interações das professoras, que houve **desejo e motivação em compartilhar saberes**, aprender, interagir (MATEUS; EL KADRI; GAFFORI, 2011). Notaremos tal aspecto retomado nas narrativas finais discutidas ao final desse capítulo.

Na primeira seção, nos textos iniciais produzidos pelas/os docentes, houve uma variedade conflitante de ideologias de língua(gem), que são explicadas pelas experiências sócio-histórico-culturais de cada uma/um (GAL, 1998; KROSKRITY, 2004). Nesta seção, discuti de que forma as interações foram reconstruindo sua perspectiva crítica frente a língua que ensinam. Ressalto os movimentos de interação discutidos e aqui elencados: histórias de vida, diálogo cogerativo, negociações

contínuas, ruptura de colonialidades, desejo e motivação em compartilhar saberes e o reposicionamento de ideologias de língua(gem).

**As histórias de vida** foram importantes para compreensão de seu aprendizado e percursos de formação. Gustavo, Elisabete e Juliana observaram como a língua francesa e a educação em línguas possuem um potencial para (re)construir realidades, abordando essa educação como formadora de suas identidades e de suas/seus estudantes. No contexto dessa discussão, Camila lembrou do papel de um de seus professores na sua construção de autoconfiança. Ademais, Camila remarcou a relevância do percurso formativo para sua percepção crítica e construção de novos saberes. Gustavo lembrou a todas/os a importância da língua para transformação social e de sentidos de estudantes. Essas memórias foram evocadas em um exercício de reflexão e devir.

Percebemos a importância da educação em línguas e da escola na diminuição de desigualdades, como foi mostrado no relato das/os professoras/es. Por isso, é essencial que a escola resista às pressões que lhe imputam sob o argumento de que ela “deveria se restringir ao “básico”, aos “fatos” e deixar questões difíceis que têm a ver com valores a cargo da família ou da comunidade” (BIESTA, 2018, p. 23). Tais discursos ainda possuem uma força importante na escola. Assim, a depender do contexto, ainda que o professor tenha ideologias de língua(gem) que ultrapasse a que se refere a código, muitas vezes ele é impelido a utilizar um modelo pronto, imposto por instâncias hierarquicamente superiores. Outro exemplo das pressões que são lançadas sobre a escola, são projetos de lei, como o da Escola sem Partido<sup>33</sup>, que visam a uma regressão similar aos tempos de regime militar “que preconizava o professor como guardião da moral e dos bons costumes, do *status quo*” (BORGES; LOPES, 2015, p. 497). Tais projetos reforçam a tentativa de controle e previsibilidade que desejam imputar à educação e à formação docente e evocam uma concepção inexistente de educação, realidade e língua(gem) como neutras.

Sobre o **reposicionamento de ideologias de língua(gem)**, observou-se nas discussões que não há língua(gem), realidades, práxis neutras (FOUCAULT, 1970; JORDÃO, 2006; PENNYCOOK, 2009). Foucault já nos lembrara que “todo o sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos

---

<sup>33</sup> Sobre este tema, consultar: <https://www.escolasempartido.org/> (Acesso em jul. 2020)

discursos, com os saberes e os poderes que estes trazem consigo” (FOUCAULT, 1970, p. 44). Assim, projetos que primam por controlar a voz e a expressão da subjetividade da/o docente, alegando uma falsa neutralidade já assumem consigo uma posição ideológica. Nesse sentido, as escolhas, sejam elas institucionais ou da/o docente, são guiadas pelas ideologias, sejam conscientes ou não.

No bojo de nossas discussões sobre as ideologias de língua(gem) Elisabete e Camila levantaram a multiplicidade de ideologias que as formavam e seu processo de devir, que, segundo elas, também era fruto do nosso percurso formativo. No mesmo sentido, Camila e Juliana abordaram sobre o processo de (trans)formação possibilitado em seus diferentes momentos de formação, inclusive em nossos encontros. Bárbara observou que as transformações de práxis precisavam considerar aspectos psicológicos e sociais das/os estudantes, denotando a importância do letramento crítico. Gustavo problematizou sobre a dificuldade de se trabalhar língua(gem) em uma perspectiva que ultrapassasse a noção de código, pois se via frente ao silêncio de estudantes. Abordou, ainda, a preocupação da tendência ao esquecimento do ensino da gramática, aspecto que lhe preocupava. Houve mais uma vez negociação de sentidos na construção de possibilidades para o reposicionamento de paradigmas.

Ainda sobre as ideologias de língua(gem), discutimos o texto de hooks (2013) de modo a resistir às colonialidades implantadas que nos perpassam e são muitas vezes reproduzidas em nossos contextos de docência. A esse respeito, Bárbara retomou seu sentimento de inferiorização – já explicitado no questionário de partida - frente à/ao falante nativa/o, negociando sentidos com Elisabete e Juliana para quem a língua(gem) lhes tem sido espaço de resistência. Gustavo lembrou mais uma vez sobre a importância de ouvir os contextos, inteligibilidade negociada em vários momentos, como discutido no capítulo três.

Essas interações e negociações iam levantando possibilidades e novos sentidos para as/os professoras, que paulatinamente percebiam a língua(gem) a partir de uma perspectiva mais crítica. Como observara Jordão (2006), a mudança de paradigma “permite que atitudes interpretativas sejam reavaliadas e, portanto, possibilita transformações profundas na maneira de conceber o mundo e de perceber as relações entre os diferentes sistemas que o constituem” (JORDÃO, 2006, p. 2). Por

essa razão, estar consciente dos paradigmas que nos guiam e refletir sobre as mudanças que esperamos é parte importante da formação docente.

Nos textos finais de *feedback*, ou seja, a narrativa final e o encontro de *feedback*, as/os professoras/es retomaram muitos dos construtos discutidos nesse capítulo, reforçando que a criticidade foi alcançada por meio do compartilhamento das histórias de vida, do diálogo cogerativo, das negociações contínuas, da ruptura de colonialidades, do desejo e a motivação em compartilhar saberes e o do reposicionamento das ideologias de língua(gem).

*Já os nossos encontros do curso de letramento digital, eu só tenho coisas positivas para falar porque realmente a contribuição de todos os professores que participaram desses encontros, **essas contribuições, elas foram essenciais para nossas reflexões e os textos trazidos** pela Tatiana, como eu já disse anteriormente, também foram essenciais para as nossas discussões. **Então cada texto trazia elementos interessantes sobre a língua, sobre a linguagem, sobre a língua que nós ensinamos em sala, a perspectiva dos alunos, o que pode ser feito com essa perspectiva.** Porque às vezes a gente tem aquela noção que língua é só gramática, língua é só ensinar o alfabeto, é só ensinar como usa esse tempo verbal e a gente sabe, a gente viu, a gente refletiu que não é só isso que os alunos têm que absorver de um curso de língua francesa. **Eles vão absorver o pensamento crítico, eles vão absorver a reflexão, eles vão ver a língua como um espaço onde eles podem criar a própria identidade deles, um espaço em que eles podem usar essa língua para se reafirmar como indivíduo.** Eles vão usar essa língua também para se impor. Então eu acho que esse **foi o grande crescimento, tanto para mim enquanto profissional.** E com certeza, eu posso passar para meus alunos, **fazer com que eles se apropriam da língua nesse outro sentido, não somente se apropriar no sentido comunicativo.** Não só para usar em uma viagem ou em situação em que realmente eu preciso me comunicar, por exemplo [...] **a perspectiva crítica do ensino do francês, de como a gente nos foi ensinado o francês “o francês você fala assim, o francês standard”.** Então, a gente discutiu que o francês é aquele que vai estar carregado sempre com o meu sotaque. Então nunca vai se aproximar de algo como um nativo, porque língua é isso, a gente tem a nossa marca, isso faz parte da nossa identidade. Eu acho que isso trouxe realmente uma perspectiva para mim em que eu deva reafirmar em sala isso para os alunos, eu tenho que trazer essa realidade para eles. Que eles vão falar a língua, mas com o sotaque deles, e para sempre, essa vai ser uma marca. E que eles não têm que se envergonhar, de usar esse francês e falar esse francês da forma deles. Então, eu acho que definitivamente, eu já estava com grandes expectativas para esse curso, mas essas expectativas foram superadas, com certeza, com todos esses materiais que a Tatiana trouxe, com todas as reflexões, como todas as discussões que a gente teve e também com as*

colaborações dos colegas, eu acho que não poderia ter sido mais adequado para esse momento que estamos passando e eu espero que tenha uma continuação (BÁRBARA, NARRATIVA FINAL, 14/08/2020, grifo da autora).

**Os textos que nós lemos ao longo do curso foram muito importantes, me fizeram repensar o ensino, aquilo que eu vinha fazendo. Algo também que era muito, para mim e para os demais professores, muito intuitivo, esse nosso olhar como professores na periferia, de a gente ter essa noção da importância da educação, da importância de trazer essa criticidade aos nossos alunos. Acho que foi isso. Em colaboração com as nossas colegas, nós pensamos em uma atividade, em um projeto, uma tarefa trazendo a discussão sobre gênero de raça, mas não no início da atividade explicitamente, mas fazendo um percurso que leve nosso aluno no final do projeto, da tarefa a enxergar o racismo como algo estrutural com exemplos práticos e a questão do sexismo também, é uma atividade sobre esportes para a gente trabalhar, lógico, a questão do vocabulário, as questões linguísticas, mas as questões sociais. (ELISABETE, ENCONTRO DE FEEDBACK, 13/08/2020, grifo da autora).**

*Eu acredito sim que houve essa formação colaborativa, mas o que me despertou, o principal, o que me remete a isso e me faz pensar nisso, além de tudo isso que elas falaram é o despertar em interesse em esse grupo, essas reuniões, essas leituras. **O estar com vocês me despertou o interesse, me reavivou uma série de coisas que talvez eu tivesse perdido. Então, o interesse em pesquisar sobre temas.** Semana passada eu falei com vocês, enquanto aluno de língua estrangeira sou resistente aos jogos. Mas depois das falas de vocês, discussões, eu fui pesquisar e ver possibilidades de jogos, funções, ferramentas além dessas. Aquele documento que eu compartilhei com vocês lá no grupo. **É, a gente discutiu muito sobre língua também. A visão que temos de língua, que influencia inevitavelmente a nossa maneira de ensinar e o que a gente espera de nosso aluno. Então assim, a vontade de ir lá, saber mais sobre aquilo, pesquisar mais a fundo. Acho que é o principal traço para mim, dessa nossa formação colaborativa.** (GUSTAVO, ENCONTRO DE FEEDBACK, 13/08/2020, grifo da autora).*

A experiência com o ensino remoto ainda é desafiadora, já que aprendemos coisas novas a cada dia, através da prática com tentativas positivas e negativas, mas que são muito enriquecedoras e que podemos compartilhar também com os nossos colegas de trabalho. **Esse compartilhamento de conhecimentos ocorreu ao longo de todo o [percurso formativo], sempre havendo uma troca de experiências/conhecimentos muito rica, não só em relação a ferramentas úteis no ensino remoto, mas também em relação a reflexões das nossas próprias práticas pedagógicas, através da leitura de textos, reflexões sobre os assuntos abordados, associação a nossas experiências em sala e o posterior**

**compartilhamento delas.** Foi um período muito enriquecedor, prazeroso e de muito aprendizado (JULIANA, NARRATIVA FINAL, 29/08/2020, grifo da autora).

**Foi realmente assim uma mudança de paradigma, aprender realmente como usar a Internet a favor, usar as ferramentas on-line para trabalhar. Eu não tinha tido ainda essa experiência tão intensa ainda,** então foi muito bom. Eu agradeço a oportunidade, agradeço o convite no meio de um momento tão crítico, a gente conseguir tirar tanto aprendizado (CAROLINE, ENCONTRO DE FEEDBACK, 13/08/2020, grifo da autora).

A Formação Letramento Digital veio na hora certa! Uniu o ensino da língua francesa com essa nova realidade virtual, que veio para ficar. **Minha motivação em participar foi justamente me alfabetizar nessas inúmeras ferramentas online** que eu não tinha nem noção de como funcionava. Cada aula a gente via ferramentas interessantíssimas, que podiam ser facilmente usadas nas nossas aulas (na semana seguinte, inclusive). **E a troca de experiência e vivências em sala de aulas (virtuais) com os demais professores foi muito importante para mim.** Cada um sempre tinha uma dica, um link, uma ferramenta, uma atividade nova para compartilhar [...]. Enquanto professora de língua estrangeira, **a leitura dos textos sugeridos foi de extrema importância para essa minha formação digital, visto que sempre rendia discussões riquíssimas e era um momento de muita reflexão da importância desse diálogo com outras culturas** e, principalmente, outras realidades. Sem dúvida nenhuma, a frase que mais me marcou da leitura desses textos foi: “Aprender a ensinar uma língua estrangeira, portanto, aparece nessa perspectiva como elemento extremamente importante na formação dos cidadãos. É na língua que as pessoas se inserem nas relações políticas locais e mundiais, e é nela também que são promovidos nossos entendimentos dos outros e de nós mesmos, bem como do que há e do que não há de nós em outros e de outros em nós” (JORDÃO, 2007, p.28) (CAROLINE, NARRATIVA FINAL, 12/08/2020, grifo da autora).

**Ao ser convidada a participar** do curso promovido pela professora Tatiana, **eu fiquei muito feliz porque sabia que iria adquirir novos conhecimentos sobre letramento e tecnologias.** Mas ao mesmo tempo, **tinha receio** de participar [do percurso formativo] com pessoas gabaritadas. Coincidentemente, o curso foi realizado no período de aulas remotas. Mais um desafio que eu enfrentava para saber resolver com calma e paciência, e assim, trabalhar com tranquilidade (CAMILA, NARRATIVA FINAL, 17/12/2020, grifo da autora).

A narrativa final de Bárbara mostra sua reflexão a respeito da mudança paradigmática com relação à língua. Relembro que a professora apresentava uma ideologia de língua(gem) como comunicação. Por esse viés, a língua é concebida



como um “meio de comunicação, não interessando diretamente a esta perspectiva questões voltadas a contextos políticos de produção e uso de formas da língua, ou relações de poder discursivas instituídas em ambiente de comunicação” (JORDÃO, 2013, p. 70-71). Portanto, a docente reconstruiu seu olhar crítico frente à língua francesa por intermédio do reposicionamento de suas ideologias de língua(gem) como espaço de criação de sentidos, identidades. Além disso, afirmou entender a língua(gem) em sua pluralidade, com variações e sotaques, como todos válidos, rompendo com certas colonialidades que a atravessavam.

Elisabete que desde o início se mostrara povoada por ideologias de língua(gem) conflitantes, esteve em um movimento constante de devir e negociação em praticamente todos os momentos dos encontros. A professora em um dado momento se enxergou como estando entre dois paradigmas e o manifestou. As histórias de si foram relevantes para a docente em seu processo de reconstrução. Em seu relato do encontro de feedback, ela citou a perspectiva localizada de se ver enquanto professora de periferia corresponsável pela (trans)formação de muitas estudantes. Vimos (re)nascido essa perspectiva em nossos encontros, visto que discutimos sobremaneira tal aspecto. Ela retomou também a formação colaborativa para a produção do desenho de curso como aspecto relevante de sua formação.

No mesmo sentido, Gustavo se mostrou muitas vezes tocado pelo contexto, pela lembrança de suas histórias. As problematizações do professor que se via angustiado pelas diversas contradições e tensões paradigmáticas nos levaram a ricas discussões em direção a novas compreensões e possibilidades. Ele citou ainda a relevância de localizarmos as ideologias de língua(gem) que nos guiavam, compreensão que foi fruto de nossas interações e negociações no cerne da formação colaborativa. A respeito deste construto, o professor se viu sobretudo formado pelo diálogo cogerativo, pelo construir junto que lhe causaram o desejo de estar conosco, cocriando saberes e despertando-lhe o interesse a um novo fazer pedagógico.

Juliana, sempre muito crítica, se viu perpassada por diversas colonialidades presentes em sua aprendizagem da língua francesa e teve a consciência de tais colonialidades, sugerindo modos de superá-las. Lembrou-nos também que as nossas formações são múltiplas, tendo em vista que nesses diversos caminhos formativos construímos nossas identidades docentes. Percebe-se que Juliana, assim como

Nóvoa (2017), entende tais identidades como não fixas, mas como “múltiplas identidades que existem numa profissão e, sobretudo, [pensa] a construção identitária como um processo” (NOVOA, 2017, p. 1118). A professora evocou a cocriação de saberes presentes em nossos encontros que, em sua visão, uniram não apenas os aspectos instrumentais das TD, mas enfocaram sobretudo em nossas formas de construir sentidos *com e pela* língua(gem) nas práticas sociais.

Caroline, professora que esteve conosco em todos os encontros, evocou no início dos nossos encontros a língua(gem) em seu caráter sistêmico, mas também cultural e como discurso. A professora foi muito relevante em suas reflexões e negociações a respeito de raça e gênero em sua produção do desenho de curso. Ela afirmou sua mudança de paradigma com relação às língua(gens) digitais, no encontro de feedback. Ademais, a docente evocou que suas expectativas a respeito da formação se referiam aos seus letramentos digitais. Para ela, o aspecto instrumental de uso das TD lhes foi importante para atravessar o momento, bem como o diálogo cogerativo. A professora citou ainda um trecho de Jordão (2007) que lhe marcara, o trecho aborda a educação em línguas como primordial na formação cidadã para inserção dos indivíduos nas diversas relações de poder. A citação, bem como todas as outras interações, negociações da professora em ambos capítulos, nos remetem ao reposicionamento de ideologias de língua(gem).

Vemos que Camila, professora que se vira muitas vezes insegura com relação à língua(gem) e às/aos demais professoras/es agentes da pesquisa, teve participações essenciais para nossa formação colaborativa, trazendo-nos um retrato de seu contexto e do momento vivenciado na educação em razão da pandemia. A professora se enxergava formada especialmente pelas ideologias tradicionais/modernas. Nos últimos encontros, nota-se uma transição de significados, ruptura de colonialidades e o reposicionamento de ideologias de língua(gem) da docente. Ela o atribuía também ao nosso percurso formativo.

Finalmente, retrato Ana Júlia que esteve presente conosco sobretudo no início da pesquisa. Colaborou e negociou com suas/seus colegas sobretudo na produção do desenho de curso e em suas ricas falas sobre as diversas realidades linguísticas que conhecia, devido à sua vasta interação com outros povos francófonos. Ademais, mostrou-nos uma fotografia da situação que vivíamos em seus relatos de experiências

nos primeiros encontros. Infelizmente, a professora se viu no final da pesquisa sobrecarregada com as inúmeras atribuições que pesavam sobre ela e as perdas provocadas pela pandemia da Covid-19. Logo, ela não pôde participar de nosso encontro de feedback e tampouco produzir sua narrativa final.

Percebemos que as nossas interações e negociações fizeram arvorecer nuances diferenciadas para cada docente, mas em uma paleta similar de cores que confluíam na (re)construção da criticidade frente à língua que ensinam. É evidente que esse momento não representou respostas definitivas para o porvir das/os docentes, visto que cada época conclama novas orientações e aporta novos desafios. No entanto, nosso percurso plantou diversas sementes em suas formas de conceber língua(gem), formação docente e educação em línguas mediada por tecnologias digitais.

Destarte, evidencia-se que a formação docente deve ser contínua e contextualizada. Espaços de interações, negociações e colaboração precisam ser criados, retomados e mantidos. Quando dialogamos e deixamos claras nossas perspectivas sem nos posicionarmos como donas/os de uma suposta neutralidade, podemos melhor negociar e encontrar possibilidades situadas para a escola. Como dizia Bakhtin,

A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida (BAKHTIN, 1986, p. 95).

Por isso, é necessário que a escola tenha “uma concepção mais ampla de educação, resistindo às contínuas tentativas de reduzi-la apenas à qualificação” (BIESTA, 2018, p. 28). O ensino de língua(gem) pautado apenas na instrução privilegia, conseqüentemente, modelos de instrução linguística nos quais o que se ensina é distanciado das práticas sociais e tem como foco a aprendizagem formal da gramática. A escola como lugar de formação que ofereça possibilidades de transgressão de paradigmas pode fornecer condições importantes para a transformação. Para Zeichner (2008), a/o professora/professor necessita de espaço para fazer suas escolhas. Em suas palavras, é necessário pensar em formas de

[...] transferir poder para os professores para refletirem sobre suas próprias situações de vida, para falarem, com suas próprias palavras, sobre as faltas que devem ser reparadas, as possibilidades para agirem em nome daquilo que eles consideram ser decente, humano e justo (ZEICHNER, 2008, p. 549).

A partir deste espaço para refletir, falar, agir, pensar e conceber educação de acordo com suas perspectivas e aspirações, novas compreensões podem nascer e uma conseqüente mudança de paradigma. Como bem dizia Freire (1970) a respeito das/os educandas/os, também trago tal fala para a formação docente, visto que as/os professoras/es estão em constante processo de devir.

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada. Através dela, que provoca novas compreensões de novos desafios, que vão surgindo no processo da resposta, se vão reconhecendo, mais e mais, como compromisso. Assim é que se dá, o reconhecimento que engaja (FREIRE, 1970, p. 45, n.p.).

Logo, que o porvir traga desafios que incluíam as/os diferentes agentes da escola, permitindo a manifestação da multiplicidade de vozes desse ambiente. A seguir, trago as considerações finais desta pesquisa-formação e discuto a pergunta de partida que conduziu inicialmente este estudo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo discutir e investigar a pertinência de uma experiência de formação colaborativa em tecnologias digitais, visando à cocriação de saberes entre professoras/es de francês. A referida experiência formativa ocorreu em 2020 durante a crise da pandemia da Covid-19, que forçou as escolas públicas do Distrito Federal à transição do ensino presencial ao remoto. Antes do início dos encontros, houve um convite às/aos professoras/es de língua francesa dos CILs do DF para que participassem do percurso formativo desta pesquisa-formação. Sete professoras/es foram agentes desta experiência, às/aos quais foram atribuídos os pseudônimos: Ana Júlia, Bárbara, Camila, Caroline, Elisabete, Gustavo e Juliana.

A pesquisa se organizou em torno de dois eixos temáticos que dialogaram entre si: letramento digital e formação colaborativa. Duas perguntas de pesquisa guiaram o estudo e estão associadas a esses dois eixos, respectivamente:

a) Que possibilidades de ressignificação de suas práxis com a integração das tecnologias digitais são discutidas pelas/os professoras/es?

b) Que movimentos na interação entre as/os professoras/es agentes da pesquisa são motivadores da (re)construção do olhar crítico frente à língua que ensinam?

A primeira pergunta foi discutida no capítulo três deste texto dissertativo. Observamos que o compartilhamento de saberes e vivências no ensino remoto, o diálogo cogerativo e as constantes negociações foram reveladores e importantes para a percepção localizada das/os professoras/es a respeito de seus contextos de docência. A partir de tais compreensões, as/os professoras criaram o (re)design colaborativo de textos/propostas pedagógicas, de acordo com pressupostos do letramento digital crítico. Ademais, discuti que a ressignificação de práxis mais significativa, a meu ver, se referiu na capacidade agentiva das/os professoras em seu processo de modificação de sentidos a respeito da educação em línguas *com* e *para* as tecnologias digitais e em sua disposição na cocriação de saberes, negociando sentidos e possibilidades. Recorri aos diferentes textos produzidos para discutir tal pergunta, como o questionário de partida, as interações nos encontros formativos e no encontro de feedback gravados, a narrativa final e o desenho de curso.

A segunda pergunta foi discutida no capítulo quatro. Observei os diferentes textos presentes no questionário de partida, nos encontros formativos e de feedback gravados e na narrativa final. Destaquei como movimentos de interação para a (re)construção do olhar crítico das/os professoras frente à língua que ensinam as histórias de vida, o diálogo cogerativo, as negociações contínuas, a ruptura de colonialidades, o desejo e motivação em compartilhar saberes e o reposicionamento das ideologias de língua(gem). Vimos igualmente nesse capítulo como as ideologias de língua(gem) das/os professoras/es são múltiplas e muitas vezes contraditórias, formadas pelas experiências sócio-histórico-culturais das/os professoras e que o reposicionamento de tais ideologias foi importante para um deslocamento do olhar crítico das/os docentes em relação à língua que ensinam. Além dessas perguntas de pesquisa, houve também uma pergunta de partida que motivou o início deste estudo.

A pergunta de partida que antecederá os encontros formativos no bojo desta pesquisa-formação foi: **Em uma experiência de formação colaborativa *para e com* as tecnologias ditais, o que motiva as/os professoras/es agentes da pesquisa a intervir em suas práxis para transformá-las?**

Com essa pergunta, pretendia focar o viés colaborativo e crítico da formação *para e com* as tecnologias digitais. Tal enfoque objetivava fugir aos aspectos meramente instrumentais das tecnologias digitais (apesar de também considerá-los importantes), questionando ao mesmo tempo modelos de formação baseados na racionalidade-técnica – que em muitos casos considero como colonialidades na formação - e os usos enraizados das TD em aula, que se limitam ao ensino da gramática. Assim, entendia a centralidade da língua(gem) no contexto de uso das mídias digitais, uma vez que estão intrinsecamente ligadas. Como se tratava de colaboração e criticidade, postulava que a dialogicidade fosse primordial nessa experiência.

Antes da pandemia da Covid-19, os eixos da pesquisa já eram os que foram discutidos ao longo deste texto dissertativo, conforme mencionado outrora. Com a chegada da pandemia e suas consequências para a educação, expandi o escopo da pesquisa, integrando um número consideravelmente maior de professoras/es. No capítulo um, foi apontado que houve um grande interesse das/os professoras/es de francês de participar do percurso formativo aqui destacado. Percebemos que,

diferentemente do que se pronunciou em alguns discursos a respeito de uma suposta inércia das/os docentes no período pandêmico, as/os professoras/es não estiveram apáticas/os durante tal crise. Elas/eles buscaram e se empenharam em encontrar alternativas para a problemática que se apresentava, como podemos depreender da grande procura que obtivemos por essa experiência de formação colaborativa.

Desse modo, as/os professoras/es foram movidas primeiramente pelo **desejo e motivação** em criar e compartilhar saberes. Expressou-se isso na disposição em participar de um percurso formativo que se anunciava desde o início como colaborativo e crítico. Há ainda o manifesto desejo das/os docentes de ler e interagir que também se pronunciou desde o início. Além do desejo e da motivação, vimos a importância das leituras, reflexões e conversas a respeito das práxis, o que nomeei de **diálogo cogerativo**. Esse diálogo cogerativo e o compartilhamento das **vivências e saberes** das/os docentes **no ensino remoto emergencial** iam desfazendo mitos sobre uma geração homogênea de jovens competentes digitalmente e construindo novos entendimentos rumo à uma **perspectiva localizada dos contextos de atuação**. Ademais, as **negociações contínuas** estiveram no centro de cada uma das novas compreensões e (trans)formações de sentidos pelas quais passavam as/os docentes.

A inteligibilidade a respeito dos contextos foi discutida inúmeras vezes, seja no compartilhamento das vivências e dos saberes produzidos no ensino remoto emergencial ou no relato das **histórias de vida** das/os docentes. Tais histórias muitas vezes se confundiam com as das/os discentes, visto que a maioria das/os professoras/es agentes da pesquisa são provenientes da escola pública e/ou de comunidades de periferia. A emersão de suas memórias e a reflexão amadurecida das experiências formativas lhes traziam ao mesmo tempo a compreensão de seus contextos e a **ruptura de colonialidades**. Essa ruptura ficou evidente nos momentos em que as/os professoras/es questionavam a histórica valorização de culturas e variações linguísticas europeias no ensino das línguas, seja através do material didático, seja através da supervalorização da/o falante nativa/o europeu. Nesse sentido, as professoras Camila, Elisabete e Juliana propuseram a tarefa didática de sempre observar e questionar as representações dos textos/materiais. Assim, elas

sugeriram o (re)design de pedagogias que apontem a multiplicidade cultural das/os alunas/os e das culturas/língua que ensinam.

A respeito do **(re)design colaborativo de textos/propostas pedagógicas**, notou-se como as negociações em grupos menores para a produção do desenho configurou um movimento formador primordial para as/os docentes, posto que interagiram sobre aspectos variados da educação em línguas em seus próprios termos. Ademais, as/os professoras/es se viram desafiadas a criar propostas pedagógicas diferentes das que faziam, o que se revelou como aspecto inovador para elas/eles. As/os professoras o manifestaram em suas narrativas finais e no encontro de *feedback*.

Um outro aspecto relevante em nossa formação se referiu às nossas frequentes interações a respeito de ideologias de língua(gem). No questionário de partida, interroguei sobre as ideologias que as/os docentes possuíam. Pude identificar ideologias tradicionais/modernas e críticas/decoloniais nos textos e respostas de seis das/os sete professoras/es. Juliana foi a única a apresentar, no citado material, apenas ideologias críticas/decoloniais. A partir das leituras e discussões das temáticas fomos identificando de que forma tais percepções nos formavam e moldavam nossas práticas.

O relato de Bárbara que se vira diminuída por ideologias tradicionais/modernas de língua(gem) nos forneceu pistas a respeito do impacto que nossas concepções de língua(gem) trazem às nossas práticas docentes e a forma pela qual podem oprimir ou empoderar estudantes. Ainda a esse respeito, Elisabete apontou em suas interações seu processo de questionamento e deslocamento de paradigmas linguísticos, enxergando-se em constante devir. Análise semelhante esteve presente nos discursos das/os demais professoras/es. O **reposicionamento de tais ideologias** foi empoderando e (re)construindo novos sentidos para transformação de práxis das/os docentes.

No capítulo quatro, diferentes movimentos de (re)construção do olhar crítico das/os professoras foram levantados, apresentando diferentes nuances para cada docente. Mateus, El Kadri e Gaffuri (2011) já haviam dito que em uma experiência de formação colaborativa as pessoas podem se envolver “em diferentes níveis de colaboração dependendo dos motivos que as impulsionam e, com isso, alcançar



diferentes resultados” (MATEUS; EL KADRI; GAFFURI, 2011, p. 369). Logo, a transformação tem efeitos diferentes nas pessoas, posto que ela dialoga com as expectativas, desejos, valores de cada sujeito. As citadas autoras afirmam igualmente tal aspecto, acrescentando que cada docente “com seus valores, métodos de trabalho e papéis assumidos, guardam e revelam em si o pressuposto de que estar com o outro nos leva a caminhos de possibilidades aos quais não podemos chegar sozinhos” (MATEUS; EL KADRI; GAFFURI, 2011, p. 369). Por isso, percebemos por parte das/os professoras/es a evocação de resultados e motivações diferenciados nas narrativas finais e encontro de feedback. Contudo, todas/os abordaram a formação colaborativa como um dos grandes fatores motivadores de sua transformação de práxis.

Desse modo, cada uma das categorias levantadas nos capítulos três e quatro nos dois eixos desta pesquisa conflui nas respostas da pergunta de partida sobre o que motivou as/os professoras/es a intervir em suas práxis para transformá-las. As respostas não estão no singular, haja vista a pluralidade dos sujeitos agentes dessa experiência formativa e se referem ao contexto localizado desta experiência, não apresentando, portanto, soluções definitivas. Remarco, assim, a abrangência e relevância dos dois eixos desta pesquisa, considerando o contexto pandêmico caótico que nos atravessou em 2020. Sabemos que as tecnologias digitais foram essenciais para a resistência da escola, ainda que a conjuntura estivesse longe de ser sem dificuldades.

A discussão de usos ressignificados das TD em tal contexto foi importante, visto que elas mediaram todas as interações possíveis na escola, no momento atravessado. A educação em línguas certamente tem muitas possibilidades, não há uma metodologia única, infalível e inquestionável para a aquisição de uma língua adicional. Entretanto, usar as TD unicamente para ensinar categorias gramaticais, metalinguagem, unidades da língua não pode ser o foco em uma aula de língua adicional, pois “aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas)” (BAKHTIN, 2016, p. 39) e mais ainda, comunicar em uma língua significa “colocar-se em uma relação de poder” (VETROMILLE-CASTRO, 2017, p. 199).

Desse modo, o letramento digital crítico de estudantes de comunidade desprivilegiadas se faz necessário, posto que o espaço da escola é muitas vezes o único em que as/os estudantes terão o acesso às mídias digitais e aos diferentes letramentos. Biesta (2018) postula que “a escola deve ter uma concepção mais ampla de educação, resistindo às contínuas tentativas de reduzi-la apenas à qualificação” (BIESTA, 2018, p. 28). Um ensino de língua(gem) pautado apenas na instrução privilegiará, conseqüentemente, modelos de instrução linguística nos quais o que se ensina é distanciado das práticas sociais e tem como foco a aprendizagem formal da gramática.

Portanto, a simples presença dos artefatos tecnológicos na escola não é suficiente para oferecer o acesso aos diferentes letramentos digitais. Assim, quando se aborda a integração e ressignificação de usos das tecnologias digitais não significa apenas trazer esses artefatos para a educação em línguas, visto que “a tecnologia *per se* não promove a aprendizagem dos alunos, e que não basta somente equipar as escolas com computadores e internet (e oferecer suporte técnico)” (FONSECA; XAVIER, 2016, p. 388). O que mais nos interessa são as escolhas metodológicas que fazemos, “a abordagem pedagógica que se alia à tecnologia”, como bem lembrado por Fonseca e Xavier (2016, p. 388), compreendendo tecnologias e língua(gem) como entrelaçadas.

Destarte, a formação colaborativa nesta pesquisa almejou a cocriação de saberes na ressignificação de práxis com as TD. Ademais, postulou a ruptura de colonialidades na formação docente, especialmente as que hierarquizam sujeitos, entre aquelas/es que apenas ensinam e detêm os saberes válidos e aquelas/es que apenas aprendem. Decidi questionar continuamente tal colonialidade em mim, visto que ocupava a posição historicamente valorizada de professora-pesquisadora e também por ter mediado as discussões e proposto os encontros.

Como imaginava, não foi tarefa tão simples, visto que muitas vezes as palavras e saberes produzidos na academia desejavam se impor. Ao discutir as TD na educação, percebia-me no duplo papel de pesquisadora-mediadora e professora em formação. A fim de não hierarquizar e verticalizar a experiência formativa, buscava equilibrar os papéis e fazer um constante exercício de autoquestionamento. Por outro lado, quando abordávamos língua(gem), via-me sobremodo tocada pelas discussões

que afetavam meus sentimentos, memórias e ideologias de língua(gem). Como bem lembra hooks, “através da língua nos tocamos uns aos outros” (hooks, 2013, p. 233) e foi o que vivenciamos, posto que a formação docente em línguas envolve o sentir. Posso dizer que nos momentos de discussão em torno de língua(gem) me senti ainda mais imersa como professora em formação. Tais tensões de papéis podem ser notadas nos capítulos 3 e 4. Elas não foram apagadas, pois entendo que a experiência formativa não é isenta de contradições. Encontro a encontro, busquei refletir a respeito de tais tensões e fazer escolhas que deixassem os espaços livres para que as/os professoras/es pudessem ter ali um lugar para compartilhar, refletir, encontrar-se, metamorfosear-se, movimentos aos quais também me vi inserida e contemplada, (trans)formando-me continuamente.

Os discursos das/os professoras/es nos diferentes momentos em que avaliaram nossa experiência formativa mostraram que, em sua perspectiva, houve o ambiente propício para falarem, cocriando saberes e pensando em soluções nos seus próprios termos (B. SANTOS, 2019). Percebi uma relação saudável, de suporte e de amizade nesses meses em que ocorreram nossos encontros. Muitos textos e palavras intensas foram produzidos, mostrando que a formação que nos impacta envolve o sentir. Ela sobrepassa a experiência racional proposta pela ciência positivista, posto que é corporificada. Pessoa e Urzêda (2016) já nos lembrara que “quaisquer contextos interacionais, tais como a sala de aula, são sempre espaços de poder e refletem a estreita relação existente entre língua e corpo/identidades” (PESSOA; URZÊDA, 2016, p.136). Assim, vimo-nos em devir, compreendendo a colaboração como uma sociabilidade sobremodo importante para sujeitos que desejam sempre aprender e ser agentes de transformação.

Esta experiência de formação colaborativa em um contexto remoto representou uma fotografia do momento atravessado durante a pandemia da Covid-19 por professoras/es de francês da escola pública do DF. Acredito que futuras pesquisas poderão focar em experiências colaborativas e de letramento digital crítico na pós-pandemia a fim de compreender o modo como as vivências do ensino remoto emergencial terão modificado a forma das/os professoras/es lidarem com tecnologias digitais na educação em contextos presenciais de ensino.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.
- ARANDA, M. C. T; FREIRE, M. M. **Narrativas transmídia**: entre multiletramentos e letramentos transmídia, o que levar para a aula de línguas? *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, n. (59.2): maio/ago 2020.
- AUDI, L. C. C; PASSONI, T. P. Da intencionalidade na prática: colaboração na formação de professores de língua inglesa. In: REGO, A. E; PASSOS. M. B. A. (orgs). **Iniciação à Docências: diálogos, memórias e experiências do PIBID UNEB**. 1ª ed. Salvador: EDUNEB, 2016, v. 1, p. 142\*159. E-book disponível em: <https://portal.uneb.br/eduneb/wp-content/uploads/sites/73/2017/05/Iniciacao-a-docencia-dialogos-memorias-e-experiencias.pdf>. Acesso em: 13 de julho de 2021.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 2a. ed. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi, São Paulo: Hucitec, 1986.
- BASTOS, P. A. L. **Problematizing language conceptions in a decolonial perspective**: an experience with student teachers in an English teacher education course at a Brazilian university. Tese (Doutorado em Letras e Linguística). Universidade Federal de Goiás, Goiânia: 2019.
- BARTON, L.; LEE, C. **Linguagem Online: textos e práticas digitais**. Tradução Milton Camargo. 1. ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BEHAR, Patricia Alejandra. **O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância**. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a--distancia/>. Acesso em 22 de maio de 2021. Acesso em: 13 de julho de 2021.
- BIESTA, G. **O dever de resistir: sobre escolas, professores e sociedade**. *Educação*, v. 41, n. 1, p. 21-29, 2018.
- BORGES, Veronica; LOPES, Alice C. **Formação docente, um projeto impossível**. *Caderno de Pesquisa* [online], vol. 45, n. 157. p. 486-507, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v45n157/1980-5314-cp-45-157-00486.pdf>. Acesso em: 25 de março 2020.
- CANELLA, G. S; LINCOLN, Y. S. Ethics, Research Regulations and Critical Social Science. In: DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y. **The Sage Handbook of Qualitative Research**. 5th ed. Oxford: Oxford Univ. Press, 2017.
- CAVALCANTI, Marilda. **A propósito de linguística aplicada**. *Trabalhos em Linguística Aplicada* 7(2):5-12, 1986.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. **Letramento: um conceito em (des) construção e suas implicações/repercussões na ação em língua materna.** Fórum Linguístico, Florianópolis, v.6, n.2 (1-15), jul-dez, 2009.

CHARLOT, B. **Educação ou barbárie? Uma escolha para a sociedade contemporânea.** Tradução de Sandra Pina. São Paulo: Cortez, 2020. Edição Kindle.

CUNHA, Leonardo Ferreira Farias da; SILVA, Alcineia de Souza; SILVA, Aurênio Pereira da. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, Brasília, v. 7, n. 3, p. 27-37, ago. 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/924>. Acesso em: 22 de maio de 2021.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** Porto Alegre: ARTMED, 2006.

DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y. **The Sage Handbook of Qualitative Research.** 5th ed. Oxford: Oxford Univ. Press, 2017.

DISTRITO FEDERAL. **Decreto nº 40.509**, de 11 de março de 2020. Brasília, DF. 2020.

DISTRITO FEDERA. **Diretrizes pedagógicas dos Centros Interescolares de Línguas (CILs).** Secretaria de Educação do Distrito Federal. Brasília: 2019. Disponível em: [http://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2020/01/diretrizes\\_pedagogicas\\_cil\\_jan20.pdf](http://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2020/01/diretrizes_pedagogicas_cil_jan20.pdf). Acesso em: 01 de agosto de 2021.

DISTRITO FEDERAL. **Portaria nº 129**, de 29 de maio de 2020. Secretaria de Educação do Distrito Federal. Brasília: 2020.

ENGESTRÖM, Y. Teachers as Collaborative Thinkers: Activity-Theoretical Study of an Innovative Teacher Team. In: CARLGREN, I. *et al.* (Ed.). **Teachers' Minds and Actions: Research on Teachers' Thinking and Practice.** Falmer, 1994. p. 43-61.

FANTIN, M. Educação, aprendizagem e tecnologia na pesquisa-formação. **Educ. Form., [S. l.]**, v. 2, n. 3, p. 87–100, 2017. DOI: 10.25053/edufor.v2i6.2377. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/161>. Acesso em: 31 julho de 2021.

FIGUEREDO, T; MASTRELA-ANDRADE, M. Formação e trabalho colaborativos de professores(as) de francês para a construção de práticas transformadoras. *In*: ZACCHI, V. J. e ROCHA, C. H (Orgs). **Diversidade e tecnologias no ensino de línguas.** São Paulo: Blucher, 2020. Disponível em:

<https://openaccess.blucher.com.br/article-list/9786555060560-471/list#undefined>. Acesso em: 31 julho de 2021.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso** - Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: 1970. Livro digital disponível em: <https://cpers.com.br/paulo-freire-17-livros-para-baixar-em-pdf/>. Acesso em: 05 de julho 2021.

GAL, Susan. **Multiplicity and contention among language ideologies: A commentary**. *Pragmatics*, v. 2, n. 3, p. 445-559, 1998.

GIULIANO, F.; BERISSO, D. **Educación y decolonialidad: aprender a desaprender para poder re-aprender**: Un diálogo geopolítico-pedagógico con Walter Mignolo. *Revista Del IICE*, n. 35, 61-71, 2014.

GRUPO DE NOVA LONDRES (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, vol. 66, n. 1, p. 1-31. Disponível em: [http://newlearningonline.com/\\_uploads/multiliteracies\\_her\\_vol\\_66\\_1996.pdf](http://newlearningonline.com/_uploads/multiliteracies_her_vol_66_1996.pdf). Acesso em: 05 de julho 2021.

HALL, Stuart. A identidade em questão. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro-11. Ed.- Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HIBARINO, D. A. **Vivências da agência docente nas aulas de língua inglesa no contexto do ProFIS-UNICAMP**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos de Linguagem da Universidade de Campinas. São Paulo, [s.n.]. 2018.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

JANKS, H. **A importância do letramento crítico**. 2018. Tradução: Mila Soares Souza. Uberlândia: Letras & Letras: 2018.

JANKS, H. **Literacy and Power**. New York: Routledge, 2010. Edição Kindle.

JANKS, H. Panorama sobre letramento crítico. In: JESUS, D. M.; CARBONIERI, D. (orgs.) **Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: Outros Sentidos para a Sala de Aula de Línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

JOHNSON, K. The sociocultural turn and its challenges for second language teacher education. **TESOL Quarterly**, v. 40, n.1, p. 235-257, March 2006.

JORDÃO, C. M. O ensino de línguas estrangeiras: do código ao discurso. IN: Boni, V. **Tendências Contemporâneas no Ensino de Línguas**. União da Vitória: Kayganguê, 2006. Disponível em: [https://docs.ufpr.br/~marizalmeida/celem2\\_06/o\\_ensino\\_de\\_lem.pdf](https://docs.ufpr.br/~marizalmeida/celem2_06/o_ensino_de_lem.pdf). Acesso em: 06 de março de 2021.

JORDÃO, C. M. **As lentes do discurso**: Letramento e criticidade no mundo digital. Campinas: Trabalhos em Linguística Aplicada, 2007.

JORDÃO, C. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico – farinhas do mesmo saco? In: ROCHA, C.; MACIEL, R. **Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas**. 1. ed. Campinas: Pontes, 2013. p. 69-90.

JORDÃO, C. M. Aprendendo língua estrangeira com o professor Jacotot: criticidade na pedagogia crítica e no letramento crítico. In: MATEUS, E. & OLIVEIRA, N. **Estudos Críticos da Linguagem e Formação de Professores de Línguas: contribuições teórico-metodológicas**. Campinas: Pontes, 2014.

JOSSO, M. C. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida**. Porto Alegre, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

JOSSO, M. C. História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as “histórias de vida” a serviço de projetos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 11-23, jul./dez. 1999

KENSKI, V.M. **As tecnologias digitais e ensino presencial e a distância**. Papirus: 2003. Edição Kindle.

KROSKRITY, Paul V. Language Ideologies. In: DURANTI, Alessandro. (Ed.). **A companion to Linguistic Anthropology**. Blackwell Publishing: 2004. p. 496-517.

LONGAREZI, Andrea Maturano; SILVA, Jorge Luiz da. **Interface entre pesquisa e formação de professores: delimitando o conceito de pesquisa-formação**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 8., Curitiba, PR, 2008. Anais eletrônicos. Curitiba: Champagnat, 2008. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/157\\_187.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/157_187.pdf). Acesso em: 31 de julho de 2021.

LEFFA, V. J. Produção de materiais para o ensino de línguas na perspectiva do design crítico. In: MONTE MOR, W.; TAKAKI, N (Orgs). **Construções de sentido e**



**Letramento digital crítico na área de línguas/ linguagens.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

MAHER, T. M. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. *In*: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (orgs.). **Linguística aplicada: suas faces e interfaces.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 255-270.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização.** 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARTINS, Claudia Beatriz; MOREIRA, Herivelto. **O campo CALL (Computer Assisted Language Learning): definições, escopo e abrangência.** *Calidoscópico*, v. 10, n. 3, p. 247-255, 27 dez. 2012.  
Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/3254>.  
Acesso em: 05 de julho de 2021.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. Abandonamos a sala da universidade: uma opção decolonial no estágio de inglês e na formação docente crítica. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada:** 2019.

MATEUS, E. F.; EL KADRI, M. S.; GAFFURI, P. O que se pode ver da janela: uma análise do subprojeto de Letras-Inglês do programa PIBID. **Revista Signum**, Londrina, v. 1, n. 14, p. 363-386, jun. 2011.

MATEUS, Elaine. **Práticas de formação colaborativa de professores/as de inglês: representações de uma experiência no Pibid.** Vol.13, nº 4. Belo Horizonte: RBLA, 2013.

MONTE MOR, W. The development of agency in a new Literacies Proposal for Teacher Education in Brazil. *IN*: JUNQUEIRA, E. S.; BUZATO, M. E. K. (Org.). **New Literacies, New Agencies? A Brazilian Perspective on Mindsets, Digital Practices and Tools for Social Action in ut of school.** Nova York: Peter Lang Publishers, 2013, p. 126-146.

MONTE MOR, W; TAKAKI, N. H (Orgs). **Construções de sentido e letramento digital crítico na área de línguas/linguagens.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

MIGNOLO, Walter; BERISSO, D.; GIULIANO, F. Educación y decolonialidad: aprender a desaprender para poder re-aprender. Un diálogo geopolítico-pedagógico con Walter Mignolo. **Revista del IIICE/35:** 2014.

MIGNOLO, Walter. Os esplendores e as misérias da “ciência”: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistémica. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado.** São Paulo: Cortez, 2004. p. 667-707.



MOITA LOPES, L. Linguística aplicada e vida contemporânea. *In*: MOITA LOPES, L.P; **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. Organizador Luiz Paulo Moita Lopes. – São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa** v.47 n.166 p.1106-1133 out/dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 19 de julho de 2021.

PAIVA, V. L. M. O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

PENNYCOOK, A. **Critical Applied Linguistics: a critical introduction**. London e New York Taylor & Francis e-Library, 2009. Edição Kindle.

PENNYCOOK, A. **Langage as a Local Practice**. London e New York Taylor & Francis e-Library, 2009. Edição Kindle.

PESSOA, R. R; URZÊDA-FREITAS, M. T. **Língua como espaço de poder: uma pesquisa de sala de aula em uma perspectiva crítica**. RBLA, v. 16, n.1, p 133-156. Belo Horizonte: Jan-Mar 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-639820158394>. Acesso em: 18 de julho de 2021.

ROJO, R. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. *In*: **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. Organizador Luiz Paulo Moita Lopes. – São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos. *In*: MOURA, E; ROJO, R [orgs]. *In*: **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, R. **Letramento múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROTH, W. M.; TOBIN, K. Redesigning an “urban” teacher education program: an activity theory perspective. *Mind, Culture and Activity*, v. 9, n. 2, p. 108-131. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/228793979\\_Redesigning\\_an\\_Urban\\_Teacher\\_Education\\_Program\\_An\\_Activity\\_Theory\\_Perspective](https://www.researchgate.net/publication/228793979_Redesigning_an_Urban_Teacher_Education_Program_An_Activity_Theory_Perspective). Acesso em: 26 de julho de 2021.

ROTH, W.; TOBIN, K; ZIMMERMANN, A. Coteaching/cogenerative dialoguing: learning environments research as classroom práxis. **Learning environments research**, v 5 (1), 1-28. 2002. Disponível em: [LER3.pdf \(uvic.ca\)](#). Acesso em 14 de agosto de 2021.

SANT’ANA, J. S. **O cisne e o patinho: esperança e retrocesso na história de um centro de línguas**. HELB: 2010. Disponível em:

<http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-4-no-4-12010/147-o-cisne-e-o-patinho-esperanca-e-retrocesso-na-historia-de-um-centro-publico-de-linguas->. Acesso em: 26 de julho de 2021.

SANTOS, B. S. **O fim do império Cognitivo**: A afirmação das Epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SANTOS, B. S. **A cruel pedagogia do vírus**. São Paulo: Boitempo, 2020. Edição Kindle.

SANTOS, E. EAD, palavra proibida. Educação online, pouca gente sabe o que é. Ensino remoto, o que temos. Notícias, **Revista Docência e Cibercultura**, agosto de 2020, online. ISSN: 2594-9004. Disponível em: < <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/announcement/view/1119>>. Acesso em: 05 julho de 2021.

SANTOS, E. O.; CARVALHO, F. S. P.; PIMENTEL, M. Mediação docente online para colaboração: notas de uma pesquisa-formação na cibercultura. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 18, n. 1, p. 23–42, 2016. DOI: 10.20396/etd.v18i1.8640749. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8640749>. Acesso em: 31 julho de 2021.

SCHMITZ, J. R. (1992). **Linguística Aplicada e o Ensino de Línguas Estrangeiras no Brasil**. ALFA., São Paulo, 36: 213-236, 1992.

SCHÖN, D. **The reflective practitioner: how professionals think in action**. New York: Basic Books, 1983. 374 p.

SELWYN, Neil. Um panorama dos estudos críticos em educação e tecnologias digitais. In: ROCHA, C. H.; KADRI, M. S; WINDLE, J. A. **Diálogos sobre tecnologia educacional: educação linguística, mobilidade e práticas translíngues**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

SILVESTRE, Viviane P. Viana. **Práticas problematizadoras e de(s)coloniais na formação de professores/as de línguas: teorizações construídas em uma experiência com o Pibid**. Tese (Doutorado em Letras e Linguística). Universidade Federal de Goiás, Goiânia: 2016.

SKLIAR, Carlos. SAMPAIO, C. ESTEBAN, M. Provocações para pensar em uma educação outra: Conversa com Carlos Skliar. **Revista Teias**, v. 13, n. 30, p. 311-325, set./dez. 2012.

VETROMILLE-CASTRO, Rafael. Língua como instrumento, língua para o poder: reflexões sobre papel do professor, tecnologias digitais e desenvolvimento linguístico. In: MONTE MOR, W.; TAKAKI, N (Orgs). **Construções de sentido e letramento digital crítico na área de línguas/ linguagens**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A formação do professor de línguas de uma perspectiva sociocultural. *SIGNUM: Estud. Ling.*, Londrina, n. 15/2, p. 457-480, dez. 2012.

VYGOTSKY, L.S. **Thinking and Speech**. Cambridge: MIT Press, 1962 [1934]. Disponível em: <http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/words/index.htm>. Acesso em: 13 julho de 2021.

ZEICHNER, K. Uma análise crítica sobre a “REFLEXÃO” como conceito estruturante na formação docente. *Educ. Soc. Campinas*, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

## APÊNDICE A – Convite

### CONVITE

Caro/a professor/a de francês,

Sou mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada pela UnB e conduzo, atualmente, uma pesquisa sobre formação colaborativa de professores e letramento digital crítico. Inicialmente, a pesquisa se desenvolveria em colaboração com um colega professor em uma de suas turmas. No entanto, com a pandemia e a imprevisibilidade que ela traz, o recorte da pesquisa será estendido com maior foco na formação de professores. Nesse sentido, oferecerei uma curta formação de 6 encontros de 3h cada um (um encontro por semana), sobre os saberes que precisamos construir para um ensino online que não se distancie do letramento crítico. Não se sabe ao certo as medidas que serão tomadas daqui para frente, se precisaremos de novos isolamentos e como a educação linguística poderá se reinventar. Assim, o objetivo da formação também é discutir possibilidades para a área do francês, visto que a pesquisa tem um viés colaborativo, de cocriação de saberes.

Gostaria de convidar você, docente, a participar conosco desses encontros que serão sempre *on-line* pela plataforma *Meet* nas segundas-feiras entre os meses de junho e julho.

Caso você se interesse, envie-me seu e-mail. Agradeço, imensamente, a parceria.

Atenciosamente,

Tatiana Figuerêdo

**APÊNDICE B – Questionário de partida**

Obrigada por responder este questionário! Ao fazê-lo você fará uma contribuição valiosa para minha pesquisa de mestrado e ajudará na construção da ementa do curso. As respostas serão essenciais para entender melhor o perfil de cada participante, as expectativas e as necessidades que cada um identifica em relação à integração das tecnologias digitais no ensino de língua francesa em uma perspectiva crítica. Vale ressaltar que sua identidade será preservada.

**Nome:** \_\_\_\_\_

**Idade:** \_\_\_\_\_

**Qual é a sua preferência de turno para o curso na segunda-feira?**

- ( ) Matutino  
( ) Vespertino  
( ) Noturno

**Área de concurso:** ( ) Efetivo ( ) Contrato

**Tempo de serviço na SEEDF (efetivo e contrato):** \_\_\_\_\_

**Tempo de experiência como professor de francês:** \_\_\_\_\_

**Possui especialização (*latu sensu*), mestrado ou doutorado?**

- ( ) sim ( ) não

**Caso sim, em qual área?** \_\_\_\_\_

**Nome da instituição de ensino pública onde trabalha atualmente:**

\_\_\_\_\_

**Você trabalha também em instituições de ensino privada?**

( ) sim ( ) não

**Caso sim, quantas horas semanais?** \_\_\_\_\_

### TECNOLOGIAS DIGITAIS

**1. Com qual frequência você usa as tecnologias na preparação de suas aulas?**

Nunca	raramente	às vezes	frequentemente	Sempre
1	2	3	4	5

**2. Com qual frequência você usa as tecnologias em suas aulas?**

Nunca	raramente	às vezes	frequentemente	Sempre
1	2	3	4	5

**3. Quais recursos você costuma utilizar?**

\_\_\_\_\_

**4. Você se sente preparado/a para uma possível transição do ensino presencial ao ensino *on-line* ou a distância mediado por tecnologias digitais?**

Não	Pouco preparado/a	Um pouco preparado/a	Bem preparado/a	Sim, totalmente
1	2	3	4	5

**5. Por quê?** \_\_\_\_\_

**6. No caso dessa transição para o *on-line*, quais seriam suas necessidades mais imediatas para essa implementação? Marque quantas respostas desejar.**

( ) Compreender como utilizar as ferramentas digitais para o *on-line*

( ) Refletir e discutir sobre as possibilidades de integração das tecnologias digitais em uma perspectiva crítica

- ( ) Revisar aspectos teóricos
- ( ) Obter exemplos de práticas
- ( ) Outras necessidades não expostas acima: \_\_\_\_\_

### FORMAÇÃO COLABORATIVA

**7. Você se sente disposto/a e confortável para compartilhar seus saberes sobre estratégias pedagógicas ou/e (ideias de) projetos com os demais docentes do grupo?**

Não Sim, totalmente

1 2 3 4 5

Por quê? \_\_\_\_\_

**8. Você teria disponibilidade para fazer leituras ao longo do percurso formativo?**

- ( ) sim ( ) não

**9. Caso sim, quantos textos?**

- ( ) Um, no máximo
- ( ) Dois ou três
- ( ) Quatro ou cinco
- ( ) Mais de cinco

### LINGUA(GEM)

**10. O que é língua(gem) para você? Marque quantas respostas desejar.**

- ( ) Sistemas composto de repertórios que devem ser ensinados/aprendidos
- ( ) A língua e seu uso podem ser considerados separadamente
- ( ) Língua é discurso, prática social.
- ( ) Língua é, sobretudo, comunicação.
- ( ) Língua e cultura são indissociáveis.
- ( ) Língua é poder.
- ( ) Outro: \_\_\_\_\_

**11.** Como você descreveria suas primeiras experiências com a língua francesa? O que estudar essa língua significou para você?

---

---

---

**12.** Como você enxerga a língua francesa enquanto língua de ensino e aprendizagem?

---

---

---



## APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Venho, por meio deste termo, solicitar a sua colaboração para a minha pesquisa de Mestrado em Linguística Aplicada na Universidade de Brasília (UnB) sobre formação docente colaborativa e letramento (digital) crítico. A pesquisa está sob a orientação da Profa. Dra. Maria del Carmen de la Torre Aranda (UnB).

**Objetivo da pesquisa:** Esta pesquisa busca refletir sobre a construção de saberes entre professores(as) de francês em uma experiência de formação colaborativa *on-line* para o letramento (digital) crítico.

**Benefícios decorrentes da participação na pesquisa:** A pesquisa será conduzida pela reflexão e diálogo entre os(as) professores(as), a fim de problematizar práticas e propor materiais para integração das tecnologias digitais em uma perspectiva crítica. Assim, espera-se que a pesquisa e os encontros propostos auxiliem os(as) professores(as) em seu processo formativo e na transição do ensino presencial ao ensino a distância mediado pelas tecnologias digitais.

**Procedimentos:** Em vista disso, gostaria de solicitar a sua permissão e colaboração na coleta de dados para realização desta pesquisa. Os dados serão coletados por meio de questionários, narrativa escrita, gravação em áudio e vídeo dos encontros, notas de campo e o material produzido pelo grupo. Os dados serão utilizados na elaboração da dissertação e em eventuais artigos e apresentações. No entanto, sob nenhuma forma serão divulgados os dados pessoais ou revelada a identidade dos/das participantes quando da divulgação da pesquisa. Comprometo-me a dar uma devolutiva aos participantes, quanto aos resultados da pesquisa.

**Prerrogativas do(a) participante:** Mesmo assinando este termo, o(a) participante tem a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa sem penalidade alguma.

**Sigilo:** Para assegurar o sigilo sobre a identidade dos(as) participantes envolvidos(as), serão utilizados pseudônimos. Peço que escolha o seu pseudônimo, se assim o desejar e o escreva aqui: \_\_\_\_\_.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você. Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato comigo pelo telefone (61) 98283-9804 ou pelo e-mail: [tatiana.figueredo@edu.se.df.gov.br](mailto:tatiana.figueredo@edu.se.df.gov.br)

Desde já, agradeço a sua atenção e colaboração para a realização desta pesquisa.

Brasília, 19 de junho de 2020.

Nome e assinatura da pesquisadora:

---

Tatiana da Silva Figuerêdo

Nome e assinatura do(a) professor(a) participante:

---

## APÊNDICE D – Roteiro para construção da narrativa final

### ROTEIRO PARA CONSTRUÇÃO DE NARRATIVAS

Cara/o professor/a,

Estamos na etapa final dos nossos encontros nos quais discutimos sobre concepções de língua, letramento digital crítico e formação colaborativa. Compartilhamos muitas experiências. Nesta etapa final, teremos o desafio de expressar em texto multimodal (texto escrito, imagens, vídeo, áudio) nossas ponderações sobre nossa vivência nessa experiência de formação docente. Proponho que cada uma/um de nós construa uma narrativa com o tema “**Experiências de formação docente nos encontros formativos sobre letramento digital crítico**”. Nessa narrativa, o mais importante é sua voz, sua perspectiva e suas considerações. É fundamental que você se sinta à vontade para expressar suas verdadeiras percepções.

Reflita sobre nossas discussões e sobre em que medida elas foram importantes para sua (re)construção de sentidos. Priorize suas reflexões e autoavaliação. Comece por uma retomada de sua história pessoal até chegar às experiências nos encontros que tivemos.

Sugiro, abaixo, um roteiro para orientar a elaboração da sua narrativa. Sinta-se à vontade para acrescentar outros pontos que são importantes para você.

1. Fase escolar (sua relação com a escola; relação com professoras/es e colegas; fatos marcantes)
2. Experiência(s) como aprendiz de francês (sua relação com os centros de língua onde estudou; relação com professoras/es e colegas; fatos marcantes)
3. Formação profissional docente (razões da escolha do Curso de Letras; experiências/pessoas/fatos importantes na trajetória do curso; experiências/pessoas/fatos importantes na prática pedagógica)
4. Experiências durante o ensino remoto (desafios, ambiente de discussão na escola, espaços de fala, conquistas, frustrações)
5. Experiências nos encontros (motivações iniciais, expectativas alcançadas/frustradas/superadas; contribuições para sua formação docente; encontros; textos discutidos; formação colaborativa; aprendizagem nas interações com as/os colegas; perspectiva crítica de ensino de francês)