



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**LETRAMENTO ACADÊMICO EM INGLÊS NA CIBERCULTURA:
UMA CIBERPESQUISA FORMAÇÃO NO CONTEXTO DA PANDEMIA
DE COVID-19**

JONES DE SOUSA

Sob a Orientação da Professora
Edméa Oliveira dos Santos

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Doutor em Educação**, no Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Seropédica/Nova Iguaçu, RJ
Abril de 2025

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

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

S7251 Sousa, Jones de , 1982-
Letramento acadêmico em inglês na cibercultura:
uma ciberpesquisa formação no contexto da pandemia de
COVID-19 / Jones de Sousa. - Seropédica; Nova Iguaçu,
2025.
138 f.: il.

Orientadora: Edméa Oliveira dos Santos.
Tese(Doutorado). -- Universidade Federal Rural do Rio
de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, 2025.

1. Educação. 2. Cibercultura. 3. Multiletramentos.
I. Santos, Edméa Oliveira dos , 1972-, orient. II
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.
Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos
Contemporâneos e Demandas Populares III. Título.

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001"

"This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001"



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES



TERMO Nº 356 / 2025 - PPGEDUC (12.28.01.00.00.00.20)

Nº do Protocolo: 23083.026258/2025-25

Seropédica-RJ, 22 de maio de 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS
POPULARES

JONES DE SOUSA

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Doutor**, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

TESE APROVADA EM 29/04/2025

Membros da banca:

EDMEA OLIVEIRA DOS SANTOS. Dra. UFRRJ (Orientadora/Presidente da Banca).

ANA CRISTINA SOUZA DOS SANTOS. Dra. UFRRJ (Examinadora Externa ao Programa).

ELIZA MARCIA OLIVEIRA LIPPE. Dra. UFRRJ (Examinadora Externa ao Programa).

MÁRCIO LUIZ CORRÊA VILAÇA. Dr. UNIGRANRIO (Examinador Externo à Instituição).

JANAINA DA SILVA CARDOSO. Dra. UERJ (Examinadora Externa à Instituição).

(Assinado digitalmente em 23/05/2025 12:01)
ANA CRISTINA SOUZA DOS SANTOS
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
IE (12.28.01.25)
Matrícula: 387744

(Assinado digitalmente em 24/05/2025 22:35)
EDMEA OLIVEIRA DOS SANTOS
PROFESSOR TITULAR-LIVRE MAG SUPERIOR
DeptTPE (12.28.01.00.00.00.24)
Matrícula: 1532583

(Assinado digitalmente em 23/05/2025 08:10)
ELIZA MARCIA OLIVEIRA LIPPE
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
CEAD (12.28.01.36)
Matrícula: 1239574

(Assinado digitalmente em 23/05/2025 18:01)
JANAINA DA SILVA CARDOSO
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 628.825.117-87

(Assinado digitalmente em 04/06/2025 14:38)
MÁRCIO LUIZ CORRÊA VILAÇA
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 073.263.017-78

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrrj.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: **356**, ano: **2025**, tipo: **TERMO**, data de emissão: **22/05/2025** e o código de verificação: **aae041dd6a**

DEDICATÓRIA

Ao meu filho Vito, que um dia entenderá (ou não) as ausências do pai para a produção desta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus pela saúde e paz concedidas a mim e aos meus entes mais queridos durante toda a minha vida, e, em especial, durante a elaboração desta pesquisa que se deu em meio a maior tragédia sanitária da história brasileira.

Aos meus pais, Seu Sousa e Dona Lourdes, pelo investimento de uma vida na minha educação.

À minha esposa Bianca, que se dedicou a cuidar nosso pequeno Vito em tempo integral para que eu pudesse ingressar nessa viagem.

À minha colega de trabalho e amiga para a vida, a famosa Paulinha, que segurou as pontas enquanto eu dava meus pulos para ingressar no programa.

À minha querida UFRRJ que, através do Programa de Qualificação Institucional (PQI), permite que nós servidores sejamos também discentes desta casa onde também escolhi para morar com a minha família.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa Docência e Cibercultura de várias gerações, desde a UERJ até a UFRRJ, que seguem polinizando conhecimento seguindo os fundamentos da Escola Edméa Santos, a quem não me arrisco a dirigir nominalmente os agradecimentos para não incorrer na falha de esquecer algum colega egresso dessa escola que hoje orgulhosamente faço parte.

RESUMO

SOUSA, Jones de. **Letramento Acadêmico em Inglês na Cibercultura: uma ciberpesquisa formação no contexto da pandemia de COVID-19**. 2025. 138p Tese (Doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2025.

A falta de efetiva proficiência em Língua Inglesa por parte dos estudantes de graduação e pós-graduação constitui um problema tanto para divulgação científica nacional quanto para a internacionalização das instituições federais de ensino brasileiras. A presente pesquisa busca compreender o processo de aquisição de letramento acadêmico em Inglês na cibercultura por um grupo de pesquisa brasileiro a partir do uso de interfaces digitais institucionais como a “Conferência Web RNP” e a “Comunidade Virtual” do Sistema Integrado de Atividades Acadêmicas (SIGAA), além do uso do *WhatsApp*. A opção metodológica é a ciberpesquisa-formação (Santos, 2005, 2014, 2019), a qual nos permitiu analisar qualitativamente os dados produzidos num contexto que não aparta a docência da pesquisa majoritariamente durante os três períodos letivos realizados em 2021 na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. A partir dos dados gerados no campo de pesquisa, narramos o próprio campo e seus achados em crônica valendo-se de um movimento dos estudos dos cotidianos de Alves (2003, 2008) que preconiza “literaturizar a ciência” e como contribuição propomos uma classificação para as interfaces escolhidas para o desenho didático online, uma formação para a curadoria digital para futuros formadores e os letramentos constituintes do que chamamos de ciberletramento acadêmico em inglês.

Palavras-chave: Educação, Cibercultura, Multiletramentos.

ABSTRACT

SOUSA, Jones de. **Academic Literacy in English in Ciberculture: a cyberresearch training in the COVID-19 context.** 2025. 138p Thesis (Doctorate in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands). Instituto de Educação/Insituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, Seropédica, RJ, 2025.

The inadequate English proficiency among undergraduate and graduate students poses a challenge for both national scientific dissemination and the internationalization of Brazilian federal educational institutions. This research aims to understand the process of acquiring academic literacy in English within cyberculture by a Brazilian research group, through the use of institutional digital interfaces such as the 'RNP Web Conference' and the 'Virtual Community' of the Integrated Academic Activities System (SIGAA), alongside WhatsApp. The methodological approach adopted is *ciberpesquisa-formação* (cyber-research-training) (Santos, 2005, 2014, 2019), which enabled the qualitative analysis of data produced in a context that integrates teaching and research. This primarily occurred during the three academic terms of 2021 at the Federal Rural University of Rio de Janeiro. Drawing on the data generated in the research field, we narrate the field itself and its findings in the form of a chronicle. This approach employs a concept from Alves' (2003, 2008) studies of everyday life, which advocates 'literaturizing science'. As contributions, we propose: (1) a classification system for the interfaces selected for the online didactic design; (2) a training program in digital curation for future educators; and (3) the constituent literacies of what we term cyber-academic literacy in English.

Key-words: Education, Cyberculture, Multiliteracies.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Em frente à portaria no primeiro dia de aula na tal escola.....	p. 20
Figura 2 – A <i>famiglia</i> visitando onde trabalho e estudo.....	p. 24
Figura 3 – Workshop de Informática na Educação e Humanidades.....	p. 25
Figura 4 – Seu Sousa e Dona Lourdes nos três anos do pequeno Vito.....	p. 26
Figura 5 – Planejamento do dispositivo em março de 2020	p. 35
Figura 6 – Tela do grupo no <i>WhatsApp</i>	p. 36
Figura 7 – Primeira postagem no <i>Edmodo</i>	p. 37
Figura 8 – Linha do tempo – Pesquisa <i>versus</i> Covid.....	p. 38
Figura 9 – Etapas do dispositivo.....	p. 40
Figura 10 – Tela de gravação do encontro síncrono.....	p. 44
Figura 11 – Dispositivo em 2021.....	p. 46
Figura 12 – Comunidade virtual SIGAA	p. 49
Figura 13 – As interfaces do dispositivo.....	p. 50
Figura 14 – Pergunta durante o II Forinter em outubro de 2020	p. 60
Figura 15 – Postagem em rede social no dia do centenário de Paulo Freire	p. 66
Figura 16 – Imagens retiradas do livro “Papai Conectado”	p. 71
Figura 17 – <i>Print</i> da postagem no Edmodo	p. 77
Figura 18 – <i>Prints</i> do Edmodo editados com nomes fictícios	p. 79
Figura 19 – <i>Print</i> do grupo GPDOC Inglês	p. 83
Figura 20 – Estrutura do dispositivo	p. 87
Figura 21 – Interação no grupo GPDOC Inglês	p. 90
Figura 22 – Interação no grupo GPDOC Inglês	p. 90
Figura 23 – <i>Print</i> GPDOC STAFF	p. 91
Figura 24 – Postagem no Edmodo de atividade	p. 94
Figura 25 – Postagem no Edmodo (repositório)	p. 95
Figura 26 – Postagem no Edmodo (resumo do síncrono)	p. 96
Figura 27 – <i>Print</i> do “bate-papo” da Conferência Web RNP	p. 98
Figura 28 – Tela completa da gravação com replay do bate-papo	p. 102
Figura 29 – Tela do apresentador com resultados de uma enquete	p. 103

Figura 30 – Tela de encontro síncrono híbrido	p. 106
Figura 31 – Infográfico das noções subsunçoras	p. 109
Figura 32 – Print de tela com instruções de acesso ao <i>Edmodo</i>	p. 112
Figura 33 – “Caminho” para a comunidade virtual GPDOC Inglês	p. 112
Figura 34 – Conteúdos pessoais no grupo GPDOC Inglês	p. 114
Figura 35 – Conteúdos pessoais no grupo GPDOC Inglês	p. 114
Figura 36 – Infográfico das categorias de interface	p. 115
Figura 37 – Infográfico Ciberletramento Acadêmico em Inglês	p. 118
Figura 38 – Relatório ConferênciaWeb RNP	p. 121
Figura 39 – Relatório ConferênciaWeb RNP	p. 122
Figura 40 – Tela de reprodução de vídeo	p. 123
Figura 41 – Apresentação para explicar o uso de interface de correção gramatical	p. 124
Figura 42 – Escola de Extensão	p. 127
Figura 43 – <i>Print</i> da postagem do Celing no Instagram	p. 128
Figura 44 – <i>Print</i> da imagem de divulgação do edital nº 008/2025	p. 130
Figura 45 – Onde escolhi viver com os motivos para tal	p. 133

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Postagens do <i>Edmodo</i> após interrupção do campo.....	p. 39
Quadro 2 – Funcionalidades da interface “Conferência Web RNP”	p. 43
Quadro 3 – Módulo de verão.....	p. 45
Quadro 4 – Encontros síncronos – primeiro semestre letivo – 2021	p. 45
Quadro 5 – Encontros síncronos – segundo semestre letivo – 2021	p. 45
Quadro 6 – Encontros síncronos – terceiro semestre letivo – 2021	p. 45
Quadro 7 – síntese de conceitos com autores	p. 57
Quadro 8 – Lista de praticantes e suas respectivas narrativas	p. 71
Quadro 9 – Diferenças entre encontro presencial e encontro via videoconferência	p. 101
Quadro 10 – E agora, José?	p. 126

SUMÁRIO

MISSÃO DADA É MISSÃO COMPRIDA	p. 13
1. SOBRE ABRIR PORTAS	p. 19
2. QUE CAMPO É ESSE? EU QUERO SABER	p. 28
2.1. “Feito é melhor que perfeito”	p. 31
2.2. Os acontecimentos do cotidiano no campo de pesquisa	p. 36
2.3. Tente outra vez	p. 39
2.4. Síncrono pra que te quero	p. 41
2.5. Um AVA para chamar de nosso	p. 46
3. E QUEM CONVIDAMOS PARA CONVERSAR COM OS DADOS?	p. 52
3.1. Um pouco sobre Letramentos	p. 53
3.2. Cibercultura e internacionalização	p. 57
3.3. Multirreferencialidade e estudos nos/dos/com os cotidianos.....	p. 62
3.4. Paulo Freire falou, Paulo Freire avisou.....	p. 64
4. DEIXA O CAMPO FALAR.....	p. 68
4.1. E como esse pessoal (não) aprendeu Inglês?	p. 68
4.1.1 Mais um pouquinho de <i>You</i>	p. 77
4.2. Formando e se formando no <i>WhatsApp</i> : STAFF e geral	p. 84
4.2.1. Os grupos funcionando	p. 86
4.3. Atos de currículo e outras invenções	p. 87
4.3.1 Testando interfaces	p. 90
4.3.2. A volta dos que não foram	p. 93
4.4. A potência do síncrono	p. 98
4.4.1. Dialógico de várias formas	p. 101
4.5. Welcome to the mato	p. 105

5. ACHADOS E PERDIDOS EM MEIO AO CAOS: O QUE ACHAMOS E O QUE PERDEMOS NUM CAMPO DE PESQUISA DURANTE A PANDEMIA p. 108

5.1. Categorizando as interfaces	p. 109
5.1.1. Interface dedicada	p. 110
5.1.2. Interface orgânica	p. 113
5.1.3. Interface parcialmente dedicada	p. 115
5.2. Formando curadores digitais	p. 116
5.3. Ciberletramento Acadêmico em Inglês	p. 117
5.3.1. Letramento acadêmico	p. 118
5.3.2. Letramento digital	p. 119
5.3.3. Letramento em Língua Adicional	p. 120
5.3.4. A ênfase na oralidade	p. 120
5.3.2. <i>Cyberhelpers</i> sem preconceito	p. 123
5.4. E agora, José?	p. 125
5.4.1. Extensão na Ciberroça	p. 127
5.4.2. Comunidades Multilinguísticas de Prática	p. 128
5.4.3. Papo institucional	p. 129
5.5. É hora de dar tchau	p. 130

6. REFERÊNCIAS p. 134

MISSÃO DADA É MISSÃO COMPRIDA

*“Eu tenho uma missão e não vou parar”
Mano Brown*

Este texto de apresentação é um esforço de síntese maior do que simplesmente descrever o *modus operandi* de construção deste trabalho acadêmico. É uma tentativa de me credenciar como representante de uma verdadeira escola de produção de conhecimento, a “Escola Edméa Santos”, assim denominada por uma das maiores pesquisadoras do nosso tempo, Lucia Santaella, durante sua participação, em agosto de 2022, na banca de doutoramento do pesquisador Wallace Carriço de Almeida, o primeiro doutor formado pelo Grupo de Pesquisa Docência e Cibercultura (GPDOC) na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) depois de mais de uma década de formação referenciada deste mesmo GPDOC junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), o famoso e respeitado “PROPED/UERJ”.

A proposta inicial é de propiciar um primeiro contato com o modo de produzir conhecimento dessa escola. Apresentaremos as razões que nos levaram a algumas das diversas escolhas que fizemos enquanto pesquisadores, desde a escolha do tema e do seu recorte temático até a abordagem teórico-metodológica. Por fim, uma exposição do trabalho como um todo, com os objetivos geral e específicos, além de uma breve descrição de cada capítulo a ser desenvolvido ao longo desta tese.

É importante saber de onde observo os fenômenos que me inquietaram para pesquisar sobre esse tema. Minha atuação profissional atual me coloca em dois extremos da Educação Pública brasileira: a sala de aula da Educação Básica para muitos (como professor de inglês do Ensino Médio na rede estadual do Rio de Janeiro) e a Universidade Federal de poucos (como técnico-administrativo na UFRRJ).

Somente para embasar a minha definição de escola pública de muitos e universidade pública de poucos, citarei dados estatísticos que tanto respeitamos, mas que por uma consciente opção metodológica que será evidenciada ao longo deste trabalho, não produzimos em nossas pesquisas. Como os dados do censo escolar de 2023, o qual informa que 86,7% dos estudantes do Ensino Médio estão na rede pública de ensino, distribuídos em instituições das esferas estadual (95,9%) e federal (3,1%). E a situação se inverte no acesso aos cursos de graduação, onde as instituições privadas concentram 78,3% das matrículas, enquanto as

instituições públicas concentram 20,7%, de acordo com o Censo da Educação Superior de 2023.

Porém, de acordo com as opções metodológicas que escolhemos, preferimos a produção e a análise qualitativa dos nossos dados de pesquisa em campo, a partir das narrativas que emergem dos participantes da pesquisa e da observação implicada por e de cada um desses mesmos participantes. Suas histórias de vida e formação os localizam, ou não, neste público atual que habita e vive as universidades públicas federais brasileiras.

Por essa razão, a partir de agora, recorreremos a um breve histórico das políticas do âmbito federal que levaram a atual configuração dos estudantes de graduação das Instituições Federais de Ensino Superior do Brasil, uma vez que a nossa pesquisa irá ser desenvolvida no final deste grande funil, com alguns representantes dos estudantes de graduação e pós-graduação da UFRRJ, como pormenorizaremos oportunamente.

Em 2007, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI iniciou uma mudança significativa no perfil dos estudantes das Instituições Federais de Ensino (IFES). Uma de suas principais ações para aumentar o número de vagas foi o crescimento da oferta de cursos noturnos, o que permitiu aos estudantes trabalhadores almejavam o ingresso nessas instituições.

Outro marco importante foi o Sistema de Seleção Unificada - SISU que, a partir de 2009, propiciou aos estudantes o uso da nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para pleitear nas universidades federais que tivessem aderido ao sistema, o que hoje corresponde a quase sua totalidade. Há ainda uma série de institutos federais e universidades estaduais que também aderem ao sistema ou utilizam a nota do ENEM para fins de seleção.

Com a implementação da Lei de Cotas em 2012 e a consequente reserva de 50% das vagas do SISU destinadas aos estudantes egressos das escolas públicas, além de recortes étnicos e socioeconômicos, as universidades federais chegaram a sua atual configuração que acolhe aproximadamente 60% de seu corpo discente oriundos dessas escolas como fora levantado na V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) Graduandos(as) das IFES - 2018 (Andifes, 2018).

Ao mesmo tempo em que é necessário comemorar as exitosas políticas que permitiram que muitas famílias brasileiras tivessem o seu primeiro representante ingressando no Ensino Superior, é importante avaliar que há lacunas na formação fornecida pela Educação Básica para esses estudantes das IFES egressos das escolas públicas.

A lacuna que motiva a presente pesquisa refere-se justamente ao letramento em língua adicional, especificamente ao aprendizado da Língua Inglesa na Educação Básica. Um

levantamento realizado em 2017 pela *Education First* divulgou um ranking mundial de fluência no Inglês. Entre oitenta países não anglófonos, o Brasil ficou na 41ª colocação, sendo o quarto país na América Latina, atrás de Argentina, República Dominicana e Costa Rica.

Uma pesquisa de 2015, realizada pelo Instituto de Pesquisas “Plano CDE” encomendada pelo *British Council*, intitulada "O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira" levantou alguns dados importantes que parcialmente nos auxiliam a compreender a razão pela qual após tanto tempo de estudo (sete anos, em média, se considerarmos que a disciplina passa a ser oferecida a partir do sexto ano do Ensino Fundamental) o nível de fluência dos brasileiros egressos das escolas públicas não é maior.

Entre eles, podemos destacar que os desafios para o ensino do Inglês possuem origens ligadas à infraestrutura das escolas e à vulnerabilidade social das famílias. E ainda muitos dos problemas são comuns a todas as disciplinas, pois se referem às dificuldades inerentes do sistema público de ensino. O tratamento do Inglês como um componente curricular complementar e a falta de percepção do estudante de uma função clara do idioma também contribuem para essa percepção. Textualmente, é importante citar que uma das conclusões da pesquisa que encontrará ressonância em nossos pressupostos e no campo de pesquisa é a de que “computadores devem estar disponíveis para os alunos e professores. Acesso à internet é fundamental para a disciplina.” (British Council, 2015, p. 38).

Mesmo se levássemos em conta apenas os três anos do Ensino Médio, níveis mais altos de proficiência costumam ser atingidos pelos alunos que possuem formação complementar em uma escola de idiomas ou experiência em contexto de imersão (intercâmbio). E o próprio Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), ao trazer apenas cinco questões de conhecimentos em Língua Adicional, não pressiona os estudantes cujo objetivo seja alcançar uma boa nota para a seleção a investirem tempo no estudo do idioma.

Diante do exposto, verificamos que esses estudantes não só romperam a barreira da Educação Básica chegando aos cursos de graduação, como também agora acessam os cursos de pós-graduação *stricto sensu* das universidades e neles produzem o conhecimento acadêmico dessas instituições. Nesse momento da sua formação, a falta do domínio da Língua Inglesa constitui um problema institucional, pois “o fato de o estudante brasileiro ser, em geral, monoglota, tem impactos até mesmo em políticas públicas de incentivo à internacionalização da educação” (Jareta, 2015).

A partir da segunda metade do século XX, com a Língua Inglesa suplantando o Alemão e o Francês na condição de língua franca da ciência, a demanda pelo domínio do idioma emergiu e, com o advento da internet no final do mesmo século, foi impulsionada

numa velocidade extraordinária. Se para as instituições de ensino, a falta de domínio da Língua Inglesa é entrave para a internacionalização, para o indivíduo, o monolinguismo, principalmente nos países de língua não-inglesa, chegou até a ser considerado uma espécie de “analfabetismo do futuro” (Schultz, 2012).

Diante da premente necessidade de internacionalização das instituições e das produções acadêmicas brasileiras, a emergência do “letramento acadêmico em língua adicional” culmina em importantes ações em diversas universidades. Em um breve levantamento, a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e a Universidade de São Paulo (USP) possuem robustos programas de pesquisa sobre o tema, além de ações para o fomento ao letramento acadêmico em língua adicional no Brasil, sendo que esta última constitui importante chave de leitura, pois dispõe de um Laboratório de Letramento Acadêmico com pesquisa em desenvolvimento que possui um portal na internet de conteúdo aberto e com grande oferta de links para trabalhos semelhantes em outras universidades pelo mundo.

A partir dessa necessidade, o Grupo de Pesquisa Docência e Cibercultura (GPDOC), liderado pela pesquisadora Edméa Santos, professora titular-livre da UFRRJ, que já atua em seu próprio processo de internacionalização, compartilhando com o mundo o conhecimento produzido por seus egressos a partir de publicações, intercâmbios e participações em eventos internacionais, percebeu que o letramento em língua adicional, nesse caso específico, a língua inglesa, é parte imprescindível da formação de seus integrantes, desde a iniciação científica até os parceiros de pesquisa de outras redes em nível de pós-doutoramento, constituindo parte integrante das ações de estudo inerentes do grupo de pesquisa.

Assim, a minha modesta experiência como professor de idiomas na educação básica encontra a exitosa experiência acadêmica de um grupo de pesquisa muito produtivo e referenciado e, partindo de um caro pressuposto de que “não há pesquisa-formação desarticulada do contexto da docência” (Santos, 2019, p. 20), recebi a incumbência de propor os estudos de inglês para fins acadêmicos dentro da dinâmica de encontros de orientação acadêmica coletiva já estabelecida pelo GPDOC pelo tempo em que permanecesse como pesquisador no grupo, o que ocorreria a partir do meu ingresso como aluno regular do doutorado em Educação da UFRRJ no fatídico ano de 2020 até o final do meu vínculo como aluno do programa. A missão estava dada, mas seria um longo processo.

Tínhamos o campo, os participantes da pesquisa, partíamos de um pressuposto metodológico que não apartava a docência da pesquisa e, por fim e pelo começo, iniciávamos este trabalho a partir do seu campo e de suas emergências, para só depois teorizar sobre os

seus achados, o que é preconizado pela ciberpesquisa-formação (Santos, 2005, 2014, 2019), “uma vez que o paradigma que sustenta tais ações e movimentos prima pela autoria e produção coletiva do conhecimento e da aprendizagem de todos os envolvidos no projeto” (Santos, 2019, p. 21).

Considerando uma das epistemologias fundantes dessa metodologia, seguimos a proposição de “virar de ponta cabeça” prevista nos Estudos dos Cotidianos por Nilda Alves (2008) e confiamos na reinvenção a partir de cada ação antes de recorrer às fontes teóricas para explicá-las. E, diante de uma emergência sanitária sem precedentes que motivara a adoção de várias medidas de distanciamento físico para mitigar a circulação de um vírus desconhecido que se propagava rapidamente pelo ar, propomo-nos a “executar um mergulho com todos os sentidos [possíveis] no que desejamos estudar” (Alves, 2008, p. 42).

Nesse sentido, a presente pesquisa tem como objetivo geral compreender o processo de promoção de letramento acadêmico em língua inglesa como parte integrante da dinâmica do Grupo de Pesquisa Docência e Cibercultura (GPDOC) no contexto da Cibercultura através do desenvolvimento de um dispositivo de formação e pesquisa desenhado para este fim.

Cabe aqui um relevante parêntesis, uma primeira conceituação dessa palavrinha que aparecerá muitíssimas vezes durante esse trabalho acadêmico: dispositivo. Nas palavras de Ardoino (2003, p. 90 apud Santos, 2014, p. 107), o termo dispositivo consistia em “uma organização de meios materiais e/ou intelectuais, fazendo parte de uma estratégia de conhecimento de um objeto” e mais tarde, ainda em 2020, numa das tantas *lives*¹ que participou, Santos atualizou este mesmo conceito ao afirmar que dispositivo se trata de um:

pensamento pedagógico que se atualiza em rede; ou seja, inteligências pedagógicas materializadas em atos de currículos mediados por tecnologias em rede, nas relações interativas online e na interface cidade-ciberespaço, constituindo autorias, na pesquisa-formação. (Santos, 2020)

Desse modo, acordados com o nosso objetivo geral, pretendemos também com este estudo responder a estas perguntas de pesquisa, sem prejuízo de outras que eventualmente aparecerem no processo, constituindo assim os nossos objetivos específicos,

- Quais aplicativos ou programas de computador (interfaces) são os mais adequados para o desenvolvimento das atividades no ciberespaço?
- Que atos de currículo serão mobilizados com sucesso com possibilidade de replicá-los em outras redes?
- Que outros letramentos poderão ser alcançados no processo?

¹ A expressão *live* designa uma transmissão audiovisual em tempo real, de forma síncrona, geralmente numa rede social. Em Português, “ao vivo”.

- Que contribuições são possíveis para atualizar a ciberpesquisa-formação?

A partir da proposição dessas questões, detalharemos as etapas da pesquisa através de uma breve descrição dos capítulos a seguir. Com a finalidade de proporcionar uma espécie de roteiro e, de antemão, justificar certas escolhas tanto de forma quanto de conteúdo para a condução deste estudo, entregamos esta apresentação com o título de **MISSÃO DADA É MISSÃO COMPRIDA**, na esperança de instigar nosso leitor para o que vem por aí e revisitar a justificativa e os objetivos desta tese.

Assim, o capítulo 1, intitulado **SOBRE ABRIR PORTAS**, consiste numa apresentação da itinerância de vida e formação do pesquisador que corrobora a sua implicação com o objeto de pesquisa. Uma vez que somos adeptos de uma pesquisa na qual formamos e nos formamos sem apartar a docência e a pesquisa, é importante que se saiba quem é esse pesquisador no sentido lato da palavra e não apenas fornecer um memorial acadêmico com o percurso até então.

QUE CAMPO É ESSE? EU QUERO SABER, o nosso capítulo 2, descreve o campo de pesquisa na tentativa de explicitar e explicar a importância que lhe é conferida através das nossas escolhas teórico-metodológicas, além de detalhar as suas etapas.

Os capítulos 3 e 4 serão os responsáveis pela bricolagem teórico-metodológica e pelo recorte temático da pesquisa conversando com os dados produzidos. No capítulo 3, intitulado **E QUEM CONVIDAMOS PARA CONVERSAR COM OS DADOS?** apresenta a bricolagem teórico-metodológica da pesquisa, trazendo os autores e os recortes teóricos e temáticos que foram demandados durante o todo o processo de produção da tese.

O capítulo 4 é reservado para a análise dos dados propriamente dita, **DEIXA O CAMPO FALAR**, no qual a interlocução entre teoria e prática permite a comunicação das emergências do campo no processo de produção de conhecimento.

O quinto capítulo recebe o nome de **ACHADOS E PERDIDOS EM MEIO AO CAOS: O QUE ACHAMOS E O QUE PERDEMOS NUM CAMPO DE PESQUISA DURANTE A PANDEMIA** e é autoexplicativo, pois sistematizamos os achados de pesquisa que emergiram do campo e que foram teorizados durante todo o desenvolvimento da pesquisa.

1. SOBRE ABRIR PORTAS

“E eu me preparei a vida inteira para a vida inteira”

Fernando Gabeira

Escrever uma tese é um dos requisitos para obter o título de “doutor”. Não sei se algum dos condôminos do primeiro lugar em que morei na vida tinham escrito uma. Mas meu pai, porteiro, paraibano e Severino, de nome e de vida, referia-se a vários deles com essa alcunha. É por aí que vamos começar a contar essa história de vida e formação que me fez chegar até aqui para produzir uma pesquisa neste nível.

Minha primeira infância teve a portaria daquele prédio de oito andares no coração da Tijuca como quintal de casa. O tal do *Home office* poderia ser considerado vanguarda para os meus pais, uma vez que eles já moravam no serviço.

Dona Lourdes, além de cuidar de mim e da casa, costurava pra fora pra “ter um dinheirinho pelo menos pra comprar o xampu” como ela mesma fala até hoje. Tenho a felicidade de poder escrever essas linhas com eles vivos e saudáveis.

Pois bem, esse casal de retirantes nordestinos teve a audácia de querer me matricular num colégio particular do bairro para ser alfabetizado. Meu pai, o Severino da portaria, logo depois de se apresentar à dona da escola como “Seu Sousa” e dizer que teve conhecimento da escola através de alguns dos “doutores” lá do prédio que tinham filhos estudando ali, a senhora fez a pergunta fatídica: “E o senhor, trabalha com o quê?”

Ao saber que o meu pai era o porteiro do edifício e não um dos condôminos, ela se preocupou com o pagamento da escola e perguntou sem rodeios como ele conseguiria manter as mensalidades em dia. Meu pai ainda se justificou dizendo que fazia uns “biscates” e que ela poderia ficar despreocupada que ele “daria o jeito”, mas nunca atrasaria a escola...

Com muita relutância, fui matriculado. Fiquei por ali nove anos. E, em tempos de pouco tato com os inadimplentes, nem meus pais nem eu passamos por qualquer constrangimento pelo simples fato de eles nunca terem atrasado a mensalidade um dia sequer.

Importante dizer que o Seu Sousa é um sujeito muito perspicaz. Apesar de não ter muita consciência de classe, entendia muito como o sistema funcionava. Enquanto pôde, ele me blindou de muita coisa para que eu achasse que os “doutores” não nos cumprimentavam devido à correria do dia a dia, que não deixavam seus filhos brincarem comigo porque os horários não batiam, e até que eles tinham um ótimo coração pelo fato de me dar uns brinquedos usados em vez de jogá-los fora

Figura 1 – Em frente à portaria no primeiro dia de aula na tal escola



Fonte: Arquivo pessoal (1988).

Quem é da Academia já deve ter se deparado com essa máxima engraçadinha que circula na internet e até estampa camisetas: “Uma coisa é ter MBA, doutorado, pós e o escambau. Outra coisa é ter as manhas.” Pois bem, meu pai tinha (e tem) as manhas. Quando não podia mais me blindar, passou a me ensinar a jogar o jogo. Mas, eu já falei que ele não tinha consciência de classe, né?

O encarte “Globinho” era parte integrante do Jornal “O Globo”. Muitos “doutores” no prédio eram assinantes e como era o meu pai quem fazia a entrega desses jornais nas portas dos apartamentos ele sabia quem tinha e quem não tinha filhos para poder retirar aquele encarte que não seria lido de qualquer maneira. Então, da mesma forma, meu pai fazia a entrega no pé da minha cama e, ao acordar, estava lá o meu jornal, o “Globinho”, pronto para ser lido. O ensinamento era direto: “Estuda, meu filho, para você ser o cara que recebe o jornal e não o que entrega”.

E assim, ele ia me preparando para ser “doutor” e não “porteiro”. Então, saber Inglês não podia estar de fora dessa empreitada. Aos nove anos, meu pai me inscreveu numa escola de idiomas chamada “Instituto Brasil – Estados Unidos (IBEU)”. Mas um porteiro ter essa iniciativa? Pois bem, dos tempos em que trabalhou num teatro em São Paulo, meu pai tinha a memória de um tal de Alceu, que conseguia ler em Inglês e já datilografar a tradução em Português sem nem olhar para as teclas da máquina de escrever. Isso seria uma senhora habilidade pra um “doutor”, hein?

Graças a essa memória, pelos próximos anos, duas tardes por semana eu ia para as aulas de Inglês. Era mais um boleto para os meus pais honrarem. Com a Dona Lourdes costurando pra fora e o Seu Sousa fazendo os seus bicos eu fui aprendendo essa língua que iria ser protagonista nas minhas escolhas profissionais anos mais tarde. Mas a verdade é que, na época, eu dava muito mais valor a uma soneca vespertina que às aulas de Inglês.

A adolescência chegou comigo indo religiosamente para o Inglês às vezes até contra a minha vontade e, aos doze anos de idade, conheci a Capoeira, que, apesar de parecer o maior rolé aleatório dessa itinerância vai estabelecer nexos providenciais com todo o resto.

O meu mestre de capoeira atendia pelo apelido de Esquilo. Ele era cunhado do meu primeiro amigo que tenho notícia, o Marcelo, que conheci na época em que minha mãe me levava para tomar sol e brincar na pracinha com outros bebês. O Esquilo, que por coincidência também se chamava Marcelo, nem dava aulas de capoeira profissionalmente, mas praticava e gostava tanto que vivia treinando entre um passeio e outro com essa irmã do meu amigo. Confesso que já era observador e já tinha adquirido alguma perspicácia com o meu pai. Tomei a iniciativa e perguntei se ele não podia ensinar alguma coisa pra gente antes de entrarmos em uma academia de verdade para treinar capoeira. Ele começou a nos ensinar num terreno baldio e gostou tanto do negócio que fez uma carreira na Capoeira e virou professor de bastante gente.

Nem preciso dizer que o meu pai imediatamente foi contra. Muita “gente de bem” achava que capoeira era “coisa de vagabundo”, totalmente oposto ao projeto do filho “doutor”. Se nos anos 20 do século XXI a Casa Grande ainda prevalece, não devia ser diferente nos coloridos anos 1990. Apesar da aparente falta de incentivo, os benefícios foram colocados na balança e um filho adolescente nesse esporte/luta/dança era melhor que “envolvido com coisa errada”. E a epifania estava aí, capoeira, Inglês, consciência de classe... Esses aprendizados apareceram na hora certa.

Continuei e, aos 16 anos, no boêmio bairro da Lapa no Rio de Janeiro, participei de um evento mundial de Capoeira que congregava capoeiristas oriundos de várias partes do

mundo. Entre uma atividade e outra comecei a interagir usando meu Inglês adquirido a duras penas em tardes intermináveis no Ibeu e acabei ficando amigo de três canadenses que conheci neste evento.

Depois desse encontro, fui aprimorando o idioma ao apresentar a cidade para os meus novos amigos e compartilhando meu conhecimento em Português no que posso classificar como a minha primeira experiência ensinando uma língua: o Português como língua adicional. Graças a essa experiência e à sugestão desses gringos escolhi o curso de Letras e, no ano seguinte, em 2000, ingressei na Faculdade de Formação de Professores da UERJ. Durante os últimos quatro períodos dos oito que por lá fiquei, fui monitor da disciplina "Expressão Oral e Escrita em Língua Inglesa", sob a supervisão da professora Vera Lucia Teixeira da Silva, onde a experiência hipermidiática em Sala de Aula tinha direito a exibição de séries gravadas em VHS² com a cobertura das legendas na própria televisão usando fita adesiva, além de gravação das performances orais dos estudantes também armazenadas no mesmo formato.

Pronto, está explicada a escolha da graduação e porque me licenciei em Letras em vez de ser engenheiro ou arquiteto como o Seu Sousa gostaria. Porém, o objetivo inicial de me tornar professor de Português para estrangeiros já ia ficando pra trás, pois no final de 2003, quando estava terminando a licenciatura, conheci a Fundação Assistencial Xuxa Meneghel e, concomitantemente ao meu início na lecionação em escolas particulares e cursos de idiomas, conheci e atuei no Terceiro Setor em diversos projetos sociais relacionados ao ensino de Inglês, mas também à formação de lideranças comunitárias e as diversas linguagens artísticas e seus processos de formação cidadã.

Foi nesse período também que tive meu primeiro contato com a obra de Pierre Lévy, através do livro "As Árvores de Conhecimentos" de 2008, em parceria com Michel Authier, disseminado ali por Milton Quintino, um verdadeiro cérebro de aluguel que atuava (e ainda atua) apaixonadamente com os projetos de adolescentes e jovens de lá e em muitos outros de instituições diversas.

Em 2009, eu, minha esposa e então namorada Bia, e mais seis amigos, esses egressos de cursos da Fundação Assistencial Xuxa Meneghel, montamos uma peça de teatro chamada "Bufê do Riso" e transpusemos os muros da instituição para bares nunca dantes navegados fazendo uma mistura de *stand up comedy*, improvisação e esquetes teatrais que nos

² Do Inglês *Video Home System*, era o sistema que permitia a gravação e a reprodução de áudio e vídeo em fitas magnéticas.

autorizaram e empoderaram mais um pouquinho nesse percurso de formação multirreferencial chamado VIDA.

Em fevereiro de 2010, ano do Centenário da UFRRJ, fui convocado a tomar posse no cargo de secretário executivo (bilíngue) na instituição, resultado de um concurso prestado dois anos antes e, em agosto do mesmo ano, uma nova chamada me levou de volta à sala de aula como professor de Inglês, desta vez, numa escola estadual noturna na Zona Oeste do Rio de Janeiro.

Nos anos que se seguiram, na UFRRJ em que hoje trabalho, moro e estudo, atuei na Assistência Estudantil, na secretaria dos Órgãos Colegiados e hoje na Coordenadoria de Educação a Distância. E no Estado, continuo sendo o gordinho do Inglês que ostenta um baita furor pedagógico.

Concomitantemente ao meu exercício profissional, retornei à UERJ em 2010 para uma especialização em Língua Portuguesa, ocasião em que através dos estudos de sociolinguística, analisei as cantigas de capoeira sob essa ótica, num esforço para unir os pontos que em 1999 me levaram de uma roda de capoeira na Lapa com gringos até a Licenciatura em Letras - Português/Inglês.

Sob a orientação da Professora Vânia Lúcia Rodrigues Dutra, o Trabalho de Conclusão de Curso "Cantigas de Capoeira numa Visão Sociolinguística" foi elaborado e em 2011, ao ingressar no Mestrado em Estudos da Linguagem na PUC-Rio, a Capoeira novamente encontrou a linguística, porém, desta vez, para investigar a aquisição da Língua Portuguesa por capoeiristas estrangeiros na cidade de Nova Iorque, nos Estados Unidos.

A dissertação "Gingando em Português: como os aspectos culturais presentes na Capoeira auxiliam o estrangeiro na aquisição de competência intercultural" foi defendida em 2013, orientada pela professora Rosa Marina de Brito Meyer e coorientada pelo professor Ricardo Borges Alencar.

Após obter o grau de mestre, fiz uma oportuna pausa na carreira acadêmica e investi em projetos pessoais. Ainda em 2013, casei com a Bia numa daquelas capelas temáticas de Las Vegas com direito a cerimônia realizada por um Elvis Presley cover e com ela, ano após ano, viajamos por alguns países e aprendemos um pouquinho em/de/com cada lugar que visitamos. Aprendi a esquiar em neves nas duas Américas, virei treinador de boxe, impactei-me com a abundância de um cruzeiro *all inclusive* atracando numa Havana com tanta gente feliz mesmo tendo tão pouco dos bens materiais que a globalização nos ensinou a precisar e, por fim, visitei um daqueles três capoeiristas gringos no Canadá, para lembrarmos as histórias

de 1999 pelas rodas do Rio de Janeiro e, pouco antes de 2018 terminar, descobri que em 2019, a única viagem possível seria a paternidade.

Figura 2 - A família visitando onde trabalho e estudo...



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

Ledo engano, pois no começo de 2019, ao deparar-me com o edital para a processo seletivo simplificado de Aluno Especial do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDUC), a disciplina “Tópicos Especiais em Educação e Cibercultura”, ministrada pela Professora Titular-livre Edméa Santos, despertou-me uma curiosidade que culminou na minha inscrição e, durante o curso, uma verdadeira viagem pelos teóricos da Cibercultura na cidade e no Ciberespaço me motivou a buscar mais um degrau na minha formação acadêmica: o doutorado.

E eis que no dia primeiro de abril de 2019, a mosca fundamental desta pesquisa me foi colocada atrás da orelha pela minha futura orientadora. No intervalo para almoço do “Workshop de Informática na Educação e Humanidades”, evento realizado no NCE/UFRJ, ao conversar sobre a minha atuação como professor de Inglês na Educação Básica, a professora comentou o fato de muitos estudantes na Educação Universitária não dominarem a Língua

Inglesa e que no seu próprio grupo de pesquisa ela tinha a intenção de fomentar esse importante letramento.

Figura 3 - Workshop de Informática na Educação e Humanidades



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

Diante dessa informação, passei a me debruçar sobre o tema a fim de colher mais informações e propor o projeto desta ciberpesquisa-formação para a seleção que ocorreria no segundo semestre letivo do mesmo ano. Nesse mesmo ano, o Programa de Qualificação Institucional (PQI) que consistia na reserva de vagas para servidores da instituição em seus programas de pós-graduação stricto sensu fora aprovado pela UFRRJ. O programa que os acolhesse ainda receberia um repasse mensal de verba, uma espécie de bolsa para investimento no próprio programa. Foi esse o caminho que me permitiu a matrícula no PPGEDUC.

Enquanto me desdobrava entre os dois empregos e as recentes obrigações advindas da chegada de um bebê no último dia de junho de 2019, escrevi um humilde projeto, participei de um congresso na área da Cibercultura e publiquei um pequeno texto num evento na UERJ. Apesar da mediocridade da minha produção acadêmica, alguma coisa durante a entrevista da

seleção fez com que eu fosse admitido no programa. Alguém resolveu abrir uma porta para o filho de quem por tanto tempo abriu a porta para os outros.

Mas na UFRRJ, alguns dos doutores de verdade, esses com doutorado e o escambau, às vezes não compreendem o porquê de um servidor técnico-administrativo ter a iniciativa de se qualificar, uma vez que a produção do conhecimento acadêmico não é a atribuição primeira do cargo. Mas, uma professora titular-livre, que sempre estudara e trabalhara durante todo o seu percurso de vida e formação, resolveu dar um voto de confiança para mais um estudante trabalhador, representante do chão da escola. Assim eu me tornava oficialmente mais um aluno da “Escola Edméa Santos”, mais um integrante do Grupo de Pesquisa Docência e Cibercultura (GPDOC) da UFRRJ.

Março de 2020 seria o meu ingresso como aluno regular no programa de doutorado em educação da UFRRJ. Em 12 de março de 2020, um dia após a decretação da pandemia pela Organização Mundial de Saúde (OMS), chegávamos da primeira viagem internacional em família com o pequeno Vito então com oito meses de idade. Além das memórias incríveis que fizemos, trazíamos na bagagem também alguns jogos, cartões e até mimos para os colegas para quando nos encontrássemos presencialmente para os nossos encontros de orientação e para estudar Inglês, dando início ao nosso dispositivo de formação e pesquisa.

Figura 4 – Seu Sousa e Dona Lourdes nos três anos do pequeno Vito



Fonte: Arquivo pessoal (2022).

No entanto, sabemos que nada ocorrera assim, como o previsto. Os acontecimentos do cotidiano muitas vezes se sobrepõem as nossas atividades acadêmicas. Mesmo que Macedo (2020) nos oriente sobre a importância de se “criar uma economia de tempo, ou seja, trabalhar, onde for possível, em prol da formação e da produção do saber” (Macedo, 2020, p. 102), aquele momento mostrava ao mundo uma necessidade premente e urgente que se sobrepunha a tudo e todos: sobreviver.

Se a vida não para porque se resolve fazer doutorado, como a própria Edméa Santos sempre faz questão de repetir, a morte também não. O lado bom é que estamos todos aqui para narrar tudo o que aconteceria então...

2. QUE CAMPO É ESSE? EU QUERO SABER.

*“Não há pesquisa sem ação, não há ação sem pesquisa”
Kurt Lewin*

Uma das epistemologias fundantes da Ciberpesquisa-formação são os Estudos nos/dos/com os Cotidianos. Temos em Nilda Alves (2003) e seus “movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos” importante inspiração que permeia todo o tratamento conferido aos dados que são produzidos no campo de pesquisa.

Repousa no movimento intitulado “narrar a vida e *literaturizar* a Ciência” a justificativa de narrar a pesquisa tal qual um cronista, uma vez que além do fato de o gênero crônica sempre ter me causado fascínio como leitor de periódico que sempre fui, a necessidade de registro num tempo cronológico que não permite dissociar as práticas de docência e pesquisa dos demais acontecimentos justifica tal escolha.

Quando Nilda Alves afirma que “nos é indispensável uma nova maneira de escrever para chegar a todos a que precisamos falar” (Alves, 2003, p. 3), acreditamos que essa é a forma como o campo deve ser narrado, assim como nos periódicos, onde o cronista é convidado a escrever sobre a vida cotidiana de forma breve e em linguagem acessível. Da mesma forma que uma compilação de crônicas por vezes se constitui em livro, as narrativas do campo de pesquisa se tornam dados e são imortalizadas em teses e outros produtos acadêmicos.

Iniciaremos esta narrativa contextualizando as etapas do campo de pesquisa nesse tal tempo cronológico. Claro que afirmar que o farei tal qual um cronista é devaneio, mas a concessão metodológica que me permite escrever em primeira pessoa já me promove pelo menos ao posto de um bom “contador de causos”.

Em 2020, com a minha entrada no curso de doutorado do programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PPGEDUC/UFRRJ), a missão dada era a de lançar mão de um dispositivo de formação e pesquisa a fim de fomentar o letramento acadêmico em Inglês com os integrantes do Grupo de Pesquisa Docência e Cibercultura (GPDOC) durante a minha participação enquanto aluno regular do programa.

Essa é a descrição mais rudimentar do campo de pesquisa desta ciberpesquisa-formação, que será apresentado mais adiante, pois não há como desconsiderar os fatos que atravessaram o momento em que todos os dados desta pesquisa foram produzidos: durante a

maior crise sanitária mundial da nossa época segundo declaração da Organização Mundial de Saúde neste 2020.

Isto posto, vamos recuperar alguns marcos desse período. No dia 16 de março de 2020, todas as atividades presenciais administrativas ou acadêmicas foram suspensas no âmbito da UFRRJ como parte integrante das medidas adotadas para diminuir a circulação de pessoas e, conseqüentemente, o ritmo de contágio deste vírus, então recentemente descoberto.

O então Ministro da Saúde, Luiz Henrique Mandetta, nesse começo de pandemia fizera um importante pronunciamento que, infelizmente, se confirmou. Ao discorrer sobre a conta a ser paga pela COVID-19, o ministro afirmou que “esse vírus ataca o sistema de saúde e ataca o sistema da sociedade como um todo. Ele ataca a logística, ele ataca a educação, ele ataca a economia, ele ataca uma série de estruturas, no mundo” (Mandetta, 2020).

E, para tentar mitigar a velocidade de contágio desse vírus então pouco conhecido, uma das medidas sugeridas pela Organização Mundial de Saúde e pelo então ministro da saúde do Brasil foi o de evitar aglomerações, ou seja, ficar em casa. Trabalho, diversão e até cuidados com a saúde passaram a ser realizados remotamente, com o auxílio das interfaces digitais conectadas à internet. O distanciamento físico ocorria enquanto o digital em rede nos conectava socialmente.

Àqueles que tiveram que se locomover para trabalhar, uma cidade com menos movimento e menos caos se apresentava totalmente conectada. Os motociclistas que trabalhavam fazendo entregas tinham a sua demanda mediada pelos mais diversos aplicativos e cruzavam a cidade com a ajuda de outros dotados de geolocalização. Os mesmos aplicativos também ajudavam aos profissionais da saúde que dirigiam até os seus postos de trabalho, assim como os que não o faziam, solicitavam veículos com motoristas que rapidamente fixaram instalações de acrílico atrás dos bancos dianteiros e deixaram suas janelas abertas para mitigar a propagação do vírus num local tão pequeno quanto um carro. E na guerra pela sobrevivência, em trens, metrô e ônibus abarrotados, trabalhadores que não podiam ficar em casa, entretinham-se com seus smartphones durante o percurso na esperança de que as máscaras e a higienização individuais reduzissem de fato a chance de infecção.

E para os afortunados que puderam permanecer em casa para desenvolver o seu trabalho, independentemente de onde poderiam estar fisicamente no início da pandemia, mesmo que realizando atividades anteriormente presenciais, passaram, obrigatoriamente a ter a consciência do que já era indissociável: a cidade e o ciberespaço, que conceituaremos a seguir.

Pierre Lévy conceituara o termo ciberespaço como um “novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial de computadores” (Lévy, 1999, p. 17), não especificando “apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo” (idem). Outras teóricas dos estudos ciberculturais, como Edméa Santos, que afirma que o termo é “a internet habitada por seres humanos, que produzem, se autorizam e constituem comunidades e redes sociais por e com as mediações das tecnologias digitais em rede” (Santos, 2019, p. 30) seguem o atualizando.

Essa noção da indissociabilidade da cidade e do ciberespaço que foi percebida a duras penas durante a pandemia pela população em geral já era teorizada por Edméa Santos, ao afirmar que “as atividades da nossa sociedade e a distância entre presença física e online, é cada vez mais tênue e não acreditamos nessa separação entre cidade e ciberespaço” (Santos, 2019, p. 52), e também por Lucia Santaella, por exemplo, que reitera em uma de suas obras que “é preciso reconhecer que o ciberespaço está tomando conta de todo o espaço que ocupamos, a ponto de não nos darmos mais conta de quando ou onde entramos nele ou saímos dele” (Santaella, 2021, p. 14).

Em março de 2020, eu era um desses afortunados que podiam ficar em casa e trabalhar remotamente, diminuindo drasticamente quaisquer deslocamentos para não correr o risco de ser infectado. Para os pesquisadores integrantes do GPDOC, o ciberespaço já era um lugar bem mais amigável e a perda momentânea da cidade parecia ser um mero detalhe para o grupo.

Diante do exposto, o GPDOC manteve seus encontros de orientação coletiva mesmo com o calendário acadêmico suspenso através do uso de interfaces de videoconferência, as quais rapidamente foram incorporadas ao cotidiano de todos aqueles que podiam realizar remotamente as suas atividades profissionais e também dos que as usavam recreativamente para estabelecer contato social com os seus entes queridos. Constituíam-se então, uma contingência que faria parte de todo o campo de pesquisa e que mudaria fortuitamente toda a interação deste grupo pelos próximos dois anos.

Numa dessas reuniões já realizadas remotamente, surgiu a ideia de não adiar o início do nosso dispositivo de formação e pesquisa mesmo com a suspensão das atividades acadêmicas da UFRRJ, uma vez que o grupo de pesquisa não tivera sua atuação interrompida e o dispositivo quando ocorresse se constituiria parte integrante das atividades de orientação coletiva do grupo.

Porém, aquela recomendação inicial da comunidade médica que consistia em diminuir a circulação de pessoas para frear o ritmo de contaminação e não colapsar o serviço médico durou muito mais do que algumas semanas como se previra inicialmente. E o impacto disso tudo após o dia 05 de maio de 2023, quando a Organização Mundial de Saúde decretara o fim da pandemia, ainda não foi definitivamente mensurado e analisado nos diversos campos de conhecimento existentes e talvez por muito tempo não o seja.

2.1. “Feito é melhor que perfeito”

E nesse fatídico março de 2020, os primeiros movimentos rumo ao início dos nossos estudos de Inglês tomaram forma a partir da abertura de dois grupos intitulados “GPROC Inglês”, um deles no aplicativo *Edmodo* e outro no famoso aplicativo de troca de mensagens, o *WhatsApp*.

Vamos descrevê-los iniciando com uma breve explicação sobre aplicativos, também conhecidos por sua abreviação *app*, palavra oriunda da abreviação do nome em Inglês *application*, que são desenvolvidos para uso em um dispositivo móvel (smartphone ou tablet) com o objetivo de fornecer os mais diversos tipos de usos com a finalidade de facilitar o dia a dia de quem o utiliza.

O aplicativo *Edmodo*, que também possuía a sua versão para computador, trazia uma interface que muito lembrava o que pode ser considerada a mais bem sucedida rede social de todos os tempos da última semana, o *Facebook*. Registraremos por aqui um breve histórico, pois sabemos que redes caem em desuso e não queremos deixar o leitor do futuro sem informações caso o que nós brasileiros carinhosamente abreviamos para “feice” venha a desaparecer, como aconteceu com o próprio *Edmodo*, em setembro de 2022.

Em 2004, Mark Zuckerberg, então apenas um estudante de computação em Harvard, criou um site chamado *Facemash* no âmbito da universidade que consistia em classificar as fotos dos estudantes numa brincadeira chamada de “hot or not”. Após quase ser expulso de Harvard e ter sido processado, a ideia persistiu e um estudante brasileiro chamado Eduardo Saverin foi convidado a participar de uma versão mais comportada do *Facemash*. *Nascia então o Thefacebook*, “inspirado nos anuários dos colégios e faculdades, que trazem fotos e nomes dos alunos” (Gogoni, 2018).

Após o sucesso em Harvard, uma equipe de programadores, relações públicas e investidores trabalharam para que o site virasse uma empresa. Em 2005, já com o nome *Facebook*, a rede social passou a ser acessível para qualquer pessoa conectada à internet

mediante um breve cadastro. Em 2008, a rede social tornou-se a mais popular do mundo e hoje, leia-se abril de 2025, ainda se mantém como a maior rede social com aproximadamente três bilhões de usuários mensais de acordo com dados da *Meta*, que dá nome hoje à empresa de Mark Zuckerberg que abriga não só essa, como também outras redes, como o próprio *WhatsApp* e outras.

E como o próprio nome sugere, a principal função dessa rede social é a possibilidade de criar um perfil pessoal, compartilhando imagens, vídeos e demais interesses por meio de suas postagens. Também é possível criar páginas destinadas a interesses diversos e grupos organizados num determinado tema. Em todos os ambientes é possível a interação através de trocas de mensagens e reagir através do famoso botão “curtir”, que em 2018, iniciou uma atualização com a incorporação de botões que assim como o primeiro permitia aos usuários expressar reações rápidas com um clique: “amei”, “força”, “haha”, “uau”, “triste” e “grr” na versão brasileira.

Assim como na rede mais famosa, no *Edmodo*, as postagens eram organizadas num sistema de rolagem de tela com a possibilidade de upload de arquivos de formatos diversos, principalmente imagens e vídeos. Em cada postagem também era possível comentar contando com a possibilidade de upload de arquivos, exatamente como no *Facebook*.

Além de grupos como o primo rico, o *Edmodo* também permitia que fossem abertas “salas de aula” e é exatamente aí que ele se difere de uma simples comunidade de professores e estudantes interagindo. Havia possibilidade de agendamento de tarefas e aplicação de avaliações nesses espaços, além da própria configuração de rolagem de tela com as postagens dos participantes.

Em 2021, uma dissertação de mestrado orientada no âmbito do GPDOC analisou o uso do *Edmodo* como Ambiente Virtual de Aprendizagem para estudantes da Educação Básica de Portugal. Num dos artigos produzidos a partir desse estudo, concluiu-se que a interface “executa com maior eficiência todas as suas funcionalidades no computador quando comparada ao seu uso no telemóvel ou no tablet” (Oliveira; Santos; Morgado, 2021, p. 7). As autoras enumeraram ainda importantes características, tais como o fato de o software ser gratuito e livre de publicidade com uma interface simples e intuitiva que permitia ao professor o monitoramento das interações feitas de forma segura e aberta. Em tempos em que voltávamos para a frente do computador, parecia uma boa ideia. Uma nota digna de registro é que foi devido à concorrência de outras plataformas e a questões com relação ao tratamento de dados de menores de idade que o *Edmodo*, criado por Nicolas Borg e Jeff O'Hara em 2008, foi descontinuado.

Passemos então à segunda interface, que tivera o seu nome criado a partir de um trocadilho com a saudação em Inglês *What's up?* (E aí?), os seus fundadores Brian Acton e Jan Koum, então, batizaram o aplicativo com o nome de *WhatsApp* em 2009. Apesar da incorporação do *app* aos negócios do empresário Mark Zuckerberg em 2014 por dezesseis bilhões de dólares, o nome *WhatsApp* não foi alterado e ainda hoje esse *app* lidera o ranking como o aplicativo mais popular em smartphones brasileiros, de acordo com a pesquisa Panorama *Mobile Time/Opinion Box* de junho de 2022, que investigou o uso de aplicativos no país.

Depois desse breve histórico, cabe-nos a descrição das funcionalidades desse aplicativo, que permite o compartilhamento instantâneo de mensagens de texto e áudio, além de arquivos de imagens e vídeos e em diversos outros formatos.

Ainda é possível realizar chamadas de voz ou vídeo sem custo pelo aplicativo desde que os usuários estejam conectados a uma rede de internet. A gratuidade desses serviços aliada à recorrência da oferta de planos de dados que disponibilizam o uso do *WhatsApp* de forma ilimitada na franquia contratada por diferentes operadoras de telefonia pode ajudar a explicar a preferência nacional pelo aplicativo.

Criar um grupo no *WhatsApp* consiste em agrupar a si mesmo e pelo menos mais um contato da sua agenda também conectado ao aplicativo, uma vez que há vinculação de um número de telefone à sua conta no *app*. A partir de então, é possível atribuir um nome ao grupo e designar uma imagem como descrição do mesmo. Em novembro de 2022, era possível adicionar mais participantes a um grupo com um limite de 256 usuários.

Quem cria o grupo assume a função de administrá-lo e fica a seu critério as primeiras configurações dele, como conferir ou não a possibilidade de que todos os participantes possam editar os dados do grupo (nome, imagem, descrição e mensagens temporárias); conferir ou não a outros participantes o status de administrador, bem como removê-los da função e ainda autorizar que todos os participantes possam enviar mensagens ou que seja uma prerrogativa somente dos administradores do grupo. Assim, as configurações iniciais do grupo foram engendradas a fim de permitir a todos os participantes que pudessem enviar livremente as mensagens e editar os dados do grupo.

Neste momento, o campo de pesquisa surgia e os seus sujeitos também se apresentavam. A informalidade e o uso natural do aplicativo permitiam uma horizontalidade necessária na relação entre todos os participantes desse acordo inicial do nosso grupo de pesquisa que consistia em estudar juntos esse idioma tão necessário para entrar em contato

com o conhecimento científico produzido no mundo todo, e também para divulgar as nossas produções científicas.

A possibilidade de criação de grupos consiste numa exitosa funcionalidade já experimentada em diversas redes educativas e o uso educacional desses grupos já foi objeto de estudo de diversos pesquisadores, inclusive por egressos do GPDOC, como em Barbosa, Santos e Ribeiro (2018) que analisaram o uso do aplicativo, na perspectiva de um “diário online no processo formativo de uma pesquisa-formação na cibercultura no contexto do Grupo de Pesquisa Docência e Cibercultura (GPDOC)” (Barbosa, Santos e Ribeiro, 2018, p. 112).

Importante salientar que além da versão *app*, o *WhatsApp* também possui uma versão para computadores chamada de *WhatsApp Web* que, apesar de não conter todas as funcionalidades da versão móvel, atende perfeitamente, principalmente no que se refere ao uso dos grupos.

E assim, após as devidas apresentações das interfaces iniciais, podemos passar à apresentação do design desse dispositivo de pesquisa e formação em março de 2020. Recorreremos, então, ao formato de design interativo, muito empregado na educação online, a qual, segundo Santos (2014) se difere do Ensino a Distância (EAD) no que tange a sua vocação em oportunizar ambiências formacionais em diferentes formatos, podendo ser utilizada tanto nos encontros presenciais quanto no ciberespaço, potencializando a aprendizagem ubíqua viabilizada pelas novas tecnologias.

Design interativo, portanto, é a arquitetura de conteúdos e de situações de aprendizagem, contemplando as interfaces de conteúdo e de comunicação, como por exemplo o contexto, os perfis, as expectativas, competências, conteúdos, situações de ensino e aprendizagem, interfaces digitais. (Santos e Rossini, 2015, p. 572)

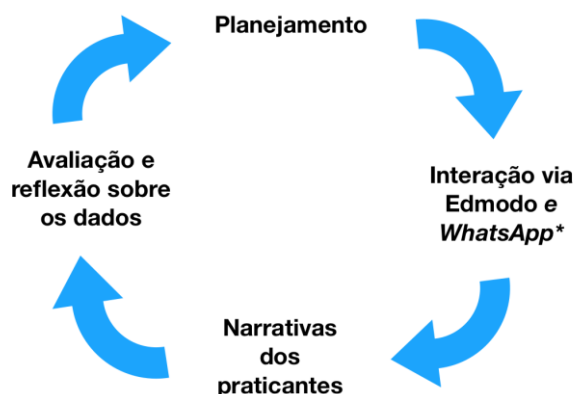
Aqui coube ao pesquisador que vos escreve, no exercício da docência, a proposição primária das interfaces que compuseram inicialmente este dispositivo de pesquisa e formação.

Se considerarmos a contribuição GPDOC de Tatiana Rossini e a pesquisa design-formação, identificamos três fases as quais nos ativemos durante o processo: planejamento, execução e análise retrospectiva.

A fase de planejamento é responsável por elaborar o design das estratégias pedagógicas, conteúdos, recursos de comunicação e interação e estrutura do ambiente. A fase de execução é responsável pela (re) construção da interface em uma situação real de ensino e aprendizagem em um projeto piloto. A fase de análise é responsável por fazer uma retrospectiva da atividade para a sistematização do conhecimento, a qual possibilitará a construção de teorias e práticas inovadoras. (Santos e Rossini, 2015, p. 577)

Diante do exposto, podemos afirmar que o dispositivo em questão empregaria, inicialmente, o aplicativo de troca de mensagens *WhatsApp* e a rede social *Edmodo*, ambos escolhidos pela pretensa familiaridade dos usuários com esses aplicativos. O primeiro, devido à familiaridade com a rede de Mark Zuckerberg, e o segundo, pelo uso diário que todos os participantes já faziam em outras redes. Os encontros síncronos ainda não tinham espaço definido para ocorrer, como explicaremos a seguir.

Figura 5 – Planejamento do dispositivo em março de 2020



Fonte: Autoria própria (2022).

As restrições impostas para conter a propagação do vírus impediam que os encontros presenciais acontecessem na UFRRJ. No entanto, assim como muitos ao redor do mundo pensaram, acreditávamos que, em breve, voltaríamos a nos reunir presencialmente. Ainda não tínhamos uma interface de conferência online definida para realizar os encontros síncronos do dispositivo. Por isso, revezávamos plataformas para as reuniões do grupo de pesquisa, ainda de maneira empírica e sem muita reflexão sobre esse uso - ou seja, apenas para viabilizar a comunicação entre os membros. Por essa razão, o planejamento inicial não contemplava a escolha de uma interface de videoconferência, motivo pelo qual sinalizamos a etapa “Interação via *Edmodo* e *WhatsApp*” na figura acima.

Longe de ser o ideal, lançávamos ainda naquele março de 2020 a pedra fundamental do nosso dispositivo de formação e pesquisa. Divididos entre sobreviver física e mentalmente à enxurrada de informações sobre a pandemia e continuar vivendo e produzindo conhecimento, chegamos até aqui.

2.2. Os acontecimentos do cotidiano no campo de pesquisa

Após a proposição inicial, passamos a convidar os integrantes do GPDOC UFRRJ para participar do dispositivo. As reuniões de orientação do grupo de pesquisa realizadas online eram o momento em que nós apresentávamos a proposta de estudar Inglês para fins acadêmicos. Com os grupos formados, os participantes foram chegando, como podemos observar na figura 6, que traz a tela do grupo do WhatsApp, no qual continha as informações sobre os acessos ao Edmodo e ao ambiente da videoconferência que discorreremos mais adiante.

Figura 6 – Tela do grupo no *WhatsApp*



Fonte: Autoria própria (2022).

Nesse primeiro momento, produzimos uma questão e postamos no *Edmodo* para os participantes: “Como eu (não) aprendi Inglês?”. Ali pretendíamos que a postagem fosse um disparador para uma reflexão entre todos os participantes, uma vez que “um docente online deve logo de início aprender que o discente online não tem de responder às perguntas do docente, como se estivesse sendo arguido” (Santos, 2019, p. 145).

Reiteramos os questionamentos no grupo do *WhatsApp* e podemos considerar que a adesão dos participantes foi excelente. Houve produções hipermediáticas para responder ao questionamento, quer seja em áudio, quer seja em vídeo e, a partir da produção dessas narrativas que apresento os primeiros sujeitos de pesquisa, a quem, a partir de então passaremos a chamar de “praticantes culturais”, pois partimos de um pressuposto de que

quando pesquisamos na Cibercultura os “sujeitos não são meros informantes, são praticantes culturais que produzem culturas, saberes e conhecimentos no contexto da pesquisa” (Santos, 2019, p. 21).

Figura 7 – Primeira postagem no *Edmodo*



Fonte: Autoria própria (2022).

Ainda sobre os praticantes culturais, o mais importante é a constatação de que suas práticas cotidianas, suas produções autorais e os seus processos formativos são os protagonistas da produção (e não coleta) dos dados, os quais,

à medida que a sua leitura interpretativa se dá – às vezes por várias oportunidades – aparecem significados e acontecimentos, recorrências, índices representativos de fatos observados, contradições profundas, relações estruturadas, ambigüidades marcantes (Macedo, 2000, p. 204)

Porém, após esta explosão de autoria, o dispositivo tivera de ser interrompido. No final de abril de 2020, a UFRRJ começou a discutir como e quando terminaríamos aquela suspensão das atividades acadêmicas. Se não houvesse ainda condições sanitárias para o retorno presencial, o ciberespaço seria o único lugar possível. Minha atuação profissional como secretário dos Órgãos Colegiados da universidade me obrigou a me dedicar à lavratura de todos os documentos produzidos pelo Conselho Universitário e de Ensino, Pesquisa e

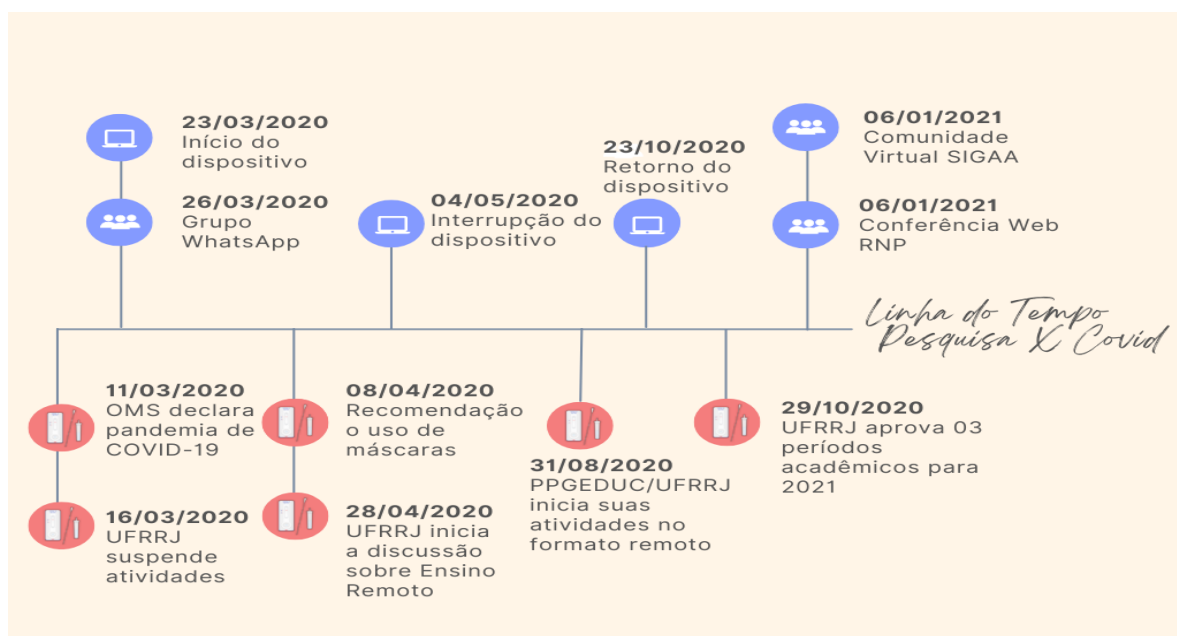
Extensão, que conduziram todas as ações da universidade nesses tempos de enfrentamento à pandemia de COVID-19.

Na Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ) não houve debate e, no início de abril de 2020, o ensino remoto já estava em curso através da plataforma chamada *Google Classroom*. Assim, trabalhando mais do que as cinquenta e seis horas semanais que o papel determinava nas duas atividades oficiais, minha orientadora, num gesto nobre e sensível, após acompanhar quatro horas de uma reunião que teria seus documentos lavrados por mim, aconselhou-me a interromper o dispositivo a fim de preservar o pouco de saúde mental que eu consegui administrar durante todo o processo.

Dessa forma, diferentemente da previsão inicial, ao mergulharmos também na escolha metodológica da pesquisa, identificamos que iniciá-la a partir da imersão com todos os sentidos possíveis no campo constitui uma etapa fundamental que precede a discussão teórica/temática que embasará a análise dos dados gerados.

O infográfico a seguir tenta demonstrar a justificativa para essa lacuna na produção dos dados do dispositivo, a qual se deve principalmente ao exacerbado aumento das minhas funções dentro da minha atuação profissional, especialmente na UFRRJ, e, certamente, à minha total desorganização diante das novidades impostas pelo mundo do trabalho.

Figura 8 - Linha do Tempo - Pesquisa *versus* Covid



Fonte: Autoria própria (2022).

Por essa razão, propomos uma linha do tempo que considere tanto os marcos do campo de pesquisa, com suas interrupções e recomeços, quanto os marcos das ações

institucionais impostas pela pandemia de COVID-19 no âmbito da UFRRJ, a fim de demonstrar que, apesar da tímida geração de dados limitada às interações assíncronas no *WhatsApp*, desconsideraremos por completo os dados gerados nesse período, compreendido entre maio e outubro de 2020.

2.3. Tente outra vez

Em outubro de 2020, retornamos com interações no *Edmodo*, numa tentativa mais estruturada de retomada do dispositivo. Embora nunca tenhamos cessado totalmente as interações no grupo do *WhatsApp*, a suspensão do dispositivo consistia simplesmente na ausência de proposição de atividades estruturadas. Porém, o grupo continuou sendo utilizado para compartilhamento de informações diversas, relacionadas ou não ao idioma, principalmente com a finalidade de manutenção do vínculo dos praticantes culturais em torno do dispositivo.

Nesse momento, migramos para a "sala de aula" do *Edmodo* e fizemos postagens pontuais, aproveitando a semelhança da interface com o *Facebook*. Todos foram convidados a contribuir. A partir das narrativas dos praticantes culturais na primeira fase do dispositivo, percebemos que havia necessidade de revisar alguns conteúdos específicos de língua inglesa, os quais precederiam uma abordagem voltada para a promoção do letramento acadêmico em Inglês. E, então, seis postagens foram realizadas, gerando curtidas e comentários, reiniciando a produção de dados nesta interface.

Quadro 1 – Postagens do *Edmodo* após interrupção do campo

Data de postagem	Assunto
23/10/2020	Atividade - modo imperativo
25/10/2020	Imperativo
29/10/2020	Evento internacional - participação
31/10/2020	Vídeo sobre o Halloween
06/11/2020	Uso do imperativo
14/11/2020	Meme + prática

Fonte: Autoria própria (2022).

Assim, fizemos algumas postagens relacionadas ao modo imperativo dos verbos em Inglês, por compreender que se tratava talvez da estrutura gramatical mais simples, o que

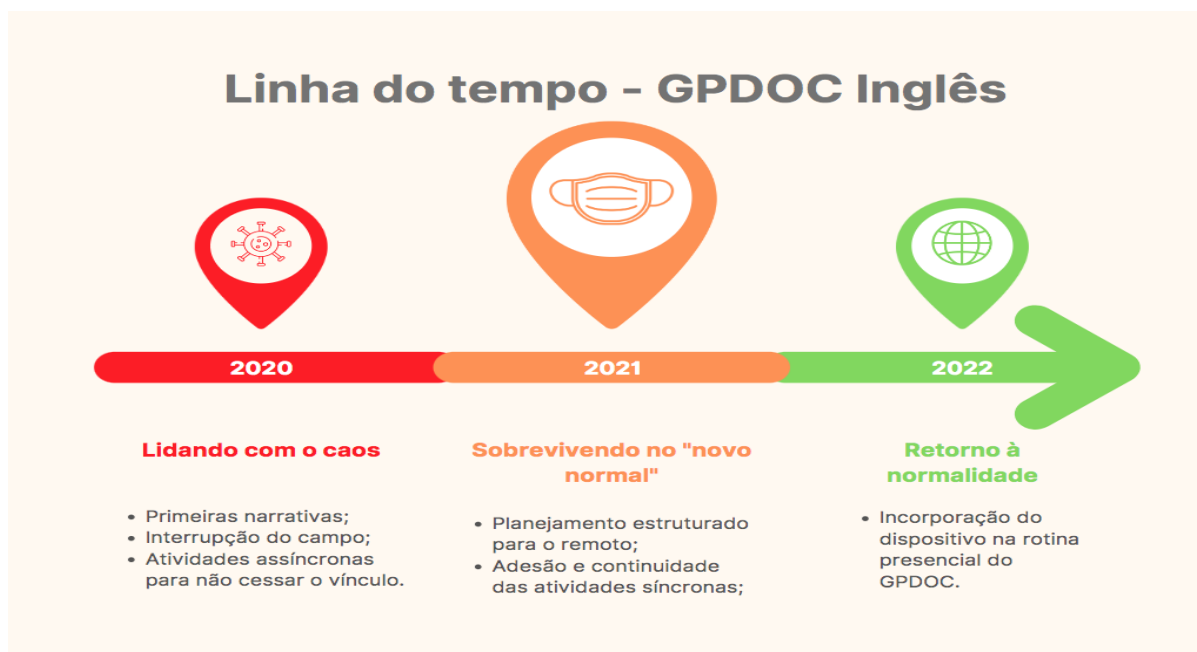
propiciaria a todos os praticantes um mesmo ponto de partida, ainda que para alguns, fosse simplesmente uma revisão básica de um conteúdo deveras trivial, conforme o quadro a seguir.

A UFRRJ se organizara para o oferecimento de três semestres letivos em 2021, e, diante do grande desafio que viria a ser conciliar as atividades do dispositivo com a agenda de todos os praticantes culturais, usamos esse final de ano para estruturá-lo melhor no formato que mais se pareceria com a proposta original. A única diferença é que sabíamos que definitivamente tínhamos perdido a cidade e só nos restava o ciberespaço para habitarmos e co-criarmos.

E, de fato, 2021 seria o ano em que o campo falaria. A inteligência pedagógica que chamamos de dispositivo finalmente tomaria forma e haveria uma significativa adesão dos praticantes culturais. E, finalmente, podemos claramente compreender que houve três etapas distintas desse nosso dispositivo de formação e pesquisa, o GPDOC Inglês, de acordo com as influências externas que não podiam ser desconectadas da sua realização.

No infográfico a seguir, as etapas possíveis em cada ano da pandemia com diferentes paradigmas quanto ao funcionamento da UFRRJ.

Figura 9 - Etapas do dispositivo



Fonte: Autoria própria (2022).

Em 2020, a interrupção de quaisquer atividades dos currículos formais dos cursos de graduação e pós-graduação da UFRRJ se estendeu até o mês de agosto do mesmo ano, quando as aulas foram iniciadas de forma remota através das interfaces digitais disponíveis para o

oferecimento das atividades acadêmicas. Isto posto, a própria interrupção das atividades da UFRRJ reverberou e contribuiu sobremaneira para a interrupção do dispositivo.

No ano seguinte, vivemos a plenitude do dispositivo em seu funcionamento possível. Após nove meses convivendo com as medidas restritivas impostas pelo enfrentamento à COVID-19, os praticantes culturais da pesquisa pareciam estar mais adaptados ao que se fora imposto e iniciar novas atividades se tornou possível.

Em 2022, com o retorno das aulas presenciais em março, os encontros presenciais do GPDOC também foram retomados e, conseqüentemente, o dispositivo, que já se consolidara como parte integrante das atividades do grupo de pesquisa apenas migrou para a presencialidade, mas como veremos nos próximos capítulos, com uma intencionalidade bem diferente da proposta original.

2.4. Síncrono pra que te quero

A migração das mais diversas atividades para fora da cidade acelerou num ritmo alucinante e as interações ao vivo que não podiam mais acontecer presencialmente passaram para o ciberespaço através das interfaces de videoconferência. Desde reuniões de trabalho até cerimônias de casamento passaram a ocorrer nesse formato e nomes de plataformas como “Zoom” e “Google Meet” passaram a fazer parte do cotidiano do que era apresentado então como “o novo normal”. Até outras interfaces como o próprio *WhatsApp* passaram a oferecer possibilidade de realização de chamadas online com mais participantes a fim de corresponder a essa nova demanda.

Em vários setores da vida, a migração foi inevitável, e na educação não foi diferente. Em diferentes velocidades, com maior ou menor nível de reflexão quanto ao seu uso, as videoconferências passaram a ser as vedetes dessa modalidade de ensino. O momento em que a mediação do professor ocorria em tempo real era talvez o que mais se assemelhava à sala de aula presencial anterior ao contexto pandêmico.

O encontro síncrono mediado pelo digital em rede, a tal da aula online, tornou possível reproduzir as melhores (e piores) práticas da sala de aula presencial com todas as limitações impostas pelo formato e corroborou as diferenças sociais que já apareciam na presencialidade e talvez se tenha até dado maior ênfase a elas.

No contexto da cibercultura e da informática, interface é um termo que “ganha o sentido de dispositivo para encontro de duas ou mais faces em atitude comunicacional, dialógica ou polifônica” (Santos, 2014, p. 108). A impossibilidade de encontros presenciais e

sua exitosa substituição pelo uso de interfaces de videoconferência permitiram ao dispositivo ampliar a participação para além dos integrantes do GPDOC com vínculo institucional com a UFRRJ.

Em janeiro de 2021, ainda no cenário pandêmico, o dispositivo de formação e pesquisa objeto deste estudo foi reiniciado com os seus praticantes culturais com a escolha de uma interface de videoconferência denominada “Conferência Web RNP”, na qual encontros síncronos semanais passaram a ser realizados todas as quartas-feiras, às 15h.

A sigla RNP se refere à Rede Nacional de Ensino e Pesquisa que, desde 1989, fomenta a circulação do conhecimento científico nacional em rede. São muitos os serviços prestados às instituições conveniadas à RNP, principalmente no que tange ao próprio acesso à internet. A opção política de utilizar o seu serviço de videoconferência é o de valorizar a disponibilidade de plataformas institucionais com o máximo de segurança e possibilidade de interação com outras interfaces para educação online oficialmente disponíveis.

Aqui também ressaltamos que a tecnologia por trás do que chamamos de "Conferência Web RNP" é a de um sistema de conferência web de código aberto para a aprendizagem online chamado *Big Blue Button* que, pela mesma possibilidade de interação com outras interfaces, costuma ser integrado, por exemplo, ao *Moodle*, que consiste num pacote de software também de código aberto que viabiliza a criação de um ambiente virtual de aprendizagem completo com diversas funcionalidades.

Apesar de, no caso específico desta pesquisa, o conjunto dos praticantes culturais ser formado por pesquisadores da Cibercultura, o que reduziu discrepâncias relacionadas ao letramento digital necessário para uso da interface de videoconferência, algum letramento digital foi mobilizado para garantir a melhor experiência possível, já que a interface era, de fato, novidade para todos os envolvidos.

Inicialmente, os textos e suas leituras protagonizavam as ações. Porém, a experiência hipermediática proporcionada pela internet sempre foi utilizada para acionar o conhecimento de mundo dos praticantes culturais envolvidos. Desde a exibição de comerciais de TV e memes até os tradicionais trechos de séries, filmes e músicas, diversos recursos foram acionados para oportunizar um contexto de imersão na língua inglesa, mesmo que breve, durante os encontros síncronos.

Às aulas expositivas com a apresentação de diversas mídias foram adicionadas a participação dos praticantes culturais para além da interação falada. Ativou-se o uso de funcionalidades disponíveis na interface como a realização de enquetes e a redação colaborativa na funcionalidade intitulada "Notas Compartilhadas", a qual permite a edição de

um documento produzido coletivamente na modalidade escrita por todos os presentes na conferência.

Para o mediador da ação, o que apelidamos de “pilotar a interface”, ou seja, saber previamente quais são as ações necessárias para a ativação de cada função da sala de videoconferência, é um letramento digital imprescindível para conferir dinamismo aos encontros síncronos. A seguir, um breve resumo de suas principais funcionalidades empregadas durante os encontros síncronos.

Quadro 2 - Funcionalidades da interface “Conferência Web RNP”

	Funcionalidade	Síntese Explicativa
01	Conferência	Permite a comunicação, em tempo real, através do uso de áudio e vídeo entre os seus participantes.
02	Apresentação de arquivos	Permite a exibição de arquivos em diferentes formatos, com melhor desempenho para aqueles em formato PDF (formato de documento portátil).
03	Enquete	Permite perguntar simultaneamente a todos os participantes com respostas pré-determinadas (múltipla escolha) e exibir seus resultados para todos os participantes.
04	Bate-papo	Permite a comunicação, em tempo real, através do uso de texto entre os seus participantes.
05	Notas compartilhadas	Permite a elaboração e edição de textos, em tempo real, entre os seus participantes.
06	Compartilhamento de vídeo externo	Permite o compartilhamento de vídeos através do uso de link externo (vídeos do youtube, por exemplo).

Fonte: Autoria própria (2021).

Outra funcionalidade importante é a possibilidade de gravar as conferências diretamente pela interface. Essas gravações podem ser compartilhadas posteriormente em portais de compartilhamento de vídeo, como o próprio *Eduplay* da RNP. Além disso, a gravação também contempla a exibição do bate-papo produzido durante a conferência, uma funcionalidade essencial para democratizar a participação. Isso é especialmente relevante considerando que a qualidade de conexão disponível aos praticantes culturais durante os encontros síncronos pode variar, muitas vezes permitindo apenas a interação via bate-papo.

Esse recurso possibilita que contribuições importantes, registradas no bate-papo, sejam acessíveis para aqueles que necessitem assistir à gravação do encontro síncrono posteriormente. Na figura 10, podemos visualizar na tela completa o *replay* do bate-papo, as imagens das câmeras dos integrantes da videoconferência e a apresentação com uma barra inferior contendo ícones dos *slides* apresentados.

Figura 10 – Tela da gravação do encontro síncrono



Fonte: Autoria própria (2021).

A partir daí, é possível se ater mais detalhadamente sobre os dados produzidos tanto na conferência quanto no bate-papo, e verificar as invenções produzidas pelos praticantes durante todo o processo. Além disso, é viável examinar as reflexões sobre a prática, que darão origem às noções subsunçoras emergentes dessa ciberpesquisa-formação.

A proposta inicial do dispositivo de formação e pesquisa finalmente tomava forma e, em 2021, podíamos afirmar que após a incorporação de todas as contingências inerentes ao que vivíamos em função das medidas de distanciamento físicos impostas em decorrência da pandemia o design apresentado lá no projeto de pesquisa que revisitamos agora finalmente seria levado de fato ao campo de pesquisa.

Podemos afirmar que o dispositivo em questão, então, usava as seguintes interfaces: o aplicativo de troca de mensagens *WhatsApp*; a rede social e Ambiente Virtual de Aprendizagem *Edmodo*; e a sala de conferência online da Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP), esta última, como suporte para a mediação síncrona semanal entre os praticantes culturais da pesquisa: os integrantes do GPDOC Rural. Enquanto as duas primeiras funcionam tanto na condição de repositório de conteúdos quanto na promoção de interação assíncrona entre os seus praticantes, a sala de conferência da RNP funcionava de forma síncrona para o encontro dos praticantes culturais.

Então, em 2021, houve a maior produção de dados em potência graças ao campo com essa assiduidade de oferta de encontros síncronos. Foram ao todo quatro momentos: um módulo de leitura no verão e mais outras três etapas concomitantes ao calendário acadêmico que fora dividido em três semestres letivos ofertados pela UFRRJ naquele ano.

Quadro 3 – Módulo de verão

Encontros síncronos – Técnicas de Leitura	
Data	Horário
06/01/2021	14:58 às 16:39
13/01/2021	14:53 às 16:39
20/01/2021	14:56 às 16:19
27/01/2021	14:57 às 16:19

Fonte: Autoria própria (2022).

Quadro 4 – Encontros síncronos – primeiro semestre letivo – 2021

Encontro síncronos – primeiro semestre 2021	
Data	Horário
03/02/2021	15:00 às 16:59
10/02/2021	14:59 às 16:19
17/02/2021	14:57 às 16:19
03/03/2021	15:00 às 16:39
10/03/2021	14:57 às 16:39
17/03/2021	14:57 às 15:59
07/04/2021	14:56 às 16:51
21/04/2021	14:57 às 16:00
28/04/2021	15:01 às 16:01
05/05/2021	14:57 às 16:31
12/05/2021	15:03 às 16:24

Fonte: Autoria própria (2022).

Quadro 5 – Encontros síncronos – segundo semestre letivo – 2021

Encontro síncronos – segundo semestre 2021	
Data	Horário
09/06/2021	14:57 às 16:14
16/06/2021	14:30 às 16:34
23/06/2021	14:50 às 15:54
07/07/2021	15:01 às 16:26
14/07/2021	14:59 às 16:13
21/07/2021	14:56 às 16:13
04/08/2021	14:57 às 16:23
18/08/2021	15:02 às 16:23

Fonte: Autoria própria (2022).

Quadro 6 – Encontros síncronos – terceiro semestre letivo - 2021

Encontro síncronos – segundo semestre 2021	
Data	Horário
06/10/2021	14:57 às 17:45
20/10/2021	14:58 às 16:12
27/10/2021	15:01 às 17:24
03/11/2021	15:09 às 16:04
17/11/2021	15:00 às 16:24
01/12/2021	14:54 às 16:22
08/12/2021	14:59 às 16:32

Fonte: Autoria própria (2022).

Podemos observar o grande número de encontros síncronos mediados pela interface de videoconferência da RNP. Tais encontros tinham previsão de uma hora de duração para o dispositivo, mas, como eram parte integrante das atividades de orientação coletiva do grupo de pesquisa, não seguimos à risca esse tempo com a interface disponível ou, como costumávamos dizer, com a sala aberta.

A seguir, podemos ver que apesar das mudanças na interface mais estruturada como Ambiente Virtual de Aprendizagem das atividades assíncronas, ora *Edmodo*, ora Comunidade Virtual do SIGAA, a Conferência Web RNP permaneceu como a interface para as atividades síncronas do dispositivo.

Figura 11 – Dispositivo em 2021



Fonte: Autoria própria (2022).

2.5. Um AVA para chamar de nosso

O desenho do dispositivo amparou-se na possibilidade de usar interfaces já existentes sem a necessidade de conhecimento de programação para a criação de novos espaços online.

Um movimento que busca inspiração com a Web 2.0, momento em que, através das interfaces de blog, por exemplo, permitiu que todos os internautas habitassem ativamente o ciberespaço, o que André Lemos (2003) chamou de liberação do polo da emissão, "presente nas novas formas de relacionamento social, de disponibilização da informação e na opinião e movimentação social da rede" (Lemos, 2003, p. 20).

Essa escolha viabiliza que outras redes educativas, formais ou não, usem desenhos similares ao deste dispositivo com a finalidade de que a educação online como contexto seja vivenciada por aqueles que venham a adotá-lo. Pois justamente na

educação online os sujeitos podem até encontrar-se geograficamente dispersos, entretanto, em potência estão juntos e próximos, compartilhando informações, conhecimentos, seus dispositivos e narrativas de formação a partir da mediação tecnológica das e com as interfaces e dispositivos de comunicação síncronas e assíncronas e de conteúdos hipertextuais disponíveis no ciberespaço a partir do AVA. (Santos, 2019, p. 62)

E o AVA, sigla para Ambiente Virtual de Aprendizagem, para além de um programa ou software dedicado para a *aprendizagemensino*³ dos praticantes culturais, aqui propomos extrapolar o conceito, ao colocá-lo na mesma horizontalidade da definição de dispositivo (Ardoino, 2003; Santos 2020). Os praticantes culturais no processo de co-criação do dispositivo forjam um AVA através da escolha das interfaces e sua conseqüente utilização.

Porém, um parêntese deve ser feito: em algum momento entre o desenho inicial do dispositivo e seu pleno funcionamento em 2021, surgiu, a partir da discussão política sobre o uso de plataformas oficiais, a ideia de utilizar o Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas da UFRRJ, o conhecido SIGAA, que passou a ser adotado devido à migração das atividades acadêmicas para o formato remoto em razão da pandemia de COVID-19.

A escolha se apoiava na intenção de deixar um legado para a instituição que me acolhera como estudante de pós-graduação, tanto por meio da forma de ingresso via Programa de Qualificação Institucional quanto pelo futuro afastamento para cursar o programa, o que só se concretizou em outubro de 2022. Estudar as interfaces oficiais e divulgar as possibilidades de realização de uma educação online referenciada seria algo duradouro, uma vez que, mesmo após as restrições impostas pela pandemia e o retorno presencial que vivenciamos em 2022, as contribuições permanecem válidas, já que a

educação online é uma modalidade de educação que pode ser vivenciada e exercitada tanto para potencializar situações de aprendizagem mediadas por

³ A forma de escrita que agrupa termos em itálico sem espaçamento é uma apropriação inspirada na pesquisadora Nilda Alves (UERJ), buscando, por meio dessa fusão, desconstruir as dicotomias consolidadas pelo pensamento moderno.

encontros presenciais; a distância, caso os sujeitos do processo não possam ou não queiram se encontrar face a face; ou híbridos, quando os encontros presenciais podem ser combinados com encontros mediados por tecnologias telemáticas. (Santos, 2019, p. 61)

Assim, para este segundo momento do dispositivo, em 2021, propomos a utilização da interface denominada "comunidade virtual" dentro do SIGAA, a fim de experimentar invenções no ambiente institucional que pudessem ser propostas por qualquer integrante da comunidade universitária: docente, técnico-administrativo ou discente.

A comunidade virtual do SIGAA assemelha-se a um grupo de uma rede social, como o *Facebook*, por exemplo, mas com as funcionalidades do AVA do SIGAA, que permitem compartilhar informações, disponibilizar fóruns, realizar download de arquivos, criar enquetes, publicar notícias e promover chats para os seus participantes.

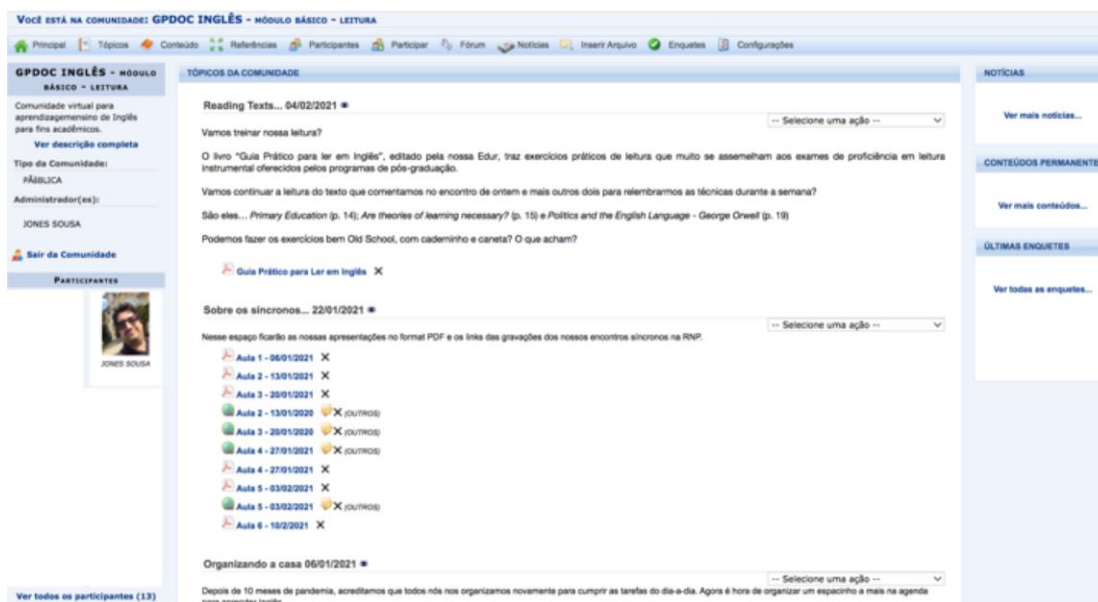
Atualmente, o sistema disponibiliza três tipos de comunidades virtuais: a privada, a pública e não moderada e a moderada, que se diferem basicamente pelo nível de acesso, enquanto a primeira não é listada na busca das comunidades virtuais no SIGAA, as outras duas aparecem no mecanismo de busca. Ainda sobre o acesso, a comunidade privada permite apenas a entrada de participantes convidados pelos moderadores; a comunidade pública e não moderada permite a entrada de qualquer usuário e a comunidade moderada requer que os usuários solicitem participação aos moderadores da comunidade.

Abrimos, então, uma comunidade pública intitulada "GPDOC INGLÊS - módulo básico - leitura" para que, juntamente com a "Conferência Web RNP", as atividades assíncronas e síncronas pudessem ser concentradas em plataformas oficiais, sem abandonar o grupo do *WhatsApp*, que definitivamente foi o mais longo e constante de toda a história desse dispositivo.

Na imagem a seguir, podemos perceber o quão a funcionalidade "comunidade virtual" se parece com o Ambiente Virtual de Aprendizagem do SIGAA, que fora utilizado pela instituição durante todo o período em que as aulas presenciais da UFRRJ foram suspensas em virtude da COVID-19.

Importante mencionar que no terceiro momento do dispositivo, após o pleno retorno dos encontros presenciais do grupo de pesquisa no câmpus Seropédica da UFRRJ, retornamos a usá-lo também em virtude da descontinuidade da plataforma *Edmodo*, o que merecerá uma relevante descrição em momento oportuno ao analisarmos pormenorizadamente os dados gerados.

Figura 12 - Comunidade virtual SIGAA



Fonte: Autoria própria (2022).

Havia, porém, um limitador no uso desta interface: apenas integrantes da comunidade universitária da UFRRJ, com vínculo formal de discente, docente ou técnico-administrativo, poderiam fazer parte de uma comunidade virtual, o que impediria a plena participação de convidados que passariam a integrar este dispositivo a partir de então: os egressos e os pesquisadores parceiros do GPDOC.

E justamente por essa limitação, após o convite aos egressos do GPDOC e pesquisadores parceiros que não possuíam vínculo com a UFRRJ, passamos a habitar somente o *Edmodo* a partir de fevereiro de 2021 a fim de que pudéssemos incluir todos os praticantes culturais em apenas um ambiente.

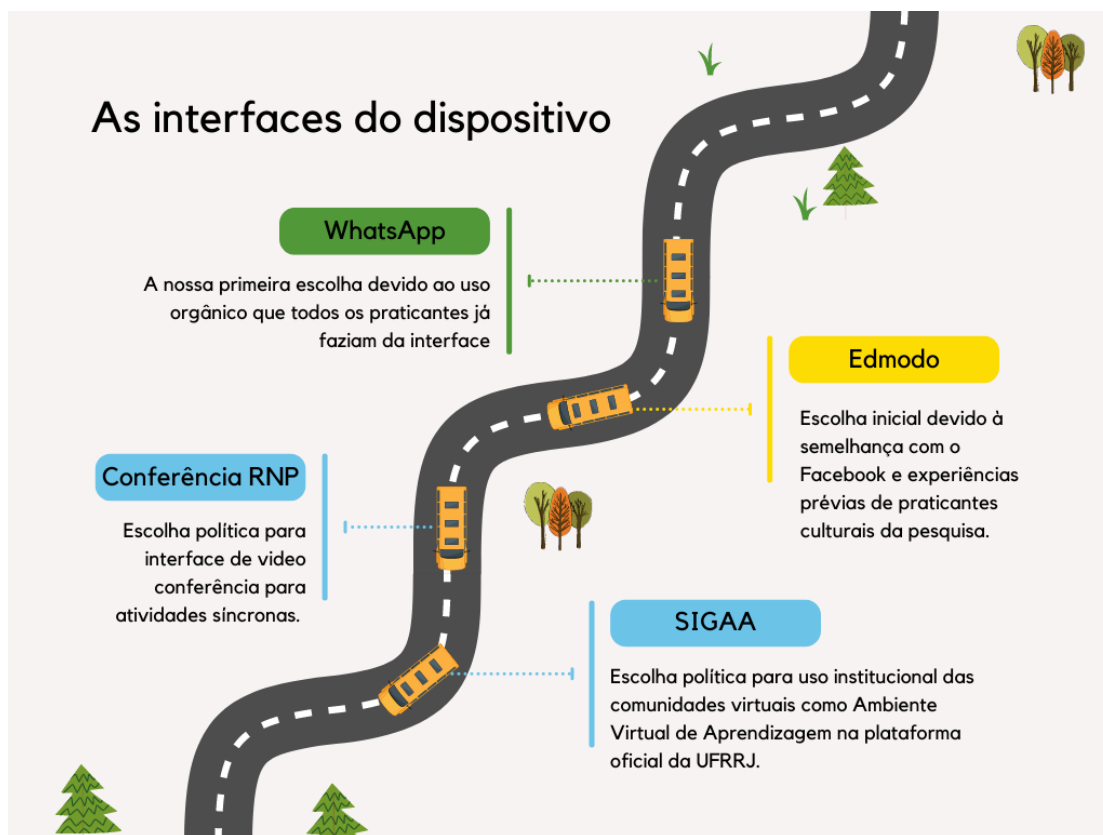
As idas e vindas do processo de co-criação do dispositivo reverberavam a condição de seu principal proponente, uma mente inquieta analisando todos os cenários possíveis e tentando atender a todas as demandas emergentes.

Em março de 2020, havia a emergência de que algo fosse começado, mesmo sem que o programa e a universidade estivessem com as suas atividades acadêmicas em funcionamento. Em outubro de 2020, a iminência de desarticulação dos praticantes culturais em torno do dispositivo fez com que habitássemos o *Edmodo*. Em janeiro de 2021, talvez na experiência de campo mais estruturada, propomos um projeto de verão com o uso das interfaces oficiais, para além do *WhatsApp*, da Conferência Web RNP e do Ambiente Virtual de Aprendizagem do SIGAA, restrito apenas aos que integravam a comunidade universitária da UFRRJ. No entanto, a partir de então, atendemos ao pedido de ampliação do dispositivo

para que os egressos de outras épocas e os parceiros de pesquisa também pudessem ingressar, e regressamos ao *Edmodo*, conforme exposto na Figura 13.

Em 2022, na terceira fase do dispositivo, quando passamos a ter novamente encontros presenciais no câmpus Seropédica da UFRRJ, optamos novamente por utilizar a comunidade virtual do SIGAA, pois, em setembro de 2022, a plataforma *Edmodo* fora descontinuada pelos seus desenvolvedores, deixando milhares de usuários sem acesso. Reiterando a opção política de fortalecimento das interfaces institucionais, retornamos a ela, mesmo sabendo da limitação para os egressos, que ficaram restritos ao grupo do *WhatsApp* e aos encontros presenciais e transmissões síncronas via RNP.

Figura 13 – As interfaces do dispositivo



Fonte: Autoria própria (2022).

Após essa descrição deste campo de pesquisa, tão caótico quanto o pensamento do pesquisador proponente, teremos, no próximo capítulo, a apresentação das nossas escolhas teóricas e, no capítulo quatro, a análise dos dados que foram gerados durante a realização da pesquisa e, conseqüentemente, a emergência dos achados, para poderão contribuir sobremaneira não somente para os seus praticantes culturais, mas também para a instituição, com a possibilidade de replicação por outros grupos de pesquisa e até mesmo

institucionalização do dispositivo, visando à promoção desse importante letramento para a comunidade universitária, com foco nos processos de internacionalização institucional.

3. E QUEM CONVIDAMOS PARA CONVERSAR COM OS DADOS?

“É espantoso como um homem pode realizar poucas coisas quando está sozinho”.
(H.G. Wells)

A ciberpesquisa-formação (Santos, 2005, 2014, 2019) possui três epistemologias fundantes que constituem os pilares dessa metodologia. São elas: a multirreferencialidade, a complexidade e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos. E o prefixo “ciber”, que em seu sentido lato diz respeito ao universo tecnológico, digital e em rede, na nomenclatura da nossa metodologia é mais que somente um prefixo e refere-se à cibercultura, que está para além do contexto no qual os dados são produzidos, também pode ser considerada uma epistemologia.

O Grupo de Pesquisa Docência e Cibercultura, em todas as suas produções, revisita essas epistemologias e atualiza a metodologia ao dialogar com os dados produzidos nesse modo de pesquisar, que não dissocia a prática docente da pesquisa e no qual todos os praticantes culturais formam e se formam em rede.

Nesta pesquisa, ao mergulhar com todos os sentidos possíveis no campo de pesquisa, enfatizaremos os estudos dos cotidianos para análise qualitativa das invenções que se apresentarem ao longo da pesquisa e, para tal, recorreremos a Nilda Alves (2008, 2015), a Michel de Certeau (2012) e aos estudos de face Erwing Goffman (2011) através de Maria do Carmo Leite de Oliveira (2022) e Édison Gastaldo (2021).

Ainda no campo das epistemologias fundantes do método, podemos contar com toda a potência da multirreferencialidade. Revisitaremos os estudos de Ardoino (1998), dialogaremos com importantes reflexões já realizadas anteriormente por Ribeiro (2015) e recorreremos sempre a Macedo (2009, 2012, 2020), que é a pedra fundamental para o que ele próprio denomina “polinizações”, ou seja, os novos grupos de pesquisa que se formam a partir do seu referenciado Grupo de Pesquisa em Currículo e Formação, o FORMACCE, da Universidade Federal da Bahia, do qual a líder do GPDOC é egressa.

No campo da Cibercultura, os pesquisadores André Lemos (2003, 2021), Edméa Santos (2014, 2019, 2020 e 2022) e Lúcia Santaella (2021) serão as principais referências, principalmente pelo fato de que esta última, pela sua itinerância acadêmica nos estudos da linguagem, produz importantes conceitos que serão empregados ao longo desta pesquisa que prevê uma necessária interlocução entre o campo das Letras e da Educação. As produções do Grupo de Pesquisa Docência e Cibercultura também serão acionadas pelo fato de que durante todo esse tempo toda a sua obra vem atualizando o campo epistemológico da Cibercultura com bricolagens singulares dentro de cada recorte temático de cada pesquisador.

Quanto ao recorte temático, visitaremos alguns estudos relacionados aos letramentos, desde a sua definição, passando pelos Letramentos Sociais e a Pedagogia dos Multiletramentos. Inicialmente, trabalharemos com Magda Soares (2019) e Brian Street (2014), sem prejuízo de visitar alguns dos autores da Pedagogia dos Multiletramentos, o famoso grupo da Nova Londres, como Bill Cope e Mary Kalantzis (2000, 2013), além das pesquisadoras brasileiras Roxane Rojo (2012) e Terezinha Fernandes Martins de Souza (2016), esta última com sua importante contribuição sobre os Eventos e Práticas de Letramento Digitais, que serão pormenorizados em determinados momentos da descrição do campo, como pré-requisitos para o desenvolvimento das atividades no Ciberespaço.

Ainda relacionando-se ao recorte temático desta pesquisa, visitaremos alguns documentos oficiais sobre os processos de internacionalização das universidades brasileiras, mais especificamente sobre a UFRRJ a fim de relacionar e justificar a presente pesquisa.

Finalmente, pelo atravessamento do centenário de Paulo Freire durante a realização desta pesquisa e a relevância internacional do seu trabalho científico, vamos convidá-lo para essa conversa no sentido de justificar uma metodologia de ensino de Inglês por relevância visando a um movimento decolonial do ensino do idioma na condição de língua franca da ciência para divulgação do conhecimento científico de pesquisadores brasileiros. Por essa razão, traremos ainda Elisabeth Peterson (2019), que estuda a eficiência desse Inglês em seu uso fora das fronteiras dos países anglofalantes a fim de promover a franca comunicação.

3.1. Um pouco sobre Letramentos

Buscaremos um breve histórico sobre as noções de letramento que culminarão na conceituação de letramento acadêmico em Inglês que a nossa ciberpesquisa-formação busca promover entre os seus praticantes culturais sem prejuízo de letramentos outros que se fizerem necessários emergentes do campo de pesquisa. Primeiramente, recorreremos a Magda Soares (2019), que define letramento como “o resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apoiado na escrita” (Soares, 2019, p. 18).

Essa definição apoia-se justamente na origem etimológica da palavra que levou ao Português Europeu a empregar o termo “literacia” quase como a Língua Inglesa o faz com *literacy*. Do latim *littera* (*letra*) e com o sufixo *-cy* (que denota qualidade). Em Português Brasileiro, o sufixo *-mento* junto ao significado letra, assim temos o “letramento”.

Soares (2019, p. 39) expõe, então, que “*aprender a ler e escrever* significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita”. Essa noção de letramento, centrada nas habilidades da leitura e da escrita, costuma ser o que se preconizava com relação à Língua Inglesa para fins acadêmicos, objeto inicial desta pesquisa, nas provas de proficiência para os programas de pós-graduação stricto sensu por exemplo, o que outrora chamávamos de Inglês Instrumental e que vamos nos debruçar mais adiante.

Dada a especificidade do seu uso e o nível de escolarização daqueles que precisam comprovar a proficiência em Inglês, faz sentido que o letramento que tratamos nesta pesquisa repouse nas “práticas letradas particulares da cultura do próprio observador e da sua própria subcultura acadêmica [...] com sua ênfase, por exemplo, nos usos letrados do tipo “dissertativo” e da prosa “literária” (Street, 2014, p. 89).

Porém, a própria Base Nacional Comum Curricular ao considerar a Língua Inglesa como língua franca e não somente como língua adicional já vislumbra uma

ampliação da visão de letramento, ou melhor, dos multiletramentos, concebida também nas práticas sociais do mundo digital – no qual saber a língua inglesa potencializa as possibilidades de participação e circulação – que aproximam e entrelaçam diferentes semioses e linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual), em um contínuo processo de significação contextualizado, dialógico e ideológico. (Brasil, 2018, p. 242)

Daí a importância da Cibercultura como epistemologia e sua bricolagem com os Estudos do Grupo de Nova Londres, que cunhou o termo “multiletramentos”, pois no digital em rede que a noção de hipertexto emerge, dando-se através dos “nós (os elementos de informação, parágrafos, páginas, imagens, seqüências musicais etc.) e por links entre esses nós, referências, notas, ponteiros, botões indicando a passagem de um nó a outro” (Lévy, 1999, p. 56).

Se num primeiro momento da internet “o hipertexto digital trouxe de volta a linguagem verbal escrita, que ao longo do século XX tinha ficado em segundo plano com a proliferação de imagens projetadas nos cinemas, televisões e fotografias” (Santos, 2018, p. 92) a velocidade da conexão, o amplo acesso a smartphones e a popularização de micro vídeos em diversas redes sociais pouco a pouco podem restabelecer o que fora vivido ao longo do século passado.

A pesquisadora Roxane Rojo (2015) em entrevista, afirmou que “já não basta mais o letramento da letra: é preciso também saber ler e traduzir imagens e sons, articular imagens em movimento etc., porque assim são os textos contemporâneos” (Vicentini & Zanardi, 2015,

p. 330). E por essa razão que ela conceitua os multiletramentos como o acréscimo dos letramentos de imagem e som aos letramentos textuais.

Essa noção de linguagem para além do verbal é o que Kalantzis e Cope (2000) consideram um princípio fundamental da comunicação contemporânea: a multimodalidade. Eles explicam que os significados são cada vez mais construídos por meio da combinação de modos: palavras, imagens, sons, movimento, cores, expressões faciais, etc. Em ambientes digitais e midiáticos, essa multiplicidade é ainda mais evidente.

Portanto, o letramento acadêmico em língua inglesa passa a consistir na apropriação das novas formas de apreender e comunicar o conhecimento científico que circula em inglês em diversas redes educativas e em diferentes mídias para além das habilidades necessárias já requeridas para comprovar a proficiência no idioma para ingresso num programa de pós-graduação, por exemplo.

Ao pensarmos na Língua Inglesa como língua franca do conhecimento científico, a nossa condição de falantes de Língua Portuguesa nos coloca a premente necessidade desse letramento proposto por essa pesquisa. Street (2014, p. 30) coloca “a importância do contexto social no desenvolvimento de programas de letramento”. Street acreditava que o “impacto da cultura e das estruturas político-econômicas daqueles que o transferem tende a ser mais significativo do que o impacto das habilidades técnicas associadas à leitura e à escrita” (2014, p. 31).

Nesse sentido, ao se referir à necessidade de reconhecer que os sujeitos participam de diversas esferas sociais, cada uma com seus gêneros discursivos, normas e linguagens, Rojo (2012) conceitua a noção de multicontextualidade.

Acreditamos que nesse nível de escolarização, tais impactos já podem ser minimizados, porém, a atuação decolonial dos proponentes das práticas é imprescindível para que a língua inglesa sirva para o processo de divulgação do conhecimento científico produzido por seus praticantes proporcionando mais do que o mero contato com as práticas produzidas internacionalmente.

Dessa forma, podemos afirmar que fazemos uso de um “modelo ideológico” de letramento, uma vez que este “não tenta negar a habilidade técnica ou os aspectos cognitivos da leitura e da escrita, mas sim entendê-los como encapsulados em todos culturais e em estruturas de poder” (Street, 2014, p. 172), pois letramento é “sobretudo, uma prática social: letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais” (Soares, 2019, p. 72).

Portanto, o letramento acadêmico em Inglês que buscamos compreender nessa pesquisa consiste em mais do que uma referência genérica à leitura e à escrita de gêneros acadêmicos. Podemos conceituá-lo como um conjunto de habilidades necessárias para a apreensão, produção e divulgação de conteúdos acadêmicos em Inglês por pesquisadores brasileiros na área da Educação, amparados pelo uso de interfaces digitais em rede fomentando a sua autonomia e privilegiando também a oralidade.

Devidamente conceituado, esse letramento da forma como se constituiu a sua construção, situa-se no que se chama de multiletramentos críticos, pois são

redes complexas e heterogêneas de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores (éticos, políticos e humanos) que convergem um conjunto de artefatos tecnológicos, gêneros do discurso e linguagens analógicas e digitais (verbal, sonora e visual e seus desdobramentos), circunstanciadas pelo contexto sociohistórico e condições de produção. (Santos, Ribeiro e Fernandes, 2021, p. 29)

Corroborando essa questão, recorremos a Magda Soares, que afirma que “letramento é fenômeno plural, historicamente e contemporaneamente: diferentes letramentos ao longo do tempo, diferentes letramentos no nosso tempo” (Soares, 2002, p. 156). E, se no nosso tempo é tempo de cibercultura, podemos lançar mão do termo “ciberletramento”, como já fez Cockell (2009), que possui uma compreensão mais contemporânea e alinhada com o que acreditamos sobre “ciberletramento”, pois já o relaciona às noções de hipertexto, hipermídia e multimídia.

Para seguirmos sem notas de rodapé, vamos conversar com Lucia Santaella para discorrer sobre as demais noções com as quais o ciberletramento se relaciona, pois Lévy (1999) já nos explicou a noção de hipertexto anteriormente. Começamos pela hipermídia, uma vez que se trata de “uma mistura do hipertexto (partes textuais que vão se conectando de um nó a outro sob ação do leitor) e da multimídia (os textos não são mais apenas verbais, mas miscigenados com o visual e o sonoro)” (Santaella, 2021, p. 17).

A autora ainda produz uma distinção entre esses dois termos, enquanto um “originou-se e continua sendo enfaticamente empregada na Inglaterra e Alemanha. Seu nascimento se deu no campo da linguística. O termo multimídia, por seu lado, é empregado no campo da comunicação, *design* e artes midiáticas.” (Santaella, 2021, p. 31).

Diante de todo o exposto, podemos afirmar que o dispositivo de formação e pesquisa, no que tange aos multiletramentos críticos possíveis, busca promover o acesso a um ciberletramento acadêmico em língua inglesa. Pois esse é o recorte do letramento necessário nesse momento histórico para esses pesquisadores em educação, praticantes culturais da nossa pesquisa.

No quadro a seguir, uma breve sistematização de alguns termos que serão empregados ao longo análise de dados nos capítulos seguintes, uma vez que na proposição do movimento teoria-prática-teoria constituinte da ciberpesquisa-formação, a própria explanação acerca da teoria empregada para explicar os fenômenos ocorrem concomitantemente à produção e à análise dos dados.

Quadro 7: síntese de conceitos com autores

Conceito	Definição	Autores
Letramento	Prática social de leitura e escrita em contextos diversos	Soares (2003)
Multiletramentos	Prática de leitura/escrita multimodal e multicultural em uma sociedade globalizada	Kalantzis e Cope (2000, 2012)
Multicontextualidade	Capacidade de ler e produzir significados em múltiplos contextos sociais e culturais	Rojo (2012); Kalantzis e Cope (2012)
Multimodalidade	Uso de diversos modos semióticos na comunicação: texto, som, imagem, gesto, espaço etc.	Kalantzis e Cope (2000)

Fonte: autoria própria (2025)

3.2. Cibercultura e internacionalização

Como *modus operandi* da ciberpesquisa-formação, entramos em campo e a partir do que emerge, apresentamos a teoria para conversar com os dados e retornamos a eles para compreendê-los. Por essa razão, alguns conceitos relacionados à cibercultura já foram apresentados neste texto durante a apresentação do campo de pesquisa, como o próprio conceito de ciberespaço, lócus desta ciberpesquisa-formação, esse espaço informacional conectivo que “continua presente, ou melhor, onipresente a um simples toque de dedos em levíssimos dispositivos sempre na palma de nossas mãos” (Santaella, 2021, p. 29).

Mas e quanto à Cibercultura no sentido lato da palavra? Se chegamos até aqui sem nos debruçar nesse conceito quando já investimos uma baita energia para explicar o

funcionamento de redes sociais tão populares como o *Facebook* e o *WhatsApp*, deve haver um motivo... E ele repousa justamente em alguns pressupostos que são caros à ciberpesquisa-formação, como o fato de que “sendo a cibercultura o contexto atual, não podemos pesquisar sem a efetiva imersão em suas práticas” (Santos, 2019, p. 20) e que “pesquisar na cibercultura é atuar como praticante cultural produzindo dados em rede. Os sujeitos não são meros informantes, são praticantes culturais que produzem culturas, saberes e conhecimentos no contexto da pesquisa.” (Santos, 2019, p. 20)

Portanto, conceituar Cibercultura a partir de Santos (2019), Santaella (2021) e Lemos (2021), autores escolhidos pela relevância e constante atualização de sua produção, é uma tarefa nada trivial, mas tentemos. Enquanto a primeira afirma que “a cibercultura é a cultura contemporânea que revoluciona a comunicação, a produção e circulação em rede de informações e conhecimentos na interface cidade–ciberespaço” (Santos, 2019, p. 20), a segunda sustenta que a cibercultura faz referência a “todas as formas de inserção, troca, compartilhamento e armazenamento que se abrigam no espaço informacional da internet, ou seja, no ciberespaço, graças às interfaces interativas humano/computador” (Santaella, 2021, p. 27).

Não há cisão, são conceitos complementares, Santaella ainda apregoa que a cibercultura “é feita de uma miríade diferenciada de práticas sociais que foram se multiplicando sob o signo da velocidade que é a marca distintiva do universo digital, cujas transformações prosseguem em ritmo estonteante” (Santaella, 2021, p. 28).

E a partir dessa grandeza e dessa velocidade que complementamos o que se entende por cibercultura a partir de certas reflexões presentes em um recente livro de André Lemos (2021), cujo título “A tecnologia é um vírus” conversa bem com os tempos de pandemia que atravessam essa pesquisa. Lemos define a história mundial em dois momentos: antes e depois da internet. Além disso, ele critica o estado atual da cibercultura (ou “cultura digital”, como prefere chamar), apontando que ela produz pouco conhecimento e raros momentos de sabedoria, apesar da abundância de dados e alguma informação.

Em 2003, o mesmo autor anunciava a liberação do polo da emissão com o advento da internet, destacando que a desconcentração da produção do conteúdo pelas mídias massivas havia gerado uma verdadeira revolução. Já em 2021, sua preocupação recai sobre a plataformização da sociedade, os processos de dataficação e a performatividade algorítmica das plataformas, pois esse tripé ameaçaria as ideias de emancipação, liberdade e conhecimento que forjaram a cibercultura.

Grosso modo, a ameaça a que Lemos (2021) se refere se encontra nessa dependência cada vez maior de plataformas digitais em todos os campos da nossa vida, nos obrigando a fornecer uma enorme quantidade de dados que são processados e utilizados pelas próprias plataformas e outras para nos influenciar desde o consumo de mídia e informações até o comportamento político e social.

A compreensão do funcionamento desses processos também constitui um importante letramento, segundo Lemos (2021), pois é necessário que saibamos ler esses algoritmos. No entanto, não nos aprofundaremos nesse letramento.

Passemos agora à internacionalização, a fim de demonstrar os nexos, cada vez mais recorrentes, com a cibercultura. Mesmo sem recorrer a nenhum documento oficial da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), já é possível afirmar que há um esforço contínuo de internacionalização nos programas de pós-graduação stricto sensu das universidades públicas brasileiras, bem como nas instituições de forma mais ampla. Mas, afinal, de que internacionalização estamos falando?

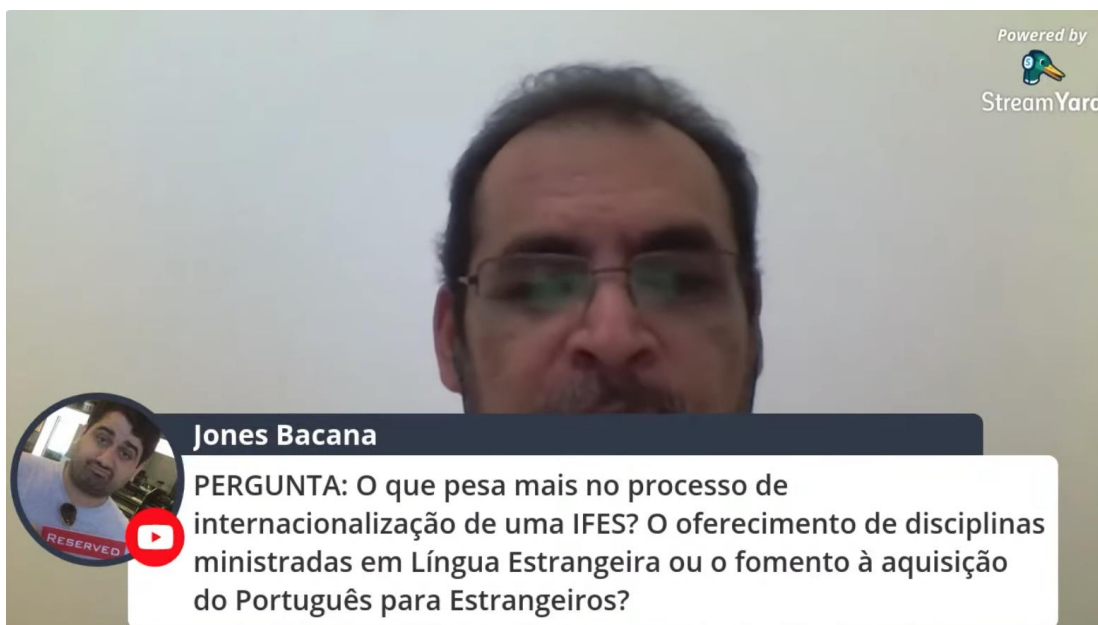
Amparar-nos-emos nos documentos oficiais da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, onde foram produzidos os dados para esta pesquisa. O primordial é justamente o atual Plano Institucional de Internacionalização da UFRRJ, cuja vigência é compreendida entre os anos de 2021 e 2025. Trata-se apenas do segundo documento dessa natureza, já que o primeiro plano abrangeu o período de 2017 a 2020. Vale destacar que a própria Coordenadoria de Relações Internacionais e Interinstitucionais (CORIN) adquiriu esse status apenas em 2014; antes disso, era uma assessoria vinculada à Reitoria da instituição, responsável por apoiar os contatos e ações internacionais.

A partir dessa breve introdução, vamos partir de duas definições de internacionalização conforme constam no documento citado. Primeiro, a internacionalização, em seu sentido amplo, pode ser compreendida como o conjunto de ações e mudanças organizacionais que visam constituir um sistema educacional capaz de enfrentar e superar as demandas e desafios de um mundo globalizado. O texto ainda diferencia as modalidades *outcoming* (envio de membros da comunidade universitária para o exterior) e *incoming* (atração de pesquisadores estrangeiros para a instituição brasileira) dentro dessa política de internacionalização, que privilegia a mobilidade de pessoas e conhecimento.

Definições postas, vamos partir para um questionamento feito durante a segunda edição do Fórum de Internacionalização da UFRRJ (Forinter), realizado remotamente em outubro de 2020, momento no qual havia toda uma política de distanciamento físico em vigor em razão da pandemia de COVID-19. Ao assistir a mesa intitulada “O Ensino de Línguas na

UFRRJ e sua importância na internacionalização da Universidade”, mediada pelo então coordenador da CORIN, Professor José Luis Luque, encaminhei pelo chat as seguintes perguntas: “O que pesa mais no processo de internacionalização de uma IFES? O oferecimento de disciplinas ministradas em Língua Estrangeira ou o fomento à aquisição do Português para Estrangeiros?”.

Figura 14 – Pergunta durante o II Forinter em outubro de 2020



Fonte: Autoria própria (2020).

Assim, de improviso, a pergunta saiu sem a nomenclatura que empregamos nessa produção acadêmica. Utilizamos “língua adicional” ao nos referir a uma língua que passa a ser importante no contexto de participação em práticas sociais, ao contrário do conceito de Língua Estrangeira que diz respeito a qualquer língua que não faz parte do convívio social de uma pessoa.

Tanto na minha atuação como professor de Inglês na escola básica quanto como mestre em estudos da linguagem com dissertação sobre aquisição de português como língua adicional, percebo que qualquer direção seria satisfatória para mim como pesquisador. No entanto, as respostas convergiram para uma importância equivalente: tanto ministrar aulas em Inglês ou Espanhol quanto ensinar Português para alunos estrangeiros pareciam ser igualmente importantes.

Como adoramos um hipertexto, o *QR*⁴ ao lado dá acesso à gravação completa da mesa, e, a partir de uma hora e sete minutos, é possível assistir às perguntas mencionadas e que aparecem na figura 14. Mais adiante, até fiz outra pergunta, mas aí já forcei um pouquinho para parecer inteligente e falhei miseravelmente. Agora, podemos voltar ao plano — sem trocadilho, já que nos referimos aqui ao documento e algumas informações adicionais.



Quando o documento de 2021 a 2025 cita um exitoso crescimento de convênios da UFRRJ com instituições internacionais chegando a um total de noventa e duas instituições, o aumento na realização de eventos de cunho internacional e os grandes esforços dos programas de pós-graduação em aumentar sua inserção internacional por meio de programas específicos dos órgãos de fomento e de recursos institucionais no período do plano anterior, também aparece a informação de que a mobilidade ativa (vinda de estrangeiros para UFRRJ) pode ainda ser considerada incipiente.

A resposta da pergunta durante a mesa do evento apenas corrobora o que aparece no plano, o fato de não haver na instituição uma política linguística clara determinando os “caminhos pelos quais os professores e servidores poderiam encontrar espaços para aquisição da língua estrangeira, com fins específicos de internacionalização de currículo e atendimento a alunos estrangeiros” (UFRRJ, 2020), embora em 2018, a própria universidade tenha aprovado uma Política Linguística de Apoio à Internacionalização em adição ao plano com vigência entre 2017 e 2020.

A Política alicerçava-se nas seguintes três diretrizes: a internacionalização institucional, a democratização do acesso à aprendizagem de línguas (maternal e adicionais) e formação contínua com a implementação de cursos relacionados às práticas orais e escritas das línguas maternal e adicionais.

Aumentar o acesso a cursos através de programas governamentais como o Idioma sem Fronteiras e o Centro de Línguas da UFRRJ (CELING) foram metas acordadas nessa Política e que continuam sendo administradas pela CORIN até hoje. Porém, após as intenções institucionais devidamente postas, temos que analisar o que ainda ocorre nas universidades brasileiras. Ainda há esforços isolados para internacionalização decorrentes das redes acadêmicas pelos próprios grupos de pesquisa, quer seja via editais de agência de fomento

⁴ *QRcode (Quick Response Code)* é um código de resposta rápida. Utilizamos para trazer conteúdos complementares à leitura. Na versão impressa, basta apontar a câmera do celular para acessá-lo. Na versão digital, basta clicar que um link integrado direcionará para o conteúdo.

quer seja pela própria circulação internacional da produção científica em eventos e periódicos internacionais.

E justamente num esforço isolado de um grupo de pesquisa que propomos esse dispositivo de formação e pesquisa. A pandemia e as medidas impostas para diminuir a circulação de pessoas pressionaram e proporcionaram mais integrações remotas e o mundo possível através do digital em rede ficou cada vez menor. Esta pesquisa que apresentamos aqui foi divulgada em congressos realizados em dois estados brasileiros diferentes, num curto espaço de tempo, de forma remota e gratuita. Caso tivesse de fazê-lo presencialmente, minimamente deveríamos enfrentar um rito burocrático para viabilizar uma ajuda de custo para minimizar o investimento e toda a logística para a viagem, hospedagem e afins, pois num país de dimensões continentais, deslocar-se entre Rio de Janeiro, Sergipe e Mato Grosso deixa qualquer viagem multideestino no chinelo.

Os eventos online já eram um fenômeno crescente antes da pandemia, mas, com certeza, tiveram um crescimento exponencial durante a vigência das medidas restritivas e não retrocederam aos números pré-pandemia, confirmando uma tendência de possibilidade de participação remota em eventos online em diversos lugares do mundo, o que aproxima a cibercultura e a internacionalização em sua forma mais institucional.

A constante atualização das formas de divulgação científica na cibercultura apoia-se numa tentativa recorrente de popularização do acesso à ciência. Disponibilizar conteúdos de forma aberta e colaborativa em diversos formatos visa cumprir esse papel. Desde a realização de transmissão online aberta de eventos científicos, passando por contas em redes sociais de pesquisadores e seus grupos de pesquisa e até mesmo a produção e compartilhamento de vídeos com linguagem acessível para todos os públicos. A velocidade típica da cibercultura a que Santaella se referia também perpassa a democratização de interfaces que facilitam a produção de conteúdos multimídia.

Portanto, os nexos entre internacionalização e cibercultura se apoiam na própria mudança cultural que vivemos em virtude dessa indissociabilidade entre cidade e ciberespaço, a qual proporciona a instituições de ensino e suas comunidades acadêmicas e científicas interações diversas independentemente de estar fisicamente compartilhando o mesmo espaço.

3.3. Multirreferencialidade e estudos nos/dos/com os cotidianos

Em algum momento da apresentação do campo de pesquisa também já enunciamos as epistemologias fundantes do método empregado nesta pesquisa. Mas, além da cibercultura

como epistemologia acima da cena sociotécnica, vamos nos ater à multirreferencialidade e aos estudos nos/dos/com os cotidianos para essa empreitada, não deixando totalmente de fora a teoria da complexidade representada principalmente por Edgar Morin, pois a própria multirreferencialidade consiste numa “epistemologia pautada na teoria da complexidade e numa filosofia de heterogeneidade” (Macedo, 2020, p. 83) e o recorte temático nos permite brincar melhor com a multirreferencialidade e os estudos nos/dos/com os cotidianos.

Com o objetivo de justificar as escolhas metodológicas e a própria maneira de produzir esta pesquisa e seus produtos correlatos — incluindo o texto desta tese —, dedicamos este espaço para falar um pouco mais sobre essas epistemologias que nos permitem fazer o que chamamos de bricolagem científica, ou seja, acionar diferentes autores de campos de conhecimento nem sempre diretamente correlatos e dispositivos com finalidades diversas para produzir conhecimento científico com base na empiria das práticas fornecidas pelo campo apoiada no “rigor outro” de Macedo (2009), que nos convida a compreender que “temos um cenário fértil de *imposições de sentido* sobre o conhecimento e as verdades científicas” (Macedo, 2009, p. 92).

O que se coloca aqui é uma questão de *alteridade* filosófica, epistemológica, histórica, sociotécnica e formacional em termos da construção do conhecimento acadêmico e científico, ou seja, a maneira com que as pesquisas qualitativas reinventam e repolitizam a ciência, a construção e a relação com o conhecimento, inclusive o conhecimento eleito como formativo. (Macedo, 2009, p. 78)

E assim apoiamo-nos nessa questão e propomos a reinvenção e a repolitização da ciência em cada ciberpesquisa-formação do GPDOC, em cada dispositivo co-criado, em cada defesa de trabalho final e, principalmente, em cada defesa das escolhas teórico-metodológicas que fizemos. Apoiando-se na multirreferencialidade, podemos propor referenciais outros, forjando táticas no sentido cereteuniano que ultrapassam o hegemônico dos sistemas que buscam se perpetuar sufocando novas práticas acadêmico-científicas, como Macedo nos conta a seguir:

A multirreferencialidade se configura numa epistemologia da pluralidade que, em criticando os sistemas que se querem monorreferenciais, convoca olhares diversos para compreender situações e objetos complexos, através de operações dialógicas e dialéticas. (Macedo, 2009, p. 123)

E para não dizer que não falei das flores, a referência à tática no sentido cereteuniano que apareceu ali atrás já era o link para discorrer um pouco sobre os estudos nos/dos/com os cotidianos. Michel de Certeau, Nilda Alves e, bricolando com a pragmática, Erwing Goffman, Édison Gastaldo e Maria do Carmo Leite Barbosa foram acionados para analisarmos a

interação social dos praticantes culturais no dispositivo de formação e pesquisa que, no final das contas, resumiu-se a duas interfaces: o *WhatsApp* e a Conferência Web RNP.

Michel de Certeau e Nilda Alves já são recorrentes nos referenciais teóricos acionados pelo GPDOC. Enquanto Certeau (2012) argumenta que o cotidiano é um espaço onde ocorrem práticas sociais criativas e subversivas, muitas vezes invisíveis e não reconhecidas pela ordem dominante, Alves (2003, 2008) enfatiza a importância de compreender e valorizar as experiências cotidianas dos sujeitos, especialmente no ambiente escolar. Pela interseção da docência e da cibercultura, a dupla é complementar e necessária.

Erving Goffman (2011) foi um teórico que me foi apresentado durante o mestrado em Letras na PUC-Rio durante a disciplina ministrada pela professora Maria do Carmo Leite Barbosa. Esses estudos não estiveram na dissertação que produzi por lá, mas fizeram todo o sentido quando passei a observar a interação social exclusivamente no ciberespaço durante o dispositivo.

Embora Goffman (2011) tenha produzido conhecimento acerca das interações face a face num período pré-internet, as recorrentes adaptações que outros teóricos como a própria Oliveira (2022) e Gastaldo (2021) fazem a partir das observações dos cotidianos em diversos contextos comunicacionais credenciam-no para esta bricolagem teórica.

No capítulo a seguir, as noções de Certeau (1994), os movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos de Alves (2003), os estudos de self e face de Goffman (2011) e as observações de Oliveira (2022) e Gastaldo (2021) acerca da interação social no *Whatsapp* e numa interface de videoconferência, respectivamente, vão aparecer junto com a análise dos dados dando forma a esse modo de fazer pesquisa do que Santaella chama de “Escola Edméa Santos”.

3.4. Paulo Freire falou, Paulo Freire avisou

Aristóteles de Paula Berino é um desses professores que marcam a gente. Na primeira aula do doutorado, na disciplina intitulada “Paulo Freire em tempos de distanciamento social”, ao se deparar comigo e outros dois orientandos do mesmo grupo de pesquisa, ele já foi dizendo: “A Edméa me fortalece!”, numa gíria carioca simpática que daria o tom de leveza dos encontros síncronos semanais realizados através da mesma interface de videoconferência deste dispositivo de formação e pesquisa, a Conferência Web RNP.

Cursar um doutorado em Educação num período que fora atravessado pelo centenário do patrono da educação brasileira, Paulo Reglus Neves Freire, num contexto político no qual

o então presidente da república tinha como promessa de campanha “expurgar a ideologia de Paulo Freire” por si só já é um ato de resistência e trazê-lo para a conversa neste produto acadêmico dessa pesquisa é mais do que necessário, é imperativo.

Então, o que me fortaleceu foi a orientação em cursar não somente essa disciplina, mas também a disciplina “Estética, beleza e criação: um certo olhar a propósito do centenário de Paulo Freire”. Nesses atravessamentos, acompanhamos em tempo real o avanço da desinformação atacando a memória de Paulo Freire e incluídos ciberculturais que todos éramos, conseguimos estabelecer importantes links entre os ensinamentos de quem nos deixou em 1997, bem no início da internet no Brasil, e o que vivíamos conectados em rede e apartados fisicamente durante a pandemia.


Por aqui, “Educação como prática da liberdade” (1967), “Pedagogia do Oprimido” (1968) e “Pedagogia da Autonomia” (1996) fornecerão combustível suficiente para mover a conversa com os dados. Mas como o faremos em momento oportuno e esse momento já está no próximo capítulo, vamos discorrer um pouco mais sobre a sua principal obra e seu relacionamento com o idioma em foco nesta pesquisa como se fosse necessário alguma justificativa a mais para chamar Paulo Freire para qualquer conversa na educação.

Pois bem, Gadotti (1996) nos conta que “Pedagogia do Oprimido” teve seu manuscrito produzido no fatídico ano que não terminou, 1968. Porém, foi editado primeiro em inglês e espanhol, em 1970, aparecendo no Brasil somente quatro anos mais tarde. Em 1969, Paulo Freire foi convidado para ser professor visitante da Universidade de Harvard.

Em tempos pré-internet, quanto tempo levaria para que as ideias de Paulo Freire ganhassem o mundo sem a publicação da sua obra em Inglês e sem a sua proficiência para comunicar sua produção entre os seus pares em Harvard? Da mesma forma que alfabetizar adultos conferiu àqueles trabalhadores de Angicos um empoderamento inimaginável até então, divulgar internacionalmente conhecimento produzido no Brasil também conferiu à obra de Paulo Freire um status diferenciado. Em ambos os casos, um ator em comum: um letramento!

Como escolhemos narrar a pesquisa tal qual um cronista sempre que dá, vou abrir um parêntese e colocar o texto que postei em minha rede social no centenário de Paulo Freire. Eu pretendia que fosse uma crônica que chegasse a alguns dos meus conhecidos que, como brasileiros médios, às vezes sucumbiam diante das armadilhas algorítmicas da extrema direita e até compartilhavam desinformação sobre o patrono da educação brasileira.

Figura 15 – Postagem em rede social no dia do centenário de Paulo Freire

 **Jones De Sousa** 19 de setembro de 2021 · 🌐

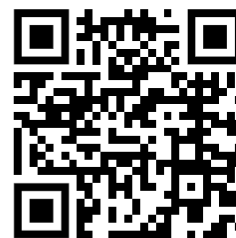
Hoje se comemora (ou não) o centenário de um tal de Paulo Freire... Dependendo da sua bolha, se você der um "google" hoje vai achar coisas maravilhosas sobre ele ou muita desinformação... Para quem resolveu ler isso aqui, vou contar um pouquinho do que aprendi sobre ele dando alguns googles por aí e até com gente que estuda em livros de verdade e passa em concursos para lecionar... Muito se fala sobre o tal método Paulo Freire, pois bem, esse método foi usado pela primeira vez numa cidadezinha do Nordeste do Brasil chamada Angicos em 1963... Era um método para alfabetizar adultos em pouco tempo a partir da realidade em que eles viviam criando nexos que facilitavam esse processo. É importante contar que foi o governo dos Estados Unidos, através da Aliança para o Progresso, que financiou a experiência de Paulo Freire, pois acreditava que a alfabetização era um caminho para combater o avanço do comunismo (!!!) no Brasil. Mas, como em 1964, o governo militar livrou o país dessa ameaça nefasta, Paulo Freire virou subversivo porque acreditava na educação como ferramenta de transformação social, como forma de reconhecer e reivindicar DIREITOS. Para ter uma ideia, esse mesmo povo lá de Angicos que não sabia ler, depois de alfabetizado foi fazer greve pra ter repouso semanal e carteira assinada (essas jabuticabas brasileiras que um pessoal condena)... Muitos teóricos da educação se inspiraram nessa utopia de dar autonomia através da educação e de ensinar a partir do conhecimento de mundo de cada educando... Por isso que hoje há experiências de como ensinar a pensar criticamente na educação básica, mas isso só em escola cara, pois empreendedorismo, cidadania global e criticidade é pra quem pode... Para a massa, aprender quatro letrinhas já é o suficiente: O - B - D - C... Feliz aniversário, Paulo Freire! E sigamos tentando educar para a liberdade em vez de criar opressores!



Fonte: Autoria própria (2021).

E para finalizar o capítulo, recomendamos o acesso a mais um *QR* para te tirar do papel e viver o hipertexto. Trazemos uma entrevista com Paulo Freire que me representa muito nesse momento da minha incipiente produção acadêmica. O entrevistado refuta um pouco esse lugar de especialista em letramento e salienta que a sua principal preocupação vem a ser um entendimento crítico da educação. Mas, a bala de prata é justamente quando ele fala

que para pensar na educação em geral, também é necessário pensar sobre letramento. E a cereja do bolo? A entrevista do nosso andarilho da utopia⁵ é em Inglês!



⁵ Referência ao documentário radiofônico de 74 minutos intitulado “Paulo Freire: o andarilho da utopia”, que conta a vida de Paulo Freire. Há também uma peça de teatro com o mesmo nome, com texto de Junio Santos que já foi encenada em vários lugares pelo Brasil, incluindo a nossa UFRRJ.

4. DEIXA O CAMPO FALAR

*Saber ouvir quase que é responder.
Pierre Marivaux*

Agora, então, podemos encaminhar o final desse movimento *prácticateoriaprática* visitando finalmente a produção dos dados no campo descrito no capítulo 2 e bricolando com os recortes temáticos e teóricos requisitados para essa produção. Numa importante relação que, segundo Paulo Freire, é indispensável pois, segundo o próprio, “reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo” (Freire, 2016, p. 24)

Cada etapa do percurso de um curso de doutorado é muito importante. Desde a apresentação de um projeto para a seleção de acesso ao programa, o ingresso no grupo de pesquisa da orientadora, passando pelas disciplinas obrigatórias e optativas até os momentos da qualificação e da defesa da tese, todos são momentos formativos e devem fazer parte da construção não só do pesquisador, mas da própria pesquisa com seus produtos acadêmicos.

Por essa razão, há uma discrepância salutar entre o campo idealizado, o campo vivido e o campo analisado. Em cada etapa do processo, tivemos contribuições importantes vindas de praticantes culturais que participavam do dispositivo, de professores de disciplinas que tiveram acesso ao escopo do trabalho em andamento e da própria banca de qualificação, que nos levou ao que seria mais emergente entre as tantas emergências do campo de pesquisa: o êxito dos encontros síncronos e o erro que cometemos ao realizar apenas uma parca mediação assíncrona do nosso dispositivo de formação e pesquisa, o GPDOC Inglês.

Mas se, de acordo com a cultura popular, Santo Agostinho afirmara que errar é humano e permanecer no erro é diabólico, Santaella é bem mais condescendente, pois para ela “é justamente a experiência do erro que permite alargar nosso conhecimento na medida em que implica um ganho conferido pela correção do erro.” (Santaella, 2021, p. 32 e 33). Independentemente do santo, vamos começar reparando nos erros e reparando os erros, com direito a esse trocadilho infame.

4.1. E como esse pessoal (não) aprendeu Inglês?

Lá no capítulo 2, pormenorizamos as etapas do dispositivo e a primeira fase, que ocorreu em 2020, foi a que mais teve interrupções e apenas interações assíncronas através das interfaces *WhatsApp* e *Edmodo*. Mas não podemos jogar o bebê fora junto com a água do

banho, pois apesar das interrupções, importantes dados sobre a relação dos praticantes culturais com a língua inglesa foram gerados a partir daquela postagem no *Edmodo* (e repetida no *Whatsapp*) descrita no capítulo 2 que perguntava: “Como eu (não) aprendi Inglês?”.

Os praticantes culturais neste momento da pesquisa são os integrantes do Grupo de Pesquisa Docência e Cibercultura com pesquisas em andamento em níveis de graduação (iniciação científica), mestrado, doutorado e pós-doutorado. Deste total inicial de oito praticantes culturais, tivemos a produção de seis narrativas hipermediáticas. Enquanto três praticantes enviaram áudios no grupo GPDOC Inglês no *WhatsApp*, os outros três gravaram vídeos, fizeram o upload numa plataforma de compartilhamento de vídeos e postaram os links no *Edmodo*.

O desenho didático do dispositivo nesse momento somente considerava as atividades assíncronas, uma vez que, devido à suspensão das atividades acadêmicas na UFRRJ, os encontros síncronos do grupo de pesquisa possuíam horários mais flexíveis e, por essa razão, a participação flutuaria muito naquele momento em que todos os participantes começavam a reestruturar a sua rotina diante daquele tal de “novo normal” que nos era imposto em função das medidas sanitárias que então todos (pelo menos aqui do grupo) adotamos.

Para entender um pouco o que a produção dessas narrativas significava naquele momento, vamos recorrer a Tania Maddalena (2015), que nos apresenta a noção de *hiperescrita de si*, que consiste em “escritas que contêm experiências, lembranças, relatos e ficções sobre si mesmo e o processo formativo, na linguagem da hipermídia” (Maddalena, 2018, p. 178).

Seriam esses compartilhamentos *hiperescritas de si* dos praticantes culturais mesmo que não houvesse o texto escrito nas partilhas das experiências, lembranças e do processo formativo com a língua inglesa até o momento? Se pensarmos a partir da teoria dos multiletramentos críticos, que oportunamente constam dessa bricolagem epistemológica, podemos dizer que sim. Santos, Ribeiro e Fernandes (2021) afirmam que esses multiletramentos críticos “são práticas contextualizadas social, política, econômica e culturalmente, envolvendo identidade, discurso e poder, os quais configuram e determinam a produção, interpretação e atribuição de sentidos às práticas culturais cotidianas” (p. 29).

Portanto, a *hiperescrita de si* de cada praticante cultural iniciou-se a partir da postagem disparadora na interface *Edmodo* e da sua replicação no *WhatsApp*. Mesmo cientes de que havia um claro enfoque na questão da aquisição (ou não) do Inglês como língua

adicional, todos em algum momento de suas narrativas trouxeram histórias pessoais que perpassaram o processo.

Com a finalidade de não identificar os praticantes culturais da pesquisa, vamos nos ater a extratos de narrativas e vamos nomear cada um com um nome fictício, pois esta pesquisa está inserida num projeto maior intitulado “Educação online na pós-graduação stricto sensu: experiências de ciberpesquisa-formação”, devidamente cadastrado na base nacional e unificada de registros de pesquisas envolvendo seres humanos. Esta pesquisa em especial não foi submetida ao sistema Comitê de Ética em Pesquisa da UFRRJ nem à plataforma Brasil, embora os participantes tenham preenchido e assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Essa decisão amparou-se na resolução nº 510 de 2016 do Conselho Nacional de Saúde, que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais em seu parágrafo único do artigo primeiro, por se tratar de “pesquisa que objetiva o aprofundamento teórico de situações que emergem espontânea e **contingencialmente** na prática profissional, **desde que não revelem dados que possam identificar o sujeito** [grifos nossos]”. A contingência era clara: todos os encontros do grupo de pesquisa seriam remotos.

Agora, como cada praticante será identificado nesta pesquisa se deu por um motivo bem pessoal que vou me permitir contar em primeira pessoa do singular. Todos os nomes foram extraídos de um livro intitulado “Papai Conectado”, de Philippe de Kemmeter. Lá no começo, apresentei na itinerância de vida e formação a minha família e, lógico, o pequeno Vito, a quem eu dedico esse trabalho. Pois bem, esse carinho ganhou esse livro e, num determinado momento, pedia para que sua mãe o lesse recorrentemente, pois a história do pinguim que vivia no computador e não dava muita atenção para a família lembrava muito o seu papai (no caso, eu). O pinguim tinha muitos amigos numa rede social chamada *Icebook* e é justamente desse conjunto de amigos citados no livro que saíram os nomes para os praticantes culturais.

No código *QR* aqui ao lado, é possível ter acesso a um vídeo contando a historinha completa que ao arrebatrar o pequeno Vito também me jogou uma baita culpa por não conseguir administrar direito o tempo para poder ficar com ele e fazer todas as outras coisas que a gente elege como importantes, mas que na verdade nem são...



Figura 16 – Imagens retiradas do livro "Papai Conectado"



Fonte: autoria própria (2024)

Na figura acima, é possível ver as imagens dos amigos do *Icebook* extraídas do livro citado e que darão nome aos praticantes que produziram as narrativas das quais falaremos agora. A seguir, o nome de cada um, o formato de mídia escolhido e o tempo de duração da narrativa.

Quadro 8 – Lista de praticantes e suas respectivas narrativas

Praticante	Formato	Tempo Total
<i>Frozen</i>	Áudio	9:49
<i>Esquiamor</i>	Áudio	25:07
<i>Picolé</i>	Áudio	6:39
<i>Sorvete</i>	Vídeo	1:45
<i>Quebra-gelo</i>	Vídeo	8:59
<i>Gelim</i>	Vídeo	3:19

Fonte: Autoria própria (2024)

Pois bem, sabemos que os praticantes culturais estavam em diferentes níveis de escolaridade dentro da Academia e não seria diferente com relação à proficiência no idioma, porém, essas narrativas não possuíam a intenção de descobrir essas possíveis discrepâncias e

sim deixá-los livres para explanar sobre a sua relação com a língua inglesa, independente do nível em que eles acreditavam estar.

Por essa razão, identificamos que somente uma praticante cultural, a quem identificamos como *Picolé*, coincidentemente professora de inglês da educação básica, tal qual o aspirante a doutor que vos escreve, afirmou peremptoriamente que aprendeu (mesmo) Inglês. Em sua narrativa, a praticante cultural teceu um breve histórico contrastivo descrevendo o ensino de inglês na educação básica em seus tempos de estudante e atualmente como professora. Mas ao final, deixou expressa uma interessante ressalva.

“[...] mas não criem muitas expectativas a meu respeito porque eu também no que diz respeito ao inglês acadêmico sou perfeitamente caleira” (Picolé)

Todos os outros praticantes culturais afirmaram não ter aprendido inglês, ou pelo menos, não acreditam que de fato aprenderam. O que acreditamos ser uma percepção construída com o que Edgar Morin chama de *imprinting*, “marca original irreversível que é impressa no cérebro. Na escola e na universidade, sofremos *imprintings* terríveis, sem que possamos, então, abandoná-los” (Morin, 2005, p. 50), noção a qual vamos retomar em breve.

A praticante *Frozen*, por exemplo, teve várias experiências com aprendizagem de inglês como língua adicional ao longo da vida além da educação básica. Fez cursinho de Inglês na adolescência, concluiu um curso para adultos numa famosa escola de idiomas, já teve aulas particulares e, com alguma regularidade nos últimos anos, costuma viajar para algum país anglofalante nas férias e conciliar aulas de inglês e turismo. Mas, apesar disso tudo, ela ainda afirma...

Eu percebo que estou num nível de ensino fundamental I, ou seja, eu tô num nível de alfabetização mesmo [...] Na minha geração [...] as minhas colegas estão na mesma situação que eu e muitas ainda numa situação bem problemática. Eu acho que os constrangimentos são enormes. (Frozen)

A próxima narrativa também discorre sobre várias oportunidades interrompidas de se estudar inglês em outras redes que não a educação básica tanto em cursos de idiomas quanto com professores particulares. Assim como *Frozen*, a praticante que chamaremos de *Esquiamor* externa uma frustração muito grande e até corrobora o que se falou sobre constrangimentos ao lembrar uma viagem internacional na qual ficou bastante dependente da rede de brasileiros e falantes de português que a acompanhava.

“Essa trajetória de não aprendizagem não é boa. Ela me frustra muito porque é uma coisa assim que realmente no Brasil ninguém aprende inglês na escola e quem não tem uma iniciação mais cedo fica mais difícil, né? Vai ficando mais difícil porque outras coisas vão aparecendo na vida da gente e a gente vai colocando aquilo como prioridade e vai indo e aí chega nessa altura como eu dessa forma.”
(Esquiamor)

E assim, como a colega, apesar de ter tido algumas experiências com aprendizagem de língua inglesa, ela também afirma ter um nível elementar de conhecimento.

“Mas eu quero que o Jones saiba que o meu caso não é [...] letramento em língua inglesa né? O meu não é não, Jones, o meu é alfabetização em língua inglesa.” (Esquiamor)

A próxima narrativa também contém relato de estudo fora da educação básica. Graças a uma bolsa de estudos numa escola de idiomas, a praticante que aqui chamaremos de *Quebra-gelo* também relata algumas interrupções durante o percurso e também estar aquém do que gostaria ao falar em inglês.

“Algumas coisas eu consegui aproveitar, mas posso dizer que foi assim só o início mesmo, uma experiência inicial porque eu precisava de muito mais. Eu precisava ter um contato maior com o idioma. Então assim, eu tenho pouco conhecimento, eu posso dizer, porque hoje em dia... Eu terminei em 2014, eu acho, ou início de 2015, e assim já tem um tempão e eu ainda, eu não tenho mais contato com o idioma. Então eu acho que ainda tô muito longe de conseguir falar, mas tenho alguns conhecimentos prévios e espero que a gente consiga se ajudar e consiga aprender muito mais.” (Quebra-gelo)

A seguir, temos uma narrativa bastante peculiar, *Gelim* começa o seu vídeo afirmando que não aprendeu o idioma e investe os quase três minutos de vídeo descrevendo o porquê da sua motivação em aprender o idioma. Ao compartilhar que os jogos de videogame foram a sua inspiração inicial, *Gelim* deixa escapar que consegue jogar e compreender as histórias dos jogos e até mesmo as séries que gosta assistir.

“Conforme o nosso colega Jones aí pediu a intenção aqui é contar como eu não aprendi inglês, que é o meu caso, né? [...] Até que hoje em dia né, a gente já, devido ao conhecimento que a gente vai

aprendendo na empiria ali na prática hoje eu já consigo compreender bastante do áudio falado e escrito pelas experiências com as séries [...] Mas ainda tenho um pouco de vergonha na pronúncia, na fala dos termos e das palavras em inglês né? Até quando alguns parentes vem aqui pra cá, eu tenho alguns parentes da Escócia, quando eles vem pra cá e eu tento conversar com eles eu fico uns dois, três dias até conseguir ter coragem para falar as primeiras palavras.” (Gelim)

Embora em momento algum tenha citado sua trajetória com o inglês na educação básica ou em outras redes, no final das contas, na empiria, *Gelim* conseguiu adquirir bastante conhecimento, mas, assim como *Quebra-gelo*, havia uma questão com relação a falar inglês.

Sorvete nunca teve aulas de inglês em outras redes além da educação básica e descreve a sua experiência como algo enfadonho e o seu nível de inglês como... Bem, é melhor que ela mesmo nos conte porque a descrição é ímpar.

Era muito chato o jeito que era passado o inglês. Ah... Os professores queriam que a gente só preenchesse lacuninha. Eu não via sentido nenhum nisso. Fazia tudo pra cumprir espaço. Pra não ficar de recuperação, porque era assim que a gente falava, né? E aí, eu aprendi nada. Na verdade, o mínimo possível... É... The book is on the table. (Sorvete)

E é nessa narrativa que emerge o exemplo mais marcante do *imprinting* a que nos referimos um pouco antes.

E aí, eu lembro que tinha... Às vezes pra diferenciar, a professora ficava pau da vida com a gente e ela mandava a gente ler um texto lá na frente e eu decorava o texto pra não pagar tanto mico, mas pagava mico do mesmo jeito... Eu odiava me expor... E até hoje eu sei um texto da oitava série. Eu ‘tava falando com uma colega minha esses dias ela falou que eu tenho memória de elefante. Não é não, é que o texto era muito chato e ela queria que a gente quase que encenasse ele. Então eu tenho o texto mais ou menos decorado, até hoje eu não sei direito, eu queria lembrar o texto porque eu lembro que era um navio que afundava e tinha um capitão, só isso. E o texto era mais ou menos assim, eu vou falar tudo errado e você vai rir da minha cara, vou pagar esse mico de novo, mas quem sabe você descobre o que que o texto quer dizer, porque eu não sei. (Sorvete)

E, na sequência, ela declamou um trecho de um texto cujo título é *The captain and the sea* e terminou o seu vídeo. Mas duas coisas chamam atenção nessa narrativa. A primeira, que corrobora todas as falas anteriores, a de que não aprendeu inglês. E a segunda, a descrição de uma prática de uma professora que a marcou tanto. Como o fato de ela não gostar de se expor e ser obrigada a declamar um texto numa língua que ela não conhecia influenciou para que ela criasse ojeriza ao estudo do idioma.

Sorvete nos traz um exemplo de *imprinting* negativo, porém, *Picolé*, que até se tornou professora de inglês e foi a única a afirmar que de fato aprendera o idioma, narra dois *imprintings* positivos.

“Portanto eu comecei a aprender inglês aos 10 anos de idade no 5º ano, com uma professora que eu ainda me lembro do nome [...] Eu não percebi na altura, mas talvez tenha sido ela que me despertou para a aprendizagem do inglês [...] lembro-me de uma [aula] em particular, até ao dia de hoje, não me recordo dela dizer e de assinar explicitamente o Present Continuous, mas lembro-me que ela usou uma música [...] e ela ficou até ao dia de hoje, né? Já vou 45 e eu continuo-me a lembrar da música e nunca esqueci o Present Continuous. [...] recordo-me do, não foi o último, foi o penúltimo professor de inglês que eu tive e também me lembro do nome dele. Era um professor já [...] na minha licenciatura, era um professor inglês, era muitíssimo exigente em termos de trabalho. [...] Mas ele era um excelente professor. E há uma estratégia que ele usava, que eu mantive na minha memória também até aos dias de hoje, e já lá vão 20 e alguns anos, que era quando ele pedia, por exemplo, um trabalho escrito, à turma inteira, cada um fazia o seu trabalho individual, no dia em que ele devolvia os trabalhos não vinha só a classificação. Essa aula era quase toda dedicada àquilo que ele dizia ser os erros que [...] cometiam quando tentavam escrever inglês. Ele selecionava sem nunca colocar nenhum aluno em xeque, ele nunca mencionou [...] ele projetava tudo aquilo [...] e levava-nos a corrigir os erros, uns dos outros, todos juntos. E isso foi uma aprendizagem muito interessante”. (*Picolé*)

E são essas narrativas tão contrastantes que corroboram esse conceito de Morin (2005) e demonstram como se forjam essas marcas que carregamos ao longo das nossas trajetórias de

formação. E foi justamente algo em comum nessas narrativas que nos levou a trazer outro autor para a conversa, Erwing Goffman (2011).

Tanto *Sorvete* quanto *Picolé*, ao se referirem a práticas que as marcaram por diferentes motivos, trazem à tona a questão da exposição. Enquanto *Sorvete*, que odiava se expor, tinha que declamar um texto decorado para a turma, *Picolé* elogia a prática de um professor dos seus tempos de faculdade que justamente nunca expunha os “donos dos erros” dos trabalhos escritos que deveriam ser comentados e corrigidos em sala por todos.

“Goffman parte do pressuposto de que uma interação, ou seja, a influência recíproca dos indivíduos em contato, é estabelecida de acordo com uma definição prévia de hierarquias, papéis e expectativas envolvidas em cada encontro.” (Maciel & Berbel, 2015, p.1). Essa interação a que Goffman faz referência contém noções que nos auxiliam a entender a dinâmica de construção dos *imprintings* a que fizemos referência.

Usando a metáfora do teatro, as condições de uma interação se assemelham a um palco e cada um possui um papel determinado. Ao reportar as suas histórias com o idioma, os praticantes culturais narram interações face-a-face na educação formal. Assim, papéis e hierarquias são estabelecidos nessa relação entre estudante e professor.

Os conceitos de **self** e **face** (Goffman, 2011) são necessários para esta bricolagem. O primeiro se refere à identidade pessoal de um indivíduo a partir das suas próprias impressões, bem como da construção social que se desenvolve a partir das experiências, interações e interpretações das reações sociais ao longo da vida.

Já a face se refere à imagem pública que se apresenta para os demais nas interações sociais. Trata-se de uma máscara, no sentido teatral, que é usada para controlar a maneira como os outros nos enxergam e avaliam. “O vocabulário do teatro serve à compreensão da capacidade expressiva que permite ao indivíduo passar uma determinada impressão” (Maciel & Berbel, 2015, p.1).

É justamente nesse último conceito que nos ateremos. Ambos os professores utilizaram-se das suas máscaras na construção de suas faces diante dos estudantes. Enquanto a primeira, submetia os alunos à exposição para corroborar o seu papel social de autoridade, o segundo tinha uma postura que não visava a esse tipo de exposição.

De qualquer forma, a construção hierárquica da escola permite ao professor escolher a face que deseja usar, ao passo que ao estudante, cabe somente a possibilidade de percepção (ou não) dessa face e como o mesmo vai lidar com isso. Uma vez que a educação formal é espaço para uma importante parcela das interações sociais que auxiliarão tanto na construção do self dos estudantes quanto na composição da face e a sua habilidade em utilizá-la,

podemos aqui pontuar que uma escola menos dialógica, centrada na figura do professor e com pouco espaço para o erro como parte do processo formativo como pudemos perceber nessas hiperescritas dos praticantes, contribui para a esses *imprintings* que não permitem aos estudantes a crença de que é possível aprender uma língua adicional.

4.1.1 Mais um pouquinho de *You*

Como vimos na seção anterior, as narrativas foram produzidas na primeira fase do dispositivo, porém, na segunda fase, em 2021, repetimos a postagem no *Edmodo* e os praticantes culturais que se juntaram ao grupo original responderam diretamente por lá.

Nesse momento do dispositivo, os encontros síncronos aconteciam uma vez por semana, sempre às quartas-feiras, às 15 horas e, apesar de a proposta inicial ter sido de mediação assíncrona somente via comunidade virtual do SIGAA, precisamos recorrer ao *Edmodo* devido ao ingresso dos pesquisadores do grupo que não possuíam vínculo institucional com a UFRRJ.

Postamos novamente a pergunta “Como eu (não) aprendi Inglês?” e quatro novas respostas apareceram. Hora de batizar mais quatro praticantes com personagens abaixo de zero vindos diretamente do *Icebook*. E como o título da subseção sugere, será apenas um complemento, tal qual o trechinho da música dos Mamonas Assassinas que inspirou o título acima. Verificaremos então, mais alguns *imprintings* por aqui também.

Figura 17 - print da postagem no Edmodo



Fonte: autoria própria (2021)

A narrativa da praticante que chamaremos de *Bond bico* também possui um *imprinting* positivo com uma professora da educação básica que trabalhou com música em suas aulas. *Bond bico* discorreu sobre algumas tentativas de estudar inglês em outras redes como em escolas de idiomas e com professores particulares e até compartilhou uma experiência exitosa estudando outra língua adicional: o espanhol.

“Passados os anos, já trabalhando, fiz espanhol no CCAA, cheguei a fazer o DELE, a prova de proficiência [em Espanhol do Instituto Cervantes]. Achava o espanhol mais fácil (e de fato foi). O professor era maravilhoso, um Chileno super simpático! Foi muito fluido! [...] Hoje sigo treinando meu inglês, com as músicas, que faço questão de saber do que trata, e com a Peppa toda em Inglês!!!! Kkkk Ah, e as músicas: Old MacDonald had a farm, Ee i ee i o”...” (Bond Bico)

Esse finalzinho é muito potente, pois quando afirma que segue “treinando o seu inglês” é porque de fato considera que houve aquisição. E nessa época, as músicas infantis em Inglês também faziam sucesso aqui em casa, até porque, nesse turbilhão de emoções, resolvi criar o pequeno Vito bilíngue, falando quase que exclusivamente em Inglês com ele desde quando ele tinha aproximadamente um ano e meio de idade, mas essa história pode ficar para um papo num café.

Da mesma forma, outra praticante que receberá aqui o nome de *Pesca Pescado* não chega a compartilhar uma situação específica de aprendizado, mas começa a sua narrativa afirmando amar inglês e que sua frustração foi não ter aprendido devido ao fato de o seu pai não continuar a pagar um curso no qual ela entrara como bolsista. Depois disso, só teve contato informal com o ensino de idiomas e como a maioria dos praticantes culturais dessa pesquisa, confessou não ter confiança em falar.

“Percebi que, quando encontrava alguém disposto a falar em inglês, consegui entender mas travava pra falar. Kkkkk O episódio mais engraçado foi a de um guia de turismo que era Francês. Eu estava com um mapa de itinerários de um ônibus que rodava por toda a cidade. Contudo o mapa era antigo e eu não sabia. O guia olhou o meu mapa e disse: it`s not good. Pegou meu mapa e foi embora. Fiquei com tanta raiva que corri atrás dele, tomei o mapa e disse: it`s not good but it`s mine. Me dááááá!!!!!! Kkkkkkkkkkk Tive uma crise de riso.” (Pesca Pescado)

Além de estimar que *Pesca Pescado* tenha feito um quadro com este mapa, também é possível perceber o quanto uma experiência positiva com a aprendizagem deixa tudo mais leve e que, de fato, houve uma importante aquisição, mesmo que a percepção da praticante cultural não seja essa.

Finalizando as narrativas, traremos dois *imprintings* negativos, infelizmente, forjados na educação básica relacionados a uma questão bem importante: uma quebra de expectativa.

Figura 18 - *prints* do Edmodo editados com nomes fictícios.



Gelo Quente

Minha trajetória com o aprendizado do inglês é uma relação de amor e ódio!! Sempre fui uma criança e adolescente que gostava de escrever e como filha de professora tinha cadernos pra tudo inclusive um de poesia que eu achava tb que um dia poderia ser letras de música 😂😂😂. Quando entrei na 5 série e vi que teria aula de inglês fiquei feliz da vida pq ia ter a chance de colocar minhas poesias em inglês e talvez virar música e eu me tornar uma Nicka Costa (lembra dela ??? Kkk) 😂😂😂. Terminei o ginásio tendo estudado apenas o verbo To Be e alguns nomes de objetos e frutas. Ai veio minha frustração pq achei inglês difícil, achava q eu não tinha capacidade de aprender mesmo sendo boa aluna nas outras disciplinas. Além disso estudar em curso particular era inviável para o orçamento da minha família. Desta forma, passei anos da minha vida dizendo q não gostava de inglês e não mais me dediquei a estudar este idioma. Foi no mestrado q percebi o quanto ler em inglês era necessário para minha vida acadêmica e para alguém que ama viajar e sonha em correr o mundo. Mas aprender uma língua na vida adulta não é fácil, pois não temos mais o mesmo tempo de antes e inserir o aprendizado diário na nossa vida é extremamente difícil. Hoje não assumi meu amor pelo inglês, porém cuidar cotidianamente desse amor tem sido meu maior desafio. 😊



A Luva

Meu processo de não aprender e odiar foi na escola, era a aula que menos gostava. Achava muito chato completar lacunas com o verbo To Be, porque eu não conseguia decorar e me sentia burra, meio incapaz. Mais tarde, eu mesma senti que eu iria precisar saber inglês um dia e pedi para que minha mãe me matriculasse no CCAA. Como eu tava de coração nesse processo, amei e me adaptei, mas o processo continua...

1 Like • Reply • Mar 9, 2021, 3:52 PM

Fonte: autoria própria (2024)

Talvez essa seja uma importante lacuna do ensino de inglês principalmente no ensino fundamental. O que pais e alunos devem esperar no que tange ao aprendizado do idioma na escola?

Pois bem, tanto *Gelo Quente*, quanto *A Luva* criaram expectativas quanto ao ensino do idioma na Educação Básica e padeceram repetindo ano após ano o famigerado verbo *to be*. E

para as duas, a impressão de que não eram capazes ficou muito presente em suas narrativas. Felizmente, suas aspirações profissionais não foram prejudicadas em razão disso.

E, conforme a previsão inicial do desenho do dispositivo, já podíamos considerar que combater essas impressões negativas que os acompanhavam e alinhar as expectativas para o que de fato faríamos durante o dispositivo de formação e pesquisa eram fundamentais naquele momento. A emergência de uma possível ênfase na oralidade em algum momento também se fazia possível.

Os processos de desautorização a partir dos *imprintings* e a dificuldade de criação de uma ambiência formativa dialógica já é algo que Paulo Freire denunciava há tempos, pois se trata de “inibir o poder de criar de atuar. Mas, ao fazer isso, ao obstaculizar a atuação dos homens, como sujeito de sua ação, como seres de opção, frustra-os.” (Freire, 2000, p. 65)

Existem no grupo de praticantes culturais tanto estudantes que frequentaram a educação básica antes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) quanto estudantes que o fizeram após a sua publicação. Quanto àqueles que o fizeram após a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), limitam-se aos que frequentavam os anos finais do ensino fundamental ou o ensino médio a partir de 2017, quando este último documento passou a vigorar. Tanto um documento quanto o outro já sinalizavam uma perspectiva comunicativa do ensino do inglês na educação básica, corroborando inclusive a impressão descrita pelos praticantes culturais por aqui.

São raras as oportunidades que o aluno tem para ouvir ou falar a língua estrangeira. Assim, com certa razão, alunos e professores desmotivam-se, posto que o estudo abstrato do sistema sintático ou morfológico de um idioma estrangeiro pouco interesse é capaz de despertar, pois torna-se difícil relacionar tal tipo de aprendizagem com outras disciplinas do currículo, ou mesmo estabelecer a sua função num mundo globalizado. (PCNs Ensino Médio, p. 28, 2000)

A BNCC (2017) já possui avanços ao incluir, dentre os eixos organizadores propostos para o componente Língua Inglesa a oralidade, para além da leitura, dos conhecimentos linguísticos e da dimensão intercultural. Fazer com que esse eixo, que

envolve práticas de linguagem em situações de uso oral da língua inglesa, com foco na compreensão (ou escuta) e na produção oral (ou fala), articuladas pela negociação na construção de significados partilhados pelos interlocutores e/ou participantes envolvidos, com ou sem contato face a face (BNCC, p. 243, 2017)

de fato aconteça na sala de aula da educação básica sem constrangimentos seria o grande desafio para dirimir os *imprintings* como os descritos aqui pelas praticantes culturais.

E aqui nos permitimos uma avaliação mais empírica sobre a expectativa acerca da performance oral que se espera ao estudar inglês como língua adicional, quer seja na

educação básica, quer seja em outros contextos como escolas de idiomas, aulas particulares ou até mesmo em contextos de imersão (intercâmbios). Como vimos nas narrativas, a frustração de não falar inglês é muito marcante.

Porém, falar inglês publicamente sempre implica exposição da face para quem o faz. E situações vexatórias são uma ameaça à face que costumam ser evitadas a todo o custo. A falta de entendimento do que é a língua inglesa na perspectiva da língua franca e seus usos sociais preconizados na BNCC fez com que o sotaque brasileiro passasse a ser um grande problema justamente para os alunos de inglês devido a um mito recorrente

Talvez o exemplo mais ilustre disso foi a repercussão dada no Brasil a uma entrevista do então técnico da seleção nacional de futebol da África do Sul, sede da Copa das Confederações em 2009.

Enquanto periódicos esportivos do mundo todo se atinham às informações táticas de uma seleção que chegaria ao quarto lugar da competição perdendo apenas para grandes seleções como Brasil e Espanha, por aqui, o vídeo viralizou justamente pelo fato do treinador brasileiro falar inglês com sotaque... de brasileiro!

E como propúnhamos ensaiar um pouco mais empiricamente nesta pesquisa, ousamos sugerir que tudo o que se produziu a partir desse episódio burlesco contribuiu para uma cultura para além de sala de aula de repúdio a um dos níveis de inglês tangíveis a estudantes brasileiros que, via de regra, “Além de acreditarem que saber uma língua é saber sua gramática, a norma padrão da língua, esses alunos também crêm que é preciso falar como um “nativo” ao aprender uma língua adicional”. (Machado; Rodrigues, 2021, p. 106)

O que reverberou nesse episódio constituiu-se num fenômeno cibercultural que perdura até hoje em função de uma verdadeira enxurrada de conteúdos correlatos que foram produzidos e disseminados não só na internet, mas também na TV, que ainda concentrava muita atenção naquela primeira década do século XXI.

Peças publicitárias e programas de humor exploraram tudo o que puderam nesse episódio. Um deles é um quadro do humorístico "Pânico na TV", uma derivação do seu homônimo radiofônico que ainda é exibido apesar de não ter envelhecido nada bem. E o outro, uma propaganda de xampu, uma das muitas peças publicitárias estreladas pelo treinador em decorrência desse episódio.

Abaixo, identificamos cada um dos três *QRs* que dão acesso às três faces desse fenômeno cibercultural: a entrevista original no canal SPORTV, o quadro do programa Pânico que “testava” o inglês dos famosos e a propaganda na qual o Joel Santana com ar

professoral discorria sobre os efeitos xampu que combate a caspa chamado *Head & Shoulders*.



Entrevista original



Programa de TV



Propaganda

Elizabeth Peterson (2019), em seu livro *Making Sense of “Bad English”* traz importantes reflexões considerando os países anglofalantes para com os imigrantes e também para aqueles que apesar de ter o inglês como primeira língua, pois não conseguem falar tal qual aqueles cujo

[...] jeito que eles falam não vão ser tema de piadas ou menosprezado em programas de TV. A sua pronúncia, entonação, e estrutura de frases não vão interferir na sua habilidade de ser avaliado com precisão, interagir com autoridades ou, mais tarde na vida, conseguir moradia e ser contratado para um emprego. (Peterson, p. 45, 2019, tradução nossa)

E como o brasileiro, tão condescendente com o sotaque carregado dos nossos ilustres visitantes estrangeiros, principalmente do Hemisfério Norte, reproduz tão fortemente esse preconceito. Sendo que o técnico de futebol apenas colocara em prática na entrevista foi justamente o conceito de língua franca preconizado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017 e que professores da Educação Básica ainda tentam fazer a migração da ênfase nas práticas de leitura e escrita para um tratamento mais discursivo da língua.

Nessa proposta, a língua inglesa não é mais aquela do “estrangeiro”, oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido, nem tampouco trata-se de uma variante da língua inglesa. Nessa perspectiva, são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais, o que possibilita, por exemplo, questionar a visão de que o único inglês “correto” – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses ou britânicos” (BNCC, 2017, p. 241)

Peterson também aproxima o que se convencionou chamar de “*Good English*” à padronização conferida via registro escrito da língua, corroborando o fato de que pessoas letradas possuem esse acesso e, por essa razão, pessoas que não possuem a língua inglesa como língua materna, também buscam falar esse inglês. E esse uso do Inglês estaria ligado à oralidade? “Humanos são pré-programados para a língua, mas não são pré-programados para

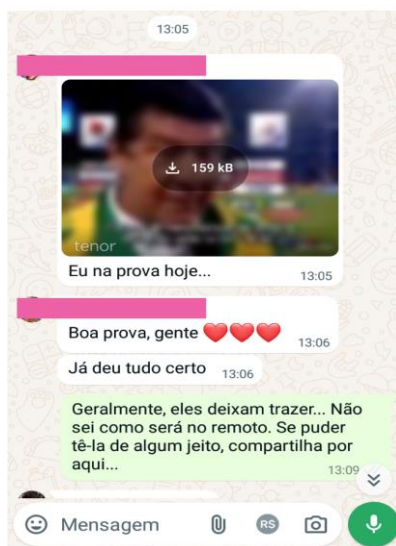
a escrita [...] há apenas falantes nativos não escritores nativos” (Peterson, p. 26, 2019, tradução nossa).

E, a partir dessas narrativas, o campo nos contou que havia expectativas acerca de um progresso com relação à oralidade em Inglês, mas também nos contou que processos de desautorização e silenciamento advindos da educação básica foram determinantes em certas trajetórias. O desafio posto era criar o espaço horizontal e dialógico onde pessoas com diferentes idades, níveis de escolaridade diversos e, principalmente, relações totalmente díspares com relação ao Inglês pudessem trocar livremente.

O que o desenho do dispositivo de formação e pesquisa nos permitia sobre possíveis mudanças de itinerário após as avaliações das narrativas já pudera ser então empregado no sentido de migrar paulatinamente para um trabalho que privilegia também a oralidade, tão importante para promover uma rede que vai além da apresentação de trabalhos em eventos acadêmicos, que busca horizontalizar as relações de pesquisadores pelo mundo.

E mesmo que meio deslocado nesse finalzinho de seção, compartilharemos rapidamente de onde saiu essa ideia de trazer o fenômeno cibercultural do inglês do Joel Santana para cá.

Figura 19 - print do grupo GPDOC Inglês



Fonte: autoria própria (2024)

Pois bem, concomitantemente ao dispositivo, alguns praticantes culturais iriam prestar a famigerada prova de proficiência em língua inglesa, que é parte integrante para seleção e manutenção da vaga no programa de pós-graduação em educação da UFRRJ. A preocupação de todos era natural e no grupo de *WhatsApp* do qual falaremos na próxima seção, um dos

praticantes culturais, ao comentar sobre como achara que se sairia na prova, invocou o meme...

Piada pronta, nexo pronto... Para além dos processos de *imprinting* da sala de aula descritos pelos praticantes culturais desta pesquisa que vão culminar numa questão recorrente com a oralidade nos processos de aquisição da língua inglesa como língua adicional, a linha editorial da mídia hegemônica, mesmo que disfarçada em humor ajuda na manutenção desse imaginário que tanto atrapalha os estudantes brasileiros de Inglês.

E como sabemos que “Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar.” (Freire, 2016, p. 59), seguimos em cada passo deste dispositivo de formação e pesquisa combatendo as imposições do *status quo* que busca a manutenção dessa impossibilidade de “saber Inglês”.

4.2. Formando e se formando no *WhatsApp*: STAFF e geral

O *WhatsApp* venceu, ponto. E não é de hoje que educadores e pesquisadores atentos aos fenômenos ciberculturais refletem sobre o seu uso em contextos educacionais. No já longínquo ano de 2017, o livro “*WhatsApp* e Educação”, organizado por Cristiane Porto, Kaio Eduardo Oliveira e Alexandre Chagas, trazia um belo prefácio escrito por Marco Silva que afirmava sem cerimônia que Paulo Freire, Vygotsky, Freinet, Dewey e Anísio Teixeira adotariam o *WhatsApp* se estivessem vivos. Os motivos? Ele enumera vários do alto de sua relevância como pensador do nosso tempo e autor, entre outros, do livro *Sala de aula interativa* e da *Pedagogia do Parangolé*.

Em suma, Silva (2017) atualiza o cenário midiático atual refletindo sobre o fato de que essas referências internacionais em educação atuaram com o que dispunham na época sempre a fim de fomentar a autonomia, a diversidade, a interação, a dialógica e a democracia em sala de aula. Assim, com o que dispomos de artefatos tecnológicos hoje, esses teóricos também o fariam.

Silva (2017) também discorre sobre uma modificação na configuração clássica de comunicação a partir dos papéis do emissor, que passa a oferecer mais possibilidades para a manipulação do receptor que, por sua vez, é convidado à livre autoria colaborativa atribuindo sentido à mensagem a partir de sua intervenção. Dessa forma, a mensagem deixa de ser imutável graças a esse mundo aberto, modificável.

Diante disso, está posto que o *Whatsapp* é uma interface que permite uma comunicação horizontal como a que foi engendrada para este dispositivo de formação e

pesquisa devido tanto à configuração das suas funções técnicas quanto à atuação dos praticantes culturais nesse movimento de co-criação do dispositivo.

Carloney Alves de Oliveira, no mesmo livro, traz importantes reflexões sobre o aplicativo como espaço significativo na orientação e formação. Tanto no seu estudo como no nosso, reflete-se acerca do uso do aplicativo na formação de professores. “Esse aplicativo pode ser utilizado como um catalisador de uma mudança no paradigma educacional, que promova a aprendizagem ao invés do ensino, que coloque o controle do processo de aprendizagem nas mãos do aprendiz” (Oliveira, 2017, p. 220).

No período em que não havia possibilidade de acesso físico ao câmpus universitário em virtude das medidas de distanciamento impostas no período da pandemia foi possível aos praticantes culturais que sentissem com todos os sentidos possíveis os “três princípios [que] orientaram o crescimento inicial do ciberespaço: a interconexão, a criação de comunidades virtuais e a inteligência coletiva” (Lévy, 1999, p. 127).

Ao considerarmos os diferentes usos possíveis do *WhatsApp* a serviço do nosso dispositivo de pesquisa e formação podemos vislumbrar o que Lévy previra ainda no século passado: “o menor dos artefatos poderá receber informações de todos os outros e responder a eles, de preferência sem fio” (Lévy, 1999, p. 127).

E quando propomos um grupo no *WhatsApp*, percebemos o segundo princípio da cibercultura, pois

uma comunidade virtual é construída sobre as afinidades de interesses, de conhecimentos, sobre projetos mútuos, em processo de cooperação ou de troca, tudo isso independentemente das proximidades geográficas e das filiações institucionais (Lévy, 1999, p. 127).

Sem entrarmos no mérito do terceiro princípio da cibercultura, observemos rapidamente algumas estratégias dentro do uso do referido aplicativo de mensagens que viabilizaram uma melhor adaptação frente às necessidades que se impunham naquele momento. Falamos aqui da Fase 2 do dispositivo, realizada no ano da maior produção dos dados do campo onde a expressão “novo normal” causava diferentes reações, 2021.

Nesse momento do campo de pesquisa, a entrada de duas bolsistas de iniciação científica estudantes do curso de Letras (Português/Inglês) da UFRRJ no grupo de pesquisa fez com que elas rapidamente tivessem aderência a esse dispositivo. Nesse momento, criamos mais um grupo no *WhatsApp*, a fim de que pudéssemos planejar juntos ações para ser postas em prática tanto nos encontros síncronos quanto nas interfaces assíncronas, das quais, como já sabemos, o *WhatsApp* foi a mais longeva.

Criava-se então o GPDOC *STAFF*, por acreditarmos que aquele espaço seria destinado a refletir sobre a prática da nossa atuação como mediadores e, conseqüentemente, impactar na formação das bolsistas como futuras professoras de Inglês com conhecimento e vivência educação online, uma vez que estávamos geograficamente apartados e habitando para este fim exclusivamente o ciberespaço.

Além dos dois grupos criados, lançamos mão de uma lista de transmissão, funcionalidade que permite o envio de mensagens individual e simultaneamente para diversos contatos. O objetivo era chamar a atenção dos praticantes culturais individualmente, uma vez que a função de silenciar um grupo pode ser ativada por seus integrantes fazendo com que alguma informação muito relevante a todos pudesse ser perdida individualmente.

4.2.1. Os grupos funcionando

Criados com quase um ano de diferença, o “GPDOC Inglês” foi criado em 26 de março de 2020 e o “GPDOC STAFF” foi criado em 06 de janeiro de 2021. O último já foi descontinuado, mas o primeiro nunca foi totalmente abandonado e, quando o assunto é “inglês” ou “em inglês”, ainda circula alguma coisa por lá.

Poderíamos organizar essa explanação em duas subseções, uma para cada grupo, mas como um grupo existe em função do outro, vamos fazer esse exercício de narrar em paralelo o funcionamento de ambos.

Como o grupo “GPDOC Inglês” funciona desde o primeiro movimento de construção do dispositivo e é o grupo que congrega todos os praticantes culturais, é imperativo que haja uma maior produção de dados nele. Porém, pela dinâmica de organização que se foi criando, algumas interações passavam por um planejamento no grupo “GPDOC STAFF” para que fossem posteriormente postadas, bem como reverberávamos as interações ocorridas no GPDOC Inglês ou mesmo a falta delas a fim de criar estratégias para aumentar o engajamento dos praticantes culturais com o dispositivo de formação e pesquisa.

Ao observar a prontidão e a disponibilidade das interações que aconteciam em ambos os grupos, vislumbramos uma importante característica do *WhatsApp* como interface comunicacional: todos os praticantes culturais dessa pesquisa eram seus usuários e o faziam com muita frequência.

Diante de alguns entraves já pormenorizados no capítulo 2 sobre o uso das interfaces **Edmodo** e **Conferência Web RNP**, bem como a parca mediação que ocorrera por lá, os grupos de WhatsApp assumiram um protagonismo na mediação assíncrona do dispositivo que

redesenham-no totalmente fazendo com que o seu desenho final fosse tal qual descrito a seguir, onde foram produzidos a maior parte dos dados dessa pesquisa.

Figura 20 - Estrutura do dispositivo



Fonte: Autoria própria (2023)

Dessa forma, passamos a descrever o que mais ocorrera no campo após os grupos terem sido criados consolidando a produção dos dados ao longo dos três períodos letivos de 2021, quando as atividades acadêmicas de lecionação e do grupo de pesquisa eram oferecidas em caráter exclusivamente remoto.

4.3. Atos de currículo e outras invenções

Um professor de Inglês que já vinha atuando em escolas de idiomas e na educação básica por quase duas décadas no começo deste dispositivo trazia na bagagem muitas certezas que deveriam ser prontamente refutadas para que a compreensão de um processo singular como esse pudesse acontecer.

Porém, o que as narrativas da fase 1 nos trouxeram foi a emergência de um letramento que precederia o objetivo do nosso dispositivo de formação e pesquisa no que tange ao letramento acadêmico em língua inglesa. Alguns praticantes precisavam aprender ou ao menos relembrar com muita ênfase conteúdos básicos de inglês. O modo “teacher” estava ativado e algumas aulas expositivas estruturadas sobre determinados tópicos tiveram que ser ministradas.

Nessa hora, o GPDOC STAFF produzia e discutia mais do que o GPDOC INGLÊS. A formação de professores era privilegiada nesse momento, pois as bolsistas estudantes de Letras e o doutorando que vos escreve trocavam ideias sobre o que poderia de fato funcionar para passar aquele recado que para alguns poderia ser novidade ou uma vaga lembrança e

para outros poderia ser tão trivial a ponto de diminuir o interesse na participação do dispositivo.

E no fluxo de formação do processo de produção da pesquisa como um todo, numa reunião de orientação coletiva, batemos o martelo de que essa diferença de níveis de proficiência em língua inglesa deveria ser usada a favor de todos no processo. E a partir da empiria manifestada pela reflexão sobre o que emergiu no campo, chegamos à conclusão de que o mais importante no nosso dispositivo de formação e pesquisa era mudar a percepção dos praticantes culturais sobre as expectativas sobre o que se aprenderia no dispositivo.

Como a multirreferencialidade nos permite brincar com outros campos do saber, pois seu enfoque “constitui, sobretudo, a invenção temporal, continua, de um questionamento mútuo de cada uma das referências convocadas pelas outras” (Macedo, 2012, p. 29) passemos a reavaliar o dilema dessa pesquisa para tentar responder depois acerca dessa mudança de expectativa.

Graças ao grande mercado editorial brasileiro que viabiliza o acesso em língua portuguesa a importantes obras internacionais, principalmente no campo da Educação, grande área dos participantes deste estudo, é possível que pesquisadores brasileiros concluam seus estudos sem a necessidade de ler obras originais em Inglês.

Apesar de o fluxo de artigos em periódicos internacionais, por exemplo, não contar com este mercado de tradução, interfaces digitais conseguem traduzir textos curtos com certa acurácia, o que permite, ainda, que a tal proficiência em leitura em língua inglesa continue sendo negligenciada por alguns pesquisadores.

Escrever em Inglês é uma tarefa tão difícil quanto a leitura pelos mesmos motivos. Tanto se considerarmos o excelente mercado de tradução profissional quanto se observarmos a permanente evolução das interfaces digitais que podem ser utilizadas para este fim.

E para fechar o caixão, os programas de pós-graduação *stricto sensu*, via de regra, exigem que seus ingressantes comprovem a proficiência em Língua Inglesa para o ingresso em seus programas. Porém, o que se convencionou chamar de “Inglês Instrumental” e restringia-se à habilidade de ler textos mostra-se cada vez mais subdimensionado às demandas reais dos pesquisadores.

Rapidamente aqui citaremos uma recente atualização acerca do termo “Inglês Instrumental” citado anteriormente para a noção “Línguas para Fins Específicos”, tal qual Alcântara e Cardoso (2022) o fazem ao discutir a importância do processo de análise de necessidades de determinado grupo no que tange à aquisição de uma língua adicional.

Celani (2009) afirma que

se necessita de uma redefinição do conceito de necessidades, uma redefinição que amplie esse conceito, para que se possa ter como foco a construção de capacidades básicas para propósitos definidos, tendo em vista a função social da língua estrangeira, particularmente do inglês no Brasil. Isso implicaria em ter-se, ao invés da situação alvo, o contexto para a definição de necessidades. (Celani, 2009, p. 23)

Então, como mudar essa perspectiva dos pesquisadores brasileiros praticantes culturais dessa pesquisa? A resposta talvez esteja nos eventos científicos online, mesmo antes da pandemia de COVID-19, que impôs medidas de isolamento físico para mitigar a velocidade de transmissão do coronavírus, a ocorrência desse tipo de evento já era uma realidade que se intensificou exponencialmente em decorrência da pandemia.

Assim, sem que fosse preciso estar *in loco* em eventos científicos internacionais, a participação tornou-se muito mais acessível, porém, demandando habilidades em Inglês como *listening* (compreensão oral) e *speaking* (fala) a fim de viabilizar aos pesquisadores recursos para a apresentação de trabalhos e a troca de experiências entre pares nas comunidades científicas internacionais. Podemos afirmar que essa é de fato a emergência da necessidade específica desse grupo.

Mas essa epifania não apareceu do nada. Durante a realização do dispositivo de formação e pesquisa, iniciamos os encontros síncronos de 2021 na linha mais conservadora possível com a proposição de técnicas de leitura em Inglês produzindo material expositivo e disponibilizando o livro “Guia Prático para Ler em Inglês”, de autoria dos professores João Carlos Lopes e Maria das Graças Salgado, lançado em 2019 pela EDUR (Editora da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro) para exercícios de compreensão de textos em inglês.

Eram os primeiros atos de currículo da fase mais estruturada do dispositivo de formação e pesquisa. Aqui cabe a explicação dessa noção de Robert Sidnei Macedo por ele mesmo, que ao conceituar atos de currículo como algo que faz parte da práxis formativa sem se deixar meramente no que é determinado externamente pelo currículo, “esse conceito transforma em atores/autores curriculares todos aqueles implicados nas ações e tessituras da formação, ou seja, planejadores, professores, gestores, alunos, funcionários, pais, família, comunidade, movimentos sociais” (Macedo, 2012, p. 72)

E na aproximação entre o que se propunha e o que de fato ocorreria na prática, as invenções forjadas a partir das interações nesse dispositivo de formação e pesquisa foram se tornando protagonistas nesse movimento de mudar a mentalidade dos praticantes culturais

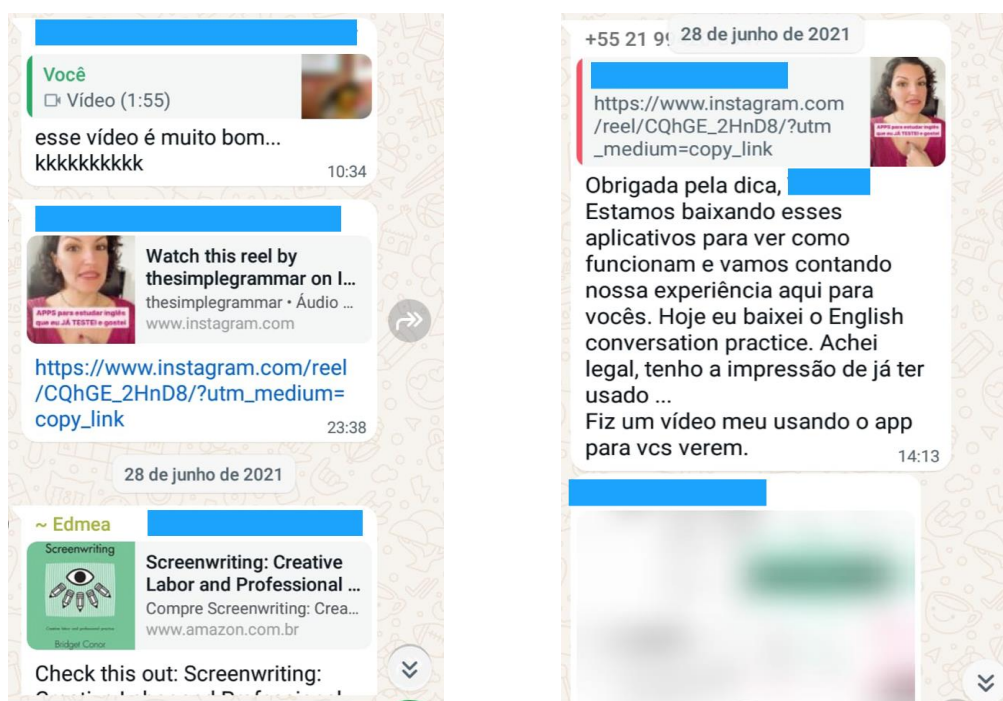
sobre qual letramento seria possível adquirir ao longo do campo de pesquisa na convergência de outros letramentos.

4.3.1 Testando interfaces

Um ato de currículo inteiramente forjado a partir das interações dos participantes consistiu numa série de micro vídeos produzidos por uma das praticantes e mediadora a partir de uma intervenção muito potente de uma praticante cultural que já acumulava uma experiência exitosa com a aprendizagem do idioma que a auxiliou a conseguir uma bolsa de estudos para cursar doutorado sanduíche nos Estados Unidos.

Dentro do grupo GPDOC Inglês, foi publicado por um dos praticantes um link de uma postagem do *Instagram*, uma rede social do mesmo dono do *Facebook* e do *WhatsApp* que privilegia o compartilhamento de imagens e vídeos de curta duração diretamente do aplicativo de celular (mas também é possível fazer do computador e sim, foi pra evitar uma nota de rodapé).

Figuras 21 e 22 - interação no grupo GPDOC Inglês



Fonte: autoria própria (2023)

Essa postagem era do perfil de uma professora de Inglês chamada Carla Martinez e o assunto era rápido e direto como as postagens nesse tipo de rede social devem ser. Em menos de um minuto,

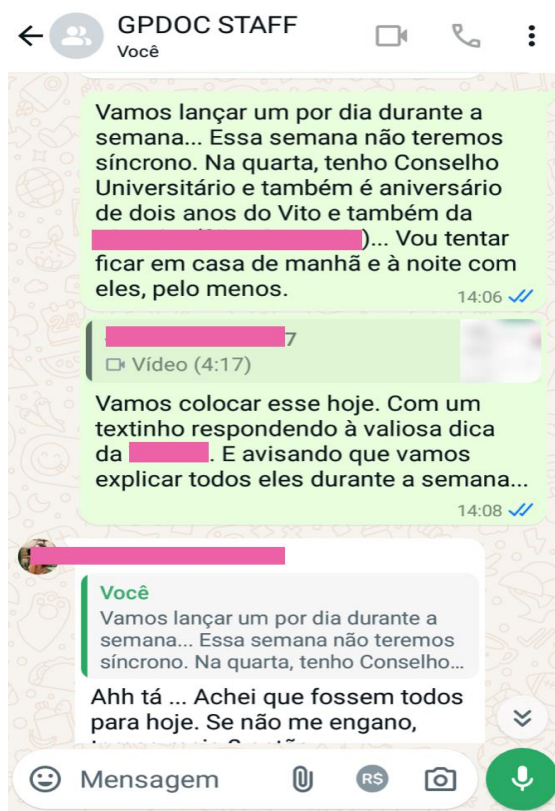


ela apresentava quatro aplicativos para aprender inglês que ela tinha testado e adorado. E está disponível no código QR a seguir.

O conteúdo despertou um interesse justamente por acreditar que esses aplicativos também poderiam ajudar o nosso grupo, mas poderiam ser validados no que nós podemos chamar de uma curadoria de conteúdo digital, uma importante noção que “emergiu do uso que os próprios docentes/pesquisadores já fazem da curadoria de conteúdo no processo de ensino-aprendizagem a partir das temáticas que o interessam, ou as quais necessita aprofundar-se.” (Chagas, Linhares & Mota, 2019, p. 39).

Porém aqui, além do conteúdo, a curadoria repousaria na própria avaliação e validação dos aplicativos em si, uma vez que na perspectiva dialógica que fora conferida ao dispositivo na perspectiva de sua co-construção, todos os praticantes culturais são responsáveis pelo processo de aquisição desse letramento. Caberia então aos mediadores, o doutorando que vos escreve e as bolsistas de IC que também habitavam o grupo GPDOC STAFF, avaliar e validar esses aplicativos a fim de corroborar (ou não) a sua aplicabilidade nos processos de promoção de autonomia que poderiam ser viabilizados por eles.

Figura 23 - print GPDOC STAFF



Fonte: autoria própria (2023)

Após esse compartilhamento, confabulamos no grupo GPDOC STAFF sobre um possível ato de currículo a partir desse conteúdo. A ideia seria de fato testar os quatro aplicativos citados na postagem e compartilhar a experiência em micro vídeos postados diretamente no grupo, semanalmente.

Os vídeos foram produzidos por uma das bolsistas de IC que, ao interagir com os aplicativos, fez uma gravação da tela do gadget e do áudio ao narrar as suas impressões sobre cada um deles. A postagem semanal de cada vídeo constituiu num disparador para as interações assíncronas sem a intenção de dar um veredito sobre os aplicativos e sim estimular os demais praticantes a usá-los também e dividir com os demais as suas impressões.

Mas, se por um lado os mediadores já realizam uma espécie de curadoria digital até pelo fato de as fontes de informação alicerçarem as ambiências híbridas, surge um novo dilema docente com o advento da cibercultura: “como autorizar os discentes a se tornarem ativos no processo de ensino-aprendizagem, através do uso da curadoria de conteúdo digital, que orienta a buscando no ciberespaço dos conteúdos necessários para a resolução de problemas relacionados a sua profissão[?]”. (Chagas, Linhares & Mota, 2019, p. 34)

Nosso dispositivo apesar de ter um objetivo em comum a todos os praticantes culturais, durante o seu processo de co-criação, também proporcionou aos mediadores um letramento importante, pois, “além desses futuros professores terem acesso às tecnologias digitais e saberem utilizá-las, precisam saber como aplicá-las para construir conhecimento, e não qualquer tipo de conhecimento, mas conhecimento desenvolvido de forma criativa e crítica” (Rabello & Cardoso, 2022, p. 228)

Então, quando falamos dessa curadoria de conteúdo digital, propomos três momentos: 1. a curadoria dos conteúdos disponibilizados no Ciberespaço para promover o letramento em língua inglesa dos praticantes culturais implicados no dispositivo; 2. a escolha das interfaces usadas para as atividades síncronas e assíncronas; 3. a avaliação de outras interfaces que possam vir a auxiliar no estudo autônomo do idioma e na realização de tarefas de leitura e escrita próprias do trabalho de um pesquisador.

Este ato de currículo aqui descrito considera especificamente este último momento. Os mediadores compartilhavam suas experiências com determinado aplicativo com os demais praticantes que opinavam e tiravam dúvidas tanto de forma assíncrona, em qualquer tempo, via *WhatsApp*, quanto nos encontros síncronos semanais.

Essa capacidade de discernir sobre como diferentes interfaces disponíveis podem auxiliar o aprendiz do idioma constitui parte de um letramento contemporâneo que acreditamos ser necessário não só a pesquisadores brasileiros que queiram utilizar a língua

inglesa em contexto acadêmico, como nesta pesquisa, mas a todos que interagem com os estudos de uma língua adicional. E aos futuros professores, esse letramento digital imprescindível ainda permanece subestimado nas licenciaturas (Rabello & Cardoso, 2022).

4.3.2. A volta dos que não foram

Mesmo cientes de que a pesquisa debruçou-se sobre os dados produzidos no contexto dos encontros síncronos mediados na interface de videoconferência e nas interações assíncronas ocorridas nos grupos de WhatsApp, vale o registro de alguns atos de currículos forjados para o Edmodo e para a Comunidade Virtual do SIGAA.

Importante ressaltar que havia um interesse institucional de que a comunidade virtual do SIGAA fosse uma das interfaces constituintes do dispositivo de formação e pesquisa intitulado GPDOC Inglês, justamente pelo fato de ser oficial e acessível a qualquer membro da comunidade acadêmica da UFRRJ com vínculo formal (servidor ou estudante).

Porém, diante do fato de o grupo de pesquisa ser composto também por integrantes que não possuíam vínculo institucional com a UFRRJ, precisamos utilizar o Edmodo, o que não seria um problema, haja vista alguma experiência prévia com a interface já descrita no capítulo dois deste trabalho.

Houve oito postagens ao longo de 2020, mas, como o dispositivo obteve sua periodicidade somente em 2021, vamos também trabalhar com esse recorte temporal. Em 2021, foram dezenove postagens, cuja função era a de estender o contato com o conteúdo de forma assíncrona. Cada um no seu ritmo, durante a semana inteira que preenchia a lacuna entre cada encontro síncrono das quartas-feiras, poderia acessar as atividades propostas, o material que houvesse sido apresentado e até mesmo a gravação do encontro síncrono para quem eventualmente não tivesse disponível naquele horário.

Pois, “Defendemos que o estudante tenha autonomia e que protagonize suas itinerâncias de aprendizagem e formação, seja capaz de gerenciar seus tempos de estudo e adentrar módulos e ou unidades sem controle direto do docente.” (Santos, 2022, p. 146)

Infelizmente, a parca mediação fez com que esse rico espaço fosse paulatinamente sendo fadado a cumprir uma função de repositório de materiais, algo que reiteradamente criticamos quando pensamos na Educação a Distância massiva numa perspectiva não-dialógica.

Ainda assim, é digno de nota e passível de uma breve análise o que (não) aconteceu por lá. A imagem do Edmodo que trataremos a seguir consiste numa atividade da primeira fase do dispositivo em janeiro de 2021, intitulado de “módulo de verão”, que foi planejada a

partir da realização de quatro encontros síncronos nos dias seis, treze, vinte e vinte e sete de janeiro daquele ano.

Neste primeiro momento, a entrada no campo que precedera o estudo teórico como preconiza a ciberpesquisa-formação, também trazia certezas e práticas que seriam transformadas ao longo do processo de formação que o dispositivo permite. Havia uma clara estruturação em torno de um letramento que privilegiaria as habilidades de leitura e escrita acadêmicas, tal qual o inglês instrumental que habitava o imaginário de todos os praticantes culturais.

Figura 24 - postagem no Edmodo de atividade



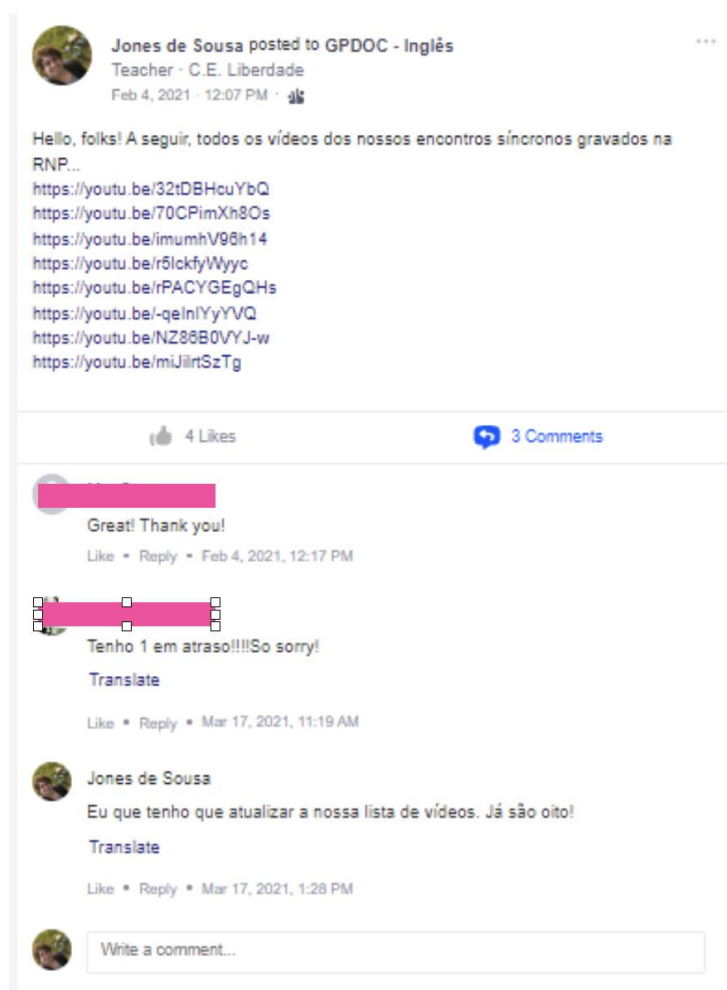
Fonte: autoria própria (2022)

A imagem acima trata de uma atividade para ser feita num formulário do Google. O mote era o de fornecer contato com estruturas simples da língua inglesa pelo fato de haver praticantes culturais que possuíam muitas lacunas no aprendizado de idioma. O que só poderia ser feito dessa forma pelo simples fato de estarmos sem acesso à presencialidade,

apenas corrobora que havia ali uma aula de Inglês com certeza, mas sem o frescor da empiria que o campo nos trouxe depois. Era uma atividade que poderia ser reproduzida num quadro de giz ou numa folha impressa.

A próxima imagem traz justamente a função de repositório que as postagens passaram a ter, pois tratam-se de links para que os praticantes possam assistir aos encontros síncronos que foram gravados. Como já foi citado no capítulo dois desta pesquisa, a gravação disponibilizada pela Conferência Web RNP deixa disponível também o bate-papo, parte importantíssima da dinâmica das videoconferências, como veremos na próxima seção.

Figura 25 - postagem no Edmodo (repositório)



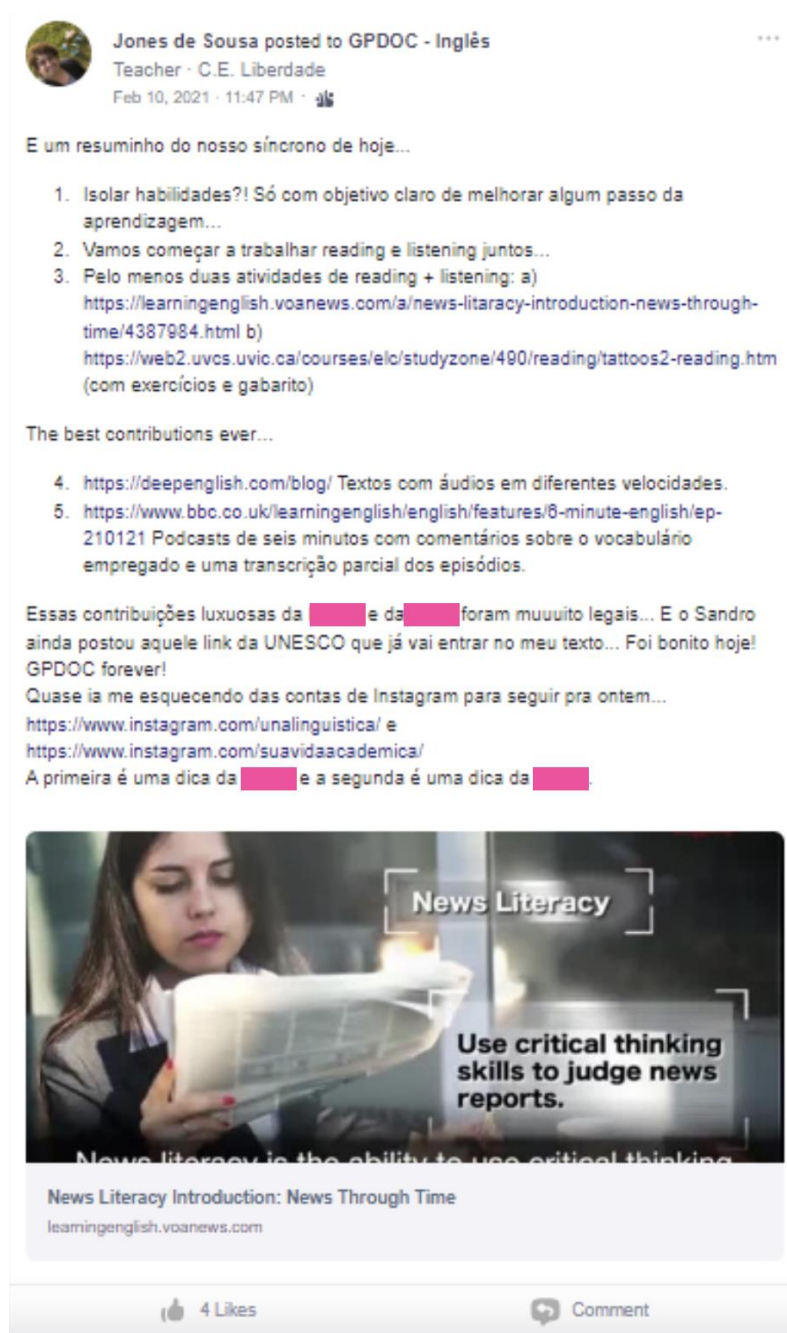
Fonte: autoria própria (2022)

E nesse momento que reconhecemos um importante erro na condução do ambiente assíncrono, ao reconhecermos que uma “plataforma não deve ser apenas um repositório de

conteúdos para trabalho individual e solitário, próprio do autoestudo” (Santos, 2022, p. 62). O espaço co-criado onde pudemos observar “Docentes e alunos protagonizando juntos e com os artefatos culturais, curriculares e digitais, se autorizando em rede de forma interativa na criação metodológica, bem como na produção de processos e produtos” (Santos, 2022, p. 145) definitivamente não era esse.

Nesta próxima imagem, talvez tenhamos o melhor exemplo dentre as postagens do Edmodo no que diz respeito à promoção da continuidade da sala de aula de forma assíncrona.

Figura 26 - Postagem no Edmodo (resumo do síncrono)



Jones de Sousa posted to GPDOC - Inglês
Teacher · C.E. Liberdade
Feb 10, 2021 · 11:47 PM · 📱


E um resuminho do nosso síncrono de hoje...

1. Isolar habilidades?! Só com objetivo claro de melhorar algum passo da aprendizagem...
2. Vamos começar a trabalhar reading e listening juntos...
3. Pelo menos duas atividades de reading + listening: a) <https://learningenglish.voanews.com/a/news-literacy-introduction-news-through-time/4387984.html> b) <https://web2.uvcs.uvic.ca/courses/elc/studyzone/490/reading/tattoos2-reading.htm> (com exercícios e gabarito)

The best contributions ever...

4. <https://deepenglish.com/blog/Textos-com-áudios-em-diferentes-velocidades>.
5. <https://www.bbc.co.uk/learningenglish/english/features/8-minute-english/ep-210121> Podcasts de seis minutos com comentários sobre o vocabulário empregado e uma transcrição parcial dos episódios.

Essas contribuições luxuosas da [redacted] e da [redacted] foram muuuito legais... E o Sandro ainda postou aquele link da UNESCO que já vai entrar no meu texto... Foi bonito hoje! GPDOC forever!
Quase ia me esquecendo das contas de Instagram para seguir pra ontem...
<https://www.instagram.com/unalinguistica/> e <https://www.instagram.com/suavidaacademica/>
A primeira é uma dica da [redacted] e a segunda é uma dica da [redacted].



News Literacy Introduction: News Through Time
learningenglish.voanews.com

4 Likes Comment

Fonte: autoria própria (2022)

Todas as contribuições dos praticantes culturais trazidas durante o encontro síncrono foram registradas nesta postagem a fim de viabilizar um pronto acesso através dos links listados ou mesmo apenas organizar como num repositório para aqueles que não tomaram nota ou mesmo para quem não esteve no encontro síncrono na interface de videoconferência.

Porém, como podemos ver, não houve interação alguma nos comentários, evidenciando a falta da mediação nesta interface, uma vez que “defendemos as práticas de mediação todos-todos, em que toda comunidade é, em potência, mediadora” (Santos, 2022, p. 146). Essa mediação, como pudemos observar anteriormente, aconteceu nos grupos do WhatsApp e na interface de videoconferência da RNP.

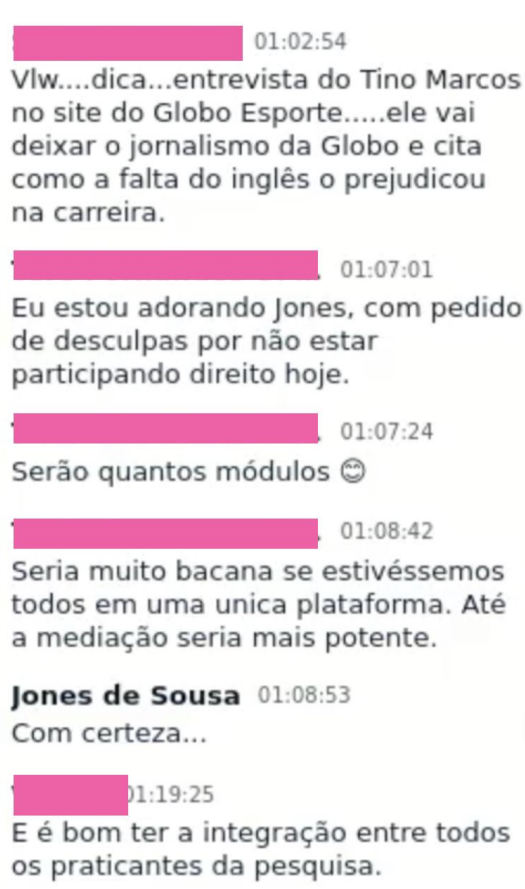
As postagens também eram planejadas no grupo GPDOC STAFF e, tal qual o formulário Google do print desta seção, alguns materiais eram produzidos pelos mediadores especificamente para o uso no dispositivo. Num movimento importante para a formação das futuras professoras de Inglês que, a partir da ciberpesquisa-formação, conseguiam produzir ciência como bolsistas de Iniciação Científica concomitantemente à prática docente.

Os principais materiais produzidos para estes atos de currículo dessa interface subutilizada eram os formulários para exercício e as apresentações que eram utilizadas durante os encontros síncronos e ficavam disponíveis para consulta depois em formato PDF, aquele formato de documento portátil que permite seu acesso independente do sistema operacional de quem o acessa e explicado por aqui só para manter o nosso leitor longe do rodapé.

Além disso, os links compartilhados por todos os praticantes culturais nessa curadoria digital participativa também permeavam, mesmo que pontualmente, o Edmodo. Porém, nesse espaço ou mesmo na “Comunidade Virtual do SIGAA” não logamos êxito em transformar qualquer dessas interfaces num espaço potente para interações entre os praticantes culturais da pesquisa.

Nesse encontro síncrono em março de 2021, além de algumas falas nesse sentido, podemos ler no bate-papo da interface ponderações importantes dos praticantes culturais, pois todos da escola Edméa Santos sabem que docência e pesquisa não se apartam e que a mediação potente todos-todos deveria ocorrer em todas as interfaces que compõem o dispositivo. Aqui o fato de haver uma sobreposição de interfaces, usando tanto o Edmodo quando a Comunidade Virtual do SIGAA já era visto como uma questão a ser resolvida.

Figura 27 - print do "bate-papo" da Conferência Web RNP



Fonte: autoria própria (2023)

Pouco tempo depois, ficaríamos apenas com o Edmodo, que nos permitiu o uso durante os três semestres letivos do ano de 2021 com todas as críticas já apresentadas quanto à (falta de) mediação. Na próxima seção, ao entender o sucesso do síncrono, podemos buscar entender o “fracasso” do assíncrono.

4.4. A potência do síncrono

O exame de qualificação foi marcado para o que seria mais um dia de jogo do Brasil numa copa do mundo meio deslocada considerando tanto o seu calendário quanto a sua localização. Mas no dia 13 de dezembro de 2022 o Brasil não entrou em campo, pois fora eliminado no jogo anterior e o apito inicial para mais uma etapa formativa desta pesquisa foi dado às catorze horas do que poderia ter sido mais um meio feriado nacional na terra do futebol.

Nesse dia, o gol de placa ficou por conta do êxito que identificamos na produção de dados, na adesão dos praticantes culturais e na mediação dos encontros síncronos do nosso

dispositivo. A bola fora estava justamente na parca mediação nas interfaces assíncronas. E, irremediavelmente, essa análise quase foi totalmente para escanteio pois identificamos que, como numa vitória de campeonato, poderíamos ganhar nossos três pontos ali no síncrono.

Mas outras questões nos ajudaram a compreender o porquê de o síncrono ter essa adesão e esse protagonismo no dispositivo a despeito da insuficiente mediação no assíncrono. Podemos recuperar vários momentos do dispositivo, várias notas de campo e, sobretudo, a conexão com a época de isolamento físico que todos vivíamos em função da pandemia.

Começando pela última, podemos afirmar que o encontro síncrono mediado pela interface de videoconferência era o que mais se assemelhava a um encontro presencial do grupo de pesquisa, porém, com diferenças pontuais muito significativas que serão analisadas por aqui a fim de encontrar caminhos para outras práticas exitosas mediadas pelo digital em rede da mesma forma.

As características da interação através da interface de videoconferência impactam diretamente na interação social nesse espaço. “Quando estamos em uma reunião presencial, vemos os outros mas não nos vemos. Esse fator é uma novidade criada pelo mosaico de telas dos programas de videoconferência.” (Lemos, 2021, p. 1669-1671).

Gastalto (2021) chama essa característica de “janela de feedback”, na qual o participante tem a oportunidade de reajustar sua imagem, reposicionando a câmera, controlando elementos do fundo, corrigindo a postura, o penteado, etc.” (Gastalto, 2021, p. 191).

Essa é a razão de chamarmos Erving Goffman para essa conversa, como já fizemos anteriormente. Ao recuperarmos o conceito de face como máscara social, podemos inferir que participar do encontro síncrono na interface de videoconferência equivalia naquele contexto a participar de um encontro presencial do grupo de pesquisa. E que, tal qual presencialmente, participar da videoconferência possui vários níveis de interação.

Quer seja por processos de (des)autorização produzidos pelos *imprintings* como vimos na seção que abre este capítulo, quer seja pelo fato de os praticantes culturais possuírem características pessoais com mais ou menos extroversão, as pessoas podem falar mais ou menos num contexto de sala de aula presencial.

A partir do nosso dispositivo de formação e pesquisa, podemos compartilhar as impressões acerca de seus encontros síncronos, pois os níveis de interação dos praticantes culturais guardam uma semelhança com a presencialidade, porém com características únicas próprias pela mediação via videoconferência.

Ao considerarmos a “janela de feedback”, um praticante cultural pode simplesmente optar por não participar da reunião com a câmera de seu equipamento habilitada por considerar que algum elemento presente na composição da imagem a ser gerada possa constituir uma ameaça a sua face.

Além de ser possível inferir as motivações dos praticantes que eventualmente não disponibilizavam o vídeo durante o encontro síncrono, havia também expressas menções quanto às razões desse impedimento que iam desde problemas técnicos concernentes à qualidade da conexão com a internet até a liberdade de expor a face no sentido lato do termo para além de Goffman afirmando que “a bagunça da casa” ou a “cara amassada” eram condições proibitivas para abrir a câmera.. Essas últimas também nos permitem observar o grau de conforto e horizontalidade que alguns praticantes culturais percebiam em estar no grupo e saber que compartilhar essas motivações não os desabonaria.

Essa relação auxilia sobremaneira o processo uma vez que um praticante cultural pode “aprender mais e melhor quando dialogar em rede e cocriar com outros docentes e estudantes com horizontalidade acadêmica e **pessoal** [grifo nosso].” (Santos, 2022, p. 141)

E sobre essa horizontalidade pessoal, podemos analisar brevemente a questão do intervalo, isso mesmo, aquela pausa que ocorre tanto num encontro síncrono mediado pelo digital em rede quanto num encontro presencial e que do ponto de vista da interação social possuem diferenças muito importantes.

Enquanto no primeiro a interação simplesmente inexistente, pois é o momento em que desativamos os microfones e as câmeras para para sair daquele ambiente para respirar, pegar um café, ir a um banheiro, uma vez que “Essa monotonia espacial cansa e diminui muito a criatividade” (Lemos, 2001, p. 1688-1689), no presencial as conversas continuam na hora do cafezinho e é assim que a escola a que Paulo Freire se refere em seu homônimo poema recomenda que “Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar, / É também criar laços de amizade, É criar ambiente de camaradagem, / É conviver, é se “amarrar nela”!”. ”.

Nós criamos esse vínculo com a Escola Edméa Santos, atualmente sediada no que apelidamos carinhosamente de “ciberroça”, a nossa UFRRJ, na mítica “mini Harvard” (a gente é bom de batizar as coisas), que é a nossa sala 30 do Instituto de Educação situado no câmpus Seropédica.

Assim, comparando o encontro presencial e o encontro síncrono através da interface de videoconferência, podemos já destacar essas duas diferenças fundamentais.

Quadro 9 – diferenças entre encontro presencial e encontro via videoconferência

	<i>Presencial</i>	<i>Síncrono via internet</i>
Intervalo com interação	sim	não
“janela de feedback”	Não	sim

Fonte: autoria própria (2024)

E dotados de intervalo sem cafezinho com fofoca e um espelho permanente que faz com que mais que os praticantes queiram arrumar mais que a maquiagem e o cabelo, chegávamos a impressões importantes de uma interface fundamental para o nosso dispositivo.

4.4.1. Dialógico de várias formas

A principal função de uma interface de videoconferência é permitir que o diálogo entre os participantes de uma reunião aconteça da forma mais próxima de uma reunião presencial na perspectiva da conversa. O emprego do áudio e do vídeo concomitantemente é o que torna essa forma possível. Entretanto há várias outras formas de nos comunicarmos dentro da Conferência Web RNP, como vimos no capítulo 2.

Depois de ratificarmos a partir das narrativas dos praticantes a existência de vários *imprintings* referentes ao relacionamento com a Língua Inglesa, pudemos lançar mão de recursos existentes na ConferênciaWeb RNP para promover a participação de todos os praticantes culturais de diferentes maneiras com a possibilidade de preservação de suas faces.

Enumeramos, então, para além da possibilidade de conversar online em tempo real com suporte de áudio e vídeo: o bate-papo, a enquete e as notas compartilhadas. O primeiro já foi digno de nota justamente pelo fato de a gravação que a interface disponibiliza após o encontro síncrono trazer o bate-papo também.

Esse replay do bate-papo é importantíssimo se considerarmos a possibilidade de disponibilização da gravação para os praticantes culturais que não puderam acompanhar o encontro síncrono. Por vezes, um participante de uma reunião interage em áudio e vídeo com outro participante a partir de um texto digitado no bate-papo, muitas vezes sem fazer a leitura em voz alta do que foi escrito nesse espaço partindo do pressuposto de que todos os demais também possam fazer a leitura.

Porém, um praticante cultural, ao assistir à gravação de um encontro síncrono sem que o bate-papo seja disponibilizado, poderia não compreender uma interação como essa, que se encontra amparada num importante preceito da cibercultura: a interatividade, uma vez que

esta “permite ultrapassar a condição de espectador passivo para a condição de sujeito operativo” (Silva, p. 02, 2001).

A interatividade a que nos referimos trata-se de um “conceito de comunicação e não de informática. [que] Pode ser empregado para significar a comunicação entre interlocutores humanos, entre humanos e máquinas e entre usuário e serviço” (Silva, p. 05, 2001). Ao analisarmos essas funcionalidades da interface de videoconferência podemos relacioná-las ao grau de interatividade possível a cada uma delas bricolando com o estudo de faces de Goffman (2011) a fim de compreender a intencionalidade no uso delas pelos praticantes culturais.

A função “bate-papo” viabiliza tanto uma participação imediata sem necessidade de solicitar o turno da conversa, quanto uma ponderação um pouco mais estruturada sem a possibilidade de alguma intercorrência típica da linguagem falada, como gaguejar, trocar palavras, esquecer algo ou ainda fazer pausas para organizar a enunciação.

Figura 28 – tela completa da gravação com replay do bate-papo



Fonte: autoria própria (2023)

É justamente nessa possibilidade que o bate-papo se constitui num importante promotor dialógico neste tipo de interface, principalmente se considerarmos os diferentes níveis de fruição, uma vez que coabitavam o dispositivo desde estudantes de graduação até experimentados acadêmicos.

Podemos considerar, então, que a exposição da face é muito menor ao fazer uma colocação via “bate-papo” do que solicitando o turno e utilizando a câmera e o microfone

para fazer um pronunciamento. Do ponto de vista da interatividade, o “bate-papo” é o mais dialógico das três funcionalidades que descrevemos aqui, pois promove algo do que se espera num maior grau de interatividade, uma comunicação que seja produção conjunta da emissão e da recepção, pois “participar [de fato] não é apenas responder “sim” ou “não” ou escolher uma opção dada” (Silva, 2001, p. 7).

E na descrição da funcionalidade “enquete” que identificamos a menos interativa das participações possíveis, pois trata-se precisamente na ideia de escolher uma das opções dadas pelo “apresentador”, ou seja, quem está na função de “pilotar” a interface de videoconferência, geralmente o professor.

Para essa funcionalidade, foi necessária a promoção de um micro evento de letramento digital, uma vez que apenas dois praticantes culturais estavam familiarizados com a funcionalidade nessa interface. Devíamos ali de fato “ensinar a usar”. Para compreender melhor, trazemos o conceito a seguir

Evento de Letramentos Digitais (ELD) é uma situação em que um suporte, portador ou interface digital se torna parte integrante da interação entre os participantes e seus processos interpretativos, constituindo-se através de práticas sociais mais amplas de uso de mídias digitais (MD) em contextos comunicativos, como instâncias de uso, em que a mensagem digital é a sua materialização. (Souza, p. 79, 2016)

A seguir, a imagem que ilustra o momento em que fazíamos um teste para mostrar aos praticantes culturais como que a enquete funcionava e que apenas ao “apresentador” (quem criava a enquete) era possível acesso às respostas de cada um e o resultado publicado para todos não identificava os respondentes.

Figura 29 – tela do apresentador com resultados de uma enquete



Fonte: Autoria própria (2021)

Apesar de todo o discurso da horizontalidade e de que o espaço estava franqueado para que não tivéssemos vergonha de participar, os *imprintings* que apareceram nas narrativas ainda estavam ali e ainda que a enquete fosse a menos dialógica das funcionalidades aqui descritas, ter o resultado da enquete nominalmente divulgado mesmo que naquele espaço fechado poderia prejudicar a adesão.

A última funcionalidade aqui descrita são as “notas compartilhadas”. Aqui é possível redigir um texto com a colaboração dos colegas numa espécie de bloco de notas em que todos podem editar ao mesmo tempo. Sempre da estrutura mais simples para a mais complexa, exercemos nesse espaço a possibilidade de fazer juntos o que geralmente fazemos sozinhos: escrever.

Mesmo que dialógico, quando escrevemos para o bate-papo, não é possível ao interlocutor a edição no momento da nossa escrita, apenas é possível algum reparo após o recebimento da mensagem.

Infelizmente, não há replay para as notas compartilhadas nas gravações da interface ConferênciaWeb RNP como há para o bate-papo, mas é possível exportar as produções em formato de texto. Para o dispositivo, por vezes, compilávamos as produções para comentá-las no encontro posterior sem identificar tal qual aquele professor do *imprinting* positivo de uma das praticantes culturais.

Definitivamente, esta seria uma das, senão a mais potente das funcionalidades da interface ConferênciaWeb RNP se tivéssemos nos atido aos processos de desenvolvimento da escrita acadêmica pelos praticantes culturais. Porém, nossas escolhas nos levaram à prevalência da oralidade no dispositivo como um todo e, por essa razão, a funcionalidade primeira da videoconferência foi o que mais se utilizou e onde produzimos mais dados para essa pesquisa.

E, assim, descrevemos a partir de então a epifania que nos permitiu tal prevalência. A seção “testando interfaces” trouxe a possibilidade de mapearmos interfaces que poderiam auxiliar os praticantes no processo de aquisição do idioma, porém, nos encontros síncronos ainda reverberávamos tais análises que tinham sido postadas de forma assíncrona.

Percebemos ali que poderíamos fazer a análise “ao vivo”, com maior possibilidade de interação, pois já vislumbrávamos que apesar de o grupo no WhatsApp funcionar com relativo propósito, no encontro síncrono a participação era mais potente.

Então, passamos a usar criticamente interfaces que estavam disponíveis na internet para auxiliar nos processos de leitura e tradução em vez de promover um letramento que visasse a escrever diretamente em inglês.

O Google Tradutor foi o primeiro que apareceu entre os praticantes culturais e, após considerarmos seus contras e prós (o contrário foi proposital), passamos a outras interfaces como o *Linguee* e *Grammarly*, por exemplo, o primeiro é um dicionário que também faz traduções de textos e o último revisa gramaticalmente.

4.5. *Welcome to the mato*

Essa seção trata de uma breve descrição da fase 3 do dispositivo. Em 2022, a UFRRJ retornou com as atividades presenciais no mês de março. A partir de então, as reuniões do grupo de pesquisa voltaram a ser presenciais na mítica sala 30 do Instituto de Educação, carinhosamente apelidada de “Mini Harvard”.

Esse foi o começo do fim do dispositivo de pesquisa, porém foi o começo da consolidação da cultura do estudo de uma língua adicional como parte integrante da formação acadêmica deste grupo de pesquisa.

Infelizmente, o câmpus em Seropédica ainda sofre com interrupções no fornecimento de energia elétrica e a rede de internet local sem fio, apesar de todo o esforço dos setores responsáveis, não consegue atender a contento toda a demanda da comunidade acadêmica.

Por essa razão, nesse momento em que o dispositivo passaria a ser híbrido, identificamos esse problema específico que prejudicava sobremaneira a participação dos integrantes do grupo que participavam via “Conferência Web RNP” e como no exame de qualificação desta pesquisa, acordamos que a produção de dados no período remoto constituiria a análise desta pesquisa, delimitamos apenas alguns marcos desse ano que nos auxiliam a entender certas questões que emergiram dos dados produzidos no campo de pesquisa.

A primeira questão é que o híbrido demandava mais aparato tecnológico que o remoto e nesse momento de retomada era o que justamente não dispúnhamos. A segunda questão era a de delimitação do escopo do estudo. A terceira questão se deu justamente pela descontinuidade do *Edmodo* em setembro de 2022. Havia uma limitação clara no acesso à comunidade virtual do SIGAA por pesquisadores que não possuíam vínculo formal com a UFRRJ e que foram convidados a participar do dispositivo.

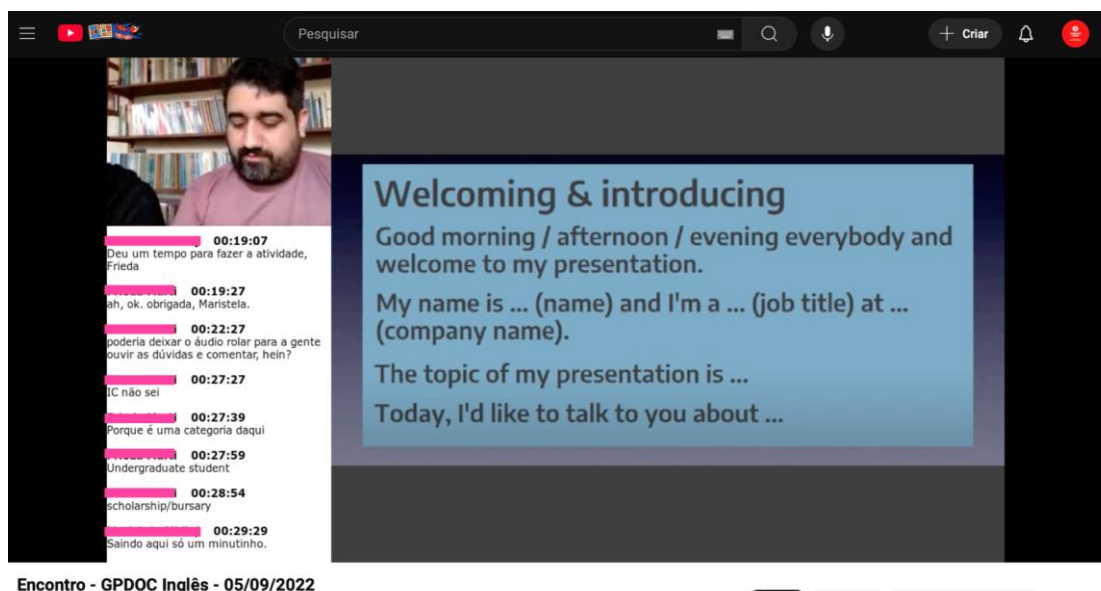
Por todo o exposto, as reuniões presenciais do grupo de pesquisa continuaram privilegiando um espaço para a promoção desse letramento forjado durante o dispositivo. Parte do grupo de pesquisa participava presencialmente na UFRRJ e outra parte remotamente através da interface de videoconferência apesar de todas as dificuldades técnicas

mencionadas. Mas o que poderíamos chamar de híbrido, já era para o GPDOC um lugar conhecido, pois “para nós a educação online já é em potência uma educação híbrida, uma vez que nos permite bricolar e fazer convergir espaços, tempos e pedagogias.” (Santos, 2022, p. 140)

E a ênfase na oralidade, com a finalidade de comunicar a pesquisa em Inglês em eventos acadêmicos e outras redes, estava posta. Uma das praticantes culturais participou do dispositivo enquanto cursava parte do seu doutorado numa universidade americana durante o ano de 2021. Diante da demanda de apresentar a sua pesquisa para o grupo anglofalante na qual ela estava inserida, mesmo uma pessoa que obteve a nota necessária nos testes de proficiência exigidos para intercâmbios dessa natureza e que estava em contexto de imersão, ainda tinha insegurança para falar sobre a sua pesquisa em Inglês.

A partir dessa situação, tempos depois, já durante o retorno presencial a que fazemos referência nesta seção, forjamos um ato de currículo a partir do estudo de um guia que versava sobre como apresentar trabalhos acadêmicos em Inglês. Na imagem a seguir, podemos ver expressões-chaves que poderiam ser ditas ao apresentar o primeiro slide de uma apresentação em Inglês.

Figura 30 – tela de encontro síncrono híbrido



Fonte: autoria própria (2023)

O prefixo ciber que tanto apregoamos empregando cibercultura em vez de cultura digital, por exemplo, nos ajudou a criar um neologismo carinhoso para chamar a Universidade Federal RURAL do Rio de Janeiro, a nossa CIBERROÇA. Um dos dez campi universitários mais bonitos do mundo estava acessível novamente para que estivéssemos presencialmente

em suas terras, então “Welcome to the Mato”. O conhecimento produzido aqui é produto nacional, mas para o mundo saber, francamente, precisamos dessa língua franca.

A possibilidade de fazer juntos, após atribuir um tempo para que os praticantes organizassem uma apresentação de suas pesquisas a partir desse guia, produzimos todos um slide cada um e apresentamos oralmente uns para os outros num ambiente descontraído e horizontal que finalmente nos levava a um verdadeiro espaço de troca utilizando a língua inglesa totalmente a serviço da comunicação de nossas pesquisas.

E um dado importante foi consolidado nesse momento, estava enfim consolidada a cultura de estudar uma língua adicional juntos a serviço da nossa práxis de pesquisador.

5. ACHADOS E PERDIDOS EM MEIO AO CAOS: O QUE ACHAMOS E O QUE PERDEMOS NUM CAMPO DE PESQUISA DURANTE A PANDEMIA

*E vivo de achados e perdidos. É o que me salva.
Clarice Lispector*

Depois de ler sobre esse campo de pesquisa que você leitor nem conhecia mas já deve considerar pacas, vamos aos “finalmentes”. A partir de um texto que ora parecia escrito por um cronista engraçadinho que embarcou quase que de forma equivocada no movimento de literaturizar a ciência segundo Nilda Alves, ora com um cuidado na escolha vernacular de um licenciado em Letras do início dos anos 2000, justificamos esta escolha de comunicar fácil e leve uma pesquisa realizada em tempos difíceis, pois “sempre que possível deve-se falar a mesma linguagem das outras pessoas. Palavras ordinárias são usadas para dizer coisas extraordinárias”. (Schopenhauer, 2013, p. 44)

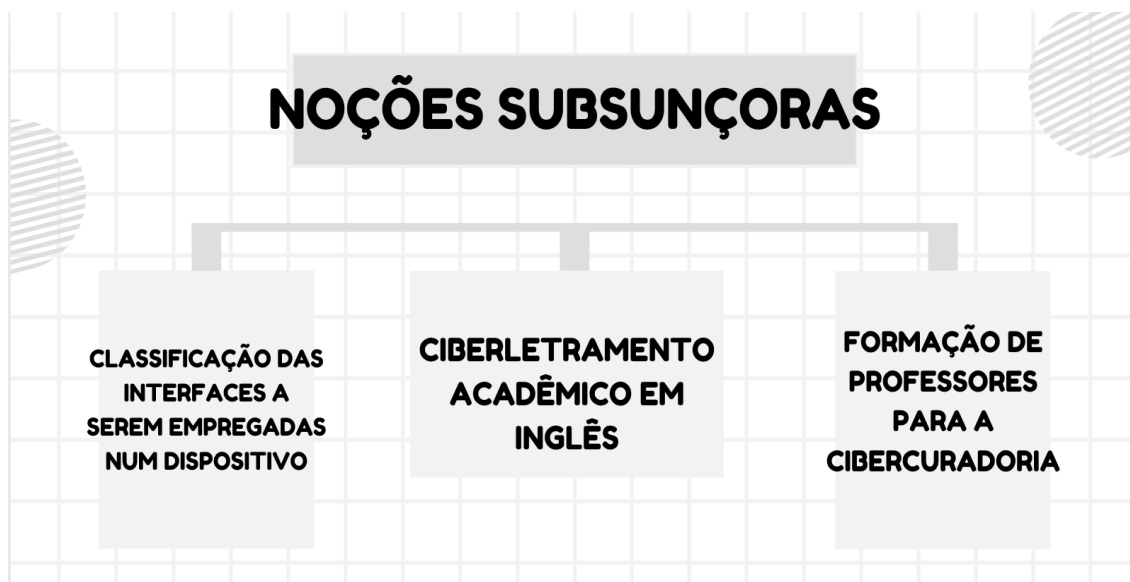
Com a audácia de escrever inspirando-me nos cronistas que me fizeram leitor como João Ubaldo Ribeiro, Luis Fernando Verissimo, Zuenir Ventura, entre outros que apareciam nas páginas daquele jornal de papel da infância e que ainda insisto em ler nesse formato diariamente, tentei imprimir características bem pessoais numa produção que foi escrita em sua grande parte após um marco histórico da cibercultura: o acesso à inteligência artificial generativa pelo grande público em novembro de 2022, com a chegada do ChatGPT.

O produto escrito da pesquisa que se materializou em tese advém de um processo de autorização muito peculiar que somente a Escola Edméa Santos proporciona. Aqui propusemos um “ensaio”, no sentido lato da palavra, que na Academia diz respeito a um estudo, mas como também chamamos de “ensaio” aquela apresentação preparatória para uma peça de teatro, para um espetáculo de dança, para um show de uma banda... Convivamos todos com as incompletudes desse trabalho que se pretende terminado neste capítulo.

E a partir de agora, vamos concatenar os achados de pesquisa que emergiram do campo narrado no capítulo anterior e que propomos como contribuição da nossa ciberpesquisa-formação. Ao longo deste trabalho corroboramos a ideia de que o dispositivo de formação e pesquisa é o grande protagonista da ciberpesquisa-formação, onde os dados são produzidos e onde são forjadas práticas docentes que ensejam os achados da pesquisa, as contribuições advindas da empiria que chamamos de noções subsunçoras, “as categorias analíticas, frutos da análise e interpretação dialógica entre empiria e teoria num processo de aprendizagem significativa” (Santos, 2019, p. 124).

Na imagem a seguir, apresentamos as três noções subsunçoras que emergiram da produção de dados do nosso campo de pesquisa que se materializou no dispositivo de formação e pesquisa intitulado GPD OC Inglês.

Figura 31 – infográfico das noções subsunçoras



Fonte: autoria própria (2025)

5.1. Categorizando as interfaces

Para que um dispositivo como o nosso aconteça, a escolha das interfaces nas quais os praticantes culturais interagem é fundamental, quer seja exclusivamente no ciberespaço, ou para aqueles que são forçados na interação cidade-ciberespaço num conceito de Educação Online já defendido há tempos pelo GPD OC.

Ao longo do texto, já deixamos claro pelo nosso emprego o conceito de interface, mas antes tarde do que nunca, cabe aqui explicar que “em seu sentido mais simples, a palavra se refere a softwares que dão forma à interação entre usuário e computador. A interface atua como uma espécie de tradutor, mediando entre as duas partes, tornando uma sensível para a outra” (Johnson, 2001, p. 19). Da mesma forma então, os aplicativos de dispositivos móveis também são interfaces. As invenções de interfaces mais amigáveis e intuitivas permitiram que saíssemos de linhas de comando em telas pretas com caracteres verdes para telas multi-toque que acessamos diariamente com a ponta dos dedos, passando pelas famosas janelas...

Propomos a seguir uma classificação das interfaces que possam auxiliar em futuras escolhas para a composição de um dispositivo de formação e pesquisa tal qual o nosso,

mesmo que para outro fim. Essa classificação advém da vivência no campo, do seu uso (ou não) na prática pelo usuário final, da análise da aderência dos praticantes culturais, do movimento necessário para acessar cada uma delas e das interações produzidas em cada uma delas, refutando Johnson (2001) quando afirma que “nem todo local de encontro on-line pode ser julgado pelos padrões da profundidade da conversa” (Johnson, 2001, p. 59). É exatamente isso o que pretendemos aqui.

Essa categorização não esgota e nem responde hermeticamente a um dos questionamentos dessa pesquisa que buscava saber quais aplicativos ou programas de computador (interfaces) são os mais adequados para o desenvolvimento das atividades no ciberespaço, porém é o que o campo, através dos seus praticantes em suas narrativas e ações nos disse.

5.1.1. Interface dedicada

Até chegarmos às duas interfaces que compuseram este dispositivo durante todo o período do dispositivo (*WhatsApp* e *ConferênciaWeb RNP*), utilizamos duas outras interfaces para as mediações assíncronas: a Comunidade Virtual do SIGAA e o *Edmodo*. Ambas possuíam funcionalidades que permitiam não só a interação entre os praticantes culturais, como também a postagem de conteúdos tal qual um repositório hipermediático.

A mediação é a chave para o sucesso da educação online, pois “quando a mediação online é de qualidade, o aluno também se transforma, passando a vivenciar e valorizar mais as práticas interativas” (Santos, 2019, p. 145), pois é justamente na postura pró-ativa do docente online que novas provocações e novos debates são disparados e experienciados por todos os praticantes culturais. E foi exatamente na falta dessa postura que as interações assíncronas não foram potentes o suficiente para a produção de um determinado tipo de dado para a nossa pesquisa, porém uma característica de ambas as interfaces escolhidas sobressaiu a ponto de nos permitir uma classificação deste tipo de interface para a composição de dispositivos de formação e pesquisa como esse.

As interfaces escolhidas não possuíam outra função além de promover os debates, as provocações e os conteúdos relacionados à aquisição do letramento acadêmico em inglês na cibercultura. Não havia ali espaço, no sentido interacional, para assuntos outros, tratava-se do que se chama de ambiente virtual de aprendizagem (AVA), já conhecido de muitos

educadores antes da pandemia e que se tornou conhecimento obrigatório durante as atividades que necessariamente deveriam acontecer remotamente durante esse período.

Ambientes virtuais de aprendizagem ou “plataformas de EAD” são soluções informáticas que reúnem, numa mesma plataforma, várias interfaces de conteúdos e de comunicação síncrona e assíncrona, nas quais podemos educar e nos educarmos com os praticantes geograficamente dispersos, produzindo e interagindo com narrativas digitalizadas que circulam em rede (Santos, p. 145, 2009).

Qualquer uma das duas interfaces citadas poderia cumprir esse papel. Sobremaneira esperávamos que a Comunidade Virtual do SIGAA fosse o AVA do dispositivo, porém, em virtude de alguns praticantes culturais não possuírem vínculo institucional com a UFRRJ, migramos para o *Edmodo*, o qual também poderia fazer às vezes de AVA, ou seja, a **interface dedicada** de um dispositivo de pesquisa e formação.

Mas como que justamente o AVA não funcionou? A questão principal aqui repousava pelo caráter voluntário da participação e pela feliz horizontalidade que conseguimos apesar de diferentes níveis acadêmicos de todos os praticantes culturais. Ou seja, não, não valia nota!

Some-se a isso o fato de a interface não ser utilizada corriqueiramente pelos praticantes culturais, demandando assim algum letramento digital para o seu pleno uso, e também pelo fato de ali não se constituir o “espaço escolar” a que Paulo Freire se refere no poema “A escola”, pois é “Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar, / É também criar laços de amizade, É criar ambiente de camaradagem, / É conviver, é se “amarrar nela”!”

Claro que a falta de mediação tão alardeada ao longo do texto foi determinante assim como o fato de duas interfaces coexistirem, porém tudo isso que o campo demonstrou apenas corrobora essa nossa escolha em classificá-la assim. Como já demonstramos na subseção intitulada “A volta dos que não foram”, quando foram apresentadas algumas postagens nas interfaces e um trecho de um bate-papo de um encontro síncrono no qual a praticante cultural que chamamos de *Esquiamor* já lamentava o fato de haver dois espaços concomitantes: “Seria muito bacana se estivéssemos todos em uma única plataforma. Até a mediação seria mais potente”.

Coincidentemente, as duas interfaces escolhidas demandavam um certo trabalhinho para acessar. A interface *Edmodo*, para o seu primeiro acesso, exigia um passo-a-passo (figura 32) para poder ingressar no espaço, também intitulado GPDOC INGLÊS, que fora criado dentro da plataforma.

Figura 32 – print de tela com instruções de acesso ao Edmodo

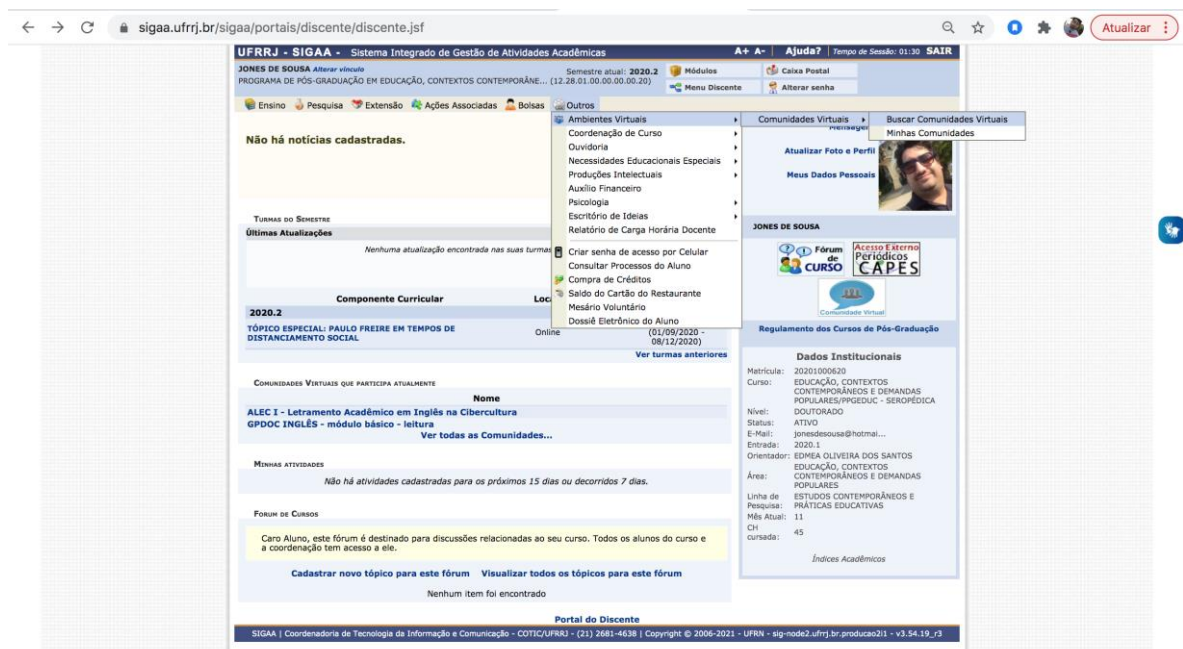
Instructions for Students

1. Visit
<https://new.edmodo.com>
using your smartphone
or computer.
2. Click or tap "Get Started
as a Student."
3. Follow the instructions on
your screen. Use your
class code: **ed2kqi**.

Fonte: autoria própria (2020)

Depois disso, com o aplicativo instalado num smartphone, não havia demanda de se conectar com o uso de nome de usuário e senha todas as vezes. Porém para acessar a Comunidade Virtual do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) isso era necessário. E para deixar o *plug and play* cada vez mais distante, para o primeiro acesso, também era necessário aquele certo trabalhinho, o que nesse caso era fazer uma busca por “comunidades virtuais” conforme exposto a seguir (figura 33).

Figura 33 – “caminho” para a comunidade virtual GPD OC Inglês



The screenshot displays the SIGAA web interface. At the top, the user is identified as JONES DE SOUSA, with the current semester set to 2020.2. The main navigation menu includes options like 'Ambientes Virtuais', 'Comunidades Virtuais', and 'Buscar Comunidades Virtuais'. A search for 'comunidades virtuais' has been performed, resulting in a list of communities, with 'ALEC I - Letramento Acadêmico em Inglês na Cibercultura' and 'GPD OC INGLÊS - módulo básico - leitura' being highlighted. The right sidebar shows the user's profile, including their name, email, and academic details. The bottom of the page contains the footer information for SIGAA, including the contact details of the Center for Information and Communication Technology (COTIC/UFRRJ).

Fonte: autoria própria (2021)

Claro que houve comentários a respeito dessa forma nada prática de acesso. A praticante cultural *Frozen*, por exemplo, chegou a criticar o passo-a-passo para o *Edmodo* pelo fato de não haver link direto para acesso. Uma das praticantes culturais também questionou se haveria necessidade de instalar mais um aplicativo no celular, uma vez que estávamos isolados então por conta da pandemia de COVID-19 e inserir mais um app no smartphone demandava espaço no smartphone, por exemplo.

5.1.2. Interface orgânica

Esse último problema relacionado às interfaces dedicadas não existe quando o assunto é *WhatsApp*. Pois em 2020, de acordo com a pesquisa feita pela Panorama Mobile Time/Opinion Box, o aplicativo era instalado em 99% dos aparelhos no Brasil e acessados diariamente por 93% dos seus usuários. Dentre os praticantes culturais, todos tinham o aplicativo instalado e o utilizavam diariamente para diversos fins.

Talvez o espaço de convivência ao qual fizemos referência na seção anterior, na ausência do ambiente físico presencial, tenha sido o *Whatsapp*, pois essa sim se trata de uma interface de uso corrente por todos os praticantes culturais da pesquisa. Estar constantemente conectado e utilizando-o para diversos fins, faz do aplicativo um poderoso aliado para engajar os participantes do dispositivo. É possível criar listas de transmissão, mandar mensagens individualmente fora do grupo e, constantemente, compartilhar informações relevantes (ou nem tanto) para o grupo. Por essa razão, podemos classificá-la como **interface orgânica**, justamente por não haver necessidade de qualquer letramento digital para o acesso e uso.

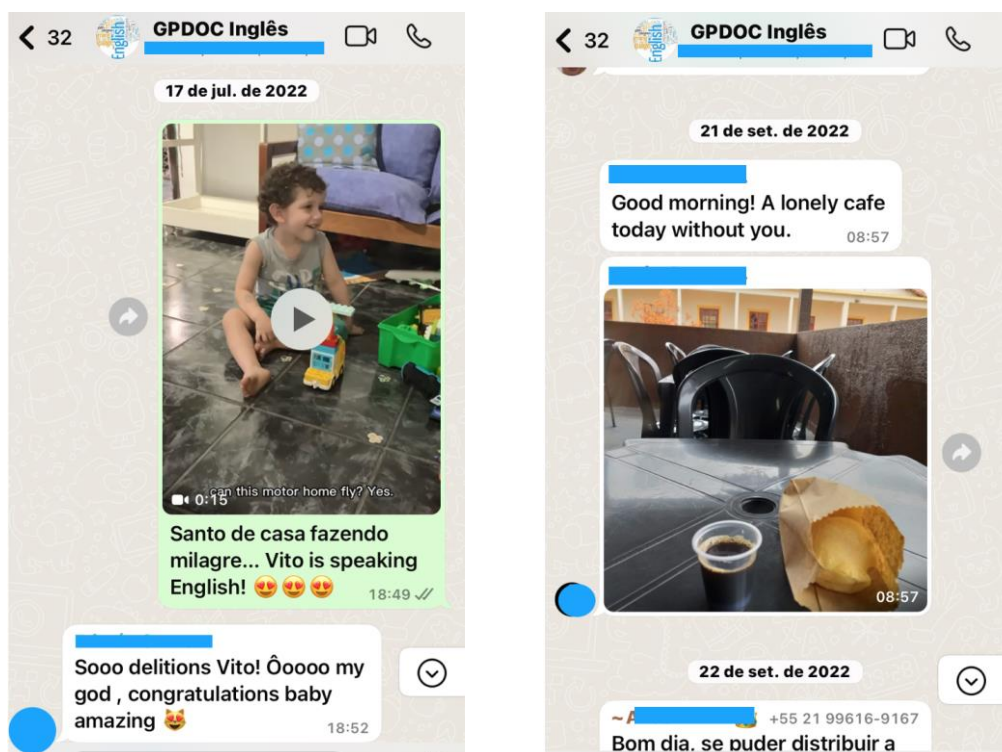
Contraopondo-se às interfaces que citamos anteriormente, para o acessar o *WhatsApp* “Basta pressionar um pequeno ícone e se esbaldar de falar sobre questões de negócio, lazer, família, sociabilidade, inclusive, de segredos que não deveriam ser compartilhados com desconhecidos que ouvem ao redor, mesmo sem querer, porque o som se propaga”. (Santaella, 2021, p. 47)

Na seção “Formando e se formando no *WhatsApp*: STAFF e geral”, analisamos o seu funcionamento a serviço do dispositivo e também comentamos rapidamente sobre o uso de uma lista de transmissão, o que permitia uma conversa mais pessoal ainda do que já acontecia no grupo, porém isso se fazia necessário pela própria recomendação de uma das praticantes culturais que comentou: “A mediação tem a ver com correr atrás da gente, lamentavelmente. Pelo menos num primeiro momento. Pra criar o vínculo, pra gente se sentir pertencente.”

Recuperando mais uma vez o conceito de face, é possível avaliar que a profundidade da conversa nesse local de encontro on-line era muito mais franca e que havia menos receio de ameaça à face ante os demais praticantes culturais, justamente por ser uma conversa privada. Do ponto de vista do uso, podemos facilmente contrastar com o acesso de um estudante a um professor via Ambiente Virtual de Aprendizagem, algo que provavelmente só aconteceria através de uma mensagem de e-mail ou num espaço pré-estabelecido para essa interlocução, o que poderia levar o estudante simplesmente a não o fazer.

Aqui acrescentamos dois momentos em que esta interface foi o espaço possível como no poema de Paulo Freire (1989) “A Escola é” onde criávamos os nossos laços de amizade, quer seja compartilhando a rotina familiar, quer seja demonstrando o carinho que nutrimos uns pelos outros.

Figura 34 e 35 – conteúdos pessoais no grupo GPDOC Inglês



Fonte: autoria própria (2025)

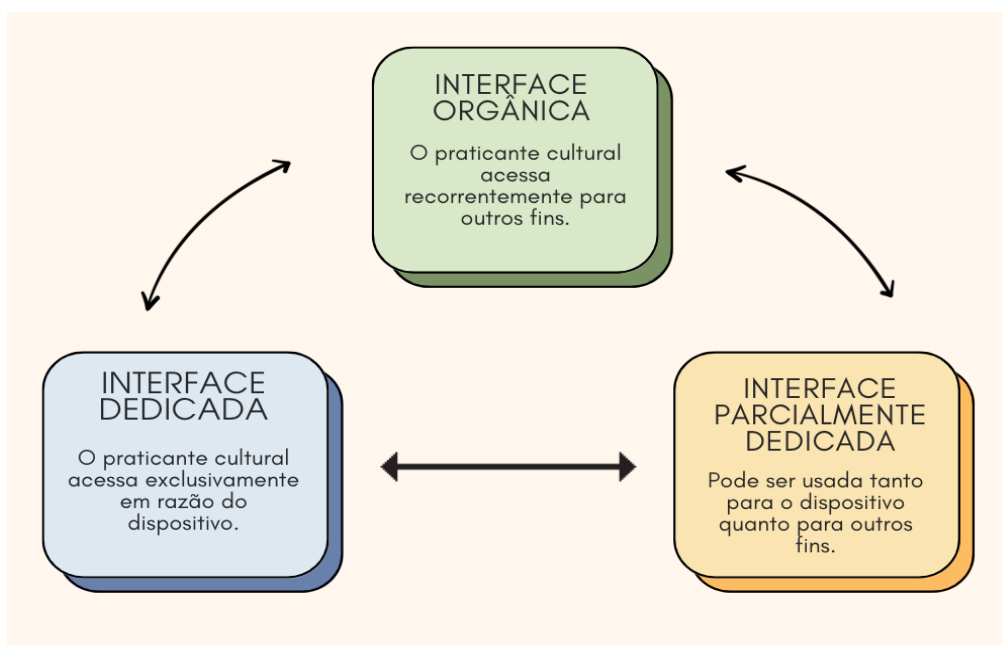
Por todo o exposto quanto ao número de usuários ativos e aos diversos estudos já realizados acerca do seu uso e do seu impacto na vida dos brasileiros, o *WhatsApp* se torna o melhor exemplo de interface orgânica, uma verdadeira extensão da nossa condição humana comunicacional contemporânea.

5.1.3. Interface parcialmente dedicada

A interface de videoconferência atua também como o lugar no qual também podemos criar esse “ambiente de camaradagem” desde que o canal esteja de fato aberto para que todos possam se comunicar livremente. É um tipo de interface que pode ser empregada só para os fins do dispositivo, mas nada impede que também seja usada para outros tipos de interação. Na pandemia, em interfaces semelhantes, comemoravam-se aniversários, realizavam-se festas, celebravam-se casamentos... Aqui em casa mesmo, o primeiro aniversário do pequeno Vito foi remoto. Por essa razão, chamamos a nossa “ConferênciaWeb RNP” de **interface parcialmente dedicada**.

No caso específico deste dispositivo de formação e pesquisa, podemos recuperar alguns dados do capítulo 2 desta tese. A reunião do dispositivo durava quase que religiosamente uma hora, mas a sala sempre ficava disponível antes e depois para que conversas acontecessem naquele espaço, num espaço para trocas outras, onde nos atualizávamos sobre a vida possível fora do lattes de quem não podia estar fora de casa.

Figura 36 – infográfico das categorias de interface



Fonte: autoria própria (2024)

Como é possível visualizar no esquema anterior, as interfaces se complementam. À interface orgânica cabe a função de constantemente estar disponível e, por essa razão, estimular os praticantes culturais a habitar as demais interfaces. À interface dedicada

geralmente conferimos um status mais oficial e, por essa razão, costuma ser o repositório de materiais em diferentes mídias e links para as demais interfaces, constituindo-se de fato no Ambiente Virtual de Aprendizagem. Links estes que podem levar as interfaces parcialmente dedicadas, como a que aparece no nosso dispositivo de formação e pesquisa.

5.2. Formando curadores digitais

O dispositivo de pesquisa e formação demandou a utilização de um importante conceito: a curadoria de conteúdo digital, que “emergiu do uso que os próprios docentes/pesquisadores já fazem da curadoria de conteúdo no processo de ensino-aprendizagem a partir das temáticas que o interessam, ou as quais necessita aprofundar-se.” (Chagas, Linhares, Mota, 2019, p. 39).

Some-se a isso o entendimento da classificação das interfaces que propomos nesta pesquisa para uma eficaz escolha num eventual desenho didático de um dispositivo de formação e pesquisa tal qual o que cocriamos.

Ainda podemos incluir nessa proposta a importância da análise e escolha de outras interfaces que possam auxiliar na promoção do estudo autônomo dos praticantes culturais. Ou seja, professores de Inglês necessitam incorporar à sua prática docente o conhecimento sobre as interfaces digitais que possam estar a serviço da docência online, numa perspectiva ampliada, como parte dessa curadoria digital.

Ademais, é primordial também estar abertos a novas contribuições que outras interfaces possam dar para promover a autonomia do praticante cultural no processo de aquisição do que chamaremos na seção seguinte de ciberletramento acadêmico em inglês, respondendo assim à pergunta que formulamos no início da pesquisa sobre a promoção da autonomia dos participantes da pesquisa para a busca de recursos no Ciberespaço, com sua avaliação crítica e seu uso adequado.

Conforme vimos na seção “Testando Interfaces”, quando buscamos analisá-las a partir das sugestões trazidas pelos praticantes culturais, reforçamos o papel de horizontalidade recorrentemente trazido nesse processo e o protagonismo de todos na promoção dessa autonomia, na sua própria e na do outro. Mas o fato de as mediadoras, bolsistas de iniciação científica e futuras professoras, produzirem os vídeos com suas impressões confere a elas uma práxis muito importante: a curadoria das interfaces.

Se num primeiro movimento, ao fazer a curadoria de conteúdos, selecionando conteúdos hipermediáticos disponíveis no ciberespaço como vídeos, *podcasts*, textos e afins já constitui um importante letramento, nesse segundo movimento, o mediador também promove a curadoria das interfaces em dois momentos distintos.

Antes de o dispositivo de pesquisa e formação começar, ao propor as interfaces que o compõem engendrando o seu desenho didático e durante a sua execução, ao examinar interfaces que possam auxiliar os praticantes culturais no processo de promoção do letramento ou mesmo em outros contextos educativos.

Além de confabularmos no GPDOC STAFF, também realizávamos reuniões via “ConferênciaWeb RNP” para fazer essa curadoria digital. Bem no comecinho do dispositivo, a partir de uma premissa que privilegiava a leitura e a escrita acadêmicas em língua inglesa e, durante o processo, observando o que emergira do campo para viabilizar as alterações necessárias para compreender o processo. Numa dessas reuniões, ao nos depararmos com o fato de que havia praticantes culturais com diferentes níveis de proficiência no idioma chegamos à conclusão de que era o mais importante era a disponibilidade de aprender junto.

5.3. Ciberletramento Acadêmico em Inglês

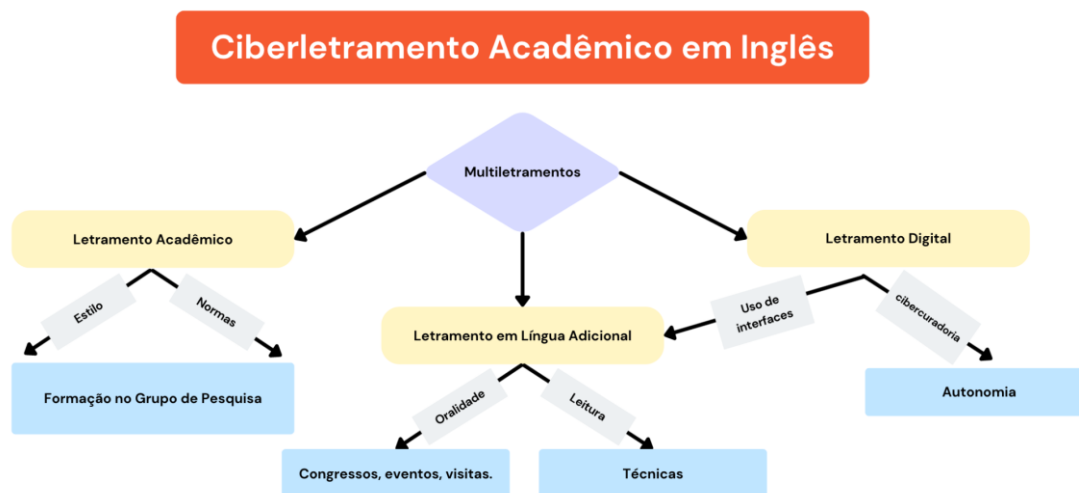
Não podemos ter a petulância de afirmar que o Letramento Acadêmico em Inglês na Cibercultura é uma contribuição original desta pesquisa. Mas a abordagem que fizemos ao longo desse multiletramento para compreender como os praticantes culturais lidaram com ele, faz com que convenientemente possamos chamá-lo de **Ciberletramento Acadêmico em Inglês**.

Essa noção consiste numa proposta de mudança de paradigma para pesquisadores, docentes e, principalmente, para os aprendizes da língua inglesa para este fim. A seguir, enumeramos seus letramentos constituintes sem a pretensão de esgotá-los, mas apontando caminhos que nos foram pavimentados pela presente pesquisa. E são eles que nos ajudam a compreender o processo de promoção de letramento acadêmico em língua inglesa como parte integrante da dinâmica do Grupo de Pesquisa Docência e Cibercultura (GPDOC) no contexto da Cibercultura através do desenvolvimento de um dispositivo de formação e pesquisa desenhado para este fim.

Pois ao entendermos que se trata da perspectiva dos multiletramentos e, portanto, vários outros letramentos são necessários para forjá-lo, compreendemos que propor essa

noção se constitui na principal resposta a esse questionamento em forma de objetivo geral de pesquisa.

Figura 37 – infográfico Ciberletramento Acadêmico em Inglês



Fonte: autoria própria (2024)

Como podemos observar no esquema anterior, o que chamamos de ciberletramento acadêmico em inglês é composto por três letramentos cuja proposta levada a cabo nessa pesquisa foi a de trabalhá-los concomitantemente dentro do Grupo de Pesquisa Docência e Cibercultura. Aqui buscamos compreender a compreensão desses letramentos pelos praticantes culturais da pesquisa.

5.3.1. Letramento acadêmico

O conceito de letramento acadêmico refere-se ao conjunto de práticas de leitura e escrita situadas social e culturalmente no contexto universitário, envolvendo não apenas a decodificação de textos, mas também a compreensão crítica, a produção e a circulação do conhecimento dentro das normas e valores das comunidades acadêmicas. Para Lea e Street (1998), o letramento acadêmico vai além das habilidades técnicas, pois envolve compreender as convenções discursivas, os modos de argumentação e as identidades construídas na academia. Kalantzis e Cope (2000) apontam para a importância da multimodalidade e da adaptação a múltiplos contextos e linguagens acadêmicas.

Assim, o letramento acadêmico é entendido como um processo dinâmico e socialmente negociado, essencial para a participação plena e crítica na vida acadêmica, forjado não só no grupo de pesquisa, mas também em componentes curriculares obrigatórios

de cursos de graduação e pós-graduação geralmente sob a nomenclatura de Metodologia de Pesquisa.

Mas se por um lado o formato de artigos, ensaios, resenhas, entrevistas e outros produtos acadêmicos publicados em periódicos são mais ou menos universais, o método científico escolhido pelo pesquisador coaduna as escolhas do seu grupo de pesquisa.

Essa é a condição subjetiva do nosso letramento acadêmico que, na ciberpesquisa-formação, por exemplo, privilegia análises qualitativas de dados produzidos em contextos de docência, ou seja, seus etnométodos. Coube a nós a compreensão de como comunicar esses dados no rigor científico internacional sem abrir mão das nossas escolhas metodológicas.

Como vimos no infográfico, no âmbito do nosso dispositivo de formação e pesquisa, a promoção desse letramento é primordialmente um trabalho dentro do grupo de pesquisa.

5.3.2. Letramento digital

O letramento digital que integra essa proposta dos multiletramentos perpassa o que já avaliamos como outra noção dessa pesquisa, a curadoria digital, uma vez que “ser letrado digitalmente significa ser capaz de avaliar e usar a informação de forma crítica, transformando-a em conhecimento” (Gonçalves, Vilaça, Tavares, 2024, p. 36).

Para Lea e Street (1998), compreender o letramento digital exige reconhecer que a comunicação mediada por tecnologia também está inserida em contextos sociais e culturais específicos, com suas próprias normas e gêneros discursivos. E mais uma vez, recorreremos a Kalantzis e Cope (2012), ao destacar que o letramento digital envolve multimodalidade — a integração de texto, imagem, áudio e vídeo — e a participação ativa em redes colaborativas globais, exigindo dos sujeitos uma postura reflexiva, crítica e criativa frente ao fluxo intenso de informações.

Embora também possamos considerar que o conhecimento das funcionalidades de certa interface seja parte constituinte desse letramento, temos consciência de que o mesmo “não pode ser entendido como algo funcional ou mecânico, no sentido de manusear um hardware ou um software. É preciso que o indivíduo saiba utilizar essas novas linguagens em práticas sociais mediadas por tecnologias digitais” (Gonçalves, Vilaça, Tavares, 2024, p. 36).

No infográfico, esse letramento está conectado ao letramento em língua adicional que comentaremos a seguir, porém em virtude da interface cidade-ciberespaço ser condição *sine qua non* para o desenvolvimento dessa pesquisa, faz-se necessário pontuar que os conceitos

de Práticas de Letramentos Digitais e Eventos de Letramentos Digitais (SOUZA, 2016) perpassam e constituem toda a noção de ciberletramento acadêmico em inglês, pois enquanto as Práticas de Letramentos Digitais (PLD) constituem o dia-a-dia da interação no ciberespaço pelos praticantes culturais, um Evento de Letramento Digital (ELD) se trata da situação em si, produzida na interface digital a serviço do dispositivo, tornando-a um ambiente virtual de aprendizagem.

5.3.3. Letramento em língua adicional

O último, porém não menos importante, muito pelo contrário, é o letramento em língua adicional. Tanto que trataremos de duas características importantes da compreensão desse letramento: a ênfase na oralidade e o uso de *cyberhelpers* para a leitura e a produção escrita.

Tal qual ocorreu com o termo interface, empregamos durante todo o texto a expressão língua adicional. Considerado um termo guarda-chuva por Lôpo-Ramos (2021), designa uma língua que não é a primeira, numa relação horizontal entre a língua materna e as demais em diversos contextos que preconizam diferentes nomenclaturas.

Mas o que faz nos importa no conceito é o de que o “sujeito-aprendiz de línguas adicionadas à sua é também agente e construtor no universo dessas práticas, devendo, portanto, ser considerado seu conhecimento prévio, sua cognição.” (Lôpo-Ramos, 2021, p. 263)

5.3.4. A ênfase na oralidade

A própria noção de multiletramentos, como nos diz Rojo (2012), já aponta para essa atenção que ultrapassa a leitura e a escrita, permitindo o acréscimo dos letramentos de imagem e som na perspectiva do hipertexto, o que recorrentemente vimos em Kalantzis e Cope (2012, 2020) a partir do conceito de multimodalidade.

Talvez a mais importante mudança de paradigma ao qual fizemos referência nessa proposta de ciberletramento seja a ênfase na produção oral em detrimento da produção escrita em língua inglesa, o que se originou a partir das narrativas dos praticantes culturais que, ao responder àquela perguntinha lá do início do dispositivo, destacavam que não “falar inglês” era uma questão e que havia uma expectativa de que as aulas de língua inglesa da educação básica pudessem dar conta dessa habilidade.

E assim saímos de aulas expositivas sobre técnicas de leitura de textos e orientações para escrever em Inglês para o que descrevemos na seção intitulada *Welcome to the mato.*, onde descrevemos ato de currículo criado para guiar os praticantes culturais na comunicação oral das suas pesquisas em Inglês.

A adesão que os encontros síncronos tiveram também permitiu que observássemos uma interessante evolução quanto à participação oral dos praticantes culturais. Pois na seção “Dialogico de várias formas” pudemos compreender a potência da comunicação hipermidiática da interface de videoconferência, mas aqui, vamos fazer uma comparação de um relatório feito pela própria interface (figuras 38 e 39) em dois momentos do dispositivo: no primeiro semestre letivo e no terceiro semestre letivo do fatídico ano de 2021, já depois da virada de chave iniciada a partir das narrativas dos praticantes.

Num primeiro momento (figura 38), podemos destacar o quão o processo era centrado na figura do mediador. Dos quinze praticantes culturais, o que mais fez intervenções e o que mais tempo permaneceu falando foi justamente... o mediador. Até mesmo no bate-papo, a sua atuação foi a segunda mais recorrente.

Também é interessante destacar que houve cinco praticantes culturais que não fizeram uso da palavra nenhuma vez durante todo o encontro. Nem falando nem escrevendo no bate-papo, o qual já tivemos anteriormente uma importante observação no que tange à democratização da participação graças a essa funcionalidade da interface de videoconferência.

Figura 38 – relatório ConferênciaWeb RNP

Atividade: **Março/2021**

Nome	Bate-papo	Falas	Resposta a enquetes	Levantar a mão	Tempo falando
	47	27	0	0	00:01:03
	0	0	0	0	00:00:00
	0	0	0	0	00:00:00
	0	0	0	0	00:00:00
	1	97	0	0	00:03:17
	0	0	0	0	00:00:00
	2	0	0	0	00:00:00
	0	0	0	0	00:00:00
	18	19	0	0	00:01:23
Jones de Sousa	28	275	0	0	00:50:36
	28	33	0	0	00:03:13
	0	7	0	0	00:00:22
	9	20	0	0	00:01:00
	0	9	0	0	00:00:46
	8	33	0	0	00:01:21

Fonte: autoria própria (2025)

No segundo relatório (figura 39), é possível observar uma participação muito mais equânime. Apesar de ainda haver uma predominância do mediador, até mesmo pelo fato de ter que explicar acerca das atividades que viabilizariam as falas durante o encontro síncrono, os demais praticantes culturais também fizeram uso da palavra. Claro que há,

contrastivamente, menos praticantes culturais nesse encontro, e Bond Bico protagoniza as intervenções em detrimento dos demais. Porém, esse encontro síncrono foi flagrantemente mais dialógico.

Figura 39 – relatório ConferênciaWeb RNP

Atividade: **Novembro/2021**

Nome	Bate-papo	Falas	Resposta a enquetes	Levantar a mão	Tempo falando
Bond Bico	0	545	0	0	00:43:59
Jones de Sousa	3	616	0	0	00:51:25
Quebra-gelo	3	87	0	0	00:11:18
	2	72	0	0	00:03:39

Fonte: autoria própria (2025)

Como a abordagem desta pesquisa é qualitativa, não nos ateremos a esse tipo de dado produzido pela interface, até porque, durante os encontros híbridos ocorridos em 2022, não era possível aferir automaticamente as falas, pois todos que estavam presencialmente na UFRRJ utilizavam apenas um espaço de usuário da sala de conferência. Assim, o relatório ao expressar o tempo falando e o número de falas, não considerava que diferentes praticantes culturais se alternavam sob o mesmo nome. Como podemos corroborar pela fala de uma praticante cultural que estava participando remotamente com a maior parte do grupo no presencial: *Jones, vira a câmera para eu ver o pessoal. [...] Eu queria fazer um print com todo mundo.*

A receptividade foi boa quando começamos a migrar das habilidades de *Reading* e *Writing* para *Listening* e *Speaking* em nossos encontros síncronos. Uma praticante cultural, que teve a oportunidade morar anos fora do país e casada com um companheiro britânico comentou sobre aquela atividade de produzir discurso oral a partir de um guia como demonstramos na seção *Welcome to the Mato*:

É um ótimo começo essa estrutura que ele montou [...] É perfeito pra se começar, ajuda bastante. [...] E a medida que a gente vai fazendo mais apresentações, a gente vai ficando mais... Eu acho importante também, se vocês virem outras apresentações no YouTube... Aí vocês vão pegando as manhas...

A fim de enfatizar a importância do uso da língua inglesa na perspectiva da comunicação, deixando de lado os bloqueios advindos da cobrança de falantes brasileiros de

inglês por uma performance de falante de inglês como primeira língua, assistimos a vídeos com diversos registros de sotaque.

Figura 40 – tela de reprodução de vídeo



Fonte: autoria própria (2024)

E nessa perspectiva, íamos combatendo os *imprintings* das narrativas, autorizando-nos todos a falar o inglês que tínhamos. O ambiente amistoso e sem cobranças que pode ter prejudicado o compromisso com as tarefas assíncronas foi o mesmo que permitiu que nos expressássemos em língua inglesa de forma cada vez mais desavergonhada.

E aí, aos quarenta e cinco minutos do segundo tempo, com a escrita mais que finalizada, encontro no meu hábito de leitura no jornal de papel que chega religiosamente no mato em que escolhi viver, deparo-me com uma entrevista de Djamila Ribeiro, cuja apresentação é totalmente dispensável, respondendo a Renata Izaal, jornalista do jornal O Globo, sobre o que falta às brasileiras publicarem mais no exterior:

Acho que falta também nós não chegarmos tão intimidadas. Em Nova York, encontrei brasileiras competentíssimas, mas dizendo "sorry for my English". Eu já fui essa pessoa, até que falei: "Por que eu tenho que pedir desculpas pelo meu Inglês? Estou tentando me comunicar com pessoas que só falam uma língua. (Ribeiro, 2025)

5.3.5. *Cyberhelpers* sem preconceito

Não criamos constrangimentos em delegar a interfaces digitais ou a serviços especializados de tradução a tarefa de produzir versões em língua inglesa de trabalhos acadêmicos produzidos em língua portuguesa, uma vez que escrever em nível acadêmico na

língua materna já é um processo que demanda grande investimento dentro do letramento acadêmico constante desse multiletramento que aqui propomos.

Da mesma forma, usar interfaces para auxiliar na leitura de textos acadêmicos em inglês também passa a constituir parte da estratégia tanto quanto as técnicas de leitura que também foram privilegiadas nos quatro primeiros encontros síncronos do dispositivo. Com o advento da inteligência artificial generativa para o público final no final de 2022, mais uma ajuda nesse sentido é bem-vinda, mas não é o escopo dessa pesquisa.

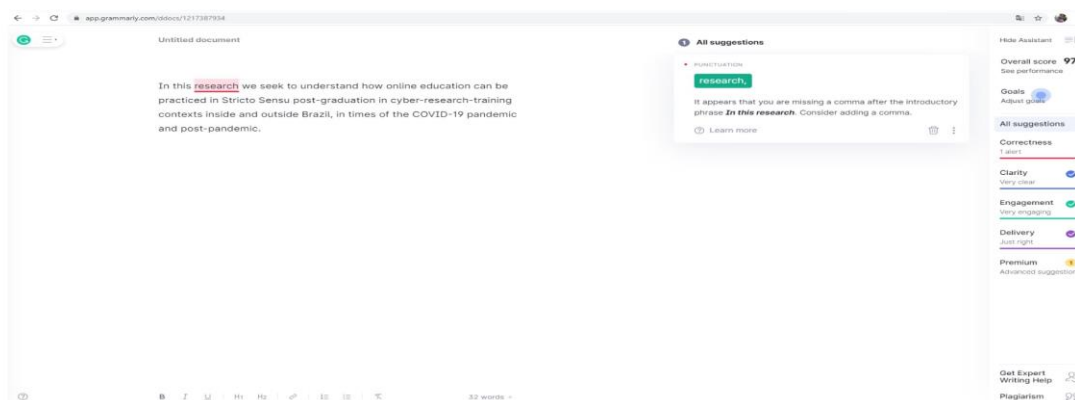
Assim, vamos contando com esses ajudantes e compreendendo que é papel de todos os praticantes culturais dominar essas interfaces constituindo assim parte do letramento digital que compõe o ciberletramento acadêmico em inglês.

Apresentamos nesta pesquisa um ato de currículo inteiramente forjado a partir da sugestão de uma das praticantes culturais que, ao compartilhar uma postagem de rede social que enumerava aplicativos que podiam ajudar a “estudar inglês”, Guiar todos os praticantes para usar com discernimento as interfaces que poderiam auxiliá-los tanto para estudar inglês quanto para realizar tarefas que envolvem o idioma como tradução ou revisão, por exemplo, acabou se tornando o que propúnhamos responder no começo da pesquisa quando levantamos o questionamento sobre a promoção da autonomia dos participantes da pesquisa para a busca de recursos no Ciberespaço, com sua avaliação crítica e seu uso adequado.

Ao “testarmos” as interfaces em vídeo e compartilharmos com os demais praticantes culturais, legitimávamos o papel de cada praticante na promoção dessa autonomia, na sua própria e na do outro, como tínhamos aventado também no começo desta tese.

Figura 41 – apresentação criada para explicar o uso de interface de correção gramatical

Grammarly – Linguee 1



Fonte: autoria própria (2024)

Além desse ato de currículo forjado para o *WhatsApp* de forma assíncrona, também utilizamos o nosso tempo síncrono para discorrer sobre algumas interfaces disponíveis para auxílio nas tarefas de tradução e revisão como o *Linguee* e o *Grammarly*, como descrevemos brevemente no capítulo 4 e podemos verificar na figura 41 ao dispor a tela de parte de uma explanação realizada durante um desses encontros síncronos.

Fazer uso das interfaces mencionadas durante o campo de pesquisa sem melindres, pelo fato de que estas estão a serviço da divulgação científica internacional tal qual um serviço pago de tradução constitui uma importante mudança de paradigma que faz parte do que concatenamos como o **ciberletramento acadêmico em inglês**, cuja compreensão de como os praticantes culturais o perceberam ao longo do dispositivo foi o principal dilema desta pesquisa.

“Não precisamos ser linguistas para ter uma visão sobre qualquer aspecto da língua e sobre como nós outras pessoas a usamos” (Barton, Lee, 2015, p. 143). Compreender a compreensão dos praticantes culturais se deu a partir do fomento de uma clareza, de uma postura na qual os mesmos pudessem “refletir sobre, ou até mesmo avaliar, aspectos da língua e seu uso, seja um sotaque, a gramática e o estilo de expressão de alguém, ou o nível de dificuldade na aprendizagem de uma língua” (Barton, Lee, 2015, p. 143).

Assim, a proposta de ciberletramento acadêmico em inglês se constitui como a expressão da compreensão do processo de aquisição do que inicialmente era a proposta de um já datado inglês instrumental e passou a ser a consciência das habilidades de quem aprende inglês como língua adicional em tempos de cibercultura lançando mão das interfaces disponíveis para ampliar ou até mesmo substituir consciente habilidades como Reading e Writing e nos tornar mais humanos no sentido lato da palavra ao expor a nossa identidade ao falar inglês em contextos acadêmicos e outros.

5.4. E agora, José?

Arrumar tudo junto para enunciar os indicadores encontrados a partir das noções subsunçoras e propor aplicações para o conhecimento produzido é o encaminhamento final do nosso processo de pesquisa.

Quanto à formação de curadores digitais, entendemos que foi apresentado um pequeno avanço para a discussão acerca da formação de novos professores de línguas no que tange à

atuação como mediadores críticos de conteúdo, autores e organizadores da aprendizagem em rede.

Como contribuições originais, ousamos propor: a classificação das interfaces digitais empregadas num desenho didático de um dispositivo (orgânica, dedicada e parcialmente dedicada) e também a noção de ciberletramento acadêmico em Inglês.

Especificamente quanto a essa noção, a ênfase na oralidade e o emprego de interfaces disponíveis na internet foram promovidas graças à horizontalidade que permeou todo o processo com os saberes emergindo da colaboração e da interação entre pares, com papel ativo dos praticantes culturais.

A partir disso, podemos propor ainda uma aplicação desses achados tanto institucionalmente, no âmbito da universidade da qual fazemos parte, quanto de forma mais ampla com a possibilidade de replicação por outros grupos de pesquisa.

A seguir, no quadro 9, dispomos algumas proposições e uma breve descrição de cada uma delas que serão brevemente pormenorizadas nas próximas subseções.

Quadro 10 – E agora, José?

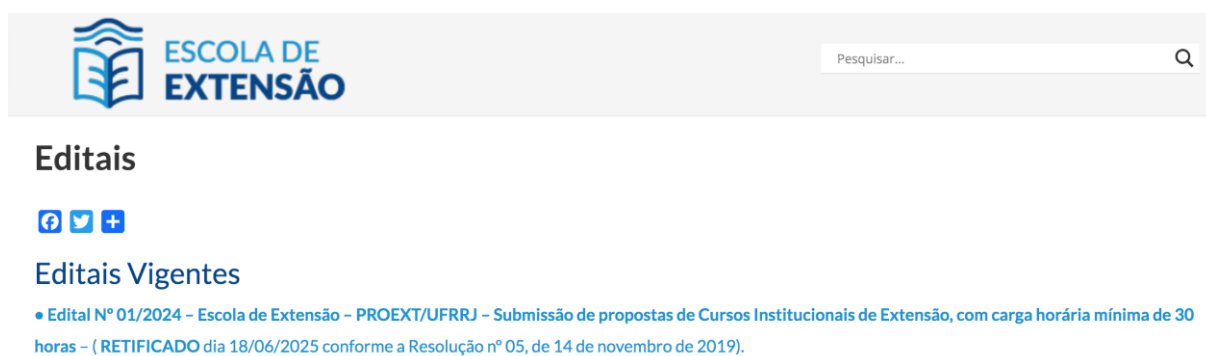
Proposição	Descrição
Formação para Curadoria Digital Docente	Oficinas para classificação e uso crítico de interfaces e planejamento de dispositivos formativos.
Projetos de Ciberletramento Acadêmico	Trilhas formativas em inglês para produção e leitura acadêmica integradas a tecnologias digitais.
Comunidades Multilinguísticas de Prática	Grupos colaborativos <i>online</i> entre pós-graduandos para trocas em inglês acadêmico.
Valorização da Oralidade Acadêmica	Rodas de conversa, podcasts e lives para estimular a fala e escuta ativa em inglês
Política Institucional de Letramento em Língua Adicional	Incorporação da promoção do ciberletramento acadêmico em inglês como ação institucional de apoio à internacionalização.

Fonte: autoria própria (2025)

5.4.1. Extensão na Ciberroça

A UFRRJ conta com um edital de fluxo contínuo para submissão de Submissão de propostas de Cursos Institucionais de Extensão, com carga horária mínima de trinta horas. Como eu costumo me apresentar, sou um ruralino que estuda, trabalha e mora aqui, então o primeiro produto invariavelmente constituirá num curso de extensão para a comunidade universitária da qual continuarei a fazer parte como pesquisador e técnico-administrativo em educação.

Figura 42 – Escola de extensão



Fonte: autoria própria (2025)

É indispensável que ao se capacitar, o servidor consiga desenvolver um trabalho mais qualificado dentro de sua prática e que possa oferecer produtos da sua pesquisa não só para a comunidade universitária, mas para a sociedade como um todo, daí a importância do caráter extensionista.

Dessa forma, tanto a “Formação para Curadoria Digital Docente” quanto os “Projetos de Ciberletramento Acadêmico” (cada um deles) podem ser submetidos ao edital e oferecidos através da universidade valendo-se do que se produziu de conhecimento inclusive a respeito das possibilidades de interfaces digitais para realização das atividades. Quais poderiam ser as interfaces dedicada e orgânica dos desenhos didáticos dessas propostas? Eu chutaria que *WhatsApp* (orgânica) é certo!

Também é importantíssimo citar o Centro de Línguas da UFRRJ (Celing), um Programa de Extensão, associado ao Departamento de Letras e Comunicação (DLC-ICHS), que oferece à comunidade externa e interna da UFRRJ cursos de línguas, oficinas, eventos e outras atividades.

Atualmente é composto pelos alunos dos cursos de Letras da UFRRJ, orientados pelas professoras Ana Ziner, Maria do Rosário Roxo e Mikaela Roberto. Promover uma

aproximação institucional é super necessária a fim de somar esforços e evitar que sejam oferecidos produtos semelhantes para a comunidade.

Figura 43 – Print da postagem do Celing no Instagram



Fonte: autoria própria (2025)

5.4.2. Comunidades Multilinguísticas de Prática

Comunidades multilinguísticas são grupos sociais compostos por indivíduos que utilizam, em diferentes graus de proficiência, duas ou mais línguas no cotidiano, seja de forma alternada ou combinada, em contextos sociais, culturais, educacionais ou profissionais. Nessas comunidades, o uso dos idiomas pode estar relacionado a fatores como herança cultural, migração, comércio, políticas linguísticas ou integração global, e envolve não apenas aspectos linguísticos, mas também identitários e socioculturais.

De acordo com Kalantzis e Cope (2012), a vivência em ambientes multilinguísticos amplia o repertório comunicativo e favorece a negociação de significados entre diferentes códigos e culturas. Lea e Street (1998) apontam que a participação em comunidades multilinguísticas exige letramentos situados, que considerem as normas e valores de cada grupo linguístico envolvido.

Para que os grupos colaborativos *online* entre pós-graduandos para trocas em inglês acadêmico existam, é necessário um esforço mais descentralizado e menos institucional. É possível criar uma comunidade virtual no sistema acadêmico da UFRRJ aberta e acessível a qualquer integrante da comunidade universitária com vínculo institucional? Sim. Mas seria funcional?

Aqui é importante que sejam criadas mais perguntas que respostas a fim de nos forçar a continuar pensando nos desdobramentos da pesquisa. Seria mais fácil juntar grupos de pesquisa de diferentes instituições que estudam os mesmos campos de conhecimento ou grupos de pesquisa de uma mesma instituição de campos de conhecimento díspares?

Mais uma pergunta: redes sociais abertas são um bom lugar para promover a temática e “pescar” os interessados que as habitam? Por acreditar na própria noção que cunhamos sobre interface orgânica, essa pergunta já pode ser parcialmente respondida. Quem propõe a comunidade deve ser nativo da rede escolhida e quem já a usa de forma orgânica vai se fixar por ali.

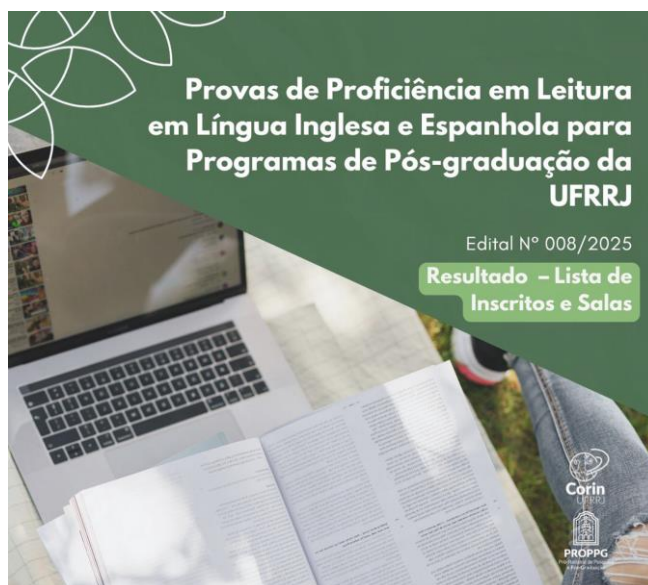
E são justamente dessas comunidades que podem emergir as rodas de conversa, os podcasts e as *lives* para estimular a fala e escuta ativa em inglês, o que chamamos ali atrás de “Valorização da Oralidade Acadêmica”. Pois a divulgação científica cada vez mais dialoga com a multimodalidade e a produção audiovisual é cada vez mais requerida para comunicar o conhecimento científico produzido tanto para os pares quanto para a sociedade.

5.4.3. Papo institucional

O Ministério da Educação (MEC) gerencia o Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) com a meta de internacionalizar a educação superior nacional. Por meio da oferta gratuita de cursos de línguas adicionais ao corpo discente, docente e técnico-administrativo de universidades federais, o programa capacita esses atores, viabilizando sua inserção em experiências de mobilidade e pesquisa internacional.

Cada universidade que tenha aderido ao programa possui um núcleo gestor. Na UFRRJ, este núcleo está vinculado à CORIN (Coordenadoria de Relações Internacionais e Interinstitucionais), que além de organizar os editais para os cursos oferecidos pelo programa também propõe ações institucionais concernentes às línguas adicionais como o oferecimento de um edital unificado para provas de proficiência em leitura em língua inglesa e língua espanhola para Programas de Pós-graduação da UFRRJ.

Figura 44 – *print* da imagem de divulgação do edital n° 008/2025



Fonte: autoria própria (2025)

Uma das propostas possíveis advindas dessa pesquisa seria a interlocução com o núcleo gestor do Idioma Sem Fronteiras da UFRRJ a fim de viabilizar de alguma forma a promoção do ciberletramento acadêmico em inglês como ação institucional de apoio à internacionalização.

Esse apoio consiste na possibilidade de que inscritos na prova de proficiência de leitura em inglês pudessem acessar algo parecido com o nosso dispositivo de formação e pesquisa, numa versão mais enxuta, com ênfase somente na leitura, com os *cyberhelpers* sem preconceito, tal qual a proposição do módulo de verão descrita nesta pesquisa.

5.5. É hora de dar tchau

Não por acaso o capítulo de apresentação desse trabalho se chama “Missão dada é missão cumprida”. Na UFRRJ, os alunos que não concluem os seus cursos no prazo recebem a alcunha de “borra”, tal qual aquele pozinho de café que fica no coador ou no filtro. Fui um borra que terminou o processo com mais ou menos um ano de atraso... Missão cumprida mesmo.

Por todo o texto eu, eu mesmo e não mais a primeira pessoa do plural, fui deixando rastros do quão espirituoso eu tento ser. Seu Sousa e Dona Lourdes são assim até hoje, cada um com o seu humor característico. Enquanto ele me ensinou o humor ácido que beira o mau gosto, ela tem uma capacidade ímpar de imitar as pessoas com quem convive. Mas nesse finalzinho, queria externar as inquietudes do final do processo que se pretendem mais reflexivas.

Ao chegar ao fim desta caminhada, ecoa a voz de Mano Brown recuperando a primeira epígrafe: “*Eu tenho uma missão e não vou parar*”. Mas, no ciberespaço, com o GPDOC, a missão nunca foi solitária. Foi ginga coletiva, capoeira de palavras e pixels, onde cada movimento contido atrás das telas virou passo de dança na roda do conhecimento.

O dispositivo “GPDOC Inglês” surgiu como resposta urgente a um duplo desafio: a lacuna histórica do letramento em língua inglesa na educação pública brasileira e a necessidade vital de internacionalização das vozes acadêmicas do Sul.

No auge da pandemia, entre suspensões de aulas e lutos globais, construímos um *quilombo digital* onde principalmente o *WhatsApp* e a RNP viraram terreiros de aprendizagem, numa alusão mais forte a uma promessa pessoal que ficou para depois do doutorado: voltar a jogar capoeira.

Os dados falaram alto: as narrativas dos praticantes culturais revelaram cicatrizes de *imprintings* negativos forjados por professores que transformaram salas de aula em tribunais da gramática com exposições vexatórias. Até o fantasma do “inglês do Joel Santana” foi invocado por um praticante cultural e também assombrou a nossa autoestima linguística dada a força desse fenômeno cibercultural.

Mas também mostramos que é possível ressignificar essas marcas. Quando Frozen, Esquiamor, Picolé e Gelim compartilharam suas histórias no grupo, o que era trauma virou combustível para a autonomia. A oralidade, tão temida, ganhou espaço nas conferências síncronas, não como performance de “nativo”, mas como gingado de quem fala inglês com sotaque de resistência. Seguimos Paulo Freire: não há docência sem discência, nem pesquisa sem afeto.

Seu Sousa, o porteiro que sonhava um filho “doutor”, não imaginava que, décadas depois, a portaria seria o ciberespaço. E que o menino do “Globinho”, entre bytes e gingados, abriria não uma, mas muitas portas. Algumas travadas, como a descontinuidade do Edmodo ou a lentidão burocrática. Outras escancaradas, como o *WhatsApp* que virou sala de aula ubíqua, como as narrativas que viraram cura, e como o inglês acadêmico, que longe de ser a língua do colonizador, transformou-se em ferramenta de guerrilha epistêmica.

Aqui, na Rural, onde capivaras cruzam os câmpus e pesquisadores tecem redes continentais, aprendemos que missão não se cumpre sozinho: missão se compartilha. Como fazíamos a cada evento acadêmico, a cada exame de qualificação, a cada defesa, a cada aula, a cada encontro online ou presencial.

O doutorado não é ponto final, é um *aú* no meio da roda. E enquanto houver GPDOC, haverá encontros do grupo de pesquisa com cheiros baianos e cariocas e a certeza de que, nas palavras de Gabeira, “a vida inteira” nos preparou para isso: errar, corrigir a rota e seguir gingando. E ao contrário do que acontece em Vegas, o que acontece no GPDOC não fica no GPDOC, vira conhecimento e circula em rede.

Vi um post por aí de uma tal de Elvirita (@elvrss) que “por uma simples questão de estatística alguém tem que ser ruim no que faz mesmo”. Talvez esse resultado em forma de tese não seja da estirpe da “Escola Edméa Santos”, talvez seja apenas um ensaio acadêmico que se pretendeu tese. Talvez tenha batido uma dúvida danada. Talvez essa dúvida nem conseguiu ser sanada quando a banca cometeu essa titulação de doutor para mim.

Talvez após essa etapa concluída eu nunca atue na graduação ou na pós-graduação, nunca forme outro mestre ou doutor, nunca participe de uma banca de defesa de trabalho final de curso.

Talvez cursar um doutorado seja a possibilidade de compreender a tal sintaxe dominante a que Paulo Freire se referia nesse microcosmo chamado universidade e poder me articular com os colegas técnicos-administrativos em educação (TAEs) para enfrentar as opressões que sofremos no nosso dia-a-dia.

Talvez o gordinho do Inglês lá da escola noturna faça mais pela educação na hora do cafezinho com os colegas, na hora da janta com os alunos ou na palestrinha durante o lanchinho do conselho de classe (sim, eu tô sempre comendo) do que numa comunicação oral de cinco minutos num congresso.

Talvez virar voto da tia da limpeza ou do inspetor da escola que eventualmente foram capturados pelo algoritmo de extrema direita seja mais relevante do que corroborar meus pares progressistas durante uma reunião de colegiado.

Talvez os colegas TAEs se inspirem com o fato de que se esse cara inventou de marcar a banca logo para a sede do sindicato. Talvez os colegas professores do Estado se questionem e me perguntem se vale a pena passar quatro anos na Academia e não ter uma remuneração que corresponda minimamente ao título.

Talvez eles se surpreendam quando eu responder que valer, valer, vale e ser salvo pelo congo (leia-se sinal) logo após a conjunção adversativa.

Talvez o Mano Brown (sempre ele) estivesse certo quando disse “Tem uma multidão que não tá aqui e que precisa ser conquistada!”. Talvez seja mais importante conquistá-los para que um dia eles também possam estar aqui na universidade pública, gratuita, de

qualidade e socialmente referenciada que eu escolhi para trabalhar, estudar e viver. Talvez, talvez, talvez nada, disso eu tenho certeza!

Figura 45 – onde escolhi viver com os motivos para tal



Fonte: autoria própria (2023)

6. Referências

- ALCÂNTARA, A. C. B.; CARDOSO, J.S. **Análise de necessidades: desafios no contexto do bacharelado LEANI**. In VALENTE, M.; RIBEIRO, E. M. D. A. M. (Orgs.) *Línguas para fins específicos: formação e prática docente*. p. 127-140. Londrina: Sorian, 2022.
- ALVES, N. **Sobre Movimentos das Pesquisas nos/dos/com os cotidianos**. In: TEIAS: Rio de Janeiro, ano 4, nº 7-8, jan/dez 2003.
- ALVES, N. **Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas**. In: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (orgs.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas sobre redes de saberes*. 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.
- ARDOINO, J. **Para uma pedagogia socialista**. Brasília: PLANO Editora, 2003.
- BARBOSA, A.; SANTOS, E. O.; RIBEIRO, M. R. F. . **Diário online no whatsapp: app-learning em contexto de pesquisa-formação na cibercultura**. In: Edméa Santos; Stela Guedes Caputo. (Org.). *Diário de Pesquisa na Cibercultura: narrativas multirreferenciais com os cotidianos*. 1ed. Rio de Janeiro: Omodê, 2018, v. 1, p. 1-2015.
- BARTON, D.; LEE, C.. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Microdados do ENEM 2016: notas estatísticas**.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). **Censo da Educação Superior 2024: notas estatísticas**.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2021: notas estatísticas**.
- BRASIL. MEC. ANDIFES. **Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das universidades federais brasileiras, 2018**.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017**.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: BRASIL**. Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 2000.
- BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília, 1997.
- BRITISH COUNCIL. **O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira**. Elaborado pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE, 2015.
- CELANI, Ma A. **Revivendo a aventura: desafios, encontros e desencontros**. In: CELANI, M. A.; FREIRE, M.; RAMOS, R. (orgs.). *A abordagem instrumental no Brasil: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos*. p. 17-35. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 19. ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CHAGAS, A.; LINHARES, R.N.; MOTA, M. **A curadoria do conteúdo digital enquanto proposta metodológica e multirreferencial**. Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologia da Informação. Nº 33, p. 32-47, 2019.

COCKELL, M. **Ciberletramento: multimídia e multimodalidade como propostas de letramento**. Revista SOLETRAS. IX, p. 80-88, 2009. Disponível em < <https://www.e-publicacoes.uerj.br/soletras/article/view/7007/4954> > Acesso em 20/05/2024.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** – 54ª ed – Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2016.

GADOTTI, M. (1996). **História das idéias pedagógicas**. São Paulo: Ática.

GASTALTO, E. **Goffman e a interação por videoconferência: notas teórico-metodológicas**. Revista de Estudos Linguísticos Veredas, Juiz de Fora. Volume 25, n.1 (2021) p. 182-195.

GOFFMAN, E. **Ritual de interação: ensaios sobre o comportamento face a face**. Tradução Fábio Rodrigues Ribeiro da Silva. Petrópolis: Vozes, 2011. 255 p.

GOGONI, R. **Quem fundou o Facebook?** Tecnoblog, 2018. Disponível em <https://tecnoblog.net/responde/quem-fundou-o-facebook/> Acessado em 12 de outubro de 2022.

JARETA, G. **Por que o ensino do inglês não decola no Brasil**. Revista Educação. Disponível em <https://www.revistaeducacao.com.br/por-que-o-ensino-do-ingles-nao-decola-no-brasil/>. Acessado em 12 de setembro de 2019.

JOHNSON, S. **Cultura da Interface**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Editora, 2001.

KALANTZIS, M.; COPE, B. **Literacies**: Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

KALANTZIS, M.; COPE, B.. **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures**. London: Routledge, 2000.

LEA, M. R.; STREET, B. V. "Student writing in higher education: An academic literacies approach." *Studies in Higher Education*, v. 23, n. 2, p. 157–172, 1998.

LEMOS, A. **Cibercultura: alguns pontos para compreender a nossa época**. In: _____.; CUNHA, Paulo (orgs). *Olhares sobre a Cibercultura*. Sulina, Porto Alegre, 2003; pp. 11-23

LEMOS, André. **A tecnologia é um vírus. Pandemia e cultura digital**. Porto Alegre, RS. Editora Sulina, 2021.

LÉVY, P. **Cibercultura**. SP: Editora 34, 1999.

LÔPO-RAMOS, A. A. **Língua Adicional: um conceito “guarda-chuva”**. Revista Brasileira de Linguística Antropológica, Brasília. Volume 13 (2021); p. 233-267.

MACEDO, R. S.; GALEFFI, D.; PIMENTEL, Á. **Um rigor outro: sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa**. Salvador: EDUFBA, 2009.

MACEDO, R. S. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: EDUFBA, 2000.

MACEDO, R. S. **A Pesquisa como Heurística. Ato de Currículo e Formação Universitária**. Campinas, SP: Pontes Editora, 2020.

MACEDO, R. S. **Atos de currículo e formação: o príncipe provocado**. Revista Teias v. 13 • n. 27 • 67-74 • jan./abr. 2012

MACIEL, D. B.; BERBEL, G. S. “**A representação do eu na vida cotidiana**”. In: *Enciclopédia de Antropologia*. São Paulo: Universidade de São Paulo, Departamento de Antropologia, 2015. Disponível em: <<http://ea.fflch.usp.br/obra/representação-do-eu-na-vida-cotidiana>>

MORIN, E. **Ciência com consciência**. 8ª ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MACHADO, F.; RODRIGUES, C. **Letramento crítico para desmitificar crenças acerca do ensino de inglês como língua adicional**. Revista de Letras – Juçara, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 95–111, 2021. DOI: 10.18817/rlj.v5i2.2699. Disponível em: <https://ppg.revistas.uema.br/index.php/jucara/article/view/2699>. Acesso em: 15 mai. 2025.

MADDALENA, T. L. **Digital Storytelling: uma experiência de pesquisa-formação na cibercultura**. 2018. 204 f. Tese (Doutorado em educação) – Proped – UERJ, Rio de Janeiro, 2018.

MANDETTA, L. H. **Mandetta volta a mudar o tom do discurso e defende isolamento social**. Portal G1 de notícias. 28/03/2020. Disponível em <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2020/03/28/mandetta-volta-a-mudar-o-tom-do-discurso-e-defende-isolamento-social.ghtml> Acesso em: 15 de março de 2025.

OLIVEIRA, C. A. **Entre processos formativos e interativos: o WhatsApp como espaço significativo na orientação e formação**. In: Porto, C; Oliveira, K. E. & Chagas, organizadores. WhatsApp e Educação. Entre mensagens, imagens e sons. Salvador : Ilhéus : EDUFBA; EDI- TUS, 2017. p. 217-234.

OLIVEIRA, E.; SANTOS, E.; MORGADO L. **Flipped Classroom no app Edmodo: uma pesquisa-formação na cibercultura**. Disponível em <https://core.ac.uk/download/pdf/361356406.pdf> Acessado em 07 de setembro de 2020.

OLIVEIRA, M. C. L. **Goffman na era digital: um estudo da interação no WhatsApp**. Revista de Estudos Linguísticos Veredas, Juiz de Fora. Volume 25, n.1 (2021) p. 196-211.

PORTO, C; OLIVEIRA, K. E.; Chagas, organizadores. **WhatsApp e Educação. Entre mensagens, imagens e sons**. Salvador : Ilhéus : EDUFBA; EDI- TUS, 2017.

RABELLO, C.; CARDOSO, J. **Letramento digital de professores de línguas: uma demanda da cibercultura ainda subestimada pelos currículos de licenciaturas**. Revista Linguagem & Ensino, Pelotas, v. 25, n. especial, p. 225-249, dez., 2022.

RIBEIRO, M. R. F. **A sala de aula no contexto da cibercultura: formação docente e discente em atos de currículo**. 2015. 207 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

RIBEIRO, D. **Entrevista sobre o feminismo a partir do candomblé**. Jornal O Globo. Rio de Janeiro. 07 de abril de 2025.

ROJO, R. **Escola conectada: os multiletramentos e as TIC**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, R. **Entrevista com Roxane Rojo, professora do Departamento de Linguística Aplicada da UNICAMP**. VICENTINI, Luiza; ZANARDI, Juliene Kely. *Palimpsesto*, Rio de Janeiro, n. 21, jul.-dez. 2015. p.329-339. Disponível em: <http://www.pgletras.uerj.br/palimpsesto/num21/entrevista/Palimpsesto21entrevista01.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2023.

PETERSON, E. **Making sense of “Bad English” An Introduction to Language Attitudes and Ideologies**. London, UK: Routledge, 2019.

SCHÜTZ, Ricardo. **Monolinguismo, o Analfabetismo dos Tempos Atuais**. English Made in Brazil . Online. 12 de junho de 2012. Disponível em <https://www.sk.com.br/sk-monol.html>. Acessado em 20 de agosto de 2019.

SANTAELLA, L. **Humanos Hiper-Híbridos: Linguagens e cultura na segunda era da internet**. São Paulo, SP: Paulus Editora, 2021.

SANTOS, E. **Pesquisa-formação na Cibercultura**. Santo Tirso, Portugal: Whitebooks, 2014.

SANTOS, E. **Pesquisa-formação na Cibercultura**. Teresina, Brasil: EDUFPI, 2019.

SANTOS, E. **Formação de professores e pesquisadores no contexto da pandemia: possibilidades e limite**. Universidade Federal Fluminense. 1 vídeo (2h:34min02s). [Live] Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=hdR3PED0kAY> Acesso em 23.09.2020.

SANTOS, E. **Escrevivências ciberfeministas e ciberdocentes: narrativas de uma mulher durante a pandemia Covid-19**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

SANTOS, E. & ROSSINI T. **Design-interativo aberto: um dispositivo da pesquisa-formação na cibercultura**. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 13, n. 03 p. 569 - 588 jul./set. 2015.

SANTOS, E. O. ; RIBEIRO, M. ; FERNANDES, T. **Ciberformação Docente em Contexto de Pandemia: Multiletramentos Críticos em Potência**. In: KERSH, Dorotea Frank Kersh.

(Org.). **Multiletramentos na Pandemia: aprendizagens na, para e além da escola..** 1ed.São Leopoldo: Casa Leiria, 2021, v. 1, p. 10-157.

SCHOPENHAUER, A. **A Arte de Escrever.** Tradução Pedro Süsskind. São Paulo: L&PM Pocket, 2013.

SILVA, M. **Sala de aula interativa: a educação presencial e a distância em sintonia com a era digital e com a cidadania.** INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXIV Congresso Brasileiro da Comunicação – Campo Grande /MS – setembro 2001

SILVA, M. **Paulo Freire, Vygotsky, Freinet, Dewey e Anísio Teixeira usariam o WhatsApp.** Prefácio. In: Porto, C; Oliveira, K. E. & Chagas, organizadores. **WhatsApp e Educação. Entre mensagens, imagens e sons.** Salvador : Ilhéus : EDUFBA; EDI- TUS, 2017.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autentica Editora, 2019.

SOUZA, T. F. M. **Ondas em ressonância: letramentos digitais de estudantes na Universidade Aberta de Portugal.** 2016. 363 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Santa Catarina, Santa Catarina, 2016.

STREET, B. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação.** São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

VICENTINO, L., & ZANARDI, J. K. (2018). **Entrevista com Roxane Rojo, professora do Departamento de Linguística Aplicada da UNICAMP.** *Palimpsesto - Revista Do Programa De Pós-Graduação Em Letras Da UERJ*, 14(21), 329–339. Recuperado de <https://www.e-publicacoes.uerj.br/palimpsesto/article/view/35118>