

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO “CARLOS ALBERTO REYES
MALDONADO”**

**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM LINGUÍSTICA
DOUTORADO EM LINGUÍSTICA**

WÉLICA CRISTINA DUARTE DE OLIVEIRA

**ENTRE PRÁTICAS *ONLINE* E *OFFLINE*: ESPAÇOS, LUGARES E *AFFORDANCES*
NA SALA DE AULA NO ENSINO DE INGLÊS EM MATO GROSSO**

**CÁCERES - MT
2025**

WÉLICA CRISTINA DUARTE DE OLIVEIRA

**ENTRE PRÁTICAS *ONLINE* E *OFFLINE*: ESPAÇOS, LUGARES E *AFFORDANCES*
NA SALA DE AULA NO ENSINO DE INGLÊS EM MATO GROSSO**

Pesquisa de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT e à CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Linha de pesquisa: Estudo de Processos de Práticas Sociais da Linguagem.

Orientadora: Dra. Barbara Cristina Gallardo

CÁCERES-MT

2025

Ficha catalográfica elaborada pela Supervisão de Bibliotecas da UNEMATCatalogação de Publicação na Fonte.
UNEMAT - Unidade padrão

048e Oliveira, Welica Cristina Duarte de.

ENTRE PRÁTICAS ONLINE E OFFLINE: ESPAÇOS, LUGARES E
AFFORDANCES NA SALA DE AULA NO ENSINO DE INGLÊS EM MATO GROSSO /
Welica Cristina Duarte de Oliveira. - Cáceres, 2026.
166f.: il.

Universidade do Estado de Mato Grosso "Carlos Alberto Reyes
Maldonado", Linguística/CAC-PPGL - Cáceres - Doutorado
Acadêmico, Universidade Do Estado De Mato Grosso "Carlos Alberto
Reyes Maldonado".

Orientador: Barbara Cristina Gallardo.

1. ensino de língua inglesa. 2. affordances. 3. lugar. 4.
place-based learning. 5. integração tecnológica. I. Gallardo,
Barbara Cristina. II. Título.

UNEMAT / MTSCB

CDU 811.11124

WÉLICA CRISTINA DUARTE DE OLIVEIRA

**ENTRE PRÁTICAS *ONLINE* E *OFFLINE*: ESPAÇOS, LUGARES E *AFFORDANCES*
NA SALA DE AULA NO ENSINO DE INGLÊS EM MATO GROSSO**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Bárbara Cristina Gallardo
(Orientadora/PPGL-UNEMAT)

Prof. Dr. Alexandre Melo de Sousa
Avaliador Interno – PPGL/UNEMAT

Profa. Dra. Olandina Della Justina
Avaliadora Interna– PPGLetras/ UNEMAT

Profa. Dra. Denise Hibarino
Avaliadora Externa – DELEM/UFPR

Profa. Dra. Souzaana Mizan
Avaliadora Externa – EFLCH/UNIFESP

APROVADA EM: 11/12/2025

AGRADECIMENTOS

À minha família, pelo amor e apoio incondicional. Jamais conseguirei retribuir tudo que recebi.

À minha orientadora, Dra. Bárbara Gallardo, pela presença constante, incentivo e preciosa parceria. Por ser referência de humanidade e de compromisso ético em tudo que faz. Obrigada por guiar cada etapa desta pesquisa com zelo e afeto, e por ser inspiração em toda minha formação acadêmica e também pessoal. É uma honra para mim poder preservar este elo por tantos anos.

À banca examinadora, formada pelos professores Dr. Alexandre Melo de Sousa, Dra. Denise Hibarino, Dra. Olandina Della Justina e Dra. Souzaana Mizan, por aceitarem participar deste processo e contribuírem de maneira tão significativa. Sou grata pela leitura atenta e pelas valiosas contribuições.

À Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT, que me acolheu desde a graduação. Sou grata pelas oportunidades de florescimento e tenho orgulho de fazer parte desta história.

Ao Programa de Pós-Graduação em Linguística - PPGL, seu corpo técnico-administrativo e aos distintos e estimados professores que contribuíram ricamente na minha formação e na elaboração deste trabalho. Deixo meu agradecimento por cada disciplina, seminário, grupo de estudo, discussões e contribuições que tornaram o meu percurso acadêmico mais intenso e cheio de significado.

Aos meus colegas de cada disciplina cursada e do LINTECLA. Agradeço pelas conversas que ampliaram horizontes, pelos compartilhamentos e pela companhia que fizeram desta travessia um espaço de aprendizagem coletivo.

À Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, pela licença concedida para realizar este trabalho de pesquisa.

À CAPES e à FAPEMAT, pelo incentivo à pesquisa, proporcionando experiências que não apenas enriqueceram meu percurso acadêmico, mas impactaram e transformaram profundamente minha vida.

Ao departamento de *Second Language Studies* da University of Hawai'i at Mānoa, e a comunidade acadêmica em Oahu, pelo terno acolhimento durante o programa de doutorado sanduíche (2022-2023). À Dra. Betsy Gilliland pela recepção e por estender a mim tanto cuidado e generosidade durante toda minha estadia em Honolulu. Sou grata pelos vínculos formados e pela ampliação das redes e conexões que enriqueceram imensamente minha trajetória durante o período de pesquisa no exterior e abriram novos caminhos e possibilidades. *Mahalo!*

E, sobretudo, a DEUS. Do Rio Sepotuba às ilhas da Polinésia, provei da sua doce bondade. Sou grata pela vida abundante, pela Graça em meio aos temores, e pelos milagres no caminho.

RESUMO

Em contextos de ensino de língua inglesa, sobretudo na rede pública de ensino brasileiro, a construção de práticas pedagógicas significativas representa um desafio constante. No estado de Mato Grosso, essa realidade é atravessada por uma série de fatores que dificultam o pleno aproveitamento das *affordances* (Gibson, 1986; Van Lier, 2004; Aronin, 2004; Scarantino, 2003) que emergem neste processo, tais como a desmotivação dos alunos, limitações estruturais e de espaço/tempo, desafios no acesso e uso crítico de materiais pedagógicos contextualizados, e a lacuna entre as dimensões pedagógica, crítica e tecnológica no ensino e na formação de professores. Este estudo que incorpora elementos autoetnográficos, de cunho interpretativo e propositivo buscou analisar quais foram as percepções, discursos e sentimentos que emergiram na comunidade escolar - a partir das vozes de professores e alunos - no espaço intrapandêmico na rede pública em Mato Grosso, e refletir como essas experiências e percepções se relacionam com o lugar, o espaço e as *affordances* no ensino e aprendizagem significativos de LI. Embora as tecnologias e mídias digitais ofereçam múltiplos recursos dinâmicos que favorecem o desenvolvimento de letramentos do século 21, sua integração significativa demonstra-se ainda limitada. Diante disso, propõe-se a adoção de movimentos reflexivos e avaliativos, capazes de orientar a integração proposital da tecnologia no ensino de inglês, de forma contextualizada e articulada ao espaço (Lefebvre, 1991; Soja, 1989; 1996; Tuan, 1977; Massey, 2005) e prática situada dos estudantes. Para isso, como resultado, foi concebido o *Filtro Avaliativo Reflexivo* (FAR), como um instrumento que visa propiciar essas reflexões entre os professores em suas experiências locais de ensino. Sob uma perspectiva rizomática (Deleuze; Guattari, 1995) da própria construção de conhecimento e das redes de ensino, e com base nas contribuições no campo do *Place-Based Learning* (Sobel, 2004; Gruenewald; Smith, 2008), da Linguística Aplicada Crítica (Pennycook, 2010; 2017) e movimentos teóricos de espaço e linguagem no pós-humanismo (Lenters; Mcdermott, 2019; Comber, 2016), este estudo propõe reflexões que promovam experiências na aula de inglês que ofereçam oportunidades formativas conectadas aos vínculos identitários dos alunos e que fortaleçam sua agência em diferentes espaços de atuação, tanto *online* quanto em experiências corporificadas na comunidade.

Palavras-Chave: Ensino de língua inglesa; *affordances*; lugar; *Place-based learning*; integração tecnológica.

ABSTRACT

In English language teaching contexts, especially in public schools, developing meaningful pedagogical practices represents a constant challenge. In Mato Grosso, Brazil, this reality is permeated with a series of factors that affect and hinder the full exploration of affordances (Gibson, 1986; Van Lier, 2004; Aronin, 2004; Scarantino, 2003) that emerge in the teaching and learning process, such as student demotivation, structural and space/time limitations, challenges in accessing and critically using contextualized pedagogical materials, in addition to the gap between the pedagogical, critical, and technological dimensions of teaching and teacher training. This applied, auto-ethnographic, interpretative, and propositional study sought to analyze the perceptions, discourses, and feelings that emerged within the school community - primarily from the voices of teachers and students - during the pandemic in the public school system in Mato Grosso. It also sought to reflect on how these experiences and perceptions relate to place, space, and affordances in meaningful EL teaching and learning. Although digital technologies and media offer multiple dynamic resources that foster the development of 21st-century literacies, their meaningful integration appears to remain limited. In light of this, the adoption of reflective and evaluative movements, capable of guiding the purposeful integration of technology in English teaching in a contextualized way articulated with the space (Lefebvre, 1991; Soja, 1989; 1996; Tuan, 1977; Massey, 2005) of students is proposed in the present study. To that end, the Reflective Assessment Filter (RAF - TAR, in Brazilian Portuguese) was developed as a tool to encourage reflection among teachers in their local teaching experiences, as a result. From a rhizomatic perspective (Deleuze; Guattari, 1995) of the construction of knowledge itself and of educational networks, and based on contributions in the field of Place-based learning (Sobel, 2004; Gruenewald; Smith, 2008), Critical Applied Linguistics (Pennycook, 2010; 2017) and theoretical movements of space and language in post-humanism (Lenters; Mcdermott, 2019; Comber, 2016), this proposes reflections that might promote English classes experiences that offer a formative opportunity connected to students' identity bonds and strengthen their agency in different spaces of action, both online and in embodied experiences in the community.

Keywords: English language teaching; affordances; place; Place-based learning; technology integration.

LISTA DE IMAGENS

Imagens 1 e 2 - Recebimento e correção de material apostilado presencialmente em uma das escolas que atuei no ERE - Ensino Remoto Emergencial.	18
Imagem 3 - Participação na Conferência “O PIBID na Formação do Professor de Educação Básica” no Seminário do PIBID na 5ª Jornada Científica da UNEMAT - UNEMAT - 2013, Cáceres-MT	26
Imagem 4 - Meme compartilhado em grupo de professores em março de 2020, recuperado no WhatsApp.	28
Imagem 5 - Divulgação da Plataforma EF, do Programa Mais Inglês em Mato Grosso	43
Imagem 6 - Percentual de acesso na Plataforma EF - Mais Inglês	43
Imagem 7 - Divulgação de ranking de acesso dos alunos à Plataforma EF	44
Imagem 8 - <i>E-learning affordances</i>	67
Imagens 9 e 10 - Cachoeira Salto das Nuvens, formada pelo Rio Sepotuba - Localizada a 25km do centro da cidade de Tangará da Serra. Acessada pela rodovia MT-358	68
Imagens 11 e 12 - Aldeia Formoso - Cerca de 85 km do centro de Tangará da Serra, integrante da Terra Indígena Rio Formoso.	68
Imagem 13 - Universidade do Estado do Mato Grosso - UNEMAT - Campus de Tangará da Serra	69
Imagem 14 - Mapa da região - Estado de Mato Grosso	69
Imagens 15 e 16 - Post público em rede social de professora sobre a carga de trabalho no ERE na rede estadual de Mato Grosso	71
Imagem 17 - Portal Aprendizagem Conectada	72
Imagem 18 - Meme ironizando a infrequência dos alunos durante as aulas no ERE	73
Imagem 19 - Nuvem de palavras representando os sentimentos dos professores em relação ao ERE	80
Imagem 20 - <i>TPACK Model</i>	128
Imagem 21 - <i>PIC-RAT Matrix</i>	128
Imagem 22 - <i>SAMR Model</i>	129
Imagem 23 - <i>TIP Model</i>	129
Imagem 24 - <i>TIM Matrix Model</i>	130

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Panorama geral sobre informações nos relatórios de ensino de LI (<i>British Council</i> , 2015, 2019)	32
Quadro 2 - Três categorias do espaço (Soja, 1996)	38
Quadro 3 - Categorias de <i>affordances</i> materiais (Aronin, 2018)	64
Quadro 4 - Sentimentos e sensações emergentes em meio ao ERE entre os professores de LI - Mato Grosso, 2021	80
Quadro 5 - Categorização geral das áreas levantadas nas respostas dos professores - Mato Grosso, 2024	100
Quadro 6 - Vozes dos professores	101
Quadro 7 - Vozes dos professores	105
Quadro 8 - Vozes dos professores	106
Quadro 9 - Vozes dos professores	106
Quadro 10 - Vozes dos professores	107
Quadro 11 - Vozes dos professores	107
Quadro 12 - Comparativo entre dificuldades enfrentadas e propostas pelos professores	108
Quadro 13 - Vozes dos alunos	110
Quadro 14 - Vozes dos alunos	111
Quadro 15 - Relação entre percepções e falas dos professores e alunos e as categorias de <i>affordances</i> (Aronin, 2018)	112
Quadro 16 - Modelos de Avaliação Tecnológica	125
Quadro 17 - Modelos tecno-educacionais e <i>affordances</i> locais	129

LISTA DE GRÁFICOS E TABELAS

Gráfico 1 - Qual plataforma você mais utilizou para realizar as aulas remotas?	73
Gráfico 2 - Os cursos de formação que você participou foram produtivos e satisfatórios para as suas aulas online de Língua Inglesa?	75
Gráfico 3 - Como você avalia a relevância da formação oferecida aos professores para o ensino remoto?	75
Gráfico 4 - Quais foram as dificuldades para você, professor, nas aulas remotas?	76
Gráfico 5 - Você participou de algum grupo colaborativo (<i>Whatsapp, Facebook, Telegram, Instagram</i>) para trocar informações sobre apostilas em 2020?	77
Gráfico 6 - Qual a porcentagem de alunos que você conseguiu atender online em 2020? (do total de alunos que você tinha - seja pelo <i>Whatsapp</i> ou outra plataforma)?	78
Gráfico 7 - De maneira geral, como você avalia a participação dos alunos no ensino remoto em 2020?	78
Gráfico 8 - Na sua percepção, a quantidade de trabalho aumentou com as aulas remotas comparando com as aulas presenciais?	79
Gráfico 9 - Você tem observado algum impacto no nível de aprendizagem dos alunos com a utilização da plataforma Mais Inglês?	103
Gráfico 10 - Quais áreas você acredita que foram positivamente impactadas no ensino de LI nos últimos 2 anos, em relação aos ALUNOS? (Marque quantas alternativas achar necessário).	103
Gráfico 11 - Alunos: Durante o Ensino Médio, quais fatores você acredita que mais influenciaram seu processo de aprendizagem? (Marque quantas for preciso).	109
Tabela 1 - Frequência de menções das plataformas utilizadas pelos professores ouvidos - Mato Grosso, 2024	99

SUMÁRIO

LISTA DE IMAGENS	8
LISTA DE QUADROS	10
LISTA DE GRÁFICOS E TABELAS	11
SUMÁRIO	12
1 INTRODUÇÃO	14
2 TECENDO REDES: LÍNGUA, ENSINO E LINGUÍSTICA APLICADA CRÍTICA	24
2.1 Reflexões sobre o ensino de LI no contexto brasileiro e mato-grossense e formação docente sob a perspectiva da Linguística Aplicada	24
2.2 Dados e desafios sobre ensino de LI no Brasil na Educação pública gratuita	33
3 MAPEANDO TERRITÓRIOS E CONFLUÊNCIAS: LUGAR, ESPAÇO, TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO EM LÍNGUA INGLESA NA ESPACIALIDADE MATO GROSSO	39
3.1 Espaço, Lugar e epistemologias de ser e agir no mundo hiperconectado	39
3.2 Comunidade e <i>Affordances</i> : Raízes e redes entre afeto e lugar	43
3.3 <i>Place Based Learning</i> e ensino digitalmente integrado de língua inglesa na espacialidade local	48
4 HORIZONTES TEÓRICOS NO CAMPO DA PERCEPÇÃO E AÇÃO NA LINGUÍSTICA APLICADA: EXPLORANDO CONEXÕES	55
4.1 Teoria da Percepção gibsoniana e a Abordagem Ecológica: panorama, reconciliações e adaptações	55
4.2 Teoria das <i>Affordances</i> na Linguística Aplicada	58
4.3 Dados sobre ensino intra pandêmico, tecnologia e a multiplicidade do trabalho docente na espacialidade local	68
5 ESPAÇO(S), ECOS, RESSONÂNCIAS: EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA EM LÍNGUA INGLESA NO MATO GROSSO: AS VOZES DOS PROFESSORES E DOS ALUNOS	87
5.1 Pós-pandemia, espaços e práticas de aprendizagem	87
5.2 Sala de aula local entre ecos e experiências docentes e de alunos: percepções e ressonâncias	100
6 POSSIBILIDADES E CAMINHOS METODOLÓGICOS: <i>PLACE-BASED</i>	

LEARNING E INTEGRAÇÃO TECNOLÓGICA REFLEXIVA NA ESCOLA	124
6.1 <i>Affordances</i> , tecnologia e propósito: modelos de avaliação de tecnologia e aplicabilidade para além da ferramenta	124
6.2 Tanto ser quanto estar: refletindo e explorando <i>affordances</i> do lugar e da tecnologia em práticas situadas na comunidade e além	133
7 CONCLUSÃO	138
REFERÊNCIAS	142
APÊNDICE A - Roteiro do questionário aos professores em ERE	157
APÊNDICE B - Roteiro do questionário aos professores de Inglês do Ensino Médio na rede estadual em Mato Grosso nos últimos 4 anos	160
APÊNDICE C - Roteiro de entrevista com profissional docente lotado em DRE	163
APÊNDICE D - Roteiro do questionário a alunos e ex-alunos do Ensino Médio da rede estadual em Mato Grosso nos últimos 4 anos	164

1 INTRODUÇÃO

“...incluir aspectos da cultura local pode ajudar a conectar melhor os alunos ao conteúdo, tornando o aprendizado mais significativo. Quando os estudantes se identificam com exemplos ligados à sua realidade, a assimilação da língua inglesa tende a ser mais natural e envolvente, e, é claro, valoriza a diversidade cultural e regional de Mato Grosso”. (Professor)

O ensino de línguas, especialmente da Língua Inglesa (LI) como língua adicional no Brasil, apresenta um percurso curioso dentro da educação formal. Entre movimentos pendulares - ora valorizando o espaço e o lugar da LI, ora a marginalizando no currículo (Leffa, 2016) - consolidou-se um cenário de instabilidades e incertezas, afetando tanto professores quanto alunos, bem como suas percepções e relações com a língua no contexto e na dinâmica escolar.

Sendo o Brasil um país de dimensões continentais, com grande disparidade e desigualdade socioeconômica, não é surpresa o fato de que o panorama do ensino de línguas adicionais, seus processos e seus resultados têm refletido essa assimetria. As múltiplas realidades possíveis e a dificuldade de manter políticas públicas educacionais eficazes, capazes de garantir um ensino de qualidade para todos os brasileiros, evidenciam essa complexidade, que varia de escola a escola e de região a região.

Dentre as leis brasileiras que regem a educação no país, estão a Constituição, a LDB - Lei de Diretrizes e Bases (1996), as Diretrizes Curriculares - DCN e as Orientações e parâmetros curriculares (1997). Juntando-se a essas diretrizes está a mais jovem BNCC - Base Nacional Comum Curricular (2017) - documento normativo que dita a referência obrigatória para os currículos das redes pública e privada para propostas pedagógicas nos três níveis de educação básica: infantil, fundamental e médio.

A concepção de língua na BNCC, apresentada entre as páginas 241 e 246, que tratam da LI especificamente, permite que essa seja compreendida em, pelo menos, duas dimensões, não apenas como uma ferramenta de comunicação, mas também como uma ferramenta de “agenciamento crítico” (Brasil, 2017, p. 241). No documento, a concepção de língua para o componente LI difere do modelo tradicional de “língua estrangeira”, pois entende o inglês como língua franca - isto é, um recurso de comunicação global, híbrido e plural, não restrito a um território ou a falantes nativos, e permeado por usos variados, multiculturais e contextuais.

Ao assumir essa perspectiva crítica que “prioriza o foco da função social e política do inglês” (BNCC, 2017, p. 241) na qual aprender inglês é desenvolver competências para agir no mundo globalizado, compreender culturas diversas e participar de práticas sociais e digitais, e não apenas reproduzir normas fixas de gramática, níveis de proficiência, ou pronúncia, o processo educativo se apoia amplamente na capacidade agentiva do professor ante ao repertório linguístico-discursivo relevante dentro de cada realidade escolar nas diferentes regiões brasileiras e seus contextos.

Essa posição historicamente se desdobra num grande diferencial no que se entende de (e as expectativas quanto ao) ensino de LI na escola pública e o ensino em cursos privados de centros de idiomas, por exemplo. Possivelmente devido a múltiplos fatores extra pedagógicos e a inconstância da valorização de ambas as dimensões pela gestão pública por meio de políticas de ensino de línguas a nível estadual bem definidas, observamos um desequilíbrio do direcionamento do foco da dimensão crítica e cidadã em detrimento da dimensão comunicativa e fluência no decorrer dos anos. E, mais tarde, tentativas de recuperação da dimensão depreciada, com a promoção de experiências didáticas plataformizadas e estruturadas, em busca de mais proficiência. Essa dissonância se reflete na experiência dos alunos, que, por vezes, não veem nas aulas de LI uma conexão genuína com suas vidas reais, de maneira que se sintam motivados e capazes de desenvolver competências comunicativas e, de fato, falar uma língua adicional.

Como descreve Leffa (2016), em sua coletânea de estudos sobre ensino e aprendizagem de Língua estrangeira a partir de pesquisas de campo, o que se percebe é que para muitos alunos, a LI é apenas uma disciplina do currículo sem uso fora da sala de aula. Embora alguns adolescentes desenvolvam um percurso não-oficial aprendendo idiomas com jogos digitais, mídias sociais, e etc., para muitos, a LI tal como vivenciam no espaço escolar ainda não está conectada às práticas da vida real por pessoas e situações autênticas, ainda sendo algo distante.

O autor vislumbra, entretanto, um futuro de convergência, no qual, “tudo e todos se relacionam” numa teia de interdependência, de teorias, métodos e tecnologia; bem como da união “da pesquisa com o ensino, da inteligência com a emoção, do local com o global e do real com o virtual” (Leffa, 2016, p. 13). Compartilho desse vislumbre aqui, ao, sob uma perspectiva rizomática (Deleuze; Guattari, 1995) entre capítulos pensar o *ecossistema* escolar local e ponderar como as redes humanas e sociotécnicas (Latour, 2012) em suas

possibilidades percebem, atuam e geram novos agenciamentos, práticas linguísticas e sociais que incluem espaços, tecnologias digitais, metodologias e afetos, conectados com experiências situadas e significativas¹.

Nesse sentido, tive como objetivo principal identificar quais foram as percepções, discursos e sentimentos que emergiram na comunidade escolar - principalmente, a partir das vozes de professores e alunos - no espaço intrapandêmico na rede pública em Mato Grosso, e pensar como essas experiências e percepções se relacionam com o lugar, espaço e *affordances* no ensino e aprendizagem significativos de LI.

Consciente do ensino da língua não apenas como o simples uso de uma habilidade individual, mas também como um “instrumento coletivo de mudança, visando o bem comum e a cidadania” (Leffa, 2016, p. 41), sendo a língua um instrumento de poder, manipulação e colonização, assim como também de movimentos de reconstrução e solidariedade na nossa relação com o outro (Leffa, 2016; Pennycook, 2010, 2017; Cox; Assis-Peterson, 2006), busquei, como objetivos secundários i. Analisar e problematizar como o lugar, o espaço e elementos da cultura local podem propiciar práticas significativas de ensino de LI, e como desdobramento, ii. Propor uma *framework* para práticas situadas de LI de maneira reflexiva e com uso de *place-based learning* e a tecnologia com propósito.

Quanto à metodologia, esta pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa, com movimentos autoetnográficos, de cunho interpretativo e propositivo. A perspectiva autoetnográfica emerge como possibilidade metodológica (Ono, 2018) em resposta às limitações do paradigma positivista, cartesiano no início dos anos 2000, mas sendo gestada desde muito antes, no final da década de 70 no campo dos estudos pós-coloniais (Hayano, 1979).

O viés autoetnográfico deste estudo se justifica, em primeiro lugar, pelo entrelaçamento entre minhas experiências e as vozes de outros professores e ex-alunos com quem compartilhei práticas e espaços no período interpandêmico e após. Atuei nos mesmos espaços escolares em que alguns desses sujeitos estiveram inseridos, enfrentando desafios semelhantes relacionados ao ensino de LI em ambientes híbridos, digitais e presenciais. Nesse

¹ A pesquisa foi apreciada e aprovada pelo comitê de ética CEP - UNEMAT sob o parecer de Nº 6.762.667.

sentido, a abordagem autoetnográfica reforça a natureza relacional do processo, pois valoriza tais intersecções sem pretensão de universalidade (Ono, 2018).

Ademais, minha trajetória profissional, ao possibilitar vivências em diferentes espaços educacionais, amplia minha visão e compreensão sobre as práticas docentes analisadas. Essa perspectiva evidencia a relevância dos vínculos afetivos que os sujeitos estabelecem com os lugares que ocupam (Tuan, 2013) e como tais relações influenciam a constituição de sua experiência. Assim, a análise das vozes se inscreve em um movimento rizomático (Deleuze; Guattari, 1995), que conecta dimensões locais e globais sem hierarquizá-las ou eclipsar as vozes dos docentes cujos relatos emergem neste estudo.

Como professora e pesquisadora no interior de Mato Grosso, compreendo que meu lócus de enunciação (Nascimento, 2021; Mignolo, 2000) não é neutro, mas atravessado por minha experiência docente na rede pública, pelas condições de infraestrutura das escolas em que atuo e pelo contexto sociocultural no qual estou inserida. Esse lugar influencia diretamente a forma como percebo e problematizo o ensino de LI, especialmente diante das desigualdades no acesso às tecnologias, e à formações continuadas de qualidade. Falar a partir desse lócus significa reconhecer que minha análise emerge de um espaço de fronteira, onde dialogo com experiências e teorias globais, mas a partir das urgências locais que marcam tanto minhas práticas quanto as práticas de outros colegas docentes da região.

Minha experiência como professora de LI e pesquisadora da prática docente em Mato Grosso, aliada à vivência neste estado natal e em contextos diversos - desde instituições privadas de ensino de idiomas até a rede pública, abrangendo os níveis fundamental, médio e superior, tanto na posição de aluna quanto de professora - me motivou a refletir sobre a relevância e a viabilidade de uma abordagem que favoreça a reflexão crítica e a promoção de práticas pedagógicas significativas para nossas comunidades na era da transformação digital.

O estado de Mato Grosso está localizado na região centro-oeste do Brasil, e com uma extensão territorial de mais de 903 mil km, é o terceiro maior estado do Brasil, atrás apenas do Amazonas e do Pará. É um estado rico em biodiversidade e cultura, e lidera a produção de soja, milho, algodão e carne bovina no mundo da agricultura, pecuária e indústria de alimentos e insumos. Essa prosperidade no setor do agronegócio, entretanto, não é propriamente refletida na qualidade de vida de suas cidades, e a qualidade do ensino na educação básica ainda é um grande desafio.

Durante a fase embrionária do tema da pesquisa, entre construções e desconstruções de rotas, fui contemplada com uma bolsa de doutorado sanduíche no exterior - PDSE/CAPES, o que me possibilitou participar de uma vivência corporificada em espaços outros nos quais a pandemia também trouxe seus impactos. A experiência no *Second Language Studies Department* da University of Hawaii at Manoa, em Honolulu, de 2022 a 2023 revelou-se não apenas instigante, mas também essencial para a compreensão dos processos de ensino e formação de professores de línguas em contextos internacionais, permitindo-nos analisar diferentes cenários e suas potencialidades.

Posteriormente, com a aprovação da pesquisa no Edital FAPEMAT² de Doutorado com Produto Tecnológico no final de 2023, surgiu um novo estímulo para incorporar uma dimensão propositiva à investigação, materializada na elaboração de uma ferramenta *online*. Essa iniciativa buscou colaborar com a prática pedagógica dos professores da rede pública, visando delinear alternativas e estratégias para favorecer um ensino reflexivo de língua estrangeira, bem como o uso crítico e intencional de tecnologias nas realidades locais, apontando para possíveis desdobramentos e ações futuras que incluem a produção de materiais e recursos didáticos tendo em mente o espaço local, *Place-based learning*, ferramentas digitais e modelos de avaliação de integração tecnológica como a TIM Matrix, por exemplo.

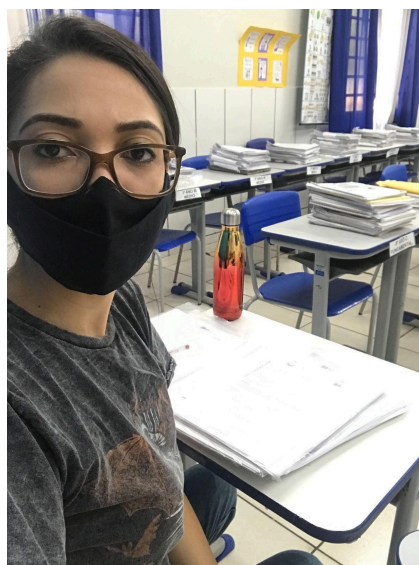
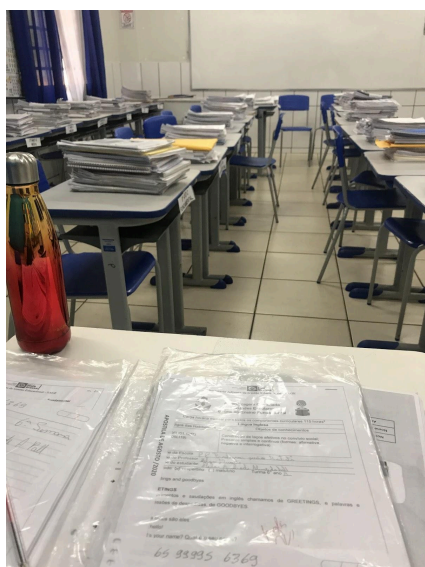
Nos últimos cinco anos, diferentes processos e políticas voltadas ao ensino de LI na rede estadual passaram a compor a paisagem educacional, promovendo transformações significativas tanto no contexto escolar geral quanto no espaço da sala de aula. Nesse sentido, este esforço acadêmico buscou analisar a realidade local a partir do material empírico obtido por meio de questionários (vide apêndice A, B, C e D) de respostas abertas e fechadas aplicados a professores - atuantes na docência e na supervisão (DRE³) - e a alunos e ex-alunos do Ensino Médio (EM) da rede estadual. Tal análise procura enfrentar questões emergentes e centrais para a sociedade contemporânea, marcada pelo imediatismo, pela lógica da transparência (Han, 2017) e o enfraquecimento dos laços comunitários e das conexões que produzem ancoragem e encontros autênticos na existência fluida de deslocamentos, de aceleração e de performance na lógica do trabalho.

² Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato Grosso.

³ Diretoria Regional de Educação (DRE) da Seduc-MT.

Durante a pandemia, integrei grupos voltados ao compartilhamento de informações e materiais didáticos entre professores de LI da rede estadual em Mato Grosso. Esses espaços de interação, marcados pela socialização de sentimentos, incertezas e angústias, evidenciaram não apenas os desafios pedagógicos impostos pelo ensino remoto, mas também dimensões subjetivas e afetivas do fazer docente, frequentemente invisibilizadas aos olhos da sociedade.

Imagens 1 e 2 - Recebimento e correção de material apostilado presencialmente em uma das escolas que atuei no ERE - Ensino Remoto Emergencial.



Fonte: Arquivo pessoal

A partir dessas vivências, emergiu a motivação de promover reflexões e estudos que ilustrasse a complexidade e a multiplicidade do trabalho docente em tempos de crise, compreendendo-o como um processo permeado por negociações constantes, adaptações criativas e múltiplas camadas de atuação. Assim iniciou-se um processo de geração de material empírico, advindo de questionários de respostas abertas e fechadas, entrevista estruturada e observações advindas da minha experiência nos contextos pedagógicos vividos e compartilhados com os colegas docentes e, mais tarde, incluindo a experiência de alguns ex-alunos que cursaram o EM nos últimos quatro anos, incluindo apenas sujeitos maiores de 18 anos, que vivenciaram o ensino remoto como alunos.

A construção deste material empírico foi realizada em duas fases principais:

Fase 1 - ocorreu durante a pandemia em 2021, por meio de questionário de respostas abertas e fechadas no *Google Forms* aplicado a 10 professores de LI em atividade no ensino público, na rede estadual em Mato Grosso, durante o ensino remoto emergencial (ERE). Esses

professores atenderam ao convite compartilhado em grupo de professores de Inglês no *Whatsapp* para responderem a 20 questões sobre a atuação docente durante a pandemia entre 2020-2021 (apêndice A).

Fase 2 - realizada entre 2023-2024, ouviu - por meio de perguntas descritivas, comportamentais e preferenciais - outros 20 professores (atuantes na disciplina de LI na rede estadual em Mato Grosso, em 13 cidades diferentes), 8 ex-alunos que haviam recentemente finalizado o EM, tendo passado pelo ERE na rede estadual; e um professor servidor em uma das DREs (Diretoria Regional de Educação - Seduc) no estado (apêndice B, C e D).

Para a análise das falas contida nesse material levantado, os 10 professores ouvidos na primeira fase foram aqui denominados como PF1, seguido pelo número por ordem de resposta ao questionário. Por exemplo: PF1-01, sendo professor, da fase 1, nº 01, PF1-02, PF1-03 e assim sucessivamente. E os professores ouvidos na segunda fase foram denominados PF2, também seguido pelo número de ordem de resposta ao questionário, sendo PF2-01, PF2-02 e assim sucessivamente. Os alunos foram denominados A1, A2, A3 e assim por diante, identificando sua categoria de aluno e o numeral referente à ordem de resposta.

Por meio desse levantamento busquei compreender como os sujeitos envolvidos nesse espaço experimentaram a fluidez dos meios físico e digital durante e após a pandemia, considerando as disponibilidades dos sistemas e ações participantes desse cenário - a sala de aula contemporânea, as disponibilidades digitais, formação continuada, motivação discente, elementos da cultura local, plataformização, entre outros elementos envolvidos na escola e para além dela. A inquietação sobre como e por que potencializar a emergência e percepção de *affordances* no ensino de LI na escola real do século 21 e além, manifestou-se como fruto dessas reflexões e práticas.

O trabalho do profissional docente é desafiador em diversas frentes e as atividades extraclasse de planejamento metodológico exige tempo, reflexão, criatividade e inovação. A faceta criativa desse processo pode ser uma das mais estimulantes, no entanto, com tantas outras ações e responsabilidades envolvidas no universo escolar, torna-se árduo e complexo direcionar a atenção a essa dimensão diante da diversidade que cada sala de aula apresenta e cada aluno revela, com suas particularidades, níveis de atenção, motivação e proficiência.

A aprendizagem na contemporaneidade em meio a ferramentas digitais depende muito de como os professores veem a tecnologia (Warschauer, 2006) e se relacionam com ela no

ensino. Por exemplo, se ela é apenas um meio, ou máquina na qual podemos ver notícias, jogar e acessar plataformas, ou se ela possibilita, de fato, uma mudança na forma como nos relacionamos com as coisas, objetos, com as pessoas e com o mundo cada vez mais conectado.

Embora as percepções dos professores não determinem 100% do caminho dos alunos para este novo ethos (Lankshear; Knobel, 2007) que as *affordances* do digital estão guiando o século 21, elas podem ser uma potencial influência na maneira como os estudantes fazem sentido dessa experiência na escola e fora dela. A forma como essas percepções e vivências se articulam com o trabalho docente - abrangendo o planejamento, as metodologias, a avaliação e as políticas de ensino - constitui foco de interesse desta pesquisa.

Para olharmos para esses processos, contamos com a associação de movimentos teóricos em diálogo, como a Teoria das *Affordances*, proposta por Gibson (1904-1979), noções de Espaço e lugar, a partir de colaborações de Lefebvre (1991), Tuan (1977), Milton Santos (1996), Doreen Massey (2005), Leander (2004), entre outros.

Também utilizamos a noção de rizoma e agenciamentos, proposta por Deleuze & Guattari (1995), usada como base também à diversas leituras e perspectivas relevantes para pensar fenômenos sociais na complexidade presente, como por exemplo, a Teoria do agenciamento (*Assemblage theory*) organizada por DeLanda (2006) e a teoria Ator-rede (*Actor Network theory*), proposta por Latour (2012), que nos possibilita uma reinterpretação das cadeias sociotécnicas integradas às nossas práticas, ou seja, como nossas ações, objetos e elementos materiais e imateriais moldam e redefinem nossos campos de ação e permitem que construamos nossas práticas sociais de determinada maneira.

Sugiro neste rizoma, que o ensino de LI no centro-oeste brasileiro, mais especificamente nas cidades do estado de Mato Grosso, carece de uma abordagem que integre as *affordances* da tecnologia, espaço e uma conexão direta com o lugar, e consequentemente com noções de identidade e pertencimento para a promoção de um florescimento da motivação dos alunos ao reconhecer o lugar da linguagem e da(s) língua(s) em suas vidas - enquanto prática social - e a realidade em que estão e as que desejam estar.

Ao ponderar essa correlação entre espaço, lugar e *affordances*, como inicialmente proposta na abordagem ecológica de J.J. Gibson no desenvolvimento da sua teoria da

percepção, visio a alavancagem do uso reflexivo e situado da tecnologia e outros elementos materiais e imateriais (Aronin, 2014) para o ensino de LI na região, e enfatizar reflexões que promovam experiências de aprendizagem envolventes, autênticas e contextualmente relevantes que impactem significativamente o envolvimento e engajamento dos alunos.

Enquanto proposta de um *framework* para as práticas situadas, a Aprendizagem baseada no lugar, Pedagogia do Lugar ou *Place-based Learning* (PBL ou PBE - *Place-Based Education*) tem ganhado atenção pela sua ênfase na ligação da aprendizagem aos contextos e ambientes locais. Pesquisas nessa perspectiva (Webber et al., 2021; Hirst & Burnett, 2019; Honeyford & Trussler, 2020), de uma concepção crítica, principalmente atrelado aos estudos do pós-humanismo crítico, têm sugerido que a incorporação de paisagens, cultura e comunidades locais na educação promove um envolvimento e compreensão mais profundos dos alunos pois, enquanto algumas epistemologias desconsideram o que é local e contingente no humano, essa perspectiva enfatiza novas formas de estabelecimento da diferença e um forte senso de responsabilidade comunitária (Ribas, 2019).

No domínio dos estudos da LA, pesquisas e discussões em diversas partes do mundo têm há anos demonstrado o valor da aprendizagem contextualizada de línguas, nas quais os alunos são expostos a situações da vida real e ao uso da língua no seu ambiente imediato (Smith, 2002; Sobel, 2004). Da mesma maneira, proponho que esta pesquisa pode contribuir e transcender as limitações da simples adoção de plataformas digitais de maneira acrítica (Cope; Kalantzis, 2017) e uniforme na paisagem escolar e do mero uso a esmo de aparelhos tecnológicos e ferramentas como *smartphones*, *notebooks*, *tablets* e *chromebooks* de maneira desconectada dos agenciamentos locais.

Sugiro aqui, a partir das reflexões resultantes desse exercício crítico, que o PBL/*Place-Based Learning* - para além do ambiente biofísico, incluindo também os espaços socioculturais, psicológicos, políticos e econômicos, para a integração de um senso de lugar com questões do mundo real (Ardoin, 2006) - torna o processo de ensino mais dirigido, situado, diferente de uma abordagem padronizada que seria aplicável indiscriminadamente em qualquer contexto ou para todos os alunos. Essa orientação dialoga com a perspectiva pós-método (Kumaravadivelu, 1994, 2006), ao valorizar a autonomia docente e o desenvolvimento de práticas contextualizadas, em sintonia com as realidades locais.

Sinalizo que os resultados desses esforços hão de culminar em colaborações frutíferas partindo da pesquisa para o campo de ação nos domínios da secretaria de educação em Mato Grosso e de outros espaços nas redes relacionadas, de forma que auxilie pesquisadores e professores que desejam alternativas e caminhos para estarem atentos às *affordances*, ou seja, às informações e propriedades disponíveis para ação oriundas de suas espacialidades e redes, que estimulam a motivação e o florescimento do trabalho docente e da aprendizagem de LI enquanto língua global e multicultural (Leffa, 2016) de maneira crítica e significativa na esfera pública.

Este trabalho está organizado em 6 capítulos, contando com esta introdução (1) e a conclusão. Os seguintes capítulos estão destinados à discutir (2) Língua, Linguagem e Linguística Aplicada Crítica; (3) Espaço e Lugar: *Place-Based Learning*; (4) Tecnologias, Multiletramentos, *affordances* e relações rizomáticas; (5) Educação linguística em LI no Mato Grosso: vozes dos professores e alunos; (6) uma proposição, e a Conclusão, seguida dos apêndices. Essa estrutura básica pretende organizar a discussão de forma didática; no entanto, em virtude da natureza rizomática do objeto de estudo, os capítulos apresentam pontos de intersecção e retomadas conceituais ao longo do texto, de modo que determinadas temáticas dialogam entre si e se desdobram em diferentes seções, compondo uma tessitura reflexiva e não necessariamente linear.

2 TECENDO REDES: LÍNGUA, ENSINO E LINGUÍSTICA APLICADA CRÍTICA

“Acredito que o professor precisa trabalhar de acordo com a BNCC e ter autonomia de preparar as suas aulas fazendo o uso de várias referências bibliográficas no que tange a LI e não ficar seguindo apenas apostila que são enviadas e impostas para trabalhar com os alunos.” (Professor)

2.1 Reflexões sobre o ensino de LI no contexto brasileiro e mato-grossense e formação docente sob a perspectiva da Linguística Aplicada

A história do ensino de LI no Brasil é marcada por constantes inquietações e reformas. É uma trajetória dramática entre fracassos, derrotas (Assis-Peterson & Cox, 2008), e ainda hoje segue sendo escrita em meio a tensões, a partir de avanços, retrocessos, altos e baixos.

Desde o fim da Reforma Capanema, o ensino de LI oscilou entre períodos de flexibilização e obrigatoriedade. Essa história perpassa os “anos dourados” do ensino de LI no Brasil entre as décadas de 40 e 50 - conforme Leffa (1999)-, as variações do entendimento acerca do tempo destinado à disciplina, as abordagens e métodos, bem como do próprio lugar da LE na vida dos aprendizes. Perpassou também pelo avanço do capitalismo pós-guerra, que reforçou o discurso tecnicista e profissionalizante na educação, e os “anos negros do ensino de línguas estrangeiras no Brasil”, com a publicação da primeira LDB (1961), tornando a LI optativa e refém da decisão dos conselhos estaduais; E mais tarde, já pós-reedição da LDB (1971), perpassa a história de uma certa hegemonia do inglês como língua estrangeira - como relatam Assis-Peterson e Cox (2008).

A mudança paradigmática no que se refere ao que é familiar e o que é estrangeiro tornou-se também uma realidade com a inauguração e crescente experimentação de novos espaços de ação conectados via internet, no ciberespaço. A alteração da relação entre as necessidades dos aprendizes e a LI, no que tange às habilidades linguísticas foi significativa. A proliferação dos métodos, e cursos livres de idiomas acessíveis apenas à classe média e alta, focando na competência comunicativa, passa a ter uma adoção na rede pública, porém sem as condições ideais, como relembram Assis-Peterson e Cox (2008): número de alunos ideal, carga horária suficiente, suporte tecnológico, apoio parental (empenho da família), proficiência docente, controle de qualidade, etc. Para as autoras, está claro que décadas de não-obrigatoriedade da LI no currículo da Educação Básica no Brasil tiveram suas

consequências, e é esta a raiz do estigma acerca da qualidade do ensino de LI na rede pública aos olhos da sociedade brasileira.

No campo da regulamentação, diversos documentos oficiais regem ou orientam o ensino da LI a nível nacional e estadual. A citada BNCC (Base Nacional Comum Curricular, 2017) de caráter normativo, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) – Lei nº 9.394, de 1996 e os documentos complementares à ela, como os PCN (Parâmetros Curriculares, 1998, 2000) do Ensino Fundamental e Médio, além das OCEM (Orientações Curriculares, 2006) e as diretrizes estaduais organizadas no DRC - MT (Documento de Referência Curricular para Mato Grosso) fazem parte dessa lista.

A LDB vigente, 9394/96 já passou por diversas alterações ao longo dos anos para se adequar às novas demandas educacionais, como a própria inclusão da BNCC e as mudanças no Novo Ensino Médio (também conhecida como a reforma do Ensino Médio, com a Lei 13.415/2017⁴), mas sua gestação foi ainda iniciada na década de 1980, sob os ventos da pedagogia crítica de Paulo Freire e o retorno à democracia pós regime militar.

Os PCNs, por exemplo, não tinham caráter prescritivo, ou seja, não determinavam um currículo específico a ser seguido. Constituíam-se como um guia para que escolas e professores pudessem planejar suas atividades de acordo com as necessidades locais, respeitando a diversidade cultural e social do país. Os PCN de língua estrangeira priorizavam o caráter sociointeracional da aprendizagem de línguas e o seu papel na formação de cidadãos crítico-reflexivos. Fomentavam o trabalho com a língua em uso, principalmente, por meio de gêneros textuais/discursivos (embora não se valessem dessa nomenclatura) e o desenvolvimento de conhecimentos além daqueles relacionados a sua estrutura. As OCEM também não eram prescritivas. O documento reforçava o caráter formativo do ensino de uma língua estrangeira contemplado pelos PCN. Destacava ainda a importância das tecnologias digitais para a aprendizagem e a necessidade de se desenvolver o letramento crítico dos estudantes nas aulas de língua estrangeira. Já a BNCC, documento vigente, possui caráter normativo. Apresenta-se como um referencial para a elaboração dos currículos escolares em todo o país. O documento contempla apenas o inglês como língua adicional, o que acaba por reforçar o seu caráter hegemônico. Pressupõe o ensino de inglês como língua franca, levando-se em consideração a multiplicidade de culturas e semioses que permeia a linguagem. (Brandão; Oliveira, 2024, p. 273)

O status da LI na escola pública hoje é o da obrigatoriedade - a partir da Lei nº. 13.415 de 2017 - porém, no âmbito nacional, carrega consigo ainda o estigma herdado de políticas que legitimaram e atestaram a incapacidade da escola de fornecer as condições favoráveis para um ensino democrático, justo e capaz de formar linguisticamente e centrar-se no

⁴ A Lei altera a LDB, com o aumento da carga horária mínima anual do Ensino Médio de 800h para 1.000h.

engajamento discursivo dos alunos, para o real engajamento e ação no mundo, como cidadãos críticos e comunicativamente competentes. Esse atestado se revelou na delimitação da habilidade de leitura como a principal, e mais viável, em detrimento das outras competências orais - embora antecipassem críticas (Paiva, 2003, por exemplo) e afirmasse uma abertura à outras competências desde que as escolas dispusessem de profissionais qualificados e recursos materiais para tal.

Para Paiva, é “surrealista” que um documento do próprio MEC reafirme a má condição do ensino no país e que se acomode a essa situação adversa, ao invés de propor políticas de qualificação docente e de melhoria do ensino (p. 63). Na mesma direção, Paiva (2003) insiste que a opção pela leitura, justificada com base na ineficácia do sistema educacional, atropela o preceito de uma educação igual para todos, preceito constitucional. (Assis-Peterson; Cox, 2008, p. 31)

Os ecos de tais decisões e políticas permanecem ao longo do tempo e ainda hoje na descrença popular presente nos discursos em relação ao ensino de LI na rede pública, conforme vemos em valiosos estudos neste campo (Perin, 2005; Dias; Assis-Peterson, 2006; Marki, 2009, Brandão; Oliveira, 2024).

Apesar de reconhecerem a importância de se saber Inglês, os alunos tratam o ensino de Língua Inglesa na escola pública ora com desprezo, ora com indiferença, o que causa na maioria das vezes a indisciplina nas salas de aula [...]. [...] o professor trabalha com a sensação de que o aluno não crê no que aprende, demonstrando indisciplina e menosprezo pelo o que o professor se propõe a fazer durante a aula. Por outro lado, os alunos mostram-se cientes de que o professor, por não desenvolver um programa global, contínuo e progressivo [...], não se sente à vontade para ‘cobrar’ dos alunos os conteúdos de forma mais efetiva, por estar consciente do provável fracasso dos mesmos. (Perin, 2005, p. 02)

Essa é uma realidade que há muito tempo persiste em diversas salas de aula na Educação Básica e ocasiona uma rede de dificuldades relacionadas para além da esfera do conteúdo, mas também no campo da motivação, planejamento, didática, disciplina, ocasionando um infeliz círculo vicioso que, enquanto professora, vivenciei na prática. Para muitos alunos e pais, como revela a pesquisa realizada por Dias e Assis-Peterson (2006), a escola é um espaço de aprendizagem importante para o desenvolvimento e para alcançar um futuro melhor, porém, “a efetiva aprendizagem de inglês está localizada em outro *local*: nos cursos livres de idiomas, isto é, fora da escola regular. Se eles pudessem pagar, seus filhos estudariam nessas escolas” (Dias; Assis-Peterson, 2006, p. 121).

Nas últimas décadas, presenciamos algumas mudanças que trouxeram alguns impactos na educação linguística, no segmento de formação docente. A criação do Programa

Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, por exemplo, pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, veio como um incentivo na formação de professores para a educação básica.

Por meio da parceria entre as universidades com seus cursos de licenciatura e as escolas públicas, o programa permite que os futuros professores tenham contato direto com a realidade escolar ainda no percurso formativo, alinhando teoria e prática, por meio da observação e atuação orientada por um professor supervisor, regente das turmas da(s) escola(s) parceira(s). Enquanto aluna de licenciatura em Letras-Português e Inglês, entre 2010 e 2013, fui bolsista neste programa na área de Língua Portuguesa, e posso atestar a importância dessa iniciativa e seu impacto no desenvolvimento de habilidades dos professores em formação para lidarem com a realidade e complexidade da docência.

Imagem 3 - Participação na Conferência “O PIBID na Formação do Professor de Educação Básica” no Seminário do PIBID na 5ª Jornada Científica da UNEMAT - UNEMAT - 2013, Cáceres-MT



Fonte: arquivo pessoal

Neste mesmo sentido, foi criado também o Programa de Residência Pedagógica (RP), em 2018, igualmente promovido e regulamentado pela CAPES, permitindo aos acadêmicos - agora dos últimos períodos da faculdade de licenciatura - a mesma oportunidade de contato com o chão da escola, e possivelmente desenvolver mais profundamente a identidade professor de LI, em contraste a um grande problema entre egressos de dupla licenciatura que

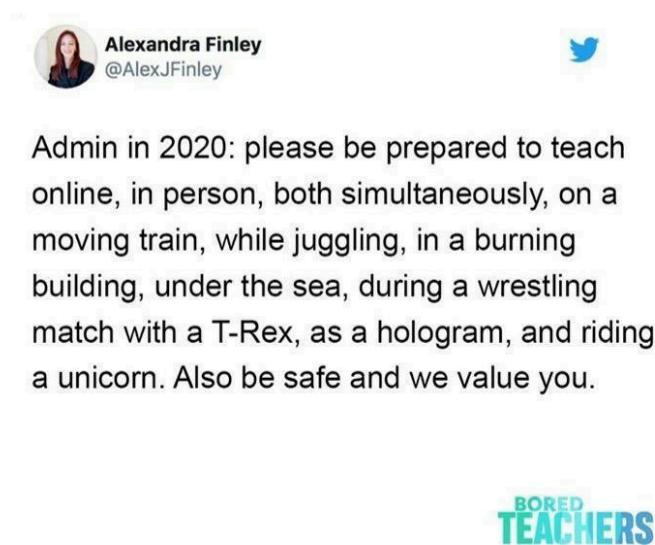
não se veem como professores de LI, no entanto, acabam sendo atribuídos a essas aulas para completar carga horária, sem preparo, experiência ou interesse na tarefa.

Tais iniciativas são relevantes para a melhoria da formação inicial de professores; no entanto, sua estrutura, especialmente no que se refere aos pré-requisitos e à remuneração, nem sempre apresentou condições praticáveis para garantir ampla adesão, participação ativa e permanência. Esse cenário é particularmente marcante entre os estudantes de Letras no interior de Mato Grosso que, na condição de alunos de curso noturno e atuando profissionalmente em jornada integral durante o dia - em áreas alheias à licenciatura - encontram dificuldades para conciliar trabalho e formação acadêmica dentro dos parâmetros economicamente inviáveis estabelecidos pelo programa.

Parte da inquietação em relação aos processos intrincados na tarefa de ensinar e aprender uma língua adicional na rede pública sempre esteve presente na minha trajetória, primeiramente como aluna da Educação básica na rede pública, depois como acadêmica de universidade pública e mais tarde como professora e pesquisadora neste(s) mesmo(s) espaço(s) entre outros. Em 2020, entretanto, o início da repentina pandemia de Covid-19 trouxe diferentes nuances para essas já complexas tarefas, e desenvolver uma pesquisa que tratasse dessas complexidades e contribuísse não simplesmente para a geração de conhecimentos sobre os fenômenos na área da Linguística Aplicada, mas que promovesse reflexão sobre possibilidades e caminhos nas práticas de ensino para a realidade dos alunos locais e reais tornou-se ainda mais pujante.

De um contexto antes da pandemia cuja presença tecnológica se limitava ao *laptop* pessoal do professor, projetores (escassos), e/ou salas de multimídia, ou laboratórios de informática e celulares pessoais de professores e alunos, - sem acesso a rede de internet *wifi* ou dados móveis, e em muitos casos, com pouca memória para armazenamento de dados e apps - saltamos para a emergente necessidade inter pandêmica de conexão virtual, salas de aula on-line em encontros síncronos e assíncronos, tornando as plataformas *Google Meet*, *Microsoft Teams*, grupos de *WhatsApp* e apostilas em PDF os novos espaços de ensino disponíveis. Vivenciamos uma alteração brusca no jeito de ser escola e fazer educação, em meio ao caos, as novas demandas, o medo, luto, esgotamento, desmotivação e desencantamento diante do sofrimento no mundo e a apatia do ser aprendiz/professor percebida no espaço/ciberespaço escolar em 2020.

Imagem 4 - Meme compartilhado em grupo de professores em março de 2020, recuperado no *WhatsApp*.



Fonte: alejfinley, 2020 - Postagem na antiga rede social Twitter, hoje X.

Como resposta, no contexto escolar, professores e pesquisadores desenvolveram reflexões (Silva, 2020; Nobre, 2021; Souza; Zagne, 2022; Neto; Pasqualli, 2022; Souza, *et. al*, 2025), investigações, métodos, abordagens, intervenções que objetivaram abrir as portas para uma diversificação das práticas, com desenvolvimento de projetos, utilização de materiais lúdicos, jogos, e novas ferramentas, já que é frequentemente por meio dessas alternativas pedagógicas que se busca propiciar aprendizagens significativas, através do desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para a vida em sociedade, e este trabalho nasce desse sentimento.

Nos últimos anos, teóricos como Rojo (2019), Leffa (2006), Cope e Kalantzis (2017), Paiva (2019), Dudeney (2006), Barton e Lee (2015), entre outros, se destacaram como importantes colaboradores dos professores envolvidos nesse processo educativo tão complexo e tão relevante por meio de suas contribuições para a área do ensino. O campo da Linguística Aplicada tem enfatizado a necessidade de repensar os modos de ensinar e aprender em diálogo com as transformações sociais, tecnológicas e culturais que marcam a contemporaneidade. Nesse contexto, a Educação Linguística desafia modelos tradicionais centrados na homogeneização e na transmissão unidirecional do conhecimento, ao propor reflexões sobre abordagens que considerem a diversidade, a multimodalidade e as ecologias digitais como constitutivas das práticas pedagógicas.

Nesse sentido, a perspectiva da Linguística Aplicada Crítica, conforme Rajagopalan (2003), busca reivindicar o ensino como um ato político, reflexivo, situado e emancipatório, no qual se questiona relações de poder, ideologias linguísticas e desigualdades socioculturais presentes nos espaços de ensino. E isso implica reconhecer que a língua, longe de ser um código neutro, está atravessada por disputas identitárias, interesses globais e processos históricos, principalmente no que se refere à LI, devido a sua posição hegemônica, associada a práticas de colonialidade linguística. Assim como Rajagopalan (2003), Canagarajah (1999), compreende que uma perspectiva de resistência possibilita caminhos para que os sujeitos possam negociar, alterar, e se opor a estruturas políticas, e reconstruir suas línguas, culturas e identidades à sua vantagem (Canagarajah, 1999, p. 2).

Deste modo, resistir a esses processos não significa rejeitar a língua-alvo, mas reconstituí-la em termos mais inclusivos, éticos e democráticos (Canagarajah, 1999), e ressignificar seu ensino de modo a valorizar vozes locais e fomentar diálogos interculturais horizontais, ampliando a agência dos sujeitos e desafiando narrativas que colocam determinados saberes como universais. Sob essa ótica crítica, compreende-se que na sociedade de hoje, embora atravessadas por condições de acesso, poder e ideologia, as comunidades de aprendizagem têm a possibilidade de interagir com culturas e tradições multiculturais por meio da LI, facilitando o pensamento crítico e transcendendo os conflitos linguísticos de modo que possam identificar as *affordances* em cada ambiente, reconhecê-las e acioná-las conscientemente e criativamente, num ato político de empoderamento que possibilita o acesso a novos conhecimentos, pessoas e lugares.

Nesse cenário, Cope e Kalantzis (2017) oferecem caminhos para compreender como os recursos tecnológicos não apenas mediam, mas também reconfiguram as interações e os processos de ensino em sala de aula - não por serem suficientes em si mesmos para tal transformação, mas porque propiciam diferentes didáticas pedagógicas, por vezes no momento de seus eminentes declínios. Para eles, “a tecnologia é pedagogicamente neutra. Mas possui *affordances*.” (Cope; Kalantzis, 2017, p. 13). Tais *affordances* incluem a (i) aprendizagem ubíqua, a (ii) construção ativa de conhecimento, os (iii) sentidos multimodais, (iv) feedback recursivo, (v) inteligência colaborativa, (vi) metacognição e (vii) diferenciação da aprendizagem no ecossistema educacional.

Compreender essas *affordances* implica reconhecer que elas não operam de forma isolada, mas estão inseridas em sistemas complexos de relações que envolvem sujeitos,

tecnologias, práticas pedagógicas e contextos sociais. Essa compreensão desloca a análise de um olhar instrumental sobre os recursos digitais para uma abordagem que considera os enredamentos entre elementos humanos e não humanos, materiais e simbólicos, que configuram os processos de ensino e aprendizagem. É nesse ponto que esse trabalho dialoga com perspectivas que problematizam a linearidade e destacam a multiplicidade, abrindo caminho para um olhar rizomático e ecológico, conforme proposto por Deleuze e Guattari (1980; 1995) e pelas teorias da ecologia da ação e da percepção (Gibson, 1986).

A opção por uma perspectiva rizomática no olhar sobre esta investigação parte do reconhecimento de que a realidade investigada se apresenta como múltipla, heterogênea e em constante transformação, e as ideias de complexidade e de multiplicidade estão no cerne dessa compreensão. A reflexão sobre esses sistemas e emaranhamentos interconectados que ilustram o processo de ensino-aprendizagem e as ações dos indivíduos envolvidos nos ambientes de ensino nos aproximou de discussões diversas, tanto das leituras propostas por Deleuze e Guattari (1995), por Latour (2012), que possibilita uma reinterpretação das cadeias sociotécnicas integradas às nossas práticas - como nossas ações, objetos e elementos materiais e imateriais moldam e redefinem nossos campos de ação e permitem que construamos nossas práticas sociais de determinada maneira - quanto as considerações propostas na abordagem ecológica desenvolvida por Gibson (1986), primeiramente no campo da Psicologia e, mais tarde, tendo seus principais conceitos, como o de *affordances* (Gibson, 1986), muito presente no campo do *Design* (Norman, 1988), e também na Linguística (Van Lier, 2002).

Essa perspectiva ecológica gibsoniana na Linguística Aplicada destaca a importância de se considerar não apenas o conteúdo linguístico ou os processos cognitivos envolvidos no ato de ensinar, mas também as relações sociais que são desenvolvidas e dispostas entre os indivíduos e o meio, o contexto, tempo, espaço e as possibilidades de ações percebidas nessas relações. Neste trabalho, parto desta perspectiva e considero conceitos a ela subjacentes para começar a abordar e compreender as complexidades nas relações entre os organismos, sejam eles indivíduos, organizações, comunidades na biosfera - humanos e não-humanos e como estão organicamente organizados no contexto da pesquisa e nos processos muitas vezes tidos como “invisíveis” (Benson, 2011).

Parto da distinção entre espaço e lugar, considerando o espaço para além da noção de território físico, como Santos (1996) pensa e propõe, envolvendo a experiência humana e os significados construídos nas relações que nela se incluem sob as dimensões material, cultural

e econômica. Movo conceitos provenientes de contribuições de Tuan (1977), Massey (2005), Sobel (2004), Kostogriz (2006), Comber (2016) entre outros, para explorar o lugar e o espaço na educação de línguas como dimensões que também participam da moldagem da aprendizagem e das práticas na fluidez dinâmica localizada e conectada no hoje e agora.

Sugiro, a partir desses estudos, que, sendo o lugar um ponto fundamental de conexão pedagógica a um contexto tangível e cativante (Sobel, 2004), ele oferece possibilidades de ação - afluentes de elementos diversos como por exemplo a cultura, as tecnologias disponíveis, as crenças, a natureza envolvente - que são por vezes exploradas, e por vezes ignoradas pelos organismo que compõem esse ecossistema.

Gibson (1979), com sua teoria das *affordances*, propõe que os ambientes oferecem possibilidades de ação que os indivíduos percebem e exploram com base em suas interações diretas. A intersecção desses conceitos oferece uma base teórica para refletir sobre como os alunos têm percebido esses lugares e como os professores têm integrado e podem integrar as *affordances* em seus aspectos físicos e digitais, materiais e imateriais, de forma sinérgica para promover o engajamento dos estudantes no aprendizado da LI em Mato Grosso.

A Pedagogia do lugar, ou Aprendizagem baseada no lugar (*Place-based Learning* (PBL, ou PBE/*Place-Based Education*) tem ganhado atenção pela sua ênfase na ligação da aprendizagem aos contextos e ambientes locais. Embora vivamos em um cenário global marcado por intensos fluxos de informação e tecnologia, é imprescindível reconhecer que esses processos se manifestam de forma desigual, sobretudo no Sul Global, onde persistem disparidades no acesso a recursos e oportunidades. Pesquisas nessa perspectiva têm demonstrado (Sobel, 2004; Kostogriz, 2005; Clark, 2008; Coleman, 2014) que a valorização das paisagens, culturas e comunidades locais contribui para um engajamento e compreensão mais profundos dos estudantes.

No domínio do ensino de LI, estudos têm demonstrado (Azano, 2011; Jaramillo; Malagon, 2019; Hirst; Burnett, 2019) há anos a eficácia da aprendizagem contextualizada de línguas nas quais os alunos são expostos a situações da vida real e ao uso da língua no seu ambiente imediato.

Em seus estudos, Hirst e Burnett (2019) exploram como a pedagogia baseada em lugar (*place-based pedagogy*) pode ser enriquecida por uma visão de lugar como algo fluido, carregado de história, afetos e identidades múltiplas. Sob a perspectiva de Massey (2005)

sobre lugares não como entidades fixas, mas como entrelaçamentos de trajetórias que cruzam diferentes tempos e espaços. As autoras apresentam narrativas práticas em sala de aula (com alunos entre 10-11 anos) mostrando três formas diferentes de engajamento com lugar: trabalho com mapas pessoais via *Google Maps* para captar conexões com o bairro (trabalhando memória, sensações, autonomia e experiência); projetos de mudança e melhoria do espaço escolar (como lidar com resíduos, jardins ou espaços de recreação); e investigações que cruzam local/global, evidenciando como ações cotidianas estão interligadas com realidades maiores.

Conforme Hirst e Barnett (2020) experiências assim, “posicionam estudantes como indivíduos empoderados e informados, capazes de deixar sua marca na escola, na comunidade local e, às vezes, até em comunidades transglobais” (Hirst; Barnett, 2020, p. 185).

É nesse sentido que este estudo considera o lugar e suas *affordances*, bem como as ferramentas digitais como ferramentas para facilitação de um ensino enraizado e significativo que compreende a língua como prática social situada (Pennycook, 2010) e que ao mesmo tempo supera distâncias geográficas, permitindo experiências imersivas e interativas de aprendizagem de línguas, no e para além do espaço físico, a partir da compreensão da natureza dinâmica dos relacionamentos dos alunos e suas interações como o espaço digital (Leander, 2003).

Sugiro a partir da análise do material gerado que a integração dos princípios do PBL no ensino usando ou não plataformas digitais pode ser um caminho para facilitar o ensino e impactar positivamente os índices de aprendizagem do idioma, contextualizando-a no ambiente local, por meio da produção de conhecimento para compartilhamento, reflexão e comparação. Penso que a percepção e cultivo de *affordances* emergentes no espaço local, e a aprendizagem colaborativa nestes e por meio desses espaços pode ser capaz de amplificar ainda mais os níveis de aprendizagem da língua, permitindo que os alunos interajam com colegas e falantes de diversas nacionalidades e localidades para além das fronteiras físicas, abrindo caminhos para novas práticas e etnografias (Norris; Sawyer, 2012; Morgan *et al.*, 2021).

2.2 Dados e desafios sobre ensino de LI no Brasil na Educação pública gratuita

Com o objetivo de verificar e compreender o panorama geral do ensino da LI na educação básica no Brasil, estudos e pesquisas têm sido desenvolvidas em grande escala por

pesquisadores e organizações, como o *British Council* (2015, 2019), e o *The Dialogue* (2023), por exemplo, que publicaram relatórios que descrevem, a partir dos dados levantados, a paisagem recente do ensino na esfera pública.

Embora apresentem avanços, ambos os relatórios publicados pelo British Council, “O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira” (2015) e “Políticas Públicas para o Ensino de Inglês” (2019), demonstram desafios constantes e persistentes no cotidiano pedagógico, como a presença ainda insuficiente de recursos didáticos e infraestrutura adequadas, condições de trabalhos ainda insatisfatórias no que diz respeito à estabilidade, distribuição de carga horária, atribuição e número de alunos por turma, por exemplo.

Em relação às condições dos professores em atuação, o primeiro relatório, embora não contemple dados completos sobre o estado de Mato Grosso, apresenta o desafio da falta de proficiência e de condições favoráveis para uma formação inicial e continuada eficaz para os professores da esfera pública nacional, já que muitos se veem sobrecarregados em suas rotinas de trabalho, lecionando mais de uma disciplina (65% dos professores) para mais de 6 turmas por semana (69%), alguns chegando a mais de 20 turmas (3%). O relatório também apresenta dados importantes sobre:

Quadro 1 - Panorama geral sobre informações nos relatórios de ensino de LI (British Council, 2015, 2019)

1	Recursos didáticos (falta de ferramentas e recursos tecnológicos, inadequação dos livros didáticos aos níveis de proficiência dos alunos)
2	Distanciamento da língua inglesa e a desconsideração ou não-valorização da LI pelos alunos e escola
3	Dificuldades no planejamento (pouco tempo, apoio e diretrizes)
4	Remuneração e estabilidade
5	Falta de clareza e/ou consenso entre os docentes em relação ao papel do inglês na vida dos alunos

Fonte: a autora

Sobre o ponto 5, 48% dos professores mencionam propósitos amplos e abstratos, como “formar cidadãos do mundo” e “expandir a cultura geral”, outros enxergam a língua como uma ferramenta essencial para o vestibular e para o mercado de trabalho.

Esses dados, neste ponto, independentemente da perspectiva sobre a função da língua estrangeira, indicam a necessidade da existência de mais discussões aprofundadas entre a classe sobre a relevância do inglês na vida dos alunos da rede pública, pois sem um entendimento informado, crítico e compartilhado, torna-se inviável desenvolver estratégias eficazes para ampliar o acesso a um ensino efetivo e de qualidade, que faz sentido não apenas do espaço e realidade circundante e das práticas sociais, como também das *affordances* que emergem dessas percepções e práticas.

O segundo relatório, publicado em 2019 - portanto, ainda antes da pandemia -, apresentou dados sobre o perfil docente, regime de trabalho, formação de professores, currículo, avaliação e monitoramento, além de políticas, programas e parcerias de apoio ao ensino de língua inglesa, entre outros aspectos. Embora não tenha contemplado de forma completa todos os campos analisados, o estado de Mato Grosso foi incluído no relatório.

No que se refere ao currículo, a implementação da BNCC parece ter demonstrado um direcionamento mais estruturado para o ensino da língua, com ênfase em seu uso comunicativo. No entanto, o documento destaca que, para uma efetiva transformação das práticas pedagógicas, ainda havia uma lacuna significativa na formação docente, especialmente no que dizia respeito à capacitação para o desenvolvimento e a implementação dos currículos. Além disso, o relatório indicou que, do total de professores que lecionavam língua inglesa no país, apenas 45,3% possuíam formação específica na área de língua inglesa ou em língua estrangeira.

Uma necessidade de investimento em políticas de valorização e formação continuada e de atenção ao regime de trabalho dos professores também foi demonstrada, pois conforme os dados apresentados (colhidos no Censo Escolar 2017), apenas 60,7% dos professores de LI da rede pública eram contratados em regime estável; figurando o Mato Grosso como um dos estados com as maiores taxas de professores temporários entre as UFs, com 82,5%.

Ao comparar o investimento em recursos, notou-se alguma aumento, com alguns estados investindo mais em plataformas digitais e materiais modernos, no entanto a carência de infraestrutura ainda seguiu sendo uma realidade desafiadora, somando-se aos outros problemas persistentes mencionados anteriormente, como a carga horária insuficiente para as demandas da disciplina e o acesso desigual à tais ferramentas e recursos.

O relatório também demonstra a embrionagem de algumas medidas no sentido de valorização do profissional docente, demonstrando estados que apresentaram documentos sobre o plano de carreira docente disponíveis para consulta pública à época (22). Uma análise dos critérios para gratificação e bonificação, a saber, adicional salarial por cumprimento de cláusulas contratuais e por bom desempenho aos professores, demonstrou que 11 estados brasileiros têm modelos nesse sentido (incluindo o MT), que podem se configurar em bonificação para docentes em regiões de difícil acesso, gratificação conforme desempenho educacional, bonificação atrelada à participação de formação continuada, e por mérito, atrelada ao desempenho em avaliações internas (British Council, 2019).

O relatório mais recente dos aqui citados é o publicado pelo *The Dialogue - Leadership for the Americas* (O Diálogo - Liderança Para as Américas) em Março de 2023, denominado “Aprendizado de Inglês no Brasil” e assinado por Pereira & Stanton (2023). Os dados foram colhidos com o propósito de oferecer um panorama do ensino de inglês no Brasil, explorando as principais políticas atreladas à aprendizagem do idioma, além de ilustrar como o ensino da LI é estruturado em diferentes níveis, do nacional ao estadual e municipal, com um enfoque na formação docente, práticas pedagógicas, rotinas e carreiras, especificamente nos estados de Minas Gerais e Mato Grosso. A pesquisa ouviu futuros professores em 18 campi universitários (8 em MT e 10 em MG) e 1.370 professores nos dois estados (574, em MG e 796, em MT).

Os resultados da pesquisa com os professores apresenta uma maioria do gênero feminino, com grande número de profissionais que enfrentam carga horária excessiva e atua em mais de uma escola lecionando mais de uma disciplina (47%). A maior parte desses professores tem mais de dez anos de experiência, no entanto, sentem-se apenas parcialmente qualificados para atuar na disciplina (e 4% acredita que não possui conhecimento adequado da LI), pois consideram que sua formação inicial não os preparou adequadamente para a sala de aula de LI, especialmente no uso de metodologias eficazes e na gestão das atividades.

Segundo as informações contidas no Censo da Educação Básica do Brasil em 2021, o sistema educacional mato-grossense é composto por 2.257 escolas (entres públicas e privadas), 576 mil alunos e 35.818 professores, dos quais 19.267 são professores de LI. A pesquisa demonstra, no que se refere ao regime de trabalho dos professores, que 75% dos entrevistados em Mato Grosso possuem vínculo temporário - ou seja, contratos que duram apenas dois anos, ou menos, por vínculo. E em relação à rotina de trabalho, 41% dos

professores ouvidos têm de 10 a 20 aulas por semana e 25% têm mais de 20 aulas por semana. 66% dos entrevistados trabalha em período integral nas redes públicas estaduais, porém um terço dos entrevistados possui outros vínculos (com o município, em escolas privadas ou em outros empregos). Com relação ao acesso a internet, 31% dos professores alcançados afirmaram não ter acesso sequer à internet em suas escolas (sendo dois terços referentes ao MT).

Tais resultados, embora publicados quatro anos após o último relatório do *British Council*, e após a implementação de políticas públicas voltadas à qualidade da oferta de ensino de LI - como o Programa Mais Inglês em MT - demonstram ainda uma persistência, em alguma escala, dos mesmos desafios experimentados nos anos anteriores.

Um diferencial relevante nesse contexto está relacionado ao aumento do acesso à internet no período pós pandemia, como um meio de sociabilidade sem fronteiras característico da atualidade (Gallardo & Oliveira, 2018), embora ainda com acessibilidade desigual, muitos recebem a chance de expandir suas experiências, e assim estar em contato com a heterogeneidade da linguagem de forma significativa para além da escola.

Desde 2022, o governo do estado de Mato Grosso tem desenvolvido políticas educacionais que almejam promover o ensino focado nos eixos da oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural e “permitir que os estudantes ampliem suas possibilidades de interação nos mais diversos contextos” (Taborelli; Oliveira, 2023, p. 47), e para isso implantou o mencionado Programa Mais Inglês, que recebe orçamento oriundo do Decreto nº 1.497/MT que rege o “Plano EducAção - 10 Anos”⁵, compondo uma série de ações estratégicas e projetos que visam impulsionar os índices educacionais no estado até 2032, incluindo aquisição de internet para as unidades escolares, chromebooks para uso em sala de aula, a adoção do SEE - Sistema Estruturado de Ensino, com acesso à diversas plataformas como Plurall, Letrus, Matific, FutureMe, incluindo a plataforma Mais Inglês de cursos de idiomas da EF - *Education First* para professores e alunos, entre outras ações, incluindo avaliações estruturadas diagnósticas, processuais, somativas, de fluência, e oriundas de programas de recomposição de aprendizagem dos alunos.

⁵ O Plano EducAÇÃO - 10 Anos conta com trinta políticas públicas educacionais distribuídas entre 10 eixos: acesso e permanência, avaliação, currículo ampliado, desenvolvimento educacional, equidade e inclusão, gestão e inovação, infraestrutura escolar, promoção da cultura de paz, regime de colaboração e valorização profissional.

Embora este seja um passo em direção à uma multiplicação de espaços de ação e efetivo cultivo de *affordances* no ensino, observo um certo deslocamento quando essas iniciativas são implementadas sem um diálogo profundo com o contexto sociocultural em que se inserem. Em um estado como Mato Grosso, de grande diversidade cultural, linguística e ambiental, políticas educacionais que privilegiam materiais, plataformas e metodologias globais correm o risco de homogeneizar práticas e invisibilizar saberes locais. A supervalorização, priorização e/ou imposição de tecnologias e conteúdos importados das grandes potências pode desconsiderar as experiências e raízes dos estudantes do Sul Global, cuja vivência está ancorada em territórios e culturas específicas, embora dialoguem e interseccionem na contemporaneidade.

Estas discussões destacam a necessidade da constante investigação e reflexão sobre o ensino de LI na esfera pública, e impulsionaram o desenvolvimento da pesquisa aqui proposta, que questiona a sensibilidade dessas políticas para com as *affordances* inerentes ao ambiente e às realidades locais, não necessariamente advogando por uma dicotomia ou supremacia entre local vs. global, mas compreendendo que o processo de aprendizagem de uma língua envolve processos translocais (Maciel, 2013; Norton, 2010), poder e identidade.

No capítulo a seguir, trago alguns conceitos sobre espaço e lugar, e possibilidades de práticas situadas no ensino de LI em Mato Grosso.

3 MAPEANDO TERRITÓRIOS E CONFLUÊNCIAS: LUGAR, ESPAÇO, TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO EM LÍNGUA INGLESA NA ESPACIALIDADE MATO GROSSO

“(...) os títulos/temas das plataformas raramente abordam questões da vida cotidiana dos estudantes matogrossenses. Desse modo, observa-se apenas um ensino etnocêntrico baseado apenas no olhar de mundo europeu onde as particularidades culturais latino-americanas são desconsideradas” (Professor)

3.1 Espaço, Lugar e epistemologias de ser e agir no mundo hiperconectado

Considero aqui que pensar os fenômenos envolvidos nos processos e práticas de ensino na era das padronizações, plataformação e proliferação de abordagens e usos de ferramentas digitais, inteligências artificiais (IAs) e demais tecnologias emergentes implica em ponderar sobre a relevância e o cultivo de reflexões sobre as práticas de letramento(s) em relação às práticas intertextuais dos alunos e aos espaços transculturais plurais e em constante transformações em que vivem. Kostogriz (2004) destaca essa necessidade de alinhamento das particularidades das práticas dos estudantes locais contra uma certa fragmentação, e desconexão, ao considerar a questão da espacialidade em práticas de letramento em contextos multiculturais.

Higgins (2017, p. 01) ao explorar a virada espacial nas ciências humanas e sociais (dos anos 70 em diante) e suas implicações para os estudos da linguagem, migração e mobilidade, baseia-se no arcabouço teórico de Henri Lefebvre (1974), Michel de Certeau (1984), Edward Soja (1996) e Doreen Massey (2005) para argumentar que espaços são constantemente produzidos e reproduzidos por meio de práticas discursivas, econômicas e políticas - o que os caracterizam como não apenas localidades, mas arenas de poder e identidade. Nesse sentido, o espaço não é simplesmente um recipiente para a linguagem, mas um fenômeno dinâmico e socialmente construído, moldado pelas interações humanas e pelas representações culturais.

Tuan (1977; 2013) - para quem o par conceitual de espaço e lugar abarca algumas das discussões mais importantes sobre a experiência humana - contribui neste campo, ao pensar o espaço como uma abstração de liberdade e potencial, já que nossas mentes conferem a ele uma interpretação, significado e propósito à medida que interagem com o ambiente. Para ele, o espaço torna-se lugar quando adquire valor e significado (Tuan, 2013, p. 6).

Massey (2005) também compreende que o espaço precisa ser entendido como um produto das relações sociais, inclusive de poder - vide seu conceito de geometria do poder, que associa as relações espaciais à distribuição desigual do poder em diferentes realidades e lugares - e desde escalas globais até as mais locais e íntimas.

Sob essa ótica, entendo que a perspectiva espacial tem implicações diretas para o ensino de línguas, pois é capaz de enriquecer o ensino, ajudando a compreender como políticas educacionais, currículos e práticas pedagógicas impactam diferentes alunos em diferentes contextos, incluindo migrantes e multilíngues. Sugiro assim, que uma abordagem que leve em conta a dimensão espacial pode contribuir consideravelmente para um ensino mais contextualizado e inclusivo.

Lefebvre (1974) teorizou o espaço como uma tríade de espaços físicos, sociais e imaginários, e argumentou que, como o espaço imaginado é onde concebemos e analisamos eventos sociais e o ambiente físico, todos os três espaços são, em última análise, inseparáveis. Uma consequência importante dessa visão triádica é que um espaço físico nunca é realmente um espaço objetivo, visto que é sempre concebido por e para pessoas. Portanto, todos os espaços são, em última análise, esferas políticas, e o poder está constantemente embutido em sua representação e na forma como as pessoas os vivenciam. (Higgins, 2017, p. 01, tradução nossa)⁶

Essa visão tríade do espaço teorizada por Lefebvre - físico, social e imaginado - informa Soja (1996) na construção de seu entendimento trigonal dos conceitos, considerando as três categorias:

Quadro 2 - Três categorias do espaço (Soja, 1996)

(1) Primeiro espaço	Relacionado ao mapeamento visível dos espaços, e suas fronteiras físicas;
(2) Segundo espaço	Conceptualizado a partir da percepção humana dos espaços físicos;
(3) Terceiro espaço	Relacionado às experiências das pessoas nos espaços, hibridamente combinando as vivências em suas compreensões físicas, reais, e imaginadas.

Fonte: a autora

O conceito de Terceiro espaço (*Thirdspace*) elaborado por Soja (1996) corresponde a uma importante lacuna na compreensão de como os lugares materiais, imaginados e

⁶ Texto original: Lefebvre (1974) theorized space as a triad of physical, social, and imagined spaces, and argued that since imagined space is where we conceive and analyze social events and the physical environment, all three spaces are ultimately inseparable. An important consequence of this triadic view is that a physical space is never really an objective space since it is always conceived by and for people. Hence, all spaces are ultimately political realms, and power is constantly embedded in their representation and in how people experience them. (Higgins, 2017, p. 01)

representacionais se cruzam para formar uma experiência coletiva de espacialidade, que inclui espaços de privilégio e exclusão. Higgins (2017), que há muitos anos contribui no campo da sociolinguística, multilinguismo, *Pidgin* havaiano e a relação entre língua e espaço, na University of Hawaii, aciona o entendimento de De Certeau (1984) na missão de trazer nuances e distinguir os termos “espaço” e “lugar” frequentemente amalgamado na maior parte dos trabalhos em LA.

Além da visão intercambiável dos conceitos, há, alternativamente, outras maneiras de enxergá-los. Uma delas é o tratamento dos conceitos alinhado à ideia de *placemaking*, ou *city making*, no planejamento urbano, no qual o espaço torna-se lugar por meio das ações humanas e da construção social, ganhando assim significado. De Certeau, entretanto, propõe uma visão oposta. Para ele, o lugar se refere às configurações físicas (como uma rua, um estádio, um estacionamento), enquanto o espaço se refere à geografia das atividades em constante fluxo nos lugares (não necessariamente correspondendo às expectativas e funções esperadas, mas hospedando uma infinidade de atividades, sancionadas ou não), dando sentido à sua ideia de que “o espaço é um lugar praticado” (De Certeau, 1984, p. 117).

Assim como Higgins (2017), compreendo que essa distinção dos conceitos torna-se relevante para entender que o espaço não apenas molda mas também é moldado pelas práticas linguísticas dos sujeitos, e refletem relações de poder e desigualdades (ao mesmo tempo em que abre possibilidades para sua transformação) para as quais é essencial estarmos atentos. Essa definição se estende também a uma melhor compreensão da fluidez linguística para imigrantes, e outros sujeitos deslocados/relocados, bilíngues e multilíngues, por exemplo, já que, ao longo do tempo e do espaço, os deslocamentos desses sujeitos modificam suas identificações com nacionalidade, etnia e língua, desafiando a noção tradicional de que cada nação tem uma língua e uma identidade étnica fixas, evidenciando que essas categorias são fluidas e moldadas pelo movimento e pela interação social.

Kostogriz (2006) ao refletir sobre a reconfiguração global do mundo, da cultura e educação e como as pessoas percebem e experienciam seu(s) lugar(es) no mundo (situacionalidade), a maneira como constroem significados e aprendizagem(s) em relação ao outro levanta importantes pontos acerca da relevância de voltar-se a pensar sobre o espaço na pesquisa sociocultural e discussões adjacentes. Entendendo que os espaços emergem das atividades corporificadas culturalmente informadas (Massey, 2005), e são entidades complexas que abrangem o espaço social ao mesmo tempo em que é constituído nele

(Kostogriz, 2006), o autor destaca o impacto da globalização e a interconexão entre o global, o nacional e o local, mostrando como essas influências afetam a educação, especialmente por meio da homogeneização de práticas pedagógicas e políticas educacionais.

Para ele, esse fenômeno está relacionado à compressão espaço-temporal, que altera nossa percepção de tempo e espaço e acelera ciclos econômicos. E há que se voltar à consideração do espaço construído nas inter-relações que produzem novos significados e reconhecem diferenças, e múltiplas vozes, como uma zona de contato multivocal de interculturalidade (Kostogriz, 2006, p. 188), com dinâmicas únicas em cada lugar, cidade, região, sala de aula.

Com maior atenção ao campo da linguagem e a perspectivas espaciais na Linguística Aplicada (Mondada, 2008; Blommaert, 2010), e do espaço como prática social, Scheifer (2015) lança luz à aspectos da contemporaneidade que precisam ser considerados no estudo neste campo do saber.

Considerar as novas epistemologias de ser e viver no mundo hiperconectado, a cibercultura e as configurações espaciais nas fronteiras - cada vez mais tênues (Leander, 2008) - entre as vivências *online* e *offline*, é de grande relevância na atualidade. Conceitos como o da “multiterritorialidade” (Haesbaert, 2009), a saber, a possibilidade de experienciar simultânea ou sucessivamente diversos territórios na construção da nossa territorialidade, somam-se à novas concepções de contexto, e tornam a tarefa de refletir e estudar sobre o espaço mais complexa e multifacetada e transdisciplinar - ao tecer conexões com a Geografia (Lefebvre e os teóricos da virada espacial), a TAR - Teoria Ator Rede (Latour, 2012), sempre considerando que todo espaço “é uma construção emergente, em constante negociação, por isso aberta a disputas, dominações e resistências” (Scheifer, 2015, p. 228).

Conforme Scheifer (2015),

O espaço como prática social resulta como efeito de um conjunto de inter-relações de redes complexas e híbridas (Thrift 2003; Massey 2005) que conectam em coletivos elementos da ordem do concreto e físico - espaço percebido, da ordem do representacional ou simbólico - espaço concebido, e da ordem empírica - espaço vivido (Lefebvre 1991). É na dimensão viva do espaço, ou seja, no espaço tal qual vivido por seus usuários, que as dimensões simbólicas e materiais (tomadas distintivamente somente em termos abstratos por razões analíticas) articulam-se no que Soja (1996) chama de “terceiro espaço,” fazendo do espaço uma experiência única para cada sujeito, um acontecimento, uma prática co-produtora do mundo social (Thrift 2003). (Scheifer, 2015, p. 228)

Ou seja, o espaço é entendido não como uma estrutura neutra, fixa, e simplesmente física, mas portador de uma natureza rizomática (Deleuze; Guattari, 1995), sendo fluido, relacional, fruto de diversas relações históricas e sociais, inclusive de poder, que se cruzam, se moldam simultaneamente e se transformam constantemente.

Esse entendimento das espacialidades fluidas, redes rizomáticas e materialidades culturais como *affordances* informam nossa compreensão da própria linguagem como prática social situada (Pennycook, 2010), e da relevância da conexão entre a situacionalidade e o caráter dinâmico e emergente das práticas de aprendizagem, considerando a diversidade de agentes, seus contextos e culturas. Nesse sentido, as práticas linguísticas são continuamente realocadas e ressignificadas, o que nos leva a repensar a posição do inglês global dentro de uma teia de elementos interconectados.

Esses fluxos contínuos entre elementos humanos e não humanos (Latour, 2012) moldam nossas vivências e influenciam tanto o que falamos e como falamos, quanto as *affordances* locais que propiciam novas práticas, determinadas pelas oportunidades e restrições materiais e sociais presentes em cada espaço. Discutiremos mais sobre esses desdobramentos, adiante.

3.2 Comunidade e Affordances: Raízes e redes entre afeto e lugar

A concepção de língua como prática social situada, conforme proposta por Pennycook (2010), desafia visões estruturalistas e abstratas da linguagem, ao enfatizar que o uso linguístico está enraizado em práticas cotidianas, corpos, afetos e espacialidades. Nesse sentido, ensinar línguas - especialmente em contextos escolares - não se trata apenas de transmitir estruturas gramaticais genéricas, mas de engajar os estudantes em práticas de significação que fazem sentido em seus mundos. Contudo, essa perspectiva entra em tensão com o processo emergente de plataformização na educação, que traz ao campo dos processos de aprendizagem de LI a retórica dos dados, métricas e comportamentos controláveis, e pouco do contato intercultural, e do cultivo da riqueza local neste aspecto.

Imagem 5 - Divulgação da Plataforma EF, do Programa Mais Inglês em Mato Grosso

VOCÊ SABIA?

Que todos os alunos do Ensino Médio de Mato Grosso têm acesso ao curso de Inglês da EF?

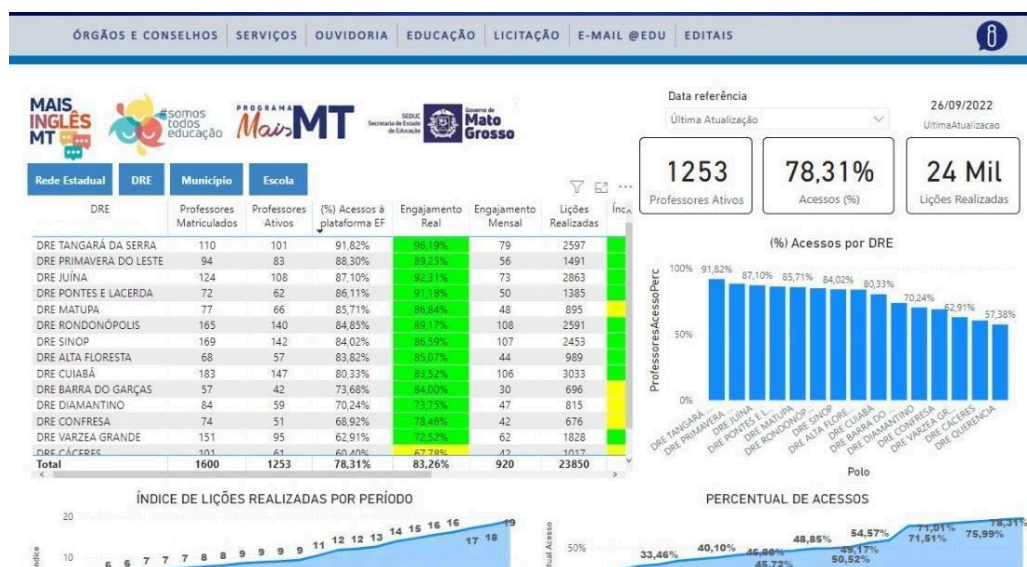
A matrícula já está pronta, e o curso é gratuito para alunos do Ensino Médio da rede pública estadual

Acesse o site learn.corporate.ef.com ou Faça o Download do App EF Business

Tanto no site quanto no App você precisa apenas do e-mail institucional para acessar. É o mesmo e-mail e a mesma senha.

Fonte: Divulgação interna via *Whatsapp* da Plataforma EF, do Programa Mais Inglês do Governo Estadual.

Imagem 6 - Percentual de acesso na Plataforma EF - Mais Inglês



Fonte: Divulgação SEDUC - Postagem em grupo no *WhatsApp*

Byung-Chul Han (2018) em sua obra “*No exame - Perspectivas do digital*”, tece uma crítica à sociedade permeada pelo tecnológico, e a partir da qual é possível compreender como

esse cenário contribui para uma lógica de transformação dos professores e estudantes do papel de cidadãos ao de consumidores, voltados para a performance individual, assim como a transformação das escolas em ambientes de vigilância e controle, marcados pelo que o autor chama de *protocolamento total da vida*. Nesse processo, a vida humana e as experiências cotidianas passam a ser continuamente reguladas, registradas e otimizadas por sistemas técnicos e digitais, em uma dinâmica na qual os próprios sujeitos participam ativamente da reprodução dos mecanismos que os governam.

Entendemos dessa forma, que, ao invés de abrir mais espaço para práticas de linguagem múltiplas e contextualmente significativas, a plataformização acrítica pode impor regimes de autoexploração e controle, uma “psicopolítica”, em que tanto alunos, professores e toda sociedade internalizam ideais de produtividade e competição, que podem naturalizar formas sutis de dominação.

Imagem 7 - Divulgação de ranking de acesso dos alunos à Plataforma EF

COLOCAÇÃO	ALUNOS	LIÇÕES REALIZADAS
1ª	[Names]	[Numbers]
2ª	[Names]	[Numbers]
3ª	[Names]	[Numbers]
4ª	[Names]	[Numbers]
5ª	[Names]	[Numbers]

Fonte: Postagem em grupo no *WhatsApp*, 2022

Na imagem 5, vemos a foto de um painel exposto no corredor de uma escola, com um ranking semanal de lições completadas em uma plataforma de LI pelos alunos. A imagem revela como as práticas educativas passam a ser quantificadas, monitoradas e comparadas por meio de métricas digitais. Esse tipo de ranking transforma a participação na plataforma em indicadores numéricos de desempenho, produzindo visibilidade, competição e hierarquização entre os participantes. Assim, o engajamento e a aprendizagem tendem a ser avaliados não apenas pela qualidade das experiências educativas, mas também pela quantidade de tarefas realizadas ou registradas no sistema.

Esse sistema é fruto de uma lógica

Sugiro que um desafio não apenas pedagógico, mas também ético e político que se coloca é o de resistir a absolutização dessa lógica e afirmar a escola como um espaço onde práticas de linguagem - e, por consequência, de percepção espacial e de ação - possam ser reconstruídas de forma crítica, coletiva e posicionada, tendo a comunidade e o espaço local - percebido, concebido e vivido (Scheiffer, 2015) - em suas dimensões simbólicas, e materiais como recurso (Hirst; Burnett, 2019).

Massey (2005) afirma o conceito de espaço como produto de inter-relações, imbuído de dinamicidade e mutação contínua, dotado de possibilidade e potencialidade, bem como conformado pelas diversas atividades e contribuições advindas de diferentes processos, sejam eles biológicos, culturais, físicos e sociais em contraste com a simples noção de “containers” onde eventos ocorrem. Partindo daí, Comber (2016) nos convida a pensar o espaço da escola e das salas de aula como tal. Espaços de encontros onde os sujeitos negociam formas de ser e estar, agir, saber e se relacionar.

Os contornos do lugar (ambos físicos e sentidos) são moldados, entre outras coisas, por mudanças geológicas e ecologias interseccionadas; decisões econômicas e políticas sobre instalações do bairro, moradia, transporte (...) histórias em camadas daqueles que lá viveram e suas vidas pessoais, econômicas, sociais e culturais. (Hirst; Burnett, 2019, p. 179, tradução nossa)⁷

Assim como pensamos em identidades plurais de sujeitos, uma escola, por exemplo, é também plural: “atravessada por múltiplas experiências, histórias e possibilidades” (Hirst; Burnett, 2019, p. 180).

Nas práticas de ensino e aprendizagem de LI, os espaços tornam-se territórios de enraizamento e de conexão com redes mais amplas, produzindo formas plurais de engajamento com a língua alvo. Esses “agenciamentos” (Deleuze; Guattari, 1995; DeLanda, 2006) implicam compreender a educação como um campo de relações em movimento, onde se ativam *affordances* que emergem das práticas concretas que acontecem entre corpos, espaços, tecnologias, valores, emoções e outras diversas linhas de articulações nesse ecossistema.

⁷ Texto original: The contours of place (both physical and felt) are shaped, among other things, by geological shifts and intersecting ecologies; economic and political decisions about neighborhood facilities, housing, transport (...) layered histories of those who have lived there and their personal, economic, social and cultural lives. (Hirst & Burnett, 2019, p. 179)

O ensino de inglês enquanto agenciamento múltiplo - ou seja, tecido por múltiplas conexões e relações entre elementos heterogêneos numa rede dinâmica - engloba uma infinidade de elementos materiais, humanos, afetivos, territoriais, os quais podem se combinar de diferentes maneiras produzindo múltiplas experiências de ensino-aprendizagem. A(s) paisagem(ens) escolar(es) em Mato Grosso, com suas condições específicas oferecem tanto possibilidades quanto limitações específicas, e interessa-nos explorar essas avenidas, principalmente considerando a paisagem tecnológica presente na comunidade e sua relação com o mundo dos estudantes. Essa compreensão desafia lógicas engessadas de escolarização que, como apontam Honeyford e Trussler (2019, p. 190), impõem aos estudantes os “efeitos tirânicos” do tempo, os vieses linguísticos e culturais da avaliação e a negação de “pedagogias sustentáveis e culturalmente responsivas”.

Conforme Moreira de Carvalho (2022), a virada afetiva (Clough, 2007) impactou os estudos da abordagem ecológica percebendo um aumento nos trabalhos explorando aspectos emocionais e afetivos nos estudos das *affordances* e como a percepção afeta emoções e vice-versa. Assim, compreendemos que espaços, incluindo espaços educativos, são também compostos por *affordances* afetivas, ou seja, são tecidos de forças que afetam e são afetadas por corpos, objetos, palavras, sons, tecnologias, gestos, e etc., e assim, engajamos na construção de espaços de *affordances* afetivas, na medida em que “we perceive people, places and things as affording regulative opportunities to amplify, suppress, extend, enrich, and explore the phenomenal and temporal character of our affective experiences (Krueger; Colombetti, 2018, p. 224), organizando e modificando nosso ambiente para, conforme contribui Carvalho (2022), “facilitar a regulação dos estados afetivos e promover disposições que são apropriadas para nossos objetivos e propósitos” (Carvalho, 2022, p. 33, tradução nossa)⁸.

Nesse sentido, Hirst e Burnett (2019) chamam a atenção para diferentes maneiras em que o relacionamento com o tempo e o espaço pode fornecer potencialidades de ação - principalmente quando integradas às práticas de letramento, ao longo de uma trajetória significativa da vida dos alunos. Algumas são:

⁸ Texto original: “facilitate the regulation of affective states and foster moods that are appropriate to our endeavors” (Carvalho, 2022, p. 33).

- i) compartilhar conhecimento local (o que conecta elementos como memória, sensações, protagonismo, posse, experiências vividas e recursos conhecidos e aproveitados cotidianamente, etc.);
- ii) construção de um legado de mudança - aqui, pedagogias críticas, *place-based learning*, e abordagens que conectam estudantes com seus interesses, paixões e experiências vivenciadas nos espaços em que vivem (Comber, 2016) têm seu lugar e relevância; e ainda considerando a promessa e as novas possibilidades propiciadas com as transformações que virão.
- iii) conexão do local, regional, nacional e global; tendo em mente que toda prática é sempre local, mesmo práticas transnacionais e para além das fronteiras continentais.

Esses exemplos reafirmam a consciência de que, para Hurst e Burnett (2019), o tempo se entrelaça com as rel(ações) que os alunos estabelecem com os lugares de diferentes maneiras; o lugar, por sua vez, influencia as rel(ações) dos alunos ao longo do tempo; e ações dos alunos - informados e empoderados - transformam os lugares com o passar do tempo, deixando suas marcas nos espaços vividos - dotados de possibilidade - como escolas, igrejas, famílias, cidades e até na comunidade transglobal.

3.3 *Place Based Learning* e ensino digitalmente integrado de língua inglesa na espacialidade local

Uma abordagem pedagógica voltada ao lugar é capaz de fluir a partir do que é familiar aos estudantes e, para alguns teóricos, como Sommerville *et al.* (2011), a possibilidade de um ensino que emerge e flui da força dos laços de familiaridade e conexões afetivas com o espaço permite a extensão do grau de responsividade e responsabilidade dos sujeitos envolvidos em relação ao lugar.

Vejamos um pouco mais sobre o terreno da Pedagogia do Lugar, PBE - *Place-based Education* ou PBL - *Place-based Learning* - e seu desenvolvimento a partir das discussões da educação ambiental (Elder, 1998) e de contextos rurais no final dos anos 90, para reflexões decoloniais e implicações para a prática docente contemporânea.

Para fins de definições, Sobel (2004) propõe que o PBE se trata de:

o processo de usar a comunidade local e o ambiente como ponto de partida para ensinar conceitos em artes da linguagem, matemática, estudos sociais, ciências e outras disciplinas em todo o currículo. Enfatizando experiências

práticas de aprendizagem do mundo real, essa abordagem educacional aumenta o desempenho acadêmico, ajuda os alunos a desenvolver laços mais fortes com a comunidade, aumenta a apreciação dos alunos pelo mundo natural e cria um compromisso maior com o serviço como cidadãos ativos e contribuintes. A vitalidade da comunidade e a qualidade ambiental são aprimoradas por meio do envolvimento ativo de cidadãos locais, organizações comunitárias e recursos ambientais na vida da escola. (Sobel, 2004, p. 7, tradução nossa)⁹

Conforme Webber, et al. (2021) as primeiras abordagens do *Place-Based Education* (PBE) surgiram com foco em conectar a aprendizagem ao contexto local e ao envolvimento comunitário, inicialmente influenciada por práticas como o *service-learning* (Curtiss; Theobald, 2000).

Embora tenha fortes vínculos com a educação ambiental, o PBE vai além dela. Smith (2002) em seus esforços acadêmicos ofereceu um panorama dessa pedagogia e propôs caminhos para integrar o PBE ao currículo escolar, entre eles: estudos culturais, estudos da natureza, resolução de problemas reais, estágios/experiências profissionais e participação em processos comunitários. Sobel (2004) expande essas perspectivas e solidifica o PBE como um framework, ou arcabouço, que reúne diversas possibilidades para pensar o currículo e o *design* num ensino engajado com a comunidade local e o desejo de transformações relevantes por meio dos atores envolvidos.

Mais tarde, Gruenewald e Smith (2008) contribuem com a ontologia do PBE com a publicação da obra *Place-Based Education in the Global Age*, que enriquece o debate e propõe uma diversidade de significados mais voltada a ampliação do escopo e perspectivas globais do local, conhecimento de comunidades indígenas, justiça ambiental, formação docente, entre outros pontos importantes nessa rede.

Outros autores internacionais também contribuíram para as reflexões acerca da literatura do PBE contrastando visões de diferentes contextos e trazendo reflexões atualizadas.

Waite (2013) identificou como as abordagens baseadas na escola e orientadas para a comunidade na literatura norte-americana (Gruenewald & Smith,

⁹ Texto original: the process of using the local community and environment as a starting point to teach concepts in language arts, mathematics, social studies, science, and other subjects across the curriculum. Emphasizing hands-on, real-world learning experiences, this approach to education increases academic achievement, helps students develop stronger ties to their community, enhances students' appreciation for the natural world, and creates a heightened commitment to serving as active, contributing citizens. Community vitality and environmental quality are improved through the active engagement of local citizens, community organizations, and environmental resources in the life of the school. (Sobel, 2004, p. 7)

2008; Sobel, 2004; Smith & Sobel, 2010) diferem da literatura australiana. Na Austrália, o foco é principalmente a educação ao ar livre com foco no local (Brown, 2008; Hutson, 2010; Wattchow & Brown, 2011). No contexto do Reino Unido, a Escócia determinou que a educação para a sustentabilidade integre temas de cidadania global, aprendizagem ao ar livre e desenvolvimento sustentável (Beames *et al.*, 2012). (Webber, Mcvittie, Miller; Hellsten, 2021, p. 13, tradução nossa)¹⁰

Seawright (2014), entretanto, discerne três vertentes do PBE: i) uma que cultiva o vínculo com a comunidade e o ambiente local, e desafia suposições a respeito do mundo natural ii) outra que engloba perspectivas críticas, desafiando estruturas de conhecimento e percepções de fatores sociais e econômicos; e iii) uma terceira baseada em saberes indígenas e sua literatura na educação, incorporando princípios de sustentabilidade social e ecológica. Essas correntes ampliam o escopo do PBE ao somar e integrar dimensões culturais, epistemológicas e éticas.

Além das vertentes discutidas, Webber *et al.* (2021) também chama a atenção para as diversas interseções e influências relacionadas ao PBE, como a Educação ao Ar Livre (*Outdoor Education*), que se baseia interdisciplinarmente nos relacionamentos entre os sujeitos e os recursos naturais em seu entorno; a Educação ou Aprendizagem Experiencial (que valoriza a aprendizagem por meio da experiência direta e reflexão para o cultivo de habilidades, valores e conhecimentos que contribuem para o desenvolvimento das comunidades dos sujeitos envolvidos); a Educação ambiental crítica (com perspectivas globais de resolução de problemas e interação com o mundo real); a *Land-based Education* (Educação Baseada na Terra - EBT ou Educação Indígena Baseada na Terra), que aborda questões de pertencimento à terra e soberania na perspectiva indígena; e a Pedagogia Crítica - ou, sua vertente, cunhada por Gruenewald (2003): Pedagogia Crítica do Lugar - a partir das contribuições teóricas de Paulo Freire, e a necessidade de se examinar elementos ecológicos e sociais não apenas nos espaços urbanos mas também no campo e em todo espaço onde privilégios e injustiças sociais figuram a paisagem.

Gruenewald (2003) propõe dois eixos fundamentais para uma pedagogia crítica do lugar: decolonização e re-habitação (*decolonization* e *reinhabitation*). Esses conceitos são

¹⁰ Texto original: Waite (2013) identified how school-based and community-oriented approaches within North American literature (Gruenewald & Smith, 2008; Sobel, 2004; Smith & Sobel, 2010) differ from Australian literature. In Australia, the focus is primarily place-responsive outdoor education (Brown, 2008; Hutson, 2010; Wattchow & Brown, 2011). In a U.K. context, Scotland has mandated education for sustainability to weave together themes of global citizenship, outdoor learning, and sustainable development (Beames *et al.*, 2012). (Webber, McVittie, Miller, & Hellsten, 2021, p. 13)

centrais para entender os movimentos presentes no emaranhado social dos vínculos entre sujeitos, histórias, territórios, práticas e culturas, e orientar práticas linguísticas e educacionais que estão comprometidas com a justiça, pertencimento e preservação dos modos legítimos de habitar o local e o mundo.

Assim como para Webber *et al.* (2021), a re-habitação e a decolonização do currículo são processos centrais no PBE, entendemos que isso se aplica também pontualmente ao vasto campo do ensino de línguas. De maneira que, a tarefa de re-ocupar o espaço escolar e da comunidade com práticas que reconhecem o inglês como uma linguagem global - para além das fronteiras geográficas ou digitais - situada, e não apenas como um símbolo de prestígio ou dominação descontextualizado, revela-se fundamental para ampliar o universo de agência dos estudantes e promover aprendizagens significativas.

Essa visão implica em refletir criticamente sobre os materiais didáticos, abordagens pedagógicas, metodologias, disposição de disciplinas, espaço físico, carga horária, cronogramas rígidos e avaliações padronizadas presentes no cotidiano de cada escola, e muitas outras questões atreladas, como formação docente, apoio pedagógico, e formação continuada. Essa conexão intencional do ensino de inglês ao território social e às redes afetivas dos estudantes em Mato Grosso é, portanto, um ato de resistência ao silenciamento de vozes periféricas e à reprodução de epistemologias dominantes.

Embora oriundos de tradições teóricas distintas, os conceitos de *reinhabitation*, formulado por David Gruenewald (2003) numa perspectiva crítica da pedagogia do lugar, e de *reterritorialização*, desenvolvido por Deleuze e Guattari (1995), podem ser colocados em diálogo na análise de práticas educativas situadas. A re-habitação diz respeito à recuperação e ressignificação ética e ecológica do vínculo com o território, propondo uma reconexão com saberes locais, culturas marginalizadas e modos sustentáveis de habitar o mundo. Já a reterritorialização (Gupta; Ferguson, 1992), pensada no interior de uma lógica rizomática, refere-se a processos de reconfiguração e reorganização de práticas, identidades e sentidos após uma ruptura ou desterritorialização.

Simplificadamente podemos afirmar que a desterritorialização é o movimento pelo qual se abandona o território, “é a operação da linha de fuga” e a reterritorialização é o movimento de construção do território (DELEUZE e GUATTARI, 1997:224); no primeiro movimento, os agenciamentos se desterritorializam e no segundo eles se reterritorializam como novos agenciamentos maquínicos de corpos e coletivos de enunciação. Deleuze e Guattari afirmam que a desterritorialização e a reterritorialização

são processos indissociáveis. Se há um movimento de desterritorialização, teremos também um movimento de reterritorialização. (Haesbaert; Bruce, 2002, p. 8)

Conforme Leander e Vasudevan (2009), as práticas sociais de reterritorialização são essenciais para compreender a própria construção das identidades nesses espaços cada vez mais fluidos, e não fixos, assim como a(s) cultura(s), principalmente com os rearranjos que o avanço tecnológico e as novas mídias proporcionam. Nesse sentido, práticas “situadas” não significam práticas estáticas, mas em constante mobilidade, fluidas e multifacetadas, “translocais” (Leander; Vasudevan, 2009).

Assim, no contexto do ensino de LI em Mato Grosso, ações pedagógicas que mobilizam repertórios locais/translocais, afetos e tecnologias para promover vínculos com a(s) língua(s) podem ser compreendidas como formas de re-habitação que ativam reterritorializações críticas e criativas dos espaços de vivência, incluindo o escolar, a comunidade e o globo.

Um exemplo desse caminho é, pensamos, a proposição de um ensino de LI por meio de projetos que articulem a linguagem e a LI enquanto recurso expressivo às questões vividas na comunidade, seja por meio do trabalho com narrativas em suas mais diversas manifestações, e outros gêneros do discurso e da linguagem. Por meio da inspiração pedagógica do *Place-based learning* e as contribuições teóricas da Pedagogia crítica, o ensino de LI em Mato Grosso pode cultivar e sintonizar-se às incontáveis *affordances* que são geradas nesses espaços, para a construção de um currículo que dialoga com os sujeitos reais nesse processo.

Na prática, isso pode se materializar em projetos pedagógicos interdisciplinares que façam os alunos desenvolverem atividades como: i. entrevistar membros da comunidade em português e em inglês, construindo um banco de histórias bilíngues; ii. mapear paisagens culturais locais e apresentá-las em inglês usando ferramentas digitais (vídeos, podcasts, mapas interativos); iii. comparar expressões e valores culturais de Mato Grosso com de outros países de LI, discutindo questões ambientais do Pantanal ou do Cerrado em LI; iv. usar redes sociais ou plataformas *online* para criar intercâmbios com turmas de outras localidades, ampliando os sentidos de “translocalidade”, cabendo sim o uso em equilíbrio de recursos dos programas e ações governamentais vigentes, promovendo a reterritorialização crítica como uma prática pedagógica que não apenas ensina uma língua estrangeira, mas produz novas formas de pertencimento e agência, permitindo que os alunos se reconheçam como sujeitos capazes de

transitar entre o local e o global sem perder seus referenciais, mas multiplicando-os com a adição de repertório e competências linguísticas.

O entendimento de ensino de línguas como parte de uma rede de agenciamentos permite-nos sugerir que os processos de aprendizagem emergem das interações e práticas reais entre sujeitos, espaços, objetos, tecnologias, corpos, memórias e desejos. Uma pedagogia que valoriza o lugar, nesse sentido, desloca o foco de uma pedagogia universalizante e descolada da realidade, para práticas enraizadas - *online* e *offline* - sob a perspectiva do lugar como o líquido teleológico - e este é o coração da nossa tese - que escoar entre os rizomas, colaborando no cultivo de práticas significativas para transformações sociais por meio do processo educativo.

Nesse sentido, as tecnologias digitais não são neutras ou meramente instrumentais, mas fazem parte das relações que constituem o espaço de aprendizagem hoje. A vida interconecta inúmeras possibilidades na Era da Transformação digital, e elementos tecnológicos figuram a paisagem educacional de diversas maneiras, fazendo parte do ecossistema (Van Lier, 2002; Finardi, 2020; Aronin, 2004) escolar, seja por meio das IAs, Realidade virtual, E-learning, Gamification, etc., e cabe à escola explorar os desafios e oportunidades das novas maneiras de ensinar entre a primeira e a segunda metade do século 21.

Entre tantas opções de apps, sites, softwares, e outras ferramentas e gêneros discursivos, existe uma gama de oportunidades e multiletramentos que podem ampliar a agência dos estudantes, desde que integradas de forma crítica e significativa, envolvendo práticas de decolonização e re-habitação (Gruenewald, 2008) como parte do processo de consolidação dos conhecimentos e habilidades linguísticas desenvolvidas.

Em vez de simplesmente adotar plataformas da iniciativa privada e o uso da tecnologia pela tecnologia de modo acrítico, o que pode reproduzir uma padronização genérica em meio à lógicas de vigilância e performatividade (Han, 2018), a proposta aqui é integrar a tecnologia considerando-a em sua legitimidade, como parte do/s território/s vivido/s, e a partir daí promover oportunidades de aprimoramento da experiência dos alunos em meio às práticas nas redes sociotécnicas locais/translocais. A partir do foco no desenvolvimento de competências linguísticas dos alunos e no fortalecimento de suas identidades de forma flexível e interativa, a ideia é enfatizar não o uso das tecnologias em si, mas sim a pedagogia que elas permitem, suportam, substituem, amplificam e/ou transformam. Discutirei como atender essa demanda

mais adiante, ao considerar alguns modelos de avaliação de tecnologia como os modelos ACOT, ADDIE, ARCS, SAMR, PIC-RAT, TPACK e a TIM Matrix.

No próximo capítulo, discutirei os conceitos de *affordances*, seu desenvolvimento e discussão na Linguística Aplicada, e um panorama da realidade local, especialmente das práticas, tecnologias e recursos na sala de aula de LI durante a pandemia.

4 HORIZONTES TEÓRICOS NO CAMPO DA PERCEPÇÃO E AÇÃO NA LINGUÍSTICA APLICADA: EXPLORANDO CONEXÕES

“Muito planejamento, porém pouca efetividade. Pouquíssimos alunos aproveitam aulas bem elaboradas. Ou porque não têm acesso a internet ou porque simplesmente não querem assistir pois não veem obrigatoriedade em fazê-lo.” (Professor)

4.1 Teoria da Percepção gibsoniana e a Abordagem Ecológica: panorama, reconciliações e adaptações

Ao mobilizar o conceito de *Affordances*, torna-se crucial refletir sobre suas bases e suas origens dentro da abordagem ecológica. Revisitar as raízes desse conceito é imprescindível para entender as adaptações que ele sofreu em contextos diversos como o *Design* (Norman, 1988, 1999, 2002), e com outros nomes da Psicologia da percepção que, ao longo dos anos, reinterpretaram *affordances* sob uma ótica mais cognitiva e, muitas vezes, representacional, desafiando o realismo direto de J.J. Gibson.

Em suas proposições, Gibson (1979) sugere que a percepção envolve mecanismos inatos desenvolvidos evolutivamente de forma que nenhum aprendizado é requerido em primeira instância, entendendo que ela ocorre em um processo direto e imediato, no qual o ambiente comunica ao organismo suas possibilidades, o que ele “permite” ou “favorece”, sem necessidade de grandes interpretações ou processos mentais.

Neste sentido, para o teórico, as informações - tamanho, formato, distância, textura - invariantes captadas pelo agente perceptor em sua matriz óptica são suficientemente detalhadas para que a percepção ocorra, de maneira direta, sem inferências, representações mentais ou retorno aos recursos da memória. Essa capacidade de percepção também se estende ao reconhecimento de propriedades abstratas, como postura, movimentos vocais e expressões faciais, que podem servir como bases para a percepção das emoções em outros indivíduos (Gibson, 1968).

Assim, conforme Gibson (1979), as *affordances* são as propriedades do ambiente que indicam possibilidades de ação. Desta maneira, elas são “o que o ambiente oferece ao animal, o que ele proporciona ou disponibiliza, seja para o bem ou para o mal” (Gibson, 1986, p. 127). Em suma, as *affordances*, nessa perspectiva gibsoniana, são propriedades que existem independentemente da percepção do indivíduo, mas que se tornam perceptíveis de acordo com

as capacidades e necessidades do organismo, ou seja, o conceito como foi cunhado implica a complementaridade do sujeito e o seu ambiente.

Segundo Heft (2007), uma das maneiras de compreender esta abordagem gibsoniana da percepção é entendendo que o conceito de *affordances* como inaugurado refere-se a “fatos ecológicos”, em oposição a construções mentais, como era a visão tradicional no campo da psicologia. Ele destaca que as *affordances* estão além da dicotomia subjetivo vs. objetivo (carregam qualidades de ambas as categorias), mas que são relacionais em sua natureza, e elas se referem ao corpo, de uma maneira fundamental ao que o indivíduo pode ou não fazer.

Ao longo dos anos, a partir dos estudos da abordagem ecológica muito se discutiu e teorizou sobre as concepções gibsonianas clássicas, muito em razão da reivindicação do autor acerca da percepção direta e não inferencial - sem necessidade de mediação mental ou representacional - que foi sempre mantida. Na área do *Design*, por exemplo, Norman (1988) reinterpreta a ideia das *affordances* como uma espécie de representação mental, em que elas são percebidas indiretamente como interpretações cognitivas e não como informações diretamente acessíveis no ambiente, como defendido por Gibson.

A visão de Norman (1988) é amplamente adotada no seu campo e nos estudos de interação ser humano-computador. Michael Turvey (1981), por sua vez, foi um dos importantes teóricos a sistematizar e formalizar as ideias de Gibson ao longo dos anos, e sua descrição das *affordances* tem se tornado a visão *mainstream* desde o início da década de 80, como propriedades disposicionais dos objetos - qualidades perceptíveis que podem se manifestar em certas condições.

Como podemos observar, o conceito de *affordances* é central para a teoria da percepção e a abordagem ecológica de J.J. Gibson. Sobre esse termo, Paiva (2009) esclarece:

O termo *affordance* teve sua origem nos estudos sobre ecologia, área que investiga a relação de um organismo com os demais elementos em um ecossistema. O termo foi cunhado por Gibson (1986) a partir do verbo *afford* que significa produzir, fornecer, dar, causar, proporcionar, conferir, oferecer, propiciar, ter os meios ou recursos para. Segundo o dicionário *The Oxford Dictionary of Etymology*, o termo vem de [geforðian], no inglês antigo, séc. XV, como junção de [ge-y-+forðian], significando “to further” (avançar, promover, realizar). No séc. XVI, o /ge/ se transformou em /a/ e /ð/ em /d/. (Paiva, 2009, p. 2)

Paiva (2009) traduz o termo *affordance* para “propiciamentos” e discute que seu sentido original era o de referir-se tanto ao ambiente, quanto ao animal no ecossistema. Sigo,

neste trabalho, em coro com outros estudiosos do conceito no Brasil e exterior utilizando o termo original em inglês e, eventualmente, também em português, de modo intercambiável.

Van Lier (2002) em seus estudos, produz esforços no sentido de sugerir que uma abordagem ecológica firmada de fato em uma cosmovisão ecológica pode unir uma diversidade de visões bem estabelecidas no campo da aprendizagem de línguas. Nesse empenho, partindo de uma perspectiva crítica em relação às premissas subjacentes ao pensamento científico tradicional, ele argumenta que a abordagem ecológica desloca o foco do reducionismo científico para a noção de “emergência” (p. 246), afirmando que, em cada nível de desenvolvimento, propriedades emergem que não podem ser reduzidas aos níveis anteriores.

O linguista também defende que na ecologia, nem toda a cognição e aprendizado podem ser explicados exclusivamente por processos internos ao cérebro; e sugere ainda que a atividade perceptiva e social do aprendiz, especialmente as interações verbais e não verbais, são não apenas centrais para compreender o aprendizado ou facilitá-lo, mas elas são também essencialmente parte dele.

De uma perspectiva ecológica, o aprendiz está imerso em um ambiente repleto de significados potenciais. Esses significados se tornam disponíveis gradualmente à medida que o aprendiz age e interage dentro e com esse ambiente. A aprendizagem não é uma migração holística ou fragmentada de significados para o interior da cabeça do aprendiz, mas sim o desenvolvimento de maneiras cada vez mais eficazes de lidar com o mundo e seus significados. Portanto, buscar a aprendizagem é observar o aprendiz ativo em seu ambiente, não o conteúdo de seu cérebro. Parafraseando Mace (1974), ‘Não pergunte o que está dentro da sua cabeça, pergunte dentro do que está a sua cabeça’ (citado em Reber, 1993: 58). (Van Lier, 2002, p. 246, tradução nossa)¹¹

Esta posição não significa que os aprendizes sejam apenas receptores passivos que se ajustam automaticamente ao ambiente. Em vez disso, ela enfatiza que a cognição e o aprendizado resultam da interação entre processos e sistemas representacionais, como aqueles relacionados a esquemas mentais, história e cultura, e processos ecológicos, que incluem percepções, emergências e ações situadas (Neisser, 1992). Nesse contexto, a linguagem é

¹¹ Texto original: From an ecological perspective, the learner is immersed in an environment full of potential meanings. These meanings become available gradually as the learner acts and interacts within and with this environment. Learning is not a holus-bolus or piecemeal migration of meanings to the inside of the learner's head, but rather the development of increasingly effective ways of dealing with the world and its meanings. Therefore, to look for learning is to look at the active learner in her environment, not at the contents of her brain. To borrow a quote from Mace (1974), 'Ask not what's inside your head, ask what your head's inside of' (quoted in Reber '1993: 58). (Van Lier, 2002, p. 246)

concebida como simultaneamente representacional e ecológica, pois sua definição, estrutura e uso são moldados por interações dialógicas. Essa perspectiva encontra apoio em teóricos como Bakhtin, que destacou a natureza dialógica da linguagem, e Peirce, cuja teoria semiótica, conforme analisada por Merrell (1997), aponta para essa integração implícita.

Adiante discorro sobre o conceito de *affordances*, dessa vez apresentando como ele tem sido entendido na área da Linguística Aplicada (LA), suas aplicações, implicações e contribuições para o processo de ensino e aprendizagem de LI contextualizado no escopo da nossa pesquisa.

4.2 Teoria das *Affordances* na Linguística Aplicada

Conforme Van Lier (2002), a perspectiva ecológica desafia as principais premissas sobre a aprendizagem de línguas no pensamento científico tradicional, entre elas, a visão cartesiana e seu status na perspectiva científica dominante que molda a maneira como investigamos, analisamos e explicamos os fenômenos no campo da linguagem e ensino de línguas. Essas premissas tendem a ignorar o caráter dinâmico, contextual e complexo das teias que interconectam os processos envolvidos na aprendizagem de línguas. Entendemos que um foco na linearidade, simplificação e fragmentação das partes não poderia capturar a emergência dos fenômenos, constelações e práticas, necessitando de abordagens e perspectivas que sejam adequadas para compreender fenômenos holisticamente envolvidos em contextos que estão em constante fluidez (Lenters; Mcdermott, 2019).

A partir da perspectiva ecológica, a aprendizagem de uma língua é entendida como um processo que se baseia na interação imersiva, gradual e concreta do aprendiz e seu ambiente, que está repleto de significados e potencialidades - *affordances* - disponíveis para serem percebidas e atuadas, diferentemente de uma visão que percebe a aprendizagem como a simples internalização de conhecimentos e forma mecânica ou fragmentada.

Conforme Finardi (2020), a definição clássica de Gibson (1979) de *affordance* considera apenas a possibilidade física de uma ação ocorrer. Ela destaca que:

A noção clássica do termo evoluiu a partir do momento de sua origem e Van Lier (2004) contribuiu acrescentando a ideia de significado potencial à percepção, desde que não entendamos o significado como assentado em palavras e sentenças (ou em objetos). Segundo Van Lier (2004), é necessário que o agente esteja ciente da *affordance*, seja através da percepção direta ou da experiência, numa relação entre sua cognição e o ambiente. (Finardi, 2020, p. 3)

Affordance, nesse sentido, “é a relação entre as habilidades do agente e o ambiente, por um lado, e a percepção e atividade, por outro. O resultado emergente é significado potencial” (Finardi, 2020, p. 4). Sob essa visão, as condições para a criação de significado funcionam em um ciclo contínuo de ação, percepção e interpretação, num paradigma em que a agência emerge dessa interação constante, e é assim entendida como relacional.

Para Van Lier (2008), a percepção direta é mais verdadeira em se tratando de animais, enquanto os objetos e os seres humanos parecem ser mais mediados. Por isso, Van Lier (2008) defende que a agência deve ser entendida como um modo de representar contextualmente o mundo e que é sempre mediada por fatores sociais, interacionais, culturais, institucionais, entre outros fatores contextuais. É importante ressaltar que, para Van Lier (2008), uma característica central da agência é a conscientização da responsabilidade pelas ações de alguém em relação ao meio ambiente, incluindo outras pessoas afetadas. Ele enfatiza, portanto, que a agência é sempre um evento social, pois é socialmente motivada e interpretada, resultando em um processo de interação contínua entre esforços individuais, recursos disponíveis e fatores socioculturais. (Finardi, 2020, p. 4)

Desta maneira podemos discutir o caráter integrativo do processo de aprendizagem na linguística aplicada, considerando a constante interação entre o indivíduo aprendiz, e seu ambiente, mediado por condições diversas materiais e imateriais.

Contribuições sobre *affordances* neste campo como as de Menezes (2011), Gomes Junior (2018), Finardi (2020), entre outros, fazem coro às observações de Van Lier na convicção de que estabelecer relações, análises e reflexões sobre os processos de ensino e aprendizagem de línguas em realidades múltiplas implica reconhecer a percepção de propiciamentos e a interação do sujeito com o ambiente, pois a aprendizagem é um emaranhado complexo e envolve “não somente o indivíduo e sua história, mas também as relações que ele estabelece com outros indivíduos e com o ambiente de aprendizagem” (Gomes Junior *et al*, 2018).

De acordo com van Lier (2004), nessa perspectiva, a aprendizagem não é compreendida como recepção de conhecimentos, mas como um processo de gerenciamento e avaliação. Em consonância, Menezes (2011) nos mostra que as experiências dos aprendizes vêm ganhando notoriedade nas pesquisas em Linguística Aplicada. Quando se trata da aprendizagem de línguas, existem muitas relações que precisam ser compreendidas, pois o estudante acaba sendo apresentado a outras culturas e os contatos estabelecidos por meio da segunda ou outra língua somam-se àqueles ligados à primeira língua (VAN LIER, 2004; MENEZES, 2011). (Gomes Junior *et al*, 2018, p. 60)

A perspectiva ecológica em estudos dessa natureza tem sua relevância reconhecida no sentido em que oferece bases para a consideração de aspectos importantes de fenômenos reais

e complexos na fluidez da dinamicidade de cada contexto, conectando de maneira ímpar teoria e prática. O que significa que, conforme Murray e Fujishima (2013), o pesquisador deve priorizar a atenção ao participante da pesquisa, concentrando-se em como este descreve seu contexto e as interações que estabelece dentro dele, em vez de buscar generalizações - ou criar prescrições- sobre o ambiente e suas possíveis *affordances*. A compreensão de que cada sujeito interpreta o mundo de maneira única, influenciado por suas experiências prévias informa a noção de que generalizar sobre um ambiente e os propiciamentos que ele proporciona figura inevitavelmente uma visão restrita da complexidade das interações contextuais.

As *affordances*, como compreendemos no escopo deste trabalho, são propriedades emergentes da relação sujeito-ambiente, e não inerentes ao ambiente por si mesmo ou ao sujeito unicamente (Stoffregen, 2003). Nesse sentido, cada contexto, espaço, cada aprendiz e cada situação de ensino carrega em si uma complexidade característica dos vínculos estabelecidos pelos sujeitos, as línguas que aprendem, as ferramentas que utilizam.

Na aprendizagem, é papel do professor, em cada realidade, afetado pelas condições e redes que o envolvem, “orquestrar *affordances* e *constraints*” (Kennewell, 2001) de maneira a direcionar e facilitar o processo de aprendizagem dos alunos. No entanto, a maneira como essa orientação é realizada pode gerar diferentes resultados, como Kennewell (2001) exemplifica em um estudo com uma mesma tarefa, aplicada por professores distintos, que instruíram seus alunos de formas variadas, utilizando maior ou menor grau de limitações ou fatores restritivos.

Conforme Aronin (2014), no campo da aquisição de línguas, o conceito de *affordances* é aplicado também por Segalowitz (2001), que sustentou que uma língua, assim como qualquer outro ambiente físico, possui *affordances*, e como sugerem Singleton & Aronin (2010), aprendizes multilíngues, por exemplo, têm uma vantagem comparados aos monolíngues, pois tendem a explorar toda a gama de suas *affordances* multilíngues no seu processo de aprendizagem linguística no que diz respeito a recursos, experiência, *awareness*, etc.

Com o objetivo de associar e alinhar o conceito de *affordances* aos estudos do multilinguismo e à Linguística Aplicada, Aronin e Singleton (2010, 2012) apresentaram alguns fundamentos teóricos no campo, entre eles, (i) a caracterização de *affordances* com base em uma variedade de critérios, principalmente por Scarantino (2003), (ii) a noção de que

para que as *affordances* sejam bem-sucedidas e funcionais elas precisam operar em conjuntos, (iii) o entendimento de que as *affordances* se manifestam de diversas maneiras, tangíveis e intangíveis, bem como (iv) a compreensão da cultura material como tipos de *affordances*.

Para Scarantino (2003), as *affordances* devem ser entendidas como propriedades disposicionais.

As *affordances* do ambiente, sugeriu Gibson, são as ofertas do ambiente, aproximadamente os conjuntos de ameaças (*affordances* negativas) e promessas (*affordances* positivas) que caracterizam itens no ambiente em relação aos organismos. [...] Todo organismo, pensou Gibson, é um *percebedor* e um *agente*, mas "isso não quer dizer que ele percebe o mundo da física e se comporta no espaço e no tempo da física". (Gibson 1979, 8) O que o organismo percebe e onde age são ambientes (ou nichos). A ideia de Gibson é que o organismo e o ambiente formam um par inseparável, onde cada termo deve ser entendido em relação ao outro. (Scarantino, 2003, p. 3-4, tradução nossa)¹²

Assim, as informações estão disponíveis para a percepção, no entanto, em alguns casos, o organismo precisará aprender a percebê-las, sintonizando-se e ajustando-se às invariáveis e distúrbios no ambiente.

Scarantino (2003) descreve dois conjuntos de tipos de *affordances*: (a) *affordances* de objetivos *versus* *affordances* de ocorrência (*goal affordances* vs. *happening affordances*), e (b) *Affordances* garantidas *versus* *affordances* probabilísticas (*sure-fire affordances* vs. *probability affordances*).

Em relação às *affordances* de objetivos e às *affordances* de ocorrência, a primeira refere-se àquelas cuja manifestação se realiza no fazer, ao passo que a segunda diz respeito ao acontecer.

Os primeiros são aqueles desencadeados pela seleção de um objetivo, que pode ser marcado como "ação" em vez de "acontecimento" (Scarantino 2003: 960). Os últimos, como fica claro pelo próprio termo, simplesmente acontecem, não são desencadeados por objetivos específicos e, portanto, consomem menos tempo e energia do que as *affordances* de objetivo, além de serem mais facilmente disponíveis. Um exemplo dessa oposição poderia ser, por um lado, as *affordances* de objetivo fornecidas aos aprendizes de espanhol em um centro de aprendizagem Berlitz em Praga, incluindo ensino,

¹² Texto original: The affordances of the environment, Gibson suggested, are the offerings of the environment, roughly the sets of *threats* (negative affordances) and *promises* (positive affordances) that characterize items in the environment relative to organisms. [...] Every organism, Gibson thought, is a *perceiver* and a *behavior*, but "this is not to say that it perceives the world of physics and behaves in the space and time of physics." (Gibson 1979, 8) What the organism is a perceiver *of*, and a behavior *in* are *environments* (or niches). Gibson's idea is that the organism and the environment make an inseparable pair, where each term has to be understood relative to the other. (Scarantino, 2003, p. 3-4)

professores e materiais de aprendizagem, e, por outro lado, as *affordances* de acontecimento para a aquisição do romeno em Bucareste por uma criança em uma família onde ambos os pais são falantes nativos dessa língua e a usam diariamente, sendo também usada em jardins de infância e na rua. (ARONIN, 2014, p. 160, tradução nossa)¹³

E em relação à (b) *Affordances* garantidas *versus* *affordances* probabilísticas, uma diz respeito à *affordances* cuja manifestação é desencadeada pelas circunstâncias de maneira certa e previsível, e a outra, com menor grau de certeza, apenas alguma probabilidade.

Segundo Scarantino, *affordances* infalíveis são “aquelas *affordances* cuja manifestação segue as circunstâncias desencadeadoras com certeza.” (2003: 959). Essas podem ser ilustradas pela oferta do russo como disciplina e como meio de instrução em Moscou, Rússia. As *affordances* probabilísticas, por outro lado, são “aquelas cuja manifestação segue as circunstâncias desencadeadoras com uma probabilidade positiva p menor que 1” (Scarantino 2003: 959–960). A *affordance* de aprender irlandês nos EUA pode ser efetivada após esforços para encontrar uma oportunidade, um lugar, um professor, transporte para a aula, material didático, mas tudo isso não é fornecido automaticamente em todos os lugares do país e, portanto, a *affordance* de aprender irlandês nos EUA é uma *affordance* probabilística. (ARONIN, 2014, p. 161, tradução nossa)¹⁴

Como vimos, as *affordances* não são de maneira alguma um bloco homogêneo em suas propriedades constitutivas e relacionais, perceptíveis ou não. Inventariá-las ou categorizá-las em sua totalidade significaria, segundo Aronin (2014), incorporar não apenas formas tangíveis, mas também intangíveis.

Entre as *affordances* intangíveis estão os atributos tipicamente humanos: cognitivos, avaliativos, morais e intencionais. Eles estão entre os mais cruciais e estão diretamente relacionados ao sucesso do aprendiz de línguas. O inventário de *affordances* linguísticas pode incorporar sentimentos e

¹³ Texto original: The former are those triggered by the selection of a goal, which can be marked as ‘doing’ rather than ‘happening’ (Scarantino 2003: 960). The latter, as clear from the term itself, just happen, are not triggered by specific goals, and thus are less time- and energy-consuming than goal affordances, and are more easily available. An example of this opposition could be on the one hand, goal affordances provided for the learners of Spanish at a Berlitz learning center in Prague, including teaching, teachers, and learning materials, and, on the other hand, happening affordances for acquiring Romanian in Bucharest by an infant in a family where both parents are native speakers of this language and use it daily, and it is also used in kindergartens, and in the street. (Aronin, 2014, p. 160)

¹⁴ Texto original: According to Scarantino, sure-fire affordances are “affordances such that manifestation follows the triggering circumstances with certainty” (2003: 959). Those may be illustrated by provision of Russian as a discipline, and as a means of instruction in Moscow, Russia. Probability affordances, on the other hand, are “such that the manifestation follows the triggering circumstances with some positive probability p less than 1” (Scarantino 2003: 959–960). The affordance of learning Irish in the USA can be *effectuated*, following efforts to find an opportunity, place, teacher, transportation to the class, courseware, but all this is not provided automatically in every place in the country, and thus the affordance of learning Irish in the USA is a probability affordance. (Aronin, 2014, p. 161)

emoções, suposições e conhecimento comum, prédios escolares e objetos de museu, currículos e conhecimento de línguas, habilidades e hábitos, o grau de profissionalismo dos professores de línguas, disposições legais e eventos e acontecimentos que duram períodos mais longos ou mais curtos (veja mais sobre isso em Aronin e Singleton 2012b). As *affordances* frequentemente vêm como materialidades, como objetos físicos em uma infinita variedade de formas, tamanhos e formatos. (ARONIN, 2014, p. 164, tradução nossa)¹⁵

Assim dizendo, as *affordances* no ensino de línguas refletem a combinação de elementos físicos e subjetivos, tangíveis e intangíveis que, juntos, contribuem e favorecem o desenvolvimento da aprendizagem. Aspectos humanos como habilidades cognitivas, emoções, atitudes e intenções, desempenham um papel central, ao lado de recursos diversos como conhecimentos prévios, elementos culturais, ação e profissionalismo docente e políticas linguísticas que impactam o ensino. Esses fatores, de natureza imaterial, são fundamentais para criar as condições necessárias para o avanço no aprendizado de competências linguísticas.

Ao mesmo tempo, as *affordances* materiais, representadas por objetos físicos como materiais didáticos, ferramentas tecnológicas ou mesmo os espaços educativos da sala de aula, escola e comunidade local como um todo, complementam esses aspectos humanos e contribuem para um ambiente de aprendizagem eficaz, situado e potencializado. A interação entre esses diferentes tipos de *affordances* reforça a importância de uma visão integral no ensino de línguas, que reconheça tanto os recursos proporcionados pelo ambiente físico, as ferramentas, o lugar, e as espacialidades, quanto os recursos e práticas humanas como elementos essenciais para a aquisição e o desenvolvimento de habilidades linguísticas, sociais e críticas na realidade local e além, numa perspectiva situada, não-hegemônica e transformadora.

Aronin (2014) destaca a importância das materialidades que compõem o ambiente e a vida humana do início ao fim como um tipo especial de *affordances*, “fornecidos pela história, eventos e indústria da sociedade, ou seja, vêm do núcleo mais profundo da própria vida”¹⁶

¹⁵ Texto original: Among intangible affordances are typically human attributes: cognitive, evaluative, moral and intentional. They are among the most crucial ones, and are directly connected with language learner success. The inventory of linguistic affordances may incorporate feelings and emotions, assumptions and common knowledge, school buildings and museum objects, curricula and knowledge of languages, skills and habits, the degree of language teacher professionalism, legal provisions and events and happenings taking longer, or shorter periods of time (see more on this in Aronin and Singleton 2012b). Affordances often come as materialities, i.e. physical objects in an infinite variety of forms, sizes and shapes. (Aronin, 2014, p. 164)

¹⁶ Texto original: Supplied by the history, events and industry of the society, that is, they come from the deepest core of life itself. (Aronin, 2014, p. 165)

(Aronin, 2014, p. 165, tradução nossa). O conceito de cultura material que temos em mente é definido pela autora como a referência aos itens físicos criados pelos seres humanos, como móveis, utensílios, roupas, alimentos, medicamentos, livros, construções temporárias ou permanentes, casas, monumentos, obras de arte, eventos, redes viárias, objetos que fazem parte do nosso cotidiano e estão presentes em espaços privados e públicos.

Para a autora, que adota a perspectiva de Marshall (1981) nesse ponto, o campo da cultura material abrange uma grande variedade de artefatos que ajudam a entender as paisagens, as práticas, - experimentadas, padronizadas, por vezes implícitas - os valores e estruturas de uma sociedade profundamente enraizados na história, refletindo a maneira como os seres humanos interagem com o mundo ao seu redor, de maneira local e global.

Devido às suas propriedades particulares, a cultura material, para a autora, em seu dinamismo e fluidez se configura uma fonte extraordinária de percepção, ênfase e criação de *affordances* para uma língua (ou línguas) e seus usuários e aprendizes.

Por exemplo, artefatos podem estimular ou desencorajar o aprendizado e o uso de línguas; lembrar as origens, servir como âncoras mentais para a memória e a nostalgia, despertar a curiosidade e criar uma atmosfera de cultura estrangeira. Alternativamente, eles podem sustentar a cultura local, reforçando a ideia de que uma língua específica veio para ficar. Artefatos, como *affordances* emocionais, também podem aliviar a ansiedade em relação à língua estrangeira, como no caso de encontrar uma nova língua no ambiente circundante. (Aronin, 2014, p. 168, tradução nossa)¹⁷

Nesse sentido, para Aronin (2014), as materialidades culturais têm função agregadora no desenvolvimento de uma maior competência social dos falantes e aprendizes de uma língua. A saber, o contato com elementos (imagens, objetos e outros artefatos) autênticos da cultura, os preparam emocionalmente e visualmente para compreender e interagir com o contexto cultural de uma língua, seu momento histórico, tradições, opiniões, até crenças e atitudes, ou mentalidades associadas à ela. Essas materialidades, que podem ser linguísticas, sociais e individuais, segundo sua perspectiva, além de funcionarem como estimuladores concretos que relembram e recriam a realidade cultural, também participam não apenas na

¹⁷ For instance, artifacts might either stimulate or discourage learning and using languages; remembering one's origins, serve as mental anchors for memory and nostalgia, raise curiosity, and create an atmosphere of a foreign culture. Alternatively, they can sustain local culture, supporting the idea that a particular language is here to stay. Artifacts as emotional affordances may also relieve foreign language anxiety, as in a case of encountering a new language in the surrounding environment. (Aronin, 2014, p. 168)

construção e definição de identidades, como também na ampliação e transformação de experiências e encontros de aprendizado e vivências sociais.

Aronin (2014; 2018) subdivide essas *affordances* proporcionadas pela cultura material em 6 categorias: (1) *affordances* que fornecem *input* linguístico e cultural; (2) *affordances* que oferecem memória “ancorada”; (3) *affordances* motivadoras; (4) *affordances* estabilizadoras; (5) *affordances* familiarizadoras; e (6) *affordances* afetivas.

Objetos e artefatos desempenham papéis importantes para os humanos, pois são parte inevitável do discurso humano. Em um sentido amplo, a cultura material é, em si mesma, um discurso específico que expressa valores, suposições e ideias por meio de itens materiais. As materialidades que acompanham nossas vidas e participam delas possuem tamanho, volume, cheiro, textura e satisfazem todos os nossos sentidos. Essas qualidades permitem que artefatos e coisas despertem emoções e aprimorem a cognição e a memória. Por meio dessas mesmas qualidades, as materialidades transformam “espaço” em “lugar”. (Aronin, 2018, p. 28, tradução nossa)¹⁸

Desta maneira, objetos, ambientes e artefatos tangíveis convidam os sujeitos a interagir, criando condições para que práticas linguísticas e culturais aconteçam e oferecendo possibilidades de ação e aprendizagem aos sujeitos envolvidos nesse processo. Para a autora é por meio dessas qualidades que as materialidades transformam o “espaço” em “lugar” (Aronin, 2018, p. 28).

Essas seis categorias de *affordances* propostas por Aronin (2014) permitem compreender como a cultura material pode funcionar como mediadora no ensino de línguas, não apenas fornecendo inputs e recursos linguísticos e culturais, mas também atuando como memória ancorada, motivação, estabilização, familiarização e vínculo afetivo. No contexto do ensino de inglês em Mato Grosso, essas categorias evidenciam que as oportunidades de aprendizagem podem fazer uso, mas não se limitam a plataformas digitais ou materiais importados: elas também residem nos espaços físicos, objetos culturais e repertórios locais e comunitários dos alunos, o desafio é integrá-los de maneira efetiva, pontual e crítica.

Acredito que ao integrar os princípios do *place-based learning*, por exemplo, é possível mobilizar *affordances* ancoradas em práticas locais - como narrativas indígenas e

¹⁸ Objects and artifacts carry out important roles for humans, as they are ineluctable part of human discourse. In a broad understanding, material culture is in itself a discourse of a particular kind which expresses values, assumptions and ideas, through material items. Materialities that accompany our lives and participate in them possess size, volume, smell, texture, and satisfy all our senses. These qualities allow artifacts and things to arouse emotions, and enhance cognition and memory. By these same qualities materialities turn ‘space’ into ‘place’. (Aronin, 2018, p. 28)

familiares, paisagens do cerrado e do Pantanal, festividades e arte regional, incluindo produção cultural, música, etc., conectando-as ao ensino de inglês, incorporando espaços cotidianos ao aprendizado e possivelmente evocando pertencimento. Essa abordagem pode ampliar o alcance do ensino de inglês, fazendo com que os alunos vivenciem a língua não apenas como um código global, mas como uma prática situada, rizomática e conectada a seu lugar. Abaixo, categorizei os tipos de *affordances* materiais abordadas por Aronin (2018) e as relacionei à exemplos de práticas de ensino-aprendizagem de LI para a sala de aula online e offline.

Quadro 3 - Categorias de *affordances* materiais (Aronin, 2018)

Categoria de <i>affordances</i> materiais (Aronin, 2018)	Exemplos no contexto de ensino-aprendizagem de LI, incluindo o uso de ferramentas digitais
<i>Affordances</i> de input linguístico e cultural	objetos e contextos que fornecem exposição a línguas e culturas (ex.: aplicativos e ferramentas de realidade aumentada para visitas guiadas a espaços públicos, museus, pontos turísticos, biodiversidade, com app <i>Seek by iNaturalist</i> , por exemplo, que permite o uso de tecnologia de reconhecimento de imagem para identificar espécies de plantas e animais, plataformas de vídeos e streaming com legendas, podcasts, redes sociais, intercâmbios virtuais com ferramentas como <i>PenPal Schools</i> com turmas de outros países para trocar mensagens ou projetos multimídia. etc.).
<i>Affordances</i> de memória ancorada	artefatos que funcionam como memória cultural ou linguística, ligando passado e presente (ex.: diários, fotos, registros escritos, projetos de mapeamento cultural em plataformas como <i>StoryMapJS</i> , entre outros).
<i>Affordances</i> motivadoras	Pode vir da experiência afetiva ou de prazer, da curiosidade que artefatos provocam, algo que motive o aprendiz a interagir com o idioma, elementos materiais que despertam interesse ou desejo de aprender (ex.: gamificação, mídias interativas, contato com personalidades e compartilhamento de experiências, histórias de vida e planejamento futuro).
<i>Affordances</i> estabilizadoras	suportes materiais que dão estabilidade e continuidade ao uso da língua (ex.: materiais recorrentes, plataformas, elementos extra-sala de aula).
<i>Affordances</i> familiarizadoras	explorar objetos ou espaços já conhecidos dos aprendizes que tornam o novo mais acessível

	(ex.: signos visuais que eles conhecem, memes locais, jogos, versões de músicas LI/LP, cardápios de restaurantes locais, fachadas de empresas locais...) e fazem a língua ou cultura estrangeira se apropriar sem estranhamento excessivo.
<i>Affordances</i> afetivas	artefatos que evocam emoções positivas e vínculos pessoais ou comunitários e criação de murais virtuais (<i>Padlet</i> , <i>Wakelet</i>) com fotos, sons e vídeos significativos para os alunos, em LI/LLP. Projetos de fanfiction ou storytelling digital usando personagens ou lendas locais ou histórias da família, objetos de valor pessoal - tornando a aprendizagem mais significativa.

Fonte: a autora

Apesar do potencial das *affordances* materiais e digitais para ampliar repertórios, é preciso problematizar quem controla, quem acessa e quem se beneficia dessas oportunidades. Esta é uma carência ainda nas discussões e estudos brasileiros em relação ao ensino de línguas aos jovens adolescentes brasileiros e mato-grossenses. Pois a incorporação acrítica de plataformas globais, metodologias importadas ou tecnologias aparentemente “neutras” pode reproduzir uma homogeneização que mantém desigualdades e desconsidera as realidades locais.

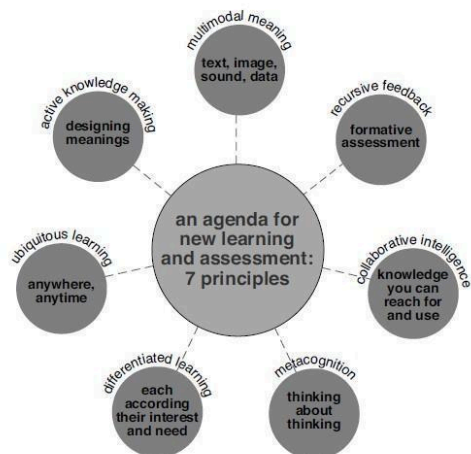
Este processo exige letramento crítico para questionar, selecionar e ressignificar essas oportunidades de ação, deslocando o foco do consumo passivo para a produção situada de conhecimento e o aproveitamento das vantagens no ensino e no suporte dos alunos em suas diferentes necessidades.

Nos ambientes digitais, Cope e Kalantzis (2017) consideram *e-learning ecologies* os ambientes de aprendizagem compreendidos como ecossistemas dinâmicos de interação entre sujeitos, tecnologias e práticas pedagógicas. Nessa perspectiva, os recursos digitais não funcionam apenas como ferramentas, mas como componentes de um ecossistema que amplia as possibilidades de participação, construção de conhecimento e desenvolvimento da aprendizagem.

Enquanto Aronin (2014) detalha o que a cultura material e digital pode proporcionar (input linguístico, memória, motivação, estabilidade, familiaridade e afeto), Cope e Kalantzis (2017) enfatizam como essas potencialidades podem ser pedagogicamente mobilizadas

(aprendizagem ubíqua, construção ativa do conhecimento, multimodalidade, feedback recursivo, inteligência colaborativa, metacognição e diferenciação da aprendizagem).

Imagem 8 - *E-learning affordances*



Fonte: *E-learning ecologies* (Cope & Kalantzis, 2017)

Essa sobreposição revela que não basta dispor de objetos, plataformas e espaços digitais: é preciso desenhar ecologias de aprendizagem reflexivas, capazes de ativar essas *affordances* de modo situado, crítico e plural.

4.3 Dados sobre ensino intra pandêmico, tecnologia e a multiplicidade do trabalho docente na espacialidade local

O local de estudo engloba a cidade de Tangará da Serra, minha cidade natal, e a região circunvizinha. Tangará da Serra é um município fundado em 1976 e está situado a aproximadamente 265 km de Cuiabá, a capital do estado. Com aproximadamente 106.434 habitantes, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), é a sexta cidade mais populosa do estado, atrás apenas das cidades de Cuiabá, Várzea Grande, Rondonópolis, Sinop e Sorriso. A cidade se destaca na região por sua economia diversificada, baseada principalmente na agropecuária e no comércio, devido à sua posição estratégica próxima a importantes centros produtores e rodovias.

A cidade de Tangará da Serra possui uma população diversa e em crescimento e atrai moradores da região por ser um polo de oportunidade de trabalho e qualificação acadêmica. Além disso, o município se destaca pelas suas belezas naturais, como cachoeiras e áreas de

preservação ambiental, que promovem o ecoturismo no território, bem como experiências de etnoturismo nas aldeias indígenas dessa localidade.

Imagens 9 e 10 - Cachoeira Salto das Nuvens, formada pelo Rio Sepotuba - Localizada a 25km do centro da cidade de Tangará da Serra. Acessada pela rodovia MT-358



Fonte: Arquivo pessoal

Nessa região, o principal grupo indígena é o povo Haliti-Paresi, que faz parte do tronco linguístico Aruak, e vive em comunidades distribuídas em diversas aldeias, onde preservam práticas culturais e rituais tradicionais ao mesmo tempo em que experienciam as tensões e complexidades da vida urbana contemporânea.

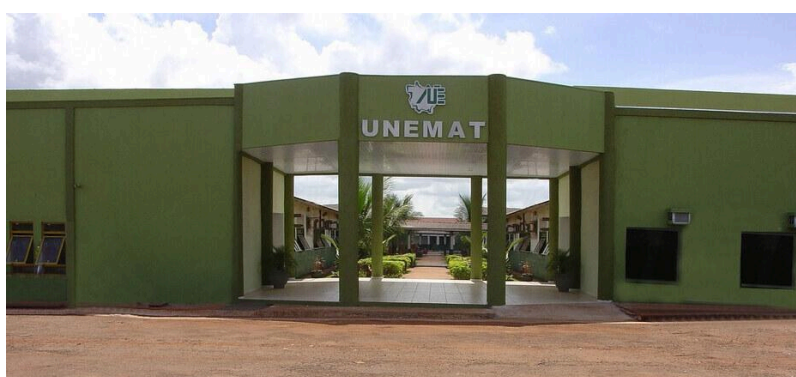
Imagens 11 e 12 - Aldeia Formoso - Cerca de 85 km do centro de Tangará da Serra, integrante da Terra Indígena Rio Formoso.



Fonte: Arquivo pessoal.

Reconhecida como polo educacional regional, a cidade de Tangará da Serra abriga importantes instituições públicas de ensino superior e técnico, como a Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT (Graduação em Letras, Jornalismo, Ciências Biológicas, Agronomia, Engenharia Civil, Ciências Contábeis, Administração e Enfermagem) e o Instituto Federal de Mato Grosso - IFMT (Técnicos em Recursos Humanos, Manutenção e Suporte em Informática, Comércio e Administração) - além de redes particulares de ensino básico e superior, confessionais e laicas - o que contribui para o desenvolvimento da educação e formação profissional local.

Imagem 13 - Universidade do Estado do Mato Grosso - UNEMAT - Campus de Tangará da Serra



Fonte: Site oficial

Imagem 14 - Mapa da região - Estado de Mato Grosso



Fonte: Baixar Mapas

O sistema de ensino público no estado de Mato Grosso, conforme informações divulgadas pela Secretaria de Educação do Estado - SEDUC, compreende 629 unidades escolares em seus 142 municípios, regidas e organizadas por 13 Diretorias Regionais de Educação (DRE) e 22 Núcleos Regionais de Educação. Dentre as 629 unidades estão escolas urbanas, do campo, quilombolas e indígenas.

A DRE - Tangará da Serra, por exemplo, é responsável por sete municípios, são eles, Barra do Bugres, Campo Novo do Parecis, Denise, Nova Olímpia, Porto Estrela, Sapezal e a cidade pólo, Tangará da Serra. Nesses municípios, atua no apoio às atividades de gestão escolar e apoio pedagógico e administrativo de 38 escolas em suas múltiplas modalidades e ofertas, entre elas, 2 indígenas, 10 em tempo integral, 1 Escola Militar e 10 Escolas do Campo, compreendendo modalidades de ensino regular, educação profissional e tecnológica (EPT), entre outras.

Com o avanço da pandemia de COVID-19 nos primeiros meses de 2020, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC - MT) adotou uma série de medidas que visavam responder às necessidades da comunidade, dos alunos e profissionais da educação - desencadearam a motivação para os primeiros desenvolvimentos desta pesquisa. A primeira dessas medidas foi - devido ao aumento de casos de contaminações - a suspensão provisória das aulas presenciais nas escolas da rede pública estadual como medida preventiva para a contenção da disseminação do vírus SARS-CoV-2.

Com o aumento exponencial de casos da doença, e sem uma perspectiva próxima de fim ao isolamento social, houve a necessidade de publicação do Decreto nº 407, de 16 de março de 2020 que paralisava as aulas até uma reorganização do calendário escolar, e adaptação das atividades de ensino à nova realidade.

Com o objetivo de assegurar que o processo educacional não perdesse a continuidade e garantir o cumprimento do currículo mínimo e das 800 horas obrigatórias de forma que os alunos continuassem seus estudos sem a perda do ano letivo, a SEDUC-MT, tal qual outras secretarias de educação no Brasil, logo implantou a modalidade de ensino remoto emergencial (ERE) em todo o estado - por meio da publicação de um plano estratégico de retomada das aulas - propondo o uso de plataformas *online* e de materiais digitais, e impressos, aos alunos que não tinham acesso à internet. Esse período durou alguns meses e sua implementação possibilitou importantes percepções sobre a prática docente em nosso estado.

As novas orientações a respeito da retomada das aulas remotas compreendiam o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação, embora não inviabilizassem ou impossibilitassem o uso de material analógico, apostilas impressas e afins, ficando a critério de cada escola - considerando sua própria comunidade e público - em qual medida essas orientações poderiam ser adotadas.

A retomada de fato ocorreu em agosto de 2020, e no período entre a suspensão das aulas até a retomada, os professores testemunharam uma transformação e proliferação de demandas agora consideravelmente diferentes das atividades de ensino na modalidade presencial. Nesse período de tantas incertezas e instabilidades - entre elas - emocionais, econômicas e profissionais, os professores e demais profissionais da educação se ocupavam de - diretamente de suas casas, com a utilização de recursos próprios como internet e outros equipamentos tecnológicos - participar de formações *online* para atuar no ERE utilizando as plataformas sugeridas pela SEDUC, com atenção especial à plataforma *Teams*, da Microsoft.

Imagens 15 e 16 - Post público em rede social de professora sobre a carga de trabalho no ERE na rede estadual de Mato Grosso

O excesso de exigências e burocracia sobre as quais os professores são submetidos, com certeza, faz com que seu dever de ensinar não consiga ser priorizado. Talvez, quando o único dever do professor for se preocupar com a qualidade de sua aula, em buscar a melhor forma de ensinar, nós teremos uma educação de qualidade!

Essa aqui é a pequena lista de documentos com apenas 32 itens que temos que fazer para provar que estamos trabalhando nessa quarentena. Vale ressaltar que a maioria deve ser feita semanalmente! Além disso, 1 portfólio por turma. Imagine como está a vida de nós professores, sabendo que a maioria possui mais de 5 turmas!

Isso sem contar nossa obrigação semanal de ficar 25 h disponíveis para atender os alunos online, 4 horas de formação obrigatória, planejamento de apostila, correção de atividades, lançamento de diário... podem perceber que a carga horária de 30h já foi ultrapassada para mais de 50h, com toda certeza! Ah!! Pagamento de horas extras é só em sonho! O fato é que a educação de qualidade nunca foi prioridade dos governos e, no contexto em que vivemos, isso fica ainda mais escancarado!

O fato é que a educação de qualidade nunca foi prioridade dos governos e, no contexto em que vivemos, isso fica ainda mais escancarado!

The image shows two screenshots of a Facebook post from a teacher. The post discusses the excessive bureaucracy and workload of teachers in the ERE (Educational Recovery Environment) in Mato Grosso. It lists 32 items that teachers must complete to prove they are working, including lesson plans, records, and evidence. The teacher expresses frustration that teaching is not prioritized and that the workload is overwhelming, especially with online classes and additional training requirements. The screenshots show a list of 32 items categorized into 'Prática Docente', 'Registros', 'Evidências', 'Cronogramas', and 'Outros Documentos'.

Fonte: Post em rede social - Facebook, 2021

A gestão escolar foi também incumbida de diversas atividades essenciais neste período, pois ficou encarregada de - e não somente - realizar a impressão de material didático para os alunos; criar grupos no *WhatsApp* para cada turma a fim de viabilizar um canal direto de comunicação entre os professores e os alunos, organizar e fazer a entrega de cestas básicas oriundas dos recursos da merenda escolar, bem como o atendimento local aos pais e alunos em suas mais variadas demandas.

Nesse período, predominou um sentimento generalizado de incerteza e instabilidade em relação aos desdobramentos e às decisões a serem tomadas. Ao mesmo tempo, observou-se uma intensificação da sobrecarga de trabalho, uma vez que a dicotomia casa-trabalho que separava os espaços doméstico e profissional tornou-se progressivamente hibridizada, enquanto professores, estudantes e familiares permaneciam em constante estado de alerta.

Seguindo o plano estratégico, o governo disponibilizou materiais didáticos apostilados aos alunos para as primeiras semanas de aulas remotas no portal Aprendizagem Conectada. O portal trazia orientações sobre o retorno remoto e disponibilizava links para o download da Plataforma *Teams* Microsoft e de documentos em PDF do Material Apostilado, que era inicialmente disponibilizado pouco a pouco aos professores. Posteriormente os próprios professores foram encarregados de produzir as apostilas para suas turmas nos meses subsequentes, sem uma orientação ou formação específica nesse sentido.

A utilização dos livros didáticos oriundos do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) não se constituía em uma alternativa viável, conforme a gestão, já que não eram suficientes numericamente para os alunos matriculados.

Imagem 17 - Portal Aprendizagem Conectada



Fonte: Portal Aprendizagem Conectada

A pandemia, e o processo de ensino intra-pandêmico, trouxe consigo abalos nas estruturas tradicionais da vivência educacional, pois desafiou professores, gestão escolar e órgãos governamentais a repensar o papel da tecnologia nesse meio, e a uma velocidade inesperada, forçar uma mudança brusca e incômoda nos paradigmas pedagógicos locais. Agora a tecnologia, os aparelhos celulares, as redes sociais, por muitos considerados vilões, tornam-se em conjunto a plataforma que viabiliza o conturbado processo.

O trabalho completamente *online* nesse período emergencial - diferentemente de um ecossistema bem estruturado, já estabelecido e robusto (Rondini; Pedro; Duarte, 2020), como é o caso da EAD, por exemplo - apresentou aspectos positivos pontuais, mas também evidenciou diversas fragilidades, especialmente em relação à compreensão do ensino no século 21, ao conceito de sala de aula e à realidade dos alunos e professores no Brasil, em particular no estado de Mato Grosso.

Imagem 18 - Meme ironizando a infrequência dos alunos durante as aulas no ERE



Fonte: Meme compartilhado em grupo de professores no *Whatsapp*

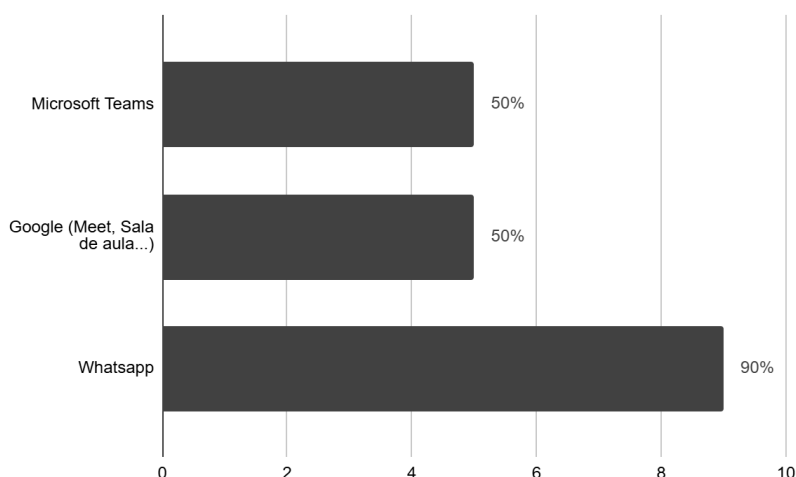
O meme acima, compartilhado em um grupo de professores de LI de MT no *WhatsApp* em meio à pandemia, ironiza a realidade da infrequência dos alunos, o atraso e a ausência de devolutiva das atividades remotas. Mais do que humor, esses registros expõem um lócus de enunciação marcado pela sobrecarga do professor e pela desigualdade de acesso dos estudantes, problematizando a inexistente neutralidade do ERE e evidenciando as tensões entre expectativas institucionais e as realidades vividas na escola. No ERE muitos alunos

abandonaram as aulas, não devolveram as atividades e muitos pais e responsáveis não acompanhavam esse processo.

Na fase inicial de nossa pesquisa, com o objetivo de ouvir alguns professores e analisar a experiência do trabalho docente, especialmente durante a pandemia, elaboramos um questionário no Google Forms¹⁹, e aplicamos a 10 professores de inglês do nosso estado. O questionário foi disponibilizado no grupo de *WhatsApp* aos professores, permitindo o acesso dos profissionais lotados em diferentes cidades (Cuiabá, Várzea Grande, Cáceres, Tangará da Serra, Confresa e Nova Olímpia) e proporcionando a contemplação de vozes de diferentes contextos, vivenciando a mesma situação atípica.

Entre os professores ouvidos nesta primeira fase, todos em atividade na disciplina de LI na rede pública estadual no ano letivo de referência, 2020, 60% trabalhou em uma só escola, 30% em duas escolas, e 10% atuou em três ou mais escolas. Entre esses professores, embora as plataformas priorizadas nas formações fossem as da Microsoft e Google, a mais utilizada para a efetivação das aulas remotas com os alunos foi o *WhatsApp* (vide gráfico 1), com o uso do recurso de criação de grupos, possibilidade de envio de arquivos de imagem, áudio e vídeo de forma instantânea e de fácil acesso para a maioria dos alunos.

Gráfico 1 - Qual plataforma você mais utilizou para realizar as aulas remotas?



Fonte: a autora - Material oriundo do primeiro questionário aplicado aos professores sobre a atuação na pandemia em Mato Grosso

Durante a pandemia, lecionei em duas escolas estaduais na cidade. Embora todos os professores do estado tenham recebido a oferta de aulas de formação para uso da plataforma

¹⁹ Questões completas disponíveis no apêndice A.

Teams para aulas síncronas, a gestão de ambas as escolas em que lecionei optou por definir o modelo assíncrono como o principal, centrado no envio de materiais apostilados via PDF (e impresso, para retirada na escola), com prazos definidos para devolução presencial ou, alternativamente, por meio de fotografias encaminhadas via *WhatsApp*.

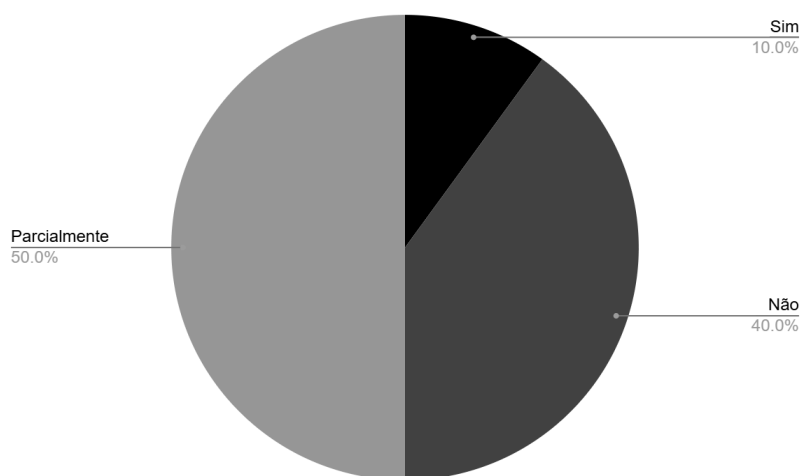
As aulas síncronas via videoconferência aconteciam em algumas turmas esporadicamente, mas não havia a obrigatoriedade do acesso pelos alunos, pelo entendimento de que grande parte da comunidade escolar não dispunha de acesso estável à internet, a equipamentos adequados ou a letramentos digitais compatíveis com a nova demanda. Tal postura pragmática evidencia as tensões entre políticas educacionais desenhadas em nível estadual e a realidade concreta das escolas do interior, em que desigualdades de infraestrutura e acesso acabam por restringir *affordances* tecnológicas e acentuam o papel do professor como mediador em condições de precariedade.

Nessa perspectiva, tais escolhas também se relacionam ao que Barton e Hamilton (1998) denominam práticas de letramento locais, pois refletem modos situados de mobilizar letramentos que são sociais e culturalmente construídos dentro de cada comunidade, que mobilizam suas práticas de modos específicos ligados às suas necessidades, e relações de poder.

Ao considerar a emergência da Pedagogia de Multiletramentos (Cope; Kalantzis, 2013), entretanto, a promoção de outras práticas torna-se parte da paisagem, a partir do desafio de promover agência, criticidade, e explorar formas inovadoras de negociar e transformar realidades, não se limitando à localidade ou à dicotomia global-local, mas numa perspectiva translocal (Blommaert, 2010; Maciel, 2013), partindo da realidade local compromissada com o engajamento com outras localidades e espaços.

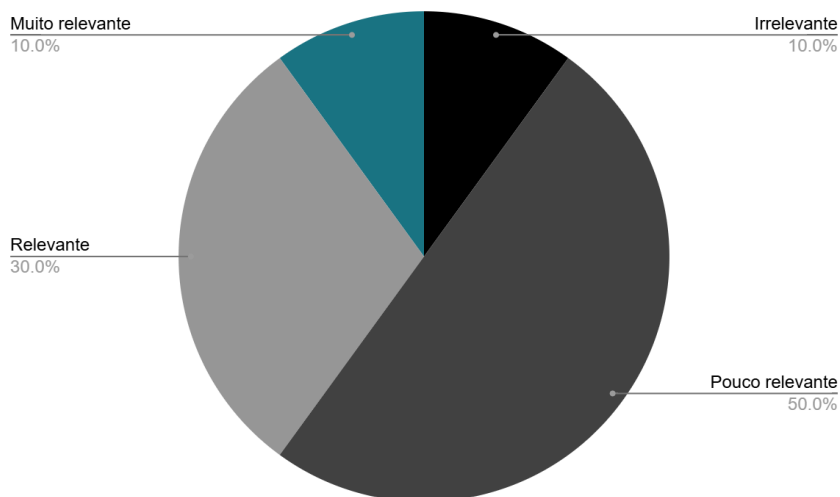
Embora o plano estratégico da SEDUC-MT destinasse tempo e recursos para a formação voltada ao Ensino Remoto Emergencial - ERE, entre os professores ouvidos, o sentimento associado ao início das aulas no ERE era majoritariamente de incerteza e falta de preparo, em consonância com o nível de insatisfação com a eficiência e relevância da formação oferecida pelo estado nesse ponto (vide gráficos 2 e 3).

Gráfico 2 - Os cursos de formação que você participou foram produtivos e satisfatórios para as suas aulas *online* de Língua Inglesa?



Fonte: a autora

Gráfico 3 - Como você avalia a relevância da formação oferecida aos professores para o ensino remoto?



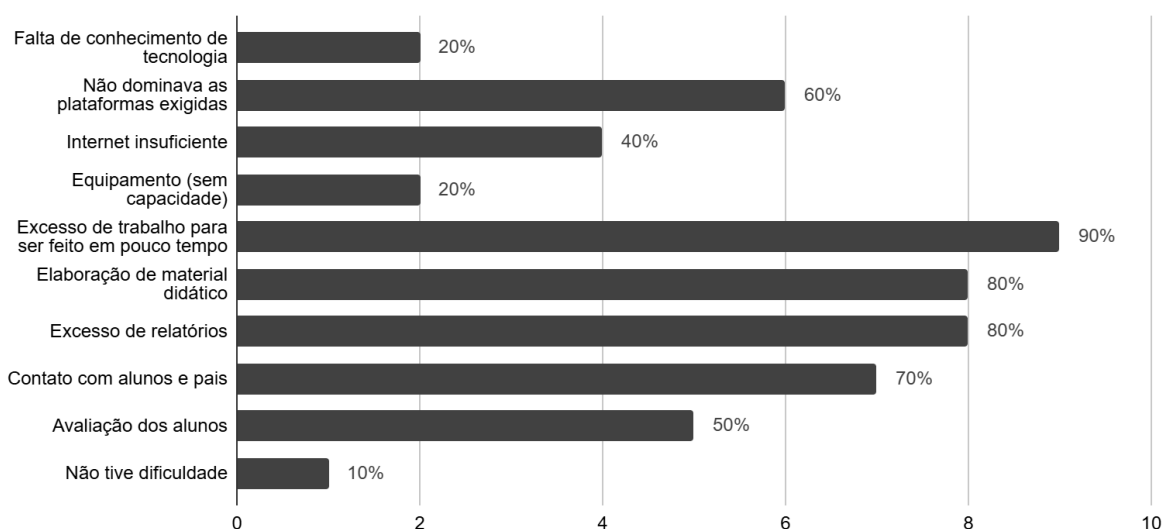
Fonte: a autora

O período de ensino remoto demonstrou a persistência de algumas dificuldades já familiares aos profissionais docentes, e também introduziu novos desafios, já que nesse novo cenário, o docente passou a desempenhar suas atividades, e outras novas, de maneira predominantemente solitária e fisicamente distante, o que, por um lado, ampliou a gama de

adversidades na prática pedagógica, mas, por outro, penso, contribuiu também para o desenvolvimento da autonomia profissional.

Embora a docência exija, por natureza, estudo contínuo, pesquisa e adaptação, tal transição abrupta para o ensino remoto representou uma reconfiguração inesperada e desafiadora da dinâmica educacional, tanto em âmbito estadual quanto nacional. Durante a pandemia, além de ministrar aulas, os professores assumiram a responsabilidade de elaborar materiais didáticos para múltiplas turmas e diferentes níveis de ensino. Entre suas atribuições, destacam-se a produção de materiais mensais ou bimestrais, incluindo materiais diferenciados para alunos com necessidades especiais, o planejamento de aulas síncronas e/ou assíncronas, a elaboração de roteiros e relatórios internos e externos, a aplicação e correção de avaliações, bem como a participação em formações (continuadas, *lato sensu* e *stricto sensu*), cursos e eventos. Assim, o papel docente foi significativamente multiplicado nesse período, gerando impactos não apenas para professores e estudantes, mas também para suas famílias e comunidades escolares.

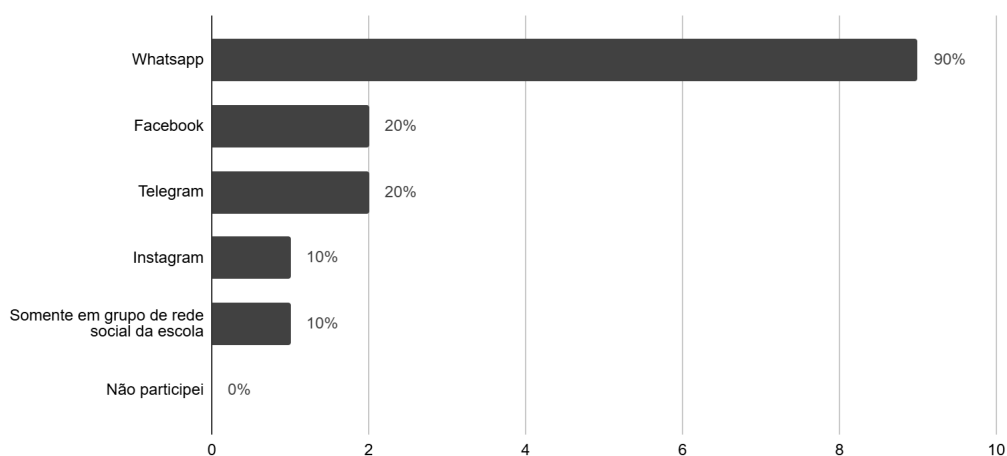
Gráfico 4 - Quais foram as dificuldades para você, professor, nas aulas remotas?



Fonte: a autora

Entre as maiores dificuldades sentidas pelos professores ouvidos, o excesso de trabalho a ser realizado em pouco tempo foi uma das mais consideráveis (90%), em primeiro lugar, seguida do excesso de relatórios (80%) e a produção de materiais didáticos (80%), na sequência.

Gráfico 5 - Você participou de algum grupo colaborativo (Whatsapp, Facebook, Telegram, Instagram) para trocar informações sobre apostilas em 2020?



Fonte: a autora

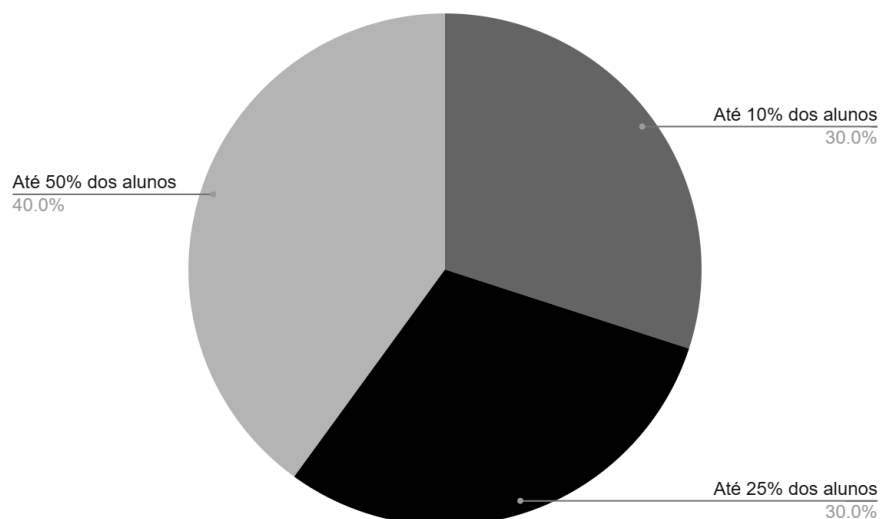
Entre os docentes de LI ouvidos, todos membros de grupos colaborativos *online* de professores para compartilhamento e troca de recursos didáticos (vide gráfico 5), o uso da tecnologia não se revelou um problema considerável, a não ser em relação ao domínio das novas plataformas exigidas (60%).

Embora a maioria dos docentes ouvidos não tenham percebido a tecnologia como um problema considerável por si só, a dificuldade com novas plataformas (60%) revela uma tensão entre as *affordances* oferecidas pelos ambientes digitais e aquelas efetivamente percebidas e apropriadas pelos professores. Nesse sentido, o “não domínio” não deve ser compreendido apenas como uma limitação técnica individual, mas como resultado de uma relação situada entre sujeitos, tecnologias e contextos de uso, mediada por práticas formativas e colaborativas online que, por sua vez, podem ampliar ou restringir as possibilidades de ação docente. O que implica na reflexão sobre a natureza desse “domínio” da tecnologia: essa competência se dá apenas no nível operacional ou conseguem ressignificá-la pedagogicamente?

Outra dificuldade importante encontrada na ERE, levantada pelos professores ouvidos foi a própria participação dos alunos (gráficos 6 e 7), avaliada entre regular e ruim, o que comparado ao aumento da carga de trabalho (gráfico 8), resultou num descontentamento e insatisfação com a real efetividade do trabalho realizado, como é possível verificar na fala da professora PF1-10: “*Muito planejamento, porém pouca efetividade. Pouquíssimos alunos*

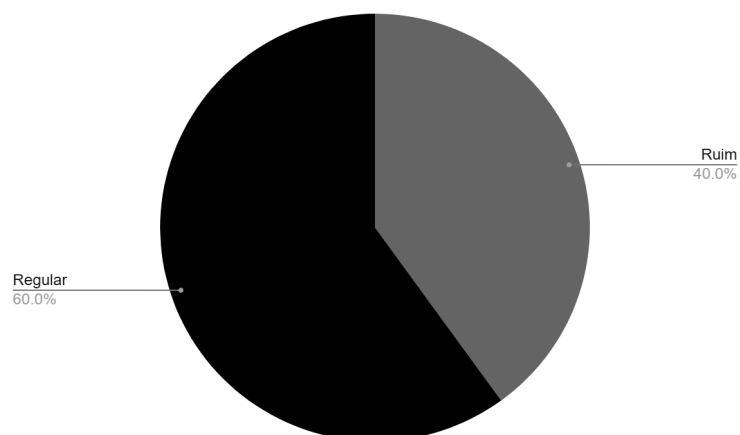
aproveitam aulas bem elaboradas. Ou porque não têm acesso à internet ou porque simplesmente não querem assistir pois não veem obrigatoriedade em fazê-lo”.

Gráfico 6 - Qual a porcentagem de alunos que você conseguiu atender *online* em 2020? (do total de alunos que você tinha - seja pelo Whatsapp ou outra plataforma)?



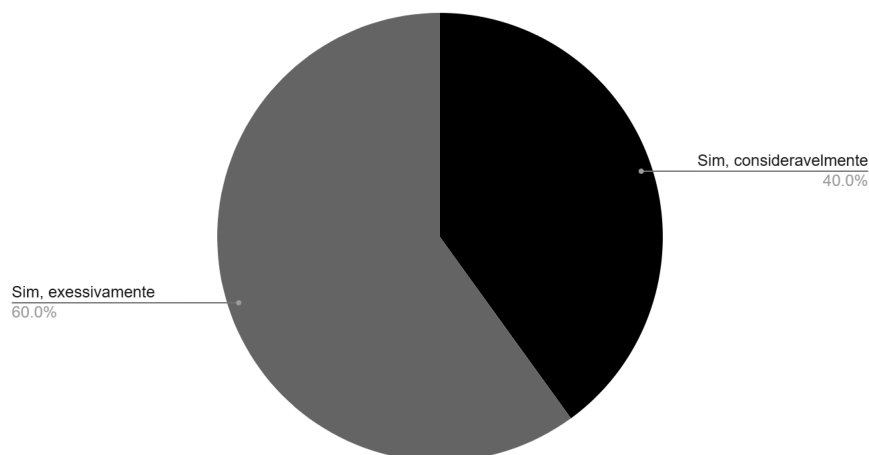
Fonte: a autora

Gráfico 7 - De maneira geral, como você avalia a participação dos alunos no ensino remoto em 2020?



Fonte: a autora

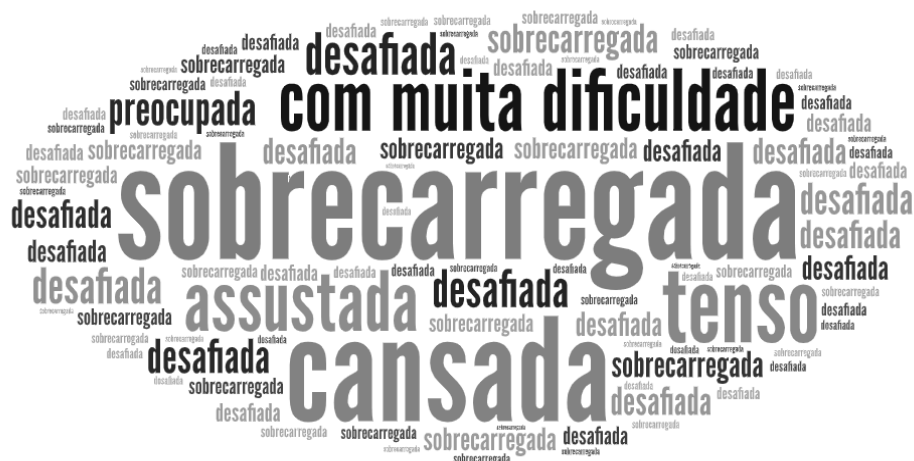
Gráfico 8 - Na sua percepção, a quantidade de trabalho aumentou com as aulas remotas comparando com as aulas presenciais?



Fonte: a autora

Entre os professores ouvidos, pude observar (conforme imagem 19 e quadro, a seguir) que as mudanças nas demandas e o aumento informal da carga de trabalho durante o ERE geraram sentimentos de sobrecarga, exaustão e tensão, entre outros. Nesse cenário, a nuvem de palavras apresentada não deve ser interpretada apenas como uma representação descritiva de sentimentos, mas como um indicio das *affordances* afetivas mais salientes nessa ecologia digital nesse período. Em outras palavras, ela demonstra como determinadas possibilidades de ação e de relação com o trabalho mediadas pelas tecnologias foram percebidas como exaustivas e mentalmente esgotantes.

Imagem 19 - Nuvem de palavras representando os sentimentos dos professores em relação ao ERE



Fonte: a autora

Ao considerarmos as discussões de Han (2018) acerca do *protocolamento total da vida*, no contexto analisado, tal dinâmica se materializa na intensificação do trabalho docente, em que a mediação tecnológica não apenas amplia as *affordances* e possibilidades de atuação, mas também reconfigura as formas de controle, auto exigência e engajamento, produzindo uma experiência laboral marcada por sentimentos de sobrecarga, exaustão e possíveis frustrações.

Os professores relataram dificuldades na elaboração de materiais didáticos em tempo recorde, tendo que adaptar conteúdos para atender alunos com e sem acesso à internet, além da necessidade de aquisição de equipamentos e melhorias na conectividade com recursos próprios, emergencialmente²⁰. Além disso, a exigência de relatórios extensos e a busca ativa por estudantes absentes com recursos próprios ampliaram as responsabilidades dos docentes, que frequentemente eram solicitados fora do horário de trabalho por pais e alunos em seus telefones pessoais. O impacto emocional também foi marcante, com relatos de tensão, esgotamento e a sensação de que estavam desempenhando funções para as quais não haviam sido preparados, muitas vezes sem o devido reconhecimento ou suporte.

Quadro 4 - Sentimentos e sensações emergentes em meio ao ERE entre os professores de LI - Mato Grosso, 2021

Professores	Nível em que lecionou	Como você se sentiu em ter que preparar as apostilas (material didático) durante o ano 2020?	Você teve que adquirir equipamentos para as aulas remotas? Se sim, quais? Ou precisou melhorar a internet?	Se você respondeu sim ao aumento do volume de trabalho durante as aulas remotas, comente sobre.
PF1-01	E.M.	<i>“Sobrecarregada”</i>	<i>“Sim. Computador e celular.”</i>	<i>“Muitos relatórios desnecessários.”</i>
PF1-02	E.F.	<i>“Foi muito desafiador, porque tínhamos que pensar em atividades que atingissem todos alunos e facilitasse o</i>	<i>“Comprei um celular porque o meu não aguentou a quantidade de grupos e tive que</i>	<i>“Confeccionar apostilas, relatórios, planilhas, num curto prazo de tempo. Tudo era solicitado para</i>

²⁰ No ano seguinte, 2021, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT) implementou o Programa de aquisição de Notebook e custeio de Internet, para fornecer suporte tecnológico aos profissionais da educação, especialmente em resposta aos desafios impostos pela pandemia, visando equipar os professores da rede estadual de ensino com notebooks e custear planos de internet, sendo R\$ 3.500,00 para a aquisição de um notebook portátil (um valor que para muitos servidores não se mostrou suficiente para o total custeio de aparelhos conforme os requisitos mínimos e condições estipuladas pelo programa) e R\$ 2.520,00 para o custeio de plano de internet, pagos em 36 parcelas mensais de R\$ 70,00 depositados diretamente na conta bancária do servidor.

		<i>processo de ensino aprendizagem - levando em consideração que a realidade da falta de acesso dos alunos a internet, e dessa forma, eles não teriam o 'contato' remoto com os professores e precisariam responder as atividades sozinhos ou com a ajuda dos familiares."</i>	<i>trocar de internet de 2 Mega para 300 mega (a anterior não estava suportando ministrar aulas pelas plataformas exigidas)"</i>	<i>"ontem". "</i>
PF1-03	E.F e E.F.	<i>"Esgotada"</i>	<i>"Computador, fone de ouvido"</i>	<i>"Elaboração de apostilas. Planilhas. Busca ativa. Correção de atividades pelo whats...alunos procuram fora do horário de aula."</i>
PF1-04	E.F e E.F.	<i>"Sobrecarregada"</i>	<i>"Sim. Celular e computador"</i>	<i>"Muitos relatórios longos e desnecessários."</i>
PF1-05	E.F.	<i>"No começo, assustada, mas contei com a ajuda dos demais colegas de Língua Inglesa"</i>	<i>"Tive que comprar um notebook, teclado, mouse e melhorar a internet."</i>	<i>"Sim, pois estamos trabalhando em contraturno, os alunos nós procuram em feriados e aos finais de semana."</i>
PF1-06	E.M.	<i>"Me senti fazendo um trabalho pelo qual não sou paga. Além de não ter formação para isso."</i>	<i>"Não"</i>	<i>"Elaborar materiais para um bimestre de uma vez, acompanhar alunos no whatsapp ao mesmo tempo que dá aulas online, refazer trabalhos já entregues por conta de mudança de informações ou edital"</i>
PF1-07	E.F e E.F.	<i>"Desafiada"</i>	<i>"Sim. Melhorei a internet"</i>	<i>"Muitas coisas para fazer"</i>
PF1-08	E.F.	<i>"Tenso"</i>	<i>"Não"</i>	<i>"Produção de material didático, horas trabalhadas aumentadas para atender a demanda, exaustão psicológica, falta de subsídios..."</i>

PF1-09	E.F.	<i>“Com muita dificuldade para preparar a sequência didática pois tinha apenas o recurso da internet.”</i>	<i>“Sim. Um notebook e um headset”</i>	<i>“Muito planejamento, porém pouca efetividade. Pouquíssimos alunos aproveitam aulas bem elaboradas. Ou porque não têm acesso a internet ou porque simplesmente não querem assistir pois não vêem obrigatoriedade em fazê-lo.”</i>
PF1-10	E.F.	<i>“foi muito difícil, pois tive que me preocupar com direitos autorais, selecionar materiais que atendessem tanto os alunos com internet quanto os que não tinham”</i>	<i>“sim, melhorei meu notebook, aumentei a capacidade da internet, comprei outro chip”</i>	<i>“elaboração de materiais, busca ativa, ligar para os alunos com meu crédito...”</i>

Fonte: a autora

O ERE evidenciou discussões fundamentais, especialmente no que se refere à concepção do ensino no século 21 e à redefinição do espaço da sala de aula. Além disso, trouxe reflexões acaloradas sobre a realidade dos estudantes no Brasil, particularmente no estado de Mato Grosso, assim como sobre as condições de trabalho dos professores. Essa experiência permitiu um exame mais crítico da percepção das escolas e das secretarias de educação acerca do meio digital, bem como da compreensão dessas instituições sobre os desafios enfrentados pelos docentes e pelas unidades escolares, destacando a complexidade das relações dentro dessas redes.

No contexto do ensino de LI, o modelo remoto, inicialmente, apresentou-se como uma oportunidade para explorar os propiciamentos e *affordances* (quadro 3) das tecnologias e das ferramentas digitais no desenvolvimento das habilidades linguísticas por meio da diversidade de gêneros discursivos. Entretanto, a realidade da multiplicidade do papel docente revelou-se em mais do que oferecer um ensino dinâmico e atrativo, pois a sobrecarga de trabalho, a insuficiente formação específica e a necessidade de adaptação acelerada às novas ferramentas extrapolaram as práticas de ensino e a pedagogia, multiplicando práticas de gerenciamento, busca ativa de alunos, e engajamento com a família e a comunidade escolar.

Essa realidade ressalta a importância de um planejamento que explore a rede formada pelas possibilidades oferecidas pelos ambientes digitais, a acessibilidade dos alunos, e

condições materiais e imateriais outras que constroem tais rizomas em cada turma, em cada escola e comunidade.

Instabilidades e incertezas não são exclusivas da docência; elas marcam o serviço público de forma geral. No ambiente escolar, essas oscilações se tornam visíveis no dia a dia. Há descontinuidade no ensino provocada por fatores diversos: transferências constantes de alunos, processos anuais de atribuição de aulas para profissionais temporários e efetivos e mudanças frequentes de escolas e comunidades. Somam-se a isso alterações, às vezes prematuras, na gestão escolar e nas políticas governamentais, incluindo programas de ensino²¹ e ofertas de cursos. Também pesam os desafios de acesso às tecnologias e à conectividade, que variam de região para região e refletem a diversidade socioeconômica de professores e alunos. Diante desse cenário, os docentes lidam continuamente com um misto de possibilidades, limitações e expectativas em suas estruturas institucionais.

Em seu texto “Tecnologias digitais no ensino de línguas passado, presente e futuro”, Vera Menezes (2019) traz considerações importantes acerca do histórico do ensino de línguas mediado por tecnologias digitais no Brasil. Ela discute e relembra tanto por meio de suas próprias experiências quanto por observações e dados de institutos de pesquisa (como o Cetic.br) que para descrever esse processo de mudança no ensino para a realidade que temos hoje, as três fases da integração tecnológica no ensino de LI - behaviorista, comunicativa e integrativa (Warschauer, 1996) - não são suficientes, visto que a chegada dos computadores nas escolas brasileiras foi muito tardia em relação aos Estados Unidos e grande parte do mundo, e também não ocorreu sem certa desconfiança e resistência.

Em sua reflexão sobre essa relação entre as tecnologias digitais e o ensino de línguas, a autora reflete sobre uma linha do tempo, contendo um passado (recente), um presente (que pode não ser o presente ainda para alguns contextos) e o futuro, para o qual tece suas previsões. Entre as previsões da autora, na ocasião, figuravam banda larga de amplo acesso gratuito; baterias com mais durabilidade (e carregadas em menos tempo); ampliação de tecnologias assistivas de forma a mediar a interação entre professores e alunos com necessidades especiais; substituições das lousas digitais por telas de LED grandes e sensíveis ao toque; desktops substituídos por equipamentos móveis cada vez menores; ampliação de atividades de aprendizagem *online* assíncronas; expansão dos cursos e disciplinas na

²¹ O panorama do Programa Mais Inglês em 2025 já não é mais o mesmo do início da pesquisa, em relação ao acesso à plataforma EF, e está sempre sujeito à questões contratuais.

modalidade MOOC; aumento de aprendizagem autônoma e ubíqua em função dos aplicativos de celulares; o aumento do prestígio e do espaço dos livros digitais na comunidade acadêmica; ampliação de atividades pedagógicas gamificadas, entre outras.

Com o advento da pandemia e, conseqüentemente, da modalidade de aulas remotas, observamos e vivemos, como professores, um momento histórico de um aceleramento dessa linha do tempo. Algumas previsões se concretizaram, mas é interessante observar que o trabalho docente foi essencialmente possibilitado devido a uma versão própria de BYOD (*Bring Your Own Device*), em que para garantir que os alunos tivessem aulas, os docentes proveram e acomodaram as necessidades de recursos tecnológicos de maneira emergente, até que novas políticas e programas de auxílio fossem implementados, o que por sua vez, ocorreu com retardo e de maneira insuficiente.

Leffa (2012) discute a relação entre as concepções de língua, o papel do professor e a evolução dos métodos e enfoques no ensino de LI, um debate que se torna ainda mais pertinente diante das transformações educacionais impostas pela pandemia até então. Com a suspensão das aulas presenciais e a adoção do ensino remoto em Mato Grosso, muitos docentes passaram a desempenhar funções que iam além de sua atuação tradicional, muitas vezes de maneira invisível para a sociedade. No ensino público, esse desafio foi agravado pela carência de recursos, infraestrutura e tempo suficiente para planejar estratégias pedagógicas eficazes. Ainda assim, os professores buscaram desenvolver micro estratégias que pudessem possibilitar aos alunos não apenas a oportunidade de construção do conhecimento e a apropriação dos objetos de aprendizagem, mas também o desenvolvimento da autonomia necessária para a vida em um mundo real, dinâmico e interconectado.

O cenário atual, entretanto, reforça quão essencial se faz refletir sobre os papéis do professor, especialmente o de LI, e repensar sua formação e suas práticas pedagógicas para que estejam alinhadas às demandas contemporâneas, evitando a tentativa de enfrentar novos desafios com abordagens superadas em contextos fluidos e de constantes transformações.

No capítulo a seguir, apresentaremos mais vozes ouvidas entre 2023-2024 na pesquisa junto aos docentes e alunos/ex-alunos do EM da rede estadual em Mato Grosso, e a discussão desse material levantado.

5 ESPAÇO(S), ECOS, RESSONÂNCIAS: EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA EM LÍNGUA INGLESA NO MATO GROSSO: AS VOZES DOS PROFESSORES E DOS ALUNOS

“Às vezes falta de aparelho, tinha a falta de internet, o site falhava as vezes” (Aluno)

Este capítulo destina-se à apresentação e discussão do material obtido entre os agentes envolvidos na rede institucional no campo da Secretaria de Educação (Seduc) em Mato Grosso, nos anos de 2023 e 2024. Busquei compreender quais são as percepções, as crenças e visões de profissionais no chão da escola, e também a reação de alunos envolvidos neste processo formativo, com o objetivo de verificar e dialogar com essas percepções, em conjunto com as minhas próprias, enquanto professora da rede estadual nos últimos sete anos, vivenciando esses encontros e os desencontros entre tecnologia(s) e prática(s) de ensino de LI e as *affordances* na sala de aula real, para um trabalho relevante de ensino de LI no espaço da sala de aula contemporânea local.

5.1 Pós-pandemia, espaços e práticas de aprendizagem

A partir da compreensão - sustentada por Paiva (2009) - de que a aprendizagem não é resultado apenas das ações pedagógicas dos professores ou das ações dos alunos, mas também das condições do ambiente, e dos *propiciamentos* fora da sala de aula²², ressaltamos a relevância de estudar essas redes, e suas implicações, considerando a ótica rizomática oriunda da teoria de Deleuze e Guattari (1995) e a relação entre agentes humanos e não humanos de Latour (2012). Tal ótica descreve agenciamentos e conexões heterogêneas e dinâmicas, nas quais os elementos interagem de maneira não linear, permitindo a emergência de múltiplas possibilidades de aprendizagem e significação no processo educativo.

Nos dados anteriores, a perspectiva rizomática se evidencia ao revelar essas práticas e experiências docentes não lineares e o choque com estruturas e atravessamentos por redes complexas de relações que extrapolam a sala de aula. Nesse sentido, a participação dos docentes em grupos colaborativos online durante o ERE, por exemplo, evidencia a constituição de redes descentralizadas de produção e circulação de saberes, nas quais o conhecimento é continuamente (re)construído por meio de conexões horizontais.

²² Segundo Paiva (2009, p. 09), “a escola sozinha não reúne todos os propiciamentos necessários para a aquisição de uma língua”.

Ao pensar no espaço da educação linguística no contexto local, inúmeros são os elementos complexos que compõem a paisagem pedagógica. Albuquerque (2010) em seu texto *Por um ensino que deforme*, destaca alguns problemas que a escola enquanto instituição vem enfrentando no mundo nos últimos anos. Ele apresenta pontos importantes para o avanço da discussão e do pensamento crítico sobre ela, e somos convidados a promover esse debate.

Hoje, a crise da instituição escolar é uma realidade, o desprestígio do profissional professor e a falta de alternativas robustas e aplicáveis à uma estrutura em muitas instâncias remetente ao século passado (evocando certo anacronismo) são demandas que devem ocupar o imaginário e os esforços das nossas pesquisas hoje. Importa que seja uma preocupação o questionamento dos moldes atuais de ensino: eles atendem ao passado ou ao futuro? Para Albuquerque (2010), a escola, tal como a concebemos modernamente, não pode se acomodar ao *status quo*, por isso é urgente refletir e agir em defesa de um ensino que deforme, desafie, que transforme em relevante o ensino para os próximos anos.

Dez anos depois das reflexões de Albuquerque (2010), com o advento do ensino remoto emergencial no período pandêmico, os professores foram obrigados a adaptar uma estrutura antiga a uma nova modalidade, com uma multiplicação da burocracia e as exigências do modelo tradicional de ensino. Antes de um deforme, a pandemia gerou um aumento imediato da tensão, do estranhamento e da consciência sobre os grandes desafios do ensino. Como indicam os dados iniciais advindos da primeira escuta no ERE, houve uma intensificação da carga de trabalho, acompanhada por novas demandas e burocracias que dificultaram a prática pedagógica. Ao exigir dos professores, em alguns casos, a manutenção de modelos tradicionais, como manutenção de blocos separados de aulas de 50 minutos, por exemplo, acabaram por limitar as possibilidades de aprendizagem que o novo contexto poderia oferecer.

No período intra-pandêmico e na transição para o pós-pandemia houve uma carência intensa por uma compreensão efetiva e contemporânea do que é uma sala de aula, e no mais específico, uma sala de aula de LI. Sobre isso, Silva, Fernandes e Silva (2017) contribuíram de maneira importante ao somarem às discussões emergentes sobre as concepções antiga e atual de sala de aula. Os autores destacaram as concepções de Novelli (1997), que compreende a sala de aula como tanto um espaço físico na escola, na cidade, embaixo de uma árvore, etc., quanto um espaço virtual – ciberespaço – com a consolidação das tecnologias

digitais e evolução dos dispositivos eletrônicos inteligentes na sociedade contemporânea e esses deslocamentos que ganham novos significados e dimensões espaciais.

Compreender que hoje o *offline* e o *online* estão cada vez mais associados dentro das novas condições de trabalho instituídas no mundo contemporâneo, e tornada urgente pela pandemia em 2020, significa:

(...) aceitar que os conceitos de espaço, de tempo, de (des)territorialização, de língua(gem), de interação social, de conectividade, de ubiquidade e de complexidade sistêmica fazem parte do mundo contemporâneo, logo, das práticas de ensino e aprendizagem. Essa construção de um outro espaço da sala de aula, relacionado ao já construído, permite mostrar que as possibilidades apresentadas produziram um outro olhar para o ensino. (Silva, Fernandes E Silva, 2017, p. 28)

Leffa (2012) traz importantes contribuições nesse aspecto pois, ao traçar um estudo sobre o ensino de línguas no passado, presente e futuro, revela a tensão contemporânea: enquanto as tecnologias ampliam as formas de ação docente (planejamento, curadoria, mediação *online*, acompanhamento remoto), elas também contribuem para a sua deslocação do centro da cena pedagógica, redistribuindo protagonismos e mediando interações com outros agentes - materiais didáticos, recursos multimodais, plataformas *online*, algoritmos e IAs.

Em relação ao ensino, uma possível tendência histórica que se observa quando se olha para o caminho percorrido, é a gradual perda da visibilidade do professor. Antes ocupava um estrado na frente dos alunos em posição superior; depois desceu do estrado, mas permaneceu ainda destacado na frente de todos; mais tarde saiu da posição de destaque e misturou-se com os alunos; com o tempo dividiu suas tarefas pedagógicas com objetos e recursos de aprendizagem, incluindo material impresso, laboratórios de línguas e computadores; atualmente tem trabalhado também à distância, mediado por tecnologias e alunos monitores. No início o professor era o centro da aula, depois foi para a margem, mais tarde ficou distante e minha previsão é de que futuramente desaparecerá na invisibilidade. (Leffa, 2012, p. 407)

Leffa (2012), há mais de uma década, especulou que caminhamos para um futuro no qual o professor trabalhará na invisibilidade para tornar mais visível o conhecimento para o aluno. Isso não significa que o professor não estaria presente, e não implica necessariamente uma diminuição de sua importância pedagógica, mas evidencia transformações nas formas de presença e de engajamento com os alunos, assim como o mundo e a sociedade mudam.

O professor, em sua visão futurista, não estaria na frente do aluno, mas sim na retaguarda, sem obstruir o espaço entre o aluno e o conhecimento. Para ele, “quanto mais

invisível for a atuação do professor perante o aluno, mais visível será o objetivo da aprendizagem” (Leffa, 2012, p. 407).

O futuro projetado em 2012 é hoje, 2025. As tecnologias digitais disponíveis já favorecem a mudança de posição do professor. O ensino remoto emergencial veio e se foi, e ainda são muitos os desafios para que as *affordances* tecnológicas sejam de fato acessadas com equidade a nível nacional, bem como a para que a formação docente avance no sentido de compreender com clareza os papéis de professores e alunos na sala de aula de LI, gerenciando competências que vão além do domínio técnico e/ou instrumental da língua e das ferramentas digitais, mas que também envolvem a autonomia e a capacidade de redesenhar e ressignificar práticas pedagógicas, compreendendo como as tecnologias podem potencializar aprendizagens significativas, reflexivas, críticas e situadas.

Acredito que até 2020, nem as escolas, tampouco as secretarias de educação estavam preparadas para uma mudança tão extrema em questão de meses, como ocorreu na pandemia. Leffa (2012), ao falar sobre a invisibilidade do professor no futuro destaca algo que, de certa maneira, a pandemia propiciou a vivência intensa, pois o trabalho docente mudou de diversas formas. Será que ficou invisível? Argumento que, para parte da sociedade, sim. Mas essa invisibilidade chegou com a lacuna entre a multiplicação das ações pedagógicas, operacionais e administrativas e a falta de compreensão de uma parcela das pessoas acerca da complexidade dos papéis dos professores na nova realidade, chegando a emergir discursos de que, porque os alunos estavam em casa, os professores estavam ociosos. Esse discurso transpareceu nas próprias decisões institucionais, com a multiplicação de tarefas e elementos de vigilância aos profissionais docentes.

A exemplo da multiplicidade do trabalho docente, no novo momento, o professor ainda precisava planejar, refletir sobre sua prática, adaptar e gerenciar as ações pedagógicas para alunos diferentes com necessidades diferentes. Em diversas turmas, muitos alunos tinham acesso mínimo às plataformas *online* de videoconferências e aulas síncronas, outros tinham severas dificuldades de aprendizagem, problemas de leitura, necessidades especiais carentes de atenção e suporte diferenciado, porém, com o advento do ensino remoto, este professor precisava corresponder à uma série de demandas extras que, em grande parte, não chegavam ao aluno real, tornando escasso seu tempo e/ou dobrando a carga laboral.

Compreendo que a lógica da educação no espaço escolar não deve ser a lógica de mercado, e que o professor não é um mero cumpridor de horas numa empresa, pois sua produção não é contabilizada como numa fábrica. Considero necessário o entendimento hoje de que a escola não é apenas um lugar convenientemente constituído por prédios, salas de aula, quadros e carteiras para o qual os pais e responsáveis enviam suas crianças para que sejam monitoradas enquanto eles vão trabalhar. Ou mesmo uma indústria numa lógica conteudista e produtivista alheia aos aspectos afetivos, sociais, culturais e políticos da educação e suas dimensões simbólicas, afetivas e tecnológicas.

Pelo contrário, entendo que a escola é espaço de encontros de multiplicidades, “arena” (Pennycook, 2017) de formação crítica de sujeitos históricos e situados em suas comunidades de aprendizagem, a partir de práticas de leitura de mundo, diálogo (com o igual e o diferente, principalmente em tempos de polarização e absolutismos) e transformação.

Na obra *The Cultural Politics of English as an International Language*, Pennycook (2017) traz essa preocupação, da visão da escola, sob a pedagogia crítica (Freire, 1987), além de um lugar no qual se mantém estruturas fixas de poder e expectativas particulares de sucesso.

Ao enxergar as escolas não como locais onde um corpo neutro de conhecimento curricular é transmitido aos alunos com diferentes níveis de sucesso, a pedagogia crítica considera as escolas como arenas culturais e políticas onde diferentes formas culturais, ideológicas e sociais estão em constante conflito. A questão, então, torna-se como construir uma teoria e uma prática educacional que possam, por um lado, explicar por que alguns alunos "desfavorecidos" não conseguem "ter sucesso" na escola e, por outro, desenvolver formas de ensino que ofereçam maiores possibilidades a pessoas de cor, minorias étnicas, estudantes da classe trabalhadora, mulheres, gays e lésbicas e outros, não apenas para que tenham maiores chances de "sucesso" nas formas tradicionalmente definidas pela educação, mas também para que essas definições de sucesso, tanto dentro das escolas quanto fora delas, possam ser mudadas. (Pennycook, 2017, p. 297, tradução nossa)²³

²³ Texto original: Viewing schools not as sites where a neutral body of curricular knowledge is passed on to students with various levels of success, critical pedagogy takes schools as cultural and political arenas where different cultural, ideological and social forms are constantly in struggle. The question then becomes how to construct a theory and practice of education that can, on the one hand, account for why some 'disadvantaged' students fail to 'succeed' in school and, on the other, develop ways of teaching that offer greater possibilities to people of colour, ethnic minorities, working-class students, women, gays and lesbians, and others, not only in order that they might have a better chance of 'success' in the ways traditionally defined by education but also in order that these definitions of success, both within schools and beyond, can be changed. (Pennycook, 2017, p. 297)

Tanto a lógica da escola como depósito quanto uma visão que reduz a escola exclusivamente aos índices de eficiência e desempenho mensurável é negar sua potência como espaço de emancipação e de construção de sentidos e do papel de mediador do professor, cujo trabalho, em grande parte, já é invisível perante a uma parcela da sociedade.

Leffa (2012) destaca que:

quanto mais longe dos olhos do aluno ficar o professor, maior poderá ser sua ação sobre ele, desde que seja capaz de se preparar para ocupar os espaços que se abrem entre ele e o aluno, abrangendo áreas cada vez maiores. Para atuar adequadamente sobre esses espaços, surge a necessidade de investir mais no planejamento, preparação e avaliação do conteúdo a ser distribuído aos alunos, sem cair na tentação de transformar o ensino em uma linha de montagem da era fordiana, oferecendo a todos o mesmo produto. (LEFFA, 2012, p.405)

Nessa perspectiva, se temos novas formas de aprender, novos caminhos e métodos, meios e uma amplitude de espaços, por que continuar a enjaular a educação nos mesmos moldes tradicionais que não mais fazem sentido a muitos estudantes? Entendo que torna-se necessário questionar a permanência exclusiva de modelos tradicionais de ensino que não dialogam com as realidades, as necessidades e as expectativas dos estudantes contemporâneos dentro de suas comunidades.

Infrequência, desmotivação, indisciplina, famílias em situação de vulnerabilidade econômica, ou mesmo disfuncionais, falta de autonomia das escolas locais, rigidez e inflexibilidade curricular... Se observarmos as questões atreladas à educação escolar na contemporaneidade, teremos dificuldade em esgotar os muitos temas que a atravessam. Um dos grandes problemas que a educação moderna enfrenta de maneira geral é a evasão escolar. Durante a pandemia, essa foi também uma inquietação na região.

Muitos alunos do EM regular, especialmente de famílias de baixa renda, aproveitaram a flexibilidade do ensino remoto para buscar empregos durante o dia. Essa mudança pontual expôs não apenas a vulnerabilidade socioeconômica desses jovens, mas também gerou apreensão entre os educadores. Com o retorno das aulas presenciais, surgiram dúvidas: estariam esses estudantes dispostos - ou mesmo em condições - de abandonar o trabalho para voltar à escola? Ou diante das exigências do mercado e da falta de políticas educacionais sensíveis às suas realidades, acabariam optando por deixar a escola definitivamente?

Essas são inquietações que revelam uma tensão estrutural entre o modelo escolar tradicional, que ainda é rigidamente pautado em horários fixos e presença física, e as múltiplas demandas que atravessam a vida dos jovens em contextos de instabilidade social. Tal cenário desafia a mentalidade política e administrativa de práticas e políticas educacionais que consideram a escola não como um fim em si mesma, mas como parte de um ecossistema formativo mais amplo, capaz de dialogar com os contextos de vida, subsistência e pertencimento dos estudantes, bem como sua capacidade de sonhar e planejar para o futuro.

Tal vivência e tais configurações sociais me instigam a pensar nas possibilidades de promoção de uma educação linguística significativa para os nossos alunos reais e do presente - sujeitos situados em espaço-tempos específicos, atravessados por desafios sociais diversos, não alunos ideais ou meras abstrações. Uma educação voltada para as suas atuações em sociedade hoje, e consequentemente, ainda relevante no futuro.

Logo após o retorno das aulas presenciais, as novas políticas no campo do ensino de LI começaram a ser implementadas na rede pública estadual em Mato Grosso. Lançado em 2022, o mencionado “Programa Mais Inglês”, em parceria com empresas privadas, foi estabelecido com o objetivo de desenvolver nos alunos competências e habilidades linguísticas em inglês a partir de algumas estratégias, como a oferta de aulas de LI a partir dos anos iniciais do Ensino Fundamental (anteriormente oferecido apenas a partir do 6º ano), o oferecimento do acesso a uma plataforma de cursos *online* para professores e alunos (chamada de Plataforma Mais Inglês no âmbito do programa, mas tratando-se do curso da EF - *Education First*, a qual aplica teste de nivelamento e oferece lições e unidades distribuídas em níveis de proficiência adequada a cada aluno).

O acesso ao curso iniciou-se com os professores e os alunos do EM apenas, mas mais tarde foi expandido para abranger também o Ensino Fundamental.

Conforme o relatório *The Dialogue*, o programa²⁴ emprega uma dedicação massiva de tempo e de recursos e um esforço substancial de impulsionar o ensino da língua estrangeira no estado, somando-se aos cursos de formação contínua aos professores. No entanto, demonstra-se também ser indispensável uma avaliação séria e robusta de tais estratégias, a fim de verificar se elas são apropriadas para a demanda local, e se é possível o desenvolvimento de um programa estadual mais específico para o contexto mato-grossense.

²⁴ Detalhado na página de formações: <https://cos.seduc.mt.gov.br/formacoes#maisingles>

Esta pesquisa abrangeu fases de geração de material empírico que ocorreram com o objetivo de abarcar uma visão que compreende não apenas a perspectiva de professores e de alunos, mas também envolve outros agentes pertencentes à paisagem e sua realidade pedagógica como um todo. Nesse sentido, entrevistei um servidor²⁵ que atuou por alguns anos na DRE - Diretoria Regional de Educação de uma das cidades mato-grossenses, inicialmente na Coordenadoria de Gestão Pedagógica, com responsabilidades voltadas à gestão pedagógica e de materiais didáticos do sistema estruturado nas políticas públicas de tecnologia educacional e na de línguas estrangeiras; e mais tarde na Coordenadoria de Formação Continuada, coordenando formações em diferentes áreas do conhecimento.

Seu contato direto com professores de LI ocorreu principalmente em momentos de formação e reuniões pedagógicas. Já o acompanhamento pedagógico contínuo e mais direto com os professores ficou sob responsabilidade do formador específico da área, que utilizava atendimentos individuais e grupos de *WhatsApp* para comunicação com os docentes.

Quando perguntado/a sobre as mudanças mais relevantes nos últimos 4 anos no âmbito do ensino de LI na rede estadual, na percepção do servidor, ele/ela destacou a implementação dos cursos de inglês da plataforma internacional *EF Education* e a inclusão de aulas ao vivo com professores nativos de países anglófonos no pacote dos professores da rede.

Este ponto sinaliza uma preocupação da secretaria de educação e do governo local em responder a demandas legítimas de exposição autêntica dos alunos e professores à língua, e de ampliar as oportunidades de formação de maneira direta com falantes nativos. Embora este possa ser um recurso pedagógico valioso, propiciando mais *input* e autenticidade cultural, ele não pode funcionar como parâmetro único de qualidade ou como um substituto de políticas que promovam formação docente local, respeito às variedades e práticas comunitárias.

Historicamente, a ideia de que falantes nativos são automaticamente melhores professores (Phillipson, 1992) é considerada uma falácia e se integra a processos mais amplos de imperialismo linguístico. Uma promoção acrítica do “nativo” pode reproduzir formas de colonialidade linguística e a mercadorização do ensino, desviando o foco de práticas situadas e de valorização dos repertórios locais (Pennycook, 2017).

Sobre sua visão sobre a plataforma Mais Inglês:

²⁵ Lê-se servidor ou servidora. Seu gênero, nome ou outras características identitárias não serão revelados.

“A Plataforma Mais Inglês MT é um produto desenvolvido pela SEDUC-MT para oferecer a estudantes e professores mecanismos para o aprimoramento do ensino e aprendizagem de Língua Inglesa no Estado de Mato Grosso. Dentro da Política de Línguas Estrangeiras, o Mais Inglês é o programa que viabiliza o acesso aos cursos de idiomas e o Intercâmbio MT no Mundo, em que professores e estudantes ficam na Inglaterra por 21 dias, estudando inglês e experienciando a cultura local”.

Fonte: Entrevista concedida à pesquisadora

Em relação à recepção dos professores:

“A princípio, a implementação do Programa trouxe um pouco de insegurança aos professores, pois alguns viam como ‘um trabalho a mais’ para ser feito nas aulas de Língua Inglesa, porém, no decorrer do processo eles foram se adaptando e percebendo a plataforma como uma ferramenta de apoio ao Ensino de Língua Inglesa. É fato que há ainda um processo necessário de formação contínua desses professores, pois como é uma plataforma que exige conhecimentos técnicos, tanto para operacionalizá-la, quanto para utilizar os chromebooks, muitos ainda não se sentem confortáveis com a utilização”.

Fonte: Entrevista concedida à pesquisadora

Para alguns professores, a adaptação ao uso de recursos tecnológicos se mostra como um desafio considerável, principalmente se a implementação de novas práticas se dá de maneira imediata e normativa. O relato do profissional demonstra um padrão existente na adoção de tecnologias educacionais: insegurança inicial, seguida de adaptação gradual. E também revela a importância do apoio técnico aos docentes - sem a qual plataformas e equipamentos correm o risco de se tornar uma sobrecarga ou de reforçar desigualdades internas. Principalmente porque a tecnologia por si só não garante inovação; é preciso investimento em capacitação e tempo para experimentação e adaptação, bem como a valorização do professor como mediador crítico, e não apenas um operador da plataforma, como podemos ver adiante.

Sobre ecos de impactos negativos com a implementação do Programa:

“Do meu ponto de vista o maior impacto negativo da implementação do programa é a instrumentalização do ensino. Em outros termos, os professores são motivados a usarem a plataforma nas aulas de língua inglesa, o que torna o professor um tutor, que conduz a aprendizagem dos estudantes por meio da Plataforma. Porém, isso depende de cada profissional, pois, embora seja uma recomendação da Secretaria, o trabalho com a Plataforma, o professor não precisa usar todo o tempo das aulas (que agora são 3) na plataforma, podendo intercalar com outras atividades”.

Fonte: Entrevista concedida à pesquisadora

A fala do professor servidor expõe uma tensão muito relevante na adoção em grande escala de plataformas educacionais em sala de aula, que é o risco de instrumentalização do ensino, que pode reduzir o papel docente a mero tutor e implementar uma lógica tecnicista,

transformando o ensino em um processo padronizado que enfraquece a autonomia docente e a possibilidade de práticas pedagógicas inovadoras e decoloniais dentro do currículo.

Nesse sentido, observa-se a incorporação de uma lógica performativa em que o fazer docente é progressivamente orientado por métricas externas. As plataformas, mais do que um recurso didático, funcionam como dispositivo de controle e monitoramento, produzindo dados que servem como evidência de produtividade, qualidade e cumprimento de metas. Assim, o ensino passa a ser organizado em função daquilo que pode ser exibido, comparado e avaliado dentro desse “campo de julgamento” (Ball, 2025, p. 216).

Essa implicação de uma reconfiguração mais ampla das práticas e identidades docentes pode ser diretamente associada ao conceito de performatividade (Ball, 2005), o qual funciona como uma tecnologia de regulação baseada em julgamentos, comparações e evidências de desempenho, nas quais a qualidade do trabalho docente passa a ser mensurada por indicadores visíveis, como o uso da plataforma, o engajamento dos alunos e os resultados gerados. E a questão sobre quem controla esse campo de julgamentos passa a ser crucial.

Sobre a sua percepção em relação à recepção e adesão aos cursos de formação específicos para o ensino de LI oferecidos pelo estado nos últimos 4 anos:

“Nos últimos anos, a adesão às formações oferecidas pelo estado para o ensino de inglês tem sido influenciada por vários fatores. Os professores de inglês costumam ser bastante participativos, demonstrando interesse em aprimorar suas habilidades. No entanto, há um grande número de professores lecionando inglês sem formação específica na área, como professores de Educação Física, que assumem essas aulas por falta de profissionais da área de Língua Inglesa. Isso afeta a qualidade do ensino, pois esses professores muitas vezes priorizam formações em suas áreas, limitando seu envolvimento nas capacitações de inglês.”

Fonte: Entrevista concedida à pesquisadora

O quadro revela um dilema estrutural: de um lado, há professores engajados em formações de inglês; de outro, a falta de profissionais específicos leva docentes de outras áreas a assumirem essas aulas de modo temporário. Essa solução emergencial, embora compreensível, fragiliza a qualidade do ensino e gera desigualdades no acesso à formação continuada, já que muitos priorizam capacitações de sua área de origem. Sem políticas expressivas de valorização e retenção de professores licenciados em LI em sala de aula, as formações oferecidas pelo estado correm o risco de funcionar como paliativo, sem resolver de fato os problemas da profissionalização docente.

A plataforma EF e os aparelhos chromebooks são os recursos tecnológicos digitais mais presentes nas salas de aula de Inglês hoje na rede - embora algumas escolas estejam recebendo TVs inteligentes (*Smart TVs*) - conforme a percepção do profissional entrevistado:

“A partir da análise da conjuntura atual, posso dizer que os recursos mais presentes são os Chromebooks (dispositivo) e o curso de Inglês da Plataforma EF Education (Recurso)”.

Fonte: Entrevista concedida à pesquisadora

A disponibilidade tecnológica centralizada em um único recurso (custeado pelo estado) evidencia o esforço pela padronização do ensino de inglês na rede. Embora representem investimento em infraestrutura e acesso digital, a dependência de um único pacote pode restringir a diversidade metodológica em vez de promover diversidade de práticas, criatividade, criticidade e contextualização. Sem políticas que articulem formação docente, currículo e integração de tecnologias variadas, o risco é transformar a sala de aula em um ambiente no qual a disponibilidade dos dispositivos e a plataforma ditam o ritmo, e não as necessidades pedagógicas dos alunos.

Sobre percepções acerca do espaço físico escolar, foi perguntado(a): Entre professores e formadores, você percebeu menções positivas ou negativas a respeito do espaço físico e estrutura escolar disponível hoje nas estruturas das escolas estaduais em MT?

“Quanto ao espaço físico e à estrutura das escolas estaduais em MT, os professores têm, em geral, uma visão positiva. A infraestrutura melhorou bastante, com internet de alta velocidade, chromebooks para quase todos os alunos, salas climatizadas e Smart TVs, o que facilita o ensino. No entanto, o principal problema citado são as falhas técnicas, principalmente com os gabinetes de chromebooks, que frequentemente enfrentam problemas elétricos. Isso gera frustrações, já que as garantias precisam ser acionadas com frequência, atrapalhando o uso constante dos dispositivos”.

Fonte: Entrevista concedida à pesquisadora

A fala destaca que houve avanços visíveis na infraestrutura escolar, principalmente em relação à conectividade, climatização e equipamentos digitais, mas também evidencia uma realidade típica desse tipo de inovação: a falha no suporte técnico e manutenção contínua. Poucas escolas possuem um profissional técnico preparado para esse papel, de forma que em muitas unidades escolares, os recursos tecnológicos acabam se tornando fontes de frustração, com menos aparelhos disponíveis do que o previsto, prejudicando a consolidação das aulas e atividades planejadas pelos professores semanalmente.

Para que os investimentos em infraestrutura propiciem de fato apoio pedagógico, a preocupação não pode ser apenas com a aquisição, mas sim com o planejamento de uso, suporte, e manutenção para garantir efetividade e continuidade no cotidiano escolar.

No âmbito do *Programa Mais Inglês*, houve a preocupação de propiciar a professores e alunos experiências no exterior, para que vivenciassem os espaços de uso da LI entre nativos, e ampliassem seu repertório cultural, como é o caso do Programa de Intercâmbio “*MT no Mundo*”, que leva os selecionados - com base no engajamento e desempenho na Plataforma EF - para um período de estudos na Inglaterra, no Reino Unido. Embora essa iniciativa represente uma realização gigantesca em termos de investimento, ainda são escassas outras ações estruturadas voltadas à criação de espaços físicos permanentes de aprendizagem de inglês nas escolas, como laboratórios de línguas e outros ambientes colaborativos, como é o caso da proposta das escolas vocacionadas.

Em 2023, três escolas estaduais (unidades em Cuiabá, Várzea Grande e Tangará da Serra) tiveram sua modalidade mudada de escola regular para escola de ensino integral vocacionada a línguas. Nesses espaços, o foco no ensino de LI e Língua Espanhola é enfatizado por meio de uma matriz curricular diferenciada e de práticas de incentivo à aprendizagem e proficiência nas línguas adicionais.

Sobre os espaços de aprendizagem disponíveis na educação linguística em Mato Grosso, o/a profissional destaca:

“Até o momento, não tenho conhecimento de outras propostas ou ações voltadas a espaços físicos para a aprendizagem de inglês. O principal destaque é o Programa de Intercâmbio “MT no Mundo”, que proporciona a 100 alunos e, em média, 20 professores um intercâmbio de 21 dias na Inglaterra. A seleção é baseada no desempenho dos alunos na Plataforma e nas avaliações do sistema estruturado, além do engajamento dos estudantes, por parte dos professores. [...] acredito que seria muito benéfico implementar laboratórios de línguas nas escolas, com ferramentas e estratégias específicas para aprimorar o ensino de inglês. No entanto, como acréscimo, uma iniciativa que se relaciona a questão acima é a implantação das escolas de tempo integral vocacionadas a línguas. Em 2023, foram implementadas três escolas desse modelo no estado, sendo uma em Tangará da Serra, e mais uma em 2024. Essas escolas têm uma grade diferenciada, na qual os alunos passam grande parte do tempo escolar aprendendo inglês e espanhol, o que intensifica o contato com os idiomas e melhora o processo de aprendizagem.”

Fonte: Entrevista concedida à pesquisadora

É essencial que tais mudanças em relação ao ensino de LI sejam fundamentadas em estudos e pesquisas científicas e acadêmicas sobre a necessidade e a realidade local, de

maneira que não se tratem apenas de medidas circunstanciais, demagógicas e populistas - ou mais negativamente, como dispositivos de controle performático nesse campo de julgamentos (Ball, 2005) formando e deformando a identidade docente - mas que haja uma preocupação com a criação de espaços inclusivos e permanentes dentro das próprias comunidades escolares capazes de democratizar oportunidades de acesso e permanência em um ensino linguístico de qualidade para todos.

Nessa perspectiva, propostas descoladas das realidades escolares tendem a desconsiderar as *affordances* disponíveis - ou a impor possibilidades que não são percebidas nem atualizadas pelos sujeitos. Por outro lado, iniciativas fundamentadas em dados locais, pesquisa e sensíveis às especificidades locais podem potencializar *affordances* existentes e favorecer a emergência de novas, especialmente ao promover espaços inclusivos e permanentes que ampliem o acesso e a participação dos diferentes agentes no processo educativo e a gerar - a partir das *affordances* emergentes - soluções pedagógicas a problemas pedagógicos. Assim, democratizar o ensino linguístico implica, também, democratizar o acesso às *affordances* que tornam esse ensino possível e significativo.

Sobre o contexto e a comunidade local, foi perguntado se o/a profissional percebeu em algum momento menções a temas e elementos da cultura local em algum material didático de LI em MT nos últimos 4 anos e como este avalia a relevância disso.

“Nos últimos quatro anos, não consegui identificar menções a temas ou elementos culturais de Mato Grosso nos materiais didáticos de Língua Inglesa. Isso não é ideal, porque incluir aspectos da cultura local pode ajudar a conectar melhor os alunos ao conteúdo, tornando o aprendizado mais significativo. Quando os estudantes se identificam com exemplos ligados à sua realidade, a assimilação da língua inglesa tende a ser mais natural e envolvente, e, é claro, valoriza a diversidade cultural e regional de Mato Grosso.”

Fonte: Entrevista concedida à pesquisadora

Segundo o/a participante, a ausência de elementos da cultura local nos materiais didáticos e no dia a dia escolar pode dificultar uma ampliação situada de seus repertórios discursivos nesse sentido. Considero essa uma lacuna importante, pois penso que a ausência de referências à cultura local nos materiais didáticos de inglês consiste no reforço de um modelo descontextualizado e homogêneo de ensino, que por meio dessa invisibilidade ignora os repertórios culturais dos alunos e o potencial pedagógico de outras metodologias possíveis como é o caso do *Place-based learning*.

Entendo, por meio da base teórica aqui discutida e das percepções do material empírico aqui observado materializado nas falas dos profissionais da educação ouvidos, que o elemento da familiaridade atrelado ao processo de aprender uma língua estrangeira, pode se revelar como um aliado poderoso na construção de maior conexão com o conteúdo, motivação, e consolidação de espaços específicos e estratégias de ensino mais contextualizadas e significativas que se ancora nas experiências dos sujeitos e que os capacita a agir no mundo com criticidade, agência e consciência sociolinguística. Penso que esse caminho pode ampliar os efeitos positivos do ensino na comunidade escolar local e em outros espaços.

Um ensino atrelado a uma noção de identidade e pertencimento pode ser um canal de motivação, como *affordances* familiarizadoras e afetivas (Aronin, 2014), que permitem a facilitação da aprendizagem e do florescimento de novas práticas linguísticas e sociais nas realidades dos alunos no presente e futuro.

Considero que as respostas colhidas revelam alguns avanços significativos na política de ensino de LI na região, contudo, há ainda desafios evidentes como a falta de professores especialistas, falhas técnicas na infraestrutura, e carência de formação continuada de qualidade, e veremos essas percepções repercutirem ainda adiante, nas vozes de professores regentes e alunos.

5.2 Sala de aula local entre ecos e experiências docentes e de alunos: percepções e ressonâncias

Por meio de questionários aplicados a professores e alunos (2023-2024), ouvimos vozes de participantes destas redes ativas e complexas, e cujos *insights* trouxeram colaborações importantes para nossa pesquisa, no sentido de compreender a paisagem educacional no ensino de LI na escola, as condições de trabalho, as ferramentas disponíveis, as percepções e vislumbres de intervenções.

Foram ouvidos 20 professores de LI, em atividade há, pelo menos, 4 anos nas cidades de Tangará da Serra, Nova Olímpia, Barra do Bugres, Campo Novo dos Parecis, Sapezal, Cuiabá, Várzea Grande, Rondonópolis, Sinop, Rondonópolis, Itiquira, Pontes e Lacerda e Guarantã do Norte e 8 alunos e ex-alunos, de EM, já maiores de 18 anos, da rede estadual, na cidade de Tangará da Serra.

Quanto à atuação profissional dos docentes, em consonância com os dados retratados no relatório *The Dialogue* (2023), entre os 20 profissionais ouvidos, a maioria é do gênero feminino (14 mulheres e 6 homens) e nos últimos 4 anos lecionaram outra(s) disciplina(s) além da LI, alguns trabalhando em mais de uma escola. A maioria leciona no EM, mas alguns atuam também em outros níveis (Fundamental ou EJA).

Acerca das condições de trabalho, o número de escolas (para completude de carga horária) em que atuaram nos dois últimos anos variava entre os profissionais, indo de 1 até 5.

Em relação ao uso de tecnologias digitais, quanto à frequência, a maioria dos professores respondeu que as vê como parte indispensável do ensino, sendo seu uso frequente, embora tenham mencionado as dificuldades na integração equilibrada e uma preocupação com a autonomia docente, com a prática da oralidade, e a conexão com a realidade local dos estudantes.

As plataformas mais familiares a partir do ERE e nos últimos 4 anos foram o *Google Meet*, *Teams*, *Zoom*, *WhatsApp*, e *Google Classroom*.

Tabela 1 - Frequência de menções das plataformas utilizadas pelos professores ouvidos - Mato Grosso, 2024

Plataforma	Número de menções pelos professores
<i>Whatsapp</i>	5
<i>Google Meet</i>	4
<i>Zoom</i>	1
<i>Google Classroom</i>	3
<i>Microsoft Teams</i>	3
Plataforma Plural	2

Fonte: a autora

O aplicativo *WhatsApp* teve um inegável protagonismo no período intra pandêmico na educação no estado de Mato Grosso. Mas após o fim do ensino remoto emergencial (ERE), esse protagonismo foi se perdendo, abrindo espaço para outras ferramentas, como é o caso da plataforma EF.

Na esfera da formação docente, foi percebida a participação da maioria (90%) em programas voltados à consolidação dos conhecimentos de suas áreas de atuação, seja por meio

de cursos de curta duração (40%), especialização (20%) ou programas de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado (30%). No que diz respeito à percepção da quantidade de formações específicas oferecidas pela secretaria de educação, a classificação mais expressiva entre “Ótima”, “Boa”, “Regular”, “Ruim” e “Péssima”, foi “Regular”, com 50% dos votos entre os docentes consultados.

Perguntei aos docentes quais foram as maiores dificuldades e obstáculos no processo de ensino de LI na rede estadual, dentro de suas experiências nos últimos 4 anos, e as respostas cobrem diversos fatores, desde a problemas na estrutura escolar, a carga horária inadequada e a desvalorização docente, à indisciplina, a resistência ao idioma, a desconexão com a realidade local e a desmotivação dos alunos. Por tratar-se de um ponto que considero crucial do tema que aqui tratamos, descrevi abaixo as respostas a essa questão dadas pelos profissionais docentes, ouvidos na fase de levantamento de material de análise.

Entre os diversos pontos levantados, destaquei cinco áreas gerais abordadas nas respostas e, para fins de análise, categorizei-as como: A) Comportamental, B) Estrutural, C) Organizacional, D) Pedagógico, E) Formação docente.

Quadro 5 - Categorização geral das áreas levantadas nas respostas dos professores - Mato Grosso, 2024

Categoria	Denominação	Descrição
A	Comportamental	Da parte dos discentes: falta de interesse - mencionada repetidamente como desmotivação, resistência ou ausência de vontade de aprender;
B	Estrutural	Infraestrutura física e tecnológica - especialmente problemas com internet, conectividade, e equipamentos (<i>chromebooks</i> , fones de ouvido, etc.);
C	Organizacional	Tempo insuficiente, tanto em relação à carga horária quanto à gestão do tempo nas aulas, políticas linguísticas e governamentais;
D	Pedagógico	Questões relativas aos recursos e práticas de ensino, disponibilidade e adequação dos materiais didáticos e metodologias e estratégias diferenciadas, bem como o apoio institucional, da família e comunidade escolar como um todo.
E	Formação docente	Inclui a percepção de lacunas na própria formação inicial e continuada, necessidade de atualização pedagógica e tecnológica.

Fonte: a autora

Essa categorização foi utilizada apenas como recurso analítico para organizar os dados; no entanto, compreendo e enfatizo que tais dimensões não se apresentam de forma

isolada e fechada. Pelo contrário, constituem um processo rizomático, sempre em expansão, no qual as redes se entrelaçam e se sobrepõem, evidenciando a interdependência entre comportamentos, condições estruturais, organização do tempo, práticas pedagógicas e formação docente.

Quadro 6 - Vozes dos professores

Código do Professor(a)	Fala dos professores	Categoria geral
PF2-01	<i>Tempo por aula e imposição da rede estadual no uso da plataforma sem contextualização.</i>	C, D
PF2-02	<i>Tempo, conexão, falta de interesse dos alunos</i>	A, B e C
PF2-03	<i>Motivar os alunos</i>	A
PF2-04	<i>Devido a pandemia muitos alunos ficaram sem participar das aulas devido a falta de conectividade (internet).</i>	B
PF2-05	<i>Resistência de alguns estudantes em aprender uma nova língua, conforme relatos deles, por acreditarem que está muito distante de sua realidade.</i>	A,
PF2-06	<i>Indisciplina, desmotivação salarial, desmotivação devido a desvalorização da carreira docente.</i>	A, D
PF2-07	<i>Falta de interesse na aprendizagem de inglês.</i>	A
PF2-08	<i>A falta de vontade dos alunos na hora de falar; eu até preparo aula para trabalhar a habilidade de fala, mas há resistência por parte dos estudantes.</i>	A
PF2-09	<i>Alunos sem interesse</i>	A
PF2-10	<i>Número elevado de alunos em sala de aula; Percepção do próprio aluno como protagonista do seu processo de desenvolvimento, aquisição e aprendizado.</i>	A, C
PF2-11	<i>O desinteresse/a falta de proficiência dos alunos.</i>	A
PF2-12	<i>Falta de domínio dos conteúdos básicos da língua e falta de interesse ou de percepção sobre a importância de dominar a linguagem.</i>	A
PF2-13	<i>A falta de interesse e a dificuldade por parte de alguns estudantes em acessar a plataforma mais inglês.</i>	A
PF2-14	<i>Material muito avançado em relação ao nível dos alunos. Falta de vocabulário em LI dos alunos. Famílias omissas quanto a formação dos filhos.</i>	C, D
PF2-15	<i>Não</i>	-

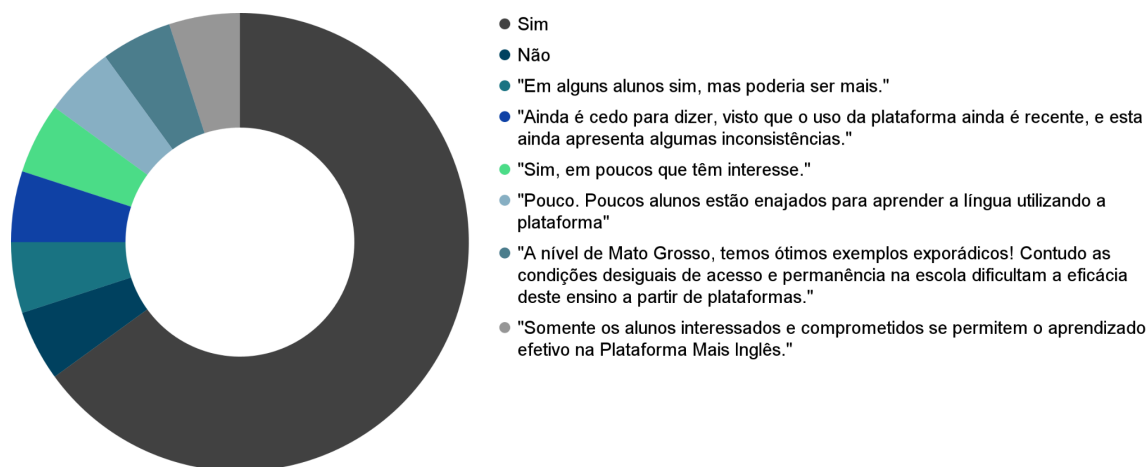
PF2-16	<i>Pouco conhecimento dos alunos no uso de computadores, resistência em aprender o idioma, inibição em vocalizar, falta de fones de ouvido com microfone incorporado</i>	A, B
PF2-17	<i>Internet estável e chromebooks suficientes (recursos materiais) e a motivação necessária.</i>	A, B
PF2-18	<i>Não ser formada em Inglês.</i>	E
PF2-19	<i>Com certeza as idas e vindas das políticas educacionais de governo, ou seja, a ausência de uma política de estado contínua, realística e honesta.</i>	C
PF2-20	<i>Falta de estrutura e acesso à internet.</i>	B

Fonte: a autora.

Se visualizamos esse panorama sob uma ótica rizomática (Deleuze; Guattari, 1995), compreendemos que todas essas categorias fazem parte da rede de interações que se afetam de maneira contínua e não linear, e o que poderia parecer aleatório, se relaciona. Fatores como a desvalorização da carreira docente, a instabilidade e descontinuidade de políticas públicas e orientações educacionais, as constantes mudanças de atribuições e de unidades de lotação, bem como a escassez de profissionais proficientes ou com formação específica em LI, repercutem de forma abrangente no processo de ensino-aprendizagem. Esses fatores afetam tanto a construção das competências linguísticas e pedagógicas dos docentes quanto a construção e consolidação da identidade do professor de inglês na rede pública hoje (Gallardo; Oliveira, 2018).

Sobre os esforços do estado em investir em novas políticas para o ensino de LI nos últimos 4 anos, e o lançamento da *Plataforma Mais Inglês*, a avaliação dos professores questionados em sua maioria aponta uma percepção de impactos na aprendizagem dos alunos. As avaliações positivas em relação ao impacto do uso da plataforma estão relacionadas ao “interesse”, “comprometimento” e “engajamento” dos alunos (categoria A).

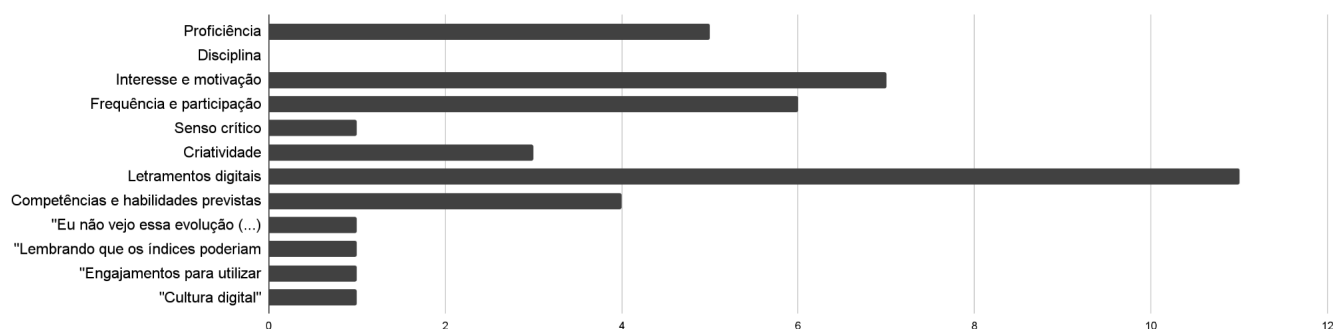
Gráfico 9 - Você tem observado algum impacto no nível de aprendizagem dos alunos com a utilização da plataforma Mais Inglês?



Fonte: a autora

A percepção de impactos positivos em relação aos alunos, para os professores ouvidos, estão principalmente nas áreas de Letramento digital (1º); Interesse e motivação (2º); e Frequência e participação (3º).

Gráfico 10 - Quais áreas você acredita que foram positivamente impactadas no ensino de LI nos últimos 2 anos, em relação aos ALUNOS? (Marque quantas alternativas achar necessário).



Fonte: a autora

No âmbito docente, as áreas que os professores ouvidos acreditam ter sido mais impactadas positivamente após as mudanças dos últimos dois anos na educação em língua estrangeira foram a proficiência, os letramentos digitais e a metodologia. Embora tenha sido sinalizada a preocupação com um entusiasmo momentâneo que pode não ser traduzido em uma motivação duradoura, ou mesmo uma real evolução da aprendizagem. PF2-03 comenta: *"Eu não vejo essa evolução. Eles já aprenderam a enrolar o sistema. Então, a grande maioria só ludibria e não aprende"* e PF2-08 diz: *"Os poucos que fazem já tem um*

conhecimento prévio, pq já fizeram curso em escolas de idiomas, ou pq assistem filmes e séries em inglês ou pq gostam da língua”.

Os dados demonstram que essas mudanças recentes no ensino de língua estrangeira na sala de aula ampliaram determinadas *affordances*, especialmente no que se refere aos letramentos digitais. No entanto, tais *affordances* não se traduzem automaticamente em aprendizagem efetiva, como indicam os relatos dos docentes acerca de estratégias de simulação de engajamento por parte dos alunos. Nesse sentido, observa-se que essas plataformas digitais oferecem um campo de possibilidades ambivalente, que tanto favorece o acesso e a autonomia quanto permite práticas de evasão e baixo envolvimento com as atividades propostas.

Essas vozes indicam que, embora possam haver indícios de alguns avanços em determinadas áreas, há uma preocupação crítica da parte dos professores com a efetividade real da aprendizagem. Essa constatação sugere que mudanças estruturais e tecnológicas não garantem, por si só, engajamento genuíno com a língua ou desenvolvimento consistente dos alunos. Ao meu ver, essas observações confirmam a necessidade de estratégias que não se contentam apenas com engajamento mecânico, do uso da ferramenta pela ferramenta, mas que articulem língua e pedagogia de uma maneira motivadora e crítica, na construção de contextos de aprendizagem significativos.

Quando perguntados acerca da menção a temas e elementos da cultura local em materiais didáticos de LI no EM em MT nos últimos 2 anos, alguns docentes mencionaram que não há, no que se refere à plataforma, mas que existem menções no material do Sistema Estruturado de Ensino, o que, segundo um dos professores ouvidos, faz com que os alunos consigam *“perceber a relação entre nossa cultura e dos países que falam a Língua Inglesa, despertando neles o senso crítico”* (PF2-05).

Algumas falas sugerem que o material apresenta uma deficiência de representatividade e relevância cultural, o que pode comprometer o engajamento contínuo dos estudantes e a significação da aprendizagem eficaz, já que a sensibilidade às realidades socioculturais regionais pode favorecer uma consolidação das práticas pedagógicas em LI, colaborando na construção de sentidos e consequentemente promovendo uma aprendizagem mais enraizada, situada e crítica. Neste sentido, para alguns, como PF2-04, *“Falta valorizar mais a realidade dos alunos”*.

Vejamos mais algumas falas dos professores.

Quadro 7 - Vozes dos professores

<i>“Nenhuma menção da cultura local, pois o material é generalista (mundo) e o personagem que se diz brasileiro é de Salvador. Ah, desde 2023 só trabalho com a plataforma Mais Inglês, pois só tenho Ensino Médio. Com o uso somente da plataforma, me senti presa e sem interação de outros assuntos com os alunos, como por exemplo gravidez na adolescência, o que eles gostam de fazer, ou seja, conhecê-los melhor.”</i>	PF2-08
<i>“Não. Inclusive os títulos/temas das plataformas raramente abordam questões da vida cotidiana dos estudantes matogrossenses. Desse modo, observa-se apenas um ensino etnocêntrico baseado apenas no olhar de um mundo europeu onde as particularidades culturais latino-americanas são desconsideradas”.</i>	PF2-19

Fonte: a autora.

A ausência de referências à cultura local é interpretada por docentes como um indício de um ensino etnocêntrico e alheio à multidiversidade brasileira e à diversidade cultural latino-americana. Tal tipo de ensino contraria pressupostos da Linguística Aplicada crítica (Rajagopalan, 2013), que compreende que as relações entre linguagem, sociedade, poder, justiça e transformação social são vivas e constantes no processo de ensino. Nesse mesmo sentido, Pennycook (2010) entende que a linguagem jamais deve ser divorciada das práticas sociais em que seus usuários participam. Tais elementos reforçam, portanto, a importância de refletir continuamente sobre os materiais usados, e a simples plataformização no ensino de línguas, de modo a promover um ensino dialógico e culturalmente responsivo.

Sugiro que a consolidação desses avanços pode estar diretamente ligada à adoção de práticas pedagógicas que dialoguem com os contextos locais dos alunos. Nesse sentido, a presença (ou ausência) de temas e elementos da cultura local em materiais didáticos de LI ganha relevância, pois pode favorecer uma aprendizagem mais significativa e engajada, ancorada na realidade sociocultural dos estudantes.

Quando questionados sobre que mudanças fariam em relação a como as aulas de Inglês são/estão estruturadas hoje nas escolas, os professores listaram suas propostas, cujas principais categorias apontam para necessidades estruturais, pedagógicas e metodológicas. Por exemplo, vários professores sugeriram melhorias no espaço escolar, com destaque para a criação de laboratórios de línguas, salas equipadas com tecnologia (TVs, *Chromebooks*, fones de ouvido), e melhor estrutura para acessar plataformas como a *Mais Inglês*, inclusive dedicando uma sala separada apenas para o uso específico da plataforma.

Quadro 8 - Vozes dos professores

-
- “Laboratório específico para aula de idiomas.” (PF2-01)
 - “Melhoraria o ambiente com uma sala de línguas com tecnologia avançadas, TV, Chromebook etc...” (PF2-13)
 - “Fornecer aos alunos fones de ouvido...” (PF2-16)
 - “Ter 1 sala só pro MAIS INGLÊS” (PF2-18)
-

As *affordances* aparecem de forma bastante concreta, vinculadas às condições materiais e espaciais que podem (ou não) viabilizar determinadas práticas no ensino de LI. Dessa forma, esses elementos (laboratório, TV, *chromebook*, fones de ouvido, sala de aula) não devem ser compreendidos apenas como recursos instrumentais, mas como condições que ampliam ou restringem possibilidades de ação na escola.

As propostas dos professores refletem uma visão prática e voltada à melhoria do ambiente escolar. É notada também uma demanda por professores com formação específica de qualidade, que se identifiquem com a área, e apresentem autonomia pedagógica para planejar suas aulas, em vez de simplesmente e roboticamente seguir cegamente materiais impostos.

Quadro 9 - Vozes dos professores

-
- “Começaria pela lotação das aulas, com professores que tem competência, formação e que realmente gostem de lecionar a disciplina...” (PF2-17)
 - “Buscaria melhorar o ensino de Inglês na base, nos anos iniciais, buscando a contratação de professores específicos para o ensino da língua.” (PF2-12)
 - “Acredito que o professor precisa trabalhar de acordo com a BNCC e ter autonomia de preparar as suas aulas fazendo o uso de várias referências bibliográficas no que tange a LI e não ficar seguindo apenas apostila que são enviadas e impostas para trabalhar com os alunos.” (PF2-04)
-

É possível vermos que as questões de formação, identidade e autonomia docente são preocupações que perpassam a realidade dos professores desde o processo de lotação/atribuição, e convive em meio à tensão entre padronização curricular e liberdade docente. Pois embora existam diversos professores qualificados, não são todos que desejam estar em sala de aula, e optam por exercerem diferentes funções na rede escolar. Este fator é observado também em fala entre os alunos, citando “*desinteresse tanto dos alunos quanto professores...*” (A4).

Demonstrou-se também um anseio por uma reformulação dos materiais didáticos e da plataforma. Os professores criticaram tanto a obrigatoriedade do uso da plataforma *Mais*

Inglês quanto a dependência de apostilas, apontando que esses recursos nem sempre atendem às necessidades e ao ritmo dos alunos.

Em resposta, alguns sugeriram a adoção de materiais mais práticos, ajustados ao nível de proficiência da turma, e que dialoguem com a realidade local, os lugares e espaços na comunidade, incorporando práticas que tornem o aprendizado mais situado e conectado à experiência dos estudantes em suas vidas diárias, em contraste com abordagens abstratas, nas quais a língua é apresentada como um conteúdo distante e sem aplicação concreta - situação frequentemente apontada de forma espontânea em minha própria experiência de sala de aula pelos próprios alunos, como fonte de desmotivação.

Quadro 10 - Vozes dos professores

- “*Eu proporia ajustar o conteúdo presente no material estruturado (apostila) de inglês, para que esteja em consonância com o nível de conhecimento dos alunos, levando em consideração a realidade específica das escolas públicas do estado do Mato Grosso.*” (PF2-07)
 - “*Foco na aquisição de vocabulário e não apenas em gerar números na plataforma.*” (PF2-14)
 - “*(...) Eu deixaria a plataforma Mais Inglês como algo a mais para o estudante, não algo obrigatório para cumprir tabela.*” (PF2-08)
 - “*Retiraria imediatamente a obrigatoriedade do uso das plataformas, e possibilitaria outras formas de aprendizagem tais como; visita a museus, cinemas, shoppings, aeroportos, etc... Seria um ensino de inglês mais associado as praticas do cotidiano da vida dos estudantes.*” (PF2-19)
-

Fonte: a autora

As respostas demonstram que, para os professores ouvidos, existe a consciência de que o ensino de línguas não pode ser concebido como uma abstração universalizada, e sistematicamente padronizada, mas como uma prática enraizada nas dinâmicas culturais, sociais e geográficas, entendendo as necessidades de cada sala de aula e dos alunos reais em suas comunidades, numa compreensão de que a língua não é apenas um sistema ou uma estrutura, mas é atividade, parte de uma “interação multifacetada entre os seres humanos e o mundo”²⁶ (Pennycook, 2010, p. 2).

Alguns professores sugeriram o aumento da carga horária de LI e o foco em habilidades específicas, como uma maior ênfase em habilidades como o *speaking*, além de propor atividades mais práticas e interativas.

Quadro 11 - Vozes dos professores

- “*Aumentaria um pouco mais a carga horária...*” (PF2-20)
-

²⁶ Tradução nossa.

-
- “Planejamento para aulas de speaking e como avaliá-las...” (PF2-08)
 - “Menos alunos por turma e mais carga horária opcional, poderia ser no contraturno. Com aulas presenciais é dinâmicas no estilo curso de inglês particular.” (PF2-06)
-

Fonte: a autora

De modo geral, as respostas dos professores revelam um desejo coletivo de reconfiguração da estrutura e de aspectos metodológicos das aulas de inglês nas escolas públicas. As propostas dos docentes ouvidos refletem uma visão abrangente que inclui desde condições materiais até práticas pedagógicas e políticas educacionais, não se concentrando em apenas um aspecto isolado. Os anseios indicam uma insatisfação com a atual qualidade do ensino e uma busca genuína por maior efetividade na prática docente, revelando até vestígios da antiga supervalorização dos cursos de inglês da iniciativa privada, e sua inevitável comparação e preterimento em relação ao ensino na rede pública, como discutimos anteriormente.

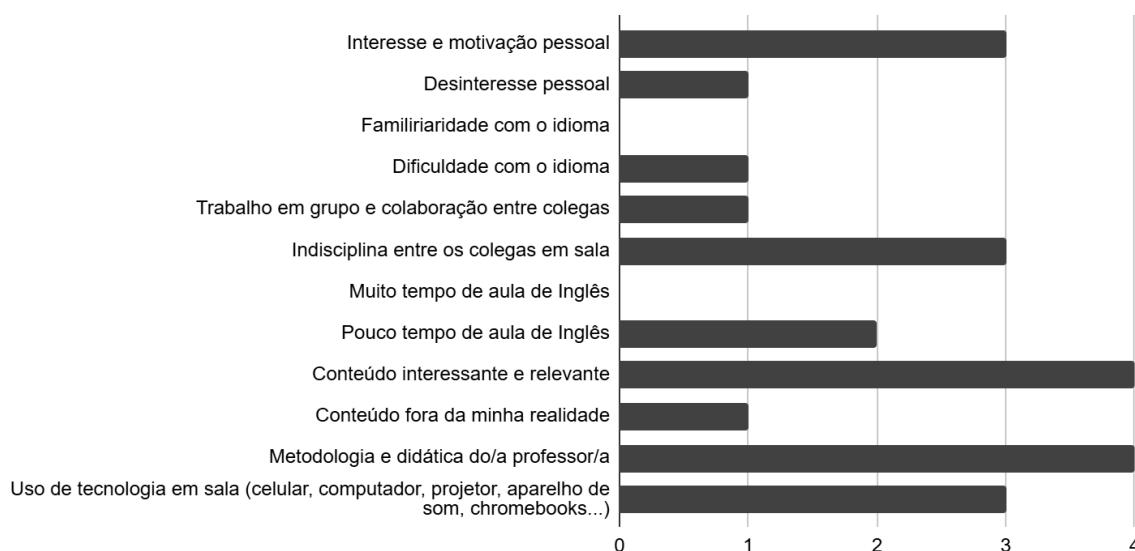
A análise cruzada das dificuldades levantadas pelos professores e das sugestões de mudanças permite observar certa coerência entre os problemas identificados e as ações propostas.

Quadro 12 - Comparativo entre dificuldades enfrentadas e propostas pelos professores

Dificuldades relatadas	Mudanças propostas
Falta de estrutura e acesso à internet	Criação de laboratórios de línguas com equipamentos adequados
Plataforma pouco acessível ou imposta	Tornar o uso da plataforma opcional e complementar
Número elevado de alunos	Redução do número de alunos por turma para facilitar atividades orais
Falta de motivação/interesse dos alunos	Planejamento com foco em temas do cotidiano e práticas mais engajadoras
Falta de proficiência dos alunos e material descontextualizado	Adaptação dos materiais ao nível dos alunos e realidade das escolas
Falta de fones de ouvido, conexão ruim, pouca habilidade tecnológica	Fornecimento de fones, melhor infraestrutura tecnológica
Tempo reduzido em sala de aula	Ampliação da carga horária
Professores sem formação específica ou desmotivados	Valorização da formação docente, contratação adequada e maior autonomia pedagógica

Quanto aos alunos ouvidos, quando perguntados acerca dos fatores que, na percepção individual de cada um, acreditavam que mais influenciaram seu processo de aprendizagem, a relevância do conteúdo despontou como fator mais apontado, juntamente com a metodologia e a didática do professor, seguido pelo interesse e motivação pessoal, uso de tecnologia em sala de aula e indisciplina. Curiosamente, o item “conteúdo fora da minha realidade” recebeu apenas um voto, o que contrastou com a minha expectativa inicial. Esse resultado, contudo, pode sugerir que, para esses alunos, a relevância se sobrepõe à familiaridade com os temas abordados.

Gráfico 11 - Alunos: Durante o Ensino Médio, quais fatores você acredita que mais influenciaram seu processo de aprendizagem? (Marque quantas for preciso).



Fonte: a autora

Sobre as dificuldades em sala de aula, alguns alunos destacaram, entre diversos problemas, a insuficiência de metodologias didáticas na parte pedagógica, desmotivação, problemas enfrentados com o acesso às tecnologias digitais, e pouco tempo de aula. A infraestrutura da escola também foi um fator citado, embora não tão proeminente apontado como a questão pedagógica.

Outro aspecto relevante diz respeito à indisciplina, que, curiosamente, constitui um fator frequentemente negligenciado nos documentos e políticas educacionais, embora exerça impacto significativo no cotidiano escolar e, conseqüentemente, no processo de aprendizagem dos alunos.

As percepções dos alunos evidenciam um conjunto de *affordances* fragilizadas ou não plenamente atualizadas no contexto mato-grossense, abrangendo dimensões pedagógicas,

tecnológicas, temporais, afetivas e formativas. A convergência entre as vozes de alunos e professores reforça que tais limitações não se situam no nível individual, mas emergem de uma ecologia de aprendizagem marcada por restrições nas condições de ação e participação dos diferentes agentes.

Assim como os professores, os alunos indicaram problemas A- comportamentais (por ex.: *“desinteresse tanto dos alunos quanto professores...”* - A4), B- estruturais (*“às vezes falta aparelho, tinha falta de internet...”* - A8), C- organizacionais (*“...pouco tempo de aula também”* - A6), D- pedagógicos (*“abordagem dos conteúdos...”* - A5) e E- de formação (*“preparação didática dos professores”* - A5), indicando um equilíbrio na correspondência dessas percepções e experiências.

Quadro 13 - Vozes dos alunos

<i>“Falta de colaboração da sala, uso de novas metodologias de ensino, apenas uma aula por semana”</i>	A1
<i>“tempo de aula, abordagem dos conteúdos (algumas matérias um pouco mais complexas tinham uma abordagem que impossibilitavam seu entendimento) em geral, e preparação didática dos professores em geral também (alguns eram difíceis de entender)”</i>	A5
<i>“Pouco entendimento e pouco tempo de aula também</i>	A6
<i>“Desinteresse tanto dos alunos quanto professores e um geração que realmente são poucos que ligam pra alguma coisa. Bem poucos”</i>	A4
<i>“Às vezes falta de aparelho, tinha a falta de internet, o site falhava as vezes”</i>	A10

Fonte: a autora

Em relação ao contato com a LI além da sala de aula, os alunos/ex-alunos descreveram os outros lugares sociais em que se relacionam com a língua, e o espaço digital aparece como principal via de contato fora da escola (87,5%), o que sinaliza que para a maioria dos estudantes ouvidos, o contato com a LI sobretudo em ambientes digitais - redes sociais, plataformas de streaming, jogos, aplicativos ou outros conteúdos *online* já faz parte do ecossistema de aprendizagem. Fora do espaço escolar tradicional, esse contato pode ocorrer de forma espontânea e motivada por interesses pessoais, embora haja lacunas e desigualdade no acesso e usufruto das *affordances* pedagógicas.

Mesmo com esse acesso, os alunos ainda esperam da escola e dos professores mais interações na língua alvo (*“Aulas com bastante conversação e escrita na língua estrangeira”*), mais tempo de aula e mais conexão com o uso real: *“ajustar o ensino de*

acordo com o que usariam realmente lá fora”. Uma possibilidade levantada nessa fala é a de que para eles, embora a escola ainda mantenha o papel central enquanto espaço físico e simbólico na formação linguística dos alunos da rede pública, há um clamor dos alunos por um ideal de ensino que se aproxima do método comunicativo (Richards e Rodgers, 1986), com a didática voltada ao desenvolvimento da oralidade - para interações “lá fora”, entre gírias, sotaques, e variedades linguísticas.

O material colhido sugere haver um interesse, mesmo que frágil, entre os alunos, na prática da língua na realidade vivida na comunidade. E esse interesse é compartilhado com alguns professores. Observamos nas falas do aluno A5 e do professor PF2-19, esse anseio por práticas “*do cotidiano da vida dos estudantes*.” (PF2-19) como geradoras de *affordances* materiais, por meio do espaço físico, da cultura e das atividades locais em “*museus, cinemas, shoppings, aeroportos, etc...*” (PF2-19).

Quadro 14 - Vozes dos alunos

Para você, como seria uma aula ideal de Inglês na escola? O que você gostaria de aprender?	
<i>“Seria uma aula que o professor fala em inglês com a turma.”</i>	A7
<i>“Pronúncia da língua inglesa”</i>	A6
<i>“Bem eu acho que para se adquirir conhecimento, vale tudo.”</i>	A4
<i>“Tendo mais tempo de aula”</i>	A8
<i>“Aulas com bastante conversação e escrita na língua estrangeira”</i>	A3
<i>“Houvesse mais tempo de aula e uma abordagem que de fato prendesse a atenção dos alunos. Creio que o conteúdo poderia ser menos formal, já que normalmente pessoas fluentes falam de maneira informal, sei que seria importante começar do zero, mas levando em consideração o tempo de aula que os alunos possuem (pelo menos na minha época era cerca de 1h), acredito que ajustar o ensino de acordo com o que usariam realmente lá fora é algo a se pensar, penso que poderia otimizar tempo e abranger mais do conteúdo”</i>	A5
<i>“Gostaria que os professores explicassem corretamente que não existe somente o inglês americano, e sim vários sotaques... Uso frequente do Listening, Speaking e Writing... saber ouvir e falar e depois ir na gramática, aprender como os bebês aprendem. Uso de músicas em inglês para ajudar no Listening e Speaking. Cortes de cena de filmes ou entrevistas com transcrição e tradução, para familiarizar com novos sotaques, gírias que são usadas lá fora para nunca levarmos tradução ao pé da letra por exemplo: Thank you "you're welcome" "eu sou bem vindo?". trazer expressões que são usadas lá fora e qual a sua serventia...”</i>	A1

Fonte: a autora

As falas dos estudantes revelam experiências múltiplas: há tanto o desejo por um ensino mais significativo, relevante e conectado à vida real quanto a frustração com a limitação estrutural e metodológica da escola.

Ao dizerem, por exemplo, que gostariam de aulas em que o professor “*fale em inglês com a turma*”, ou que incluam “*conversação e escrita na língua estrangeira*”, os alunos não estão apenas sinalizando o desejo por uma mudança metodológica qualquer - estão sinalizando um desejo específico: experienciar a língua como língua franca, em favor da interculturalidade, conforme preconizado pela BNCC e como prática vivida, ou seja, aprender inglês ao agir no mundo com ele, e não apenas para se relacionar com ele instrumentalmente como estrutura abstrata e distante.

Ao destacarem o desejo por atividades que envolvam cultura pop, música e filmes, esses alunos constroem uma relação com o idioma que envolve afeição, pertencimento e identificação. E isso aponta para possibilidades em meio a uma relação na qual práticas locais e globais se misturam (Pennycook, 2010), gerando novas formas de significação e uso. O ensino de inglês, nesse sentido, pode ir além do método único, mas - como sugere a condição pós-método (Kumaravadivelu, 1994) - pode incluir metodologias que despertem “*o desejo do aluno*”, ao reconhecer e integrar essas práticas de forma orgânica, acolhendo os interesses e práticas locais/globais dos alunos como campos legítimos para a aprendizagem.

Algumas das *affordances* que emergiram nas falas dos professores e alunos, percebidas como relevantes no processo de ensino-aprendizagem²⁷, foram:

Quadro 15 - Relação entre percepções e falas dos professores e alunos e as categorias de *affordances* (Aronin, 2018)

Menções entre falas Professores	Possíveis categorias de <i>affordances</i>	Por quê?
Equipamentos (TV, Chromebooks), Plataforma Mais Inglês, Laboratório de idiomas, Material didático mais prático	(1) <i>Input</i> linguístico e cultural / (2) Memória ancorada	Fornecem acesso a conteúdos multimodais (vídeos, músicas, gêneros discursivos diversos, aplicativos) e favorecem a prática, registro, revisão e acesso a experiências

²⁷ Especialmente do material levantado na segunda fase da pesquisa, em resposta às questões: i) Quais elementos mais colaboram para uma boa aula de Inglês, na sua percepção/experiência de aluno? (aos alunos); ii) Para você, como seria uma aula ideal de Inglês na escola? (aos alunos); iii) Se você pudesse fazer alguma mudança em relação a como as aulas de Inglês são/estão estruturadas hoje nas escolas, que mudança faria/proporia? (aos professores).

		interculturais no processo de aprendizagem.
Mais vocabulário; Mais oralidade;	(1) <i>Input</i> linguístico e cultural / (5) Familiarizadoras	Amplia o repertório e aproxima o estudante do uso real da língua na escola e fora dela.
Mais carga horária, menos alunos por sala, professores específicos de LI/proficiência, melhor ambiente para sala de aula;	(4) Estabilizadoras	Condições estruturais estáveis (tempo, espaço, professor em sua área de formação) criam ambiente propício à aprendizagem contínua.
Ocupar outros espaços da cidade (museus, cinema etc.)	(1) <i>Input</i> linguístico e cultural / (3) Motivadoras / (5) Familiarizadoras	Aprendizagem fora da sala amplia repertório cultural, pode fortalecer o senso de pertencimento e de identidade; motivar os alunos e aproximar a LI do cotidiano.
Professores que gostam de dar aula de inglês / afinidade com a disciplina	(6) Afetivas / (3) Motivadoras	Professores engajados favorecem vínculo afetivo, pertencimento e motivação para aprender.
Menções entre falas de Alunos	Possíveis categorias de <i>affordances</i>	Por que
Variedade linguística, gírias, sotaques, expressões idiomáticas...	(1) <i>Input</i> linguístico e cultural / (5) Familiarizadoras	Além da riqueza cultural e linguística, podem despertar interesse, identificação e engajamento social.
Música, filmes, entrevistas...	(1) <i>Input</i> linguístico e cultural / (3) Motivadoras / (6) Afetivas	Exposição a vocabulário autêntico e práticas orais podem aproximar os alunos do uso real da língua e despertar interesse.

Fonte: Elaborado pela autora

Com base nas menções de professores e alunos, é possível observar uma complementaridade entre demandas estruturais e expectativas de vivência linguística, que podem ser interpretadas à luz das categorias de *affordances* propostas por Aronin (2018). As falas dos professores enfatizam principalmente *affordances* de input linguístico e estabilizadoras, entre outras (estruturais, por exemplo) ao reivindicarem melhores equipamentos, laboratórios, plataformas digitais, materiais mais práticos, turmas menores e ambientes mais adequados. Tais elementos favorecem não apenas a organização e a continuidade das práticas pedagógicas, mas também criam condições para o fornecimento de experiências de aprendizagem mais consistentes.

As falas dos alunos também destacam *affordances* de input linguístico e cultural, motivadoras e motivadoras, como variedade linguística, gírias, sotaques, expressões idiomáticas, músicas, filmes e entrevistas, que aproximam o ensino da experiência real de uso da língua. Em conjunto, essas perspectivas sugerem que a articulação entre infraestrutura, condições docentes e experiências autênticas e afetivamente engajadoras pode potencializar o ensino-aprendizagem de LI, equilibrando *affordances* para promover um aprendizado mais situado e significativo.

Durante meu período de doutorado-sanduíche no exterior, pude por meio do meu vínculo com o Departamento de Estudos de Segunda língua da University of Hawaii, acessar professores e pesquisadores da universidade local e de outras universidades americanas, assistindo aulas em disciplinas e participando de cursos de curta duração. Um desses cursos foi oferecido pela Michigan State University e tratava da Tecnologia para Instrução Diferenciada (*Differentiated Instruction*) - DI.

Ao pensar sobre as práticas locais no processo de ensino de LI no Mato Grosso, e acolher as dificuldades individuais dos alunos locais, seus interesses e principalmente suas identidades, torna-se evidente a pertinência dos princípios da DI nesse tipo de educação. Pois, ao reconhecer as diferenças individuais de proficiência, estilos de aprendizagem, repertórios culturais e expectativas dos estudantes, o professor passa a planejar atividades que não apenas nivelam por baixo ou por cima, mas que oferecem múltiplos caminhos para atingir os mesmos objetivos de aprendizagem.

No contexto do ensino de LI no Mato Grosso, isso significa construir tarefas e projetos que dialoguem com os interesses locais - história (do lugar e dos alunos), música, cultura, economia, geografia - ao mesmo tempo em que ampliam o acesso ao inglês como língua global.

Sugiro que essa abordagem localizada não só potencializa o engajamento e a motivação, como também respeita a diversidade sociocultural das turmas, transformando a sala de aula em um espaço mais equitativo, situado e significativo para os estudantes, acolhendo princípios de comunicação intercultural, comparação, contraste no qual a língua de instrução é apenas uma parte da comunicação global.

A reflexão sobre as vozes dos professores e alunos sugere que embora a escola pública e a sala de aula ainda seja o espaço institucionalizado do ensino de inglês aos alunos da rede

pública estadual em Mato Grosso, os alunos têm construído suas aprendizagens em múltiplos territórios: a casa, a internet, as músicas, jogos, filmes, redes sociais, etc. A tecnologia, assim, no espaço escolar, figura como aliada, mas ainda mal explorada. O espaço escolar físico é visto de forma razoavelmente positiva, mas o “espaço simbólico” de aprendizagem ainda precisa ser ressignificado para incluir práticas mais ativas, criativas e comunicativas, no qual a tecnologia é mais do que inserida, mas integrada em suas múltiplas *affordances* e práticas sociais, mesmo em meio à avanços e retrocessos, descontinuidades e inseguranças.

O material empírico apresentado dialoga diretamente com a pergunta que orienta este trabalho, a qual questiona se o ensino de LI no Centro-Oeste brasileiro, mais especificamente no estado de Mato Grosso, carece de uma abordagem que articule ensino, tecnologia, espaço e uma noção de lugar. Sugerimos que todos esses elementos se classificam como fundamentais para promover experiências de pertencimento, engajamento, construção e fortalecimento de identidade não só linguística como social, por parte dos estudantes.

Nesse sentido, a existência de um distanciamento entre os conteúdos e práticas escolares e o mundo vivido pelos alunos parece comprometer não apenas a motivação, mas também a própria legitimidade da LI como prática social significativa, participante em diferentes esferas da vida. Pois muito além do simples uso de tecnologias, a plataformização que compõe a paisagem escolar na educação básica hoje configura um modelo pedagógico e político que reorganiza uma multiplicidade de práticas e relações na escola, bem como tempo e espaço, frequentemente desconsiderando as especificidades territoriais e as condições reais de trabalho e autonomia docente.

As ideias reformistas que permeiam e reorientam sistemas educacionais ao redor do Brasil trazem uma nova lógica que impacta não apenas aspectos metodológicos, mas todo o sistema educacional. Sob uma ótica performista orientada por resultados, vemos essas transformações em diversas regiões, como é o caso de São Paulo (Barrozo, 2025), no sudeste, e o estado do Paraná, no sul do país (Sczip, 2024).

Nesse contexto, como já identificamos, princípios como gerencialismo e performatividade (Ball, 2003), em sintonia com a lógica do mercado passam a compor de maneira ainda mais latente o rizoma da rede escolar, inserindo, no cotidiano docente, dispositivos de monitoramento, avaliação e mensuração de desempenho, nos quais a ênfase recai sobre a eficiência, a quantificação de resultados e a responsabilização individual, produzindo efeitos diretos tanto sobre o exercício da docência quanto sobre a própria

identidade do professor, pois esses processos não muda apenas o que fazemos e como fazemos, mas muda também quem somos.

Para Ball (2003),

[...] as tecnologias políticas da reforma educacional não são simplesmente veículos para a mudança técnica e estrutural das organizações, mas também mecanismos para reformar os professores (acadêmicos e pesquisadores) e para transformar o que significa ser professor; as tecnologias de reforma produzem novos tipos de sujeitos docentes. Tais reformas alteram a “identidade social” de cada um (Bernstein, 1996:73). Ou seja, a reforma educacional provoca mudanças em “nossa existência subjetiva e em nossas relações uns com os outros” (Rose, 1989: ix). Trata-se de uma disputa pela alma do professor. (Ball, 2003, p. 217, tradução²⁸)

Relatos e experiências de plataforma na rede pública como o de Sczip (2024), Barrozo (2025) e estudos como o de Barbosa e Alves (2023), Figueiredo Filho e Santos (2021), entre outros, corroboram para o entendimento de que o uso constante, acrítico e inadvertido de plataformas digitais distantes do contexto e das práticas locais pode ser um agente minador da própria didática e da autonomia docente nesses espaços.

A padronização do currículo e sua vinculação às avaliações externas têm enfraquecido as possibilidades de um ensino voltado para a análise crítica do passado e do presente, dando lugar a uma abordagem superficial e desconectada da realidade dos alunos. Se nos prendermos àquilo que o governo impõe, nossas aulas se transformam em mera reprodução de conteúdos, como se estivéssemos dando aula ao estilo de cursinhos preparatórios para o vestibular, sendo cada aula destinada, de acordo com o RCO²⁹, a um novo tema. A nossa autonomia e a capacidade de reflexão são desconsideradas em um sistema que prioriza a utilização das plataformas em detrimento da aprendizagem, como dito anteriormente. O impacto disso é uma educação menos humana, menos próxima das vivências e da diversidade de alunos, que, por sua vez, se tornam apenas mais um dado a ser analisado dentro das métricas de desempenho das ferramentas digitais. (Sczip, p. 8, 2024)

Esse processo é percebido por professores como uma forma de ensino desancorado, que ignora os espaços concretos onde o aluno vive, se relaciona, aprende, afeta, e é afetado.

²⁸ Texto original: [...] the policy technologies of education reform are not simply vehicles for the technical and structural change of organizations but are also mechanisms for reforming teachers (scholars and researchers) and for changing what it means to be a teacher, the technologies of reform produce new kinds of teacher subjects. Such reform changes one's 'social identity' (Bernstein, 1996:73). That is, education reform brings about change in 'our subjective existence and our relations one with another' (Rose 1989: ix). This is the struggle over the teacher's soul. (Ball, 2003, p. 217)

²⁹ Registro de Classe Online (RCO) - Sistema disponível para os professores da rede de ensino do Estado do Paraná que agrega as plataformas utilizadas, planos de aula, registro de frequência, etc.

Esse distanciamento e desalinhamento compromete o reconhecimento da língua como prática situada (Pennycook, 2010).

Junto à uma crescente demanda por discussões acerca de práticas cotidianas em lugares, tempo/espacos específicos, tem crescido também o interesse pelo “local”, conforme avalia Pennycook (2010), e, conseqüentemente, uma “virada” de abstrações gerais sobre língua, discurso e sociedade em direção à atividade local como parte da vida cotidiana começa a despontar. Assim, falar da língua como uma prática local é algo que vai muito além do simples uso da linguagem (prática) em um determinado contexto (localidade), mas entender que o sentido da linguagem se constrói nas ações concretas, cotidianas e situadas, já que a língua está sempre imbuída no local.

O que fazemos com a língua em um lugar específico é resultado da nossa interpretação desse lugar; e as práticas linguísticas que realizamos reforçam essa leitura do lugar. O que fazemos com a língua em diferentes instituições – igrejas, escolas, hospitais – por exemplo, depende da nossa leitura desses espaços físicos, institucionais, sociais e culturais. Podemos nos ajoelhar e orar, ficar de pé e cantar, dirigir atividades em sala de aula, escrever nas margens de um livro didático, traduzir entre paciente e médico, perguntar quando uma mão cortada pode receber atendimento ou pintar a parede do fundo com spray; e, ao fazer isso, refazemos a língua e o espaço em que isso acontece. (Pennycook, 2010, p. 2, tradução nossa)³⁰

O autor enfatiza essa perspectiva e discute como a linguagem deve ser entendida como uma atividade social situada, repetida e enraizada em experiências específicas de tempo e espaço. No que diz respeito à diversidade linguística, ele argumenta que, ao invés de pensá-la apenas como uma contagem de diferentes línguas, o que precisamos é considerar a diversidade de sentidos, formas e modos de uso.

Quando me sento para escrever um cartão-postal – uma prática que, num mundo de mensagens de texto, *Facebook*, *Twitter* e *Skype*, pode já estar localizada de maneira tanto temporal quanto espacial – eu me envolvo numa prática linguística local específica. É uma prática porque é um conjunto de atividades agregadas que se repetem ao longo do tempo: já fiz isto antes; provavelmente farei isto novamente; recorro às memórias de cartões-postais escritos e recebidos e a outros textos ligados ao lugar onde estou escrevendo e às pessoas para quem estou escrevendo. É uma prática linguística porque a língua é central para a atividade em que estou envolvida: trata-se de ligar um

³⁰ Texto original: What we do with language in a particular place is a result of our interpretation of that place; and the language practices we engage in reinforce that reading of place. What we do with language within different institutions – churches, schools, hospitals – for example, depends on our reading of these physical, institutional, social and cultural spaces. We may kneel and pray, stand and sing, direct classroom activity, write on the margins of a textbook, translate between patient and doctor, ask when a cut hand might get seen to, or spray-paint the back wall; and as we do so, we remake the language, and the space in which this happens. (Pennycook, 2010, p. 2)

lugar, um sentimento, uma ligação através do texto que viajará e recriará lugares, sentimentos, conexões de forma diferente noutros locais. É local porque está profundamente conectado ao lugar onde estou escrevendo, ao ambiente e às maneiras como posso invocar esse ambiente nesses textos. A escolha entre línguas não a torna necessariamente mais ou menos local: se estou em Paris e começo um cartão com *‘Chère Dominique’* e outro com *‘Yo Osc’*, o primeiro não é mais local do que o outro. Localidade tem a ver com espaço e lugar, o uso de texto de um lado de um cartão (com prováveis ligações a uma imagem do outro), sentar-se nesta mesa, nesta rua, beber esta cerveja (*un demi pression de Kanterbräu*). É uma prática linguística local por tudo isso, o uso sedimentado da linguagem, a atividade de escrever, as relações multifacetadas com o lugar. (Pennycook, 2010, p. 3, tradução nossa)³¹

Com o exemplo da simples atividade de escrever um cartão-postal, ele demonstra como a prática envolve memória, repetição, espaço físico, escolhas linguísticas, além de relações afetivas. A localidade, nesse caso, não depende simplesmente da língua usada, mas da experiência vivenciada no contexto - o lugar onde se escreve e a natureza multifacetada das relações para com o lugar, o que se sente, os objetos à volta, e a intenção de comunicação.

Em sua perspectiva, Pennycook (2010) considera a agência humana, em como as pessoas participam ativamente em práticas de linguagem com base em experiências passadas e futuros esperados, mas além dos agentes humanos, o “lugar” da linguagem não é apenas geográfico, mas envolve afetos, relações, corpos e objetos. O uso da linguagem não é neutro ou genérico — ele é vivido e encarnado no espaço. Para o ensino de línguas, especialmente no contexto de Mato Grosso, isso significa que não basta ensinar estruturas ou conteúdos globais descolados da realidade dos alunos. É essencial trabalhar a língua como algo vivido no lugar, conectado com as experiências cotidianas, memórias e vivências dos estudantes.

Para ser significativo, a conclusão a que chegamos, a partir dos dados desta pesquisa, é a de que o ensino da LI precisa se tornar uma prática local, vinculada aos lugares,

³¹ Texto original: When I sit down to write a postcard – a practice that in a world of text messages, Facebook, Twitter and Skype may already be located both in temporal and in spatial ways – I engage in a particular local language practice. It is a practice because it is a set of bundled activities that are repeated over time: I have done this before; I will likely do this again; I draw on the memories of postcards written and received, and on other textual threads linked to the place I am writing in and the people I am writing to. It is a language practice because language is central to the activity I am engaged in: it is about linking a place, a feeling, a connection through text that will travel and recreate places, feelings, connections differently elsewhere. And it is local because it is deeply connected to where I am writing, the surrounds, and the ways I may invoke those surrounds in these texts. A choice between languages does not necessarily make it more or less local: if I am in Paris and start one card *‘Chère Dominique’* and another *‘Yo Osc’*, the first is not more local than the other. Locality has to do with space and place, the use of text on one side of a card (with probable links to an image on the other), sitting at this table, on this street, drinking this beer (*un demi pression de Kanterbräu*). It is a local language practice because of all of this, the sedimented use of language, the activity of writing, the multifaceted relations to place. (Pennycook, 2010, p. 3)

affordances, afinidades, modos de ser e agir dos indivíduos envolvidos. Conforme Rajagopalan (2013), as práticas linguísticas são atravessadas por questões de identidade, poder e representação social, exigindo uma pedagogia crítica que considera novas formas de pensar e teorizar, reconhecendo o caráter eminentemente político dessas relações. Por exemplo, uma imposição de materiais e metodologias homogêneas e exclusivas acabaria por ignorar modos de vida e saberes locais dos estudantes mato-grossenses, sobretudo daqueles de comunidades interioranas e indígenas, frequentemente marginalizadas no currículo escolar.

Rajagopalan (2013, p. 14) ressalta os trabalhos de Canagarajah (1999), que enfatizam a perspectiva de resistência ante a uma abordagem imediatista que em nome da eficácia e da rapidez na orientação reprodutivista ignora o custo social que a comunidade beneficiária poderá vir a pagar eventualmente. O autor reforça a perspectiva da resistência, que busca trabalhar o potencial de autoafirmação e de questionamento que já existe nos alunos, para que, ao digerir a influência estrangeira, haja um diálogo saudável entre as culturas em conflito, sem a necessidade de negação total das identidades envolvidas.

Ecoa nas vozes dos professores a importância de metodologias mais próximas da experiência cotidiana dos alunos, como visitas a espaços públicos reais e trabalho com temas relevantes à comunidade local. E essa postura dialoga com a proposta freireana, para quem “o educador que respeita a leitura de mundo do educando reconhece a historicidade do saber, o caráter histórico da curiosidade” (Freire, 1996, p. 120). Assim, entendemos que promover um ensino que reconheça os estudantes como sujeitos históricos, situados em lugares específicos, é essencial para que a aprendizagem seja significativa e engajadora.

A visão pennycookiana de linguagem como prática localizada, enredada nas relações entre pessoas, objetos, afetos, tecnologias, lugares é uma visão que emerge nas vozes de docentes e discentes e ressoa com as formulações de Deleuze e Guattari (1995), para quem a linguagem é máquina expressiva que opera como vetor de territorialização e desterritorialização, conectando subjetividades, corpos e espaços, já que falar, escrever, gesticular ou qualquer forma de expressão não apenas diz algo sobre o mundo, mas interfere nele, o modifica.

Pensar agenciamentos e o território não como um dado fixo, mas como uma existência marcada por fluxos, memórias e afetos se aproxima da noção de localidade em Pennycook

(2010), que entende a linguagem como algo que emerge de práticas incorporadas em lugares, movimentos e momentos concretos.

O espaço é “um conjunto prático de configurações que se misturam em uma variedade de assemblagens, produzindo assim novos sentidos de espaço” (Thrift, 2007, p. 16) (assim, o espaço é tanto material quanto produtivo de novos entendimentos, culturais, sociais, políticos, históricos); o espaço, portanto, também forma “uma poética do impensado, ... um mundo pré-reflexivo bem estruturado” (ibid.) (assim, faz parte do nosso mapeamento interno e desarticulado do mundo); e o espaço também “possui qualidades mais ativas projetadas em seu devir” (ibid.) (e, portanto, é sempre parte de uma interação e transformação complexa e dinâmica). Quando falamos, então, de linguagem como uma prática local, o local não está apenas aqui, agora, pequeno, não global, fixo, tradicional, em um lugar particular, mas sim faz parte de práticas espaciais que têm tanto uma fisicalidade quanto um sentido de movimento, assemblagem e transformação. (Pennycook, 2010, p. 62, tradução nossa)³²

A teoria das *affordances* (Gibson, 1979; Norman, 1988), embora nascida no campo da percepção ambiental, contribui ao demonstrar que o ambiente não impõe nem determina ações, mas oferece possibilidades que só se atualizam na interação entre sujeitos e mundos vividos. Desta forma, espaços escolares, plataformas digitais, objetos e gestos não são neutros: eles compõem um campo de possíveis que moldam experiências com a língua. Assim, pensar o ensino de inglês em Mato Grosso implica reconhecer que se trata de um processo que não se realiza apenas por meio de conteúdos, mas nas práticas concretas que conectam línguas, lugares, identidades e desejos.

Portanto, a partir da reflexão teórica e dos dados analisados, sugerimos que a integração entre língua, espaço e noção de lugar - enquanto expressão de identidade e pertencimento - pode ser um vetor fundamental para a transformação das práticas de ensino de inglês em Mato Grosso. Entendemos que a carência desses elementos contribui para o desinteresse e a percepção de irrelevância da língua estrangeira na vida dos estudantes. Já sua presença pode multiplicar as *affordances* (Aronin, 2014), potencializar o engajamento, a

³² Texto original: Space is “a practical set of configurations that mix in a variety of assemblages thereby producing new senses of space” (Thrift, 2007, p. 16) (thus space is both material and productive of new understandings, cultural, social, political, historical); space therefore also forms “a poetics of the unthought, ... a well-structured pre-reflective world” (ibid.) (thus is part of our internal and unarticulated mapping of the world); and space also “has more active qualities designed into its becoming” (ibid.) (and thus is always part of a complex and dynamic interaction and transformation). When we talk, then, of language as a local practice, the local is not just here, now, small, non-global, fixed, traditional, in a particular place, but rather is part of spatial practices that have both a physicality and a sense of movement, assemblage and transformation. (Pennycook, 2010, p. 62)

motivação e a ressignificação do inglês como instrumento de acesso, expressão e transformação social.

Essa realização não vem sem desafios. Principalmente ao considerarmos o que o espaço escolar engloba hoje, após a pandemia e os impactos dos processos de “adoção” dos sistemas educacionais da rede pública pelo setor privado, por meio de agências internacionais, influências e interesses comerciais, que conforme Ball e Olmedo (2013), compõem uma rede híbrida de cruzamentos e parcerias cada vez mais complexa no desenvolvimento de “soluções baseadas no mercado para problemas educacionais” (Ball; Olmedo, 2013), seguindo lógicas de “eficácia” e produtividade nessas redes de políticas globais.

No quinto e último capítulo trataremos de discutir caminhos e possibilidades nesse sentido, considerando uma pedagogia que valoriza o senso de lugar num ensino relevante e ensino digitalmente integrado para alunos reais na era da transformação digital.

6 POSSIBILIDADES E CAMINHOS METODOLÓGICOS: *PLACE-BASED LEARNING* E INTEGRAÇÃO TECNOLÓGICA REFLEXIVA NA ESCOLA

“Retiraria imediatamente a obrigatoriedade do uso das plataformas, e possibilitaria outras formas de aprendizagem tais como; visita a museus, cinemas, shoppings, aeroportos, etc... Seria um ensino de inglês mais associado às práticas do cotidiano da vida dos estudantes.” (Professor)

Esta seção apresenta uma proposta construída a partir dos resultados desta pesquisa, cujo intuito não é estabelecer uma bússola normativa sobre o que deve ou não deve ocorrer na sala de aula, mas, antes, provocar reflexões sobre os potenciais caminhos que se abrem quando tecnologias, espaços e agentes são compreendidos em sua complexidade, para além da perspectiva humanista e antropocêntrica.

Considerando modelos já existentes de integração de tecnologias no ensino, busco aqui oferecer uma leitura que valorize as práticas situadas, as relações que emergem dos contextos e as diferentes materialidades que atravessam o cotidiano escolar e as dinâmicas que configuram o ensino e a aprendizagem de línguas.

6.1 *Affordances*, tecnologia e propósito: modelos de avaliação de tecnologia e aplicabilidade para além da ferramenta

A tecnologia e a era digital reformularam nosso relacionamento com a língua e nosso poder de comunicação e atuação no mundo nos mais diversos espaços, incluindo as redes sociais. Relembrando as tecnologias persuasivas, Kramsch (2021) também chama a atenção para a realidade do aumento da vigilância e consequentemente, da pressão social simbólica, a qual, transmitida por discursos multiformes exerce poder simbólico sobre os sujeitos, podendo influenciar percepções, memórias e expectativas de si e do mundo ao redor.

A discussão sobre tecnologias digitais e modelos de avaliação de tecnologias educacionais implica considerarmos não apenas os critérios técnicos de eficiência, eficácia ou usabilidade, mas também as dimensões éticas, culturais e humanas envolvidas na sua adoção e uso. A filosofia da tecnologia (Verkerk et al., 2018) em suas diversas escolas, nos convida a ir além da tecnologia como ferramenta neutra e a compreendê-la como algo que molda e é moldado por visões de mundo.

Conforme Carl Mitcham (2018), é possível analisar a história do desenvolvimento da reflexão filosófica sobre tecnologia em três estágios:

i. O estágio inicial, que emerge no fim do século 19 quando a tecnologia era vista sob um caráter libertador, como “um meio de liberação humana e uma extensão do organismo humano, que, no argumento de Marx, precisa apenas ser liberado das deformidades sociais e dos condicionamentos culturais” (Mitcham, 2018, p. 19).

ii. O segundo estágio, representado por nomes como Ortega y Gasset, Martin Heidegger e Jacques Ellul, com uma visão mais aproximada do existencialismo Kierkegaardiano e Nietzscheano, enfatizando a experiência pessoal, mudando o foco da economia e da política para a vivência em uma cultura tecno-material. Mitcham resume: enquanto no primeiro estágio, Marx via a tecnologia sendo utilizada pela burguesia para oprimir a classe trabalhadora, os teóricos do segundo estágio argumentaram que o problema apresentado pela tecnologia era é um problema cultural e não simplesmente econômico ou político, já que ela “poderia oprimir mesmo os membros da burguesia que foram seus mestres e possuidores ostensivos” (Mitcham, 2018, p. 20).

E iii. um terceiro estágio, alcançado por meio de autores como Don Ihde, Albert Borgmann, entre outros, e abordada, como numa “virada empírica” por pensadores holandeses, tem como sua característica distintiva a “aceitação da tecnologia em alguma medida - junto com um movimento em direção à desgeneração” (Mitcham, 2018, p. 20) e a tentativa de aprender a conviver com o avanço tecnológico possivelmente de modo fragmentado.

Segundo Mitcham (2018), houve neste terceiro estágio uma mudança espontânea para a ênfase na educação, com discussões e produções dos estudos da filosofia e tecnologia concentrando-se no ensino, principalmente nas áreas específicas da bioética, ética da engenharia e computacional, até que novas discussões mais globalizadas florescem com nomes como Dooyeweerd, van Riessen e Schuurman, entre outros.

Para Derek Schuurman (2009), toda tecnologia carrega valores (econômicos, éticos...), então não é neutra. E qualquer tecnologia pode modificar a nossa vida, com funções e desdobramentos posteriores positivos ou negativos que nem foram concebidos no momento da criação (como é o exemplo dos relógios, criados com o propósito de servir nas práticas devocionais na igreja da idade média, e hoje ditam o ritmo desenfreado do capitalismo e da

produtividade). Da mesma maneira, a internet é capaz de transformar não apenas as nossas práticas, mas também nossa forma de pensar, de interagir.

Atualmente muito se discute sobre os efeitos da sociedade hiperconectada, e seus impactos na aprendizagem, na criação dos filhos, na forma como criamos e mantemos laços afetivos, construímos e cultivamos identidades, investimos atenção e lidamos com a produtividade. A cada vez mais somos imersos em demandas e problemas gerados pelo uso da tecnologia que nem sempre são problemas tecnológicos, relembra Schuurman (2009), numa crítica ao reducionismo tecnológico, ecoando a crítica de Herman Dooyeweerd. Segundo o autor, problemas sociais, éticos e existenciais associados à tecnologia não podem ser reduzidos a questões técnicas, já que claramente envolvem camadas mais profundas da realidade e da humanidade.

Schuurman (2009) entende que toda atividade que realizamos - incluindo a tecnologia computacional - envolve o coração, isto é, expressa nossas orientações fundamentais. Nesse sentido, os problemas humanos emergem em uma realidade multifacetada, onde o aspecto tecnológico é apenas um entre muitos - ético, social, estético, espiritual - que se entrelaçam na experiência humana. Essa perspectiva convida à contemplação e à necessidade de pausas, especialmente em uma era de aceleração constante.

No campo da educação, isso se torna particularmente relevante. A tecnologia é, sem dúvida, um elemento central no cenário contemporâneo - uma presença ubíqua no Antropoceno - mas, como afirmam Barton e Lee (2015), ela é um elemento. Trata-se de um entrelaçamento com práticas sociais, políticas linguísticas, identidades locais e estruturas institucionais. Assim, refletir sobre o uso e a avaliação da tecnologia educacional requer uma abordagem crítica e contextualizada, que vá além do desempenho técnico para considerar as implicações de sua adoção.

Conforme destacam Silva, Biessimo e Machado (2021), a integração das tecnologias na educação não se dá de maneira homogênea, e quando observamos o cotidiano das escolas estaduais em Mato Grosso, vemos que em certas salas de aula e instituições, ela é recebida com otimismo; já em outras, há ainda certa apatia ou dúvidas sobre sua aplicabilidade real, considerando a estrutura do espaço escolar e o engajamento dos alunos - como ouvimos dos professores.

Esses contrastes revelam que o uso das TIC não depende apenas da disponibilidade de recursos, mas também de muitos outros fatores, como a formação docente e a apropriação crítica e situada dessas ferramentas. Para além da adoção e do uso, é preciso fazer da avaliação desse uso parte indissociável do processo. É necessário refletir sobre a lacuna entre a- Do que a tecnologia hoje é capaz; b- Como nós a estamos utilizando em sala; e c- Quem se beneficia disso?

Avaliar a aplicabilidade de tecnologias digitais no contexto educacional - especialmente no ensino de línguas - significa também refletir sobre quais formas de ensino e objetivos essas tecnologias favorecem, quais práticas elas tornam mais visíveis ou invisíveis e quais concepções de aprendizagem elas reforçam. Um uso acrítico da tecnologia pela tecnologia nas nossas salas de aula pode deixar de fora aspectos como autonomia docente, criatividade, agência dos estudantes e outros elementos fundamentais em contextos como o das escolas públicas de Mato Grosso.

No decorrer das últimas décadas, principalmente a partir de 1970, uma variedade de modelos tecno-educacionais foram desenvolvidos para orientar a integração tecnológica para o uso consciente em níveis didáticos distintos, considerando diferentes momentos e intenções no uso pedagógico das tecnologias. Eles servem como referenciais para refletir e compreender as *affordances* e os limites da tecnologia em cada contexto educacional, auxiliando no planejamento, na condução e avaliação de cursos e aulas significativas dentro do propósito estabelecido pelo professor e o currículo.

Dentre alguns modelos mais conhecidos estão ADDIE, ACOT, SAMR, TPACK, RAT, PIC-RAT (Kimmons et al., 2020), TIP, HyFlex e a TIM Matrix (Harmes; Welsh; Winkelman; 2016). Esses modelos se orientam em diferentes caminhos, alguns mais voltados ao *Design Instrucional (Instructional Design)* e a EaD (como ADDIE, HyFlex), outros voltam-se ao aprimoramento dos ambientes de aprendizagem prevendo um uso integrado de tecnologia nesses ambientes, como o ACOT e a TIM, e outros que facilitam o uso de diversos recursos tecnológicos, num mix de metodologias e abordagens atreladas ao currículo (como PIC-RAT, SAMR, TPACK, e TIP...).

Quadro 16 - Modelos de Avaliação Tecnológica

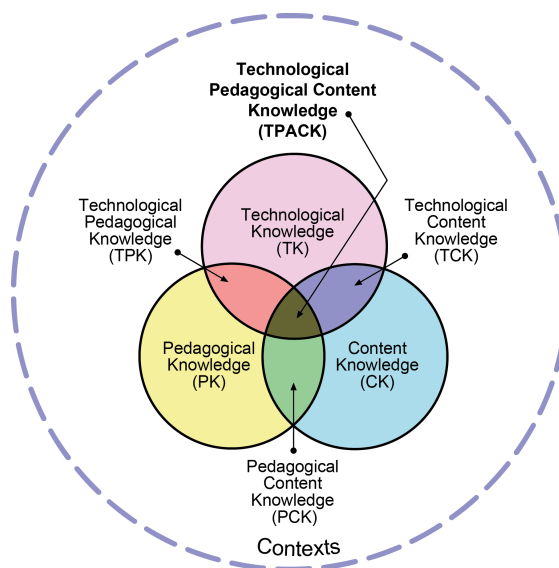
Modelo	Definição e histórico
ACOT (<i>Apple Classrooms of</i>	Desenvolvido pela Apple na década de 1980 para explorar caminhos pelos quais a tecnologia pode transformar o ensino e a aprendizagem. Tinha como

<i>Tomorrow</i>)	objetivo integrar computadores, inovação e tecnologias emergentes no ambiente educacional para desenvolver práticas pedagógicas seguindo 5 fases: Introdução, Adoção, Adaptação, Apropriação e Inovação.
ADDIE (<i>Analyze, Design, Develop, Implement, Evaluate</i>)	Foi desenvolvido na década de 1970. Baseado nas cinco fases que compõem sua sigla no campo do <i>design</i> instrucional: <i>Análise, Design, Desenvolvimento, Implementação e Avaliação</i> .
PIC-RAT (<i>Passive; Interactive; Creative - Replace; Amplify; Transform</i>)	Desenvolvido na Brigham Young University em 2020 por Kimmons, Graham & West, numa estrutura 3x3 (PIC x RAT) para avaliar e informar o uso da tecnologia em contextos de ensino e aprendizagem, ajudando professores a refletir e identificar se a tecnologia utilizada substitui, amplifica ou transforma a prática tradicional e se está promovendo uma relação Passiva, Interativa e/ou Criativa dos alunos com a tecnologia.
TPACK (<i>Technological Pedagogical Content Knowledge</i> ou Conhecimento Tecnológico Pedagógico de Conteúdo)	Desenvolvido entre 2006 e 2009 pelos professores Punya Mishra e Matthew J. Koehler (Michigan State University) baseado na interação dos três componentes: CK, PK, TK) no processo de aprendizagem. Inicialmente PCK (Shulman, 1986) e mais tarde teve a adição do termo Tecnologia (T), somando-se ao Conhecimento Pedagógico (PK) e Conhecimento de Conteúdo (CK).
SAMR (<i>Substituição, Aumento, Modificação e Redefinição</i>)	Desenvolvido por Rubén R. Puentedura (2003). Consiste em um conjunto hierárquico de 4 níveis (Substituição, Ampliação, Modificação, Redefinição), sabendo que tipo de uso da tecnologia tem um efeito maior ou menor no aprendizado dos alunos, do aprimoramento à transformação das práticas.
TIP (Technology Integration Planning)	É um modelo de 5 fases (1-Determinar a vantagem do uso da tecnologia; 2- Definir objetivos e avaliação; 3- Planejar as estratégias de integração; 4- Preparar o ambiente; 5- Avaliar e revisar estratégias) criado por M.D. Roblyer (Nova Southeastern University) para orientar professores na integração eficaz da tecnologia.
TIM (Technology Integration Matrix)	Desenvolvido por Jonassen, Howland, Moore e Marra (2003) e adaptado pelo Centro de Tecnologia Educacional da Flórida e Faculdade de Educação da Universidade do Sul da Flórida em 2011. Considera os atributos próprios dos ambientes de aprendizagem e os contrasta aos níveis de integração de tecnologia seguindo a mesma nomenclatura do modelo ACOT.

Fonte: Elaborado pela autora

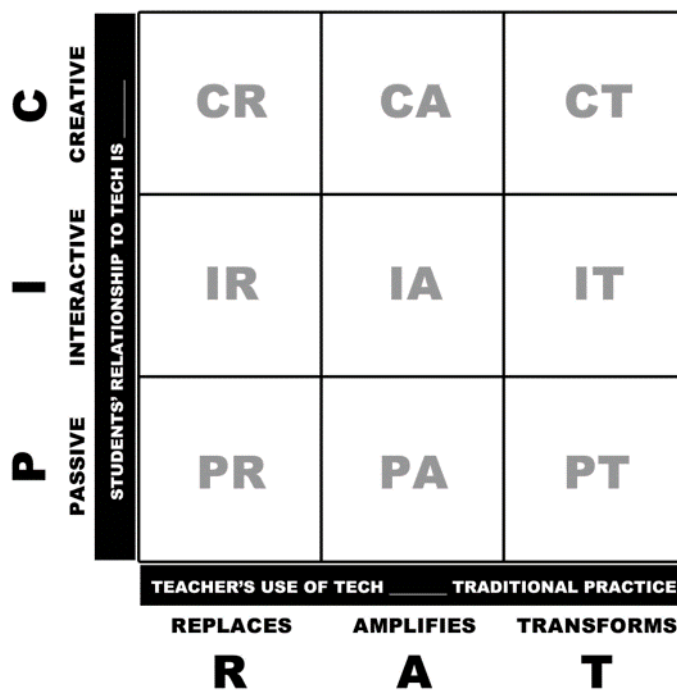
Analiseemos alguns desses modelos considerando possíveis contribuições para a integração de tecnologias no contexto da aula de LI local. São eles: PIC-RAT, SAMR, TPACK, TIP e TIM.

Imagem 20 - TPACK Model



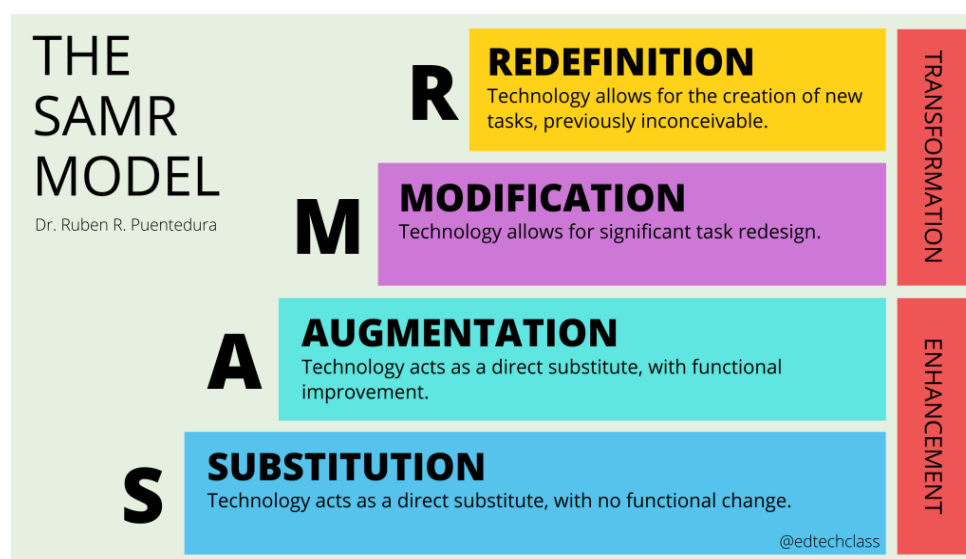
Fonte: <https://tpack.org/tpack-image/> Imagem reproduzida com permissão © 2012 by tpack.org

Imagem 21 - PIC-RAT Matrix



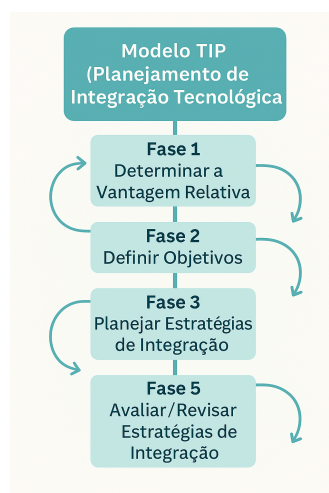
Fonte: [The PICRAT Model for Technology Integration in Teacher Preparation – CITE Journal](#)

Imagem 22 - SAMR Model



Fonte: [All About SAMR: A Teacher's Guide to the SAMR Tech Integration Model – EdTech Classroom](#)

Imagem 23 - TIP Model



Fonte: Adaptado de Childress (2012)

Imagem 24 - TIM Matrix Model

TIM

TIM: Table of Summary Descriptors
This table contains the summary descriptors for each cell of the Technology Integration Matrix (TIM).

The Technology Integration Matrix (TIM) provides a framework for describing and targeting the use of technology to enhance learning. The TIM incorporates five interdependent characteristics of meaningful learning environments: active, collaborative, constructive, authentic, and goal-directed. These characteristics are associated with five levels of technology integration: entry, adoption, adaptation, infusion, and transformation. Together, the five characteristics of meaningful learning environments and five levels of technology integration create a matrix of 25 cells, as illustrated below.

	ENTRY LEVEL The teacher begins to use technology tools to deliver curriculum content to students.	ADOPTION LEVEL The teacher directs students in the conventional and procedural use of technology tools.	ADAPTATION LEVEL The teacher facilitates the students' exploration and independent use of technology tools.	INFUSION LEVEL The teacher provides the learning context and the students choose the technology tools.	TRANSFORMATION LEVEL The teacher encourages the innovative use of technology tools to facilitate higher-order learning activities that may not be possible without the use of technology.
LEVELS OF TECHNOLOGY INTEGRATION					
CHARACTERISTICS OF THE LEARNING ENVIRONMENT					
ACTIVE LEARNING Students are actively engaged in using technology as a tool rather than passively receiving information from the technology.	Information passively received	Conventional, procedural use of tools	Conventional independent use of tools; some student choice and exploration	Choice of tools and regular, self-directed use	Extensive and unconventional use of tools
COLLABORATIVE LEARNING Students use technology tools to collaborate with others rather than working individually at all times.	Individual student use of technology tools	Collaborative use of tools in conventional ways	Collaborative use of tools; some student choice and exploration	Choice of tools and regular use for collaboration	Collaboration with peers, outside experts, and others in ways that may not be possible without technology
CONSTRUCTIVE LEARNING Students use technology tools to connect new information to their prior knowledge rather than to passively receive information.	Information delivered to students	Guided, conventional use for building knowledge	Independent use for building knowledge; some student choice and exploration	Choice and regular use for building knowledge	Extensive and unconventional use of technology tools to build knowledge
AUTHENTIC LEARNING Students use technology tools to link learning activities to the world beyond the instructional setting rather than working on decontextualized assignments.	Technology use unrelated to the world outside of the instructional setting	Guided use in activities with some meaningful context	Independent use in activities connected to students' lives; some student choice and exploration	Choice of tools and regular use in meaningful activities	Innovative use for higher-order learning activities connected to the world beyond the instructional setting
GOAL-DIRECTED LEARNING Students use technology tools to set goals, plan activities, monitor progress, and evaluate results rather than simply completing assignments without reflection.	Directions given; step-by-step task monitoring	Conventional and procedural use of tools to plan or monitor	Purposeful use of tools to plan and monitor; some student choice and exploration	Flexible and seamless use of tools to plan and monitor	Extensive and higher-order use of tools to plan and monitor

The Technology Integration Matrix was developed by the Florida Center for Instructional Technology at the University of South Florida, College of Education. For more information, example videos, and related professional development resources, visit <http://mytechmatrix.org>. This page may be reproduced by districts and schools for professional development and pre-service instruction. © 2005-2019 University of South Florida

Fonte: <https://fcit.usf.edu/>

Selecionei quatro dos modelos tecno-educacionais para observarmos e avaliarmos as possibilidades de utilização pelos professores locais, pensando em movimentos de (des)territorialização e reterritorialização (Deleuze; Guattari, 1995) como processos dinâmicos e indissociáveis, que ocorrem constantemente no ensino de LI, por exemplo, à medida que estudantes, línguas, mídias, objetos e territórios se encontram, se chocam e se reconfiguram num *continuum* (More, 2013).

Quadro 17 - Modelos tecno-educacionais e *affordances* locais

Modelo	SAMR	PIC-RAT	TIP	TIM
Sigla	Substituição, Ampliação, Modificação e Redefinição	Passivo, Interativo e Criativo x Substituir, Ampliar e	Planejamento de Integração Tecnológica	Matriz de Integração Tecnológica

		Transformar		
Proposta	Propõe a reflexão sobre o uso das tecnologias no ensino, considerando cada um dos quatro níveis de maneira hierárquica em relação aos objetivos do professor e a aprendizagem dos alunos.	Propõe a reflexão do uso da tecnologia no ensino em combinação de duas dimensões: a relação do aluno com a tecnologia e a relação dos professores com a tecnologia em contraste às práticas tradicionais.	Modelo que propõe aos professores o planejamento da integração tecnológica focando primeiramente em alinhar os objetivos pedagógicos com as tecnologias adequadas; bem como avaliar recursos e infraestrutura, implementar e revisar a prática.	Propõe a reflexão docente sobre como e com que profundidade a tecnologia é usada, dentro dos cinco níveis de integração (Introdução, adoção, adaptação, infusão, transformação) e de cinco características de ambientes de aprendizagem significativos (Ativo, colaborativo, construtivo, autêntico e voltado à objetivos).
Avaliação de <i>affordances</i> de integração no contexto local	Embora esteja centrado na ferramenta, incentiva o uso criativo, sendo assim útil para repensar práticas criticamente, como a consideração do vínculo entre ferramenta, espaço e experiências linguísticas situadas.	O PIC-RAT pode ser um modelo útil para analisar o engajamento dos estudantes, e incentivar a reflexão docente sobre as práticas de ensino. Há espaço para a promoção de agenciamentos significativos, desde que valorizem a criatividade e a autonomia dos alunos, conectando temas e ações sensíveis aos contextos e afetos dos alunos.	Por ser um modelo que promove reflexão, pode ser útil aos professores que desejam trabalhar com base em projetos específicos dentro da comunidade, incluindo práticas linguísticas localizadas planejadas passo a passo. No entanto, é preciso ter certa flexibilidade no processo e considerar problemáticas locais de espaço-temporalidad e, questões éticas, econômicas e políticas atreladas ao contexto e às tecnologias adotadas.	É um recurso interativo e oferece uma diversidade de exemplos e recursos dentro de cada nível, para cada ambiente de aprendizagem, possibilitando um bom aproveitamento dos docentes para adaptação e criação de novas aulas voltadas a conteúdos específicos colaborativos e autênticos que se conectem aos alunos dentro de cada comunidade e além. Foca na pedagogia e não simplesmente no uso da tecnologia; dá ênfase na reflexão docente sobre a prática; não é normativo ou necessariamente hierárquico. Possibilita modelos e recursos que podem auxiliar professores com dificuldades em como identificar seus ambientes de aprendizagem e integrar tecnologias adequadas.

Fonte: a autora

Consideramos que, independentemente do modelo a se adotar no processo de ensino, eles precisam ser adotados como ferramentas flexíveis e somarem-se a outras dimensões de análise/filtros que enfatizem a dimensão pedagógica, crítica, ética, e afetiva ao ensino como prática situada, entendendo a tecnologia como parte dos agenciamentos no espaço da escola e da comunidade, no emaranhado que conecta sujeitos, histórias, territórios, e mobilizam uma diversidade de *affordances* materiais e imateriais relevantes para práticas de ensino de LI em Mato Grosso.

6.2 Tanto *ser* quanto *estar*: refletindo e explorando *affordances* do lugar e da tecnologia em práticas situadas na comunidade e além

Diante da complexidade das redes e a realidade dos dados, que apresentam desmotivação, desinteresse, desconexão dos alunos com a LI, e do material com a vida local, quais ações seriam relevantes ao pensar na transformação das práticas de ensino-aprendizagem de maneira situada?

Nossa sugestão é o acolhimento da essência rizomática das cadeias e processos de ensino e suas redes adjacentes, e abrir espaço para pensar criticamente as espacialidades de ação e percepção dos professores, alunos e demais agentes nesse meio. Essa abertura compreende espaço para pensar a metodologia, o uso da tecnologia com propósito e a emergência de novas *affordances*.

Evidentemente o professor tem papel fundamental na mediação dessas conexões de dimensões e apropriação da língua como parte das práticas sociais na vida da comunidade de ensino-aprendizagem. Propomos, nesse sentido, um incentivo a esses movimentos reflexivos, chamando a atenção da rede local para a avaliação da prática específica do ensino de LI considerando o lugar, e o senso de pertencimento e conexão com a comunidade real e autêntica como fonte de *affordances* motivadoras, afetivas, familiarizadoras, entre outras (Aronin, 2014) no processo de aquisição e apropriação de novos espaços de práticas linguísticas, para além da língua materna.

Considerando as contribuições de uma pedagogia do lugar, conforme vêm sendo desenvolvidas em diversas iniciativas de *Place-Based Learning* ao redor do mundo, é possível delinear propostas pedagógicas baseadas em projetos que favorecem o fortalecimento da agência estudantil, a personalização da aprendizagem para além dos limites disciplinares tradicionais, bem como a integração de dimensões socioemocionais e o engajamento com

problemas reais das comunidades em que as escolas estão inseridas. Tais práticas têm o potencial de gerar impactos concretos no meio social, à medida que promovem a reflexão coletiva e a busca por soluções contextualizadas, sustentadas pelo vínculo entre escola, território e cidadania.

No âmbito do ensino de LI, essa abordagem suscita questões fundamentais, como: de que modo utilizar tecnologias digitais com propósito pedagógico no espaço-tempo da sala de aula? Como incorporar plataformas, aplicativos e dispositivos de forma crítica, de modo que corporifiquem experiências de aprendizagem significativas e situadas, em diálogo com o território e voltadas ao fortalecimento das comunidades locais? O reconhecimento de que somos afetados pelo lugar em que estamos implica também a percepção das *affordances* que emergem desse ambiente - ou seja, das possibilidades de ação que se tornam visíveis a partir da relação entre sujeitos, objetos, afetos, contextos e outros atores humanos e não-humanos.

Nesse sentido, o ensino de línguas mediado por tecnologias em contextos específicos, como os de Mato Grosso, demanda docentes preparados para operar nessas redes complexas. Tais professores devem ser capazes de ler o território, identificar e aproveitar *affordances* pedagógicas emergentes, e promover experiências que multipliquem letramentos, caminhos e futuros possíveis. Trata-se de compreender o ensino como prática situada, relacional e politicamente engajada, em que o inglês se torna mais do que conteúdo: torna-se linguagem viva, incorporada em projetos de pertencimento, justiça social e solidariedade.

A fim de contribuir com os docentes da rede pública no planejamento, análise e ressignificação de suas práticas pedagógicas no ensino de LI na rede em Mato Grosso, propõe-se aqui um *Filtro Avaliativo Reflexivo* (FAR), concebido como um instrumento que visa oferecer uma estrutura que auxilie os professores a refletirem sobre experiências de ensino que integrem ferramentas digitais, território, linguagem e ética, em diálogo com princípios do *Place-Based Learning*, da Linguística Aplicada crítica e das discussões acerca da presença e avanço da tecnologia na sociedade³³.

Essa ferramenta não tem pretensões normativas, mas possui caráter aberto e representativo de movimentos reflexivos sugeridos nesse contexto e com as problematizações expostas nesse trabalho sob consideração. Ela parte da compreensão de que ensinar inglês

³³ Além dessa proposta de quadro reflexivo, propomos, como parte culminante desta pesquisa, o lançamento de um referencial pedagógico digital, o site *Lugar, Tecnologia e Ensino de Língua Inglesa em Mato Grosso: Um reduto de práticas pedagógicas e place-based learning* com ferramentas e recursos para professores e alunos de LI na rede.

hoje - especialmente em contextos públicos, periféricos e diversos como os de Mato Grosso - envolve operar entre múltiplos agenciamentos: humanos, materiais, linguísticos, críticos, digitais e afetivos.

Conforme Leffa (2016),

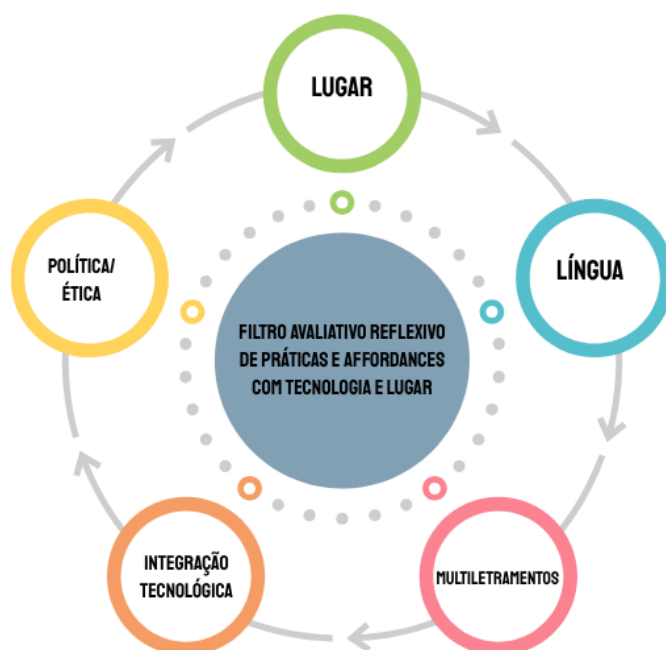
[...] não basta o conhecimento contemplativo da língua, vista apenas como o domínio de uma habilidade individual; é também preciso vê-la e saber usá-la como um instrumento coletivo de mudança, visando o bem comum e a cidadania. A língua é um instrumento de poder na nossa relação com o outro; por meio dela podemos ser mentalmente colonizados e manipulados, mas podemos também, junto com o outro, tentar construir um mundo melhor, mais fraternal e solidário (Leffa, 2016, p. 41).

Assim, sugerimos essa reflexão crítica e situada, com base em cinco eixos interpretativos, que se seguem. Esses eixos se relacionam em rede, e não são necessariamente hierárquicos, mas assim expostos didaticamente, considerando seus objetivos.

- (1) *Lugar*: Considera o território como categoria pedagógica e envolve práticas que reconhecem a escola como parte de uma comunidade viva e complexa, propondo projetos que partem de problemas reais, ativam saberes locais, promovem experiências corporificadas e deslocam o aprendizado para além da sala de aula. Trata-se de ensinar a partir do lugar e com o lugar, compreendendo-o como espaço de memória, criatividade e pertencimento.
- (2) *Língua*: Entende a LI não como apenas conteúdo escolar, desconectado da vida real dos alunos e professores, mas como prática social situada (Pennycook, 2010) inserida em dinâmicas de poder, desejo e possibilidade. A língua é aqui abordada sob uma perspectiva decolonial e crítica, como ferramenta de ampliação de agência, acesso a novos repertórios, fortalecimento e/ou construção de identidade(s), em consonância com os projetos de vida dos estudantes e suas trajetórias no mundo.
- (3) *Multiletramentos*: Este eixo reconhece a diversidade de modos de ler, escrever, falar e representar o mundo, incorporando textos multimodais, mídias digitais, performances, linguagens visuais e práticas culturais juvenis. O foco está na formação crítica, na pluralidade expressiva e na legitimação de letramentos múltiplos como campo legítimo de aprendizagem linguística e cidadã.

- (4) *Tecnologia (com propósito e criticidade)*: A tecnologia é compreendida como parte do ambiente e das práticas sociais, e não como recurso externo ou neutro. Reflete-se sobre o uso intencional e situado das ferramentas digitais, por meio de modelos avaliativos como a TIM Matrix ou outros frameworks críticos, considerando as affordances que emergem em contextos específicos e as formas como os estudantes se relacionam com essas tecnologias em suas vidas cotidianas.
- (5) *Dimensão política e ética*: Por fim, este eixo convida à reflexão sobre a atuação da escola e do ensino de línguas no mundo contemporâneo e das redes, sites, apps e plataformas. Questões como *big data*, vigilância e controle algorítmico, colonialidade digital, *machine learning*, proliferação e uso de inteligência artificial, privacidade, sustentabilidade, democracia e justiça social são incentivadas, entendendo o ensino como espaço de formação ética e intervenção no presente e não apenas aceitação e reações acríticas.

Imagem 25 - Filtro Avaliativo Reflexivo (FAR)



Fonte: a autora

Proponho, a partir das reflexões provocadas por este estudo, esse filtro avaliativo como ferramenta de planejamento, autoavaliação ou análise coletiva de projetos locais/translocais (Leander; Vasudevan, 2018). Ao reconhecer os múltiplos elementos que

compõem o ensino de inglês em contextos locais, essa proposta favorece uma postura pedagógica mais crítica, reflexiva e comprometida com um novo *ethos* e com a transformação social e educacional em muitos outros espaços.

O modelo aqui proposto toma forma a partir das constatações que emergiram ao longo e ao final desta pesquisa, buscando abarcar tanto os achados empíricos quanto as reflexões construídas no percurso. Ele nasce também da minha própria trajetória como aluna da escola básica, professora desse segmento e, posteriormente, do ensino superior, além da minha experiência como pesquisadora mato-grossense comprometida com os contextos que me atravessam.

Esses diferentes lugares de participação, aprendizagem e atuação me motivaram a desenhar um caminho que reconhece as práticas de ensino de línguas para além de uma perspectiva humanista e antropocêntrica, considerando a força dos espaços, das materialidades, das tecnologias e das relações que compõem o cotidiano escolar. Assim, esta proposta busca oferecer uma contribuição situada, acessível à comunidade docente e sensível ao ensino de línguas no estado de Mato Grosso e, ao mesmo tempo, dialogar com práticas e reflexões que ultrapassam seus limites geográficos.

7 CONCLUSÃO

Em consonância com os movimentos da pedagogia crítica e o ensino de LI para além do método (Kumaravadivelu, 1994), e com o objetivo de delinear caminhos, reconhecer limites e identificar possibilidades para a construção de um ensino de LI significativo e acessível aos estudantes da rede pública estadual de Mato Grosso, esta pesquisa se fundamentou na escuta atenta e na análise das percepções dos diversos agentes humanos envolvidos no processo educativo. A investigação considerou as múltiplas redes que constituem o ecossistema escolar e as práticas de ensino e aprendizagem, incluindo a sala de aula, a escola, as diretorias regionais, secretarias, os decretos estaduais e as leis nacionais.

O ponto de partida foi a inquietação gerada pelo uso intensificado de tecnologias digitais durante a pandemia em 2020, e o advento do ensino remoto emergencial, período no qual se ampliaram as discussões sobre as *affordances* tecnológicas e suas promessas de conexão e engajamento. Posteriormente, a análise voltou-se à realidade concreta (e complexa) dos professores da rede pública: sua carga de trabalho, os desafios nos eixos espaço/tempo, acesso desigual às tecnologias, os níveis de proficiência em LI dos professores e alunos ante a multiplicação do fazer pedagógico, a produção de atividades, apostilas, os fatores extra pedagógicos, como impacto emocional e social que uma pandemia global é capaz de suscitar, além das lacunas na formação continuada, nas políticas educacionais adotadas pelo governo e as tensões de sala de aula entre interesse, motivação e práticas possíveis.

A análise desses dados, conectada a minha experiência em diversos espaços, como professora, estudante e pesquisadora, às leituras, pesquisa e vivência que me constituíram, apontaram para a dificuldade - mas também para a potência - de se reconhecer, legitimar e propor experiências de ensino-aprendizagem que se articulem de forma situada às *affordances* emergentes nos contextos escolares locais.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, mudanças foram ocorrendo na paisagem escolar local - como é natural dos espaços fluidos - e com o retorno ao ensino presencial, veio também a maior presença tecnológica por meio do acesso à internet pelos alunos, do sistema estruturado de ensino, a disponibilização de mais ferramentas digitais, novas modalidades de ensino, como a educação profissional técnica, e a adoção de diversas plataformas contratadas da iniciativa privada.

As transformações desse contexto educacional em Mato Grosso, cada vez mais marcado por processos de hibridização entre o público e privado (Ball e Olmedo, 2013) a partir da redefinição das fronteiras que tradicionalmente os separavam, observo a relevância de se pensar em alternativas ao uso unidirecional, acrítico de algumas tecnologias no espaço escolar, que embora possibilitem certas *affordances* (estabilizadoras, principalmente), podem privilegiar alguns letramentos em detrimento de outros, culminando na não geração de um senso de conexão com a língua ou com a comunidade local, proporcionando motivação, pertencimento, e outras *affordances* possíveis.

Diante das transformações no contexto educacional de Mato Grosso, cada vez mais marcado por processos de hibridização entre o público e o privado (Ball e Olmedo, 2013), decorrentes da redefinição das fronteiras que tradicionalmente os separavam, observa-se a relevância de pensar alternativas ao uso unidirecional e acrítico de determinadas tecnologias no espaço escolar. Embora essas tecnologias possibilitem certas *affordances* (estabilizadoras, principalmente), um uso acrítico, exclusivo e excessivo pode privilegiar alguns letramentos em detrimento de outros, o que pode resultar na ausência de um senso de conexão com a língua ou com a comunidade local, comprometendo aspectos caros à vivência educacional, à identidade docente e discente, o senso de pertencimento no tempo e espaço habitado, e outras *affordances* possíveis que impactam diretamente no cotidiano pedagógico, no comportamento e na motivação dos professores e alunos.

A partir do material levantado, busquei refletir sobre como o ensino pode ser ressignificado por meio de práticas pedagógicas situadas, sensíveis ao território e mediadas, criticamente, por tecnologias digitais. Ao longo do trabalho, evidenciou-se que os múltiplos processos envolvidos na aprendizagem da língua não se dá de forma abstrata ou descolada do mundo, mas emerge de interações complexas entre sujeitos, lugares, objetos, memórias e afetos. A partir do conceito de *affordance* (Gibson, 1986; Van Lier, 2002; Paiva, 2009; Aronin, 2014; Scarantino, 2003), foi possível observar que espaços escolares, ferramentas tecnológicas e repertórios culturais oferecem possibilidades que só se atualizam quando reconhecidas, ativadas e apropriadas pelos agentes envolvidos, o que nem sempre ocorre, devido a fatores como desmotivação, desinteresse discente, lacunas metodológicas, de tempo e formação docente, entre outros.

Proponho assim a consideração de perspectivas que partam de um senso de lugar, de maneira que por meio das conexões estabelecidas da convergência (Leffa, 2016) entre

identidade, pertencimento, afeto, tecnologias, novas *affordances* sejam percebidas e mediadas pelo professor no processo de ensino da língua, não como disciplina desconectada da vida, mas como prática situada e ubíqua, parte do repertório de experiências dos alunos, dos espaços que transitam e dos que desejam transitar em práticas *online* ou corporizadas.

Sugiro a consideração dos princípios do *Place-based learning* (Sobel, 2004; Gruenewald e Smith, 2008) e da adoção de ferramentas tecnológicas para além da ferramenta, mas com foco no propósito, ou seja, na pedagogia que ela suporta, amplia ou transforma. Para esse uso significativo da tecnologia na aula de LI, propomos movimentos de avaliação e sobre a prática, exemplificada com o FAR por nós desenvolvido para apoiar professores de LI na rede pública em Mato Grosso. Em vez de funcionar como instrumento prescritivo ou normativo, o FAR opera como uma lente interpretativa que favorece a análise situada de práticas pedagógicas que articulam linguagem, território, tecnologia e ética. Sua estrutura é aberta e flexível, permitindo diferentes combinações e usos conforme as especificidades de cada contexto escolar.

O FAR é composto por cinco eixos analíticos - lugar, língua, multiletramentos, tecnologia e dimensão política e ética - que não são hierárquicos, mas sim complementares. Como relembra Snyder (2009), na era eletrônica, ou mais atualmente, era da transformação digital, a função da escola transcende o mero aprimoramento das habilidades comunicativas, assumindo também a responsabilidade de formar sujeitos capazes de analisar criticamente as transformações e tensões que emergem no contexto de um sistema global cada vez mais mediado por tecnologia. O FAR surge como conclusão desta pesquisa.

Apesar do esforço teórico, analítico e propositivo aqui empregado, há ainda muito a ser investigado, discutido e refletido sobre o tema que abordamos e os que o atravessam nessa rede. Diversas questões permanecem requerendo maior problematização e aprofundamento teórico-empírico, inclusive quanto às aplicações e implicações dessas pedagogias e propostas para a sala de aula, seus frutos, possibilidades e limitações na dinâmica escolar, por exemplo.

Além disso, faz-se necessário refletir com maior densidade sobre tensões entre exigências performativas e compromissos ético-pedagógicos, bem como de que modo diferentes tecnologias digitais são apropriadas e/ou resistidas em contextos locais específicos, além de pesquisas futuras que aprofundem a compreensão dos sentimentos dos professores e alunos e os efeitos da performatividade e do gerencialismo (Ball, 2005) no contexto

educacional mato-grossense após as reformas educacionais e adoção das novas políticas públicas.

Penso nessa tese como um convite e instrumento de fomento da reflexão docente sobre os múltiplos agenciamentos que compõem o processo de ensino-aprendizagem no estado de Mato Grosso, reconhecendo as práticas escolares como construções relacionais, afetivas e historicamente situadas, atravessadas por um senso de lugar, de comunidade e pertencimento que as singulariza, e como um líquido teleológico que escoar entre os rizomas e cultiva ações de florescimento e participação ativa em seus contextos e nos espaços desejáveis.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, G. L.; HERR, K.; NIHLEN, A. S. **Studying your own school**: An educator's guide to qualitative practitioner research. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 1994.
- ALBUQUERQUE J. D. M. **Por um ensino que deforme: o docente na pós-modernidade**. In: Pinheiro, Áurea da Paz; Pelegrini, Sandra C.A. Tempo, memória e patrimônio cultural. Teresina: EDUFPI. 2010. p. 30-55.
- ALLSOPP, M. M.; HOHLFELD, T.; KEMKER, K. **The technology integration matrix**: the development and field-test of an internet-based multimedia assessment tool for the implementation of instructional technology in the classroom. [S. l.: s. n.], 2007.
- ANTUNES, R. **Capitalismo Pandêmico**. São Paulo: Boitempo, 2022.
- ARDOIN, N. M. **Toward an interdisciplinary understanding of place: Lessons for environmental education**. Canadian Journal of Environmental Education, v. 11, n. 1, p. 112–126, 2006. Disponível em: <https://cjee.lakeheadu.ca/article/view/508>. Acesso em: 1 jun. 2025.
- ARONIN, L.; SINGLETON, D. Affordances and the diversity of multilingualism. **International Journal of the Sociology of Language**, n. 205, p. 105–129, 2010.
- ARONIN, L. **Theoretical underpinnings of the material culture of multilingualism**. In: ARONIN, L; HORNSBY, M; KILIAŃSKA-PRZYBYŁO, G. (eds.). The Material Culture of Multilingualism. Cham: Springer, 2018.
- ARONIN, L. **The concept of affordances in applied linguistics and multilingualism**. In: PAWLAK, Mirosław; ARONIN, Larissa (eds.). Essential topics in applied linguistics and multilingualism. Cham: Springer, 2014. p. 157–173. (Second Language Learning and Teaching). DOI: 10.1007/978-3-319-01414-2_9.
- ARONIN L.; SINGLETON, D. Affordances and the diversity of multilingualism. In: **International Journal of the Sociology of Language**, 205, 105-129, 2010.
- ARONIN, L.; SINGLETON, D. **Multilingualism**. Amsterdam: John Benjamins, 2012.
- ATKINS, D; BENNETT, J; BROWN, J.S; DEDE, C; FISHMAN, B; MEANS, B, PEA, R; THILLE, C; WILLIAMS, B. Response to the Articles on the Draft 2010 National Educational Technology Plan. In: **E-Learning and Digital Media**, v8, no.2, p170-174, 2011.
- AUN, M. P. (Coord.). **Observatório da Inclusão Digital**: Descrição e avaliação dos indicadores adotados nos programas governamentais de infoinclusão. Belo Horizonte: Orion, 2007.
- AUN, M. P. **Antigas nações, novas redes: as transformações do processo de construção de políticas de informação**. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – IBCT/ECO - UFRJ, Rio de Janeiro, 2001.
- AZANO, A. **The possibility of place: one teacher's use of place-based instruction for English students in a rural high school**. Journal of Research in Rural Education, v. 26, n. 10, p. 1-12, 2011.

BALL, S. J. **The teacher's soul and the terrors of performativity.** Journal of Education Policy, v. 18, n. 2, p. 215-228, 2003.

BALL, S.; OLMEDO, A. A **‘nova’ filantropia, o capitalismo social e as redes políticas globais em educação.** In: PERONI, Vera (Org.). Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação. Brasília: Liber Livro, 2013.

BARBOSA, M. T.. Língua e política em Hjelmslev e Deleuze & Guattari: prolegômenos ao conceito de agenciamento. **Revista de Filosofia Aurora**, Curitiba: Editora PUCPRESS, v. 36, e202430393, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/2965-1557.036.e202430393>

BARBOSA, R. P.; ALVES, N. **Reforma do Ensino Médio e a Plataformização da Educação:** expansão da privatização e padronização dos processos pedagógicos. Revista E-Curriculum, 21, e61619, 2023. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2023v21e61619>

BARBOUR, D. R. **The technology integration matrix and student engagement: a correlational study.** 2014. Tese (Doutorado) — Northcentral University.

BARRON, A. E., KEMKER, K., HARMES, C.; KALAYDJIAN, K. Large-scale research study on technology in K- 12 schools: Technology integration as it relates to the National Technology Standards. **Journal of Research on Technology in Education**, 25(4), 489-507, 2003.

BARROZO, B. S.; DIAS, W. S. **Os desafios do ensino de Geografia sobre o advento das escolas militarizadas de Roraima:** depoimentos de professores acerca do modelo “padrão”. In: X FÓRUM NEPEG DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA, 10., 2020, [S.l.]. Anais [S.l.: s.n.], 2020. p. 1201-1211.

BARTON, D; HAMILTON, M. **Local Literacies:** Reading and Writing in one Community. London/New York: Routledge, 1998.

BARTON, D.; LEE, C. **Linguagem online:** textos e práticas digitais. São Paulo: Parábola Editorial, 2015

BLOMMAERT, J. **The sociolinguistics of globalization:** Cambridge approaches to languages in contact. Cambridge, C.U.P, 2010.

BONILLA, M. H. S. Políticas públicas para inclusão digital nas escolas. Motrivivência, Nº 34, P. 40-60 Jun./2010.

BRAGA, D. B. **Letramento na Internet: O que mudou e como tais mudanças podem afetar a linguagem, o ensino e o acesso social.** In: KLEIMAN, A.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). Linguística Aplicada: suas faces e interfaces. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

BRANDÃO, A. C. L; OLIVEIRA, V. A. **O ensino de inglês em escolas públicas de periferia no norte de Mato Grosso:** que histórias desenham professoras da educação básica? Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 24, n. 1, p. 45–68, 2024. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rbla/article/view/8670196>. Acesso em: 1 jun. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília/DF, jul. 2010.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BURNS, A. **Doing Action-Research in English Language Teaching**: A guide for practitioners. New York, Routledge, 2010.

BUZATO, M. E. K. **Letramentos digitais e formação de professores**. São Paulo: Portal Educared. 2006. Disponível em: https://www.academia.edu/1540437/Letramentos_Digitais_e_Forma%C3%A7%C3%A3o_de_Professores. Acesso em: 18/10/2020.

BUZATO, M. E. K. **Letramento e inclusão: do estado-nação à era das TIC**. DELTA, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 1-38, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-44502009000100001>

BUZATO, M. E. K. **Inteligência artificial, pós-humanismo e Educação**: entre o simulacro e a assemblagem. Dialogia, [S. l.], n. 44, p. e23906, 2023. DOI: 10.5585/44.2023.23906. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/23906>. Acesso em: 1 jun. 2025.

CAETANO, M. R. Relações entre o público e o privado na educação brasileira: A privatização na formulação e implementação de políticas. Revista De Ciências Humanas, 2025, 26(3), 187-210. <https://doi.org/10.31512/19819250.2025.26.03.187-210>

CELANI, M. A. A. **Culturas de aprendizagem**: risco, certeza e educação. In: MAGALHÃES, M. C. C. (org.). A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 37-56.

CHILDRESS, M. **The Technology Integration Planning Model (TIP)** [PowerPoint slides]. 2012. Disponível em: <http://www.slideshare.net/vatechnoteacher/meda5400technologyintegrationplanningtipmodel>. Acesso em: 4 nov. 2025.

CLARK, D. **Learning to make choices for the future**: Connecting public lands, schools, and communities through place-based learning and civic engagement. Center for Placebased Learning and Community Engagement, 2008.

CLOUGH, P. T. **The affective turn: theorizing the social**. Durham: Duke University Press, 2007.

COLEMAN, T. C. **Place-Based Education**: An Impetus for Teacher Efficacy. Ph.D. Dissertation, Kalamazoo, Michigan, U.S.A., Western Michigan University, 2014, Disponível em: <https://scholarworks.wmich.edu/dissertations/370>. Acesso em: 21/02/2025

COMBER, B. **Literacy, place, and pedagogies of possibility**. New York: Routledge, 2016.

COMBER, B. **Opening minds, eyes, ears, and doors:** emergent learning opportunities for literacy educators weaving theory in everyday classrooms. In: LENTERS, Kimberly; McDERMOTT, Mairi (Orgs.). *Affect, embodiment, and place in critical literacy: assembling theory and practice*. New York: Routledge, 2019.

COPE, B.; KALANTZIS, M.; PINHEIRO, P. **Letramentos**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2020.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. **O drama do ensino de inglês no Brasil**. In: ASSIS-PETERSON, A. A. (Org.). *Línguas estrangeiras: para além do método*. São Carlos: Pedro & João Ed./Cuiabá: EdUFMT, 2008. p. 97-113.

CURTISS, J.; THEOBALD, P. **Communities as curricula**. *Forum for Applied Research and Public Policy*, v. 15, n. 1, p. 106-111, 2000.

DE CARVALHO, F. N. **Affective affordances:** Direct perception meets affectivity. In: *Perspectiva Filosófica*, vol. 49, n. 5, 2022

DE CARVALHO, F. N. **Fearful object seeing**. *Review of Philosophy and Psychology*, 12 abr. 2021.

DE CERTEAU, M. **The practice of everyday life**. Berkeley: University of California Press, 1984.

DELANDA, M. **A New Philosophy of Society**. *Assemblage Theory and Social Complexity*. Continuum, London, NY. 2006.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**. São Paulo: Editora 34, 1995.

DIAS, M. H. M.; ASSIS-PETERSON, A. A. **O inglês na escola pública: vozes de pais e alunos**. *Polifonia: Estudos da Linguagem*, v. 12, n. 2, p. 173-188, 2006.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. **Digital literacies**. London: Routledge, 2016.

ELDER, J. **Stories in the land:** A place-based environmental education anthology. (Nature Literacy Series Number 2). Orion Society, 1998.

FABER, A.; TURRERO-GARCIA, M. **Online translators as a pedagogical tool**. *FLTMAG*, mar. 2020.

FIGUEIREDO FILHO, C. B. G; SANTOS, J. B. S. dos. **Pandemia: janela de oportunidade para a privatização na educação básica do estado de São Paulo**. *FINEDUCA - Revista De Financiamento Da Educação*, 11, 2021

FINARDI, K. R. et al. Affordances da formação de professores de línguas na era digital. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 14, p. 1-20, e3723011, jan./dez. 2020. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ree/v14/1982-7199-ree-14-e3723011.pdf>. Acesso em: 4 fev. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

FURTADO, P. **A curadoria na educação e os desafios no papel do professor**. 2016.
Disponível em: <https://geekie.com.br/blog/curadoria-na-educacao/>. Acesso em: 19 out. 2020.

GALLARDO, B. C; OLIVEIRA, W. C. D. Considerações sobre a formação do professor de inglês em um mundo globalizado. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 8, n. 3, p. 300-319, out-dez/2018.

GASPARINI, E. N. Sentidos de ensinar e aprender inglês na escola de ensino médio e fundamental – uma análise discursiva. **Polifonia**, v. 10, p. 173, 2005

GAVER, W. W. **Technology affordances**. In: CHI 91 Proceedings, New York: ACM, 1991. p. 79-84.

GEE, J. P. **New people in new worlds: networks, the capitalism and schools**. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. New York: Routledge, 2000. p. 43-68.

GIBSON, J. J. **The ecological approach to visual perception**. Boston: Houghton Mifflin, 1979.

GIBSON, J. J. **O ambiente visual: uma abordagem ecológica da percepção visual**. São Paulo: Cultrix, 1986.

GIBSON, J.J. **The ecological approach to visual perception**. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1986.

GILLILAND, B.; OYAMA, A.; STACEY, P. **Second language writing MOOCs: affordances and missed opportunities**. *TESL-EJ*, v. 22, n. 1, p. 1-25, 2018.

GILLILAND, B. Language teacher learning through action research during an international practicum. **ELT Journal**, v. 72, n. 3, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1093/elt/ccx054>.

GILLILAND, B. **Opportunity gaps: Curricular discontinuities across ESL, mainstream, and college English**. In: ORTMEIER-HOOPER, C.; RUECKER, T. (orgs.). *Linguistically diverse immigrant and resident writers: Transitions from high school to college*. New York: Routledge, 2017. p. 21-35.

GIMENEZ, T. N. **Diretrizes curriculares e a sala de aula de língua estrangeira: diálogos (im)possíveis?** In: CORREA, D. A.; SALEH, P. B. O. (org.). *Estudos da linguagem e currículo: diálogos (im)possíveis*. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2009.

GOMES JUNIOR, R. C. et al. Affordances de tecnologias digitais para o desenvolvimento de habilidades orais em inglês. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 18, p. 57-78, 2018.

GRUENEWALD, D. A. **The best of both worlds: A critical pedagogy of place**. *Educational Researcher*, v. 32, n. 4, p. 3–12, 2003. <https://doi.org/10.3102/0013189X032004003>

GRUENEWALD, D. A.; SMITH, G. A. (org.). **Place-based education in the global age: Local diversity**. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 2008

GUIMARÃES, F. F. et al. A complexidade da sala de aula. **Artefactum: Revista de Estudos em Linguagem e Tecnologia**, v. 8, n. 2, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2GK4Q0l>. Acesso em: 19 out. 2020.

GUPTA, A.; FERGUSON, J. Beyond 'culture': space, identity, and the politics of difference. **Cultural Anthropology**, v. 7, n. 1, p. 6-23, 1992.

HAESBAERT, R. **O mito da desterritorialização: do "fim dos territórios" à multiterritorialidade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

HAESBAERT, R.; BRUCE, G. A desterritorialização na obra de Deleuze e Guattari. **GEOgraphia**, v. 4, n. 7, p. 7-22, 21 set. 2002.

HAN, B. C. **No enxame: perspectivas do digital**. Trad. Lucas Machado de Abreu. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

HAN, B. C. **Sociedade do cansaço**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

HARAWAY, D. **Manifesto ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX**. Trad. Tomaz Tadeu. In: HARAWAY, D.; KUNZRU, H.; TADEU, T. (org.). *Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

HARRIS, L.; YEARTA, L. **The UDL and TIM as frameworks for understanding first-year teachers' technology integration proficiency**. In: GRAZIANO, K. (org.). *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*. Las Vegas, NV: Association for the Advancement of Computing in Education, 2019

HARMES, J. C.; WELSH, J. L.; WINKELMAN, R. J. **A framework for defining and evaluating technology integration in the instruction of real-world skills**. In: FERRARA, S.; ROSEN, Y.; TAGER, M. (orgs.). *Handbook of Research on Technology Tools for Real-World Skill Development*. Hershey, PA: IGI Global, 2016. p. 137-162.

HAYANO, D. Auto-ethnography: paradigms, problems and prospects. **Human Organization**, v. 38, p. 113-120, 1979.

HAYLES, K. N. **How we became posthuman: Virtual Bodies in Cybernetics, Literature, and Informatics**. Chicago: The University of Chicago Press, 1999.

HENSHAW, F. **Online translators in language classes: Pedagogical and practical considerations**. FLTmag, July 2020.

HIGGINS, C. **Space, place, and language**. In: *The Routledge handbook of migration and language*, 102-116, 1Ed. Routledge, 2017.

HIRST, M.; BURNETT, C. **Wibbly-Wobbly-Timey-Wimey: Place-Based Pedagogy Across Time and Space**. In: LENTERS, Kimberly; McDERMOTT, Mairi (Orgs.). *Affect*,

embodiment, and place in critical literacy: Assembling theory and practice. New York: Routledge, 2019

HOGARTY, K. Y.; LANG, T. R.; KROMREY, J. D. **Another look at technology use in classrooms:** The development and validation of an instrument to measure teachers' perceptions. *Educational and Psychological Measurement*, v. 63, n. 1, p. 137-160, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1177/0013164402239322>

HONEYFORD, M. A.; TRUSSLER, P. **Red dresses and sequined bras:** encountering materiality, place, and affect in pop-up installation pedagogy. In: LENTERS, K.; McDERMOTT, M. (org.). *Affect, embodiment, and place in critical literacy: assembling theory and practice*. New York; London: Routledge, 2019. p. 189-201.

IVESON, J. **Task-based language teaching frameworks in technology-enhanced learning contexts.** Thesis (Doctor of Education) - Lancaster University, 2019. Disponível em: <https://files.core.ac.uk/download/pdf/286353611.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2022.

SALAZAR-JARAMILLO, P.; ESPEJO-MALAGÓN, Y. **Teaching EFL in a rural context through place-based education:** expressing our place experiences through short poems. *European Journal of Sustainable Development*, v. 8, n. 3, p. 73-82, 2019. DOI: <https://doi.org/10.14207/ejsd.2019.v8n3p73>.

JOHNSTON, P. H.; NICHOLS, J. G. Voices we want to hear and voices we don't. **Theory Into Practice**, v. 34, n. 2, p. 94-100, 1995.

JORDÃO, C.M. ILA, ILF, ILE, ILG: quem dá conta? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, v. 14, p. 13-40, 2014.

JUNQUEIRA, E. S.; BUZATO, M. E. K. **New Literacies in Context of Brazilian Historical Social Economic Inequality:** Past, Present and Future Trends. In: _____. (Ed.). *New Literacies, New Agencies? A Brazilian Perspective on Mindsets, Digital Practices and Tools for Social Action In and Out of School*. New York: Peter Lang Pub., 2013. v. 64.

KENNEWELL, S. Using affordances and constraints to evaluate the use of information and communications technology in teaching and learning. **Journal of Information Technology for Teacher Education**, Abingdon, v. 10, n. 1-2, p. 101-116, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1080/14759390100200105>

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias:** o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2012.

KOSTOGRIZ, A. Putting Space on the agenda of sociocultural research. **Mind, culture, and activity**, v. 13 (3), p. 176-190, 2009.

KOSTOGRIZ, A. **Putting "space" on the agenda of sociocultural research.** In: HALL, J.; VITANOVA, G.; MARCHENKOVA, L. (orgs.). *Dialogue with Bakhtin on second and foreign language learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2006

KOZDRAS, D.; WELSH, J. **Enter the matrix:** A pedagogy for infusing technology. In: LANGRAN, E.; BORUP, J. (orgs.). *Proceedings of Society for Information Technology &*

Teacher Education International Conference. Washington, D.C.: Association for the Advancement of Computing in Education, 2018. p. 536-541.

KRAMSCH, C. **Language as symbolic power**. Cambridge: Cambridge University Press, 2021.

KRUEGER, J.; COLOMBETTI, G. Affective affordances and psychopathology. **Discipline Filosofiche**, v. 2, n. 18, p. 221–247, 2018.

KUDIESS, E. As crenças e o sistema de crenças do professor de inglês sobre o ensino e a aprendizagem da língua estrangeira no sul do Brasil: sistema, origens e mudanças. **Linguagem e Ensino**, Pelotas, v. 8, n. 2, p. 39-96, 2005.

KUMARAVADIVELU, B. **The post-method**: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, n. 28, p. 27-48, 1994.

KUMARAVADIVELU, B. **Understanding Language Teaching**: From Method to Postmethod. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.

LANKSHEAR C; KNOBEL, M. **Sampling “the New” in New Literacies**. In: KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. A new literacies sampler. New York: Peter Lang, 2007. p. 01-24.

LANKSHEAR, C; KNOBEL, C. **New Literacies**: everyday practices & classroom learning. Nova York: McGraw-Hill Open University, 2nd Edition, 2006.

LATOUR, B. **Ensaio de antropologia simétrica**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994.

LATOUR, B. **Reagregando o social**: uma introdução à teoria do ator-rede. Salvador, Edufba, 2012.

LATOUR, B. **Jamais Fomos Modernos**. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2013.

LEANDER, K. M.; MCKIM, K. K. Tracing the everyday “sitings” of adolescents on the internet: a strategic adaptation of ethnography across online and offline spaces. **Education, Communication & Information**, v. 3, n. 2, p. 211-240, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1080/14636310303140>.

LEANDER, K.; SHEEHY, M. (orgs.). **Spatializing literacy research and practice**. New York: Peter Lang, 2004.

LEANDER, K. **Toward a Connective Ethnography of Online/Offline Literacy Networks**. In: COIRO, J. et al. Handbook of Research on New Literacies. New York: Routledge, 2008.

LEFEBVRE, H. **The production of space**. Oxford: Blackwell, 1991.

LEFEBVRE, H. La production de l'espace. **L' Homme et la société**, vol. 31, no. 1, pp.15-32, 1974

LEFFA, V. J. **A aprendizagem de línguas mediada por computador**. In: Vilson J. Leffa. (Org.). Pesquisa em linguística Aplicada: temas e métodos. Pelotas: Educat, 2006, p. 11-36.

LEFFA, V. J. **Língua estrangeira: Ensino e aprendizagem**. Pelotas: EDUCAT, 2016.

LEFFA, V. J. **Ensino de línguas: passado, presente e futuro**. In: Revista de Estudos da Linguagem. Vol. 20, n. 2, p. 389-411, jul/dez 2012

LEFFA, V. J. **O ensino do inglês no futuro: da dicotomia para a convergência**. In: STEVENS, C. M. T.; CUNHA, M. J. C. (orgs.). Caminhos e colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: Editora UnB, 2003. p. 225-250.

LEFFA, V. J. **O professor de línguas estrangeiras: do corpo mole ao corpo dócil**. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.). Linguística Aplicada e contemporaneidade. São Paulo: ALAB / Pontes, 2005. p. 203-218.

LEFFA, V. J. **Quando menos é mais: a autonomia na aprendizagem de línguas**. In: NICOLAIDES, C.; MOZZILLO, I.; PACHALSKI, L.; MACHADO, M.; FERNANDES, V. (orgs.). O desenvolvimento da autonomia no ambiente de aprendizagem de línguas estrangeiras. Pelotas: UFPEL, 2003. p. 33-49.

LENTERS, K.; McDERMOTT, M. (Orgs.). **Affect, embodiment, and place in critical literacy: assembling theory and practice**. New York: Routledge, 2019

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LYONS, M. **O ensino de língua inglesa numa escola pública de Mato Grosso: a relação crença-contexto**. 2009. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Linguagens, Cuiabá, 2009

MACIEL, R. F. **Globalização, reformas educacionais e ensino de línguas: colaboração de pesquisa Brasil/Canadá**. Revista Interfaces Brasil/Canadá. Vol. 11, N.1, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/interfaces/article/view/7174>. Acesso em 06/10/2019.

MACIEL, R. F. **Negociando e reconstruindo conhecimentos e práticas locais: a formação de professores de Língua Inglesa e os documentos oficiais**. Tese de doutorado, USP. São Paulo, 2013.

MARSHALL, H. W. **Folk architecture in little Dixie: A regional culture in Missouri**. Columbia: University of Missouri Press, 1981.

MASSEY, D. **For space**. London: SAGE, 2005.

MENEZES, V. **Tecnologias digitais no ensino de línguas passado, presente e futuro**. In: Revista ABRALIN. V. 18, N. 1, 2019.

MENEZES, V. **Affordances for language learning beyond the classroom**. In: BENSON, P.; REINDERS, H. Beyond the language classroom. Basingstoke: Palgrave MacMillan, 2011. p. 59-71. DOI: https://doi.org/10.1057/9780230306790_6

MERRELL, F. **Peirce, signs and meaning**. Toronto: University of Toronto, 1997.

MERRELL, F. Do we really need Peirce's whole decalogue of signs? *Semiotica*, v. 114, p. 193-286, 1997.

MIGNOLO, W. D. **Local histories/global designs: coloniality, subaltern knowledges and border thinking**. Princeton: Princeton University Press, 2000.

MIGNOLO, W. D. The many faces of cosmo-polis: border thinning and critical cosmopolitanism. *Public Culture*, 12. (3): 721-748, 2000.

MITCHAM, C. **Filosofia, tecnologia e globalização**. In: VERKERK, M. J.; HOOGLAND, J.; VAN DER STOEP, J.; DE VRIES, M.J. *Filosofia da Tecnologia: Uma Introdução*. Tradução de Rodolfo Amorim Carlos de Souza. Viçosa: Ultimato, 2018. p. 19-21.

MOITA LOPES, L.P.; FABRÍCIO, B.F. Por uma 'proximidade crítica' nos estudos em linguística aplicada. *Calidoscópio*, v. 17, n. 4, p. 711-723, 2019.

MONDADA, L. **Relações entre espaço, linguagem, interação e cognição: uma perspectiva praxeológica**. In: SIGNORINI, I. (org.). *Situar a língua(gem)*. São Paulo: Parábola, 2008. p. 67-90.

MORAN, J. M. **Informática na Educação: Teoria & Prática**. Porto Alegre: UFRGS. Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, 2000.

MORGAN, B.; ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. **Letramentos em tempos de crise: uma trioetnografia de afetos e práticas transgressivas**. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 21, n. 2, e210868, abr./jun. 2021.

MOURA FILHO, A. C. L. **Pelo inglês afora: carreira profissional e autonomia na aprendizagem de inglês como língua estrangeira**. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2005.

MURRAY, G.; FUJISHIMA, N. Social language learning spaces: affordances in a community of learners. *Chinese Journal of Applied Linguistics* (Quarterly), Berlin, v. 36, n. 1, p. 139-159, 2013.

NASCIMENTO, G. Entre o lócus de enunciação e o lugar de fala: marcar o não-marcado e trazer o corpo de volta na linguagem. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 60, n. 1, p. 58-68, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8661808>. Acesso em 10/05/2015

NEISSER, U. **Two themes in the study of cognition**. In: PICK, H. L.; VAN DEN BROEK, P.; KNILL, D. C. (org.). *Cognition: Conceptual and Methodological Issues*. Washington, DC: American Psychological Association, 1992.

NORRIS, J.; SAWYER, R. D. **Toward a Dialogic Methodology**. In: NORRIS, J.; SAWYER, R. D.; LUND, D. (ed.). *Duoethnography: Dialogic Methods for Social, Health, and Educational Research*. Walnut Creek: Left Coast Press, 2012. p. 9-39.

NORTON, B. Identity, Literacy, and English-Language Teaching. **TESL Canada Journal/Revue TESL du Canada**, n. 1, v. 28, Winter. 2010.

NOVELLI, P. A sala de aula como espaço de comunicação: reflexões em torno do tema. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, v. 1, n. 1, 1997.

ONO, F. T. P. **A formação do formador de professores: uma pesquisa autoetnográfica na área de língua inglesa**. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês). Universidade de São Paulo, 2017.

ONO, F. Possíveis contribuições da autoetnografia para investigações na área de formação de professores e formação de formadores. In: **Veredas Online Temática: Autoetnografia em Estudos da Linguagem e áreas interdisciplinares**. ISSN: 1982-2243 Vol. 22 nº 1 - Juiz de Fora, 2018.

PAIVA, V. L. M. O. **Propiciamento (affordance) e autonomia na aprendizagem de língua inglesa**. In: LIMA, D. C. *Aprendizagem de língua inglesa: histórias refletidas*. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2010.

PAIVA, V. L. M. **Autonomia e complexidade: uma análise de narrativas de aprendizagem**. IN: FREIRE, M.M; ABRAHÃO, M.H.V; BARCELOS, A.M.F (Orgs.) *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. Campinas e São Paulo: Pontes e ALAB, 2005. p. 135-153.

PAIVA, V. L. M. **Autonomia e complexidade**. In: LEFFA, V. J. (Ed.). *Linguagem e Ensino*. Pelotas, v. 9, n 1, p. 77-127, 2006.

PAIVA, V.L.M.O. **Ilusão, aquisição ou participação**. In: LIMA, D.C. (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona: uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola, 2011. p. 33-46.

PAIVA, V. L. M. **O ensino de língua estrangeira e a questão da autonomia**. In: LIMA, D.C. (Org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p.31-38.

PAIVA, V. L. M. de O. E. **Manual de Pesquisa em Estudos Linguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

PENNYCOOK, A. **Language as a local practice**. London: Routledge, 2010.

PENNYCOOK, A. **The cultural politics of English as an international language**. 2. ed. London: Routledge, 2017.

PEREIRA, R.V.B.C. **Ensino-aprendizagem de língua inglesa: um estudo sobre a autonomia**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Rondônia, UNIR, Porto Velho, 2018.

PERIN, J. O. R. **Ensino/aprendizagem de língua inglesa em escolas públicas: o real e o ideal**. Pelotas: EDUCAT, 2005

PHILLIPSON, R. **Linguistic Imperialism**. Oxford: Oxford University Press, 1992.

PINHEIRO, M. M. K. **Observatório da Inclusão Digital**: descrição e avaliação dos indicadores adotados nos programas governamentais de infoinclusão. Salvador, VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação. Outubro, 2007. Disponível em: <http://www.ufpa.br/epdir/images/docs/paper55.pdf> Acesso em: 18/10/2020.

PISCHETOLA, M. **Inclusão digital e educação**: a nova cultura da sala de aula. Petrópolis: Vozes, 2016.

RAJAGOPALAN, K. **Política de ensino de línguas no Brasil**: história e reflexões prospectivas. In: MOITA LOPES, L.P. *Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 143-161.

RIBAS, L. R. Repensando os letramentos pela perspectiva pós-humanista. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 58, n. 2, p. 612-636, maio/ago. 2019. <https://doi.org/10.1590/010318138702312018>

RICHARDS, J. C. & RODGERS. **Approaches and Methods in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

RIZVI, F.; LINGARD, B. **Globalizing education policy**. New York: Routledge, 2010.

RODRÍGUEZ, J. C.; CORREIA, A. **Online learning opportunities and challenges**: the case of Iowa State University. In: SZÜCS, A.; PAULSEN, M. F. (orgs.). *EDEN 2012 Annual Conference Proceedings*. Porto: European Distance and E-Learning Network, 6–9 jun. 2012. p. 484.

RODRÍGUEZ, J. C. Transparent Language System software review. **CALICO Journal**, San Marcos, TX, v. 28, n. 1, p. 216-228, 2010.

ROJO, R. H. R. **Escola conectada**: os multiletramentos e as TICS. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, R, H, R. **Letramentos**. In: ROJO, R, H, R. *Letramentos, mídias, linguagens*. São Paulo: Parábola Editorial, 2019. p.11-26

RONDINI, C. A.; PEDRO, K. M.; DUARTE, C. S. **Pandemia da Covid-19 e o Ensino Remoto Emergencial**: Mudanças na Prática Pedagógica. *Interfaces Científicas*, Aracaju, V.10, N.1, p. 41 – 57, Número Temático – 2020. DOI: 10.17564/2316-3828. 2020, v10, n1, p41-57.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço**: Técnica e Tempo, Razão e Emoção. EDUSP, 1996.

SEAWRIGHT, G. **Settler traditions of place**: Making explicit the epistemological legacy of white supremacy and settler colonialism for place-based education. *Educational Studies*, v. 50, n. 6, p. 554–572, 2014. <https://doi.org/10.1080/00131946.2014.965938>

SEGALOWITZ, N. On the evolving connections between psychology and linguistics; **Annual Review of Applied Linguistics**. 21: 3-22, 2001.

SCHEIFER, C. L. **Pela (Re)afirmação do espaço na e para além da Linguística Aplicada:** apontamentos teóricos e empírico-metodológicos. DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, v. 31, n. 4, p. 223–252, 2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/delta/article/view/22225>. Acesso em: 1 jun. 2025

SCHOR, I. **Culture wars:** School and society in the conservative restoration 1969-1984. Boston: Routledge & Kegan Paul, 1986.

SCHUURMAN, E. **Technology and the Future:** A Philosophical Challenge. Paideia Press: Grand Rapids, 2009.

SIBILIA, P. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão.** Rio de Janeiro: Contraponto, 2012. Tradução de: Vera Ribeiro.

SCZIP, R. R. **A plataformização da educação na rede estadual do Paraná:** impactos sobre o trabalho docente e na disciplina de História. Revista Palavras ABEHrtas, n. 9, 2024. ISSN 2764-0922.

SILVA, G. A. A Era Pós-método: o professor como intelectual. **Linguagens & Cidadania**, v. 6, n. 2, jul.-dez. 2004.

SILVA, J. B. da; BILESSIMO, S. M. S.; MACHADO, L. R. Integração de tecnologia na educação: Proposta de modelo para capacitação docente inspirada no T-pack. **Educação em Revista**, vol. 37, e232757. UFGM, Belo Horizonte: 2021.

SILVA, V.; FERNANDES, F. S. & SILVA, R. S. Afinal, o que é, no contemporâneo, uma sala de aula? In: **Hipertextus Revista Digital**. v.16, Junho 2017. Disponível em: <http://www.hipertextus.net/volume16/Art1Vol16.pdf> Acesso em: 19/10/2020

SINGLETON, D.; ARONIN, L. Multiple language learning in the light of the theory of affordances. **Innovation in Language Teaching and Learning** 1: 83-96, 2008.

SNYDER, I. **Ame-o ou deixe-os:** navegando no panorama de letramentos em tempos digitais. In: ARAÚJO, J. C.; DIEB, M. (org.). Letramentos na web: gêneros, interação e ensino. Fortaleza: Edições UFC, 2009. p. 23-46.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81 p. 143-160, dez. 2002.

SOBEL, D. **Place-Based Education:** Connecting Classrooms and Communities. Orion Society, 2004.

SOJA, E. **Thirdspace:** Journeys to Los Angeles and other real-and-imagined places. Cambridge, MA: Blackwell, 1996.

SOMMERVILLE, M; DAVIES, B; et al. **Place, pedagogy, change.** Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers, 2011.

SORJ, B. **Brasil@povo.com:** a luta contra a desigualdade na sociedade da informação. Rio de Janeiro: Jorge Zahar/ Brasília: Unesco, 2003.

SPASOVA, S. **Bringing in real life from the start:** Scenarios in beginning Russian. FLTMAg, November 2017.

STOFFREGEN, T. A. Affordances as properties of the animalenvironment system. **Ecological Psychology**, London, v. 15, n. 2, p. 115-134, 2003.

STRUDLER, N., & SCHRADER, P. G. **Engage, empower, explore:** An evaluation study of one-to-one implementation at twelve urban middle schools, 2016.

TABORELLI, J. F.; OLIVEIRA, C. P. Programa Mais Inglês MT: apresentação e algumas reflexões. **Polifonia: Estudos da Linguagem**, v. 30, p. 45–58, 2023. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/16084>

TORRES, M. N. & MERCADO, M. Living the Praxis of Teacher Education through Teacher Research. In: **Scholar-Practitioner Quarterly**, v2 n2 p59-73 Win 2003-2004 Available in: <https://eric.ed.gov/?id=EJ796112> Accessed on 03/20/2021

TRIPP, D. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

TUAN, Y. **Space and place:** the Perspective of experience. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1977.

TUAN, Y. Espaço e lugar: a perspectiva da experiência. Londrina: Edue, 2013.

TURVEY, M. T. (1992). "Affordances and Prospective Control: An Outline of the Ontology." **Ecological Psychology**, 4(3), 173–187.

VAN LIER, L. **From input to affordance:** Social-interactive learning from an ecological perspective. In: LANTOLF, J. (Ed.) Sociocultural theory and second language learning. Oxford: Oxford University Press, 2002.

VAN LIER, L. **The ecology of language learning:** practice to theory, theory to practice. Procedia: Social and Behavioral Sciences, Amsterdam, v. 3, p. 2-6, 2010.

VERKERK, M. J. et al. **Filosofia da tecnologia: uma introdução.** Tradução de Rodolfo Amorim Carlos de Souza. Viçosa, MG: Ultimato, 2018.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **A prática de sala de aula, o desenvolvimento e a formação do professor de Línguas.** In: MACIEL, R. F.; ARAUJO, V. A. Ensino da Língua Inglesa: contribuições da Linguística Aplicada. Campo Grande-MS: UNAES, 2008.

VIEIRA, M. F. **25 anos de informática na educação brasileira:** avanços e retrocessos. In: Anais do XXII SBIE – XVII WIE, Aracaju, 2011. Disponível em: https://www.academia.edu/5888196/25_ANOS_DE_INFORM%C3%81TICA_NA_EDUCA%C3%87%C3%83O_BRASILEIRA_avan%C3%A7os_e_retrocessos. Acesso em: 19 out. 2020.

XAVIER, A. C. **Letramento digital e ensino.** In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (Orgs.). Alfabetização e letramento: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 133-148.

WARSCHAUER, M. **Computer Assisted Language Learning: an Introduction**. In: FOTOS, Sandra (ed.) *Multimedia language teaching*. Tokyo: Logos International, 1996.

WARSCHAUER, M. **Tecnologia e inclusão social: A exclusão digital em debate**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2006.

WEBBER, G.; McVITTIE, J.; MILLER, D.; HELLSTEN, L. **The terrain of place-based education: A primer for teacher education in Canada**. *Brock Education Journal*, v. 30, n. 1, p. 10–29, 2021. Disponível em: <https://journals.library.brocku.ca/brocked/index.php/home/article/view/777>.

ZOZZOLI, R. M. D. **Produção e autonomia relativa na aprendizagem de línguas**. In: *Pesquisa em Lingüística Aplicada: temas e métodos*. [Organizado por] Vilson J. Leffa. – Pelotas: Educat, 2006.

APÊNDICE A - Roteiro do questionário aos professores em ERE

1. Em qual município de Mato Grosso você trabalhou em 2020?

Parágrafo

2. Em 2020 você trabalhou em: (escolha quantas opções forem necessárias)

Caixas de seleção: 5 opções

3. Para qual nível você ensinou?

Caixas de seleção: 4 opções

4. Em 2020 você lecionou apenas inglês ou outras disciplinas também?

Caixas de seleção: 3 opções

5. Em 2020 você fechou sua carga horária mínima de inglês em apenas uma escola?

Múltipla escolha: 2 opções

6. Em quantas escolas você trabalhou em 2020?

Múltipla escolha: 3 opções

7. Como você se sentiu no início das aulas remotas? (03/08/2020)

Múltipla escolha: 3 opções

8. Como você se sentiu em ter que preparar as apostilas (material didático) durante o ano 2020?

Parágrafo

9. Quais foram as dificuldades para você, professor, nas aulas remotas?

Caixas de seleção: 10 opções

10. Você teve que adquirir equipamentos para as aulas remotas? Se sim, quais? Ou se melhorou a internet?

Parágrafo

11. Você participou dos cursos de formação oferecidos pelo estado no período de implementação das aulas remotas?

Múltipla escolha: 2 opções

12. Os cursos de formação que você participou foram produtivos e satisfatórios para as suas aulas online de Língua Inglesa?

Múltipla escolha: 3 opções

13. Como você avalia a relevância da formação oferecida aos professores para o ensino remoto?

Múltipla escolha: 4 opções

14. Durante o ensino remoto, você participou de outros cursos/pós-graduações ou eventos dentro de sua área além das formações propostas pela Seduc?

Múltipla escolha: 2 opções

15. Qual a porcentagem de alunos que você conseguiu atender online em 2020? (do total de alunos que você tinha) (Seja pelo Whatsapp ou outra plataforma)

Múltipla escolha: 5 opções

16. Você participou de algum grupo colaborativo (Whatsapp, Facebook, Telegram, Instagram) para trocar informações sobre apostilas em 2020?

Caixas de seleção: 6 opções

17. Na sua percepção, a quantidade de trabalho aumentou com as aulas remotas comparando com as aulas presenciais?

Múltipla escolha: 4 opções

18. Se você respondeu sim à questão anterior, comente sobre.

Parágrafo

19. Qual plataforma você mais utilizou para realizar as aulas remotas?

Caixas de seleção: 5 opções

20. De maneira geral, como você avalia a participação dos alunos no ensino remoto em 2020?

Múltipla escolha: 4 opções

APÊNDICE B - Roteiro do questionário aos professores de Inglês do Ensino Médio na rede estadual em Mato Grosso nos últimos 4 anos

1. Você é ou foi professor/a de Língua Inglesa (LI) na rede estadual de ensino em Mato Grosso em algum momento nos últimos 4 anos?

Múltipla escolha: 3 opções

2. Em qual/quais cidade/s você lecionou nos últimos 4 anos?

Caixas de seleção: 12 opções

3. Nos últimos anos você lecionou LI no Ensino Médio (EM)?

Múltipla escolha: 4 opções

4. Nos últimos 4 anos, na rede estadual, você lecionou apenas LI ou outras disciplinas também?

Múltipla escolha: 4 opções

5. Caso seja professor efetivo na rede estadual, nos últimos 4 anos, você sempre completou a sua CH mínima de 30h em apenas uma escola?

Múltipla escolha: 4 opções

6. Em quantas escolas você lecionou em 2023?

Resposta curta

7. Nos últimos 4 anos, você lecionou remotamente em alguma escola?

Múltipla escolha: 2 opções

8. Caso tenha respondido positivamente a questão anterior, qual plataforma (online ou offline) você mais utilizou para realizar essas aulas?

Parágrafo

9. Qual é a sua relação com o uso de tecnologias digitais no ensino de LI na rede estadual? (Marque a/s resposta/s que for/em verdadeira/s para você).

Caixas de seleção: 11 opções

10. Nos últimos 4 anos, você participou de cursos/pós-graduações ou eventos dentro de sua área, além das formações propostas pela Seduc?

Múltipla escolha: 5 opções

11. Qual é a sua percepção em relação à quantidade cursos de formação específicos para o ensino de LI oferecidos pelo estado nos últimos 4 anos?

Múltipla escolha: 6 opções

12. Na sua experiência de sala de aula, quais foram os maiores obstáculos/dificuldades no ensino do idioma na escola? (Se muitos, cite pelo menos 3).

Parágrafo

13. Nos últimos 2 anos, você participou de algum grupo colaborativo (WhatsApp, Facebook, Telegram, Instagram, etc...) para trocar informações sobre ferramentas digitais e/ou materiais pedagógicos de Inglês para utilizar em aulas?

Múltipla escolha: 3 opções

14. Como você avalia o interesse em LI e a motivação dos alunos de EM nos últimos anos?

Múltipla escolha: 6 opções

15. Ao comparar o ensino de LI na rede estadual, você tem observado muita diferença em relação aos últimos 4 anos? Se sim, como você avalia essas mudanças?

Caixas de seleção: 7 opções

16. Você tem observado algum impacto no nível de aprendizagem dos alunos com a utilização da plataforma Mais Inglês?

Múltipla escolha: 4 opções

17. Caso tenha respondido positivamente a questão anterior, como você avalia esse impacto?

Múltipla escolha: 4 opções

18. Quais áreas você acredita que foram positivamente impactadas no ensino de LI nos últimos 2 anos em relação aos **ALUNOS**? (Marque quantas alternativas achar necessário)

Caixas de seleção: 9 opções

19. Quais áreas você acredita que foram positivamente impactadas no ensino de LI nos últimos 2 anos em relação aos **PROFESSORES**?

(Marque quantas alternativas achar necessário)

Caixas de seleção: 10 opções

20. Você tem notado menção a temas e elementos da cultura local em algum material didático de Língua Inglesa no EM em MT nos últimos 2 anos? Se sim, em qual/quais materiais, e como você avalia a relevância disso?

Parágrafo

21. Como você avalia o espaço físico escolar disponível hoje nas estruturas das escolas estaduais em MT?

Caixas de seleção: 7 opções

22. Se você pudesse fazer alguma mudança em relação a como as aulas de Inglês são/estão estruturadas hoje nas escolas, que mudança faria/proporia?

Parágrafo

APÊNDICE C - Roteiro de entrevista com profissional docente lotado em DRE

1. Você é ou foi professor/a de Língua Inglesa (LI) na rede estadual de ensino em Mato Grosso em algum momento nos últimos 4 anos?
2. Poderia descrever brevemente as funções/diligências que fizeram parte de seu escopo de trabalho na DRE?
3. Você teve contato direto com escolas e professores de Língua Inglesa da rede estadual?
4. Caso tenha respondido positivamente a questão anterior, comente brevemente sobre a natureza desses contatos (formação, coordenação, orientação, avaliação, etc...).
5. Ao comparar o ensino de LI na rede estadual, na sua percepção, quais são as diferenças mais relevantes nos últimos 4 anos?
6. A partir de sua percepção, quais recursos tecnológicos digitais estão mais presentes nas salas de aula de Inglês hoje na rede?
7. Poderia descrever, de maneira geral, como se deu a implementação do Programa Mais Inglês na sua região de atuação?
8. O que é a plataforma Mais Inglês?
9. Como você percebeu a recepção dos professores em relação à adoção da Plataforma EF?
10. Você percebeu ecos de impactos negativos com a implementação do Programa? Se sim, quais?
11. Qual é a sua percepção em relação à recepção e adesão aos cursos de formação específicos para o ensino de LI oferecidos pelo estado nos últimos 4 anos?
12. Entre professores e formadores, você percebeu menções positivas ou negativas a respeito do espaço físico e estrutura escolar disponível hoje nas estruturas das escolas estaduais em MT?
13. Você tem notado/notou em algum momento menção a temas e elementos da cultura local em algum material didático de Língua Inglesa em MT nos últimos 4 anos? Se sim, em qual/quais materiais, e como você avalia a relevância disso?
14. Além das viagens programadas para os alunos e professores com melhor desempenho, há alguma(s) outra(s) proposta(s) no programa Inglês Mais relacionada(s) a espaços/lugares de aprendizagem? Se sim, como esse(s) espaço(s) foi/foram pensados?

APÊNDICE D - Roteiro do questionário a alunos e ex-alunos do Ensino Médio da rede estadual em Mato Grosso nos últimos 4 anos

1. Você é maior de idade no momento em que responde a esse questionário?

Múltipla escolha: 3 opções

2. Você cursou a disciplina de Inglês no Ensino Médio (EM) em alguma escola estadual nos últimos 4 anos?

Múltipla escolha: 2 opções

3. Como você avalia as aulas de inglês durante seu Ensino Médio (EM)?

Múltipla escolha: 5 opções

4. Durante o EM, quais fatores você acredita que mais influenciaram seu processo de aprendizagem? (Marque quantas for preciso)

Caixas de seleção: 13 opções

5. Você gosta de línguas estrangeiras, ou tem interesse em aprender e ser fluente em Língua Inglesa?

Múltipla escolha: 4 opções

6. Em que outros lugares, além da sala de aula, você teve/tem contato com a Língua Inglesa?

Caixas de seleção: 9 opções

7. Quão presentes foram a tecnologia e as ferramentas digitais em suas aulas de Inglês na escola?

Múltipla escolha: 7 opções

8. Caso você tenha sido aluno na escola pública da rede estadual de MT durante a pandemia, responda: Você notou grandes mudanças durante e após a pandemia nas aulas (e no ensino) de Inglês?

Múltipla escolha: 5 opções

9. Caso tenha respondido positivamente na questão anterior, poderia destacar as mudanças mais significantes em sua visão? (Cite pelo menos 2 exemplos)

Parágrafo

10. Você enfrentou muitas dificuldades durante a sua experiência no EM na rede estadual em MT?

Múltipla escolha: 3 opções

11. Caso tenha respondido positivamente a questão anterior, cite quais foram os maiores obstáculos no seu processo de aprendizagem de Inglês na escola (se foram muitos, cite no mínimo 3).

Parágrafo

12. Como você avalia o espaço físico escolar disponível nas estruturas das escolas estaduais em MT?

Múltipla escolha: 7 opções

13. Durante seu EM, você acessou o curso da Plataforma Mais Inglês/EF?

Múltipla escolha: 6 opções

14. Como você avalia a sua participação e aprendizagem por meio da plataforma?

Múltipla escolha: 5 opções

15. Quais elementos mais colaboram para uma boa aula de Inglês, na sua percepção/experiência de aluno? (Marque todas as que forem verdadeiras para você.)

Caixas de seleção: 12 opções

16. Em relação à questão anterior, cite aqui as 4 alternativas MAIS IMPORTANTES para você. (Por exemplo: 1, 3, 4 e 7).

Resposta curta

17. Para você, como seria uma aula ideal de Inglês na escola? O que você gostaria de aprender?

Parágrafo