

AFFORDANCES DO PROTÓTIPO “TEACHING ENGLISH TO TEACHERS”: CONTRIBUIÇÕES DA PERSPECTIVA DA JUSTIÇA SOCIAL, DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E DO WEB-CURRÍCULO PARA AS AULAS DE INGLÊS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS

Thaiza Zancopé[†]

Michele Salles El Kadri^{†*}

[†]Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, Brasil

Resumo

Este artigo objetiva apresentar as *affordances* percebidas pelas pesquisadoras e pelos professores em formação durante a implementação de um protótipo produzido para as aulas de língua inglesa de um curso de Letras-Inglês com base nos princípios da justiça social e no letramento digital. A pesquisa é qualitativa de cunho interpretativista e os dados coletados na implementação com alunos de Letras-Inglês são analisados por meio do conceito de *affordances* (VAN LIER, 2000; EL KADRI, 2018). Os resultados apontam que os participantes identificam como *affordances* a reflexão sobre os assuntos discutidos, o questionamento das relações de opressão na sociedade, o sentimento de motivação para lutar contra a discriminação e o racismo, o aprendizado das ferramentas tecnológicas, e o uso de novas tecnologias de forma reflexiva e criativa.

Palavras-chave: Educação antirracista; Aula de língua inglesa; Protótipos

[†] Mestre em Letras Estrangeiras Modernas (UEL) e Doutoranda no programa de Estudos da Linguagem da UEL (PPGEL). Formada em Letras-Ingles e Professora de língua inglesa na rede privada de ensino. E-mail: thaisazancopé@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9489-7220>.

^{**} Professora Adjunta da Universidade Estadual de Londrina. Pós-Doutora em Linguística Aplicada pela UNICAMP e Pós-doutorado em Educação pela UFES (em andamento). Doutora em Estudos da Linguagem (UEL) com estágio de doutorado-sandwich na Griffith University, Australia. Mestre em Estudos da Linguagem e Especialista em língua inglesa pela mesma universidade. Membro do GT de Linguagens e Tecnologias da Anpoll e professora no Programa de Pós Graduação em Educação da UEL (PPEDU), Pós Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) e Coordenadora do Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas da UEL (MEPLEM). Desenvolve pesquisa sobre aprendizagens/transformações docentes em contexto escolar pelo viés da perspectiva sócio-histórico-cultural e dos referenciais de análise crítica da linguagem. Tem experiência na área de ensino de línguas estrangeiras, atuando principalmente na formação de professores em relação ao aprendizado em contexto escolar. Atualmente, interessa-se por pesquisas na área de formação do professor pela perspectiva socio-histórico-cultural (principalmente coteaching e diálogo-cogenerativo), análise crítica do discurso, novas tecnologias, formação de professores no âmbito das políticas públicas (PIBID, PDE, Novos Talentos, Prododência), implicações do estatuto do inglês como língua franca para a formação de professores e mais recentemente, por estudos vinculados à linha da perspectiva de justiça social, internacionalização e políticas linguísticas. Tem vários artigos, livros e capítulos publicados em cenário nacional e internacional. E-mail: mielkadri@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5836-4988>.



AFFORDANCES OF THE PROTOTYPE “TEACHING ENGLISH TO TEACHERS”: CONTRIBUTIONS FROM SOCIAL JUSTICE PERSPECTIVE, ANTIRACIST EDUCATION AND THE WEB CURRICULUM TO ENGLISH CLASSES IN TEACHER EDUCATION PROGRAMS

Abstract

In this perspective, this article aims to present the affordances perceived by the researcher-authors and teachers in training during the implementation of a prototype produced for the English language classes of an English language course based on the principles of social justice. The research is qualitative of interpretative nature and the data collected in the implementation with English language students are analyzed through the concept of affordances (VAN LIER, 2000; EL KADRI, 2018). The results show that the participants identify as affordance the reflection on the subjects discussed, the questioning of oppressive relations in society, the feeling of motivation to fight against discrimination and racism, the learning of technological tools, and the use of new technologies in a reflexive and creative way.

Keywords: Antiracist education; English language class; Prototypes

1. Introdução

A base de conhecimento do professor de língua inglesa transpassa o conhecimento linguístico. Aulas de língua têm a responsabilidade de trazer temas que promovam igualdade nos termos de raça e etnia (FERREIRA, 2007), com situações que instiguem os alunos a identificarem as situações opressoras existentes (FERREIRA, 2007; FERREIRA, 2012). Nesta perspectiva, este artigo objetiva apresentar as *affordances* percebidas pelas pesquisadoras e pelos professores em formação durante a implementação de um protótipo produzido - “Teaching English to teachers¹” - para as aulas de língua inglesa de um curso de Letras-Inglês com base nos princípios da justiça social. A proposta se insere no âmbito dos trabalhos desenvolvidos no projeto “Transformando Professores De Inglês: Uma Proposta Colaborativa De Um Material Didático Para A Formação Inicial De Professores”.

O protótipo² “Teaching English To Teachers” foi desenvolvido para as aulas de língua inglesa na formação inicial de professores de inglês pela perspectiva da justiça social (ADAMS, 2016; BELL, 1997), da linguagem e raça na sala de aula (MELO, 2015; FERREIRA, 2017), na perspectiva do pós-método (KUMARAVADIVELU, 2003) e do *web*-currículo e protótipos (ROJO, 2017). Através de diferentes atividades que contemplem as quatro habilidades do aprendizado de língua inglesa, o protótipo apresentado objetiva também promover possibilidades de desenvolvimento do letramento digital de professores de língua inglesa em formação inicial e potencializar a competência linguística juntamente com práticas pedagógicas apoiadas em recursos digitais tecnológicos, a fim de que aumente a vivência e experiência na área, sob o tema racismo.

O tema racismo está fortemente ligado a questões de justiça social. Adams (2016) reforça que os “ismos” (racismo, classismo, sexismo, etarismo, capacitismo) trazem as cinco fases da opressão: exploração, marginalização, dominação cultural, impotência e violência. Por isso, o autor reforça que, por meio de discussões sobre os tópicos dos “ismos”, os participantes podem refletir criticamente sobre suas próprias práticas e poderão perceber os sistemas de vantagens e desvantagens em que indivíduos de diferentes identidades sociais se baseiam, para então desenvolver ações para discursarem sobre o assunto. Segundo Melo (2015), atualmente vemos muitos debates e discussões na *web* sobre raça e racismo, porém durante as aulas de línguas este tema ainda permanece silenciado. Para este autor os cursos de graduação de Letras e seus respectivos programas se voltam para a construção linguística e literária dos professores em formação inicial. Para Melo (2015) ainda existe a ideia de que na sala de aula de língua inglesa não há lugar para discussões de temas como raça, gênero e sexualidade. Assim, utilizamos o referencial de *affordances* para olhar para as percepções das pesquisadoras e dos alunos. O conceito de *affordance* que utilizamos está respaldado em El Kadri (2018) que baseado em Van Lier (2000; 2004), entende o termo como sendo “as possibilidades de ações oferecidas ao aprendiz pelo ambiente de aprendizagem em que ele está inserido, em uma tentativa de associar as atividades perceptuais e sociais dos aprendizes” (EL KADRI, 2018, p.32).

Neste artigo, primeiramente apresentamos o referencial teórico que nos embasa. Em seguida, apresentamos tanto o protótipo produzido quanto as *affordances* percebidas pelas pesquisadoras e pelos alunos. Finalizamos o texto resumindo as *affordances* deste protótipo.

2. Referencial teórico

Letramento digital

O termo letramento digital é constantemente utilizado por vários autores como Freitas (2010), Buzato (2006), Bawden (2008), Coscarelli e Ribeiro (2005), Gilster (1997), Soares (2002) e Mey (1998) nos fazendo refletir sobre a integração às práticas educacionais. Souza (2007) organiza as diferentes definições de letramento digital em: restritas e amplas. Segundo a autora, as definições restritas não consideram o contexto sócio histórico, cultural e político dos participantes, isto é, são definições que consideram o uso meramente instrumental das tecnologias, como por exemplo, “acessar gerenciar, integrar, avaliar e criar informação para funcionar em uma sociedade de conhecimento” (SERIM, 2002 *apud* SOUZA, 2007, p. 57).

Considerando este trabalho, as definições adotadas serão as mais amplas, pois entendem o letramento digital como além do uso meramente instrumental. Considerando a importância de o professor estar atento às novas tecnologias na sala de aula, Marzari e Leffa (2013) destacam que ao propiciar uma formação diferenciada e digital, o professor possibilita que os alunos sejam capazes de desenvolver competências e habilidades de forma crítica e interativa. De acordo com os autores, através do uso de práticas pedagógicas inovadoras, o professor torna os alunos sujeitos ativos em seus próprios processos de construção do conhecimento. Marzari e Leffa (2013) consideram um professor digitalmente letrado quando este não apenas reconhece os recursos das novas tecnologias em suas práticas, mas sim quando se apropria deles, usando-os de forma reflexiva e criativa em práticas didático-pedagógicas no meio digital (MARZARI; LEFFA, 2013). Segundo os mesmos autores, os professores necessitam utilizar práticas inovadoras que atendam às atuais demandas. Em contrapartida, outro aspecto revelado pela pesquisa foi a preocupação dos professores em integrar a tecnologia em suas próprias práticas de forma criativa. Por fim, Marzari e Leffa (2013), concluem com sua pesquisa, que é preciso estar atento às necessidades dos professores em formação considerando práticas pedagógicas inovadoras e colaborativas, e na inserção da tecnologia no contexto educacional de modo reflexivo a fim de preparar os professores de línguas a integrarem as novas tecnologias em suas respectivas práticas. Portanto, considerando o uso e presença das novas tecnologias digitais na sala de aula, pesquisadores têm utilizado o termo *web-currículo* para tratar do currículo escolar na era em que vivemos.

Protótipos: materiais didáticos na perspectiva do web-currículo

Almeida (2014) caracteriza o *web-currículo* como uma articulação e não uma justaposição de conteúdo. O autor argumenta que o termo não aborda somente o uso casual da tecnologia, mas seu uso de uma forma integrada às atividades em sala de aula. Através das tecnologias digitais de informação, trabalho colaborativo e principalmente do protagonismo de todos os envolvidos, o mesmo autor descreve a proposta de *web-currículo* como uma integração entre o currículo estabelecido e as experiências já vivenciadas pelos próprios alunos. Nas palavras do autor, o *web-currículo*:

Implica a incorporação das principais características desse meio digital no desenvolvimento do currículo. Isto é, implica apropriar-se dessas tecnologias em prol da interação, do trabalho colaborativo e do protagonismo entre todas as pessoas para o desenvolvimento do currículo. É uma integração entre o que está no documento prescrito e previsto [currículo estabelecido] com uma intencionalidade de propiciar o aprendizado de conhecimentos científicos com base naquilo que o estudante já traz de sua experiência. (ALMEIDA, 2014, p. 1-2).

Pela mesma perspectiva, Rojo (2017) afirma que os multiletramentos não podem ser considerados meros *designs* digitais, mas podem ser reconhecidos e analisados criticamente, e a partir disso, chegar ao “*redesign*”, que se refere “a uma produção que se apropria do disponível conhecido para criar sentidos transformados e transformadores” (ROJO, 2017, p.10). Rojo e Moura (2012) propõem através da obra “*Multiletramentos na Escola*”, atividades de leitura crítica, análise e produção de textos com base no uso de novas tecnologias digitais. Desta forma as autoras apontam que a pedagogia dos multiletramentos inclui “a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aulas de um mundo globalizado” (ROJO; MOURA, 2012, p.12).

Neste sentido, Rojo (2017) apresenta uma alternativa de um material didático embasado no conceito de *web-currículo* e na pedagogia de multiletramentos: os protótipos. De acordo com a autora, estes são caracterizados como “materiais digitais navegáveis e flexíveis” (ROJO, 2016a, p. 19). Neste modelo de material didático, para a autora, o professor é capaz de preencher, modificar ou inserir conteúdos que possam atender suas demandas específicas dentro da sala de aula. Nas palavras de Rojo,

Um protótipo, em resumo, é um material navegável e interativo como explicado acima, mas com um discurso autoral/professoral que conduza os alunos a um trabalho digital aberto, investigativo e colaborativo, mediado pelo professor, e que abra a esse professor possibilidades de escolha de acervos alternativos ao acervo principal da proposta didática, de maneira a poder acompanhar o trabalho colaborativo dos alunos. (ROJO, 2017, p.18).

Assim, definidos como “esqueletos”, os protótipos são preenchidos e modificados de acordo com as particularidades do contexto identificadas pelo professor (ROJO, 2016a). Rojo (2017) os identifica como sendo “uma solução intermediária entre as sequências didáticas e o professor produzir seus próprios materiais” (ROJO, 2016a, p. 26). Assim, de acordo com a autora, se diferenciam dos materiais didáticos disponíveis como a Sequência Didática (SD) e os objetos digitais (OD). Para Rojo (2017), apesar de possuírem características similares a uma sequência didática, este tipo de materiais são diferenciados por sua “arquitetônica vazada” (ROJO, 2016, p. 19), podendo ser preenchida ou modificada pelo professor de acordo com as especificidades do contexto. Os mesmos também se diferenciam dos livros didáticos digitais interativos (LDDI) porque os LDDI são geralmente livros didáticos digitalizados que possuem diferentes mídias (vídeos, imagens estáticas ou em movimento, áudios, gráficos, infográficos, objetos 3D e etc.) integradas como parte dos textos e atividades do próprio livro, não podendo ser alteradas. Considerando as características dos LDDIs, Marsaro-Pavan (2017) aponta que é possível produzir livros digitais interativos, hipermidiáticos, multissemióticos e navegáveis, considerando somente o discurso autoral/professoral, assim como um livro didático tradicional.

Letramento racial crítico e educação antirracista

Para Bell (1997) o termo “raça” é uma construção social, um conceito criado pela sociedade, e não uma realidade biológica. A autora expõe que a construção da raça como uma forma de categorizar as pessoas têm uma longa história que ilustra como este termo tem sido usado para interpretar as diferenças humanas e justificar arranjos socioeconômicos que beneficiam os brancos e marginalizam os negros. Deste modo, para a autora, o termo “raça” impacta a vida das pessoas, psicologicamente e materialmente de forma consequente e duradoura.

Bell (1997) menciona a importância de repensar sobre as maneiras em que o racismo é construído e reconstruído em diferentes períodos e contextos. Por meio da história, advoga que pode-se entender como o racismo opera e criar alternativas e ferramentas importantes que interrompem e modifiquem estas relações.

O racismo tem se disseminado em redes sociais, que funcionam como espaços de construção identitária, como lugares onde se aprende a ser, agir e interagir de maneira racista. Para criar ferramentas capazes de interromper ou ao menos se contrapor a essas práticas, o Letramento Racial Crítico, perspectiva que se alinha com os princípios da Pedagogia para justiça social, desponta como instrumento pedagógico relevante.

Mosley (2010) explica que a pedagogia para o Letramento Racial Crítico é um conjunto de ferramentas pedagógicas para praticar o letramento racial em escolas e desafiar ideologias que ensinaram que todos os grupos minoritários têm oportunidades iguais para o sucesso educacional. Para a autora, o ensino antirracista se concentra na ruptura de ideologias racistas por meio de discussão e ação, com base numa perspectiva social e histórica de raça e racismo. Cavalleiro

(2001) traduzida por Ferreira (2012), identificou oito estratégias para alcançar a educação antirracista em sala de aula. De acordo com a autora, deve-se reconhecer que há um problema racial na sociedade brasileira, refletir continuamente sobre o racismo e suas consequências no cotidiano da vida escolar, enfrentar qualquer atitude discriminatória e preconceituosa na sociedade e na escola, assegurar que as relações interpessoais são respeitadas, não rejeitar a diversidade dentro do ambiente escolar e usar a escola como um ambiente para promover a igualdade e encorajar a participação de todos, ensinar as crianças e adolescentes uma história crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira, procurar materiais que contribuam com a extinção do Eurocentrismo do currículo das escolas e que contemplem a diversidade racial, pensar na educação voltada ao reconhecimento da diversidade racial e sugerir ações que encorajam a autoconscientização dos alunos pertencentes a grupos discriminados.

Para Ferreira (2012), a prática do professor dentro de questões como esta, é muito relevante, pois à medida em que alunos discutem sobre os temas, se sentem desafiados. Para a mesma autora, mais tempo seria necessário para preparar os professores para discussões como esta, pois muitos ainda evitam a discussão de temas como o racismo por falta de preparo e melhor entendimento sobre o assunto.

Novamente, a linguagem, como aponta Ferreira (2018), está no cerne desse processo, pois a educação linguística crítica tem potencial para desconstruir discursos racistas. Para a autora, “através das reflexões que ocorrem a partir da observação das práticas sociais e do nosso cotidiano, podemos construir e reconstruir práticas de empoderamento e críticas através da linguagem” (FERREIRA, 2018 p. 43).

Novos letramentos, engendrados pela articulação do Letramento Racial Crítico com o letramento digital, podem levar os estudantes a atuar em práticas situadas que refletem realidades locais e se conectam a contextos globais.

Affordances

Affordances são oportunidades/potenciais/possibilidades de ação que são propiciadas pelo ambiente e percebidas pelo agente engajado em sua relação em determinada atividade e que culminam na produção de significados (EL KADRI, 2018). Várias têm sido as pesquisas que têm utilizado o conceito de *affordance* de Van Lier (2000; 2004a; 2004b) na aprendizagem de línguas e isso tem sido feito de diversas maneiras, com especial interesse quando o processo ensino/aprendizagem se dá em ambientes *online*. Segundo tais pesquisadores (GODWIN-JONES, 2003; LAMY; HAMPEL, 2007; WARSCHAUER; KERN, 2000), a presença das ferramentas no ensino impactam as formas linguísticas e as formas de interação de uma maneira geral conforme os usuários percebem sua usabilidade e se engajam com elas e por meio delas, e, assim, são reconhecidas como *affordances*. Também no Brasil, o termo *affordance* tem sido utilizado recentemente na área de Linguística Aplicada nos trabalhos relacionados às tecnologias educacionais (BRAGA, 2017; PAIVA,

2017; SILVA, 2015) para se referir às oportunidades de ação encontradas em determinados ambientes de aprendizagem.

Segundo Van Lier (2004a), a noção de *affordance* emerge conforme interagimos com o mundo social e físico. Para o autor, ação, percepção e interpretação são pré-condições para que *affordances* possam emergir. Para El Kadri (2018), com base em Van Lier (2004a), o ambiente é sempre permeado de significados/sentidos em potencial, deste modo, *affordances* são os relacionamentos que fornecem uma ligação entre algo no meio ambiente e o agente e, portanto, é “aquilo que está disponível para a pessoa” (VAN LIER, 2004a, p. 91), ou seja, os usuários percebem aquilo que o objeto propicia, de acordo com suas experiências, *background* e vivências.

3. Metodologia

Esta pesquisa é de caráter intervencionista pelo viés do paradigma qualitativo-interpretativista, pois analisa a percepção dos indivíduos sobre uma questão depois de uma ação, sendo que seus resultados são frutos da interpretação. Para Cohen, Manion e Morrison (2000), isso quer dizer que seu foco recai sobre os significados que as pessoas atribuem aos seus comportamentos e experiências. Os dados foram coletados por meio das produções dos professores em formação, questionário, notas das professoras-pesquisadoras e pelo próprio protótipo produzido. A análise de dados se dá por meio de um quadro de princípios advindos da literatura e o referencial de *affordances* percebidas (VAN LIER, 2004). El Kadri (2018), com base em Silva (2015), aponta que a identificação de *affordances* é possível por meio da observação dos indivíduos engajados em uma ação.

Os dados foram coletados por meio das produções dos professores em formação, questionário com 9 perguntas abertas e 2 fechadas³, notas das professoras-pesquisadoras e pelo próprio protótipo produzido. A análise de dados se dá por meio de princípios advindos da literatura e o referencial de *affordances* percebidas (VAN LEUWEEN, 2004). Os participantes, alunos do 1º ano do curso de Letras-Inglês, são identificados neste estudo, por letras. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética e todos assinaram o termo de consentimento Livre e Esclarecido.

A metodologia utilizada para o desenvolvimento do protótipo intitulado “Teaching English to Teachers - an Antiracist Approach⁴”, foi a Metodologia de Desenvolvimento baseada no *Design* Educacional (FILATRO; PICONEZ, 2007) e nas fases da produção de material didático de acordo com Leffa (2003).

Filatro e Piconez (2007) caracterizam o *Design* Educacional como uma série de etapas a fim de planejar, implementar e avaliar produtos educacionais em desenvolvimento. Para Filatro e Piconez (2007) existem cinco fases a serem concluídas: Análise, *Design*, Desenvolvimento, Implementação e Avaliação. Pela mesma perspectiva, Leffa (2003) ressalta quatro fases essenciais: análise, desenvolvimento, implementação e avaliação. Conforme os autores mencionados acima, a fase de *Análise* está relacionada a uma investigação de contexto, ou seja,

a realização de um diagnóstico das necessidades educacionais encontradas. A participação no projeto de pesquisa “*Transformando Professores De Inglês: Uma Proposta Colaborativa De Um Material Didático Para A Formação Inicial De Professores*” foi precursora no desenvolvimento do protótipo, oferecendo o diagnóstico das necessidades dos formadores.

De acordo com a metodologia exposta por Filatro e Piconez (2007), a fase de *Design* se caracteriza pelo planejamento educacional através do levantamento de dados e uma proposta de solução ideal. Já a fase do *Desenvolvimento*, também citada por Leffa (2003) é a criação do produto de acordo com o planejamento educacional. Aqui, foram desenvolvidas as atividades do protótipo a fim de proporcionarem oportunidades de desenvolvimento das habilidades linguísticas, habilidades de letramento digital e reflexão do tema na perspectiva de justiça social. Deste modo, através da identificação das necessidades do contexto, foram planejadas e desenvolvidas atividades com o objetivo de discutir os temas transversais relacionados à justiça social através do uso de ferramentas tecnológicas.

A fase quatro exposta por Filatro e Piconez (2007) e também mencionada por Leffa (2003) se refere à implementação e aplicação do produto em ambiente adequado. A *Implementação* ocorreu com professores em formação do 1º ano do curso que ocorreu durante 5 aulas de 1h45min na disciplina de Língua Inglesa 1. Após cada aula da implementação realizamos diários de experiência considerando nossas impressões sobre a aula aplicada e também sobre o desenvolvimento das atividades em relação ao que foi planejado e o que foi realmente executado. Considerando a realidade dos espaços educativos em relação ao uso de tecnologias, foi adotada a perspectiva do BYOD (*Bring your own device*)⁵ ou, em português, traga seu próprio aparelho, que permite que o protótipo seja utilizado por contextos diferenciados que nem sempre possuem recursos tecnológicos à disposição. No caso da universidade em que implementamos e na conversa com outros formadores de outras universidades, geralmente, os alunos em sala possuem aparelho celular.

Por fim, a quinta fase da metodologia do Design Educacional de Filatro e Piconez (2007) propõe uma nova análise, também denominada de *Avaliação* por Leffa (2003), na qual a avaliação dos progressos conquistados e a efetividade da proposta educacional são postas à prova. Através do questionário juntamente com as observações de minha orientadora, foi possível avaliar o protótipo pelo ponto de vista dos professores em formação e dos professores pesquisadores. Deste modo, foi possível realizar variadas modificações e alterações no protótipo visando as necessidades do contexto trabalhado.

O protótipo enfatiza o uso de ferramentas tecnológicas no processo ensino-aprendizagem de línguas adicionais, abordando diversas ferramentas tecnológicas de ensino que permitam que os professores em formação docente inicial possam preparar atividades que enfatizem o uso da língua como prática social através do desenvolvimento do letramento digital nas aulas de língua inglesa. O formato de protótipo permite que as unidades não sejam “fixas”, ou seja: como o material é editável, professores que desejam utilizar o material podem colaborar, recriar,

refazer e adaptar as propostas (inclusive os enunciados) de acordo com o contexto em que atua. O material, na íntegra, pode ser acessado em https://meplem.com.br/thaiza_zancope/ e uma apresentação detalhada do mesmo em Zancope e El Kadri (2020).

4. O protótipo produzido e as *affordances* percebidas pela professora-pesquisadora

Nesta seção, apresentamos uma descrição de partes do protótipo produzido⁶ e as *affordances* percebidas pelas professoras pesquisadoras, de acordo com suas seções.

Seção GETTING STARTED

Segundo os princípios pedagógicos para práticas voltadas à justiça social de Adams (2016), deve-se criar um ambiente receptivo e inclusivo antes mesmo de iniciar as atividades propostas. Deste modo, antes de iniciar as atividades, os participantes se apresentaram, e foram estabelecidas orientações claras de como seriam as atividades, horários de início e término e uso da tecnologia, temas abordados e possíveis sentimentos que poderiam experimentar. Assim, os participantes experienciaram uma abordagem metodológica que tem como princípio a justiça social.

Para Adams (2016) a primeira atividade realizada é a que proporciona o “tom” da aula, ou seja, é neste momento que o facilitador identifica o nível de conforto dos participantes em relação ao tópico. Da mesma maneira, a primeira atividade deve engajar todos os participantes a fim do compartilhamento de experiências e conhecimento prévio sobre o tema que seria abordado. Nesta etapa, os participantes compartilharam experiências em língua inglesa que permitiam o engajamento oral na atividade.

Deste modo, a primeira seção da unidade (*Getting Started – Task 1*) traz o modelo “Find someone who”, na qual os participantes devem interagir entre si com o objetivo de coletar informações específicas. Aqui, as situações abordadas trazem a discussão dos temas: racismo (se algum participante já presenciou alguma situação de racismo), estereótipo (se algum participante já foi estereotipado pelas roupas que estava usando), discriminação (se algum participante já sofreu discriminação devido a seu gênero) e preconceito (se algum participante já alertou alguém sobre estar sendo preconceituoso). Neste momento, os alunos (professores em formação) entraram em contato com vocabulário específico para tratar do tema racismo.

Através desta atividade os participantes puderam refletir sobre a opressão, sua própria socialização dentro dos grupos opressores e como a mesma opera nos indivíduos culturalmente, institucionalmente e historicamente (BELL, 1997). Por meio desta proposta, os participantes puderam compartilhar experiências e vivências que, segundo eles, nunca comentadas até o momento, e desenvolver empatia.

Na atividade 2 da seção *Getting Started*, a plataforma *Kahoot*⁷ foi proposta aos participantes. Aqui, os professores em formação trabalharam com as diferenças entre os termos: Racismo, preconceito, discriminação e estereótipo de forma gamificada. Através desta plataforma, os participantes fizeram uso de novas tecnologias de forma reflexiva e criativa (MARZARI; LEFFA, 2013), preparando-os para integrarem as novas tecnologias em suas respectivas práticas futuras (MARZARI; LEFFA, 2013). A utilização do *Kahoot* nesta atividade fez com que os participantes pudessem se apropriar das tecnologias em prol da interação, colaboração e protagonismo (ALMEIDA, 2014). Alguns participantes já conheciam esta plataforma, porém para outros, este foi o primeiro contato com a ferramenta.

Na próxima tarefa, (*Getting Started – Task 3*), ainda em discussão sobre a diferença entre os termos mencionados, os participantes foram divididos em pares, através da plataforma *CHWAZI*⁸ (ferramenta de separação de grupos) e discutiram sobre qual termo estaria relacionado a cada imagem apresentada. Através desta atividade, temas significativos da opressão foram questionados e desafiados, o que permitiu aos participantes expandirem suas ideias e questionamentos sobre os respectivos efeitos da mesma na sociedade (HACKMAN, 2015). Algumas das imagens apresentadas na atividade trazem fatos históricos (*Apartheid*), proporcionando assim, discussões sobre como a opressão se opera nos indivíduos culturalmente, institucionalmente e historicamente (SANTOS, 2018).

A atividade seguinte, *Getting Started – Task 4*, explora uma tabela com uma definição, um exemplo e conexões existentes entre os termos. Neste momento os participantes foram instigados a refletirem sobre outros exemplos de estereótipos, preconceitos e discriminações que ocorrem na sociedade e se concordavam com as informações e definições da tabela. Por meio desta atividade, os participantes também puderam compreender as forças opressoras na sociedade e como as múltiplas ideologias são sócio historicamente construídas (FREIRE, 1974).

Na última tarefa da seção “Getting Started” os participantes, em trios, exploraram um *website* e completaram uma tabela com as definições dos termos: estereótipos, preconceito, racismo e discriminação. Esta atividade permite questionar as próprias ideologias dos participantes (KUMARAVADIVELU, 2003), pois a todo momento, os mesmos tinham que relacionar suas próprias vivências e atitudes às definições trazidas.

Seção INTERACTION CONTENT

Nesta seção, um vídeo foi apresentado com o objetivo de trabalhar a compreensão oral dos participantes. Após assistir o vídeo, que abordava diferentes estereótipos e julgamentos sobre raça, gênero e idade que os indivíduos fazem uns com os outros quando os mesmos pertencem a grupos diferentes da sociedade, os participantes foram divididos em pares para o compartilhamento de informações. Por meio da primeira e segunda atividade da seção “Interactive Content” os participantes puderam criticar e refletir sobre suas próprias realidades a fim de transformar suas ideias e atitudes referentes ao tema abordado (FREIRE, 1974).

Seção TO THE POINT

Durante esta seção, os participantes puderam ter contato com diferentes vocabulários relacionados ao tema. Deste modo, foi realizado um *link* da seção anterior à atividade “To the point – Task 4”. Em grupos divididos por manipulativos de lego, os participantes utilizaram a plataforma *Quizlet*⁹ com diferentes termos relacionados ao tema “Racismo”. Como uma das atividades do protótipo, os participantes compartilharam informações, como *links* de *websites*, imagens, reportagens e vídeos sobre termo “Privilégio Branco” através de um mural interativo e colaborativo criado no *Padlet*¹⁰.

Por meio deste mural foi possível compartilhar vídeos, fotos e *links*, criar e responder comentários nas postagens realizadas e postar todas as produções dos participantes ao longo da unidade. Esta atividade promove o trabalho colaborativo e enfatiza o protagonismo de todos os envolvidos por meio da integração entre o currículo estabelecido e as experiências já vivenciadas pelos participantes (ALMEIDA, 2014). As imagens abaixo exemplificam a produção¹¹ dos professores em formação e demonstram como os mesmos puderam compreender as forças opressoras na sociedade, fazer uso das novas tecnologias de forma reflexiva e criativa e participar ativamente como o centro do processo de aprendizagem.

Figura 1- Produção dos alunos



Fonte: As autoras(2021). Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1CY3z_43wNOqRh8_2bqfu5jUVp7isPJyC?usp=sharing.

Seção LET'S REFLECT: FAIR BALANCE

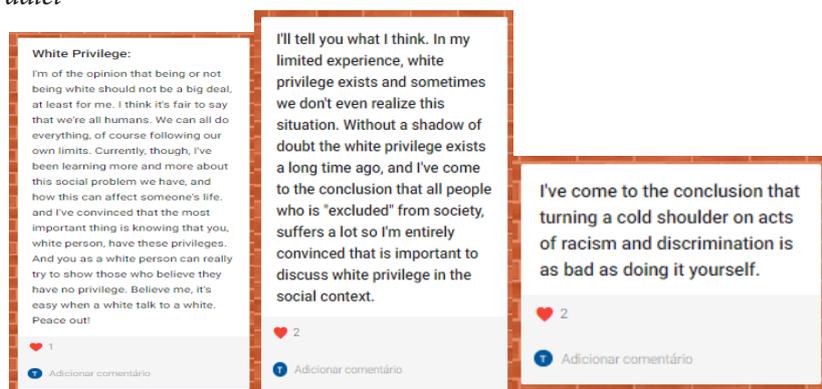
Aqui, dois vídeos de duas opiniões sobre o tema “White Privilege” são abordados. Desta maneira, nesta implementação, a seção “Let’s reflect: Fair balance” se iniciou a partir da atividade “Task 4” na qual os participantes tiveram contato com várias estruturas com o objetivo de expressarem suas opiniões oralmente. Esta atividade considera as implicações do estatuto do inglês como língua franca pois utiliza através dos vídeos apresentados, diferentes variações da língua inglesa conforme os princípios estabelecidos pelos professores formadores do projeto de pesquisa.

Seção - IT'S YOUR TURN

Na seção *It's your turn* os participantes postaram suas respectivas opiniões sobre o tema *White Privilege* na plataforma *Padlet*. A atividade consiste em criar um fórum com as opiniões dos participantes. Após a postagem de suas opiniões sobre o tema, os participantes interagiram nos posts uns dos outros com comentários ou utilizando a opção “Gostei”. Esta atividade posiciona os participantes a serem o centro do processo de aprendizagem (ADAMS, 2016) e ter contato e discutir diferentes pontos de vista (HACKMAN, 2015). Devido a preparação dos participantes em relação às estruturas de opinião na atividade anterior, notamos que os mesmos se sentiram mais preparados e motivados para escreverem seus posts e comentários.

As imagens a seguir exemplificam¹² como os participantes puderam expressar suas opiniões através das estruturas, discutir diferentes pontos de vista, interagir nos posts uns dos outros e questionar suas próprias ideologias e atitudes em relação ao tema.

Figura 2 - Exemplos de produções dos participantes na atividade “Let’s Reflect” no *Padlet*



Fonte: As autoras (2021). Disponível em <https://drive.google.com/drive/folders/1gcnCY00di7PZjhHF0ZwSoQtZV-jOJf4s?usp=sharing>.

Esta atividade também demonstra como os professores em formação utilizaram a língua inglesa para expor sua opinião de maneira significativa, sobre uma questão real da sociedade. Considerando que a língua inglesa é um capital cultural (BOURDIEU, 1979), propiciar que os professores em formação utilizem a língua inglesa como forma de comunicação na sociedade, também é desenvolver um elemento de justiça social.

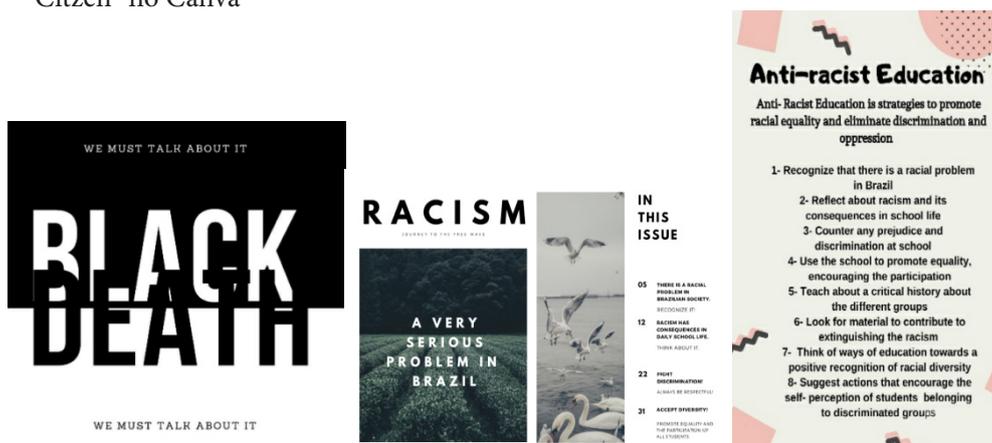
Seção AS A TEACHER-CITIZEN

A leitura do texto acadêmico “Language Teacher Education: The use of

Anti-Racist Education in the Classroom” (FERREIRA, 2012) foi proposta aos participantes com ênfase na educação antirracista e seus objetivos. Nesta atividade, os participantes criaram através da plataforma *Canva*¹³ um pôster resumindo os objetivos e práticas sugeridas ao adotar a educação antirracista na sala de aula. O texto acadêmico foi disponibilizado em inglês e português, porém o pôster deveria ser realizado em língua inglesa. Por meio do *Canva* é possível se apropriar das tecnologias em prol da interação, colaboração e protagonismo dos participantes (ALMEIDA, 2014) e desenvolver competências e habilidades de forma crítica e interativa, fazendo com que os participantes se tornem sujeitos ativos em seus próprios processos de construção do conhecimento (MARZARI; LEFFA, 2013). Além disso, permitiu aos participantes conhecerem sobre os princípios de uma educação antirracista e refletirem sobre suas implicações para a sala de aula.

Por meio das imagens a seguir¹⁴, exemplificamos como os participantes se apropriaram da tecnologia e expressaram seus conhecimentos sobre a educação antirracista e seus objetivos:

Figura 3 - Exemplos de produções dos participantes na atividade “As a Teacher-Citizen” no Canva



Fonte: As autoras (2021). Disponível em <https://drive.google.com/drive/folders/1pjIqZ4JYHcCz4gYSCTXhfKX1MWlzbKEE?usp=sharing>.

Na segunda parte desta mesma seção (*Task 2*), uma atividade para aulas de língua foi desenvolvida pelos participantes (em pares). Os mesmos poderiam escolher o nível e idade dos alunos, porém tinham que ter como objetivo a conscientização, reflexão e discussão do tema racismo e opressão e vocabulários relacionados. Os participantes também teriam que escolher uma das ferramentas tecnológicas trabalhadas até o momento na unidade para utilizarem durante a atividade desenvolvida (*Kahoot*, *Canva*, *Quizlet* e *Padlet*). Deste modo, esta atividade busca promover a prática de sala de aula e posicionar os alunos como professores.

Os participantes apresentaram as atividades desenvolvidas¹⁵ em sala de aula. Durante a apresentação, os participantes foram questionados a respeito da ferramenta tecnológica utilizada, alguns deles não conheciam as plataformas

usadas, porém ao trabalharem durante a implementação da unidade, tiveram a oportunidade de explorá-las. Deste modo, nota-se que quando os participantes experienciam o letramento digital, estão mais propensos a utilizarem tais ferramentas em suas práticas. Desenvolver o letramento digital de professores em formação também pode ser visto como princípio da justiça social, já que esta prática está relacionada ao desenvolvimento de capital cultural (BOURDIEU, 1979). Moita Lopes (2005) enfatiza essa questão ao lembrar que o aprendizado de línguas e o letramento digital são os dois maiores letramentos exigidos na sociedade contemporânea que tem o poder de acirrar as desigualdades sociais.

Seção AS A CITIZEN-TEACHER

Esta seção se inicia com a discussão sobre a campanha “Black Lives Matter” e sua história através de um vídeo. Neste momento os participantes tiveram a oportunidade de expressar seus conhecimentos prévios sobre a campanha. Esta atividade relaciona às questões sociais atuais dos contextos dos participantes e organiza o currículo de língua inglesa com base na linguagem como prática social e no “agir” por meio da linguagem. Por meio desta atividade, os participantes têm a oportunidade de refletir sobre seus direitos como cidadãos e qual sua participação na sociedade (HACKMAN, 2015). A segunda parte desta mesma seção afunila a campanha “Black Lives Matter” no contexto escolar. O *website* oficial da campanha é disponibilizado aos participantes, que em pares, o exploram e procuram as demandas do movimento. Esta atividade desafia e questiona temas significativos da opressão, proporcionando expansão de ideias e questionamentos sobre os respectivos efeitos na sociedade (HACKMAN, 2015). Assim, permite que os participantes tenham a oportunidade de conhecerem e se engajar socialmente em uma prática social.

Na terceira parte desta seção, os participantes refletem sobre as diferentes maneiras de participar do movimento “Black lives matter at school”, porém é enfatizada a opção de participar do desafio criativo, que consiste no compartilhamento de produções feitas por alunos e professores durante a discussão sobre o tema em sala de aula. Esta atividade faz com que os participantes possam pensar globalmente e agir localmente em seus contextos e conecta os conteúdos trabalhados a questões maiores da sociedade, criando democracia e empoderamento na sala de aula (HACKMAN, 2015).

A participação do desafio criativo acontece em todo mês de fevereiro. Todas as produções dos participantes realizadas ao longo da unidade são postadas nesta data no site oficial do movimento. A participação neste movimento global proporciona o contato com ferramentas que promovam a oportunidade de agir socialmente (HACKMAN, 2015).

Assim, as *affordances* percebidas pelas pesquisadoras foram: os participantes experienciaram uma abordagem metodológica que tem como princípio a justiça social, compartilharam experiências em língua inglesa, entraram em contato com vocabulário sobre o tema, refletiram sobre a opressão, compartilharam

experiências e vivências nunca comentadas até o momento e desenvolveram empatia, fizeram uso de novas tecnologias de forma reflexiva e criativa, se apropriaram das tecnologias em prol da interação, colaboração e protagonismo, expandiram suas ideias e questionamentos sobre exemplos de estereótipos, preconceitos e discriminações que ocorrem na sociedade, analisaram suas próprias ideologias sobre o tema e relacionaram com suas vivências e atitudes a fim de transformação, compartilharam informações e interagiram uns com os outros através de um mural interativo, participaram de um fórum contendo diferentes opiniões, foram o centro do processo de aprendizagem, se apropriaram de tecnologias em prol da colaboração e protagonismo, desenvolveram competências e habilidades de forma crítica e interativa, se tornaram sujeitos ativos em seus processos de construção do conhecimento, conheceram os princípios de uma educação antirracista e refletiram suas implicações na sala de aula, se engajaram socialmente no movimento “Black lives matter at school”, pensaram globalmente e agiram localmente em seus contextos e conectaram os conteúdos trabalhados com questões maiores da sociedade, criando democracia e empoderamento na sala de aula.

Na próxima seção, tratamos das *affordances* percebidas pelos professores em formação.

5. *Affordances* percebidas pelos professores em formação

Ao serem questionados¹⁶ sobre como avaliam o material pilotado¹⁷ nas aulas de língua inglesa, os professores em formação utilizam-se de adjetivos positivos que indicam satisfação, tais como “Excelente” (a), “Muito bom” (c, d e g), “De fácil entendimento” (g), “Informativo” (h), “Esclarecedor” (h), Interessante e completo (e). Aqueles alunos que justificaram a avaliação positiva ou a atração ao material apontam como *affordances* o fato dele possibilitar diferentes vertentes em relação ao tema (b), trazer recursos (tecnológicos, possivelmente) (c), abordar o conteúdo de forma apropriada (e), expor assuntos de importância para professores de línguas (f), possibilitar a reflexão sobre o tema (f) e tornar o aprendizado menos cansativo (g).

As *affordances* também puderam ser percebidas quando questionamos se os participantes percebiam justificativas¹⁸ para a inserção deste material nas aulas de línguas. A maioria dos participantes percebe o material como sendo apropriado e que contribui para elucidar as diferenças existentes (b), que permite o desenvolvimento do letramento crítico (d) e produz inúmeras reflexões através de temas do cotidiano que podem-se obter resultados na sociedade (f). Os participantes, como professores em formação, percebem também como *affordance* do material o fato dele possibilitar que eles se sintam mais preparados para possíveis situações que podem enfrentar no dia-a-dia em sala de aula (g) e deste modo, manter-se informados sobre o assunto abordado (h). De acordo com Ferreira (2012) a prática do professor dentro de questões como esta, é muito relevante, pois a medida em que discutem sobre

os temas, se sentem desafiados e preparados para enfrentar possíveis assuntos na sala de aula.

No entanto, um dos alunos aponta que não vê o material inserido em aulas de línguas, mas sim em aulas de ciências sociais, como sociologia e filosofia (b), demonstrando a percepção de que, em aulas de língua inglesa deveriam abordar exclusivamente questões linguísticas e não questões de cunho social. Estas *affordances* podem ser observadas nos excertos que seguem :

Em aulas de línguas não, mas em aulas de ciências sociais como sociologia e filosofia são fundamentais. (a)

Sim, é um tema importante a ser trabalhado, e o material contribui para elucidar muitas diferenças que às vezes nos leva a entendimentos diversos. (b)

Sim, acho importante ser discutido estes temas ainda mais com matérias de fácil acesso. (c)

Sim. Letramento Crítico. (d)

Sim. Pois é essencial saber mais sobre esse assunto. (e)

Sem dúvida! Este material, tal como seu conteúdo, produz inúmeras reflexões e abarcam muitos temas do cotidiano e da vida em sociedade. Várias abordagens podem ser realizadas e produzir incríveis resultados. (f)

Sim. Por quê, como futuros professores, possivelmente iremos presenciar alguma situação parecida em sala. E é bom que estejamos preparados, caso isso aconteça. (g)

Sim, o problema que o material trata acontece em todos os lugares, é um problema global, portanto, é importante estudarmos sobre ele em aulas de língua para nos manter informados sobre como o problema que o material traz é tratado em outras culturas. (h)

Sim, pois é algo recorrente na cultura. (i)

Quando questionados sobre a relevância de se discutir temas como estes¹⁹, neste caso, o racismo, privilégio branco, discriminação, estereótipos e preconceitos, todos os participantes mencionam como “fundamental” (a, d), “primordial” (a) e de “extrema importância” (e, h) para a sociedade. E, por exemplo, apontam que, ter conhecimento sobre este tema permite que o preconceito e outras questões sociais sejam minimizadas ou que possíveis soluções sejam encontradas (e). Na mesma linha, o participante “f” aponta que a reflexão após cada atividade deixa marcas que futuramente poderão alterar o cenário social em que vivem. Outro professor em formação (g) por sua vez, aponta que discutir problemas sociais em sala é uma excelente maneira de ensinar os alunos a como melhorar como pessoa, e o participante “h” aponta para a importância de se inserir temas o mais cedo possível para sermos capazes de melhorar a sociedade e o mundo (h). Assim, podemos notar que as percepções dos professores em formação apontam para

affordances relacionadas à possibilidade de fomentar discussões que podem levar à transformação social.

Para Hackman (2015) a mudança social é um componente essencial para a Pedagogia voltada para a justiça social, cujo objetivo é mover os alunos do cinismo e desesperança para a possibilidade. Para a autora, deve-se intencionalmente ensinar ferramentas que promovam a oportunidade de agir socialmente, pois muitos alunos, condicionados aos contextos educacionais atuais, são ensinados a se sentirem acomodados e desesperançosos com a sociedade em que vivem. Hackman (2005) acredita que os professores podem ensinar seus alunos que os seus direitos como cidadãos exigem participação e voz. E neste mesmo sentido, para Adams (2016), entender como a opressão opera em múltiplos níveis e reconhecer suas múltiplas posições dentro dos sistemas de desigualdade são princípios da Pedagogia voltada para justiça social. Para o autor, por meio de atividades, os participantes percebem e exploram como suas próprias identidades sociais e seu contexto refletem suas visões de mundo.

Quando os professores em formação foram questionados sobre o sentimento e envolvimento gerado pelas atividades realizadas²⁰, podemos notar que os mesmos experienciaram sentimentos que vão desde o estímulo até ao desconforto. Os excertos apresentados abaixo demonstram que os participantes relatam se sentir estimulados a pesquisar mais e buscar conhecimento sobre o tema, interessados e instigados a propor discussões como estas em sala de aula (a, g) e confortáveis pelo clima criado em sala de aula (c). Ao mesmo tempo, outros participantes relatam se sentirem desconfortáveis por discutir temas que nunca haviam pensado a respeito (c, f) e, somente agora, após as reflexões e atividades, conseguiram se ver inseridos (i) e incomodados pelo fato de tratar sobre preconceitos existentes na sociedade (a). Esses excertos demonstram que o material apresenta tanto *affordances* de promover atração ao tema, mas também de promover desacomodação ao tratar de questões veladas e muitas vezes naturalizadas na sociedade.

Me senti estimulado a pesquisar mais e buscar conhecimento sobre o tema. (a)

Gostei, porque foi trabalhado de uma maneira elucidativa, sem cair chavões desnecessários. (b)

No geral muito bem, alguns momentos quando se tratava de preconceitos com pessoas negras eu ficava meio incomodado, mas eu gostei bastante. (c)

Muito bem. A professora conseguiu criar um ambiente muito agradável, e acho q todos ficaram muito à vontade. (d)

Gostei bastante pois foi algo que acrescentou em meus conhecimentos. (e)

Me senti bem interessado e instigado a propor, como futuro professor, as mesmas discussões. Sendo de um grupo que é minoria, sei bem como

funciona a repressão na sociedade e é contra isso que as discussões e atividades nos instigam a lutar. (f)

No início, me senti incomodado. Mas conforme foi passando as aulas, eu entendi que é sim importante termos essas discussões. (g)

As aulas permitiram a mudança de meu pensamento, as atividades e discussões tornaram possível eu pensar de modo mais sério e crítico sobre o assunto que antes eu não tinha muito interesse. (h)

Me senti um pouco mal, principalmente na parte sobre *White Privilege*, que eu vi como eu estou inserida nisso e nunca havia pensado. (i)

De fato, Adams (2016), ao mencionar as práticas pedagógicas voltadas à justiça social, registra que os participantes das atividades podem enfrentar vários sentimentos devido aos temas discutidos. Chama-nos a atenção, sobretudo, os posicionamentos do aluno “f”, que já se coloca como futuro professor e vê possibilidade de ação a proposição de temas como esse, o que demonstra a *affordance* do material de possibilitar o desenvolvimento de princípios ético-cidadãos na identidade docente.

Quando questionados sobre possíveis sugestões²¹ para o material e sua implementação, apenas um participante mencionou que poderiam haver mais discussões sobre o assunto para complementar ainda mais o conhecimento adquirido (h). O restante demonstra percepções positivas sobre o material e as atividades trabalhadas e não fazem sugestões.

Considerando os recursos tecnológicos utilizados nas atividades do material, foi questionado aos participantes se os mesmos já conheciam tais ferramentas e se já haviam utilizado alguma delas em aulas de línguas. Por meio dos excertos abaixo, podemos salientar que poucos participantes conheciam as ferramentas tecnológicas trabalhadas (b, d, g, i, h) e seu possível uso nas aulas de línguas. O posicionamento dos alunos aponta para a importância da tecnologia para o desenvolvimento (a), para a percepção de que educação e tecnologia devem caminhar na mesma direção (b), para a integração proporcionada pelos recursos tecnológicos e a possibilidade de expressar opiniões sobre os assuntos discutidos (h). Notamos, portanto, que a percepção dos professores em formação sobre a tecnologia aponta para a *affordance* do material em possibilitar o desenvolvimento do letramento digital. De acordo com Lopes (2005), citado por EL KADRI (2018) por exemplo:

Tanto o inglês quanto o domínio da tecnologia são requisitos fundamentais para o exercício da cidadania, pois ambas as ferramentas permitem o acesso à informação e ao conhecimento em escala mundial e, portanto, a maiores chances de aprender e maiores oportunidades de inclusão e participação no mundo. (EL KADRI 2018, p. 20)

Deste modo, acreditamos que o fato do protótipo trabalhar o letramento digital é também uma forma de desenvolver a justiça social. De um modo geral, é possível notar nos excertos que seguem o interesse e entusiasmo causado pela tecnologia utilizada no material:

São importantes para o desenvolvimento dos estudantes, eu nunca havia ouvido falar desses métodos. (a)

Conhecia alguns, achei muito válido, e acho que o caminho é esse educação e tecnologia caminhando na mesma direção. (b)

Achei bem interessante, pois não conhecia muito dos sites que foram apresentados para nós. (c)

São excelentes. Eu só conhecia o *Kahoot*. Quero passar a usá-los em meu trabalho. (d)

Gostei bastante, já que nunca havia utilizado esse tipo de recurso e também nunca havia utilizado nas aulas. (e)

Acho muito interessante, pois como não os conhecia, torna-se um recurso a mais para trabalhar em sala de aula, já que são meio bem interativos. (f)

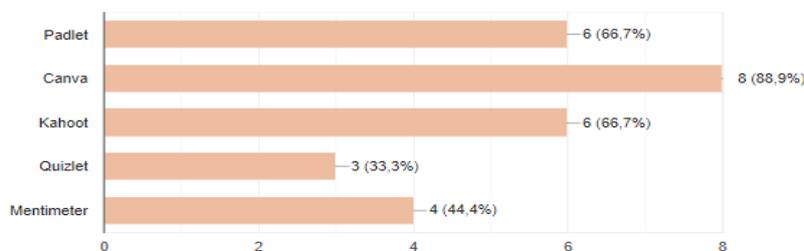
Eu sou muito fã de tecnologia, então eu gostei muito. Porém, eu não conhecia todos e nem tinha usado. (g)

Eu nunca tinha utilizado os recursos tecnológicos como o *padlet* e outros antes, porém foi muito interessante e aplicado de forma que todos puderam participar e expressar sua opinião sobre o assunto tratado no material. (h)

Já havia utilizado *Kahoot* e *Quizlet*, o *Canva* e o *Padlet* foram novos e eu gostei de aprender a utilidade. (i)

Através dos excertos explicitados, pode-se constatar também a *affordance* do material em promover a aprendizagem de recursos tecnológicos que colaboram para o letramento digital. Para Marzari e Leffa (2013), através do uso de práticas pedagógicas inovadoras que colocam o aluno como centro do processo de ensino aprendizagem, o professor torna seus alunos sujeitos ativos em seus próprios processos de construção do conhecimento. O gráfico que segue demonstra quantos professores em formação aprenderam a utilizar as ferramentas tecnológicas trabalhadas:

Figura 4 - Conhecimento sobre ferramentas tecnológicas



Fonte: As Autoras (2021).

Os participantes também foram questionados em relação ao aprendizado linguístico que obtiveram ao longo das atividades. A maioria dos entrevistados caracteriza o aprendizado linguístico como “muito bom” (a, c, d, e, f, h) e

“muito importante” (g). Os participantes mencionam também a clareza e dedicação no momento de implementação das atividades considerando a parte de desenvolvimento linguístico (d). A aprendizagem de termos e vocabulários sobre o tema também foi mencionada como relevante aos participantes (f, g, h, i). Apenas um participante não soube se posicionar sobre a aprendizagem linguística proporcionada pelo material (b).

Atrações

Quando questionados sobre as atrações em relação do material²², ou seja, das características positivas do material e sua implementação, mencionam que, por meio das aulas, todos puderam expressar suas opiniões e experiências vividas em relação ao tema, e assim, foi possível refletir sobre a importância do tema trabalhado (h). Outros pontos positivos mencionados foram a interatividade (a), o entendimento sobre o assunto (c, g) e a participação do movimento “Black lives matter” (f).

A interatividade e a novidade. (a)

É um material que consegue prender muito a atenção dos alunos na minha opinião. (b)

Melhor entendimento. (c)

A interação entre todos. (d)

Apresentar diversos exemplos sobre os assuntos. (e)

O recurso mais forte foi ao final das aulas, com a apresentação do “The Black Lives Matter”, que foi uma grande surpresa e a surpresa foi maior ainda, quando foi dito que nossos trabalhos serão enviados para a página do movimento. (f)

Com certeza o preconceito, que é de onde tudo flui. Geralmente, pessoas preconceituosas não tem tanto conhecimento sobre aquilo que eles estão julgando. (g)

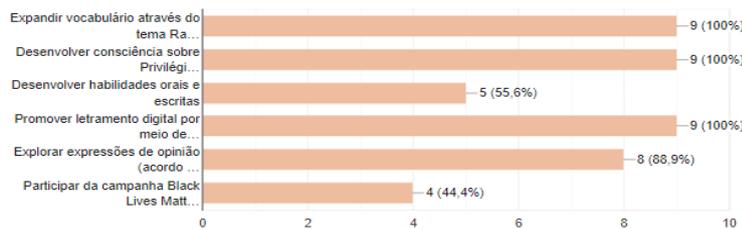
Na minha opinião, o ponto forte foi conseguir se livrar da falta de conhecimento que eu tinha com o assunto tratado, o modo com que as aulas foram aplicadas permitiu todos a se expressarem e falarem sobre suas experiências, tornando a experiência com o material ainda mais valiosa e séria uma vez que tomamos consciência da importância da discussão desse material. (h)

A discussão de um tema que tem tantos tópicos. (i)

Também foram investigadas as *affordances* dos participantes de acordo com os objetivos elencados na unidade. O gráfico abaixo mostra quais *affordances* foram mais percebidas pelos professores em formação. Os objetivos de: expandir vocabulário sobre o tema racismo, propor oportunidades de reflexão sobre os

temas privilégio branco e racismo e promover letramento digital por meio de ferramentas tecnológicas nas aulas de línguas foram percebidos por todos os participantes. O objetivo “explorar expressões de opinião” (acordo e desacordo) foi percebido pela maioria dos participantes. Porém, no gráfico que segue, podemos observar que os objetivos de desenvolver habilidades orais e escritas e a participação da campanha “Black lives matter at school”, embora tenham sido percebidos pelos participantes (44,4% e 55,6%), não obtiveram a percepção total dos entrevistados.

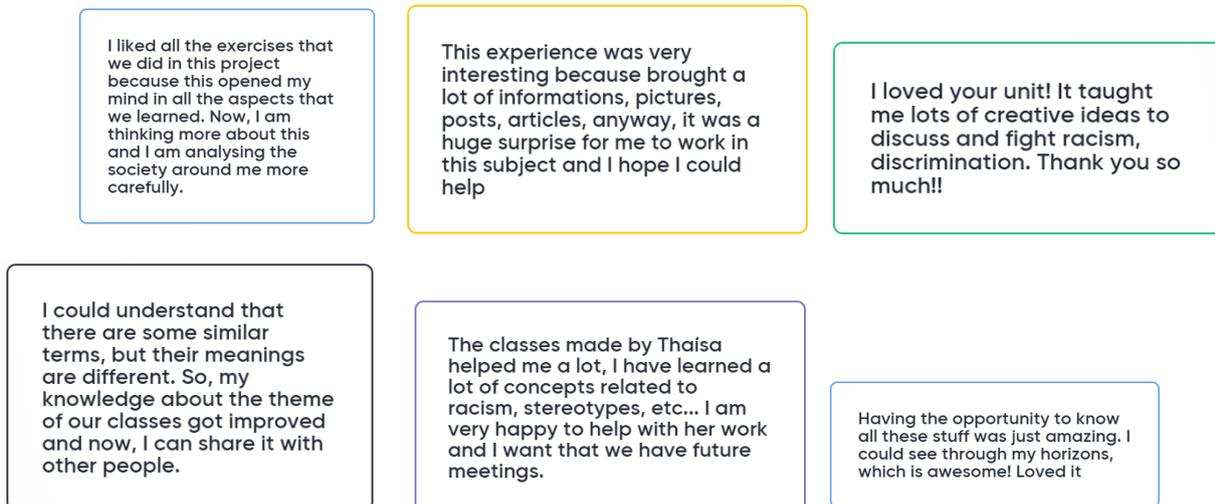
Figura 5 - Objetivos do protótipo no questionário



Fonte: As Autoras (2021).

O protótipo em questão sugere uma auto-avaliação ao final das atividades a fim de retomar os objetivos elencados no início. Neste momento de auto avaliação, os participantes foram instigados a postarem seus sentimentos e opiniões sobre as atividades, informações abordadas e a prática da implementação do protótipo (Seção “Self-Assessment” *Task 2*). Para Adams (2016), a auto avaliação sobre o que foi adquirido também faz parte do processo para que o participante possa refletir sobre os impactos dos temas abordados. Para fins de exemplo, compartilhamos o *print screen*²³ da auto avaliação dos professores em formação, que também evidenciam *affordances* percebidas por eles:

Figura 6 - Comentários *Mentimeter*



This experience was wonderful, is always good learn new things, especially when the subject is so important to everybody. I loved the classes, we need think more about this, because we often act unconsciously.

I like so much this classes, I think that it's really important for us to discuss about, and know that we need to analyze the situation nowadays. And Thaiza is really cool, and engage the students.

With this classes I learned different concepts like racism, stereotype, prejudice, and all of this was presented with different examples that can be applied in society, so this helped me to understand all this concepts better.

Fonte: As autoras (2021). Disponível em https://drive.google.com/drive/folders/1ZJmJbAawWx_6MUda0mxRaSIE_mwmTSXb?usp=sharing.

Por meio das postagens anônimas dos participantes percebe-se a *affordance* de tomada de consciência sobre os assuntos discutidos, o questionamento sobre as relações de opressão na sociedade, a motivação de lutar contra a discriminação e o racismo, o aprendizado de ferramentas tecnológicas que poderão ser utilizadas em suas aulas de línguas, o entendimento sobre conceitos que por muitas vezes não são discutidos (estereótipo, preconceito, discriminação e racismo), a reflexão sobre atitudes inconscientes muitas vezes tomadas no dia-a-dia e a possibilidade de compartilhar todo o conhecimento adquirido com seus alunos e outros profissionais. Para Adams (2016), pelo fato de ser uma pedagogia experimental, a Pedagogia voltada para a justiça social deve abordar as próprias experiências dos participantes para que possam ser discutidas e analisadas as relações de poder e privilégios que vivenciam.

Demandas e Restrições

O conceito de *affordance* traz consigo as características de “demandas e exigências, oportunidades e limitações, rejeições e atrações, habilidades e restrições” (VAN LIER, 2000, p. 257). Assim, quando questionados sobre as demandas e restrições do protótipo²⁴, um participante mencionou que o material poderia ser utilizado por meio da plataforma *Google Drive*, ao invés de baixarem novas versões do material a cada aula (i). Devido ao fato do material ainda não estar diagramado e ao longo da implementação, e passar por ajustes, os participantes tiveram que baixar no início das aulas uma nova versão do material com os ajustes realizados. Após esta implementação o protótipo foi diagramado como PDF editável, podendo assim, solucionar esta questão em futuras implementações. Outro professor em formação apontou como restrição as atividades em grupo (e) e a necessidade de se ter mais discussões sobre o assunto (h). Assim, de modo geral, em relação às *affordances* percebidas, é possível identificar que o protótipo mostra diferentes vertentes em relação ao tema “racismo”, torna o aprendizado menos cansativo, aborda os conteúdos de forma apropriada, busca promover o letramento crítico, estimula inúmeras reflexões sobre o assunto, possibilita a preparação dos professores para possíveis situações que podem enfrentar no dia a dia em sala de aula e alterar o cenário atual em que vivem. Por meio do protótipo desenvolvido percebe-se que os participantes se sentiram mais estimulados a

participarem das atividades devido a integração proporcionada pelos recursos tecnológicos utilizados e pela possibilidade de expressarem suas opiniões e vivências de diferentes formas. Portanto, pode-se notar como *affordance* o desenvolvimento do letramento digital.

Este protótipo também possibilitou oportunidades de reflexão sobre os temas: privilégio branco e racismo e proporcionou a participação dos professores em formação no movimento “Black lives matter at school”. Assim, podemos notar que estas percepções apontam para *affordances* relacionadas a possibilidade de fomentar discussões que podem levar à transformação social.

Através das atividades propostas, os participantes também puderam questionar suas relações com a opressão e se sentiram motivados a lutarem contra a discriminação, estereótipos, preconceitos e racismo e mencionaram a *affordance* de trazer assuntos de extrema importância para professores de línguas e de possibilitar o desenvolvimento de princípios ético-cidadãos na identidade docente.

Considerando os resultados da implementação do protótipo, percebe-se que os participantes também identificam como *affordance* a reflexão sobre os assuntos discutidos e o questionamento das relações de opressão na sociedade. Simultaneamente, outros participantes relataram o sentimento de desconforto por discutirem temas que nunca haviam pensado a respeito, e incomodados pelo fato de tratarem preconceitos existentes na sociedade. Desta maneira pode-se concluir que o material apresenta tanto *affordances* de atração ao tema, como também de desacomodação.

Refletindo sobre as *affordances* dos participantes em relação ao protótipo, percebe-se a *affordance* de tomada de consciência sobre os assuntos discutidos, o questionamento sobre as relações de opressão e sociedade, a motivação em lutar contra a discriminação, a reflexão sobre atitudes inconscientes muitas vezes tomadas no dia a dia e a possibilidade de compartilhar este conhecimento adquirido com seus alunos e outros profissionais. Partimos agora para as considerações finais deste estudo.

6. Considerações finais

Neste artigo, objetivamos apresentar as *affordances* percebidas pelas pesquisadoras-autoras e pelos professores em formação durante a implementação de um protótipo - “Teaching English to teachers”- para as aulas de língua inglesa de um curso de Letras-Inglês com base nos princípios da justiça social, da educação anti-racista, na perspectiva do Pós-método e do *Web-currículo*. A análise realizada em relação às *affordances* percebidas pelas pesquisadoras, demonstram que este protótipos:

Possibilita diferentes vertentes em relação aos temas abordados

Aborda o conteúdo de forma apropriada

Expõe assuntos de importância para professores de línguas

Torna o aprendizado menos cansativo

Contribui para elucidar as diferenças existentes
Permite o desenvolvimento do letramento crítico
Proporciona inúmeras reflexões através de temas do cotidiano
Possibilita a preparação dos professores para possíveis situações que podem enfrentar no dia-a-dia em sala de aula
Fomenta discussões que podem levar à transformação social
Estimula a pesquisa e busca de conhecimento sobre o tema
Promove atração ao tema
Promove desacomodação ao tratar de questões veladas e muitas vezes naturalizadas na sociedade.
Possibilita o desenvolvimento de princípios ético-cidadãos na identidade docente
Possibilita o desenvolvimento do letramento digital
Promove a aprendizagem de recursos tecnológicos que colaboram para o letramento digital
Expande o vocabulário sobre o tema racismo
Propõe oportunidades de reflexão sobre os temas privilégio branco e racismo
Promove letramento digital por meio de ferramentas tecnológicas nas aulas de línguas
Explora expressões de opinião (acordo e desacordo)
Propõe oportunidades de tomada de consciência sobre os assuntos discutidos
Possibilita questionamentos sobre as relações de opressão na sociedade
Instiga a motivação de lutar contra a discriminação e o racismo
Possibilita o aprendizado de ferramentas tecnológicas que poderão ser utilizadas em suas aulas de línguas
Propõe oportunidades de reflexão sobre atitudes inconscientes tomadas no dia-a-dia
Possibilita o compartilhamento de todo o conhecimento adquirido com outros profissionais

Em relação às *affordances* percebidas pelos professores em formação, este protótipo:

Proporciona uma abordagem metodológica que tem como princípio a justiça social
Promove o compartilhamento de experiências em língua inglesa
Possibilita o contato com diferentes vocabulários sobre o tema
Estimula a reflexão sobre a opressão
Promove o compartilhamento de experiências e vivências nunca comentadas até o momento
Possibilita oportunidades de desenvolver empatia
Faz o uso de novas tecnologias de forma reflexiva e criativa
Possibilita a apropriação das tecnologias em prol da interação, colaboração e protagonismo
Propõe expansão de ideias e questionamentos sobre exemplos de estereótipos, preconceitos e discriminações que ocorrem na sociedade
Promove análise de suas próprias ideologias sobre o tema e relação com suas vivências e atitudes a fim de transformação

Possibilita o compartilhamento de informações e interações através de um mural interativo
Promove a participação em um fórum contendo diferentes opiniões e pontos de vista
Propõe que os participantes sejam o centro do processo de aprendizagem
Promove oportunidades de desenvolvimento de competências e habilidades de forma crítica e interativa
Torna os participantes sujeitos ativos em seus processos de construção do conhecimento
Promove o conhecimento dos princípios de uma educação antirracista e reflexão de suas implicações na sala de aula
Propõe o engajamento social no movimento “Black lives matter at school”
Possibilita oportunidades dos participantes pensarem globalmente e agirem localmente em seus contextos
Conecta os conteúdos trabalhados com questões maiores da sociedade, criando democracia e empoderamento na sala de aula

Com base nos resultados encontrados, concluímos que, protótipos pensados a partir da perspectiva da justiça social e do pós-método aliados a objetivos relacionados ao letramento digital para as aulas de língua inglês têm potencial de propiciar práticas pedagógicas que contribuem para a construção de identidade docente com princípios éticos-cidadãos.

Notas

1. Este artigo expande o trabalho de Zancopé (2020) e faz parte dos trabalhos desenvolvidos no projeto “*Transformando Professores De Inglês: Uma Proposta Colaborativa De Um Material Didático Para A Formação Inicial De Professores*”, sob coordenação da segunda autora, no qual o objetivo foi produzir colaborativamente um material didático para as aulas de língua inglesa da formação docente inicial de professores de inglês.
2. Entendemos por protótipos “materiais digitais navegáveis e flexíveis” (ROJO, 2016a, p. 19) que possuir “um discurso autoral/professoral que conduza os alunos a um trabalho digital aberto, investigativo e colaborativo, mediado pelo professor, e que abra a esse professor possibilidades de escolha de acervos alternativos ao acervo principal da proposta didática, de maneira a poder acompanhar o trabalho colaborativo dos alunos. (ROJO, 2017, p.18)
3. Perguntas do questionário apresentadas ao longo do texto.
4. Para uma descrição detalhada da proposta do protótipo, ver ZANCOPE & EL KADRI (2020).
5. Bring your own device (BYOD), em português: traga seu próprio dispositivo, descreve uma política adotada por empresas e espaços educacionais que dá aos funcionários, alunos e professores a oportunidade de utilizar os seus próprios aparelhos para acessar dados e informações da companhia em seu local de trabalho e/ou estudo.
6. O material na íntegra pode ser baixado em https://meplem.com.br/thaiza_zancode/.
7. O *Kahoot* é uma plataforma de aprendizagem baseada em jogos, podendo ser utilizada para qualquer conteúdo. Esta ferramenta possibilita a criação de

perguntas e respostas sobre diferentes temas, fóruns de discussões, avaliações e pesquisas. (www.kahoot.it)

8. O *Chwazi* é um aplicativo que permite a escolha de um participante para uma determinada atividade. Basta apenas definir o número de participantes, e o aplicativo escolhe quem eventualmente terá que completar a tarefa. (<https://apps.apple.com/br/app/chwazi/id689674978>).
9. O *Quizlet* é um conjunto de ferramentas de aprendizagem que podem ser utilizadas para estudar qualquer conteúdo ou disciplina. Este recurso também pode ser utilizado para criar atividades de *flashcards*, associação de conceitos e definições de termos. (www.quizlet.com)
10. O *Padlet* é um mural virtual para discussões, compartilhamento de hiperlinks e vídeos e postagem de avisos. No mural, pode-se digitar, gravar sua voz, adicionar hiperlinks, fotos e documentos. (www.padlet.com).
11. As produções completas podem ser acessadas no link a seguir: https://drive.google.com/drive/folders/1CY3z_43wNOqRh8_2bqfu5jUVp7isPJyC?usp=sharing.
12. As produções completas dos professores em formação podem ser acessadas no link abaixo: <https://drive.google.com/drive/folders/1gcnCY00di7PZjhHF0ZwSoQtZV-jOJf4s?usp=sharing>.
13. O *Canva* é um site simplificado de criação de designs gráficos que usa um formato de arrastar e soltar e fornece acesso a fotografias, imagens vetoriais, gráficos e fontes. É usado por não designers e profissionais. (www.canva.com).
14. As produções completas dos participantes podem ser acessadas no link: <https://drive.google.com/drive/folders/1pjIqZ4JYHcCz4gYSCTXhfKX1MWlzbKEE?usp=sharing>.
15. As produções dos professores em formação podem ser acessadas no link: <https://drive.google.com/drive/folders/1p44mXmUgNH91XZkWT7Vvlra545VGmfHl?usp=sharing>.
16. Questionário escrito via *Google form*.
17. Como você avalia o material sobre racismo pilotado nas aulas de Língua Inglesa 1?
18. Você vê justificativa para inserção deste material nas aulas de línguas? Justifique.
19. Qual a relevância, na sua opinião, de se discutir temas como esse?
20. Como você se sentiu nessas aulas durante as discussões e atividades, de modo geral?
21. Qual a sua sugestão para o material? O que você mudaria?
22. Quais foram os pontos fortes, na sua opinião, dessas aulas com este material?
23. As postagens completas dos participantes na plataforma mentimeter podem ser acessadas no link: https://drive.google.com/drive/folders/1ZJmJbAawWx_6MUda0mxRaSIE_mwmTSXb?usp=sharing.
24. Quais foram os pontos fracos, na sua opinião, dessas aulas com este material?

Referências

- ADAMS, M.; BELL, L. A. (Eds.). **Teaching for diversity and social justice**. Londres: Routledge, 2016.
- ALMEIDA, M. E. B. **A tecnologia precisa estar presente na sala de aula**. Educar para Crescer, São Paulo, 2014.

- BAWDEN, D. **Origins and concepts of digital literacy**. New York: Peter Lang, 2008. p. 17-32.
- BELL, L. A. Theoretical foundations for social justice education. *In*: ADAMS, M.; BELL, L.; GRIFFIN, P. (Eds.). **Teaching for diversity and social justice: a sourcebook**. New York: Routledge, 1997. p. 3-15
- BORDIEU, P. **La distinction: critique sociale du jugement**. Paris: Minuit, 1979.
- BRAGA, J. On the wings of mobility: a study on *affordances* in teacher education. *In*: **Congresso Mundial de Linguística Aplicada - Inovações e Desafios Epistemológicos na LA**, 18, 2017, Rio de Janeiro. **Apresentação oral**. Rio de Janeiro: ALBA, UFRJ, 2017.
- BUZATO, M. E. K. **Letramentos digitais e formação de professores**. São Paulo: Portal Educarede, 2006. Disponível em: http://www.educarede.org.br/educa/img_conteudo/marcelobuzato.pdf. Acesso em: 2 jul. 2009.
- CAVALLEIRO, E. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. *In*: CAVALLEIRO, E. (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 141-160.
- COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. **Research methods in education**. 5. ed. London: Routledge Falmer, 2000.
- COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2005.
- EL KADRI, A. **Affordances percebidas do Teletandem na/para formação de professores de língua inglesa**. 2018. 117 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.
- EL KADRI, M. S.; ZANCOPE, T. Protótipo “Teaching English To Teachers” pela perspectiva de justiça social: a educação antirracista na formação de professores de línguas. **Revista e-curriculum** (PUC-SP), no prelo.
- FERREIRA, A. J. Educação antirracista e práticas em sala de aula: uma questão de formação de professores. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 21, n. 46, p. 275-288, 2012.
- FERREIRA, A. J. What has race/ethnicity got to do with EFL teaching? **Linguagem e Ensino**, Pelotas, v. 10, n. 1, p. 211-233, 2007.
- FILATRO, A.; PICONEZ, S. **Planejamento, design, implementação e avaliação de programas de educação on-line**. Curitiba: Escola de Governo do Paraná, 2007.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.
- FREITAS, M. T. Letramento digital e formação de professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 335-352, dez. 2010.
- GILSTER, P. **Digital literacy**. New York: John Wiley & Sons, 1997.
- GODWIN-JONES, R. Optimising web course design for language learners. *In*: FELIX, U. (Ed.). **Language learning online: towards best practice**. Lisse, The Netherlands: Swets & Zetlinger, 2003. p. 43-56.
- HACKMAN, H. W. Five essential components for social justice education. **Equity & Excellence in Education**, Londres, v. 38, n. 2, p. 103-109, 2005.
- KUMARAVADIVELU, B. **Beyond methods: macrostrategies for language teaching**. New Haven: Yale University Press, 2003.
- LAMY, M. N.; HAMPEL, R. **Online Communication in Language Teaching and Learning**. London: Palgrave Macmillan, 2007.

- LEFFA, V. J. **Como produzir materiais para o ensino de línguas**: produção de materiais de ensino: teoria e prática. Pelotas: EDUCAT, 2003.
- LOPES, L.P.M. **Inglês no mundo contemporâneo: ampliando oportunidades sociais por meio da educação**. In: TESOL INTERNATIONAL RESEARCH FOUNDATION SIMPÓSIO, São Paulo, 2005.
- MARSARO-PAVAN, F. Dos livros didáticos aos protótipos de ensino: em direção a um web-currículo. **Revista Triângulo**, Uberaba, v. 10, n. 1, p. 96-111, 2017.
- MARZARI, G. Q.; LEFFA, V. J. O letramento digital no processo de formação de professores de línguas. **Tear: revista de educação ciência e tecnologia**, Canoas, v. 2, n. 2, 2013.
- MELO, G. C. V. O lugar da raça na sala de aula de inglês. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 7, n. 17, p. 65-81, 2015.
- MEY, J. L. As vozes da sociedade: letramento, consciência e poder. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v.14, n. 2, p. 331-338, 1998
- MOSLEY, M. “‘That really hit me hard’: moving beyond passive anti-racism to engage with critical race literacy pedagogy.” **Race Ethnicity and Education**, v. 13, nº 4, 2010, p: 449-471.
- PAIVA, V. L. M. Aplicativos móveis para aprendizagem de língua inglesa. **Polifonia**, Cuiabá, v. 24, n. 35, p.10-31, 2017.
- ROJO, R. H. R. Entre plataformas, ODAs e protótipos: novos multiletramentos em tempos de WEB2. **The ESpecialist**, São Paulo, v. 38, n. 1, 2017.
- ROJO, R. H. R; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola editorial, 2012
- ROJO, R. H. R; MOURA, E. Novos multiletramentos e protótipos de ensino: por um web-currículo. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, 2016a.
- SANTOS, B. **Justiça social e letramento crítico**: reflexões sobre o ensino de inglês como língua adicional no projeto casas de cultura no campus da UFAL. 2018. Dissertação (Mestrado em letras e linguística) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2018.
- SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p.143-160, dez. 2002.
- SILVA, A. T. **Affordance e restrições na interação interpessoal escrita online durante a aprendizagem de inglês como língua estrangeira**. 2015. 342 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades. 2015.
- VAN LIER, L. From input to *affordance*: Social-interactive learning from an ecological perspective. In: LANTOLF, J. P. (Ed.). **Sociocultural theory and second language learning**: Recent advances. Oxford: Oxford University Press, 2000.p. 245-259.
- VAN LIER, L. **The ecology and semiotics of language learning**: a sociocultural perspective. Boston: Kluwer Academic Publishers, 2004a.
- WARSCHAUER, M.; KERN, R. Theory and Practice of Network-based Language Teaching. In: WARSCHAUER, M.; KERN, R. (Ed.). **Network-based Language Teaching**: Concepts and Practice. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. p. 1-19.

Recebido em: 07/04/2021

Aceito em: 18/05/2021