



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL - UFMS
FACULDADE DE ARTES, LETRAS E COMUNICAÇÃO - FAALC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS - PPGEL

DAVI RODRIGUES

**APLICATIVOS COM FOCO NA ORALIDADE EM LÍNGUA INGLESA:
ESPAÇOS PROPÍCIOS PARA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA E/OU REPRODUÇÃO
DA RACIONALIDADE NEOLIBERAL?**

CAMPO GRANDE

2025

DAVI RODRIGUES

**APLICATIVOS COM FOCO NA ORALIDADE EM LÍNGUA INGLESA:
ESPAÇOS PROPÍCIOS PARA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA E/OU
REPRODUÇÃO DA RACIONALIDADE NEOLIBERAL?**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos de Linguagens.

Área de concentração: Linguística e Semiótica

Linha de Pesquisa: Linguagens, Discursos e Educação Linguística Crítica

Orientadora: Professora Dra. Daniela Sayuri Kawamoto Kanashiro

CAMPO GRANDE

2025

DAVI RODRIGUES

**APLICATIVOS COM FOCO NA ORALIDADE EM LÍNGUA INGLESA:
ESPAÇOS PROPÍCIOS PARA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA E/OU
REPRODUÇÃO DA RACIONALIDADE NEOLIBERAL?**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens da Faculdade de Artes, Letras e Comunicação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) para a obtenção do grau de Mestre em Estudos de Linguagens.

Área de Concentração: Linguística e Semiótica

Linha de Pesquisa: Linguagens Discursos e Educação Linguística Crítica

Orientadora: Profa. Dra. Daniela Sayuri Kawamoto Kanashiro

Campo Grande, MS, 14 de fevereiro de 2025.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Daniela Sayuri Kawamoto Kanashiro (Orientadora - Presidente)
Doutora pela Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, Brasil,
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/Campo Grande)

Prof. Dra. Fabiana Poças Biondo (Avaliador - Membro Titular)
Doutora pela Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, Brasil,
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/Campo Grande)

Prof. Dr. Daniel de Mello Ferraz (Avaliador - Membro Titular)
Doutor pela Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, Brasil,
Universidade de São Paulo (USP/São Paulo)

Profa. Dra. Patrícia Graciela da Rocha (Avaliador - Membro Suplente Interno)
Doutora pela Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, Brasil,
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/Campo Grande)

Profa. Dra. Adriana Lúcia de Escobar Chaves Barros (Avaliador - Membro Suplente Externo)
Doutora pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ,
Brasil, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS/Campo Grande)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (Capes) - número do processo: 88887.836070/2023-00.

This study was financed by the Coordination of Superior Level Staff Improvement – Brasil (CAPES) – process number: 88887.836070/2023-00.



À minha mãe, Léa Silvia Barbosa Rodrigues, que há dez anos, aos 48, depois de muito batalhar, concluiu o curso de Psicologia. Ao meu pai, Eleazar Rodrigues Sobrinho, que somente aos 23 anos – idade que eu tinha quando comecei o mestrado – completou o curso supletivo do ensino médio para, então, poder iniciar os estudos no Seminário Presbiteriano do Sul. Dedico a vocês esta pesquisa e a vocês também atribuo minha paixão pela educação.

AGRADECIMENTOS

Em um dos trabalhos mais relevantes de sua carreira como filósofo da linguagem, Bakhtin defende a ideia que diversas vozes compõem um discurso e, conseqüentemente, seus possíveis sentidos. Dessa maneira, gostaria de dedicar essa seção às vozes/pessoas que me constituíram/constituem enquanto sujeito, e reconhecê-las num dialogismo interpessoal que perpassa pelo amor, companheirismo, amizade e suporte. O meu eu do “aqui” e “agora”, que escreve esta dissertação, está repleto de gratidão, alegria e satisfação.

Aos meus pais, Eleazar Rodrigues Sobrinho e Léa Silvia Barbosa Rodrigues, agradeço por compartilharem comigo o sonho, as angústias e as dificuldades do ensino superior e da pós-graduação! Nada do que fiz hoje por mim e do que eu tenho ambicionado para o meu futuro eu teria feito sem vocês... Para que eu pudesse aprender a me amar, antes, eu observei vocês me amando, bem como amando a si mesmos... obrigado demais por isso! – Amo vocês!

À minha irmã gêmea, Ester Rodrigues, por ter experienciado comigo praticamente toda a minha vida escolar, desde o maternal até o mestrado, e pela paciência e cumplicidade em dividir uma casa comigo, longe dos nossos pais, para fazer faculdade e por, também, às vezes, me ajudar a trocar o lixo da cozinha cheio de larvas de mosquito – sem você eu não seria... eu não conseguiria.

Ao meu irmão mais velho, Eliézer Rodrigues, por ter escolhido meu nome, cujo significado profético felizmente ainda se realiza e por me amar de uma maneira tão esquisita e insuportável de tal modo que me leva sempre ao desconforto – ainda bem que você mora muito longe!

À minha irmã de outra mãe, Ana Luiza Postinger, pessoa cujos ouvidos devem estar inflamados de tanto me ouvir reclamar, e que, para me fazer calar a boca um pouco e parar de compartilhar os mínimos detalhes mais inúteis da minha vida, envia áudios também imensos, completamente insanos, mas que, de alguma forma, preenchem meu coração – você foi e tem sido um dos maiores suportes da minha vida (com exceção de quando não me responde no *WhatsApp*)!!!

Ao meu melhor amigo, Guilherme Nishimoto, que também tem me ouvido falar imensamente desde o término involuntário das minhas sessões de terapia – obrigado por espontaneamente escolher dividir alguns dos meus fardos comigo, e por ser tão cricri com tudo... às vezes, o que me falta é ser cricri igual você, meu amigo!

Aos amigos que o voleibol me presenteou, Gabriela Farias, Guilherme Bertolli, Isabela Farias, Lucas Vasconcelos, Matheus Halmenschlager Pereira e Rafael Rosalem. Quando minha mente percorria por lugares perigosos, vocês (e o vôlei) me salvaram! E nos momentos mais felizes (e loucos), vocês lá estavam também, obrigado!

À Andréa Eloísa Pereira, Daniele Miranda, Pedro Lachi, Maria Rita Onuszezak Neves, Lívia Tiemi Oshiro, Luiz Fernando Harthcapf, que também por conta do vôlei, foram timidamente e aos poucos entrando na minha vida durante o período que estive cursando o mestrado, tornando-a mais confortável.

À minha irmã de orientação e veterana do curso de Letras, Letícia de Leon Carriconde, pelas tantas trocas acadêmicas, leituras críticas, tradução de resumos para o espanhol e, inclusive, um filho, o Projeto de Extensão LínguasCast, do qual somos idealizadores. Pelo companheirismo, acolhimento e colaboratividade comigo, que fizeram da UFMS um espaço mais confortável.

Às amigas que fiz no mestrado, Luclecia Matias e Iasmin Maia. Com vocês e nosso grupo no *WhatsApp*, os vinte e quatro meses de estudo na pós-graduação foram mais leves e menos solitários! Fico muito feliz de tê-las na minha vida para poder reclamar e desabafar (risos).

Às minhas amigas do ensino médio, Bianca Campos e Júlia Aparecida dos Santos, pelo amor instantâneo com que me acolheram, pelas dores de barriga das risadas prolongadas e pela dedicação aos estudos que compartilharam e ainda compartilham comigo – amo vocês e queria tê-las aqui comigo toda hora, em nome de Jesus!

À professora Nara Hiroko Takaki que, desde o primeiro ano da graduação, viu potencial em mim e tão prontamente me convidou para participar do programa de Iniciação Científica. Foi bem ali, naquela época, que nasceu, de forma embrionária, o pesquisador que hoje venho me tornando. Espero um dia ter o mesmo tato que a senhora teve comigo com os meus (futuros) estudantes e, quem sabe, orientandos, de saber explorar suas potencialidades e mediá-los em meio a sua própria autonomia.

À professora Marta Banducci Rahe, pela rica experiência de ter sido professor de língua inglesa pela primeira vez no Projeto de Extensão de Língua Estrangeiras da UFMS sob a sua supervisão e coordenação.

À professora Gabriela Claudino Grande, pela experiência metadiscursiva e praxiológica de ter tido aula com você na época da graduação em Letras. O professor de língua inglesa que habita em mim foi muito feliz como seu aprendiz!

À minha orientadora, Daniela Sayuri Kawamoto Kanashiro, pelo zelo, dedicação, ética, carinho e organização com que conduziu esse nosso breve casamento acadêmico, apesar das minhas desorganizações e, por algumas várias vezes (risos desesperadores), falta de assiduidade. Admiro muito seu profissionalismo, seu olhar humano que teve comigo e, sobretudo, sua coerência – e pensar que eu selecionei a senhora como minha segunda opção de possível orientação... como o destino foi bondoso comigo! Sua postura sempre manifestou afeto, polidez, sem deixar de ser criteriosa. Minha experiência ao seu lado como orientando me transformou como professor. Passei a olhar meus alunos, inclusive, de maneira diferente. Por isso, e muito mais, sou imensamente grato!

À minha banca de qualificação, composta pelo brilhante Prof. Dr. Daniel Ferraz, cujos textos tenho lido desde a graduação – imensos “obrigados” por ter aceitado! –, e pela inteligentíssima Profa. Dra. Fabiana Biondo, que memoravelmente fez parte da minha formação inicial atuando como professora nas disciplinas de Letramentos; Linguagens e Tecnologia e como orientadora de Estágio e de Iniciação Científica – sou profundamente grato por tudo que aprendi com você!

Às professoras Adriana Lúcia de Escobar Chaves Barros e Patrícia Graciela da Rocha, que gentilmente aceitaram participar da avaliação deste trabalho, como suplentes externa e interna, respectivamente.

Ao colegiado do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens (PPGEL), que permitiu que eu trabalhasse meio período como professor substituto e de forma temporária no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS), campus Campo Grande, sem que eu perdesse a minha bolsa de estudos.

Ao corpo docente e à minha chefia imediata do IFMS, que, sabendo da minha bolsa do mestrado, permitiram a flexibilização dos meus horários de trabalho em sala de aula para que eu não ultrapassasse o limite de horas estabelecido pelo colegiado do PPGEL, além de fornecer o espaço na sala dos professores com computadores, local onde parte desta dissertação também foi escrito.

À Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por financiar meus estudos durante o mestrado. Esse valor permitiu minha participação em eventos, aquisição de livros, e também permitiu a conclusão do curso de especialização em Língua Portuguesa: Teorias e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Texto da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Sem a bolsa, não teria sido possível custear nenhum desses gastos, incluindo as mensalidades do curso de pós-graduação.

Memórias são fantasmas aguardando ordens
Sem entender que não vamos voltar
Também tenho medo do que vem aí
Me avisa se alguém te incomodar

Felicidade é quando você tá contente
Mesmo com tudo fora do lugar
Quem antecipa fim, fica sem começo
Me avisa se alguém te incomodar

Quem bota no papel dobra o pensamento
Quem solta os pés do chão tá pronto pra andar

Parira, parirá
Entra em estado de maravilha
Parira, parirá, oeô

Já parou pra pensar
Que tudo que a gente pensa
Alguém já parou pra pensar?

(Tuyo, 2024)

Para visualizar o vídeo da música, aponte a câmera para o QRCode



LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

App	<i>Application</i>
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNH	Carteira Nacional de Habilitação
EE	Escola Estadual
EIKEN	<i>Jitsuyo Eigo Gino Kentei</i> (em japonês), <i>Test in Practical English Proficiency</i> (em inglês)
ESL	<i>English as a Second Language</i>
FAQs	<i>Frequently Asked Questions</i>
IA	Inteligência Artificial
IC	Iniciação Científica
IELTS	<i>International English Language Testing System</i>
IFSP	Instituto Federal de São Paulo
ILE	Inglês como Língua Estrangeira
ISL	Inglês como Segunda Língua
LA	Linguística Aplicada
MDA	<i>Mechanics, Dynamics and Aesthetics</i>
MS	Mato Grosso do Sul
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PLE	<i>Personal Learning Environment</i>
PTE	<i>Pearson Test of English</i>
QECR	Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas
TOEIC	<i>Test of English for International Communication</i>
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Logo do app <i>Elsa Speak</i>	26
Figura 2: Logomarca do app <i>Praktika</i>	27
Figura 3: Captura de tela do Avatares disponíveis.....	27
Figura 4: Captura da interface do aplicativo <i>Elsa Speak</i> retirada do site da <i>Play Store</i>	30
Figura 5: Captura de tela referente à descrição do aplicativo <i>Elsa Speak</i> na <i>Play Store</i>	31
Figura 6: Captura dos ícones dos aplicativos pré-selecionados.....	31
Figura 7: Captura dos ícones dos aplicativos selecionados para a pesquisa.....	33
Figura 8: Captura da tela inicial <i>Elsa Speak</i>	80
Figura 9: Captura de tela inicial <i>Praktika</i>	80
Figura 10: QR code 1 – tour pelo app <i>Elsa Speak</i>	80
Figura 11: QR code 2 – tour pelo app <i>Praktika</i>	80
Figura 12: Captura de tela sobre limites de aula no <i>Praktika</i>	81
Figura 13: Captura de tela sobre limites de aula no <i>Elsa Speak</i>	82
Figura 14: Captura de tela sobre oferta da versão <i>premium</i> do <i>Praktika</i>	82
Figura 15: Captura de tela da meta de aprendizagem por minuto do <i>Elsa Speak</i>	84
Figura 16: Captura de tela sobre os minutos de conversação disponíveis no <i>Praktika</i>	84
Figura 17: Captura de tela referente aos níveis no <i>Elsa Speak</i>	85
Figura 18: Captura de tela relacionada ao <i>ranking</i> no <i>Elsa Speak</i>	85
Figura 19: Captura de tela sobre sequência de uso em dias do <i>Elsa Speak</i>	86
Figura 20: Captura de tela sobre objetivo do dia do <i>Elsa Speak</i>	86
Figura 21: Captura de tela sobre as conquistas do <i>Elsa Speak</i>	87
Figura 22: Captura de tela sobre o certificado disponibilizado do <i>Elsa Speak</i>	87
Figura 23: Captura de tela dos dias em série do <i>Praktika</i>	88
Figura 24: Captura de tela sobre o nível de proficiência na língua fornecido pelo usuário ao app <i>Praktika</i>	98
Figura 25: Captura de tela dos grupos de atividades disponíveis com foco gramatical do app <i>Praktika</i>	98
Figura 26: Captura de tela das variações de atividades na unidade 1 do app <i>Praktika</i> – parte 1..	

Figura 27: Captura de tela das variações de atividades na unidade 1 do app *Praktika* – parte 2.
100

Figura 28: Colagem de duas capturas de tela sobre o modelo de resposta pronta no app *Praktika*..... 101

Figura 29: Captura de tela sobre a temáticas das conversações do app *Praktika*..... 113

Figura 30: Captura de tela sobre a transcrição fonética na atividade de pronúncia do *Elsa Speak*..... 121

Figura 31: Captura de tela sobre as atividades baseadas em tópicos no *Elsa Speak*..... 122

Figura 32: Captura de tela sobre as atividades baseadas em competências no *Elsa Speak*... 122

Figura 33: Resultado do teste de proficiência oral do *Elsa Speak*..... 123

Figura 34: Captura da descrição de uma simulação de fala do *Elsa Speak*..... 125

Figura 35: Captura de tela das tarefas da conversação do *Elsa Speak*..... 125

Figura 36: Captura de tela referente ao uso das cores para o *feedback*..... 127

Figura 37: Colagem de capturas de tela sobre *feedback* motivacional no app *Elsa Speak*..... 128

Figura 38: Captura de tela sobre *feedback* motivacional no app *Praktika*..... 128

Figura 39: Captura de tela sobre a atribuição de estrelas no *Elsa Speak*..... 129

Figura 40: Captura de tela de *feedback* descritivos do app *Elsa Speak* – modelo 1..... 134

Figura 41: Captura de tela de *feedback* descritivas do app *Elsa Speak* – modelo 2..... 135

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Pesquisas acadêmicas encontradas sobre aprendizagem de língua inglesa em ambiente <i>mobile</i>	38
Quadro 2: Comentários sobre a interface e o sistema gamificado no <i>Play Store</i>	95
Quadro 3: Interação pesquisador-IA na Lição 4 do app <i>Praktika</i>	103
Quadro 4: Interação pesquisador-IA na Lição 5 do app <i>Praktika</i>	106
Quadro 5: Atividade de leitura de um e-mail do app <i>Praktika</i>	109
Quadro 6: Perguntas feita pela IA sobre um texto disponibilizado no app <i>Praktika</i>	111
Quadro 7: Perguntas do tópico de conversação 1 – “Fears” do aplicativo <i>Praktika</i>	114
Quadro 8: Respostas dos avatares do aplicativo <i>Praktika</i> à pergunta <i>What would you say is your conception of language?</i>	116
Quadro 9: Tipos de atividades no aplicativo <i>Elsa Speak</i>	119
Quadro 10: Relação presença/ausência dos recursos disponíveis nos aplicativos analisados	137

RESUMO

Ao longo dos últimos anos, devido à maior acessibilidade à internet e aos smartphones, o uso de aplicativos (apps) tem se intensificado, especialmente com fins de aprendizagem. Considerando também que o mundo virtual tem se integrado cada vez mais ao trabalho docente, pesquisas que se preocupam em investigar não só como se dá o processo de aprendizagem de línguas nos apps, mas também em refletir sobre seu uso em contexto de formação de professores tornam-se necessárias. Dessa maneira, o objetivo geral desta pesquisa é, a partir da observação e uso de dois aplicativos e das análises dos materiais coletados e gerados, que têm como foco desenvolver a habilidade oral de seus usuários, refletir e discutir sobre a oralidade, o uso de tecnologias digitais educacionais e a formação de professores de língua inglesa, problematizando também de que forma esses aspectos dialogam com a racionalidade neoliberal. Os específicos compreendem: a) discutir a(s) concepção(ões) de oralidade/*speaking* e de língua que emerge(m) dos aplicativos selecionados; b) discutir o papel do professor de línguas e da formação docente diante dos avanços tecnológicos em contexto neoliberal; c) refletir sobre o desenvolvimento da oralidade na formação de professores de língua inglesa, com base em pesquisas já realizadas, e em que aspectos o uso das tecnologias digitais pode ou não ser significativo nesse contexto. Para tanto, a pesquisa enquadrou-se no paradigma qualitativo de investigação (Denzin; Lincoln, 2006; Mattos; Jucá, 2022), seguindo também as metodologias de análise documental (Cellard, 2012; Sousa; Oliveira; Alves, 2021) e exploratória (Leffa, 2006; Raupp; Beuren, 2006). Adotei as considerações teóricas de Bakhtin (1981), Ferraz (2024) e Volóchinov (2018) sobre a concepção de língua; busquei também fundamentações em Brasil (2006), Ferraz (2024), Freire (1987), Monte Mor (2013; 2015), entre outros, para problematizar e discutir o conceito de ensino de línguas, para, então, debater sobre educação linguística (Cavalcanti, 2013; Ferraz, 2015; 2018; 2024; Menezes de Souza, 2019a). Ainda sobre o aporte teórico, recorri às discussões de diversos autores, quais sejam, Apple (2001); Biondo (2016; 2017); Dardot e Laval (2016); Ferraz (2015); Knobel e Kalman (2016); Laval (2004); Menezes de Souza (2019a); Monte Mor (2015, 2017); Signorini (2012), para articular criticamente as temáticas elencadas nos objetivos específicos: tecnologias digitais, neoliberalismo e formação de professores. A partir dessas referências, o percurso analítico privilegiou três aspectos a serem discutidos por meio dos dados coletados e gerados nos dois aplicativos: i) interface; ii) tipos de atividade e iii) *feedback*. Dos resultados, pude demonstrar de que forma a racionalidade neoliberal materializou-se em ambos os apps selecionados, dos quais elenco a seguir: na maneira como as interfaces foram desenvolvidas, de modo a configurar um espaço de comercialização, estimulando também a competição e a individualidade por meio da integração do sistema gamificado. A partir também dos tipos de atividades disponíveis a perspectiva neoliberal também foi observada, manifestando uma concepção de educação voltada para o desenvolvimento e aquisição de técnicas/habilidades/competências que focam na performance do usuário e aferem valor a ele enquanto sujeito, tal como um/a empreendedor/empresa de si mesmo (Mariutti, 2019; Szundy, 2019). Ademais, essa relação também foi evidenciada por meio do *feedback* fornecido pelos dois *softwares*, que assumia uma perspectiva julgadora (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020), quantitativa e que atribuía juízo de valores, negativos ou positivos, a depender do desempenho do estudante da língua alvo comparada a de um “falante nativo”. Ao longo do percurso analítico, argumentei a favor da adoção de uma postura crítica em relação às ferramentas digitais educacionais, que os envolvidos passem a considerá-las produtos de um tempo que dialogam com a ideologia mercadológica, que, por sua vez, subverte a concepção de educação (Apple, 2001; Laval, 2004), afastando-a de seu propósito social e crítico (Freire, 1987; Ferraz, 2024), perspectiva sustentada neste trabalho.

Palavras-chave: *Mobile-learning*; Formação de professores; Dispositivos móveis.

ABSTRACT

In recent years, due to greater accessibility to the internet and smartphones, the use of apps has intensified, especially for learning purposes. Considering also that the virtual world has become increasingly integrated into teaching work, research that is concerned with investigating not only how the language learning process takes place in apps, but also with reflecting on their use in the context of teacher training, is becoming necessary. Thus, the main objective of this research is to reflect on and discuss orality, the use of digital educational technologies, and the training of English language teachers, based on the observation and use of two apps and the analysis of the materials collected and generated, which focus on developing the oral skills of their users, also problematizing how these aspects dialogue with the neoliberal rationality. The specifics include: a) discussing the conception(s) of orality/speaking and language that emerge from the selected applications; b) discussing the role of the language teacher and teacher training in the face of technological advances in a neoliberal context; c) reflecting on the development of orality in the training of English language teachers, based on research already carried out, and in what aspects the use of digital technologies may or may not be significant in this context. To this end, the research was based on the qualitative paradigm of investigation (Denzin; Lincoln, 2006; Mattos; Jucá, 2022), also following the methodologies of documentary analysis (Cellard, 2012; Sousa; Oliveira; Alves, 2021) and exploratory analysis (Leffa, 2006; Raupp; Beuren, 2006). We adopted the theoretical considerations of Bakhtin (1981), Ferraz (2024), and Volóchinov (2018) on the conception of language; I searched theoretical basis in Brasil (2006), Ferraz (2024), Freire (1987), Monte Mor (2013; 2015), among others, to problematize and discuss the concept of language teaching, to then discuss language education (Cavalcanti, 2013; Ferraz, 2015; 2018; 2024; Menezes de Souza, 2019a). Furthermore, we consulted the discussions of various authors, such as Apple (2001); Biondo (2016; 2017); Dardot and Laval (2016); Ferraz (2015); Knobel and Kalman (2016); Laval (2004); Menezes de Souza (2019a); Monte Mor (2015, 2017); Signorini (2012), to critically articulate the themes listed in the specific objectives: digital technologies, neoliberalism and teacher training. Based on these references, the analytical path privileged three aspects to be discussed through the data collected and generated in the two applications: i) interface; ii) types of activity, and iii) feedback. Regarding the findings, we were able to demonstrate how neoliberal rationality materialized in both of the selected apps, which I will list below: in the way the interfaces were developed, configuring a commercialization space, and stimulating competition and individuality through the integration of the gamified system. The neoliberal perspective was also observed in the types of activities available, manifesting a conception of education focused on the development and acquisition of techniques/skills/competencies that focus on the user's performance and attribute value to them as a subject, such as an entrepreneur of themselves (Mariutti, 2019; Szundy, 2019). In addition, this relationship was also evidenced through the feedback provided by the two software, which took on a judgmental (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020), quantitative perspective and assigned negative or positive values, depending on the student's performance in the target language compared to a "native speaker". Throughout the analytical process, I have argued in favor of adopting a critical stance concerning digital educational tools, so that those involved start to see them as products of a time that dialogue with market ideology, which, in turn, subverts the concept of education (Apple, 2001; Laval, 2004), distancing it from its social and critical purpose (Freire, 1987; Ferraz, 2024), a perspective supported in this work.

Keywords: Mobile-learning, Teacher training, mobile devices.

RESUMEN

En los últimos años, debido a la mayor accesibilidad a la internet y a los smartphones, se ha intensificado el uso de aplicaciones (apps), especialmente con fines de aprendizaje. Considerando también que el mundo virtual se ha integrado cada vez más al trabajo docente, se hace necesario desarrollar investigaciones que se ocupen no sólo de investigar cómo se desarrolla el proceso de aprendizaje de idiomas en las aplicaciones, sino también de reflexionar sobre su uso en el contexto de la formación docente. Así, el objetivo general de esta investigación es, a partir de la observación y del uso de dos aplicaciones y del análisis de los materiales recolectados y generados que se enfocan en el desarrollo de las habilidades orales de sus usuarios, reflexionar y discutir acerca de la oralidad, del uso de las tecnologías digitales educativas y de la formación de profesores de lengua inglesa, problematizando también cómo estos aspectos dialogan con la racionalidad neoliberal. Los específicos incluyen: a) discutir la(s) concepción(es) de oralidad/habla y de lengua que emergen de las aplicaciones seleccionadas; b) discutir el rol del profesor de lenguas y de la formación docente frente a los avances tecnológicos en un contexto neoliberal; c) reflexionar acerca del desarrollo de la oralidad en la formación de profesores de lengua inglesa, a partir de investigaciones ya realizadas, y en qué aspectos el uso de las tecnologías digitales puede o no ser significativo en este contexto. Para ello, la investigación se encuadró en el paradigma cualitativo de investigación (Denzin; Lincoln, 2006; Mattos; Jucá, 2022), siguiendo también las metodologías de análisis documental (Cellard, 2012; Sousa; Oliveira; Alves, 2021) y exploratorio (Leffa, 2006; Raupp; Beuren, 2006). Adopté las consideraciones teóricas de Bakhtin (1981), Ferraz (2024) y Volóchinov (2018) sobre la concepción de lengua; también me basé en Brasil (2006), Ferraz (2024), Freire (1987), Monte Mor (2013; 2015), entre otros, para problematizar y discutir el concepto de enseñanza de lenguas, y luego debatir acerca de la educación lingüística (Cavalcanti, 2013; Ferraz, 2015; 2018; 2024; Menezes de Souza, 2019a). Todavía sobre el aporte teórico, utilicé las discusiones de muchos autores, a saber, Apple (2001); Biondo (2016; 2017); Dardot y Laval (2016); Ferraz (2018, 2019); Knobel y Kalman (2016); Laval (2004); Menezes de Souza (2019a); Monte Mor (2015, 2017); Signorini (2012), para articular de manera crítica los temas enumerados en los objetivos específicos: tecnologías digitales, neoliberalismo y formación docente. Con base en estas referencias, el recorrido analítico se centró en tres aspectos a ser discutidos a través de los datos recolectados y generados en las dos aplicaciones: i) interfaz; ii) tipos de actividad y iii) feedback. Los resultados me permitieron demostrar de qué manera la racionalidad neoliberal se materializó en ambas aplicaciones seleccionadas, que enumero a continuación: en la forma como se desarrollaron las interfaces, con el fin de configurar un espacio de comercialización, estimulando también la competencia y la individualidad a través de la integración del sistema gamificado. Con base en los tipos de actividades disponibles, también se observó la perspectiva neoliberal, evidenciando una concepción de la educación dirigida al desarrollo y adquisición de técnicas/habilidades/competencias centradas en el desempeño del usuario y que le asignan valor como sujeto, como se hace con un empresario/empresa de uno mismo (Mariutti, 2019; Szundy, 2019). Además, esta relación también se evidenció a través del feedback proporcionado por los dos programas de software, que asumieron una perspectiva juzgadora (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020), cuantitativa, atribuyendo juicios de valor, negativos o positivos, dependiendo del desempeño del estudiante en la lengua meta, comparándolo con el de un “hablante nativo”. A lo largo del recorrido analítico, argumenté a favor de adoptar una postura crítica en relación a las herramientas educativas digitales, de modo que los involucrados comiencen a considerarlas como productos de un tiempo que dialoga con la ideología del mercado, la cual, a su vez, subvierte la concepción de educación (Apple, 2001; Laval, 2004), distanciándola de su finalidad social y crítica (Freire, 1987; Ferraz, 2024), perspectiva sustentada en este trabajo.

Palabras clave: *Mobile-learning*; Formación de docentes; Dispositivos móviles.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	19
1. PERCURSO METODOLÓGICO.....	29
1.1. Sobre o objeto de investigação: critérios de seleção dos aplicativos e implicações éticas de pesquisa.....	29
1.2. Coleta e geração os dados.....	34
1.3. Descrição do design metodológico.....	36
2. PERCURSO TEÓRICO.....	42
2.1. O que é língua e porque estudá-la?.....	42
2.2. Neoliberalismo e educação linguística: por que discutir essa relação?.....	56
2.3. Tecnologia, educação linguística e formação de professores: um triângulo amoroso dos bons?.....	68
3. PERCURSO ANALÍTICO.....	80
3.1. Interface.....	80
3.2. Tipos de atividades.....	97
3.3. <i>Feedback</i>	127
3.4. Avaliação de aspectos comuns e específicos aos dois aplicativos.....	137
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	141
REFERÊNCIAS.....	148

INTRODUÇÃO

Neste capítulo introdutório, apresento meu¹ percurso pessoal desde a educação básica até a pós-graduação, de modo a expor meu interesse pela temática de tecnologias e educação linguística. Em seguida, apresento as linhas gerais da pesquisa de mestrado, sua justificativa, bem como os objetivos e as partes que compõem esta dissertação.

Percurso pessoal

Si tú me preguntas: Paulo, ¿tú te consideras un maestro? Yo diría: ¡no! Nadie nunca lo es. Todos nosotros vamos siendo... De ahí la necesidad que tenemos, maestros y maestras, de indagarnos constantemente sobre cómo vamos siendo educadores, porque hay siempre posibilidad de cambiar, de ser mejor (Freire, 2006, p. 242)

[...] Procuo despir-me do que aprendi,
Procuo esquecer-me do modo de lembrar que me ensinaram,
E raspar a tinta com que me pintaram os sentidos,
Desencaixotar as minhas emoções verdadeiras,
Desembrulhar-me e ser eu [...]
(Caeiro, 1946)

Meu processo de reflexão sobre tecnologias digitais e sua relação com a educação começou antes da época em que cursava Licenciatura em Letras - Português e Inglês na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, doravante UFMS. Ele começou em 2017, período em que fui aprovado no processo seletivo do curso técnico subsequente de Manutenção e Suporte em Informática no Instituto Federal de São Paulo (IFSP), campus de Itapetininga. Mesmo eu tendo cursado somente um semestre – posteriormente me mudei para o estado de Mato Grosso do Sul (MS) e não consegui concluir o curso – já naquela época, período a florado da adolescência do qual o campo da idealização leva a diversas indagações, eu me questionava sobre o que faltava para as instituições públicas de ensino passarem a aderir às tecnologias no processo de ensino e aprendizagem² conduzido nas salas de aula.

¹ No decorrer das páginas desta dissertação optei, algumas vezes, por transacionar entre a primeira pessoa do singular e do plural. Essa escolha deu-se por duas razões: a primeira diz respeito ao meu estilo de escrita, que possui essa característica que manifesta o coletivo e o individual ao longo das reflexões, já a segunda, refere-se à dialogicidade da condução da pesquisa propriamente, isto é, implica o reconhecimento da contribuição de outras vozes no meu trabalho, sejam elas teóricas ou por meio do coletivo acadêmico nas apresentações de trabalho oral, de banner, comentários de colegas de turma nas aulas do mestrado, as reuniões com minha orientadora etc. Apesar de, por vezes, essa característica ser vista negativamente por uma visão mais normativa da língua, entendo que ela se relaciona fortemente com uma das intenções da produção deste trabalho, que comento adiante, relacionada ao propósito político de conduzir pesquisa sobre educação linguística no Brasil.

² Ao longo deste trabalho, discuto sobre educação linguística e o uso de tecnologias. Especificamente em relação ao percurso pessoal, inicialmente, na época da escola, eu ainda não concebia e não tinha maturidade para refletir sobre o uso de tecnologias digitais em um contexto de aprendizagem tão específico, como o linguístico, apenas tinha em mente que queria ser professor, mas não sabia de qual disciplina, por isso a expressão “ensino e

Esse questionamento partia, principalmente, porque, no turno matutino, eu estava na escola, cursando o Ensino Médio em uma instituição centenária: a famosa Escola Estadual (EE) Peixoto Gomide – primeira escola normal do interior de São Paulo. Frequentar esses dois ambientes de ensino fazia com que eu me sentisse entre dois mundos diferentes. O primeiro, de manhã, na escola com fiações antigas e de difícil manutenção, que possuía uma sala de informática pouco utilizada e que ficava no porão do prédio, e de tarde, no IFSP, um ambiente de ensino que fornecia acesso livre à internet a todos os alunos, laboratórios de informática completos e professores especializados. Já nessa época, alguma coisa dessa experiência de viver em dois ambientes de ensino diferentes me fez acreditar que a integração de tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem poderia ser significativo, principalmente por causa da intensidade com que meu grupo de amigos utilizava internet para realizar as atividades e trabalhos escolares no IFMS e o quanto nós nos sentíamos produtivos com isso. Fazer parte desses dois mundos distintos era conflitante para mim e soava como um convite, um apelo a fazer diferença. No entanto, eu ainda não sabia como fazê-lo. Mas já sabia naquela época, pelo menos, que eu queria ser professor.

Tempo depois, na graduação, essa ideia da integração tecnológica à educação só foi renascer no período da pandemia. Em 2020, a UFMS determinou o ensino remoto emergencial e as aulas passaram a ser conduzidas totalmente de maneira on-line. Foi justamente nesse período que eu me vi interessado pela temática novamente. Nessa época, inclusive, desenvolvi uma pesquisa de Iniciação Científica³ (IC) com a professora Fabiana Poças Biondo sobre um *software* educacional, amplamente disponibilizado na rede estadual de ensino do Mato Grosso do Sul, que corrigia redações de alunos por meio do recurso de Inteligência Artificial (IA).

Desenvolver essa pesquisa, na época da graduação, foi um divisor de águas para mim. Foi por meio dela que eu soube qual temática da área de Letras mais me chamava a atenção e qual tipo de pesquisa eu mais gostava de desenvolver. Nesse desejo de me tornar alguém que soubesse discutir sobre o tema tecnologias e educação, dialogando ainda, mesmo que pouco, com o meu anseio da adolescência de “mudar o mundo” mencionado anteriormente, comecei uma busca por recursos digitais que pudessem me ajudar a aprimorar meu próprio processo de aprendizagem do inglês – língua que aprendi majoritariamente de maneira autodidata e com recursos de áudio e vídeo do YouTube. Foi quando me deparei com o aplicativo (app) *Elsa Speak*, que utiliza IA para fornecer um *feedback* sobre a pronúncia de seus usuários.

aprendizagem”.

³ Mais detalhes em: Rodrigues e Biondo (2024); Rodrigues e Maia (2023).

Inicialmente, encontrar o aplicativo me encantou. Fazia um tempo que eu estava em busca de recursos digitais educativos, e, como sabemos, o processo de curadoria por parte do professor não é fácil, demanda tempo e esforço. Ter encontrado um recurso digital aparentemente bem desenvolvido, com gráficos agradáveis, tecnologia digital avançada e com versão gratuita, foi realmente um achado. Como eu havia recém finalizado meu projeto de pesquisa de IC com a prof.^a Fabiana Biondo, foi natural que logo após o primeiro contato com o aplicativo eu começasse a me questionar se havia outros com foco somente no desenvolvimento da oralidade disponíveis gratuitamente no Google Play, quais recursos utilizavam, de que forma avaliavam seus usuários, como se configurava o *feedback* etc. As perguntas foram borbulhando na medida em que eu explorava os apps, e que eu relembrava do percurso metodológico adotado na pesquisa anterior, que também lidava com IA.

Para além de estar familiarizado com a pesquisa e procedimentos de análise de um recurso digital educacional que fornecia *feedback* aos seus usuários a partir do trabalho de uma IA, havia outra questão que me impulsionava para a investigação do aplicativo que eu acabara de encontrar: seu caráter mercadológico, isto é, as intenções lucrativas pelas quais ele tinha sido desenvolvido, para além da promessa na melhora no processo de aprendizagem que o acompanhava. Isso me fez refletir qual seria o objetivo do app em si, o desenvolvimento da oralidade/pronúncia ou o lucro ou os dois? No caso da minha pesquisa de IC, essa dúvida também foi pautada, mas não da maneira aprofundada como eu gostaria, pois o foco da investigação era outro.

Tendo essa problemática em mente, passei a pensar também na minha perspectiva enquanto professor ainda em formação. Se não fosse o projeto de pesquisa desenvolvido no programa de IC, meu olhar para o recurso de digital encontrado não seria capaz de levantar todas as problematizações supracitadas. As discussões que tive no curso de Letras sobre tecnologias e educação foram exclusivamente teóricas – no período da pandemia, inclusive, por mais paradoxal que isso possa soar. Por causa disso, passei a refletir, então, sobre qual seria o papel da formação de professores diante da realidade do desenvolvimento tecnológico aplicado ao ensino de línguas estrangeiras, neste caso, o inglês. Foi daí também que se estabeleceu um vislumbre do que hoje se constitui como minha pergunta de pesquisa: de que maneira podemos refletir sobre e utilizar os recursos tecnológicos digitais, especificamente os apps de ensino de idiomas com foco na oralidade, na formação de professores, uma vez que consideramos que eles dialogam e limitam-se aos aspectos da educação tecnicista/neoliberal?

Saber e poder discutir sobre essa temática contribuiu para que eu me sentisse mais

preparado, mesmo que minimamente, para o trabalho docente. Fez-me pensar sobre um futuro talvez utópico da educação que, pouco a pouco, e cada vez mais, busca e tenta integrar mais intensamente tecnologias nos processos de educação linguística. Um futuro, inclusive, que para alguns pode parecer incerto, receoso e duvidoso. Um futuro pelo qual eu gostaria de me sentir preparado de alguma forma para lidar. Um futuro que acredito ser produtivo, mas que deve ser traçado com cautela. Um futuro que penso também ser inevitável de alguma maneira... por isso meu interesse!

No entanto, não foi só a necessidade de discutir a integração tecnológica educacional que me conduziu a esta pesquisa, o comprometimento político com uma educação linguística crítica também foi um fator decisivo. Esse compromisso está relacionado com minha identidade docente, e, portanto, a minha identidade como sujeito. Perpassa uma necessidade pessoal de deixar uma marca no mundo, de me despir das crenças que machucam outros, de colaborar a incitar discussões críticas sobre a vida e o mundo, de aperfeiçoar minha própria humanidade pelo humano que habita o outro. Atravessa também meu eu adolescente, encantado com o mundo educacional e que, em face de uma realidade desafiadora de sucateamento e desvalorização do ensino público, sentiu-se responsável e compelido a agir. Relaciona-se, portanto, com minha formação identitária e se materializa como uma idealização política de educação que dialoga fortemente com as duas epígrafes desta seção.

Desse modo, o percurso formativo e educacional que percorri ao longo destes anos, aliado às minhas experiências de aprendizagem da língua inglesa e ao meu entusiasmo pela temática me induziram a inquietações – ao menos para mim – que resultaram na concepção desta pesquisa. A ideia é contribuir de alguma forma com as discussões sobre a formação de professores que vise ao desenvolvimento de um olhar crítico perante o mundo tecnológico, neoliberal e globalizado e sua relação com a educação linguística em língua inglesa. Constitui-se num propósito que se mostra relevante diante do mundo contemporâneo.

Apresentando a pesquisa

De acordo com o Glossário de Informática Kazuk, aplicativo (do inglês *application*) pode ser definido como “um *software* desenvolvido para processar dados e executar determinadas tarefas de maneira mais simples para seu usuário” (Aplicativo, 2021). Comumente associados aos aparelhos celulares, essas ferramentas digitais possuem as mais variadas formas e interfaces e são criadas por motivos diversos e específicos, tais quais o

envio de mensagens escritas, de áudios e mídias, como o WhatsApp. São conhecidos, dentre outros aspectos, pela sua portabilidade e facilidade.

Ao longo dos últimos anos, devido à maior acessibilidade à internet e aos *smartphones*, o uso de aplicativos tem se intensificado, especialmente no âmbito educacional. Como afirma Monte Mor (2017, p. 271), a partir de uma revisão de recentes pesquisas conduzidas em cursos de mestrado e doutorado que abordam a temática ensino de língua mediado pelas tecnologias, talvez seja possível afirmar que a experiência de professores com as tecnologias digitais em contexto educacionais tem se intensificado, ou que “vem reduzindo-se o grau de incerteza quanto à integração do mundo digital na aprendizagem escolar”.

Um exemplo disso é que, no recente período de *lockdown* da pandemia causada pelo novo coronavírus, até mesmo aplicativos que não foram criados para fins educativos passaram a ter essa função, além de serem investigados enquanto possíveis recursos para o ensino de línguas, como é o caso das redes sociais como Facebook, Instagram e TikTok, segundo nos mostra uma pesquisa desenvolvida por Carricone *et. al.* (2021). Os professores, nesse sentido, viram-se na necessidade de conhecer e utilizar as tecnologias digitais para conduzir suas aulas, dadas as circunstâncias.

Partindo, então, dessa ideia de que o uso dos apps tem se tornado relevante no âmbito educacional, é possível afirmar que pesquisas que se preocupam em investigar aplicativos com propósito exclusivo educacional são necessárias. Considerando minha formação, destaco aquelas que envolvem o ensino da língua inglesa, para avaliar, principalmente, como os apps se propõem a facilitar e/ou a potencializar o processo de aprendizagem. E, para além de um olhar mais minucioso para os *softwares* educacionais de aparelhos móveis, pesquisas nesse âmbito que se voltam para o contexto de formação de professores também são importantes, visto que, como mencionado anteriormente, o mundo virtual tem se integrado pouco a pouco e cada vez mais ao trabalho docente e à educação linguística.

Dessa maneira, o objetivo desta pesquisa é, a partir da observação e análise de dois aplicativos que tem como foco desenvolver a habilidade oral de seus usuários, refletir sobre a oralidade e o uso de tecnologias digitais educacionais na formação de professores de língua inglesa, problematizando também de que forma esses aspectos dialogam com a racionalidade neoliberal. Para desenvolver a análise e cumprir com o objetivo proposto, elaborei uma premissa a partir das minhas experiências pessoais de aprendizagem da língua inglesa por meio de aplicativos de idiomas. A opção por não adotar uma hipótese para a dissertação

pauta-se no que afirmam Mattos e Jucá (2022, p. 44-45) sobre o paradigma qualitativo de pesquisa: "uma hipótese é uma afirmação preditiva que pode ser testada empiricamente" e com relação à pesquisa qualitativa, considerando que "é difícil prever o comportamento ou reação de um indivíduo, um grupo ou comunidade", usamos perguntas de pesquisa ou premissas.

A premissa adotada, portanto, foi de que os aplicativos em questão focam no desenvolvimento da habilidade comunicativa, a partir de atividades e *feedback* que envolvem questões fonéticas da língua inglesa, sugerindo, ainda, que é necessário atingir um nível de fala que mais se aproxima ao de falantes nativos⁴. Nesse sentido, a possibilidade dessa característica evidencia a necessidade de discussões sobre a relação entre tecnologias digitais e educação no âmbito da formação de professores, uma vez que limita o ensino da oralidade a competências fonéticas e fonológicas, o que reforça uma concepção já refutada de um inglês nativo, universal, fixo e estático. Além disso, entendo que professores devem estar criticamente preparados para lidarem com as possíveis influências do uso desses recursos digitais, os aplicativos, no processo de aprendizagem de língua inglesa fora do ambiente escolar por parte de seus alunos, visto que as ideologias sobre língua que emergem desses recursos podem reforçar crenças dominantes sobre a aprendizagem de inglês e, conseqüentemente, interferir no projeto em busca de uma educação linguística crítica e libertadora (Freire, 1987).

De maneira específica, esta pesquisa pretende: a) discutir a(s) concepção(ões) de oralidade/*speaking* e de língua que emerge(m) dos aplicativos selecionados; b) discutir o papel do professor de línguas e da formação diante dos avanços tecnológicos em contexto neoliberal; c) refletir sobre o desenvolvimento da oralidade na formação de professores de língua inglesa, com base em pesquisas já realizadas, e em que aspectos o uso das tecnologias digitais pode ou não ser significativo nesse contexto.

Dentre as razões que justificam a realização da pesquisa proposta neste projeto, a primeira que destaco é a premissa de que vivemos numa cultura grafocêntrica (Monte Mor, 2017). Isso significa dizer que há um privilégio do desenvolvimento da leitura e escrita em

⁴ Segundo Zolin-Vesz (2021, p. 47), no imaginário social "os falantes nativos de determinada comunidade constituem os 'verdadeiros donos' da língua, uma vez que compõem aquela comunidade e possuem 'naturalmente' a identidade que é 'intrínseca' a esse território, o que lhes proporciona gozar autoridade sobre essa 'língua nativa' de modo intuitivo". Desse modo, estudantes de uma língua estrangeira buscariam assemelhar-se o máximo possível como os falantes nativos, pois, a partir disso, também gozariam dessa suposta autoridade. Para além dessa definição, avalio, baseado na minha experiência enquanto professor de inglês, haver uma idealização no modo "nativo" de falar. Tal idealização resultaria na atribuição de determinados valores como "correto", "bonito", "normal". Conseqüentemente, falantes com o sotaque de sua língua materna mais evidente estariam comunicando-se de forma "errada", "feia", "estranha".

detrimento de outros modos de linguagem, como a oralidade, especialmente nas aulas de línguas. Isso se dá, dentre outras razões, porque o advento da escrita transformou nossa sociedade. Foi por meio dela que se tornou possível o arquivamento de informações, a produção científica, bem como a comunicação de maneira remota antes da era digital. Esses acontecimentos são/foram historicamente relevantes para a maneira como ainda se ensina línguas hoje, como no caso do ensino de língua inglesa. É por meio desse processo de interação com a língua, a importância que ela exerce/exerceu sobre a sociedade e as crenças que se tem sobre ela que guiam, então, a maneira como ela é ensinada.

Tradicionalmente, “o foco em contextos de inglês como segunda língua (ISL) e do inglês como língua estrangeira (ILE) costumavam ser métodos como a tradução [...]” (Savaşçı, 2013, p. 2682)⁵ com foco gramatical, que persistiram até a chegada de outras abordagens. O desenvolvimento dessas outras abordagens de ensino, como o Audiolingual e o Comunicativo (Larsen-Freeman, 2000; Richards; Rodgers, 2001)⁶, no entanto, não significou o fim de métodos de aprendizagem que privilegiam a escrita. Logo, o que se percebe, é a prevalência de uma concepção estrutural de língua e de seu ensino nas aulas. Consequentemente, tais perspectivas ainda transitam e se fazem presentes nas práticas pedagógicas dos professores de línguas da educação básica.

Indo além dessas questões que refletem sobre o privilégio da escrita em detrimento da oralidade, outra justificativa consiste em evidenciar a importância que a oralidade ocupa nos espaços escolares. Como afirmam Chartier e Frade (2014), para além do desenvolvimento de capacidades da linguagem que envolvem a língua escrita, os espaços educativos formativos são também lugares de contato com outras culturas de oralidade na medida em que diferentes tradições orais encontram-se para estabelecer laços comunicativos, ao mesmo tempo que o que se aprende nesses ambientes é transmitido também por meio da oralidade.

Evidencio que podemos falar a distância via celular, por exemplo; deixar gravações de áudio em aplicativos de mensagens; compartilhar informações, discussões por meio de podcasts etc. A oralidade seria, então, uma das diferentes maneiras ubíquas (Cope; Kalantzis,

⁵ No original: “the focus in English as a second language (ESL) and English as foreign language (EFL) contexts used to be on methods such as grammar translation [...]”.

⁶ Segundo Larsen-Freeman (2000), o método audiolingual baseia-se em atividades de imitação. Os estudantes são expostos ao que são considerados “bons modelos” de falante segundo o professor, e devem, portanto, repetir e “responder [a esses modelos] com a maior precisão e rapidez possível” (Larsen-Freeman, 2000, p. 45, acréscimos meus). Já a abordagem comunicativa, tem como foco, conforme explica Richards e Rodgers (2001, p. 166), “o processo de comunicação, ao invés da maestria de formas linguísticas” padronizadas. Isso significa dizer que, diferentemente da metodologia audiolingual, que se espera a reprodução sonora mais próxima possível, de forma a respeitar a estrutura da língua, no ensino comunicativo, almeja-se que o estudante esteja apto a interagir.

2010) e significativas de aprender uma língua e refletir sobre o mundo.

Nesta investigação, analiso a interface, o *feedback* e os tipos de atividades de dois aplicativos: o *Elsa Speak* e o *Praktika*.

O *Elsa* – sigla em inglês para *English Language Speech Assistant*⁷ – *Speak* (Figura 1) é um aplicativo idealizado e fundado pela empresária vietnamita Vu Van e pelo especialista em tecnologia Dr. Xavier Anguera, e tem como missão principal “[...] usar a tecnologia e o *design* para permitir que as pessoas ao redor do mundo falem inglês com confiança.”⁸ além de “[...] desbloquear novas oportunidades para bilhões de aprendizes de língua em todo o mundo”⁹ (Elsa Speak, s/a).

Figura 1: Logo do app *Elsa Speak*



Fonte: *Google Play* (2024).

Conforme divulgado no seu site oficial, o app foi pensado a partir das dificuldades de comunicação que a co-fundadora enfrentou no período que realizou mestrado em Stanford: devido ao seu sotaque, por vezes, os colegas e professores da pós-graduação não a entendiam. Para Van, esse era um desafio pelo qual não havia uma solução prática e acessível. Por esse motivo fundou a empresa em 2015, que desenvolveu o app. Em maio de 2024, o aplicativo contava com mais de 34 milhões de usuários e 195 países e estava disponibilizado em 10 línguas diferentes. Trata-se de um *software* reconhecido por algumas premiações importantes do mercado tecnológico como *Top 4 best AI companies* e *EdTech Awards*.

Já o *Praktika* (Figura 2) é um aplicativo de imersão de aprendizagem de língua que possui avatares de IA generativos como tutores. Fundado em 2022, por três empresários – Adam Turaev, Anton Marin, Ilya Chernyakov –, nos Estados Unidos, tem como objetivo, de

⁷ Tradução: Assistente de Fala da Língua Inglesa.

⁸ No original: “uses technology and design to enable people around the world to speak English with confidence”.

⁹ No original: “unlock greater opportunities for billions of language learners around the world”.

acordo com o perfil do LinkedIn da empresa que desenvolveu o app, promover “aprendizado de idiomas divertido e interativo com avatares de IA com tecnologia LLM [modelo de linguagem grande]”¹⁰, além de “capacitar o próximo bilhão de alunos para superar barreiras linguísticas e aproveitar novas oportunidades”¹¹. Trata-se de um aplicativo com público de alcance considerável, tendo mais de um milhão de *downloads* no Google Play e já foi divulgado em canais de comunicação importantes do meio *tech*, como EdTechReview.in¹² e MobileAppDaily.com¹³.

A partir do uso de avatares realistas, o aplicativo pretende unir a interatividade de aprendizagem possibilitada pelos aplicativos, com um *feedback* “preciso” de um tutor humano, que, nesse caso, é suprido pela presença da IA, a um preço mais barato (Praktika, s/a). Na versão paga, o usuário tem acesso a diversos estilos de avatares com *background* linguístico diferente também. Alguns apresentam a fala no padrão norte americano, outros, no britânico, e alguns, ainda, no inglês australiano. Cada um possui uma personalidade diferente e etnias, e o esperado é que a interação também ocorra diferentemente caso o usuário escolha trocar de avatar. Já na versão gratuita, estão disponíveis para acesso três avatares, como observado na Figura 3. É importante destacar que as respostas interativas fornecidas por esses avatares é alimentado pelo ChatGPT, e a popularidade dessa tecnologia auxiliou na divulgação do aplicativo.

¹⁰ No original: “fun and interactive language learning with LLM-powered AI Avatars”.

¹¹ No original: “Empowering next billion learners to overcome language barriers and seize new opportunities”.

¹² Disponível em:

<https://www.edtechreview.in/elearning/five-ai-powered-tools-that-can-help-you-with-language-learning/>. Acesso em: 16 jul. 2024.

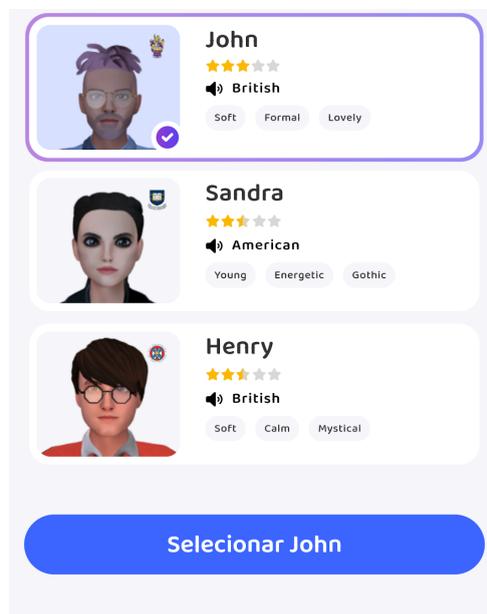
¹³ Disponível em: <https://www.mobileappdaily.com/product-review/speaking-english-praktika-app>. Acesso em: 16 jul. 2024.

Figura 2: Logomarca do app *Praktika*



Fonte: Google Play (2024)

Figura 3: Captura de tela do Avatares disponíveis



Fonte: aplicativo *Praktika* (2024)

Desse modo, esta dissertação está organizada da seguinte maneira: no capítulo 1, intitulado *Percurso metodológico*, apresento o objeto da investigação bem como descrevo os procedimentos para coleta e geração de dados; depois, no capítulo 2, *Percurso teórico*, discuto os fundamentos teóricos relacionados à concepção de língua (Bakhtin, 1981; Ferraz, 2024; Volóchinov, 2018) e seu ensino (Bazerman, 2020; Brasil, 2006; Freire, 1987; Hashiguti, 2019; Jordão, 2017; Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020; Mattos, 2017; Monte Mor, 2015; Nascimento, 2011; Savaşçı, 2013), neoliberalismo (Apple, 2001; 2007; Benevides; Nascimento; Prestes, 2021; Dardot; Laval, 2016; Ferraz, 2015; Laval, 2004; Mariutti, 2019) e e educação linguística (Ferraz, 2015; 2018; 2024; Cavalcanti, 2013; Freire, 1987; Menezes de Souza, 2019a); tecnologias digitais e formação de professores (Biondo, 2016; 2017; Knobel e Kalman, 2016; Menezes de Souza, 2019a; Monte Mor, 2015; 2017; Signorini, 2012) que consubstanciaram as reflexões deste trabalho para, então, no 3, *Percurso analítico*, compartilhar os resultados da análise de aspectos relacionados à interface, aos tipos de atividades presentes, ao *feedback* dos aplicativos *Elsa Speak* e *Praktika*. Apresento as *Considerações finais*, na última seção, quando retomo os objetivos da pesquisa e apresento possíveis perspectivas para novas investigações.

1. PERCURSO METODOLÓGICO

Como esclarecido na seção de introdução, esta pesquisa busca investigar um contexto específico de aprendizagem de língua inglesa, o *mobile*. Mais do que somente observar e descrever esse ambiente de aprendizagem, esta investigação também analisa, entre outros aspectos, quais concepções de língua são adotadas pelos aplicativos, bem como propõe reflexões sobre em que medida a discussão desse tipo de tecnologia pode contribuir no contexto da educação linguística.

Dada essa escolha da temática e o estabelecimento dos objetivos descritos, esta pesquisa insere-se no campo de estudos da Linguística Aplicada (LA) devido, principalmente, a sua preocupação com “fenômenos linguísticos ou a eles relacionados e busca observar e compreender fenômenos humanos em seus contextos políticos, sociais e históricos mais diversos” (Mattos; Jucá, 2022, p. 39).

Trata-se de uma pesquisa na qual seu eixo de intervenção é nulo e o eixo de seletividade alto (Van Lier, 1988 *apud* Brown, 2004). Isto é, uma investigação que não possui a pretensão de investigar o uso de aplicativos e sua eficácia no desenvolvimento a proficiência linguística de estudantes, por exemplo, pois não objetiva intervir em nenhum contexto educacional que envolva sujeitos ou quaisquer participantes – intervenção nula –, e, sim, observar e analisar materiais tecnológicos (*softwares* educacionais/apps) selecionados a partir da definição de critérios específicos – seletividade alta.

Na subseção seguinte, abordo o aspecto da definição do objeto de pesquisa. Em seguida, apresento os métodos utilizados para a coleta e geração de dados e, finalmente, na última subseção, descrevo o *design* metodológico da pesquisa.

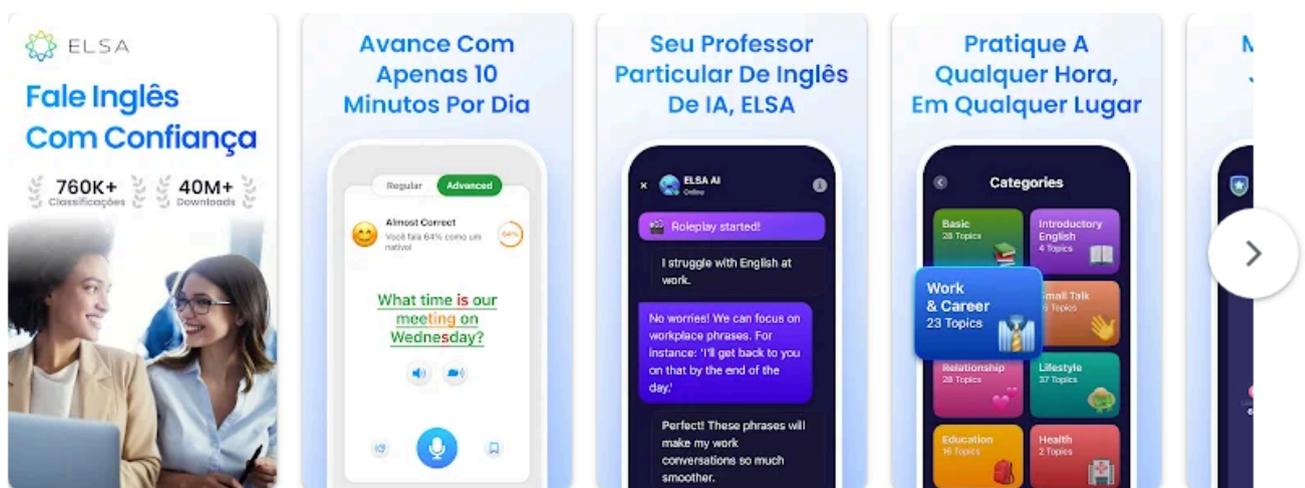
1.1. Sobre o objeto de investigação: critérios de seleção dos aplicativos e implicações éticas de pesquisa

A pesquisa aqui proposta foi realizada por meio da análise dos dados que constam em aplicativos previamente selecionados, no período de fevereiro a dezembro de 2023. Constituíram-se como critérios de seleção: aplicativo cujo objetivo fosse a aprendizagem de inglês, com foco exclusivo no desenvolvimento da oralidade/*speaking* do usuário; que possuísse um *software* de reconhecimento e/ou gravação de voz, além de fazer uso de IA ao fornecer *feedback* aos usuários e que apresentasse versões gratuitas disponibilizadas na loja de

aplicativos oficial do Google (*Play Store*)¹⁴.

Para que os aplicativos fossem encontrados na *Play Store*, eu utilizei as seguintes palavras-chaves, em língua inglesa, na barra de pesquisa: *speaking, speak English, pronunciation, orality, conversation*. A partir dos resultados encontrados, eu prosseguia com a leitura da descrição dos aplicativos e das fotos fornecidas pelos desenvolvedores (Figuras 4 e 5) para identificar a presença, ou não, dos critérios, o que determinava o *download*, ou não, desses apps. Para que a busca fosse facilitada, eu também utilizei a seção “Apps semelhantes”, fornecida pelo próprio mecanismo de busca da loja do Google.

Figura 4: Captura da interface do aplicativo *Elsa Speak* retirada do site da *Play Store*



Fonte: dados do autor (2024).

¹⁴ Optei pela loja de aplicativos do Google por duas razões práticas: a primeira delas refere-se ao meu telefone, cujo sistema operacional é o Android, que só permite o *download* de apps da *Play Store*. A outra razão diz respeito à popularidade, validação e alcance desta investigação. Explico-me: de acordo com uma notícia da Isto é, uma pesquisa apontou que “81% dos consumidores brasileiros utilizam *smartphones* com o sistema operacional Android contra 18% que usam o iOS, do iPhone” (Pavan, 2023). Logo, propor a análise de aplicativos que “rodam” em sistemas operacionais Android, no contexto brasileiro, podem ser consideradas mais relevantes à população e à comunidade científica como um todo.

Figura 5: Captura de tela referente à descrição do aplicativo *Elsa Speak* na *Play Store*

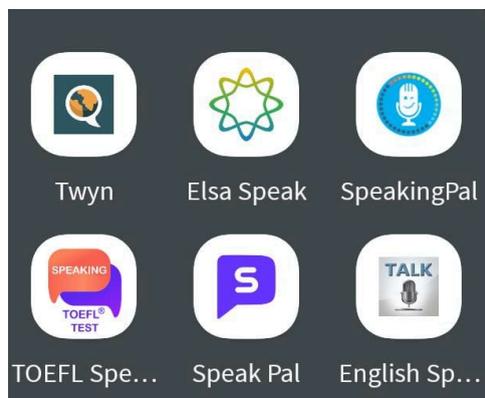


Fonte: dados do autor (2024).

Na Figura 4 é possível observar as diferentes atividades que constam no aplicativo *Elsa Speak*, e na Figura 5, a descrição do app informando os tipos de recursos utilizados (ex: reconhecimento automático de voz e inteligência artificial). Ambas informações constituíram os elementos que eu verificava durante a primeira pesquisa para fazer o *download* ou não dos aplicativos.

Finalizada essa busca inicial, selecionei seis aplicativos (Figura 6).

Figura 6: Captura dos ícones dos aplicativos pré-selecionados



Fonte: arquivo pessoal (2024).

Após o *download*, eu verifiquei mais uma vez se a interface dos apps seguiam os

critérios definidos. Dos seis selecionados, apenas dois foram mantidos, *Elsa Speak* e *Twyn*. Em seguida, ao invés de iniciar uma nova busca por aplicativos na *Play Store* para conseguir um número um pouco maior de apps para a análise, foi necessário esclarecer algumas dúvidas com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFMS. Minha dúvida foi se seria necessário formalizar algum tipo de solicitação aos desenvolvedores para conduzir a coleta e geração de dados nos aplicativos, mesmo que o conteúdo analisado fizesse parte dos recursos disponíveis gratuitamente¹⁵ e que qualquer pessoa com acesso a internet pudesse fazer seu *download*.

Essa dúvida foi importante para a condução da pesquisa, uma vez que me vi em meio a possíveis conflitos de interesses mercadológicos, em razão do meu trabalho pretender construir um diálogo entre a análise dos aplicativos e a crítica à educação neoliberal, de modo a confirmar um dos pressupostos da pesquisa de que há uma relação entre os apps e a lógica competitiva e lucrativa de mercado. E no caso de esses interesses serem afetados, supus que minha pesquisa poderia ser prejudicada ou sofrer retaliações. A análise proposta nesta pesquisa, desde seu questionamento inicial, já partia de uma perspectiva crítica em relação aos apps. Portanto, aos olhos dos desenvolvedores, ela poderia não ser benéfica para a imagem da empresa e do produto educacional e, possivelmente, não autorizada.

Entretanto, consultando a Resolução nº 510, do Conselho Nacional de Saúde, que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, constatei que há uma determinação, em seu artigo primeiro, que informa que não deverá passar pela apreciação do CEP “pesquisa que utilize informações de domínio público” (Brasil, 2016, p. 3-4). Nesse mesmo documento, consta também que informações de acesso público são compreendidas como todo e qualquer dado que pode ser utilizado

na produção de pesquisa e na transmissão de conhecimento e que se encontram disponíveis sem restrição ao acesso dos pesquisadores e dos cidadãos em geral, não estando sujeitos a limitações relacionadas à privacidade, à segurança ou ao controle de acesso. Essas informações podem estar processadas, ou não, e contidas em qualquer meio, suporte e formato produzido ou gerido por órgãos públicos ou privados.

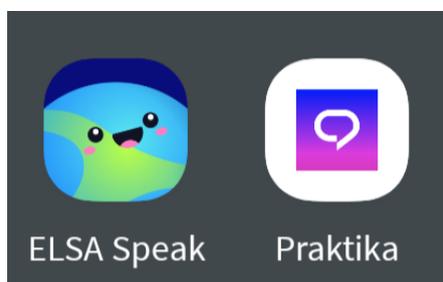
Desse modo, entendo que não seria necessário a formalização de autorização para ter acesso ao conteúdo dos aplicativos para que eu conduzisse a pesquisa. Por outro lado, a morosidade para ter a confirmação dessa leitura dificultou os encaminhamentos iniciais da pesquisa, o que evidenciou a necessidade de conhecimento de pesquisadores e de membros do CEP, no sentido de poder esclarecer dúvidas sobre os diferentes *designs* metodológicos de

¹⁵ Alguns dos aplicativos selecionados tinham somente parte de seu conteúdo, atividades e recursos tecnológicos disponibilizados gratuitamente.

pesquisas educacionais, especialmente as que têm como objeto de estudo materiais educativos digitais com recursos tecnológicos recentes.

Ao final desse processo de consulta ao CEP, em 2023, realizei uma nova busca na *Play Store*. Mais três aplicativos (*Falou*, *LingoChamp*, *Praktika*) foram encontrados, entretanto, após o *download*, encontrei inconsistências na interface de um dos aplicativos em relação ao que constava na descrição da *Play Store*, além de me deparar com problemas técnicos em outro. O app *LingoChamp* apresentou falhas no *login* impossibilitando a análise inicial e o app *Falou*, apesar de utilizar IA no seu *feedback* e possuir um mecanismo de reconhecimento automático de voz, foi descartado pois não tem como foco somente o desenvolvimento da oralidade do usuário, mas sim a língua como um todo e suas habilidades (*listening*, *writing*, *reading* e *speaking*). Por essas razões, somente um desses apps encontrados nessa segunda rodada de pesquisa pôde ser selecionado para a análise. Posteriormente, no período de coleta e geração de dados, o aplicativo *Twyn* foi removido da *Play Store*, e, portanto, excluído da pesquisa. Os aplicativos selecionados ao final dessa etapa foram dois: *Elsa Speak* e *Praktika* (Figura 7).

Figura 7: Captura dos ícones dos aplicativos selecionados para a pesquisa



Fonte: arquivo pessoal (2024).

É importante destacar que apesar de meus esforços para procurar, na loja de apps do Google, uma vasta variedade de aplicativos que seguissem os critérios elaborados por mim, o próprio mecanismo de busca do site pode ter limitado os meus resultados. De acordo com o site *RankMyApp* (2024, s/p), o *Google Play* possui um algoritmo de recomendações que altera os resultados das pesquisas dos usuários baseados no seu perfil em “toda uma complexidade no ranqueamento dos apps”. Essas alterações e recomendações são baseadas nas diretrizes do site. No caso desta investigação, o meu histórico pessoal de *downloads* pode ter influenciado as sugestões feitas pelo algoritmo, por exemplo. Isso me leva a crer que o mesmo procedimento feito por outro investigador poderia gerar respostas diferentes das que eu tive, o

que caracteriza um estudo de caráter qualitativo. Mais adiante abordo essa característica do trabalho.

É importante destacar que as capturas de telas apresentadas até o momento e também ao longo desta dissertação referem-se ao ano de 2024, em específico ao período de coleta e geração de dados, que explico na seção seguinte. Os ícones observados na Figura 7, que representam a logomarca dos aplicativos pode ter sido alterada devido às atualizações que esses *softwares* podem sofrer.

Resumidamente, os dois aplicativos foram selecionados para essa pesquisa, pois cumprem os seguintes critérios:

- a) possuem foco exclusivo no desenvolvimento da oralidade/*speaking* do usuários;
- b) possuem *software* de reconhecimento e/ou gravação de voz e recurso de IA para fornecer *feedback*;
- c) são gratuitos e, na época da condução desta pesquisa, estavam disponíveis no *Google Play*.

1.2. Coleta e geração os dados

Inicialmente cabe explicar o que compreendo por coleta e geração de dados. A primeira significa captar informações existentes já disponíveis em algum tipo de repositório ou artefato que funcione como um depósito desses dados, isto é, “dados que já existem no contexto de pesquisa” (Mattos; Jucá, 2022, p. 51). A segunda, por sua vez, refere-se a informações que são criadas durante o processo de pesquisa, ou seja, “a dados que ainda não existem no contexto pesquisado e são produzidos” (Mattos; Jucá, 2022, p. 51). Essa diferenciação se faz importante para melhor compreensão das etapas desta pesquisa.

Tendo isso em mente, os dados dos aplicativos foram coletados em três etapas. A primeira foi por meio da captura de tela dos aplicativos baixados em meu celular. Os dados foram salvos em formato de imagem no mês de abril de 2024. Durante esse processo, preoquei-me em armazenar as informações que evidenciassem os diferentes tipos de atividades que os aplicativos disponibilizam, e como elas se caracterizam, além daquelas que demonstrassem os recursos tecnológicos presentes e como eles são utilizados.

Depois da captura de tela, foram arquivados, na nuvem, todos os dados coletados que foram constantemente revisitados por mim durante o período de escrita da dissertação. O que determinou a seleção ou a exclusão das imagens capturadas na versão final da pesquisa foi o

percurso argumentativo que fui construindo ao longo do período de escrita. Após o mês de abril de 2024, eu não coletei mais os dados dos aplicativos, tampouco os acessei, para evitar qualquer tipo de conflito de informações. Isso se justifica, pois, como informado, eles são suscetíveis a atualizações que podem modificar seus recursos, interface ou até mesmo a logomarca, como aconteceu com o aplicativo *Elsa Speak* (Figuras 1 e 7) antes do período da coleta.

Apesar da efemeridade dos aplicativos, avalio que esta pesquisa pode trazer contribuições no que concerne à temática das tecnologias digitais, educação linguística e inteligência artificial, principalmente por adotar uma perspectiva crítica, que entende os aplicativos como produtos de um tempo e que podem reforçar certos valores hegemônicos.

A segunda etapa se deu por meio do acesso aos meios de comunicação dos aplicativos. Nesses espaços, é comum encontrar informações sobre a origem dos apps, sua comunidade on-line, outros produtos relacionados, dados sobre os desenvolvedores etc. Tais informações podem ser úteis para melhor compreender o histórico dos *softwares*, em que contexto foram desenvolvidos e qual o público alvo almejado, por exemplo. Essas explicações não seriam encontradas somente por meio do seu uso e captura de telas. Dessa forma, eu também explorei os sites e as redes sociais oficiais dos aplicativos para coletar essas informações gerais.

Além da coleta, nesta pesquisa, os dados foram gerados por mim, constituindo-se como a terceira etapa desta investigação. Por se tratar de aplicativos que possibilitam a prática da oralidade em língua inglesa a partir de conversações em tempo real com a IA, é possível afirmar que os dados foram gerados a partir do meu uso e interação com o app. Apesar da interação conversacional que os aplicativos proporcionam seguirem mais ou menos um roteiro estipulado, a IA interage diferentemente com cada usuário a partir dos comandos e das respostas que cada indivíduo fornece. Por essa razão, podemos considerar os resultados das conversações como informações novas, que não existiam antes, e, desse modo, foram geradas no contexto da pesquisa. Após a prática da conversação, segui o mesmo procedimento citado anteriormente, capturando fotos das telas e, em seguida, transcrevendo o conteúdo em um documento digital Docs.

Depois do mapeamento e arquivamento de todos esses dados gerados e coletados, eu conduzi à análise qualitativa e interpretativista (Denzin; Lincoln, 2006), documental (Cellard, 2012) e exploratória (Raupp; Beuren, 2006; Leffa, 2006). Comento sobre isso na seção seguinte.

1.3. Descrição do *design* metodológico

Como mencionado, este trabalho se enquadra no paradigma qualitativo. De acordo com Mattos e Jucá (2022, p. 40), o conceito de paradigma pode ser compreendido como “a perspectiva, o ponto de vista ou a visão de mundo do pesquisador, ou seja, o sistema básico de crenças que guia o pesquisador em sua investigação científica”. O paradigma qualitativo, desse modo, seria uma das possíveis maneiras de visualizar um estudo científico, um ponto de vista a ser adotado por quem conduz esse processo.

De maneira mais específica, a abordagem qualitativa de investigação, ainda de acordo com as mesmas autoras, “considera que o conhecimento é estabelecido por meio dos significados sobrepostos ao fenômeno estudado” (Mattos; Jucá, 2022, p. 41). Isso significa dizer que, por meio da metodologia qualitativa, não se busca desvendar uma verdade, pois este paradigma “pressupõe a superioridade da razão dialética sobre a analítica e busca a interpretação dos significados culturais” (Bortoni-Ricardo, 2008 *apud* Mattos; Jucá, 2022, p. 42). Ou seja, nessa abordagem, interessa mais a interação entre sujeito pesquisador e fenômeno pesquisado e o que dela emerge, admitindo ainda a possibilidade de que, em outras circunstâncias e com outros participantes, os resultados poderiam ser diferentes.

Isso significa dizer que “a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo” (Denzin; Lincoln, 2006, p. 17). Trata-se de um metodologia de pesquisa que permite a mobilização da subjetividade do pesquisador envolvido na prática de interpretação/análise do mundo/objeto estudado (Denzin; Lincoln, 2006). Por meio dela a compreensão de fenômenos se dá mediante significados atribuídos ao longo do processo de pesquisa (Denzin; Lincoln, 2006).

O objetivo de adotar a metodologia de pesquisa qualitativa, portanto, não é o de verificar a teoria nos fenômenos estudados, mas sim, a partir de uma “dinâmica entre dados e teoria [e pesquisador] [...] levar a mudança na compreensão dos conceitos e das próprias teorias em que se baseia” (Mattos; Jucá, 2022, p. 42-43, *acréscimos meus*). No caso da minha interação dialógica com os dados dos aplicativos e teoria, não possuo a intenção de desenvolver uma nova compreensão dos referenciais teóricos mobilizados na análise, mas evidenciar de que forma que eles podem ser relacionados no contexto específico de aprendizagem de língua inglesa, o *mobile*.

É a partir dessas considerações, portanto, que se configurou o *design* metodológico desta dissertação, não se limitando, no entanto, somente a elas. Para além de adotar a

abordagem qualitativa e interpretativista, esta pesquisa também possui caráter documental, uma vez que os dados coletados nos aplicativos foram transformados em documentos por meio da captura de tela. Documento, nesta pesquisa, é entendido como qualquer tipo de material registrado, materializando-se principalmente no formato de “textos escritos, mas também de documentos de natureza iconográfica e cinematográfica, ou qualquer outro tipo de testemunho registrado, objetos do cotidiano, elementos folclóricos, etc.” (Cellard, 2012, p. 296-297).

Além disso, esta pesquisa também pode ser considerada exploratória. Trata-se de um tipo de pesquisa inicial e que tem como objetivo “testar perguntas norteadoras do projeto, hipóteses, e principalmente os instrumentos e procedimentos” (Leffa, 2006, p. 18). Para Raupp e Beuren (2006, p. 80), uma das características da investigação exploratória “consiste no aprofundamento de conceitos preliminares sobre determinada temática não contemplada de modo satisfatório anteriormente”, e é realizado, principalmente, quando o “tema escolhido é pouco explorado”. No caso desta dissertação, adotar essa metodologia foi importante, visto que a temática do uso da inteligência artificial no contexto da educação linguística, especificamente no que se refere ao ensino e aprendizagem de língua inglesa ainda é recente, e explorá-la de maneira crítica pode configurar-se como um desafio devido às dificuldades e receios que a IA traz consigo, como substituição da mão de obra especializada (professores) e impactos no mercado de trabalho.

Esse caráter exploratório de pesquisa foi pertinente para cumprir com o objetivo específico “b” desta pesquisa, que visa a verificar, entre outras questões, em quais aspectos o uso das tecnologias digitais, no caso, os aplicativos, podem, ou não, contribuir no contexto de desenvolvimento da oralidade na formação de professores de língua inglesa.

Finalmente, uma última característica pertinente da pesquisa é seu caráter bibliográfico (Sousa; Oliveira; Alves, 2021). É muito comum que investigações apresentem uma revisão bibliográfica sobre a temática a ser discutida. Neste caso, procurei por referencial teórico sobre aprendizagem de língua inglesa em ambiente *mobile*, conceito de língua, educação linguística e aspectos relacionados a tecnologias digitais e oralidade. Além disso, busquei pesquisas acadêmicas (teses e dissertações) sobre aplicativos de idiomas em banco de dados públicos, disponíveis no Quadro 1, a seguir. As palavras utilizadas na aba de pesquisa foram: aplicativos de língua inglesa, *mobile application*, *application*, *mobile learning*, *software*, aprendizagem de língua inglesa e inteligência artificial.

Quadro 1: Pesquisas acadêmicas encontradas sobre aprendizagem de língua inglesa em ambiente *mobile*

Informações gerais	Objetivo geral	Metodologia	Perspectiva teórica adotada
<p>Pesquisa 1 Título: <i>An investigation of an ASR-based mobile application and its effects on speech intelligibility</i> Autor: Daniel Reschke Pires Ano: 2022 Tipo: Doutorado Instituição: Universidade Federal de Santa Catarina</p>	<p>Investigar “os efeitos do uso de um aplicativo móvel baseado no RAF [Reconhecimento Automático de Fala] na inteligibilidade de aprendizes brasileiros de inglês”¹⁶ (Reschke Pires, 2022, p. 22, acréscimos meus).</p>	<p>Aplicativo analisado: <i>Elsa Speak</i></p> <p>Método misto de abordagem quanti-qualitativa e estudo <i>quasi-experimental</i>. Um grupo de estudantes teve acesso ao <i>Elsa Speak</i> por um período determinado de tempo. Antes e depois do uso do app foi feita uma avaliação da inteligibilidade da fala desses alunos.</p>	<p>Ensino de inglês focado no desenvolvimento da pronúncia e da inteligibilidade (Celce-Murcia <i>et al.</i>, 2010).</p>
<p>Pesquisa 2 Título: <i>Adopting smartphone applications for Second Language Acquisition: investigating readiness and acceptance of mobile learning in two Higher Education Institutions</i> Autor(a): Artur André Martinez Campos Ano: 2017 Tipo: Doutorado Instituição: Universidade Nova de Lisboa.</p>	<p>A pesquisa objetivou analisar “a prontidão e percepção dos aprendizes em relação à aceitação e adoção voluntária de ambientes virtuais de aprendizagem em aplicativos para aprendizagem de línguas mediada por dispositivos móveis” (Campos, 2017, p. 6).</p>	<p>Aplicativos analisados: <i>Babbel, British Council, Busuu, Duolingo e Speak English Daily</i>.</p> <p>Método misto. Os participantes da pesquisa responderam questionários. Utilização de corte transversal com amostragem por conveniência e trabalho estatístico e interpretativo dos dados.</p>	<p>Teoria Unificada de Aceitação e Uso da Tecnologia, adaptada para dispositivos móveis (Venkatesh; Davi, 2000) e Conectivismo (Anderson, 2008; Downes, 2005; Siemens, 2006).</p>

¹⁶ No original: “effects of the use of an ASR-based mobile application on the intelligibility of Brazilian learners of English”.

<p align="center">Pesquisa 3</p> <p>Título: Avaliação de <i>softwares</i> educativos para o desenvolvimento da pronúncia do inglês como língua estrangeira e/ou segunda língua</p> <p>Autor: Cristiana Gomes De Freitas Menezes Martins</p> <p>Ano: 2015</p> <p>Tipo: Doutorado</p> <p>Instituição: Universidade Federal do Ceará</p>	<p>“Avaliar de que maneira softwares educativos ensinam a pronúncia do inglês como Língua Estrangeira e/ou Segunda Língua seguindo os princípios da Abordagem Comunicativa (Celce-Murcia <i>et al.</i>, 2010)¹⁷” (Martins, 2015, p. 19).</p>	<p>Aplicativos analisados: <i>Accent Master; American Speechsounds, Connected Speech, Pronunciation Power 2 e Sky Pronunciation Suite.</i></p> <p>Os aplicativos foram avaliados por meio de um instrumento de análise desenvolvido pela autora, nomeado “<i>Checklist de Software Educativo para o Desenvolvimento da Pronúncia da Língua Inglesa</i>”. Os resultados obtidos pelo uso do instrumento foram submetidos a um tratamento estatístico.</p>	<p>O trabalho baseou-se na abordagem comunicativa de ensino (Celce-Murcia <i>et al.</i>, 2010) com foco no desenvolvimento da pronúncia (Celce-Murcia; Brinton; Goodwin, 1996).</p>
<p align="center">Pesquisa 4</p> <p>Título: <i>App resources for developing English pronunciation: a focus on mobile technology</i></p> <p>Autor(a): Luana Garbin Baldissera</p> <p>Ano: 2020</p> <p>Tipo: Mestrado</p> <p>Instituição: Universidade Federal de Santa Catarina</p>	<p>“Investigar quatro aplicativos de pronúncia de acordo com seu conteúdo, método de ensino de pronúncia, bem como os recursos e usabilidade incorporados por eles para promover o desenvolvimento da pronúncia.”¹⁸ (Baldissera, 2020, p. 15).</p>	<p>Aplicativos analisados: <i>Elsa Speak; EnglishPronunciation e Juna.</i></p> <p>Estudo exploratório, descritivo, quanti-qualitativo. Elaboração de um <i>framework</i> como instrumento para analisar os aplicativos.</p>	<p>Ensino de inglês focado no desenvolvimento da pronúncia e da inteligibilidade (Celce-Murcia <i>et al.</i>, 2010).</p>
<p align="center">Pesquisa 5</p> <p>Título: Inteligência artificial e ensino de inglês como língua estrangeira: inovação tecnológica e metodológica/de abordagem?</p> <p>Autor(a): Maria Aparecida Viegas De Melo</p> <p>Ano: 2019</p> <p>Tipo: Mestrado</p>	<p>“Problematizar o ensino de língua inglesa (LI) como língua estrangeira (LE) que tem acontecido pelas novas tecnologias, sendo uma das mais recentes a inteligência artificial (IA)” (Melo, 2019, p. 6).</p>	<p>Aplicativos analisados: <i>Velawoods English, Lingualia, Duolingo e Write & Improve.</i></p> <p>Interpretativa e qualitativa. Procedimento de coleta e agrupamento de dados com base nas regularidades discursivas encontradas, seguido de descrição-interpretação em diálogo com</p>	<p>Perspectiva teórica híbrida: Análise de Discurso, baseada, principalmente, em Foucault, e Linguística Aplicada, fundamentado em diversos autores, como Pennycook e Canagarajah.</p>

¹⁷ CELCE-MURCIA, Marianne et al. Teaching pronunciation: a course book and reference guide. 2. ed. Hong Kong: Cambridge University Press, 2010.

¹⁸ No original: “investigate four pronunciation apps according to their content, pronunciation teaching method, as well as the features and usability incorporated by them to promote pronunciation development”.

Instituição: Universidade Federal de Uberlândia		a perspectiva teórica adotada.	
--	--	--------------------------------	--

Fonte: elaborado pelo autor (2025).

A partir do Quadro 1, podemos observar certa diversidade nas produções acadêmicas no que diz respeito às escolhas metodológicas de pesquisas que têm como foco aplicativos de língua inglesa. Em meio a essa variedade, as investigações possuem também semelhanças:

Pesquisas 2 e 3 utilizaram a abordagem estatística para analisar e discutir os dados dos aplicativos.

Pesquisas 1 e 2 adotaram uma perspectiva mais pragmática ao testarem os apps selecionados a partir do uso que participantes voluntários fizeram dos *softwares*, isto é, estudaram os apps com estudantes reais.

Pesquisas 3, 4 e 5 definiram os aplicativos como objeto de estudo e de análise, pensando-os e/ou problematizando-os como materiais possíveis para a aprendizagem de inglês.

Deste último grupo, as pesquisas 3 e 4 tem como foco os potenciais tecnológicos do aplicativos (Martins, Moreira, 2012), isto é, buscaram entender de que forma os *softwares* selecionados poderiam potencializar a aprendizagem de língua inglesa, especialmente voltada para a competência comunicativa e fonológica.

Já a pesquisa 5, adotou uma perspectiva mais crítica, isto é, trata-se de uma investigação que vai ao encontro das reflexões propostas neste dissertação de considerar as “conexões entre tecnologia, cultura e ideologias” (Martins; Moreira, 2012, p. 249), uma vez que é a única pesquisa encontrada que mobilizou em seus objetivos principais a problematização desse instrumento tecnológico no contexto aprendizagem de inglês e desenvolvimento da oralidade/pronúncia.

Ademais, como objetivo específico “a” estabelece a intenção de discutir sobre o papel do professor de línguas e da formação diante dos avanços tecnológicos em contexto neoliberal, a abordagem bibliográfica também se fez necessária. Inicialmente verifiquei a produção bibliográfica de pesquisadores renomados na área no contexto brasileiro e estrangeiro que abordassem a formação de professores, como Biondo (2016; 2017); Knobel e Kalman (2016); Menezes de Souza (2019a); Monte Mor (2015, 2017) e Signorini (2012) para, em seguida, verificar a necessidade de busca de novas referências.

Em síntese, a pesquisa caracteriza-se como qualitativa (Mattos; Jucá, 2022), documental (Cellard, 2012) e exploratória (Raupp; Beuren, 2006; Leffa, 2006).

Na sequência, desenvolvo as discussões sobre o arcabouço teórico.

2. PERCURSO TEÓRICO

Este capítulo foi organizado em três partes: na primeira, 2.1. O que é língua e por que estudá-la?, discuto aspectos relacionados à concepção de língua (Bakhtin, 1981; Ferraz, 2024; Volóchinov, 2018) e mobilizo diversos aportes teóricos (Bazerman, 2020; Brasil, 2006; Freire, 1987; Hashiguti, 2019; Monte Mor, 2015; Nascimento, 2011; Savaşçi, 2013) para responder a pergunta do subtítulo desta subseção, bem como discuto questões voltadas à translinguagem (Canagarajah, 2013), aos estudos dos letramentos (Jordão, 2017; Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020; Mattos, 2017; Menezes de Souza, 2011; Monte Mor, 2013) à perspectiva decolonial (Souza Santos, 2007; Walsh, 2009; 2016) em diálogo com a educação linguística (Davies, 2004; Ferraz; Soares de Paula Mendes, 2021; Kumaravadivelu, 2016; Pardo, 2019; Rajagopalan, 1997; 2011; Takaki; Alencar; Nascimento, 2022; Zolin-Vesz, 2020). Em seguida, na 2.2. Neoliberalismo e educação linguística: por que discutir essa relação?, abordo o conceito de neoliberalismo (Apple, 2001; Benevides; Nascimento; Prestes, 2021; Dardot; Laval, 2016; Ferraz, 2015; Laval, 2004; Mariutti, 2019) e educação linguística (Ferraz, 2015; 2018; 2024; Cavalcanti, 2013; Freire, 1987; Menezes de Souza, 2019a), para finalmente, na 2.3. Tecnologia, educação linguística e formação de professores: um triângulo amoroso dos bons?, debater questões sobre tecnologia, educação linguística e formação de professores com base em diversos autores (Biondo, 2016; 2017; Knobel e Kalman, 2016; Menezes de Souza, 2019a; Monte Mor, 2015; 2017; Signorini, 2012).

2.1. O que é língua e porque estudá-la?

Para discutirmos o ensino de qualquer língua, seja virtualmente ou em uma sala de aula tradicional, cabe, antes de mais nada, pensar em sua conceituação. Isso se faz necessário, pois é a partir da adoção de determinada perspectiva que se define a maneira como ela será desenvolvida no âmbito educativo. Além disso, estar atento a essa questão é importante, nesta pesquisa, uma vez que identificar o conceito de língua nos aplicativos é um dos objetivos propostos, bem como por que fazê-lo justificaria as escolhas feitas pelos desenvolvedores dos apps, isto é, nos daria “pistas” epistemológicas para compreender de onde partem as ideias presentes na tecnologia analisada, que, presumo eu, dialogam com o pensamento hegemônico sobre língua e com intenções mercadológicas.

Isto posto, tomo o conceito de língua proposto por Volóchinov (2018). Em seu trabalho intitulado *Marxismo e filosofia da linguagem*, mais especificamente no capítulo

denominado “Língua, linguagem e enunciado”, uma das ideias defendidas pelo autor sugere que “o sentido da palavra é inteiramente determinado pelo seu contexto” (Volóchinov, 2018, p. 195). Ou seja, o citado teórico entende a necessidade de considerar a realidade social da língua bem como o domínio ideológico que a permeia para sua compreensão, justamente porque ele parte do pressuposto de que “a palavra acompanha toda a criação ideológica como seu ingrediente indispensável” (Volóchinov, 2018, p. 100). Tal concepção, permite que a linguagem de forma geral seja percebida/estudada em seu uso, de maneira dinâmica, múltipla e complexa. Desse modo, questões históricas, culturais, ideológicas e políticas passam a ser entendidas como intrínsecas à língua, permitindo que ela seja compreendida, também, como viva, heterogênea e dialógica (Volóchinov, 2018).

Outro teórico que dá suporte a essa posição assumida por Volóchinov é Bakhtin. Segundo esse autor, a língua deve ser compreendida como a própria ideologia (Bakhtin, 1981). Para ele, devemos pensá-la

[...] não como um sistema de categorias gramaticais abstratas, mas [...] como uma visão do mundo, até mesmo como uma opinião concreta, garantindo o máximo de entendimento mútuo em todas as esferas da vida ideológica [...] (Bakhtin, 1981, p. 271)

Desse modo, a forma e o conteúdo da língua não se separam, o que, em consequência, caracteriza-a como totalmente significativa e essencial para a construção de sentido. Nessa perspectiva, o conceito de língua evolui (no sentido de mudança), deixa de ser pensado como um sistema abstrato arbitrário de categorização do mundo e/ou de organização do discurso/pensamento, como algumas vertentes teóricas buscaram definir, e passa a ser entendida como elemento cultural por si só, como elemento de produção de significado e, portanto, de construção ideológica.

Essa concepção, comparada à maneira como tradicionalmente a língua tem sido definida pela linguística, enquanto sistema, retomando as famosas palavras de Saussure (2006), leva-nos a uma outra maneira e mais expandida de sua concepção bem como a linguagem, tal como propõe Ferraz (2024). A contribuição do autor brasileiro está em propor que ambos os termos sejam entendidos logo em seguida do outro, como língua-linguagem¹⁹, de modo a indicar sua indissociação e profunda imbricação. Ao alocar espacial e graficamente

¹⁹ Em seu livro, o autor faz uma distinção entre língua-linguagem e linguagem-língua, que avalio ser pertinente. Segundo Ferraz (2024, p. 71), mobiliza-se o primeiro para referir-se “língua intrinsecamente imbuída de linguagem – imagética, multimodal, corporal, emocional”, e o segundo para abordar sobre a “linguagem envolvendo língua”.

as palavras perto uma da outra, o autor, além de retomar, amplia e didatiza a ideia de Bakhtin e Volóchinov reafirmando

que a linguagem humana é uma prática social que tem na língua a sua realização material [...] em que essa língua é entendida não como um sistema abstrato de formas linguísticas à parte da atividade do falante, mas como um processo de evolução ininterrupta construído pelo fenômeno social da interação verbal, realizado por meio da enunciação (Ferraz, 2024, p. 84).

A língua, nessa perspectiva, estaria como uma manifestação da linguagem humana. Língua-linguagem, portanto, funcionariam como prática social, como um “jogo de signos ideológicos contextuais-históricos-dialógicos” (Ferraz, 2024, p. 84) realizados socialmente em meio a interações que fazem uso não só da língua para produzir sentido, mas também outras modalidades de significado – outras linguagens.

Além disso, considerando o caráter ideológico da língua (Bakhtin, 1981), podemos destacar também sua característica política. Em outras palavras, é reconhecer a profunda relação entre ambos os termos, de forma a entender também a qualidade reguladora da linguagem, principalmente quando associada à figura de um Estado (Orlandi, 2000), que cria uma imagem de unidade linguística imaginária (Pagotto, 1998), “para que este possa sustentar-se sob o princípio de uma nação, uma língua, para um poder centralizado em que se silencia a diversidade e as demais possibilidades” (Colaça, 2013). Abordo essa questão mais adiante quando discorro sobre o conceito de falante nativo. Por ora, avalio ser suficiente essa ideia para que seja possível compreender a faculdade política, ideológica, social e de poder da língua.

Tendo como base essa definição de língua discutida, avalio ser importante deixar claro as razões pelas quais devemos aprendê-la. Segundo as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM)²⁰ (Brasil, 2006), por meio do processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa devemos buscar “[...] a formação de indivíduos, o que inclui o desenvolvimento de consciência social [...] [e] uma reforma na maneira de pensar e ver o mundo” (Brasil, 2006, p. 90, acréscimo meu). Isso significa dizer que ensinar uma língua estrangeira é mais do que se preocupar com a fluência, ou possibilitar viagens para o exterior e intercâmbios (Pardo, 2019), tendo tal língua como recurso de acesso ao capital cultural (Monte Mor, 2015). Seria auxiliar a formação do aluno para compreender a complexidade social a partir da linguagem e

²⁰ Apesar de não se tratar de um documento específico sobre educação linguística em língua inglesa, tampouco vigente, penso que ele traz considerações importantes a respeito da justificativa de aprender inglês, por isso a citação.

que agir com escolhas éticas e informadas na sociedade mostram-se cruciais. Se, como vimos, na concepção de Bakhtin e Volóchinov, a língua-linguagem estaria e se materializaria por meio de práticas sociais, logo, a educação linguística deve, portanto, englobar as questões sociais que a perpassam e formar indivíduos preocupados também com a sociedade a partir das reflexões linguísticas.

Nesse sentido, a adoção de tais concepções implica uma mudança nas práticas pedagógicas em contexto de educação linguística em inglês. Isso significa dizer, novamente, que o ensino e aprendizagem da língua inglesa não deveria estar somente associado à proficiência dos estudantes no idioma alvo, mas também (e profundamente) interligado ao desenvolvimento da consciência social. Isso porque com o desenvolvimento tecnológico e multissemiótico do mundo globalizado e a intensidade com que a língua tem se imbricado nas diferentes linguagens na atualidade, evidenciando a indissociabilidade dos dois termos, como apontou Ferraz (2024), entende-se que apenas saber ler e escrever não são mais suficientes para lidar com as informações, que estão em constante curso. A contemporaneidade tem exigido uma formação mais crítica de estudantes, que, quando em contato com a língua estudada, nas diversas modalidades de textos, ele saiba situar o texto à realidade e destrinchá-lo a ponto de relacioná-lo com outros textos, discursos e ideologias (Rojo, 2004) por meio de questionamentos, tais como: a quem esse texto beneficia/prejudica? A quem esse texto representa e como? Como que o que está sendo dito colabora para beneficiar/prejudicar determinados grupos?

Menciono aqui o trabalho pedagógico com textos, pois são eles, ou deveriam ser, a partir das perspectivas teóricas comentadas até o momento, o objeto da educação linguística nas disciplinas de línguas (Nascimento, 2011). São por meio deles que podemos ter contato com um recorte da língua viva e em funcionamento, oriundo de um contexto social específico. Os textos, desse modo, materializam a língua em uso e podem ser utilizados como material para reflexões críticas e sociais, justamente porque funcionam como uma resposta retórica às situações sociointeracionais, como um ato social discursivo, ou, nos termos Bakhtinianos, dialógicos, e que envolvem uma forma textual. Como afirma Bazerman (2020, p. 52): “gêneros emergem nos processos sociais em que pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos”. Quando considerados para o contexto de educação linguística, os gêneros textuais facilitam as reflexões por facilmente serem manuseados, adaptados e recontextualizados para um ambiente de ensino.

Um trabalho pedagógico que leva em conta as considerações teóricas apresentadas até o momento estaria comprometido, avalio eu, com um trabalho educativo crítico, dialogando, inclusive com os pressupostos dos letramentos críticos. Nessa perspectiva, passamos a entender que a linguagem é política (Monte Mor, 2013) e começamos a pensar sobre o mundo de maneiras não convencionais (Mattos, 2017) e principalmente a refletir sobre as relações de poder que envolvem a linguagem. Essas reflexões são possíveis por meio do trabalho com textos, que podem levar os leitores/alunos a se localizarem no mundo e a refletirem sobre seu contexto de leitura para poder interpretar, isto é, objetiva o desenvolvimento da leitura dos textos em direção a leitura expandida e crítica do mundo em que se vive.

Por objetivar essa progressão de leitura (do texto para o mundo), a concepção de criticidade passa também a ser outra. Neste caso ela não estaria somente vinculada aos conhecimentos escolares, ao estudo ou a uma posição acadêmica, mas sim à construção social (Monte Mor, 2013). No letramento crítico, as construções de sentido, como já mencionado anteriormente, são feitas a partir de uma consciência analítica da realidade social.

Uma vez que a crítica refere-se à análise que um sujeito-cidadão faz sobre seu meio social, no caso da educação linguística, por meio de textos, a criticidade passa a ser um exercício teórico e prático ao mesmo tempo. Busca-se a reflexão para a transformação do mundo, permitindo o desenvolvimento da cidadania.

Aqui, o conceito da palavra “cidadania”, nos termos dos letramentos críticos, ultrapassa a ideia limitada que vincula seu significado ao conhecimento dos direitos e deveres, e adquire um valor participativo (Mattos, 2017), que permite a colaboração dos estudantes nessas discussões, referindo-se também à consciência do lugar que um sujeito ocupa na sociedade (Brasil, 2006). Tal concepção só é possível pela reflexão que se dá por meio da língua-linguagem: da palavra para a reflexão-ação. Essa cidadania, explica Monte Mor (2013), inspirada em Kalantzis e Cope (2016), amplia-se para o desenvolvimento dos sujeitos, preparando-os para perceber as relações desiguais da vida cotidiana e buscando, a partir da percepção desenvolvida, agência.

Observo que a ampliação das concepções das palavras mobilizadas até o momento – criticidade, cidadania e até mesmo língua – caminham em direção a um mesmo objetivo de formação de indivíduos que atuem de maneira consciente e responsável no mundo. Trata-se de uma atividade reflexiva mediada pela língua-linguagem, mas que pretende extrapolar o campo do pensamento e se fazer real em atitude e ação. Essa perspectiva de educação, que se projeta da teoria para a prática, dialoga, avalio eu, com o que Freire (1987) propõe como

práxis. Afirma o autor: “A palavra instaura o mundo do homem. A palavra, como comportamento humano, significante do mundo, não designa apenas as coisas, transforma-as; não é só pensamento, é ‘práxis’. Assim considerada, a semântica é existência e a palavra viva plenifica-se no trabalho” (Freire, 1987, p. 12). A meu ver, Freire (1987) refere-se a uma formação educacional que pode ser representada da seguinte maneira: da língua-linguagem-texto-palavra para a reflexão-ação-prática-práxis; e que se resume em um trabalho pedagógico em busca da autonomia dos sujeitos, que assume a compreensão de educação (linguística ou não) como “forma de intervenção no mundo” (Freire, 2021, p. 96), educação como compromisso político de formação.

Penso ser importante destacar que esse “novo” mundo de possibilidades na formação cidadã, crítica e linguística dos alunos só é possível por meio de uma reconfiguração da perspectiva que se adota sobre a língua. Percebê-la com outros olhos, como afirmado no início deste capítulo, implica conceber também outras maneiras e propósitos de estudá-la.

Portanto, os letramentos críticos, que em última instância visam a formar e a desenvolver cidadãos críticos (Mattos, 2017), associado aos postulados sobre língua-linguagem de Bakhtin (1981) e Volóchinov (2018) e as recomendações da OCEM (Brasil, 2006), permitem afirmar que o espaço da educação linguística em língua inglesa possibilita e pode potencializar a reflexão, a problematização e o questionamento do mundo e da língua-linguagem, por meio dela mesma, uma educação que busca a formação holística do sujeito aprendiz.

Tendo isso em mente, pondero que aulas de inglês podem e devem ser um lugar para questionar sobre o espaço que ele ocupa em nossa sociedade. Por partir de uma perspectiva política sobre a língua e seu ensino e aprendizagem, faz-se necessário levar em consideração nas práticas educativas o que a torna/tornou internacional; quando, como, por que esse idioma adquiriu tanto prestígio e por que ele é ensinado em um país que fala português. Conforme a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) (Brasil, 2018) o inglês possui o *status* de língua franca, que, segundo Jenkins (2006 *apud* Duboc, 2019), seria aquela “de contato entre falantes cujas primeiras línguas diferiam”. Indagar sobre essa posição de influência da língua inglesa seria o mesmo que indagar sobre a relação de poder que dela advém, bem como a relação colonial que se estabelece – Sul global adequando-se às exigências do Norte global. Seria permitir aos alunos, ao menos, entrar em contato com questionamentos críticos, que, possivelmente, não haviam feito antes, dado a naturalidade com que esse valor positivo sobre a língua estrangeira habita o imaginário dos estudantes. O que busco evidenciar aqui, é a

possibilidade da educação linguística em língua inglesa em desestabilizar concepções hegemônicas sobre língua que atuam como verdades no consciente coletivo e que agem de forma a instaurar desigualdades.

Dessa maneira, por meio dessas reflexões, a educação linguística em inglês continuaria exercendo seu papel “como uma atividade política [que] promove[ria] investigação, pensamento crítico e conscientização (linguística, política, étnica, racial e sexual [e] de gênero)” (Pardo, 2019, p. 201, adaptado), de modo a subverter, o que Sousa Santos²¹ (2007) nomeia como pensamento abissal. Para o autor, o pensamento abissal pode ser descrito como uma racionalidade que cria e radicaliza distinções, de modo a formar uma linha segregadora que, ao mesmo tempo em que potencializa a visibilidade *deste* lado, invisibiliza o *outro*. Cria, então, tensões nos modos de saber e de produzir conhecimento, elegendo o que pode ser considerado como verdadeiro, fato, universal. Age unilateralizando a viabilidade e a validade do que se considera como “saber” (Souza Santos, 2007). No caso da relação entre línguas, há também uma relação unilateral: se temos o inglês como língua de encontro internacional, a língua da produção e divulgação científica (a linha de cá), o que resta para o português é um juízo de valor inferiorizante, a língua de vira-lata, língua de difícil aprendizagem (linha de lá), entre outros sentidos que como professor de língua já entrei em contato por meio do discurso de alguns alunos. Mais que isso, em relação à educação linguística, especialmente de línguas estrangeiras, há também uma legitimação de quem tem o poder sobre a língua, e, desse modo, quem pode tomar as decisões sobre como ensiná-la.

Segundo Kumaravadivelu (2016, p. 72-73), existem diferentes estratégias de dominação que permitem e mantêm essa relação de poder sobre a língua mencionada, a saber: definição de “planos curriculares, *design* de materiais, métodos de ensino, testes padronizados e preparação de professores”, que importamos do exterior. Ainda segundo o autor, o que todas essas ações têm em comum é a promoção de apenas um ponto de vista sobre o que seria a língua inglesa. Essa visão homogênea do que é o inglês pode se manifestar no incentivo à busca pela “presumida competência da linguagem do falante nativo, estilos de aprendizagem, padrões de comunicação, máximas de conversacionais, crenças culturais e até o sotaque como norma para ser aprendida e ensinada” (Kumaravadivelu, 2016, p. 73)²². O que todas essas ações pedagógicas fazem é ignorar a diversidade linguística da língua inglesa quando em

²¹ Apesar de ter conhecimento sobre as acusações que envolvem o nome do pesquisador Boaventura Souza Santos e de entender a gravidade da violação que suas atitudes geraram em pesquisadoras mulheres, optei por referenciá-lo por considerar as ponderações do seu trabalho relevantes e críticas, de forma a possibilitar o enriquecimento da discussão proposta nesta subseção teórica.

²² No original: “[...] the native speaker’s presumed language competence learning styles, communication patterns, conversational maxims, cultural beliefs, and even accent as the norm to be learned and taught”.

contato com diferentes nações, ou, como nomeia Rajagopalan (2011), os *World Englishes*, alocando no lado de cá da linha abissal somente as variantes britânica e estadunidense, que são beneficiadas por essa homogeneidade. E o que sobra desta conta matemática desigual, ou seja, todo o restante que não as variantes privilegiadas, fica do lado de lá da linha, excluídos e marginalizados.

É nesse lugar de disputa abissal de sentidos sobre o que é a língua inglesa que mora a hegemonia, que, para Kumaravadivelu (2016, p. 76) refere-se a todo tipo de controle “político, econômico, social, cultural, linguístico, ou ideológico exercido por um grupo ou nação sobre o outro”²³. Neste caso, o controle é exercido sobre o que entendemos sobre língua e como devemos aprendê-la/ensiná-la, de modo a estabelecer uma relação binária de superioridade e inferioridade em relação a quem busca aprender a língua de prestígio e quem já nasce em contato com ela, como o inglês.

Diante dessa realidade de dominação subjetiva, conceitual e ideológica, retomo a discussão sobre o conceito de língua e o porquê ensiná-la, ponderando a figura do professor como essencial para promover discussões, principalmente porque tenho apontado ao longo desta subseção o propósito crítico da aprendizagem de línguas, em específico a inglesa. O papel do professor, nesse sentido, é, a partir da perspectiva política e crítica de ensino, levar os alunos a desafiar e subverter as ideias excludentes que advêm das concepções hegemônicas sobre a língua inglesa e seu ensino, de modo a buscar a desestabilização da linha abissal de pensamento, bem como a promover uma desestruturação das estruturas de poder/dominação e coloniais (Pardo, 2019). Trata-se de uma escolha pedagógica, uma opção decolonial para a educação linguística – parafraseando o título do artigo de Kumaravadivelu (2016) –, que leve o aluno a dominar a língua estrangeira, sem permitir, no entanto, que ela o domine (Rajagopalan, 2003). Uma escolha pedagógica que objetiva o desaprendizado do que está estabelecido como natural, comum, verdade, para, então, (re)aprender. Uma pedagogia decolonial, como nomeia Walsh (2009, p. 24), que busque “desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade – estruturas até agora permanentes – que mantêm padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos”. Uma escolha pedagógica, novamente, que caminha na mesma direção do que foi comentado até o momento como práxis (Freire, 1987), que busca agir por meio da reflexão-ação e do desenvolvimento da agência do estudante.

²³ No original: “political, economic, social, cultural, linguistic, or ideological control exercised by one group or nation over another.”

Um exemplo de como isso pode ocorrer no contexto da educação linguística é pela problematização do conceito de falante nativo. Segundo Zolin-Vesz (2021, p. 47) o uso deste termo implica a ideia de que um determinado grupo de pessoas (os nativos) possuem poder sobre a língua, isto é, seriam considerados os “verdadeiros donos”. O problema, nessa situação, está no fato de que junto da autoridade atribuída ao sujeito nativo, sentidos começam a ser mobilizados e criados baseados nessa relação desigual de acesso à língua. Isto é, passa-se a acreditar, na condição de aprendiz de uma língua estrangeira, que a língua do outro (o nativo) é melhor que a daquele que aprende, o que para Davies (2004) resulta na ameaça da nossa própria identidade em decorrência da não valorização de si mesmo. Consequentemente, nada do que é feito por esse aprendiz da língua é capaz de alcançar “o comando ‘adequado’ sobre a língua de entrada” (Davies, 2004, p. 440) e a ideia de que somente um nativo produziria os sons da língua corretamente e que só ele teria o poder de decisão sobre o que é ou não legítimo e o que faz sentido nos usos da língua ou não passa a ter sentido de verdade.

Segundo Davies (2004), essa relação desigual com a língua promove uma atitude colonial. Isso porque se cria não só uma estrutura de poder por meio dessa ideologia de autoridade sobre o idioma, mas também os meios para que ela prevaleça. Ou seja, assim como nunca seria possível que um sujeito colonizado se tornasse um colonizador, um britânico, por exemplo, não seria possível também que um aprendiz de inglês como língua adicional se tornar um falante nativo. Como afirmei há pouco, a atitude colonial prevalece, – evidentemente, de maneira diferente – nessa relação com a língua. O que se conquista agora não são os territórios geográficos, os recursos naturais das terras colonizadas e a mão de obra escravizada, mas a submissão do outro, daquele que se encontra na linha de lá, por meio da ideia de autoridade sobre a língua que, inclusive, pretende ser internacional, de contato em diferentes povos e de homogeneização dos povos.

Ainda sobre a problematização do conceito de falante nativo, penso ser importante considerar as reflexões de Rajagopalan (1997). Em seu texto, o autor explica que o termo pode ser entendido como um sujeito idealizado, um tipo de usuário ideal da língua, que conheceria o sistema linguístico “perfeitamente bem”²⁴ (Rajagopalan, 1997, p. 227). No entanto, justamente por partir de uma idealização, relacionado-se pouco com a realidade, Rajagopalan propõe que o termo deva ser entendido como um mito e um “pedaço de fantasmagoria que só existe no mundo dos sonhos do linguista teórico”²⁵ (Rajagopalan, 1997, p. 228-229) – essa idealização era importante para a linguística, pois por muito tempo o

²⁴ No original: “perfectly well”.

²⁵ No original: “a piece of phantasmagoria that exists only in the dream-world of the theoretical linguist”.

falante nativo foi utilizado “como a única fonte verdadeira e confiável de dados linguísticos”²⁶ (Davies, 2004, p. 431).

Para o Rajagopalan (1997, p. 228), ainda que os linguistas não levassem em consideração uma ideia mais extrema do falante nativo como alguém que usa a língua sem “erros”, a maneira com que eles abordavam essa figura idealizada remetia a “uma certa reverência e respeito pelo nativo, um sentimento sistematicamente manifestado na forma de um desejo de manter intacta a pureza do nativo, para proteger o nativo da 'contaminação' do mundo civilizado (o representado pelo linguista).”²⁷ Seria, portanto, nessa abordagem quase que em veneração ao falante nativo que se alocaria a principal problemática proposta por Rajagopalan. Conforme o autor, no mito da natividade poderia estar alocado uma perigosa agenda ideológica: a de raça pura. Nesses termos, o falante nativo estaria como um parâmetro a ser alcançado, um critério, uma ferramenta de homogeneização e apagamento das diferenças, um instrumento hegemônico de dominação. A partir das palavras do autor entendemos que

a verdade parece ser que categorias como raça e falante nativo são o resultado de aplicar insidiosamente certas estratégias de exclusão a um mundo que não se presta mais a essa divisão a compartimentos tão arrumados. Sua atratividade contínua pode, em última análise, ter a ver com sua agenda ideológica subjacente, que acontece, após uma inspeção cuidadosa, para ser a de proteger apaixonadamente a suposta pureza das identidades que buscam incorporar. É por isso que a controvérsia sobre o falante nativo é, na análise final, uma questão da **política da identidade**²⁸ (Rajagopalan, 1997, p. 230, destaque meu).

Uma vez que adentramos a seara identitária, e por conseguinte sua ameaça causada pela ideologia hegemônica de falante nativo, penso que o espaço crítico-reflexivo que pode ser proporcionado pela educação linguística em língua inglesa, como venho apontando, deve ser o lugar de (re)pensar as nossas identidades subjugadas, inferiorizadas e marginalizadas pela pensamento colonial e que são endossadas pela perspectiva hegemônica de língua. Pondero, também, que, em meio a esse espaço de discussão sobre as potencialidades da

²⁶ No original: “as the only true and reliable source of language data”.

²⁷ No original: “a certain awe and respect for the native, a feeling systematically manifested in the form of a desire to keep intact the purity of the native, to protect the native from 'contamination' from the civilized world (the one represented by the linguist)”.

²⁸ No original: “The truth of the matter seems to be that such categories as race and native speaker are the result of insidiously applying certain strategies of exclusion to a world that no longer lends itself to such division into such neat compartments. Their continuing attractiveness may ultimately have to do with their underlying ideological agenda that turns out, upon careful inspection, to be that of passionately safeguarding the alleged purity of the identities they seek to embody. This is why the controversy over the native speaker is, in the final analysis, a matter of the politics of identity”.

educação linguística em um mundo cuja língua de mais prestígio exerce impactos importantes na construção e manutenção do mundo globalizado, a oralidade pode ter um papel importante no desenvolvimento do objetivo de fazer tornar mais fina – e por que não arrebeitar de vez – a linha abissal. Mais que isso, gostaria de defender a oralidade como um instrumento de subversão das estruturas de poder.

Para tanto, é necessário levar o aluno a usar a língua, a dominá-la (Rajagopalan, 2003), a falar propriamente na língua alvo em sala de aula. Como propõe Hashiguti (2019, p. 45),

falar uma língua é praticá-la em/nos discursos, se constituir sujeito desses/nesses discursos, repetir e constituir memória [...] falar uma língua é enunciar um saber e resistir a traços de memória e regiões de sentido cristalizadas que mantêm constante o fantasma [o próprio colonizador] [...],

falar é também “incorporar a língua, significar com ela e se significar nela [...]” (Hashiguti, 2019, p. 54, acréscimos meus). Falar envolve movimentação do corpo, uso do aparelho fonador, exercício do diafragma, enfim, incorporação de uma língua, corporificação, corporeidade, performance, uso da voz. Falar pressupõe também a atividade de escuta, de desenvolvimento de pensamento, de reflexão e, precisamente, mas, nem sempre tão óbvio assim, crítica. Resumidamente, falar implica um exercício físico, de gasto de energia que resulta na expressão de si – identitário –, ao mesmo tempo que se mostra intelectual e cognitivo.

É a partir dessas considerações que gostaria de refletir sobre a oralidade nesta pesquisa: não como habilidade, mas como prática (Hashiguti, 2019). Como define Marcushi (2014, s/p), podemos pensar seu conceito como “estritamente relacionada ao uso da modalidade oral da língua em práticas sociais e discursivas, tanto no que se refere à sua produção, quanto no que diz respeito à sua escuta” e entendê-la, também, como intrinsecamente relacionada a outras modalidades de sentido, como “[...] a gestualidade, a mímica, a imagem e até à modalidade escrita da língua” (2014, s/p), que, inclusive, influenciam na continuidade da interação discursiva que faz seu uso.

A oralidade, a partir dessa concepção, pressupõe o entrelaçamento entre outras linguagens, aproximando-se do que Canagarajah (2013) propõe como práticas translíngues. Segundo o autor, o termo refere-se às práticas sociais de linguagem que abrangem os diferentes repertórios linguísticos possíveis dos falantes, bem como outros recursos semióticos diversos. Essa disposição de diferentes meios para produzir sentido faz referência

à perspectiva que privilegia a competência performática ao invés de gramatical, ou seja, o sucesso na construção do sentido estaria na capacidade dos sujeitos de explorarem os dispositivos de significado ao seu entorno e se (re)adaptarem para se fazerem entendidos, está ligado à capacidade de “realinhar nosso posicionamento em relação aos outros e ao ambiente enquanto buscamos uma voz através da linguagem”²⁹ (Canagarajah, 2013, p. 34). Por conseguinte, a oralidade imbuída nas práticas translíngues, exerce e desenvolve, ao mesmo tempo que exige, criticidade dos sujeitos envolvidos, justamente por requerer dos participantes do processo comunicativo e de construção de sentido maneiras outras e não convencionais de se expressar e se fazer entendido. Justamente por envolver mais de um sujeito no processo de criação de significados, essa concepção de oralidade incorpora em si a ideia de diálogo, tal como definem Greimás e Courtés (1979, p. 120), quando assinalam “o ato de fala enquanto ato somático” de vozes, que se alternam em turnos mobilizando sentidos para mútua compreensão.

A oralidade, apesar de comumente ser associada a apenas uma modalidade de sentido, pressupõe e sempre esteve acompanhada de diversos outros recursos semióticos. Defendo, portanto, que a educação linguística em língua inglesa, consubstanciada nas teorias comentadas e no seu propósito político, deve contemplar seu desenvolvimento devido à maneira natural como está presente nas diversas esferas da vida e atuação social, pela complexidade com que se materializa aliada a outros tipos de linguagem e pelo seu potencial de desenvolvimento crítico. Para além dessas razões, penso haver também uma motivação subversiva no uso das práticas de ensino que integram a oralidade por duas razões. A primeira delas porque oralizar pode ser entendido como um espaço (alocado no corpo/fisiológico) de autopercepção e de confronto com o outro (ao que se refere à comparação de pronúncia, fluidez na fala, etc.). Ao tomar para si a palavra e ao perceber seu corpo trabalhando e exercitando (no sentido de praticar exercício físico) a significação, talvez, em algum lugar na construção de teias significativas do inconsciente e de associações de ideias e também em contato com perguntas críticas discutidas no ambiente de educação linguística, o aluno passe a entender seu lugar na língua, apossando-se e apropriando-se dela, tomando consciência e trazendo ao consciente sua posição no mundo. Por esse motivo, penso ser importante olhar para a oralidade como um meio³⁰ que pode contribuir na subversão de ideologias hegemônicas sobre a língua, em particular a que envolve o mito do falante nativo e o pressuposto de

²⁹ No original: “realign our positioning toward others and the environment as we seek a voice through language”.

³⁰ Penso que a ambiguidade do termo, neste caso, é produtiva. “Meio” no sentido de “espaço”, “ambiente” como também “maneira de”, “via”, “modo”, “possibilidade”

inferioridade que advém dele – o mesmo que contemplar a oralidade como uma praxiologia crítica.

Já a segunda razão refere-se ao tradicional foco dado à escrita nas aulas de língua inglesa, principalmente nas escolas públicas, em detrimento do desenvolvimento da oralidade. Das razões desse fenômeno podemos destacar como principais o pouco tempo disponível de aula³¹ e as escolhas particulares dos professores, que envolvem questões como preferência, facilidade e domínio e a predominância do ensino da gramática (Ferraz, 2021). Outra questão sobre o privilégio da escrita nas aulas de inglês (aqui tanto em contexto da educação básica como no de formação de professores), é o pressuposto de que, no processo de aprendizagem de língua inglesa, dentre as quatro habilidades³² a serem desenvolvidas, o *speaking* seria a que os alunos teriam mais dificuldade e/ou receio (Savaşçi, 2013). Tal dificuldade parte não só da produção de sons que não existem em sua língua materna, os quais podem lhes deixar receosos quanto a explorá-los oralmente, mas também da crença vinculada ao senso comum de que todo aprendiz de outra língua deveria buscar um nível de fala que mais se aproxime do de um “falante nativo”. Há autores, ainda, que elencam o “cansaço, medo de estar errado, falta de interesse na aula, falta de conhecimento sobre o assunto, vergonha, timidez, tempo insuficiente para formular ideias”³³ (Littlewood, 2004 *apud* Ali, 2007, p. 59) como fatores que determinam a não participação dos alunos em atividades orais em língua inglesa, o que, conseqüentemente, somam à ideia do privilégio da escrita.

Essas questões, somadas ao fato de que, segundo Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), a escrita vem perdendo seu lugar de destaque na sociedade contemporânea, apenas confirmam a importância do desenvolvimento da oralidade em contexto da educação linguística. Para os autores, atualmente vivemos uma reconfiguração das produções de significados. Justamente por causa de fatores como a globalização, a ampliação do acesso às tecnologias digitais e a intensificação de gêneros discursivos sincréticos cada vez mais complexos nas redes sociais, por exemplo. Saber ler e escrever, atualmente, não é mais suficiente para lidar com os significados que circulam todas as esferas sociais. É preciso ir além e dar destaque também a outras semioses, dentre elas as capacidades auditiva e de fala que envolvem a oralidade.

Nesta subseção teórica, busquei discutir o conceito de língua, com base em (Bakhtin, 1981; Volochinov, 2018), e as razões pelas quais devemos ensiná-la e estudá-la. A partir dos

³¹ Nas escolas públicas do Mato Grosso do Sul, o componente curricular de língua inglesa geralmente se limita a 1h por semana.

³² *Speaking, writing, reading e listening*, isto é, falar, escrever, ler e ouvir, respectivamente.

³³ No original: “Tiredness, fear of being wrong, insufficient interest in the class, insufficient knowledge in the subject, shyness, insufficient time to formulate ideas”.

pressupostos teóricos mobilizados, pude indicar a percepção de língua adotada, não como um sistema, mas como ideologia em si, dinâmica, dialógica (Bakhtin, 1981), bem como intimamente ligada e indissociável do termo linguagem, portanto, enquanto língua-linguagem (Ferraz, 2024), e evidenciar a importância política, crítica e emancipatória de seu ensino por meio das práticas dos letramentos críticos (Jordão, 2017; Mattos, 2017; Menezes de Souza, 2011; Monte Mor, 2013) diante das ideologias hegemônicas de língua que propagam desigualdades. Propus também uma reflexão sobre o papel da oralidade inserido nesse propósito da educação linguística crítica. De maneira geral, busquei demonstrar o ponto de ignição para as reflexões que serão tecidas ao longo das páginas deste trabalho.

Ainda assim, penso que para elucidar o ponto de vista aqui adotado e finalizar esta parte do trabalho eu possa fazer uma analogia, mas antes uma contextualização: durante o período de coleta de dados desta pesquisa, encontrava-me em processo de tirar minha primeira Carteira Nacional de Habilitação (CNH). Ao longo das aulas práticas – de carro especialmente –, sentia-me frustrado enquanto aluno com o demasiado foco nas técnicas e nos macetes, como o da baliza. Na época, eu refletia se de fato algumas dessas técnicas ensinadas me preparariam para a vida como motorista, pois não passavam disso – técnicas. A resposta que melhor me convenceu foi a de que o foco daquelas aulas, na realidade, estava na aprovação do exame final, e não no dia a dia como condutor nas ruas de Campo Grande – MS, onde moro. Passei a supor, desse ponto em diante, que não se tratava de uma formação voltada à direção defensiva³⁴ ou às escolhas conscientes e críticas que fazemos enquanto sujeitos no controle do volante.

É dessa experiência que nasce a analogia: julgo que seria produtivo pensar a educação linguística em língua inglesa tal como a experiência de tirar a primeira habilitação. Não devemos, enquanto professores, limitar a vivência dos alunos em sala de aula no contexto de aprendizagem de inglês somente ao desenvolvimento da apropriação de técnicas que servirão apenas para a aprovação em testes, como na autoescola, tomando o exemplo da memorização dos verbos irregulares, os macetes para decorar os usos das preposições “*at*” “*on*” e “*in*”, ou ainda, as famosas aulas sobre o verbo *to be* – talvez tão famosas quanto as aulas da baliza. O professor, tal como o instrutor da autoescola, deve conduzir os alunos em direção à extrapolação dessas práticas de ensino, já tradicionais nesses ambientes educacionais. Deve, portanto, preparar seus estudantes para a vida e o uso consciente e crítico dos objetos de

³⁴ De acordo com o apostila do curso de Formação de Condutores Primeira Habilitação, produzido pelo Detran – MS, direção defensiva é “é a forma de dirigir, que permite a você reconhecer antecipadamente as situações de perigo e prever o que pode acontecer com você, com seus acompanhantes, com o seu veículo e com os outros usuários da via” (Detran, s/a, p. 133).

aprendizagem – língua e condução, respectivamente – e pensá-los como instrumentos de poder, levando em consideração o meio social que participam e as pessoas afetadas pelos usos que fazem. É isto que considero ser, a grosso modo, a função social da educação.

Ademais, gostaria de reforçar as palavras de Bagno (2007, p. 119), que, similarmente a linha de raciocínio da analogia que propus ao final desta subseção, convida-nos a refletir justamente sobre o papel da educação linguística a partir das seguintes perguntas: “E então? O que pretendemos formar com nosso ensino: motoristas da língua ou mecânicos da gramática?”. Finalizo, esta parte, acentuando, como venho fazendo, sobre a necessidade de possibilitar que os alunos usem a língua, que se apossam dela, a ponto de saberem conduzi-la com confiança a partir de necessidades contextuais e das próprias limitações. No caso do docente, é importante promover práticas em sala que permitam os estudantes a sentirem-se aptos a se dirigir aos outros com eficiência, sem medo também de pisar no freio quando necessário, proporcionar o desenvolvimento da agência para que eles saibam utilizar dos caminhos comunicativos mais apropriados, sem desvios que levem a ruas esburacadas, e que saibam também ter responsabilidade e cuidado com esse instrumento que usam e conduzem com frequência – a língua-linguagem –, entendendo que, de vez em quando, faz-se preciso algumas manutenções e, principalmente, mudanças, como a troca de uma palheta limpador parabrisa, alteração de algumas regras ortográficas, substituição de bateria, criação de novas palavras, adequação das diversas formas de expressão de gênero na língua etc.

Diante dessas necessidades na formação crítica que pode ser proporcionada pela educação linguística, avalio ser necessário refletir também sobre as implicações da tecnologia digital e o desenvolvimento de *softwares*, como os aplicativos de língua inglesa, no propósito político de aprendizagem do idioma.

Na subseção seguinte discuto o conceito de educação linguística e sua relação com neoliberalismo.

2.2. Neoliberalismo e educação linguística: por que discutir essa relação?

Antes de entender de que forma podemos estabelecer uma relação entre neoliberalismo e educação linguística, avalio ser necessário discorrer sobre a concepção de ambos os termos. Para tanto, mobilizei autores como Apple (2001), Benevides, Nascimento e Prestes (2021), Dardot e Laval (2016), Ferraz (2018, 2019), Laval (2004) e Mariutti (2019) para abordar sobre neoliberalismo e Cavalcanti (2013), Ferraz (2015; 2018; 2024), Freire (1987) e Menezes de Souza (2019a) para discutir educação linguística.

Início a discussão teórica abordando a concepção de neoliberalismo, sua origem e definição, para, em seguida, discorrer sobre a perspectiva adotada sobre educação linguística, e, finalmente, responder a pergunta do subtítulo desta subseção, a saber: “por que discutir essa relação?”.

De acordo com Dardot e Laval (2016), o neoliberalismo nasce a partir da crise do liberalismo. Este, por sua vez, refere-se a uma corrente de pensamento filosófica política e econômica, que, em oposição a um estado intervencionista, defende, dentre outras coisas, “o direito natural, a liberdade de comércio, a propriedade privada e as virtudes do equilíbrio do mercado” (Dardot; Laval, 2016, p. 37). Ainda segundo os autores, sua crise se instaurou devido à “necessidade prática da intervenção governamental para fazer frente às mudanças organizacionais do capitalismo, aos conflitos de classe que ameaçam a ‘propriedade privada’ e às novas relações de força internacionais [...]” (Dardot; Laval, 2016, p. 38-39), bem como em decorrência dos conflitos e instabilidades históricos, como a Primeira Guerra Mundial e a Grande Depressão, que culminaram na reavaliação de seus princípios e dogmas. Em face de uma sociedade sensibilizada, viu-se a necessidade de um Estado mais atuante, o que levou a reconsiderações sobre os princípios do liberalismo.

A grosso modo, décadas depois de sua “queda”, com o enfraquecimento da crítica ao liberalismo, ele “retorna” com uma nova roupagem, ou, como afirmam Dardot e Laval (2016), após ter passado por um processo de “decantação”. Isto é, com resquícios ainda do pensamento liberal tradicional, mas transformado, de modo a reconfigurar o que se pensava sobre a intervenção estatal pública, aliando-a ao princípio da competitividade (Dardot; Laval, 2016). Nas palavras dos autores:

Ainda que admitam a necessidade de uma intervenção do Estado e rejeitem a pura passividade governamental, os neoliberais opõem-se a qualquer ação que entrava no jogo da concorrência entre interesses privados. A intervenção do Estado tem até um sentido contrário: trata-se não de limitar o mercado por uma ação de correção ou compensação do Estado, mas de desenvolver e purificar o mercado concorrencial por um enquadramento jurídico cuidadosamente ajustado. (Dardot; Laval, 2016, p. 69).

Inseriu-se o prefixo “neo” para a qualificar e alterar, desse modo, essa nova maneira de se “fazer” o liberalismo, essa outra forma de governabilidade.

Feitas essas considerações iniciais, julgo importante mobilizar as palavras de Mariutti (2019) que afirma que para que seja possível dar continuidade à compreensão e ao entendimento do termo “neoliberalismo”, devemos, além de discutir sua origem, a partir de apontamentos sobre o liberalismo, compreender o que ele não é. Para o autor, existem três

ideias comumente associadas à sua definição, mas que estão equivocadas, a saber: neoliberalismo como “uma ciência econômica ortodoxa”, como “capital produtivo” e como “política econômica” (Mariutti, 2019, p. 14-17). A problemática em comum de cada uma dessas concepções, ainda segundo Mariutti, está no fato de que elas pressupõem a oposição entre Estado e mercado, de modo a levar o entendimento de que o desenvolvimento de um implica necessariamente o retrocesso do outro. “Nada mais falso” (Mariutti, 2019, p. 19), declara o autor. Ele ainda explica que, para que atingíssemos o atual estado do qual se encontra a economia com fluxo de mercado internacional e implicações na vida cotidiana, foi necessário forte intervenção e relação entre política/Estado e dinheiro/mercado. Sem essa relação, nada do que temos hoje seria possível. Mariutti afirma:

O mercado que temos defronte de nós envolve não apenas uma zona muito mais vasta – praticamente mundial –, como também é baseado na crescente articulação de dimensões da vida social que eram separadas. *Um fenômeno como este não ocorre de forma “natural”, pois depende da criação de uma moeda fiduciária (na verdade, um sistema de moedas) e de um quadro legal compulsório, capaz de consolidar os direitos de propriedade, garantir o cumprimento dos acordos estabelecidos entre estranhos, operando muitas vezes a longa distância e em trocas intertemporais. Isto, no capitalismo, foi gestado pela consolidação do sistema interestatal moderno, que, precisamente por configurar um sistema de Estados rivais, estimulou a expansão contínua das relações mercantis pelo mundo e, simultaneamente, criou algumas salvaguardas aos mais ricos, reduzindo o potencial de confisco por parte do poder estatal.* O capitalismo é, portanto, marcado por uma *constante tensão entre o poder político e o dinheiro*, mas não por um antagonismo. *Os mercados jamais poderiam ter se desenvolvido como se desenvolveram sem o Estado moderno, e a máquina pública jamais teria atingido o volume, a complexidade e invadido tantas dimensões da vida social sem o fomento ao “mercado” como fonte primária de recursos fiscais* (Mariutti, 2019, p. 19-20, destaques meus).

A partir de excerto, o que se evidencia é que as três ideias comumente associadas restringem e limitam o “neoliberalismo” ao campo semântico “econômico”, bem como suas implicações políticas. Essas definições, além de se mostrarem infundadas, a partir da explicação de Mariutti (2019), afastam a compreensão do termo “como uma forma *sui generis* de governamentalidade” (Mariutti, 2019, p. 20). Isso significa dizer que “neoliberalismo” não se trata de um campo do saber, ou até mesmo uma perspectiva teórica, como evoca a concepção “ciência econômica ortodoxa”, tampouco uma prática ou aplicação metodológica de como fazer “política econômica” ou gerar “capital produtivo”. Refere-se, desse modo, a uma ideologia, ou, como propõem Dardot e Laval (2016), a uma racionalidade. E como tal, ela “tende a estruturar e organizar não somente a ação dos governantes, mas também a

conduta dos governados” (Dardot; Laval, 2016, p. 17).

Nesse sentido, nas palavras de Dardot e Laval (2016, p. 5), neoliberalismo pode ser definido como “um conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência”. Esse novo modo de governabilidade por acionar diferentes aparatos para propagar sua racionalidade, atingiria a percepção subjetiva dos sujeitos governados sobre si mesmos, de tal modo que eles passariam a ser vistos predominantemente como um sujeitos econômicos indistinguíveis “dos demais atores (uma corporação, uma padaria, etc.)” (Mariutti, 2019, p. 35). Ou seja, de acordo com Mariutti (2019, p. 20), o principal efeito da sociedade neoliberal seria de “convencer grande parte das pessoas que elas são empresas de si mesmas”. Estabelecido isso, a maneira como os sujeitos passam a interagir entre si reflete essa concepção empresarial, isto é, ao invés de relações interpessoais, passamos a conviver tendo como base o princípio regulador neoliberal de interação entre empresas: a competitividade e concorrência. Como afirmam Dardot e Laval (2016, p. 17), “A racionalidade neoliberal tem como característica principal a generalização da concorrência como uma norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação”.

Esse conjunto de fatores que compõem o que se entende como neoliberalismo – o princípio da concorrência e competitividade, a nova forma de governabilidade, a transformação subjetiva da percepção individual dos sujeitos – configura, como Mariutti (2019) propõe, muito mais que uma racionalidade; para ele, o neoliberalismo poderia ser entendido como uma cosmovisão. Explica o autor:

[...] seguindo a trilha de Foucault, Pierre Dardot e Christian Laval estão corretos em enquadrar o neoliberalismo não como uma tentativa de retorno a um idílico cenário de Laissez Faire, mas como a tentativa radical de constituição de uma nova racionalidade, ou, para usar um termo mais apropriado, uma nova cosmovisão que, portanto, tem como pretensão redefinir radicalmente as antigas concepções sobre a sociedade, a natureza do homem e suas possibilidades (Mariutti, 2019, p. 28).

A meu ver, ao mobilizar o termo “cosmovisão” o autor evidencia a força com que o neoliberalismo atua em nossa subjetividade. Ao passo que “racionalidade” implica o entendimento de que neoliberalismo age por meio um conjunto de ideias que se manifestam nos discursos e em torno de nossas práticas sociais operando uma lógica de governabilidade, que, sem perceber, nós não questionamos; “cosmovisão” permite a compreensão de que essa racionalidade também é pertencente aos indivíduos e de que em algum momento fomos

convencidos por ela e passamos a aderí-la como nossa própria perspectiva de mundo, como única verdade, mesmo que inconscientemente. Seria o mesmo que reconhecer que nós, enquanto frutos desse sistema e, portanto, até que fôssemos desalienados, produziríamos e perpetuaríamos a mesma lógica, em quaisquer práticas sociais das quais formássemos.

Apesar dessa diferenciação, a partir dessas considerações, fica evidente que ambas as ideias sobre o neoliberalismo – cosmovisão e racionalidade³⁵ – referem-se não somente ao campo econômico e político, mas se traduzem como uma concepção de sociedade e das relações sociais subjetivas.

Evidentemente, por se mostrar tão profundamente atrelado às diversas, se não todas, camadas sociais, a racionalidade neoliberal estabelece laços com a educação. Para Laval (2004, p. XI), alguns indícios que apontam essa associação são a imposição de “reformas sucessivas” e a proliferação de “discursos dominantes” mercadológicos sobre a função social da escola. Conforme o autor, a maneira como a racionalidade neoliberal opera no ambiente educacional seria apontado discursivamente “as contradições e disfunções” da educação, tais como o insucesso em provas nacionais, despreparo para mercado de trabalho etc., e apresentando “como a solução ideal e universal” reformas que alteram a própria natureza da instituição escolar, “enquanto na verdade esse remédio alimenta o mal que ele supostamente cura” (Laval, 2004, p. XVI), a desigualdade (Benevides; Nascimento; Prestes, 2021).

Isto é, assim como na racionalidade neoliberal os sujeitos governados são descaracterizados e passam a ser considerados empreendedores de si mesmos (Szundy, 2019), a educação também passa a ser compreendida “como um bem essencialmente privado e cujo valor é, antes de tudo, econômico” (Laval, 2004, p. XI). Em seu livro, “A escola não é uma empresa”, Laval (2004) expande essa ideia ao afirmar:

a escola que antigamente encontrava seu centro de gravidade não somente no valor profissional mas também no valor social, cultural e político do saber, valor que era interpretado, de resto, de maneira muito diferente segundo as correntes políticas e ideológicas, está orientada, pelas reformas [neoliberais] em curso, para objetivos de competitividade que prevalecem na economia globalizada (Laval, 2004, p. XIII).

Trata-se de uma nova forma de governabilidade educacional, que altera o propósito social da educação bem como sua estrutura organizacional. Essas alterações são tão profundas a ponto de tornar tênue a distinção entre escola e empresa, ou, ainda, instituição educacional

³⁵ Neste trabalho considero o termo “racionalidade neoliberal” proposto por Dardot e Laval (2016), apesar de entender como pertinente os apontamentos de Mariutti (2019) sobre a “cosmovisão neoliberal”. Evidencio que mobilizei o último termo com o fim de fomentar a discussão crítica e teórica.

formadora e prestação de bens e serviços educacionais (Laval, 2004). Laval caracteriza essas mudanças essencialmente ideológicas na educação como “mutações”, que podem ser associadas a três fatores: “uma desinstitucionalização, uma desvalorização, e uma desintegração” (Laval, 2004, p. XVIII). Desinstitucionalização, porque a escola passa a ser concebida “como produtora de serviços” e passa a ser gerada pelo princípio mercadológico empresarial submetendo-se à “obrigação de resultados e inovação” (Laval, 2004, p. XVIII-XIX) e a busca por esses resultados passa a ser importante, porque, segundo racionalidade neoliberal, “aprender significa produzir quantitativamente” (FERRAZ, 2015, p. 62). Desvalorização, pois todo o compromisso social, político e emancipatório da educação e da escola passa a ser resumidos “em um único valor econômico” (Laval, 2004, p. XIX) voltados a uma lógica de produtividade e de inserção no mercado de trabalho. Finalmente, a desintegração, em razão da adoção “de uma concepção consumidora da autonomia individual” (Laval, 2004, p. XIX), ter acesso à educação, a partir dessa racionalidade, significa consumir um produto. Nessa visão, a instituição escolar passa a ser desintegrada para ser constituída como empresa.

Ainda sobre a questão das reformas que a racionalidade neoliberal apresenta à educação como forma de solução aos seus problemas, Apple (2001) traz contribuições importantes. Assim como Laval (2004), o autor afirma que em meio a esse processo de fornecer respostas, a escola é descaracterizada, fugindo de seu propósito original enquanto instituição. Isso se dá por meio de um “controle técnico”, ou seja, sob a forma de “sistemas pré-planificados de currículo, ensino e avaliação” (Apple, 2001, p. 221) – novas formas de governabilidade. Dessas mudanças, ocasiona o que Apple (2001) propõe como a desqualificação do professor. Isso porque, os saberes que eram mobilizados no momento do trabalho docente passam a não ser mais acionados devido à maneira nova como passa-se a perceber a educação. Há, então, “perda da técnica, [e] atrofia progressiva das destrezas pedagógicas”, o que requer novas maneiras/abordagens/metodologias de se educar, isto é, “a substituição pelas destrezas e visões ideológicas capitalistas” (Apple, 2001, p. 221, acréscimo meu). A mudança de perspectiva requer, nesse sentido, que o professor saiba reler sua própria atuação docente, e, ao mesmo tempo que ele passa a ser desqualificado, determina-se também uma requalificação de seu trabalho. Como tenho apontado, a incorporação da racionalidade neoliberal no contexto educacional tem se mostrado complexa, de maneira a transfigurar intensamente o que se compreende como educação³⁶.

³⁶ Essa afirmação me faz lembrar a famosa máxima Saussuriana (Saussure, 2006) que afirma que o ponto de vista cria/altera o objeto. De fato, é o que também observo em relação à racionalidade neoliberal e sua

As considerações feitas até o momento indicam de que forma o novo modo de governabilidade neoliberal é introduzido nas instituições educacionais – instaurando uma lógica empresarial de organização. No entanto, pontua ser necessário também discutir como tal racionalidade altera as concepções subjetivas dos sujeitos envolvidos nos processos educativos (professores, alunos, servidores administrativos, etc.) que se dão nos espaços escolares submetidos a essa racionalidade.

Seguindo a lógica neoliberal, se a escola passa a se comportar como uma empresa, os alunos seriam os clientes; professores, colaboradores; servidores administrativos, gestores e assim por diante. Ademais, o princípio da competitividade não se daria somente entre uma escola e outra, como em *rankings* de qualificação (Ferraz, 2015), mas também seria instaurado na relação entre os sujeitos das instituições escolares. Retomando minha experiência escolar, recordei alguns exemplos que podem comprovar tal afirmação: nas salas de aula que eu frequentava na educação básica era comum encontrar cartazes que indicavam quais eram os alunos mais “comportados”; as avaliações as quais eu era submetido também seguiam um caráter competitivo ao reforçar uma lógica individualista e meritocrática, afirmando que o sucesso dos estudantes dependeria de seu esforço; já na universidade, percebi que editais de bolsa de estudos geralmente beneficiam acadêmicos e professores com a maior quantidade de produção intelectual e envolvimento em projetos etc.

Em consonância com a ideia de que a racionalidade neoliberal altera as concepções dos sujeitos governados, Benevides, Nascimento e Prestes (2021) fazem algumas proposições voltadas especificamente ao contexto educacional. Inspirados em Biesta (2013)³⁷, os autores afirmam que nós estamos vivenciando a “substituição de uma linguagem da educação por uma linguagem da aprendizagem” (Benevides; Nascimento; Prestes, 2021, p. 108). Isso significa dizer que o processo educativo tem se tornado individualizado e particularizado às necessidades dos alunos. Em consequência disso, a formação holística do estudante seria comprometida, ou, ao menos, desestimulada. Tal cenário possibilitaria – influenciada por essa racionalidade –

a pluralização e o espraiamento de “ofertas de aprendizagem” fora de instituições educacionais formais e tradicionais, como “ambiente virtual de aprendizagem” [como os aplicativos], manuais de auto ajuda, os “*coaching*”, a educação permanente, formações de “reciclagem”, bem como pelo processo de mundialização da educação (Benevides; Nascimento; Prestes, 2021, p. 109,

compreensão de educação e escola.

³⁷ BIESTA, G. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

acréscimos meus).

Sobre o processo de individualização, Apple (2001, p. 221) explica que, em decorrência da nova forma de controle técnico de ensino, com alterações de currículo, por exemplo, os alunos passam a habituar-se com os procedimentos escolares, como as avaliações padronizadas que buscam mensurar a aprendizagem, levando-os a manusearem sozinhos seu desenvolvimento “quase não necessitando de uma interação explícita com o docente ou entre si”. O professor, por sua vez, além de colaborador da empresa – a escola –, passa a ser considerado “gerente” da “‘maquinaria’ pedagógica/curricular/avaliativa” (Apple, 2001, p. 222) que se torna mecanizada, tal como uma cadeia de produção em massa de uma indústria.

Além disso, a partir dessa lógica de individualização do processo educativo fora das dependências de instituições escolares, sugerido por Benevides, Nascimento, Prestes (2021), a educação passa a ser entendida e a funcionar como mercadoria e como ambiente oportuno para negócios. A concepção de educação que se preocupa com a formação do sujeito em sua totalidade, passa a não ser mais atraente mercadologicamente e o que essa racionalidade faz é convencer-nos de que a individualização na aprendizagem é necessária. Justamente por destituir as escolas e as universidades como “espaços por excelência de aprendizagem” (Benevides; Nascimento; Prestes, 2021, p. 109), pluralizando o “mercado” educacional e seus modelos de acesso e oferta, além de promover a individualização do processo educativo, a racionalidade neoliberal contribui para a proliferação de um entendimento e de uma discursividade “que aloca a aprendizagem como uma tarefa constante para a vida do sujeito contemporâneo” (Benevides; Nascimento; Prestes, 2021, p. 98). O sujeito aprendiz, desse modo, é levado ao imperativo da aprendizagem a todo o tempo, tal qual o “mercado que mobiliza serviços de modo ininterrupto” (Benevides; Nascimento; Prestes, 2021, p. 101). É o que os três autores nomeiam de aprendizagem 24/7 (24 horas por dia, 7 dias da semana), um mercado disponibilizado a todo o instante e que se vale da era digital, intensificando a possibilidade de lucro a qualquer momento.

Por encontrar-se submetido a esse imperativo da aprendizagem, Benevides, Nascimento e Prestes (2021), referenciando Noguera-Ramírez (2011)³⁸, propõem que o sujeito aprendiz passa a ser assujeitado a uma nova forma de subjetivação, a saber: o *Homo discentis*. Nas palavras do autor (Noguera-Ramírez, 2011, p. 16-17 *apud* Benevides; Nascimento; Prestes, 2021, p. 109) esse conceito refere-se a um aprendiz “permanente, definido por sua

³⁸ NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. **Pedagogia e governamentalidade ou da modernidade como uma sociedade educativa**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

condição de ser um aprendiz ao longo da sua vida, ou melhor um homo ‘plástico’ [...] capaz de ser moldado ou modelado, capaz de mudar ou alterar sua forma”. Em outras palavras, passa a ser um eterno dependente dos serviços educacionais aos quais está sujeito a pagar para acessar, ou aos quais ele é o produto de mercantilização ao ser exposto a diversas propagandas, por exemplo. Trata-se de uma forma de subjetivação que beneficia especialmente o mercado e o lucro e não o processo de formação educacional. Este estudante, portanto, será mantido como um estudante por tempo indeterminável. Nas palavras de Benevides, Nascimento e Prestes (2021, p. 109) “a maioria ou o momento de iluminação não mais existem, pois não haverá qualquer finalidade última (como alcançar o estatuto pleno de racionalidade ou emancipação), mas somente o constante exercício da adaptação”, isto é, um investimento para a vida toda.

E por ser considerada investimento, deve, conforme a racionalidade neoliberal, ser submetida a avaliações constantes e, a partir de métricas que quantificam e verificam os resultados, alinham-se à lógica empresarial de metas a serem atingidas. Para Benevides, Nascimento e Prestes (2021, p. 113) “não é à toa que tecnologias de avaliação da aprendizagem têm sido cada vez mais recorrentes, utilizadas de forma frequente e em aplicações contínuas, incorporando elementos outrora não inseridos nos mecanismos das racionalidades pedagógicas avaliativas”. É o que ocorre, pressuponho eu, com os aplicativos de língua inglesa. Para que tenham algum valor para os seus possíveis consumidores, esses *softwares* de fácil acesso incorporam, em sua interface e atividades disponíveis, avaliações automáticas da performance linguística dos usuários, seja com inteligência artificial, ou não. Esses testes feitos pelos apps são automáticos, rápidos, acessíveis, gratuitos e **quantificáveis**. Levam-nos a crer que o processo de aprendizagem precisa fornecer resultados metrificáveis. Desse modo, uma vez que a racionalidade neoliberal assalta as nossas subjetividades, fazendo-nos crer que aprender pode ser resumido a um processo pedagógico técnico e/ou tecnológico que resulta na memorização de algo (Ferraz, 2018) e, desse modo, pode ser mensurado quantitativamente, tornamo-nos mais suscetíveis a considerar e, em última instância, fazer uso de fato desses recursos tecnológicos, bem como leva também aos desenvolvedores mobilizarem essa racionalidade nos aplicativos.

A ideia aqui não é argumentar contra a utilização dos aplicativos de língua inglesa, mas evidenciar e problematizar sua relação com a racionalidade neoliberal. No capítulo 3, abordo essa questão com mais profundidade, demonstrando como tal lógica se manifesta nos apps selecionados para análise, o *Elsa Speak* e o *Praktika*. Por ora, fica essa reflexão

apresentada.

Retomando as palavras de Dardot e Laval (2016, p. 5), que definem neoliberalismo como “um conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência”, é possível asseverar que instrumentos tecnológicos, como os apps, dialogam com a racionalidade neoliberal criando, novamente, um novo modo de governabilidade. Teríamos, então, a educação com uma nova roupagem. Ao mesmo tempo que o uso de tecnologias poderia criar um novo *ethos* de aprendizagem (Lankshear; Knobel, 2007), promovendo certa autonomia aos sujeitos em seu próprio processo educativo em conectividade com a rede digital, ele reforçaria o modelo de ensino tradicional ao se valerem de uma linguagem da “aprendizagem” e não da “educação” (Benevides; Nascimento; Prestes, 2021, p. 108).

Em um de seus textos, Ferraz (2018) explica a importante diferenciação entre ensino e a aprendizagem de línguas e educação linguística. Enquanto o primeiro se vale da “hierarquização e verticalização das práticas pedagógicas” (Ferraz, 2018, p. 107), estabelecendo uma relação de poder e de autoridade entre sujeito ensinante e sujeito aprendiz, recorrendo também a um ensino “metodologizado” e “memorizante” (Ferraz, 2018, p. 107), tal como criticou Freire (1987) sobre a educação bancária; o segundo se propõe mais horizontal, visando não à transposição de conteúdo, mas à negociação e à construção de conhecimentos coletivamente (Ferraz, 2018). A troca de nomes evidencia uma virada epistemológica e uma transformação no propósito dos verbos oriundos dos substantivos “ensino” e “educação” – “ensinar” e “educar”, respectivamente.

Para Ferraz (2018), **ensinar** a língua inglesa estaria relacionado com a transmissão de conteúdo de maneira não dialógica, centralizada no professor, fazendo referência a um processo de transferência de informações de um “depósito” cheio (o de quem ensina) para um vazio (o de quem aprende), voltado também a uma prática, ao “ensinar a fazer” e a conquista de uma habilidade individual e intransferível. Já **educar** em língua inglesa, em oposição, busca a dialogicidade, a interação e a mediação. Almeja promover, não a aquisição de competências de forma mecanizada, como máquinas em um processo de fabricação, mas seu desenvolvimento de maneira contextualizada e localizada, que leve a reflexão sobre o mundo e que leve uso do que foi aprendido para a vida de maneira responsável, crítica e ética. Nas palavras do pesquisador, educar

significa revisitar esse ensinar; significa pensar nos novos papéis que as LE/LI [Língua Estrangeira/Língua Inglesa] adquiriram em muitos contextos, por exemplo, nos grandes centros urbanos e ou regiões nas quais a internet

vem alterando enormemente as relações sociais; significa pensar nos repertórios necessários para nos prepararmos epistemologicamente para o desenho de currículos e práticas pedagógicas; significa pensar nas transdisciplinaridades que a LI pode abarcar; significa fomentar a produção de conhecimentos e a criticidade (Ferraz, 2018, p. 108).

Essa revisitação, a que se refere Ferraz, pode levar também a novas possibilidades de “educar” em língua inglesa, ao qual se refere o autor. Cavalcanti (2013), por exemplo, propõe uma educação linguística ampliada, que dialogue com outras áreas do conhecimento, fazendo-se interdisciplinar. Uma educação, desse modo, que vá além “do conhecimento sobre a língua alvo de ensino” (Cavalcanti, 2013, p. 212), e que se mostre sensível, por parte do professor,

à diversidade e pluralidade cultural, social e linguística etc., sintonizado com seu tempo, seja em relação aos avanços tecnológicos seja em relação aos conflitos que causam qualquer tipo de sofrimento ou de rejeição a seus pares, lembrando que essas questões são cambiantes, fluidas assim como as construções identitárias nas salas de aula.

Novamente, uma educação comprometida com a crítica e o posicionamento político no mundo contra as desigualdades e que considera temas sociais no trabalho escolar.

Até o momento, esta subseção buscou discutir sobre a racionalidade neoliberal em contextos educacionais em paralelo ao compromisso político e crítico da educação linguística. Pude demonstrar, também, a diferenciação de uma linguagem da “aprendizagem” e da “educação” (Benevides; Nascimento; Prestes, 2021, p. 108) a partir das reflexões dos teóricos mobilizados, principalmente a partir das contribuições de Ferraz (2018; 2024).

Ainda que a racionalidade neoliberal em contextos educacionais e a educação linguística tenham se mostrado tão distintas, avalio ser importante discuti-las dessa maneira, pois, como evidenciou Ferraz (2015, p. 62), em uma de suas pesquisas, a primeira tem se relacionado diretamente com os ambientes educacionais onde a língua inglesa é ensinada, associando-a a benefícios para o mercado de trabalho, “numa relação de acúmulo e resultado na qual aprender línguas resulta em conseguir melhores empregos”. O que o autor percebe é que as ideologias sobre o inglês tem se entrelaçado com discursos que evocam questões mercadológicas e de competitividade entre sujeitos. Ferraz (2015) ainda observa essas questões nas crenças de alunos e professores de uma escola técnica. Isto é, no estudo do pesquisador, foi possível demonstrar a racionalidade manifestando-se em meio às perspectivas dos professores e alunos sobre língua inglesa e seu aprendizado, de forma a configurar uma cosmovisão, um ponto de vista, ideologia sobre a língua.

A presença dessa racionalidade nos discursos dos sujeitos que atuam e participam de um ambiente educacional em específico onde se aprende e se ensina inglês, evidencia a profundidade com que o discurso neoliberal tem sido perpetuado nesse contexto. Em outro estudo, Szundy (2019, p. 124, acréscimo meu) demonstra de que forma essa lógica tem operado na formulação de currículos, em específico a BNCC que tem como foco o desenvolvimento de “[...] competências e habilidades facilmente quantificadas [que] refratam formas de expertise e profissionalismo determinantes para atribuir valores aos profissionais no mercado de trabalho”. Seus apontamentos demonstram como o neoliberalismo tornou-se justamente uma política nacional de educação, dialogando também com as proposições de Apple (2001), no entanto, no contexto brasileiro.

Retomando a pergunta do subtítulo desta subseção, penso que as considerações feitas até o momento sobre educação linguística e a perspectiva neoliberal da educação caminham para uma resposta. De forma geral, considero necessário discutir a relação entre esses dois termos para que seja possível, em algum nível e de alguma maneira, a subversão dessa racionalidade que opera em ambientes educacionais. Para tanto, avalio ser produtivo recorrer, como propõe Menezes de Souza (2019b), aos três I’s: identificar, interrogar e interromper. Isto é, identificar as maneiras pelas quais a racionalidade neoliberal tem se infiltrado nos mais diversos contextos onde a língua inglesa é mobilizada como objeto de aprendizagem, seja digital ou não; interrogar o propósito de sua presença nesses ambientes e problematizar a maneira como se fazem presentes, para, então, interromper essa racionalidade, agindo de maneira crítica em busca do desenvolvimento da educação linguística, nos termos discutidos nesta subseção, movimento semelhante ao que Rodrigues e Maia (2023) propõem no final de seu artigo.

Para finalizar, considero ser produtivo destacar, mais uma vez, as palavras de Ferraz (2024). Segundo o autor, devemos, enquanto professores de língua(s), recorrer à educação linguística, pois ela

revisita o binarismo ensino e aprendizagem de línguas, levando em consideração linguística, crítica e dimensões socioculturais. Voltando a Freire, isso sugere que os educadores linguísticos deveriam ser, de fato, educadores radicais (ou educadores críticos de linguagem) que se posicionam em relação ao ensino e aprendizagem memorizador e mecânico [...] (Ferraz, 2024, p. 144)

Avalio, portanto, que a prática docente deve sempre estar associada a uma atitude crítica perante ao contexto de atuação educacional e que busque, também, o desenvolvimento da criticidade e cidadania dos estudantes em meio às possibilidades locais, isto é, as

fissuras/brechas (Duboc, 2017; Walsh, 2016) da/em sala de aula. Além disso, concebo a educação linguística de forma, talvez, mais ampliada, isto é, para além de uma prática crítica-política-pedagógica, também como um compromisso ético e social, que recorre a um processo contínuo de auto investigação, análise, percepção e sensibilidade reflexiva (Takaki, 2020) e que, em última instância, ambiciona a justiça social (Takaki, 2021), do qual, ambos, professor e aluno, agentes envolvidos no processo de formação e educacional, mobilizam a agência para refletir sobre si – ler-se, lendo – (Menezes de Souza, 2011), sobre o outro e sobre o mundo (Monte Mor, 2013) por meio da/pela língua-linguagem (Ferraz, 2024).

É, então, a partir deste olhar que busco discutir e refletir sobre a formação de professores, tecnologia digital e educação linguística, tema da próxima subseção.

2.3. Tecnologia, educação linguística e formação de professores: um triângulo amoroso dos bons?

Estabelecidos os pontos de partida em relação ao conceito de língua e educação linguística, e a crítica à perspectiva neoliberal de educação, examino ser importante estabelecer um diálogo entre as referências até o momento mobilizadas com o contexto de formação de professores e o uso de tecnologias educacionais, como propõe um dos objetivos específicos deste trabalho. Para tanto, acionei as discussões de Biondo (2016; 2017); Knobel e Kalman (2016); Menezes de Souza (2019a); Monte Mor (2015, 2017) e Signorini (2012).

Para iniciar a discussão, privilegio os apontamentos de Signorini (2012). Tendo em mente o contexto de intensificação da produção e circulação das práticas de letramentos multi-hipermidiáticos em ambiente digital, a autora discute de que forma a reflexão sobre esse contexto é pertinente à formação de professores. Conforme a explicação proposta por ela, a partir da “nova ordem cultural tecnológica [...] a letra/escrita passa a ser um componente dentre outros que se articulam em padrões multimodais de produção de sentidos” (Signorini, 2012, p. 263). Isso seria o equivalente a dizer que a cultura grafocêntrica, mencionada na introdução desta dissertação, perderia parte do seu espaço privilegiado como principal meio de construção de significados, de modo a impactar as práticas de usos de linguagem da vida cotidiana, social e política dos indivíduos. Justamente por afetar significativamente a maneira como os sentidos são produzidos na vida em sociedade, Signorini (2012) argumenta que isso atingiria também as práticas de ensino de línguas.

A pedagogia de ensino tradicional grafocêntrica, que, segundo a autora, restringe-se às reflexões sobre linguagem ligadas a “formalizações linguísticas monolíngues, monoculturais e

regradas” (Signorini, 2012, p. 264), passa a não dar conta do fenômeno multissemiótico tão presente na vida de alunos. Isso se dá, pois os letramentos multi-hipermidiáticos podem ser entendidos como “práticas em transformação acelerada, não podendo ser reduzidas a um conjunto específico e acabado de conteúdos, saberes ou habilidades, nos moldes das práticas escolares estabelecidas” (Signorini, 2012, p. 263), ou seja, práticas de construção de sentido que constantemente estão/são (re)construídas. Para melhor explicar a dimensão dessa transformação no modo de significação, a autora recorre à diferenciação dos termos “página” e “portal”:

O melhor exemplo nesse sentido é o da passagem da “página” Web (Web 1.0) para o “portal” (Web 2.0): se no primeiro caso a analogia com a página impressa realça a sobreposição de um objeto semiótico bidimensional, estático e apreensível em função de conceitualizações e instrumentos analíticos familiares aos estudiosos de objetos de base grafolinguística, no caso do portal, a analogia aponta para a subversão desse objeto familiar (a página escrita), na medida em que realça a tridimensionalidade criada com a interseção de múltiplos espaços ou planos acessíveis através dos pontos de linkagem que constituem o portal e fazem dele um pórtico de passagem para o chamado ciberespaço (Signorini, 2012, p. 265-266).

Tal mudança se mostrou tão significativa nas práticas sociais da linguagem, que ignorá-la no contexto de educação linguística seria o mesmo que negligenciar o trabalho educativo. Além disso, revelou também a necessidade de uma atitude reflexiva sobre as práticas de letramento multi-hipermidiáticos, de modo a explorar sistemática e criticamente a “mediação tecnológica de base computacional [...] enquanto recurso de empoderamento, e não apenas de dominação e controle do indivíduo e dos grupos pela lógica do consumo, do poder econômico, estatal, político etc.” (Signorini, 2012, p. 261). Isto é, evidenciou a importância de uma atitude educacional que leve “alunos a se apropriarem desses letramentos enquanto cidadãos – ou seja, enquanto indivíduos e grupos capazes de fazer ligações mais profícuas entre linguagem, saber e poder -, e não apenas enquanto consumidores de produtos tecnológicos” (Signorini, 2012, p. 261). Penso que ao referir a interação com instrumentos digitais como “consumo”, a autora está estabelecendo uma possível crítica em relação à perspectiva mercadológica e que se integra à racionalidade neoliberal para vender as interações sociais que fazem uso de linguagem, pensando-as como produtos, tal como acontece com aplicativos de língua inglesa. Para que seja possível essa virada proposta pela pesquisadora nos ambientes escolares, antes é necessário, como argumenta, “uma inserção mais efetiva e esclarecida dos formadores e formandos em Letras nos debates sobre os novos letramentos” (Signorini, 2012, p. 261) e, em especial, eu acrescentaria, nos ambientes

tecnológicos-digitais, cujo objetivo específico é a aprendizagem de línguas.

Monte Mor (2015) afirma que graças às contribuições dos Estudos dos Letramentos, , que promoveram um novo olhar para os cursos de licenciaturas em Letras, é que tem sido possível superar, em muitos casos, a formação prescritiva de professores de línguas, por exemplo. Tal formação consistia no privilégio aos estudos das questões linguísticas, adoção do nivelamento das turmas, enfoque em um plano de ensino linear, uso da metodologia vigente etc., características que têm como base uma “visão epistemológica secularmente difundida” (Monte Mor, 2015, p. 26). A partir da crítica a esse modelo, a perspectiva dos letramentos trouxe, então, um novo conceito: o de profissionalismo adaptativo. Esse termo refere-se

à habilidade de interpretar os currículos, engajar com a diversidade de aprendizes e de contextos escolares; de tomar decisões relevantes e efetivas sobre o que modificar, alterar e adaptar no currículo considerando o estilo de aprendizagem, o ritmo, as habilidades e a bagagem dos aprendizes [...] (Luke, Woods, Weir, 2013, p. 29 *apud* Monte Mor, 2015, p. 32).

Isso significa entender o professor enquanto profissional não só capaz de se adaptar aos diversos contextos de ensino, mas também de identificar “quando, onde e porque é necessário adaptar-se nos contextos diferentes” (Monte Mor, 2015, p. 32). Daí relembro uma das justificativas deste trabalho: diante do avanço tecnológico e sua necessidade de integração à educação, faz-se necessário que professores se envolvam nas discussões críticas sobre a temática.

Ainda sobre o termo profissionalismo adaptativo, considero ser produtivo associá-lo ao que Kumaravadivelu (2001) propõe como pós-método. Vinculado não somente ao ensino, a adoção dessa perspectiva refere-se, também, à formação de professores leitores de currículos. Partindo do que explica o autor (Kumaravadivelu, 2001), existem três aspectos³⁹ dessa pedagogia a serem destacados: *particularidade* (consciência das singularidades locais), *praticidade* (reconhecimento das reflexões dos professores de suas próprias práticas e iniciativa para ações locais) e *possibilidade* (consideração das vivências de quem está envolvido no processo educativo vislumbrando caminhos complexos e contínuos juntos e não certezas absolutistas). Todos eles dialogam com a ideia de consciência social que leva a “uma perspectiva [...] pedagógica [...] referenciada por princípios gerais compartilhados pela comunidade” (Jordão, 2017, p. 205). Ou seja, entende-se, então, que o professor está inserido

³⁹ No original: “particularity, practicality, and possibility” (Kumaravadivelu, 2001, p. 537)

em um contexto histórico, político e cultural mutável e isso deve ser levado em conta ao se desenvolver uma reflexão sobre sua prática, e devendo recorrer não a metodologias estáticas ou fixas, mas ultrapassar a ideia de uma abordagem pedagógica pronta, e buscar adaptar-se às necessidades locais, em direção além de métodos – justamente, a pedagogia do pós-método (Kumaravadivelu, 2001).

Retomando o estudo de Signorini (2012), já em 2012, a autora apontava para a necessidade de debates críticos na formação de professores voltados para a relação entre tecnologias e linguagens. Para ela, a inserção dessas discussões, nesse contexto, poderia “contribuir para uma melhor qualificação dos futuros profissionais” (Signorini, 2012, p. 261) capazes de levar os alunos em direção a uma formação cidadã. Apesar de a pesquisadora referir-se às práticas letradas multi-hipermidiáticas, avalio que seu argumento pode ser ampliado também para o caso do uso de aplicativos/*softwares* educativos com foco na aprendizagem de línguas à disposição de professores e alunos, justamente porque “o desafio que se coloca [...] para professores e formadores de professores é o da ação crítica” (Signorini, 2012, p. 262). Considero que esse desafio se faz presente até a contemporaneidade, principalmente em meio às políticas neoliberais da educação e ao desenvolvimento tecnológico, mais intensificado do que na época da escrita do artigo da autora. Podemos tomar como exemplo o estado do Paraná que instituiu aplicativos de uso obrigatório aos professores para garantir a utilização de ferramentas digitais no ambiente escolar (Budel, 2023). Neste contexto de determinismo tecnológico, em que o professor é impossibilitado de fazer escolhas situadas e críticas em relação a quais recursos digitais utilizar em meio ao seu trabalho educacional, o desafio está em encontrar caminhos para fazer uso dos aplicativos “não como fim” de/por si mesmos (Signorini, 2012, p. 275), mas como possíveis meios de introduzir o debate crítico. Seria o que Walsh (2016) e Duboc (2017) sugerem como atuação nas brechas⁴⁰, e o que Monte Mor (2015) aponta como profissionalismo adaptativo.

Nesse sentido, a formação de professores voltada também às problemáticas tecnológicas que envolvem a educação linguística pode capacitar profissionais da educação de maneira a torná-los atentos a propor resoluções situadas. No entanto, corroboro com Signorini (2012, p. 277) quando cita Lemke (2006, p. 13) ao afirmar que “um currículo de letramento

⁴⁰ Optei por referenciar ambas as autoras, pois elas abordam a mesma ideia sobre a atuação em meio às brechas em contextos educacionais, em textos diferentes e de maneiras também distintas. Enquanto Walsh (2016), de um lado, parte da perspectiva decolonial para propor o combate à herança do colonialismo por meio de atitudes pedagógicas possíveis que subvertam essa realidade; Duboc (2017), por outro lado, fundamenta-se nos pressupostos dos letramentos críticos, objetivando a expansão analítica e de consciência social dos sujeitos envolvidos no processo educativo, em meio, por exemplo, às brechas de uma tradição instrumental e gramatical do ensino de línguas.

multimidiático crítico não terá sucesso entre os alunos se for apenas sobre análise e crítica [...] Letramento multimidiático crítico precisa ser ensinado como criação, como autoria, como produção em contexto de análise dos modelos e gêneros já existentes”. Isto é, em meio a formação de professores é preciso explorar as identidades digitais já existentes dos futuros docentes, sem também recair sobre o determinismo tecnológico que implica a utilização de recursos digitais apenas para fins avaliativos nas disciplinas da licenciatura.

Examino que, para que seja possível a superação do determinismo tecnológico, faz-se necessário um outro olhar para tecnologias digitais. Penso ser produtivo passarmos a entendê-la, no contexto de formação de professores, como um novo “ethos” e como catalisadora de novas formas de produção de sentido (Knobel; Lankshear, 2014) e passar a encará-la também como ambiente possibilitador de práticas colaborativas de construção de conhecimento (Biondo, 2017) e “estabelecimento de relações de caráter mais estreito e transformador” (Biondo, 2016, p. 706). Apesar de Biondo (2016; 2017) tecer essas afirmações sobre o fórum on-line utilizado em uma disciplina do curso de Letras, referindo-se a um recurso digital em específico, penso ser possível expandir suas considerações também para as tecnologias no geral, uma vez que, como afirmam Knobel e Lankshear (2014, p. 98), os novos letramentos mobilizados pela novas tecnologias digitais são mais “participativos, colaborativos e distribuídos, e menos ‘publicados’, menos ‘centrados no autor’ e menos ‘individuais’ do que os letramentos convencionais”. Essas novas lentes possibilitam outra visualização dos recursos tecnológicos e implicam a ideia de uso, experimentação, apropriação do professor em formação de práticas pedagógicas que partam dessa perspectiva.

Ainda que as considerações mobilizadas até o momento tenham preconizado a discussão sobre tecnologias digitais já há algum tempo, e de, também, os Estudos dos Letramentos já terem sido inseridos, de modo geral, na formação inicial de professores (Monte Mor, 2015), por exemplo, parto da premissa de que ainda “não chegamos lá”. Em outros termos, defendo a ideia de que, nesse contexto – a formação de professores, pouco se discute sobre as “implicações de valor” (Martins; Moreira, 2012, p. 249) das tecnologias digitais, como os aplicativos. Isto é, suponho, baseado na minha própria experiência individual, que há poucas discussões sobre “conexões entre tecnologia, cultura e ideologias” (Martins; Moreira, 2012, p. 249) na formação de professores, que levem a reflexões, por exemplo, sobre as imbricações entre o mundo contemporâneo neoliberal, a tecnologia e a educação. Como afirmei na seção de introdução, quando da minha época de graduação (2019-2022), as reflexões sobre tecnologias digitais no contexto de educação linguística

foram somente teóricas, sem aprofundamento e desenvolvimento das identidades digitais docentes, nos termos propostos por Signorini (2012), bem como sem estudar outros espaços de aprendizagem de inglês, como o *mobile*, que não os escolares tradicionais de ensino.

Mesmo reconhecendo que estudos como os dos multiletramentos (Grupo Nova Londres, 2021) trouxeram contribuições para a expansão de um olhar que considere as multimesioses, inclusive as que perpassam pelo mundo digital, no ensino de línguas e na formação de professores, e que um grande corpo de pesquisas já foi e continua sendo produzido sob essa perspectiva, entendo que nós estamos tratando sobre uma temática ainda recente. Especificamente ao que se relaciona ao escopo desta pesquisa, não faz muito tempo que a IA começou a ser integrada ao nosso cotidiano, por exemplo, e também não faz muito tempo que esse recurso tecnológico tem sido usado no contexto de ensino de línguas e, exclusivamente, não faz muito tempo também que essa tecnologia foi incorporada em aplicativos educacionais com propósitos específicos de desenvolver a oralidade de seus usuários. As tecnologias digitais estão em constante mudança, (re)adaptação e atualização. Levar isso em consideração e o fato de que professores estão passando a aderir mais do conceito epistemológico digital (Monte Mor, 2017) em suas práticas é, avalio eu, relevante para a formação de professores.

O que observei nas teses e dissertações lidas durante o período do mestrado, descritas no Quadro 1, sobre tecnologias e educação linguística, em particular sobre aplicativos de idiomas, é uma postura mais pragmática ou tecnológica, ou seja, tenho percebido perspectivas que se preocupam em refletir sobre o potencial tecnológico dos recursos digitais e/ou como aplicá-los em sala de aula, assim como criticam Martins e Moreira (2012) sobre essas perspectivas. O que defendo nesta pesquisa é, portanto, a necessidade de reconhecer os aplicativos e demais aparatos tecnológicos que se propõem auxiliar o professor e o aluno no processo da educação linguística como produtos de um tempo que, de alguma forma, dialogam com a ideologia dominante: a mercadológica. Penso que levar em consideração este pressuposto pode ser importante, pois permite que nós adotemos uma postura mais crítica e suspeita em relação às tecnologias digitais, ou seja, passamos a compreendê-las como produtos históricos. Esse entendimento, defendo eu, poderia se fazer mais presente na formação de professores, de modo a contribuir com o desenvolvimento de profissionais adaptativos (Monte Mor, 2015) e, por que não, mais qualificados (Signorini, 2012) e críticos em relação ao seu contexto social histórico, tecnologizado e neoliberal de atuação.

Outro ponto que julgo ser importante de considerar é que professores em formação

inicial fazem uso das tecnologias digitais utilizando a língua que estão aprendendo, e que estão sendo formados para ensinar. Como sabemos, nos cursos de Letras que se propõem formar professores de línguas estrangeiras, há alunos que, quando ingressantes, não possuem proficiência no idioma e se veem na necessidade de desenvolvê-la ao longo da graduação, seja em escolas de idioma, com aulas particulares, em projetos de extensão da universidade, nas redes sociais, com jogos ou, até mesmo, por meio de aplicativos. No entanto, não necessariamente conduzem reflexões críticas sobre seu próprio processo da educação linguística à temática das tecnologias educacionais ou de aprendizagem.

É fato que, durante a minha formação, tanto inicial, na licenciatura, como continuada, na pós-graduação, tive contato com professoras que propuseram algumas atividades reflexivas de retomada crítica sobre o meu histórico de aprendizagem da língua inglesa para que eu pudesse pensar sobre a minha identidade docente e quem eu pretendia que ela se tornasse. Ainda assim, essas propostas não davam continuidade às discussões sobre a maneira como a tecnologia se fazia/se fez presente no meu processo educativo, nem a considerava como um instrumento parte do meu entorno pessoal de aprendizagem⁴¹ (Adell; Castañeda, 2013), doravante PLE, enquanto aluno-professor em formação, e, portanto, como possíveis instrumentos da condução profissional do (futuro) trabalho docente a ser realizado.

Tendo em vista essas considerações, concordo com as palavras de Menezes de Souza (2019a, p. 255) quando afirma que se tornou basilar “preparar o professor protagonista, um professor que é capaz de analisar quem é o seu aluno, o seu contexto de ensino, quais são as necessidades do seu contexto, desses alunos, quais são os recursos disponíveis e, a partir disso, o que ele pode fazer”. Considero também que esse preparo a que se refere o Menezes de Souza (2019a) reflete tanto às questões de formação linguística crítica, discutidas nas subseções anteriores (2.1 e 2.2), como também, e, em especial, às relações com o mundo globalizado, multissemiótico e tecnológico. Reflito que a figura do professor agente e autônomo se faz necessário também, porque, como vimos, ainda que as discussões sobre tecnologia tenha ganhado espaço na academia e nas práticas escolares há um tempo, o mundo digital mostra-se imprevisível, com mudanças constantes, com criações de novos gêneros textuais sincréticos de tempos em tempos, por exemplo. Voltando às palavras do autor, penso que ele se refere a um desenvolvimento profissional, desse modo, que perpassa por diversos

⁴¹ Do inglês *Personal Learning Environment*. O PLE, segundo Castañeda e Adell, pode ser concebido como “o conjunto de ferramentas, fontes de informação, conexões e atividades que cada pessoa utiliza regularmente para aprender” (Adell; Castañeda, 2010, p. 23). Pode abarcar, desse modo, tanto os ambientes formais de aprendizagem da educação formal, como “as novas experiências que as atuais ferramentas tecnológicas nos aproximam, especialmente aplicações e serviços da Web 2.0, e os processos emergentes – individuais e sobretudo coletivos – da dita ecologia da aprendizagem” (Adell; Castañeda, 2013, p. 15).

“vieses filosófico-linguístico-educacionais” (Ferraz; Soares de Paula Mendes, 2021, p. 121), como o decolonial (Kumaravadivelu, 2016; Pardo, 2019; Takaki; Alencar; Nascimento, 2022; Walsh, 2009), os pressupostos dos letramentos críticos (Jordão, 2017; Mattos, 2017; Menezes de Souza, 2011; Monte Mor, 2013) e dos multiletramentos (Rojo, 2009), a perspectiva teórico-metodológica da análise linguística (Geraldini, 1984; Mendonça, 2006), a concepção dialógica de língua (Bakhtin, 1981; Volochinov, 2018); a teoria sociointeracionista de ensino (Vygotsky, 2001) etc. Compreendo, dessa maneira, que o autor sugere que o professor em formação tenha contato com a educação linguística que seja revisitada (Ferraz, 2024) e ampliada (Cavalcanti, 2013) no contexto de formação de professores e que considere a tecnologia como instrumento de mediação.

Essa multiplicidade teórica, filosófica, linguística e educacional na formação é importante, pois, como afirmam Knobel e Kalman (2016, p. 19, acréscimos meus), ao mesmo tempo que devemos considerar a tecnologia digital uma importante ferramenta, principalmente ao que se refere a suas potencialidade em fazer as “salas de aula mais inclusivas, criativas e favoráveis à aprendizagem e à expressão pessoal e coletiva”⁴², é preciso também reconhecer que “um bom ensino [e aqui eu também acrescentaria a educação linguística] e o desenvolvimento eficaz dos professores têm muito pouco a ver apenas com tecnologias digitais”⁴³. Essa formação, caracterizada como “boa” pelas autoras, considero ser a que protagoniza o desenvolvimento da agência e criticidade dos professores, para que estejam aptos a fazerem escolhas locais e conscientes, e para que, também, preocupem-se e ocupem-se com a formação político-crítica e cidadã de seus alunos. Uma formação que capacite, portanto, o professor para que saiba julgar, inclusive, a necessidade, ou não, das próprias tecnologias no ambiente educacional de atuação.

Para que tal formação seja possível no contexto educacional da licenciatura em Letras, por exemplo, faz-se necessário a atuação e envolvimento constante desses professores em desenvolvimento (graduandos). Essa participação frequente requerida dos participantes do processo educativo remete ao princípio das metodologias ativas, que tem como foco justamente a agência dos estudantes. Como venho afirmando por meio dos autores mobilizados até o momento (Biondo, 2016; 2017; Menezes de Souza, 2019a; Monte Mor, 2015; Signorini, 2012), para que o futuro docente esteja apto para proporcionar uma prática educacional linguística crítica, antes, ele mesmo precisa experienciá-la, de modo que seja

⁴² No original: “making classrooms more inclusive, creative, and supportive of learning and personal and collective expression”.

⁴³No original: “good teaching and effective teacher development has so little to do with digital technologies alone”.

possível

promover a motivação, o engajamento, maior autonomia e agência; favorecer um ambiente que estimule as múltiplas formas de significar, além da curiosidade, descobertas, pesquisa, reflexão, observação, organização de dados, criticidade, criatividade, responsabilidade, problematização da realidade, análise, avaliação, síntese, construção de hipóteses, planejamento, tomada de decisões e a solução de ‘enigmas’ ou problemas para a construção/produção conjunta de conhecimento, permitindo ao aluno poder fazer escolhas, assumir riscos e não ter medo de experimentar ou cometer erros; possibilitar ao aluno a experiência de vivenciar diferentes papéis sociais, ampliando suas formas de agir no mundo (Quast, 2020, p. 793).

Faz-se necessário, dessa maneira, acessar diferentes formas de ser a agir no e em meio ao contexto de formação docente. Podemos tomar como um dos exemplos dessa atuação que centraliza o fazer discente a gamificação. Segundo Quast (2020), podemos entendê-la como “o desenho de experiências de aprendizagem (desejavelmente) significativas por meio da utilização de elementos e da lógica de jogos (ou *game thinking*), visando a atingir um objetivo e buscando imprimir direcionamento, propósito e sentido às ações dos participantes (alunos)”. Em outras palavras, seria a utilização de “*design* de jogos em ambientes de não jogos” (Maia, 2024, p. 18), que pode fazer uso de tecnologias digitais, ou não, com propósitos educacionais específicos, voltados às necessidades contextuais dos estudantes. Trata-se de uma abordagem/metodologia que, por recorrer a componentes e princípios do que se entende como jogo, pressupõe, também, a agência do aluno para mobilizar esses recursos, para “jogar” e se valer dos mecanismos gamificados a seu favor em direção do seu próprio desenvolvimento com a mediação do professor.

A partir dessas considerações, pondero que a gamificação deve ser entendida não como um meio em si para se atingir um objetivo, tal qual a fluência na língua inglesa, mas como uma prática/metodologia alinhada a um propósito educacional. O que busco evidenciar com esse comentário, é que, mobilizar gamificação implica, necessariamente, o desenvolvimento não só do objeto de ensino, neste caso o inglês, mas também a experiência educativa do estudante, o que pode levar a uma formação holística e que abarca questões como criticidade, agência e cidadania, aproximando-se, inclusive, do que compreendo como educação linguística (Cavalcanti, 2013; Ferraz, 2015; 2018; 2024; Menezes de Souza, 2019a) neste trabalho. Além disso, como professores de línguas, recorrer ao uso da gamificação enquanto abordagem/metodologia de ensino requer também exercício de crítica e análise. Em outras palavras, demanda saber reconhecer para quais propósitos ela está sendo mobilizada,

quando é significativo usá-la, ou não, e quais os elementos que a compõem. Avalio que essas ações reflexivas mobilizadas pelos professores ao se valerem da abordagem/metodologia da gamificação dialogam com as concepções discutidas até o momento sobre profissionais adaptativos (Monte Mor, 2015) e educação linguística revisitada (Ferraz, 2024) e ampliada (Cavalcanti, 2013), uma vez que exigem do profissional da educação atenção ao seu contexto, revisão de suas práticas e expansão da atuação dos estudantes envolvidos.

Ainda sobre a gamificação, penso ser relevante discutir sobre os elementos que estruturam um *design* gamificado. Segundo Hunicke, LeBlanc e Zubek (2004), há três componentes que o integram, a saber: *Mechanics*, *Dynamics*, *Aesthetics*, ou em português, Mecânica, Dinâmica e Estética, doravante MDA. O primeiro – Mecânica – refere-se “às várias ações, comportamentos e mecanismos de controle oferecidos ao jogador dentro de um contexto de jogo” (Hunicke; LeBlanc; Zubek, 2004, p. 3), ou seja, são o conjunto reconhecíveis de “regras do jogo, as restrições e padrões programáveis” (Quast, 2020, p. 802). Já o segundo – Dinâmica –, diz respeito a como esse conjunto de regras possibilita a interação entre os participantes, quais dinâmicas e estratégias são possibilitadas e permitidas dentro desse contexto. O terceiro e último – Estética –, por sua vez, alude ao *layout* do sistema gamificado, que sinaliza as etapas dos procedimentos e aos próximos passos e que se relaciona também com as “respostas emocionais evocadas no jogador”⁴⁴ (Hunicke; LeBlanc; Zubek, 2004, p. 2), a partir das questões estéticas do *layout*.

Discorrer sobre esses elementos de *design* gamificado é importante, porque durante o percurso analítico (Capítulo 3) retomo-os, denominado por Quast (2020) como gramática dos jogos, para melhor compreender a interface dos aplicativos selecionados. Além disso, destrinchar a abordagem/metodologia gamificada dessa maneira demonstra que as escolhas feitas pelo professor para a execução de um plano de ensino que se vale desse recurso, levam em consideração o contexto de ensino, tais como questões que perpassam pelos interesses e bagagem cultural dos estudantes, os conhecimentos técnicos do docente atuante e sua capacidade de mobilizá-los etc. Trata-se, mais uma vez, de uma atuação pedagógica consciente e local.

No contexto de formação inicial de professores essa abordagem/metodologia pode também ser potente para despertar nos futuros docentes a agência, a criticidade e o protagonismo. Segundo uma experiência pedagógica relatada por Maia, Rodrigues e Matias (no prelo), que envolvia alunos de graduação do curso de Letras com habilitação dupla em

⁴⁴No original: “emotional responses evoked in the player”.

Português e Inglês de uma universidade pública do Centro-Oeste, a gamificação mostrou-se uma ferramenta que facilitou a discussão de temas críticos, o planejamento de atividades que envolviam as temáticas discutidas, o protagonismo dos estudantes em sua formação, a partir da análise de *feedbacks*, refacção de atividades, “associando teoria e prática e criando projetos gamificados críticos e condizentes com realidades locais” (Maia; Rodrigues; Matias, no prelo). Penso também que esse tipo de experiência educacional que exige dos professores em formação atuação e atenção ativa no seu próprio desenvolvimento, funciona como uma experiência metadiscursiva. Ao passo que, enquanto alunos, contemplar a abordagem/metodologia gamificada tomando forma, estabelecendo a necessidade de ação de sua parte, eles também, com seu olhar de docentes em formação, podem observar de que forma integrariam esse tipo de prática educacional no seu fazer didático, moldando suas identidades profissionais a partir da rejeição ou aceitação das atividades desenvolvidas, ao mesmo tempo que aprendem uma possibilidade de como conduzir uma aula. Trata-se de experiência educativa formadora, portanto, que pode mobilizar a ação discente, bem como pode despertar e estimular o olhar crítico docente, simultaneamente.

Nesta subseção, busquei traçar relações entre tecnologia educacional, educação linguística e formação de professores. Assim como Fogaça e Jordão (2000) sugerem para a educação linguística em língua inglesa um entrelaçamento entre as teorias do letramento crítico e cidadania, penso também que propor uma conexão que una a perspectiva da educação linguística, reflexões sobre tecnologias digitais e formação de professores estrutura uma tríade potencializadora para o trabalho educativo crítico, como venho comentando até o momento, ou melhor, um triângulo amoroso bem-sucedido, referenciando o título do texto das autoras⁴⁵ mencionadas.

O termo triângulo-amoroso, pode, por vezes, evocar sentidos negativos associados a confusão e desordem, por exemplo, principalmente no contexto de uma sociedade monogâmica, como a brasileira. No caso desta pesquisa, pensei em mobilizá-lo no sentido de indicar a complexidade na relação e entrelaçamento desses três campos diferentes de estudo de interesse da LA, para pensá-los – tecnologias, educação linguística e formação de professores, respectivamente – também como uma tríade, ou ainda, um triângulo equilátero, pressupondo igualdade de importância, que pode se tornar potencializadora na formação profissional docente crítica, nos termos até aqui discutidos.

Finalizado esse percurso teórico, que considero o ponto de partida, bem como as lentes

⁴⁵ Ensino de inglês, letramento crítico e cidadania: um triângulo amoroso bem-sucedido (Fogaça; Jordão, 2000).

com que observei e analisei os aplicativos selecionados, na seção seguinte, inicio o percurso analítico.

3. PERCURSO ANALÍTICO

Neste capítulo, apresento o percurso analítico percorrido a partir dos dados coletados e gerados. Para tanto, elaborei quatro subseções para apresentar a análise, levando em consideração os aspectos analisados de cada aplicativo: a interface, o *feedback*, as atividades disponíveis.

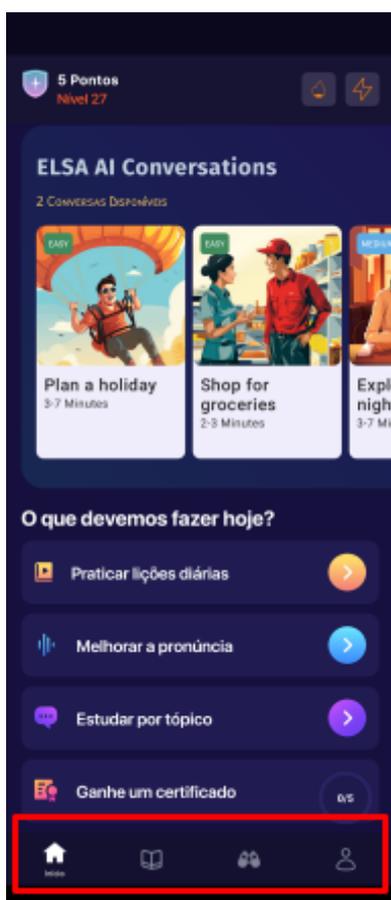
3.1. Interface

Nesta subseção, discuto e analiso o meio de interação e contato entre usuário e aplicativo, levando em consideração “o uso de imagens, ícones, janelas, botões demais recursos gráficos” (Interface, 2014), justamente o que compreendo como interface, neste trabalho, isto é, questões voltadas à aparência e à organização do app, que interferem na seleção de comandos, acionamento de programas ou opções (Sawaya, 1999) pelos usuários.

Abordando mais especificamente sobre a interface dos aplicativos selecionados⁴⁶, observei que eles são organizados em quatro partes, como podemos visualizar na linha inferior destacada em vermelho das Figuras 8 e 9.

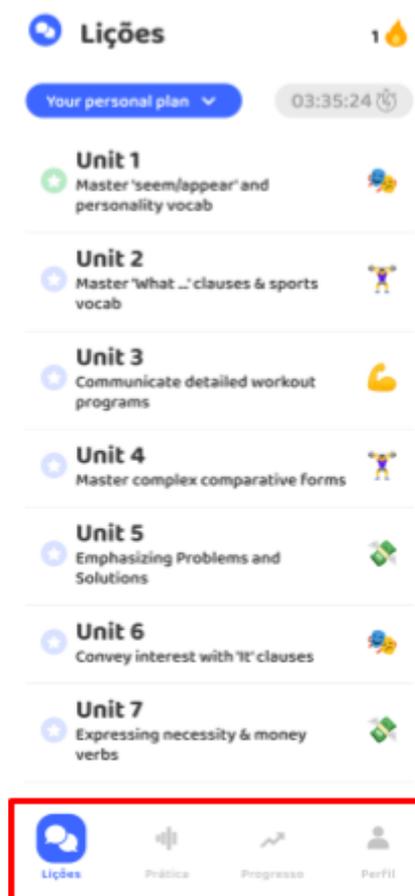
⁴⁶ Durante o período de coleta de dados, a última atualização do *Elsa Speak* ocorreu no dia 18 de abril de 2024 (Google Play, 2024b) e do *Praktika 4* de abril de 2024 (Google Play, 2024a). Para que eles funcionem no celular de qualquer pessoa é necessário acesso à internet e que o sistema operacional Android seja o 5.0 ou superior.

Figura 8: Captura da tela inicial *Elsa Speak*



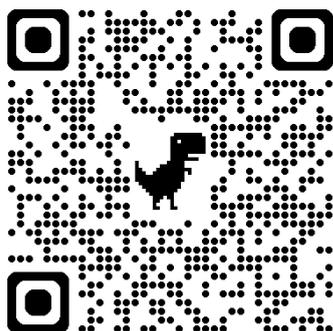
Fonte: aplicativo *Elsa Speak* (2024)

Figura 9: Captura de tela inicial *Praktika*



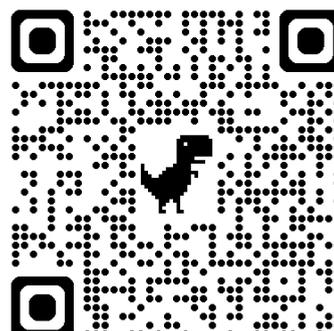
Fonte: aplicativo *Praktika* (2024)

Figura 10: QR code 1 – *tour* pelo app *Elsa Speak*



Fonte: elaborado pelo autor (2024)⁴⁷

Figura 11: QR code 2 – *tour* pelo app *Praktika*



Fonte: elaborado pelo autor (2024)⁴⁸

Na tela do *Elsa Speak* (Figura 8), temos a interface organizada em “início”, “saiba

⁴⁷ Disponível em: <https://youtube.com/shorts/7t0wv9IYxHc?feature=share>. Acesso em: 05 dez. 2024.

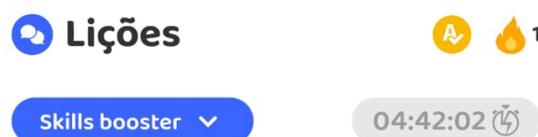
⁴⁸ Disponível em: <https://youtube.com/shorts/tKetDNTbJpI?feature=share>. Acesso em: 05 dez. 2024.

mais”, “descubra” e “perfil”; já no *Praktika* (Figura 9), “lições”, “prática”, “progresso” e “perfil”. Em ambos, para que seja possível acessar a tela inicial, o usuário precisa criar um login e senha ou acessar o app a partir dos dados importados de sua conta do Google.

A princípio, é possível verificar algumas diferenças em relação à maneira como os apps estão organizados. Enquanto o *Praktika*, em sua tela inicial, direciona o usuário para as lições disponíveis, como em “Unit 1, Unit 2 etc.”, o *Elsa Speak* opta por disponibilizar atalhos de atividades com diferentes focos, como as seções “Praticar lições diárias” e “melhorar pronúncia”, por exemplo, que podem ser acessadas também via outras abas. Suponho que essa distinção esteja relacionada com a quantidade e a variedade de atividades disponíveis pelos apps. De acordo com o perfil do *Elsa Speak*, no Capterra, plataforma que ajuda empresas a encontrar *softwares* de acordo com as suas necessidades particulares, o app possui mais de 6000 atividades, já no *Praktika*, é possível somar cerca de 1200. O *tour* completo dos aplicativos elaborado por mim e em formato de vídeo, está disponível no YouTube, e pode ser acessado por meio da leitura dos QR code das Figuras 10 e 11, ou por meio dos links indicados nas notas de rodapé 47 e 48.

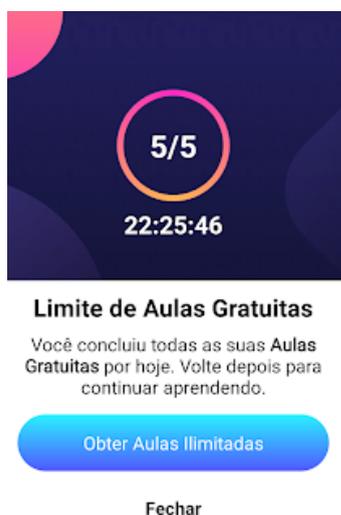
Julgo que as maneiras diferentes de desenvolver a interface de um aplicativo implicam formas diversas de explorá-lo e usá-lo. Na minha experiência com os *softwares*, foi necessário um pouco mais de tempo com o *Elsa Speak* para compreender como todos os recursos funcionavam, em comparação com o *Praktika*. Essa morosidade se deu, principalmente, não só devido ao vasto número de lições para acessar, mas também à quantidade limitada de atividades que estão disponíveis ao usuário para serem praticadas por dia, na versão gratuita dos dois apps. Como demonstram as Figuras 12 e 13, no *Praktika* há um limite de 15 minutos de conversa com os tutores avatares, sendo possível fazer outra lição somente 4 horas e 45 minutos depois, e no *Elsa Speak* é possível fazer apenas 5 aulas a cada 24 horas, respectivamente.

Figura 12: Captura de tela sobre limites de aula no *Praktika*



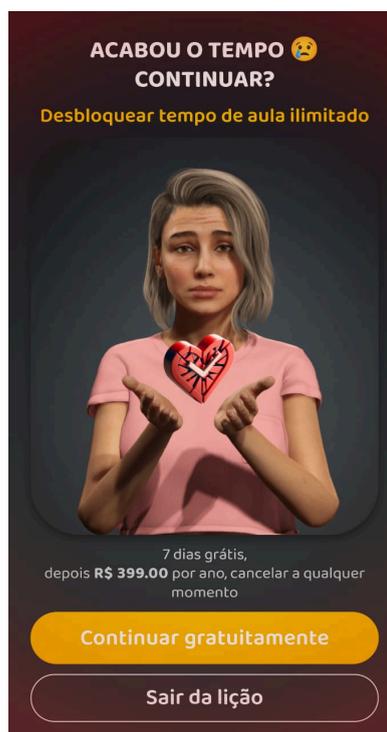
Fonte: aplicativo *Praktika* (2024)

Figura 13: Captura de tela sobre limites de aula no *Elsa Speak*



Fonte: aplicativo *Elsa Speak* (2024)

Figura 14: Captura de tela sobre oferta da versão *premium* do *Praktika*



Fonte: aplicativo *Praktika* (2024)

Em ambos os aplicativos, para que o usuário possa ter acesso ilimitado às lições, ele deve adquirir a parte *premium*. Podemos observar essa oferta de aquisição da versão paga sendo feita ao usuário na Figura 13, sobre o Elsa Speak, em “obter aulas ilimitadas”, e na Figura 14, sobre o *Praktika*, em “desbloquear tempo de aula ilimitado”. De acordo com Anderson (2009), produtos digitais que adotam essa estratégia de mercado de disponibilizar somente uma parcela de seu conteúdo gratuitamente são chamados de *freemium* (uma junção de palavras no inglês: *free* - gratuito e *premium* - palavra geralmente utilizada para indicar boa qualidade ou alto custo). Ainda segundo o autor, há diferentes variações deste modelo, sempre com o intuito de captar novos clientes. No caso de *softwares* on-line, como aplicativos, é comum encontrar o modelo *Feature limited*, no qual o usuário só tem acesso a uma versão básica do produto, sendo a paga a mais sofisticada (Anderson, 2009, p. 178).

A meu ver, as considerações de Anderson (2009) mostraram-se pertinentes, na medida em que, como afirmado anteriormente, enquanto usuário e pesquisador dos aplicativos, precisei utilizar algumas semanas para abarcar toda a extensão de recursos acessíveis, ou seja, essa estratégia de mercado observada de fato me fez gastar mais tempo com os apps. Dessa

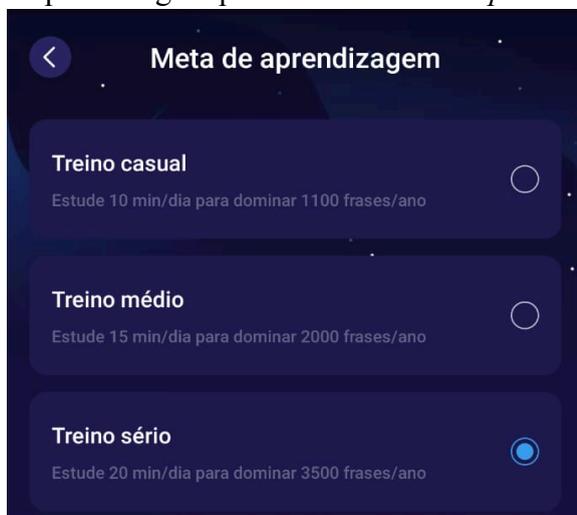
maneira, entendo que essa configuração se mostrou adequada à lógica mercadológica que, de certa forma, se vale do tempo de consumo e a atenção do cliente para que ele possa manusear e entrar em contato com o produto, isto é, objetiva-se, com isso, garantir o retorno constante do usuário para a prática das atividades. Trata-se de uma exposição inicial que potencializa a probabilidade da compra da versão *premium*, uma vez que quem usa o aplicativo pode confirmar, ou não, a qualidade do serviço prestado.

Desse modo, o que pude observar é que, desde a interação inicial com os aplicativos mobilizados nesta pesquisa e principalmente a partir da limitação do acesso às lições nos dois apps, o ambiente *mobile* de aprendizagem de língua inglesa mostrou-se caracterizado como um espaço de comercialização. Avalio ser possível afirmar, inclusive, que os dados coletados dos usuários no processo de *login* revelaram-se como facilitadores desse possível processo de compra do pacote *premium*. Isso porque, qualquer procedimento de transação financeira com fins de aquisição de produtos que ocorre no espaço digital requer a coleta de informações da parte interessada para fins de registro e de processamento, como nome completo e e-mail, elementos esses já adquiridos desde o ponto de entrada nos aplicativos. Compreendo, então, que, a partir dessas considerações sobre a interface, acessar os aplicativos discutidos neste trabalho seria o mesmo que acessar uma loja da qual o usuário é, ao mesmo, o cliente e o produto.

Tendo essas considerações em mente, passo a considerar o ambiente *mobile* como um espaço de venda que se dá a partir de como as interações interface-usuário são disponibilizadas na versão gratuita. Essas configurações, além de instaurarem essa relação, busca também a persuasão do possível cliente, recorrendo a estratégias que agem em conjunto para que o usuário seja levado à compra. Tendo como exemplo a limitação do acesso à quantidade de lições por dia, observada nos dois aplicativos, penso que esse aspecto vem acompanhado de outros recursos persuasivos também evidenciados pela interface. Um deles, avalio eu, seria a reprodução de um discurso que afirma ser possível desenvolver e aprender a língua inglesa em poucos minutos por dia. Essa ideia está presente tanto nas redes sociais e sites oficiais de ambos os *softwares*, que tem como objetivo promovê-los, bem como na maneira como eles propõem que as lições sejam feitas: no *Elsa Speak* o usuário pode estabelecer uma meta de aprendizagem entre 10, 15 e 20 minutos (Figura 15), já o *Praktika* (Figura 16, destacado em vermelho) propõe práticas de conversação de até 15 minutos. Além disso, as atividades, analisadas e discutidas na subseção seguinte, são também curtas, o que evidencia, novamente, o discurso da celeridade no processo de desenvolvimento da língua

alvo.

Figura 15: Captura de tela da meta de aprendizagem por minuto do *Elsa Speak*



Fonte: aplicativo *Elsa Speak* (2024)

Figura 16: Captura de tela sobre os minutos de conversação disponíveis no *Praktika*



Fonte: aplicativo *Praktika* (2024)

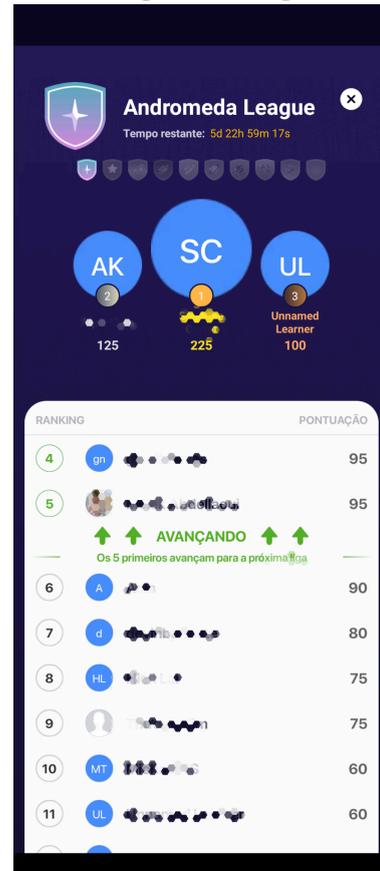
Para além das estratégias mencionadas, outra que se mostrou presente nos aplicativos, por meio da observação da interface, é a inclusão de um sistema de recompensas que premia o usuário, tendo como base seu tempo de uso, o que torna a experiência de contato com os *softwares* gamificada. Observei que cada um dos apps utiliza desse recurso de maneira diferente. No *Elsa Speak*, o usuário recebe uma pontuação e a ele é atribuído um nível proporcionalmente ao uso que se faz do app. Ou seja, quanto mais atividades forem feitas, maior a quantidade de pontos recebida por ele. Ao final, a pontuação gerada forma um *ranking* (Figura 18), e, conforme o progresso nas atividades durante uma semana de uso e a posição ocupada (até o quinto lugar), é possível progredir de nível (Figura 17). Caso o usuário não queira participar desse ranqueamento, é possível desabilitar essa configuração. No entanto, de acordo com as perguntas frequentes, doravante FAQs, do site oficial do aplicativo, essa tabela de classificação tem como propósito auxiliar na motivação para praticar as atividades (*Elsa Speak, s/a*), tornando mais dinâmico e interativo o estudo da língua inglesa. Considero também que os *rankings* são um recurso distintivo dos aplicativos de idiomas, isto é, são reconhecidos comumente por possuírem esse elemento em sua interface.

Figura 17: Captura de tela referente aos níveis no *Elsa Speak*



Fonte: site do *Elsa Speak* (2024)

Figura 18: Captura de tela relacionada ao ranking no *Elsa Speak*



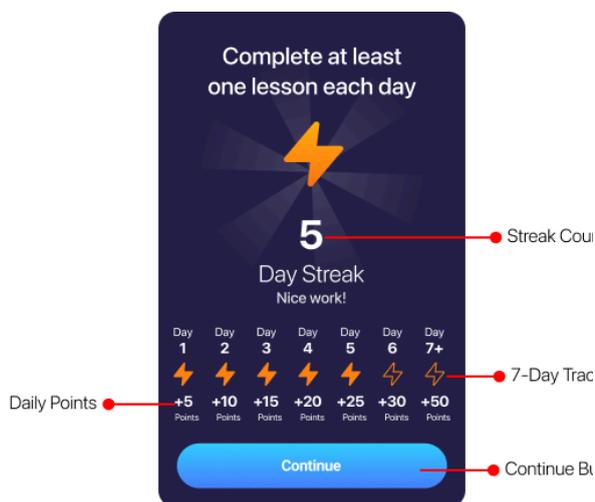
Fonte: aplicativo *Elsa Speak* (2024)

Para tecer considerações sobre o sistema gamificado evidenciado nos aplicativos, retomo os componentes da gramática de jogos (Hunicke; LeBlanc; Zubek, 2004; Quast, 2020) discutidos na subseção 2.3., a saber: MDA. Na Figura 17, é possível observar que todos os níveis fazem referência a nomes de constelações do espaço. Avalio que essa tenha sido a escolha temática para o desenvolvimento do aplicativo, de forma que fosse possível acionar as respostas emocionais dos participantes envolvidos. Ou seja, por meio da mobilização desse *layout*, o usuário é levado a um possível entendimento de que ao estudar a língua inglesa por meio do aplicativo, estaria explorando diferentes “universos”, ou que, ao menos, estaria metaforicamente “navegando pelo espaço”, neste caso, o espaço digital, enquanto aprende. A estética do aplicativo, nesse sentido, é a espacial. Já a Figura 18 demonstra como o *ranking* do aplicativo funciona, explicando a possibilidade de dinâmica de quem usa o aplicativo e recorre a esse recurso como forma de interação mais intensificada, além de determinar as regras necessárias (mecânica) desse entrosamento entre usuários e, possivelmente, a

atualização do nível.

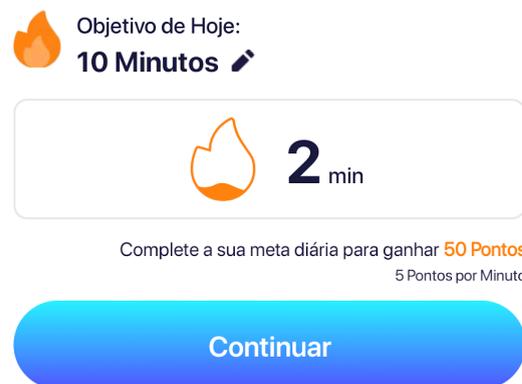
Além de praticar as atividades, outra maneira de receber pontuações no *Elsa Speak* é por meio de sequências de uso do aplicativo. Isto é, caso o usuário acesse o app consecutivamente em um determinado período de tempo (em dias), completando ao menos uma lição, ele recebe pontos extras, como evidenciado na Figura 19. É possível ganhar mais pontos também pelo tempo de uso (em minutos) do app por dia (Figura 20), pré-estabelecido anteriormente (Figura 15). Contudo, usuários da versão gratuita têm acesso a uma quantidade de pontos limitada, como comentado, o que os limita a uma certa quantidade de pontos por dia.

Figura 19: Captura de tela sobre sequência de uso em dias do *Elsa Speak*



Fonte: site do *Elsa Speak* (2024)

Figura 20: Captura de tela sobre objetivo do dia do *Elsa Speak*



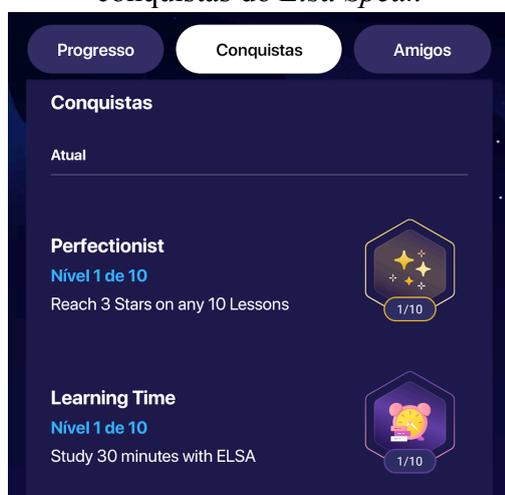
Fonte: aplicativo *Elsa Speak* (2024)

Na Figura 19, temos a explicação de como o *Day Streak* ou, em português, sequência diária, influencia na acumulação de pontos. E a Figura 20 demonstra como atingir o tempo mínimo de prática selecionado pelo usuário faz com que ele também seja recompensado. Todos os pontos recebidos interferem na posição do *ranking* e, conseqüentemente, na progressão de níveis. Esses elementos do sistema gamificado referem-se, novamente, a sua mecânica, isto é, os princípios que organizam a dinâmica com os elementos de jogo dispostos (Hunicke; LeBlanc; Zubek, 2004).

Além dessas configurações, conforme o usuário progride nas lições disponíveis, ele também passa a estar apto a receber diversos tipos de certificados e reconhecimento de

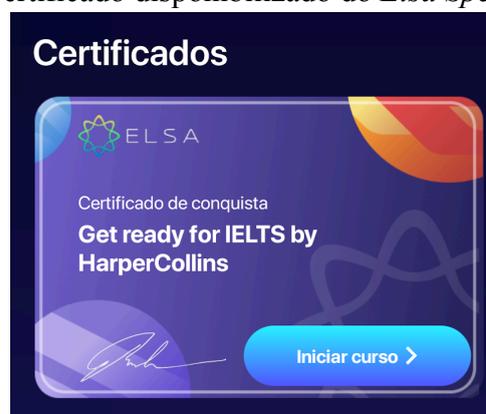
conquistas que podem ser acessados na aba “perfil” (Figura 21 e 22).

Figura 21: Captura de tela sobre as conquistas do *Elsa Speak*



Fonte: aplicativo *Elsa Speak* (2024)

Figura 22: Captura de tela sobre o certificado disponibilizado do *Elsa Speak*



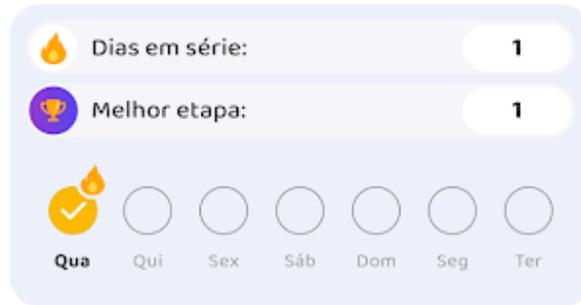
Fonte: aplicativo *Elsa Speak* (2024)

Na Figura 21, podemos observar conquistas ainda em andamento, como a *Perfectionist*, que indica que o usuário recebeu três estrelas (quantidade máxima possível) em 10 lições praticadas. E, na Figura 22, a possibilidade de receber um certificado sobre o IELTS (*International English Language Testing System*) a partir da conclusão de um conjunto de atividades sobre a mesma temática, nomeado curso. Ainda sobre essas duas últimas figuras apresentadas, a 21 e a 22, podemos observar os três elementos de *design* de jogos sendo mobilizados. Enquanto recursos visuais que remetem à temática espacial são acionados a todo momento no aplicativo (com formas arredondadas que fazem alusão a planetas e uso de cores escuras), temos também a demonstração de como a mecânica do jogo interfere na dinâmica, ao passo que o aplicativo estabelece algumas metas a serem alcançadas pelo usuário – o estabelecimento de regras/princípios possibilitando as diversas formas de interação.

O aplicativo *Praktika*, por outro lado, não mostrou possuir um sistema tão detalhado e diverso de recompensas para o usuário. O uso do app não gera pontuação, tampouco o insere em um *ranking*, bem como não gera nenhum tipo de certificado. Não há comparação de performance com outros usuários do app, sendo a meta apenas individual, como podemos ver em “dias em série” e “melhor etapa” (Figura 23). Apesar dessas diferenças, avalio que a função desse recurso no aplicativo seja o mesmo que o pude constatar no *Elsa Speak*, o de incentivar e estimular a frequência para praticar as lições disponíveis, dialogando novamente com a questão observada anteriormente sobre o estabelecimento de uma relação de comércio entre app e usuário, o que, avalio eu, cria também uma expectativa de que o aprendiz da

língua passe a se considerar um empreendedor de si (Szundy, 2019; Mariutti, 2019), a partir da lógica da competitividade e meritocracia, oriundas da racionalidade neoliberal (Dardot; Laval, 2014; Ferraz, 2015; Laval, 2004) – discuto essas questões novamente mais adiante.

Figura 23: Captura de tela dos dias em série do *Praktika*



Fonte: aplicativo *Praktika* (2024)

A mecânica estabelece que o usuário deve finalizar ao menos uma lição por dia para poder acumular mais dias em série. Avalio que essa configuração seja um tipo de padrão programável (Quast, 2020) que influencia na dinâmica de interação com o app, incentivando ao retorno para fazer as atividades ao menos uma vez ao dia. Em contrapartida, não há uma estética de *layout* explicitamente bem definida no app. Caso o usuário mantenha a frequência desejada de atividades por dia, ele recebe um símbolo de fogo (🔥). Considero, então, que a presença desses elementos não configuram um sistema de recompensas, mas sim de incentivo a um certo ritmo de acesso ao app. Trata-se de um sistema parcialmente gamificado do tipo estímulo-resposta (Quast, 2020), isto é, encoraja-se o usuário por meio do controle de sua frequência, para que, em troca, ele retorne para praticar mais atividades.

Ao abordar o app *Praktika*, evidencio a importância de também discutir outro aspecto: a escolha do avatar tutor. Para tanto, abro parênteses para descrever esse recurso. Apesar de não se relacionar com o sistema gamificado, avalio que esse é um aspecto importante e diferencial do aplicativo, que diz respeito à interface, pois a partir da escolha dos avatares as interações serão modificadas. Para cada um dos tutores artificiais há “traços” de personalidade diferentes, como demonstrado na Figura 3, em que ao avatar John são atribuídas características como “soft”, “formal” e “lovely”; “young” “energetic” e “gothic” para Sandra; e “soft” “calm” e “mystical” para o Henry – se é que poderíamos atribuir personalidade a uma máquina. Esse aspecto diz respeito aos termos em que as conversações se darão, isto é, reflete diretamente na dinâmica do aplicativo. A Figura 3, inserida na seção de introdução, apresenta os avatares disponíveis e suas respectivas características. Fecho o parênteses.

O que observei das características apresentadas até a conclusão da dissertação é que, de modo geral, a maneira como a gamificação foi acionada nos aplicativos distancia-se do que Quast (2020) propõe. As configurações que promovem o princípio da competitividade entre usuários por meio de *rankings* e pontuações, a atribuição de certificados em massa e/ou, ainda, o incentivo à sequência de uso em dias, referem-se ao que a autora caracteriza como a “forma mais rasa” (Quast, 2020, p. 791) da gamificação. Nesses termos, o foco da utilização dos aplicativos deixa de ser a produção de conhecimento em língua inglesa e torna-se meramente um incentivo “a um determinado comportamento” (Quast, 2020, p. 793) – praticar o máximo possível das lições –, bem como nas recompensas a serem adquiridas – liderança na classificação geral de pontos, progressão de nível, recorde de sequências. O inglês, nessa perspectiva, deixa de ser o foco, e passa a ser o meio pelo qual se conquista os prêmios fornecidos pelo aplicativo – tornando-se um capital cultural, tal como explica Monte Mor (2015). A maneira como o usuário passa a se relacionar com a língua inglesa é visualizando-a como meio de angariar socialmente, como um instrumento de poder que agrega valor mercadológico e social a ele enquanto sujeito.

Ademais, avalio ser possível a leitura de que a busca por essas conquistas, das quais o usuário passa a adquirir com o uso dos aplicativos, manifestam-se como uma nova forma de subjugação e subjetivação (Dardot; Laval, 2016). Na interação gamificada mencionada, os usuários passam a ser entendidos como empreendedores de si mesmos (Szundy, 2019), justamente porque a maneira pela qual a interface torna possível a interação entre usuário e aplicativo dialoga com uma lógica mercadológica adotando estratégias de captação de clientes, como tenho evidenciado. Consequentemente, uma vez inseridos nesse meio comercial, do qual o usuário também é alvo, isto é, ele também torna-se um produto, a atitude de “investir” em si mesmo – tal como um empreendedor faria – no desenvolvimento da língua inglesa, no aplicativo etc., mostra-se imperativa. Outro ponto que gostaria de destacar é que a busca pelas conquistas é condicionada pela interface do aplicativo. Em outras palavras, o usuário é alocado dentro desse sistema, e somente por meio dele – da perspectiva da interface – é que é possível interagir com o aplicativo.

Essa atitude “empreendedora” produz o que Apple (2001, p. 228) nomeia como “indivíduo possessivo”. Isso significa dizer que, ao passo que o estudante de língua inglesa torna-se, por meio da interação dos aplicativos, um investidor, logo, ele se desenvolve como um sujeito que “possui” coisas. Seu valor, desse modo, passa a estar vinculado aos bens que ele adquire, no caso de um contexto educacional, refere-se “a posse e acumulação de uma

vasta quantidade de destrezas ao serviço dos interesses técnicos” (Apple, 2001, p. 230). Trata-se, então, de uma nova leitura, uma nova convicção do que se entende como bom estudante – nova forma de subjetivação. Este, seria, portanto, aquele que armazena a maior quantidade de conquistas, técnicas, saberes, certificados etc. possíveis.

Dessa ideia, surge também um alto senso individualista, ou, como Apple (2007) caracteriza, “uma ideologia rigorosa e implacável de responsabilidade individual” (Apple, 2007, p. 8)⁴⁹. Os sujeitos aprendizes se entendem como donos de si e, inseridos nesse ponto de vista, passam a aderir a ideia de que “uma pessoa é chefe de si própria e controla o seu destino, para um individualismo carreirista” (Apple, 2001, p. 231) – nova forma de subjugação. Essa perspectiva assemelha-se a um modo de olhar para si como um empreendimento, uma empresa.

Analiso também que a interação usuário-aplicativo observada, mediada pela interface gamificada, aproxima-se da lógica empresarial de desempenho. As conquistas e os certificados observados nas Figuras 21 e 22, por exemplo, estariam como as metas a serem alcançadas; as pontuações no *ranking*, os níveis a serem atingidos (Figuras 17 e 18) e quantidades de frases a serem aprendidas por ano (Figura 15) mostram-se semelhantes às métricas que avaliam a performatividade e os índices de qualidade. O que entendo pela presença de todas as características apresentadas é que são fortes indícios de um alinhamento à racionalidade neoliberal (Apple, 2001; Dardot; Laval, 2016; Ferraz, 2015; Laval, 2004), discutida na subseção teórica 2.2. Essas informações, a princípio, confirmam a minha premissa de que os dois recursos tecnológicos educacionais estudados nesta pesquisa, frutos de um período histórico e social, dialogam com a perspectiva hegemônica mercadológica. Essa dialogicidade se fez presente por meio da mediação que a interface faz entre usuário e aplicativo, modelando a interação tal como uma troca de prestação de serviços comerciais.

Retomando as palavras de Laval (2004), avalio essa interação gamificada ser resultado também das “mutações” ideológicas na educação fruto da racionalidade neoliberal, da qual o autor se refere. Temos a “desinstitucionalização”, uma vez que o espaço que deveria ser destinado às questões educacionais mostra-se como uma ambiente comercial; observo também a “desvalorização”, na medida em que o propósito político e crítico da educação linguística em língua inglesa se perde em meio aos objetivos e metas quantitativas dos aplicativos, bem como o foco no seu valor econômico e percebo também a “desintegração”, já que os elementos que identificavam um ambiente educacional foram substituídos por outros

⁴⁹ No original: “a rigorous and unforgiving ideology of individual accountability”.

que remetem a uma empresa. Como afirma Ferraz (2015, p. 67), “os alunos não são clientes dos professores e a tentativa de forçar essas relações em um modelo de mercado prejudica o serviço de ética e degrada as instituições que a corporificam”. Além disso, analiso que essa percepção empresarial também produz um outro tipo de compreensão que o próprio usuário tem de si, sendo ele também um tipo de corporação de negócios.

Sugiro ser importante observar que esses apontamentos que evidenciam a íntima proximidade da proposta do aplicativo com a racionalidade neoliberal foi possível apenas por meio das reflexões sobre a interface. Se os recursos imagéticos e estéticos do aplicativo e a maneira como ele foi organizado – seu *layout* – apontam fortemente para essa relação, antecipo parte da discussão e da análise sobre as atividades e os *feedbacks* dos aplicativos, reconhecendo que possivelmente a ideologia neoliberal se fará presente também nesses aspectos.

Avalio que tais apontamentos sobre os recursos neoliberais identificados nos aplicativos aqui analisados, sob a perspectiva de sua interface, confirmam o que Maia (2024) propõe quando afirma que a gamificação pode ser utilizada como uma abordagem educacional mercadológica. Isso significa dizer que a gamificação pode ser acionada tendo em mente propósitos particulares que não os de dar sentido e direcionamento às práticas educacionais (Quast, 2020), tornando tênue “as fronteiras que delimitam o social, o individual e o mercado [...] pois as pessoas têm seus interesses e emoções mobilizados” (Maia, 2024, p. 9) por essa ótica. No caso do *Elsa Speak* e do *Praktika*, percebo, sobretudo, um interesse na permanência constante do usuário no app que leve à aquisição da versão *premium*. O interesse de aprender inglês e a sensação de ganho de valor comercial e social – inglês como capital cultural – por parte do usuário ao adquirir conhecimento linguísticos são mobilizados para atingir esse objetivo comentado.

Dando continuidade às reflexões do que foi exposto sobre os aplicativos, pondero ser importante comentar sobre um aspecto significativo que tem se repetido ao longo nos dados apresentados e que se relaciona com o que foi discutido até o momento: o tempo. Ao longo das figuras da interface dos app, e dos comentários analíticos tecidos sobre elas, pude observar uma recorrência do aspecto temporal. Como estratégia de captação de novos clientes, por exemplo, os desenvolvedores optaram por limitar o tempo que o usuário usa o aplicativo na versão gratuita. Caso ele opte por adquirir a versão paga e ilimitada, e, portanto, dedicar-se a um período maior no app, ele será recompensado nas premiações do sistema gamificado. A questão da referência ao tempo é mobilizada novamente nos discursos

presentes no site dos aplicativos, como em “nossas lições curtas são eficientes”⁵⁰ e “27 horas de estudo com *Elsa* equivalem a um curso de conversação em ESL [*English as a Second Language*] em uma universidade americana”⁵¹, da página do *Elsa Speak* (s/a, acréscimos e destaques meus); e em “caminho mais rápido para o domínio do inglês”⁵² e “Feedback em tempo real e pós-sessão”⁵³, do *Praktika* (s/a, destaques meus). Outra maneira que essa questão se faz evidente é por meio de uma das características que torna os aplicativos acessíveis a qualquer momento: a portabilidade. Seria o que Benevides, Nascimento e Prestes (2021) nomeiam em seu artigo de “aprendizagem 24/7”, isto é, a linguagem educacional disponível 24h por dia e 7 dias por semana, e que se associa com o princípio regulador neoliberal da “não-limitação” (Dardot; Laval, 2016). Nos dois aplicativos, observei esse preceito no caso dos usuários serem contemplados com o tempo de uso ilimitado para fazer o máximo de lições desejados por dia, caso comprem o pacote *premium*.

Além dessa questão, observo também a racionalidade neoliberal operando a partir de diferentes mecanismos (Dardot; Laval, 2016). Ao passo que se configura o *layout* de forma a limitar o acesso total dos recursos presentes no aplicativos, por meio do tempo de acesso, no caso do *Praktika*, ou o número de atividades disponíveis para fazer por dia, no *Elsa Speak*, cria-se também um discurso que justifica essas escolhas. Em outras palavras, para que se fosse possível compreender da forma mais abrangente a maneira como a lógica do neoliberalismo operaciona e materializa-se nos apps, foi necessário observar não só os aplicativos em si, mas outros materiais digitais que os acompanham, como os sites dos *softwares*, como mencionado na seção sobre o percurso metodológico. Paradoxalmente, a racionalidade neoliberal não age “sozinha”, apesar de estimular a individualidade e a competitividade (Apple, 2001; Laval, 2004), ela sempre vem “acompanhada” de diferentes aparatos – discursos, práticas, outras formas e ferramentas de governabilidade, subjugação, subjetividade etc. (Dardot; Laval, 2016) – que agem em conjunto.

Dando continuidade à análise, se a racionalidade neoliberal transfigura o que se define por educação, propondo o entendimento de que “aprender significa produzir quantitativamente” (Ferraz, 2015, p. 62), logo, para que se possa conduzir a aprendizagem, nesses termos, faz-se necessário ocasiões que possibilitem isso em um determinado período. Desse modo, o tempo passa a ser fundamental, ou melhor dizendo, valioso, no sentido

⁵⁰ No original: “Our bite-sized lessons are effective”.

⁵¹ No original: “27 hours of studying with ELSA is equivalent to an ESL speaking course at an American university”.

⁵² No original: “Fastest Path to English Mastery”.

⁵³ No original: “Real-time and post-session feedback”.

financeiro, para os desenvolvedores dos aplicativos, tornando-o alvo dessa ideologia. Seu valor mostra-se tão potente que se busca a sua não conclusão, isto é, a não-finalização do tempo de aprendizagem. A todo momento deseja-se a interação do usuário com o aplicativo; a captação de novos clientes; o encorajamento ao desenvolvimento de novas técnicas; a aquisição de novas conquistas e certificados etc. Caso contrário, não seria possível observar tantas estratégias na interface que incentivam a constância do uso dos *softwares*. Sobre isso, penso ser pertinente mobilizar o conceito de *Homo discentis*, proposto inicialmente por Noguera-Ramírez (2011). Sobre essa ideia, Benevides, Nascimento e Prestes (2021, p. 109), explicam que em um contexto neoliberal de educação “a maioria ou o momento de iluminação não mais existem, pois não haverá qualquer finalidade última (como alcançar o estatuto pleno de racionalidade ou emancipação), mas somente o constante exercícios da adaptação”. O princípio regulador da “não-limitação”, citado anteriormente, desse modo, apresenta-se também como o da não-finalização do processo de aprendizagem (Benevides; Nascimento; Prestes, 2021; Noguera-Ramírez, 2011).

Ainda sobre a questão do tempo, avalio ser possível estabelecer um diálogo com o que Apple (2001) define como “atrofia progressiva”, discutido na subseção teórica 2.2. Ao mobilizar esse conceito, o autor refere-se à desvalorização técnica do professor. Ele explica que, na medida em que a nova concepção mercadológica toma posse da percepção coletiva sobre educação, exigindo outras maneiras – quantificáveis – de educar, o docente torna-se desqualificado, ou seja, aos poucos, vai atrofiando-se e tornando-se “improdutivo”, sem poder de contribuição a esse sistema, ficando obsoleto. Nesse mesmo sentido, analiso que o usuário dos aplicativos, ao ver-se submetido à lógica de interação competitiva e comercial, passa a possivelmente entender que, caso não faça uso dos *softwares*, evitando de ganhar os certificados, pontos e prêmios, estará fadado a definhando-se aos poucos, ficando para trás na corrida empreendedora de si. Esse aluno de língua inglesa passa, então, a perder valor técnico, pois deixa de se sujeitar aos processos de quantificação da sua proficiência, por exemplo. Tal como o professor, no exemplo de Apple (2001), o usuário também perde seu valor quando está distante da tecnologia digital que garante o desenvolvimento de novas técnicas para atuação no mercado de trabalho (Apple, 2001; Ferraz, 2015). Ademais, o valor da figura do professor também é perdido, ao passo que observamos seu trabalho sendo feito por uma máquina/tecnologia.

Diante dessas questões observadas nos aplicativos selecionados, a partir da análise da interface, que demonstraram adesão à racionalidade neoliberal, avalio ser crucial refletir sobre

a postura do professor, quando em contato com esses *softwares*. Diante dos desafios que essa ideologia impõe, como a transfiguração do que se entende como educação e seu propósito (Apple, 2001; Laval, 2004) e o aspecto individual e competitivo (Dardot; Laval, 2016; Ferraz, 2015) da aprendizagem, discutido anteriormente, o docente deve estar preparado para agir. Considerando a possibilidade de os professores se depararem com políticas educacionais que impõem o determinismo tecnológico, como ocorreu no estado do Paraná e que foi relatado em uma reportagem produzida por Budel (2023), estipulando o uso obrigatório de aplicativos no contexto da educação básica, o docente deve estar apto para fazer uma leitura, a sua maneira, considerando seu contexto de atuação, para avaliar a usabilidade das tecnologias digitais. O profissionalismo adaptativo, nessas circunstâncias, faz-se crucial para que o professor saiba lidar com a exigência da utilização dos *softwares*, sem que se perca de vista a função crítica, emancipatória e transformadora da educação linguística (Ferraz, 2015; 2018; 2024; Menezes de Souza, 2019a). Retomando as palavras de Kumaravadivelu (2001), sobre a pedagogia do pós-método, o professor deve ser capaz de acionar as *particularidades* do local onde está encarregado de educar e dos sujeitos envolvidos – especialmente os alunos –; recorrer à *praticidade* para refletir e repensar sobre suas próprias práticas pedagógicas, para, então, considerar as *possibilidades* de trabalho fazendo uso das tecnologias digitais, sem desviar do seu objetivo principal como educador, atuando, dessa maneira, em meio às brechas (Duboc, 2017; Walsh, 2016). Para que essa ação consciente e local seja possível, a formação desse professor deve estar voltada para o desenvolvimento das subjetividades que estejam alinhadas à consciência crítica da problematização da construção de sentidos (Jordão, 2017), pois é esse processo que guia as decisões do docente em relação a sua visão de prática de ensino de línguas.

Examino que, nesse ponto, seja importante uma constatação. Apesar de parte do sistema gamificado ser opcional, no aplicativo *Elsa Speak*, tendo a possibilidade de desativar o acúmulo de pontuações e participação no *ranking* com outros usuários, outros aspectos da gamificação caracterizada como “rasa” (Quast, 2020), ainda se fazem presentes, como as conquistas (Figura 21), os certificados (Figura 22) e as sequências diárias (Figura 19). Entendo que a possibilidade de desativar essa configuração não desqualifica as discussões apresentadas até o momento, uma vez que, como discorrido na seção 2.2. a racionalidade neoliberal se constitui de um conjunto de elementos intimamente relacionados e que operam de maneira interligada para propagar sua ideologia. O mesmo ocorre nesse aplicativo. Ainda que o usuário opte por não participar da dinâmica de *ranking*, ele continua participando de

outras interações gamificadas de recompensa, bem como continua sendo estimulado a retornar ao aplicativo e adquirir a versão *premium*.

Ademais, apesar de entender o sistema gamificado, em ambos os aplicativos, como um dos principais recursos que reproduz a lógica neoliberal nesse ambiente de aprendizagem, julgo que é possível haver outra leitura. Ao acessar os comentários avaliativos dos *softwares* na loja da *Play Store* e nos sites oficiais, observei que um dos aspectos mais elogiados pelos usuários era justamente a questão da gamificação e a dinamicidade da dinâmica de jogos que os apps proporcionam. A partir dessa observação, passei a entender que a maneira como o *layout* da interface foi elaborado permite o desenvolvimento de certa autonomia ao usuário. É ele quem escolhe quais lições fazer por dia, dentro das possibilidades disponíveis, é ele quem fornece as respostas de entrada – apesar de, por vezes, limitada – para que a IA possa trabalhar e dar continuidade aos exercícios, como veremos na subseção seguinte. Em outras palavras, ainda que eu tenha endossado uma crítica a como a gamificação foi aplicada, compreendo as razões pelas quais os usuários a elogiam. Diferentemente de uma escola tradicional de idiomas, por exemplo, em que o aluno se vê em uma posição de passividade e como depósito de conteúdo (Ferraz, 2018), por meio do uso das tecnologias digitais aqui analisadas, pude observar, ao menos, uma atuação moderadamente mais efetiva, como na escolha das do conteúdo a ser aprendido no momento do uso, como citado, e a constante interação usuário-aplicativo promovida pela interface. É possível observar exemplos de elogios mencionados no Quadro 2 a seguir.

Quadro 2: Comentários sobre a interface e o sistema gamificado no *Play Store*

Comentários sobre <i>Elsa Speak</i> ⁵⁴	Comentários sobre <i>Praktika</i> ⁵⁵
<p>Usuário 1: O ELSA é um aplicativo incrível para aprender inglês! A <u>interface é intuitiva e fácil de navegar</u>. As <u>lições são dinâmicas</u>, focando na pronúncia e fluência. <u>O design é moderno e profissional</u>, tornando a experiência agradável. O desempenho é excelente, sem travamentos. Recomendo o ELSA a todos que querem aprender inglês de forma eficaz e divertida! Este app realmente se destaca e merece reconhecimento! Enfim. Super recomendo! Porém para jovens, para crianças seria melhor um mais infantil! 🍀👏</p>	<p>Usuário 2: Fiquei impressionado com a <u>qualidade do app</u>, bem <u>limpo e intuitivo</u>, o tutorial ajuda bastante no começo a medir nosso nível de inglês e a AI é bem inteligente.</p>
	<p>Usuário 3: cara, <u>é muito mais responsivo do que eu imaginava</u>, realmente uma ótima ferramenta de ajuda</p>

⁵⁴ Disponível em: <https://play.google.com/store/apps/details?id=us.nobarriers.elsa>. Acesso em: 28 dez. 2024.

⁵⁵ Disponível em: <https://play.google.com/store/apps/details?id=ai.praktika.android>. Acesso em: 28 dez. 2024.

para quem as vezes não consegue arcar com uma lição de inglês na semana, dá pra encaixar as tarefas durante os intervalos, e ajuda a imersão dia a dia com inglês.
--

Fonte: *Play Store* (2024)

Nas frases sublinhadas referente às percepções dos usuários no Quadro 2, podemos observar elogios aos aplicativos e sua relação com a interface, especificamente no que diz respeito à facilidade (usuário 1), intuitividade (usuários 1 e 2) e responsividade (usuário 3) no uso, a qualidade do *design* (usuário 1) e o aspecto limpo do *layout* (usuário 2). Apesar de em nenhum dos comentários haver a menção do sistema gamificado especificamente, julgo que os elogios referem-se à interatividade proporcionada pelo aplicativo, que, de modo geral, associam-se à gamificação e seu sistema integrado nos apps.

Finalmente, avalio que os dados apresentados nesta subseção também demonstram que estamos vivendo uma transição, isto é, passando de uma linguagem da **educação** para uma linguagem da **aprendizagem** (Benevides; Nascimento; Prestes, 2021; Biesta, 2005), como discutido na subseção teórica 2.2. Dado que os aplicativos selecionados promovem um tipo de interação mercadológica, que visa à aquisição de coisas, no caso, habilidades/competências em língua inglesa ou, novamente, de pontuações, posições em *ranking* e certificados, produzindo “indivíduos possessivos” (Apple, 2007), passamos a ter uma linguagem da aprendizagem. O usuário passa a ser um depósito a ser preenchido (Freire, 1987), um sujeito que acumula capital cultural; passa a acreditar na suposta importância desse processo e que ele possui mais valor enquanto indivíduo por causa dessas acumulações. Essa maneira de encarar qualquer processo educativo, opõe-se, como discutido anteriormente na seção teórica, à linguagem da educação, que busca não a memorização/aquisição/acumulação, mas o desenvolvimento da reflexão/análise/crítica por parte do estudante (Ferraz, 2018). Apesar de, até aqui, eu ainda não ter mobilizado nenhuma consideração sobre os tipos de atividades presentes nos aplicativos ou sobre o *feedback*, faço a análise desses aspectos nas subseções 3.2 e 3.3, a maneira como os apps estão organizados e como seu *layout* está configurado, de modo a instaurar uma interação mercadológica com o usuário, penso ser possível afirmar que não estamos diante, a princípio, de uma educação linguística crítica em inglês. O objetivo da interface mostrou ser o de captar clientes e incentivar o retorno ao aplicativo de maneira recorrente. Julgo que essa afirmação pode ser confirmada a partir das discussões sobre as atividades e do *feedback*.

Na próxima subseção, abordo os tipos de atividades disponíveis em cada um dos

aplicativos selecionados.

3.2. Tipos de atividades

Nesta subseção, abordo os diferentes tipos de atividades presentes nos aplicativos. Compreendo como atividades as lições e/ou tarefas pedagógicas (com propósitos educativos), a serem praticadas pelos usuários nos apps com foco em algum aspecto oral da língua inglesa. Tendo em mente que os apps selecionados têm como objetivo o desenvolvimento da oralidade, e que, enquanto objeto de aprendizagem, pode ser elementarizado (Nascimento; Brun, 2017), ou seja, dividido em elementos/partes com o objetivo de uma melhor compreensão do todo, caracterizo as diferentes tarefas disponibilizadas nos apps, com aspectos distintos focalizados, “tipos” de atividades.

Como mencionado anteriormente, os aplicativos possuem um número considerável de atividades disponíveis. Para a elaboração desta subseção, optei por apresentar um exemplo de cada tipo delas nos apps selecionados. Como se tratam de *softwares* com interfaces diferentes, priorizei também analisá-los separadamente, para, ao final, evidenciar, especificamente, qual concepção de língua e oralidade emerge das atividades disponíveis. Início a análise com o *Praktika*, que possui um número menor delas, para, em seguida, avaliar o *Elsa Speak*.

Uma vez que a proposta do *Praktika* é fornecer uma “tutoria automatizada” (*Praktika*, s/a), a maneira como esse objetivo se materializa é por meio de práticas de conversação com avatares movidos por IA. De modo geral, essas conversações se dão de duas maneiras, que resumem os tipos de atividades disponíveis neste aplicativo: a) os diálogos que tem como foco questões gramaticais/estruturais e b) os que se desenvolvem em torno de uma temática.

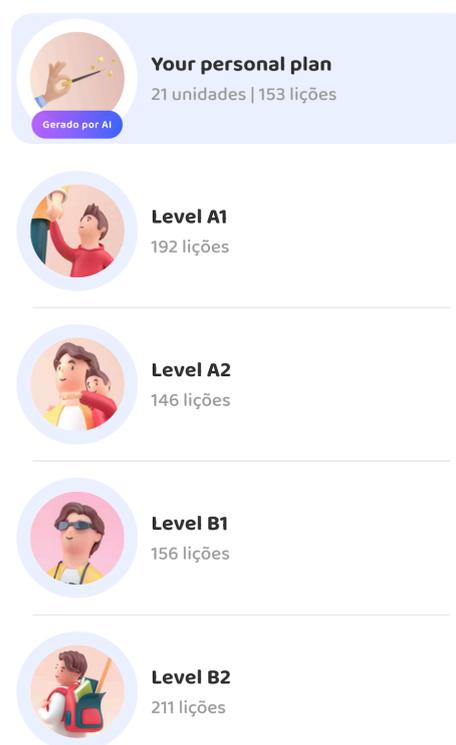
As interações com foco em aspectos gramaticais/estruturais são divididas em cinco grupos diferentes. Quatro deles são apresentados em ordem crescente, do A1 ao B2, conforme o *Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas* (QECR) (Conselho da Europa, 2001). Outro grupo de atividades é nomeado de “*Your personal plan*”, que, conforme as interações com o aplicativo e a informação fornecida pelo usuário sobre seu nível de proficiência (Figura 24), as lições são geradas de forma personalizada. É possível visualizar a divisão dos tipos de atividades com foco estrutural/gramatical na Figura 25. Isto é, o usuário tem a opção de acessar as atividades conforme a progressão do QECR – do A1 ao B2 – ou acessar seu plano individual, de acordo com o nível linguístico indicado.

Figura 24: Captura de tela sobre o nível de proficiência na língua fornecido pelo usuário ao app *Praktika*



Fonte: aplicativo *Praktika* (2024)

Figura 25: Captura de tela dos grupos de atividades disponíveis com foco gramatical do app *Praktika*



Fonte: aplicativo *Praktika* (2024)

Na Figura 24, podemos observar de que forma o aplicativo solicita as informações ao usuário sobre sua proficiência. Ao contrário do que veremos mais adiante, com o *Elsa Speak*, nesse *software* não há uma avaliação inicial da oralidade do usuário por meio de algum tipo de atividade, basta apenas a autodeclaração baseado na percepção individual de quem usa o app. Na Figura 25, é possível constatar que os grupos de atividades estão organizadas de acordo com os níveis do QECR (Conselho da Europa, 2001), bem como o plano individual do usuário.

As lições existentes dentro de cada um dos níveis (*level*) de atividades possuem uma variedade de interações entre tutor de IA e usuário, bem como de conteúdo. Na *Unit 1*⁵⁶ da aba “*your personal plan*”, elas estão dispostas da seguinte maneira:

- Lição 1 – *warmup: confirm, deny or modify*, mostrou-se como um exercício

⁵⁶ Por uma questão de recorte de apresentação de dados, optei por apresentar apenas os tipos de atividades existentes na *Unit 1*. No entanto, ao longo das outras unidades no aplicativo *Praktika* o formato dessas lições se repetem, apesar de focarem em outras questões e tópicos gramaticais ou de vocabulário voltados para questões da prática da oralidade.

introdutório, solicitando que o usuário confirmasse, negasse ou modificasse frases apresentadas;

- Lição 2 – *learn the skill: a good sample of speaking*, focaliza na habilidade de descrever a personalidade e emoção das pessoas;
- Lição 3 – *learn the grammar: grammar explanation*, discute os possíveis usos das expressões “*seem/appear*”;
- Lição 4 – *practice grammar: grammar tests*, fornece uma atividade gramatical de múltipla escolha sobre o conteúdo aprendido na Lição anterior;
- Lição 5 – *learn new words: phrasal verbs*, explica os empregos dos phrasal verbs “*dress up*”, “*fit in*”, “*give in*”, “*bring out*” e “*look after*”;
- Lição 6 – *practice new word: odd words out*, promove uma dinâmica conhecida como “*odd one out*”, que basicamente se resume em evidenciar uma palavra que não pertence a um determinado grupo;
- Lição 7 – *test your knowledge: expressing ideas*, retoma o vocabulário aprendido e praticado na Lição 2 sobre descrever pessoas e suas qualidades;
- Lição 8 – *listening: for specific info*, o usuário acessa um áudio de menos de 1min e, em seguida, responde perguntas sobre seu conteúdo e, finalmente,
- Lição 9 – *reading*⁵⁷: *text structure: headings*, no qual tem-se acesso a um texto escrito para leitura, e, depois, uma discussão sobre aspectos de compreensão geral com a IA.

Nas figuras a seguir podemos observar as variedades das atividades comentadas cujo foco temático é majoritariamente o gramatical/estrutural.

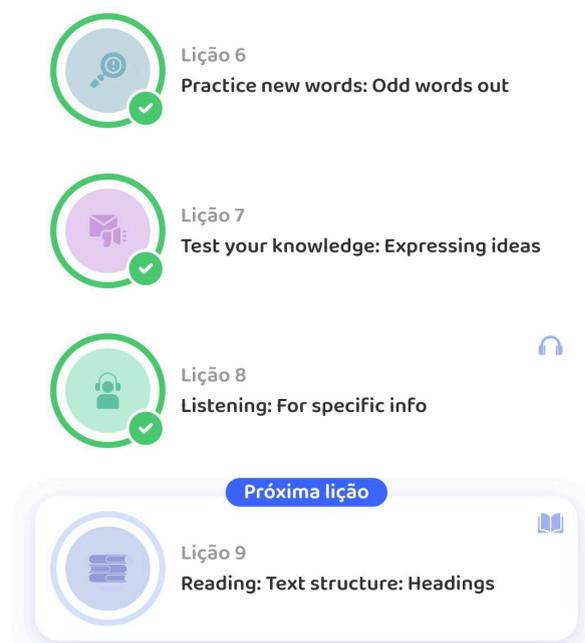
⁵⁷ Em português: aquecimento; aprenda a gramática; pratique a gramática; aprenda novas palavras; pratique novas palavras; teste seu conhecimento, escuta e leitura.

Figura 26: Captura de tela das variações de atividades na unidade 1 do app *Praktika* – parte 1



Fonte: aplicativo *Praktika* (2024)

Figura 27: Captura de tela das variações de atividades na unidade 1 do app *Praktika* – parte 2



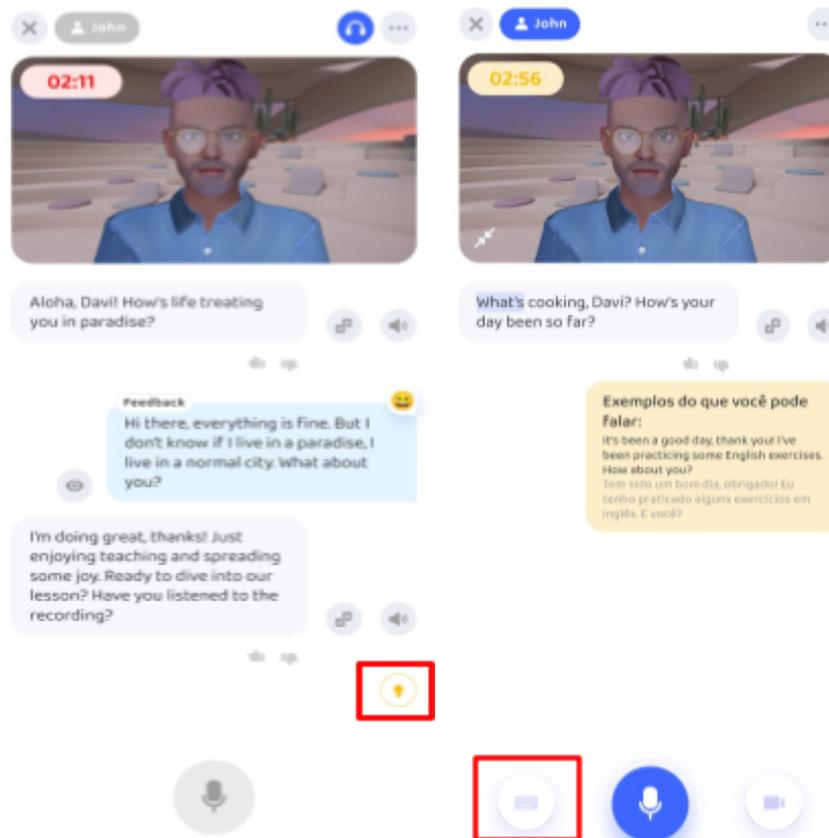
Fonte: aplicativo *Praktika* (2024)

Todas essas lições dispostas nas Figuras 26 e 27 propõem uma interação oral entre usuário e IA. Isto é, por mais que o foco da lição, como descrito anteriormente, possa ser uma questão da língua inglesa que não necessariamente envolva a oralidade, o aluno deve oralizar para que seja possível o andamento da atividade. Durante as conversações com os avatares, o usuário pode ter acesso à tradução de cada fala, bem como reproduzir o áudio mais de uma vez – quantas vezes forem necessárias para compreensão.

Sobre essas lições descritas, considero importante destacar alguns aspectos. O primeiro que gostaria de mencionar, diz respeito a uma opção que se faz presente em todas as interações com a IA: os modelos de respostas prontas. Ao longo das conversações, há um recurso no canto direito inferior da tela em formato de lâmpada (💡, destacado em vermelho na Figura 28) que, ao ser acionado, expande-se fornecendo exemplos de falas para dar continuidade ao diálogo, caso o usuário não saiba como ou o quê responder. Ele se faz presente desde o início das conversas, como podemos observar na Figura 28.

Figura 28: Colagem de duas capturas de tela sobre o modelo de resposta pronta no app

Praktika



Fonte: aplicativo *Praktika* (2024)

Apesar de supor que essa escolha dos desenvolvedores do app tenha sido em decorrência da intenção de construir um ambiente que favorecesse a interação verbal a todo custo, questiono sua efetividade no desenvolvimento da oralidade dos usuários. É fato que, por vezes, em uma conversação, precisamos saber a tradução de uma ou outra palavra que não pertença ao nosso repertório linguístico, enquanto aprendizes de uma língua estrangeira, da mesma forma que é comum, eventualmente, ficarmos sem ter o que falar em determinados contextos reais de comunicação, sem uma resposta para fornecer. Ainda assim, considerando os aplicativos como ambientes de aprendizagem, avalio que o mais significativo em um cenário que almeja o desenvolvimento da fala seja o movimento pedagógico de levar o aluno a produzir e, em meio às suas próprias condições, bagagens e limitações, criar sua experiência e incorporação com a língua. Essa ideia advém da concepção da oralidade enquanto prática (Hashiguti, 2019), como discutido na seção teórica 2.1. Desse modo, quando presencio atividades orais que ao longo de todo seu percurso fornecem modelos de respostas prontas, tal como as do aplicativo *Praktika*, avalio que não se trata de lições que levem o estudante a

buscar a construção de sentidos e de produzir formas apropriadas e até mesmo improvisadas de dar continuidade a um diálogo por meio da língua inglesa, mas, sim, levam os usuários a reproduzirem sons. Observo que, em meio a essa maneira de possibilitar a interação entre usuário e IA, o objetivo é justamente o desenvolvimento da habilidade de pronunciar e/ou repetir falas/“papaguear” e não o de criar e/ou interagir.

É evidente, no entanto, que cada usuário conduzirá seu diálogo com a IA da maneira como desejar, podendo, inclusive, não mobilizar os recursos com as respostas prontas. Apesar disso, avalio a presença desse aspecto como um agravante ao propósito crítico da educação linguística, uma vez que se adequa a uma concepção de oralidade que restringe a agência e individualidade do aprendiz. O que a presença desse aspecto dos modelos de falas prontas indica é que a prioridade da lição está na condução da atividade a todo custo e não no desenvolvimento da capacidade do aluno de elaborar formas de significação oral.

Ademais, uma vez que oralizar também significa manifestar e desenvolver criatividade e identidade, como propus na subseção teórica 2.1., ao ter a opção de acessar modelos prontos de falas, o aprendiz pode ser levado a mobilizar formas de expressão oral que não coincidem com quem ele é e como gostaria de se manifestar, deixando de lado, também, a atenção necessária ao conteúdo do que se fala. Parafraseando e retomando as palavras de Bakhtin (1981) sobre o conceito de língua, o autor defende que devemos entendê-la não como um sistema-estrutura em funcionamento, mas como a própria ideologia, como visão de mundo. Se, como vimos a respeito do recurso de fornecer respostas prontas, o foco das atividades passa a ser a reprodução dos sons em língua inglesa, ao invés da produção de sentido, analiso que, além de interferir também no desenvolvimento de formas identitárias e individuais de expressão, o aplicativo demonstra adotar uma concepção não ideológica de língua, mas estrutural/sistemática.

Reflico também que, ao fornecer as respostas, o aplicativo, de alguma forma, tenciona a possibilidade de o usuário deixar de acessá-las autonomamente, à sua maneira. Esse fato remete-me novamente ao conceito de *Homo discentis* (Noguera-Ramírez, 2011), que abordei na seção 2.2. Esse novo sujeito aprendiz torna-se dependente dos serviços educacionais privados uma vez que as instituições que “vendem” o ensino não possuem um objetivo final para seus estudantes. Isto é, não pretendem que seus “clientes” alcancem o “estatuto pleno de racionalidade ou emancipação” (Benevides; Nascimento; Prestes, 2021, p. 109), pois ambicionam o lucro acima de tudo. Pondero que, para que essa dependência, a que se referem os autores, fosse possível, seria necessário uma concepção de língua conveniente a esses

objetivos. Avalio, então, que a perspectiva que facilita o fornecimento de respostas aos estudantes de uma língua, como observado no aplicativo *Praktika*, coincide com esse propósito da não finalização do processo educativo.

Ainda sobre a questão da dependência mencionada por Benevides, Nascimento e Prestes (2021) e Noguera-Ramírez (2011), examino que ela continua sendo estimulada pelo aplicativo quando ele também possibilita que o usuário escreva ao invés de oralizar, recurso destacado em vermelho no canto inferior esquerdo da Figura 28. Mesmo que o foco do app seja, justamente, o desenvolvimento da oralidade, presumo que disponibilizar a possibilidade de escrita permite que os usuários usem o *software* até mesmo quando estão em ambientes que, por razões diversas, não podem acionar o microfone para falar. Pressuponho que o objetivo em disponibilizar esse recurso seja fazer jus a uma característica pujante dos aplicativos, sua portabilidade, ao mesmo tempo que perpetua, avalio eu, a lógica da permanência do usuário no aplicativo.

Dando sequência aos destaques, outro aspecto que julgo importante refere-se à Lição 4 – *practice grammar: grammar tests*, disponível na *Unit 1* da aba *Your personal plan* (Figura 27), do *Praktika*. Como explicado anteriormente, para que qualquer uma das atividades desse app dê sequência, é necessário que o usuário oralize as respostas das perguntas feitas pelos avatares movidos a IA. No entanto, esse exercício em particular, apesar de possuir elementos característicos de um diálogo, julgo haver uma descaracterização e esvaziamento dessa interação. É possível observar um recorte dessa conversação transcrita no Quadro 3, disponível a seguir. Para melhor compreensão do conteúdo do Quadro, seguem algumas instruções para leitura: destaquei de forma sublinhada ocorrências de equívoco no reconhecimento da minha voz e no conteúdo enunciado, por parte da IA, bem como aloquei entre colchetes “[]” a versão correta do que deveria ter sido entendido. Por exemplo, na frase “Hi, it’s doing [going] pretty good so far. Thanks for asking” a IA transcreveu equivocadamente minha fala como *doing* (sublinhado), mas, na realidade, o que foi dito por mim está entre colchetes [going].

Quadro 3: Interação pesquisador-IA na Lição 4 do app *Praktika*

Original	Tradução
Avatar Jonh: <i>Hey Davi, how’s your English learning journey going so far?</i>	Avatar Jonh: Ei, Davi, como está indo sua jornada de aprendizado de inglês até agora?
Pesquisador: <i>Hi, it’s <u>doing</u> [going] pretty good so far. Thanks for asking</i>	Pesquisador: Olá, está indo muito bem até agora. Obrigado por perguntar.

<p>Avatar John: <i>Fantastic! Let's dive into our Lesson. Here's your first question:</i> <i>She _____ to be very happy with her new job</i></p> <p>a) <i>seems</i> b) <i>seem</i> c) <i>seeming</i></p> <p>Pesquisador: <u>Seams [seems].</u></p> <p>Avatar John: <i>Oops! The correct answer is "seems." Remember, we use "seems" for he/she/it. Ready for the next one?</i></p> <p>Pesquisador: <i>Yes, go ahead.</i></p> <p>Avatar John: <i>He _____ like he's had a rough day</i></p> <p>a) <i>appears</i> b) <i>appear</i> c) <i>appearing</i></p> <p>Pesquisador: <u>g ["A"] appears</u></p> <p>Avatar John: <i>Spot on! Great job, Davi. Next one:</i> <i>They _____ to be enjoying the concert.</i></p> <p>a) <i>seems</i> b) <i>seem</i> c) <i>seeming</i></p> <p>Pesquisador: <u>Letter E [A]</u></p> <p>Avatar John: <i>Almost there! The correct answer is "seem." We use "seem" with they/we/you.</i></p> <p>[...]</p>	<p>Avatar John: <i>Fantástico! Vamos mergulhar na nossa lição. Aqui está sua primeira pergunta:</i> <i>She _____ to be very happy with her new job</i></p> <p>a) <i>seems</i> b) <i>seem</i> c) <i>seeming</i></p> <p>Pesquisador: <u>Seams [seems].</u></p> <p>Avatar John: <i>Opa! A resposta correta é "seems". Lembre-se, usamos "seems" para he/she/it. Pronto para a próxima?</i></p> <p>Pesquisador: <i>Sim, vá em frente.</i></p> <p>Avatar John: <i>He _____ like he's had a rough day</i></p> <p>a) <i>appears</i> b) <i>appear</i> c) <i>appearing</i></p> <p>Pesquisador: <u>g ["A"] appears</u></p> <p>Avatar John: <i>Exatamente! Ótimo trabalho, Davi. Próxima:</i> <i>They _____ to be enjoying the concert.</i></p> <p>a) <i>seems</i> b) <i>seem</i> c) <i>seeming</i></p> <p>Pesquisador: <u>Letter E [A]</u></p> <p>Avatar John: <i>Quase lá! A resposta correta é "seem". Usamos "seem" com they/we/you.</i></p> <p>[...]</p>
---	---

Fonte: arquivo pessoal (2024)

Observo que essa lição tem como foco colocar em prática os usos das palavras *seem* e *appear*. Para tanto, a dinâmica proposta é a apresentação de perguntas de múltipla escolha, na qual o usuário deve oralizar a resposta que avalia ser a correta. Como afirmei, apesar de possuir elementos reconhecíveis de um diálogo, tais quais “segmentos-réplicas entrecruzados que mantêm no plano discursivo relações anafóricas” (Greimás; Courtés, 1979, p. 120), que podem ser percebidos na divisão dos turnos de fala entre pesquisador e avatar, julgo não se tratar, de fato, como uma interação conversacional. A principal questão que me leva a essa conclusão é que, para além das respostas requeridas a mim – pesquisador – serem curtas e minimamente elaboradas, não cumprindo o propósito de permitir que eu explorasse

amplamente a fala durante a dinâmica em língua inglesa, a IA mostrou-se incapaz de compreender e dar sentido ao que eu falava. No Quadro 3, conforme explicado, destaquei de forma sublinhada quatro ocorrências de equívoco no reconhecimento da minha voz e no conteúdo enunciado. Ao longo dessas quatro vezes, busquei diferentes formas de expressar as respostas, objetivando me fazer compreendido, como em “letter E [A]”. No entanto, o que evidenciei é que não houve esforço recíproco que pude identificar por parte da IA em buscar assimilar o que estava sendo dito por mim. Houve, na realidade, o oposto: um empenho meu enquanto usuário de me adequar à incapacidade do *software* de me reconhecer. Nessa interação, os sentidos não foram remodelados para que a mútua compreensão pudesse ganhar espaço. Os significados das palavras mantiveram-se estáticos e prontos. Logo, constatando a falta de produção de significado, julgo que não houve compreensão e que a comunicação falhou, não se concretizando efetivamente. Por essas razões penso ser produtivo afirmar que a atividade proposta no aplicativo não se trata de um diálogo. Entendo, no entanto, como uma tarefa de múltipla escolha que se pretende ser oralizada – caso o usuário de fato opte por oralizar ao invés de digitar as respostas.

Além disso, nessa atividade do aplicativo *Praktika*, uma vez observado que os meus esforços enquanto usuário para construir significados e buscar me adaptar à adversidade da situação comunicacional foram vãos, avalio que tal situação reafirma, novamente, uma perspectiva de oralidade voltada para a reprodução de sons, ao invés de prática (Hashiguti, 2019) e construção de sentido. Ademais, por se mostrar incapaz de compreender e perceber as diferentes estratégias adotadas por mim para me fazer compreendido, penso também haver no aplicativo uma resistência, nas atividades, na utilização da língua-linguagem (Ferraz, 2024) de maneiras não convencionais, isto é, com o estabelecimento de novos acordos languageiros, que façam sentido para aquela situação comunicacional específica (Canagarajah, 2013). Tal configuração impediria os usuários de experienciarem a língua de outras formas que não a institucionalizada ou a escolarizada, o que, em minha avaliação, é prejudicial para a formação crítica.

Entender a oralidade de maneira mais ampla, como discutido na subseção teórica 2.1., significa passar a adotar a perspectiva que privilegia a competência performática no lugar da gramatical (Canagarajah, 2013). Isso implica compreender o contexto de educação linguística como um meio propício para preparar os alunos a construírem repertórios diversos de produção de sentido e saber acioná-los bem como modificá-los quando necessário para se fazerem entendidos. Ao que foi possível observar nessa lição do app *Praktika* a partir da

transcrição do Quadro 3, essa perspectiva não faz parte da compreensão de oralidade adotada pelo *software* e pela maneira como a IA processa e “entende” a fala dos usuários. Em consequência, examino que esse tipo de resultado deixa uma mensagem, não tão explícita, para quem usa o aplicativo: há uma maneira “correta” de se falar, e só essa é possível de ser entendida pelo avatar. Nesses termos, observo o propósito crítico da educação linguística, mais uma vez, perdendo espaço e, especificamente nesse caso, para uma ideologia sobre a língua inglesa que privilegia um modo “certo” de falar, que se materializa no aplicativo de maneira implícita – retomo essa questão mais adiante quando analiso algumas atividades presentes no *Elsa Speak*.

Similarmente a essa questão de interações com a IA que exigem uma atuação mínima do usuário, com respostas curtas, temos a Lição 5 – *learn new words: phrasal verbs*, que explica os empregos dos *phrasal verbs* “*dress up*”, “*fit in*”, “*give in*”, “*bring out*” e “*look after*”. No Quadro 4, temos a interação transcrita na íntegra.

Quadro 4: Interação pesquisador-IA na Lição 5 do app *Praktika*

Original	Tradução
<p>Avatar John: [...] <i>Let's dive into today's lesson. Ready for some phrasal verbs?</i></p>	<p>Avatar John: [...] Vamos mergulhar na lição de hoje. Pronto para alguns <i>phrasal verbs</i>?</p>
<p>Pesquisador: <i>Yes, I am.</i></p>	<p>Pesquisador: Sim, eu estou.</p>
<p>Avatar John: <i>Great! Our first phrasal verb is “dress up”. It means to put on formal or fancy clothes. You might use it when talking about special occasions, like parties or weddings. For example: “I need to dress up for the wedding this weekend.” Do you understand the meaning and context of “dress up”?</i></p>	<p>Avatar John: Ótimo! Nosso primeiro <i>phrasal verb</i> é “<i>dress up</i>”. Significa vestir roupas formais ou elegantes. Você pode usá-lo ao falar sobre ocasiões especiais, como festas ou casamentos. Por exemplo: “I need to dress up for the wedding this weekend.” Você entende o significado e o contexto de “<i>dress up</i>”?</p>
<p>Pesquisador: <i>Yes, I do.</i></p>	<p>Pesquisador: Sim, eu entendo.</p>
<p>Avatar John: <i>Fantastic! Next up is “show off.” This means to display something proudly, often to impress others. You might use it when someone is bragging about their achievements or possessions. For example: “He loves to show off his new car” Does it make sense?</i></p>	<p>Avatar John: Fantástico! O próximo é “<i>show off</i>”. Isso significa exibir algo com orgulho, geralmente para impressionar os outros. Você pode usá-lo quando alguém está se gabando de suas realizações ou posses. Por exemplo: “<i>He loves to show off his new car</i>” Faz sentido?</p>
<p>Pesquisador: <i>Yes, it does.</i></p>	<p>Pesquisador: Sim, faz.</p>
<p>Avatar John: <i>Awesome! Now let's move on to “fit in.” This means to feel comfortable and accepted in a group or environment. You might use it when talking about making friends or adapting to new situations. For example: “It took</i></p>	<p>Avatar John: Incrível! Agora vamos passar para “<i>fit in</i>”. Isso significa se sentir confortável e aceito em um grupo ou ambiente. Você pode usá-lo ao falar sobre fazer amigos ou se</p>

*me a while to fit in at my new school.”
Are you with me on this one?*

Pesquisador: *Yes, I am.*

Avatar John: *Great! Our next phrasal verb is “give in.” This means to surrender or yield to someone else’s wishes or demands.*

You might use it when discussing negotiations or arguments. For example: “After a long debate, she decided to give in and accept their proposal.”

Does it make sense?

Pesquisador: *Do you have more phrasal verbs to tell me so I can learn more?*

Avatar John: *Absolutely, Davi! The next one is “bring out.” This means to reveal or highlight a particular quality or feature.*

You might use it when discussing someone’s talent or personality. For example: “Her smile really brings out her beauty.”

Are you following along?

Pesquisador: *Yes, I am.*

Avatar John: *Fantastic! The last phrasal verb for today is “look after.” This means to take care of someone or something.*

You might use it when talking about responsibilities, like babysitting or caring for pets. For example: “I need to look after my little brother while my parents are out.”

Do you understand this one?

Pesquisador: *Yes I do.*

Avatar John: *Brilliant! To recap, we covered “dress up,” “show off,” “fit in,” “give in,” “bring out,” and “look after.” How do you feel about using these phrasal verbs? Any questions or examples you’d like to share?*

Pesquisador: *I don’t have any questions. I already knew all of them. One example is about “fill in” [“fit in”]. We can use this phrasal verb in the following sentence: I want to fill in with my classroom colleagues.*

Avatar John: *Almost there! Instead of “fill in,” you should use “fit in.”*

So, it should be: “I want to fit in with my classroom colleagues.”

“Fill in” means something different, like completing a form. Keep practicing! How do you feel about today’s lesson?

Pesquisador: *It was good, it was nice to review this content.*

adaptar a novas situações. Por exemplo: “*It took me a while to fit in at my new school.*”

Você concorda comigo?

Pesquisador: Sim, concordo.

Avatar John: Ótimo! Nosso próximo verbo frasal é “give in”. Isso significa render-se ou ceder aos desejos ou exigências de outra pessoa.

Você pode usá-lo ao discutir negociações ou argumentos. Por exemplo: “*after a long debate, she decided to give in and accept their proposal*”.

Faz sentido?

Pesquisador: Você tem mais verbos frasais para me dizer para que eu possa aprender mais?

Avatar John: Claro, Davi! O próximo é “bring out”. Isso significa revelar ou destacar uma qualidade ou característica específica.

Você pode usá-lo ao discutir o talento ou a personalidade de alguém. Por exemplo: “*Her smile really brings out her beauty*”.

Você está acompanhando?

Pesquisador: Sim, estou.

Avatar John: Fantástico! O último *phrasal verb* de hoje é “look after”. Isso significa cuidar de alguém ou algo.

Você pode usá-lo ao falar sobre responsabilidades, como babá ou cuidar de animais de estimação. Por exemplo: “*I need to look after my little brother while my parents are out*”.

Você entende isso?

Pesquisador: Sim, eu entendo.

Avatar John: Brilhante! Para recapitular, abordamos “dress up,” “show off,” “fit in,” “give in,” “bring out,” e “look after.”. Como você se sente sobre o uso desses *phrasal verbs* Alguma pergunta ou exemplo que você gostaria de compartilhar?

Pesquisador: Não tenho perguntas. Eu já sabia todos eles. Um exemplo é sobre “fill in” [“fit in”].. Podemos usar esse verbo frasal na seguinte frase: *I want to fill in with my classroom colleagues.*

Avatar John: Quase lá! Em vez de “fill in”, você deve usar “fit in”.

Então, deveria ser: “*I want to fit in with my classroom colleagues*”.

“Fill in” significa algo diferente, como preencher um formulário. Continue praticando! O que você achou da aula de hoje?

Pesquisador: Foi bom, foi legal revisar esse conteúdo.

<p>Avatar John: <i>I'm glad to hear that, Davi! Reviewing is a great way to reinforce your knowledge. For improvement, try using these phrasal verbs in conversations or writing. You did well today! Keep practicing and don't hesitate to ask questions in the future.</i></p>	<p>Avatar John: Fico feliz em ouvir isso, Davi! Revisar é uma ótima maneira de reforçar seu conhecimento. Para melhorar, tente usar esses verbos frasais em conversas ou na escrita. Você foi bem hoje! Continue praticando e não hesite em fazer perguntas no futuro</p>
---	--

Fonte: arquivo pessoal (2024)

Observo que, da mesma maneira como decorreu a interação mencionada anteriormente, minha participação enquanto aprendiz de língua inglesa também foi mínima. Contudo, avalio haver uma diferença nas posições assumidas por mim em ambas as situações comunicativas (Quadros 3 e 4). No primeiro diálogo, o avatar solicitou que eu respondesse às questões. Por mínima que fosse a interação verbal conduzida por mim, ela ainda pressupunha a condução de uma ação. Era também necessária reflexão para que eu pudesse acertar as questões, caso eu não optasse por checar as respostas prontas. Já no segundo, o que ocorre é a centralização da figura da IA, pois ela se mostra como detentora do conhecimento. Minha posição, passa a ser a de observador e de armazenador das informações sendo passadas (Freire, 1987). Há, nesta lição, um processo de transferência em andamento voltado a uma habilidade a ser desenvolvida (Ferraz, 2018) – a de saber utilizar corretamente os *phrasal verbs* conforme seu significado e usos, bem como a “hierarquização e verticalização” da prática pedagógica que recorre a um ensino “metodologizado” e “memorizante” (Ferraz, 2018, p. 107).

É possível observar a “hierarquização” e a “verticalização” nas falas da IA, desproporcionalmente maiores que as minhas. Os únicos momentos em que eu verbalizo respostas, inclusive, são para confirmar o entendimento do que está sendo dito, ou para dar um exemplo de frase usando um dos *phrasal verbs*. Pude constatar também um ensino “metodologizado” e “memorizante”, na medida em que o avatar busca simplificar o conteúdo trabalhado, que é voltado para uma questão gramatical de uso, visando fácil fixação por parte de quem aprende. As diversas vezes que a IA questiona se eu compreendi o que foi ensinado também confirmam isso.

Como apresentado na seção teórica, esse modelo de ensino tradicional, com foco na transmissão de saberes e/ou habilidades (Ferraz, 2018), centralizado no professor (Freire, 1987), resulta na formação de “mecânicos da língua” (Bagno, 2007), isto é, produz sujeitos que aprenderam/aprendem inglês adeptos a uma perspectiva higienista e de correção, assim como fez o avatar ao chamar minha atenção dizendo que eu deveria trocar “*fill in*” por “*fit in*”

(sublinhado no Quadro 3). Tal perspectiva opõe-se diretamente ao que propõe a educação linguística (Ferraz, 2015; 2018; 2024; Menezes de Souza, 2019a), pois seu objetivo focaliza nos reconhecimentos das partes de um instrumento – a língua –, semelhante a um mecânico, ao invés de educar sobre como dirigir a palavra a alguém ou a um grupo de maneira crítica, situada e responsável, conforme um bom motorista.

Um último aspecto que eu gostaria de destacar sobre esse grupo de lições que tem como foco questões gramaticais/estruturais da língua inglesa, refere-se à maneira como o texto escrito é trabalhado no aplicativo, na Lição 9 – *reading: text structure: headings*. Como afirma Marcushi (2014), a oralidade está relacionada com diversas modalidades de sentido. No aplicativo *Praktika*, justamente por compreender atividades que envolvem *listening* e *reading*, portanto, outros recursos de construção de significado, demonstra assumir, a princípio, esse mesmo entendimento. Especificamente sobre a atividade de leitura, o gênero discursivo mobilizado é um e-mail, conforme Quadro 5 disponível a seguir para leitura.

Quadro 5: Atividade de leitura de um e-mail do app *Praktika*

Original	Tradução
<p><i>Subject: Feedback on Recent Project Collaboration</i></p> <p><i>Dear [Recipient's Name],</i></p> <p><i>I hope this message finds you well. I wanted to take a moment to share my thoughts regarding our recent project together. Firstly, I greatly appreciated your proactive approach and dedication throughout the process. Your insights during our meetings were invaluable, particularly when we encountered challenges with the initial design phase.</i></p> <p><i>One area that stood out was your ability to bring innovative ideas to the table. For instance, your suggestion about incorporating user feedback at an earlier stage significantly improved our final product and enhanced team collaboration as well.</i></p> <p><i>However, I believe there is room for improvement in terms of communication among team members. A few deadlines were missed due to unclear updates regarding progress on specific tasks. To address this issue moving forward, it might be helpful for us to establish regular check-ins or use project management tools more effectively.</i></p> <p><i>In addition, enhancing documentation practices could also help keep everyone aligned on expectations and deliverables.</i></p>	<p>Assunto: <i>Feedback</i> sobre colaboração recente em projetos</p> <p>Caro [Nome do destinatário],</p> <p>Espero que esta mensagem o encontre bem. Queria reservar um momento para compartilhar meus pensamentos sobre nosso projeto recente juntos. Primeiramente, apreciei muito sua abordagem proativa e dedicação durante todo o processo. Seus <i>insights</i> durante nossas reuniões foram inestimáveis, particularmente quando encontramos desafios com a fase inicial de <i>design</i>.</p> <p>Uma área que se destacou foi sua capacidade de trazer ideias inovadoras para a mesa. Por exemplo, sua sugestão sobre incorporar o <i>feedback</i> do usuário em um estágio anterior melhorou significativamente nosso produto final e também aprimorou a colaboração da equipe.</p> <p>No entanto, acredito que há espaço para melhorias em termos de comunicação entre os membros da equipe. Alguns prazos foram perdidos devido a atualizações pouco claras sobre o progresso de tarefas específicas. Para resolver esse problema daqui para frente, pode ser útil estabelecermos <i>check-ins</i> regulares ou usar ferramentas de gerenciamento de projetos de forma mais eficaz.</p>

<p><i>Overall, I think we have a solid foundation for future projects together! Please let me know if you would like further input or have any additional thoughts about improving our collaboration.</i></p> <p><i>Thank you once again for your hard work!</i></p> <p><i>Best regards,</i></p> <p><i>[Your Name]</i> <i>[Your Job Title]</i> <i>[Your Contact Information]</i></p>	<p>Além disso, aprimorar as práticas de documentação também pode ajudar a manter todos alinhados com as expectativas e entregas.</p> <p>No geral, acho que temos uma base sólida para futuros projetos juntos! Por favor, deixe-me saber se você gostaria de mais informações ou tem alguma ideia adicional sobre como melhorar nossa colaboração.</p> <p>Obrigado mais uma vez pelo seu trabalho duro!</p> <p>Atenciosamente,</p> <p>[Seu nome] [Seu cargo] [Suas informações de contato]</p>
--	--

Fonte: arquivo pessoal (2024)

A Lição 9, desse modo, consiste na realização da leitura do texto e, em seguida, discuti-lo oralmente com o avatar. Podemos supor, pela leitura do e-mail, que se trata de uma mensagem sendo enviada em um contexto de trabalho. Sobre isso, examino não ser uma escolha aleatória dos desenvolvedores ao elaborarem a atividade, pois associa-se diretamente com a perspectiva de que a língua inglesa possibilita retornos financeiros e abre portas para o mercado de trabalho (Ferraz, 2015) e que agrega valor ao sujeito empreendedor de si mesmo (Szundy, 2019), preparando-o para esse ambiente formal de emprego. Julgo que identificar essa questão aqui é importante, pois, como feito anteriormente, evidenciei como a interface dos dois apps dialoga com a racionalidade neoliberal, e como ela propõe uma relação comercial com a língua inglesa e com os usuários. Como afirma Ferraz (2015, p. 63), “as propostas neoliberais para a educação estão atreladas ao mercado e à produção”. No caso do *Praktika*, essa relação se materializa de maneira também temática nas atividades. Avalio, desse modo, que a escolha do gênero discursivo e-mail corporativo para compor o grupo de lições que os usuários podem ter acesso ao utilizarem o aplicativo, bem como seu conteúdo, são significativas, porque confirmam, novamente, as considerações feitas até o momento.

Outro ponto a ser discutido sobre a utilização de textos no aplicativo é em relação a maneira como eles são trabalhados/discutidos/analizados/estudados. No decorrer da minha interação com o avatar do aplicativo, julguei ser viável supor que a perspectiva de trabalho com o texto não seria integralizadora, isto é, abarcando o texto em sua profundidade, mobilizando, inclusive, análise linguística (Geraldí, 1984; Mendonça, 2006), por exemplo, ou os pressupostos dos letramentos críticos (Fogaça; Jordão, 2000; Mattos, 2017; Menezes de Souza, 2011; Monte Mor, 2013). Tal como a oralidade foi reduzida à mera reprodução de sons

e ao treinamento da fala; a leitura, no aplicativo *Praktika*, é compreendida como extração de informações. Como mencionado, após o contato inicial com o texto, o usuário deve discuti-lo com o avatar. No Quadro 6, apresento as perguntas mobilizadas pela IA para promover a discussão sobre o texto.

Quadro 6: Perguntas feita pela IA sobre um texto disponibilizado no app *Praktika*

Original	Tradução
<i>What do you think would be the best title for the email?</i>	Qual você acha que seria o melhor título para o e-mail?
<i>It might be more engaging to say “constructive feedback for future collaboration”, what do you think?</i>	Pode ser mais envolvente dizer “ <i>feedback</i> construtivo para colaboração futura”, o que você acha?
<i>Can you see why your original title is also effective?</i>	Você consegue compreender por que seu título original também é eficaz?
<i>What did you think about the feedback on communication?</i>	O que você achou do <i>feedback</i> sobre comunicação?
<i>Do you think regular check-ins would help improve communication?</i>	Você acha que <i>check-ins</i> regulares ajudariam a melhorar a comunicação?
<i>What about the suggestion for better documentation? Do you Think that's important too?</i>	E quanto à sugestão para melhor documentação? Você acha que isso também é importante?

Fonte: arquivo pessoal (2024)

Em um contexto de educação linguística voltada aos seus propósitos políticos e críticos, para além de discussões sobre a compreensão geral do texto e de seus aspectos formais, parcialmente trabalhadas por meio das perguntas presentes no Quadro 6, uma outra abordagem viável seria questionar as possíveis relações de poder (Jordão, 2017; Mattos, 2017; Menezes de Souza, 2011; Monte Mor, 2013) que se instauram por meio desse e-mail. Nessa perspectiva educacional, seria produtivo interrogar, por exemplo, sobre as condições de trabalho, as posições assumidas entre os interlocutores, os interesses envolvidos nessa troca de mensagem, as implicações (a quem beneficia e a quem prejudica) do envio desse e-mail no ambiente corporativo, bem como por que é exigido de um trabalhador que ele sempre busque as condições de trabalho que o deixem mais produtivo. Tendo essas considerações em mente, avalio que as perguntas mobilizadas pelo avatar não possuem um caráter crítico, pois exploram somente a superficialidade do texto e não permitem que o usuário, por meio da oralidade, reflita sobre o mundo, neste caso, o mundo do trabalho, de forma a posicionar-se ideologicamente.

É possível observar, desse modo, que essas atividades do aplicativo *Praktika*, apesar de buscarem uma associação com diferentes modalidades de significação – escrita e oral – (Marcushi, 2014), não concebem a língua como intrinsecamente associada às outras práticas languageiras, isto é, como língua-linguagem (Ferraz, 2024). Esse fato foi evidenciado, principalmente, por haver pouca profundidade entre a atividade de *reading* e discussão oral, mostrando-se apenas como uma lição de leitura instrumental (Takaki, 2012). Evidencio que o app opta, dessa forma, por uma perspectiva menos complexa de língua que não contempla suas multi relações linguísticas e semióticas.

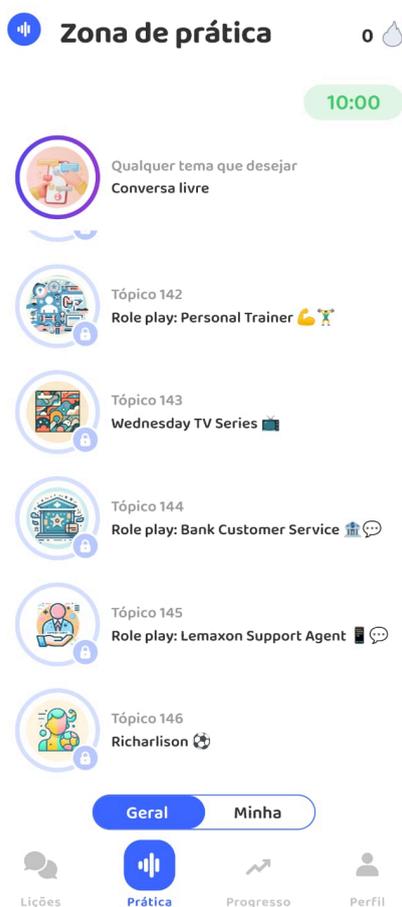
Dessas problemáticas demonstradas sobre o aplicativo *Praktika*, avalio ser produtivo, novamente, abordar sobre a formação de professores. Retomando os aspectos teóricos discutidos anteriormente, conforme afirmou Monte Mor (2015), a partir das contribuições dos Estudos dos Letramentos, um novo olhar para os cursos de licenciaturas em Letras passou a ser possível. Contudo, mais que isso, reflito que uma nova forma de encarar o agir docente também tornou-se visível. Passamos, por exemplo, a ter outra perspectiva de trabalho com texto em sala de aula, como discutido na subseção 2.1., assumindo a ideia de que a linguagem é política (Monte Mor, 2013), e, portanto, a necessidade de mobilizar a criticidade para interagir por meio ela. A partir dos postulados dos letramentos críticos, mais especificamente, expandimos também a nossa concepção de leitura, não a limitando ao processo de decodificação, por exemplo, mas ampliando-a para o processo de leitura de si mesmo, isto é, ler-se lendo. Nas palavras de Menezes de Souza (2011, p. 296), tal expressão refere-se à atitude tornar mais consciente a prática de ler, e de estar atento a como estamos “construindo o significado... e não achar que leitura é um processo transparente, o que eu leio é aquilo que está escrito...”, uma postura, dessa forma, que questiona a todo momento “por que entendi assim? Por que acho isso? De onde vieram as minhas ideias, as minhas interpretações?”.

O que busco evidenciar com a retomada dessa discussão teórica é que, no âmago da formação de professores que leva em consideração esses pressupostos, o docente passa a ser capacitado a extrapolar o processo de leitura dinâmica e de extração de informação, para, a partir da materialidade do texto, criar, questionar e problematizar sentidos. Passa a ser capacitado, assim, a ir além da atividade instrumental promovida pelo aplicativo *Praktika*, por exemplo, que permaneceu na superficialidade do texto. Consequentemente, quando em contato com materiais didáticos, digitais ou não, que se valem de uma perspectiva mais mecânica de leitura, por exemplo, esse professor poderia encontrar-se mais qualificado (Signorini, 2012) para abordar o texto para além das propostas fornecidas pelos dispositivos

educativos que foram disponibilizados a ele. Evidencio, portanto, que uma formação de professores que se atente a essas questões seria de grande contribuição para as decisões locais e críticas a serem conduzidas pelos docentes nos mais variados contextos, configurando-se, justamente, como instrumento decisivo na tomada de decisões nos ambientes educativos, que expande as possibilidades de ação do professor.

Até o momento, analisei o grupo “a” de atividades do aplicativo *Praktika*: aqueles que têm como foco questões gramaticais/estruturais. Outro conjunto de lições – o “b” – refere-se às conversações baseadas em temáticas. Ao todo, somam 146 assuntos a serem discutidos, como observado na Figura 29. Cada tópico é liberado somente depois do usuário ter praticado o diálogo anterior.

Figura 29: Captura de tela sobre a temáticas das conversações do app *Praktika*



Fonte: aplicativo *Praktika* (2024)

Sobre a Figura 29, destaco os tipos de conversação denominados “*role play*” – do inglês, essa expressão pode ser traduzida como “dramatização”. Dessa maneira, trata-se de

tipos de lições que trabalham com a simulação de situações comunicativas específicas, na qual ambos os interlocutores, avatar e usuário, atuam como personagens para dar vida à conversação, como no tópico 142 *personal trainer*. Nessas atividades temáticas, avalio, a partir da minha experiência de uso, que o foco está no desenvolvimento de vocabulário específico. O tópico 1 sobre “medos”, por exemplo, foi praticado por mim duas vezes, pois, na primeira tentativa, a atividade foi interrompida, em razão dos 15min diários disponíveis para fazer as lições no *Praktika* terem esgotado. Por essa razão, tive que reiniciar a atividade uma segunda vez, quando meu tempo de uso foi recuperado. Desse experimento, observei que as perguntas mobilizadas eram semelhantes, o que sugeriu que os avatares seguiam um roteiro de perguntas pré-determinado, que se adaptava aos dados de entrada do usuário, conforme o andamento da conversação. É possível observar as perguntas feitas pela IA no Quadro 7.

Quadro 7: Perguntas do tópico de conversação 1 – “Fears” do aplicativo *Praktika*

Perguntas na primeira tentativa	Perguntas da segunda tentativa
<p><i>Eng: Can you tell me about a fear or phobia that you have? How does it affect your daily life?</i> Pt: Você pode me contar sobre um medo ou fobia que você tem? Como isso afeta sua vida diária?</p>	<p><i>Eng: What are some common fears you think people have?</i> Pt: Quais são alguns medos comuns que você acha que as pessoas têm?</p>
<p><i>Eng: Are there any strategies or techniques that have helped you in managing your fear and anxieties? And how do you think overcoming these fears has impacted your life positively?</i> Pt: Há alguma estratégia ou técnica que tenha ajudado você a administrar seus medos e ansiedades? E como você acha que superar esses medos impactou sua vida positivamente?</p>	<p><i>Eng: How do you think people can overcome these fears?</i> Pt: Como você acha que as pessoas podem superar esses medos?</p>
<p><i>Eng: Do you think it's possible for someone to completely overcome their fears or phobias? Or do you believe that they will always be present in some form?</i> Pt: Você acha que é possível alguém superar completamente seus medos ou fobias? Ou você acredita que eles sempre estarão presentes de alguma forma?</p>	<p><i>Eng: What do you think are some effective methods for overcoming these more intense phobias?</i> Pt: Quais você acha que são alguns métodos eficazes para superar essas fobias mais intensas?</p>
	<p><i>Eng: Do you think discussing fears openly with friends and family could be beneficial?</i> Pt: Você acha que discutir seus medos abertamente com amigos e familiares pode ser benéfico?</p>
	<p><i>Eng: Have you ever had a conversation with someone about their fears? What was that experience like?</i> Pt: Você já conversou com alguém sobre seus medos? Como foi essa experiência?</p>

<p><i>Eng: What do you think might hold you from sharing your thoughts with someone?</i> Pt: O que você acha que pode impedi-lo de compartilhar seus pensamentos com alguém?</p>
<p><i>Eng: If you were to share your thoughts with someone, what would be the first fear you might discuss?</i> Pt: Se você tivesse que compartilhar seus receios com alguém, qual seria o primeiro medo que você discutiria?</p>
<p><i>Eng: Do you think there might be a fear or concern that would feel easier to share with friends?</i> Pt: Você acha que pode haver algum medo ou preocupação que seria mais fácil compartilhar com amigos?</p>
<p><i>Eng: How do you think discussing fears could benefit you in the long run?</i> Pt: Como você acha que discutir medos pode beneficiá-lo a longo prazo?</p>
<p><i>Eng: Do you have any specific fears that you've thought about acknowledging more openly?</i> Pt: Você tem algum medo específico que pensou em reconhecer mais abertamente?</p>

Fonte: arquivo pessoal (2024)

Dos questionamentos apresentados no Quadro 7, avalio que eles não possibilitam aprofundamento crítico da temática. Por mais que promovam a discussão das minhas experiências pessoais, especificamente sobre meus medos, entendo que o avatar induziu a mobilização do tema de forma descritiva, apenas. Assim como o trabalho com o texto escrito, observado anteriormente no Quadro 5, identifiquei uma abordagem mais técnica da língua, que visa apenas ao desenvolvimento da habilidade de fala em inglês, sem se preocupar com o conteúdo retratado. Importante observar que a temática desenvolvida mostrou-se “neutra”, no sentido que deixou de abordar possíveis aspectos sociais e críticos que envolvem o medo, por exemplo. Com efeito, tal disposição de perguntas evidenciou que a atividade disponibilizada não parte de uma perspectiva política de linguagem (Monte Mor, 2013).

Ao longo desta subseção, discuti os tipos de atividades do aplicativo *Praktika*. As considerações feitas, até então, voltaram-se para a concepção de oralidade e língua, evidenciadas a partir das lições mobilizadas. Apesar das análises permitirem as afirmativas de que o app em questão se vale de uma perspectiva estrutural e que privilegia a adequação da norma ao invés de uma compreensão performática de construção de significado (Canagarajah, 2013) e, portanto, ideológica (Bakhtin, 1981) e profundamente imbricada com outros recursos

semióticos (Ferraz, 2024; Marcushi, 2014), julguei importante questionar os próprios avatares do *software* a concepção de língua adotada por eles. Para tanto, acessei três vezes a lição “conversa livre”, que pode ser observada na Figura 29, no topo da imagem. Em cada uma delas, selecionei os três avatares disponíveis na versão gratuita, a saber: John, Sandra e Henry (Figura 3), repetindo a mesma pergunta: *What would you say is your conception of language?*⁵⁸, cujas respostas podemos observar no Quadro 8.

Quadro 8: Respostas dos avatares do aplicativo *Praktika* à pergunta *What would you say is your conception of language?*

Avatar	Resposta
John	<i>Eng: Language is a bridge <u>connecting</u> people and ideas. It's all about communication.</i> <i>Pt: Língua é uma ponte que <u>conecta</u> pessoas e ideias. É tudo sobre comunicação.</i>
Henry	<i>Eng: I see language as a magical tool, for <u>connection</u> and expression, shaping thoughts and cultures.</i> <i>Pt: Vejo a língua como uma ferramenta mágica para <u>conexão</u> e expressão, moldando pensamentos e culturas.</i>
Sandra	<i>Eng: I see language as a living entity, shaping thoughts and cultures. It <u>connects us deeply</u>.</i> <i>Pt: Vejo a língua como uma entidade viva, moldando pensamentos e culturas. Ela nos <u>conecta</u> profundamente.</i>

Fonte: arquivo pessoal (2024)

A partir do Quadro 8, pude constatar que os avatares possuem compreensões diferentes sobre língua. Destaco que cada um deles mobiliza, inclusive, uma metáfora para explicar seu ponto de vista, a saber: língua enquanto ponte, instrumento mágico e entidade viva. Apesar de individualmente essas definições desencadearem implicações diversas sobre seu conceito, avalio haver uma relação entre elas. Como podemos observar as palavras sublinhadas no Quadro 8, as respostas dos avatares têm em comum um aspecto da língua que evidencia seu papel de conectar: seja como uma estrutura que liga dois pontos distintos – uma ponte –, como uma ferramenta cuja finalidade é a relacional – um instrumento –, ou um sujeito que integra outros – entidade. Isso significa revelar que, de formas diferentes, é recorrente a ideia de que a língua possui um propósito (a de conectar), e, para todos os avatares da versão gratuita, é dela que parte sua definição.

Avalio, então, que a “conexão” a que se referem os avatares está associada à função comunicativa da língua. Somente por meio da comunicação seria possível o intercâmbio de

⁵⁸ Em português: Qual você diria que é a sua concepção de linguagem?

ideias e interações entre pessoas [John], a expressão [Henry], a formação de culturas e formas de pensamento [Sandra/Henry], bem como a própria conexão. Por outro lado, há também a ocorrência de uma perspectiva que leva em consideração aspectos sociais e históricos da língua, como evidenciados na definição de Sandra e Henry, ao reconhecerem sua possibilidade de moldar ideologicamente os sujeitos que dela fazem uso. Apesar disso, a língua não é concebida como uma visão de mundo (Bakhtin, 1981) – como a própria ideologia –, mas como um meio que a modifica. Dessa forma, compreendo que, as definições apresentadas pelos avatares pouco dialogam que a perspectiva adotada e discutida no percurso teórico deste trabalho.

Entendo também que essas três variações na definição de língua relacionam-se com a diversidade dos tipos de atividades evidenciados nesta subseção. As lições, como discutido, ora mostravam-se adeptas a uma concepção de educação tradicional, de transposição de conteúdo de um depósito para outro (Freire, 1987), ora buscavam a ficcionalização de uma situação real de comunicação, mas sem aprofundamento crítico. Independentemente da perspectiva educativa manifestada nas atividades, o que averigui foi que, ao final, sempre privilegiavam a oralização e o treinamento da fala. Da mesma forma, as concepções de língua dos avatares, mesmo que diversas e divergentes, possuem um ponto em comum, que é a ideia de que a língua conecta e possibilita comunicação.

Outro ponto que avalio ser importante destacar sobre as concepções presentes no Quadro 8, é que nenhuma delas concebe a língua como integralizada ao sujeito. Ou seja, todas entendem-na como algo exterior aos indivíduos, não pertencente a eles. Evidencio, dessa maneira, uma definição que não compreende que a constituição dos sujeitos se dá também por meios dos discursos mobilizados pela língua (Hashiguti, 2019), nem como um elemento distintivo e identitário, e que, portanto, possibilita a expressão de si e do outro em contraste e comparação. Examino que se trata de uma percepção que desapropria os sujeitos, e transforma a língua em algo exterior, como um elemento isolado, que não sofre interferências de quem a usa, por exemplo, pois, como vimos nas respostas dos avatares, é a língua quem molda a cultura e o pensamento, e não o contrário. Tendo em vista essas considerações, julgo estarmos diante de concepções de língua reducionistas, ou seja, que a limitam à função exclusiva de conectar e comunicar.

Abrindo novamente um parênteses, para abordar sobre a formação de professores, especialmente para dar continuidade à discussão sobre a concepção de língua que emergiu da análise das atividades do *Praktika*, considero ser importante tratar de uma particularidade do

curso de Letras. Baseado em minha experiência no ensino superior, deduzo que outras instituições compartilham do mesmo movimento de, quando do ingresso de calouros, nas primeiras disciplinas sobre Linguística ou de Introdução à Linguística, proporem o percurso teórico que explique como esse campo de estudos nasceu, apontando, justamente para a definição inaugural que se tinha sobre língua, a partir do que postulou Saussure (2006). Explicando de outra maneira, já no primeiro semestre do curso de Letras, os professores em formação têm acesso à concepção teórica de língua, que, pressuponho eu, tem como um de seus objetivos, levá-los a se desvincularem de crenças calcadas no senso comum, tendo como base premissas científicas.

Recordo-me, inclusive, que nas discussões da disciplina de Introdução aos Estudos Linguísticos, no curso de Letras da UFMS, em Campo Grande, no meu primeiro ano de graduação, passei a entender, junto de meus colegas e professora ministrante, que a língua não se resume somente à comunicação. Dentre outras coisas, ela é também uma forma de categorização do mundo, de modo que, somente por meio dela, as coisas passariam a existir, pois se tornam passíveis de serem referenciadas. A língua, desse modo, relaciona-se profundamente com o domínio que habita e as pessoas que dela fazem uso, em uma relação de troca mútua.

Diante dessas considerações, infiro que as definições presentes no Quadro 8 tratam-se de equívocos teóricos que simplificam demasiadamente, como afirmado, a concepção de língua. Ademais, reflito que alunos de graduação do primeiro ano de curso, que já foram iniciados às teorias linguísticas, também identificariam esses problemas com certa facilidade. No entanto, avalio que, talvez, seria um pouco mais complexo a busca pela compreensão do porquê essa concepção teórica de língua reducionista é mobilizada no aplicativo e se faz presente nas diversas atividades. Sobre isso, julgo ser importante retomar um estudo conduzido por Rodrigues e Maia (2023), que propôs discussões sobre um produto tecnológico educacional. Em seu artigo, os autores demonstraram que uma *startup* se valia de um outro conceito equivocado, no caso, o de Letramento, para divulgar e agregar valor ao seu produto educacional sendo vendido – uma plataforma de correção de redação que alia *feedback* humano e de inteligência artificial. Eles concluíram, desse modo, que se tratava de um equívoco teórico intencional associado à operacionalização da lógica neoliberal, que, como explicado anteriormente, aproveita-se de toda oportunidade possível para transformar qualquer coisa em produto, desde que, a partir dessa transformação, seja passível de gerar lucro. Desse modo, compreendo, tal como os autores, que isso também ocorre no aplicativo

Praktika, e foi desenvolvido de maneira proposital, tendo em vista a dinâmica mercadológica de fluxo de capital. Acrescentaria também, que, a partir dessas observações, seria possível concluir que estamos diante uma disputa de sentido hegemônico sobre o significado da língua em que, de um lado, encontra-se o saber científico produzido ao longo de décadas a partir de diversas vertentes teóricas linguísticas e filosóficas, que promovem reflexões críticas e fundamentadas, e, do outro concepções simplistas e errôneas que, aliadas à racionalidade neoliberal, proporcionam o lucro.

Entendo que essas duas ocorrências de tecnologias digitais adeptas à lógica neoliberal – a demonstrada pelos autores Rodrigues e Maia (2023) e a que foi observada neste estudo por meio da análise das atividades do app *Praktika* – conjecturam um vislumbre problemático ao futuro da educação, que, pouco a pouco, vê-se disseminada em meio aos preceitos da concorrência mercadológica. Assim, pondero, novamente, que a formação de professores deve (re)pensar meios de desenvolver profissionais capazes de mobilizar não só de identificar equívocos teóricos em meio a materiais de aprendizagem de línguas, digitais ou não – que, julgo eu, tem feito de maneira efetiva. Mas, principalmente, não se ater somente ao campo das reflexões teóricas sobre a concepção de língua e buscar o desenvolvimento de professores que estejam aptos a problematizar essas definições observadas nos diversos instrumentos didáticos que eles tiverem contato, refletir sobre suas implicações, estabelecendo um diálogo com seus contextos sociais, históricos e educacionais, bem como, a partir das possibilidades existentes, agir crítica, local e pedagogicamente.

Feitas essas considerações, dou continuidade à discussão sobre os tipos de atividades, desta vez, sobre o aplicativo *Elsa Speak*.

Conforme exposto anteriormente, o *Elsa Speak* possui uma variedade acentuada de atividades. Com a intenção de facilitar a exposição e análise dos dados, elaborei o Quadro 9, contendo os tipos de atividades presentes no aplicativo, bem como suas respectivas descrições.

Quadro 9: Tipos de atividades no aplicativo Elsa Speak

Tipo de atividades	Descrição
1 - <i>Pronunciation</i>	Atividade com foco na pronúncia. O usuário tem a possibilidade de ouvir palavras ou frases isoladas e repeti-las acionando o microfone do aplicativo para ser avaliado.
2 - <i>Intonation</i>	Atividade com foco na entoação. Assim como na lição sobre pronúncia, o usuário deve repetir frases ou palavras, dessa vez, com a intenção de

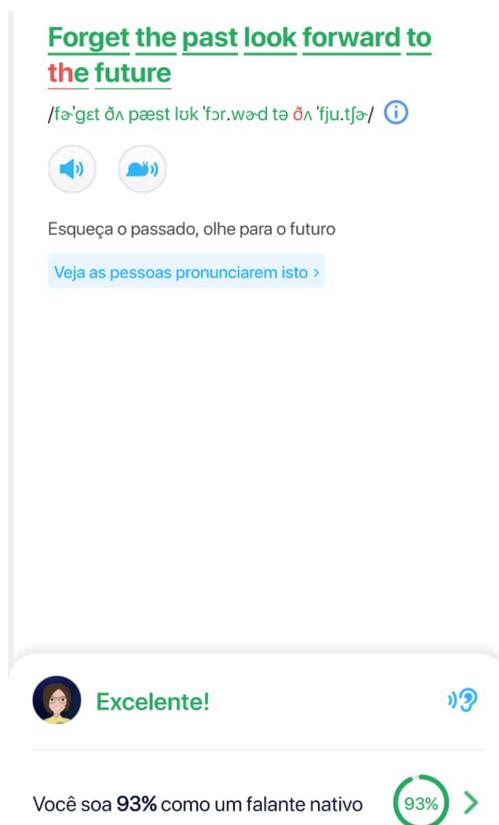
	desenvolver a naturalidade e suavidade da fala, bem como para saber quando enfatizar, ou não, determinadas palavras.
3 - <i>Listening</i>	Atividade de escuta. Voltada principalmente para o reconhecimento de pares mínimos e o reconhecimento de sons similares. Há dois tipos de lições, conforme explica o FAQs do Elsa: seleção de frase/palavra que corresponda ao áudio ou seleção de áudio que corresponde à frase/palavra.
4 - <i>Word Stress</i>	Atividade para praticar as sílabas tônicas de palavras da língua inglesa. Utiliza-se também do método da escuta e repetição.
6 - <i>Conversation</i>	Atividade de conversação roteirizada. O usuário deve ler as falas designadas a ele para ser avaliado.
7 - <i>Video Conversation</i>	Atividade de conversação roteirizada com recurso de vídeo. Segue a mesma dinâmica da lição anterior.
8 - <i>Unscrambling words</i>	Atividade de desembaralhar palavras. Assim que o usuário descobrir de qual palavra se trata deve oralizar a resposta. Para auxiliá-lo, a atividade vem acompanhada da definição e a possibilidade de receber uma dica.
9 - <i>Missing letters</i>	Atividade também com foco em desvendar uma palavra. O usuário entra em contato com uma palavra com algumas letras faltando. É possível usar dicas caso seja muito difícil e, assim que souber a resposta, também deve oralizá-la.

Fonte: FAQs do *Elsa Speak* (2024)

A partir da descrição das atividades disponíveis no aplicativo *Elsa Speak* do Quadro 9, pude identificar um ponto em comum entre elas. Todas se valem do método da escuta e repetição, remetendo à abordagem audiolingual (Larsen-Freeman, 2000; Richards; Rodgers, 2001), isto é, o usuário é exposto, por meio de um áudio, à pronúncia de palavras/frases e é incentivado a reproduzi-las. Sobre isso, avalio que se trata de um tipo de abordagem que se afasta novamente da concepção de oralidade como prática de construção de significado (Hashiguti, 2019), como discutido anteriormente. Não temos, nessas lições, a criação de diálogos autorais por parte dos usuários, que os permitam se apropriarem da língua aprendida, por exemplo, sendo as opções de conversação disponíveis roteirizadas.

Dadas essas características, examino que a oralidade é vista com uma técnica a ser desenvolvida. Diferentemente do que vimos com o aplicativo *Praktika*, que buscava a oralização em diversos tipos de conversação com a IA, encarando-a como habilidade, no *Elsa Speak*, tendo em vista o enfoque nas repetições e os aspectos fonológicos, tais como a entonação e sílaba tônica, examino haver uma compreensão da oralidade como um procedimento específico. E, fazendo jus a essa particularidade exigida na produção dos sons da fala, em todas as atividades observei que o aplicativo disponibiliza a transcrição fonética das frases e palavras solicitadas para repetição, como exemplificado na Figura 30.

Figura 30: Captura de tela sobre a transcrição fonética na atividade de pronúncia do *Elsa Speak*



Fonte: aplicativo *Elsa Speak* (2024)

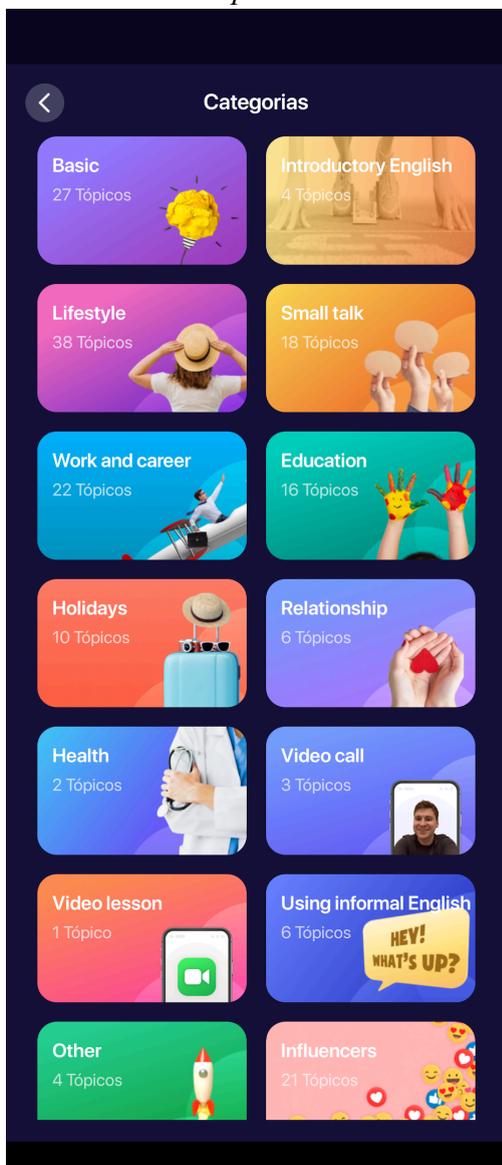
Mais do que uma técnica, analiso haver também padronização da fala, instituindo, assim, uma expectativa sobre a performance do usuário. E quando não cumprida, os sons produzidos pelo usuário são tidos como “errados”. Podemos perceber isso no uso de cores em vermelho em partes específicas da frase da Figura 30, indicando desvio na pronúncia em um fonema em particular (ð), bem como a mensagem direcionada ao usuário “você soa 93% como um falante nativo”. Na seção seguinte, em 3.3, abordo, com mais detalhes, a questão do *feedback* fornecido pelos aplicativos.

Justamente por mobilizar e requerer do usuário aspectos fonéticos da língua inglesa, pondero também haver, neste aplicativo, uma concepção estrutural de língua. No *Elsa Speak*, especificamente, para além dessa definição, avalio haver o entendimento da língua como um sistema. O usuário, nesse sentido, é avaliado conforme a produção “adequada” de unidades mínimas que compõem o compõem, os fonemas, e sua relação com o todo. Mostra-se, desse modo, adepto à visão da linguística tradicional saussuriana (2006).

Para além das atividades descritas no Quadro 9, temos também outros dois modelos de

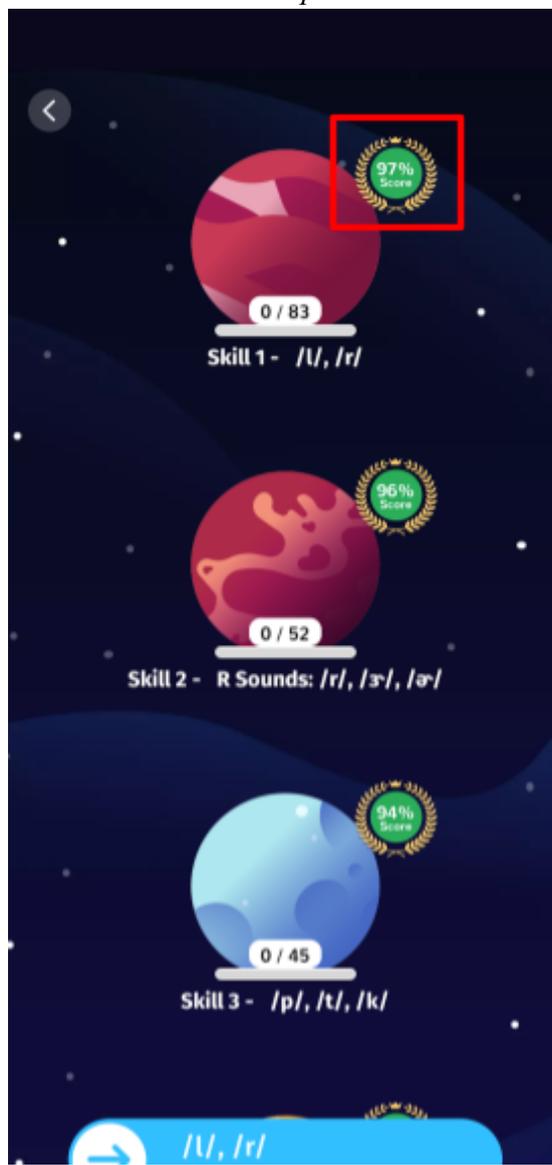
lições que podem ser praticadas: as baseadas em tópicos (Figura 31) e as baseadas em competências (Figura 32).

Figura 31: Captura de tela sobre as atividades baseadas em tópicos no *Elsa Speak*



Fonte: aplicativo *Elsa Speak* (2024)

Figura 32: Captura de tela sobre as atividades baseadas em competências no *Elsa Speak*



Fonte: aplicativo *Elsa Speak* (2024)

A primeira (Figura 31) diz respeito às possíveis temáticas a serem trabalhadas durante as atividades. No entanto, os assuntos não são abordados da mesma forma que no aplicativo *Praktika*, com uma série de perguntas para serem respondidas, por exemplo. No *Elsa Speak*, o usuário continua seguindo o método de repetição, a diferença é que as frases e palavras seguem e associam-se a um tópico em específico. Já as atividades baseadas em competências,

focam na pronúncia de fonemas específicos. Logo, se o usuário selecionar a opção *Skill 1 – /l/ e /r/*, como ilustrados na Figura 32, as atividades só abordarão esses sons em particular.

Ademais, na Figura 31, podemos observar a variedade de tópicos presentes no aplicativo. Por sua vez, na Figura 32, é possível observar algumas das competências que podem ser desenvolvidas pelo usuário. Julgo importante explicar que as porcentagens que aparecem em cima de cada *skill*, destacadas de vermelho, referem-se ao domínio que o usuário possui dos fonemas. Esse *score* passa a ser exibido assim que é feita a avaliação inicial da sua pronúncia, logo que realiza o *login* pela primeira vez no aplicativo. O resultado é exibido na aba “perfil”, ilustrado na Figura 33.

Figura 33: Resultado do teste de proficiência oral do *Elsa Speak*



Fonte: aplicativo *Elsa Speak* (2024)

A presença das porcentagens nas atividades, demonstrado nas Figuras 30, 32 e 33, confirma o que afirmei previamente sobre o aplicativo se valer de uma concepção de língua que instaura uma expectativa sobre a pronúncia do usuário, exigindo dele que mobilize os pontos de articulação específicos para produção dos sons em inglês. Dessa determinação, originam-se também certos valores sobre a repetição desses sons, criando-se uma ideia de “certo” e “errado”, ou ainda, mais próximo/distante de um falante “nativo”. Dou continuidade a essa questão na subseção seguinte. Por ora, avalio necessário salientar que a presença desses números também apontam para uma educação aliada à racionalidade neoliberal, uma vez que

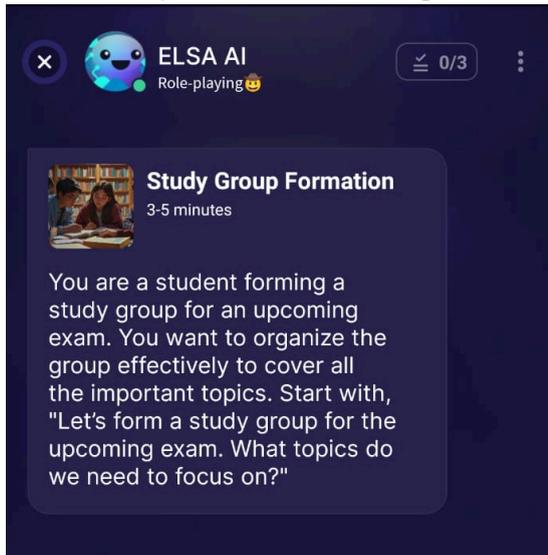
pressupõem que os saberes linguísticos podem ser aferidos ou metrificados, de forma a testar a “qualidade” da pronúncia.

Além das lições disponibilizadas pelo aplicativo referente aos tópicos e às competências, é possível, na aba “Saiba mais”, acessar atividades preparatórias para testes de proficiência, tais como: *Pearson test of English* (PTE), *Jitsuyo Eigo Gino Kentei* (*Test in Practical English Proficiency*, em inglês; EIKEN, abreviação do japonês), *International English Language Testing System* (IELTS), *Test of English for International Communication* (TOEIC), *Business Result*. Apesar desse foco em específico, ao observar essas lições, verifiquei que elas não se diferenciam das atividades descritas no Quadro 9, sendo também reaproveitadas nessa parte do aplicativo.

Entendo que, assim como a perspectiva quantitativa constatada em outras atividades discutidas, a presença dessas lições preparatórias para testes de língua inglesa é significativa, pois também demonstra estar relacionada com a racionalidade neoliberal aplicada à educação. Isso se justifica, porque, ao se submeter a exames como esse, o usuário tem a possibilidade de receber mais um certificado, o que retoma a perspectiva de que o valor do sujeito está vinculado ao que ele possui (Apple, 2001). O documento passa a funcionar como um agregador de valor dos indivíduos em contexto de mercado de trabalho e a língua inglesa, novamente, passa a ser entendida como capital cultural (Monte Mor, 2015).

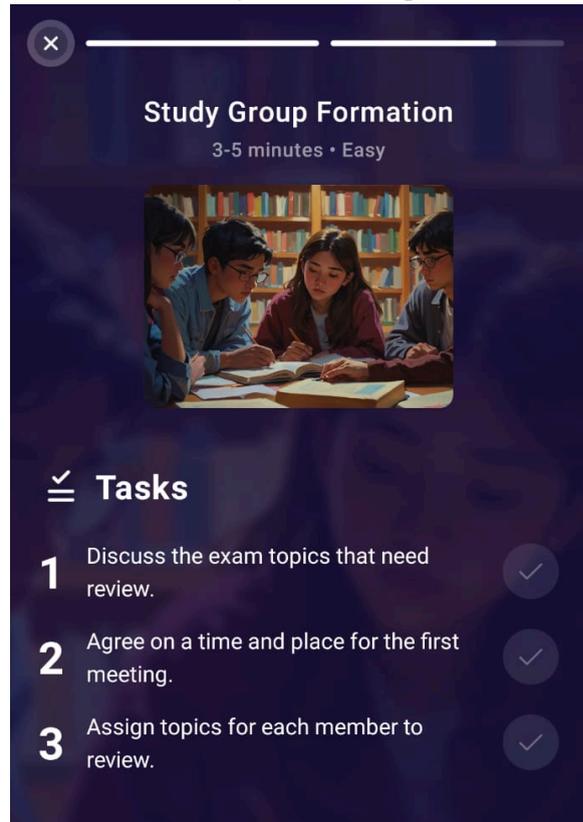
O último tipo de atividade disponível no aplicativo *Elsa Speak*, que penso ser válido retratar neste trabalho, é o de conversação “*role play*”. Similarmente ao *Praktika*, o usuário pode assumir o papel de um personagem para dar vida à interação, não havendo a possibilidade de dialogar com a IA livremente. Nessas lições, os usuários devem simular uma situação de fala, como exemplificado na Figura 34, objetivando também cumprir um número determinado de tarefas ao longo da interação (Figura 35).

Figura 34: Captura da descrição de uma simulação de fala do *Elsa Speak*



Fonte: aplicativo *Elsa Speak* (2024)

Figura 35: Captura de tela das tarefas da conversação do *Elsa Speak*



Fonte: aplicativo *Elsa Speak* (2024)

Na Figura 34, verifico que a simulação refere-se à formação de um grupo de estudo e, na Figura 35, as tarefas relacionam-se a essa temática. Isto é, ao longo da conversa o usuário deve “1 – discutir os tópicos do exame que devem ser revisados”; “2 – combinar um horário e local para o primeiro encontro” e “3 – atribuir tópicos para cada membro revisar” (tradução livre). Além disso, durante a prática da atividade, constatei o mesmo recurso utilizado no aplicativo *Praktika* de dar as respostas da interação, que, em minha análise, implicam as mesmas considerações tecidas anteriormente sobre o foco da atividade não ser o conteúdo em si, mas o ato de exercitar a pronúncia, bem como indica que o roteiro da atividade é semi-estruturado.

Ao longo desta seção, analisei os tipos de atividades disponíveis nos aplicativos *Praktika* e *Elsa Speak*. A partir das considerações tecidas por meio de um diálogo com a teoria mobilizada anteriormente, verifiquei, no primeiro app, o *Praktika*, uma concepção de língua que focalizava sua função comunicativa, isto é, como meio de conexão e comunicação. No segundo, o *Elsa Speak*, verifiquei uma perspectiva de língua enquanto sistema/estrutura, que privilegia a reprodução mais próxima das unidades mínimas da fala, os fonemas. Ambas

perspectivas observadas nos aplicativos também apontaram, novamente, uma relação com o método de ensino Audiolingual (Larsen-Freeman, 2000; Richards; Rodgers, 2001), uma vez que buscam a precisão da fala por meio de atividades de repetição com foco em aspectos estruturais e o desenvolvimento da habilidade oral. Além disso, em ambos apps, identifiquei uma relação com a racionalidade neoliberal, direcionado à aquisição de habilidades e técnicas, bem como a uma perspectiva de educação bancária, voltada a aspectos de memorização de elementos da língua inglesa, que aferem valor (Apple, 2001) a esse sujeito aprendiz empreendedor/empresa de si (Mariutt, 2019i; Szundy, 2019). Aprender língua inglesa por meio desses aplicativos, significaria, desse modo, um ato de investimento.

Na seção seguinte, proponho a discussão sobre o *feedback* fornecido pelos aplicativos selecionados.

3.3. Feedback

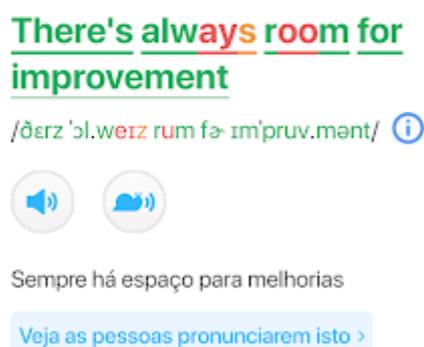
Nesta subseção, entendo como *feedback* a avaliação feita pela IA sobre a performance dos usuários nas atividades praticadas, mais especificamente, sobre a fala. Esse conceito se mostra importante, visto que as discussões propostas nesta parte do trabalho estão centralizadas no diagnóstico fornecido pelo aplicativo. No entanto, antes de iniciar a análise, julgo importante retomar uma parte das considerações feitas anteriormente no percurso analítico, sobre a interface e os tipos de atividade, que evidenciaram uma perspectiva que estabelece um padrão de pronúncia aos usuários e que, caso não cumpram, são considerados desviantes da norma, como equivocados/errados. Avalio que adotar esse ponto de vista em relação à oralidade influencia demasiadamente a maneira como o *feedback* é fornecido, como desenvolvo adiante.

Para organizar melhor a discussão, optei por categorizar os *feedbacks* fornecidos por ambos os aplicativos em seis grupos: **a) uso de cores**, que destaca determinadas partes de uma palavra/frase para indicar se a pronúncia está correta (verde), incorreta (vermelho) ou quase correta (laranja); **b) mensagens motivadoras**, que visam a evidenciar “acertos” do usuário ou busca incentivá-lo a continuar a praticar as atividades; **c) indicação de porcentagem de acerto**, que assinala para a precisão da pronúncia de sons; **d) atribuição de estrelas**, sendo o máximo três (especificamente no *Elsa Speak*) de forma a qualificar a performance do usuário na fala; **e) feedback descritivo**, que comenta aspectos gerais da fala do usuário e **f) uso de emojis**, que aponta para aspectos positivos ou negativos da fala analisada. Desses tipos de *feedbacks* identificados, o *Elsa Speak* utiliza todos, e o *Praktika*

apenas dois, “b” e “f”. Essa disparidade observada entre os *softwares* se dá, porque para ter acesso à avaliação da fala fornecida neste último é necessário a aquisição da versão *premium*. Abordo cada um deles a seguir.

Em relação ao tipo de atividade que faz uso de cores, como afirmado, ela é utilizada para indicar os acertos e erros do usuário. Como podemos observar na Figura 36 a seguir, os fonemas específicos que foram pronunciados “incorretamente”, são destacados em cores diferentes tanto na transcrição fonética quanto nas letras que compõem a palavra. Esse tipo de avaliação só ocorre no aplicativo *Elsa Speak*, em sua versão gratuita.

Figura 36: Captura de tela referente ao uso das cores para o *feedback*

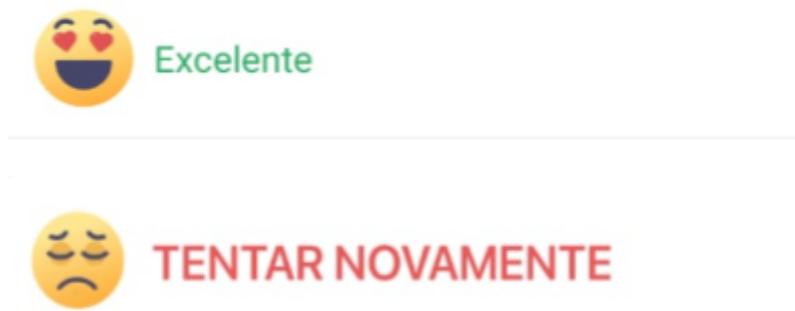


Fonte: aplicativo *Elsa Speak* (2024)

A partir do que evidencia a Figura 36, é possível afirmar que estamos diante de um tipo de avaliação julgadora (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020), pois os significados das cores atribuí valores à performance da fala dos usuários – “correta”, “incorreta” e “quase correta”. Há, como mencionado, a pressuposição de que existe um modo “certo” de pronunciar os sons, e, quanto mais próximo dele, mais positivamente o usuário será avaliado.

Relacionado a essa questão, temos o próximo tipo de *feedback* identificado, conforme elencado anteriormente: mensagens motivadoras. Essa forma de avaliação é recorrente em ambos os aplicativos, como podemos observar nas Figuras 37 e 38, e incentiva os usuários no caso da pronúncia ter sido feita corretamente, ou ao final de uma lição.

Figura 37: Colagem de capturas de tela sobre *feedback* motivacional no app *Elsa Speak*



Fonte: aplicativo *Praktika* (2024)

Figura 38: Captura de tela sobre *feedback* motivacional no app *Praktika*



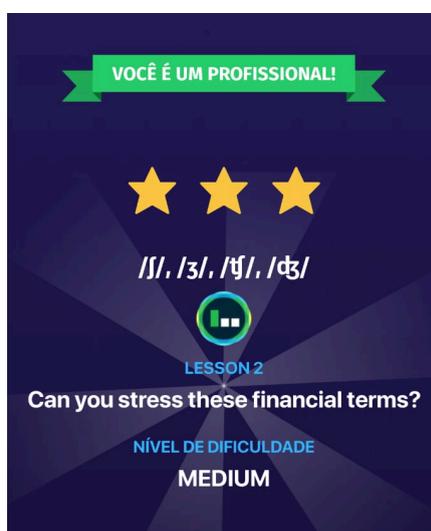
Fonte: aplicativo *Praktika* (2024)

Além da mensagem motivadora, evidencio o uso de emojis “sorridentes”, “apaixonados” e “usando óculos”, bem como algumas “estrelas”. Pondero que a presença desses ícones representa novamente o valor positivo atribuído à fala considerada correta ou à prática da atividade de maneira satisfatória, reafirmando a ideia de que há um modo “certo” de pronunciar os sons. Indicam, dessa maneira, uma espécie de elogio ao usuário por ser capaz de fazê-lo. As estrelas, por sua vez, vão ocorrer também ao final de algumas lições no *Elsa Speak*, avaliando a performance do usuário, de zero a três estrelas (Figura 39). Esse tipo de *feedback* foi observado nas atividades que abordavam fonemas específicos, isto é, atividades que visam a reprodução idêntica do áudio disponibilizado.

Observo, no entanto, que a mensagem motivadora pode também referir-se a algum

aspecto negativo da pronúncia do usuário, como demonstra a parte inferior da colagem de capturas de tela do *feedback* do aplicativo *Elsa Speak*, na Figura 37. Apesar de realçar um aspecto desviante da norma da fala do usuário, considerando-a errado, avalio que podemos entender a mensagem em vermelho e em caixa alta “TENTAR NOVAMENTE” e o emoji com cara triste (😞), como incentivadora, no sentido de que ela sugere a refacção da atividade, isto é, o aprimoramento da técnica da fala para que, então, o usuário possa ser recompensado de maneira positiva pelo *feedback*. A motivação para repetir a lição, dessa forma, ocorre pelo apontamento do erro.

Figura 39: Captura de tela sobre a atribuição de estrelas no *Elsa Speak*



Fonte: aplicativo *Elsa Speak* (2024)

Da Figura 39, constato também que, por vezes, mais de um tipo de *feedback* é mobilizado ao mesmo tempo para avaliar o usuário. Na imagem, temos o uso da mensagem motivadora “você é um profissional”, bem como a atribuição máxima de estrelas ao usuário, ao final da prática de um atividade que focaliza nos fonemas /f/; /z/; /ʃ/ /dʒ/.

Dando continuidade, outra maneira de fornecer *feedback* é indicando uma porcentagem de acerto em relação à precisão da pronúncia de sons produzidos pelo usuário. Esse tipo de diagnóstico foi apresentado apenas pelo aplicativo *Elsa Speak*. Conforme identificado na subseção anterior, foi possível observar sua ocorrência nas Figuras 30, 32 e 33 em diferentes momentos e atividades. Considero, como afirmado, que a presença desse tipo de avaliação do usuário em uma variedade de lições aponta para uma perspectiva quantificável de educação. Isso significa que o que se aprende é passível de ser contabilizado, o que evidencia uma perspectiva de transposição de conteúdo e não de construção de

conhecimento (Ferraz, 2015). Os usuários, nesse sentido, estariam como depósitos esperando serem preenchidos (Freire, 1987). Logo, uma vez visualizados dessa maneira, avaliá-los atribuindo uma porcentagem torna-se conveniente, pois o modo mais apropriado para saber se um repositório está cheio, é “contando” o que tem dentro. Apesar de entender esse tipo de *feedback* inconsistente com o que compreendo ser o propósito político e crítico da língua inglesa, ele se mostra plausível para a concepção de educação que se faz presente no aplicativo em questão – como uma empresa. Ademais, pressuponho poder haver uma certa sensação de incentivo por parte do usuário em receber um *feedback* imediato e que categorize sua performance da maneira como o aplicativo faz. Isso possibilitaria, julgo eu, que ele tivesse uma percepção de controle maior sobre seu processo de aprendizagem, levando-o a compreender onde se encontra ao longo do processo, o que pode ser visto de maneira positiva por quem faz seu uso.

Outra questão sobre a perspectiva quantificável de avaliação do usuário é sua relação com a racionalidade neoliberal. Como discutido na seção teórica, tal perspectiva transfigura o entendimento de educação, produzindo a concepção que a associa à lógica empresarial de organização. Reflito ser significativo retomar essa ideia, pois, tal como uma empresa, as instituições educacionais passam a buscar eficiência em seus processos de trabalho e, justamente por causa disso, passam, como afirma Ferraz (2015, p. 62), a alterar o significado de aprender, que sob essas lentes, é resumido a “produzir quantitativamente”. Uma vez instaurada essa lógica, o meio que se busca avaliar a produção dos alunos é, evidentemente, pelo viés também quantitativo. Logo, a racionalidade neoliberal produz o sentido, os discursos e outros aparatos (Dardot; Laval, 2016) que nos levam a acreditar que avaliar e fornecer *feedback* significa dar nota. Passamos, inclusive, a estranhar uma perspectiva avaliativa formativa, isto é, que possibilite a aprendizagem enquanto se avalia (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020). É por essas razões, infiro eu, que o aplicativo atribui porcentagem ao usuário, pois, como afirmado, parte de uma concepção de educação que viabiliza essas atitudes de avaliação, ao mesmo tempo que as restringe.

Ademais, destaco que em algumas situações a porcentagem que se fazia presente, vinha acompanhada da seguinte frase: “você soa [X]% como um falante nativo”⁵⁹, seguido de um emoji “sorridente” com olhos “apaixonados” (😍). Precisamente por associar esse tipo de

⁵⁹ Durante o período de uso do aplicativo e de coletas e geração de dados, a menor porcentagem que foi atribuída a minha pronúncia foi de 70%. Das vezes em que eu testei o *feedback* do aplicativo, “forçando” um sotaque brasileiro mais carregado, a avaliação feita pela IA não forneceu nenhum valor quantitativo, apenas sugeriu que eu refizesse a lição em específico. A partir dessas considerações, suponho que a porcentagem é utilizada como incentivo, para mostrar o progresso do usuário, bem como para evidenciar um aspecto “positivo” da sua fala, ou seja, sua proximidade em relação à figura do falante nativo.

feedback sobre a precisão da fala do usuário à figura mitológica do falante nativo (Rajagopalan, 1997), e por fazê-lo de modo a elogiar o usuário atribuindo valor positivo à sua performance na atividade, considero que o aplicativo *Elsa Speak* indica pontualmente qual o modelo a ser seguido e adotado de pronúncia. Ao fazer isso, avalio haver uma série de implicações, das quais elenco em seguida:

- a) **Volta do colonizador** (Davies, 2004). Ao propor o falante nativo como modelo a ser seguido, retoma-se a figura de poder do colonizador, que busca a dominação de um território/grupo por meio de disputas linguísticas, elegendo uma variante mais privilegiada. Cria-se, tal como no período colonial, dicotomias entre os sujeitos – colonizador/colonizado, civilizado/não-civilizado, nativo/não nativo – de modo a atribuir valores positivos a um grupo e negativos ao outro. Por essa razão, avalio haver nessa relação também o estabelecimento e a retomada da linha abissal de pensamento (Sousa Santos, 2007), ao passo que se cria o que deve ser universalizado, o que deve ser considerado verdade e legítimo em relação à língua aprendida, a inglesa.
- b) **Incentivo ao apagamento identitário** (Davies, 2004). Tendo o falante nativo como meta, o estudante busca deliberadamente se desfazer de traços distintivos, identitários e culturais de sua pronúncia, como o sotaque, promovendo uma desvalorização de si mesmo. A consequência dessa supressão, na pronúncia, produz a homogeneização e o extermínio da diversidade e da diferença, tal como se pretendia fazer, como exposto, no período colonial com a ideologia de raça pura (Rajagopalan, 1997). Visualizo, então, a mobilização do falante nativo no aplicativo não só como meta, mas também enquanto uma política identitária de apagamento (Rajagopalan, 1997). Consequentemente, a adoção dessa perspectiva não vislumbra a possibilidade da educação linguística em língua inglesa como um espaço crítico-reflexivo que potencializa a reflexão das nossas identidades subjugadas, inferiorizadas e marginalizadas. Há, na realidade, o movimento oposto, o endossamento da subjugação, inferiorização e marginalização. Ademais, dessa implicação, avalio haver um paradoxo, explico-me: ao passo que, até o momento, observei um incentivo individual de investimento em si mesmo (Szundy, 2019) por parte dos aplicativos, de forma a tratar os usuários não como sujeitos, mas empresas (Dardot; Laval, 2016; Mariutti, 2019), temos também um incentivo à desvalorização de si e de seus traços identitários, para que esse sujeito ganhe importância. Identifico, desse modo, uma lógica de perda-ganho instaurada nessa dinâmica que atribui uma porcentagem ao

usuário, associando-o a um falante nativo, que também impõe uma nova forma de subjetivação (Dardot; Laval, 2016).

c) Reforça a estrutura de poder (Zolin-Vesz, 2021). Valorizar a variante de pronúncia de um nativo, significa atribuir poder a esse grupo e indicar um dono; isto é, designar sujeitos que podem decidir sobre o que é ou não legítimo e o que faz sentido nos usos da língua, ou não. Esse enaltecimento apenas beneficia quem está da linha de cá do pensamento abissal (Souza Santos, 2007) e fortalece, como referido, a relação de superioridade.

d) Estabelece um padrão de fala praticamente inalcançável (Davies, 2004). Avalio que eleger o falante nativo como estágio final da aprendizagem possibilita o estiramento da plasticidade do *Homo discentis*, discutido por Benevides, Nascimento e Prestes (2021) e Noguera-Ramírez (2011), ou seja, contribui para uma aprendizagem não emancipatória, que não visa a um estado de maioridade e que faz com que o estudante dependa dos serviços educacionais privados permanentemente. Além disso, considerando também que há diversos falantes nativos de inglês, uma vez que cerca de quinze países falam esse idioma como língua materna e mais de oitenta como língua oficial, analiso o estabelecimento desse padrão como inatingível. Evidentemente que o termo falante nativo não se refere a todas essas variações do inglês, pois seu conceito, como discutido, está atrelado a questões históricas de dominação, imperialismo e potência econômica. As variantes linguísticas privilegiadas, nesse sentido, são somente a britânica e a estadunidense. Ainda assim, nessas duas há também variações. Reflito, então, que essa ideia promovida pelo conceito de falante nativo como única possibilidade de fala, mostra-se desconectada com a materialidade linguística, e só se estabelece com fins de dominação. Por essa razão é que configura como um padrão inalcançável, pois o objetivo é de fato que os aprendizes nunca atinjam essa “variante” para que as relações de poder sejam mantidas.

A partir dessas considerações, entendo que ao associar a porcentagem de precisão da fala do usuário ao falante nativo, o aplicativo propaga também certas crenças sobre a língua inglesa, principalmente a de que, enquanto aprendizes desse idioma, devemos nos desfazer de nosso sotaque e privilegiar as variantes estadunidense e britânicas, por exemplo.

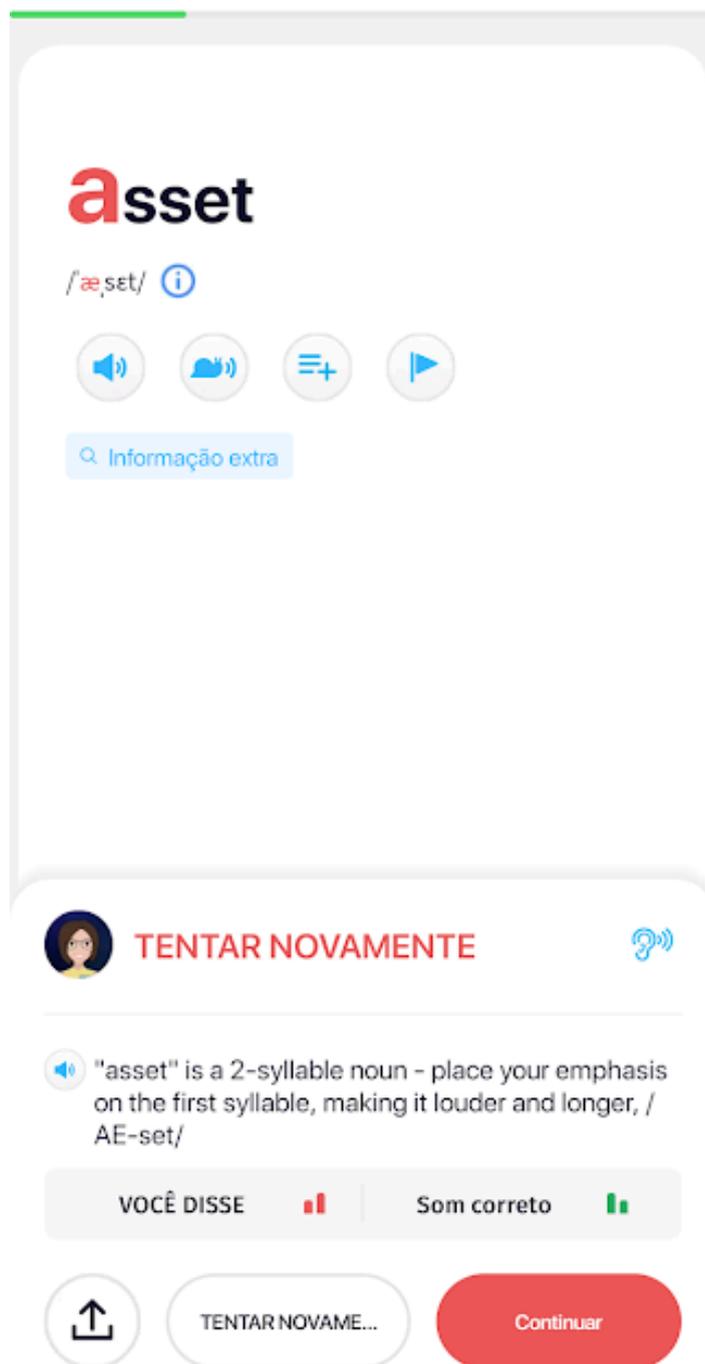
Além disso, considero importante destacar que essas implicações elencadas anteriormente foram possíveis a partir da mobilização de um referencial teórico majoritariamente decolonial. Reconheço, desse modo, que refletir sobre educação linguística

em língua inglesa implica mobilizar e entrar em contato com “vieses filosófico-linguístico-educacionais” (Ferraz; Soares de Paula Mendes, 2021, p. 121) outros e que dialogam entre si. Dito de outra maneira, avalio ser fundamental, no contexto de formação de professores, discutir as raízes coloniais e imperialistas da língua que se pretende lecionar, de forma que garanta contato e desenvolvimento de um posicionamento crítico da íntima relação entre estado, nação e língua, que instaura um imaginário sobre a unidade linguística, apagando e desconsiderando as possibilidades de diversidade além de “reduz[ir] as possibilidades existentes em toda língua” (Colaça, 2013, p. 2013, acréscimo meu).

Defendo, então, tal como alguns autores (Ferraz; Soares de Paula Mendes, 2021; Pardo, 2019; Takaki; Alencar; Nascimento, 2022), que a formação de professores estabeleça um diálogo com a perspectiva decolonial. Isso porque parto do entendimento de que suas contribuições podem viabilizar o desenvolvimento profissional de docentes que entrem em contato com pontos de vista críticos sobre a língua-linguagem (Ferraz, 2024), fornecendo um arsenal teórico-reflexivo necessário para mobilizar ações pedagógicas localizadas e que confrontam as ideologias hegemônicas de línguas, herdadas do pensamento abissal (Sousa Santos, 2007). Desse modo, ao se depararem, no contexto educativo, com questões problemáticas e que reforçam a colonialidade, tal como evidenciei no *feedback* aplicativo *Elsa Speak*, o professor estaria apto a agir.

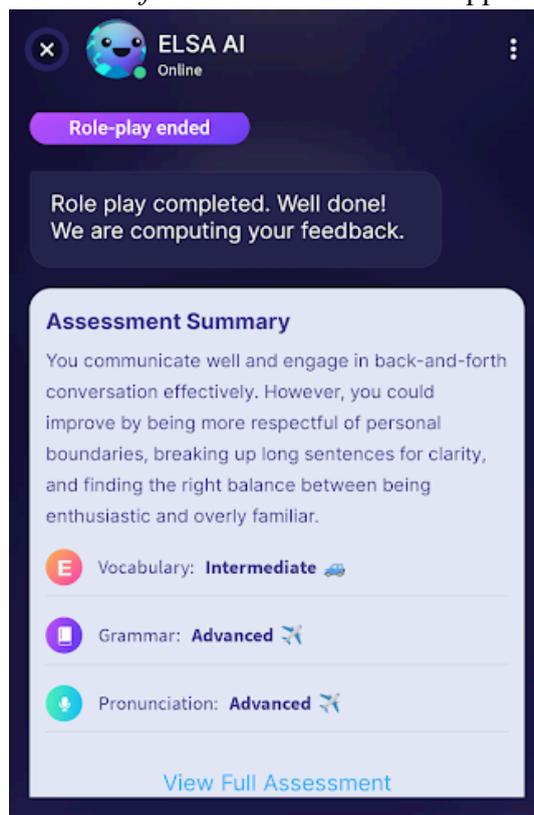
Finalmente, o último tipo de *feedback* identificado foi o que descreve e comenta aspectos gerais da fala do usuário. Novamente, apenas o *Elsa Speak* apresentou esse tipo de avaliação na versão gratuita, podendo ser observada nas figuras a seguir. Na Figura 40, temos o *feedback* descritivo de uma atividade de entonação. Já na Figura 41, a avaliação deu-se mediante uma conversa com a IA seguindo a temática *catch up with a friend*, que em português significa “atualizar-se das novidades com um amigo”, “inteirar-se”.

Figura 40: Captura de tela de *feedback* descritivos do app *Elsa Speak* – modelo 1



Fonte: aplicativo *Elsa Speak* (2024)

Figura 41: Captura de tela de *feedback* descritivas do app *Elsa Speak* – modelo 2



Fonte: aplicativo *Elsa Speak* (2024)

Avalio que os comentários demonstrados na Figura 40 possuem um caráter mais “técnico”. Isto é, dizem respeito ao modo de produção considerado “correto” da ênfase da sílaba tônica da palavra “*asset*”, voltando-se para aspectos e características necessários para a execução do som, como em *making it more louder and longer*⁶⁰. A Figura 41, por sua vez, classifica a pronúncia do usuário a partir de três critérios – vocabulário, gramática e pronúncia –, bem como tece comentários que sintetizam a avaliação no geral. Apesar de iniciar as observações com elogios, observo que as críticas feitas ao modo de se expressar do usuário atribuem juízos de valores, como em *You could improve by being more respectful of personal boundaries [...] and finding the balance between being enthusiastic and overly familiar*⁶¹.

Pondero que essas avaliações feitas sinalizam para um conceito de oralidade que não valoriza as diferentes formas de expressividade do usuário durante a fala. Conforme tenho demonstrado até o momento, o foco do *feedback* do *Elsa Speak* tem-se voltado para questões técnicas da produção dos sons, como os pontos de articulação e os aspectos necessários para sua execução. Justamente por causa disso, avalio que a IA passa a avaliar de forma negativa

⁶⁰ Em português: “tornando-o mais alto e mais longo”.

⁶¹ Em português: “Você poderia melhorar sendo mais respeitoso com os limites pessoais [...] e encontrando o equilíbrio entre ser entusiasmado e excessivamente familiar”.

quando o usuário demonstra fazer algo além das questões apontadas, como soar familiar, entusiástico, ou ainda, ir além do que o roteiro sobre *catch up with a friend* permitia, demonstrando, na perspectiva do aplicativo, não respeitar os limites pessoais. Sobre esse último aspecto, penso ser importante informar que se tratava de uma atividade *role play*, na qual era necessário simular um encontro com um amigo que há tempos não se encontrava. Ao meu ver, enquanto usuário, eu possuía liberdade de elaborar autonomamente as perguntas para esse suposto amigo. Talvez, a leitura feita pela IA da minha interação foi que a condução da conversa foi em direção aos aspectos demasiadamente pessoais. Particularmente, quando eu me encontro com amigos que há tempos não vejo faço questionamentos sobre a vida privada, como questões amorosas, relação com a família e trabalho etc. Essa é minha perspectiva enquanto sujeito que se relaciona com outros. Observei, desse modo, que essas questões mais subjetivas e individuais das conversações – demonstrar afeto, intimidade, estar entusiasmado – foram avaliadas de forma negativa pela IA, evocando, novamente a concepção de oralidade somente como técnica, e não como prática de sociabilidade, identitária e de construção de sentidos. Assim, além de considerarem negativamente esses aspectos para a produção do *feedback* nas interações com os usuários, a IA também “corrige” esse comportamento, destacando-o como um ponto a ser melhorado na fala, bem como incentiva a não demonstração de aspectos mais subjetivos e socioemocionais durante uma conversação, tal como um/a robô/IA faria.

Nesta subseção, discuti questões voltadas ao *feedback* fornecido pelos aplicativos em relação à fala. De modo geral, observei uma concepção de oralidade que se afasta da ideia de prática de significação (Hashiguti, 2019) e uso e aproxima-se da técnica. Especialmente em relação ao *Elsa Speak*, constatei a mobilização do falante nativo como alvo a ser alcançado, que, como discutido, desencadeia uma série de implicações nas interações conversacionais promovidas pelo app. Todas essas características, mais uma vez, distanciam-se da concepção de educação linguística, e retomam uma linguagem da aprendizagem metodologizada, memorizante, técnica e instrumental (Ferraz, 2018), reforçando os aspectos neoliberais identificados na interface e tipos de atividades.

Na subseção seguinte, discuto os aspectos comuns e específicos aos dois aplicativos, de modo a relacioná-los às discussões conduzidas até o momento, a saber: formação de professores, neoliberalismo e educação linguística.

3.4. Avaliação de aspectos comuns e específicos aos dois aplicativos

Uma vez que os aspectos relacionados a interface, tipos de atividade e *feedback* foram discutidos, considero ser necessário retomar os pontos apresentados, de forma a sintetizar os aspectos dos recursos disponíveis nos aplicativos, seus pontos em comum, bem como divergências. No Quadro 9, apresento resumidamente essas considerações.

Quadro 10: Relação presença/ausência dos recursos disponíveis nos aplicativos analisados

Recurso do Aplicativo	<i>Elsa Speak</i>	<i>Praktika</i>
1. Sistema gamificado	X	X
2. Versão <i>premium</i>	X	X
3. Tempo de uso do aplicativo limitado na versão gratuita	X	X
4. Atividade de conversação temática	X	X
5. Atividade de <i>listening</i>	X	X
6. Elaboração de grupo de atividades personalizado	–	X
7. Atividade de conversação livre	–	X
8. Atividade de leitura	–	X
9. Avatares com tutores movidos por IA	–	X
10. Atividades gramaticais oralizadas	–	X
11. Atividade de conversação roteirizada	X	–
12. Vídeo-aulas sobre pronúncia ⁶²	X	–
13. Avaliação inicial do usuário	X	–
14. Atividade sobre entonação	X	–
15. Treinamento da pronúncia de fonemas específicos	X	–
16. <i>Feedback</i> imediato	X	–
17. Jogo de desembaralhar palavras	X	–
18. Jogo de completar palavras	X	–

Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

⁶² Esse recurso não foi mobilizado na subseção 3.2., pois não considero as vídeo-aulas disponíveis no *Elsa Speak* como uma atividade a ser realizada, pois o usuário não pratica lições e/ou tarefas pedagógicas, apenas ouve as instruções do vídeo e encontra-se em posição de passividade. Entendo que assistir os vídeos não implica necessariamente a realização de uma ação de produção de oralidade, ainda que a oralidade implique a atividade de escuta. Logo, compreendo a presença dos vídeos como um material didático extra do app.

No Quadro 9, podemos observar cinco recursos em comum aos dois aplicativos, cinco específicos ao *Praktika* e oito exclusivos do *Elsa Speak*. De um lado, as semelhanças (sistema gamificado; versão *premium*; tempo de uso do app limitado na versão gratuita; atividade de conversação temática; atividade de *listening*) demonstram similaridade nas estratégias adotadas pelos *softwares* para engajar os usuários no uso dele. Por outro lado, as diferenças (recursos de número 6 ao 18) apontam para concepções de língua e de oralidade distintas.

Avalio que as diferenças observadas entre os apps se dão também devido ao tempo de circulação e lançamento – o mais recente, *Praktika*, foi lançado em 2022, e o mais antigo, *Elsa Speak*, em 2016. Conforme explicado anteriormente, *softwares* possuem uma característica efêmera, isto é, são passíveis de atualização de seus recursos tecnológicos, interface e até mesmo identidade visual. Comparando os dados coletados nesta pesquisa aos que foram apresentados na tese de doutorado de Reschke Pires (2022) e na dissertação de mestrado de Baldissera (2020), por exemplo, pude constatar algumas distinções, sendo as principais delas em relação ao *layout* e à estética da interface. Dessa maneira, afirmo que, desde sua primeira versão, houve consideráveis mudanças no aplicativo *Elsa Speak*, uma vez que está há um período significativo no mercado *mobile*, teve tempo para se adaptar a ele e fazer ajustes. O mesmo vale dizer sobre o *Praktika* que, após o período de coleta de dados conduzidas para este trabalho, sofreu algumas atualizações, sendo a mais recente antes da entrega da versão final deste trabalho em 29 de novembro de 2024.

Além dessas questões, ambos os aplicativos demonstram possuir recursos alinhados a uma perspectiva de ensino tradicional. Elementos como o de número “10. atividades gramaticais oralizadas”, do aplicativo *Praktika*, como a discutida no Quadro 3 da subseção 3.2, e “15. treinamento da pronúncia de fonemas específicos”, do *Elsa Speak*, analisado Figura 32, evidenciaram isso, por meio de atividades que adotam uma perspectiva educacional memorizante, ou, como define Freire (1987), bancária. A mobilização desse ponto de vista de ensino nos aplicativos, vale afirmar, extensivamente criticada, como discutido na seção teórica, formata um contraste, no mínimo, curioso. Ao passo que temos a IA – recurso, inclusive, apenas recentemente popularizado e possível de ser acessado por qualquer indivíduo conectado à internet – interagindo com os usuários, de forma a conduzir uma “lição” sem a figura de um professor humano, temos também a mobilização de atividades tradicionais, que revelam uma concepção gramatical, estrutural e sistemática de língua, integrando atividades como as de preencher os espaços em vazio, conduzidas há um

tempo considerável no contexto de ensino de inglês, a partir de outras abordagens e metodologias de ensino popularizadas ao longo dos anos (Larsen-Freeman, 2000; Richards; Rodgers, 2001).

Ao contemplar esse contraste paradoxal – tecnologia moderna alinhando-se a perspectivas de ensino tradicionais – considero produtivo retomar as palavras de Cope *et al.* (2011), quando afirma que “novas tecnologias [...] estão sendo usadas, em sua maioria, para reforçar práticas antigas”⁶³ (Cope *et al.*, 2011, p. 99). O que entendo dessa afirmativa é que os desenvolvedores de tecnologias digitais educativas não as tem encarado com o novo *ethos* de aprendizagem (Lankshear; Knobel, 2007), mas como meio de garantir a não superação do que já existe e há tempos domina a maneira como tem se ensinado, neste caso, a língua inglesa, ou seja, os aparatos tecnológicos vem cumprindo a função, mesmo que não intencional, de comprometer um trabalho voltada para a perspectiva da educação linguística (Cavalcanti, 2013; Ferraz 2015; 2018; Menezes de Souza, 2019a).

Na seção seguinte, e última deste trabalho, resumo as ideias apresentadas em cada capítulo deste trabalho, bem como retomo os objetivos – principal e específicos – da pesquisa, para associá-los aos resultados produzidos no decorrer do percurso analítico, e, finalmente, apresentar as considerações finais.

⁶³ No original: “New technologies [...] are for the most part being used to reinforce old practices”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho se propôs a analisar dois aplicativos de língua inglesa, quais sejam, *Elsa Speak* e *Praktika*, com foco no desenvolvimento da oralidade, para, então, debruçar-se criticamente sobre dois aspectos a partir da problematização de sua relação com a racionalidade neoliberal: tecnologias digitais educacionais e formação de professores. Mais especificamente, propus os seguintes objetivos:

a) Discutir a(s) concepção(ões) de oralidade/*speaking* e de língua que emerge(m) dos aplicativos selecionados. As considerações deste trabalho que retomam esse objetivo encontram-se, principalmente, na seção 3. *Percurso Analítico*, sobretudo nas subseções que abordaram os tipos de atividade e de *feedback* fornecido pelos aplicativos analisados. Por meio desses dois aspectos, foi possível identificar qual o entendimento de língua e oralidade que partem dos aplicativos e que se mostrou alinhado a uma perspectiva estrutural, conforme sintetizamos nas páginas seguintes.

b) Discutir o papel do professor de línguas e da formação diante dos avanços tecnológicos em contexto neoliberal. Avalio que durante todo o trabalho criei um movimento que intercalava as discussões analíticas e teóricas dos objetos de estudo desta pesquisa com o aspecto da atuação do professor, diante das delimitações dos recursos tecnológicos encontradas, como o afastamento de uma perspectiva crítica de educação, bem como a formação de professores. O movimento de alternar entre os tópicos do debate, de forma a integrar o aspecto do desenvolvimento docente e a análise dos aplicativos, foi proposital, para evidenciar e reiterar a necessidade da integração de epistemologias digitais nesse contexto, almejando e defendendo que seja possível criar identidades tecnológicas ao mesmo tempo que se torna e se capacita para ser professor.

c) Refletir sobre o desenvolvimento da oralidade na formação de professores de língua inglesa, com base em pesquisas já realizadas, e em que aspectos o uso das tecnologias digitais pode, ou não, ser significativo nesse contexto. Em especial durante o percurso teórico, demonstrei como a sociedade grafocêntrica (Monte Mor, 2017; Signorini, 2012) pode exercer influência no pouco desenvolvimento da oralidade em ambientes educacionais. As tecnologias digitais, desse modo, mostraram-se como uma ferramenta que pode auxiliar nesse aspecto em razão de suas características intrínsecas como a portabilidade, ubiquidade (Cope; Kalantzis, 2010), participatividade e colaboratividade (Knobel; Lankshear, 2014); interatividade (Biondo, 2016) etc. Além disso, ter contato com recursos tecnológicos durante o processo de

formação docente evidenciou-se, conforme discutido, como um aspecto importante na atualidade para o desenvolvimento de professores mais qualificados (Signorini, 2012).

Diante disso, avalio que as considerações elencadas ao longo desta dissertação apontaram para possibilidades reflexivas de atuação em contexto de educação linguística em língua inglesa. No entanto, considero que a pergunta de pesquisa foi parcialmente respondida. De um lado, inicialmente, eu buscava entender “de que maneira podemos refletir sobre e utilizar os recursos tecnológicos digitais, especificamente os apps de ensino de idiomas com foco na oralidade, na formação de professores, uma vez que consideramos que eles dialogam e limitam-se aos aspectos da educação tecnicista/neoliberal”. Desse questionamento, noto que havia uma angústia minha enquanto pesquisador de compreender quais as perspectivas de atuação em meio a um contexto de constante desenvolvimento tecnológico assaltado pela lógica mercadológica, que prioriza o lucro a todo instante. Julgo que havia em mim uma compreensão ingênua de que eu, ao longo do percurso da investigação, deveria fornecer respostas aos possíveis leitores, e que, inclusive, manifestou-se na versão inicial da concepção desta pesquisa com a criação de uma subseção que forneceria possibilidades de atividades que fizessem uso dos aplicativos estudados no contexto de formação de professores. Apesar de hoje compreender que não posso “vender” maneiras críticas de atuação aos colegas professores-pesquisadores, subestimando sua capacidade de atuação, entendo também que apontamentos críticos podem configurar-se como um movimento de girar a chave que liga o motor do carro para o desenvolvimento de práticas localizadas que agem (re)transfigurando o conceito de educação que foi acometido pela perspectiva neoliberal – tal como o óleo que faltava no motor do carro para que funcionasse mais levemente, retomando a analogia proposta por mim na introdução.

Por outro lado, a premissa da pesquisa - de que os aplicativos partem de uma perspectiva estrutural de língua e dialogam com a lógica mercadológica - foi confirmada em sua totalidade. Isso evidencia um movimento de suspeita das intenções predominantes das tecnologias digitais, que tendem a mostrar-se tênues entre seu objetivo de aprendizagem e venda, desde antes das interações iniciais com os aplicativos. Defendo essa postura questionadora ser necessária quando em contato com qualquer tecnologia digital, para que seja possível avaliar criticamente as possibilidades de seu uso, ou não, em contexto educacional.

Retomando o trajeto caminhando até aqui, no capítulo 1. *Percurso metodológico*, apresentei meus objetos de análise, os aplicativos analisados, *Elsa Speak* e *Praktika*, e

descrevi o *design* da pesquisa, bem como os processos de geração e coleta de dados. Assevero que a escolha do paradigma interpretativista de pesquisa, por meio da análise de documentos (capturas de tela), fez-se necessária, devido à natureza com que lidei com todas as informações recolhidas e geradas, isto é, de maneira a criar e a atribuir significado ao que se estava sendo observado e investigado (Mattos; Jucá, 2022), a partir das lentes teóricas mobilizadas. Ademais, para além dos *softwares*, entendi ser necessário também um movimento que reunisse materiais para a pesquisa fora dos apps, uma vez que compreendia sua dialogicidade e necessidade de mobilizá-los para melhor entendimento do fenômeno observado, isto é, a racionalidade neoliberal, que se vale de diferentes recursos para ser implementada.

No capítulo 2. *Percurso teórico*, propus reflexões que perpassaram por três tópicos distintos: a) o conceito de língua e questões relacionadas à sua aprendizagem e ensino, mais precisamente e amplamente, à educação linguística; b) o neoliberalismo e sua oposição ao propósito político-social da educação linguística e c) as contribuições da integração das tecnologias digitais ao contexto de formação de professores. No decorrer desse trajeto, explicitarei a concepção de língua e oralidade adotados neste trabalho, que, inclusive, propunham-se mais ampliadas, tal como Ferraz (2024) propôs sobre língua-linguagem e Hashiguti (2019) e Marcushi (2014) propuseram sobre oralidade, entrelaçando essas definições com diversas questões, como o mito do falante nativo (Davies, 2004; Rajagopalan, 1997; Zolin-Vesz, 2021), a sociedade grafocêntrica (Monte Mor, 2017; Signorini, 2012), o pensamento abissal (Sousa Santos, 2007) etc. Defendi também um entrelaçamento de diferentes perspectivas teóricas, filosóficas, metodológicas e epistemológicas no contexto de formação de professores, tais como o decolonial (Kumaravadivelu, 2016; Pardo, 2019; Takaki; Alencar; Nascimento, 2022; Walsh, 2009), os pressupostos dos letramentos críticos (Jordão, 2017; Mattos, 2017; Menezes de Souza, 2011; Monte Mor, 2013) e dos multiletramentos (Rojo, 2009); a perspectiva teórico-metodológica da análise linguística (Geraldí, 1984; Mendonça, 2006); a teoria sociointeracionista de ensino (Vygotsky, 2001) etc., de forma fazer jus à complexidade do agir docente em meio a contextos educativos diversos e que, talvez, posicionam-se de maneira diferente em relação à concepção de educação e sua função social, tal como faz a racionalidade neoliberal (Apple, 2001; Benevides; Nascimento; Prestes, 2021; Dardot; Laval, 2016; Ferraz, 2018; 2019; Laval, 2004; Mariutti, 2019). Ademais, propus também uma intensificação das discussões do valor ideológico das tecnologias digitais educacionais e diálogo com a perspectiva mercadológica,

no contexto de formação de professores, de modo a desenvolver profissionais adaptativos (Monte Mor, 2015), mais qualificados (Signorini, 2012) e protagonistas (Menezes de Souza, 2019a).

Já no capítulo 3. *Percurso analítico*, apresentei e discuti os dados, tecendo um diálogo com as teorias discutidas anteriormente. Pude observar a racionalidade neoliberal materializada na interface de ambos os aplicativos, de forma a possibilitarem uma interação com o usuário, por meio de *layout*, que estabelecesse uma relação mercadológica, tornando o ambiente *mobile* um lugar de venda e compra. Demonstrei também a concepção de oralidade e língua que emergiram dos apps, a partir do meu uso, da qual ambos manifestaram ter adotado uma perspectiva estrutural/sistemática, por esperar que os usuários reproduzam “corretamente” os menores elementos sonoros da língua – os fonemas –, e reducionista, por simplificar definição de língua à função de “conectar”, respectivamente. A oralidade, nos *softwares*, por sua vez, mostrou ser valorizada enquanto habilidade e técnica, sem estar associada necessariamente às questões identitárias, pessoais, subjetivas, ideológicas, emocionais e performáticas, denunciando um aspecto instrumental, mecânico e acrítico. Além disso, categorizei e descrevi os tipos de atividades disponíveis em ambos os aplicativos, bem como organizei em grupos os tipos de *feedbacks* encontrados, que, no que lhe diz respeito, revelou uma atitude corretora e julgadora (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020) em relação à pronúncia do usuário. Ao longo dessas discussões, tracei paralelos com a formação de professores, explicando o porquê tecnologias digitais, como os aplicativos, devem integrar as discussões nesse contexto educativo, de forma a melhor preparar (Signorini, 2012) os sujeitos formados para os diversos contextos da vida docente.

A partir dos dados mobilizados na análise, observei também diversos aspectos da racionalidade neoliberal que interferem na maneira como o usuário faz uso dos recursos disponíveis, bem como as respectivas posições assumidas por ele durante o momento de interação, ora como produto ora como consumidor/empreendedor. Depreendo que a lógica que opera a partir dos sentidos gerados pelo desenvolvimento da interface da tela inicial dos aplicativos, por exemplo, seria a de constante retorno e investimento. Ou seja, assevero ser possível afirmar que existe um tipo de condicionamento multissemiótico nos aplicativos que busca convencer a todo tempo o usuário a permanecer nele. Para tanto, diversas estratégias são aplicadas de forma a compensá-lo por isso: seja por meio de um sistema gamificado de recompensas e incentivos, ou por meio da proposta de aquisição da versão *premium* dos apps que não possuem restrições de acesso. Como destaca Antunes (2020, p. 13-14), as tecnologias

digitais estão sendo utilizadas como mecanismos de acumulação do capitalismo, levando à “ampliação dos processos produtivos ainda mais automatizados e robotizados em toda a cadeia de valor [...] com a consequente redução do trabalho vivo, viabilizado pela substituição de atividades tradicionais [...]”. No caso do *Elsa Speak* e do *Praktika*, o processo de aprendizado de língua inglesa é que está sendo automatizado por meio do desenvolvimento de *softwares*, levando ao acúmulo de capital da empresa desenvolvedora, mas também a um acúmulo memorizante de aspectos da língua inglesa, por parte do usuário, bem como de pontuações, certificados e de dias em série, que quantificam esse saber adquirido.

Apesar de entender o impasse instaurado por essas configurações dos aplicativos, devido ao diálogo evidenciado com a racionalidade neoliberal, penso ser necessário também haver a compreensão de que em meio a uma obstrução é possível realizar ultrapassagens entre os espaços deixados em aberto, ou readaptar a rota. Ou seja, assim como quando um motorista se vê diante de engarrafamentos e obstáculos no decorrer do seu percurso, e, ainda assim, não desiste de conduzir em direção ao seu destino, penso essa ser uma perspectiva essencial que adotemos em meio a um contexto educacional tomado e influenciado pela racionalidade neoliberal. Trabalhar entre os espaços do congestionamento, sabendo acelerar, frear e trocar a marcha quando preciso, ou como afirmam Walsh (2016) e Duboc (2017), por meio das brechas ou das possibilidades locais (Kumaravadivelu, 2001), faz-se, ao meu ver, uma estratégia necessária e pertinente para que se alcance o objetivo social, transformador, crítico e subversivo da educação linguística. Reflito que nos últimos anos, com o desenvolvimento das tecnologias digitais e a apropriação de suas potencialidades e por parte da racionalidade neoliberal, como a ubiquidade da aprendizagem (Cope; Kalantzis, 2010), dinamicidade de lições e gamificação (Hunicke; LeBlanc; Zubek, 2004; Quast, 2020), tem se intensificado a necessidade de se formar profissionais adaptativos (Monte Mor, 2015), que estejam atentos às particularidades de seus contextos e as possibilidades de atuação prática (Kumaravadivelu, 2001) de suas perspectivas filosóficas, educacionais e linguísticas (Ferraz; Soares de Paula Mendes, 2021).

Julgo ser importante destacar que as críticas tecidas neste trabalho, principalmente em relação à interface, aos tipos de atividade e ao *feedback*, partem de uma perspectiva crítica e política de educação linguística. Isto é, baseio-me em um ponto de vista sobre o que significa e para quê devemos aprender língua inglesa. Por essa razão, avalio ser relevante levarmos em consideração que os usuários que têm contato com os aplicativos analisados, não necessariamente objetivam ampliar sua consciência analítica e social, por exemplo. Buscam,

simplesmente e muito possivelmente, apenas a aquisição linguística. Desse modo, no que diz respeito a esse propósito em específico, os *softwares* podem ser produtivos e satisfazê-los em relação ao seu processo de aprendizagem. No entanto, como evidenciei, o perigo está no que se propaga com sentido de verdade sobre a língua inglesa, que se mostra calcado em perspectivas hegemônicas e que produz uma série de implicações, como a própria desvalorização do aprendiz em relação ao que se espera de sua performance baseada em um parâmetro excludente, como o da figura mitológica do “falante nativo”, discutido nas seções anteriores.

Outro exemplo de como os aspectos aqui criticados podem, em outro contexto, ser significativos, é sobre o sistema gamificado. Para exemplificar melhor essa questão, recorro a uma experiência pessoal: recentemente um grupo de amigos e eu baixamos um aplicativo chamado *GymRats* (“ratos de academia”, em português), que, de forma resumida, contabiliza os dias que o usuário pratica atividades físicas, atribuindo pontos e formando um ranking entre um conjunto de pessoas previamente estabelecido. Ainda que eu parta da compreensão que o princípio da competitividade e do individualismo em ambiente educacional pode ser prejudicial e não corresponder com uma formação crítica e política, no meu caso específico de manter práticas de exercícios físicos todos os dias, como ir à academia, o sistema gamificado mostrou-se eficiente. Por meio do uso desse app me vi instigado a cuidar do meu corpo – ou, remetendo a uma semântica mais neoliberal, “a investir em mim mesmo” – com mais facilidade. Em outras palavras, desconsiderando o fato de que enquanto usuário interagindo com o *software* de atividade física eu ainda exerça uma função de empresa de mim mesmo (Mariutti, 2019), deparo-me com a realidade de estar indo para a academia todos os dias, o que antes de usar o app mencionado, não era uma realidade. No caso da aprendizagem em língua inglesa, por muitas vezes, o que os usuários desejam é, justamente, aprender a reproduzir/“papaguear”, nos termos criticados por Freire (1987) e Ferraz (2024), por meio da constância e repetição. Mesmo endossando essa perspectiva dos autores, não posso deixar de negar que algum efeito surge dela, como a assiduidade, por isso este adendo.

Ainda sobre os aspectos positivos dos aplicativos analisados, julgo que a partir da perspectiva de ensino de língua observada seria possível afirmar que a proposta de atividades de repetição e familiarização com os fonemas é feita de maneira diferenciada. O sistema gamificado permite a dinamicidade e interatividade com outros usuários, e as diversas possibilidades asseguram um certo grau de escolha por parte dos usuários. Apesar de ainda seguirem uma perspectiva educacional estrutural e que perpetua crenças convencionais e do

senso comum sobre língua, sua abordagem e configuração de interface e interação com o usuário se pretende estimulante, prática e incentivadora .

Além dessas questões, considero haver também uma demanda de pesquisas que analisem e problematizem *softwares* em meio a ambientes educacionais, como o de formação de professores. Ou seja, investigações que evidenciem as implicações de uso dessas tecnologias *mobile* no processo formacional e crítico dos estudantes, sua relação com construção da identidade docente, bem como o desenvolvimento da agência. Estudos que proponham possibilidades de ações pedagógicas com esses recursos digitais, que explorem narrativas de professores que fazem seu uso, ou, ainda, que relatem experiências significativas, considero também como importantes. Examinando que todas essas questões apresentadas configuram-se como as limitações desta minha pesquisa, pois ela se propunha, antes de mais nada, reflexiva. Ainda assim, espero que sua leitura possibilite *insights* sobre o contexto individual de cada um interessado, a partir das particularidades e aspectos em comum dos aplicativos investigados em relação a outras tecnologias e outros contextos educacionais que fazem uso de recursos digitais.

A partir desses resultados de todos esses percursos descritos, julgo que pude desenvolver também os objetivos específicos desta pesquisa, anteriormente mencionados. Por meio dessas discussões e reflexões, substantivos que se fizeram presentes ao longo de toda a dissertação, busquei defender que ao contrário do que os aplicativos visam, “os objetivos de se aprender inglês não deveriam estar conectados apenas ao sucesso individual”⁶⁴ (Pardo, 2019, p. 215), mas sim focalizado em uma formação crítico-cidadã coerente onto-epistemológico-metodologicamente (Takaki, 2021). Apostei, também, em uma prática crítica de leitura e análise dos aplicativos, que assim como as práticas de ensino pensadas pelas perspectivas propostas neste trabalho, seguem uma lógica local, comprometida com a formação crítica, que também pretende auxiliar na formação de professores, buscando indagar, questionar, e problematizar sobre o mundo tomado pela racionalidade neoliberal para, então, instigar e incentivar, por meio das provocações, atuações em meio às possibilidades particulares (Kumaravadivelu, 2001), às brechas (Duboc, 2017; Walsh, 2009). Trata-se de um movimento, tal como propõe Menezes de Souza (2019b) de identificar, interrogar e interromper, apresentado na seção 2.2., ou, como propus a partir de uma analogia, em meio aos espaços em aberto que permitem ultrapassagens entre os carros e os obstáculos, dos quais os bons motoristas se aproveitam para criar passagens e não serem impedidos de atingirem

⁶⁴ No original: “The objectives of learning English cannot be only connected to individual success”

seu destino.

REFERÊNCIAS

ADELL, Jordi.; CASTAÑEDA, Linda. **Entornos personales de aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red**. Alcoy: Marfil, 2013. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/314263884_Entornos_Personales_de_Aprendizaje_claves_para_el_ecosistema_educativo_en_red. Acesso em: 23 nov. 2024.

ADELL, Jordi.; CASTAÑEDA, Linda. Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje. In: ROIG VILA, R.; FIORUCCI, M. (Orgs.).

Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Interculturalidad en las aulas. Alcoy: Marfil – Roma, TRE Universita degli studi, 2010. Disponível em:

<https://www.santiagoapostolcabanyal.es/wp-content/uploads/2012/08/PLE.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2024.

ALI, Zuraidah. Willing learners yet unwilling speakers in ESL classrooms. **Asian University Journal of Education**, v. 3 n. 2, 57-73, 2007. Disponível em:

<https://education.uitm.edu.my/ajue/wp-content/uploads/2019/04/Chapter-4-Willing-Learners-yet-Unwilling-Speakers-in-ESL-Classrooms.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2022.

ANDERSON, Terry. **The theory and practice of online learning**. Edmonton: AUpress, 2008. Disponível em:

https://www.aupress.ca/app/uploads/120146_99Z_Anderson_2008-Theory_and_Practice_of_Online_Learning.pdf. Acesso em: 11 nov. 2024

ANTUNES, Ricardo. Trabalho intermitente e uberização do trabalho no limiar da indústria 4.0. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). **Uberização, trabalho digital e indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020. p. 11-22.

APLICATIVO. In: Glossário de informática. **Kazuk**, 2021. Disponível em:

<https://kazuk.com.br/blog/glossario-de-informatica/>. Acesso em: 20 set. 2022.

APPLE, Michael Whitman. **Educação e poder**. Porto (Portugal): Porto Editora LDA, 2001.

APPLE, Michael Whitman. Education, markets, and an audit culture. **International Journal of Educational Policies**, v. 1, 4-19, 2007. Disponível em:

[http://ijep.icpres.org/vol1_1/Apple\(1\)1_4_20.pdf](http://ijep.icpres.org/vol1_1/Apple(1)1_4_20.pdf). Acesso em: 10 jul. 2024.

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico: o que é, como se faz**. Edições Loyola, São Paulo, Brasil, 49ª edição, 2007.

BAKHTIN. Mikhail Mikháilovitch. **The Dialogic Imagination**. Four essays. 1981, p. 269-273 Disponível em:

<https://www.semanticscholar.org/paper/The-Dialogic-Imagination%3A-Four-Essays-Ehre-Bakhtin/bbf3bbab60960ab2ce53ec8d1b4ef87673268b92>. Acesso em: 13 set. 2023.

BALDISSERA, Luana Garbin. **App resources for developing English pronunciation: a focus on mobile technology**. Orientador: Celso Henrique Soufen Tumolo, 2020. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão,

Programa de Pós-Graduação em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários, Florianópolis, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/215901>. Acesso em: 29 jun. 2023.

BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. (Orgs.) DIONÍSIO, Angela Paiva; HOFFNAGEL, Judith Chambliss. (Tradução) HOFFNAGEL, Judith Chambliss. Recife: Pipa Comunicação, 2020. Disponível em: <https://www.pipacomunica.com.br/livrariadapipa/produto/generos-textuais-tipificacao-e-interacao-serie-charles-bazerman/>. Acesso em: 10 abr. 2023

BENEVIDES, Pablo Severiano; NASCIMENTO, Paulo Henrique Albuquerque do; PRESTES, Túlio Kércio Arruda. Aprendizagem 24/7: a nova linguagem educacional do neoliberalismo. **Revista Lampejo**, Fortaleza, v. 10, n. 1, p. 97-117, 2021. Disponível em: <https://revistalampejo.org/index.php/lampejo/issue/view/20/398>. Acesso em: 04 jul. 2024.

BIESTA, Gert. Against learning: reclaiming a language for education in an age of learning. The language of education. **Nordisk Pedagogik**. v. 25, p. 54-66, 2005. Disponível em: https://www.academia.edu/25909723/Against_learning_Reclaiming_a_language_for_education_in_an_age_of_learning_The_language_of_education. Acesso em: 08 jan 2025.

BIONDO, Fabiana. Construir conhecimentos linguísticos em fórum online: uma prática colaborativa. **Veredas - Revista de Estudos Linguísticos**. v. 21 n. 1, p. 40-59, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/28180>. Acesso em: 25 nov. 2024.

BIONDO, Fabiana Poças. O fórum como uma “ação comunitária de aprendizagem”: caminhos para a formação de professores de língua portuguesa. **Estudos Linguísticos** (São Paulo. 1978), [S. l.], v. 42, n. 2, p. 705–719, 2016. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/960>. Acesso em: 25 nov. 2024.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Linguagens e códigos e suas tecnologias. 2006, p. 87-123. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 25 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução no 510, de 7 de abril de 2016**. Trata sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa em ciências humanas e sociais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 mai. 2016. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/22917581. Acesso em: 18 set. 2023.

BROWN, James Dean. Research Methods for Applied Linguistics: Scope, Characteristics, and Standards In: DAVIS, Allan.; ELDER, Catherine. (Orgs.). **The Handbook of Applied Linguistics**. Blackwell Publishing, 2004, p. 476-500.

BUDEL, Caio. Uso obrigatório de apps em colégios gera impasse entre professores e governo do PR: 'Transforma a escola em fábrica de números e índices'. **Paraná RPC**. Curitiba, 05 out. 2023. Educação. Disponível em: <https://g1.globo.com/pr/parana/educacao/noticia/2023/10/05/uso-obrigatorio-de-apps-em-cole>

[gios-gera-impasse-entre-professores-e-governo-do-pr-transforma-a-escola-em-fabrica-de-numeros-e-indices.ghtml](#). Acesso em: 18 nov. 2024.

BURNS, Anne; JOYCE, Helen; GOLLIN, Sandre. **"I see what you mean", Using Spoken Discourse in the Classroom: A Handbook for Teachers**. Sydney: National Center for English Language Teaching and Research, 1996. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/234662324_I_See_What_You_Mean_Using_Spoken_Discourse_in_the_Classroom_A_Handbook_for_Teachers. Acesso em: 03 nov. 2022.

BUZATO, Marcelo E. K. Letramentos Digitais e Formação de Professores. In: III Congresso Ibero-Americano EducaRede, 2006, São Paulo. **Anais do III Congresso Ibero-Americano Educared**. São Paulo: CENPEC, 2006.

CAEIRO, Alberto. O Guardador de Rebanhos. In: **Poemas de Alberto Caeiro**. Fernando Pessoa. Lisboa: Ática, 1946.

CAMPOS, Artur André Martinez. **Adopting smartphone applications for Second Language Acquisition**: investigating readiness and acceptance of mobile learning in two Higher Education Institutions. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Nova de Lisboa. Lisboa, p. 260. 2017. Disponível em: <https://run.unl.pt/handle/10362/21992>. Acesso em: 22 out. 2024.

CANAGARAJAH, Suresh. **Translingual practice**: global englishes and cosmopolitan relations. New York: Routledge, 2013, p. 19-34.

CARRICONDE, Leticia de; GONÇALVES, Bruna Maria dos Santos; MACHADO, Jhenifer Zigart; KANASHIRO, Daniela Sayuri Kawamoto. Os recursos de vídeos disponíveis no Facebook, Instagram e TikTok para o ensino de língua espanhola. **Revista Primeira Escrita**, Aquidauana, v. 8, n. 1, p. 61-76, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/revpres/article/view/13831/10023>. Acesso em: 01 mar. 2024.

CAVALCANTI, Marilda C. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translingues. In: LOPES, Luiz Paulo Moita. (Org.) **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**: festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013, p. 211-226.

CELCE-MURCIA, Marianne; BRINTON, Donna; GOODWIN, Janet. **Teaching pronunciation**: a reference for teachers of English to speakers of other languages. New York: Cambridge University Press, 1996.

CELCE-MURCIA, Marianne *et al.* **Teaching pronunciation**: a course book and reference guide. 2. ed. Hong Kong: Cambridge University Press, 2010.

CELLARD, André. A análise documental. In: Vários autores. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução: Ana Cristina Nasser. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012, p. 295-316. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4941227/mod_resource/content/0/Ana%CC%81lise%20documental_Cellard.pdf. Acesso em: 08 abr. 2024.

CHARTIER, Anne-Marie; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Oralidade e escrita. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. **Glossário Ceale**: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/oralidade-e-escrita>. Acesso em: 01 mar. 2022.

COLAÇA, Joyce Palha. Para uma nação uma língua? a nação e o imaginário da unidade linguística. **Anais do VII Congresso Brasileiro de Hispanistas**, p. 66-71, 2013, Disponível em: https://www.academia.edu/107744012/Para_Uma_Na%C3%A7%C3%A3o_Uma_L%C3%A7%C3%A3o_e_O_Imagin%C3%A1rio_Da_Unidade_Lingu%C3%A1stica Acesso em: 02 jan. 2025.

CONSELHO DA EUROPA. **Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment**. 2001. Disponível em: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>. Acesso em: 16 jul. 2024.

COPE, Bill. *et al.* New spaces and old places: an analysis of writing assessment software. **Computer and Composition**, v. 28, n. 2, p. 97-111, 2011. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S8755461511000284>. Acesso em: 01 jul. 2023.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. **Ubiquitous Learning: An Agenda for Educational Transformation**. 2010. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/228347819_Ubiquitous_learning_An_agenda_for_educational_transformation. Acesso em: 01 mar. 2024.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Editora Boitempo, 402 p, 2016. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/ppgs/files/2019/11/Christian-Laval--Pierre-Dardot-A-Nova-Razao-do-Mundo-Ensaio-Sobre-a-Sociedade-Neoliberal-Colecao-Estado-de-Sitio-Boitempo-2016.pdf>. Acesso em 09 dez. 2024.

DAVIES, Alan. The Native Speaker in Applied Linguistics. In: In: DAVIS, Alan; ELDER, Catherine (Orgs.). **The Handbook of Applied Linguistics**. Blackwell Publishing, 2004, p. 431-450.

DENZIN, Norman K; LINCOLN, Yvonna S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K., LINCOLN, Yvonna S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7895700/mod_resource/content/1/2006_Denzin_planejamento%20da%20pesquisa%20qualitativa.pdf. Acesso em 24 jul. 2024

DEPARTAMENTO ESTADUAL DE TRÂNSITO (DETRAN-MS). **Apostila curso de formação de condutores primeira habilitação**. s/a. Disponível em: <https://www.meudetran.ms.gov.br/educacao.php#>. Acesso em: 15 nov. 2024.

DOWNES, Stephen. E-Learning 2.0. **eLearn Magazine**, 2005, v. 10, n.1. Disponível em:

<http://www.downes.ca/post/31741>. Acesso em: 11 nov. 2024.

DUBOC, Ana Paula Martinez. Falando francamente: uma leitura bakhtiniana do conceito de “inglês como língua franca” no componente curricular língua inglesa da BNCC. **Revista da Anpoll**, [S. l.], v. 1, n. 48, p. 10–22, 2019. DOI: 10.18309/anp.v1i48.1255. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1255>. Acesso em: 25 jul. 2024.

DUBOC, Ana Paula. Letramento crítico nas brechas da sala de línguas estrangeiras. In: TAKAKI, Nara Hiroko; MACIEL, Ruberval Franco. (Orgs.). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. Campinas: Pontes Editores, 2017, p. 209-229

ELSA SPEAK. **About us**. Disponível em: <https://elsaspeak.com/en/about-us>. Acesso em: 27 abr. 2024.

ELSA SPEAK. **Frequently Asked Questions - Leaderboard**. Disponível em: <https://elsaspeak.com/faqs/leaderboard-feature-how-does-the-leaderboard-work/>. Acesso em: 27 abr. 2024.

ELSA SPEAK. **Meet ELSA - Your personal AI-powered English speaking coach**. Disponível em: <https://elsaspeak.com/en/>. Acesso em: 01 dez. 2024.

FERRAZ, Daniel de Mello. Cinco desafios para a formação de professores de línguas/educadores linguísticos no Brasil: Como prosseguir diante das recentes políticas linguísticas e educacionais? In: In: FINARDI, Kyria Rebeca; ALMEIDA, Christiane Sant’Anna; AMORIM, Gabriel Brito. (Orgs.). **Linguística Aplicada na Contemporaneidade: Temáticas e Desafios**. 1ed. Campinas: Pontes Editores, 2021, p. 165-194. Disponível em: https://www.academia.edu/48975244/Cinco_desafios_para_a_forma%C3%A7%C3%A3o_de_professores_de_l%C3%ADnguas_educadores_lingu%C3%ADsticos_no_Brasil_Como_proseguir_diante_das_recentes_pol%C3%ADticas_lingu%C3%ADsticas_e_educacionais. Acesso em: 25 jul. 2024.

FERRAZ, Daniel de Mello. Educação linguística e transdisciplinaridade. In: PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MONTE MOR, Walkíria. **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês**. 1. ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2018, p. 103-117.

FERRAZ, Daniel de Mello. **Língua-linguagem, educação e educação linguística**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2024, p. 69-94. Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/livro/lingua-linguagem/>. Acesso em: 29 set. 2024.

FERRAZ, Daniel de Mello. Neoliberalismo e educação de línguas estrangeiras. **Revista (Con) Textos Linguísticos** (UFES), v. 9, p. 1, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/10502/8282>. Acesso em: 10 jul. 2024.

FERRAZ, Daniel; SOARES DE PAULA MENDES, Maria Cecília. Filosofias da linguagem pós-estruturalistas e decolonialidades: contribuições para a formação docente? **Revista Odisseia**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 107–126, 2021. DOI: 10.21680/1983-2435.2021v6n2ID23227. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/odisseia/article/view/23227>. Acesso em: 23 nov.

2024.

FOGAÇA, Francisco Carlos; JORDÃO, Clarissa. Ensino de inglês, letramento crítico e cidadania: um triângulo amoroso bem-sucedido. **Línguas & Letras**, [S. l.], v. 8, n. 14, p. 79–105, 2000. DOI: 10.5935/rl&l.v8i14.906. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/906>. Acesso em: 23 nov. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021, p. 96-102.

FREIRE, Paulo. **Pedagogía de la tolerancia**: presentación, organización y notas de Ana Maria Araújo Freire. trad. de Mario Morales Castro. Mexico: FCE, CREFAL, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GERALDI, João Wanderley. Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**: leitura e produção. Cascavel: Assoeste, 1984, p. 49-79.

GOOGLE PLAY. **Aprenda e fale inglês Praktika**. 2024a. Disponível em: https://play.google.com/store/apps/details?id=ai.praktika.android&referrer=adjust_reftag%3DciDOI57v8tQ0%26utm_source%3DWebsite_Wordpress. Acesso em: 29 nov. 2024.

GOOGLE PLAY. **ELSA Speak: English Learning - sobre este app**. 2024b. Disponível em: https://play.google.com/store/apps/details?id=us.nobarriers.elsa&hl=pt_BR&gl=US. Acesso em: 27 abr. 2024.

GREIMAS, Algirdas Julien; COURTÉS, Joseph. **Dicionário de semiótica**. São Paulo: Cultrix, 1979, p. 120.

GRUPO NOVA LONDRES. Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuro Sociais. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 13, n. 2, p. 101–145, 2021. DOI: 10.46230/2674-8266-13-5578. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5578>. Acesso em: 26 mar. 2024.

HASHIGUTI, Simone Tiemi. Prática de oralidade em língua inglesa como língua estrangeira num curso de Letras a distância. In: HASHIGUTI, Simone Tiemi, BRITO, Cristiane Carvalho de Paula; RIBAS, Fernanda Costa, eds. **Escuta crítica: formação docente em Letras presencial e a distância** [online]. Uberlândia: EDUFU, 2019, p. 33-58. e-Classe series. Educação à distância series, vol. 1. ISBN: 978-85-7078-504-6. <http://doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-504-6>.

HUNICKE, Robin; LEBLANC, Marc; ZUBEK, Robert. **MDA**: A formal approach to game design and game research. 2004. Disponível em: <https://users.cs.northwestern.edu/~hunicke/MDA.pdf>. Acesso em: 1 dez 2024.

INTERFACE. In: Dicionário: informática e negócios. **DicWeb-Dicionário**. 2014. Disponível em: <https://www.dicweb.com/ii.htm>. Acesso em: 27 nov. 2024.

JORDÃO, Clarissa Menezes. Birds of different feathers: Algumas diferenças entre letramento crítico, pedagogia crítica e abordagem comunicativa. In: TAKAKI, Nara Hiroko; MACIEL, Ruberval Franco (Orgs.). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. Campinas: Pontes Editores, 2017, p. 195-208.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. 1 ed. Campinas: Unicamp, 2020, 408 p.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill **Literacies**. Cambridge, England; New York, NY; Melbourne, Australia: Cambridge University Press, 2008.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. **New Learning**: elements of a science of education. Cambridge, MA; New York; Melbourne, Australia: Cambridge University Press, 2008.

KNOBEL, Michele; KALMAN, Judy. Teacher Learning, Digital Technologies and New Literacies. In: KNOBEL, Michele; KALMAN, Judy. (Orgs.). **New literacies and teacher learning professional development and the digital turn**. New York: Peter Lang. 2016, p. 1-20.

KNOBEL, Michele; LANKSHEAR, Colin. Studying New Literacies. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, v. 58, n. 2, p. 97-101, 2014. <https://doi.org/10.1002/jaal.314>. Disponível em: <https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/jaal.314>. Acesso em: 25 nov. 2024.

KUMARAVADIVELU, B. The Decolonial Option in English Teaching: Can the Subaltern Act? **TESOL QUARTERLY**, v. 50, n. 1, p. 66-85, 2016. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/43893803>. Acesso em: 28 dez. 2024.

KUMARAVADIVELU, Bala. Toward a postmethod pedagogy. **TESOL QUARTERLY**, v. 35, n. 4, p. 537-360, 2001. Disponível: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5767449/mod_resource/content/1/2001%20Kumaravadivelu%20Postmethod%20Pedagogy.pdf. Acesso em: 28 dez. 2024.

LARSEN-FREEMAN, Diane. **Techniques and principles in language teaching**. New York: Oxford. 2000, 189 p.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. Sampling “the New” in New Literacies. In: LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele (Orgs.). **A new literacies sampler**. New York: Peter Lang Publishing, 2007, p. 1-24. Disponível em: https://www.academia.edu/293039/A_New_Literacies_Sampler. Acesso em: 16 nov. 2024.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Trad. Mana Luiza M. de Carvalho e Silva, Londrina: Editora Planta, 2004. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5719086/mod_resource/content/1/LavalEscNEEmpCps1a4-2.pdf. Acesso em: 27 jul. 2024.

LEFFA, Vilson J. Aprendizagem de línguas mediada por computador. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). **Pesquisa em Linguística Aplicada**: temas e métodos. Pelotas: Educat, 2006, p. 5-30. Disponível em:

<https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Pesquisa%20em%20LA%20-%20completo.pdf>.

Acesso em: 08 abr. 2024.

MAIA, Iasmin. Criticidade em jogo: a gamificação como abordagem educacional mercadológica. **ESUD CIESUD SIGATEC 2024**, [S. l.], p. 12, 2024. Disponível em: <https://submissao-esud.ufms.br/home/article/view/19>. Acesso em: 3 jul. 2024.

MAIA, Iasmin; RODRIGUES, Davi; MATIAS, Luclecia Silva de Almeida. **A gamificação na formação inicial de professores de línguas**: design crítico em uma disciplina de língua inglesa. no prelo.

MARCUSCHI, Beth. **Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores - Oralidade**. Belo Horizonte - MG: Editora da UFMG, 2014 (Glossário Ceale - verbete "Oralidade"). Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/>. Acesso em 10 de mar. 2022.

MARIUTTI, Eduardo. Estado, mercado e concorrência: fundamentos do “neoliberalismo” como uma nova cosmovisão. **Revista da sociedade brasileira de economia política**, n. 54, 2019. Disponível em: <https://revistasep.org.br/index.php/SEP/article/view/515>. Acesso em: 16 jul. 2024.

MARTINS, Claudia Beatriz Monte Jorge; MOREIRA, Herivelto. O campo CALL (Computer Assisted Language Learning): definições, escopo e abrangência. **Calidoscópico**, [S. l.], v. 10, n. 3, p. 247–255, 2012. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/3254>. Acesso em: 01 mar. 2024.

MARTINS, Cristiana Gomes de Freitas Menezes. **Avaliação de softwares educativos para o desenvolvimento da pronúncia do inglês como língua estrangeira e/ou segunda língua**. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Humanidades, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, p. 205. 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/13202>. Acesso em: 22 out. 2024.

MATTOS, Andréa Machado de Almeida. Construindo cidadania nas aulas de inglês: Uma proposta para o letramento crítico. In: TAKAKI, Nara Hiroko; MACIEL, Ruberval Franco. (Orgs.). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. Campinas: Pontes Editores, 2017. p. 171-191.

MATTOS, Andréa Machado de Almeida; JUCÁ, Leina C. V. Metodologia de pesquisa na Linguística Aplicada ao ensino de línguas. In: RIBEIRO, Fernanda. (Org.). **Práticas de ensino de inglês**. vol. 3. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022, p. 40-61. Disponível em: <https://pedrojoaoeditores.com.br/produto/praticas-de-ensino-de-ingles-vol-3/>. Acesso em: 08 abr. 2024.

MELO, Maria Aparecida Viegas de. **Inteligência artificial e ensino de inglês como língua estrangeira**: inovação tecnológica e metodológica/de abordagem? Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, p. 156. 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/26726>. Acesso em: 22 out. 2024.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um novo objeto. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação de professores**. 3. ed. Brasília: Editora Parábola, 2006. p. 199-226. Disponível em: https://www.academia.edu/51061977/An%C3%A1lise_lingu%C3%ADstica_no_ensino_m%C3%A9dio_um_novo_olhar_um_outro_objeto. Acesso em: 21 nov. 2023.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario T. Educação linguística: repensando os conceitos de língua e linguagem. In: FERRAZ, Daniel de Mello; KAWACHI-FURLAN, C. J. (Orgs.). **Bate-papo com educadores linguísticos: letramentos, formação docente e criticidade**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019a. p. 244-258.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario; MARTINEZ, Juliana Zeggio; DINIZ DE FIGUEIREDO, Eduardo Henrique. "EU SÓ POSSO ME RESPONSABILIZAR PELAS MINHAS LEITURAS, NÃO PELAS TEORIAS QUE EU CITO": entrevista com Lynn Mario Trindade Menezes de Souza (USP). **Revista X**, [S. l.], v. 14, n. 5, p. 05–21, 2019b. DOI: 10.5380/rvx.v14i5.69230. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/69230>. Acesso em: 20 mar. 2025.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario T. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO, Clarissa *et al.* (eds.) **Formação “desformatada”**: práticas com professores de língua inglesa. São Paulo: Pontes, 2011. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/257919727_O_Professor_de_Ingl%C3%AAs_e_os_Letramentos_no_s%C3%A9culo_XXI_metodos_ou_etica. Acesso em: 28 dez. 2024.

MONTE MOR, Walkyria. A Profissionalização do Professor de Línguas Estrangeiras e o Projeto Educacional. In: TONELLI, Juliana Reichert Assunção; BRUNO, Fátima Aparecida Teves Cabral. (Orgs.). **Ensino-Aprendizagem de Inglês e Espanhol no Brasil: Práticas, Desafios e Perspectivas**. Coleção NPLA, vol. 43, 2015, p. 21-41.

MONTE MOR, Walkyria. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, Claudia Hilsdorf; MACIEL, Ruberval Franco. (Orgs.). **Língua estrangeira e Formação cidadã: Ponte entre discursos e práticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 31-50.

MONTE MOR, Walkyria. Sociedade da escrita e sociedade digital: línguas e linguagens em revisão. In: TAKAKI, Nara Hiroko; MONTE MOR, Walkyria. (Orgs.). **Construções de sentido e letramento digital crítico na área de línguas/linguagens**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017, p. 267-286

MONTE MOR, Walkyria. The Development of Agency in a New Literacies Proposal for Teacher Education in Brazil. In: JUNQUEIRA, Eduardo S.; BUZATO, Marcelo E. K. (Orgs.). **New Literacies, New Agencies? a brazilian perspective on mindsets, digital practices and tools for social action in and out of school**. Nova York: Peter Lang Publishers, 2013, p. 126-146. Disponível em: https://www.academia.edu/37438164/The_Development_of_Agency_in_a_New_Literacies_Proposal_for_Teacher_Education_in. Acesso em: 08 abr. 2024.

NASCIMENTO, Elvira Lopes. A dupla semiotização dos objetos de ensino-aprendizagem: dos gestos didáticos fundadores aos gestos didáticos específicos. **SIGNUM: Estud. Ling.**, Londrina, n. 14/1, p. 421-445, jun. 2011. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/276232870_A_dupla_semiotizacao_dos_objetos_de_ensino_aprendizagem_dos_gestos_didaticos_fundadores_aos_gestos_didaticos_especificos. Acesso em: 13 jan. 2025.

NASCIMENTO, Elvira Lopes; BRUN, Edna Pagliari. Transposição didática e gestos profissionais de ensinar: a construção do objeto de ensino pelo professor de língua portuguesa. In: BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; CORDEIRO, Glaís Sales; GONÇALVES, Adair Vieira. **Gestos didáticos para ensinar a língua: agir docente e gêneros textuais**. Campinas: Pontes, 2017.

ORLANDI, Eni Puccinelli. O estado, a gramática, a autoria: língua e conhecimento linguístico. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, Campinas, SP, v. 3, n. 4/5, p. 19–34, 2000. DOI: 10.20396/lil.v4i4/5.8661958. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/lil/article/view/8661958>. Acesso em: 10 jan. 2025.

PAGOTTO, Emilio. Norma e condescendência: ciência e pureza. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, Campinas, SP, v. 1, n. 2, p. 49–68, 1998. DOI: 10.20396/lil.v2i2.8663583. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/lil/article/view/8663583>. Acesso em: 10 jan. 2025.

PARDO, Fernando da Silva. Decoloniality and language teaching: perspectives and challenges for the construction of embodied knowledge in the current political scene. **Revista Letras Raras**. Campina Grande, v. 8, n. 3, set. 2019, p. 198-218. ISSN 2317-2347. Disponível em: https://www.academia.edu/40501336/Decoloniality_and_language_teaching_perspectives_and_challenges_for_the_construction_of_embodied_knowledge_in_the_current_political_scene. Acesso em: 25 jul. 2024

PAVAN, Bruno. Brasil é um dos países com a maior taxa de celulares Android frente ao iOS. **ISTO É**. 04 jul. 2023. Disponível em: <https://istoedinheiro.com.br/brasil-e-um-dos-paises-com-a-maior-taxa-de-celulares-android-frente-ao-ios/>. Acesso em: 13 nov. 2024.

PRAKTIKA. **Automated 1-1 tutoring powered by gen-AI avatars**. Disponível em: <https://praktika.ai/>. Acesso em 30 abr. 2024.

QUAST, Karin. Gamificação, ensino de línguas estrangeiras e formação de professores. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 20, n. 4, p. 787-820, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/DrWQRMFcSp936SzqMtx4WZC/#>. Acesso em: 30 nov. 2024.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. O “World English”: um fenômeno muito mal compreendido. In: GIMENEZ, Telma; CALVO, Luciana Cabrini Simões; EL KADRI, Michele Salles. (Orgs.) **Inglês como língua franca: ensino-aprendizagem e formação de professores**. Campinas: Pontes Editores. 2011, p. 45-58.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003, p. 57-70.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Linguistics and the myth of nativity: comments on the

controversy over “new/non-native” Englishes. **Journal of Pragmatics**, 27, 1997, 225–231.

Disponível em:

<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0378216696000276?via%3Dihub>.

Acesso em: 20 mar. 2025.

RANKMYAPP. **Algoritmo do Google Play**: o que fazer para ter seu app no topo. 2024.

Disponível em:

[https://rankmyapp.com/pt-br/algoritmo-do-google-play/#:~:text=Intelig%C3%Aancia%20artificial%20\(IA\)%20e%20o%20algoritmo%20do%20Google%20Play&text=Atualmente%2C%20o%20algoritmo%20do%20Google.hist%C3%B3rico%20de%20downloads%20do%20usu%C3%A1rio](https://rankmyapp.com/pt-br/algoritmo-do-google-play/#:~:text=Intelig%C3%Aancia%20artificial%20(IA)%20e%20o%20algoritmo%20do%20Google%20Play&text=Atualmente%2C%20o%20algoritmo%20do%20Google.hist%C3%B3rico%20de%20downloads%20do%20usu%C3%A1rio). Acesso em: 08 abr. 2024

RAUPP, Fabiano Maury.; BEUREN, Ilse Maria. Metodologia da pesquisa aplicável às Ciências Sociais. In: BEUREN, Ilse Maria. (Org.). **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade**: teoria e prática. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2006. p. 76-97. Disponível em:

https://www.geocities.ws/cienciascontabeisfecea/estagio/Cap_3_Como_Elaborar.pdf. Acesso em: 25 ago. 2023.

RESCHKE PIRES, Daniel. **An investigation of an ASR-based mobile application and its effects on speech intelligibility**. Orientador: Celso Henrique Soufen Tumolo, 2022. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários, Florianópolis, 2022. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/244723>. Acesso em 21 out. 2024.

RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore S. **Approaches and methods in language teaching**. New York: Cambridge University Press, 2001, p. 50-69.

RODRIGUES, Davi; MAIA, Iasmin. Neoliberalismo em cena: letramento como agregador de valor a um produto educacional. **Miguilim – Revista Eletrônica do Netlli**, Crato, v. 12, n. 3, p. 366-386, set-dez. 2023. Disponível em:

<http://revistas.urca.br/index.php/MigREN/article/view/979/626>. Acesso em: 01 mar. 2024.

RODRIGUES, Davi; BIONDO, Fabiana. Avaliação da escrita mediada por plataforma digital: um espaço para o desenvolvimento dos letramentos? **Revista da ABRALIN**, [S. l.], v. 23, n. 2, p. 280–303, 2024. DOI: 10.25189/rabralin.v23i2.2233. Disponível em:

<https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/2233>. Acesso em: 17 jun. 2024.

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. 2004, p. 1-8.

Disponível em:

https://www.academia.edu/1387699/Letramento_e_capacidades_de_leitura_para_a_cidadania.

Acesso em: 25 de jul. 2024.

ROJO, Roxane. **Letramentos Múltiplos**: Escola e inclusão social. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de linguística geral**. (Orgs.). BALLY, Charles; SECHEHAYE, Albert. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blickstein. São Paulo: Cultrix, 2006. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4622783/mod_resource/content/1/Saussure16Curso

[DeLinguisticaGeral.pdf](#). Acesso em 15 nov. 2024.

SAVAŞCI, Merve. Why are some students reluctant to use L2 in EFL speaking classes? An action research at tertiary level. **Social and Behavioral Sciences**, v. 116, p. 2682 –2686, 2014. Disponível em:

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814006521?via%3Dihub>. Acesso em: 01 mar. 2024.

SIEMENS, George. (2006). **Knowing knowledge**. Creative Commons licensed, 2006.

Disponível em:

http://www.elearnspace.org/KnowingKnowledge_LowRes.pdf. Acesso em: 11 nov, 2024

SIGNORINI, I. Letramentos multi-hipermidiáticos e formação de professores de língua. In: Inês Signorini; Raquel Salek Fiad. (Org.). **Ensino de língua**: das reformas, das inquietações e dos desafios. 1 ed. Belo Horizonte-MG: Editora da UFMG, 2012, v. 1, p. 283-304. Disponível em:

https://www.academia.edu/16106544/Letramentos_multi_hipermidi%C3%A1ticos_e_forma%C3%A7%C3%A3o_de_professores_de_l%C3%ADngua. Acesso em 15 ago. 2024.

SOUSA, Angélica Silva de; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; ALVES, Laís Hilário. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da Fucamp**, v. 20, n. 43, p.64-83, 2021. Disponível em:

<https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2336>. Acesso em: 08 abr. 2024.

SOUSA SANTOS, Boaventura. Beyond Abyssal Thinking. **Review**. 2007. p. 45-89

Disponível em: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/documentos/AbyssalThinking.PDF>.

Acesso em: 25 jul. 2024.

SAVAŞCI, Merve. Why are some students reluctant to use L2 in EFL speaking classes? An action research at tertiary level. **Social and Behavioral Sciences**, v. 116, p. 2682 –2686, 2014. Disponível em:

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814006521?via%3Dihub>. Acesso em: 03 nov. 2022.

SAWAYA, Márcia Regina. **Dicionário de Informática e Internet**. São Paulo: Nobel, 1999.

Disponível em:

https://www.academia.edu/9682091/Dicion%C3%A1rio_de_Inform%C3%A1tica_and_Internet. Acesso em: 27 nov. 2024.

SZUNDY, Paula Tatianne Carrera. Base Nacional Comum Curricular e a lógica neoliberal: que línguas(gens) são (des)ligitimadas? In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A. de (Orgs). **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019. p. 121-151.

TAKAKI, Nara Hiroko. Contribuições de teorias recentes de letramentos críticos para inglês instrumental. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 12, n. 4, p. 971–996, 2012.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/tdxF9NZrWTb8tBcXfwh3dYy/?lang=pt>.

Acesso em: 06 dez. 2024.

TAKAKI, Nara Hiroko. Critical Literacy with (Freire) and for the Other (Levinas): Ethics/Social Justice as Enigmatic Becoming. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 21, n. 2, p. 627–655, abr. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/s3QdfLSLB4xkCTwXQFQn79f/?lang=en>. Acesso em: 31 dez. 2024.

TAKAKI, Nara Hiroko; ALENCAR, Elisa Borges de Alcântara; NASCIMENTO, Bruno Silva. Formação em inglês pelas perspectivas críticas decoloniais sulistas: (auto)crítica reflexiva nas perguntas. **REVISTA RASCUNHOS CULTURAIS**, v. 13, p. 218-241, 2022. Disponível em: https://www.academia.edu/106197987/Forma%C3%A7%C3%A3o_Em_Ingl%C3%AAs_Pelas_Perspectivas_Cr%C3%ADticas_Decoloniais_Sulistas. Acesso em: 01 jan. 2025.

TAKAKI, Nara Hiroko. Por uma autoetnografia/autocrítica reflexiva. **INTERLETRAS (DOURADOS)**, v. 8, p. 1-20, 2020. Disponível em: https://www.academia.edu/43636572/POR_UMA_AUTOETNOGRAFIA_AUTOCR%C3%8DTICA_REFLEXIVA. Acesso em 01 jan. 2025.

VENKATESH, Viswanath; DAVIS, Fred D. A Theoretical Extension of the Technology Acceptance Model: Four Longitudinal Field Studies. **Management Science**, v. 46, n. 2, p. 186-204, fev. 2000. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/227447282_A_Theoretical_Extension_of_the_Technology_Acceptance_Model_Four_Longitudinal_Field_Studies. Acesso em: 11 nov. 2024.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. 2001. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/vigo.pdf>. Acesso em: 06 out. 2023.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; ensaio introdutório de Sheila Grillo - São Paulo: Editora 34, 2018.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, p. 12-42, 2009. Disponível em: <https://pdfcoffee.com/walsh-catherine-interculturalidade-critica-e-pedagogia-decolonial-pdf-free.html>. Acesso em: 31 mai. 2022.

WALSH, Catherine. Notas pedagógicas a partir das brechas decoloniais. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar**: uma educação “outra”? Rio de Janeiro: 7Letras, 2016. p. 64-75.

ZOLIN-VESZ, Fernando. Por um redimensionamento do ensino de línguas na terra de Paulo Freire. **Revista abehache**, [S. l.], n. 19, p. 45–55, 2021. Disponível em: <https://revistaabehache.com/ojs/index.php/abehache/article/view/376>. Acesso em: 01 mar. 2024.