



ARTIGO ORIGINAL

Jogos, tecnologias digitais e inclusão no currículo de língua inglesa: histórias de uma professora

Games, digital technologies and inclusion in the English language curriculum: a teacher's stories

Valeska Virgínia Soares Souza

Universidade Federal de Uberlândia

Como citar o artigo.

Souza, V. V. S.. Jogos, tecnologias digitais e inclusão no currículo de língua inglesa: histórias de uma professora. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, ano 21, n. 1, p. AG8, 2022.

Resumo

Neste artigo, narro experiências e discuto sentidos compostos no que se refere aos temas jogos, tecnologias digitais e inclusão, no intuito de problematizar minha prática docente no escopo da Linguística Aplicada. Tenho como objetivo compreender narrativamente minha experiência com uma proposta inclusiva no currículo de ensino e aprendizagem de língua inglesa. A partir da experiência narrada na história “À la cabra-cega”, atividade sobre tecnologias digitais proposta pelo livro didático e adaptada por mim para incluir minha participante de pesquisa, com deficiência visual total, utilizei a conversa como procedimento metodológico e refleti sobre o processo de inclusão na minha prática docente e sobre o papel dos jogos e das tecnologias digitais assistivas nesse processo de inclusão. Ampliando meu olhar para as questões de currículo, socializo a experiência de aprender, com base na perspectiva da participante, que o processo de inclusão implica oferecer condições similares de participação. Problematizo a importância das propostas metodológicas que acomodem o conhecimento prático pessoal e profissional para repensar as práticas inclusivas que posso adotar no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa.

Palavras-chave: Ensino e aprendizagem de Inglês. Pesquisa narrativa. Jogos. Tecnologias digitais. Inclusão.

Abstract

In this article, I tell experiences and discuss some meanings related to the themes: games, digital technologies and inclusion, in order to problematize my teaching practice within the scope of Applied Linguistics. My aim to narratively understand my experience with an inclusive proposal in the English language teaching and learning curriculum. Based on the experience narrated in the story “À la cabra-cega”, an activity on digital technologies proposed by the textbook and adapted by me to include my visually-impaired research participant, I used conversation as a methodological procedure and reflected on the inclusion process in my teaching practice and on the role of games and assistive digital technologies in this inclusion process. Broadening my view towards curriculum issues, I socialize the experience of learning, from the perspective of the participant, that the inclusion process involves offering similar conditions for participation. I question the importance of thinking about methodological proposals that accommodate personal and professional practical knowledge to rethink inclusive practices I can adopt for teaching and learning the English language.

Keywords: Teaching and learning English. Narrative inquiry. Games. Digital technologies. Inclusion.

Fonte de financiamento: Capes.

Recebido em 09 Mar 2022. Aceito em 14 Jun 2022.



Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Attribution Non-Commercial No Derivative, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que sem fins comerciais, sem alterações e que o trabalho original seja corretamente citado.

1 INTRODUÇÃO

Após ter se estabelecido como área de investigação amplamente reconhecida no Brasil e no mundo, a Linguística Aplicada (LA) reforça a necessidade de uma agenda de pesquisas que acomodem uma postura *inter, trans-, in-disciplinar*. Nas últimas décadas, pesquisadores como Moita Lopes (2006, p. 23) enfatizam que, contemporaneamente, faz-se necessária a “tentativa de compreender nossos tempos e de abrir espaço para ouvir outras vozes que possam revigorar nossa vida social ou vê-la compreendida por outras histórias”. Questionar as formas tradicionais de busca por conhecimento implica considerar a multiplicidade de modos de construção de conhecimento sobre a vida social. Conforme Szundy e Fabrício (2019, p. 70), “a vertente indisciplinar da LA vem se opondo de forma radical a quaisquer perspectivas epistemológicas que busquem se eximir de e/ou neutralizar questões políticas e ideológicas em pesquisas sobre línguas(gens)”.

No que se refere à formação de professores, a adoção de uma postura indisciplinar e crítico-reflexiva para se pensar as escolhas metodológicas, os contextos de formação e as intervenções nos espaços escolares propicia questionamentos, compreensões e construções de sentido que podem colaborar com a agenda da LA. Para Gomes Júnior (2020, p. 12), “a pesquisa narrativa conquistou um território amplo, bem demarcado no cenário” contemporâneo e constitui-se um dos caminhos teórico-metodológicos para se conduzir pesquisas no campo da LA.

A formação de professores de Língua Inglesa, mais especificamente, também tem sido pesquisada de uma perspectiva crítico-reflexiva e indisciplinar. Contudo, como apontam Mello, Souza e Bengezen (2021, p. 47): “embora a lógica por trás dos programas de formação de professores atuais no Brasil proponha perspectivas antirracistas, inclusivas e antiopressivas, ela perde poder sobre os professores recém-formados quando eles começam a ensinar e enfrentam os desafios do sistema escolar”¹. Esses desafios também são enfrentados por professores com muitos anos de experiência docente, como é o meu caso.

Dentre a multiplicidade de temas de relevância para a formação de professores, alguns linguistas aplicados investigam as questões de diversidade e de estudantes com necessidades educacionais especiais, nos termos da legislação brasileira, pessoas com deficiência (BRASIL, 2015), nos espaços escolares. Como exemplo, Felix (2007, p. 19) propõe algumas perguntas de pesquisa que ecoam em minhas próprias inquietações: “Quais são as competências que um professor deve ter para lidar com essa situação? O que é necessário para este profissional lidar com a diversidade em sala de aula?” Seguindo sua linha de raciocínio baseada em perguntas problematizadoras, indago como eu, professora de Inglês, devo lidar com as questões de diversidade em minhas aulas. Como honrar, ou seja, considerar em sua plenitude, estudantes com necessidades educacionais especiais? Como promover a inclusão desses/as estudantes? Questiono-me considerando as palavras de Fidalgo sobre as questões de inclusão (2019, p. 179):

Agravadas com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB-9394/96) que, ao instituir a obrigatoriedade de inclusão de alunos com necessidades específicas não conseguiu garantir a devida formação profissional para os professores envolvidos (apesar de mencioná-la); tais inquietações se pautam em cenários educacionais nos quais as políticas de inclusão, de modo geral, não vieram acompanhadas de formação para os educadores que devem implementá-las.

Inquieta com o cenário descrito, percorri o caminho teórico-metodológico da Pesquisa Narrativa, segundo os autores canadenses Clandinin e Connelly (2000; 2015) e Clandinin (2013), e busquei em minha própria prática docente experiências vividas para problematizar minhas tentativas de inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais.

Pesquisadores narrativos ancoram-se na teoria da experiência de Dewey ([1938] 1997) para conduzir suas investigações. Segundo Dewey ([1938] 1997), a experiência é, ao mesmo tempo, individual e social, localizando-se em um *continuum*, sendo modificada pelo contexto e modificando experiências subsequentes. Mello (2020, p. 48) sublinha uma noção importante

¹ Essa e demais traduções neste texto de pesquisa são de minha responsabilidade. “Although the rationale behind the current teacher education programs in Brazil proposes anti-racist, inclusive and anti-oppressive perspectives, it loses power over the newly graduated teachers when they start teaching and face the challenges of the school system.”

para pesquisadores narrativos nessa perspectiva, que é “aquela do currículo como fluir de eventos, que dá margem para o entendimento da vida como o vivenciar de experiências, portanto uma vida historiada”.

Percorrendo o caminho teórico-metodológico da Pesquisa Narrativa, tenho como objetivo compreender narrativamente minha experiência com uma proposta inclusiva no currículo de ensino e aprendizagem de língua inglesa. Começo com uma breve explicação dos procedimentos metodológicos que segui. Continuo com a narrativa “À la cabra-cega”, em que conto quando me inspirei em uma brincadeira infantil para planejar e iniciar o conteúdo programático de uma unidade sobre tecnologias digitais do livro didático adotado pela instituição em que trabalhava. Pelo fato de uma das estudantes, minha participante de pesquisa, ter deficiência visual total, narro como a proposta de atividade foi desenhada para ser inclusiva. Posteriormente, discorro sobre a conversa que tive com essa participante após ler a narrativa para ela, ao lançar mão da conversa como procedimento metodológico. Essa conversa propiciou que eu refletisse sobre o processo de inclusão na minha prática docente e sobre o papel dos jogos e das tecnologias digitais assistivas nesse processo de inclusão.

Ao compor sentidos das tensões vividas em relação à proposta curricular que estava construindo na paisagem da pesquisa, amplio meu olhar para as questões de currículo. Socializo a experiência de aprender, a partir da perspectiva da participante, que o processo de inclusão implica oferecer condições similares de participação. Problematizo a importância de pensar propostas metodológicas com o uso de recursos digitais, aliando o conhecimento prático pessoal e profissional às experiências *dentro* e *fora* do contexto escolar nas histórias que me constituem. Tal problematização se mostra mais potente do que adotar acriticamente o conhecimento teórico e conceitual sobre currículo, para repensar as práticas inclusivas às quais recorro no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa.

2 CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

Pesquisadores narrativos partem de uma inquietação e se sentem convidados a compreender mais amplamente uma experiência ou um conjunto de experiências. Minha inquietação inicial foi apontada previamente quando elaborei algumas questões que me instigaram a pesquisar: “Em que aspectos os jogos digitais promovem aprendizagem situada? Será que outros alunos poderiam também desfrutar dos benefícios dos jogos digitais para a aprendizagem de inglês caso esses sejam integrados no contexto escolar pelos professores?” (SOUZA, 2020, p. 4).

Como o foco da pesquisa está em minhas experiências docentes, entendendo a relevância de considerar vidas como historiadas e as vidas de professores/as, incluindo o que acontece *dentro* e *fora* da escola, um conceito basilar para a pesquisa foi o de conhecimento prático pessoal. De acordo com Clandinin (2020), o conhecimento prático pessoal abarca o conhecimento moral e afetivo e o que leva o “ser” e o “se tornar” de cada pessoa à interação ativa com eventos em sala de aula. Viver o conhecimento prático pessoal conecta intimamente cada pessoa com as narrativas pessoais e profissionais de sua vida.

O lugar selecionado para a condução desta pesquisa² foi o centro de idiomas de uma instituição federal de Educação. Em 2016, trabalhei com duas turmas do curso de Inglês no que era denominado pela instituição como nível Avançado 2, das quais participaram 23 alunos, sendo nove matriculados em uma turma e 14 em outra. Os dois participantes diretos apresentados neste texto de pesquisa, além da professora pesquisadora, foram “Austin” e “Iahra”. Os nomes desses participantes são pseudônimos selecionados por eles mesmos.

O instrumento de pesquisa utilizado foi a escrita de notas de campo, que subsidiaram a escrita de textos de campo (similares ao que outros paradigmas de pesquisa entendem como dados), que foram socializados tanto com os participantes como com os membros do grupo de apoio de Pesquisa Narrativa da qual participo para que este texto de pesquisa fosse escrito. Clandinin e Connelly (2000; 2015) explicam a importância de contar e recontar as experiências redigindo textos de campo, que passam a ser textos intermediários e, posteriormente, publicados como textos finais.

² O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) – parecer consubstanciado número 1.833.554.

Para a mudança de textos de campo para textos intermediários, utilizei a conversa como parte de meu caminho metodológico, seguindo a proposta de Hollingsworth e Dybdahl (2007). Os autores defendem que para orientar uma pesquisa narrativa, tenho que me engajar em conversas plenamente consciente dos fatores que moldam as histórias, das questões de relacionamento, identidade e poder enquanto estou construindo a conversa. Deve considerar, ainda, como estruturar a narrativa para que todas as formas de ver o mundo sejam incluídas, e como alavancar a história para abranger questões políticas e práticas. Entendo que a conversa, mais do que uma entrevista não estruturada, demanda uma posição ética relacional com os participantes da pesquisa.

Para compor sentidos das experiências narradas, tanto na percepção de Austin e de lahra como na minha percepção enquanto docente, é necessário que eu explique a noção de voz para pesquisadores narrativos. Segundo Clandinin e Connelly (2015, p. 195), um dos dilemas de pesquisadores narrativos

é apreendido pela analogia de viver na fronteira, tentando manter um equilíbrio entre a luta para expressar a própria voz, no meio de uma pesquisa desenhada para contar as experiências historiadas pelos participantes e representar suas vozes, e ao mesmo tempo tentar criar um texto de pesquisa que falará e refletirá as vozes do público.

É importante conceber a multiplicidade de vozes e considerar as vozes ouvidas e não ouvidas. Nesse sentido, faz-se necessário que pesquisadores narrativos estejam abertos a surpresas no processo de composição de sentidos; na compreensão de Ely *et al.* (2001), um processo analítico e interpretativo contínuo que considera um contexto mais amplo na singularidade da pesquisa.

3 NARRATIVA “À LA CABRA-CEGA”

Sentei-me para preparar minha aula do dia 21 de setembro. Abri o livro, observei que o título da Unidade era “*Tech Savvy*” e li alguns dos objetivos centrais a serem alcançados: “falar sobre problemas com tecnologia, descrever como as coisas funcionam, pedir ajuda em relação à tecnologia”³. Continuei folheando a unidade, lendo os textos e pensando que jogo eu poderia utilizar para iniciar as interações com os/as estudantes.

Lembrei-me que, desde que iniciei o semestre, gostaria de explorar outros sentidos além do ver e do ouvir, especialmente por ter uma aluna com deficiência visual em uma das turmas e por sempre me avaliar, provavelmente devido à minha formação docente inicial no Audiolingüismo, como demasiadamente audiovisual. Corri os olhos pela sala da minha casa, onde estava preparando a aula, e vi um antigo controle remoto. “Eureka, já sei o que vou fazer: brincar de cabra-cega”, pensei. Saí pela casa abrindo gavetas, subindo em escadas para encontrar caixas de guardados, e selecionei alguns dispositivos eletrônicos. A Figura 1 ilustra a caixa que preparei.



Figura 1. Caixa de dispositivos para jogo de adivinhação/produção oral.
Fonte: Arquivos fotográficos da pesquisadora.

³ “talk about problems with technology, describe how things work, ask for help with technology”.

Os dispositivos eletrônicos na imagem são: uma calculadora, um adaptador de tomada, um fone de ouvido *headset*, um fone de ouvido intraauricular, um *iPod*, um *mouse*, um controle de *videogame*, um controle remoto, um *pen drive*, uma câmera fotográfica, uma caixinha de som e um *palm top*. Além desses dispositivos, separei uma venda – brinde que ganhei em uma viagem de avião. A proposta foi formar um círculo, vender o/a primeiro/a aluno/a e pedir que tateasse os dispositivos, selecionasse um deles, nomeasse-o e explicasse para que servia, se usava muito, quando usava, entre outras informações. As imagens, figuras 2 e 3 mostram o círculo formado e os/as estudantes participando da atividade sobre a qual narro a experiência.



Figura 2: Jogo de adivinhação/produção oral: controle de *videogame*

Fonte: Arquivos fotográficos da pesquisadora.



Figura 3: Jogo de adivinhação/produção oral: *pen drive*

Fonte: Arquivos fotográficos da pesquisadora.

Comecei a aula, anunciei o tópico “*Tech Savvy*” (MCCARTHY; MACCARTHY; SANDFORD, 2014) e expliquei como seria o jogo de adivinhação – uma tarefa de produção oral. Vendi o primeiro aluno e pedi que escolhesse um objeto e falasse sobre esse objeto sem vê-lo; a atividade se repetiu – uma a uma. Como a lahra tem deficiência visual, no momento em que ela ia adivinhar, ela disse que não precisava da venda. Uma ou duas vezes houve a brincadeira de que alguém poderia estar vendo; aí eu checava se a venda estava posicionada corretamente. A atividade transcorreu de maneira tranquila, todos falaram em inglês, perguntaram uma ou outra palavra que não sabiam, retomaram as palavras novas relacionadas ao dispositivo que estavam descrevendo, e se mostraram interessados em escutar o/a colega que tinha a palavra. Ao notar que alguns/algumas falaram pouco, complementei com algumas questões, pedi que contassem alguma experiência com aquele dispositivo.

Acabou a atividade e ainda tínhamos por volta de 15 minutos de aula. Aproveitei a formação em círculo, me sentei no chão, entre os/as estudantes, com meu computador e caixa de som, para uma atividade de compreensão oral. O computador travou. Enquanto resolvia o problema, fizeram uma pergunta e eu contei uma história engraçada para ganhar tempo até o computador funcionar. Lembro-me que riram bastante.

A atividade de compreensão oral que propus estava mais para o meio da unidade didática. Adaptei-a usando o botão de pausar para parar o áudio antes que a resposta fosse dada. Era interessante porque os personagens também não sabiam as respostas, e ao procurarem na Internet, escutávamos um barulhinho de digitação. Escutamos cada uma das perguntas, imaginamos respostas e depois ouvimos a informação correta. As perguntas eram: “Você sabe quando o público utilizou a *WWW* pela primeira vez?”; “Você consegue imaginar o que a primeira *webcam* filmou?”; “Você sabe quais são as atividades mais populares na Internet?”; “Você consegue adivinhar quantos novos *blogs* as pessoas postam na Internet a cada dia?”; “Você sabe quando o primeiro *spam* de *e-mail* foi enviado?”; e “Você sabe quais são as três línguas mais comuns na Internet?”

Depois da aula, pedi que o Austin me enviasse um áudio no *WhatsApp* sobre o que achou do jogo proposto naquela aula. Pedi também à lahra, a aluna com deficiência visual, que não era usuária de celular e de *WhatsApp* na época, que me enviasse um *e-mail* com suas impressões sobre o jogo de adivinhação.

Austin escreveu que foi uma atividade diferente em termos de se colocar no lugar da lahra. Ao ter sua visão interrompida, sentiu-se estranho e demorou um pouco para se acostumar. Mencionou acreditar que essa atividade pode incluir todos/as.

lahra me enviou sua impressão via *e-mail*, mensagem que copio a seguir:

Observações sobre o jogo de adivinhação

Aula: 21/09/2016

Este jogo se desenvolveu por meio da execução de um áudio em inglês, que abordava curiosidades acerca do desenvolvimento de tecnologias. Então, ouvíamos as perguntas e em seguida o diálogo era pausado, dessa forma podíamos tentar adivinhar as respostas, as quais confirmávamos na sequência. Com isso, pudemos aprender novas palavras em inglês relacionadas ao tema do áudio, bem como treinar pronúncia e fluência na língua inglesa, além de trabalhar a habilidade de ouvir e compreender mais facilmente pessoas nativas falando neste idioma.

Ao ler sua resposta, me surpreendi. Tentei fazer uma atividade inclusiva, para que os/as colegas pudessem experimentar os sentidos de forma similar à de lahra, e para que ela se sentisse incluída, já que todos/as fariam a atividade sem a habilidade da visão; algo que era inerente à situação dela. Senti-me envergonhada por não ter sequer imaginado que essa atividade não seria para ela uma em que ela se sentisse incluída. Que diferença realmente faria para ela se os/as outros/as estavam vendados/as? Para ela foi uma atividade como qualquer outra. Para o Austin foi uma atividade diferente. Assim, quando pedi que ela me escrevesse sobre sua opinião em relação à atividade de adivinhação, ela se lembrou da atividade de compreensão oral na qual tiveram que adivinhar as respostas, e não aquela sobre a qual eu queria que comentasse, a que gastei um tempo preparando – um jogo que havia proposto intencionalmente no currículo do curso. Foi interessante observar que naquele momento pensar retrospectivamente sobre a experiência que algo que os/as estudantes podem considerar um jogo, como lahra considerou, que para mim era uma simples atividade adaptada, algo que propus sem muita preparação.

4 DESEMPACOTANDO A EXPERIÊNCIA DOCENTE

Para desempacotar a experiência vivida e narrada no texto de campo apresentado na seção anterior, atentei para a importância da conversa como procedimento metodológico baseado em Hollingsworth e Dybdhal (2007). Ciente de que as tensões que percebi ao redigir a narrativa poderiam ser mais amplamente compreendidas em uma conversa com a participante lahra, visitei-a para conversarmos sobre a experiência.

Construir sentidos a partir de uma conversa não é uma tarefa simples, especialmente considerando a relação de poder hierárquico naturalmente posta entre uma professora e uma aluna. Propus a conversa compreendendo que essas questões de identidade e de poder que são construídas não devem limitar as diferentes maneiras de ver o mundo de cada participante da conversa. Antes de ler a narrativa “À la cabra-cega” para lahra, no intuito de estabelecer uma relação de confiança, expliquei que, como pesquisadora narrativa, eu não estava buscando verdades, e sim, múltiplas perspectivas, sem julgamentos.

Ao ler a narrativa “À la cabra-cega” para lahra, ela se lembrou da aula sobre a qual narrei a história. Ela disse que, enquanto eu lia, ficou tensa pensando se realmente tinha enviado o *e-mail* como combinado e se tinha feito a tarefa direito. Ela se surpreendeu com a minha percepção de que a atividade para a qual ela havia dado o *feedback* não era a que eu esperava e por eu ter compreendido que não a estava incluindo com a atividade utilizando a venda. Para ela, essa atividade foi também propiciadora de inclusão.

Ela me contou que em suas aulas de Educação Física o uso da venda pelo professor era uma das tentativas de inclusão. A novidade é para a pessoa sendo vendada, que demonstra dificuldade de se adaptar. A atividade é inclusiva porque estimula que a pessoa vendada perceba como a pessoa cega se sente e passe a entender que não dá para alguém com deficiência visual acompanhar as atividades físicas do mesmo jeito. Nem sempre as reações de colegas em suas experiências escolares nas aulas de Educação Física foram positivas, já que alguns estudantes reagiam negativamente porque queriam jogar futebol. Contudo, outras

peças se mostravam empáticas, como aconteceu no nosso contexto, na reação do Austin. Segundo lahra, as atividades com vendas abrem oportunidades para que as pessoas com deficiência visual possam explicar que sua condição não é desesperadora; é possível se adaptar e viver bem com isso.

Além da atividade com venda, ela narrou como nas aulas de Educação Física o professor colocava seus colegas junto com ela para fazer a atividade, de forma a incluí-la. Um exemplo era jogar e pegar a bola, como conta lahra. Ela pontua que considera as tentativas de inclusão válidas, pois é melhor participar do que ficar esperando o horário terminar:

Não dá para eu acompanhar do mesmo jeito. A parte de pegar a bola, eu não consigo fazer. Mas jogar a bola, eu consigo. O colega para quem eu teria que jogar batia palma e eu lançava. No momento de receber, o colega que foi designado para me ajudar pegava a bola para mim e me entregava. Assim eu não ficava sem participar.

Ela menciona, ainda, que às vezes ficava sentada com a turminha que não queria participar das atividades esportivas, jogando jogos de tabuleiro. Lembra-se que uma das professoras dava nota de participação para os colegas com quem ela ficava jogando. Ela não se chateava muito com a situação porque sentia que ela e os colegas com quem jogava podiam fazer aquilo que gostavam. A professora de Educação Física da época demonstrava frustração por não saber incluí-la, mas lahra a tranquilizava dizendo que preferia ficar jogando os jogos de tabuleiro mesmo.

No último ano do Ensino Médio, ela se sentiu especialmente incluída ao participar dos jogos de vôlei. Disse que se apaixonou pelo esporte ao aprender a sacar. Ela contou que todos os colegas, além do professor, paravam para estimulá-la e sugerir a posição que ela deveria segurar a bola para poder executar o saque. “O problema era só que quando o professor ia filmar meu saque, geralmente batia na rede” – narra entre risos. Para ela, o vôlei é um esporte muito legal. É possível participar. É possível se sentir incluída.

A história inicial que narrei e a conversa que tive com a lahra me despertaram questionamentos sobre como eu poderia compreender melhor o processo de inclusão para minhas aulas. Isso me fez repensar o que eu tinha como inclusão e o que as histórias vividas e contadas me propiciaram conhecer sobre o processo de inclusão.

Minha reação ao receber a mensagem da lahra de que a atividade com a venda não teria sido tão inclusiva quanto eu imaginava ganhou um novo sentido durante nossa conversa. Para lahra, minha tentativa de inclusão não foi em vão, pois a colocava e seus colegas na mesma condição.

O interessante foi compreender que a atividade de compreensão oral, que adaptei do livro didático, também tinha sido inclusiva, por mais que eu não tivesse planejado dessa forma. Ao propor uma atividade que não dependia da visão, naturalmente, propicie que lahra e seus/suas colegas tivessem condições similares para participar. Nas palavras dela, “ninguém precisou se adaptar ou alterar suas condições para participar”. Mesmo que eu não possa afirmar que meus/minhas alunos/as realmente não precisaram se adaptar ou alterar suas condições, não houve sinal de incômodo ou dificuldade durante a atividade de compreensão oral à qual lahra se referiu.

Ao redigir a narrativa “À la cabra-cega”, vivenciei algumas tensões relacionadas à inclusão. Referir-me à lahra no texto escrito; sem utilizar rótulos inadequados foi uma dessas tensões. Perguntei-a, durante nossa conversa, se ela havia se sentido incomodada com os termos que eu utilizava. Ela prontamente respondeu que não se sentira incomodada e que a utilização de termos que parecem “inapropriados” é muito natural. Ela exemplificou com o verbo “ver”, pois era comum as pessoas se corrigirem quando perguntavam a ela: “Você viu?”. Mas ela compreendia o verbo “ver” em um sentido muito mais amplo, não apenas com o significado de “olhar”, mas de “perceber”. Assim, para ela era natural alguém questionar “Você viu?”; questão para a qual ela responderia: “Vi sim” ou “Vi não”. Nas palavras dela, “Eu não sei se tem cego aí que se preocupa com isso; eu não”.

Outra tensão foi perceber que mesmo com longa experiência docente, inclusive com outra estudante com deficiência visual, e leituras teóricas sobre o assunto, ainda me senti fragilizada para viver histórias de inclusão. Aprendi com lahra que incluir, no contexto educacional, abrange

o propiciar de uma atividade em que todos/as participem; cada um/a, à sua maneira, pode desenvolver a atividade com autonomia. Em nossa conversa, ela recorre a um contexto não especificamente escolar para me explicar sua compreensão de inclusão: um estabelecimento público, como um banco, pode ser acessível a todos/as, com piso tátil e com opção de o/a cliente usar um fone de ouvidos no caixa rápido para conseguir fazer a transação bancária com autonomia. Na instituição em que estudava, haviam colocado o piso tátil na época de nossas aulas, e lahra conta como foi importante para que ela pudesse se movimentar com mais autonomia.

E o papel dos jogos no processo de inclusão? Sobre os jogos/atividades de adivinhação que propus, lahra se posicionou como convidada a competir, mesmo não sendo uma competição contra os/as outros/as especificamente, mas competir consigo mesma. Ela via os jogos nas aulas de inglês como positivos – uma forma natural e eficaz de aprender, para que ela lembrasse a língua de uma maneira mais fácil. “Melhor do que ter que decorar diálogos”, ela afirmou. Apontou, ainda, que o jogo era uma maneira interessante para dar um ponto de partida para que os/as estudantes tivessem ideias para interagir. Propiciavam um contexto que orientava os/as estudantes para o que iriam falar. Relembrando o jogo de vôlei, não precisa ser excludente, já que o/a professor/a poderia propiciar condições similares de participação.

Percebi que minha tentativa de romper com a narrativa dominante do livro didático ainda estava no nível da adaptação, mas aprendi que ao subverter a proposta inicial – que seria ler as questões no livro e discuti-las com um/a colega, escrever as respostas e depois escutar o áudio e comparar – pude incluir a lahra. O ponto mais inclusivo na minha proposta foi fazer toda a atividade apenas com o áudio, pois ao pausar o diálogo, os/as estudantes já saberiam qual era a pergunta, poderiam adivinhar as respostas e logo na sequência comparar com as respostas fornecidas pelo material didático.

5 POR UM CURRÍCULO DE JOGOS, TECNOLOGIAS DIGITAIS E INCLUSÃO

O currículo, na ótica de Connelly e Clandinin (1988), pode significar o curso de ações na vida de um/a professor/a – aquilo que indica os caminhos que foram seguidos e aqueles que se pretende seguir. Nessa perspectiva, professores revolucionam suas práticas por meio suas próprias experiências e de novas ideias pensadas ao longo desse caminho – ideias que podem ser transformadas em currículos, gerados por um processo reflexivo constante.

É comum nos limitarmos ao conhecimento profissional ao pensarmos em currículo, mas os pesquisadores nos convidam a entender todas as questões de ensino e aprendizagem a partir das pessoas envolvidas:

Acreditamos que o desenvolvimento do currículo e o planejamento do currículo são questões fundamentalmente relacionadas ao que o/a professor/a pensa e ao que o/a professor/a faz. Acreditamos que é o “conhecimento prático pessoal” do/a professor/a que determina todas as questões significativas ligadas ao planejamento de condução das salas de aula⁴ (CONNELLY; CLANDININ, 1988, p. 4).

“Conhecimento prático pessoal” é um termo utilizado para capturar a ideia da experiência de forma a nos permitir falar sobre professores como pessoas conhecedoras e experientes, enfatizando seu conhecimento acerca da sala de aula. Esse conhecimento não é somente objetivo e conceitual, mas abrange o conhecimento afetivo, que carrega conteúdo emocional, moral e estético. Os/as estudantes estão no centro desse conhecimento, pois é pela relação subjetiva com os/as estudantes que as lições vividas são aprendidas.

Esse “conhecimento prático pessoal” está intimamente relacionado com o componente profissional na paisagem de conhecimento docente. Precisamos atentar para como esse conhecimento é produzido individualmente – conhecimento prático pessoal; e coletivamente – conhecimento prático profissional.

⁴ “We believe that curriculum development and curriculum planning are issues fundamentally related to what the teacher thinks and what the teacher does. We believe that it is the teacher’s ‘personal practical knowledge’ that determines all significant issues related to planning the conduct of classrooms.”

Acreditamos que essa paisagem de conhecimento profissional está em interação profunda com o que se poderia chamar de paisagens pessoais, fora do ambiente profissional. Essas configurações, cada uma entendida em termos de narrativas pessoais e sociais da experiência, tecem uma matriz de influência historiada uma sobre a outra⁵ (CONNELLY; CLANDININ, 1995, p. 27).

É essa compreensão de currículo como um caminho sendo trilhado nessa matriz na qual as fronteiras entre conhecimento prático pessoal e profissional não estão bem definidas, considerando a narrativa vivida e contada, recontada e revivida, e a experiência de minha conversa com lahra, que problematizo jogos, tecnologias digitais e inclusão. O que seriam essas condições similares de participação, sentido composto com lahra em nossa conversa, ao pensarmos em um currículo de jogos, tecnologias digitais e inclusão? Percorro meu conhecimento prático pessoal e profissional, movendo-me retrospectivamente, prospectivamente, introspectivamente e extrospectivamente para problematizar essa questão, valendo-me de ponderações de outros pesquisadores na construção de possibilidades para minha prática docente.

Uma das percepções de lahra é que o jogo, diferentemente de propostas tradicionais de ensino, como a memorização de diálogos, é uma forma mais descontraída para a aprendizagem de inglês e lembrar elementos da língua. Ela valoriza os jogos e as brincadeiras como ponto de partida para a aprendizagem, já que os estudantes tendem a se sentir envolvidos pela alegria propiciada no jogar e no brincar. Lugones (1987, p. 17, grifo nosso) discorre sobre as brincadeiras em instâncias que se diferenciam da competição e que permitem que a brincadeira seja realmente um elemento de descontração.

A brincadeira é, em parte, uma abertura para ser um tolo, que é uma combinação de não se preocupar com competências, não ser autoimportante, não tomar as normas como sagradas e encontrar na ambiguidade e na dubiedade fonte de sabedoria e de deleite. Então, positivamente, a atitude lúdica envolve abertura para a surpresa, abertura para ser um tolo, abertura para a autoconstrução ou reconstrução dos “mundos” em que vivemos na brincadeira⁶.

Nesse sentido, parece-me que um dos aspectos que devo considerar como professora de Inglês, ao propor jogos e brincadeiras de forma a oferecer condições similares de participação, é focalizar mais na descontração do que na competição. Quando lahra percebeu a atividade de compreensão oral de adivinhar as respostas às perguntas sobre tecnologias digitais como algo divertido – uma brincadeira de adivinhação –, não se sentiu pressionada para ser melhor que os/as colegas, mas viu uma abertura para não ter as respostas certas e para a surpresa de conhecer as respostas certas. Os/as estudantes tentaram adivinhar as respostas sem a preocupação de serem rotulados/as como menos capazes por não saberem; colocaram suas ideias com abertura de não serem detentores de informações específicas, e em condições similares de participação.

Além disso, observei esse tipo de sentimento na fala de lahra quando conta sobre suas experiências de jogar jogos de tabuleiros durante as aulas de Educação Física. Novamente, entendo que há condições similares de participação que vão além das questões de necessidades especiais, englobando identidade e afinidade entre estudantes. Independentemente de serem cegos ou videntes, aquele/as estudantes faziam parte de uma comunidade de prática (WENGER, 1998) – um grupo de pessoas participando de uma atividade de interesse comum e criando uma identidade compartilhada na experiência. Esse engajamento mútuo propiciado pelos jogos de tabuleiros colocou esse grupo de estudantes em um espaço seguro, diferente das outras atividades esportivas propostas.

⁵ “We believe that this landscape of professional knowledge is in deep interaction with what might be called personal landscapes outside the professional environment. These configurations, each understood in terms of personal and social narratives of experience, weave a matrix of storied influence on each other.”

⁶ “Playfulness is, in part, an openness to being a fool, which is a combination of not worrying about competence, not being self-important, not taking norms as sacred and finding ambiguity and double edges a source of wisdom and delight. So, positively, the playful attitude involves openness to surprise, openness to being a fool, openness to self-construction or reconstruction and to construction or reconstruction of the ‘worlds’ we inhabit playfully.”

É importante que o professor de Inglês tente conhecer cada vez mais a identidade de seus/suas alunos/as e as afinidades que têm com diferentes jogos. Não podemos limitar nossa prática docente à inclusão de jogos que conhecemos ou com os quais estamos familiarizados. Há uma diversidade de jogos digitais para computadores e para dispositivos móveis, por exemplo, que propiciam aprendizagem tangencial (FLOYD; PORTNOW, 2008) – a aprendizagem que acontece quando somos expostos a um contexto no qual estamos engajados e nem percebemos o conhecimento sendo construído. Andrade (2019) conduziu uma pesquisa em que analisou elementos de jogos para dispositivos móveis, promovendo uma discussão de como podem propiciar a aprendizagem de línguas. Dentre os propiciamentos, destacou alguns que se caracterizam como “aprendizagem tangencial”, apontando para seu potencial ao favorecer a aprendizagem de línguas.

No que se refere às tecnologias digitais, é importante começar pelo que tomo por “tecnologia”, e para isso me apoio na metáfora proposta por Marshall McLuhan (1964) de tecnologia como extensão do homem. De maneira simplificada, as tecnologias são invenções, ferramentas ou técnicas humanas utilizadas para que possamos completar aquilo que nos propomos a fazer, como por exemplo, uma faca sendo utilizada para cortar. Na seara da educação inclusiva, temos o importante conceito de “tecnologias assistivas”: recursos que propiciam a participação de pessoas com deficiência, visando sua autonomia, independência e qualidade de vida (BRASIL, 2015). Na contemporaneidade, as tecnologias assistivas digitais têm se tornado cada vez comuns, como por exemplo, os leitores de tela para acessibilidade, como o *Virtual Vision* e o *Jaws*⁷.

Com o advento das tecnologias assistivas digitais, é interessante que como professora de Inglês, eu considere que jogos propiciadores de aprendizagem tangencial têm se tornado acessíveis para estudantes com deficiência visual e pergunte a meus/minhas alunos/as se esses jogos fazem parte de seu interesse. Oliveira (2016), em sua pesquisa de mestrado, que teve como objetivo narrar e discutir experiências de aprendizagem com estudantes com necessidades educacionais individuais, nos mostra a importância de considerar o contexto dos/as estudantes. Ela discorre sobre como seu participante de pesquisa conseguia lidar bem com as tecnologias digitais assistivas e conclui que essas tecnologias podem contribuir para uma prática de ensino inclusiva, especialmente se o professor estiver ciente de que ele próprio pode encontrar dificuldades para usar tecnologias e se abrir para que seu aluno possa ajudá-lo. As tecnologias assistivas digitais podem ser aproveitadas para a prática docente, constituindo-se aliadas, e não inimigas.

Outras tecnologias digitais também podem ser aproveitadas de maneira criativa por professores/as de Inglês no processo de inclusão, como aconteceu quando utilizei o computador e a caixa de som para uma atividade de compreensão oral. Um procedimento comum em uma aula de inglês – pedir que estudantes escutem uma gravação e façam uma tarefa guiada – foi considerado por Lahra como uma atividade inclusiva. Volto à concepção de McLuhan (1964) de tecnologia como extensão do homem, do corpo e da mente; é como eu utilizo essa tecnologia que vislumbro formas inclusivas de utilizá-la.

Movendo-me prospectivamente, entendo que em outras oportunidades, considerando a perspectiva de meus/minhas alunos/as com necessidades especiais, perguntando-os/as sobre as formas de propiciar condições similares de participação, poderei pensar em formas criativas para utilizar as tecnologias digitais. Uma atividade que eu poderia ter proposto quando exploramos diferentes tecnologias digitais que não eram assistivas seria pedir que a própria Lahra narrasse suas experiências com as tecnologias digitais assistivas que utilizava cotidianamente.

Por fim, indago como esse currículo que inclui jogos e tecnologias digitais pode ser parte de uma proposta inclusiva. Retomo Felix (2007) quando propõe que a tolerância, compreendida como igualdade social e respeito à diversidade cultural e à diferença, deve permear a relação entre professores/as e estudantes. Para uma relação movida por tolerância é importante que o/a professor/a entenda que cada um encerra em si a capacidade que o/a individualiza. Para a pesquisadora, é importante que a “inclusão não seja somente física, sendo essencial que este profissional acredite que o aluno tem capacidade de aprender” (FELIX, 2007, p. 24).

⁷ Mais informações em: <https://www.virtualvision.com.br/> e <https://pt.wikipedia.org/wiki/JAWS>.

Retomo o comentário de lahra, que anteriormente preferia jogar jogos de tabuleiro a participar das atividades esportivas nas aulas de Educação Física, mas posteriormente, no Ensino Médio, apaixonou-se pelos jogos de vôlei. Naquele momento, professor e colegas acreditaram que ela tinha capacidade de aprender e a incentivaram com aplausos em suas tentativas, tanto nos acertos quanto nos erros. Ela encerrava em si uma capacidade que a individualizava no grupo e era honrada por essa capacidade. Professor e colegas respeitaram as diferenças e a fizeram se sentir incluída.

Nessa linha, Kubota *et. al.* (2021, p. 12) defendem o seguinte:

A inclusão fala da noção de que todos nós somos diferentes. A inclusão prevê uma comunidade na qual os dons, os talentos e a riqueza cultural de cada indivíduo são abraçados, e todos são apoiados para participar plenamente da comunidade, um lugar que não exclui a possibilidade de compor uma vida⁸.

A comunidade escolar é responsável por acomodar as singularidades de cada aluno/a e oferecer condições similares para a participação de todas e de todos. Os próprios colegas de lahra tiveram essa postura nos momentos de jogos de tabuleiro e quando ela treinava os saques no vôlei. Nós, professoras e professores, também devemos cultivar essa postura inclusiva.

As tentativas dos/as diversos/as professores/as de incluir lahra foram sempre bem-vindas, inclusive a minha tentativa de usar a venda na brincadeira “À la cabra-cega”. Da forma que ela coloca, nem os termos politicamente incorretos que repetimos de forma impensada ou aqueles que não fazem sentido para o contexto de uma pessoa com deficiência visual a incomodavam. Isso mostra que lahra parece ter sempre demonstrado tolerância com os diferentes e abertura para aprender; só esperava condições similares de participação. Por isso, suas percepções demonstram o quanto ela valoriza as tentativas de seus/suas professores/as que se preocupam com um currículo inclusivo.

Almeida (2008) conduziu uma pesquisa narrativa com pessoas com deficiência visual e aponta a importância de elas serem ouvidas e observadas dentro de um processo reflexivo para que possamos eliminar situações excludentes. A pesquisadora indaga qual é o papel do/a docente na interação com o/a aluno/a que apresenta deficiência visual, e entre as possíveis respostas destaca a importância de instigar a participação dos/as estudantes. Coloquei-me questões similares na introdução deste texto de pesquisa e compreendo que nas histórias vividas e contadas engajei-me em instigar a participação da lahra, tanto em seu papel como estudante, assim como em seu papel como participante de pesquisa, quando convidei-a para *ser/fazer* parte da investigação. Escutar as opiniões de lahra me ajudou a pensar sobre o que poderia aprender para minha prática docente de forma a propiciar inclusão.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciei este texto de pesquisa com o objetivo de narrar e compor sentidos de minha experiência com uma proposta inclusiva no currículo de ensino e aprendizagem de língua inglesa. Sinto que o caminho teórico-metodológico que segui abriu espaço para que eu ouvisse outras vozes além daquelas de teóricos que discorrem sobre o assunto – as vozes de meus participantes e a minha própria voz. Essas vozes revelaram a importância de acomodar diferentes modos de construção de currículo na paisagem do conhecimento prático pessoal e profissional. Demonstraram, ainda, a importância da postura crítico-reflexiva para se pensar escolhas metodológicas na formação de professores.

Coloquei-me, inicialmente, indagações que considero muito pertinentes, na tentativa de compreender mais amplamente a educação inclusiva. Como honrar meus/minhas alunos/as com necessidades educacionais especiais? Como promover sua inclusão? Aprendi que devo me engajar ativamente contra quaisquer propostas excludentes, e que devo propiciar condições similares de participação em propostas pedagógicas em prol da inclusão.

⁸ “Inclusion speaks to the notion that we are all different. Inclusion envisions a community where every individual’s gifts, talents and cultural wealth are embraced, and all are supported to participate fully in the community, a place that does not foreclose the possibility to compose a life.”

Espero, em oportunidades futuras, valorizar o jogo como elemento de descontração e ponto de partida para a construção de conhecimento linguístico. Espero propiciar um espaço seguro em que minhas alunas e meus alunos possam se engajar em atividades de interesse mútuo. Espero propor jogos que permitam aprendizagem reflexiva, mas também tangencial. Espero explorar tecnologias digitais assistivas e pedir que meus/minhas alunos/as com necessidades educacionais especiais socializem suas experiências ao utilizarem essas tecnologias. Espero, sobretudo, não ter uma postura apenas tolerante, mas acolhedora das diferenças e das capacidades que cada aluna e aluno encerra em si.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, J. M. A leitura do mundo por meio dos sentidos: histórias de ensino, aprendizagem e deficiência visual. 2009. 204 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008.
- ANDRADE, M.; R. Jogos digitais, tecnologias móveis e aprendizagem de línguas: uma avaliação de elementos de jogos em dispositivos móveis. 2019. 363 f. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagens) – Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.
- BRASIL. Lei Federal no 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília-DF, p. 2, 07 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 21 jun. 2022.
- CLANDININ, D. J. Engaging in narrative inquiry. New York: Routledge, 2013.
- CLANDININ, D. J. Journeys in narrative inquiry: the selected works of D. Jean Clandinin. Oxon, UK; New York: Routledge, 2020.
- CLANDININ, D. J.; CONNELLY, M. Narrative inquiry. Complementary methods for research in education. 1st edition. Washington, DC: American Educational Research Associates, 2000.
- CLANDININ, D. J.; CONNELLY, M. Pesquisa Narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa. 2. ed. rev. tradução: GPNEP: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores. ILEEL/UFU. Uberlândia, MG: EDUFU, 2015.
- CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Teachers as curriculum planners: narratives of experience. USA/Canada: Teachers College Press/The Ontario Institute for Studies in Education, 1988.
- CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Personal and professional knowledge landscapes: a matrix of relations. In: CLANDININ, D. J.; CONNELLY, M. Teachers' professional knowledge landscapes. New York/London: Teachers College Press/Columbia University, 1995. p. 25-35.
- DEWEY, J. (1938). Experience and Education. New York: Kappa Delta Pi, 1997.
- ELY, M. et al. (1997). On writing qualitative research: living by words. London; Philadelphia, PA: Routledge Falmer, 2001.
- FELIX, A. A tolerância como elemento essencial para o professor atua na escola inclusiva. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. (Org.) Linguística Aplicada: múltiplos olhares. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007. p. 19-26.
- FIDALGO, S. S. Formação de professores na dicotomia (ex)inclusão social-escolar: trabalhos na Linguística Aplicada. In: MELLO, D.; FELICE, M. I. V. (Org.). Ensino de línguas no curso de Letras: práticas, experiências e currículo. Uberlândia, MG: EDUFU, 2019. p. 177-189.
- FLOYD, D.; PORTNOW, J. Tangential learning: how games can teach us while we play. Extra Credits, 2008. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=r1QrTHrwyxQ>. Acesso em: 14 abr. 2020.
- GOMES JUNIOR, R. C. (Org.). Pesquisa Narrativa: histórias sobre ensinar e aprender línguas. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.
- HOLLINGSWORTH, S.; DYBDAHL, M. Talking to learn: the critical role of conversation in narrative inquiry. In: CLANDININ, D. J. (Ed.). Handbook of narrative inquiry: mapping a methodology. Thousand Oaks, CA; London; New Delhi: Sage/University of Alberta, 2007. p. 146-176.
- KUBOTA, H. et al. Understanding social inclusion: a narrative inquiry into the experiences of refugee families with young children. International Journal of Early Years Education, p. 1-15, 2021.
- LUGONES, M. Playfulness, "world" – travelling", and loving perception. Hypatia: a journal of feminist philosophy, v. 2, n. 2, p. 3-19, Summer 1987.

- MCCARTHY, M.; MCCARTHY, J.; SANDFORD, H. Touchstone 3: Student's Book. 2nd ed. New York: Cambridge University Press, 2014.
- MCLUHAN, M. Understanding media: the extensions of men. New York: McGraw Hill, 1964.
- MELLO, D. M. Pesquisa Narrativa e formação de professores. In: GOMES JUNIOR, R. C. (Org.). Pesquisa Narrativa: histórias sobre ensinar e aprender línguas. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. p. 38-61.
- MELLO, D.; SOUZA, V.; BENGZEEN, V. C. Preparation of teachers of EAL in Brazil: research, policy, curriculum and practice. In: POLAT, N.; MAHALINGAPPAL, L.; KAYI-AYDAR, H. The preparation of Teachers of English as an additional language around the world: research, policy, curriculum and practice. Bristol; Blue Ridge Summit, PA: Multilingual Matters, 2021. p. 31-52.
- MOITA LOPES, L. P. (Org.). Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- OLIVEIRA, N. M. Histórias de atendimento a alunos com necessidades educacionais individuais. 2016. 152 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) -Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.
- SOUZA, V. V. S. Jogo limpo na construção do currículo de aprendizagem de inglês? PERSPECTIVA – Revista do Centro de Ciências da Educação, Florianópolis (on-line), v. 38, n. 2, p. 1-22, 2020.
- SZUNDY, P. T. C.; FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada e indisciplinaridade no Brasil: promovendo diálogos, dissipando brumas e projetando desafios epistemológicos. In: SZUNDY, P. T. C.; TILIO, R.; MELO, G. C. V. (Org.). Inovações e desafios epistemológicos em Linguística Aplicada: perspectivas sul-americanas. Campinas, SP: Pontes Editores/ALAB, 2019. p. 63-90.
- SZUNDY, P. T. C.; GUIMARÃES, T. (Ed.). Apresentação 30 anos da ALAB: desafios, rupturas e possibilidades de pesquisa em Linguística Aplicada. Raído, Dourados, MS, v. 14, n. 36, p. 9-15, 2020.
- WENGER, E. Communities of practice: learning, meaning and identity. New York: Cambridge University Press, 1998.

AGRADECIMENTOS

Agradeço as contribuições do Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores (GPNEP) para este texto de pesquisa.