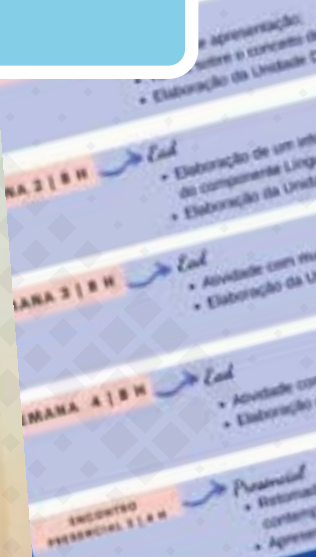




# PESQUISAS E PRODUTOS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO DE INGLÊS: PROFESSORES EM DESENVOLVIMENTO

MICHELE SALLES EL KADRI, JULIANA TONELLI,  
DENISE GRASSANO ORTENZI, LILIAN KEMMER CHIMENTÃO,  
SAMANTHA MANCINI RAMOS, ADRIANA GRADE FIORI-SOUZA  
FERNANDA MACHADO BRENER (ORGANIZADORAS)



Todos os direitos desta edição reservados a Pontes Editores Ltda.  
Proibida a reprodução total ou parcial em qualquer mídia  
sem a autorização escrita da Editora.  
Os infratores estão sujeitos às penas da lei.  
A Editora não se responsabiliza pelas opiniões emitidas nesta publicação.

### **Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

Tuxped Serviços Editoriais (São Paulo – SP)

---

E37p El Kadri, Michele Salles (org.) et al.

Pesquisas e produtos educacionais para o ensino de inglês: professores em desenvolvimento / Organizadoras: Michele Salles El Kadri, Juliana Reichert Assunção Tonelli, Denise Ismenia Grassano Ortenzi, Lilian Kemmer Chimentão, Samantha Mancini Ramos, Adriana Grade Fiori-Souza e Fernanda Machado Brener; Prefácio de Clara Dornelles.– 1. ed.– Campinas, SP : Pontes Editores, 2020. 290 p.; il.; tabs.; quadros; fotografias.  
E-Book: 7 Mb; PDF.

Inclui bibliografia.  
ISBN: 978-65-5637-135-1

1. Ensino de Línguas. 2. Formação de Professores. 3. Língua Inglesa.  
4. Prática Pedagógica. I. Título. II. Assunto. III. Organizadoras.

---

Bibliotecário Pedro Anizio Gomes CRB-8/8846

#### **Índices para catálogo sistemático:**

1. Formação de professores – Estágios. 370.71
1. Didática – Métodos de ensino instrução e estudo – Pedagogia. 371.3
2. Linguagem, Línguas – Estudo e ensino. 418.007

# PESQUISAS E PRODUTOS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO DE INGLÊS: PROFESSORES EM DESENVOLVIMENTO

*Michele Salles El Kadri  
Juliana Reichert Assunção Tonelli  
Denise Ismenia Grassano Ortenzi  
Lilian Kemmer Chimentão  
Samantha Mancini Ramos  
Adriana Grade Fiori-Souza  
Fernanda Machado Brener  
(organizadoras)*



*Copyright* © 2020 – Das organizadoras representantes dos autores  
*Coordenação Editorial*: Pontes Editores  
*Diagramação e capa*: Vinnie Graciano  
*Revisão*: Dos autores e organizadoras

**PARECER E REVISÃO POR PARES**

Os capítulos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação e revisados por pares.

**CONSELHO EDITORIAL:**

**Angela B. Kleiman**

(Unicamp – Campinas)

**Clarissa Menezes Jordão**

(UFPR – Curitiba)

**Edleise Mendes**

(UFBA – Salvador)

**Eliana Merlin Deganutti de Barros**

(UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná)

**Eni Puccinelli Orlandi**

(Unicamp – Campinas)

**Glaís Sales Cordeiro**

(Université de Genève – Suisse)

**José Carlos Paes de Almeida Filho**

(UNB – Brasília)

**Maria Luisa Ortiz Alvarez**

(UNB – Brasília)

**Rogério Tilio**

(UFRJ – Rio de Janeiro)

**Suzete Silva**

(UEL – Londrina)

**Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva**

(UFMG – Belo Horizonte)

PONTES EDITORES

Rua Dr. Miguel Penteado, 1038 – Jd. Chapadão

Campinas – SP – 13070-118

Fone 19 3252.6011

[ponteseditores@ponteseditores.com.br](mailto:ponteseditores@ponteseditores.com.br)

[www.ponteseditores.com.br](http://www.ponteseditores.com.br)

# SUMÁRIO

**APRESENTAÇÃO.....7**

**PREFÁCIO.....15**

*Clara Dornelles*

## **ENSINO DE INGLÊS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**KIDS IN ACTION: CANÇÕES INFANTIS EM UM SOFTWARE INTERATIVO  
PARA O ENSINO DO INGLÊS.....25**

*Taciana Virgínia Ramalho Pereira*

*Juliana Reichert Assunção Tonelli*

**CHAMELEON: O JOGO DE TABULEIRO COMO INSTRUMENTO DE  
AVALIAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA POR  
CRIANÇAS.....43**

*Bruna Alessandra Graef Bueno*

*Juliana Reichert Assunção Tonelli*

**O PROCESSO DE PRODUÇÃO COLABORATIVA DE MATERIAL  
DIDÁTICO NO PROJETO LONDRINA GLOBAL.....67**

*Tamara Rommel*

*Juliana Reichert Assunção Tonelli*

## **ENSINO DE INGLÊS PARA ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO**

**PRODUZIR E PERFORMAR UM ESPETÁCULO TEATRAL: ATIVIDADE  
SOCIAL COMO ORGANIZADORA DO ENSINO DE INGLÊS NA ESCOLA  
PÚBLICA.....91**

*Jefferson Lhamas dos Santos*

*Denise I. B. Grassano Ortenzi*

**LETRAMENTO DIGITAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA):  
UMA PROPOSTA DE MATERIAL EDUCACIONAL DIGITAL NAS AULAS  
DE INGLÊS.....123**

*Michelle Andressa Vieira Ramos  
Michele Salles El Kadri*

**REDE SOCIAL FACEBOOK NA ESCOLA PÚBLICA: LETRAMENTOS  
DIGITAIS E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA.....141**

*Camila Christiane Clivati Sodré  
Denise I. B. Grassano Ortenzi*

**ENGLISH PRONUNCIATION IN TIMES OF GLOBAL INTERACTIONS:  
EBOOK PARA O ENSINO DE PRONÚNCIA NA PERSPECTIVA DO  
INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA.....179**

*Everton Aparecido Arantes  
Adriana Grade Fiori-Souza*

## **ENSINO DE INGLÊS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

**PROTÓTIPO DE FORMAÇÃO “TEACHING ENGLISH TO TEACHERS”  
PELA PERSPECTIVA DE JUSTIÇA SOCIAL: A EDUCAÇÃO ANTI-  
RACISTA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS.....209**

*Tháisa Cristina Zancopé  
Michele Salles El kadri*

**PROTÓTIPO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ESCRITA EM  
LÍNGUA INGLESA: AUTORIA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL....237**

*Pedro Américo Rodrigues Santana  
Lilian Kemmer Chimentão*

**EVIDÊNCIAS DE LETRAMENTO DIGITAL EM UM CURSO HÍBRIDO DE  
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA A PARTIR DA  
BNCC.....259**

*Vanessa Valero Moreira  
Samantha Gonçalves Mancini Ramos*

**POSFÁCIO.....287**

*Carla Conti de Freitas*

**SOBRE OS AUTORES.....291**

## APRESENTAÇÃO

Esta coletânea, intitulada “PESQUISAS E PRODUTOS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO DE INGLÊS: PROFESSORES EM DESENVOLVIMENTO”, é fruto dos trabalhos realizados na linha “Ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira” do Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras Modernas (MEPLEM) da Universidade Estadual de Londrina. Portanto, tem como objetivo apresentar e divulgar os produtos educacionais voltados para o ensino de inglês e as pesquisas decorrentes desses produtos. Ao mesmo tempo, visa propiciar espaço de reflexão sobre a produção desses produtos alinhados ao desenvolvimento dos professores-autores.

Os autores dos capítulos são egressos do MEPLEM - professores em diferentes contextos de atuação - juntamente com suas orientadoras. Os capítulos que aqui apresentamos propõem produtos educacionais com base na vivência dos professores e necessidades de seus contextos, que surgiram da problematização da realidade das escolas e foram produzidos pelos professores-autores por meio da articulação entre teoria e prática, evidenciando o que chamamos de prática informada. Tanto os capítulos que aqui trazemos quanto a própria vinculação profissional dos primeiros autores desses capítulos demonstram que os egressos do MEPLEM atuam em uma variada gama de atividades, desde escolas públicas e privadas de ensino regular, institutos de idiomas, ensino personalizado, até editoria, revisão de textos, tutoria em cursos a distância e como “designers” de materiais instrucionais.

Esses produtos educacionais e os textos sobre eles que aqui trazemos são também instrumentos para o desenvolvimento profissional almejado nos mestrados profissionais e caminhos para a forja de identidades profissionais alinhadas ao perfil do egresso do

Mestrado Profissional - um “profissional com pleno domínio de seu objeto de ensino, capaz de analisar seu contexto de atuação, propor intervenções pedagógicas informadas, criar instrumentos para sua prática e empregar recursos tecnológicos que favoreçam o aprendizado de línguas estrangeiras”, conforme previsto na proposta de criação do Mestrado em Letras Estrangeiras Modernas da UEL.

Nesta coletânea, especificamente, trazemos algumas das propostas dos egressos das turmas de 2014, 2016, 2018 e 2020 cujos textos perpassam os mais variados contextos de atuação dos professores. Os capítulos que tratam do ensino de inglês na infância (PEREIRA & TONELLI, neste volume, BUENO & TONELLI, neste volume), e a formação continuada de professores de inglês para crianças, trazendo reflexões sobre o processo de elaboração de material didático coletivo com professoras da rede municipal pública inseridos no projeto Londrina Global (ROMMEL & TONELLI, neste volume).

No capítulo intitulado “*Kids in Action*: canções infantis em um *software* interativo para o ensino do inglês”, Pereira e Tonelli apresentam um *software* – uma mídia educacional – que funciona em aparelhos móveis direcionado à faixa etária de seis anos em curso livre de inglês: o *Kids In Action*. Trata-se de um jogo com dez canções infantis em inglês e imagens claras e sombreadas que são itens pertencentes às canções. A pesquisa objetivou identificar se o léxico das canções seria co-construído pelos alunos ao cumprirem a missão do jogo. Em etapa posterior, os alunos foram convidados a participar de um Grupo Focal, o qual foi mediado pela professora e primeira autora do capítulo para que o jogo pudesse ser avaliado do ponto de vista das próprias crianças. Foi possível identificar a importância da mediação da professora, pois as crianças perguntavam como proceder no jogo até passassem a compreender como ele funcionava. Por fim, as autoras concluem que docentes que atuam com o público infantil podem valer-se de práticas tecnológicas no ensino de inglês.

O capítulo de autoria de Bueno e Tonelli apresenta um recorte de e-book no qual o *Chameleon*, um jogo de tabuleiro, foi proposto para ser, ao mesmo tempo, um instrumento de avaliação e de aprendizagem de língua inglesa para crianças. O jogo é uma proposta de resgate de



jogos tradicionais e suas regras visto que, encontramos crianças que não conseguem participar de atividades de tal natureza, pois, em muitos casos, desconhecem as regras que as regem. O *Chameleon* visa ser um instrumento prático para que o professor/a o manuseie durante suas aulas e utilize-o conforme sua realidade. O jogo é composto por um tabuleiro, cartas-perguntas (as quais podem também ser adaptadas de acordo com os conteúdos sendo abordados), placas, estrelas e medalhas e leva este nome - “camaleão” - por seu caráter adaptável.

Rommel e Tonelli, por sua vez, apresentam um relato acerca do processo de produção de material didático em uma construção colaborativa no bojo do Projeto Londrina Global, o qual vem sendo desenvolvido desde 2008 na rede municipal de educação da referida cidade e oferta o ensino de inglês nos anos iniciais de escolarização: Educação Infantil e Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). O produto educacional – um conjunto de unidades didáticas – desenvolvido pela primeira autora, sob a orientação da segunda, objetivou contribuir com a produção de material didático para o ensino da língua na Rede Municipal de ensino por meio de um *workshop* ministrado pelas autoras após a participação de ambas nos encontros de formação continuada realizados pela coordenação do Projeto.

No contexto de ensino de inglês para o ensino fundamental e médio, as propostas tratam de produtos educacionais com foco no desenvolvimento de letramento digital (RAMOS & EL KADRI, neste volume, SODRÉ & ORTENZI, neste volume) e em abordagens contemporâneas para o ensino de língua, como por exemplo a perspectiva da atividade social como organizadora do currículo (SANTOS & ORTENZI, neste volume) e a perspectiva do inglês como língua franca (ARANTES & FIORI-SOUZA, neste volume).

O capítulo “*Play* no inglês - letramento digital na educação de jovens e adultos (EJA): uma proposta de material educacional digital nas aulas de inglês” *PLAY NO INGLÊS*” - LETRAMENTO DIGITAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): UMA PROPOSTA DE MATERIAL EDUCACIONAL DIGITAL NAS AULAS DE INGLÊS”, de autoria de Michelle Andressa Vieira Ramos e Michele Salles El Kadri, tem por objetivo não somente apresentar uma proposta de inserção de recursos

digitais na EJA- Ensino médio, por meio do Material Educacional Digital (MED) intitulado “*Play no Inglês*”, mas também de apresentar seu processo de produção. No capítulo, as autoras refletem sobre as possíveis relações entre Letramento Digital, Língua Inglesa e Educação de Jovens e Adultos e apresentam as fases de análise e desenvolvimento do MED, material fundamentado principalmente nas concepções de Paulo Freire (1982) em relação ao ensino de adultos, na teoria sociointeracionista de Vygotsky (1998) e nas definições sobre letramento digital (SOARES, 2002). Para as autoras, a relevância da produção desse MED se pauta na escassez de tais materiais para o público em questão, além das vantagens que a inserção de ferramentas digitais no ensino apresenta quando utilizadas de maneira a promover o letramento digital dos alunos de maneira crítica, e de proporcionarem o uso autêntico, contextualizado e colaborativo da língua a ser aprendida, estimulando também a autonomia dos alunos em seu aprendizado.

Lançando um olhar sobre um projeto de ensino de inglês que fez uso da rede social Facebook na escola pública, Camila Christiane Clivati Sodr e e Denise I. B. Grassano Ortenzi analisam o desenvolvimento do letramento digital e a aprendizagem de língua inglesa dos estudantes. As autoras demonstram como a atividade proporcionou a experimentação de identidades, a apropriação subjetiva da língua inglesa, o engajamento nas atividades propostas e o desenvolvimento do letramento digital, além de proporcionar ações colaborativas e reposicionamento nos papéis de professor e aluno.

Jefferson Lhamas dos Santos e Denise I. B. Grassano Ortenzi analisam uma experiência de Atividade Social no ensino de inglês com performances teatrais, evidenciando, sob as lentes da Teoria da Atividade, as contradições trabalhadas e as aprendizagens decorrentes dessa atividade. Contradições frequentemente encontradas em contextos de escola pública relacionadas à participação do estudante, à auto-exclusão, à indisciplina, ao objeto de ensino, aos instrumentos, à divisão de trabalho e às regras ganharam novos contornos com o engajamento dos estudantes na produção e performance de um espetáculo teatral de uma adaptação da peça *Sonhos de uma Noite de Verão* de William Shakespeare.

Everton Aparecido Arantes e Adriana Grade Fiori-Souza apresentam e-book elaborado pelo primeiro autor, como parte de sua pesquisa de mestrado, sob a orientação da segunda autora. Fundamentado na teoria sobre o ensino-aprendizagem de línguas na perspectiva do Inglês como Língua Franca, bem como em estudos sobre o ensino de pronúncia no contexto de ILF, mapeamento das dificuldades de pronúncia dos falantes de língua portuguesa, e análise de livros didáticos importados voltados para o ensino-aprendizagem de línguas, o produto resultante da pesquisa propiciou uma maior conscientização sobre um trabalho que priorize as diversas variantes do inglês, as características do ILF versus IFL, a ênfase no local versus global, e reforçou a necessidade de novos olhares, entendimentos e práticas no ensino-aprendizagem da língua inglesa.

Reunindo trabalhos desenvolvidos no contexto de Ensino de Inglês e Formação de professores, essa coletânea apresenta propostas inovadoras para a aprendizagem de língua de professores em formação inicial por meio da proposta de protótipos de formação (ZANCOPE & EL KADRI, neste volume, SANTANA & CHIMENTÃO, neste volume) e por meio de um curso híbrido com foco na BNCC (MOLERO & RAMOS, neste volume).

O capítulo de Thaísa Cristina Zancopé e Michele Salles El Kadri apresenta um protótipo de formação (Teaching English To Teachers) para as aulas de língua inglesa para Licenciaturas de Letras Inglês e analisa quais princípios de Justiça social foram desenvolvidos e transpostos didaticamente. A proposta está embasada no ensino de línguas pela perspectiva da Justiça Social, mais especificamente na perspectiva Antirracista do ensino de Línguas (FERREIRA, 2007), na perspectiva do Pós-método e no conceito de material didático na proposta do Web-currículo e dos protótipos (ROJO, 2017). Os resultados apontam para diversos princípios da Justiça social transpostos didaticamente. As autoras concluem que protótipos pensados a partir da perspectiva da justiça social e do pós-método para as aulas de língua inglesa têm potencial de propiciar práticas pedagógicas que contribuem para a construção de identidade docente com princípios éticos-cidadãos.

O capítulo assinado por Pedro Américo Rodrigues Santana e Lilian Kemmer Chimentão apresenta o protótipo de formação “*Write, Learn, Teach*” cujo foco reside no desenvolvimento da habilidade de escrita em língua inglesa de professores em formação inicial e no fomento da consciência crítica sobre o seu processo de ensino. Para tanto, os autores discutem os princípios teóricos subjacentes à elaboração do protótipo e apontam como eles se materializaram nas seções e atividades propostas. Na sequência, os autores nos presenteiam com análises sobre os desdobramentos deste processo de pesquisa e de autoria que revelaram os desafios (articulação teórica, compreensão tipológica do gênero protótipo e seleção de plataformas) e os conhecimentos teórico, metodológico, processual, técnico e pedagógico-profissional que foram adquiridos. Por fim, chegam à conclusão de que o exercício do papel de professor-pesquisador-autor representa a materialização do conhecimento adquirido na trajetória acadêmico-profissional e possibilita *expansão e ressignificação* da identidade profissional.

No capítulo “Evidências de Letramento digital em um curso híbrido de formação de professores de língua inglesa a partir da BNCC” de Vanessa Valero Moreira e Samantha Gonçalves Mancini Ramos, as autoras apresentam um curso híbrido ministrado para professores de língua inglesa com o intuito de (re)direcionar o processo de construção de suas práticas pedagógicas de acordo com as propostas da BNCC. Considerando as competências computacionais, comunicacionais, informacionais e multimídia (BEHAR ET AL, 2013), as autoras analisaram se as atividades propostas durante o curso promoveram oportunidades de desenvolvimento de letramento digital a seus participantes. Por fim, as autoras apontaram para a necessidade de estabelecer critérios mais atuais para verificar a questão do letramento digital na área da educação em línguas estrangeiras.

Finalizamos essa coletânea com reflexões sobre o desenvolvimento profissional dos professores egressos do Meplem ao se posicionarem como *designers* de material didático e pesquisadores de seus próprios contextos de atuação. Nossa atuação como orientadoras desses trabalhos partilha do desafio colocado por Karen Johnson em seu artigo *The Sociocultural Turn and Its Challenges for Second Language Teacher Education* publicado no TESOL Quarterly em 2012, de promover

desenvolvimento profissional de professores que lhes garanta utilizar ferramentas intelectuais de pesquisa para investigar seus mundos profissionais e lhes permita criar oportunidades de aprendizagem de línguas socialmente justas, consistentes e apropriadas a seus contextos. Os produtos educacionais criados pelos egressos do MEPEM são a evidência de que isso está sendo colocado em prática. Dos espaços de colaboração que criamos, emergem trajetórias de aprendizagem para todos - para os mestrandos e para nós, suas orientadoras, que vão muito além do que está contido nos seus brilhantes produtos educacionais.

As organizadoras



## **PREFÁCIO**

# **IMPACTOS DO MESTRADO PROFISSIONAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

*Clara Dornelles*  
*Universidade Federal do Pampa*  
*UNIPAMPA*

Quem de nós nunca ouviu críticas à qualidade da formação em um mestrado profissional? E quem nunca ouviu dizer que não se aprende inglês na escola, sobretudo pública? Além disso, quantas vezes a universidade foi culpabilizada por construir uma torre de marfim ancorada na teoria, em antagonismo com o chão da escola? Cito estas questões, não para contrapor os pontos de vista elencados, mas para instigar sua reflexão à luz das políticas linguísticas educacionais e da história de formação de professores, sobretudo de língua inglesa.

O que significa ser professor de línguas hoje, quando vivenciamos salas de aula, na maioria das vezes, com um número de alunos superior ao adequado, com falta de condições logísticas em termos de tempo, espaço e recursos; com falta de reconhecimento da relevância do papel dos professores como agentes educacionais? O que significa ser professor de inglês hoje, uma língua vista por muitos colegas como instrumento do imperialismo linguístico e supostamente alheia a posições políticas e críticas compatíveis com identidades locais e regionais contemporâneas?

Uma língua vista como inimiga dos próprios professores de outras línguas estrangeiras modernas, por seu status privilegiado na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018)?

Rajagopalan (2003, 2005) já nos alertava para o desafio de dominar a língua inglesa sem ser dominada por ela. Anjos (2019) chamou isso de “desestrangeirizar” a língua inglesa, enquanto outros, a partir de Schlatter e Garcez (2009, 2012), optaram por orientar-se para a construção do conceito de línguas adicionais. Sem entrar em discussões conceituais, o que quero ressaltar é que todas estas iniciativas apontam para a compreensão do inglês como um recurso que pode servir aos propósitos do aprendiz quando é vinculado à sua vida, à sua subjetividade, e não apenas um objeto de aprendizagem que talvez venha a ser relevante no futuro, ou que pertença a um ou outro país - a língua do “outro”. Dominar, desestrangeirizar, tornar uma língua adicional, significa apropriar-se da língua estrangeira como mais um signo semiótico que pode nos representar ou favorecer nossa agência em diferentes práticas sociais, independente da nossa nacionalidade, ou do espaço/tempo no qual estejamos.

Nossa relação com o tempo e o espaço foi velozmente alterada pela globalização (SANTOS, 2004) e pela expansão das novas tecnologias e da constituição de estéticas tecnológicas e hipermidiáticas (SANTAELLA, 2007). O modo como nos relacionamos com o conhecimento mudou, ao mesmo tempo em que diferenças socioeconômicas e culturais se tornaram globalmente mais visíveis. No Brasil, o ensino de línguas estrangeiras modernas acontece nas escolas desde os tempos do império, quando o francês tinha prioridade por ser na época reconhecido como a língua da ciência e da cultura (PAIVA, 2003). O inglês já se configurava também como objeto de ensino escolar, porém, seu prestígio se intensifica com o advento do cinema falado e em consequência dos efeitos socioculturais e econômicos da 2ª Guerra Mundial (PAIVA, 2003).

Sem a pretensão de analisar as políticas educacionais e seus impactos no ensino de línguas estrangeiras, penso ser importante recordar que as Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961 e 1971 retiraram a obrigatoriedade do ensino de línguas estrangeiras modernas do currículo escolar. Porém, a LDB de 1996 garantiu o retorno



à obrigatoriedade da presença das línguas estrangeiras na escola, desde a quinta série, atual sexto ano. Outra lei importante que marca a história do ensino de línguas no Brasil, foi a Lei nº 11.161 (5/08/2005), que tornava obrigatório o espanhol no ensino médio. O texto das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) é emblemático no que se refere à reflexão sobre o ensino de espanhol para falantes brasileiros em território nacional e, também, no que se refere à reflexão sobre as distinções entre ensinar inglês na escola regular ou em um curso de idiomas; entre ensinar inglês percebendo a língua como sistema ou como recurso para ampliar letramentos e senso de cidadania.

Apesar dos encaminhamentos legais para o ensino do espanhol nas escolas, mais recentemente, a BNCC apresentou o inglês como língua a ser ensinada, restringindo as demais a uma possibilidade, em nota de rodapé (cf. DORNELLES; IRALA, no prelo). Diante desse quadro, e do retrocesso em termos de políticas nacionais de ensino de espanhol, surgem movimentos como o #Fica Espanhol no RS (cf. FAGUNDES *et al*, 2019), que, embora não necessariamente antagonizando com o ensino de inglês, configura-se como uma reação aos efeitos das orientações da BNCC nas políticas educacionais locais e regionais para o ensino de espanhol. Estes conflitos gerados por políticas linguísticas educacionais provocam movimentos nas representações sobre as línguas e nas ideologias linguísticas. Assim, entendemos que pensar o ensino de inglês hoje no Brasil requer reflexão sobre o papel docente na educação linguística (BAGNO; RANGEL, 2005) para um mundo plurilíngue.

No que se refere aos métodos de ensino e aprendizagem de inglês, como bem nos mostra Leffa (2012), as várias opções se alteram em decorrência das urgências socioculturais e econômicas dos diferentes momentos históricos. Enquanto nas décadas de 1960 e 1970, predominavam os métodos da gramática-tradução e audiolingual, na década de 1980 foi a vez do *boom* da abordagem comunicativa, ainda hoje bastante influente. Para Leffa (2012, p. 397), vivemos o predomínio do que se poderia chamar de pós-método (KUMARAVADIVELU, 2001), em que acontece a “insurreição” do professor. Em realidade, as demandas líquidas (BAUMAN, 2001) da contemporaneidade requerem do ensino maior fluidez, o que, de um lado, provoca instabilidades e inquietações docentes (PERRENOUD, 2001), mas, de outro, traz ênfase para a

centralidade do papel do professor, que é quem vai localmente definir, considerando restrições e recursos disponíveis, o que é possível realizar no seu contexto de ensino.

É característico da cultura educacional brasileira que as orientações oficiais para o ensino de línguas desafiem, para o bem e para o mal, as práticas situadamente estabelecidas. Por isso, é urgente uma formação voltada para uma docência autoral, em que professoras possam estabelecer diálogo com as políticas verticalizadas, mas sem deixar de criar metodologias e soluções para as problemáticas que elas próprias identificam em seus contextos de ensino. O mestrado profissional é o lugar que, ao contrário de muitos espaços acadêmicos, valoriza a prática docente e suas histórias e criações, porque compreende a prática como mobilizadora da teoria. Ao argumentar em nome de uma “pedagogia do pós-método”, Kumaravadivelu (2001, p. 537) diz ser necessário “rupture the reified role relationship between theorists and practitioners, by enabling teachers to construct their own theory of practice”. Sendo o mestrado profissional uma ação da formação continuada em serviço, como podemos compreender os processos de aprendizagem docente, ou de formação profissional nesse espaço?

Na escola, os professores estão cansados de imposições. Já bastam as políticas educacionais verticalizadas, castradoras de projetos localmente emergentes. Para lidar com elas, é necessário ser malabarista, buscando entre-lugares na integração de políticas prescritivas, demandas locais e ideais e crenças do próprio sujeito professor. Quando um professor ingressa em um mestrado profissional, está em busca de colaboração para o aprimoramento da sua prática docente. O mestrado qualifica para a mudança de posição, possibilitando ao professor fazer escolhas a partir da relação de complementaridade entre teoria e prática.

Um dos maiores impactos do mestrado profissional é reconhecer a parceria entre universidade e escola, em uma relação de coaprendizagem entre docentes mestrandos e doutores. Embora o desenvolvimento profissional dos mestrandos seja o foco, também os professores universitários aprendem, aproximando-se de outras realidades de ensino-aprendizagem, o que colabora também para sua atuação nos cursos de licenciatura. No diálogo que se estabelece, professoras da

escola constituem-se como professoras-pesquisadoras (cf. BORTONIRICARDO, 2008; FAGUNDES, 2016), professoras-autoras, professoras-autoras-formadoras (GARCEZ, SCHLATTER, 2017), ou ainda professoras-pesquisadoras-autoras, como citado em capítulos deste volume. Em que pesem as diferenças nas conceituações, o que nos interessa ressaltar é o papel ativo das docentes na construção de conhecimento que integre teoria e prática. E nos inquieta Signorini (SIGNIRINI, 2001, p. 246), esses movimentos de formação não acontecem sem conflito, pois “um acordo, nesse caso, será sempre fruto do trabalho conjunto voltado para a ação e não seu pré-requisito, uma vez que todo programa de (trans)formação do professor só poderá ser mesmo um ponto de partida, um esboço de um percurso nunca antes definitivamente configurável”.

Nesse sentido, percebo os conflitos característicos da formação docente no mestrado profissional como sinais de movimento positivos, desde que de fato se construam em diálogo (BAKHTIN, 2010), sem imposição de uma verdade única. A autora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, em um TED Talk de 2009, fala do “danger of a single story”. Não tenho dúvida de que, nas contribuições deste volume, questionamentos sobre a qualidade da formação no mestrado profissional, sobre a viabilidade da aprendizagem de inglês na escola ou sobre a culpabilização da universidade por privilegiar a teoria em detrimento da prática são revistos, e que suas reflexões terão impacto em novos contextos. Parabéns às autoras!

## Referências

ADICHIE, C. N. **The danger of a single story**. Palestra proferida no TED Talks, jul de 2009. Disponível em: <[https://www.ted.com/talks/chimamanda\\_ngozi\\_adichie\\_the\\_danger\\_of\\_a\\_single\\_story](https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story)>. Acesso em: nov. 2020.

ANJOS, F. A. **Desestrangeirizar a língua inglesa: um esboço da política linguística**. Cruz das Almas/BA: EDUFRB, 2019. Disponível em: <[https://issuu.com/edufbr/docs/desestrangerizar\\_a\\_lngua\\_inglesa](https://issuu.com/edufbr/docs/desestrangerizar_a_lngua_inglesa)>. Acesso em: nov. 2020.

BAGNO, M.; RANGEL, E. Tarefas da educação linguística no Brasil. **Revista brasileira de linguística aplicada**, v. 5, p. 63-82, 2005.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 5. ed. Trad. P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf)>. Acesso em nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: dez. 2018.

DORNELLES, C.; IRALA, V. Dos apagamentos na BNCC de língua inglesa: entre novas e velhas roupagens. **Múltiplos olhares para a Base Nacional Comum Curricular**: Língua Portuguesa e Língua Inglesa. Campinas: Pontes, no prelo.

FAGUNDES, T. B. Concepts of the teacher as researcher and reflective teacher: perspectives about teachers' work. **Rev. Bras. Educ.** vol. 21 n.65. Rio de Janeiro abr./jun. 2016. Disponível em: < [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782016000200281&script=sci\\_arttext&tlng=en](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782016000200281&script=sci_arttext&tlng=en)>. Acesso em: nov. 2020.

FAGUNDES, A.; LACERDA, D. P.; SANTOS, G. R. # **Fica espanhol no RS**: Políticas linguísticas, formação de professores, desafios e possibilidades. Campinas: Pontes, 2019.

GARCEZ, P. M.; SCHLATTER, M. 2017. Professores-autores-formadores: Princípios e experiências para a formação de profissionais de educação linguística. In: MATEUS, E.; TONELLI, J. R. A. (Org.). **Diálogos (im) pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas**. São Paulo, Blucher, p. 13-36.

LEFFA, V. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista de Estudos da Linguagem**. vol. 20. n. 2., 389-411, 2012.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a postmethod pedagogy. **Tesol Quarterly**. vol. 35, n. 4, 537-560, 2001.

PAIVA, V. L. M. *A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa*. In: STEVENS, C. M. T e CUNHA, M. J. **Caminhos e Colheitas**: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: UnB, 2003. p.53- 84.

PERRENOUD, P. **Ensinar: Agir na urgência, decidir na incerteza. Saberes e competências em uma profissão complexa.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RAJAGOPALAN, K. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: por uma política prudente e propositiva. In: LACOSTE, Y.; RAJAGOPALAN, K. (Orgs.). **A geopolítica do inglês.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 134-159.

SANTAELLA, L. **Linguagens líquidas na era da mobilidade.** São Paulo: Paulus, 2007.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção.** São Paulo: EDUSP, 2004.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. Educação linguística e aprendizagem de uma língua adicional na escola. In: **Referências curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias.** Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação/Departamento Pedagógico, 2009.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. **Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês.** Erechim, RS: Edelbra, 2012.

SIGNORINI, I. A interação universitário/alfabetizador em programas de formação em serviço: ação entre díspares ou comunicação entre pares? In: KLEIMAN, A. B.; SIGNORINI, I. (Orgs.). **O ensino e a formação do professor: Alfabetização de jovens e adultos.** 2<sup>a</sup>. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p. 244-261.



▶ Play no Inglês  
EJA - ENSINO MÉDIO  
VOLUME ÚNICO

KIDS IN ACTION



# ENSINO DE INGLÊS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

CHAMELEÃO  
UM JOGO FLEXÍVEL

WRITE, LEARN,  
TEACH  
Pontes  
A WRITING COURSE  
FOR TEACHERS

1.15H → *Lead*

- Fórum de apresentação
- Tarefa sobre o conc
- Elaboração da Unid

NA 2.15H → *Lead*

- Elaboração de v
- do componente
- Elaboração da

IMANA 3.15H → *Lead*

- Atividade co
- Elaboração

IMANA 4.15H → *Lead*

- Atividade
- Elabo

ENCERRAMENTO 1.15H → *Participantes*

- Re





# KIDS IN ACTION: CANÇÕES INFANTIS EM UM SOFTWARE INTERATIVO PARA O ENSINO DO INGLÊS

*Taciana Virgínia Ramalho Pereira<sup>1</sup>*

*Juliana Reichert Assunção Tonelli<sup>2</sup>*

## Introdução

Pesquisadores como Lenartovicz (2013) e Leffa (2014) afirmam que, com a globalização e a inserção tecnológica na sociedade, o modelo tradicional de aprendizagem não é mais suficiente para motivar alunos a construírem o conhecimento. Diante de uma geração de nativos digitais (PRENSKY, 2001), há a necessidade de inovações e de mudanças no processo de ensino e aprendizagem. Visando a esta transformação e, mediante a facilidade com que as crianças utilizam recursos digitais, surgiu a necessidade de um produto educacional que pudesse contribuir para a área de inglês para o público infantil em curso livre. Assim, o objetivo principal deste capítulo é realizar um recorte teórico sobre um software interativo e algumas reflexões que ele nos trouxe com a sua pilotagem. Um aplicativo que propõe o uso de canções para o processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa por crianças por meio de jogos eletrônicos com o intuito de motivar e facilitar o aprendizado da língua. A ideia surgiu ao observamos que crianças de seis a dez anos, do contexto

1 Mestre em Letras Estrangeiras Modernas pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: [tacianavirginiapereira@gmail.com](mailto:tacianavirginiapereira@gmail.com)

2 Professora adjunta do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professora permanente no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL – UEL) e no Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas. Líder do Grupo de Pesquisa FELICE (Formação de professores/as e ensino de línguas para crianças) (CAPES/CNPq). E-mail: [jtonelli@uel.br](mailto:jtonelli@uel.br).

que atuamos – curso livre - apresentam facilidade na produção oral da língua inglesa, principalmente, quando canções infantis são utilizadas como instrumento de ensino. Contudo, também notamos que poderia ser pertinente o uso de recursos tecnológicos adicionais, que pudessem permitir aprendizagem e concomitante, motivação e prazer. Dessa forma, mediante situações reais do nosso contexto, trouxemos para a pesquisa, a produção de um software que permitisse ensinar inglês para crianças a partir de Nursery Rhymes. Este artigo está organizado da seguinte forma: Fundamentação sobre reflexões do ensino e aprendizagem da língua estrangeira para crianças (RINALDI, 2011; TONELLI, 2005); fatores que auxiliam no processo de ensino e aprendizagem infantil (VYGOTSKY, 1978; GESELL, 1993); o brincar como ação para o desenvolvimento infantil e o sociointeracionismo (VYGOTSKY, 1998); o lúdico por meio dos jogos eletrônicos (HUIZINGA, 2000; ANDRADE, 2017); as canções como instrumento mediador (ROCHA, 2009; FERREIRINHA, 2014); motivação (CALLEGARI, 2008); gamificação (LEFFA, 2014; SCHLEMMER, 2016) e Gaia Abstração Game (OLIVEIRA; BARROS, 2013), após as teorias, o artigo apresenta a Metodologia e a Conclusão.

## **Ensino e aprendizagem de língua estrangeira para crianças**

O trabalho com o público infantil demanda mais do que conhecimento e domínio teórico. Dinamismo, preparo e, especialmente, gostar do aprendiz são características essenciais ao professor que atua com esse público (SANTOS, 2012; TUTIDA, 2014), pois a criança percebe quando um profissional não está ali por prazer e isso pode frustrá-la e até desmotivá-la. Gadotti (2003, p. 54) afirma que “para ensinar são necessárias principalmente três coisas: gostar de aprender, ter prazer em ensinar, e amar o aprendente”.

Contudo, a formação de professores para atuar no ensino de línguas estrangeiras junto a crianças é ainda bastante discutida, visto que, segundo Tonelli (2005, p. 2), “não temos cursos que formem professores para atuar no ensino-aprendizagem de inglês para crianças”. Rinaldi (2011, p. 27) também afirma que “não há professores legalmente habilitados para ensinar línguas estrangeiras para crianças dos primeiros anos do ensino fundamental e da educação infantil, porque não há formação que os capacite para atuar nesse segmento”.

Como se pode notar, a preocupação das autoras versa sobre a formação de profissionais de língua estrangeira para atuar no contexto em questão uma vez que tal atividade demanda um conjunto de conhecimentos, incluindo os processos de ensino e de aprendizagem da língua.

Procurando um aspecto lúdico que representasse a realidade, que trouxesse dinamismo e que motivasse as crianças pelo que estudariam, foram escolhidas canções para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa por meio de recursos digitais como instrumento mediador. Sobre aprendizagem significativa Rocha (2009, p. 22) declara que “se a canção for significativa para a criança, ela poderá ficar retida em seu cérebro por mais tempo, e a memorização das estruturas terá mais significado”.

Por essa razão, para oportunizar a aprendizagem de léxico no contexto investigado, canções com rimas foram escolhidas por conterem histórias curtas e, acima de tudo, divertidas. Além disto, acreditamos que as canções denominadas de Nursery Rhymes podem auxiliar no processo de ensino e aprendizagem, pois trazem o mundo real para o contexto escolar e podem vir a ser um instrumento para o ensino língua inglesa, valendo-se dos jogos baseados em tecnologia.

Tecnologia presente na nova constituição infantil que é denominada de geração Alpha, uma geração de crianças nascidas após o ano de 2010, cercadas pela tecnologia e que possuem um desenvolvimento muito mais acelerado do que as gerações dos anos anteriores que não conviveram tanto com as ferramentas tecnológicas ou até não tiveram nenhum acesso.

## **Fatores que auxiliam no processo de ensino e aprendizagem infantil**

Diversas teorias procuram explicar os diferentes fatores que interferem no desenvolvimento infantil, tais como: Maturacionista, Comportamental, Psicodinâmica, Psicogenética. Temos nos pautado na visão sociointeracionista de Lev Vygotsky (1998) para quem o desenvolvimento do pensamento individual é amparado pela relação do sujeito com a sociedade e com as culturas nas quais está inserido, sendo influenciado na relação com o outro.

Segundo a visão sociointeracionista, a língua tem o seu desenvolvimento em diversos contextos sociais, estando a criança presente nesses meios e, mediante a convivência e a interação verbal ou não com adultos, outras crianças e objetos, as suas habilidades linguísticas vão crescendo gradativamente. No ensino de língua estrangeira para crianças, a interação é fundamental no processo de ensino e aprendizagem, evidenciando as experiências pessoais dos alunos, posicionando-os como sujeitos da aprendizagem e ensinando-lhes aspectos linguísticos, discursivos e sociais que possam contribuir para sua construção identitária e para seu conhecimento de mundo.

Para Vygotsky (1998), o desenvolvimento é um resultado, uma consequência da aprendizagem. Ele acredita que a criança traz um conhecimento de casa e do seu meio circundante, ela possui saberes prévios que precisam ser levados em consideração pela escola e pelos professores quando forem ensinar novos conteúdos.

A aprendizagem depende, portanto, do desenvolvimento prévio, mas também se faz necessário observar o desenvolvimento proximal do aprendiz, definidas por Vygotsky (1978, p. 38) de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), de acordo com o autor,

[a] Zona de Desenvolvimento Proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que é determinado através da solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com amigos mais capazes (tradução nossa).

De acordo com o psicólogo, o nível de Desenvolvimento Real seria aquela função que já foi desenvolvida pela criança, ou seja, as atividades que ela já consegue realizar sozinha. Consequentemente, a Zona de Desenvolvimento Proximal são aquelas funções que ainda não se desenvolveram, contudo, estão em processo. Por essa razão, o ideal não é colocar apenas as atividades que o sujeito é capaz de realizar sozinho, mas, também, aquelas que pode aprender por meio de uma interação, afinal, as pessoas ao redor da criança são agentes que auxiliam no seu desenvolvimento.

## **O brincar como ação que pode levar ao processo de ensino e aprendizagem**

A palavra brincar, geralmente, é associada à diversão, ao prazer, ao brinquedo e ao lúdico. O sujeito se envolve num mundo imaginário em que aquilo que não pode ser concretizado por ele, por meio da brincadeira, passa a ser. As crianças utilizam do brincar para expor suas emoções e construir um mundo do seu jeito. Por essa razão, o brincar pode trazer diversos benefícios para o desenvolvimento infantil e para o processo de ensino e aprendizagem.

Um dos pensadores que desenvolveu uma teoria sobre o tema foi Vygotsky, quem sempre levou em conta a individualidade da criança e o meio cultural no qual está inserida. De acordo com Vygotsky (1998), para entender o desenvolvimento da criança, é preciso conhecer as necessidades e os incentivos que a colocarão em ação, haja vista que suas necessidades tendem a mudar conforme o seu desenvolvimento. Dessa forma, é importante conhecê-las para entender que o seu interesse pode modificar conforme seu desenvolvimento cognitivo, emocional, psicológico, bem como a motivação e o incentivo que recebem no meio cultural que estão inseridas. Ao relacionarmos o processo de ensino e aprendizagem com os pressupostos de Vygotsky (1998), pode-se concluir que, por meio das experiências e estímulos recebidos, há, sim, um percurso natural do desenvolvimento. Contudo, é por meio das interações sociais e com o ambiente cultural que são possibilitadas situações propícias ao aprendizado.

A intervenção do jogo com a função de ser o instrumento mediador desse processo de ensino e aprendizagem pode ser um elemento-chave para que a criança construa conhecimento em língua inglesa, desenvolvendo, também, capacidades psicológicas ao brincar e ao interagir com outros colegas, agindo na ZDP e proporcionando ligação com o mundo real para que a aprendizagem se torne inconsciente e significativa.

## **O lúdico e os jogos eletrônicos**

Impossível falar em construção de conhecimentos e aprendizagem infantil sem trabalhar com jogos e ludicidade, a qual, nas palavras de

Rocha (2009, p. 12), “significa o que tem o caráter de jogos, brinquedos e divertimentos”. Com o estudo sobre o desenvolvimento infantil, percebeu-se que a ludicidade e o jogo eletrônico podem ser utilizados como aliados no processo de ensino e aprendizagem e, com a inserção do jogo por meio da tecnologia em sala de aula, possivelmente, as crianças terão um instrumento de aprendizagem motivador, estimulante, dinâmico e atrativo, proporcionando o desenvolvimento de capacidades cognitivas, afetivas, motoras, visuais, auditivas e sociais.

A escolha pelos jogos eletrônicos se deve à crescente velocidade tecnológica e à produção de softwares educativos que causam impacto positivo nos processos de ensino e aprendizagem e letramento digital. Conforme afirma Lenartovicz,

[a]s tecnologias fazem parte, atualmente, de diversas atividades cotidianas, e o que antes era restrito a uma pequena parcela de pessoas, agora está disponível para grande parte da população, seja para usos domésticos, em suas atividades profissionais, ou indiretamente em suas relações sociais, tornando-se assim fonte de pesquisas em várias áreas, como para os estudos de letramento e de escolarização (LENARTOVICZ, 2013, p. 19).

O letramento digital é contemplado pelas novas tecnologias, que oferecem novos textos e ressignificações na construção da língua. Este letramento diz respeito às habilidades de leitura, bem como o acesso, a interação e o saber usar os mais diversos textos propiciados em diferentes mídias. Compreende-se, assim, que

[a] sociedade, em contínua transformação, renova e torna mais desafiadoras as formas com as quais cada indivíduo atua para o pertencimento social e também para seu desenvolvimento pessoal e coletivo. Parte de tais mudanças está relacionada, em especial, no que se refere à escrita e às novas tecnologias, advindas dos avanços por meio de pesquisas e estudos que oferecem ferramentas distintas para se comunicar, agir e interagir, constituindo, desse modo, as novas práticas sociais de escrita (LENARTOVICZ, 2013 p. 19).

Conciliar o processo de ensino e aprendizagem de uma língua adicional com o letramento digital em sala de aula é assumir uma postura

pedagógica consciente e atual. Segundo Schweikart, sobre a geração do momento,

[a]s crianças nos dias atuais podem ser consideradas ‘nativos digitais’, ou seja, ao nascerem já estão expostos aos impactos das tecnologias, já uma parcela de professores que nasceram em épocas anteriores necessita se integrar à disseminação das novas tecnologias e nem sempre conseguem se adequar, porém há o que apresentam interesse e buscam dominar as ferramentas tecnológicas e a esses o autor denomina de ‘imigrantes digitais’ (SCHWEIKART, 2016, p. 34).

O fato é que os nativos digitais não precisam mais esperar um lugar específico para acessar determinada informação. Atualmente, ela pode estar na ponta dos dedos e ser vista a qualquer hora, sendo essa uma peculiaridade que as crianças nascidas na geração Alpha vivenciam. Mediante tais características, busca-se trazer para o contexto escolar de curso livre a gamificação que, de acordo com Fardo (2013, p. 202) a partir do pensamento de Kapp (2012), está assim conceituada: “ela é o uso de mecânicas, estéticas e pensamentos dos games para engajar pessoas, motivar a ação, promover a aprendizagem e resolver problemas”.

Lousa, giz e atividades impressas não podem mais ser os únicos recursos para o processo de ensino e aprendizagem acontecer e, com o ensino de idiomas, isso não é diferente. Apesar da consciência de que diversos recursos concretos são possíveis para se trabalhar com o público infantil, neste trabalho o foco é na tecnologia digital. É nesse contexto que entram os aplicativos de dispositivos móveis e, por essa razão, a gamificação vem tomando um espaço cada vez maior nas novas gerações, que se desenvolvem em interação com o mundo digital e com os jogos tecnológicos, primordialmente vistos como forma de distração e brincadeira. A esse respeito, Leffa (2014) afirma que

[a] capacidade dos games em desenvolver a aprendizagem tem despertado o interesse dos pesquisadores (GEE, 2004; SQUIRE, 2011; KAPP, 2012), a ponto de proporem a gamificação do ensino, trazendo para o ambiente da escola o que tem sido feito no mundo corporativo: assim como as empresas têm usado os games para motivar e fidelizar os clientes, também as

escolas poderiam usar esses mesmos recursos para aumentar o interesse dos alunos na aprendizagem (LEFFA 2014, p. 1).

O ensino de língua inglesa para crianças pode ser viabilizado (e potencializado) por meio da adoção destes recursos, pois, além de configurar uma aproximação do mundo infantil com o contexto escolar, viabilizam a aquisição de uma língua adicional.

É desejável ao público a que se destina esta pesquisa que o professor realize a mediação da construção do conhecimento de forma lúdica e implícita. Sendo assim, os profissionais precisam pensar o que almejam com o uso desses aparelhos para não gerar falta de interesse, bloqueio infantil e atividades sem significação. Pensando nesses aspectos, o aplicativo desenvolvido foi baseado no modelo do Gaia Abstração game.

O Gaia Abstração Game traz uma característica que pode contribuir para o desenvolvimento infantil: não se trata apenas de uma disputa entre jogadores, mas estimula a cooperação entre eles a fim de que conquistem a vitória de forma compartilhada, baseada na troca de conhecimentos e de informações. De acordo com Brotto (2013) e Soler (2006), os jogos cooperativos são definidos como jogos nos quais participantes jogam uns com os outros e não uns contra os outros, buscando superar desafios, compartilhar conhecimento, despertar a coragem para assumir riscos, gerando pouca preocupação com o fracasso ou com o sucesso, reforçando a confiança mútua e a autenticidade entre os participantes, preocupação essa que procurou ser levada em consideração no desenvolvimento do software.

## **Metodologia**

O produto educacional aqui descrito é um software – uma mídia educacional – que funciona em aparelhos móveis direcionado à faixa etária de seis anos em curso livre de idioma. Desenvolvido no MEPLEM/UEL e aprovado pelo Instituto Nacional da Propriedade Industrial, o *Kids In Action* é um jogo com dez canções infantis em inglês e imagens claras e sombreadas que são itens pertencentes às canções.



A missão do jogo desenvolvido é arrastar a imagem clara adequada à sombra correspondente, usando o tempo do áudio e do cenário do jogo, desenvolvido por meio dos conceitos de ludicidade, cooperação, motivação, aquisição do léxico presentes nas canções, percepção visual e coordenação motora.

As imagens 1, 2, 3 e 4 a seguir correspondem às etapas iniciais do jogo:

**Imagem 1:** Tela Principal



**Fonte:** *Kids in Action.*

**Imagem 2:** Entrando no Jogo



**Fonte:** *Kids in Action*

**Imagem 3:** Seleção do Avatar



Fonte: *Kids in Action*

**Imagem 4:** Seleção da Fase



Fonte: *Kids in Action*

Inicialmente, a ideia era a de que o jogo fosse constituído por seis fases. Contudo, devido a limitações financeiras, ao final do processo de desenvolvimento, este apresenta somente a primeira fase que foi elaborada para este trabalho.

1ª fase: As dez *Nursery Rhymes* foram selecionadas do livro didático para crianças do estágio I e II, contudo, na versão do *Youtube*. Elas são tocadas uma de cada vez e, em cada música, há imagens claras e sombreadas que são itens pertencentes à letra da canção. Deste modo, objetivam contribuir com a aprendizagem e a compreensão da canção

em inglês aliando, também, princípios de ludicidade, motivação e aprendizagem contextualizada.

A imagem 5, a seguir, apresenta um mapa global com a representação do cenário de cada canção, na qual, as crianças precisam cumprir para avançar e finalizar o jogo.

**Imagem 5:** Mapa do Jogo



**Fonte:** Kids in Action

A missão<sup>3</sup> da criança é encaixar a imagem adequada à sombra correspondente, usando o tempo limite do áudio e do cenário do jogo para compreender as mensagens presentes nas canções.

A imagem 6, por sua vez, apresenta a pergunta que é direcionada à criança antes de iniciar a etapa, a fim de confirmar se ela quer mesmo jogar aquela canção.

---

<sup>3</sup> Missão é uma incumbência, um propósito, uma função específica dentro do jogo que se confere ao jogador para fazer algo.

**Imagem 6:** Seleção do Estágio



**Fonte:** *Kids in Action*

Importa ressaltar que as crianças podem jogar essa fase em duplas, uma ajudando a outra ou até com o auxílio do professor, assumindo o papel de mediador. Nessa fase, o objetivo é a possibilidade de ensinar e aprender inglês por meio do lúdico; ensinar a letra da canção sem a necessidade de traduções na língua materna, por meio de imagens que precisam ser arrastadas para os contornos corretos ao mesmo tempo em que o áudio vai sendo reproduzido, representando a mensagem que a letra da canção transmite em determinados momentos. As imagens 7, 8 e 9, a seguir, trazem orientações para que as crianças compreendam como jogar.

**Imagem 7:** Instruções do Jogo



**Fonte:** *Kids in Action*

**Imagem 8:** Imagens Claras e Sombreadas



**Fonte:** *Kids in Action*

Com o intuito de aproveitar a jogabilidade, as cores representam a escolha correta da letra do alfabeto que, ao final de cada etapa, forma o título da canção.

**Imagem 9:** Formando o Título da Canção:



**Fonte:** *Kids in Action*

Palavras e expressões de incentivo na língua inglesa foram selecionadas para o acerto do jogo e, também, para possíveis erros. O objetivo foi, além de ensinar novas palavras, mostrar se foi possível ou não acertar a missão realizada, motivando a criança a avançar ou tentar novamente.

A imagem 10, por sua vez, mostra um modelo de palavras possíveis quando as crianças acertam as missões a fim de motivá-las no decorrer do jogo.

**Imagem 10:** Incentivando os Alunos



**Fonte:** *Kids in Action*

Para o jogo, foram gravados áudios em língua inglesa com o propósito de auxiliar a compreensão da parte escrita, porém, em língua portuguesa também foi necessário, por saber que a alfabetização ainda não atinge a todos nessa fase. Após o desenvolvimento do aplicativo, realizamos um grupo focal – definido por Morgan (1997) como uma técnica de pesquisa qualitativa, derivada das entrevistas grupais que coleta informações por meio das interações estabelecidas entre os participantes.

De acordo com Kitzinger (2000), o grupo focal é uma forma de entrevistas com grupos, baseada na comunicação e na interação. Seu principal objetivo é reunir informações detalhadas sobre um tópico específico (sugerido por um pesquisador, um coordenador ou moderador do grupo) a partir de um grupo de participantes selecionados.

O grupo focal busca, ainda, colher informações que possam proporcionar a compreensão de percepções, crenças, atitudes sobre um tema, produto ou serviços.

Nesta pesquisa, o grupo foi mediado pela primeira autora que o conduziu por meio de perguntas as quais objetivaram avaliar, do

ponto de vista das crianças, a eficácia do aplicativo para o ensino e a aprendizagem da língua inglesa.

Ao realizarmos o grupo focal no contexto investigado, tivemos como objetivo identificar se a aprendizagem de léxico presente nas canções infantis e no jogo seria co-construída pelas crianças. A atividade teve duração de aproximadamente 45 (quarenta e cinco) minutos e para qual foi explicado, previamente, como funcionaria o jogo para os cinco alunos. Ao longo do grupo focal – o qual serviu de instrumento de geração de dados, a professora mediadora intermediou uma conversa com os alunos sobre os principais aspectos do jogo. Dentre os questionamentos feitos, estavam perguntas que visaram compreender auxiliaram o desempenho para cumprir as missões que o jogo apresenta e, também, direcionamentos com o intuito de levar ao objetivo do aplicativo (compreender as letras das canções por meio das atividades propostas) e, por fim, um diálogo informal com as cinco crianças a respeito da opinião delas sobre o jogo e o que aprenderam.

De forma geral, os resultados obtidos revelaram a importância do auxílio da professora, pois em diversos momentos, as crianças solicitavam sua presença para mostrar como procederem no jogo, principalmente no início, até entenderem como ele funcionava. É preciso dizer que, embora a cooperação foi estimulada entre os alunos, haja vista a proposta de ser um jogo cooperativo, consideramos que a primeira etapa do jogo desenvolvido mereça ser repensada, porque, apesar de as crianças jogarem coletivamente, cada uma realizando atividades diferentes de jogabilidade e interagindo no mesmo dispositivo móvel, a competição e a vontade de fazer mais pontos do que os amigos prevaleceram.

Por fim, a aprendizagem significativa fica evidenciada em momentos em que, no grupo focal, os jogadores relacionaram o conhecimento em língua inglesa com a língua materna e conseguiram estabelecer equivalências com algumas canções conhecidas em sua língua nativa com as da língua adicional.

## **Conclusão**

A decisão pela reflexão acerca do jogo desenvolvido ocorreu pelo fato de querermos obter informações sobre a eficácia do produto

educacional mencionado. Ou seja, por meio do grupo focal, provavelmente, conseguiríamos visualizar se os nossos objetivos planejados seriam concretizados. Por essa reflexão, notamos que a aprendizagem do conteúdo apresentado nas canções não foi conquistada no primeiro acesso ao jogo, podemos deduzir que isso se deu porque a apreensão do conhecimento é algo que leva um longo processo de contato com a língua e o conteúdo almejado precisa ser explorado pelo público-alvo frequentemente. Dessa forma, há a necessidade de se pensar em como promover mais situações dentro do jogo que deem suporte para que esses objetivos aconteçam, até porque a motivação e o interesse foram perceptíveis.

Foi possível, também, observar que o jogo é apenas uma ferramenta, e somente torna-se instrumento quando a criança se apropria dele. Dessa forma, apesar de o professor não ser o detentor de todo o conhecimento, com a mediação dele ou com o auxílio de um par mais experiente, é possível que o processo de aquisição dos vocabulários das canções possa ser facilitado.

Diante do exposto, para pesquisas futuras, os profissionais da educação que queiram trabalhar com o viés da tecnologia com o público infantil poderiam investir em pesquisas que tragam mais recursos e possibilidades das crianças explorarem o inglês de forma a auxiliá-las na aquisição da língua alvo, proporcionando que a construção do conhecimento da língua inglesa seja alcançada naquele fim específico, conciliando com a ludicidade, com a interação e a aprendizagem significativa.

Para finalizar, uma observação sobre o MEPLEM como uma oportunidade para potencializar a produção prática de teorias pesquisadas a fim de auxiliar no processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira. O mestrado profissional trouxe contribuições teóricas como pesquisadora, porém, mais do que isso, foi possível aplicar na prática estas teorias por meio de um produto educacional que desenvolvi durante o processo da pesquisa. Com o software produzido neste mestrado, vivencie o papel de criadora de jogo, um projeto criativo e minucioso que exigiu uma postura de liderança, tomadas de decisões e estudo sobre programação.



## Referências

- ALVES, M. Geração Alpha e o Futuro da Educação. **Revista Tutores**. Dez. 2015. Disponível em: <<https://tutores.com.br/blog/geracao-alpha-e-o-futuro-da-educacao/>>, Acesso em: 15 dez. 2017.
- ANDRADE, I. **Vecindario**: uma proposta de aplicativo para aprendizagem de línguas assistida por dispositivos móveis. 2017. 345 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) -Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.
- BROTTO, F. O. **O Jogo e o Esporte como um Exercício de Convivência**. 4. ed. Santos, São Paulo: Palas Athena, 2013.
- FARDO, M. A Gamificação Aplicada em Ambientes de Aprendizagem. **Revista Renote** – Novas Tecnologias na Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 11, n. 1, jul. 2013. Disponível em: < <http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/41629>>, Acesso em: 10 set. 2016.
- GADOTTI, M. **Boniteza de um Sonho**: Ensinar-e-Aprender com sentido. São Paulo: Editora Positivo, 2003.
- KITZINGER, J. Focus groups with users and providers of health care. In: POPE, C.; MAYS, N. (Org.). **Qualitative research in health care**. 2. ed. London: BMJ Books, 2000.
- LEFFA, V. J. **Gamificação Adaptativa para o Ensino de Línguas**. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA, INOVAÇÃO E EDUCAÇÃO. Buenos Aires. Anais... Pelotas: Universidade Católica de Pelotas, 2014. p. 1-12.
- LENARTOVICZ, T. **Letramento Digital e Participação de Professores em uma Oficina de Novas Tecnologias Aliada ao Ensino de Língua Inglesa**. 2013. 139 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.
- MORGAN, D. **Focus group as qualitative research**. London: Sage, 1997.
- OLIVEIRA, Eder; **Modelo Gaia Abstração Game**: O poder do Jogo como Ferramenta Mediadora do Processo de Ensino-Aprendizagem. 2017. 96 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Computação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

RINALDI, S. **O futuro é agora: possíveis caminhos para a formação de professores de espanhol como língua estrangeira para crianças.** 2011. 260 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

ROCHA, S. **A Música como Elemento Lúdico no Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras em Aulas de Ensino Fundamental 1ª fase.** 2009. 51 f. Monografia (Especialização em Linguística Aplicada) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

SANTOS, S. Formação inicial e prática docente: Percepções de futuras professoras. **Revista Olhar de Professor.** Universidade Estadual de Ponta Grossa, v.15, n, 2, 2012. Disponível em:<<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/4195>>.

SCHWEIKART, J. **A formação inicial do professor de línguas por meio do uso de recursos tecnológicos no ensino de língua inglesa para crianças: conflitos e contradições.** 2016. 188 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2016.

SOLER, R. **Jogos Cooperativos.** 3. ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2006.

TONELLI, J. **Histórias Infantis no Ensino da Língua Inglesa para Crianças.** 2005. 359 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2005.

TUTIDA, A; TONELLI, J. **Formação Inicial e Continuada de Professores de Língua Inglesa Para Crianças: Visitando e Estado do Paraná.** Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

VYGOTSKY, L. S. **Readings on the development of children.** New York: Scientific American Books. 1978.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e Linguagem.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

# **CHAMELEON:**

## **O jogo de tabuleiro como instrumento de avaliação para a aprendizagem de língua inglesa por crianças**

*Bruna Alessandra Graef Bueno<sup>1</sup>*  
*Juliana Reichert Assunção Tonelli<sup>2</sup>*

### **Introdução**

Neste capítulo apresentamos um recorte de trabalho desenvolvido no Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas (MEPLEM) na Universidade Estadual de Londrina pela primeira autora sob a supervisão da segunda<sup>3</sup>. Nele, trazemos o produto educacional desenvolvido para que seja utilizado em aulas de inglês nos anos iniciais de escolarização.

- 
- 1 Mestra em Letras Estrangeiras Modernas e Especialista em Ensino de inglês para crianças pela Universidade Estadual de Londrina. Docente efetiva na Secretaria de Educação do Estado do Paraná. E-mail: [brunagraef@hotmail.com](mailto:brunagraef@hotmail.com).
  - 2 Professora adjunta do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professora permanente no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL – UEL) e no Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas. Líder do Grupo de Pesquisa FELICE (Formação de professores/as e ensino de línguas para crianças) (CAPES/CNPq). E-mail: [jtonelli@uel.br](mailto:jtonelli@uel.br).
  - 3 Considerando as questões éticas acerca de coautoria, ressaltamos que, por ser fruto da pesquisa em nível de mestrado da primeira autora, este capítulo foi co-construído pelas autoras a partir das reflexões durante e após o processo de orientação. O produto educacional aqui apresentado foi desenvolvido no bojo do Projeto de pesquisa “AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NAS SÉRIES INICIAIS DE ESCOLARIZAÇÃO (AALESE), cadastrado sob número 11779, aprovado pelo Comitê de ética em pesquisa envolvendo seres humanos (CAAE: 07609319.4.0000.523).

Posto isto, apresentamos neste *e-book* o *Chameleon*<sup>4</sup>, um jogo de tabuleiro que é, ao mesmo tempo, instrumento de avaliação e de aprendizagem de língua inglesa para crianças (LIC).

Optamos pela proposição de um jogo de tabuleiro a um aplicativo ou jogo eletrônico, pois acreditamos na necessidade do resgate de jogos tradicionais e suas regras visto que encontramos crianças que não são capazes de participar de atividades com jogos, pois desconhecem as regras que os regem, além disso, o *Chameleon* é um instrumento prático para que o/a professor(a), o manuseie durante suas aulas. Ademais, ao utilizá-lo, não é necessário que haja acesso à internet ou a dispositivos eletrônicos, tendo em vista que, grande parte das escolas públicas no Estado do Paraná, bem como no Brasil, não conta com tecnologias para que os alunos usufruam. Sendo assim, o *Chameleon* é um jogo acessível a qualquer contexto de ensino-avaliação-aprendizagem<sup>5</sup>, basta que sejam feitas as alterações necessárias de acordo com o contexto escolar.

Apoiamo-nos teoricamente na perspectiva de Cunha (2004) sobre o ato de brincar pois,

o brincar é a forma mais natural de uma criança agir e expressar-se; preservar sua espontaneidade e colaborar para sua saúde emocional. Através do brinquedo ela estabelece contato com o mundo ao seu redor e se apropria dele dentro dos limites de suas possibilidades; explora, desenvolve, transforma, exercita suas capacidades e constrói seu conhecimento (CUNHA, 2004, p. 12).

Desse modo, ao inserir o jogo de tabuleiro durante o processo de avaliação, é possível que ocorra a aprendizagem de maneira orientada pela atividade de avaliação. Além do desenvolvimento linguístico em língua inglesa (LI), a situação lúdica pode proporcionar o desenvolvimento das relações sociais das crianças, elemento essencial para a aprendizagem de um novo idioma.

---

4 Camaleão, em língua inglesa.

5 Por acreditarmos no impacto da avaliação no ensino e na aprendizagem, nos inspiramos em Furtoso (2011) e optamos por utilizar o termo ensino-avaliação-aprendizagem no decorrer deste artigo.

Tonelli e Ferreira (2016), sobre o uso de jogos em ambientes de ensino e de aprendizagem de línguas, apregoam que “Os jogos facilitam a aprendizagem de idiomas, especialmente de jovens aprendizes, pois proporcionam formas comunicativas” (TONELLI; FERREIRA, 2016, p.19)<sup>6</sup>. Além disso, os jogos envolvem “muitos fatores, como empregar regras, promover a cooperação e tornar a aprendizagem divertida” (YOLAGELDILI; ARIKAN, 2011, p. 220)<sup>7</sup>. Para que finalizem o jogo, todos os participantes devem cooperar e interagir socialmente entre si, assim, corroboramos a perspectiva de Yolageldili e Arikan (2011, p. 220) de que “[...] quando a cooperação e interação são combinadas com diversão, uma aprendizagem bem-sucedida se torna mais possível”<sup>8</sup>.

Ao propor o *Chameleon* como instrumento de avaliação, pretendemos proporcionar, durante a avaliação, momentos de descontração, ludicidade e interação social, elementos estes necessários para o desenvolvimento global da criança aprendiz de LI.

Apresentamos a seguir o objetivo deste jogo e, então, algumas considerações importantes. Logo após, trazemos o jogo com seus componentes, as instruções e, por fim, algumas reflexões sobre a proposta.

## Objetivo

Neste capítulo apresentamos um instrumento de avaliação para auxiliar o processo de ensino-avaliação-aprendizagem e, ao mesmo tempo, proporcionar a aprendizagem de LI por meio de uma atividade avaliativa que estimule o raciocínio, a colaboração e a comunicação.

A partir de nossa experiência com o ensino de LIC, propomos o jogo de tabuleiro como um possível instrumento de avaliação e, ao

---

6 No original: “Games facilitate language learning, especially for young learners, because it provides not only relaxation, but also encourages the use of the language in a creative and communicative manner” (TONELLI; FERREIRA, 2016, p. 19) (tradução livre).

7 No original: “many factors such as employing rules, fostering cooperation while making learning fun” (YOLAGELDILI; ARIKAN, 2011, p. 220) (tradução livre).

8 No original: “It is believed that when cooperation and interaction are combined with fun, successful learning becomes more possible” (YOLAGELDILI; ARIKAN, 2011, p. 220) (tradução livre).

mesmo tempo, uma ferramenta que proporciona a aprendizagem do idioma no contexto de LIC, uma vez que, por se tratar de um contexto infantil, jogos e brincadeiras são comumente utilizados.

O *Chameleon* foi produzido e aplicado em um contexto de 4º ano do ensino fundamental I. No entanto, possui um caráter totalmente flexível, daí o nome a ele atribuído, pois, como um camaleão, pretende-se que o jogo se adapte aos mais diferentes ambientes educacionais. Neste sentido, pode-se utilizá-lo em diversos contextos de ensino-avaliação-aprendizagem, desde o 1º ano do ensino fundamental I, anos finais do ensino fundamental, ensino médio, sala de recursos multifuncional (SRM), entre tantos outros contextos de atuação do/a professor/a.

Para que seja possível utilizá-lo em diferentes contextos e níveis de ensino e de aprendizagem, basta acessar os *QR Codes* que são disponibilizados ao longo deste capítulo e fazer as adaptações nas cartas-pergunta, incluindo os conteúdos a serem avaliados.

Lembramos ainda que, embora o *Chameleon* seja um instrumento de avaliação, ele pode também ser utilizado como instrumento de aprendizagem orientada por meio da atividade do jogo, posto que as crianças podem desenvolver suas habilidades linguísticas, sociais e afetivas por meio da situação de jogo na qual estão inseridas.

### **Aqui você encontra:**

- 1 tabuleiro;
- 3 conjuntos de cartas (editáveis);
- 1 conjunto de estrelas;
- 1 conjunto de placas;
- 1 Grade de Avaliação para a Aprendizagem de Língua Inglesa por Crianças;
- 1 Ficha de Acompanhamento e Registro da Aprendizagem de Língua Inglesa;
- 1 Ficha de Registro de Autoavaliação para a Aprendizagem de LIC.

## Instruções

**Objetivo do jogo:** chegar ao final do tabuleiro, respondendo às perguntas corretamente e perpassando pelos desafios dispostos durante o jogo. A dupla/trio que chegar primeiro, vence.

**Turnos:** cada dupla/trio rola o dado uma vez e avança o número de casas correspondente ao número obtido no dado. Cada dupla/trio tem o direito de rolar o dado e responder às perguntas de acordo com a casa onde o peão estiver.

**Funcionamento do jogo:** o jogo pode ter de quatro a 15 participantes, divididos em duplas ou trios. O início do jogo deve ocorrer com todos os peões dispostos sobre a casa *start*<sup>9</sup> do tabuleiro. Em seguida, as cartas azul, laranja e *challenge*<sup>10</sup> devem estar sobre o tabuleiro, organizadas em três conjuntos. O jogo inicia-se quando a dupla/trio rola o dado e obtém um determinado número, sendo este correspondente à quantidade de casas que o peão da dupla/trio avançará. Se houver necessidade, uma dupla/trio pode solicitar à outra equipe que os ajude a responder à pergunta. Para tanto, cada equipe terá à sua disposição quatro placas, sendo elas: branca com os seguintes dizeres: *I need some help!*<sup>11</sup>; verde: *I got this and I can help!*<sup>12</sup>; amarela: *I almost got this but I can't help!*<sup>13</sup>; vermelha: *I didn't get this, so I can't help!*<sup>14</sup>. As placas têm a função de solicitar e oferecer ajuda durante o jogo.

**Restrições do jogo:** ao parar na casa denominada *jail*<sup>15</sup>, a equipe deverá ficar uma rodada sem jogar caso não tenham uma medalha (a qual serve de moeda de troca) para que possam comprar a liberdade e continuarem no jogo.

**Conquistas:** a cada pergunta respondida corretamente, sem o auxílio da/do dupla/trio adversária/o, os alunos recebem uma medalha que, posteriormente, pode servir como moeda de troca para a liberdade no caso de ficarem retidas na casa *jail*. Além disso, as/os duplas/trios adversárias/os que ajudarem as equipes solicitantes respondendo à pergunta corretamente também recebem uma medalha.

---

9 Início, em língua inglesa.

10 Desafio, em língua inglesa.

11 Eu preciso de ajuda, em língua inglesa.

12 Eu sei e posso ajudar, em língua inglesa.

13 Eu acho que sei, mas não posso ajudar, em língua inglesa.

14 Eu não sei e por isso não posso ajudar, em língua inglesa.

15 Prisão, em língua inglesa.

## Tabuleiro



**Fonte:** as autoras (2020).

Para que se possa fazer o *download* e a impressão do tabuleiro, disponibilizamos o seguinte *QR code*, o qual, ao acessá-lo, poderá ter acesso e imprimir.



No tabuleiro, há 29 casas ao todo e, são subdivididas em três grupos. Quatro casas referem-se aos *challenges*; quatro casas correspondem às *jails*, ou seja, às restrições. As 21 casas restantes correspondem às perguntas do *Chameleon* e estão subdivididas em dois grupos: dez casas laranja e 11 azul.

Os jogadores têm como objetivo chegar até o espaço, e para que isso ocorra é preciso passar por uma série de perguntas, desafios e restrições. Os jogadores podem solicitar auxílio da dupla adversária caso não saibam a resposta da pergunta que precisam responder. Diante da resposta do aluno, o professor fará uma análise da resposta e, posteriormente, registrará seu desempenho na Ficha de Acompanhamento e de Registro



da Aprendizagem de Língua Inglesa (FARALI), de acordo com os critérios propostos na Grade de Avaliação Para a Aprendizagem de Língua Inglesa por Crianças (GAPALIC), as quais você também encontra neste *e-book*.

## Cartas-pergunta

As cartas-pergunta são subdivididas em duas cores, laranja, com perguntas relacionadas à estrutura gramatical da LI - as azuis que estão relacionadas ao léxico. É importante salientar que, embora adotemos a concepção de inglês como língua franca (SHOHAMY, 2004; SEIDLHOFER, 2011), ao propor perguntas relacionadas à estrutura linguística, tal como léxico e gramática, não temos como objetivo rejeitar a língua segundo essa concepção. No entanto, entendemos que seja importante que as crianças não apenas conheçam as estruturas formais pertinentes ao uso da língua como também as utilizem. Contudo, nossa proposta não inviabiliza o conceito de língua como prática social, já que a criança está inserida em tarefas comunicativas que são ocasionadas pelo jogo e para isso precisa também conhecer a língua em sua estrutura.

As cartas-pergunta podem ser adaptadas conforme o contexto, a necessidade e o nível de conhecimento linguístico em que os alunos se encontram, se necessário for.



Fonte: as autoras (2020).



Fonte: as autoras (2020).

Como mencionado anteriormente, as cartas-pergunta foram elaboradas da seguinte forma: laranja, contemplando aspectos estruturais da LI e azul, abarcando o léxico de LI.

Ao rolar o dado e obter um número a dupla/trio avança no tabuleiro o número de casas correspondente ao dígito no dado. Se o peão parar em uma casa azul, por exemplo, a equipe deve retirar uma carta azul e responder à pergunta contida nesta carta. Ao parar em uma casa laranja, a equipe deve retirar uma carta do conjunto laranja e respondê-la.

Além das casas azul e laranja, há também no tabuleiro quatro casas denominadas *challenge*. Ao parar em uma destas casas a dupla/trio deve retirar uma carta-pergunta do conjunto *challenge* e respondê-la; no entanto, a dupla/trio não poderá solicitar ajuda às equipes adversárias, caso não saibam como responder e/ou agir ao que se pede na carta. Os desafios fazem parte dos componentes dos *games* e, por este motivo, incluímos ao *Chameleon* perguntas desafiadoras relacionadas à LI, pelas quais os alunos devem passar para que recebam medalhas como forma de motivação e recompensa.



Fonte: as autoras (2020).

Ao acessar os *QR Codes* pode-se inserir perguntas de acordo com o contexto de ensino-aprendizagem-avaliação.

## A MEDALHA



**Fonte:** as autoras (2020).

As medalhas são formas de reconhecimento pelo esforço da criança ao responderem às perguntas. Estas serão distribuídas às/aos duplas/trios que auxiliarem os jogadores oponentes que solicitarem ajuda para responder às perguntas. Este recurso tem como função motivar as crianças durante o momento do jogo e, além disso, durante o processo de ensino-avaliação-aprendizagem, por meio da atribuição de medalhas como forma de reconhecimento e recompensa pelo esforço.

Ao atribuir medalhas aos alunos que oferecem ajuda aos jogadores adversários, e às duplas/trios que forem capazes de responder às perguntas sem auxílio, temos como objetivo, além do reconhecimento e da promoção da motivação, viabilizar a socialização, a cooperação e a comunicação.

As medalhas têm a função de moeda de troca pela liberdade caso os participantes parem na casa denominada *jail*, ou seja, é uma motivação extrínseca para que as crianças ajudem as/os duplas/trios que solicitarem ajuda, pois deste modo será possível que comprem sua liberdade caso caiam na casa *jail*. As duplas que responderem às perguntas sem solicitar auxílio do grupo adversário também recebem medalhas.

## AS ESTRELAS



Fonte: as autoras (2020).

As estrelas, aqui propostas, estão divididas em três tipos. A primeira, representada pela cor verde, significa *Great*; a segunda, *Very good*, representada pela cor amarela e, a terceira, de cor vermelha, *Good, but we can improve*. O intuito é que sejam utilizadas pelo (a) professor (a), como forma de *feedback*, para os alunos. Ao responderem às perguntas, os alunos recebem uma estrela de acordo com a resposta que produzirem oralmente. A estrela será verde se a resposta estiver correta, amarela se estiver parcialmente correta, e vermelha se estiver incorreta.

Acessando o *QR code* pode-se baixar e imprimir as estrelas. Sugerimos que a impressão seja feita em papel adesivo, deste modo, a criança poderá colar em seu caderno ou em outro lugar que desejar.

## AS PLACAS



Fonte: as autoras (2020).



**Fonte:** as autoras (2020).

As placas são divididas em quatro grupos: brancas, verdes, amarelas e vermelhas. As placas têm duas funções: solicitar e/ou oferecer auxílio. Ao solicitarem ou oferecerem ajuda às/aos duplas/trios adversários as crianças interagem socialmente e, por meio da atividade do jogo, se comunicam.

A placa branca apresenta a seguinte frase: *I need some help!*<sup>16</sup>. Esta placa será utilizada pelos alunos para solicitar auxílio para responder às perguntas, caso seja necessário. A placa verde tem a função de oferecer auxílio. Os dizeres *I got this and I can help you!*<sup>17</sup>, significam que a dupla adversária sabe a resposta correta e está disposta a ajudar. A placa amarela: *I almost got this but I can't help.*<sup>18</sup>, indica que a dupla/trio que levantá-la não está apta a auxiliar a equipe solicitante. Por fim, a placa vermelha corresponde à *I didn't get this, so I can't help you!*<sup>19</sup>, quer dizer que ao levantá-la, a/o dupla/trio não sabe a resposta e, por este motivo, não poderá ajudar a equipe solicitante.

16 Eu preciso de ajuda, em língua inglesa.

17 Eu sei e posso ajudar você, em língua inglesa.

18 Eu acho que eu sei, mas não posso ajudar, em língua inglesa.

19 Eu não sei então não posso te ajudar, em língua inglesa.

As placas, além de serem partes integrantes do jogo de tabuleiro, podem servir como instrumento de autoavaliação para a aprendizagem, já que ao levantá-las as crianças empregam os conteúdos já aprendidos e sinalizam aqueles dos quais ainda não se apropriaram. O uso das placas proporciona, ainda, a autonomia das crianças em relação à sua própria aprendizagem (BUTLER, 2016).

O professor pode também manter um registro pessoal, por escrito, da autoanálise feita pelos alunos ao levantarem as placas e, posteriormente, utilizá-lo como um *feedback* com as crianças elencando os pontos fortes e fracos de cada um ou de forma coletiva. Além disso, a partir de tais apontamentos, pode-se retomar os conteúdos cujas respostas demonstraram mais lacunas de aprendizagem.

## Instrumentos de registro

A Grade de Avaliação Para a Aprendizagem de Língua Inglesa por Crianças (GAPALIC) foi elaborada com o intuito de minimizar a subjetividade inerente ao processo avaliativo e, orientar a observação e a avaliação do/a professor/a, no momento do jogo. A grade que propomos é composta por três habilidades linguísticas<sup>20</sup>; oito critérios; quatro escalas de conceitos e seus descritores. É importante ressaltar que os conceitos atribuídos aos alunos (A, B, C, D) são de caráter organizacional e não quantitativos, ou seja, servem para orientá-lo na análise dos resultados e (re)organização do trabalho pedagógico.

A GAPALIC possui três habilidades linguísticas a serem avaliadas. Essas habilidades têm como objetivo direcionar a observação no momento em que as crianças estiverem jogando, pois conforme pontua Hadji (1994, p. 36) “[...] não há observação possível senão para quem sabe, de certa forma, o que quer ver. Trata-se assim da ilusão que se pode proceder à observação antes de se ter definido o que se quer fazer”, assim, pode ater-se à uma ou mais habilidades para as quais se pretende

---

20 De acordo com Bicalho, habilidades linguísticas são as “habilidades básicas que nos permitem agir socialmente no uso da língua. Ou seja, essas são as *habilidades linguísticas* que as pessoas desenvolvem ao se relacionarem e comunicarem umas com as outras”. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/habilidades-linguisticas>>. Acesso em: 30 dez. 2019.

avaliar. No Quadro 1 explicitamos os critérios contidos na GAPALIC bem como suas respectivas descrições.

**Quadro 1-** Descrição dos critérios da GAPALIC

HABILIDADE AVALIADA	CRITÉRIO	DESCRIÇÃO DO CRITÉRIO
<b>CO-</b> Compreensão oral <b>PO-</b> Produção oral	CR	<b>CR</b> - Compreende e responde ao que lhe é dito/solicitado oralmente em língua inglesa.
<b>CL-</b> Compreensão leitora	IT	<b>IT</b> - Identifica o tema/ conteúdo da carta por meio da leitura.
	IIE	<b>IIE</b> - Identifica informações explícitas por meio da leitura.
	FIC	<b>FIC</b> - Faz inferências a partir de seu conhecimento.
<b>PO-</b> Produção oral	URL	<b>URL</b> - Utiliza recursos lexicais adequados ao contexto ao expressar-se oralmente.
	UEC	<b>UEC</b> - Utiliza estruturas complexas ao expressar-se oralmente.
	ARC	<b>ARC</b> - Apresenta respostas coerentes ao que lhe é solicitado.
	PI	<b>PI</b> - Pronuncia as palavras de forma inteligível.

**Fonte:** as autoras (2020).

**Quadro 2- Grade de Avaliação para a Aprendizagem de Língua Inglesa por Crianças**

<b>HABILIDADE <sup>21</sup> AVALIADA/ CRITÉRIOS</b>		<b>ESCALA DE CONCEITOS E DESCRITORES</b>	
		<b>A</b>	<b>B</b>
<b>CO e PO</b>	<b>CR</b>	Reage/responde de forma adequada sem apoiar-se na L1, ao ouvir um texto oral.	Reage/responde com auxílio e/ou apoiando-se pouco na L1, ao ouvir um texto oral.
	<b>IT</b>	Demonstra compreensão escrita ao que lê, reagindo/respondendo adequadamente sem apoiar-se na L1, ao ler um texto escrito.	Demonstra compreensão escrita parcial, reagindo/respondendo oralmente apoiando-se pouco na L1, ao ler um texto escrito.
<b>IIE</b>			
<b>FIC</b>			
<b>PO</b>	<b>URL</b>	Responde utilizando estruturas complexas, sem deslizes e sem apoiar-se na L1.	Responde utilizando léxico parcialmente apropriado, não comprometendo sua comunicação, sendo necessário pouco ou nenhum auxílio e/ou apoio à L1.
	<b>UEC</b>	Responde/ reage apresentando ideias coerentes e estruturas complexas <sup>22</sup> , sem cometer deslizes não sendo necessário auxílio e/ou apoio na L1.	Responde/ reage apresentando ideias coerentes utilizando estruturas complexas parcialmente adequadas sem comprometer sua comunicação.
	<b>ARC</b>	Reage/ responde utilizando dispositivos coesivos adequadamente sem cometer deslizes e/ou apoiar-se na L1.	Reage/ responde utilizando dispositivos coesivos parcialmente adequados, cometendo deslizes que não comprometem sua comunicação.
	<b>PI</b>	Pronuncia as palavras claramente, sem ocorrer deslizes <sup>23</sup> que comprometam sua comunicação.	Pronuncia as palavras cometendo deslizes que não comprometem sua comunicação.

21 Entendemos como habilidade a capacidade de compreender e/ou produzir enunciados orais e/ou escritos em língua inglesa.

22 Compreendemos como estruturas complexas o uso de respostas completas, com estruturas mais elaboradas/complexas, utilizando léxico e gramática de forma adequada ao que lhe é solicitado (ANDRADE, 2016).

23 Consideramos deslizes “equivocos cometidos durante a PO, os quais, ao percebê-los, o próprio aluno é capaz de fazer a autocorreção sem a mediação/interferência do professor” (ANDRADE, 2016, p. 21).



HABILIDADE AVALIADA/ CRITÉRIOS		ESCALA DE CONCEITOS E DESCRITORES	
		C	D
CO e PO	CR	Reage/ responde com o auxílio do professor e/ou amigo em L1, ao ouvir um texto oral.	Não reage/ não responde mesmo com auxílio do par e/ou apoiando-se à L1, ao ouvir um texto oral.
	IT	Demonstra compreensão escrita, no entanto, não responde/ reage oralmente mesmo com auxílio e/ou apoio da L1, ao ler um texto escrito.	Não responde/ não reage oralmente mesmo com auxílio e/ou apoio da L1, ao ler um texto escrito.
IIE			
FIC			
PO	URL	Responde utilizando léxico inapropriado mesmo com auxílio e/ou ocorre erros que comprometem a comunicação.	Não se expressa oralmente nem mesmo com auxílio.
	UEC	Responde oralmente sem auxílio e/ou apoio na L1 sem utilizar estruturas complexas.	Responde/ reage apresentando incoerência nas respostas, uso inadequado de léxico e estruturas complexas, cometendo erros que comprometem sua comunicação.
	ARC	Reage/ responde sem utilizar dispositivos coesivos, cometendo erros que não comprometem sua comunicação.	Não utiliza dispositivos coesivos e comete erros que comprometem sua comunicação.
	PI	Apresenta erros de pronúncia comprometendo parcialmente sua comunicação.	Pronuncia as palavras de forma errônea comprometendo totalmente sua comunicação.

**Fonte:** as autoras com base em Andrade (2016).

As habilidades linguísticas contidas na grade (Quadro 2) são: Compreensão Oral (CO); Compreensão Leitora (CL) e Produção Oral (PO). É importante ressaltar que as habilidades CO, CL e PO são avaliadas de forma integrada, uma vez que ao ouvir e/ou ler a pergunta e/ou comando contido na carta, o aluno deverá produzir uma resposta oralmente coerente, ao que lhe foi solicitado. Diante da resposta obtida, o/a professor/a fará inferências a respeito das habilidades que estão sendo avaliadas e realizará os registros sobre o desenvolvimento da

criança na Ficha de Acompanhamento e Registro da Aprendizagem de Língua Inglesa (FARALI).

Tão importante quanto o processo de avaliação são os registros, pois conforme apontam Barbosa e Cunha (2014, p. 535), o registro do desenvolvimento do aluno nos permite “regular as atividades de ensino e as aprendizagens dos alunos”. Ao analisar os resultados obtidos durante os processos avaliativos o/a professor/a será capaz de (re)orientar suas estratégias de ensino a fim de proporcionar novas oportunidades de aprendizagem aos seus alunos.

Segundo Rossato e Furtoso (2012, p. 11),

O registro do desempenho dos alunos em cada um dos instrumentos aplicados no processo de avaliação é muito importante, pois permite ao professor e demais interessados acompanhar o caminho percorrido pelo aluno, e fazer as interferências necessárias para a definição de estratégias para o aprimoramento do conhecimento.

Por corroborarmos Rossato e Furtoso (2012) sobre a importância do registro do desempenho das crianças, criamos a Ficha de Acompanhamento e Registro da Aprendizagem de Língua Inglesa (FARALI), com o intuito de registrar a aprendizagem e o desenvolvimento de LI da criança enquanto joga o *Chameleon*. Além disso, com a FARALI é possível sistematizar os resultados obtidos durante o processo de avaliação e, posteriormente, relatar às partes interessadas (alunos, pais e escola) se a criança alcançou os objetivos de aprendizagem propostos, ou se foi preciso intervir no ensino para que ocorresse a aprendizagem.

Por este motivo, a FARALI (disposta no Quadro 3), além de servir de instrumento de registro é também instrumento regulador do ensino e da aprendizagem, e tem como função reportar, de modo formativo, aos pais e à escola o desenvolvimento, em LI, individual do aluno (micro) ou da turma toda (macro).

**Quadro 3-** Ficha de acompanhamento e registro da aprendizagem de língua inglesa  
– FARALI

Habilidade avaliada	Compreensão oral (CO)	Compreensão leitora (CL)			Produção oral (PO)			
		II	IIE	FIC	URL	UEC	ARC	PI
Critérios Aluno	CR							
Aluno 1								
Aluno 2								
Aluno 3								
Aluno 4								
Instrumento de avaliação:								
Data:								
Observações:								

Conceito atribuído

Conceitos dispostos no quadro 4

**Fonte:** as autoras com base em Rossato e Furtoso (2012).

Dessa forma, a análise horizontal das informações coletadas e registradas na FARALI permitirá ao professor observar o desempenho de todas as habilidades avaliadas de um único aluno, e obter uma visão micro de desenvolvimento e aprendizagem. Ao considerar os registros de forma vertical, ou seja, observar o desenvolvimento das habilidades de toda a turma, é possível ter uma visão macro de aprendizagem. Posto isso, o/a professor/a, tem a oportunidade de intervir nos critérios que demonstram mais lacunas de aprendizagem da criança.

Elaboramos também, como um possível instrumento de autoavaliação, a FRAALIC- Ficha de Registro de Autoavaliação para a Aprendizagem de LIC, a qual foi inspirada nas habilidades contidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), documento que norteia as práticas pedagógicas desde a educação infantil, perpassando pelos anos iniciais e finais do ensino fundamental. No entanto, tal documento orienta o ensino de inglês como língua estrangeira (LE) somente a partir dos anos finais do ensino fundamental (ensino fundamental II- 6º ao 9º ano). Destacamos que a FRAALIC foi concebida com o intuito de subsidiar a autoavaliação para a aprendizagem após o jogo. No entanto, este instrumento, assim como o *Chameleon*, é flexível

e adaptável, ou seja, o/a professor/a poderá fazer adequações de acordo com seu contexto de ensino-avaliação-aprendizagem.

Por se tratar de uma proposta adaptável e flexível é possível que, a depender do nível de alfabetização dos alunos, seja preciso que o/a professor/a faça a leitura das habilidades<sup>24</sup> esperadas as quais estão contidas na ficha para que as crianças a preencham. Faz-se pertinente destacar que a FRAALIC pode ser utilizada com crianças que não tenham desenvolvido ainda a habilidade de leitura e escrita, pois, pode-se realizar a leitura das habilidades para que seus discentes realizem autoanálise sobre sua aprendizagem e cole os adesivos em formato de estrela como forma de registro. Os adesivos serão impressos em três cores: verde, que significa SEMPRE; amarelo, que significa ÀS VEZES e; vermelho, que significa NUNCA.

À medida que o aluno/ professor faz a leitura dos critérios, a criança atribui o adesivo de acordo com a sua opinião a respeito de sua aprendizagem.

Abaixo, nos Quadros 4 e 5, apresentamos a FRAALIC, a qual é constituída por 26 habilidades essenciais. Estas habilidades foram divididas em três partes. A primeira, composta por oito habilidades, que se refere à compreensão oral (CO), já que convergimos com a perspectiva de Rinaldi (2011, p. 203) de que “os primeiros contatos com uma língua estrangeira devem partir da compreensão oral”. Além disso, sob nossa perspectiva, para alcançar a produção oral (PO), é necessário, primeiramente, que ocorra a CO, pois de acordo com Andrade (2016, p. 37), “assim como na língua materna, aprendemos a ouvir e compreender o que nos é falado, para, no futuro, produzir oralmente”.

As quatro próximas habilidades incluídas na ficha são relativas à compreensão leitora (CL), pois como se trata de um contexto de pesquisa no qual as crianças já estão alfabetizadas espera-se que os alunos sejam capazes de ler e compreender pequenos textos e enunciados. O fato de haver apenas quatro habilidades essenciais esperadas na CL não desconsidera a importância desta habilidade; no entanto, por se tratar de

---

24 De acordo com Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que norteia a educação em âmbito brasileiro desde a educação infantil até os anos finais do ensino fundamental, “As **habilidades** expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares” (grifos do autor) (BRASIL, 2017, p. 29).

uma situação de língua em uso cremos que a comunicação oral ocorrerá com maior frequência.

As 14 habilidades que se seguem no Quadro 4 estão relacionadas à produção oral (PO). Cameron (2001) assevera que o objetivo da aprendizagem de LIC deve recair sobre a PO, para a autora “a produção oral é o meio pelo qual uma nova língua é encontrada, entendida, praticada e aprendida”<sup>25</sup>. Sobre esta habilidade Mckay (2006) argumenta que por meio da linguagem oral

as crianças esclarecem suas ideias sobre o mundo e, a partir dessa base, podem avançar para exposições mais formais de suas ideias em formas orais e escritas. A linguagem oral é, portanto, a base da aprendizagem acadêmica para jovens aprendentes e uma ferramenta central no ensino e avaliação em sala de aula<sup>26</sup> (MCKAY, 2006, p. 176).

Consideramos que a linguagem oral seja condição para a aprendizagem futura de habilidades de CL e produção escrita (PE), pois corroboramos a perspectiva de Mckay de que “a linguagem oral, uma vez consolidada, fornece uma base essencial para o desenvolvimento da alfabetização e, posteriormente, para a aprendizagem acadêmica”<sup>27</sup> (MCKAY, 2006, p. 178).

**Quadro 4-** Ficha de Registro de Autoavaliação para a Aprendizagem de LIC  
(FRAALIC)- Frente

Nome: Aluno 1	Data do jogo				
<b>Habilidades:</b> Quando eu ouço em inglês eu consigo...					

25 No original: *spoken language is the medium through which the new language is encountered, understood, practised and learnt* (tradução livre) (CAMERON, 2001, p. 18).

26 No original: *Through oral language children clarify their ideas about the world and from this base can move towards more formal expositions of their ideas in oral and written forms. Oral language is therefore the mainstay of both language learning and academic learning for young learners and a central tool in teaching and assessment in the classroom* (tradução livre) (MCKAY, 2006, p. 176).

27 No original: *oral language, once consolidated, provides an essential foundation for literacy development, and later, for academic learning* (tradução livre) (MCKAY, 2006, p. 178).

PESQUISAS E PRODUTOS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO DE INGLÊS:  
PROFESSORES EM DESENVOLVIMENTO

1	entender o que as pessoas me perguntam ou falam sobre assuntos que eu conheço.					
2	entender sobre qual assunto meus amigos ou a professora estão falando.					
3	entender quando um amigo me pede algo emprestado.					
4	entender quando meus amigos ou a professora descrevem pessoas, lugares, objetos ou animais.					
5	entender quando minha professora me pede para sentar, levantar, ficar quieto e repetir o que falei.					
6	entender quando uma pessoa canta as músicas que aprendemos nas aulas.					
7	entender quando me perguntam as horas, minhas preferências ou sobre minha rotina.					
8	entender, com o apoio de palavras parecidas, as principais informações de um texto oral.					
<b>Habilidades:</b>						
Quando eu leio em inglês eu consigo....						
9	encontrar informações importantes dos textos.					
10	entender as principais informações do texto.					
11	entender o que eu preciso fazer nos exercícios.					
12	entender as perguntas que estão escritas.					
<b>Habilidades:</b>						
Quando eu falo em inglês eu consigo...						
13	descrever pessoas, animais, objetos e lugares.					
14	perguntar e responder perguntas sobre família, amigos e a escola.					
15	cantar as músicas que aprendi nas aulas.					
16	dizer que eu não entendi o significado das palavras.					
17	descrever ações que eu e/ou outras pessoas estão fazendo.					
18	falar sobre fatos e acontecimentos no presente.					
19	descrever como está o tempo.					
20	indicar as partes do corpo.					
21	dizer se tenho ou não animais domésticos e descrevê-los.					
22	soletrar palavras, tais como: meu nome, lugares, objetos.					
23	falar sobre mim, minha rotina, minha família e minhas preferências.					
24	pedir e oferecer ajuda aos meus amigos e à professora.					

25	Apresentar-me e cumprimentar as pessoas.					
26	dar minha opinião sobre algo em inglês.					

**Fonte:** as autoras (2020).

Além das 26 habilidades dispostas na FRAALIC, optamos por adicionar três perguntas abertas (as quais podem ser adaptadas de acordo com as necessidades de aprendizagem dos alunos e/ou objetivos de aprendizagem propostos pelo professor) no verso da ficha, para que os alunos possam expor sua opinião em relação a sua aprendizagem.

**Quadro 5-** Ficha de Registro de Autoavaliação da Aprendizagem de LIC  
(FRAALIC)- Verso

Data: ___/___/___
O que aprendi hoje? (Escreva 1 item)
_____
_____
Tive alguma dificuldade na aula de hoje? Qual?
_____
_____
O que posso fazer para não ter essa dificuldade?
_____
_____

**Fonte:** as autoras (2020).

A FRAALIC foi proposta para que seja utilizada juntamente com o *Chameleon* ao longo de um período letivo, podendo ser bimestral/trimestral/anual. Concordamos com a perspectiva de Butler (2016, p. 292) de que a avaliação *para* a aprendizagem (ApA) é considerada “um processo de busca de informações relevantes, interpretação dessas informações para que os alunos possam refletir sobre seu próprio aprendizado e tomada de decisões construtivas para novas aprendizagens”<sup>28</sup>. Sendo

28 No original: *is considered to be a process of seeking relevant information, interpreting that information so that learners can reflect on their own learning, and making constructive decisions for further learning*” (tradução livre) (BUTLER, 2016, p. 292).

assim, as informações coletadas com o uso da FRAALIC devem ser analisadas e utilizadas para que ocorra a aprendizagem.

## **Reflexões finais**

Este capítulo objetivou apresentar o jogo de tabuleiro como um instrumento de avaliação no ensino-avaliação-aprendizagem de LIC juntamente com a Grade de Avaliação para a aprendizagem de língua inglesa por crianças (GAPALIC), a qual serve para orientar o processo de avaliação para a aprendizagem durante o jogo; a Ficha de Acompanhamento e Registro da Aprendizagem de Língua Inglesa (FARALI), cuja função é registrar o desempenho linguístico da criança e para que, posteriormente, o/a professor/a, a analise e, se preciso for, (re)organize sua prática docente e, por fim, a Ficha de Registro de Autoavaliação para a Aprendizagem de LIC (FRAALIC), que será utilizada pelo aluno para que, após o jogo, faça a autoavaliação de sua própria aprendizagem. Vale ressaltar, que tanto o jogo, como a grade e as fichas podem ser adaptadas de acordo com o contexto.

O *Chameleon* pode contribuir com a avaliação para a aprendizagem de LIC, uma vez que o professor fará o registro do desempenho e, posteriormente, ao analisar a FARALI e a FRAALIC, poderá retomar os conteúdos cujas respostas permitem vislumbrar lacunas de aprendizagem, oportunizando aos alunos melhor desempenho.

Destacamos que o jogo não serve apenas como instrumento de avaliação; serve, principalmente, para promover a aprendizagem por meio das interações que são proporcionadas no momento do jogo. Os turnos do jogo servem para que as crianças observem os colegas adversários e (re)orientem seu pensamento, construindo assim novos conhecimentos linguísticos, tornando-se aptos a responderem às perguntas que antes não eram capazes.

Por se tratar de um contexto específico (ensino-avaliação-aprendizagem de LIC), é importante destacar que, ao jogarem, as crianças desenvolvem suas habilidades sociais e também podem aprender a lidar com o perder, o ganhar e com a frustração, aspectos que devem ser considerados neste contexto, tendo em vista que as crianças estão em estado de desenvolvimento biológico, físico, social e emocional (RINALDI, 2014).



No que tange à avaliação em si, entendemos que o jogo possibilita que o aluno expresse seu conhecimento sem que se sinta intimidado ou ansioso; além disso, a evolução da criança pode ser acompanhada e registrada por meio da FARALI, viabilizando assim a ApA, concepção de avaliação à qual nos ancoramos.

O instrumento oportuniza ainda a autonomia e a independência do aluno em relação à sua própria aprendizagem, pois ao utilizar a ficha de autoavaliação, componente que integra este produto educacional, assume a responsabilidade por seu desenvolvimento.

Este trabalho contribuiu para o aprimoramento de nossa prática docente, especialmente na nossa concepção de avaliação, pois o aporte teórico, sob o qual nos abrigamos, levou-nos a considerar aspectos fundamentais que devem estar presentes nos momentos da avaliação.

Por fim, esperamos que o *Chameleon* seja utilizado como instrumento de avaliação para a aprendizagem e o desenvolvimento de LIC.

## Referências

ANDRADE, B. **Avaliação na produção oral de língua estrangeira para crianças**: uma proposta de acompanhamento do processo de aprendizagem. Londrina, 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Línguas Estrangeiras Modernas) - Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2016.

BARBOSA, E. G.; CUNHA, M. C. **A avaliação de alunos no primeiro ano do ensino fundamental em língua inglesa**: questões preliminares. Domínios de linguagem. v. 8, n. 1 (jan/jun. 2014), ISSN: 1980- 5799, p. 520- 540.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. (2017) Brasília: MEC, SEB, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em 17 ago. 2019.

BUTLER, Y. G. Self-Assessment of and for young learners foreign language learning. In: NIKOLOV, Marianne. **Assessing Young Learners of English**: Global and Local Perspectives. 25. ed. London: Springer, 2016. Cap. 12. p. 291-315.

CAMERON, L. **Teaching Languages to Young Learners**. Cambridge University Press. Cambridge, UK, 2001.

CUNHA, N. H. S. **Brinquedo Linguagem e Alfabetização**, Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

FURTOSO, V. A. B. **Desempenho oral em português para falantes de outras línguas**: da avaliação à aprendizagem de Línguas Estrangeiras em contexto online. 2011. 284 f. Tese (Doutorado)- Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto, 2011.

HADJI, C. A **Avaliação, Regras do jogo**: das intenções aos instrumentos. Tradução de Júlia L. Ferreira e José M. Cláudio. Portugal: Porto, 1994.

MCKAY, P. **Assessing Young language learners**. Cambridge University Press, 2006.

RINALDI, S. Como as crianças aprendem e se desenvolvem: alguns conhecimentos para ensinar línguas estrangeiras a crianças. **Vertentes e Interfaces I**: Estudos Linguísticos e Aplicados, Vitória da Conquista, v. 6, n. 2, p. 279- 298, 2014.

ROSSATO, C. M. D.; FURTOSO, V. A. B. **Um olhar reflexivo sobre a avaliação e seus registros**. 2012. Disponível em: <[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2012/2012\\_uel\\_lem\\_pdp\\_celia\\_maria\\_domingues\\_rossatto.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2012/2012_uel_lem_pdp_celia_maria_domingues_rossatto.pdf)>. Acesso em: 17 nov. 2019.

SEIDLHOFER, B. Understanding English as a Lingua Franca. Oxford: Oxford University Press, 2011.

SHOHAMY, E. Assessment in multicultural societies: applying democratic principles and practices to language testing. In: NORTON, B.; TOOHEY, K. (ed.) Critical pedagogies and language learning. Cambridge: CUP, p.72-92, 2004.

TONELLI, J.R. A.; FERREIRA, A. B. M. The use of the “game rules” textual genre in the English teaching for children. **Revista de Letras Norte@mentos**, Sinop, v. 9, n. 19, p.16-35, jul/dez, 2016.

YOLAGELDILI, G.; ARIKAN, A. Effectiveness of Using Games in teaching grammar to young learners. In: **Elementary Education Online**, p. 2019-229, 2011.

# O PROCESSO DE PRODUÇÃO COLABORATIVA DE MATERIAL DIDÁTICO NO PROJETO LONDRINA GLOBAL<sup>1</sup>

*Tamara Rommel<sup>2</sup>*

*Juliana Reichert Assunção Tonelli<sup>3</sup>*

## Introdução

O Programa de Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas (MEPLEM), da Universidade Estadual de Londrina, no qual a presente pesquisa foi desenvolvida, possibilitou a reflexão e o aprimoramento de minha prática docente, ao mesmo tempo em que viabilizou minha contribuição para a pesquisa acadêmica sobre o ensino de língua inglesa para crianças (LIC). Como colaboradora no projeto de pesquisa “Orientações didático-pedagógicas para o ensino de inglês nas

- 
- 1 O presente capítulo é fruto do trabalho de mesmo nome defendido no Programa de Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas, em 2018, para obtenção do título de mestra da primeira autora.
  - 2 Graduada em Letras Inglês e suas respectivas literaturas, pelo Departamento de Letras Estrangeiras e Modernas da Universidade Estadual de Londrina, e mestra, pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas pela mesma instituição. E-mail: [tamara.rommel@yahoo.com.br](mailto:tamara.rommel@yahoo.com.br)
  - 3 Professora adjunta do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professora permanente no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL – UEL) e no Mestrado profissional em Letras Estrangeiras Modernas. Líder do Grupo de Pesquisa FELICE (Formação de professores/as e ensino de línguas para crianças) (CAPES/CNPq). E-mail: [jtonelli@uel.br](mailto:jtonelli@uel.br).

séries iniciais”<sup>4</sup>, iniciei<sup>5</sup> minha participação no Projeto Londrina Global (PLG) a fim de colaborar com a produção de material didático (MD) para o ensino de LIC na rede municipal de ensino.

Foi aplicado um questionário para identificar as principais demandas dos professores do projeto, cujos dados advindos do questionário confirmaram a carência de MD, apontada como uma limitação eminente da prática docente dentro do PLG. Posto isso, iniciamos nossa participação no projeto visando a contribuir com a produção colaborativa de MD na Comunidade de Prática (CP).

Com o objetivo de investigar o processo de produção de MD no PLG, etapas foram realizadas durante os dois anos da pesquisa, sendo elas:

- a) participação como ouvinte dos encontros dos professores;
- b) aplicação de um questionário a 33 professores do projeto, para pontuar as demandas dos participantes;
- c) tabulação dos resultados do questionário e delimitação da pesquisa;
- d) oferta de *workshop* acerca da produção de MD;
- e) gravação da produção colaborativa de uma unidade didática em encontros do grupo por região;
- f) transcrição, seleção, análise e categorização das falas dos participantes dos encontros.

---

4 Coordenado pela segunda autora, o projeto oferecia, à época de sua execução, assessoria para a formação continuada dos professores do PLG. O referido projeto de pesquisa está cadastrado na Pró-reitoria de pesquisa da Universidade Estadual de Londrina, sob número 10113, e foi aprovado pelo Comitê de ética em pesquisas envolvendo seres humanos (CAAE 71684217.4.0000.5231).

5 Importa ressaltar que, em alguns momentos, valemo-nos do uso da primeira pessoa do singular para indicar a enunciação da primeira e, em outros momentos, utilizamos a primeira pessoa do plural para admitir que a pesquisa e o presente texto foram coconstruídos entre as duas autoras ao longo do processo.

## O ensino de LIC em Londrina

No município de Londrina-PR, a oferta de LIC na rede municipal de ensino teve início em 2008, por meio da implementação do PLG, que também é objeto de estudo de pesquisadores da região, como Gimenez *et al.* (2013), Tanaca e Mateus (2014), Oliveira (2016), Tanaca (2017), entre outros. De acordo com a coordenação do projeto, o PLG foi implementado com o objetivo de ampliar oportunidades sociais e educacionais para alunos da rede municipal mediante a inserção da LI nas séries iniciais e atendia, no ano de sua implementação, 5.500 crianças em diferentes escolas municipais. Até o momento da defesa do trabalho da qual esse capítulo é fruto, o projeto oferecia aulas de inglês para aproximadamente 14 mil crianças da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, assim como formação continuada para cerca de 40 professores participantes.

Com o intuito de minimizar a carência de orientações didático-pedagógicas para professores e gestores das escolas participantes do PLG, em 2013, professores e alunos da Universidade Estadual de Londrina, professores de Inglês da rede municipal de ensino de Londrina, do Núcleo Regional de Educação de Londrina e de escolas municipais da cidade de Rolândia<sup>6</sup> desenvolveram o Guia Curricular para a Língua Inglesa para Educação Infantil e Ensino Fundamental – Subsídios para Professores e Gestores (GCLI<sup>7</sup>). Esse documento apresenta orientações pedagógicas aos professores que atuam no PLG, trazendo as diretrizes para o inglês da educação infantil ao quinto ano da educação básica.

Além disso, o referido documento fundamenta-se, essencialmente, na abordagem sociointeracionista – a partir dos estudos de Vygotsky (1987) – e afirma que

[...] o ensino-aprendizagem de língua estrangeira nas escolas deve corroborar o princípio de que o desenvolvimento humano ocorre por meio de uma interação entre o indivíduo e o meio, mundo físico e social, e suas dimensões cultural e interpessoal.

---

6 Projeto “Construindo o currículo de Língua Inglesa para as escolas públicas de Londrina” (cadastro PROEX 1532).

7 Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/epic/pages/arquivos/Guia%20Curricular%20versao%20final.pdf>.

Nesse sentido, é preciso envolver o aprendiz em um contexto rico de vivência na língua estrangeira, no qual o professor procura criar o máximo possível de oportunidades para que a língua esteja presente nesse cotidiano escolar (LONDRINA, 2013, p. 9).

Os autores do GCLI pontuam, também, que o documento está ancorado nos princípios da ludicidade, da aprendizagem significativa, do currículo em espiral, da totalidade da língua, da interculturalidade, da formação integral e da interação. Esses princípios sustentam a proposta do documento, o qual afirma que o ensino de línguas estrangeiras:

faz parte do processo integral de desenvolvimento do indivíduo e deve estar relacionado com as demais áreas da fase educacional em que o aluno se encontra;

deve ser mediado por uma variedade de produtos culturais que permitam a apropriação contínua e gradativa do uso da linguagem;

deve se beneficiar das atividades lúdicas que promovam, ao mesmo tempo, a apropriação das formas da língua e a compreensão e produção de significados;

deve respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem das habilidades de compreensão e de produção (LONDRINA, 2013, p. 11).

Ademais, o GCLI sugere aos professores e gestores objetivos do ensino de LIC na educação infantil e nos anos iniciais, metodologias e procedimentos didáticos relevantes ao contexto, além de quadros de conteúdos organizados por ano escolar, os quais servem como apoio para a preparação de aulas e para produção de MD por parte dos docentes.

## **O MD no ensino de LIC**

Tomlinson (2003) define material didático como qualquer coisa que possa ser usada para facilitar a aprendizagem de uma língua. O mesmo autor evidencia a importância da elaboração de materiais didáticos, argumentando que estes dão consistência e continuidade ao ensino e ajudam os professores a prepararem suas aulas com senso de sistema,

coesão e progresso. Richards (2002) também apresenta, como vantagem da utilização de alguma forma de MD, a padronização do ensino/aprendizagem e a possibilidade de o professor dedicar mais tempo ao ensino de língua em si do que à preparação individual de atividades.

Sob outra perspectiva, Tomlinson e Masuhara (2005) afirmam que, em geral, os professores se consideram pessoas dependentes dos autores de MD, desmerecendo suas próprias capacidades para elaborar os MD. No entanto, os referidos autores evidenciam que uma possível ausência de MD adotado pela escola pode tornar-se um estímulo para o professor protagonizar a elaboração desse recurso. Além disso, os estudiosos defendem, ainda, a produção de materiais locais como uma reação contra os livros-texto globais, que, segundo eles, “se destinam a atender a todos e normalmente terminam por não satisfazer ninguém” (TOMLINSON; MASUHARA, 2005, p. 62). Em contrapartida, os materiais locais, como é o caso das unidades produzidas no PLG, tornam-se relevantes, já que levam em consideração as necessidades dos usuários-alvo, pois dão credibilidade aos professores como produtores de seu próprio material e são capazes de utilizar a realidade dos alunos no contexto público de ensino.

Tratando-se da produção de MD para o ensino de LIC no Brasil, poucas publicações versam especificamente sobre o tema. Pires (2004) problematiza a escassez de MD apropriado para crianças não alfabetizadas aprendizes do inglês como LE. Tílio e Rocha (2009) destacam a carência de estudos voltados ao MD no ensino de inglês na infância. Santos (2010) descreve as dificuldades de professoras inseridas no contexto do ensino de LIC em encontrar materiais de apoio para preparar suas aulas.

Quando da implementação do PLG, em 2008, um MD foi elaborado para o projeto<sup>8</sup> e disponibilizado para os professores. O referido MD foi destinado à quarta série (atual 5º ano), uma vez que eram as únicas turmas atendidas naquele momento. A partir do ano seguinte, o projeto foi ampliado, incluindo mais escolas e atendendo maior número de alunos e anos escolares. Dessa forma, o MD disponibilizado no início do PLG tornou-se insuficiente para a nova demanda, e os professores começaram a produzir outros materiais, por vezes, individualmente

8 Unidades didáticas desenvolvidas pelas professoras Juliana Reichert Assunção Tonelli e Samantha Gonçalves Mancini Ramos.

e, outras, de modo colaborativo durante os encontros de formação continuada.

## **Produção colaborativa**

Estudos voltados para o trabalho em grupo adotam, muitas vezes, os termos “colaboração” e “cooperação” alternadamente para designá-lo. Nesta pesquisa, diferenciou-se cooperação de colaboração, já que, assim como demonstrado por Costa (2005), embora ambas as palavras tenham o mesmo prefixo (“co”), que significa ação conjunta, os termos se diferenciam, porque o verbo “cooperar” é derivado da palavra *operare* – que, em latim, quer dizer operar, executar, fazer funcionar de acordo com o sistema –, enquanto o verbo “colaborar” é derivado de *laborare* – trabalhar, produzir, desenvolver atividades tendo em vista determinado fim. Dessa forma, entendemos que, na cooperação, existe uma ajuda mútua para resolução de tarefas, muitas vezes sem uma negociação conjunta, enquanto, na colaboração, os membros apresentam objetivos comuns negociados pelo coletivo e corresponsabilidade na condução das ações.

John-Steiner (2000) define a ação colaborativa como um esforço coletivo de duas ou mais pessoas ao redor de um objetivo comum, podendo resultar na ressignificação de todos os envolvidos e suas práticas. Por sua vez, Liberali e Magalhães (2009) também mostram que, ao relacionar-se com o outro por meio de significados compartilhados, os seres humanos estão selecionando, adequando, reduzindo e ampliando sentidos para que possam agir de forma colaborativa. As autoras ressaltam que a essência da colaboração seria, então, assumir riscos ao compreender o compartilhamento de significados como um exercício de conflito, partilha, apropriação, recusa e aceitação, confrontação e combinação de sentidos e criação-transformação.

Sendo assim, a forma como o PLG acontece favorece a produção colaborativa, que, como demonstrado por John-Steiner (2000), busca



ultrapassar limitações, individualismos e alienações<sup>9</sup> presentes no contexto escolar. A mesma autora ressalta que tal forma de produção requer atenção constante dos envolvidos, pois apresenta intensidade emocional e desconforto. Tanaca (2017) denomina como zona desconfortável de ação as práticas colaborativas em que incômodos e desconfortos teórico-metodológicos potencializam o desenvolvimento de aprendizagem expansiva.

Ortenzi (2007, p. 117), por sua vez, destaca que a produção colaborativa representa uma mudança na cultura da comunidade, já que, em sua maioria, os professores costumam trabalhar sozinhos. A autora esclarece que o trabalho colaborativo de produção de MD

[é] um trabalho que antecipa as mediações e expõe à coletividade, resulta em instrumento que não é só para o consumo imediato do professor, ao mesmo tempo em que transforma seus sujeitos, reorganiza e confere novo sentido a sua atividade de trabalho. É, portanto, uma atividade inovadora por introduzir um novo modo de produção e por representar um avanço em direção a tarefas de planejamento de modo coletivo.

Entende-se, então, que, dentre os participantes em um trabalho colaborativo, é preciso que haja um objetivo comum entre todos. No caso do contexto investigado nesta pesquisa, todos os sujeitos envolvidos almejavam que o processo colaborativo resultasse no MD para atender as escolas envolvidas no PLG.

A produção colaborativa investigada se dá no contexto de uma comunidade de prática, e, de acordo com Paloff e Pratt (2005), trabalho colaborativo e comunidade de prática são práticas que se entrelaçam e acontecem simultaneamente, já que o primeiro pode desenvolver o sentimento de comunidade, o qual, por sua vez, cria condições favoráveis para a colaboração, ciclo demonstrado pelo esquema 1 a seguir:

---

9 O termo alienação refere-se a uma condição nas relações sociais caracterizada por baixo grau de interação, ou de valores comuns, e um elevado grau de isolamento entre indivíduos em um determinado contexto.

**Esquema 1 – Ciclo da colaboração e comunidade**



**Fonte:** Palloff, R.; Pratt, K. (2005, p. 5).

## **Comunidades de prática**

Uma comunidade de prática (CP) é formada por um grupo de pessoas que compartilham objetivos e interesses em comum acerca de uma determinada prática profissional e todos seus elementos constitutivos. As pessoas envolvidas aprofundam seus conhecimentos e domínio nessa área ao interagir de forma contínua, compartilhando ideias, experiências e pontos de vista, ajudando-se mutuamente na busca de empreendimentos conjuntos (WENGER, 1998).

Perin (2014) explica que o termo CP surgiu no âmbito organizacional da indústria automobilística, em que reuniões informais entre trabalhadores de diferentes linhas de montagem foram institucionalizadas, ajudando gerentes e membros da equipe a trabalharem de forma efetiva. A formação de comunidades de prática passou a ser vista como uma solução para desafios, uma vez que elas proporcionam aos integrantes trocas de conhecimento, conexões, resolução de problemas e oportunidades de negócios.

No contexto educacional, a formação de comunidades de prática reduz o trabalho isolado e a alienação do professor, haja vista que elas oferecem compartilhamento de ideias e integração curricular. Wenger (1998) afirma que, de modo geral, os participantes se tornam ligados pelo valor do aprender em conjunto e desenvolvem o sentido

de pertencimento, podendo, também, desencadear relações pessoais e formas estáveis de interação com um significado comum de identidade.

No contexto da pesquisa, entende-se que os grupos de formação continuada do PLG configuram-se como comunidades de prática, já que os praticantes são professores de inglês da rede municipal de ensino que partilham de objetivos e interesses em comum e interagem, de forma regular, com propósito de aperfeiçoamento de um domínio. Os participantes das CP do PLG têm estabelecida uma “parceria de aprendizagem” (WENGER, 2010, p. 7), engajados na realização de um empreendimento conjunto.

## **Análise e resultados**

No momento da sistematização e análise das informações, é importante que ocorra o diálogo entre a literatura e os dados coletados. Para se realizar uma pesquisa é preciso confrontar os dados, as evidências e as informações sobre determinado assunto com o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. O objetivo principal da análise é compreender os dados coletados, de maneira que seja possível verificar ou não os pressupostos da pesquisa, para tentar responder à pergunta inicial e, ao mesmo tempo, ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado, convidando o leitor a expandir as reflexões. A fim de realizar a análise, foram selecionados trechos das gravações dos encontros dos professores para a produção de MD considerados relevantes para responder à pergunta de pesquisa: Como se dá o processo de produção de material didático dentro do Projeto Londrina Global?

Depois de selecionados os excertos, sistematizaram-se as evidências em cinco categorias, e, finalmente, a análise dos dados foi feita à luz das teorias do trabalho colaborativo e das CP.

As categorias advindas das análises das transcrições das gravações de áudio dos encontros de produção de MD se organizam da seguinte forma: Regras da produção de MD na CP; Limitações da produção de MD no contexto do PLG; Evidências da cultura e recursos da CP; Crenças e práticas pessoais das participantes da CP; A perspectiva afetiva na CP.

## Regras da produção de MD na CP

No processo da produção colaborativa da unidade didática na CP, encontraram-se diferentes regras no que concerne à elaboração do MD em si. Wenger (1998) esclarece que as CP se desenvolvem e criam uma base para ações, uma série de abordagens e padrões comuns aos membros, tratadas, nesta categoria, como as regras de produção de MD emergidas das interações das participantes. As referidas regras podem ser divididas em duas subcategorias: 1) regras para a produção do MD advindas do grande grupo; e 2) regras para a produção do MD constituídas no grupo por região.

Na primeira subcategoria, identificaram-se preceitos nas falas das participantes que refletiam uma padronização trazida das reuniões do grande grupo, ou seja, que seriam comuns a todos os grupos por região. Na segunda subcategoria, analisaram-se quais regras eram construídas e de que forma esse processo se concretizou na produção do MD, na CP do grupo por região, evidenciando seu caráter colaborativo.

**Figura 1** – Regras concretizadas na produção colaborativa de MD



**Fonte:** as autoras.

Observa-se, na Figura 1, que as regras de produção, evidenciadas na análise das transcrições dos encontros, organizam-se em duas categorias: regras do grande grupo e regras do grupo por região.

As regras de produção do grande grupo demonstram que os professores devem contemplar o quadro de conteúdos e os princípios do GCLI ao produzirem as unidades didáticas, o que resulta,

consequentemente, na abordagem de um conteúdo base para cada ano escolar e na produção de unidades didáticas que sigam as orientações didático-pedagógicas trazidas nos referidos documentos.

Os resultados apontam, também, que toda produção realizada nos grupos por região deve, necessariamente, ser apresentada ao grande grupo para aprimoramento coletivo, o que busca a padronização das unidades didáticas, ao mesmo tempo em que prioriza a flexibilização do material oferecido, a fim de manter a autonomia docente no projeto.

No que concerne às regras do grupo por região, as participantes da CP organizaram-se espontaneamente para a realização das tarefas e estabeleceram uma negociação constante para a produção, sempre buscando apresentar as ideias ao coletivo para significação e ressignificação das atividades e dos envolvidos. Delimitou-se, também, de forma subentendida, que a produção da unidade didática dar-se-ia somente nos encontros do grupo e não haveria produção remota fora desses momentos.

Em relação à elaboração, adaptação e organização das atividades apresentadas na unidade didática, as professoras definiram critérios sobre o que seria adequado para a faixa etária em questão. Estabeleceu-se, ainda, uma sequência de atividades que deveriam constar no material do aluno, sendo elas: música, para introduzir tópico a ser ensinado; uma atividade de registro na apostila; e uma atividade lúdica (brincadeira ou atividade manual), para finalizar. Além disso, a fim de tornar o material mais atraente e facilitar a compreensão dos alunos, as participantes sugeriram o uso de ícones que simbolizassem o tipo de atividade a ser realizada (por exemplo, um ícone de lápis para as atividades de colorir).

### **Limitações da produção de MD no contexto do PLG**

No processo de produção de MD, muitas limitações são destacadas pelas participantes, sejam elas estruturais, organizacionais, orçamentárias ou políticas. No processo de produção colaborativa, limitações são vistas como desafios, que, segundo John-Steiner (2000),

potencializam a resolução conjunta de problemas e abrem espaço para renegociação das estruturas de organização.

ESTRUTURAIS	ORÇAMENTÁRIAS	ORGANIZACIONAIS	MOTIVACIONAIS
<ul style="list-style-type: none"><li>• Falta de recursos tecnológicos</li><li>• Falta de materiais para atividades manuais</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Impressão do MD com páginas limitadas</li><li>• Impressão do MD somente em preto e branco</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Diferentes formatos na oferta das aulas de inglês nas escolas</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Incertezas em relação à continuação e ao formato do projeto para o ano letivo seguinte</li></ul>

Verifica-se que as limitações estruturais são apresentadas quando as participantes questionam a falta de recursos tecnológicos disponíveis nas escolas do projeto, restringindo, assim, a inserção de atividades no material que necessitem de acesso à internet e aos aparelhos de som e de vídeo, por exemplo. Equitativamente, as atividades manuais sugeridas no MD são ponderadas pelas participantes, já que os materiais necessários para a realização desse tipo de trabalho – massinha, revistas, material reciclável, para citar alguns – não estão disponíveis em todas as escolas, e, por se tratar de um MD que todos os professores do projeto utilizarão, as necessidades coletivas devem ser levadas em consideração.

Igualmente limitantes, as questões orçamentárias foram lembradas no processo de produção da unidade didática. A Secretaria de Educação do município se comprometeu em providenciar uma cópia da unidade didática produzida para cada aluno participante do projeto, sob a condição de que esse material tivesse, no máximo, dez páginas e fosse fotocopiado em preto e branco. Isso posto, as professoras precisariam considerar as referidas limitações de orçamento na produção do MD. Como consequência, as participantes potencializaram seu processo de criação, encontrando soluções para que os conteúdos fossem contemplados no número de páginas viáveis e para que as cores fossem apresentadas em *flashcards* disponíveis para os professores que estivessem trabalhando com aquele MD.

Referente às limitações organizacionais, observa-se, na análise dos encontros de produção de MD, que as participantes questionam o

aproveitamento da unidade didática produzida nos diferentes formatos que as aulas de inglês são oferecidas no PLG, uma vez que algumas escolas oferecem duas aulas semanais de língua inglesa na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, enquanto outras, apenas uma, e o MD produzido deve servir a ambos os formatos. Define-se, então, que o material trará atividades base, que todos os professores devem utilizar, e oferecerá atividades extras no guia do professor, para aqueles que possuem uma carga horária maior com o mesmo ano escolar.

Além disso, é notório que a motivação é um elemento essencial em um processo de produção colaborativa, mas também é sabido que este é marcado pela imprevisibilidade e que aspectos externos podem afetar o desenvolvimento dos participantes. Assim, na fala das professoras, percebe-se que, em alguns momentos, inseguranças a respeito da continuidade do projeto para o ano subsequente afetavam o engajamento do grupo em relação à produção. As partícipes questionavam se realmente deveriam se dedicar à produção de um MD sem ter a certeza de que este seria utilizado no projeto futuramente. Dessa forma, pode-se considerar esse movimento uma limitação motivacional ou, até mesmo, política, já que envolve questões relacionadas ao projeto onde elas estão envolvidas.

## **Evidências da cultura e recursos da CP**

Uma comunidade de prática é caracterizada como um grupo de pessoas que compartilham práticas profissionais e todos seus elementos constitutivos e que se desenvolvem e evoluem com suas próprias estruturas organizacionais, normas, comportamentos, identidades e mecanismos (WENGER, 1998). À vista disso, na análise das gravações dos encontros de professores foram identificadas evidências da cultura da CP nas interações das participantes durante a produção de MD, considerando atividades, habilidades, conhecimentos, funções e entendimentos que constituem uma cultura de prática própria (LAVE; WENGER, 1991), assim como os recursos compartilhados pelos participantes da CP.

**Figura 2 – A cultura da CP**



**Fonte:** as autoras.

Observa-se que a cultura da CP se apresenta de inúmeras formas nas falas das participantes. A autonomia docente é evidenciada por diversas vezes, quando do posicionamento das professoras em relação à liberdade que o projeto oferece aos participantes na preparação de suas aulas. Assim, a partir do referencial teórico que sustenta este trabalho, compreende-se que tal fato influenciou diretamente a produção do MD, haja vista que este deve oferecer uma base de atividades e conteúdos a serem trabalhados, mas não deve engessar a ação docente.

Além disso, a negociação na CP demonstra-se essencial na interação dos participantes em momentos de seleção, adaptação e elaboração de atividades, assim como a significação e a ressignificação dos envolvidos nesse processo. Como resultado da negociação entre os participantes, observa-se que a comunidade desenvolve uma ZPD coletiva, ou seja, as ideias de um indivíduo são completadas por outros, favorecendo a construção coletiva de conhecimento.



A produção e o aprimoramento coletivos apresentam-se não só na elaboração de MD nos grupos por região, mas também nos encontros do grande grupo, nos quais os participantes apresentam o material produzido, para que todos os integrantes do projeto possam dar sugestões de aperfeiçoamento das atividades. Assim, esses momentos favorecem a aprendizagem colaborativa, a expansão de habilidades e papéis, a apropriação mútua e o desenvolvimento profissional das participantes. Para que esse movimento aconteça, os participantes da CP utilizam recursos individuais (experiências, histórias, ferramentas, ideias, formas de lidar), que se tornam o *conjunto* de recursos da comunidade como um todo. Consequentemente, os envolvidos acabam criando uma identidade partilhada e compartilham um objetivo comum a todos, que, nesta pesquisa, refere-se à produção de MD para atender as crianças participantes do PLG.

Por fim, a cultura da CP reforça o uso de documentos oficiais (principalmente o GCLI e o Quadro de conteúdos) na produção das unidades didáticas, com o intuito de que os materiais produzidos apresentem o mesmo embasamento teórico e as mesmas orientações didático-pedagógicas, já que os referidos documentos sustentam o que é proposto no projeto.

### **Crenças e práticas pessoais das participantes da CP**

Boavida e Ponte (2002) entendem que uma das vantagens do trabalho colaborativo é a possibilidade de juntar diversas pessoas com experiências, competências e perspectivas diversificadas, trazendo à produção mais recursos para promover mudanças. Os mesmos autores lembram que os participantes do grupo têm uma plataforma comum de entendimento, um objetivo maior que motiva a todos, mas, também, cada participante traz consigo razões individuais de participação.

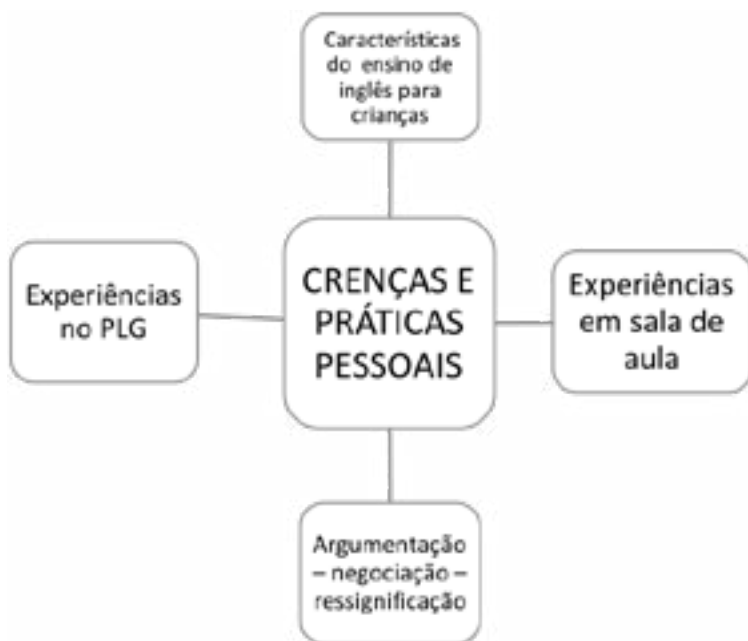
Embora o conceito de comunidade conote coisas em comum, os pesquisadores ressaltam que ela não se caracteriza pela homogeneidade. De fato, com o passar do tempo, as interações dos membros são uma fonte tanto de pontos em comum quanto de diversidade, sendo que a última contribui para uma aprendizagem mais rica, para relações mais interessantes e para maior criatividade. Conflitos também se fazem

presentes, sendo que “em boas comunidades, vínculos fortes resistem à discordância, e os membros podem até usar os conflitos como um modo de aprofundar suas relações e aprendizagens” (WENGER; McDERMOTT; SNYDER, 2002, p. 37).

A partir das crenças e práticas pessoais dos participantes, as interações do grupo permitem o compartilhamento de significados como exercício de conflito, partilha e apropriação, recusa e aceitação, confronto e combinação de sentidos (LIBERALI; MAGALHÃES, 2009), gerando um cenário propício para a produção conjunta, ultrapassando limitações, individualismos e alienações do contexto escolar.

Na análise é possível observar as crenças e as práticas pessoais das participantes durante suas interações e compreender de que forma tais crenças e práticas propiciam negociações de significados no grupo, assim como a reflexão a partir de conflitos e combinação de sentidos na elaboração do MD.

**Figura 3** – Crenças e práticas pessoais



**Fonte:** as autoras.

Considerando traços comuns entre as integrantes da CP, ressalta-se que todas são professoras de língua inglesa para crianças e trazem consigo modos de fazer e pensar, além de crenças e experiências relacionadas a tal posição. Percebe-se, na análise que as partícipes compartilham de metodologias semelhantes no que diz respeito à gestão de sala de aula. Pode-se afirmar que um desses recursos é o uso da rotina para trabalhar com crianças, já que todas as participantes, em algum momento, afirmam aplicar tal estratégia para melhorar as aulas de inglês com o público infantil, assim como o uso de música, brincadeiras e atividades manuais. Observa-se, também, que as professoras se posicionam sobre as habilidades cognitivas dos aprendizes em diferentes idades, baseando-se em experiências vividas por elas no ensino do citado público.

Ademais, o compartilhamento de experiências é constante nas interações das integrantes da CP e propicia o desenvolvimento profissional dos envolvidos, assim como enriquece o ambiente de produção. As experiências compartilhadas são, algumas vezes, relativas à sala de aula, às técnicas de ensino e aprendizagem, ao relacionamento com a comunidade escolar, às dificuldades vividas na docência; outras são referentes especificamente ao PLG, acontecimentos positivos e negativos no projeto, que podem colaborar na produção do MD.

Assim, as diferentes crenças e práticas das participantes, às vezes, desencadeiam problematizações e conflitos, visto que colaborar não significa simetria de ideias, e essas divergências permitem que o participante reflita, questione e argumente, a fim de encontrar um ponto de acordo e, possivelmente, produzir novos saberes por meio da ressignificação de conceitos. Reafirma-se, então, a importância das problematizações na interação dos participantes de uma CP, os quais, a partir de suas vivências e crenças, podem discordar entre si, resultando em um aprofundamento de suas relações e aprendizagens.

## **A perspectiva afetiva na CP**

No que concerne à questão afetiva dentro de uma CP, Wenger, McDermott e Snyder (2002) discutem o significado que os participantes atribuem ao grupo do qual participam e, a partir deste significado,

são encorajadas as interações e as relações baseadas no respeito e na confiança, criando um sentimento de pertencimento. Wenger (1998) considera de extrema importância as relações interpessoais na CP, já que, ao conhecer o outro, os participantes sentem-se dispostos a compartilhar ideias e pedir ajuda em um ambiente seguro. Esta categoria visa, portanto, a identificar momentos em que a afetividade se mostra presente na CP, especialmente quando relacionados ao clima de segurança, confiança e pertencimento do grupo, conforme procuramos demonstrar por meio da Figura 4, a seguir.

**Figura 4** – A perspectiva afetiva na CP



**Fonte:** as autoras.

O sentimento de pertencimento é fundamental em uma CP, para que os participantes se sintam acolhidos e para que as relações interpessoais favoreçam o trabalho colaborativo.

Além disso, observa-se, nos trechos analisados, que as professoras envolvidas na produção de MD no PLG sentem-se dispostas a compartilhar ideias e expor inseguranças, por estarem acolhidas em um ambiente seguro de trabalho colaborativo.

Ademais, como descrito anteriormente, os conflitos são necessários para que haja argumentação e, conseqüentemente, aprendizagem na CP, e as referidas problematizações só se tornam possíveis porque os

participantes se sentem seguros e confortáveis para discordarem e colocarem suas convicções aos outros colaboradores.

Já a intensidade emocional se apresenta como característica inevitável nas relações dentro de uma CP, e reitera-se, então, a importância do respeito mútuo e do comprometimento dos participantes, para que o processo colaborativo se mantenha produtivo e permeado pela motivação.

Observam-se, ainda, incidências da perspectiva afetiva em diferentes falas das participantes, como em ocasiões nas quais elas expressam a satisfação de fazer parte daquela comunidade, compartilham histórias, experiências, ideias e opiniões, expõem inseguranças em relação a sua prática docente e revelam limitações do projeto.

Por isso, a perspectiva afetiva se demonstra para além da produção da CP, pois os participantes criam laços e se sentem confortáveis para expor ideias, inquietações, vulnerabilidades, e compartilhar vivências profissionais e pessoais, que, diversas vezes, abrem espaço para discussões frutíferas entre os participantes e evidenciam o sentimento de pertencimento e segurança destes dentro da comunidade.

## **Considerações finais**

O presente capítulo teve como objetivo investigar o processo de produção de uma unidade didática na Comunidade de Prática do PLG, almejando responder à pergunta: Como se dá o processo de produção de material didático dentro do Projeto Londrina Global?

O PLG oferece aulas de inglês para crianças na rede municipal de ensino da cidade de Londrina-PR. Assim, a pesquisa teve início com a aplicação de um questionário aos participantes do referido projeto, por meio do qual se identificou que havia a necessidade da produção de MD, a fim de complementar os materiais já existentes e atender a novas demandas. Isso porque, enquanto colaboradora do projeto Orientações Didático-pedagógicas para o Ensino de Inglês nas Séries Iniciais, da Universidade Estadual de Londrina, iniciei a minha participação no PLG, almejando contribuir com a produção do referido MD.

Posteriormente, nos encontros para elaboração do MD, foram identificadas diferentes categorias relacionadas ao trabalho colaborativo

em uma CP durante as interações das participantes, sendo elas: a) regras da produção de MD na CP; b) evidências da cultura e recursos da CP; c) limitações da produção de MD na CP; d) crenças e práticas pessoais dos participantes da CP e) a perspectiva afetiva na CP.

Além disso, a análise dos excertos evidenciou as referidas categorias e respondeu à pergunta de pesquisa, demonstrando que o trabalho de produção de MD no PLG é colaborativo, marcado pela troca de experiências, pelo aprendizado mútuo, pela resolução de conflitos e pela ressignificação de sentidos dos participantes.

Já a unidade didática produzida apresenta-se como produto desse processo, uma finalidade comum a todos os envolvidos, mas pode-se observar que as contribuições para o desenvolvimento dos participantes manifestam-se muito além disso.

Estar inserida na CP do PLG resultou no aprimoramento da minha prática docente e da construção da minha identidade como professora-pesquisadora, além de, também, ter contribuído para a ressignificação de conceitos individuais. Com as professoras do projeto, descobri do que realmente se trata um trabalho colaborativo, considerando uma crença equivocada que trazíamos conosco: que colaborar era somente uma divisão de tarefas, que seriam realizadas individualmente para se chegar a um produto final. A partir da vivência na CP, para a produção da unidade didática, o conceito de colaboração passou por uma ressignificação para mim/nós. Agora, entendemos colaboração como um contexto de produção conjunta, no qual todos os envolvidos têm papéis e vozes necessárias e nada é decidido sem a negociação e a aceitação do grupo.

## Referências

BOAVIDA, A.; PONTE, J. P. Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. *In*: GTI (org.). **Refletir e investigar sobre a prática profissional**. Lisboa: APM, 2002.

GIMENEZ, T.; TANACA, J. J. C.; PERES, R. C. V.; VIEIRA, A. The introduction of English Language Learning at Early Stages of Schooling: the experience of Londrina Global. **Linguagem e Ensino**, v. 16, p. 343-362, 2013.

JOHN-STEINER, V. Thought Communities. *In*: JOHN-STEINER, V. **Creative Collaboration**. New York: OUP, 2000. p. 187-204.

LAVE, J.; WENGER; E. **Situated Learning**: Legitimate Peripheral Participation. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LIBERALI, F.; MAGALHÃES, M. C. C. Formação de Professores e Pesquisadores: Argumentando e compartilhando significados. *In*: TELLES, J. **Formação inicial e continuada de professores de línguas**: dimensões e ações na pesquisa e na prática. Campinas: Pontes, 2009. p. 43-66.

OLIVEIRA, M. E. **“Alguém como nós”**: uma iniciativa de reorganização do contexto de formação de professores de inglês para crianças no município de Londrina. 2016. 43 f. Trabalho de conclusão final (Mestrado Profissional em Letra Estrangeiras Modernas) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

ORTENZI, D. I. B. G. **A produção coletiva de um material pedagógico para a Prática de Ensino de Inglês**. 2007. 251 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina. 2007.

PALLOFF, R.; PRATT, K. **Collaborating Online**: Learning Together in Community. San Francisco: Jossey Bass, 2005.

PERIN, J. O. R. A participação em Comunidades de Prática como possibilidade de desenvolvimento profissional para professores de línguas. *In*: TONELLI, J. CHAGURI, J. P. (org.). **Espaço para reflexão sobre ensino de línguas**. Maringá: Eduem, 2014.

PIRES S. S. Ensino de inglês na Educação Infantil. *In*: SARMENTO, S.; MÜLLER, V. (org.). **O ensino do inglês como língua estrangeira**: estudos e reflexões. Porto Alegre: APIRS, 2004.

SANTOS, L. I. S. Presença da LE na sociedade em contexto de ensino regular público. *In*: ROCHA, C. H.; TONELLI, J. R. A.; SILVA, K. A. da (org.). Língua Estrangeira para crianças: ensino-aprendizagem e formação docente. **Novas Perspectivas em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 7, p. 149-184, 2010.

TANACA, J. J. C. **Aprendizagem Expansiva em Espaços Híbridos de formação continuada de professoras de Inglês Para Crianças no Projeto Londrina Global**. 2017. 255 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

TANACA, J. J. C.; MATEUS, E. Formação de Professores/as de Inglês para Crianças: Analisando espaços expandidos para aprendizagem em comunidade de prática. **Folio (Online)**: revista de letras, v. 6, p. 189-221, 2014.

TÍLIO, R.; ROCHA, C. H. R. As dimensões da linguagem em livros didáticos de inglês para o Ensino Fundamental I. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas: IEL/Unicamp, v. 48, n. 2, p. 295-315, jul./dez. 2009.

TOMLINSON, B. **Developing Materials for Language Teaching**. London: Continuum Press. 2003.

TOMLINSON, B.; MASUHARA, H. **A elaboração de Materiais para Cursos de Idiomas**. São Paulo: SBS, 2005.

VYGOTSKY, L. S. Thinking and speech (N. Minick, Trans.). *In*: RIEBER, R. W.; CARTON, A. S. (ed.). **The collected works of L. S. Vygotsky**: Problems of general psychology. New York: Plenum Press, 1987. p. 39-285.

WENGER, E. Communities of practice and social learning systems: the career of a concept. *In*: BLACKMORE, C. (ed.). **Social learning systems and communities of practice**. London: Springer, 2010. p. 179-198.

WENGER, E. **Communities of practice**: learning, meaning and identity. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

WENGER, E.; McDERMOTT, R.; SNYDER, W. **Cultivating communities of practice**: a guide to managing knowledge. Boston: Harvard Business Press, 2002.



Play no Inglês  
EJA - ENSINO MÉDIO  
VOLUME ÚNICO

KIDS IN ACTION



# ENSINO DE INGLÊS PARA ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

CHAMELEÃO  
UM JOGO FLEXÍVEL

WRITE, LEARN,  
TEACH  
Pontes  
A WRITING COURSE  
FOR TEACHERS

- 1.15H → *Lead*
  - Fórum de apresentação
  - Tarefa sobre o conc
  - Elaboração da Un
- NA 2.15H → *Lead*
  - Elaboração de v
  - do componente
  - Elaboração da
- IANA 3.15H → *Lead*
  - Atividade co
  - Elaboração
- IMANA 4.15H → *Lead*
  - Atividade
  - Elabo
- ENCENTRO 1.15H → *Parten*
  - Res



# PRODUZIR E PERFORMAR UM ESPETÁCULO TEATRAL: ATIVIDADE SOCIAL COMO ORGANIZADORA DO ENSINO DE INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA

*Jefferson Lhamas dos Santos<sup>1</sup>*

*Denise I. B. Grassano Ortenzi<sup>2</sup>*

## Introdução

No cenário de ensino/aprendizagem de língua estrangeira no contexto de escola pública, estudiosos da área (COELHO, 2005; HIRATA, 2012; GIMENEZ, 2011; LEFFA, 2011; LIMA, 2011; OLIVEIRA, 2011; PAIVA, 2011; RAJAGOPALAN, 2011) buscaram discutir a respeito das abordagens de ensino. Leffa (2011), por exemplo, afirma que no insucesso de um idioma estrangeiro no contexto de escola pública há a criação de “bodes expiatórios”, colocando-se a culpa sempre no outro, que pode ser o governo, o professor e o estudante. Gimenez (2011) assevera reconhecer que muitos professores, diversas vezes, não são capazes de se expressar na língua (inglesa) e Oliveira (2011) aponta que o reverso dessa moeda é que os objetivos da educação e da escola pública se desdobram de um jeito diferente dos cursos livres. Considerando a experiência de um dos autores deste estudo como professor de escola

---

1 Docente da Secretaria de Educação do Estado do Paraná, Santo Antônio da Platina, PR. E-mail: [jefferson.santos28@escola.pr.gov.br](mailto:jefferson.santos28@escola.pr.gov.br)

2 Docente da Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR. E-mail: [denise@uel.br](mailto:denise@uel.br)

pública, encontramos algumas contradições<sup>3</sup> nesse mesmo contexto. Muitos desses estudantes apresentam resistência a tal aprendizagem somada à falta de engajamento<sup>4</sup>. Além disso, pais e outros estudantes que já passaram pela vida escolar relatam não dominar os conteúdos básicos da língua inglesa. Tendo em vista que escola pública é o encontro de estudantes das mais diversas classes sociais, há, portanto, um ambiente intercultural cercado de circunstâncias que demonstram interação social entre diferentes tipos de valores.

Levando em conta, ainda, a experiência pessoal de teatro na vida escolar do professor-autor deste texto, nas aulas de Arte, no ensino fundamental e médio de escola pública, pode-se dizer que tal vivência pôde proporcionar uma melhor elaboração de questões pessoais como timidez e comunicação. Assim, partimos do pressuposto de que o Teatro, na escola e nas aulas de língua inglesa, pode contribuir para o engajamento do estudante na aprendizagem desse idioma, além do trato de outras habilidades inerentes à sua atuação como estudante e ser humano, a saber: interação, comunicação oral, verbal e não verbal, criatividade e imaginação.

O objetivo geral da pesquisa foi analisar uma experiência de uso de atividades sociais de performances teatrais no ensino de língua inglesa no contexto de escola pública e evidenciar as contradições trabalhadas e as aprendizagens decorrentes dessa atividade.

A partir da identificação de contradições do contexto sob análise, investigou-se em que medida a experiência trabalhou contradições próprias do contexto de ensino de inglês em escola pública. O uso do teatro em contextos de educação tem sido tema de pesquisa para alguns autores (CEBULSKI, 2017; SPOLIN, 2015; LOBMAN, 2015), bem como o teatro no ensino de línguas (MALEY e DUFF, 2005; JORGE, 2006; DUARTE, 2012; PINHEIRO, 2014).

---

3 Engeström (2000) afirma que contradições sistêmicas, manifestadas em distúrbios e inovações mundanas, oferecem possibilidades de expansivas do desenvolvimento.

4 Entendido, neste estudo, como conceito multidimensional e como interação entre estudante e ambiente, a partir dos conceitos de Fredricks, Blumenfeld e Paris (2004).

O uso de performances teatrais no ensino de língua inglesa está ancorado na proposta de Atividades Sociais, de Liberali (2009; 2016), que consiste em uma sequência de atividades que se baseiam em ações que devem ser mobilizadas por um grupo que pretende alcançar um determinado objetivo. Autores como Pretini Junior e Mendes (2016) e Lopes (2018) pesquisaram sobre performances e ensino de inglês.

Com isso, as perguntas de pesquisa se desdobraram da seguinte forma: Em que medida a atividade social de performance teatral trabalhou as contradições do sistema de ensino de inglês na Educação Básica? Que aprendizagens decorrem da experiência com atividades sociais de performances teatrais?

Assim sendo, este capítulo<sup>5</sup> pretende discorrer a respeito das principais teorias utilizadas para a elaboração e implementação de uma proposta de atividade com performance teatral em uma escola pública, além de refletir sobre a trajetória como professor-autor da pesquisa.

O texto compreende as seguintes seções: o referencial teórico da Teoria da Atividade, seguido de uma apresentação das contradições no contexto de atuação; uma revisão de literatura sobre Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa no Contexto de Escola Pública, Teatro e Ensino de Língua Inglesa e Ensino de inglês com Atividades Sociais e performances teatrais. Na sequência, é apresentada a proposta didática e resultados da implementação, e as considerações finais do estudo.

## **Teoria da Atividade**

Esta pesquisa lançou mão da Teoria da Atividade Sócio-Histórico Cultural (TASHC de agora em diante), que fundamenta o ensino em de Atividades Sociais (LIBERALI, 2009). A escolha por utilizar esse referencial teórico-metodológico deveu-se ao fato de que o arcabouço

---

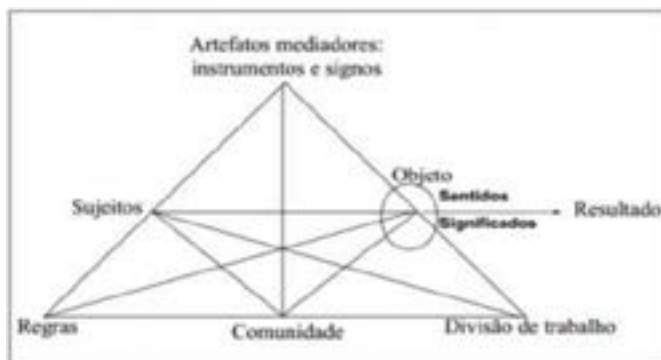
5 Este texto é um recorte de pesquisa mais ampla desenvolvida pelo primeiro autor, sob a orientação da segunda como trabalho de conclusão de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina.. Levando em conta as questões éticas a respeito de coautoria, este artigo foi co-construído pelos autores.

fornece as lentes teóricas que permitem caracterizar o sistema de atividade de ensino de inglês na escola pública, além de identificar suas contradições. Outrossim, é base sobre a qual se organiza a proposta didática a partir de atividades sociais.

Segundo Engeström (1987), esta teoria origina-se na filosofia clássica de Kant a Hegel, além dos escritos de Marx e Engels, tendo ainda a psicologia histórico-cultural de Vygotsky, Leontiev e Luria. Ortenzi (2007) defende que esta teoria tem interesse nas transformações sociais pela maneira com que os seres humanos transformam o mundo e a si mesmos por meio de ferramentas construídas coletivamente e na prática. Ao socializar-se, segundo a autora, o ser humano internaliza linguagem, teorias, artefatos técnicos, normas e formas de agir. Esta teoria tem na atividade social o cerne da mudança de modelos vigentes, sendo, na visão vygotskyana, uma ação mediada por artefatos e voltada a um objeto.

Heemann (2004) aponta que Engeström introduziu uma versão expandida do modelo triangular da atividade a fim de acrescentar os aspectos socioculturais, algo que apontasse a natureza coletiva e colaborativa da atividade humana. Assim, o modelo triangular que representa um sistema de atividade humana foi expandido para contemplar: sujeitos, objeto e ferramentas (proposição inicial de Vygotsky) bem como comunidade, regras e a divisão de trabalho (elaboração de Engeström). O objeto representa a natureza objetiva da atividade humana que proporciona aos indivíduos o controle de seus motivos e comportamento na realização da mesma atividade. As ferramentas dizem respeito ao aspecto mediacional da atividade humana, sendo físicas e simbólicas, como a linguagem, por exemplo. Sobre a comunidade, essa refere-se ao contexto sociocultural daqueles sujeitos que compartilham o mesmo objeto da atividade. Por fim, aponta-se o fato de que as regras também fazem a mediação da atividade humana.

**Figura 1** - Pirâmide da Atividade Social



**Fonte:** Larré, 2018

Engeström (1987) afirma que os sistemas de atividade são movidos por motivos que são comuns, estão em movimento e são internamente contraditórios. Desta forma, essas contradições sistêmicas ofertam possibilidades expansivas de desenvolvimento. Essas possíveis transformações prosseguem passo a passo em ciclos, que Engeström (1987) chama de ciclos de aprendizagem expansiva. Estes iniciam-se com o questionamento relacionado à prática, de sua situação atual. Depois, seguem-se ações de análise de suas contradições, a partir das quais se projeta um novo modelo para a atividade. Implementa-se esse novo modelo e reflete-se sobre ele. Querol, Cassandre e Bulgacov (2014) explicam que a ideia principal de Vygotsky e Engeström é que a distância entre o que pode ser alcançado no presente e o que pode ser adquirido no futuro é o que constitui uma Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD de agora em diante). Na perspectiva de Vygotsky (1994), ao se criar uma ZPD, desperta-se uma variedade de processos de desenvolvimento interno que são capazes de operar na interação em um ambiente de cooperação entre pares. Aprendizagem não é desenvolvimento, porém, uma aprendizagem organizada devidamente leva ao desenvolvimento.

### **Contradições no contexto de atuação**

O contexto de ensino e aprendizagem de língua inglesa na educação pública foi objeto de pesquisa por parte de estudiosos da área de ensino e aprendizagem de língua estrangeira (COELHO, 2005; HIRATA, 2012;

GIMENEZ, 2011; LEFFA, 2011; LIMA, 2011; OLIVEIRA, 2011; PAIVA, 2011; RAJAGOPALAN, 2011). Segundo Coelho (2005), na crença de professores e estudantes, o ensino acontece com baixas expectativas dos docentes e anseio dos estudantes. Gimenez (2011) diz reconhecer que muitos professores, por vezes, não são capazes de se expressar na língua (inglesa).

O contexto de escola pública onde atua o professor-autor da pesquisa caracterizava-se por um público heterogêneo em termos socioculturais. Na dinâmica da relação entre estudantes, professor, coordenação, direção e comunidade escolar, além do governo, encontramos aspectos que podem ser considerados como contradições.

Sobre os estudantes, parece haver a crença de que não se aprende inglês na escola pública e sim em escolas e institutos de idiomas, confirmando resultados obtidos por pesquisadores brasileiros (BARCELOS, 2011; CÂNDIDO-RIBEIRO; LIMA, 2014). Esta crença também é de muitos pais e comunidade escolar como um todo. Relatos sobre professores que ensinam apenas o verbo “to be” demonstram que há uma ideia de que a responsabilidade da aprendizagem está pautada quase exclusivamente nas mãos do educador. Há, ainda, bastante frequentemente, falta de engajamento por parte desses estudantes e as aulas expositivas parecem não suprir as necessidades de maneira suficiente para despertar motivação.

Ainda sobre a questão do engajamento, no contexto de aprendizagem de língua estrangeira, Leffa (2007) defende que alguns fatos levam à auto-exclusão do estudante na educação brasileira. A escola, segundo ele, é reprodutora dos valores da classe dominante, uma vez que o estudante pobre é rechaçado com maior ou menor sutileza. Utiliza-se um código restrito, de maneira que nem todos têm acesso na sala de aula. Para o autor, é como se a escola sonegasse o conhecimento ao estudante. Leffa (2007) também fala da falta de preparo de professores de língua estrangeira, tendo em vista que a demanda fez com que houvesse um expressivo número de cursos de formação de professores pelas universidades, podendo ter comprometido a qualidade da formação. Assim, tais professores se transformariam em agentes de exclusão. Fatores como esses fariam com que o estudante permanecesse



em estado de auto-exclusão, uma vez que não se vê como participante dessa comunidade de falantes da língua inglesa.

Muitos estudantes não veem a necessidade da aprendizagem de dito idioma, defendendo que nunca irão utilizar a língua inglesa, pois não pretendem ir a país anglo-falante algum. Outros parecem não ter ainda a consciência da importância da aprendizagem simplesmente por acreditarem que nem os conhecimentos básicos da Língua Portuguesa possuem. Esta crença, obviamente, está ligada ao conhecimento das regras gramaticais dessa língua.

Consideramos também as tentativas de realização de atividades de oralidade em língua inglesa. Ainda que sejam atividades simples, acaba-se esbarrando, muitas vezes, em estudantes tímidos para participarem destas propostas. Algo que também pode estar relacionado à questão da auto-exclusão e/ou vergonha de serem expostos.

Em relação ao objeto, o inglês neste contexto de ensino e aprendizagem, pudemos fazer alguns apontamentos. Aparentemente, os alunos não possuem a consciência de uma língua que pode fazer parte do repertório imediato em suas vidas, não somente em sala de aula ou em um futuro distante. Prado et al. (2014) defendem que falar sobre aprender inglês apenas para o mercado de trabalho já não é mais uma justificativa relevante e que convença. Porém, na pesquisa que propuseram em um contexto de sala de aula de aprendizagem de língua inglesa, estudantes vivenciaram práticas sociais de uso da língua inglesa situadas em sua realidade, sem adiamento. Sodré (2016) defende atuar sobre a transformação das identidades dos estudantes na direção de fazer com que eles percebam que são participantes em um mundo plurilíngue e cheio de recursos multimodais que clamam por novos letramentos. Caminhar nesta direção, para a autora, seria assumir compromissos com estes estudantes, ajudando em sua formação.

Ora, encontramos nesta participação imediata com o inglês uma forte justificativa para que eles possam pensar a respeito da importância da língua inglesa no aqui e agora, deixando de lado apenas as concepções de aprender língua somente com atividades gramaticais e exercícios de repetição, a fim de que se engajem em práticas que envolvam sua realidade e reflexão.

Sobre a comunidade, parece haver a crença de que somente se aprende, efetivamente, uma língua estrangeira em institutos e escolas de idiomas. Este, portanto, acaba sendo parâmetro para uma aprendizagem de sucesso. Leffa (2011) afirma que no insucesso da aprendizagem de um idioma estrangeiro no contexto de escola pública há a criação de “bodes expiatórios”, depositando-se a culpa sempre no outro, que pode ser o governo, o professor e o estudante. O primeiro por não cumprir a lei, o segundo por não ensinar e o terceiro por não estudar. No entanto, essa condenação não tem sido eficaz na medida em que, na escola pública ao menos, o conflito está criado e sem resolução. Para o autor, há uma espécie de “carnavalização” no ensino, onde muitos são culpados, mas todos saem inocentes.

Oliveira (2011) aponta que o reverso dessa moeda é que os objetivos da educação e da escola pública se desenvolvem de um jeito diferente dos cursos livres. O autor explica que isso não é justificativa para a negligência do ensino, porém lembra que os cursos livres se restringem a ensinar as competências metalinguísticas e sociolinguísticas.

Sobre os instrumentos que medeiam o ensino e a aprendizagem no contexto de escola pública, devemos considerar que o principal deles, o livro didático no contexto específico deste trabalho, traz diversas situações. Em alguns estabelecimentos, os estudantes têm como hábito a posse desse material em todas as aulas, além do zelo para a sua manutenção. Em outros locais este hábito não é tão frequente, havendo, ainda, lugares sem livros suficientes para que os estudantes possam levá-los para casa. No entanto, para além desta questão logística, muitos estudantes demonstram pouca familiaridade e interesse pelo livro de língua inglesa, seja por esbarrar na questão da auto-exclusão ou pela dificuldade e pouca disposição em tentar compreender textos em inglês. Então, ainda que os livros adotados sejam materiais relevantes e aprovados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático, situações como essas são comuns no contexto escolar.

No que tange às regras desse sistema, estudantes e professores possuem o que se acredita serem os modos de comportamento para que aconteça a atividade de ensino e aprendizagem de língua inglesa. Os primeiros deveriam agir em direção à própria aprendizagem, não

atrapalhando o seu processo. Os professores, agindo conforme seu papel no que se refere às questões mais logísticas como provas e avaliações, além de formação continuada. Coordenação e direção na gerência maior que envolve essa relação, além dos responsáveis pelos estudantes estarem completamente envolvidos nesse contexto. Autoridades da educação e governo dando suporte financeiro. No entanto, na prática, não é bem o que acontece. Freire (1987) aponta que a relação educador-educandos, na escola, parece ser uma relação fundamentalmente narradora dos conteúdos, como se os estudantes fossem os ouvintes. Para ele, há uma enfermidade nisso, de modo que essa dinâmica parece revelar que o educador deve “encher” o educando de conteúdos que são retalhos da realidade. Assim, a educação torna-se um ato de depositar, em que educandos são os depositários e o educador o depositante. Embora haja iniciativas para que a formação dos professores aconteça, vê-se, ainda hoje, forte influência desta concepção de educação.

Assim sendo, as contradições encontradas no contexto de atuação do professor-pesquisador foram: a crença por parte dos estudantes de que não aprendem inglês na escola pública; falta de engajamento e auto-exclusão dos estudantes; indisciplina por parte dos estudantes; timidez de estudantes para o trabalho com a oralidade de língua inglesa.

Analisando-se tais contradições e procurando vislumbrar um novo modelo de atividade, no qual seriam redimensionados os papéis dos estudantes e professores, emergiu a proposta de organizar um espetáculo teatral em língua inglesa, com vistas a observar se estes sujeitos (estudantes, professores), com regras e divisão de trabalho restabelecidos, na comunidade escolar, e dispendo de ferramentas concretas e simbólicas, engajariam-se em direção à proposta, a saber, o objeto a ser compartilhado de produzir e performar um espetáculo teatral em língua inglesa.

## **Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa no Contexto de Escola Pública**

As Línguas Estrangeiras têm destaque nas políticas públicas de educação. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação exigiu que,

minimamente, uma língua (estrangeira) deveria ser iniciada a partir da 5ª série, atualmente sexto ano. A responsabilidade de qual idioma a ser estudado estaria a cargo de cada comunidade escolar. Em 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), determinaram que a inclusão de habilidades orais no currículo escolar estaria condicionada à possibilidade de uso efetivo pelo estudante. Em 2017, pede-se a obrigatoriedade do ensino de inglês desde o sexto ano do ensino fundamental, segundo a lei 13.415/17.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC daqui em diante) surgiu há pouco tempo no palco educacional (BRASIL, 2018). Trata-se de um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens tidas como essenciais que todos os estudantes precisam desenvolver nas etapas e modalidades da Educação Básica, sendo assegurados os seus direitos de aprendizagem e também desenvolvimento, tendo em vista o que pede o Plano Nacional de Educação (PNE). Desta feita, esse documento normativo torna-se referência para os currículos dos sistemas e redes escolares espalhados pelos Estados, Distrito Federal e Municípios. Segundo os mesmos documentos, as aprendizagens essenciais devem colaborar para assegurar aos aprendizes o desenvolvimento de competências gerais, que consubstanciam os direitos de aprendizagem, bem como desenvolvimento no contexto escolar.

No que se refere à Língua Inglesa, na BNCC, na etapa do ensino fundamental, essa está na área de Linguagens, que também comporta os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Arte e Educação Física. A finalidade dessa área é propiciar aos estudantes a participação em práticas de linguagem diversas, de modo que permitam a ampliação das capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e também linguísticas, garantidos também os conhecimentos das linguagens.

Sobre as competências específicas dessa área, aponta-se, em uma delas, para o uso de diferentes linguagens (verbal, visual, corporal, sonora e digital) para expressar e compartilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diversos contextos e produção de sentidos que caminhem para o diálogo, para a resolução de conflitos e para a cooperação.

A Língua Inglesa deve ser entendida como língua de uso mundial, tendo em vista sua multiplicidade e variedade de utilização e funções no mundo contemporâneo. Torna-se importante, pois, expandir os repertórios linguísticos, multissemióticos e culturais dos estudantes, oportunizando-se desenvolver a consciência e reflexão crítica das funções e usos da língua na sociedade contemporânea.

## **Teatro e Ensino de Língua Inglesa**

Sendo a arte teatral uma prática bem antiga e que proporciona a provocação de sentidos no ator e na plateia, esta pode ser utilizada como ferramenta na educação. Cebuski (2007) defende o caráter crítico da arte teatral, afirmando que foram assumidas diversas formas expressivas e especificidades de linguagem. Para ela,

A arte teatral, provocadora dos sentidos, instigante para o pensamento e a ação, exalta uma característica peculiar humana: a possibilidade de expansão e redirecionamento do seu modo de ser, pensar e agir, ou seja, usar a liberdade para transformar a si e o seu meio. O entendimento do teatro como forma manifesta da criação e expressão humana enquanto indivíduo e ser genérico, que ocorre no âmbito social e histórico, possibilita ao homem nele reconhecer-se como também ver sua realidade e aquilo que a transcendeu, ou seja, a realidade transformada artisticamente (CEBUSKI, 2007, p.7).

Para a autora, o teatro traz uma vida rica de sentidos e formas de existir e atuar na realidade social, transformando-a, a partir de todos os elementos que fazem a aproximação do ser humano com a plenitude humana.

O teatro pode trazer, ainda, outros benefícios, como o aprimoramento de concentração, resolução de problemas e interação em grupo, conforme defende Viola Spolin (2015). Esta autora tem um sistema de jogos teatrais, que, para ela, têm alto teor social.

A maioria dos jogos é altamente social e propõe um problema que deve ser solucionado – um ponto objetivo com o qual cada indivíduo se envolve e interage na busca de atingi-lo. Muitas

habilidades aprendidas por meio do jogo são sociais. [...] A oficina de jogos teatrais oferece aos alunos a oportunidade de exercer sua liberdade, respeito pelo outro e responsabilidade dentro da comunidade da sala de aula (SPOLIN, 2015, p. 30).

É importante também trazer à baila o que diz a BNCC (2018, p.196) sobre o tema Teatro, no Componente Curricular de Arte. Estes documentos defendem que esse oportuniza a experiência artística multissensorial de encontro com o outro em performance. Segundo os documentos, o corpo é lócus de criação ficcional de tempos, espaços e sujeitos diferentes de si mesmos, por meio do verbal, não verbal e ação física. Há uma defesa também do processo de criação teatral, que passa por situações de criação coletiva e colaborativa, intermediado por jogos, improvisações, atuações e encenações, identificados com interação entre atuantes e espectadores. Ainda que não seja componente específico de inglês, defendemos, neste trabalho, que pode haver uma articulação de outros componentes da área de Linguagens no contexto de escola pública, uma vez que a BNCC propõe atividades que facilitem um trânsito criativo, fluido e desfragmentado entre as linguagens artísticas, dando margem à criação de uma rede de interlocução até mesmo com a literatura e outros componentes curriculares.

Maley e Duff (2005) abordam o uso de técnicas de teatro no ensino de línguas justificando que essas trazem expressão verbal espontânea, integrando aspectos verbais e não verbais, baseando-se no domínio cognitivo e afetivo, promovem interação da sala de aula à vida, enfatizando uma aprendizagem com foco na pessoa como um todo, propiciando autoconsciência, autoestima e confiança.

Pereira (2011) argumenta que a atividade teatral que pretende ensinar língua instaura possibilidades de contextualização de forma mais abrangente do que outras já utilizadas no cotidiano escolar. Uma estratégia importante exposta pela autora é a da repetição, que também pode colaborar, segundo ela:

No teatro, contudo, a repetição é a estratégia por excelência para a memorização não só das falas teatrais, como também de todos os demais elementos da encenação. Tais elementos acabam por servir de rico instrumento para os alunos internalizarem também

as questões linguísticas e contornar possíveis problemas na produção oral (...) (PEREIRA, 2011, p. 70).

Rossini (2016), em uma pesquisa com estudantes do Ensino Médio de escola pública paranaense, argumenta que a conexão entre teatro e educação torna o ensino-aprendizagem de inglês um processo interdisciplinar e organizador de um referencial pedagógico satisfatório. Jorge (2006) também trabalhou com estudantes de escola pública com foco na oralidade, uso de jogos teatrais, defendendo que esses podem contribuir no desenvolvimento desejado pelo estudante.

### **Ensino de inglês com Atividades Sociais e performances teatrais**

O ensino de língua inglesa baseado em Atividades Sociais é uma proposta de Liberali (2009), que enfatiza um conjunto de ações mobilizadas por um grupo com a intenção de alcançar um determinado objetivo. Conforme diz a autora, o ensino nessa perspectiva organiza-se objetivando trabalhar com os mais distintos componentes da atividade, que seriam: os sujeitos, que agem em relação ao motivo e realizam a atividade; a comunidade, que compartilha o objeto por meio da divisão de trabalho e pelas regras; a divisão de trabalho, que consiste em ações intermediárias realizadas pela participação individual na atividade; o objeto, que é aquilo que irá satisfazer a necessidade, o objeto desejado; as regras, que são as normas na comunidade que podem ser explícitas ou implícitas e, por fim, os artefatos/ instrumentos/ferramentas, os quais são os meios de modificar a natureza para alcançar um objeto idealizado.

O ensino está baseado, então, nas formas de produção, compreensão, interpretação e memorização de um conjunto de gêneros necessários à efetiva participação em atividades que promovam uma reflexão sobre a vida.

Sobre as performances no ensino de inglês, Pretini Junior e Mendes (2016) defendem que a sala de aula pode propiciar ao estudante experiências que acontecem na vida real, por meio da discussão sobre determinado tópico ou jogo de papéis desempenhados. Os autores afirmam que propor tarefas de jogar, brincar e atuar em sala de aula colocam os estudantes em contato com situações que promovem

comunicação com palavras, gestos, feições, grunhidos ou sons. Os autores Pretini Junior e Mendes (2016, p. 67) tratam da importância de o professor, ao trabalhar com a performance (teatral), prever momentos de prática focada nos aspectos mais estruturais da língua alvo a ser aprendida e suas funções. Os chamados “role plays” podem contribuir para isto, já que são conduzidos com apoio de um roteiro, ao qual os estudantes podem referir-se para garantir sua participação.

A performance teatral está, segundo Lopes (2018), associada a uma das formas de brincar. O autor defende que o indivíduo se envolve em um processo de desenvolvimento de suas habilidades autorregulatórias e de linguagem. Lopes (2018) indica, ainda, o fato de que, embora autores a partir de Vygotsky não tenham falado especificamente sobre as brincadeiras na fase adulta, jovens e adultos podem, igualmente, se engajar em atividades de brincadeiras.

Assim, a partir desse viés de ensino de língua inglesa com Atividades Sociais e performance teatral, criou-se uma unidade didática que previu a produção e performance de um espetáculo teatral com uma turma de oitavo ano de uma escola pública paranaense, a qual será descrita na próxima seção.

## **Proposta didática e resultados da implementação**

A proposta didática foi implementada em uma turma de escola pública de ensino fundamental em uma cidade do interior do Paraná, que se caracterizava pela dificuldade de engajamento em relação ao próprio processo de ensino-aprendizagem. Havia problemas de estudantes relacionados a participação e ao cumprimento de regras. Também, havia questões relacionadas ao envolvimento na aprendizagem e tarefas, bem como a observância da falta de investimento pessoal em direção à própria aprendizagem.

A atividade social trabalhada descrita no quadro 1 foi a organização de um espetáculo teatral shakespeariano. A escolha por trabalhar a temática de uma das peças teatrais do autor William Shakespeare ocorreu por acreditarmos nas possibilidades de tratar de questões humanas e existenciais por meio de enredos de suas obras, as quais são atemporais e nos fazem refletir sobre nossa própria trajetória.



**Quadro 1** - Atividade social “produzir e performar um espetáculo teatral” no ensino e aprendizagem de língua inglesa

Atividade Social: Produzir e performar um espetáculo teatral	
Elementos	Participantes
<b>Sujeitos</b>	Atores; diretor; cenógrafos; figurinistas; sonoplastas; produtor; audiência; recepção e autorização de entrada no espetáculo; “designer” gráfico; professor de língua inglesa; professora de arte.
<b>Divisão de trabalho</b>	Atores: atuam no palco; diretor: dirige a peça; cenógrafos: contribuem na elaboração e montagem dos cenários; figurinistas: ajudam na confecção dos figurinos e caracterização dos atores; sonoplastas: executam o som; produtor: contribui nas diversas tarefas relacionadas ao espetáculo em geral; audiência: assistem à peça; recepção e autorização de entrada no espetáculo: permitem e fiscalizam entrada de outros estudantes; “designer”: elabora convite e cartaz para o espetáculo teatral; professor de língua inglesa: conduz a atividade como responsável pelos estudantes; professora de arte: conduz a confecção do cenário e figurino.
<b>Objeto</b>	Produzir e performar um espetáculo teatral shakespeariano em inglês
<b>Regras</b>	Estudo da obra escolhida para encenação; organização dos papéis dentro da cena e na organização do espetáculo; participação das aulas, reuniões para decisões e ensaio; elaboração de figurino; elaboração do cenário; confecção de cartaz, confecção e distribuição de ingressos; divulgação do espetáculo.
<b>Comunidade</b>	Os próprios estudantes, professor, outros estudantes e professores da escola.
<b>Ferramentas</b>	Textos e imagens impressas; Livros para estudo da peça; Figurino; Palco teatral; convites impressos; cartaz; cenário; equipamentos de som; músicas.

**Fonte:** o professor-autor

A escola onde a pesquisa ocorreu localiza-se em bairro central do município, atendendo anos finais sob responsabilidade do governo estadual e compartilhando o prédio com anos iniciais do ensino fundamental.

A unidade didática foi intitulada “Inglês com drama, inglês com Shakespeare”<sup>6</sup> e propunha atividades direcionadas ao público do oitavo ano do ensino fundamental. Sugeriu-se, com estas, um trabalho que abrangesse teatro no ensino de língua estrangeira/adicional - inglês. Para isso, foram envolvidas técnicas teatrais para que os estudantes pudessem ter contato com esta arte, além de atividades com enredo da peça teatral, “Sonhos de uma Noite de Verão”, do escritor inglês William Shakespeare.

O estudo buscou responder as perguntas de pesquisa: Em que medida a atividade social de performance teatral trabalhou as contradições do sistema de ensino de inglês na Educação Básica? Que aprendizagens decorrem da experiência com atividades sociais de performances teatrais?

Para a coleta de dados, foi elaborado um questionário (anexo), respondido por 28 estudantes que estiveram presentes no dia reservado para este fim, além de haver anotações durante as aulas, bem como outros dados obtidos por meio das gravações. A organização das asserções se deu a partir dos elementos que compõem a Teoria da Atividade, sendo os sujeitos, objeto, instrumentos, regras, divisão de trabalho e comunidade.

## **Resultados da implementação**

A análise da implementação da unidade didática permitiu verificar como as contradições, encontradas na atividade social de ensino e aprendizagem de língua inglesa em contexto de escola pública foram trabalhadas nessa nova atividade de aprendizagem a partir do objeto “produzir e performar um espetáculo teatral”.

As figuras 2 e 3 representam a atividade de ensinar inglês tradicionalmente praticada no contexto de atuação do professor-autor e a nova atividade que ocorreu com implementação da proposta “produzir e performar um espetáculo teatral”.

---

6 Unidade didática a ser disponibilizada no site do Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina [www.meplem.com.br](http://www.meplem.com.br).

**Figura 2** – Pirâmide da atividade social ensino e aprendizagem de língua inglesa antes da nova atividade



**Fonte:** o professor-autor

Quanto ao engajamento, observamos a participação do estudante no cargo que lhe foi conferido. A partir das respostas do questionário, verificamos uma maioria de respostas afirmativas quanto ao cumprimento das responsabilidades por parte deles; sobre a auto-exclusão, observou-se pela fala de alguns estudantes nas respostas ao questionário uma visão de que houve a possibilidade da aprendizagem de inglês, embora alguns tenham permanecido na zona de auto-exclusão; sobre o objeto, parece evidente que houve um interesse pela aprendizagem e participação na nova atividade; sobre os instrumentos, emergiram alguns alternativamente ao livro didático, como textos, atividades e vídeos sobre o autor William Shakespeare e sobre a peça *Sonho de uma noite de verão*, além de um texto, em inglês, de adaptação da peça.

Também várias ferramentas, como o cenário produzido pela professora de Arte em colaboração com os estudantes e o figurino; sobre as regras, pode-se afirmar que foram cumpridas de acordo com as funções e responsabilidades que cada um possuía nesta atividade.

Sobre a divisão de trabalho, houve, naturalmente, uma distribuição em que estudantes e professores engajaram-se em novos papéis; sobre a comunidade escolar, ressalta-se que a participação do restante dos estudantes da escola, outros professores, diretora e coordenadoras, além de alguns estudantes de outra escola, foi uma novidade em relação à aprendizagem.

**Figura 3** – Pirâmide da atividade social “produzir e performar um espetáculo teatral” no ensino e aprendizagem de língua inglesa



Fonte: o professor-autor

Assim, evidenciamos que a atividade alterou a configuração do cotidiano escolar, se comparada às atividades habituais promovidas

antes dessa Atividade Social, desdobrando tal feito em resultados distintos, sejam estes positivos ou negativos, tendo em vista as limitações no percurso da implementação da pesquisa e proposta didática em si.

Faz-se necessário ressaltar que a nova atividade social construiu uma zona de desenvolvimento proximal, ao favorecer a interação em um ambiente de cooperação entre pares para o alcance do resultado do espetáculo. Destaca-se que a atividade possibilitou aprendizagens linguísticas e outras que vão além destas, de acordo com o papel assumido por cada participante na atividade de “produzir e performar um espetáculo teatral” (atores, diretor, cenógrafos, figurinistas, sonoplastas, produtor, audiência, recepção e autorização de entrada no espetáculo, designer, professor de língua inglesa, professora de arte) e decorrente da interação entre todos.

Entre as aprendizagens, é possível elencar: aprendizagem de técnicas vocais e corporais, além de práticas de atuação em palco; aprendizagem artística na área de teatro, como atuação, construção de personagens, produção e supervisão de cenários e figurinos para um espetáculo teatral, organização de um evento teatral; produção e assessoria de um espetáculo teatral; promoção da divulgação de um evento teatral; articulação entre as partes que envolvem a produção e *performance* de um espetáculo teatral; aprendizagem e experiência literária; uso de ferramenta tecnológica para produção dos gêneros textuais cartaz e ingresso; aprendizagem multissemiótica e multimodal por meio da utilização de som e luzes para criar modos de significação; aprendizagem do manejo de uma câmera digital e registro em fotos e vídeos.

Sintetizamos, no quadro 2, as aprendizagens linguísticas e outras decorrentes de cada papel:

**Quadro 2** - A aprendizagens decorrentes da Atividade Social “produzir e performar um espetáculo teatral”

<b>Papel</b>	<b>Aprendizagens Linguísticas</b>	<b>Outras Aprendizagens</b>
<b>Ator</b>	Prática de leitura e oralidade ao ler em voz alta, decorar falas, repeti-las nos ensaios e tirar dúvidas com o professor a respeito de pronúncia e significados, fazendo uso da língua inglesa.	<p>Técnicas corporais e vocais a exemplo de atores profissionais, gerando aprendizagem na área de teatro;</p> <p>Lidar com o enredo da peça por meio das atividades propostas para assimilar as características da personagem que interpretava para construir sua própria atuação em cena;</p> <p>Aprimorar a interação com os colegas de palco e professores de inglês e Arte para discussão das melhores estratégias para uma atuação no palco;</p> <p>Formas de interpretação no campo das emoções, a fim de construir sua personagem na peça.</p>
<b>Diretor de palco</b>	Prática de leitura para compreensão do enredo e criar estratégias para construção das personagens a fim de contribuir com a atuação dos colegas que encenariam no palco.	<p>Desenvolver, junto aos colegas, a construção das personagens e estratégias para melhor atuação, gerando aprendizagem artística na área de teatro e relação interpessoal;</p> <p>Interação com os colegas que atuaram no palco, professores de inglês, de arte e bastidores, gerando experiência organizacional e socioemocional.</p>

<p><b>Cenógrafo</b></p>	<p>Prática de leitura e compreensão em língua inglesa para conhecer os momentos de cada cena para o trabalho com o cenário.</p>	<p>Experiência no funcionamento de um palco de peça teatral, gerando aprendizagem técnica nesta área de teatro;</p> <p>Ao lidar com o enredo da peça teatral “Sonho de uma noite de Verão” para a contextualização e construção do cenário da peça, puderam ter experiência no desenvolvimento de estratégias para a confecção de cenário junto à professora de arte, gerando aprendizagem técnica e artística nesta área teatral.</p>
<p><b>Figurinista</b></p>	<p>Compreender o texto e o contexto da história para compreensão do que se tratava o espetáculo teatral.</p>	<p>Experiência na construção de figurinos das personagens, junto à professora de arte, gerando aprendizagem técnica e artística nesta área teatral, além da técnica na supervisão e orientação de seu uso.</p>
<p><b>Produtor</b></p>	<p>Compreensão do enredo da peça “Sonho de uma noite de Verão”, propiciada pelas atividades escritas em inglês, além do contato durante a nova atividade como um todo.</p>	<p>Experiência em organização de apresentação de um espetáculo teatral (planejamento, assessoria e administração dos recursos necessários para o evento, como som, logística do salão e responsáveis por este espaço (neste caso, a equipe de limpeza da escola).</p> <p>Experiência em promoção de eventos - desenvolvimento e execução da realização da divulgação do evento na escola.</p> <p>Experiência organizacional e socioemocional na interação com os colegas que atuaram no palco, professores de inglês, de arte, bastidores e outros cargos.</p>

<b>Plateia</b>	Compreensão oral da peça conduzida em inglês.	Ampliação de repertório cultural propiciado pela peça “Sonho de uma noite de Verão”, obra de literatura inglesa, gerando aprendizagem literária.  Experiência e aprendizagem sobre a atividade social espetáculo teatral.
<b>Bilheteria</b>	Participação nas atividades escritas em inglês, além do contato durante a nova atividade como um todo.	Experiência com o gerenciamento e controle de ingressos e público, gerando aprendizagem técnica com relação a esta função social em um evento de espetáculo teatral.
<b>Designer gráfico</b>	Produção de textos dos gêneros cartaz e ingresso do espetáculo teatral	Experiência e aprimoramento do uso de ferramentas tecnológicas para criação digital dos gêneros textuais cartaz e ingresso.
<b>Sonoplasta</b>	Compreensão em língua inglesa, necessária para a execução da trilha sonora no momento adequado durante a <i>performance</i> final.	Aprendizagem de produção de sentidos de natureza multissemiótica/multimodal; lidar com o enredo da peça teatral “Sonho de uma noite de Verão”, a fim de entender o contexto da história para construir modos de significação no que se refere à trilha sonora para a peça em si, gerando por meio dos sons.  Experiência em preparação de equipamento de som, desde caixa a ser pega sob sua responsabilidade na sala da direção, selecionar, organizar, até executar as músicas no momento da <i>performance</i> final, gerando aprendizagem técnica.
<b>Responsável pelos efeitos de luz</b>	Compreensão em língua inglesa, necessária para a execução dos efeitos de luz no momento adequado durante a <i>performance</i> final, gerando aprendizagem técnica de iluminação do espetáculo teatral.	Compreender o contexto da história na peça teatral “Sonho de uma noite de Verão para construir modos de significação no que se refere aos efeitos de luz para a peça em si, gerando aprendizagem multissemiótica/multimodal por meio da iluminação.



<b>Fotógrafa</b>	Compreensão em língua inglesa, necessária para o registro de imagens no momento adequado durante a <i>performance</i> final.	Manejo técnico da câmera digital, pontuando as melhores posições para registro em imagem da peça, sobretudo nas partes mais importantes, gerando aprendizagem técnica nesta área
<b>Todos os “atores”</b>	Aquisição de vocabulário em inglês na área de teatro, além de pronúncia, leitura e compreensão oral em língua inglesa.	Desenvolvimento crítico/literário e experiência literária. Experiência de produção de um espetáculo teatral, englobando os principais detalhes da produção de um evento como esse.

**Fonte:** os autores

Cabe aqui considerar que a BNCC, ao tratar das competências específicas de linguagens para o ensino fundamental, propõe como objetivo conhecer e explorar as diferentes práticas em diferentes campos da atividade humana, ampliando suas possibilidades de participar da vida social. Assim, aponta-se para o uso de linguagens verbal, corporal, visual, sonora e digital, para que se possa expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos e diferentes contextos e produzir sentidos que cheguem ao diálogo, resolução de conflitos e cooperação.

## **Considerações finais**

Tendo em vista que o objetivo geral deste trabalho foi descrever a experiência com a Atividade Social “produzir e performar um espetáculo teatral” no ensino de língua inglesa no contexto de escola pública e analisar em que medida a atividade trabalhou as contradições do sistema de ensino de inglês na Educação Básica, bem como as aprendizagens decorrentes da experiência, passamos aqui a algumas reflexões e considerações que envolveram essa empreitada.

A análise da implementação da nova atividade proporcionou o trato de contradições encontradas neste contexto relacionadas ao engajamento do estudante, à auto-exclusão, à indisciplina, ao objeto de ensino, aos instrumentos, à divisão de trabalho e às regras de uma

atividade social. Além disso, propiciou o surgimento de aprendizagens linguísticas e socioculturais.

Percebeu-se que a unidade didática possui potencial para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa na escola pública. Pesquisas com esse tipo de abordagem podem contribuir para fomentar discussões sobre metodologias para buscar sempre um melhor engajamento e aprendizagem do estudante.

Quanto às limitações, é possível fazer um apontamento no que se refere à dimensão que o trabalho com performance teatral pode tomar. Evidentemente, muitas destas propostas podem demandar um certo tempo e um trabalho que extrapola o horário de aula e expediente do professor. Tudo isto pode ser motivo para reflexão.

Do ponto de vista de professor-autor dessa pesquisa, é desafiador explicitar neste texto a trajetória alcançada, desde as primeiras conjecturas até o final da implementação e escrita do trabalho. Desde o início, buscando formação e pensando em alternativas que dessem conta de trazer mais engajamento e participação do estudante, no que se refere às aulas e o processo de ensino-aprendizagem em si, o Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras Modernas subsidiou pensar nos desdobramentos dessas novas “atuações”. Dunker (2020) defende que, em se tratando do professor, este coloca em cena o próprio desejo em relação ao saber e ao próprio conhecimento, sendo um reconstrutor da própria experiência, já que, um dia, esse educador foi estudante. Assim, pensando que pode reconstruir e fazer, em sua concepção, melhor do que foi como educando, o professor descobre que pode refazer isso passando para o outro lado da experiência “perdida”.

Tal fala ecoa na nossa percepção de que o teatro, arte que nos é de grande afinidade, somou-se a esse desejo de repensar práticas de educação que trouxessem outros resultados, fossem melhores ou piores do que antes.

Os desafios se sucederam; em meio a discussões teóricas com os pares educadores, orientação e estudos de texto e produção acadêmica, trouxeram mais propriedade a esta pesquisa. Momentos de observação de resultados, como a utilização da língua inglesa na apresentação do teatro por parte dos estudantes após ensaios e abordagens, trouxeram

mais motivação e crença de que é possível seguir nas alternativas, observando os acertos e os erros sob lentes que pensam a escola como espaço não apenas de transmissão de conhecimento, mas sim de local possível de trabalho com outras dimensões do humano.

## Referências

BARCELOS, A. M. Lugares (im)possíveis de se aprender inglês no Brasil: crenças sobre aprendizagem de inglês em uma narrativa. In: LIMA, Diógenes Cândido (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona? uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola, pp. 147-158, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2019. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2019.

CANDIDO-RIBEIRO, D.; LIMA, F. S. Crenças de alunos de escola privada sobre aprendizagem da língua inglesa. **Cadernos do IL**, Porto Alegre, n.º 48, P.62-82, 2014

CEBULSKI, M. C. **O Teatro, como Arte, na Escola**: Possibilidades educativas da tragédia grega Antígone. 2007. 190 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007. Disponível em: &lt;[http://www.pppe.ufpr.br/teses/M07\\_cebulski.pdf](http://www.pppe.ufpr.br/teses/M07_cebulski.pdf)&gt;. Acesso em: 10 maio 2018.

COELHO, H. S. H.. “É possível aprender inglês na escola?” **Crenças de professores e alunos sobre o ensino de inglês em escolas públicas**. 2006. 145 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos\\_teses/Ingles/coelho.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Ingles/coelho.pdf). Acesso em: 20 jul. 2018.

DUARTE, V. C. Living Drama and Learning English: Why and how to step onto the stage. **The ESpecialist**, São Paulo, v. 33, n. 2, p.117-134, 2012. Semestral. Disponível em: <https://www.livingdrama.com.br/blank-10>. Acesso em: 10 ago. 2018.

ENGESTRÖM, Y. Learning by expanding. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy, 1987. Disponível em: <http://lchc.ucsd.edu/mca/Paper/Engestrom/Learning-by-Expanding.pdf>. Acesso em: 28 de out. de 2020.

ENGESTRÖM, Y. Activity theory and individual and social transformation. In: ENGESTRÖM, Yrjö; MIETTINEN, Reijo; PUNAMÄKI, Raija-leena. **Perspective on Activity Theory**. England: Cambridge University Press, 1999. p. 1-38. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/247167593\\_Perspectives\\_on\\_Activity\\_Theor](https://www.researchgate.net/publication/247167593_Perspectives_on_Activity_Theor). Acesso em: 10 jan. 2019.

ENGESTRÖM, Y. Activity theory as a framework for analyzing and redesigning work. **Ergonomics**, San Diego, p.960-974, 2000. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/10929830>. Acesso em: 30 jan. 2020.

FREDRICKS, J. A., BLUMENFELD, P. C., PARIS, A. H. (2004). **School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence**. Review of Educational Research, 74, 59–109.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em: <http://elivros.love/book/download-pedagogia-do-oprimido-paulo-freire-em-epub-mobi-e-pdf/>. Acesso em: 30 jan. 2020.

GIMENEZ, T. N. Narrativa 14: Permanências e rupturas no ensino de inglês em contexto brasileiro. In: LIMA, Diógenes Cândido de. **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p.47-54.

HIRATA, V. **Crenças de Práticas de Aprender e Ensinar Inglês: Conflito e Dilema Numa Escola Pública**. 2012. 120 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Estudos da Linguagem, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2012. Disponível em: <http://www1.ufmt.br/ufmt/unidade/userfiles/publicacoes/74eb83de4c18953f0fcbeb60f864054c.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2018.

HEEMANN, C. O Ensino de Línguas e a Teoria da Atividade. **Anais da XX Jornada – GELNE**, Paraíba, p.467-480, 2004. Bienal. Disponível em: <https://gelne.com.br/arquivos/anais/gelne-2004/PDF/Christiane%20Heemann.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2020.

LARRÉ, J. Atividade social acadêmica no ensino de língua inglesa on-line: o que os aprendizes nos dizem sobre isso? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Recife, v. 18, n. 3, p. 531-560, maio 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbla/v18n3/1984-6398-rbla-18-03-531.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2019.

JORGE, E. G. **A Produção Oral em Língua Inglesa: Atividades Teatrais como Possibilidade**. 2006. 162 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Linguística Aplicada, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp010123.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2018.

LEFFA, V. J. **Pra que estudar inglês, profe?:** Auto-exclusão em língua-estrangeira. Claritas, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 47-65, maio 2007.

LEFFA, V. J. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade. Considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: LIMA, Diógenes Cândido de. **Inglês em Escolas Públicas não Funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p.15-32.

LIBERALI, F. C. **Atividade Social nas Aulas de Língua Estrangeira**. São Paulo: Moderna, 2009. 63 p. Disponível em: [https://www.academia.edu/28033452/Atividade\\_Social\\_nas\\_Aulas\\_de\\_L%C3%ADngua\\_Estrangeira](https://www.academia.edu/28033452/Atividade_Social_nas_Aulas_de_L%C3%ADngua_Estrangeira). Acesso em: 08 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. **Inglês: Linguagem em Atividades Sociais**. São Paulo: Blucher, 2016. 186 p.

LIMA, D. C. (Org.). **Inglês em Escolas Públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. 213 p.

\_\_\_\_\_. Quando o ideal supera as adversidades: um exemplo a (não) ser seguido. In: LIMA, Diógenes Cândido de. **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

LOBMAN, C. **Performance, theatre, and improvisation:** Bringing play and development into new arenas. In J. Johnson, S. Eberle, T. Henricks, and D. Kushner (Eds.). \*Handbook of the Study of Play. \*New York: Rowman and Littlefield, 2015.

LOPES, R. F. S. **A colaboração para o desenvolvimento do repertório linguístico em atividades de performance teatral e reflexão em aulas de inglês no ensino superior tecnológico**. 2018. 176 f. Tese (Doutorado) - Curso de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/20830>. Acesso em: 10 out. 2018.

MALEY, A. DUFF, A. **Dramas Techniques:** A Resource Book of Communication Activities for Language Teachers. 3. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. 246 p.

MARIN, A. H. et al. Competência socioemocional: conceitos e instrumentos associados. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas**, São Leopoldo, p.92-103, 2017. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1808-56872017000200004&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-56872017000200004&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 30 jan. 2020.

MENDES, N. **Performance no Ensino de Inglês**. 2012. 168 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/13598>. Acesso em: 08 ago. 2018.

OLIVEIRA, R. A. A matrix da LE no Brasil: a legislação e a política do fingimento: In: LIMA, Diógenes Cândido de (Org.). **Inglês em Escolas Públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

ORTENZI, D. I. B. G. **A produção coletiva de um material pedagógico para a prática do ensino de inglês**. 2007. 285 f. Tese (Doutorado) - Doutorado em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000122962>. Acesso em: 10 mar. 2019.

PAIVA, V. L. M. Ilusão, aquisição ou participação. In: LIMA, Diógenes Cândido de. **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p.33-46.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da educação Básica – Língua Estrangeira Moderna**. Paraná, 2008. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce\\_lem.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_lem.pdf). Acesso em: 20 mar. 2015.

PEREIRA, T. C. M. **O teatro como estímulo à aprendizagem de língua inglesa:** a experiência em uma escola pública. Dissertação de mestrado. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2011.

PINHEIRO, A. V. R. **Contribuições dos Jogos teatrais para o Ensino de Língua Estrangeira (italiano)**. 2014. 154 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Letras, USP, São Paulo, 2014. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis>. Acesso em: 02 maio 2018.

PRADO, V. V. O ensino de línguas adicionais na educação de jovens e adultos: quando a aula de inglês pode fazer a diferença. In: LEFFA, Vilson José; ILARA, Valesca Brasil. **Uma Espiadinha na Sala de Aula**. Pelotas: Editora da Universidade Católica de Pelotas, 2014. p. 137-169. Disponível em: [http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/livro\\_espiadinha.pdf](http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/livro_espiadinha.pdf). Acesso em: 20 jan. 2020.

PRETINI JUNIOR, A.; MENDES, N. **Jogar, brincar e atuar no palco da sala de aula:** criar tarefas baseadas em performance. In: LIBERALLI, Fernanda Coelho. *Inglês: linguagens em atividades sociais*. São Paulo: Edgard Blücher, 2016. Cap. 3. p. 57-71.

QUEROL, M. A.; CASSANDRE, M. P. ; BULGACOV, Y. L. M. Teoria da Atividade: contribuições conceituais e metodológicas para o estudo da aprendizagem organizacional. **Gest. Prod.**, São Carlos, v. 21, n. 2, p. 405-416, June 2014. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-530X2014000200013&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-530X2014000200013&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 28 Oct. 2020. <https://doi.org/10.1590/0104-530X351>.

RAJAGOPALAN, K. Vencer barreiras e emergir das mais adversas condições com pleno êxito, sempre com o pé no chão. In: LIMA, Diógenes Cândido de. **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 55-66.

ROSSINI, J. G. Língua Inglesa e Teatro em perspectiva dialógica: olhares sobre o processo de ensino e aprendizagem a partir dos estudos de Bakhtin e o Círculo. **Cadernos PDE**, São José dos Pinhais, p.0-0, 2016. Disponível em: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2016/2016\\_pdp\\_lem\\_utfpr\\_janegoncalvesrossini.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_pdp_lem_utfpr_janegoncalvesrossini.pdf). Acesso em: 10 ago. 2018.

SODRÉ, C. C. **O uso de Dispositivos Móveis e a Rede Social Facebook na Escola:** Engajamento, Letramento Digital e Aprendizagem de Língua Inglesa. 2016. 50 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Letras Estrangeira Modernas, Letras Estrangeiras Modernas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016. Disponível em: [http://www.uel.br/pos/meplem/pages/arquivos/Sodr%C3%A9\\_Camila\\_CC\\_Me\\_2016.pdf](http://www.uel.br/pos/meplem/pages/arquivos/Sodr%C3%A9_Camila_CC_Me_2016.pdf). Acesso em: 10 maio 2018.

SPOLIN, V. **Jogos Teatrais na Sala de Aula:** Um Manual para o professor. 3ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2015. 321 p. Tradução de Ingrid Dormien Koudela.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in Society**. Cambridge: Harvard University Press, 1978. Disponível em: <http://oleft.org/wp-content/uploads/Vygotsky-Mind-in-Society.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

## ANEXO - QUESTIONÁRIO REFLEXIVO

**A pesquisa que faço na universidade é como performances teatrais podem contribuir na aprendizagem de inglês. Gostaria de saber sua opinião a respeito das atividades proporcionadas nas últimas aulas. Assim, este questionário nos ajuda a entender a sua opinião e sentimentos a respeito da proposta de atividades teatrais nas aulas de língua inglesa. Conto com a sua colaboração.**

1) Coloque seu nome e seu cargo nesta atividade realizada (caso tenha mudado de cargo, coloque o primeiro cargo e o segundo)

Nome:

Função:

2) Você acha que conseguiu aprender ao ter atuado nas aulas?

3) Depois das atividades realizadas, você acha que a interação sua e dos amigos contribuiu para o aprendizado?

4) Depois de participar desta atividade, você acredita que isso aprimorou sua aprendizagem na língua inglesa?

5) O que você sentia antes da proposta das atividades teatrais? Assinale uma ou mais alternativas:

- vergonha dos colegas
- vergonha de falar inglês
- timidez
- falta de interesse
- interessado
- outros:



6) Como você se sente, agora, depois de realizar as atividades teatrais? Assinale uma ou mais alternativas:

- alegre
- tímido (a)
- ansioso (a)
- descontraído (a)
- sem interesse
- mais à vontade para usar o inglês
- da mesma maneira

**Na performance (atuação, dramatização) os sujeitos criam novas maneiras de se relacionar com o mundo à sua volta. Os alunos vivem momentos em que há um processo de mudança, desenvolvimento e transformação (Liberalli, 2009).**

7) Você concorda com esta autora? Se sim, que maneiras de relacionar com o mundo surgiram depois de participar das atividades?

8) Você identifica alguma mudança após ter participado desta atividade?

9) Em que as atividades teatrais contribuem para você como aluno da 8º ano do EF?

10) Quando foi dito que seriam realizadas atividades teatrais nas aulas de inglês, o que você achou desta ideia? Suas expectativas com relação ao que iam estudar a partir das atividades com jogos teatrais, foram superadas?

11) Você percebe que aprendeu inglês neste período da proposta de trabalho? Explique (Dê exemplos do que você aprendeu).

12) Como você se sentiu ao apresentar a peça para sua sala? Assinale com um X mais de uma alternativa.

bem

muito bem

com pouca vergonha

com muita vergonha

importante

triste

nervoso

13) Você acha que conseguiu cumprir com as responsabilidades pertencentes ao teu cargo? Se não, cite o motivo que pode ter atrapalhado.

14) Você gostaria que houvesse outras atividades com teatro para aprender inglês?

# LETRAMENTO DIGITAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): UMA PROPOSTA DE MATERIAL EDUCACIONAL DIGITAL NAS AULAS DE INGLÊS

*Michelle Andressa Vieira Ramos<sup>1</sup>*  
*Michele Salles El Kadri<sup>2</sup>*

## Introdução

Pesquisadores da área da educação têm evidenciado que os recursos tecnológicos disponíveis, mesmo que escassos, podem ser utilizados pelos educadores de modo a facilitar o ensino-aprendizagem dos alunos inseridos na Educação de Jovens e Adultos (EJA) (BRITO, 2012; SOUZA, 2010), inclusive amenizando as dificuldades ligadas ao perfil específico desse público (SILVA, 2010). Apontam também que os recursos tecnológicos têm o potencial de contribuir com um ensino de Língua Inglesa (LI) significativo, colaborativo (HAFNER; CHIK; JONES, 2015; PAIVA, 2010; SANTOS, GAMERO; GIMENEZ, 2014) e interativo, princípios imprescindíveis ao aprendizado (PAIVA, 2010; SOUZA, 2010).

---

1 Licenciada em Letras, Mestre em Letras Estrangeiras Modernas, Professora de Língua Inglesa e Língua Portuguesa do Instituto Federal do Paraná (IFPR) – Campus Ivaiporã. E-mail: [michellevieirasap@hotmail.com](mailto:michellevieirasap@hotmail.com)

2 Professora adjunta do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professora da Pós-Graduação em Educação (PPeEdu-UEL) e Estudos da Linguagem (PPGEL – UEL) e no Mestrado profissional em Letras Estrangeiras Modernas (MEPLEM). Bolsista Produtividade Fundação Araucária. E-mail: [mielkadri@hotmail.com](mailto:mielkadri@hotmail.com).

Ao relacionar-se o ensino de LI e a inclusão digital dos alunos, há um consenso em se afirmar a necessidade de domínio tanto da linguagem da tecnologia quanto do inglês (MOITA LOPES, 2005; FINARDI; PORCINO, 2014; ROCHA, 2014). Da mesma forma, é ressaltada a inclusão social promovida por meio do aprendizado de LI e das novas tecnologias, de modo a proporcionar uma autêntica participação social do indivíduo (MOITA LOPES, 2005; 2010). Moita Lopes (2005) enfatiza a necessidade do conhecimento de língua inglesa e de tecnologias para que haja uma efetiva inclusão digital e social:

A exclusão digital tem sido uma das grandes preocupações de governos nos vários níveis no Brasil e em várias partes do mundo. Mas quero argumentar aqui que a exclusão lingüística precede a exclusão digital. Não basta dotarmos as escolas públicas de computadores: é necessário instrumentar alunos e professores para que possam operar em redes de comunicação nas formas multisemióticas de produzir significado nas telas dos computadores. Isso envolve saber agir em redes de comunicação em tarefas de letramento computacional, que é, sem dúvida, um dos letramentos mais importantes atualmente. Tal letramento requer necessariamente educação lingüística de qualidade na língua materna e no uso do inglês (MOITA LOPES, 2005, p. 6-7).

O autor ressalta que só o fato de se ter computadores ou outros dispositivos nas escolas não é necessariamente a maneira de se resolver a exclusão digital, mas é preciso que se aprenda como utilizar dispositivos para a efetiva participação social. Para o aprendizado da LI, essa necessidade é ainda maior, pois, por meio da tecnologia, é possível apresentar aos alunos ambientes que de fato permitam o uso da língua em situações reais. E, ao focarmos no contexto da EJA, essa questão se torna ainda mais essencial, visto o contexto de exclusão no qual já se encontra a maioria dos alunos. É neste sentido que tanto Rocha (2014) quanto Finardi e Porcino (2014) se colocam a favor de um ensino de inglês de caráter crítico associado às novas tecnologias e orientado à formação de cidadãos colaborativos e autônomos. Portanto, fica clara a necessidade de se introduzir as novas tecnologias para oferecer aos alunos da EJA a oportunidade de participação social e de desenvolvimento de autonomia para participarem e colaborarem com os demais membros da sociedade.

Diante desse contexto, este capítulo, recorte da pesquisa de mestrado de uma das autoras, tem por objetivo apresentar uma proposta de inserção de recursos digitais na EJA: o “Play no Inglês”, um Material Educacional Digital (MED) (RAMOS; RAMOS; ASEGA, 2017), aqui definido como um material que

[...] em seu design incorpora recursos digitais como imagens digitais, vídeos, hipertextos, animações, games, páginas da web, entre outras ferramentas, com o objetivo de promover o processo de ensino- aprendizagem por meio da interação entre os usuários/ferramentas ou interfaces/outros para a realização de uma determinada atividade (RAMOS; RAMOS; ASEGA, 2017, p.4).

A elaboração do MED para o público da EJA – Ensino Médio, para a disciplina de LI, foi desenvolvida em duas fases, de acordo com Leffa (2007), sendo essas a análise e o desenvolvimento do material. A análise compreende a identificação das necessidades dos alunos, assim como seus anseios, expectativas e preferências. Já o desenvolvimento ocorre a partir da definição dos objetivos, realizada após a análise. Como base teórica para a elaboração do MED, o material fundamenta-se, principalmente, nas concepções de Paulo Freire (1982) em relação ao ensino de adultos, na teoria sociointeracionista de Vygotsky (1998) e nas definições sobre Letramento Digital (LD) (SOARES, 2002).

A relevância da produção desse MED se pauta na escassez de tais materiais para o público em questão, além das vantagens que a inserção de ferramentas digitais no ensino apresenta quando utilizadas de maneira a promover o LD dos alunos de maneira crítica, e de proporcionarem o uso autêntico, contextualizado e colaborativo da língua a ser aprendida, estimulando também a autonomia dos alunos em seu aprendizado.

## **Letramento Digital, Língua Inglesa e Educação de Jovens e Adultos – relações possíveis**

Alguns estudos investigam a utilização de recursos tecnológicos no ensino-aprendizagem na modalidade da EJA (BRITO, 2012; COELHO, 2011; CURTO, 2011; SOUZA, 2010) e qual a relação desses usos em sua

vida (BRITO, 2012; COELHO, 2011). Coelho (2011) e Brito (2012), por exemplo, argumentam que a partir das práticas de LD desenvolvidas na escola, os alunos puderam se apropriar dos recursos tecnológicos também em seu cotidiano, a partir da aprendizagem dessas formas de se relacionar e comunicar. Brito (2012) também destaca a necessidade de ampliação do uso dessas tecnologias na escola, de forma a atender às necessidades de inclusão digital desses alunos.

Curto (2011), a partir da análise de práticas de leitura e escrita mediadas pelo uso de computadores, constata que muitos alunos têm acesso ao computador somente na escola, e conclui para que se tenham resultados satisfatórios com o uso dessa ferramenta, é necessário levar em conta as especificidades que os jovens e adultos apresentam quanto sua interação com a tecnologia digital.

Souza (2010) busca realizar sua investigação a partir de uma abordagem pedagógica com ênfase na Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky (1935) que aborda a interferência do meio em que se vive no aprendizado, sendo o sujeito influenciado pelos exemplos, relacionamentos sociais e assimilação do que presencia. Relacionando essa teoria ao uso de tecnologia, Souza (2010) menciona a necessidade da promoção de um aprendizado a partir da construção social e da interação. Assim, são propostas atividades a serem realizadas no computador de maneira colaborativa.

A análise de Souza aponta que além da efetividade da interação dos alunos na resolução das propostas,

a tecnologia foi utilizada como ferramenta que ajudou a quebrar o paradigma da simples transmissão do conhecimento do professor ao aluno, já que neste caso cada aluno foi também o artífice de sua própria evolução intelectual (SOUZA, 2010, p. 91).

A seguir, apresentamos as reflexões de diversos pesquisadores em relação ao desenvolvimento do LD em aulas de LI para públicos diversos.

## **Ensino de Língua Inglesa e o uso de ferramentas digitais – Estudos de Caso**

Estudos têm apontado resultados significativos da inserção da tecnologia no aprendizado de LI (HAFNER; CHIK; JONES, 2015; MARQUES, 2012; PAIVA, 2010; SANTOS; GAMERO; GIMENEZ, 2014, dentre outros).

Assim como disposto por Finardi e Porcino (2014), algumas pesquisas reforçam a importância da formação do professor de LI para promover um ensino pautado no desenvolvimento crítico e participativo do aluno, e que, para que ocorra esse desenvolvimento, é de grande valia o planejamento de um ensino de LI que permita ao aluno engajar-se no meio tecnológico em contextos autênticos, de forma que suas ideias possam ser divulgadas e acessadas de maneira global (GENSE, 2011; SEBBA, 2013; SOUZA, 2010).

Em seu estudo, Sebba (2013) procura analisar como se dá o ensino de LI nas escolas estaduais de seu município, se são aplicados recursos de tecnologia digital, e qual a influência do livro didático nas aulas, na opinião dos alunos e professores. Sebba constatou que os dispositivos tecnológicos são raramente utilizados nas aulas, mesmo sendo apresentadas no livro didático várias sugestões para emprego dos mesmos. Isso ocorre, segundo a autora, por indisponibilidade dos recursos, por dificuldade para acessá-los, ou ainda, por falta de treinamento dos docentes. Na tentativa de sanar alguns desses problemas, Gense (2011), baseada nas abordagens Comunicativa e Construtivista, analisa algumas possibilidades fornecidas pelas novas tecnologias para o ensino de LI no ensino regular, e, a partir dessa análise, propõe princípios norteadores para a organização das aulas dessa disciplina de maneira significativa e contextualizada no Portal do Professor<sup>3</sup>, plataforma de acesso aberto destinada a oferecer a educadores um espaço para pesquisa, discussão e divulgação de ideias para suas aulas.

A partir da análise dos comentários dos professores sobre suas propostas, Gense (2011) menciona a percepção dos mesmos de que uso de ferramentas tecnológicas no ensino da LI facilita a contextualização

---

3 Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br>

das situações comunicativas, adequando-as às peculiaridades de cada aluno, tornando o uso da LI significativo. Além disso, os professores que deixaram seus comentários consideram as sugestões de aula criadas por Gense como

fonte de ideias e ponto de partida para criar ambientes de aprendizagem dinâmicos, interessantes, motivadores e contextualizados, bem como servir de apoio para a preparação das atividades a serem utilizadas na sala de aula” (GENSE, 2011, p. 91).

Para sua pesquisa, Paiva (2010), por exemplo, analisa os resultados recorrentes da promoção do curso de Leitura e Escrita através da Internet, realizado com alunos de graduação em Letras. Hafner, Chik e Jones (2015) exploram o impacto das práticas digitais no estudo de LE, procurando examinar as necessidades dos aprendizes na era digital e os novos contextos online de aprendizado de LE. Para mensuração dos resultados, eles analisam participações dos aprendizes em comentários de vídeos no *Youtube*, a socialização da língua por meio da participação em projetos de escrita no *Wikipédia*, e práticas digitais de professores de línguas dentro e fora da sala de aula.

No estudo de Marques (2012), busca-se verificar de que maneira o material didático e o currículo escolar de uma escola do estado de São Paulo possibilitam o atendimento às necessidades de uma determinada turma de adolescentes. A partir desse questionamento, e após uma avaliação diagnóstica, são produzidos e utilizados com os alunos desse grupo materiais sobre leitura de imagens e uso de ferramentas digitais (dicionários online, blog, pesquisa no Google) para o auxílio no aprendizado de LI. Posteriormente, são coletados resultados com base nas atividades realizadas em blogs. Santos, Gamero e Gimenez (2014), por sua vez, descrevem atividades interdisciplinares de LI realizadas por alunos do Ensino Médio, envolvendo o uso de tecnologias digitais.

Esses estudos evidenciam resultados com a aprendizagem de linguagem informal (HAFNER; CHIK; JONES, 2015), conscientização dos alunos em relação ao uso real da língua (PAIVA, 2010; SANTOS; GAMERO; GIMENEZ, 2014), aprendizagem de LI em contextos situados e significativos (HAFNER; CHIK; JONES, 2015; PAIVA, 2010; SANTOS;



GAMERO; GIMENEZ, 2014); motivação e facilidade na aquisição da língua, (MARQUES, 2012; PAIVA, 2010; SANTOS; GAMERO; GIMENEZ, 2014), melhora no conhecimento da LI e de estratégias de estudo (MARQUES, 2012); aprendizagem colaborativa, negociação de sentidos, interação, autonomia (PAIVA, 2010) e a construção de identidades (HAFNER; CHIK; JONES, 2015).

A implementação de alguns trabalhos práticos, voltados para a utilização de tecnologia no ensino de LI no ensino público, promovidos pelo Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), também apontam resultados positivos. Com o auxílio de computadores e dispositivos móveis, a utilização de redes sociais, músicas, jogos, e-mail, produção de vídeos e outras ferramentas digitais oferecem como principais benefícios a motivação dos alunos, um ensino-aprendizagem interativo e dinâmico e o aumento do interesse e comparecimento às aulas (PARANÁ, 2014).

### **O MED: “Play no Inglês”**

A escolha do título “Play no Inglês” faz referência a um jargão bastante utilizado nas redes sociais, como “play nas férias”, ou “play no fds/fim de semana”, indicando o início desses acontecimentos. Ao dar o “Play no Inglês”, o aluno dará início à sua jornada rumo ao aprendizado dessa língua.

Os passos para sua realização foram:

- Verificação dos materiais já existentes para o contexto;
- Pesquisa sobre o histórico da EJA no Brasil;
- Análise das pesquisas realizadas sobre novas tecnologias para a EJA em LI;
- Verificação do perfil dos alunos que frequentam a EJA nas escolas públicas e quais são seus interesses;
- Análise de documentos oficiais da EJA para descobrir quais são as expectativas relativas a essa modalidade de ensino;

- Busca e análise de princípios contidos em livros a respeito da elaboração de materiais para o ensino de línguas.

O MED encontra-se disponível para *download* no formato.pdf pelo link [bit.ly/playnoingles](http://bit.ly/playnoingles), e para acesso *online* por meio do link [bit.ly/playnoingles2](http://bit.ly/playnoingles2). Cada uma das duas unidades do MED está dividida em 10 lições<sup>4</sup>, as quais são inter-relacionadas, porém cabe ao professor escolher quais lições irá aplicar, e em qual ordem, levando em consideração suas particularidades, sua prática e as possibilidades oferecidas pelo meio, corroborando com a visão de Leffa (2017, p. 261) de que “nada é definitivo e tudo que o professor planeja precisa ser constantemente adaptado para corresponder às mudanças constantes no contexto de aprendizagem”. Assim, a unidade pode e deve ser adaptada de acordo com cada realidade local. Calcula-se, portanto, 80 horas/aula para a utilização do MED, podendo variar a partir do desempenho de cada turma, dos recursos digitais disponibilizados e das lições escolhidas por cada professor. Levando em consideração a carga horária de 128 horas do Ensino Médio da EJA, as 48 horas restantes seriam utilizadas para atividades extraclasse, avaliações e reavaliações e outras atividades de acordo com o planejamento de cada professor.

A linguagem utilizada varia entre inglês e português, sendo a LI utilizada na maior parte do tempo, levando em consideração a necessidade do contato com essa língua para a internalização dos estudantes. Já a língua portuguesa é utilizada (1) na indicação dos objetivos da unidade, para que fique explícito aos alunos aonde se quer chegar a partir da promoção das atividades; (2) para a estimulação de discussões mais complexas entre os alunos, as quais poderão ocorrer em língua materna, visando à conexão do assunto com suas vivências e ideologias; (3) na explicação de alguns termos e para algumas dicas em caixas de diálogo, para que fique claro ao aluno o sentido dessas expressões, além de explicações gramaticais; (4) na autoavaliação, ao final da unidade e (5) na narrativa das personagens centrais das unidades, explicitados a seguir.

Durante as unidades, narra-se a história de personagens brasileiros, sendo indicados quais procedimentos eles devem realizar para cumprir algumas tarefas na busca de seus sonhos. A escolha dessas

---

4 Cada lição das unidades foi pensada para 4 horas/aula, pois é desse modo que normalmente organiza-se o trabalho na EJA – 4 horas/aula por encontro.

narrativas dá-se na tentativa de criar uma conexão com as tarefas a serem desempenhadas e a vida real, mostrando aos alunos em que momentos eles também poderão utilizar os conhecimentos e ferramentas ali especificados. As imagens utilizadas no material encontram-se com o endereço de onde foram retiradas. Aquelas que não possuem a atribuição de autoria ou o endereço da internet foram retiradas do site [pixabay.com](http://pixabay.com), e pertencem ao usuário Public Domain Pictures, o qual atrelou suas imagens à licença “CC0 Creative Commons”, permitindo a utilização sem a referência ao autor; ou da plataforma do [canva.com](http://canva.com), com a mesma licença, livre de atribuição do autor.

O *layout* (disposição estrutural das partes) e o *design* (aparência e função dos materiais), partes que devem ter atenção especial em um bom material didático (TOMLINSON; MASUHARA, 2005), foram realizados a partir do site [canva.com](http://canva.com), o qual dispõe de diversos elementos que auxiliam nessa tarefa, como imagens gratuitas diferentes fontes, formas, fundos, além de apresentar a possibilidade do carregamento de outras imagens e do salvamento do arquivo no formato PDF.

O material ora descrito contém algumas seções, como “*Reading time*”, “*Reflecting...*”, “*Listening time*”, “*Writing time*”, “*Sharing time*”, acompanhadas de ícones, os quais auxiliam os alunos a perceberem qual o intuito das propostas que virão a seguir. Na seção de *Listening*, há em uma das unidades a sugestão de um vídeo produzido por falantes australianos, e na outra unidade foi inserida uma gravação de áudio feita por falantes de inglês brasileiros, demonstrando as diferenças na pronúncia que podem ser encontradas a fim de valorizarmos a pluricentralidade da LI na atualidade.

Na tentativa de engajar os alunos na escolha das temáticas para o MED, consta nos questionários aplicados a esse público uma questão relativa aos temas que os professores e alunos gostariam de trabalhar em sala de aula. A partir desse resultado, foi verificada a preferência pelo tema ‘Mercado de Trabalho’, o qual permeia a primeira unidade produzida. A escolha do tema da segunda unidade foi baseada no interesse demonstrado pelos alunos por ‘Viagens’, o qual também foi apontado por diversos docentes. Apresentamos a seguir a tabela organizadora de conteúdos de cada unidade do MED com ênfase na especificação do letramento digital correspondente.

PESQUISAS E PRODUTOS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO DE INGLÊS:  
PROFESSORES EM DESENVOLVIMENTO

Quadro 1 - Planejamento das Unidades Didáticas do MED

Unit 1 - Work & Tech tools				
Objetivos Específicos	Conteúdo	Letramento Digital		
A	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprender termos em inglês relacionados à utilização de instrumentos digitais e navegação na internet.</li> <li>- Aprender a criar uma conta de e-mail.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vocabulário e expressões relacionados a atividades na internet.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Manipulação, armazenamento e compartilhamento de dados e informações.</li> <li>- Modos de se ler, escrever e se comunicar possibilitados pelas mídias digitais.</li> <li>- Aprendizagem baseada em tarefas.</li> </ul>	
B	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discutir e refletir sobre as diversas possibilidades de fonte de renda existentes na atualidade.</li> <li>- Aprender a pesquisar no Google.</li> <li>- Aprender a utilizar o Google Tradutor.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vocabulário e expressões relacionados a atividades na internet.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Modos de se ler, escrever e se comunicar possibilitados pelas mídias digitais.</li> <li>- Aprendizagem baseada em tarefas.</li> </ul>	
C	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizar estratégias de leitura para interpretação de textos.</li> <li>- Aprender a criar um mapa mental.</li> <li>- Criar um mapa mental online.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gênero – História.</li> <li>- Vocabulário – Profissões.</li> <li>- Expressões ligadas ao tema.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprendizagem baseada em tarefas.</li> <li>- Conteúdos ou habilidades linguísticas específicas.</li> <li>- Aprendizagem autônoma ou colaborativa.</li> <li>- Criação de conteúdo.</li> <li>- Manipulação, armazenamento e compartilhamento de dados e informações.</li> </ul>	
D	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizar a ferramenta StudyBlue para engajamento com vocabulário.</li> <li>- Discutir sobre os empregos mais comuns na Austrália, comparando criticamente com a situação do Brasil.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vocabulário – profissões.</li> <li>- Práticas de leitura. Leitura Crítica Intencionalidade.</li> <li>- Vocabulário e expressões relacionados a atividades na internet.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Heterogeneidade de vozes e posições.</li> <li>- Aprendizagem colaborativa.</li> <li>- Criação de conteúdo – Produção de textos multimídiais.</li> <li>- Conteúdos ou habilidades linguísticas específicas.</li> <li>- Manipulação, armazenamento e compartilhamento de dados e informações.</li> <li>- Fortalecimento de grupos e redução de desigualdades.</li> <li>- Aprendizagem baseada em tarefas.</li> </ul>	
E	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprender a utilizar pronomes relativos e interrogativos em inglês.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relative clauses.</li> <li>- WH questions words.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Modos de se ler, escrever e se comunicar possibilitados pelas mídias digitais.</li> <li>- Conteúdos ou habilidades linguísticas específicas.</li> </ul>	
F	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizar estratégias de leitura para interpretação de textos.</li> <li>- Usar o Google para pesquisa.</li> <li>- Desenvolver capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas do gênero Anúncio de emprego.</li> <li>- Refletir criticamente sobre valores no relacionados a gêneros-textos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gênero Anúncio de emprego.</li> <li>- Práticas de leitura. Leitura Crítica Letramento Intencionalidade.</li> <li>- Vocabulário relacionado ao tema - currículo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Heterogeneidade de vozes e posições.</li> <li>- Modos de se ler, escrever e se comunicar possibilitados pelas mídias digitais.</li> <li>- Integração de conteúdo do projeto, materiais, recursos, tecnologias, estratégias de ensino e interação.</li> </ul>	
G	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas do gênero Currículo.</li> <li>- Interpretar currículo.</li> <li>- Comparar currículo com informações básicas em inglês.</li> <li>- Ler o currículo em inglês em plataforma digital.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gênero Currículo vitae.</li> <li>- Prática de leitura. Leitura Crítica Intencionalidade.</li> <li>- Prática de Escrita - Intencionalidade.</li> <li>- Vocabulário relacionado ao tema - currículo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Criação de conteúdo.</li> <li>- Conteúdos ou habilidades linguísticas específicas.</li> <li>- Manipulação, armazenamento e compartilhamento de dados e informações.</li> <li>- Modos de se ler, escrever e se comunicar possibilitados pelas mídias digitais.</li> <li>- Produção de textos multimídiais.</li> <li>- Aprendizagem baseada em tarefas.</li> </ul>	
H	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interpretar entrevista em inglês oral e escrita.</li> <li>- Interpretar texto relacionado a dicas para uma boa entrevista.</li> <li>- Criar mapa mental online.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gênero entrevista oral e escrita.</li> <li>- WH questions words.</li> <li>- Prática de Escrita – Intercultural Intencionalidade, pontuação.</li> <li>- Vocabulário relacionado à temática – entrevista de emprego.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Criação de conteúdo – Produção de textos multimídiais.</li> <li>- Manipulação, armazenamento e compartilhamento de dados e informações.</li> <li>- Modos de se ler, escrever e se comunicar possibilitados pelas mídias digitais.</li> <li>- Aprendizagem colaborativa.</li> <li>- Integração de conteúdo do projeto, materiais, recursos, tecnologias, estratégias de ensino e interação.</li> </ul>	
I	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Criar questões relativas a uma entrevista de emprego em inglês.</li> <li>- Criar perguntas de emprego – perguntas e respostas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gênero entrevista de emprego.</li> <li>- WH questions.</li> <li>- Práticas de Oralidade - Aquisição do discurso ao gênero e funções de fala.</li> <li>- Vocabulário relacionado à temática – entrevista de emprego.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprendizagem colaborativa.</li> <li>- Criação de conteúdo – Produção de textos multimídiais.</li> <li>- Conteúdos ou habilidades linguísticas específicas.</li> <li>- Manipulação, armazenamento e compartilhamento de dados e informações.</li> <li>- Modos de se ler, escrever e se comunicar possibilitados pelas mídias digitais.</li> <li>- Integração de conteúdo do projeto, materiais, recursos, tecnologias, estratégias de ensino e interação.</li> <li>- Heterogeneidade de vozes e posições.</li> <li>- Aprendizagem baseada em tarefas.</li> </ul>	
J	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Praticar a forma verbal imperativa.</li> <li>- Criar pôster online relacionado a dicas para uma boa entrevista de emprego, ou para conseguir um emprego.</li> <li>- Criar mural de empregos da escola online - Pôster ou Facebook/outra rede social da escola para além em mural físico], para que todos possam divulgar Job Opportunities.</li> <li>- Automatizar a aprendizagem.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gênero Pôster/Meme.</li> <li>- Verbo no modo imperativo.</li> <li>- Automação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprendizagem colaborativa.</li> <li>- Criação de conteúdo.</li> <li>- Manipulação, armazenamento e compartilhamento de dados e informações.</li> <li>- Modos de se ler, escrever e se comunicar possibilitados pelas mídias digitais.</li> <li>- Conteúdos ou habilidades linguísticas específicas.</li> <li>- Integração de conteúdo do projeto, materiais, recursos, tecnologias, estratégias de ensino e interação.</li> <li>- Formas concretas de engajamento cívico.</li> <li>- Expressão de valores de modo para uma sociedade global.</li> </ul>	

PESQUISAS E PRODUTOS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO DE INGLÊS:  
PROFESSORES EM DESENVOLVIMENTO

Unit 2 - It's Time to Travel			
Letras	Objetivos Específicos	Conteúdo	Letramento Digital
A	<ul style="list-style-type: none"> <li>Interagir sobre o uso da língua inglesa no âmbito internacional;</li> <li>Aprender a utilizar o Linguee;</li> <li>Aprender expressões utilizadas no aeroporto em viagens internacionais;</li> <li>Aprender a utilizar o YouTube.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Vocabulário e expressões utilizadas em aeroporto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Heterogeneidade de vozes e posições;</li> <li>Manipulação, armazenamento e compartilhamento de dados e informações;</li> <li>Modos de se ler, escrever e se comunicar possibilitados pelas mídias digitais;</li> <li>Aprendizagem colaborativa.</li> </ul>
B	<ul style="list-style-type: none"> <li>Interpretar cartões de embarque em inglês;</li> <li>Reconhecer as características do gênero cartão de embarque.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Gênero – cartão de embarque;</li> <li>Práticas de leitura – identificação do tema; Intencionalidade; Léxico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Colaboração;</li> <li>Aprendizagem baseada em tarefas.</li> </ul>
C	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender fatos relacionados à cultura australiana, comparando-a com a cultura brasileira;</li> <li>Refletir sobre a utilização de transporte público;</li> <li>Utilizar estratégias de leitura para interpretação de textos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Práticas de leitura – identificação do tema; Intencionalidade; Léxico; Coesão e coerência; Funções gramaticais no texto; Alevsão – presente simples.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desenvolvimento de habilidades para compreender não somente textos em uma página da Internet, mas o conteúdo multimodal de escrita, imagens, áudio, gráficos, sons e hiperlinks;</li> <li>Manipulação, armazenamento e compartilhamento de dados e informações.</li> </ul>
D	<ul style="list-style-type: none"> <li>Interpretar menus e sites relacionados ao cardápio de restaurantes;</li> <li>Trabalhar colaborativamente para um objetivo em comum;</li> <li>Aprender a utilizar o QR code.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Vocabulário relacionado a alimentação em restaurantes e lanchonetes;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Manipulação, armazenamento e compartilhamento de dados e informações;</li> <li>Modos de se ler, escrever e se comunicar possibilitados pelas mídias digitais, criação de conteúdo;</li> <li>Aprendizagem baseada em tarefas e colaborativa;</li> <li>Desenvolvimento de habilidades para compreender não somente textos em uma página da Internet, mas o multimodalidade escrita;</li> </ul>
E	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aprender expressões básicas para comunicação em restaurantes;</li> <li>Aprender sobre a cultura de outros locais em contraste com o Brasil;</li> <li>Refletir criticamente sobre hábitos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Vocabulário e expressões utilizados em restaurantes;</li> <li>Compreensão oral de diálogo e Letramento crítico;</li> <li>Análises de grafia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Heterogeneidade de vozes e posições;</li> <li>Logção das identidades dos estudantes com as questões sociais;</li> <li>Conhecimentos ou habilidades linguísticas específicas;</li> </ul>
F	<ul style="list-style-type: none"> <li>Comparar os costumes brasileiros em restaurantes/lanchonetes com os costumes de outros países;</li> <li>Produzir conteúdo relacionado à temática.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Vocabulário e expressões utilizados em restaurantes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Manipulação, armazenamento e compartilhamento de dados e informações;</li> <li>Modos de se ler, escrever e se comunicar possibilitados pelas mídias digitais;</li> <li>Aprendizagem colaborativa e baseada em tarefas;</li> <li>Criação de conteúdo - Produção de textos multimodais;</li> <li>Integração de conteúdo do projeto, materiais, recursos, tecnologias, estratégias de ensino e interação;</li> <li>Expressão de visões de mundo para uma audiência global.</li> </ul>
G	<ul style="list-style-type: none"> <li>Revisar o conteúdo aprendido nas últimas lições;</li> <li>Aprender a utilizar a ferramenta Quizlet para seu aprendizado autônomo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Vocabulário, expressões e frases relacionadas à temática – inglês no restaurante.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Manipulação e compartilhamento de dados e informações;</li> <li>Modos de se ler, escrever e se comunicar possibilitados pelas mídias digitais; Aprendizagem colaborativa;</li> <li>Criação de conteúdo - Produção de textos multimodais;</li> <li>Integração de conteúdo do projeto, materiais, recursos, tecnologias, estratégias de ensino e interação;</li> <li>Aprendizagem baseada em tarefas;</li> <li>Conhecimentos ou habilidades linguísticas específicas.</li> </ul>
H	<ul style="list-style-type: none"> <li>Interpretar folheto de viagem em inglês;</li> <li>Aprender sobre os diferentes tipos de moedas internacionais;</li> <li>Aprender e revisar lópicos gramaticais específicos – gerúndio e advérbio;</li> <li>Realizar atividades online.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Gênero – folheto de viagem;</li> <li>Práticas de leitura – identificação do tema; Intencionalidade; Léxico; Coesão e coerência; Funções gramaticais no texto; Gerúndio;</li> <li>Advérbio de quantidade – ênfase na doação em inglês.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conhecimentos ou habilidades linguísticas específicas.</li> </ul>
I	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aprender a interpretar cartões postais;</li> <li>Revisar aspectos linguísticos;</li> <li>Desenvolver capacidades de ação discursivas e linguísticas discursivas do gênero cartão postal;</li> <li>Produzir cartão postal em inglês utilizando ferramentas digitais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Gênero – cartão postal;</li> <li>Práticas de leitura – identificação do tema; Intencionalidade; Léxico; Tempo verbal simples;</li> <li>Práticas de escrita – Tema e finalidade do texto; Intencionalidade; Léxico; Condições de produção.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Criação de conteúdo - Produção de textos multimodais;</li> <li>Expressão de identidade;</li> <li>Modos de se ler, escrever e se comunicar possibilitados pelas mídias digitais;</li> <li>Desenvolvimento de habilidades para compreender não somente textos em uma página da Internet, mas o conteúdo multimodal de escrita;</li> <li>Aprendizagem baseada em tarefas;</li> <li>Conhecimentos ou habilidades linguísticas específicas.</li> </ul>
J	<ul style="list-style-type: none"> <li>Clair vídeo a ser dividido para uma audiência global;</li> <li>Clair póster online;</li> <li>Compartilhar a opinião para uma audiência global;</li> <li>Comunicar-se por meio de cartão postal, físico ou digital;</li> <li>Avaliar a aprendizagem.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Gênero – Infográficos;</li> <li>Práticas de escrita – Tema e finalidade do texto; Intencionalidade; Léxico; Condições de produção;</li> <li>Práticas de Oralidade – Adequação do discurso ao gênero e ao conteúdo; Mecanismos reguladores; Revisão – Autoavaliação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aprendizagem colaborativa e Criação de conteúdo;</li> <li>Manipulação e compartilhamento de dados e informações;</li> <li>Modos de se ler, escrever e se comunicar possibilitados pelas mídias digitais;</li> <li>Conhecimentos ou habilidades linguísticas específicas;</li> <li>Integração de conteúdo do projeto, materiais, recursos, tecnologias, estratégias de ensino e interação;</li> <li>Formas concretas de engajamento online;</li> <li>Expressão de visões de mundo para uma audiência global.</li> </ul>

Fonte: RAMOS (2018)

Os estudos analisados também demonstraram a necessidade de se proporcionar aos alunos situações contextualizadas para o uso da LI, respeitando as individualidades, diferenças de faixa etária desses alunos e seus objetivos no aprendizado da língua, permitindo a valorização de cada um. Para auxiliar nesse processo, buscamos sugerir no material o uso de ferramentas digitais, possibilitando aos estudantes o desenvolvimento do LD, sua percepção do uso da língua em diversas situações reais e também para estimular a autonomia, sendo cada aluno capaz de, mesmo após as aulas, continuar seu processo de aprendizagem, traçando seu caminho de acordo com seus interesses no uso da língua. Dentre as ferramentas digitais sugeridas, estão o uso do e-mail, pesquisa no *Google*, *Google Tradutor*, *Google Docs*, *StudyBlue*, *Coggle*, *Craft-CV*, *TedEd*, *Linguee*, *Youtube*, *QR code*, *PiktoChart*, *Quizlet* e *Canva*. A seguir, apresentamos imagens de algumas das atividades dispostas nas unidades envolvendo a utilização dessas ferramentas:

**Figura 1** - Utilização do site [canva.com](http://canva.com).



**Fonte:** <http://www.calameo.com/books/005268614ed133e6d29fb>. Acesso em: 22 dez. 2017.

Na figura 1, o aluno deverá utilizar a ferramenta Canva para produzir um cartão postal relacionado ao local onde vive, escrevendo em LI. Dessa forma, o aluno estará demonstrando domínio das características do

gênero textual aprendido durante a unidade, enquanto utiliza a LI para uma produção contextualizada, além de desenvolver o LD ao aprender a comunicar-se por meio dessa ferramenta digital.

Figura 2 - Utilização do Youtube.



Fonte: <http://www.calameo.com/books/005268614ed133e6d29fb>. Acesso em: 2 dez. 2017.

Já na atividade descrita na figura 2, o aluno utilizará a plataforma Youtube tanto para ativar seu conhecimento sobre o assunto, quanto para hospedar sua produção. Dessa forma, o aluno trabalhará a compreensão e a expressão oral, efetuará uma participação ativa na sociedade por meio do vídeo a ser produzido, além de reconhecer as diversas utilizações da ferramenta digital em questão, ampliando o desenvolvimento do LD.

Nesse último exemplo, demonstrado na Figura 3, o aluno deverá acessar a lição hospedada na plataforma TedEd, a qual possui atividades que envolvem as habilidades de compreensão oral, compreensão e produção escrita, além do incentivo ao pensamento crítico e reflexivo sobre o tema em questão. Também há o desenvolvimento das práticas de LD durante a interação com a lição dentro da plataforma, tendo o aluno a necessidade de aprender a lidar com essa nova forma de praticar a LI. Por fim, tal lição também colabora no desenvolvimento da autonomia

do aluno, pois o mesmo deverá realizar a atividade no seu tempo, sem depender do professor para rever o vídeo quando necessário ou para prosseguir na resolução das atividades.



Fonte: <http://www.calameo.com/books/005268614ed133e6d29fb>. Acesso em: 22 dez. 2017.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, tivemos por objetivo apresentar o processo de produção do MED “Play no Inglês,” voltado ao contexto de EJA, no Ensino Médio, para o ensino de LI com foco no letramento digital. A intenção não é fornecer um material estático, mas que, conforme Leffa (2017), possa ser adaptado e modificado por outros docentes.

A utilização de ferramentas tecnológicas nas aulas de língua inglesa possibilita ao aluno a percepção do uso do idioma, não somente como um aglomerado de regras gramaticais e listas de vocabulário a serem decoradas, mas em diversas situações reais de comunicação. Os estudos apresentados – que foram a base para a produção do MED - revelam quanto os recursos digitais podem contribuir para o aprendizado significativo, interativo, contextualizado e crítico de LI, possibilitando ao aluno uma efetiva participação social por intermédio da língua aprendida, além de desenvolver a autonomia dos estudantes, os quais saberão utilizar os recursos que lhes foram apresentados para seu aprendizado contínuo e autônomo, além das paredes da escola.



A princípio, tinha-se como propósito para o MED o cumprimento das etapas de análise, desenvolvimento, implementação e avaliação (LEFFA, 2007), e assim, alcançar o design crítico, o qual consiste na ideia de planejar, testar a produção e, posteriormente, replanejar (LEFFA, 2017). Porém, devido ao prazo destinado ao curso de mestrado da primeira autora, a produção foi limitada à análise e o desenvolvimento do material didático. Atualmente, o material está em uso por estagiários do cursos de Letras-Inglês em contexto de EJA orientados pela segunda autora deste capítulo. Dessa forma, deixa-se a sugestão para que em próximas pesquisas sejam realizadas a testagem e refacção, assim como um prosseguimento na elaboração de unidades com diferentes temáticas a partir dos preceitos aqui descritos.

Em termos de aprendizagem docente da primeira autora deste capítulo e autora do MED, ressaltamos seu percurso como pesquisadora e o fato de ter tido a oportunidade de rever conceitos também enquanto professora, os quais refletiram diretamente em sua prática em sala de aula. Além disso, a experiência de participar de um mestrado profissional, produzir um produto educacional e realizar uma pesquisa trouxe mudanças e crescimento que são vivências únicas e intransferíveis, principalmente em relação às práticas docentes com uso de tecnologias e em relação à concepções de língua, ensino e aprendizagem. Da mesma forma, acreditamos que o conteúdo do *e-book* trouxe contribuições significativas para outros pesquisadores e professores que tenham interesse na investigação e/ou atuem profissionalmente nessa área. Mesmo tendo como o foco o contexto de EJA, os preceitos e o material elaborado podem ser considerados para outros contextos de ensino de LI, por meio da adaptação de acordo com a necessidade de cada público-alvo.

## Referências

BRITO, B. M. S. **Jovens e adultos em processo de escolarização e as tecnologias digitais: quem usa, a favor de quem e para quê?**. 2012. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

COELHO, L. A. **As relações dos alunos da EJA com as tecnologias digitais: implicações e possibilidades na vida de cada um.** 2011. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2011.

CURTO, V. **O acesso às práticas de letramento digital na Educação de Jovens e Adultos.** 2011. 231 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2011.

FINARDI, K. R.; PORCINO, M. C. Tecnologia e Metodologia no Ensino De Inglês: Impactos da Globalização e da Internacionalização. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, v. 66, p. 239-283, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ides/n66/0101-4846-ides-66-00239.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GENSE, J. M. C. **O ensino de língua inglesa e o uso de portais de conteúdo para a construção de ambientes de aprendizagem.** 2011. 237 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2011.

HAFNER, C. A.; CHIK, A.; JONES, R. H. Digital literacies and language learning. **Language Learning & Technology**, 19(3), 2015, p. 1–7. Disponível em: <<http://lt.msu.edu/issues/october2015/commentary.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2016.

LEFFA, V. J. Como produzir materiais para o ensino de línguas. In: LEFFA, V. J. (Org.). **Produção de materiais de ensino: teoria e prática.** 2.ed. Pelotas: Educat, 2007. p. 15-42.

MARQUES, D. M. **Contribuições dos letramentos digital e visual na aprendizagem de língua inglesa.** 2012. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2012.

MOITA LOPES, L. P. **Inglês no mundo contemporâneo: ampliando oportunidades sociais por meio da educação.** Texto-base do Simpósio da TIRF (TESOL International Research Foundation), realizado em São Paulo, 2005.

PAIVA, V.L. M. O. Aprendendo Inglês no Ciberespaço. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Interação e aprendizagem em ambiente virtual.** 2 ed. Belo Horizonte: UFMG, 2010. p. 319-356.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Estrangeira Moderna.** Curitiba: SEED, 2008.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos.** Curitiba: SEED, 2006.

RAMOS, R. C. G.; RAMOS, S. T. M.; ASEGA, F. K. Google drive: potencialidades para o design de material educacional digital (med) para ensino de línguas. In: **The Especialist**: Descrição, Ensino e Aprendizagem. v. 38 n. 1. jan-jul 2017. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.23925/2318-7115.2017v38i1a6>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

ROCHA, C. H. Formação cidadã, tecnologia e ensino de línguas na perspectiva do letramento crítico. In: Colóquio Nacional de Estudos Linguísticos e Literários, 2014, Sinop - MT. **Multiletramentos, educação, linguagem e sociedade**, 2014. v. 1. p. 08-18.

SANTOS, L. M. A.; GAMERO, R.; GIMENEZ, T. N. **Letramentos Digitais, Interdisciplinaridade e Aprendizagem de Língua Inglesa por Alunos de Ensino Médio**. Campinas, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tla/v53n1/v53n1a05.pdf>>. Acesso em: 19 jun. 2016.

SILVA, J. A. **Um estudo sobre as especificidades dos/as educandos/as nas propostas pedagógicas de educação de jovens e adultos – EJA: tudo junto e misturado!** 2010. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2010.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 81, p.143-160, dez. 2002.

SOUZA, J. E. P. **Informática na EJA**: contribuições da teoria histórico-cultural. 2010. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

SEBBA, S. C. O. **Diagnóstico do perfil do ensino de inglês nas escolas públicas do ensino médio de Catalão**: desafios e perspectivas. 2013. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2013.

TOMLINSON, B.; MASUHARA, H. **A Elaboração de materiais para cursos de idiomas**. São Paulo: SBS, 2005.

VAN DEN AKKER, J. Principles and Methods of Development Research. In: VAN DEN AKKER, J. *et al.* (Orgs.) **Design Approaches and Tools in Education and Training**. Netherlands: Kluwer Academic Publisher, 1999. p. 1-14.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.



# REDE SOCIAL FACEBOOK NA ESCOLA PÚBLICA: LETRAMENTOS DIGITAIS E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA

*Camila Christiane Clivati Sodré*<sup>1</sup>

*Denise I. B. Grassano Ortenzi*<sup>2</sup>

## INTRODUÇÃO

A inserção de tecnologia em contextos educacionais pode favorecer novos letramentos desde que esteja associada a novos modos de ser escola. Lankshear e Knobel (2007 p. 9) propõem que a combinação de novas “coisas tecnológicas” deve vir acompanhada de um “novo ethos<sup>3</sup>”, mais participativo, colaborativo, que explore novas maneiras de se fazer as coisas e novos modos de ser possibilitados pelas novas ferramentas e técnicas. Como esses autores, também partimos do pressuposto de que as novas tecnologias podem renovar e transformar a prática escolar e reduzir o descompasso entre a vida dentro e fora da escola. Este estudo teve a intenção de investigar uma inovação pedagógica que foi idealizada com o propósito de promover o engajamento dos alunos, letramentos digitais e favorecer o aprendizado de língua inglesa de alunos do ensino médio. Diversos trabalhos têm demonstrado o

1 Professora de Língua Inglesa no CEEP Maria do Rosário Castaldi, em Londrina/PR. E-mail: [camila@camilaclivati.com](mailto:camila@camilaclivati.com)

2 Docente da Universidade Estadual de Londrina, Londrina/PR. E-mail: [denise@uel.br](mailto:denise@uel.br)

3 O emprego do termo ethos pelos autores parece estar associado a seu sentido original na filosofia grega, para se referir à forma como organizamos nossa casa, o mundo que habitamos com os seres humanos e com a natureza (BOFF, 2005), podendo também ser compreendido como “modo de ser”. Distingue-se, portanto, da noção de ethos da Análise do Discurso (cf. MAINGUENEAU, 2005).

potencial de novas tecnologias para favorecer tal engajamento (ANJOS-SANTOS; GAMERO; GIMENEZ, 2014; BORDINI, 2014; DIAS; ARAGÃO, 2014; MORAN, 2011; LASSEN; IRALA, 2017; LEFFA, 2020) e também as Diretrizes Curriculares de Línguas Estrangeiras Modernas do Estado do Paraná (DCE/PR) propõem que a aprendizagem da língua estrangeira leve ao engajamento discursivo dos aprendizes (PARANÁ, 2008). Este trabalho<sup>4</sup>, portanto, considera o potencial da participação em práticas sociais digitais para gerar tal engajamento e ancora-se na perspectiva sociocultural de letramento que compreende que os processos de ler e escrever variam de acordo com o contexto social e com as normas culturais e discursos (STREET, 2016).

Como professora de uma escola pública estadual, a primeira autora deste trabalho propôs um projeto intitulado *How I feel my school* (HIFMS) no qual os alunos deveriam fazer um registro fotográfico da escola com dispositivos móveis, postagem na rede social *Facebook* com descrições e posterior comentário por parte de colegas, em língua inglesa. A ideia do projeto surgiu com uma inquietação sua como professora em perceber que os alunos davam muita atenção aos seus dispositivos móveis, mas mostravam-se pouco engajados com as atividades de sala de aula. Dessa forma, buscando novas formas de envolvimento e engajamento, e uma aprendizagem de língua discursivamente situada, como sugerem as DCE/PR, a autora buscou inserir a tecnologia no ensino-aprendizagem de inglês para promover a participação digital em práticas discursivas em redes sociais.

O objetivo deste estudo foi verificar em que medida a atividade HIFMS a) reorganizou a prática escolar e b) favoreceu o engajamento dos alunos, o letramento digital e o aprendizado de língua inglesa de alunos do ensino médio. Para tanto, irá descrever a nova atividade: seus sujeitos, seu objeto, suas ferramentas, regras e sua divisão de trabalho; e analisar seu resultado com relação ao engajamento, ao desenvolvimento do letramento digital e aprendizado de língua inglesa.

---

4 Este trabalho é o resultado de projeto implementado pela primeira autora em seu contexto de atuação docente na escola pública, o qual se tornou objeto de reflexões, análises e teorizações num processo colaborativo entre a professora e sua orientadora de mestrado, segunda autora do trabalho.

## LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA E LETRAMENTO DIGITAL

As Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná para o ensino de língua estrangeira moderna estão fundamentadas numa concepção de linguagem como prática social e propõem que seja adotado o discurso como conteúdo estruturante. De acordo com o documento, esse ensino deve constituir-se em “um espaço onde o aluno reconheça e compreenda a diversidade linguística e cultural, de modo que se envolva discursivamente e perceba possibilidades de construção de significados em relação ao mundo em que vive” (PARANÁ, 2008, p.53). Isso implica em um ensino que vá além do livro didático ou de práticas que envolvam exercícios mecânicos de gramática, levando o aluno a participar e a engajar-se em práticas que o levem a refletir sua realidade e a empregar a língua em questão.

Dessa forma, esse ensino deve contemplar as relações com a cultura, o sujeito e a identidade, possibilitando ao aluno a) atribuir novos sentidos ao seu local e além dele; b) formar subjetividades; c) usar a língua com diferentes propósitos comunicativos. O aluno passa, então, a conhecer e ser capaz de usar a língua estrangeira como sujeito que participa de uma sociedade, atribuindo significados para a entender melhor.

Embora seja comum adotar a visão da língua inglesa como um idioma estrangeiro, é necessário pensá-la como língua adicional<sup>5</sup> diante do cenário de plurilinguismo. Jordão (2014, p.34) afirma que com o fenômeno das redes sociais, a LI “parece estar constituindo um campo próprio, no qual laços com países e falantes nativos estão se modificando bastante”, levando a discussões sobre o impacto das redes sociais e das linguagens digitais e multimodais nas práticas de letramento com a língua inglesa.

Silva (2000) explica o modo como a língua se relaciona com a identidade nacional: ela é um dos símbolos que ajudam a criar um laço imaginário entre pessoas que, sem eles, seriam simplesmente indivíduos isolados. Pela língua, temos o sentimento de termos algo em comum com aqueles que a compartilham conosco. Ao mesmo tempo, na atualidade,

---

5 para distinção entre língua estrangeira e língua adicional, ver Jordão 2014.

ele destaca o fenômeno do hibridismo, que vem subverter e complicar a identidade. Segundo o autor, o hibridismo, que é a mistura entre as diferentes nacionalidades, etnias, culturas, coloca em xeque processos que tendem a conceber as identidades como fundamentalmente separadas. Silva reforça que a “identidade que se forma por meio do hibridismo não é mais integralmente nenhuma das identidades originais, embora guarde traços delas” (SILVA, 2000, p. 87).

A literatura atual aponta que as habilidades do letramento digital são pré-requisitos essenciais para que adolescentes e jovens possam participar de forma consciente em um ambiente digital. Não somente esses, mas os professores que trabalham com esses alunos precisam passar por um processo de alfabetização e desenvolvimento de letramento digital.

Para Gilster (1997), letramento digital é dominar ideias e não apenas saber “teclar”; afirma ainda que, desde que recursos digitais possam gerar muitas outras formas de informação, como texto, imagens, sons, uma nova forma de letramento se faz necessária para que se possa compreender estas novas formas de representações. Letramento digital é um termo usado desde 1990 como sendo “uma habilidade de ler e compreender informações de hipertextos ou formatos multimídia” (BAWDEN, 2008). Eshet (2002) concluiu que “letramento digital deve ser muito mais do que a habilidade de utilizar-se de recursos digitais, mas também uma forma especial de pensamento”. Partindo desta mesma ideia, Martin e Grudziecki (2006) apontam que letramento digital é a consciência, a atitude e a habilidade dos indivíduos de acessar, gerenciar, integrar, avaliar, analisar e sintetizar recursos digitais, construir novo conhecimento, criar expressões de mídia, e comunicar-se com outros, em contextos específicos, sendo capaz de construir uma ação social e ainda, refletir sobre esse processo (MARTIN; GRUDZIECKI, 2006).

De acordo com a visão de Becta <sup>6</sup>(British Educational Communications and Technology Agency, 2009) sobre o que se considera ser as habilidades essenciais para o uso das TIC, ter habilidade para usar a tecnologia é:

---

<sup>6</sup> BECTA era um organismo público não-departamental, financiado pelo Ministério da Educação no Reino Unido. Sua extinção se deu em abril de 2011, devido à questões políticas.



**1º: Encontrar e selecionar:** saber qual informação está disponível e ser capaz de retomá-la.

**2º: Organizar e processar:** usar e processar informações em uma ampla variedade de maneiras de satisfazer as necessidades identificadas. Isto pode envolver habilidades de classificação, integração, cálculo, resumo e armazenamento.

**3º: Criar:** fazer novos produtos, como por exemplo, adaptando, aplicando, desenhando, inventando e “autorando”<sup>7</sup>.

**4º: Comunicar e colaborar:** apresentar, compartilhar e transferir informações de formas adequadas para produzir resultados que informem ou engajem outras pessoas.

**5º: Rever e aperfeiçoar:** verificar a autenticidade, honestidade, relevância, informação precisa, com valores e julgamentos éticos. Explorar as opções, refinando e aperfeiçoando os resultados.

Essas habilidades são necessárias para o uso consciente das TIC. Por essa perspectiva, ao pedir uma pesquisa ao aluno, por exemplo, ele precisa ser capaz de encontrar e selecionar de forma adequada o assunto que está buscando, utilizando-o de forma adequada e pertinente.

Bawden (2008) cita Eshet-Alkalai (2004) que descreve letramento digital como uma habilidade de sobreviver na era digital. Para este autor, é necessário agregar mais 5 tipos de letramentos integrados a ele: a) letramento foto-visual: compreender representações visuais; b) letramento em reprodução: a reutilização criativa de materiais já existentes; c) letramento em informação: avaliar as informações que recebe e pesquisa; letramento em “*branching*”: habilidade para ler e compreender hipermídia e d) letramento socioemocional: agir de forma correta e sensata no ciberespaço.

O letramento digital leva, então, a outro ponto em questão: o da participação digital. Para Hague e Williamson (2009), “ser um participante digital significa fazer uso consciente da tecnologia e mídia digital em sua própria vida. Significa reconhecer como a tecnologia e as mídias oferecem oportunidades para que as pessoas participem de novos tipos de atividades sociais, vida cívica, de aprendizagem e de trabalho,

---

7 Tradução nossa do inglês “authoring”.

e isso também significa reconhecer que a tecnologia e a mídia devem ser desafiadas e questionadas, ao invés de serem aceitas passivamente”. Esse é um ponto crucial e muito discutido entre os professores quando se trata de usar as TIC: os alunos sabem operar a tecnologia, porém, eles sabem utilizá-la de forma consciente, a favor de sua vida social e de sua aprendizagem e participação?

A preocupação é cada vez mais premente com a presença de celulares no espaço escolar, que leva a considerar modos de se beneficiar do modelo *Bring your own device* (BYOD<sup>8</sup>) ou, em português, “Traga o seu próprio dispositivo”, permitindo aos alunos usarem seus *smartphones* ou *tablets* para acessar conteúdo, realizar atividades com calculadoras, dicionários ou outros aplicativos. Toda essa ação precisa ser planejada pelo professor, que atuará junto ao aluno como o mediador dessa aprendizagem.

## REDES SOCIAIS E APRENDIZAGEM

Demo (2008, p.13) afirma que a fluência tecnológica é uma condição fundamental para o trabalho docente. O papel do professor seria o de incluir a habilidade de fazer das tecnologias meio de aprendizagem, e não o fim em si mesmas, fazendo da internet “a plataforma mais à mão do manejo crítico e autocrítico da informação”. Para o educador, ser um professor autor contribui para forjar alunos também autores. Nessa linha de pensamento é que se explora a participação em redes sociais como espaço em potencial para autoria de professores e alunos.

Até bem pouco tempo atrás, falar em usar uma rede social como ferramenta pedagógica seria algo extremamente impossível e fora de cogitação. Professores e alunos associavam redes sociais aos momentos de descanso e lazer. Porém, a partir de experiências e atividades propostas por professores para se utilizar deste meio digital, começou-se a observar não só a sua funcionalidade para se disponibilizar arquivos, avisos, tarefas, como também o compartilhamento de informações de forma mais participativa. Hoje, de qualquer lugar e por meio de um *smartphone*, *tablet* (dispositivos móveis) é possível ter

---

8 Do inglês ‘Bring your own device’

acesso à informação. Alunos e professores, desta forma, têm em mãos informações detalhadas e rapidamente de um assunto que possa estar sendo discutido no momento da aula. Esse acesso pode ser também fora da sala de aula, como complementação daquele conteúdo trabalhado ou como uma forma de atrair a atenção do aluno ao que será abordado em sala.

A rede social Facebook foi criada em 2004 por Mark Zuckerberg e três amigos da Universidade de Harvard, com o intuito de promover a interação entre alunos e professores dessa universidade. Não passado muito tempo, o Facebook foi liberado para alunos de outras universidades e, mais tarde, para o público em geral, chegando a marca de mais de 845 milhões de usuários em todo o mundo, conforme Kirkpatrick (2011).

Apesar de o seu uso ser relacionado a momentos de lazer e diversão, o Facebook é utilizado para fins pedagógicos e acadêmicos. Phillips e Baird (2014), visualizando essa perspectiva e com o aval do Facebook, criaram um guia de como os educadores podem usar essa plataforma. Para eles, o Facebook pode aprimorar a aprendizagem dentro e fora da sala de aula. Para isso, apresentam sete maneiras com que os educadores podem utilizar o FB:

**1 – Ajudar a desenvolver e seguir a política da escola sobre o Facebook:** seu uso, sua forma de melhorar e alcançar metas.

**2- Incentivar os alunos a seguir as diretrizes do Facebook:** professores e equipe pedagógica promovem discussão sobre o comportamento on-line apropriado ao participar de uma rede social.

**3- Permanecer atualizado sobre as configurações de segurança e privacidade no Facebook:** todos têm o controle de sua própria privacidade, por isso a necessidade de conhecer como funciona e adequar corretamente em seu perfil.

**4- Promover a boa cidadania no mundo digital:** os alunos precisam de orientações de adultos sobre como ser educados e cordiais com os outros *online* e *off-line*.

**5- Usar as páginas e os recursos de grupos para se comunicar com os alunos:** o recurso “Grupos do Facebook” é um espaço *online* onde as pessoas podem interagir e compartilhar com outros, podendo

trabalhar em projetos, colaborar com seus colegas e também com o professor. Já as páginas permitem interagir com um grupo mais específico de participantes (podendo incluir alunos e seus pais).

**6 - Adotar os estilos de aprendizagem digital, social, móvel e “sempre ligado” dos alunos do século 21:** uma forma de manter os mesmos no “modo de aprendizagem” mesmo quando a aula já terminou. “Entender e incorporar essas oportunidades de aprendizagem digital em seu material didático aumentará a motivação dos alunos e aprimorará a aprendizagem, além de atender melhor às necessidades dos alunos de hoje e seus estilos de aprendizagem digital.”

**7 - Usar o Facebook como recurso de desenvolvimento profissional:** curtir as páginas do Facebook relacionadas a sua matéria ou área de conhecimento.

Meishar-Tal, Kurtz e Pieterse (2012) e Cerdas e Planas (2011) discorrem sobre as vantagens e desvantagens de se utilizar essa rede social. Os primeiros autores destacam algumas características, como do participante não precisar de uma conta a mais, a de criação e compartilhamento de conteúdo, proporcionando espaços de autonomia e de autoria sobre o processo de ensino - aprendizagem. Nesse caso, o Facebook não se torna apenas um mero repositório de conteúdo, pois a forma como é desenvolvido faz com que a interação seja inerente ao conteúdo postado. Destacam como ponto negativo a ausência de ferramentas de avaliação, sugerindo então que se combine o uso do grupo do Facebook com Google docs ou outra ferramenta que permita essa coleta de informações. Para Cerdas e Planas (2011), os pontos fortes são: simplicidade e velocidade na criação e administração de um grupo; simplicidade no uso das ferramentas da rede; possibilidade de marcação de imagens, envio de mensagens e conversas (chat); alto nível de conectividade externa; capacidade de expansão interna; características de *microblogging* e *lifestreaming*; um poderoso suporte para aprendizagem usando recursos móveis. Como pontos fracos, apontam a presença de “barulhos” e elementos que distraem os usuários; a organização das informações por comentário no mural; a falta de um sistema que permita marcar (*tagging*), filtrar, encontrar e organizar informação; entre outros. Afirmam, ainda, quanto aos aspectos pedagógicos, que o

Facebook promove uma cultura de comunidade virtual e aprendizagem social, onde o objetivo é criar experiência compartilhada e não apenas uma experiência que é compartilhada; que o Facebook apoia abordagens inovadoras de aprendizagem, promovendo aprendizagem informal, colaborativa, permitindo que os membros permaneçam em contato uns com os outros após completar a ação educativa.

A expansão tecnológica, principalmente, o uso de dispositivos móveis no dia a dia das pessoas, tem promovido mudanças, as quais precisam ser pensadas também, no campo da educação. Os jovens de hoje nasceram em ambiente digital, o que levou a considerá-los “nativos digitais” (PRENSKY, 2001). Para eles, a conexão via internet está presente o tempo todo, seja para conversar com os amigos, jogar e até mesmo estudar.

Diante dessa realidade, pesquisadores têm buscado investigar as relações entre as tecnologias e seu papel na aprendizagem. Artigos e teses sobre o uso pedagógico do Facebook estão sendo produzidos na área de ensino-aprendizagem de língua inglesa, e é sobre esses trabalhos que passamos a discorrer a seguir.

Fettermann (2014) pesquisa a integração da rede social Facebook ao ensino presencial da língua inglesa em um curso livre de idiomas, verificando como se daria o desenvolvimento da comunicação dos estudantes de língua inglesa considerando a abordagem comunicativa. A autora aborda a importância de o educador trazer para o ambiente escolar instrumentos que instiguem a participação e a interação entre todos, se constituindo como transformador e motivador deste ambiente, concluindo que a rede social Facebook pode funcionar como um apoio dentro e fora da sala de aula.

Barcellos (2014) faz uma reflexão sobre o ensino da língua materna em uma instituição tecnológica, a partir de atividades desenvolvidas em blog e Facebook, como extensão da sala de aula. A autora defende que a inserção de tecnologia, especialmente redes sociais, deve vir acompanhada de mudança efetiva na prática pedagógica, para que esta esteja voltada para os interesses dos alunos. Assim, propõe que o uso das redes sociais possa ser um espaço de compartilhamento de conteúdo, vídeos e imagens, agenda de atividades e avaliações, entre outros,

afirmando, também, que a rede social e o blog favorecem a interação entre educador e educando. A autora conclui que as redes sociais caracterizam novo recurso no processo de construção do conhecimento, pois estes ambientes proporcionam mais dinamicidade, estimulam a aprendizagem colaborativa e atraem e estimulam os jovens da geração digital.

Silva (2013) apresenta uma experiência de um estudo-piloto com turmas ingressantes no curso de Letras, na disciplina de língua inglesa, que utilizam a rede social Facebook como Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). A autora partilha da compreensão de diversos autores de que as redes sociais podem descentralizar a figura do professor no ensino e favorecer a autonomia dos estudantes. Seu relato de pesquisa mostrou que, apesar de não haver muita experiência prévia em grupos no Facebook para fins pedagógicos, os alunos envolvidos no estudo-piloto mostraram-se receptivos à nova ideia, e avaliaram a experiência como válida e significativa em sua aprendizagem, mesmo destacando alguns pontos negativos.

Araújo e Leffa (2016, p.10) reuniram contribuições de pesquisadores desta área, visando “explicar as redes sociais, mostrar como elas refletem a sociedade de onde saíram e descrever as mudanças que elas podem introduzir nessa mesma sociedade”. Os organizadores do livro ressaltam que muito mais que descrever as redes sociais como elas são, é poder utilizá-las como recurso para transformar o mundo, percebendo as possibilidades pedagógicas do Facebook, incluindo uma fusão entre ensino híbrido e engajamento do aluno, autoria em rede, recursos do hipertexto, desenvolvimento da autoestima do aluno e seu empoderamento quando interage em rede.

Essas experiências argumentam em favor de usos significativos da tecnologia com potencial de se deixar para trás o lugar de auto-exclusão do aluno diante as aulas de inglês (LEFFA, 2007), proporcionando aos alunos “experimentar” a identidade de falante do inglês, fazendo com que os alunos deixem aquela identidade de quem não sabe a língua e adotem a identidade de usuário de LI.

## **METODOLOGIA**

Este estudo surgiu de uma inquietação, uma busca por um processo de ensino e aprendizagem que promovesse o engajamento dos alunos, examinando as mediações oferecidas pela professora-pesquisadora, caracterizando-se, assim, como uma pesquisa-ação. De acordo com Motta-Roth e Hendges (2010 p.114), o método de pesquisa-ação traz a possibilidade da “participação dos membros da comunidade estudada, ao longo da pesquisa, na análise e interpretação dos dados, de modo que os resultados possam influenciar a comunidade e cause resultados como propostas de soluções para problemas detectados.”

A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos. Por esta perspectiva, planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação (TRIPP, 2005). Com base nessas colocações, pode-se considerar esse processo investigativo como uma experiência de pesquisa-ação.

Essa atividade foi planejada com o intuito de promover uma mudança, uma transformação na forma de aprender e usar a língua inglesa. Assim, para compreender e analisar o uso de novas tecnologias em contexto de ensino de LI e a apropriação de Letramento digital em alunos adolescentes e jovens, foi adotado o referencial teórico-metodológico da Teoria da atividade.

A Teoria da Atividade (TA) será usada para descrever a nova atividade, evidenciar as transformações que ela promoveu e o modo como as tensões foram trabalhadas nesta nova atividade (o projeto How I feel my school). A partir do referencial da Teoria da Atividade, compreende-se que a atividade em si é a unidade de análise. A figura 1 demonstra como esses elementos do sistema de atividade estão estruturados.

Uma atividade é composta por Sujeito (pessoa ou grupo de pessoas engajadas em uma atividade), Objeto (é aquilo em torno do qual os

sujeitos estão engajados e que motiva a atividade), Ações (processos que devem ser tomados para se alcançar o objeto) e Operações (condição em que a ação está sendo realizada) (LEONT'EV, 1974 apud NARDI, 1995).

**Figura 1** - Estrutura do sistema da atividade humana



**Fonte:** Engeström (1987 p. 78)

Também é mediada por Artefatos (instrumentos como linguagem, imagens, máquinas) ou seja, artefatos que fazem a mediação entre o sujeito e o objeto em uma atividade. Nesse artigo, utilizamos a Teoria da Atividade na versão de Engeström (1999).

Heemann sintetiza que:

A partir do conceito original de Vygotsky para a relação mediada entre o sujeito e o objeto, Engeström introduziu uma versão expandida do modelo triangular da atividade para incorporar os aspectos sócio-culturais: um modelo que pudesse refletir a natureza tanto coletiva quanto colaborativa da atividade humana. Engeström também ampliou o trabalho de Leontiev pela incorporação do sujeito – representando aqueles engajados na realização da atividade – e da divisão do trabalho – representando as diversas responsabilidades daqueles engajados na atividade) (HEEMANN 2004, p. 59)

Embora o termo “contexto escolar” seja empregado sem que muitos autores se preocupem em informar o que isso signifique, Nardi (1995)



afirma que o contexto é tudo que envolve a atividade em si. Situando essa proposição neste estudo, a atividade envolve o local, os alunos, os professores, as ferramentas utilizadas, a comunidade escolar, as regras e a organização do trabalho. Essa caracterização do contexto reconhece e dá valor ao papel de artefatos na relação entre sujeito e objeto e reconhece que a atividade pressupõe regras e divisão de trabalho. A proposição de Nardi oferece uma perspectiva de contexto que vai além de determinar condição sócio-econômica-cultural dos alunos. Ortenzi (2007, p.75) conclui que “apresentar um contexto dessa perspectiva significa dar conta de relatar não apenas uma situação, mas também de buscar reconstruir o percurso histórico de sua constituição”. Então, para que eu possa compreender esse contexto, preciso, também, compreender quem são os Sujeitos, os Mediadores, o Objeto e as Contradições que envolvem esse processo.

Para Engeström (1999), contradições não são problemas e conflitos, mas sim tensões historicamente acumuladas dentro e entre os elementos dos sistemas de atividade. Assim, quando um sistema de atividade adota um novo elemento (aqui no caso deste estudo, dispositivos móveis e redes sociais), isso leva a outra contradição, onde elementos antigos se chocam com os elementos novos. Apesar dessas contradições gerarem conflitos, isso colabora em buscas de novas tentativas para mudar a atividade. Ortenzi (2007, p. 64) explica que as contradições movem o desenvolvimento e geram as transformações na atividade. As tensões que foram identificadas no contexto escolar sob investigação situavam-se a) no choque de gerações entre os sujeitos alunos e os professores: alunos da geração Z em contradição com professores da geração X<sup>9</sup>; b) na regra de uso pedagógico dos dispositivos móveis: ainda que autorizados com essa finalidade, não havia registros de que estivessem sendo empregados nas atividades de ensino-aprendizagem; c) no objeto da atividade, com aulas de língua inglesa com baixo engajamento e conteúdos estruturais pouco significativos para os alunos, em dissonância com orientações curriculares locais e nacionais.

Buscando um distanciamento de aulas convencionais, foi organizada uma proposta de atividade na qual se pudesse trabalhar a língua inglesa e utilizar dispositivos móveis, como *tablets* e *smartphones*. A rede social digital Facebook foi escolhida para as postagens dos alunos devido ao seu alcance e sua utilização pelos estudantes. Poderiam ter

---

9 Para uma caracterização das gerações, ver Tapscott (2010) e McCrindle (2011).

escolhidas plataformas semelhantes, específicas para a educação, porém o fato do aluno ter que se conectar especificamente na plataforma para acessar as informações, fez a professora-pesquisadora desistir, nesse momento, de utilizá-las, visto que os alunos já tinham o hábito de deixar o Facebook logado em seus dispositivos.

As turmas escolhidas para desenvolver este trabalho foram 2 turmas do 2º ano do Ensino Médio, com 30 alunos cada, de um colégio público da cidade de Londrina-PR, onde a professora-pesquisadora atua como professora de língua inglesa desde 2003.

O projeto HIFMS foi planejado para seguir os seguintes passos, com o foco sempre no uso da LI:

Passo 1: Criar um grupo no Facebook;

Passo 2: Utilizando um dispositivo móvel, fotografar partes/ aspectos da escola que mais lhe chamassem a atenção;

Passo 3: Fazer as postagens das fotos no grupo e escrever a descrição em inglês;

Passo 4: Comentar, ao menos, 3 postagens;

Passo 5: Após postagens e comentários, o professor deverá elencar as dificuldades ortográficas e gramaticais para um trabalho de reestruturação em sala de aula.

O projeto foi desenvolvido no 3º bimestre letivo do ano de 2013. A princípio, a criação do grupo no Facebook era apenas com o intuito de realizar essa proposta. Porém, a utilização dessa ferramenta possibilitou também a interação entre professores e alunos desta mesma turma.

A coleta de dados deu-se com ‘*printscreens*’ de cada postagem realizada no grupo da turma no Facebook. Cada postagem foi identificada com uma palavra-chave, classificada e analisada dentro de asserções criadas a partir dos elementos que compõem a Teoria da Atividade e de categorias advindas do conceito de Letramento Digital. Dada a natureza da atividade, que exigia a postagem de imagem e comentários, foram enfocadas as escolhas foto-visuais e léxico-gramaticais.

O quadro 2 apresenta os procedimentos e instrumentos de coleta relacionados aos objetivos do trabalho:

**Quadro 2:** Instrumentos de coleta e objetivos do trabalho

<b>Objetivo</b>	<b>Procedimento</b>	<b>Instrumentos</b>
Verificar em que medida a atividade HIFMS reorganizou a prática escolar	Descrever a nova atividade criada pelo projeto HIFMS: seus sujeitos, seu objeto, suas ferramentas e sua divisão de trabalho	Relatos da pesquisadora, postagens dos alunos;
Verificar em que medida a atividade favoreceu o engajamento dos alunos, o letramento digital e aprendizado de língua inglesa de alunos do ensino médio.	Analisar o resultado da atividade a partir das postagens e comentários.	Registro de Postagens e comentários

**Fonte:** as autoras

O sobrenome e a foto dos alunos foram apagados dos *'printscreens'* para proteger a identidade de cada estudante, tomando, assim, um cuidado ético em não expor os alunos ou o professor.

## **APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Nesta seção, iremos apresentar os resultados da análise das postagens, que serão organizadas a partir de 5 asserções. Essas asserções correspondem aos elementos que compõem a estrutura do sistema da atividade humana, a saber: sujeito, objeto, ferramentas, divisão de trabalho, regras e comunidade, e aos resultados em termos do desenvolvimento do letramento digital.

### **1- O Projeto HIFMS proporcionou a experimentação de identidades**

Para Silva (2000), as identidades nacionais são constituídas pela língua e pela construção de símbolos nacionais, como hinos, bandeiras, brasões. Ao recorrer a um símbolo de identidade nacional, utilizando a LI para descrever a postagem, promovem, assim, um cruzamento de fronteiras.

Figura 2 - Flags



Fonte: arquivo pessoal da professora

Na postagem Flags, a identidade de brasileiro é produzida pelo recurso foto-visual a um símbolo nacional (a bandeira) presente na escola. Além disso, a aluna recontextualiza e traduz, para o inglês, o hino nacional brasileiro. A postagem deflagrou 7 comentários, nos quais se reforça essa identidade, evidente no uso de pronomes possessivos (*our homeland*; *my country*) e dos verbos “Like” e “Love”, de conotação afetiva.

Não somente a identidade nacional, mas a identificação com a escola, se manifestam nas postagens, como se observa na figura 3 que reproduz uma postagem do pátio interno da escola. Na postagem

“*Paintings*”, o sentimento de pertencimento à escola é evidente. Ao retratar a escola, os alunos deixam muito claro que fazem parte daquele contexto, podendo modificá-lo não apenas com suas atitudes, mas também com construções físicas, como os quadros pintados por eles que emolduram a escola (atividade promovida pela professora de Artes).

Identidade, segundo Silva (2000), não é estável, individual, mas constrói-se ao longo de um processo de discursos, práticas e costumes sociais, passando por mudanças e transformações ao longo do tempo.

Ao pedir que os alunos postassem e comentassem apenas em língua inglesa, propus que eles passassem a desempenhar uma performance de falante nativos daquela língua.

**Figura 3** - Paintings



**Fonte:** arquivo pessoal da professora

Ao serem chamados a usar somente a LI, primeiramente, veio o sentimento de incapacidade de se comunicar em tal língua. Na postagem reproduzida na figura 4, observa-se a reação de um aluno a essa proposta. Assim como em Leffa (2007), essa reação sugere que parte dos alunos acredita que, apesar de terem aulas de inglês desde o 6º ano do ensino Fundamental, não são capazes de se expressar nessa língua. Na postagem “*Time do Learn*”, a princípio, o aluno nega esse conhecimento e ainda expõe que, para realizar a atividade, necessita do Google tradutor.

Figura 4 - Time to learn



Fonte: arquivo pessoal da professora

Ao escrever “*Vish Fessora Camila acho melhor fala minha língua, não sei fala inglês*”, ele está exercitando a *repetibilidade* (BUTLER, 1999 apud SILVA, 2000) reforçando identidade de um aluno de escola pública que não fala inglês. A intervenção da professora se dá no sentido de interromper a repetição. De acordo com Silva (2000), é nessa interrupção que se proporciona uma possibilidade de instaurar identidades que não reproduzem as relações de poder existentes.

Nas palavras do autor, “a repetição pode ser questionada e contestada” (SILVA, 2000, p.95). Embora o aluno não passe a usar o inglês imediatamente, ele acaba concordando da necessidade de se aprender essa língua. Ao analisar as postagens, é visível que os alunos mobilizaram conhecimentos e, mesmo tendo que se apoiar em recursos como dicionários ou tradutores online, compreendem e buscam usar a língua alvo em questão, conforme se observa na postagem reproduzida na figura 5.

Apesar de utilizarem-se da língua inglesa cometendo o que poderia ser considerado como erros gramaticais, os alunos interagem utilizando a língua alvo e realizando uma performance de usuários desta língua. O aluno João, por exemplo, ao se referir ao colega dizendo-lhe que a “bola” seria ele (*and you is the ball*), utilizou-se do verbo *to be* de forma inadequada.

**Figura 5** - Soccer player



**Fonte:** arquivo pessoal da professora

Conforme apontado por Silva (2000, p. 92), a performatividade assume uma concepção de identidade como movimento e transformação. A postagem acima demonstra que os alunos não dependem de conhecimento avançado da língua para colocarem em movimento uma identidade de falantes de inglês.

## **2- O Projeto HIFMS proporcionou apropriação subjetiva da língua inglesa**

A perspectiva sociocultural de letramento leva a considerar as práticas de escrita devem nos chamar a gerar e comunicar significados e convidar outros a fazerem sentido de nossos textos, num processo de articulação e interpretação, com conteúdo significativo, mais relacional que literal, expressando solidariedade ou afinidade com pessoas específicas. O projeto HIFMS levou em conta o conhecimento prévio do aluno, conhecimento tanto voltado à língua em si quanto ao seu contexto sociocultural. O ponto de partida não foram estruturas gramaticais, mas sim o contexto de uso (diálogo em rede social, utilizando dispositivos móveis). A atividade consistia em falar da escola na perspectiva pessoal do aluno, de seus sentimentos, conforme sugere o título do projeto sugere.

Na postagem “*True Friends*”, ilustrada pela Figura 6, a aluna comunica o sentido de escola como um lugar de se fazer amigos verdadeiros.



Figura 6 - True Friends



Fonte: arquivo pessoal da professora

Através de um autorretrato, a aluna faz uma escolha foto-visual onde focaliza a si mesma e a sua amiga no “close” dado em seus pés. Ao fazer uma escolha pronominal “we”, reforça sua subjetividade ao falar de si no contexto da escola. Nos sete comentários que seguem à postagem, num processo de interpretação e articulação, o uso da LI é mesclado com o uso de recursos tipográficos específicos de contextos digitais, como por exemplos, a sigla LOL (*laughing out loud*) e os símbolos ^^ (que significa sobrancelhas levantadas, salientes). Esses símbolos são muito utilizados em redes sociais, pois são formas de expressar sentimentos por meio de símbolos e imagens. Foram observadas, também, expressões de afeto,

cujo sentidos foram construídos através de escolhas lexicais, como por exemplo, “love u girls!!!^^”.

A postagem “Goiabinha”, reproduzida na figura 7, evidencia, mais uma vez, o uso de habilidades foto-visuais para evidenciar essa apropriação subjetiva da LI. A escolha foto-visual é uma produção em que as próprias alunas estão na foto com algo que apreciam na escola. Ao usar o pronome objeto “me”, a aluna Bruna reforça uma motivação pessoal: “Give me a reason to go to school: Goiabinha!”.

Os comentários feitos na postagem também evidenciam a subjetividade e o emocional ao escolher, por exemplo, o adjetivo “awesome” para justificar o dia na escola (*Today was an awesome day!*) e o adjetivo “delicious”, utilizado em vários comentários interpretando a ideia positiva que a imagem da postagem remete. O verbo *Love* é mais uma vez utilizado nesta postagem.

Figura 7 - Goiabinha



Fonte: arquivo pessoal da professora

### **3- O Projeto HIFMS proporcionou ações colaborativas e reposicionamento nos papéis de professor e aluno**

Uma atividade, de acordo com a Teoria da Atividade, compreende o engajamento de um sujeito com um objeto, numa relação mediada por ferramentas, regras, comunidade e divisão de trabalho. Nesse projeto, a escolha de conteúdo não ficou apenas centrada no professor. Os alunos tinham autonomia para não só para escolher, como para ajudar e corrigir colegas.

Na postagem reproduzida na figura 8 a aluna Samara acompanha a imagem do formigueiro de uma descrição: “Little ant’s house”.

A postagem recebe três comentários. Os comentários de Camila e Gabriel enfatizam a qualidade da fotografia, valorizando a produção foto-visual. Por sua vez, a aluna Kedma concentra-se na grafia incorreta da palavra “*Little*” e realiza um procedimento de correção, que tradicionalmente cabe ao professor, mas o faz de um modo próprio do meio digital, que é a reescrita correta acompanhado do uso dos asteriscos.

As regras, de acordo com a Teoria da Atividade, mostram que em uma comunidade há convenções, práticas de trabalho que influenciam a atividade que está sendo desenvolvida.

Ao utilizar os dispositivos móveis e propor uma atividade que utilizaria rede social, a regra geral de uso pedagógico do dispositivo móvel foi estabelecida.

A partir daí, os alunos passaram a mediar a atividade também reconhecendo o uso dessa regra. A aluna *Vanessa*, por já ser a presidente de sala, passou a ser também a mediadora do grupo, onde lembrava e orientava os colegas sobre a atividade, como notamos mais adiante na figura 9.

**Figura 8 - Ant's house**



**Fonte:** arquivo pessoal da professora

Nesse caso, a aluna parece ter utilizado a língua materna para que ficasse claro o que havia sido estabelecido na atividade. Embora isso possa representar um descumprimento da regra de usar apenas a LI, ele se dá em função de uma instrução, mediação própria de professores, e não ao realizar a postagem sobre a escola, como foi pedido que fizessem em seu papel de alunos.

**Figura 9 - Mediação**



**Fonte:** arquivo pessoal da professora

Essa mediação ilustra, portanto, uma modificação na divisão de trabalho e conseqüente reposicionamento no papel de professor e aluno.

#### **4- O Projeto HIFMS proporcionou a disseminação da inovação tecnológica na comunidade**

Em 2014, o Projeto HIFMS, durante uma reunião pedagógica de início de ano, foi apresentado aos colegas da professora-pesquisadora, que percebeu uma reação positiva do trabalho desenvolvido. Um desdobramento inspirado nessa iniciativa evidenciou de forma mais concreta essa percepção. A professora de Arte<sup>10</sup> realizou uma atividade envolvendo música e fotografia (conteúdos que fazem parte dessa disciplina). Com o título “Uma conversa entre a música e a fotografia”, a professora orientou que a atividade fosse realizada individualmente, observando os seguintes passos: 1- Tirar uma foto (de autoria própria) com tema livre; 2- Criar uma legenda na foto que deveria ser parte de uma música (citar o cantor e caso a música fosse em língua estrangeira, colocar a tradução também); 3- Cada aluno deveria fazer um comentário na foto de três colegas, sendo que esse comentário também deveria ser

<sup>10</sup> Projeto desenvolvido pela prof. Heloisa Benatti Proetti, professora na rede estadual de ensino do Estado do Paraná desde 1992.

um trecho de uma música. A figura 10 reproduz uma postagem feita por uma aluna para a disciplina de Artes:

**Figura 10 - Flores e música**



**Fonte:** arquivo pessoal da professora

A avaliação feita pela professora foi de que a atividade promoveu uma participação da grande maioria dos alunos da turma, colaboração e respeito pela publicação do colega e o uso consciente e pedagógico do celular e da rede social. Essa atividade trouxe, ainda, para a comunidade escolar uma oportunidade de olhar para a tecnologia de uma outra forma, de perceber que, com planejamento e conhecimento de ferramentas tecnológicas, é possível desenvolver uma aprendizagem efetiva.

## **5- O Projeto HIFMS proporcionou o desenvolvimento de habilidades de letramento digital**

Hague e Williamson (2009) compilaram cinco dimensões do Letramento Digital. São elas:

- 1) Operacional: fazer uso da linguagem.
- 2) Cultural: habilidade de dar sentido a contextos específicos – nas postagens apresentadas, tivemos várias demonstrações de sua cultura ou elementos que fazem parte do seu cotidiano.
- 3) Crítica: envolve o contexto e a relação o sujeito com a sua comunidade e construção de conhecimentos.
- 4) Criatividade: é a habilidade de produzir conteúdo com sentido e engajados para a sua comunidade.
- 5) Colaborativa: comunicar, interagir e trabalhar com o outro, compartilhando ideias e promovendo conhecimento.

Em todas as postagens analisadas anteriormente, é possível reconhecer as dimensões operacional e colaborativa quando os alunos foram capazes de se comunicar, interagir e trabalhar com os demais através da LI, utilizando seus conhecimentos já adquiridos e buscando novas formas de comunicação.

Com relação à dimensão cultural, nas postagens apresentadas, há várias evidências de que os alunos estão dando sentido ao seu contexto específico, destacando elementos que fazem parte do seu cotidiano, conforme ilustra a postagem do pão de queijo reproduzida na figura 11.

Figura 11 - Cheese bread



Fonte: arquivo pessoal da professora



Como vemos nesta postagem, os alunos estabelecem uma relação de argumentação com base na foto e comentário feito pela aluna Natalia, articulando as habilidades de letramento digital: Nos onze comentários dados à postagem, a partir da escolha foto-visual, os alunos utilizam-se, além das marcas tipográficas digitais para expressar o sentimento a respeito do assunto, de escolhas léxicas, como *“The best”*, *“So delicious”*, *“I love”*. Os alunos passam a dar sentido ao contexto que vivem, utilizam a língua alvo e desempenham uma função colaborativa em relação ao outro, quando promovem a interação respeitando o “espaço” do outro.

Também se evidenciaram as dimensões crítica e de criatividade, quando os alunos puseram em foco seu olhar crítico sobre alguns espaços escolares, como o casarão reproduzido na figura 12.

**Figura 12** – Abandoned House



**Fonte:** arquivo pessoal da professora

A escolha foto-visual valeu-se do recurso de envelhecimento da foto para construir o sentido de um lugar sombrio e abandonado, de uma construção não utilizada há tempos na escola. Já as escolhas lexicais remetem a sentimento de medo, exceto por um aluno que aprecia o local, sugerindo não ser um espaço que adequado para fazer parte de um ambiente escolar.

Os resultados da análise, sintetizados no quadro 3, destacam os letramentos favorecidos pela participação na rede social ressignificada pelo uso pedagógico.

**Quadro 3** - Resultados da análise do Projeto HIFMS

<b>Título da postagem</b>	<b>Letramento digital</b>	<b>Conteúdo</b>	<b>Escolhas léxico-gramaticais e tipográficas</b>	<b>Escolhas foto-visuais</b>
Flags (figura 2)	Construir novos conhecimentos; Avaliar e analisar.	Identidade de brasileiro	Uso de trecho do hino nacional brasileiro traduzido para o inglês;  Verbos de conteúdo afetivo – love;  Pronomes possessivos – My country	Pavilhão das bandeiras
Paintings (figura 3)	Apresentar, compartilhar e transferir produtos e informações em formatos adequados a fim de informar, persuadir ou engajar outras pessoas	Pertencimento à escola	Adjetivos de apreciação com conotação positiva (beautiful)	Pinturas feitas pelos próprios alunos expostas no pátio interno da escola
Time to learn (figura 4)	Consciência, atitude e habilidade	Auto-exclusão	Uso da língua portuguesa-Referência ao Google tradutor	----- -----

PESQUISAS E PRODUTOS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO DE INGLÊS:  
PROFESSORES EM DESENVOLVIMENTO

Soccer player (figura 5)	Modeling: modelagem, visualização e experiências da vida real para aprofundar conhecimentos e conceitos; Gerenciar e integrar	Performatividade	Apoia-se em ferramentas como Google tradutor e o par com mais conhecimento de LI; Valores	Campo de futebol
True friends (figura 6)	Apresentar, compartilhar e transferir produtos e informações em formatos adequados a fim de informar, persuadir ou engajar outras pessoas; Comunicar-se com outros em contexto específico	Subjetividade: aspecto afetivo/emocional; amizade, amor e respeito	Pronomes de primeira pessoa; Verbos de conteúdo afetivo - love; Sigla LOL (laughing out loud); Símbolos ^^	Autorretrato
Goiabinha (figura 7)	Criar expressões midiáticas	Subjetividade: falar de si, motivação pessoal	Pronomes de primeira pessoa; Verbos de conteúdo afetivo - love; Adjetivos	Lanche oferecido pela escola
Ant's house (figura 8)	Construir novos conhecimentos	Quebra de regras; Mediação	Léxico	Formigueiro
Mediação (figura 9)	Comunicar-se com outros em contexto específico	Mediação	-----	----- -----
Flores e música (figura 10)	-Apresentar, compartilhar e transferir produtos e informações em formatos adequados a fim de informar, persuadir ou engajar outras pessoas	Envolvimento da comunidade	-----	Flores

Abandoned House (figura 11)	- Consciência, atitude e habilidade, Avaliar e analisar; criar expressões midiáticas	Subjetividade	Conteúdo, Reagir a enunciados; linguagem não verbal	Casa antiga, sem reforma na escola
Cheese Bread figura 12)	Comunicar-se com outros em contexto específico	----- -----	Interação	Pão de queijo

**Fonte:** as autoras

Ao participarem da atividade, os estudantes puderam comunicar-se com outros em contexto específico de expressão de sua percepção da escola onde estudam, apresentar, compartilhar e transferir suas representações foto-visuais digitais e informações em formatos adequado à rede social, a fim de informar engajar seus colegas na sua produção de sentido, entre outras habilidades.

A produção de sentidos ocorreu em torno de sua identidade, de seu pertencimento à escola, de seu envolvimento na comunidade, permeada por uso da linguagem de conotação emocional, afetiva e crítica, mobilizando escolhas visuais e léxico-gramaticais que constroem sentido verbal e não verbal em sinestesia.

A partir dessa análise, é possível concluir que o projeto HIFMS foi uma atividade inovadora ao reorganizar a prática escolar no ensino de LI. Com relação ao objeto, houve uma fusão da língua inglesa com o Letramento Digital; com relação aos sujeitos, os alunos puderam experimentar a identidade de usuários da língua inglesa; quanto às ferramentas digitais e suas regras de uso, os dispositivos móveis e a rede social passaram a ser empregados com finalidade pedagógica; quanto à divisão de trabalho, houve um favorecimento de ações colaborativas e reposicionamento nos papéis de professor e aluno; quanto à comunidade, ficou evidente que a disseminação da inovação tecnológica teve repercussão positiva em ao menos uma docente que adotou atividade semelhante em sua disciplina. Este trabalho vem a somar-se a outros como o de BARCELLOS (2014), BORDINI (2014), FETTERMAN (2014),

SILVA (2013) que evidenciam potencialidades pedagógicas do Facebook no ensino-aprendizagem de línguas.

A análise da atividade ilustra, ainda, que ao propor o Projeto HIFMS, a professora-pesquisadora explorou novas maneiras fazer o ensino, um novo modo de ser professora possibilitado pelas novas ferramentas digitais. Esse novo modo de ser professora repercutiu também em novos modos de ser alunos. Ambos se tornaram mais autores, mais participativos, permitindo a construção de novos sentidos para a atividade de ensinar e aprender inglês na escola pública.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este estudo se propôs a analisar o uso da rede social Facebook em contexto pedagógico, utilizando dispositivos móveis (*smartphones, tablets, laptops*) no ensino-aprendizagem de língua inglesa na escola pública. O projeto foi planejado no ano anterior à entrada da primeira autora como estudante no Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras Modernas - MEPEM, porém, durante as atividades desse Mestrado Profissional foi possível uma reflexão e estudo mais profundo sobre as teorias que permearam essa prática. Durante o processo de formação continuada, promovido pelo programa, foi possível agregar conhecimento a práticas realizadas em sala de aula, contribuindo, dessa forma, a uma prática articulada com a teoria.

Retomando o objetivo do estudo de verificar em que medida a atividade HIFMS a) reorganizou a prática escolar e b) favoreceu o engajamento dos alunos, o letramento digital e aprendizado de língua inglesa de alunos do ensino médio, pode-se afirmar que a atividade proporcionou a experimentação de identidades, a apropriação subjetiva da língua inglesa, o engajamento nas atividades propostas e o desenvolvimento do letramento digital; promoveu a inserção de novas ferramentas, dispositivos móveis e rede social, no ensino da língua inglesa; proporcionou ações colaborativas e reposicionamento nos papéis de professor e aluno, bem como o uso pedagógico do dispositivo

móvel. Além disso, o projeto proporcionou a disseminação da inovação tecnológica na comunidade, evidenciada pela criação de projeto semelhante por parte da professora de artes.

A mediação feita com o uso das TIC permitiu verificar que o letramento digital é possibilitado por meio da conduta do mediador, no caso a professora, com os sujeitos (alunos) e o objeto em questão (o aprendizado de língua inglesa) utilizando as ferramentas dispositivo móvel e rede social.

Com a criação de um grupo no Facebook, específico para essas turmas do projeto, os alunos o utilizavam com consciência e com atitude proativa, pois postavam fotos e faziam sua descrição em língua inglesa, buscando ajuda para dúvidas de uso da língua (vocabulário e construção das frases). A participação de cada aluno nos comentários das postagens realizadas durante a aplicação do projeto se mostra como a atividade inseriu o uso pedagógico do dispositivo, favoreceu o engajamento de cada um deles na execução dessa nova atividade e ainda promoveu o aprendizado de língua e de letramento digital.

Para Freitas (2010), alunos e professores que se apropriam de forma crítica e criativa da tecnologia, ao invés de utilizá-la passivamente, dando-lhe significados e funções, estão letrados digitalmente. Assim, esse aprendizado de língua está vinculado a outras atividades, como a leitura de imagens e caracteres, o uso de novas tecnologias, promovendo uma interligação de habilidades. Assim sendo, a fim de impulsionar o uso pedagógico de tecnologias, a criação de roteiros e orientações para professores sobre o uso de novas tecnologias em sala de aula, situados em contexto de escola pública, poderia contribuir para que mais professores planejassem atividades envolvendo o seu objeto de trabalho e as ferramentas digitais disponíveis.

O Projeto *How I feel my school* foi uma iniciativa pontual que, a partir de um olhar mais aprofundado, revelou pistas de que é possível gerar o engajamento dos alunos quando eles se tornam coautores na construção do seu aprendizado em língua inglesa.

## Referências

ANJOS-SANTOS, L.; GAMERO, R.; GIMENEZ, T. Letramentos digitais, interdisciplinaridade e aprendizagem de língua inglesa por alunos do ensino médio. **Trabalhos em Linguística Aplicada** n. 53.1, p. 79-102, 2014.

ARAÚJO, J. LEFFA, V. **Redes sociais e ensino de língua**: o que temos de aprender? São Paulo: Parábola, 2016.

BARCELLOS, R. S. **O uso das redes sociais na sala de aula**. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ESTUDOS FILOLÓGICOS E LINGUÍSTICOS - SINEFIL, n. VI, Rio de Janeiro, 2014. Anais [...] Rio de Janeiro, 2014.

BAWDEN, D. Origins and Concepts of Digital Literacy. In: **Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices**. New York: Peter Lang, 2008, p. 17-32.

BOFF, L. O cuidado essencial: princípio de um novo ethos. **Inclusão Social**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 28-35, 2005. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/1503/1690>>. Acesso em: 29 de outubro de 2020.

BORDINI, S. A utilização do aparelho celular nas aulas de inglês: relatos de uma experiência. **Programa PDE**. UEL, 2014.  
CERDAS, F.; PLANAS, N. Facebook's potential for collaborative e-Learning. **RUSC**. Vol.8, n.2, 2011.

DEMO, P. Habilidades do Século XXI. **Boletim Técnico Do Senac**, 34(2), 4-15, 2008.

DIAS, I.; ARAGÃO, R. Multiletramentos, Facebook e ensino de inglês na escola pública. **Calidoscópico**, v.12, n.3, p.380-389, 2014.

ENGESTRÖM, Y. **Learning by expanding**: An activity-theoretical approach to developmental research. Helsinki, Finland: Orienta-Konsultit, 1987.

\_\_\_\_\_. Activity theory and individual and social transformation, in: Y. ENGESTRÖM, R. MIETTINEN & R. L. PUNAMAKI (Eds) **Perspectives on Activity Theory**. Cambridge, Cambridge University Press, 1999.

ESHET, Y. Digital literacy: A new terminology framework and its application to the design of meaningful technology-based learning environments. In P. Barker & S. Rebelsky (Eds.), **Proceedings of EDMEDIA. World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia, & Telecommunication** Norfolk, VA: Association for the Advancement of Computing in Education, 2002

ESHET-ALKALAI, Y. Digital literacy: a conceptual framework for survival in the digital era. **Journal of Multimedia and Hypermedia**, v. 13, n.1, p. 93–106, 2004.

FETTERMANN, J. A rede social Facebook como extensão da sala de aula de língua inglesa. In: XI EVIDOSOL e VIII CILTEC-Online, UFMG/Minas Gerais, 2014. **Anais [...]** UFMG/Minas Gerais. Disponível em: <http://evidosol.textolivre.org>. Acesso em: 26/10/2020.

FREITAS, M. T. Letramento digital e formação de professores. **Educação em Revista**. v. 26. p.335-352, Dez/2010.

GILSTER, P. **Digital literacy**. New York, Wiley Computer Pub, 1997.

HAGUE, C.; WILLIAMSON, B. **Digital Participation, Digital Literacy, and School Subjects: A Review of the Policies, Literature and Evidence**. Futurelab, 2009.

HEEMANN, C. Teoria da Atividade e o Ensino de Línguas. In: VI Encontro do Círculo de Estudos Linguísticos do Sul - CELSUL, 2004, Florianópolis. **Caderno de Resumos do VI CELSUL**, 2004. p. 59.

JORDÃO, C. ILA – ILF – ILE – ILG: Quem dá conta? **RBLA**, Belo Horizonte, v.14, n.1, p.13-40, 2014.

KIRKPATRICK, D. **O Efeito Facebook**. Rio de Janeiro. Editora Intrínseca, 2011.

KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. (Eds.) **A new literacies sampler**. New York: Peter Lang Publishing, 2007.

LASSEN, L.M.; IRALA, V. Promoção do engajamento estudantil pela tecnologia e uso da oralidade no inglês do ensino fundamental. In: 9º SALÃO INTERNACIONAL DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, n.9, 2017, Universidade Federal do Pampa. **Anais [...]**. Universidade Federal do Pampa, 2017.

LEFFA, V. J. Gamificação no ensino de línguas. **Perspectiva**. v. 38, n. 2, p. 01-14, 2020.

LEFFA, V. J. Pra que estudar inglês, profe?: Auto-exclusão em língua estrangeira. **Claritas**, São Paulo, v.13, n.1, p.47-65, 2007.

MAINGUENEAU, D. Ethos, cenografia, incorporação. In: AMOSSY, R. (Org.). **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. Tradução de Dilson Ferreira da Cruz, Fabiana Komesu e Sírio Possenti. São Paulo: Contexto, 2005. p. 69-92



- MARTIN, A.; GRUDZIECKI, J. DigEuLit: Concepts and Tools for Digital Literacy Development, **Italics**, v. 5, n. 4. 2006. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.11120/ital.2006.05040249>. Acesso em: 26/10/2020.
- McCRINDLE, M. **The ABC of the XYZ: Understanding global Generations**. Sydney: UNSW Press, 2011.
- MEISHAR-TAL, H.; KURTZ, G.; PIETERSE, E. Facebook Group as LMS: A case study. **The International Review of Research in Open and distance learning**. V.13, n.4. p. 34-48. 2012.
- MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 5 ed. Campinas: Papirus, 2011.
- MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- NARDI, B.A. Studying context: a comparison of activity theory, situated action models, and distributed cognition. **Context and consciousness: activity theory and human-computer interaction**. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology, 1995.
- ORTENZI, D. **A produção coletiva de um material pedagógico para a Prática de ensino de Inglês**. 2007. 281f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2007.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação: **Diretrizes curriculares da educação básica: língua inglesa**. Curitiba, 2008.
- PHILLIPS, L.; BAIRD, D.; FOGG, B.J. **Facebook para Educadores**. Disponível em: <https://educotraducoes.files.wordpress.com/2012/05/facebook-para-educadores.pdf>. Acesso em: 26/10/2020.
- PRENSKY, M. Digital Natives, digital immigrants. **On the horizon**, MCB University Press, v.9, n.5, 2001. Disponível em: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Acesso em: 26/10/2020.
- SILVA, S. Facebook como ambiente virtual de aprendizagem de língua inglesa no ensino superior. **Revista Educaonline**, v. 7, p. 87-101, 2013.
- SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org. e trad.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p.73-102

STREET, B. Learning to read from a social practice view: Ethnography, schooling and adult learning. **Prospects**, 46, p. 335–344, 2016. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11125-017-9411-z>. Acesso em: 26/10/2020.

TAPSCOTT, D. **A hora da geração digital**. Rio de Janeiro: Editora Agir, 2010.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

# **ENGLISH PRONUNCIATION IN TIMES OF GLOBAL INTERACTIONS: EBOOK PARA O ENSINO DE PRONÚNCIA NA PERSPECTIVA DO INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA**

*Everton Aparecido Arantes<sup>1</sup>*  
*Adriana Grade Fiori-Souza<sup>2</sup>*

## **Introdução**

O campo da pronúncia vem ganhando cada vez mais espaço nas pesquisas realizadas nas áreas de ensino-aprendizagem de línguas (BUSS, 2016; COUPER, 2003, 2017; FRASER, 2000; HUENSCH, 2018) e de formação de professores (BURGESS; SPENCER, 2000; COUPER, 2017; FOOTE; HOLTBY; DERWING, 2010; GILAKJANI, 2011; LEWIS; DETERDING, 2018; SCHAETZEL, 2009). No cenário atual global, entretanto, em que o inglês atinge o estatuto de língua franca<sup>3</sup>(doravante ILF) (CANAGARAJAH, 2005; CRYSTAL, 2005; FRIEDRICH; MATSUDA, 2010; GIMENEZ, 2009; GIMENEZ; CALVO; EL KADRI, 2011; GRADDOL,

- 
- 1 Mestre em Letras Estrangeiras Modernas pela Universidade Estadual de Londrina. Professor de inglês na educação básica (Colégio NEODNA/Londrina) e no contexto de escolas de idiomas (Cultura Inglesa/Londrina). E-mail: [evertonteacher@gmail.com](mailto:evertonteacher@gmail.com)
  - 2 Professora adjunta, com atuação no Curso de Licenciatura em Letras Inglês e no Programa de Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina (MEPLEM/UEL). E-mail: [afiori@uel.br](mailto:afiori@uel.br)
  - 3 “Um sistema linguístico adicional que serve como meio de comunicação entre falantes de diferentes línguas maternas, ou uma língua pela qual os membros de diferentes comunidades de fala podem se comunicar entre si mas que não é a língua materna de nenhum deles – uma língua que não tem falantes nativos.” (SEIDLHOFER, 2001, p. 146).

2006; JENKINS, 2000, 2002, 2006, 2015; JORDÃO, 2014; MOITA LOPES, 2008; RAJAGOPALAN, 2011; SEIDLHOFER, 2001; SCHMITZ, 2012), consideramos essencial refletir sobre as implicações educacionais decorrentes desse reconhecimento e priorizar a produção e/ou seleção de materiais que possibilitem e estimulem a comunicação com falantes de diversas nacionalidades, ao invés de meramente reforçar os parâmetros de proficiência linguística focados no falante nativo (DERWING; DIEPENBROEK; FOOTE, 2012; SIQUEIRA, 2011, 2015).

Neste capítulo<sup>4</sup>, objetivamos apresentar um material didático elaborado na perspectiva do ILF, em formato de *ebook*. Esse material visa a complementar o ensino-aprendizagem de pronúncia da língua inglesa no contexto de escolas de idiomas brasileiras, o qual em geral está apoiado em livros didáticos importados. De modo particular, o objetivo do produto educacional é fornecer aos professores sugestões para adaptarem seus materiais ao panorama do ILF.

Apresentamos, a seguir, o referencial teórico que respaldou o desenvolvimento do produto, seguido da metodologia utilizada para sua elaboração, e finalizamos com a apresentação do *ebook* intitulado “*English Pronunciation in Times of Global Interactions*” (ARANTES, 2020b).

## **1 Implicações Pedagógicas do ILF**

As mudanças decorrentes das necessidades do atual cenário de globalização demandam profissionais que se comuniquem com pessoas de diversas nacionalidades, com um rol de propósitos pessoais e profissionais. Essas mudanças exigem um novo olhar sobre o ensino-aprendizagem da língua inglesa, impactando desde a formação de professores até a internacionalização de instituições de ensino superior no Brasil (GIMENEZ; PASSONI, 2016).

---

4 Texto produzido a partir da pesquisa de mestrado do primeiro autor (ARANTES, 2020a), sob orientação da segunda, junto ao Programa de Mestrado Profissional em Línguas Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina (MEPLEM/UEL).

Na perspectiva do ensino de inglês como língua estrangeira (ILE), os alunos eram preparados para a comunicação com falantes nativos (DETERDING, 2018; LEFFA, 2012; LEWIS; PEREIRA, 2015), os quais eram tidos como modelo a ser seguido. Isso acabava estabelecendo padrões para os aprendizes e gerando dificuldades ou metas quase inatingíveis (GRAF, 2015; PEREIRA, 2015). Nesse contexto, os interesses de comunicação em geral envolviam o contato direto com falantes nativos (GRAF, 2015).

Neste novo panorama mundial, porém, o número de falantes de ILF ultrapassa o número de falantes nativos (GRAF, 2015; PEREIRA, 2015; SCHMITZ, 2012). Nessa perspectiva, a língua inglesa deixa de ser exclusividade desse grupo e passa a pertencer aos falantes do mundo todo, expandindo seus territórios e tornando-se uma ferramenta de comunicação para todos aqueles que se dispuserem a usá-la (CANAGARAJAH, 2005; CRYSTAL, 2003; PEREIRA, 2015; ZOGHBOR, 2018).

Diversos autores discorrem sobre o ensino-aprendizagem desse idioma na perspectiva do ILF, em que as fronteiras desaparecem em razão do processo de globalização. Citamos aqui, de modo especial, as publicações de Costa e Gimenez (2011); El Kadri (2010, 2011); El Kadri e Gimenez(2013); Gimenez (2009); Jenkins (2002, 2006, 2015); Lewis e Deterding (2018); Siqueira (2011, 2015), Walker (2010), as quais discorrem sobre o ensino desse idioma desterritorializado em contextos de comunicação entre falantes não nativos, com línguas maternas distintas, e com base em pedagogias mais adequadas para tal realidade.

No quadro 1, a seguir, são apresentados alguns elementos do quadro comparativo formulado por Graddol (2006, p. 90-91), e adaptado por Gimenez (2009, p. 4-5), sobre os parâmetros para o ensino de Inglês como Língua Estrangeira e como Língua Franca.

**Quadro 1** -Parâmetros para o ensino de inglês

	<b>ILE</b>	<b>ILF</b>
<b>Variedade<sup>5</sup></b>	Nativa, geralmente britânica ou americana	Foco na inteligibilidade mais do que em uma variedade específica; interferência da língua materna; necessidade de habilidades de recepção em uma gama de variedades internacionais
Habilidades	Foco em compreensão e produção oral, currículo comunicativo	Ênfase em estratégias de comunicação intercultural
Motivações dos alunos	Mista, em geral pouca motivação	Geralmente instrumental
Objetivos principais	Para comunicar-se com falantes nativos; para satisfazer necessidades do mercado profissional, para ingressar na universidade	Conseguir emprego no próprio país, comunicar-se com falantes não nativos de outros países
Conteúdos/ materiais	Livro didático local fornecido pelo governo, editora internacional	Conteúdo geralmente relacionado a outras áreas do currículo no estilo do CLIL ( <i>content and language integrated learning</i> )
Padrão de fracasso	Baixa proporção de aprendizes que alcançam boa proficiência	Processo de “missão crítica” onde a educação geral ou emprego são dependentes de habilidades reais (mais do que apenas certificação)

**Fonte:** Arantes (2020a), adaptado de Gimenez (2009 apud GRADDOL, 2006)

Gimenez (2009, p. 8-9) lista algumas das implicações pressupostas para o ensino-aprendizagem de ILF, a saber:

- 1) Necessidade de maior explicitação dos aspectos políticos da aprendizagem de línguas;
- 2) Ampliação do leque de decisões sobre variedades de inglês a serem ensinadas;
- 3) Menor ênfase no ensino de pronúncia centrada no falante nativo;

5 Neste artigo, os termos ‘variedade’ e ‘variante’ são utilizados como sinônimos.

- 4) Desenvolvimento de habilidades de expressão oral e escrita como importantes focos da aprendizagem;
- 5) Conscientização sobre o papel da língua inglesa no processo de globalização e manutenção de desigualdades sociais;
- 6) Articulação entre o local e o global, constituindo a noção de cidadania planetária;
- 7) Inclusão de perspectivas críticas no seu aprendizado;
- 8) Ampliação da base de conhecimentos para professores de inglês.

Partindo da premissa de que o professor tem um papel fundamental de “inserir o aluno na prática social” (LEFFA, 2012, p. 392), entendemos que o ensino-aprendizagem de línguas deve buscar descentralizar a figura do falante nativo e valorizar os professores não nativos (EL KADRI, 2011). São esses profissionais que conhecem as necessidades locais de seus contextos de atuação e compartilham da língua materna de seus alunos (EL KADRI; GIMENEZ, 2013).

Os parâmetros curriculares nacionais para a educação básica, intitulados Base Nacional Comum Curricular (BNCC)(Brasil, 2017) denotam um grande avanço na concepção de ensino de línguas hoje no Brasil. A língua inglesa, antes concebida como língua estrangeira, é hoje reconhecida como um meio de interação multicultural que aproxima e integra falantes de diversas culturas, os quais trazem consigo traços identitários. A esse respeito, Siqueira e Barros (2013) destacam a importância de se contemplar aspectos interculturais e de práticas capazes de promover sensibilização nos aprendizes em relação à valorização de outras culturas.

No tocante em particular ao ensino de pronúncia da língua inglesa, é fundamental destacar o trabalho realizado por Jennifer Jenkins (2000, 2002, 2006). Em seu livro intitulado *The Phonology of English as an International Language* (JENKINS, 2000), a autora apresenta as características de pronúncia consideradas importantes para fomentar a inteligibilidade entre falantes não nativos, com o propósito de mitigar possíveis barreiras e desentendimentos na comunicação entre

esses falantes. Foram elencados uma série de sons entendidos como essenciais para a comunicação inteligível entre falantes não nativos da língua inglesa (tendo como referência as variantes do inglês britânico e americano). Esse levantamento foi intitulado como *Lingua Franca Core*<sup>6</sup> (LFC).

Os dados publicados por Jenkins (2000, 2002) ofereceram um ponto de partida, ou o início de um balizador, para o ensino de pronúncia nessa perspectiva de ILF que prepara o falante para a realidade global. Tais informações refletem implicações para o ensino, visto que possibilitam desenvolver diversas competências nesse cenário intercultural (XU, 2018), em que o aprendiz deixa de imitar um modelo de falante nativo e passa a priorizar a inteligibilidade na comunicação (LEWIS; DETERDING, 2018; LIMA JR, 2010; WACH, 2011; ZOGHBOR, 2018).

Entretanto, pelo fato de conceber o ILF como uma variante, ao invés de uma função<sup>7</sup> (FRIEDRICH; MATSUDA, 2010), o LFC gerou muitas inquietações quanto a sua pertinência e suas implicações para o ensino e o papel da pronúncia (ZOGHBOR, 2018; WACH, 2011). Apesar disso, o estudo de Jenkins (2000) contribuiu para promover o ensino-aprendizagem com foco na recepção/compreensão de sons das diversas variantes do inglês, ao invés de favorecer as culturas dos países em que é língua nativa (PEREIRA, 2015; SCHMITZ, 2012; XU, 2018). É importante observar também que, em publicação posterior (JENKINS, 2015, p. 53), a própria autora enfatiza que o LFC nunca foi concebido como um modelo único ou fixo, mas sim como um pequeno número de recursos de pronúncia disponíveis para uso quando/se relevante.

No quadro 2, a seguir, Arantes (2020a) apresenta um resumo com alguns dos principais sons do LFC:

---

6 Núcleo da Língua Franca

7 “O ILF é um termo que descreve as funções que o inglês desempenha em contextos multilíngues. (...) O inglês não é uma, mas sim muitas línguas, que encontram seu escopo de funções nas culturas, tradições e necessidades das comunidades que atendem.” (FRIEDRICH; MATSUDA, 2010, p. 20-21)



**Quadro 2:** Resumo do *Lingua Franca Core*

1	Todas as consoantes são importantes, exceto pelos fonemas /θ/ e /ð/.	Por exemplo: “thin” e “this”.
2	Agrupamentos ( <i>clusters</i> ) consonantais são importantes no início e no meio das palavras.	Por exemplo, o <i>cluster</i> consonantal na palavra <string> não pode ser simplificado para <sting> ou <tring> e permanecer inteligível.
3	O contraste entre vogais longas e curtas é importante.	Por exemplo, a diferença entre /t/ x /i/ em sit X seat (‘sentar’ X ‘assento’).
4	Acento nuclear (ou acento tônico) também é essencial. Esta é a ênfase na palavra (ou sílaba) mais importante em um grupo de palavras (ou no interior de uma palavra).	Por exemplo, há uma diferença de significado entre “Meu filho tem um emprego”, que é uma declaração neutra e “MEU FILHO tem um emprego”, que apresenta um significado adicional (de que outra pessoa, conhecida do falante e ouvinte, não tem um emprego).
5	<i>Os alofones</i> /d/, /t/ e /ɪd/ no final de verbos regulares no passado simples podem causar estranheza ao ouvinte/interlocutor.	Por exemplo, palavras como ‘passed’ e ‘past’ (homófonas) costumam ser pronunciadas de forma diferente por falantes brasileiros.

**Fonte:** Arantes (2020a), adaptado de Jenkins (2000)

Por meio de propostas tais como o LFC acima e o projeto VOICE<sup>8</sup>, surgem parâmetros a respeito do que se considera inteligível nesse contexto de ILF (GIMENEZ, 2009; JORDÃO, 2014). Segundo Jordão (2014), entretanto, esses trabalhos apontam para o fato de que ainda estamos tentando padronizar o fenômeno linguístico do ILF, o qual confere ao falante o poder de ajustar seu discurso de acordo com o uso, a função e o contexto em que se insere. A autora salienta que o ILF está muito mais atrelado aos seus contextos e usos do que a reproduzir regras da língua dos falantes nativos das variantes dominantes; seu uso legitima o falante, conferindo-lhe autonomia de apropriação da língua para seus próprios fins.

No produto educacional a ser apresentado aqui, em formato de *ebook*, os apontamentos contidos no LFC contribuíram para alertar sobre

8 VOICE (*Vienna-Oxford International Corpus of English as a lingua franca*), é o primeiro corpus legível por computador que captura interações ILF. Disponível em <[http://www.univie.ac.at/voice/page/what\\_is\\_voice](http://www.univie.ac.at/voice/page/what_is_voice)> Acesso em: 15 jul. 2020.

a importância da inteligibilidade na comunicação inter/multicultural. Nesse sentido, o *ebook* buscou contemplar estratégias de esclarecimento/negociação de sentidos, a fim de que os interlocutores em diálogo inter/multicultural sejam capazes de minimizar possíveis problemas de comunicação causados por estranheza aos sons das respectivas variantes do inglês.

Descrevemos a seguir a metodologia que respaldou a pesquisa e a elaboração do produto educacional pelo primeiro autor (ARANTES, 2020b).

### 3 Metodologia

Esta pesquisa, de natureza qualitativa (DENZIN; LINCOLN, 2006), objetivou apresentar um material didático elaborado na perspectiva do ILF, em formato *de ebook*.

Para desenvolvimento do produto educacional, foi utilizada a proposta de Leffa (2007), a qual postula quatro momentos a serem considerados na elaboração de materiais didáticos, a saber: *análise*, *desenvolvimento*, *implementação* e *avaliação*. A fase da *análise* investiga as necessidades desses aprendizes, seu perfil e o que eles precisam saber, levando em consideração seus conhecimentos já adquiridos. A fase do *desenvolvimento* aborda os objetivos a serem atingidos (gerais e/ou específicos), os quais devem estar fundamentados na análise anterior, segundo o autor (LEFFA, 2007). É essencial considerar, nessa fase, a definição da abordagem, do conteúdo das atividades, dos recursos, bem como o sequenciamento das atividades e o aspecto motivador.

Na fase da *implementação*, Leffa (2007) discorre sobre três situações possíveis de utilização do material: (1) pelo próprio professor, (2) por outro professor, (3) diretamente pelo aluno sem a presença de um professor. Finalmente, na etapa da *avaliação*, o autor reitera que a mesma pode ser realizada de modo formal ou informal, dependendo do caráter do produto avaliado, e alerta para a necessidade de testagem/implementação, para verificar se esse é realmente eficiente ou se ainda precisará de ajustes antes de ser adotado em um contexto de ensino-aprendizagem.

Esclarecemos que a pesquisa aqui relatada teve como base somente as duas primeiras etapas postuladas por Leffa (2007), *análise e desenvolvimento*, uma vez que não foi possível implementar e avaliar o produto elaborado. Como a finalização do *ebook* levou mais tempo do que o planejado, não houve tempo hábil para pilotá-lo e fazer os ajustes decorrentes da implementação. Dessa forma, para elaborar o *ebook*, o primeiro autor observou apenas as etapas de análise e desenvolvimento.

Como procedimentos de análise foram realizados: (a) levantamento de estudos sobre o ensino-aprendizagem de pronúncia no contexto de ILF; (b) mapeamento das dificuldades de pronúncia dos falantes de língua portuguesa; (c) análise de materiais didáticos para o ensino-aprendizagem de línguas.

O levantamento de estudos possibilitou constatar que há uma preocupação em repensar o ensino da pronúncia em língua inglesa, levando em consideração o seu atual estatuto – muito embora tais trabalhos não apresentem propostas concretas de novas práticas ou materiais para alunos e/ou professores, ou mesmo para a formação docente. Por sua vez, o mapeamento das dificuldades dos falantes de língua portuguesa permitiu a visualização das especificidades locais – como, por exemplo, os sons vocálicos, a acento nuclear (ou acento tônico) no âmbito da palavra e da sentença, e a terminação -ED no passado de verbos regulares (SILVEIRA NETO; VASCONCELLOS, 2003; SWAN; SMITH, 2001; VITÓRIA, 2007 ). Por fim, a análise dos materiais didáticos utilizados no contexto profissional do primeiro autor revelou que há um número muito reduzido de atividades de pronúncia nos livros importados em questão, as quais focalizam principalmente o reconhecimento e a repetição de sons isolados.

Todos esses procedimentos foram fundamentais para a etapa do desenvolvimento do produto educacional, pois reforçaram a necessidade de elaboração de atividades que contemplassem as características de pronúncia específicas dos aprendizes brasileiros, bem como possibilitassem o contato desses aprendizes com diversas variantes do inglês, visando à comunicação em âmbito internacional e considerando o estatuto do ILF.

Apresentamos, no próximo item, o *ebook* elaborado com base nos apontamentos acima.

#### **4 Apresentação do Ebook “English Pronunciation in Times of Global Interactions”**

Descrevemos a seguir o conteúdo e a organização das *lessons* que compõem este produto educacional. Convém esclarecer que o termo ‘*lesson*’, ao invés de ‘*unit*’, foi utilizado porque o primeiro sugere uma seção mais breve e autônoma, enquanto o segundo parece indicar um conteúdo mais extenso (como, por exemplo, uma combinação de *lessons* organizadas como subtópicos dentro de uma mesma *unit*). A intenção é que essas *lessons* possam ser inseridas nas aulas de inglês no contexto de escolas de idiomas, a fim de complementar o trabalho realizado em sala com base nos livros didáticos adotados. Dessa forma, o professor poderá não somente tomar consciência de algumas das implicações do novo estatuto do inglês para o ensino-aprendizagem de pronúncia, como também revisitar a sua própria prática.

São 14 *lessons* ao todo, contendo atividades que possibilitam (a) promover reflexões sobre as concepções de inglês como língua estrangeira (ILE) e ILF (FRIEDRICH; MATSUDA, 2010; GIMENEZ, 2009; GRADDOL, 2006; JENKINGS, 2015; JORDÃO, 2014); (b) convidar os alunos a (re)definirem seus objetivos de aprendizagem levando em consideração sua própria identidade/contexto; (c) realizar atividades de compreensão oral que tomem como ponto de partida falantes de lugares diversos (ZOGHBOR, 2011; WALKER, 2010) e, por fim, (d) oportunizar a prática de aspectos de pronúncia relevantes para o público em questão.

Se a concepção de ILE é aquela em que os usuários se pautam nas normas e padrões das variantes dominantes, na perspectiva do ILF o foco está em preparar os falantes para atingirem seus próprios objetivos como cidadãos do mundo. Por essa razão, o *ebook* foi elaborado com o propósito de trazer falantes oriundos de contextos diversos, com atividades que permitem aos alunos desenvolver habilidades comunicativas, ao mesmo tempo em que reconhecem seus próprios traços linguísticos-culturais. As tarefas apresentadas trazem diversidade de situações em que falantes de lugares distintos utilizam a língua inglesa para fins específicos.

Com base nos apontamentos de Jordão (2014), foram priorizadas – ao invés de estruturas linguísticas – funções e situações de uso dentro de contextos específicos. Ao perpetuar uma perspectiva de ILE, as oportunidades de legitimar o aprendiz como agente de prática social

seriam mínimas. Nesse sentido, é fundamental adotar a concepção de ILF e deixar de propagar ideologias imperialistas que desconsideram as variantes não-dominantes do inglês e os contextos de comunicação entre falantes não-nativos do idioma.

Embora o *ebook* tenha sido idealizado como material de apoio para cursos regulares de inglês no contexto de escolas de idiomas, ele pode ser utilizado na educação básica, no ensino individual (*tutorial courses*) ou até mesmo em cursos específicos de pronúncia. Para o uso desse material, espera-se que os aprendizes tenham cursado uma carga horária de pelo menos 50 horas de língua inglesa, para que tenham condições de realizar as atividades e atingir os objetivos propostos em cada *lesson*, conforme indicado no quadro 3 abaixo.

Fazemos a seguir uma breve apresentação das *lessons* contidas no *ebook* dirigido ao professor, intitulado “*English Pronunciation in Times of Global Interactions*” (ARANTES, 2020b).

**Quadro 3:** Apresentação do *Ebook*<sup>9</sup>

Título	Descrição	Objetivos
1. <i>Diving into a Lingua Franca!</i>	Alunos são convidados a refletir sobre o modo como o fenômeno do ILF afeta o ensino e a aprendizagem da língua inglesa. Eles comparam e contrastam o ILF com o ILE, bem como consideram suas próprias crenças em relação à aprendizagem do inglês.	Conscientizar sobre a disseminação do ILF; identificar/contrastar as características do ILF e do IFL, e promover discussão/ reflexão sobre crenças de aprendizagem da língua inglesa diante do atual cenário de globalização.
2. <i>My Learning Profile and Agenda</i>	Alunos discutem as dificuldades de aprendizagem na comunicação em inglês e também consideram suas próprias dificuldades ouvindo falantes de várias nacionalidades. Eles têm a oportunidade de refletir sobre crenças comuns quanto ao aprendizado de línguas de um modo geral.	Promover discussão sobre objetivos de aprendizagem; identificar dificuldades de aprendizagem da língua inglesa; investigar/refletir sobre crenças de aprendizagem da pronúncia da língua inglesa e compartilhar experiências anteriores em torno dessa temática.

9 Este *ebook* é o produto educacional resultante da pesquisa de mestrado de Everton Aparecido Arantes (2020b), junto ao MEPEM/UFL.

PESQUISAS E PRODUTOS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO DE INGLÊS:  
PROFESSORES EM DESENVOLVIMENTO

<p>3. <i>The More I Know, the Better I Go!</i></p>	<p>Alunos testam seus conhecimentos sobre países e bandeiras e consideram a relação entre tais países e a língua inglesa.</p>	<p>Refletir sobre o estatuto da língua inglesa em diversos países visando à conscientização sobre a sua disseminação no mundo.</p>
<p>4. <i>Which English?</i></p>	<p>Alunos aprendem sobre os círculos de Kachru e a difusão do inglês no mundo.</p>	<p>Discutir o fenômeno do ILF; identificar e refletir sobre os países que utilizam a língua inglesa como primeira língua, língua oficial e língua adicional; conscientizar sobre a existência de vários “ingleses” (ou variantes do inglês) falados em todo o mundo.</p>
<p>5. <i>Listen to the World</i></p>	<p>Alunos assistem a falantes de várias nacionalidades usando o inglês em diferentes contextos e com diferentes propósitos, e identificam informações gerais e específicas.</p>	<p>Oportunizar o contato com variantes não-dominantes da língua inglesa; promover a prática de compreensão oral, tanto de informações gerais quanto específicas.</p>
<p>6. <i>Myself and the World</i></p>	<p>Alunos fazem uma breve apresentação oral de suas atividades/interesses pessoais e as relacionam com seus objetivos de aprendizagem do inglês. Em duplas, eles fornecem e recebem feedback de suas apresentações com o auxílio de uma rubrica.</p>	<p>Promover a prática da habilidade de comunicação oral; conscientizar sobre a importância de conhecer o próprio desempenho oral e buscar aperfeiçoá-lo.</p>
<p>7. <i>Pronunciation in Action</i></p>	<p>Alunos são incentivados a pensar em estratégias de aprendizagem de pronúncia e a considerar suas próprias dificuldades em relação à língua inglesa.</p>	<p>Encorajar o uso e investigar estratégias de pronúncia já utilizadas pelos alunos; promover a troca de experiências sobre a aprendizagem de pronúncia da língua inglesa.</p>

PESQUISAS E PRODUTOS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO DE INGLÊS:  
PROFESSORES EM DESENVOLVIMENTO

8. <i>We Matter</i>	Alunos discutem estereótipos culturais, e praticam a correspondência entre letra e som nos sistemas sonoros do Português e do Inglês (respectivamente, fonético e não-fonético).	Comparar e contrastar diferentes culturas; fomentar o respeito à diversidade cultural; valorizar a cultura local; praticar a compreensão oral de informações gerais e específicas; identificar e produzir sons vocálicos da língua inglesa, e conscientizar sobre a não-correspondência direta entre som e letra no inglês (diferentemente do português).
9. <i>No Boundaries</i>	Alunos realizam atividade de compreensão oral para identificar palavras específicas nas falas de participantes de um <i>talk show</i> . Em seguida, recontam a narrativa de um dos participantes, buscando enfatizar as palavras essenciais para o entendimento da mensagem.	Compreender e identificar informações específicas e gerais nas variantes do inglês americano e do inglês mexicano; praticar tonicidade em sentenças ( <i>sentence stress</i> ).
10. <i>All Around the World</i>	Alunos assistem vídeos curtos em que falantes não nativos do inglês ensinam e compartilham receitas. Eles identificam informações específicas e são levados a perceber sons contrastantes entre pares mínimos (por ex., <i>seat vs sit</i> ) e a tonicidade no âmbito da palavra ( <i>word stress</i> ). Além disso, apresentam uma receita culinária.	Propiciar exposição às variantes do inglês italiano e do inglês grego; identificar e praticar pares mínimos da língua inglesa e a tonicidade no âmbito da palavra ( <i>word stress</i> ); promover oportunidade para a prática oral.
11. <i>Destinations</i>	Alunos assistem um videoclipe musical e são incentivados a identificar e praticar a pronúncia de verbos regulares no passado, com enfoque na terminação -ED.	Identificar verbos regulares no passado; classificá-los de acordo com suas respectivas pronúncias da terminação -ED e propiciar a prática desses sons por meio de música.

<p>12. <i>Please Mind the Gap (between the speaker and the listener)</i></p>	<p>Alunos assistem um vídeo em que uma indiana discorre sobre episódios marcantes em sua vida. Além de identificar informações gerais e específicas no vídeo, eles são convidados a narrar momentos decisivos em suas vidas (tendo o vídeo como exemplo). Durante essa produção oral, os pares 'ouvintes' são incentivados a solicitar esclarecimentos, se necessário.</p>	<p>Praticar a compreensão de informações gerais e específicas na variante do inglês indiano; identificar e utilizar expressões para solicitar esclarecimentos quanto ao entendimento da mensagem; enfatizar a importância da escuta no diálogo.</p>
<p>13. <i>A Single Ticket to Globalisation, please!</i></p>	<p>Alunos ouvem uma música em inglês jamaicano e são convidados a identificar algumas características dessa variante. Eles praticam a compreensão oral e identificam palavras que rimam.</p>	<p>Compreender e buscar informações específicas na variante do inglês indiano; propiciar o contato com uma variante não-dominante; identificar e praticar a pronúncia de sons vocálicos; oportunizar a prática de pronúncia por meio do canto.</p>
<p>14. <i>Paths</i></p>	<p>Alunos são incentivados a refletir sobre a experiência de aprender/praticar a pronúncia do inglês com foco em contextos multiculturais. Além disso, discutem o papel da linguagem corporal na comunicação e comparam/contrastam gestos usados no Brasil e em outros países.</p>	<p>Discutir a experiência de aprender a língua inglesa na perspectiva do ILF e refletir sobre a linguagem corporal na comunicação.</p>

**Fonte:** os autores a partir de Arantes (2020a)

A título de ilustração, apresentamos, na sequência, algumas das *lessons* em PDF editável que compõem o ebook dirigido ao professor, e fazemos uma breve análise das mesmas, pautados no referencial do ILF.



**Imagem 1** - Lesson 1 do ebook “*English Pronunciation in Times of Global Interactions*”

Student's book English Pronunciation in Times of Global Interactions

### Lesson 1: DIVING INTO A LINGUA FRANCA!

**A** In your opinion, what is a LINGUA FRANCA? Have a look at the ideas below and tick the one(s) you think is/are appropriate to define a *Lingua Franca*:

- a)  a language used to talk to friends;
- b)  a dialect spoken in northern France;
- c)  a language for communication across nations;
- d)  a language for business transactions;
- e)  an artificial language like Esperanto.

**B** Do you know the differences between learning English as a **foreign language (FL)** and as a **lingua franca (LF)**? Let's play kahoot to find out!

Use the link below:  
[KAHOOT IT](#)

**C** Now read the statements again, write FL or LF next to each one and tell your partner about your impressions. Next, share your ideas with the whole class.

- a)  English native speakers are role models for both teachers and students.
- b)  It's more important to be understood than to speak perfect English.
- c)  Learning grammar and vocabulary is essential for appropriate communication.
- d)  You learn about other cultures, not only the one(s) from the dominant country.
- e)  You want to get rid of your accent. Nobody wants to sound like a foreigner.
- f)  You learn it to be able to communicate with other foreigners, just like you.
- g)  Your country's celebrations and your own interests are valued because they matter to you.
- h)  Global issues (for example, covid in the world) are considered more relevant than local ones (for example, covid in your town).
- i)  Differences in pronunciation are considered a problem. You must always adjust your pronunciation to the rules of the dominant variety (North American or British English).
- j)  Not all differences in pronunciation are relevant in successful communication.
- k)  Differences are part of your identity. Respect other people's languages and cultures.

Lesson 1

**Fonte:** Arantes (2020b)

A imagem 1 ilustra a *lesson-1*, intitulada “*Diving into a Lingua Franca!*” (ou, em português, “Mergulhando em uma Língua Franca”), cujo enfoque está em (a) desmistificar o ensino-aprendizagem de línguas segundo a visão tradicional, que tinha o falante nativo como

parâmetro linguístico (ILE), e (b) mostrar ao aluno que o ILF não se limita a domínios geográficos, mas incorpora aspectos culturais dos falantes que se apropriam dessa ferramenta para a comunicação, ajustando-a conforme suas necessidades e objetivos.

De fato, no tocante à competência linguística, Jenkins (2015, p. 31) observa que o termo ‘competência’ ganhou novos contornos, passando a fazer referência à competência ou consciência *comunicativa intercultural*, ao invés de meramente *linguística*, no sentido convencional. A autora salienta que a distinção crucial para a definição de competência não está mais entre falantes nativos e não-nativos, mas sim entre falantes multilíngues e monolíngues. Isso significa dizer que, na comunicação ILF, os falantes monolíngues passam a estar em desvantagem em relação aos falantes multilíngues e precisam também adequar-se ao se comunicarem com falantes de diversas nacionalidades.

Dessa forma, na perspectiva do ILF o professor precisa preparar seus alunos para interagirem de maneira eficaz inter e multiculturalmente, valendo-se de estratégias que os auxiliem a atingir seus objetivos de comunicação.

**Imagem 2 - Lesson 5** do ebook “*English Pronunciation in Times of Global Interactions*”

Student's book English Pronunciation in Times of Global Interactions

Lesson 5: *LISTEN TO THE WORLD!*

(A) Watch the videos below and circle the countries that best represent the people speaking. Then identify the genre of the videos. More than one option can be correct.

Video 1 Video 2

Video 3 Video 4

	Where are the <b>MAIN</b> speakers from?	What is the video about?
V1	Singapore, The USA, The UK, Mexico	an ad, the news, a talk show
V2	Ireland, England, Holland, Philippines	Youtube channel video, an ad, a cooking show
V3	Germany, Ireland, Italy, Japan	a recipe, an interview, a concert
V4	England, Mexico, Brazil, Scotland	a recipe, an interview, a concert

(B) Watch the videos again and write **V1**, **V2**, **V3** or **V4** according to the sentences.

- ( ) The biggest cat in the continent
- ( ) How to cook a traditional cake
- ( ) A famous chef showing local food
- ( ) Interviewing a celebrity
- ( ) Cooking a pumpkin bread
- ( ) Describing and giving specific information about a pet
- ( ) Famous latin pop star
- ( ) Trying local food

Lesson 5

Fonte:Arantes (2020b)

A imagem 2 faz referência a *lesson-5*, intitulada “*Listen to the World!*” (ou, em português, “*Ouçá o Mundo!*”), cujo objetivo é proporcionar oportunidades de compreensão oral de diversas variantes do inglês. Como bem observam Friedrich e Matsuda, (2010, p. 21), “o inglês não é

uma, mas sim muitas línguas, as quais encontram seu escopo de funções nas culturas, tradições e necessidades das comunidades que atendem”. Esse entendimento do ILF como plurilíngue, ao invés de atrelado a uma variante ou a um conjunto específico de variantes, é o que permite, segundo as referidas autoras, captar a natureza dinâmica das escolhas linguísticas com base em práticas sociais, bem como reconhecer a importância de fatores não linguísticos (tais como o uso de estratégias de negociação de significados).

Como exemplo, Friedrich e Matsuda (2010, p. 21) citam duas situações de comunicação para ilustrar o entendimento de ILF como ‘função’: (a) dois usuários da variante inglês indiano interagindo localmente na Índia, e (b) um usuário do inglês japonês dialogando com um usuário do inglês colombiano. Em ambos os casos, a forma que o inglês assumirá será resultado dos usos e esforços conjuntos desses usuários na negociação de significados (seja por meio da variante ‘inglês indiano’ ou da variante ‘inglês japonês-colombiano’).

Nesse sentido, as atividades propostas na *lesson-5*, e também em diversas outras *lessons* do ebook (*lessons* 2, 9, 10, 11, 12 e 13) buscaram oportunizar o contato dos aprendizes com variantes diversas, bem como leva-los a refletir sobre suas crenças e expectativas/objetivos em relação ao próprio uso da variante ‘inglês português’.

A imagem 3,a seguir, ilustra a *lesson-6*, intitulada “*Myself and the World*” (ou, em português, “O Mundo e Eu”), a qual tem como objetivo propiciar espaço para os aprendizes expressarem suas opiniões, interesses e objetivos de aprendizagem (LEFFA, 2007). Nessa troca de experiências, eles praticam a habilidade de produção oral, bem como fornecem e recebem feedback sobre seus desempenhos comunicativos com foco em uma situação real de uso da língua.

**Imagem 3 - Lesson 6** do ebook “*English Pronunciation in Times of Global Interactions*”



**Fonte:** Arantes (2020b)

A imagem 4 a seguir ilustra a primeira página da *lesson-9*, intitulada “*No Boundaries*” (ou, em português, “*Sem Fronteiras*”), a qual também propõe atividades voltadas ao uso e à função do inglês de maneira contextualizada. O foco recai na compreensão de palavras específicas no discurso, bem como na identificação de acento nuclear no âmbito da sentença, conforme aponta Jenkins (2000) no LFC. Vale ressaltar

aqui que essa prática teve por objetivo conscientizar os alunos sobre os aspectos suprassegmentais como uma estratégia importante para o desenvolvimento de competências comunicativas (SILVEIRA NETO E VASCONCELLOS, 2003).

**Imagem 4** - Lesson 9 do ebook “English Pronunciation in Times of Global Interactions”

Student's book English Pronunciation in Times of Global Interactions

### Lesson 9: NO BOUNDARIES



**A** Watch the video below and think about the following questions:

- What kind of program is it?
- Who are Salma Hayek and Jimmy Fallon?
- Are they from different countries? Do they communicate well or do they have communication problems and need to ask for clarification?
- Who is Ocho?

Discuss ideas in small groups.

[CLICK HERE!](#)

**B** Now watch the video again and fill in the blanks with words from the box. Not all words are going to be used.

peak - pick - shelter - shelf - organs - orphans - Rome - home - shooting - shutting - hostess - husband - tissue - issue - thirty - tardy - caught - called - scarce - scared - tea - this - overwork - overworked

- I \_\_\_\_\_ up dogs from the street. Not even rescue [them] from the \_\_\_\_\_
- Usually [they] are \_\_\_\_\_, [they] are \_\_\_\_\_ less. I can't take it.
- I was \_\_\_\_\_ a film in Bulgaria.
- But my \_\_\_\_\_ has threatened me, "Please, no more dogs".
- We had an \_\_\_\_\_ with a hamster because he hates hamsters.
- I have a sanctuary for animals. It's normal \_\_\_\_\_
- I \_\_\_\_\_ him up and I said "We need to talk".
- I'm not that kind of girl. I don't do the "we need to talk" thing so he was \_\_\_\_\_ when I said that.
- And I said "at \_\_\_\_\_ time at night. It's very important; you call me".
- "I'm so tired; I'm so \_\_\_\_\_ and I'm so lonely".

Lesson 9

**Fonte:** Arantes (2020b)

Na *lesson-14* intitulada “*Paths*” (ou, em português, “Caminhos”), são abordados aspectos culturais e a linguagem corporal com o propósito de sensibilizar os usuários do *ebook* para o respeito e a valorização da cultura do outro. Com referência a tais aspectos, Friedrich e Matsuda (2010, p.22) destacam a importância de “fatores não linguísticos na comunicação”. Schmitz (2012, p. 280), por sua vez, ressalta que “as pessoas que optam por estudar e cultivar outras línguas são cidadãos do mundo”.

**Imagem 5** - Lesson 14 do *ebook* “*English Pronunciation in Times of Global Interactions*”

Student's book English Pronunciation in Times of Global Interactions

### Lesson 14: PATHS

**Culture and body language**  
Have you ever paid attention to the way people express their ideas? Have you noticed that they also use non-verbal language and gestures to speak up their minds?

(A) Watch these videos and answer the questions below.  
[Body language: [click here!](#)] Explain with your own words: What is body language?  
[Funny video: [click here!](#)] What body language does the blond German woman overuse? Why does her assistant consider it inappropriate?

Something to bear in mind: different cultures will usually have different expressions and different gestures to express thoughts, ideas and information.

(B) Use Padlet [[click here](#)] to list examples of body language used by Brazilians that may be considered rude/offensive/weird/unusual by foreigners. (Exs. Touching arms, elbows and backs as a way of greeting; kissing people on both cheeks, etc.)

(C) In pairs, share your views and short/long-term plans for using English to communicate with the world. Use the questions below to organize your ideas.

- How did you like the experience of learning English in this global perspective?
- How do you feel about it? Do you think the lessons have helped you somehow?
- What are your plans for the future? How are you going to use English to achieve your personal goals?

Whatever way you choose to go, now is the time to embrace your next intercultural adventure! Farewell and good studies/ journeys/exchanges!!

Lesson 14

Fonte: Arantes (2020b)

## 4 Considerações Finais

Neste capítulo, apresentamos um recorte do produto educacional elaborado na perspectiva do ILF, em formato *de ebook* (ARANTES, 2020b). O material tem como objetivo complementar o ensino-aprendizagem de pronúncia no contexto de escolas de idiomas brasileiras, o qual em geral está apoiado em livros didáticos importados.

De modo particular, o objetivo do produto educacional é fornecer aos professores sugestões para adaptarem seus materiais ao panorama do ILF. Se, por um lado, esse *ebook* (ARANTES, 2020b) tem potencial para auxiliar professores a adaptarem os livros didáticos importados que utilizam em seus locais de trabalho, por outro, o enfoque na concepção de ILF possibilita ressignificar as práticas com foco no ensino-aprendizagem de pronúncia. As atividades voltadas especificamente à conscientização sobre as diversas variantes do inglês, às características do ILF versus IFL, bem como à ênfase no local versus global, têm o propósito de alertar professores e alunos sobre a necessidade de novos olhares, entendimentos e práticas no ensino-aprendizagem da língua inglesa.

Como professores, a trajetória de realização/orientação da pesquisa possibilitou-nos ponderar sobre a necessidade de mudança de paradigma em nossas práticas profissionais como um todo – não somente em algumas aulas ou apenas com o auxílio de material didático elaborado para esse fim. É preciso implementar novas formas de ensinar que contribuam para ressignificar concepções de língua, cultura e ensino-aprendizagem. Acima de tudo, percebemos a premência de promover a reflexão sobre o papel da língua inglesa de forma crítica em sala de aula, trazendo temas relevantes da atualidade, a fim de abordar questões de poder e status conferidos a determinadas variantes do inglês em detrimento de outras, e enfatizar o respeito às diferenças sociais e culturais que permeiam toda e qualquer interação. Acreditamos que, dessa forma, poderemos gradativamente contribuir para fomentar práticas mais condizentes com a perspectiva do ILF em nossos contextos de atuação.



## Referências

ARANTES, E. A. **Ensino de pronúncia de inglês como língua franca:** uma proposta de material didático complementar. Trabalho de Conclusão de Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas (MEPLEM) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020a.

ARANTES, E. A. **Ebook:** *English Pronunciation in Times of Global Interactions*. Produto Educacional elaborado como parte dos requisitos para conclusão de Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas (MEPLEM). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020b.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. BRASIL. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf)> Acesso em: 12 mar. 2020.

BURGESS, J.; SPENCER, S. Phonology and pronunciation in integrated language teaching and teacher education. **SYSTEM**, United Kingdom, n. 28, p. 191-215, 2000.

BUSS, L. **Beliefs and practices of Brazilian EFL teachers regarding pronunciation. Language Teaching Research.** Concordia University, Canada, p. 619-637, 2016.

CANAGARAJAH, A. S. From Babel to Pentecost: postmodern glottoscapes and the globalization of English. In: ANGLADA, L.; BARRIOS, M.L.; WILLIAMS, J. **Towards the knowledge society: making EFL education relevant.** Cordoba, FAAPI, p. 22-32, 2005.

COSTA, G.; GIMENEZ, T. Lady Gaga vai à aldeia Kaigang In: GIMENEZ, T.; CALVO, L.; EL KADRI, M. (Orgs.). **Inglês como língua franca: Ensino-aprendizagem e formação de professores.** Campinas, SP: Pontes Editores, p. 117-137, 2011.

COUPER, G. The value of an explicit pronunciation syllabus in ESOL teaching. **Prospect**, Auckland, v.18, n.3, p. 53-70, Dec-2003.

COUPER, G. Teacher cognition of pronunciation teaching: teacher's concerns and issues. **TESOL QUARTERLY**, Auckland, v.51, n. 4, p. 820-843, Dec-2017.

CRYSTAL, D. **English as a global language.** 2ed. Cambridge: Cambridge university press, 2003.

CRYSTAL, D. **A Revolução da Linguagem**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S (Orgs.). **O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

EL KADRI, M. **Atitudes sobre o estatuto do inglês como língua franca em um curso de formação inicial de professores**. 2010. 152p. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina, Brasil, 2010.

EL KADRI, M. Inglês como língua franca: atitudes de formadores de professores. In: GIMENEZ, T.; CALVO, L.; EL KADRI, M. (Orgs.). **Inglês como língua franca: Ensino-aprendizagem e formação de professores**. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 163-192, 2011.

EL KADRI, M. S.; GIMENEZ, T. Formando professores de inglês para o contexto do inglês como língua franca. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 35, n. 2, p. 125-133, abr.- jun., 2013.

FOOTE, J.; HOLTBY, A.; DERWING, T. Survey of the teaching of pronunciation in adult ESL programs in Canada, 2010. **TESL CANADA JOURNAL**, Canada, v. 29, n. 1, p. 1-22, 2011.

FRASER, H. Coordinating improvements in pronunciation teaching for adult learners of English as a second language, **DETYA** (ANTA innovative Project), Canberra, n.v, s.n., p. 1-53, jun. 2000.

FRIEDRICH, P.; MATSUDA, A. When Five Words Are Not Enough: a conceptual and terminological discussion of English as a lingua franca. **International Multilingual Research Journal**, v.4, n.1, p. 20-30, 2010.

GILAKJANI, A. A study on the situation of pronunciation instruction in ESL/EFL classrooms. **Journal of studies in education**, Iran, v.1, n.1, p. 1-15, 2011.

GIMENEZ, T. Antes de Babel: Inglês como língua franca global. In: **Encontro de letras: Linguagem e ensino – ELLE**, 7, 2009, Londrina. Anais do 7o. ELLE, Londrina: UNOPAR, p. 1-10, 2009.

GIMENEZ, T.; CALVO, L.; EL KADRI, M. (Orgs.). **Inglês como língua franca: Ensino-aprendizagem e formação de professores**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

GRADDOL, D. **English Next**. British Council, 2006.

GRAF, A. A. **The phonology of English as a lingua franca and implications for coursebook design:** listening and pronunciation tasks in the textbook global. Trabalho para obter o mestrado na faculdade de cultura e ciências sociais, Universidade de Salzburgo, Salzburgo, p. 77, 2015.

HUENSCH, A. Pronunciation in foreign language classrooms: Instructors' training, classroom practices, and beliefs. **Language Teaching Research**, USA, s.v., s.n., p.1-20, 2018.

JENKINS, J. **The phonology of English as an international language:** new models, new norms, new goals. Oxford university press, p. 165-215, 2000.

JENKINS, J. (2002) Global English and the teaching of pronunciation. **Journal of Language and Linguistic Studies**, v. 2, n.1. BBC, London, 2002. Disponível em: <<https://www.teachingenglish.org.uk/article/global-english-teaching-pronunciation>> Acesso em: 20 jun. 2018.

JENKINS, J. Current perspectives on teaching World Englishes and English as a Lingua Franca. **TESOL Quarterly**, London, v.40, n.1, p.157-181, mar. 2006.

JENKINS, J. Repositioning English and Multilingualism in English as a *Lingua Franca*. **Englishes in Practice**; v.2, n.3, p. 49-85, 2015.

JORDÃO, C. M. ILA – ILF – ILE – ILG: QUEM DÁ CONTA? **RBLA**, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 13-40, 2014.

LEFFA, V. J. (Org.). **Produção de materiais de ensino:** prática e teoria. Pelotas, RS: Educat, 2ed. rev. p. 9-41, 2007.

LEFFA, V. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Rev. Est. Ling.**, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 389-411, jul./dez. 2012.

LEWIS, C.; DETERDING, D. Word Stress and Pronunciation Teaching in English as a Lingua Franca Contexts. **The CATESOL Journal**, p. 161-176, 2018.

LIMA JR., R. M. Uma investigação dos efeitos do ensino explícito da pronúncia na aula de inglês como língua estrangeira. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 10, n.3, p. 747-771, 2010.

MOITA LOPES, L. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia linguística para tempos híbridos. **D.E.L.T.A.**, Rio de Janeiro, s.v. s.n., p. 309-340, 2008.

PEREIRA, R. J. da S. **Embracing English as a lingua franca:** learning from Portuguese users of English in higher education. Universidade de Lisboa,

Portugal. Tese elaborada para obtenção do grau de doutor em linguística - especialidade em linguística aplicada. p. 363. 2015.

RAJAGOPALAN, K. O “World English” - um fenômeno muito mal compreendido. In: GIMENEZ, T.; CALVO, L.; EL KADRI, M. (Orgs.). **Inglês como língua franca: Ensino-aprendizagem e formação de professores**. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 45-57, 2011.

SCHAETZEL, K. Teaching pronunciation to adult English language learners. **CAELA**, Washington, s.v., s.n., p.1-8. jul. 2009.

SEIDLHOFER, B. Closing a conceptual gap: the case for a description of English as a lingua franca. *International Journal of Applied Linguistics*, Oslo, v. 11, n. 2, p. 133-158, 2001.

SCHMITZ, J. R. “To ELF or not to ELF? (English as a lingua franca): That’s the questions for applied linguistics in a globalized world. **RBLA**, Belo Horizonte, v.12, n. 2, p. 249-284, 2012.

SIQUEIRA, S. Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica. **Estudos linguísticos e literários**, universidade federal da Bahia, s.v., n. 52, p. 231-256, 2015.

SIQUEIRA, S. Inglês como língua franca: O desafio de ensinar um idioma desterritorializado. In: GIMENEZ, T.; CALVO, L.; EL KADRI, M. (Orgs.). **Inglês como língua franca: Ensino-aprendizagem e formação de professores**. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 87-115, 2011.

SILVEIRA NETO, A.S.; VASCONCELLOS, M. M. N. Focus on pronunciation: uma proposta para a abordagem de aspectos de pronúncia em língua estrangeira. **Rev. De Letras**, vol.1/2, n. 25, p. 127-131, jan.- dez. 2003.

SIQUEIRA, D.S.P.; BARROS, K.S. Por um ensino intercultural de Inglês como Língua Franca. **Estudos Linguísticos e Literários**, n. 48, p. 5-39, jul.-dez. 2013,

SOUZA, J.A. de. Representações da língua inglesa e identidades de estudantes de um curso técnico integrado do IFPR. **Anais do Congresso Nacional de Educação – PUCPR, IV Seminário Inter. de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE e VI Seminário Internacional Profissionalização Docente** (Cátedra Unesco), de 28 a 31 de agosto de 2017.

SWAN, M.; SMITH, B. **Learner English: a teacher’s guide to interference and other problems**. Cambridge: Cambridge university press 2ed., p. 362, 2001.

VITÓRIA, R. Transferências fonotáticas do Português para a língua inglesa em situação de aquisição: a produção de clusters com início /s/. **Revista Letra Magna**, Universidade Federal do Rio de Janeiro, s.v., n.6, p.1-19, 2007.

WALKER, R. **Teaching the pronunciation of English as a lingua franca**. Oxford University Press, 2010.

WACH, A. Native-speaker and English as a lingua franca pronunciation norms: English majors' views. *Studies in Second language learning and teaching*, Adam Mickiewicz university, Kalisz, s.v., s. l., p. 247-266, 2011.

XU, Z. Exploring English as an international language: curriculum, materials and pedagogical strategies. **RELC Journal**, Australia, v. 49, s.n., p. 102-118, 2018.

ZOGHBOR, W. S. **Teaching the pronunciation of English as a lingua franca: reducing skepticism and increasing practicality**. *International journal of humanities and social science*, The university of Leicester, United Kingdom, v. 1, n. 8, p. 285-288, 2011.

ZOGHBOR, W. Revisiting English as a foreign language (EFL) vs English lingua franca (ELF): The case for pronunciation. **Intellectual discourse**. *International Islamic University Malaysia*, Malaysia, v. 26, n. 2, p. 829-858, 2018.



▶ Play no Inglês  
EJA - ENSINO MÉDIO  
VOLUME ÚNICO

KIDS IN ACTION



# ENSINO DE INGLÊS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

CHAMELEÃO  
UM JOGO FLEXÍVEL

WRITE, LEARN,  
TEACH  
Pontes  
A WRITING COURSE  
FOR TEACHERS

- 1.15H → *Lead*
  - Fórum de apresentação
  - Tarefa sobre o conc.
  - Elaboração da Unid.
- NA 2.15H → *Lead*
  - Elaboração de v.
  - do componente
  - Elaboração da
- IANA 3.15H → *Lead*
  - Atividade c
  - Elaboração
- IMANA 4.15H → *Lead*
  - Atividade
  - Elabo
- ENCANTO 1.15H → *Passo*
  - Res





# PROTÓTIPO DE FORMAÇÃO “TEACHING ENGLISH TO TEACHERS” PELA PERSPECTIVA DE JUSTIÇA SOCIAL: A EDUCAÇÃO ANTI-RACISTA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS

*Tháísa Cristina Zancopé<sup>1</sup>*  
*Michele Salles El kadri<sup>2</sup>*

## Introdução

Discorrer sobre Justiça Social implica, necessariamente começar por Freire (1974), que nos remete ao principal conceito de Justiça social: o reconhecimento de que vivemos em uma sociedade opressora e a necessidade de se educar para se combater os efeitos da opressão. Freire (1974) propõe uma educação igualitária e democrática através de pedagogias que enaltecem as experiências e culturas dos próprios alunos. Nesta mesma obra, o autor aborda explicações essenciais para o entendimento da necessidade de uma pedagogia dialógica e emancipatória do oprimido em oposição às classes opressoras. Freire (1974) aponta que tal pedagogia deve atender as perspectivas do oprimido e não do opressor e que isso pode ser feito por meio de

1 Licenciada em Letras-Ingles. Orientadora Pedagógica e professora na rede Yázigi. Mestre em Letras Estrangeiras Modernas (MEPLEM). Doutoranda em Estudos da Linguagem.

2 Professora adjunta do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professora da Pós-Graduação em Educação (PPEdu-UEL) e Estudos da Linguagem (PPGEL – UEL) e no Mestrado profissional em Letras Estrangeiras Modernas (MEPLEM). Bolsista Produtividade Fundação Araucária. E-mail: [mielkadri@hotmail.com](mailto:mielkadri@hotmail.com).

uma educação problematizante e participante que capacite através da consciência crítica a fim de concretizar um movimento de liberdade.

Freire (1974) argumenta que é papel do professor propor mudanças na educação e facilitar a compreensão destas forças opressoras. Para o autor, deve-se compreender como as múltiplas ideologias são sócio historicamente construídas, para que tais possam ser desafiadas e desconstruídas. Para o autor, a mudança da educação bancária para a educação emancipatória veria os alunos como investigadores críticos, e não como “recipientes dóceis de depósitos” (FREIRE, 1974, p. 40). O autor parte da concepção que a educação é caracterizada pela intencionalidade, alegando que ensinar é conscientizar, e criticar a realidade é uma luta pela transformação e concretização de sua liberdade.

Contudo, mesmo com o avanço das pesquisas sinalizando para um ensino de línguas pautado na linguagem como prática social e nas questões relacionadas ao poder, ainda é comum encontrar aulas de línguas dos cursos de licenciatura para formação de professores de inglês afastadas das questões que podem colaborar para a formação voltada para a justiça social. Esse papel político do professor de línguas já foi apontado por Leffa (2005) ao enfatizar que o professor deve ser um agente político engajado na tarefa de mostrar aos alunos que a aprendizagem de uma língua estrangeira está para além do linguístico, e engloba múltiplos aspectos sociais, culturais e históricos.

Essa questão é reforçada pelas novas Diretrizes Curriculares nacionais para a formação inicial de professores, que ressaltam a necessidade de que currículos de formação de professores contribuam para a superação das forças opressoras e para o respeito com a diversidade:

“VII - identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras; VIII - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras. (BRASIL, p. x)

Assim, devido aos desenvolvimentos recentes do contexto sócio-histórico-cultural que vivenciamos na educação de nosso país, o termo “Justiça Social” se coloca como sendo ainda mais relevante. Por Justiça social, neste trabalho, entendemos (a) o reconhecimento dos sistemas de opressão sob os grupos marginalizados; (b) o desenvolvimento do senso de agência e responsabilidade social a fim de criar mudanças sociais, e (c) o compromisso em assegurar que todos os indivíduos sejam capazes de interagir democraticamente uns com os outros.

Este trabalho, portanto, tem como objetivo apresentar e analisar um material didático (*Teaching English To Teachers*) para as aulas de línguas do curso de Letras-Inglês e analisar quais princípios de Justiça social foram desenvolvidos e transpostos didaticamente. Assim, neste capítulo, apresentamos o protótipo “Teaching English to Teachers”, que propõe um ensino de línguas na formação inicial de professores pela perspectiva da Justiça Social (FREIRE, 1974; ADAMS, 2016; BELL, 1997; ZEICHNER, 2008) com base na perspectiva do *Web-currículo* (ALMEIDA, 2014) e dos protótipos (ROJO, 2017) e nos propomos a investigar quais são as características da justiça social presentes neste material. Portanto, primeiramente apresentamos o referencial teórico que o embasa; em seguida, apresentamos a metodologia de design do protótipo e da pesquisa em questão (LEFFA, 2003; FILATRO, 2015) para, então, apresentar o protótipo produzido demonstrando os princípios de Justiça social desenvolvidos em um material para o ensino de línguas na formação inicial de professores.

## **Perspectiva da justiça social**

A educação antirracista se alinha com perspectivas que abrangem uma gama de questões para lidar com desigualdades, como a Pedagogia para Justiça Social. Para Bell (1997), a Justiça Social é caracterizada por uma justa distribuição de recursos que reconheça os grupos e culturas marginalizadas, isto é, todos os membros da sociedade devem se sentir fisicamente e psicologicamente seguros, reconhecidos e respeitados. Assim, a justiça social, segundo a autora, é ao mesmo tempo objetivo e processo: objetivo porque pressupõe a participação completa e

equitativa de pessoas de todos os grupos sociais em uma sociedade mutuamente moldada, a fim de atingir suas respectivas necessidades, e processo porque envolve mecanismos democráticos e engajadores a fim de afirmar a agência e a capacidade de trabalhar colaborativamente a favor de mudanças.

Hackman (2005) apresenta cinco componentes essenciais para a Pedagogia para a Justiça Social: domínio de conteúdo, pensamento crítico e análise da opressão, ação e mudança social, e reflexão pessoal. Estes componentes abordados pela autora facilitam o entendimento e a importância da Justiça Social na Educação. O primeiro componente é o *domínio de conteúdo*. Por meio de informações reais e uma contextualização histórica, os alunos poderão deixar de reproduzir ideologias dominantes e ir além do que geralmente é apresentado pela mídia e pelos livros didáticos. Com o domínio de conteúdo, os alunos poderão não somente examinar criticamente as informações, mas também dialogar sobre as mesmas. Hackman (2005) acredita que a Pedagogia para a Justiça Social envolve responsabilidade social, o que implica em oportunidades para discussões e o contato com diferentes pontos de vista. De acordo com a mesma autora, as informações históricas trazem informações limitadas sobre as forças políticas, sociais e econômicas, criando e sustentando padrões ligados a opressão. Para Hackman (2005), os alunos podem entender como os conteúdos trabalhados em sala de aula estão conectados a questões maiores da sociedade, ou seja, é possível que entendam o verdadeiro significado da expressão “Pensar globalmente, agir localmente”.

Outro componente essencial para a Pedagogia voltada a Justiça Social abordado pela autora é o *pensamento crítico e a análise da opressão*. Para Hackman (2005), o conteúdo sozinho ainda é insuficiente para criar democracia e empoderamento na sala de aula. O conteúdo sem o contexto histórico, especialmente quando combinado à falta de criticidade e análise, resulta na incapacidade de desafiar e questionar temas significativos da opressão. Para essa autora, em uma sala de aula voltada para a Justiça Social todo conteúdo é motivo de debate e crítica. Argumenta, porém, que apenas pensar sobre a questão não é equivalente ao pensamento crítico. Para a autora, deve-se trazer as informações por

meio de diversas perspectivas, proporcionando uma expansão de ideias e questionamentos dos efeitos do poder e opressão.

O terceiro componente citado pela autora é a *ação e mudança social*, cujo objetivo é mover os alunos do cinismo e desesperança para a possibilidade. Para Hackman, deve-se intencionalmente ensinar ferramentas que promovam a oportunidade de agir socialmente, pois muitos alunos, condicionados aos contextos educacionais atuais, são ensinados a se sentirem acomodados e desesperançosos com a sociedade em que vivem. Hackman (2005) acredita que os professores podem ensinar seus alunos que os seus direitos como cidadãos exigem participação e voz. Nesta perspectiva, *a reflexão pessoal* do professor também é um componente essencial para a Pedagogia voltada a Justiça Social: professores precisam refletir criticamente sobre suas próprias práticas e estar abertos à novas possibilidades, pois a pedagogia voltada para a Justiça Social começa a partir de indivíduos dispostos ao crescimento e à mudança.

Pela mesma perspectiva, Zeichner (2008) defende a Formação de Professores para a Justiça Social (FPJS) que tem o objetivo de:

Preparar professores a fim de contribuir para uma diminuição das desigualdades existentes entre as crianças das classes baixa, média e alta nos sistemas de escola pública de todo o mundo e das injustiças que existem nas sociedades, fora dos sistemas de ensino: em relação ao acesso à moradia, alimentação, saúde, transporte, ao trabalho digno que pague um salário justo e assim por diante. (ZEICHNER, 2008, p.11).

Zeichner (2008) defende que a formação de professores para a justiça social tem potencial de ir além do discurso no que se refere a parte acadêmica e de fato, propiciar real mudança social. Para isso, no entanto, é preciso disponibilizar as ferramentas necessárias para que as comunidades estejam engajadas nesse propósito.

Adams (2016), pela mesma perspectiva, explora os princípios pedagógicos que informam a prática educacional voltada para a justiça social. O primeiro é criar e manter um ambiente receptivo e inclusivo baseado em orientações claras e acordadas por todos os envolvidos. Considerando esse princípio, de acordo com o autor, a maneira como

as atividades começam é que norteará as aulas e as experiências de aprendizado. A Pedagogia para a Justiça Social presta atenção especial em relação a quão inclusiva serão as atividades e como os participantes serão recebidos e engajados.

Adams (2016) ainda argumenta que começar com a experiência dos participantes é uma etapa essencial e deve engaja-los imediatamente de maneira informal com o objetivo de trocarem experiências e descobrirem similaridades e diferenças entre si. Como as atividades voltadas à Pedagogia para a Justiça Social são experienciais, elas enfatizam e promovem o respeito mútuo, a discussão de diferentes pontos de vista e a participação de todos.

Outro princípio abordado por Adams (2016) é auxiliar os participantes a reconhecerem suas múltiplas posições dentro dos sistemas de desigualdade a fim de entenderem como a opressão opera em múltiplos níveis. Para o autor, por meio das atividades, os participantes percebem e exploram como suas próprias identidades sociais e seu contexto refletem suas visões de mundo. Através do compartilhamento de suas experiências e vivências, podem refletir sobre suas diferenças e similaridades em suas respectivas identidades sociais. Para o autor, durante as atividades os participantes podem pessoalmente relacionar as diferentes formas de opressão e realizar conexões entre suas próprias experiências e as manifestações culturais da sociedade.

Antecipar, reconhecer e balancear os componentes emocionais e cognitivos do aprendizado também é um princípio para a Pedagogia voltada para a justiça social de acordo com Adams (2016). A justiça social é emocional e cognitivamente desafiadora pelo fato de explorar novas ideias, trazer conteúdos que poderão colidir com suas suposições sobre o mundo e refletir qual sua participação em perpetuar a injustiça. Os facilitadores devem se planejar para vários tipos de respostas dos participantes que poderão vir à tona.

Outro princípio de acordo com o autor é recorrer ao conhecimento e experiências dos participantes e do grupo para ilustrar e discutir os conteúdos de Justiça Social. Para Adams (2016), pelo fato de ser uma pedagogia experimental, a PJS deve abordar as próprias experiências dos

participantes para que possam ser discutidas e analisadas as relações de poder e privilégios que vivenciam.

Encorajar o engajamento ativo e a colaboração por meio das questões levantadas pelos participantes também é um princípio significativo para a Pedagogia voltada para a Justiça Social pois está relacionado a relevância pessoal e ao diálogo. Desta maneira, as atividades devem ocorrer em pares ou em grupos de diferentes formatos, pois instigam a interação social, aprendizagem ativa, reflexão e ação. Por fim, promover e avaliar a autoconscientização, aquisição de conhecimento e a capacidade de criar ações de mudança é o último princípio citado pelo autor. Deve-se reconhecer o progresso do participante e encorajar o planejamento colaborativo de projetos nas comunidades e instituições. A autoavaliação sobre o que foi adquirido também faz parte do processo para que o participante possa refletir sobre os impactos desse processo de aprendizagem.

Segundo Bell (1997), a opressão pode ser manifestada através do racismo, privilégio branco, sexismo, heterossexismo, opressão trans, classismo, opressão religiosa, etarismo e capacitismo, por exemplo. Para a autora, todos os “ismos” estão conectados como um abrangente sistema de dominação e em cada relação há um grupo dominante e privilegiado e outro subordinado e marginalizado. Isto é, em cada forma de opressão há diferentes e particulares formas de poder e privilégios.

Adams (2016) reforça que os “ismos” (racismo, classismo, sexismo, etarismo, capacitismo) trazem as cinco fases da opressão: exploração, marginalização, dominação cultural, impotência e violência. Através das atividades, os participantes têm acesso a exemplos cotidianos para ilustrar como as faces da opressão estão presentes nas instituições e comunidades em que fazem parte. Por meio de discussões sobre os tópicos dos “ismos”, os participantes poderão refletir criticamente sobre suas próprias práticas e poderão perceber os sistemas de vantagens e desvantagens em que indivíduos de diferentes identidades sociais se baseiam, e deste modo poderão desenvolver ações para discursarem sobre o assunto. Nesta proposta, focamos em um desses “ismos”: o Racismo, abordando-o pela perspectiva do letramento racial crítico e da educação antirracista.

## **Educação antirracista**

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

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

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

Para Ferreira (2012), a prática do professor que contemple questões como esta é muito relevante, pois à medida em que discutem sobre os temas, os alunos se sentem desafiados. Para a mesma autora, mais tempo seria necessário para preparar os professores para discussões como essa,



pois muitos ainda evitam a discussão de temas como o racismo por falta de preparo e melhor entendimento sobre o assunto.

Na próxima seção apresentamos o conceito de materiais didáticos na perspectiva do *web*-currículo e dos protótipos

## **Materiais didáticos na perspectiva do *web*-currículo**

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

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

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

dos multiletramentos inclui “a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aulas de um mundo globalizado” (ROJO; MOURA, 2012, p.12).

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

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

Assim, definidos como “esqueletos”, os protótipos são preenchidos e modificados de acordo com as particularidades do contexto identificadas pelo professor (ROJO, 2016a, p. 26). Rojo (2017) identifica os protótipos como “uma solução intermediária entre as sequências didáticas e o professor produzir seus próprios materiais” (ROJO, 2016a, p. 26). Os protótipos de ensino, de acordo com a autora, se diferenciam dos materiais didáticos disponíveis como a Sequência Didática (SD) e os objetos digitais (OD). Para a autora, apesar de possuírem características similares a uma sequência didática, os protótipos são diferenciados por sua “arquitetônica vazada” (ROJO, 2016, p. 19), a qual pode ser preenchida ou modificada pelo professor de acordo com as especificidades do contexto.

Os protótipos também se diferenciam dos livros didáticos digitais interativos (LDDI). Rojo (2017) descreve os LDDI como livros didáticos digitalizados que possuem diferentes mídias (vídeos, imagens

estáticas ou em movimento, áudios, gráficos, infográficos, objetos 3D e etc.) integradas como parte dos textos e atividades do próprio livro, não podendo ser alteradas. Considerando as características dos LDDIs, Marsaro-Pavan (2017) aponta que é possível produzir livros digitais interativos, hipermidiáticos, multissemióticos e navegáveis, considerando somente o discurso autoral/professoral, assim como um livro didático tradicional.

Essa perspectiva se coaduna com a perspectiva do pós-método. A condição pós-método tem como um de seus fundamentos a autonomia do professor, que passa a ser autor de sua própria prática e produtor de um conteúdo adequado ao contexto em que está inserido. Kumaravadivelu (1994) define a era do pós-método como sendo um período em que se reconhece que não há métodos, pois as relações entre teoria e prática são reconfiguradas, assim empoderando os professores com conhecimentos, habilidades e autonomia. Desta maneira, os professores podem conceber uma alternativa sistemática, coerente e relevante ao método (KUMARAVADIVELU, 1994, p. 27).

Considerando os materiais didáticos e o cenário atual do ensino de línguas, Lemke (2010) acredita que existe um grande paralelo entre a aprendizagem curricular e a aprendizagem interativa. Nesse mesmo sentido, Rojo (2012) defende a perspectiva dos multiletramentos na área de ensino de línguas. Isso porque, atualmente, estamos vivenciando tempos de mudanças. Mudanças relacionadas não só a hábitos e valores, mas também ao modo como interagimos com o mundo (COPE; KALANTZIS, 2006).

Em razão dessas mudanças, autores têm sugerido a pedagogia de Multiletramentos. Cope e Kalantzis (2006), definem este termo como “a pedagogia do design”, por estar relacionada a todos os designs digitais disponíveis que podem ser utilizados (textos, vídeos, imagens, infográficos, games, aplicativos e etc). Para esses autores, a pedagogia dos multiletramentos busca representar a linguagem por meio de múltiplos canais de comunicação existentes (COPE; KALANTZIS, 2006). Isso porque tais autores acreditam que a escola deveria formar cidadãos

flexíveis, capazes de se adaptarem às mudanças e dotados de uma postura ética em relação a diversidade. (COPE; KALANTZIS, 2006).

## Metodologia

Nesta seção, explicitamos a metodologia do produto educacional desenvolvido. O produto educacional foi desenvolvido com base na Metodologia de Desenvolvimento baseada no Design Educacional (FILATRO E PICONEZ, 2015) e nas fases da produção de um material didático de acordo com Leffa (2003). Filatro e Piconez (2015) caracterizam o Design Educacional como uma série de etapas a fim de planejar, implementar e avaliar o produto educacional em desenvolvimento: análise, design, desenvolvimento, implementação e avaliação. Pela mesma perspectiva, Leffa (2003) ressalta quatro fases essenciais para o desenvolvimento de um material didático: análise, desenvolvimento, implementação e avaliação. Conforme os autores mencionados acima, a fase de *análise* está relacionada a uma investigação de contexto, ou seja, a realização de um diagnóstico das necessidades educacionais encontradas. A participação no projeto de pesquisa “*Transformando Professores De Inglês: Uma Proposta Colaborativa De Um Material Didático Para A Formação Inicial De Professores*”, coordenado pela segunda autora, foi precursor no desenvolvimento do protótipo: através das definições dos objetivos e características do material didático estabelecidos por formadores de professores de língua inglesa, elencamos as principais características do material desejada para o contexto. Assim, nos primeiros encontros do grupo do projeto foram mapeados os princípios que guiaram a proposta do material e discutidas as necessidades do contexto de acordo com esses formadores.

Já a fase de *Design* se caracteriza pelo planejamento educacional através do levantamento de dados e uma proposta de solução ideal. Assim, nessa fase, realizamos mapeamento de artigos, teses e dissertações sobre a área do ensino de línguas na perspectiva da Justiça Social, decidindo-nos pelos temas de justiça social que seriam mais relevantes ao contexto dos professores em formação docente inicial da Universidade.

A fase do *Desenvolvimento*, também citada por Leffa (2003), se caracteriza pela criação do produto de acordo com o planejamento educacional. Aqui, foram desenvolvidas as atividades do protótipo a fim de proporcionarem oportunidades de desenvolvimento das habilidades linguísticas, habilidades de letramento digital e reflexão do tema na perspectiva de Justiça Social. Deste modo, através da identificação das necessidades do contexto, foram planejadas e desenvolvidas atividades com o objetivo de discutir os temas transversais relacionados a Justiça Social através do uso de ferramentas tecnológicas.

A fase quatro exposta por Filatro e Piconez (2015) e também mencionada por Leffa (2003) se refere a *implementação e aplicação do produto* em ambiente adequado. Portanto, a pilotagem da primeira parte do protótipo desenvolvido ocorreu em um curso de formação de professores de inglês de uma universidade estadual. O protótipo foi pilotado em duas turmas de um curso de Letras e o resultado desse piloto pode ser verificado em Zancopé (2020).

Por fim, a quinta fase da metodologia do Design Educacional de Filatro e Piconez (2015) propõe uma *nova análise*, também denominada de Avaliação por Leffa (2003), na qual a avaliação dos progressos conquistados e a efetividade da proposta educacional são postas à prova. Assim, através do questionário e observação de campo, foi possível avaliar o protótipo pelo ponto de vista dos professores em formação e do professor formador.

Na próxima seção, apresentamos o protótipo produzido e o analisamos de acordo com o referencial da Justiça social.

## **O protótipo “Teaching English to teachers”**

Nesta seção, apresentamos o protótipo produzido na tentativa de demonstrar como os princípios de Justiça social foram desenvolvidos em um material para o ensino de línguas na formação inicial de professores.

A unidade didática - apresentada em formato de protótipo - enfatiza o uso de ferramentas tecnológicas no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais, abordando diversas

ferramentas tecnológicas de ensino que permite aos professores em formação docente inicial preparar atividades que enfatizem o uso da língua como prática social através do desenvolvimento do letramento digital nas aulas de língua inglesa.

O formato de protótipo permite que as unidades não sejam “fixas”, ou seja: como o material é editável, professores que desejam utilizar a unidade podem colaborar, recriar, refazer e adaptar as propostas (inclusive os enunciados) de acordo com o contexto em que atuam. Assim, por ter uma “arquitetônica vazada” (ROJO 2007), o protótipo está materializado em um formato que permite que o aluno o utilize no celular, responda no próprio celular, e acesse múltiplos recursos semióticos. Caso o professor possua o Adobe Pro, este também pode alterar as instruções, os exercícios ou qualquer outra coisa que julgue necessário, complementando-o com links e sugestões disponíveis. Dessa maneira, o professor que utiliza o protótipo tem a possibilidade de co-autoria.

O protótipo “*Teaching English To Teachers*” foi desenvolvido para as aulas de língua inglesa na formação inicial de professores de inglês pela perspectiva da Justiça Social. Através de diferentes atividades que contemplem as quatro habilidades do aprendizado de língua inglesa, o protótipo apresenta objetiva desenvolver as habilidades de uso dos professores para as ferramentas, tanto como aprendizes de língua quanto futuros professores dessa língua. Desta maneira, os professores em formação têm a oportunidade de aprender também o funcionamento de diferentes ferramentas tecnológicas, para posteriormente colocá-los em prática em suas aulas de língua estrangeira com mais segurança e familiaridade.

O referencial teórico utilizado na elaboração deste produto educacional, conforme explicitado na seção anterior, está relacionado ao ensino de línguas pela perspectiva da Justiça Social, aos estudos da perspectiva do Pós-método (KUMARAVADIVELU, 2003) e no conceito de Material didático na perspectiva do *Web-currículo* (ALMEIDA, 2014) e dos protótipos (ROJO, 2017).

Um dos objetivos deste protótipo é promover possibilidades de desenvolvimento do letramento digital de professores de língua inglesa em formação inicial e potencializar a competência linguística juntamente

com práticas pedagógicas apoiadas em recursos digitais tecnológicos, a fim de que aumente a vivência e experiência na área, sob o tema Racismo. O protótipo tem por base o Pós-método (KUMARAVADIVELU, 2003), e seus parâmetros tridimensionais: Particularidade, Praticidade e Possibilidade. Através de macro e micro estratégias, o pós-método traz princípios derivados do contexto histórico, político e social dos aprendizes.

Em relação à Justiça Social, o pós-método enfatiza o uso da realidade do contexto social dos aprendizes, como por exemplo, situações que possam propor constantes questionamentos de suas próprias ideologias. Outro embasamento teórico para a construção deste protótipo é a linguagem como prática social. Um dos objetivos deste protótipo é a produção de atividades em sala de aula permeando tanto o contexto local como global dos professores em formação. Através de atividades que envolvam temas transversais e sejam permeados nos embasamentos de letramento digital, os professores em formação inicial deverão aprender a estrutura da língua relacionando-a com temas transversais e discussões dificilmente abordadas no contexto real atualmente.

Para iniciar um tema transversal neste protótipo, foram abordadas diferentes opiniões e concepções sobre o assunto. Primeiramente foi trabalhado o conhecimento prévio dos professores sobre o tópico. Em seguida, tiveram acesso a vídeos, reportagens, entrevistas e relatos relacionados ao tema, proporcionando engajamento em situações reais. Com base em leituras e informações, os professores em formação expressaram seus conhecimentos sobre o assunto e quais suas respectivas opiniões iniciais sobre o tema. Uma atividade de vocabulários trabalhados nos vídeos ou textos foi abordada para a compreensão de expressões citadas. Para permear a atividade de discussão, os professores foram apresentados a estruturas e expressões úteis para concordar ou discordar das ideias e opiniões apresentadas pelo grupo.

Através da abordagem de alguns referenciais teóricos, os professores iniciaram suas produções permeadas por ferramentas e recursos tecnológicos disponíveis muitas vezes utilizados apenas para distrações do dia-a-dia sem a reflexão de seu uso no processo-ensino

aprendizagem, como por exemplo, as redes sociais. Ao final de cada tema trabalhado, os professores em formação inicial criaram suas próprias atividades didáticas voltadas à inserção dos temas transversais no ensino de línguas. Abaixo, apresento como o protótipo está organizado, enfatizando cada seção do material e seu objetivo:

**Quadro 1** – Seções do material

<b>SEÇÃO DO MATERIAL</b>	<b>OBJETIVO</b>
Getting Started	Nesta seção o tópico da unidade é apresentado. Esta seção tem o objetivo de criar um ambiente receptivo e inclusivo na sala de aula. O professor formador deve dar instruções claras sobre como serão as atividades da unidade. As atividades desta seção devem promover a troca de experiências sobre o tópico e discussões sobre o conhecimento prévio dos participantes e seus diferentes pontos de vista.
Interaction Content	Nesta seção as atividades trabalhadas devem relacionar o cotidiano dos participantes com o tópico discutido. Através de atividades de compreensão oral, devem promover a reflexão crítica sobre suas próprias práticas na sociedade. Com conteúdos que conectem suas próprias vivências, promovendo a percepção sobre os sistemas de vantagem e desvantagens.
To the point	O objetivo desta seção é trabalhar a compreensão escrita e aquisição de vocabulários relacionados ao tópico.
Let's Reflect: Fair Balance	O objetivo desta seção é apresentar diferentes pontos de vista sobre o tópico trabalhado através de atividades de compreensão oral e novos vocabulários sobre o assunto. Nesta seção os participantes deverão expressar seus próprios pontos de vista utilizando expressões úteis apresentadas no material. Os debates têm o objetivo de desenvolver a produção oral dos participantes.
It's your turn	O objetivo desta seção é desenvolver as habilidades de produção escrita dos participantes por meio do compartilhamento de seus pontos de vista. As atividades visam a expressão de opiniões escritas utilizando o vocabulário e expressões linguísticas previamente adquiridos.
As a Teacher-citizen	O objetivo desta seção é promover reflexão sobre o tópico e relacionar o assunto as práticas docentes. Abordar autores e textos acadêmicos sobre o tópico e proporcionar momentos de criação de atividades didáticas.



As a Citizen-teacher	O objetivo desta seção é inserir o participante em um agir maior na sociedade. Propor a participação dos participantes na mudança social. Participar de grupos e movimentos para que possam agir globalmente.
Self-assessment	O objetivo desta seção é auto avaliar a aquisição do conteúdo trabalhado. Reflexão sobre as capacidades adquiridas após as seções trabalhadas.

**Fonte:** ZANCOPE (2020).

Considerando os princípios pedagógicos da Pedagogia para a justiça social abordada por Adams (2016), a maneira como as atividades começam é o que dará o “tom” para as aulas e para as experiências de aprendizado. A Pedagogia para a Justiça Social presta atenção especial em relação a quão inclusiva serão as atividades e como os participantes serão recebidos e engajados. Para Adams (2016), a primeira atividade que os participantes realizam expressa suas impressões iniciais sobre o tópico e demonstra o nível de conforto com que eles trabalharão com a proposta.

Adams (2016) também argumenta que a introdução da perspectiva aos participantes é uma etapa essencial e devemos engajá-los imediatamente de maneira informal com o objetivo de trocarmos experiências e descobrirem similaridades e diferenças entre si. Como as atividades voltadas a Pedagogia para a Justiça Social são experienciais, enfatizam e promovem o respeito mútuo, a discussão de diferentes pontos de vista e a participação de todos são essenciais. Para o autor, neste momento inicial, os participantes devem saber o que esperar de uma abordagem da Pedagogia voltada para a Justiça Social. No quadro a seguir, apresentamos esses princípios e indicamos a seção do material em que esse princípio foi desenvolvido.

**Quadro 2 – Princípios do protótipo**

PRINCÍPIOS DO PROTÓTIPO	AUTOR	PROTÓTIPO “TEACHING ENGLISH TO TEACHERS”	EVIDÊNCIAS
Apresenta ferramentas críticas e analíticas necessárias para o entendimento da opressão e sua própria socialização dentro de grupos opressores.	BELL (1997)	Seção Getting Started, task 5, página 2	Foco no entendimento das diferenças entre os conceitos: Estereotipo, preconceito, racismo, discriminação e discutir sobre eles
Envolve igualmente todos os grupos da sociedade e desenvolve o senso de agência e a capacidade de interromper padrões e comportamentos opressores em si mesmos.	BELL (1997)	Seção <i>Interaction Content</i> , task 2, página 7	Discussão sobre quais estereótipos e preconceitos carregamos sobre diferentes grupos em decisões ou atitudes do dia a dia.
Propõe uma educação problematizante e participante através da conscientização crítica a fim de concretizar um movimento de liberdade	FREIRE (1974)	Todas as seções	Pesquisas, discussões e compartilhamento de informações sobre o Privilégio branco, leitura sobre educação antirracista, conhecimento e participação no movimento “Black Lives Matter at School”
Facilita a compreensão das forças opressoras na sociedade e como as múltiplas ideologias são sócio historicamente construídas	FREIRE (1974)	Seção To the point, task 2, página 9	Discussão sobre a definição do termo “Racismo”, criação de uma nova definição e troca de experiências.
Conscientiza e critica a realidade a fim de transformação.	FREIRE (1974)	Seção Interaction Content, task 1, página 6	Discussão sobre situações de estereótipo, preconceito e racismo através de um vídeo de situações cotidianas.

PESQUISAS E PRODUTOS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO DE INGLÊS:  
PROFESSORES EM DESENVOLVIMENTO

Analisa a prática e reflete sobre os objetivos de aprendizagem.	ADAMS (2016)	As a teacher-citizen Task 1 e 2, página 16	Discussão sobre educação antirracista através de um texto acadêmico
Posiciona os alunos a serem o centro do processo de aprendizagem.	ADAMS (2016)	Todas as seções	Participação ativa dos participantes através de discussões, diferentes opiniões e experiências vividas.
Rejeita o ensino como mera transmissão de conhecimento.	ZEICHNER (2003)	Todas as seções	Participação ativa dos participantes através de discussões, diferentes opiniões e experiências vividas.
Desenvolve a tomada de decisões cotidianas	ZEICHNER (2003)	Seção Getting Started	Discussões sobre situações cotidianas dos participantes e suas experiências anteriores.
Realiza uma contextualização histórica e aborda situações reais.	HACKMAN (2005)	Seções Getting Started, página 2, Interaction Content, página 6 e To the Point, página 8	Situações de estereótipo, preconceito e racismo. Utilização de imagens históricas e relação com os conceitos.
Propõe o questionamento a ideologias dominantes e o que geralmente é apresentado pela mídia e pelos livros didáticos.	HACKMAN (2005)	Seções It's your turn, página 15 e As a citizen, página 17	Criação e participação de um fórum de discussão sobre privilégio branco e conhecimento e participação do movimento "Black lives matter" e "Black lives matter at school".
Proporciona discussões e o contato com diferentes pontos de vista.	HACKMAN (2005)	Seção Let's Reflect, task 4, página 14	Discussão e troca de diferentes opiniões sobre os assuntos discutidos
Conecta os conteúdos trabalhados em sala a questões maiores da sociedade, criando democracia e empoderamento na sala de aula.	HACKMAN (2005)	Seção As a Citizen, task 1 e 2, página 17	Conexão entre os movimentos "Black lives matter", "Black lives matter at school" e sala de aula.

PESQUISAS E PRODUTOS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO DE INGLÊS:  
PROFESSORES EM DESENVOLVIMENTO

Pensa globalmente e age localmente.	HACKMAN (2005)	As a citizen task 2 and 3 página 17 e 18	Participação no movimento “Black lives matter at school”.
Desafia e questiona temas significativos da opressão, proporcionando expansão de ideias e questionamentos sobre os respectivos efeitos na sociedade.	HACKMAN (2005)	Seção Getting Started, task 5, página 5. Seção Interaction Content, task 2, página 7	Definição sobre os conceitos: estereotipo, racismo, preconceito e discriminação.
Ensina ferramentas que promovam a oportunidade de agir socialmente.	HACKMAN (2005)	Seção As a Teacher, task 1, página 16	Utilização das plataformas digitais para realização das atividades e motivação para o seu uso no processo ensino-aprendizagem
Conscientiza sobre os direitos como cidadãos e participação na sociedade.	HACKMAN (2005)	Seção As a teacher, task 1, página 16. Seção As a Citizen task 1 e 2, página 17	Discussão sobre os princípios da educação antirracista e movimento “Black lives matter”
Contribui para a diminuição das desigualdades existentes entre as crianças das classes baixa, média e alta nos sistemas escolares.	ZEICHNER (2008)	Seção As a Citizen, Task 2, Página 17	Conhecimento e participação do movimento “Black lives at school”.
Disponibiliza as ferramentas necessárias para que as comunidades estejam engajadas na real mudança social.	ZEICHNER (2008)	Seção As a Citizen, Task 2 e 3, página 17 e 18	Conhecimento e participação do movimento “Black lives at school”.
Propõe reflexão sobre a manipulação propiciada pelos grupos opressores.	SANTOS (2018)	Seção Getting Started, task 5, página 5	Discussão e relação dos conceitos trabalhados e as imagens da atividade.

PESQUISAS E PRODUTOS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO DE INGLÊS:  
PROFESSORES EM DESENVOLVIMENTO

Discute como a opressão se opera nos indivíduos culturalmente, institucionalmente e historicamente.	BELL (1997)	Seção Getting Started, task 5, página 5. Seção interaction content, task 1 página 6	Foco no entendimento dos conceitos: Estereotipo, preconceito, racismo e discriminação. Discussão sobre situações cotidianas relacionadas aos conceitos.
Promove a igualdade e encoraja a participação de todos.	FERREIRA (2012)	Seção To the point, task 6, página 11	Contribuição na plataforma “Padlet” sobre o termo “Privilégio Branco”.
Considera as individualidades e objetivos de aprendizagem de língua estrangeira dos participantes.	KUMARAVADIVELU (2003)	Todas as seções	Uso da língua inglesa para a execução das atividades
Compreende, identifica, analisa e considera diferentes alternativas para a solução de uma questão.	KUMARAVADIVELU (2003)	Seção Getting Started, task 3, página 3	Discussão sobre os diferentes conceitos: estereótipo, discriminação, preconceito e racismo e os diferentes pontos de vista existentes.
Propõe questionamentos constantes sobre as próprias ideologias dos participantes.	KUMARAVADIVELU (2003)	Todas as seções	Pensamento crítico sobre ações cotidianas e experiências vividas em relação aos conceitos trabalhados
Desenvolve competências e habilidades de forma crítica e interativa, desenvolvendo sujeitos ativos em seus próprios processos de construção do conhecimento.	MARZARI E LEFFA (2013)	Seção As a teacher e Seção As a citizen, páginas 16 à 19.	Estudo sobre educação antirracista e sua implementação em sala de aula, discussão sobre o movimento “Black lives matter” e participação do movimento “Black lives matter at school”

PESQUISAS E PRODUTOS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO DE INGLÊS:  
PROFESSORES EM DESENVOLVIMENTO

Faz uso das novas tecnologias de forma reflexiva e criativa por meio de práticas didático-pedagógicas e prepara os professores de línguas a integrarem as novas tecnologias em suas respectivas práticas.	MARZARI E LEFFA (2013)	Seção Getting Started task 2, página 2. Seção To the Point, task 4, página 10. Seção To the Point, task 6, página 11 e seção As a teacher, task 1, página 16	Uso das ferramentas digitais: Kahoot, Canva, Quizlet e Padlet para a realização das atividades.
Promove o trabalho colaborativo e enfatiza o protagonismo de todos os envolvidos por meio da integração entre o currículo estabelecido e as experiências já vivenciadas pelos participantes.	ALMEIDA (2014)	Seção It's your turn, task 1, página 15.	Criação e participação ativa em um fórum de discussão sobre os conceitos trabalhados.
Apropria-se das tecnologias em prol da interação, colaboração e protagonismo dos participantes.	ALMEIDA (2014)	Todas as seções	Uso das ferramentas digitais: Kahoot, Canva, Quizlet e Padlet para a realização das atividades.
Propõe um trabalho digital aberto, investigativo e colaborativo e pode ser preenchido ou modificado a fim de que possa atender as demandas específicas dos participantes.	ROJO (2017)	Todas as seções	Formato protótipo
Relaciona às questões sociais atuais dos contextos dos participantes.	Princípios projeto	Seção As a Citizen, task 1, página 17	Discussão sobre o movimento "Black lives matter"

Usa tecnologias no processo de aprendizagem de línguas estrangeiras.	Princípios projeto	Getting Started task 2, página 2. To the Point task 4, página 10 To the Point Task 6, página 11. As a teacher task 1, página 16.	Uso das ferramentas digitais: Kahoot, Canva, Quizlet e Padlet e suas utilidades no processo ensino-aprendizagem
Considera as implicações do estatuto do inglês como língua franca.	Princípios projeto	Interaction Content, task 1, página 6. Seção Let's Reflect, task 2, página 12	Diferentes variações da língua inglesa nos vídeos trabalhados.
Promove prática de sala de aula sempre ao final de cada unidade.	Princípios projeto	As a teacher, Task 2, página 16	Criação de uma atividade que englobe a educação antirracista e uma ferramenta tecnológica trabalhada.
Organiza o currículo com base na prática social e no “agir”.	Princípios projeto	As a Citizen, task 1, 2 and 3, páginas 17 à 19	Participação no movimento “Black lives matter at school”.

Fonte: ZANCOPE, 2020.

## Considerações finais

Neste artigo, objetivamos apresentar e analisar um protótipo (*Teaching English To Teachers*) para as aulas de línguas do curso de Letras-Inglês com base nos princípios da perspectiva de Justiça Social. As atividades do protótipo tiveram como objetivo proporcionar oportunidade de desenvolvimento das habilidades linguísticas, habilidades de letramento digital e conscientização do tema Racismo pela perspectiva de Justiça Social.

Ao nos propormos a produzir um protótipo com este fim e a investigar os princípios contemplados no material, ressaltamos que este protótipo:

- ✓ Apresenta ferramentas críticas e analíticas necessárias para o entendimento da opressão e sua própria socialização dentro de grupos opressores.
- ✓ Envolve igualmente todos os grupos da sociedade e desenvolve o senso de agência e a capacidade de interromper padrões e comportamentos opressores em si mesmos.
- ✓ Propõe uma educação problematizante e participante através da conscientização crítica a fim de concretizar um movimento de liberdade
- ✓ Facilita a compreensão das forças opressoras na sociedade e como as múltiplas ideologias são sócio historicamente construídas
- ✓ Conscientiza e critica a realidade a fim de transformação.
- ✓ Analisa a prática e reflete sobre os objetivos de aprendizagem.
- ✓ Posiciona os alunos a serem o centro do processo de aprendizagem.
- ✓ Rejeita o ensino como mera transmissão de conhecimento.
- ✓ Desenvolve a tomada de decisões cotidianas
- ✓ Realiza uma contextualização histórica e aborda situações reais.
- ✓ Propõem o questionamento a ideologias dominantes e o que geralmente é apresentado pela mídia.
- ✓ Proporciona discussões e o contato com diferentes pontos de vista.
- ✓ Conecta os conteúdos trabalhados em sala a questões maiores da sociedade, criando democracia e empoderamento na sala de aula.
- ✓ Pensa globalmente e age localmente.
- ✓ Desafia e questiona temas significativos da opressão, proporcionando expansão de ideias e questionamentos sobre os respectivos efeitos na sociedade.
- ✓ Ensina ferramentas que promovam a oportunidade de agir socialmente.
- ✓ Conscientiza sobre os direitos como cidadãos e participação na sociedade.
- ✓ Contribui para a diminuição das desigualdades existentes entre as crianças das classes baixa, média e alta nos sistemas escolares.
- ✓ Disponibiliza as ferramentas necessárias para que as comunidades estejam engajadas na real mudança social.
- ✓ Propõe reflexão sobre a manipulação propiciada pelos grupos opressores.



- ✓ Discute como a opressão se opera nos indivíduos culturalmente, institucionalmente e historicamente.
- ✓ Promove a igualdade e encoraja a participação de todos.
- ✓ Considera as individualidades e objetivos de aprendizagem de língua estrangeira dos participantes.
- ✓ Compreende, identifica, analisa e considera diferentes alternativas para a solução de uma questão.
- ✓ Propõe questionamentos constantes sobre as próprias ideologias dos participantes.
- ✓ Desenvolve competências e habilidades de forma crítica e interativa, desenvolvendo sujeitos ativos em seus próprios processos de construção do conhecimento.
- ✓ Faz uso das novas tecnologias de forma reflexiva e criativa por meio de práticas didático-pedagógicas e prepara os professores de línguas a integrarem as novas tecnologias em suas respectivas práticas.
- ✓ Promove o trabalho colaborativo e enfatiza o protagonismo de todos os envolvidos por meio da integração entre o currículo estabelecido e as experiências já vivenciadas pelos participantes.
- ✓ Se apropria das tecnologias em prol da interação, colaboração e protagonismo dos participantes.
- ✓ Propõe um trabalho digital aberto, investigativo e colaborativo e pode ser preenchido ou modificado a fim de que possa atender as demandas específicas dos participantes.
- ✓ Relaciona às questões sociais atuais dos contextos dos participantes.
- ✓ Usa tecnologias no processo de aprendizagem de línguas estrangeiras.
- ✓ Considera as implicações do estatuto do inglês como língua franca.
- ✓ Promove prática de sala de aula sempre ao final de cada unidade.
- ✓ Organiza o currículo com base na prática social e no “agir”.

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

Em relação ao desenvolvimento profissional e acadêmico, ressaltamos que este trabalho contribuiu consideravelmente para o crescimento de ambas autoras. Fazer este trabalho nos proporcionou uma nova tomada de consciência sobre a educação libertadora e o papel político do professor de línguas, principalmente no contexto atual que vivemos. Nas palavras de Freire, fazer este trabalho nos possibilitou desenvolver uma das capacidades docentes para a justiça social: “o exercício ético democrático de vigiar a si mesmo” (FREIRE, 1999). Por meio das leituras, pesquisas, discussões e implementações proporcionadas, pudemos entender que um mundo melhor e socialmente justo é possível, e que o professor é uma peça chave para que isso aconteça, pois podemos desenvolver caminhos e ferramentas que possam levar ao objetivo e ao processo de justiça social.

## Referências

ADAMS, M. BELL, L. A. (ed.). **Teaching for diversity and social justice**. Londres: Routledge, 2016.

ALMEIDA, M. E. B. A tecnologia precisa estar presente na sala de aula. [Entrevista concedida ao] **Portal Educar para Crescer**, São Paulo, 2014. Disponível em: <http://educarparacrescer.abril.com.br/gestao-escolar/tecnologia-na-escola-618016.shtml>. Acesso em: 24 jan. 2019.

BELL, L. A. Theoretical foundations for social justice education. *In*: ADAMS, M.; BELL, L.; GRIFFIN, P. (ed.). **Teaching for diversity and social justice: a sourcebook**. New York: Routledge, 1997. p. 3–15

BUZATO, M. **Letramentos digitais e formação de professores**. São Paulo: Portal Educarede, 2006. Disponível em: [http://www.educarede.org.br/educar/img\\_conteudo/marcelobuzato.pdf](http://www.educarede.org.br/educar/img_conteudo/marcelobuzato.pdf). Acesso em: 2 jul. 2009

CAVALLEIRO, E. S. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. *In*: CAVALLEIRO, E. (org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 141-160

COPE, B.; KALANTZIS, M. (ed.). **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. New York: Routledge, 2006

FERREIRA, A. J. Educação antirracista e práticas em sala de aula: uma questão de formação de professores. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 21, n. 46, p. 275-288, 2012.

FILATRO, A. C.; PICONEZ, S. **Planejamento, design, implementação e avaliação de programas de educação on-line**. [Curitiba, PR]: Escola de Governo do Paraná, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FREITAS, M. T. Letramento digital e formação de professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 335-352, dez. 2010.

HACKMAN, H. Five essential components for social justice education. **Equity & Excellence in Education**, Londres, v. 38, n. 2, p. 103-109, 2005.

KUMARAVADIVELU, B. **Beyond methods: macrostrategies for language teaching**. New Haven: Yale University Press, 2003.

KUMARAVADIVELU, B. The postmethod condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. **TESOL Quarterly**, Washington, v. 28, n. 1, p. 27-48, 1994.

LEFFA, V. J. **Como produzir materiais para o ensino de línguas: produção de materiais de ensino: teoria e prática**. Pelotas: EDUCAT, 2003. p. 13-38.

LEMKE, J. Letramento metamidiático: transformando significados em mídias. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 49, n. 2, p. 455-479, 2010. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010318132010000200009&Ing=en&nrm=iso&tIng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010318132010000200009&Ing=en&nrm=iso&tIng=pt). Acesso em: 24 jan. 2019.

MARSARO-PAVAN, F. Dos livros didáticos aos protótipos de ensino: em direção a um web-currículo. **Revista Triângulo**, Uberaba, v. 10, n. 1, p. 96-111, 2017

MARZARI, G.; LEFFA, V. J. O letramento digital no processo de formação de professores de línguas. **Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia**, Canoas, v. 2, n. 2, 2013.

ROJO, R. H. R. Entre plataformas, ODAs e protótipos: novos multiletramentos em tempos de WEB2. **The ESPECIALIST**, São Paulo, v. 38, n. 1, 2017a

ROJO, R. H. R. Novos multiletramentos e protótipos de ensino: por um web-currículo. In: Cordeiro, G. S.; Barros, E. M. D.; Gonçalves, A. V. (org.). **Letramentos, objetos e instrumentos de ensino: gêneros textuais, sequências e gestos didáticos**. Campinas, SP: Pontes, 2017b. p. 189-216.

ROJO, R. H. R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In*: Rojo, R. H. R.; Moura, E. (org.) **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-32.

ROJO, R. H. R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola editorial, 2012

ROJO, R. H. R.; M. E. Novos multiletramentos e protótipos de ensino: por um web-currículo. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, 2016a.

ZANCOPE, T. C. **Teaching English to Teachers: Uma proposta de protótipo para a formação inicial de professores de pela perspectiva da Justiça Social**. 2020. 80 p. Trabalho de Conclusão Final (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

ZEICHNER, K. Formação de professores para a justiça social em tempos de incerteza e desigualdades crescentes. *In*: DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. M. (org.). **Justiça Social: desafio para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p.11-34.

ZEICHNER, K. Formação de professores para a justiça social em tempos de incerteza e desigualdades crescentes. *In*: DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. M. (org.). **Justiça Social: desafio para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p.11-34.

ZEICHNER, K. Teacher research as professional development for P12 educators in the U.S. **Educational Action Research**, Wallingford, v. 1, n. 2, p. 301- 325, 2003.

# PROTÓTIPO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ESCRITA EM LÍNGUA INGLESA: AUTORIA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

*Pedro Américo Rodrigues Santana<sup>1</sup>*  
*Lilian Kemmer Chimentão<sup>2</sup>*

Este capítulo<sup>3</sup> tem como objetivos: a) apresentar um protótipo de formação<sup>4</sup> desenvolvido como trabalho final pelo primeiro autor no Mestrado Profissional em Línguas Estrangeiras Modernas na Universidade Estadual de Londrina e b) refletir sobre o desenvolvimento profissional do professor-pesquisador-autor ao longo desta trajetória. O protótipo intitulado “*Write, Learn, Teach*” aborda tópicos relacionados ao ensino de escrita em língua inglesa em contexto de formação de professores. Em síntese, busca desenvolver a habilidade de redação em língua inglesa de professores em formação inicial e fomentar consciência crítica sobre o processo de ensino e suas estratégias pedagógicas.

- 
- 1 Mestre em Letras Estrangeiras Modernas pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professor de língua inglesa e auxiliar de coordenação no Instituto Cultural Brasil-Estados Unidos. E-mail: [psantana@uel.br](mailto:psantana@uel.br)
  - 2 Professora adjunta do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas e do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas (MEPLEM) da Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: [liliank@uel.br](mailto:liliank@uel.br)
  - 3 Texto produzido a partir de pesquisa de mestrado do primeiro autor, sob orientação da segunda, defendida em abril de 2020, junto ao Programa de Mestrado Profissional em Línguas Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina.
  - 4 Termo que, no momento, encontra-se em fase de desenvolvimento, mas faz alusão a protótipo de ensino de Rojo (2017).

Para alcance do primeiro objetivo, discutiremos a relevância da temática do protótipo e focaremos nos princípios teóricos balizadores de sua concepção e produção. Em seguida, com vistas a atingir o segundo objetivo, traçamos algumas considerações sobre o desenvolvimento profissional possibilitado ao primeiro autor face seu engajamento com o processo de pesquisa e de autoria de um material didático.

Sendo assim, iniciamos este texto nos apoiando na perspectiva sociocultural para o ensino de escrita, compartilhando de conceitos como: escrita enquanto prática social situada (LANTOLF; THORNE, 2007); prática colaborativa, considerando questões de divisão de trabalho e coautoria (FERREIRA, 2010; HODGES, 2017); avaliação em pares (HODGES, 2017) e abordagem de processo (HARMER, 2015). Na sequência, discutimos as implicações desta perspectiva para a formação de professores, no que diz respeito ao papel do professor enquanto mediador (ALMEIDA, 2002; OLIVEIRA, 2014), à concepção dialógica de ensino (MAZZEU, 1998) e à consideração do professor em formação inicial enquanto aprendiz de língua e de ensino (MAZZEU, 1998; PEREIRA, 2001; CRISTOVÃO, 2009; JOHNSON, 2009). Dando continuidade, subsidiamos teoricamente o protótipo sob a luz do paradigma da aprendizagem interativa (LEMKE, 2010) que foi interpretado pelas lentes de Cope e Kalantzis (2000) e incorporado na proposta aqui apresentada por meio da pedagogia de multiletramentos, da ideia de *web* currículo (ALMEIDA, 2014 apud ROJO, 2017) e de protótipo de ensino (ROJO, 2017). Posteriormente, apresentamos as fases de desenvolvimento, seções e unidades do material desenvolvido e finalizamos com análises acerca do desenvolvimento profissional de um professor, pesquisador e autor.

## **A ESCRITA NA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL**

Escrevemos (e lemos) nas mais diversas práticas sociais pessoais, profissionais e escolares. A linguagem escrita é uma mediadora de nossos “pensamentos, sentimentos, representação de identidade, comprometimento e ação” (BAZERMAN, 2013, p. 6, tradução do autor). Ainda, um texto pode refletir o conhecimento e pensamento crítico de

seu produtor (KUCER, 1987, p. 7), podendo permear todo o currículo (ZAMEL; SPACK, 2006).

No entanto, pesquisas que investigaram o ensino de escrita no Brasil identificam diversas lacunas, caracterizando-o como um ensino fragmentado, acrítico, descontextualizado e baseado em memorização (AMARAL, 2011). Da mesma forma, os mesmos desafios se demonstram presentes no ensino de escrita em língua estrangeira, muitas vezes, “se limitando à gramaticalização e à dicionarização” (BARBOSA, 2015, p. 1382). Partindo do reconhecimento de tais problemáticas, percebe-se uma tendência de pesquisas em orientar o ensino de escrita como uma prática social (JUSTO; RUBIO, 2013). Para este trabalho, buscamos aliar preceitos da perspectiva sociocultural de aprendizagem para o ensino de escrita, e conseqüentemente, para a formação de professores.

Pensar o ensino como uma prática social implica compartilhar do entendimento de que a aprendizagem ocorre através da interação, agência e participação em “atividades culturalmente organizadas” (LANTOLF; THORNE, 2007, p. 216) e que conhecimentos são internalizados e desenvolvidos através destas atividades para que, então, possam ser externalizados. Tal externalização evidencia a agência do aprendiz em seu desenvolvimento (PINHEIRO, 2013). Logo, a escrita, orientada por práticas sociais reais, pode ser benéfica para o desenvolvimento cognitivo e linguístico dos envolvidos.

Ainda sob esta ótica, pesquisas indicam que o processo de escrita pode fomentar o desenvolvimento da consciência linguística (MALUF; ZANELLA; PAGNEZ, 2006, p. 68). Harmer (2015) explica que a complexidade da língua escrita (em detrimento da oral) propicia mais oportunidades de reflexão sobre escolhas linguísticas, fomentando o desenvolvimento, que, segundo Ferreira (2010, p. 57), “[...] vai ocorrer se se promover interação entre pares ou grupos, mediação simbólica, trabalho colaborativo, consciência intercultural, negociação de sentidos”. Além disso, a escrita, em uma perspectiva sociocultural, é caracterizada pela colaboração e divisão de trabalho (HODGES, 2017) e como uma ferramenta mediadora de construção do conhecimento (ZAMEL; SPACK, 2006).

O quadro 1 resume as considerações sobre o ensino de produção textual sob o viés da teoria sociocultural, ilustrando seus princípios com procedimentos práticos.

**Quadro 1** - A produção escrita em uma perspectiva sociocultural

<b>Princípios da perspectiva sociocultural para a escrita</b>	<b>Encaminhamentos práticos</b>
<p>Escrita como prática social situada, tendo objetivos sociais reais e concretos – que considera o local de circulação do texto e o público-alvo. (LANTOLF; THORNE, 2007; HODGES, 2017)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover práticas de escrita reais, com possibilidades de serem lidas e para atingir propósito definido, considerando o contexto em que se encontra.</li> <li>• Buscar meios de identificar as necessidades de seus alunos, por meio de questionamentos orais ou escritos, discussão em grupo, entre outros.</li> <li>• Elaboração de tarefas com um propósito real, buscando possibilidades reais de ação social.</li> <li>• Propostas em que haja a possibilidade de posicionamento como um expert, ou seja, atividades em que o aluno tenha propriedade para discorrer sobre o assunto.</li> </ul>
<p>Escrita como ferramenta de aprendizado (MALUF; ZANELLA; PAGNEZ, 2006; ZAMEL; SPACK, 2006; FERREIRA, 2010; HARMER, 2015)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Guiar atividades de escrita que atuem como ferramentas mediadoras para a internalização do conteúdo, como, por exemplo, comentar uma passagem de um texto, escrever opiniões sobre um determinado tema, resumos, comparações e diários de aprendizagem.</li> </ul>
<p>Escrita como um processo (HARMER; 2015)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organizar atividades de escrita como um processo de construção, contando com uma etapa de geração de ideias, delineação e estruturação de ideias; rascunhos, avaliação em pares, edição e avaliação pelo professor.</li> </ul>



Escrita como prática colaborativa, considerando questões de divisão de trabalho e coautoria (FERREIRA, 2010; HODGES, 2017)	<ul style="list-style-type: none"><li>• Emprego de técnicas de avaliação em pares, discussões, debates, uso de ferramentas digitais que permitam a colaboração virtual.</li><li>• Compilação do trabalho dos alunos, como um livro de poemas, exposição de literatura de cordel, criação de um jornal da escola, elaboração conjunta de um vídeo com a revisão do conteúdo do bimestre.</li></ul>
Desenvolvimento de capacidades linguísticas e discursivas (CRISTOVÃO, 2009; THE NEW LONDON GROUP, 1996)	<ul style="list-style-type: none"><li>• Análise e comparação de textos autênticos.</li><li>• Desenvolvimento de uma metalinguagem própria para a descrição de recursos para criação de significado.</li></ul>
Avaliação em pares (HODGES, 2017)	<ul style="list-style-type: none"><li>• Uso da técnica de avaliação em pares, promovendo troca de ideias entre grupos, além de fomentar a consciência crítica sobre a escrita como um processo.</li></ul>

Fonte: Santana (2020)

Em suma, o ensino de escrita na perspectiva sociocultural implica uma contextualização da escrita como uma ação social, práticas de escrita colaborativas e reflexivas e que se realizem de forma cíclica. Consequentemente, há diversas implicações, também, para a formação de professores.

## **IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA**

Primeiramente, faz-se necessário discutir os preceitos da teoria sociocultural para a formação de professores. Mazzeu (1998) indica que além do conteúdo escolar, cursos de formação podem se beneficiar de uma formação pautada no ensino dialético e no fomento de uma postura ético-política. Johnson (2009, p. 3) defende que professores em

formação devem ser considerados “aprendizes de ensino” – ou seja, ao mesmo tempo que estão internalizando o conteúdo escolar também estão se inserindo no universo docente e construindo sua identidade de professor.

Levando tais entendimentos em consideração, partimos do pressuposto de que é contraproducente propor um currículo único e fossilizado. Por ora, incentivamos que cursos de formação de professores visem profissionais adaptáveis, que sejam capazes de balancear eficácia e inovação (JOHNSON, 2009).

No que se refere ao ensino de escrita, Júdice (2003, p. 34) caracteriza a necessidade de promover práticas de produção textual durante a formação de professores de línguas para desenvolver tal habilidade dos futuros profissionais, não apenas como aprendizes de língua, mas também para promover o desenvolvimento de seus papéis de professor. Hodges, Wright e McTigue (2019) apontam que quando professores não se sentem confiantes sobre sua habilidade de instrução em produção escrita, acabam por não trabalhar de forma eficaz - perpetuando atitudes negativas e não desenvolvendo a habilidade de seus alunos, e por consequência, não promovendo oportunidades de discussão, troca e reflexão sobre seu ensino.

Logo, defendemos uma formação pautada em reflexões críticas sobre o processo em que professores em formação estão inseridos, analisando criticamente as estratégias empregadas para o ensino e a avaliação das propostas dos cursos. Para Liberali (1999, p. 4), reflexão crítica é fundamentada na confrontação entre teoria e prática, o que promove pensamento crítico sobre as escolhas – não sendo vistas, portanto, como imposições, mas como reais possibilidades e, assim, viabilizando emancipação.

No quadro 2, trazemos os preceitos da perspectiva sociocultural que norteiam o desenvolvimento linguístico e a formação de professores, de acordo com a literatura revisada:

**Quadro 2** – Preceitos da teoria sociocultural para o ensino de línguas e formação de professores

Preceito	Descrição na literatura
PROFESSOR FACILITADOR E MEDIADOR	O papel do professor é o de facilitador da aprendizagem, criador de oportunidades e mediador de interações (ALMEIDA, 2002; OLIVEIRA, 2014).
ENSINO DIALÓGICO	O diálogo é necessário para que a interação, e, em consequência, a aprendizagem, ocorra de fato (MAZZEU, 1998).
PROFESSORES EM FORMAÇÃO COMO APRENDIZES DE LÍNGUA E DE ENSINO	Professores em formação devem ser vistos concomitantemente como aprendizes de língua e aprendizes de ensino (MAZZEU, 1998; PEREIRA, 2001; CRISTOVÃO, 2009; JOHNSON, 2009).

Fonte: Santana (2020)

Em suma, acreditamos no potencial de abordagens de formação dialógicas que propiciem oportunidades para o desenvolvimento de professores em comunidades de prática nas quais estão inseridos, de modo a posicioná-los em seus futuros contextos de atuação e engajá-los em reflexões sobre a prática profissional docente. Neste sentido, compreender os sujeitos e o contexto onde a atividade de apreender se concretiza ganha ainda mais importância.

Além da perspectiva sociocultural para o ensino de escrita e para a formação de professores que reveste toda concepção do produto educacional, o paradigma da aprendizagem interativa (LEMKE, 2010) é interpretado pelas lentes de Cope e Kalantzis (2000) e incorporado na proposta aqui apresentada por meio da pedagogia de multiletramentos, da ideia de *web* currículo (ALMEIDA, 2014 apud ROJO, 2017) e de protótipo de ensino (ROJO, 2017).

## **PARADIGMA DA APRENDIZAGEM INTERATIVA: PEDAGOGIA DE MULTILETRAMENTOS, WEBCURRÍCULO E PROTÓTIPO DE ENSINO**

Contrário ao paradigma da aprendizagem curricular, o paradigma da aprendizagem interativa defende um currículo mais flexível, no qual os sujeitos se engajam em projetos de interesse, via de regra de forma

colaborativa e multidisciplinar, com vistas ao alcance de um resultado final (LEMKE, 2010). Este paradigma parece um tanto ousado para a atual realidade de muitos contextos escolares brasileiros, no entanto, Cope e Kalantzis (2000) apontam para uma direção que nos parece mais próxima – a pedagogia de multiletramentos. Sinteticamente, esta pedagogia acredita na necessidade de formação de indivíduos não apenas ‘usuários funcionais’, com competência técnica e conhecimento prática, mas também indivíduos ‘criadores de sentido’, ‘analistas críticos’ e ‘transformadores’.

Os referidos autores argumentam em prol dos multiletramentos, pois ainda que a comunicação possa ser considerada inerentemente multimodal, haja vista que se utiliza de diversos meios (sons, cores, movimento, *layouts*) para a criação de significados, a contemporaneidade tem favorecido a utilização de recursos multimodais cada dia mais. Sendo assim, o desenvolvimento do letramento deve ser redirecionado, “a fim de abranger modos de representação muito mais amplos que a linguagem por si só” (THE NEW LONDON GROUP, 1996, p. 4). Partindo de tal concepção, práticas educacionais vêm se transformando, com o objetivo de promover “competência comunicativa multimodal” dos alunos (ROYCE, 2007), envolvendo práticas sociais manifestadas em textos (verbais e não verbais) de diversos espaços sociais.

Em síntese, o modelo pedagógico proposto pelo New London Group (1996) para a pedagogia de multiletramentos constitui-se de quatro elementos: a prática situada; a instrução explícita; o enquadramento crítico; e ação transformada<sup>5</sup>.

O primeiro pilar, intitulado de prática situada, pode ser entendido como a leitura e consumo de discursos já existentes (*available designs*). O segundo, instrução explícita, refere-se à análise dos textos já existentes, visando entender as escolhas feitas e os padrões de uso dos modos apresentados. Através dessa interação, os alunos desenvolvem uma metalinguagem própria para descrever as escolhas feitas em um texto, com o objetivo de se apropriar delas. O terceiro pilar é intitulado enquadramento crítico, que incentiva os alunos a questionar e contestar as ideias divergentes e relações de poder, para uma experiência de

5 (1) *situated practice*, (2) *overt instruction*, (3) *critical framing*, and (4) *transformed action*. Tradução livre dos autores.

aprendizagem crítica. A ação transformada é o trabalho de posicionar alunos no papel de criadores de conhecimento, transpondo a lição para resolver problemas da vida real ou atuando em uma situação de vida real.

**Quadro 3** – Modelo pedagógico para uma pedagogia de multiletramentos

Componente	Descrição
Prática Situada	<ul style="list-style-type: none"><li>• Imersão na experiência e utilização de recursos para a construção de significados, incluindo aqueles advindos da vivência social do aluno e simulações dos relacionamentos encontrados em locais de trabalho e espaços públicos.</li></ul>
Instrução Explícita	<ul style="list-style-type: none"><li>• Estímulo da compreensão sistemática, analítica e entendimento consciente dos recursos para construção de significado e seus processos de criação.</li><li>• Introdução de uma metalinguagem explícita, que descreve e interpreta os recursos de construção de significado.</li></ul>
Enquadramento Crítico	<ul style="list-style-type: none"><li>• Interpretação do contexto social e cultural dos recursos de criação de significado, considerando como os recursos para a criação de significado se enquadram no contexto nos quais se encontram e percebendo as intenções e preceitos ideológicos de seus interlocutores.</li></ul>
Prática Transformada	<ul style="list-style-type: none"><li>• Prática de criação de significados, transpondo os recursos de criação de significado para outros contextos culturais.</li></ul>

**Fonte:** Santana (2020) adaptado de Cope e Kalantzis (2000, p. 35)

Cope e Kalantzis (2000, p. 239) salientam que isto não é uma proposta de sequência pedagógica rígida, nem são destinadas a negar práticas tradicionais no ensino, mas sim apontamentos norteadores para práticas pedagógicas.

Rojo (2017) discute as implicações da demanda social da contemporaneidade e das pedagogias emergentes no que se refere à tecnologia em contextos de aprendizagem formal. Nesta direção, sugere

que para a implementação de uma *webcurrículo*<sup>6</sup>, além do uso de materiais digitais e navegáveis, é necessário a valorização da aprendizagem interativa. Para tal, a autora discute o uso de livros didáticos digitais interativos (LDDI), definindo-os como um material que permita “abrigar várias ferramentas interativas (vários Objetos Digitais de Aprendizagem, ODAs<sup>7</sup>) – infográficos e mapas animados, vídeos, videoaulas, animações 3D etc.” (ROJO, 2017, p. 17).

Rojo (2017) salienta que no paradigma da aprendizagem interativa, é preciso abrir espaço no próprio material didático para que haja tanto o discurso do professor, quanto o dos alunos. A autora então propõe a ideia de protótipo de ensino (ROJO, 2017).

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

A escolha da perspectiva de protótipo de ensino para desenvolvimento de produção escrita se justifica na medida que vai ao encontro de uma concepção sociocultural de ensino. Protótipos de ensino são, naturalmente, multimodais. Ou seja, utilizam-se de diversos meios semióticos, tais como vídeos, links e sons para a criação de significados. O produto educacional aqui apresentado, organizado desta maneira, viabiliza (e organiza) o uso de ferramentas digitais para a colaboração e desenvolvimento da autonomia e do letramento digital do aluno. A escolha de tal perspectiva para o produto educacional “*Write, Learn, Teach*” justifica-se, ainda, pela oportunidade que oferece a futuros professores formadores de utilizar das seções do protótipo e recursos para atingir as suas necessidades de ensino, adaptar as atividades de forma que engajem alunos de diferentes contextos em suas particularidades.

---

6 Almeida define um “*web currículo*” como a apropriação dos meios digitais no desenvolvimento do currículo, utilizando as ferramentas disponíveis “em prol da interação, trabalho colaborativo e do protagonismo entre todas as pessoas para o desenvolvimento do currículo” (ALMEIDA, 2014, pp. 1-2 apud. ROJO, 2017)

7 Para aprofundamento no conceito de ODAs, sugerimos a leitura de Araújo (2013)

## O PROTÓTIPO DE FORMAÇÃO “WRITE, LEARN, TEACH”

O protótipo de formação aqui apresentado seguiu as seguintes etapas para sua criação: a) levantamento de análise de necessidades; b) leituras e seleção de princípios teóricos que subsidiaram a proposta; c) elaboração de seções e atividades de ensino; d) implementação; e) adaptações decorrentes da implementação, conforme figura a seguir:

**Figura 1** - Etapas de desenvolvimento do protótipo de formação



**Fonte:** os autores

O produto foi desenvolvido na plataforma *Book Creator* para Google Chrome<sup>8</sup> e sua utilização prevê uma carga horária de 11 horas. O nível de proficiência recomendado para a participação efetiva nas discussões e produção é o de falante independente (B2), no Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas (CONSELHO DA EUROPA, 2001).

Tendo a pedagogia de multiletramentos como pano de fundo, os momentos pedagógicos por ela sugerida serviram de fontes inspiradoras para a criação das seções do protótipo e das atividades a elas relacionadas. Em síntese, o quadro 4 ilustra a transposição dos elementos constituintes do modelo pedagógico em aplicações práticas (ou seja, seções e atividades) no desenvolvimento do protótipo de formação “*Write, Learn, Teach*”:

8 É relevante fazer a distinção pois a plataforma possui duas versões, a de Google Chrome e a para iPad. A principal diferença é que a plataforma de iPad permite somente a criação de um livro na versão gratuito além da limitação de outros recursos.

**Quadro 4** –Pedagogia de multiletramentos e sua aplicação

<b>Momentos Pedagógicos (New London Group, 1996)</b>	<b>Título da seção no protótipo</b>	<b>Tipos de Atividades</b>
<b>Prática situada</b>	<i>Language in Use</i>	<p>a) Atividades que engajem os alunos em um contexto real de uso de língua, utilizando-se de textos autênticos e/ou simulações de situações reais.</p> <p>b) Leitura de textos de diferentes gêneros textuais.</p> <p>c) Apresentação de conceitos relevantes ao ensino de escrita.</p>
<b>Instrução explícita</b>	<i>Designing of Meaning</i>	<p>a) Desenvolvimento de metalinguagem sobre o texto.</p> <p>b) Observação de organização textual de diferentes gêneros.</p> <p>c) Demonstrações de técnicas para o ensino e avaliação de produções escritas.</p>
<b>Enquadramento crítico</b>	<i>Think about it</i>	<p>a) Análise de texto, considerando o seu local de circulação e a validade dos argumentos apresentados.</p> <p>b) Comparação e contraste de pontos de vistas divergentes, trazendo a discussão para o seu contexto.</p>
	<i>Teacher's Shoes</i>	<p>a) Reflexões sobre práticas de ensino.</p>
<b>Prática transformada</b>	<i>Take Action</i>	<p>a) Elaboração de textos em diferentes gêneros textuais.</p> <p>b) Elaboração de propostas de ensino.</p> <p>c) Experiências práticas com técnicas de avaliação.</p>

**Fonte:** Santana (2020)

O protótipo<sup>9</sup> tem como objetivo desenvolver a habilidade escrita de professores em formação (inicial ou continuada) e promover uma reflexão

<sup>9</sup> Acesso na íntegra está disponível em: [bit.ly/WriteLearnTeach](https://bit.ly/WriteLearnTeach)



sobre o processo de ensino e aprendizagem da mesma. Para tanto, as unidades (QUADRO 5) são organizadas a fim de propiciar experiências com as abordagens a serem estudadas, e em seguida, conhecimentos teóricos sobre as mesmas para, potencialmente, promover reflexão sobre o ensino.

O protótipo está dividido em cinco unidades:

**Quadro 5** - Unidades do protótipo de ensino

Unidade	Título	Carga Horária	Acesso
1	<i>Writing a paragraph</i>	1h 40m	<a href="http://www.bit.ly/WriteLearnTeach1">www.bit.ly/WriteLearnTeach1</a>
2	<i>Writing assessment</i>	1h 40m	<a href="http://www.bit.ly/WriteLearnTeach2">www.bit.ly/WriteLearnTeach2</a>
3	<i>The Product Approach</i>	1h 40m	<a href="http://www.bit.ly/WriteLearnTeach3">www.bit.ly/WriteLearnTeach3</a>
4	<i>Writing a Blog Post</i>	5h	<a href="http://www.bit.ly/WriteLearnTeach4">www.bit.ly/WriteLearnTeach4</a>
5	<i>The Process Approach</i>	1h 40m	<a href="http://www.bit.ly/WriteLearnTeach5">www.bit.ly/WriteLearnTeach5</a>

**Fonte:** Santana (2020)

A primeira unidade do protótipo intitula-se ‘*Writing a paragraph*’ e é organizada em torno da abordagem de produto (HASAN; AKHAND, 2010) para o ensino de escrita, contando com um momento de apresentação de um modelo de texto, prática controlada dos elementos textuais observados, a geração de ideias e enfim, a produção textual. A unidade traz também momentos de reflexão sobre a prática pedagógica no que se refere à escolha de textos para o ensino de língua inglesa e estratégias de leitura. O trabalho com a elaboração de um “parágrafo” foi selecionado, devido ao apontamento na análise de necessidades sobre a importância dada à aprendizagem de elementos organizacionais do texto, além de ser uma unidade textual essencial para escrita de um artigo de opinião, possibilitando uma progressão coesiva do conteúdo trabalhado.

A segunda unidade – ‘*Writing Assessment*’ tem como objetivo discutir questões pertinentes à avaliação e seus efeitos na educação. Devido às demonstrações de insatisfação com as práticas avaliativas, identificadas na análise de necessidade, a unidade estimula reflexão por

meio de discussões acerca do papel da avaliação, do efeito retroativo, caracterização de boas práticas avaliativas e formas de oferecer feedback, valendo-se de experiências dos estudantes enquanto alunos e projetando-os como professores.

A terceira unidade – ‘*The Product Approach*’ tem como objetivo apresentar aos professores em formação a abordagem de produto para o ensino de produção escrita, refletindo sobre suas possibilidades e limitações.

A quarta unidade, ‘*Writing a blog post*’, é norteada pela abordagem de processo, e tem como objetivos: a) a produção colaborativa de um artigo de opinião sobre tecnologia na educação para promover uma discussão em um grupo de professores de Facebook; b) compreender práticas colaborativas de aprendizado; e c) conhecer e praticar a revisão em pares. A unidade é subdividida em três partes: leitura e debate; análise textual e produção; revisão em pares e edição.

A última unidade do protótipo é intitulada ‘*The Process Approach*’ e tem como objetivo refletir sobre a escrita como um processo e traçar paralelos entre as abordagens de processo e de produto. A unidade começa com uma discussão sobre as duas experiências de escrita experienciadas nas unidades anteriores e as técnicas de correção empregadas, bem como questionamentos sobre aquela que mais se aproxima de uma situação real de escrita.

## **AUTORIA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL**

Nesta seção, visamos refletir sobre o desenvolvimento profissional de um professor de inglês (o primeiro autor) que, ao se engajar em um curso de Mestrado Profissional, se posiciona, também, como pesquisador e autor de um produto educacional.

Os dados ora analisados foram gerados a partir de um questionário (APÊNDICE A) contendo oito perguntas que, em linhas gerais, buscaram resgatar percepções quanto à/a: **representação do processo de autoria; conhecimentos desenvolvidos; desafios enfrentados; e identidade profissional**. Temáticas essas que seguem discutidas nesta ordem.

A partir das análises, pudemos compreender que o processo de autoria de um protótipo de formação representou, basicamente, a materialização de todo conhecimento adquirido ao longo da trajetória acadêmica e profissional do autor, pois, segundo ele: “*Pude, pela primeira vez criar um material didático completo com o qual **me alinho filosoficamente**. Posso dizer que meu protótipo é um **ponto de convergência entre os diversos caminhos os quais trilhara antes dessa empreitada**” (grifo nosso). Neste sentido, o processo de autoria proporcionou à visualização, de forma materializada, do conhecimento adquiridos e das perspectivas de ensino adotadas.*

No que tange aos conhecimentos adquiridos pela processo de pesquisa e de elaboração do material, podemos ressaltar conhecimentos de cunho (a) teórico; (b) metodológico; (c) processual; (d) técnico e (e) pedagógico-profissional. Cada um desses conhecimentos será ilustrado pelos excertos que seguem:

*(a) tive que realizar um levantamento bibliográfico extenso para fundamentar teoricamente a construção do material, e além disso, estabelecer um diálogo entre diversas áreas de estudo, como multiletramentos, ensino de escrita, formação de professores e ensino de línguas;*

*(b) Em termos metodológicos, tive que me aprofundar em práticas já consolidadas, como a análise de necessidades, grupo focal e diário de pesquisa. Além disso, tive oportunidade de desenvolver a técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), a qual pude empregar em trabalhos posteriores;*

*(c) me proporcionou a maravilhosa experiência de participar de todas as etapas da produção de material didático. O pré-projeto, a análise de necessidades, produção e implementação e reformulação;*

*(d) design instrucional, arte visual e a criação de objetos de aprendizagem digitais;*

*(e) O processo de criação de meu protótipo mobilizou conhecimentos ao ensino de línguas, ensino de escrita, formação de professores (...)*

*desenvolver pensamento crítico em relação a todas as etapas do processo – o que será de fundamental importância na minha carreira profissional e acadêmica.*

Esses excertos evidenciam quão ricos podem ser os processos de pesquisa e de autoria de material didático para o desenvolvimento profissional docente, pois requer que o professor-pesquisador-autor se debruce em levantamentos bibliográficos, articule conhecimentos teórico-práticos, aprenda a realizar pesquisa de forma sistematizada, se envolva em todo processo até que a produção final fique pronta, se desenvolva enquanto *designer* de material didático e, conseqüentemente, se aprimore pedagógica e profissionalmente.

Como todo processo de desenvolvimento, ganhos são conquistados perante esforço, ou seja, conhecimentos são construídos diante de desafios. Na análise em questão, dentre esses desafios, os mais significativos foram: (a) articulação teórica entre as perspectivas de “aprendizes de línguas” e, paralelamente, “aprendizes de professores” (e.g. *informar teoricamente um material didático de línguas direcionado a professores; propor uma reflexão ao final de uma atividade com enfoque linguístico ou trazer atividades práticas que se relacionavam com textos teóricos lidos*); (b) compreensão tipológica; (e.g. *entender, me apropriar e transformar a noção do que é um protótipo de ensino. A literatura acerca de protótipos de ensino é muito recente e ainda não amplamente difundida. (...) Os poucos textos encontrados (até 2018) (...) muito brevemente discutem sobre os aspectos técnicos para a produção de tais materiais*); e (c) busca e seleção de plataformas para criação (e.g. *foi muito difícil encontrar os recursos ideais para a produção de protótipo*).”

Por fim, mas não menos importante, o processo de criação e implementação de um material reverberou em sua **identidade profissional**. Um primeiro aspecto a salientar é que o primeiro autor assume uma outra identidade de professor – a de professor-formador. A implementação de seu protótipo proporcionou a vivência de um papel até então não experienciado e tal experiência acarretou a reafirmação de um futuro profissional almejado, ou seja, confirmou-se uma possibilidade de atuação futura. Complementarmente, teve sua percepção de autoeficácia

docente fortalecida quando afirma que teve um feedback positivo dos participantes de sua pesquisa “*sempre elogiando a minha postura como professor na condução da disciplina. A experiência de ser reconhecido e respeitado profissionalmente como um professor-formador é indescritível!*”

Na mesma direção, podemos afirmar que Pedro passa a fazer parte de novos espaços, integrar novos grupos, assumindo, assim, novas identidades, como podemos evidenciar:

*Fui convidado a participar do grupo de embaixadores do Book Creator, onde ganho acesso aos materiais de treinamento da plataforma e posso oferecer cursos contando com o apoio da plataforma;*

*os resultados obtidos em trabalhos como o meu e de demais colegas, puderam contribuir com o projeto de produção de protótipos de ensino para cursos de formação de professores. Fico muito contente em ter sido chamado para participar de reuniões do projeto e que todo o conhecimento construído (e desconstruído) possa ter colaborado com as futuras práticas pedagógicas em contexto público de formação de professores.*

Além das identidades expandidas, compreendemos que houve a ressignificação de sua identidade, pois o autor faz ressignificações em torno do **papel de professor**, enquanto mediador no processo de ensino-aprendizagem; do modo de **construção do conhecimento**, enquanto uma atividade conjunta, pautada em agência, criticidade e ética; e, por fim, da **concepção idealizada de aula**, desmistificando a crença acerca da possibilidade de alcance de uma receita de aula ideal, superando, por consequência, o sentimento de déficit, ou seja, de constante sensação de não ter chegado ao que se imagina existir.

## NOTAS CONCLUSIVAS

Como anteriormente mencionado, este capítulo visou apresentar o protótipo de formação “*Write, Learn, Teach*”, com foco nos princípios teóricos que subsidiaram sua criação, e refletir sobre o desenvolvimento

profissional do professor-pesquisador-autor ao longo da trajetória de pesquisa.

Por meio do primeiro objetivo, foi possível exemplificar a transposição didática de conceitos teóricos, como: perspectiva sociocultural para o ensino de escrita e formação de professores, pedagogia de multiletramentos, *webcurrículo* e protótipo de ensino.

Com o segundo objetivo, por sua vez, pudemos compreender o desenvolvimento profissional de um docente que desempenha funções de ensino, pesquisa e autoria de material didático. Tal desenvolvimento foi analisado sob os vieses de representação do processo de autoria, de construção de conhecimentos, de enfrentamento de desafios e de identidade profissional.

Em síntese, concluímos que o processo de pesquisa e de autoria de um protótipo traz alguns desafios quanto à articulação teórica, compreensão tipológica do gênero protótipo e seleção de plataformas, mas proporciona, principalmente, vários conhecimentos, tais como: teórico, metodológico, processual, técnico e pedagógico-profissional. Além disso, representa a materialização de todo conhecimento adquirido ao longo da trajetória acadêmica e profissional do autor. Por fim, podemos dizer que o papel de pesquisador e de autor de material didático possibilita *expansão* e *ressignificação* da identidade profissional. Esta, em relação ao papel mediador do professor, à concepção de co-construção do conhecimento e à desmistificação da crença na existência de uma manual para uma aula perfeita; aquela, ao abrir caminhos para integrar outros espaços e assumir novos papéis/posições.

Por fim, finalizamos este texto compartilhando nossa expectativa de que a criação deste protótipo – que, de certo modo, desafia o atual entendimento de autoria, por poder ser editável por outros professores – possa estimular uma ‘corrente criativa’, ou seja, que, valendo-se das ideias aqui disseminadas, professores possam construir, conjuntamente com seus alunos, e compartilhar com outros professores suas criações.

## Referências

ALMEIDA, L. S. Facilitar a aprendizagem: ajudar aos alunos a aprender e a pensar. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 6, n. 2, p. 155-165, dez. 2002.

AMARAL, R. As deficiências na produção do texto escrito: um estudo de caso referente aos graduandos de comunicação social. **Identidade Científica**, v.2. n.2, p.221-235. Presidente Prudente-SP: 2011.

ARAÚJO, N. M. S. A avaliação de objetos de aprendizagem para o ensino de língua portuguesa: Análise de aspectos tecnológicos ou didático pedagógicos? In: ARAÚJO, J.; ARAÚJO, N. (Orgs.) **Ead em tela: Docência, ensino e ferramentas digitais**. Campinas: Pontes, 2013.

BARBOSA, N. M. O ensino da escrita em língua inglesa: uma perspectiva discursiva. In: International Congress of Critical Applied Linguistics, 1, 2015, Brasília, Brasil. **Anais [...]**. 2015. p. 1373-1390.

BAZERMAN, C. **A theory of literate action**: Forth Collins, Colorado: Parlos Press & The WAC Clearinghouse, 2013. 174 p. v. 1.

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

CRISTOVÃO, V.L.L. Sequências Didáticas para o ensino de línguas. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V.L.L. (Org.). **O Livro Didático de Língua Estrangeira: múltiplas perspectivas**. 1a. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 305-344

FERREIRA, M. M. A perspectiva sociocultural e sua contribuição para a aprendizagem de língua estrangeira: em busca do desenvolvimento. **Revista Intercâmbio**, volume XXI: 38-61, 2010. São Paulo: LAEL/PUC-SP.

HASAN, K; AKHAND, M. Approaches to writing in EFL/ESL context: Balancing product and process in writing class at tertiary level. **Journal of NELTA**, v. 15, n. 1-2, 2010

HARMER, J. Teaching Writing. In: HARMER, Jeremy. **How to Teach English**. Harlow: Pearson Education Limited, 2015.

HODGES, T. S. Theoretically Speaking: An Examination of Four Theories and How They Support Writing in the Classroom. **The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas**, v. 90, n. 4, p. 139-146, 2017.

HODGES, T.; WRIGHT, K.; MCTIGUE, E. What do middle grades preservice teachers believe about writing and writing instruction? **RMLE Online**, v. 42, n. 2, p. 1-15, 2019.

JOHNSON, K. E. Defining a Sociocultural Perspective. In: JOHNSON, K.E. **Second Language Teacher Education: A Sociocultural Perspective**. 1. ed. New York: Routledge, 2009. cap. I, p. 1-6.

JÚDICE, N. Produção de textos escritos: dificuldades no contexto brasileiro. **Cadernos de Letras da UFF: Português em Debate**, Rio de Janeiro, ed. 29, p. 31-36, 2003.

JUSTO, M.; RUBIO, J. Letramento: O uso da leitura e da escrita como prática social. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, [s. l.], v. 4, n. 1, p. 1-17, 2013.

KUCER, S. B. The cognitive base of reading and writing. **The dynamics of language learning**, p. 27-51, 1987.

LANTOLF, J. P.; THORNE, S. L. Sociocultural Theory and Second Language Learning. In: VANPATTEN, B.; WILLIAMS, J. (ed.). **Theories in Second Language Acquisition: An Introduction**. 1. ed. New York: Routledge, 2007. cap. 11, p. 197-220.

LEMKE, J. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, v. 49, n. 2, p. 455-479, jul-dez. 2010.

LIBERALI, F. C. **O diário como ferramenta para a reflexão crítica**. 1999. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) –LAEL, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

MALUF, M. R; ZANELLA, M.S.; PAGNEZ, K. S. M. Metalinguistic abilities and written language in Brazilian research. **Boletim de Psicologia**, 2006, vol.56, n.124, pp. 67-92

MAZZEU, F. J. C. Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 19, n. 44, p. 59-72, Abril. 1998.

OLIVEIRA, L. A. **Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias**. São Paulo: Parábola, 2014. 215 p.

PEREIRA, L. A. A formação de professores para o ensino da escrita. **Caderno de Formação de Professores**, Porto, n. 2, p. 35-49, 2001.



PINHEIRO, P. Práticas colaborativas de escrita via internet: repensando a produção textual na escola. Londrina: EDUEL, 2013.

ROJO, R. Entre plataformas, ODAs e protótipos: Novos multiletramentos em tempos de WEB 2.0. **The ESpecialist**, São Paulo, Jan/Jul 2017.

ROYCE, T. Multimodal communicative competence in second language contexts. In: ROYCE, T.; BOWCHER, W. (Ed.). **New directions in the analysis of multimodal discourse**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2007, p. 361-403.

SANTANA, P. **Write, Learn, Teach**: Protótipo De Ensino Para A Produção Escrita Na Formação De Professores De Língua Inglesa Às Lentes Da Teoria Sociocultural 2019. 95 folhas. Trabalho de Conclusão Final (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

THE NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures. **Harvard Educational Review**, v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996.

ZAMEL, V.; SPACK, R. Teaching Multilingual Learners Across the Curriculum: Beyond the ESOL Classroom and Back Again. **Journal of Basic Writing**, New York, v. 25, n. 2, p. 126-152, Outono 2006.

## APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO

Refleta sobre o processo de elaboração do protótipo e de desenvolvimento da pesquisa, por meio das seguintes perguntas:

- 1) Que desafios você enfrentou durante o processo de elaboração do protótipo? Relembre e comente as diferentes fases deste processo (ideia inicial; busca por ferramentas/plataformas; ajustes, etc).
- 2) Que competências e habilidades você acredita terem sido desenvolvidas por meio deste trabalho (elaboração do protótipo e da pesquisa como um todo)?
- 3) Que aprendizagens, se alguma, a implementação do protótipo lhe oportunizou?

- 4) Você já tinha algum material didático de sua autoria? O que significa/representa pra você ser AUTOR de um material didático/protótipo de ensino?
- 5) Que sentimentos foram mobilizados DURANTE e APÓS esta trajetória?
- 6) Que ressignificações em sua identidade, se alguma, você acredita ser fruto deste processo?
- 7) Você sente que esta trajetória possibilitou seu desenvolvimento profissional?  
  
( ) sim  
( ) não  
Por quê?
- 8) Você acredita que surgiram novas oportunidades/possibilidades (atividades, participação em outros espaços, visibilidade, trabalho, cargos) decorrentes desta iniciativa de pesquisa e elaboração do protótipo?

# EVIDÊNCIAS DE LETRAMENTO DIGITAL EM UM CURSO HÍBRIDO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA A PARTIR DA BNCC

*Vanessa Valero Moreira<sup>1</sup>*  
*Samantha Gonçalves Mancini Ramos<sup>2</sup>*

## Introdução

Neste capítulo exploraremos um produto educacional elaborado no MEPEM no formato de um curso híbrido. A Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC) foi o fundamento deste trabalho e suas premissas foram os alicerces que sustentaram nossas ações. O documento prevê o ensino de língua inglesa que contemple um caráter formativo, que priorize a função social e política do inglês como língua franca, que se pautem em multiletramentos e que seja interligado aos seguintes eixos organizadores: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e gramaticais, e dimensão intercultural. Da mesma forma, o documento ressalta a língua inglesa como uma oportunidade de promover novas formas de engajamento e participação num mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses

- 
- 1 Mestra em Letras Estrangeiras Modernas e Especialista em Ensino de inglês para crianças pela Universidade Estadual de Londrina. Docente efetiva na Secretaria de Educação do Estado do Paraná. Professora-autora deste texto. E-mail: [teachervanessavm@gmail.com](mailto:teachervanessavm@gmail.com)
  - 2 Docente do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina, Londrina, E-mail: [saramos@uel.br](mailto:saramos@uel.br)

pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias (BRASIL, 2017).

As perspectivas apresentadas na BNCC geraram a necessidade de desenvolver processos de formação de professores que pudessem contribuir na apropriação dos conceitos e na transposição didática em ambientes de ensino tão diversificados quanto os existentes em território brasileiro. Salientamos aqui, que a responsabilidade destas apropriações não deve ser apenas do professor, mas de todo um conjunto de pessoas cujas ações estejam inseridas nas políticas educacionais.

Neste contexto e como parte dele, elaborou-se um produto educacional no formato de curso na modalidade híbrida, nomeado de “Elaboração de Produtos Educacionais para o Ensino de Inglês” (doravante EPEEI<sup>3</sup>). Tal curso apresentou possibilidades para que seus participantes pudessem (re)direcionar o processo de construção de suas práticas pedagógicas de acordo com as propostas da BNCC.

O EPEEI foi dedicado especificamente para o componente de língua inglesa, na Educação Básica, apresentando os fundamentos e a organização desse componente na BNCC. Da mesma forma, o curso previa a elaboração de unidades didáticas de acordo com as orientações do documento, possibilitando assim, reflexões sobre as práticas de ensino da sala de aula.

O EPEEI foi elaborado e implementado a partir de uma parceria entre o MEPEM, o Núcleo de Assessoria Pedagógica para o Ensino de Línguas (NAP) e do Departamento de Letras Estrangeiras da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e desenvolvido em dois encontros presenciais e durante quatro semanas na plataforma Moodle, totalizando 40 horas de trabalho. No decorrer de todo processo, foram desenvolvidas atividades que visavam a instrumentalizar os participantes na elaboração coletiva de unidades didáticas de acordo com a BNCC, sendo que estas poderiam ser disponibilizadas, (re)editadas e (re)aplicadas em diferentes contextos educacionais.

---

3 O EPEEI faz parte do projeto *Transposições Didáticas no Ensino de Inglês* (TRADI) vinculado ao NAP e coordenado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Denise Ismênia Bossa Grassano Ortenzi, compreendendo uma série de ações formativas voltadas para a apropriação crítica de pressupostos das recentes orientações curriculares e de sua transposição para o sistema didático por meio da criação de objetos de ensino.

Durante e após a implementação das atividades do EPEEI, foram percebidas diversas possibilidades para análise. Para este capítulo, optamos pelo estudo aprofundado da questão do letramento digital na formação de participantes do EPEEI. O questionamento que norteou a análise foi o seguinte: as atividades propostas durante o EPEEI promoveram oportunidades de desenvolvimento de letramento digital a seus participantes (assim como pretendiam)?

A justificativa desta escolha se dá a partir do próprio documento normativo da BNCC, em especial, uma das competências gerais descritas no documento que está diretamente associada ao uso da tecnologia.

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2017, p.11)

Concordamos com o documento no que se refere à necessidade da utilização de tecnologias digitais de informação e comunicação no processo de ensino e aprendizagem, refletindo assim na necessidade de contribuições para a formação de professores. Sendo assim, o objetivo da formação aqui relatada foi promover oportunidades de desenvolvimento de letramento digital aos participantes do EPEEI durante a realização das atividades propostas.

O letramento digital têm sido alvo de diversos estudos na linguística aplicada. No livro *Tecnologias digitais no ensino de línguas e na formação de professores: reorganizando sistemas educacionais*, organizado pelas professoras e pesquisadoras EL KADRI; ORTENZI e RAMOS (2017) são apresentados temas e abordagens relacionados à tecnologia na educação, especialmente no que tange o ensino de línguas. Nesta coletânea, El KADRI et al focam na formação continuada de professores de língua inglesa ao apresentarem uma sequência didática utilizando o gênero meme digital. Por sua vez, EL KADRI, GIMENEZ, GAMERO e SANTOS, apresentam a projeção e implementação de oficinas para a formação contínua de professores de língua inglesa. LIBERALI et al apresentaram um processo de elaboração de uma unidade didática,

baseado em uma proposta de desencapsulação da aprendizagem escolar através de multiletramentos.

Este capítulo está estruturado em seis partes. Após este texto introdutório, descrevemos o referencial teórico norteador da pesquisa explorando os conceitos de alfabetização e letramento digitais. Em seguida, discorre-se sobre a metodologia, de cunho qualitativo, descrevendo um estudo de caso com método dedutivo a partir de dados coletados das atividades dos participantes do EPEEI. Na análise, buscamos evidências de letramento digital na execução das atividades propostas. Por fim, nas considerações finais, apontamos potencialidades futuras de aplicação do letramento digital desenvolvido durante o EPEEI em futuras práticas pedagógicas.

### **Em que pressupostos nos embasamos?**

Para embasar a busca por evidências do desenvolvimento de letramento digital pelos participantes do EPEEI, apresenta-se, a seguir, a investigação acerca dos conceitos relacionados a alfabetização digital e letramento digital.

É de consenso que, na atualidade, vivenciamos um processo contínuo de criação e introdução de novas tecnologias que ocasionam impactos na sociedade, ou seja, produzem mudanças na vida das pessoas. Como exemplo, podemos citar algumas ações que se tornaram cotidianas para grande parte da sociedade: a) utilizar um aplicativo de banco para efetuar pagamentos, fazer transferências e empréstimos, consultar extratos, recarregar celulares, investir, consultar clube de benefícios, comprar consórcios, dentre outros; b) efetuar compras on-line, assim como avaliar produtos, prazos de entrega, atendimento ao cliente e c) localizar e rastrear pessoas, objetos, lugares. Dentro deste contexto social, o sistema de educação como um todo precisa acompanhar a tendência tecnológica, formando cidadãos que saibam transitar pelo universo digital de forma significativa e crítica. A seguir, trataremos dos aspectos relacionados à alfabetização e letramento digital.

De acordo com Soares (2005), a alfabetização é um processo onde ocorre a aquisição de um código e das habilidades de sua utilização para a leitura e a escrita, ou seja: “o domínio da tecnologia – do conjunto de técnicas – para exercer a arte e ciência da escrita” (SOARES, 2003, p. 91). Portanto, percebe-se o processo de alfabetização como apropriação da leitura e da escrita. Porém, atualmente o indivíduo tem que estar integrado na sociedade de forma mais efetiva e dominar as práticas sociais para exercer a sua cidadania. Neste contexto insere-se o conceito de alfabetização digital.

Frade (2014) afirma que o termo alfabetização digital surgiu para designar o aprendizado da escrita através de signos, gestos e comportamentos necessários para ler e escrever em dispositivos digitais. Ela deve estar atrelada com as tecnologias digitais, em ambiente digital e no contexto de letramento digital.

Os digitalmente alfabetizados dominam os códigos que possibilitam o acesso à máquina, utilizam seus comandos para práticas efetivas de digitação, leitura e produção de mensagens para interação à distância ou para leitura de informações ou leituras e escritas de outras linguagens (COUTO, 2012).

A Alfabetização Digital define-se por um aprendizado, que envolve signos linguísticos, sistemas de linguagem verbal e não-verbal que permite ao sujeito desenvolver práticas de leitura e de escrita em ferramentas digitais. Portanto trata-se de uma alfabetização feita a partir de recursos tecnológicos dentro do contexto do Letramento Digital. Os instrumentos digitais trazem novas formas de registros sociais da escrita e no modo como se lê os textos, em especial, por conta da hipertextualidade (GARCIA, 2016, p.14).

O conceito de letramento digital tem sido tema de vários estudos, tanto no meio acadêmico brasileiro quanto internacional. Gilster (1997) foi um dos primeiros pesquisadores a tratar do assunto, utilizando o termo “letramento digital” (*digital literacy*, em inglês). Segundo o autor: “o letramento digital pode ser considerado uma habilidade desenvolvida

para entender e usar a informação em seus diversos formatos por meio dos computadores”.

O autor também destaca que, para adquirir esse tipo de letramento, é necessário desenvolver algumas competências: a) julgar criticamente as informações encontradas no meio online, b) avaliar os conteúdos e as formas de apresentação, c) compreender hipertextos e d) administrar os conhecimentos adquiridos de forma coerente. Gilster (1997) ainda ressalta que o letramento digital deve ser mais do que a capacidade de usar fontes digitais por ser uma nova forma de pensamento crítico.

Em pesquisas nacionais, o tema letramento digital tem sido amplamente divulgado, destacamos aqui alguns que enveredaram por estudos com esta temática: Soares (2002), Coscarelli e Ribeiro (2005), Duran (2010), Souza (2007), Behar et al (2013), Couto (2005) e Bacalá (2017) e Saboia et al (2014).

Soares (2002, p.151) define o termo letramento digital, como “certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição do letramento dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel”.

Por sua vez, Coscarelli e Ribeiro (2005, p. 9) definem o letramento digital como a “ampliação do leque de possibilidades de contato com a escrita também em ambiente digital (tanto para ler quanto para escrever)”. As mesmas autoras (2014) descrevem que ao acessar a informação, o letrado digital deve ter habilidade para uma avaliação crítica do que encontra de forma a analisar fonte e autoria. Refletir como um ser letrado digital não é somente saber se comunicar num mundo tecnológico, mas também ter habilidades para manuseá-los, mas compreendê-los em diferentes contextos e propósitos, de modo que possa utilizá-lo de forma ativa nas construções coletiva do conhecimento e na interação da sociedade.

Para Duran (2010, p.83), o letramento digital é considerado como “o processo de configuração de indivíduos ou grupos que se apropriam



da linguagem digital nas diferentes práticas sociais relacionadas direta ou indiretamente à leitura e à escrita mediadas pelas TIC”. O autor ainda esclarece os desafios do letramento digital e de suas possíveis relações com os processos de inclusão e desenvolvimento e a relevância destas práticas sociais situadas em diferentes contextos de apropriação das TIC. Por isso, ele acredita que os desafios do letramento digital não se resumem às questões procedimentais relativas apenas ao “saber como”, mas, exigem discussões sobre o “saber por que”. Duran (2010) conclui que, na perspectiva do letramento digital, é preciso ir além do ensinar sobre o que fazer com os meios, ou seja, devem ser disponibilizadas oportunidades de aprendizagem sobre a importância dos fins.

Em um levantamento organizado por Souza (2007), o termo letramento digital é classificado em dois tipos: definições restritas e amplas. As definições restritas são mais fechadas, com uso somente instrumental, não levando em consideração o contexto sociocultural, histórico e político que envolve o processo de letramento digital. Já as definições amplas se referem a um conjunto de competências necessárias para que um indivíduo entenda e use a informação de maneira crítica e estratégica, em formatos múltiplos, vinda de variadas fontes e apresentada por meio do computador, sendo capaz de atingir seus objetivos, muitas vezes compartilhados social e culturalmente.

Behar et al (2013) definem letramento digital como um conjunto de “letramentos originados tanto dos aspectos tecnológicos quanto do cenário social”, a autora também classifica as competências necessárias para o letramento digital em: computacional, comunicacional, informacional e multimídia.

Couto (2012) desenvolveu uma pesquisa com alunos e professores da educação básica. O autor desenvolveu o quadro abaixo de forma a resumir as ações necessárias e os conhecimentos fundamentais para a diferenciação entre alfabetização digital e letramento digital.

**Quadro 01** - Diferença entre alfabetização e letramento digital

<b>Ações</b>	<b>Alfabetização digital</b>	<b>Letramento digital</b>
Pedagógicas	Ações pedagógicas que visem apropriar mais conteúdos por meio da amplitude de fontes de leitura	Necessidade de aprender e desenvolver habilidades com as tecnologias para acesso ao conteúdo.
Conhecimentos docentes	Professor com habilidades em operar de forma simples as TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação)	Professor com boas habilidades em operar e disponibilizar conteúdos por meio das TICs
Complementaridade	Ações complementares aos materiais impressos por meio de links hipertextos	Necessidades de interagir com instrumentos de busca e interação num ambiente interconectado (rede).
Comportamento discente	Situação de mais receptividade de conteúdos.	Busca ativa do conhecimento por meio das operações técnicas para cada mecanismo.
Amplitude	Alunos aprendem com novas situações do cotidiano por meio de conteúdos modernos	Alunos interagem com seu meio, formando ideias e emitindo opiniões e posicionamentos.

**Fonte:** Adaptado de Couto (2012)

Os estudos de Couto (2012) evidenciam que para trabalhar na perspectiva da alfabetização e letramento digital é preciso assumir uma dimensão mais ampla e repensar os processos de ensino e aprendizagem e suas estruturas de forma a atender às condições de aprendizagem para a compreensão do contexto da cibercultura.

Retomando os autores mencionados até então, apresentamos no Quadro 02 a seguir, suas concepções acerca do conceito de letramento e em especial, as competências a serem desenvolvidas para se alcançar o letramento digital. Para o contexto desta pesquisa, adotaremos o conceito de competência como o de Zabala e Arnau (2011, p. 81), citados por Behar et al (2013) como sendo “a capacidade ou a habilidade de realizar tarefas ou atuar frente a situações diversas de forma eficaz em um determinado contexto”.

**Quadro 02 - Conceitos de Letramento Digital e as Competências Desenvolvidas**

<b>Autores</b>	<b>Conceitos de Letramento Digital</b>	<b>Competências a serem desenvolvidas</b>
Gilster (1997)	pode ser considerado uma habilidade desenvolvida para entender e usar a informação em seus diversos formatos por meio dos computadores (GILSTER, 1997, p.1)	a) julgar criticamente as informações encontradas no meio online, b) avaliar os conteúdos e as formas de apresentação, c) compreender hipertextos e d) administrar os conhecimentos adquiridos de forma coerente. (GILSTER, 1997)
Soares 2002	certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição do letramento dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel. (SOARES, 2002, p. 146).	discursivas e cognitivas que lhes conferem um determinado e diferenciado estado ou condição de inserção em uma sociedade letrada.(SOARES, 2002, p. 146).
Coscarelli e Ribeiro (2005)	ampliação do leque de possibilidades de contato com a escrita também em ambiente digital (tanto para ler quanto para escrever). (COSCARELLI; RIBEIRO, 2005, p. 9)	
Duran (2010)	o processo de configuração de indivíduos ou grupos que se apropriam da linguagem digital nas diferentes práticas sociais relacionadas direta ou indiretamente à leitura e à escrita mediadas pelas TIC. (DURAN, 2010, p.83),	

Souza (2007)	<p>Classifica como duas categorias: “restritos” se fundamenta em uma concepção instrumental, aprendizagem mecânica de aplicações de softwares e hardwares.</p> <p>“visões ampliadas”, conjunto de competências necessárias para que um indivíduo entenda e use a informação de maneira crítica e estratégica, em formatos múltiplos, vinda de variadas fontes e apresentada por meio do computador, sendo capaz de atingir seus objetivos, muitas vezes compartilhados social e culturalmente (SOUZA, 2007, p. 60).</p>	<p>A autora apresenta em sua segunda categoria “visões ampliadas” sobre o “conjunto de competências necessárias”, mas não descreve detalhadamente quais são.</p>
Behar et al (2013)	<p>“letramento digital” abrange um conjunto de “letramentos originados tanto dos aspectos tecnológicos quanto do cenário social”</p>	<p>computacional, comunicacional, informacional e multimídia</p>

**Fonte:** Elaborado pela primeira autora

Behar et al (2013), em seu livro *Competências em educação a distância*, utilizam a sigla CHA (conhecimentos, habilidades e atitudes) para sintetizar o conjunto de elementos compostos para a competência. Os autores defendem o efetivo processo de letramento digital a partir de uma série de competências para uso de ferramentas computacionais, compreensão de informações, análise de multimídia e formas de comunicação.

Para conceituar e construir o letramento digital é preciso entender as competências e estimular o conhecimento, as habilidades e as atitudes. Em busca de esclarecer estes conceitos, Saboia et al (2014) elaboraram um quadro adaptado de Behar et al (2013). No Quadro 03

a seguir, as competências do letramento digital são relacionadas aos seguintes aspectos: a) conhecimentos para o uso do computador, b) expressão oral, gestual e escrita, c) a utilização de diferentes tipos de mídia e d) a busca, avaliação e utilização de informações. No Quadro 03, é possível, ainda, observar as habilidades a serem desenvolvidas em cada uma destas competências.

**Quadro 03** – Competências do letramento digital e suas habilidades e conhecimentos.

Conhecimentos	Habilidades
<b>Competência Computacional:</b> relacionada aos conhecimentos para o uso do computador	
<p>Conhecer os softwares e (programas e ferramentas) disponíveis</p> <p>Saber instalar programas e reconhecer aqueles que são desnecessários e tornam lento o computador</p> <p>Conhecer elementos básicos do computador e suas funções</p> <p>Conhecer a terminologia básica do sistema operacional</p> <p>Salvar e recuperar a informação no computador e em diferentes suportes (pen-drives, disco rígido, HD externo, pastas, etc)</p>	<p>Manusear os recursos computacionais</p> <p>Saber operar o básico de uma ferramenta</p> <p>Saber operar os recursos multimídia</p> <p>Saber utilizar as ferramentas básicas do sistema operacional: explorar discos, copiar, executar programa, etc</p> <p>Utilizar editor de textos para redigir documentos, armazená-los e imprimi-los</p> <p>Utilizar editores gráficos para fazer desenhos, gráficos simples, armazenar e imprimir trabalho</p> <p>Utilizar ferramentas de apresentação para organizar e expor a informação</p>
<b>Competência Comunicacional:</b> relacionada à expressão oral, gestual e escrita.	
<p>Conhecer as diferentes Redes Sociais</p> <p>Conhecer a etiqueta e as diferentes formas de escrita nas várias ferramentas disponíveis na internet, como bate-papo, e-mail, etc.</p> <p>Conhecer as formas de escrita específicas para cada ferramenta, como bate-papo, e-mail, fórum, etc.</p>	<p>Saber utilizar as redes para contatar outras pessoas, debater com elas e ajudá-las e pedir ajuda</p> <p>Digitar razoavelmente rápido</p> <p>Selecionar o conteúdo exposto nas redes sociais</p> <p>Fazer contribuições relevantes</p>
<b>Competência Multimídia:</b> relacionada à utilização de diferentes tipos de mídia.	

<p>Conhecer os diversos tipos de mídia Saber preparar conteúdos atrativos Ter conhecimento para escolher o conteúdo dos jogos pedagógicos Conhecer hipertextos e hiperímia Saber elaborar transparências e apresentações multimídia Ter conhecimentos de design e elaboração de páginas web Saber realizar a manutenção de um espaço web em um servidor</p>	<p>Combinar visualmente diferentes tipos de mídias Criar materiais atrativos e de acordo com a faixa de idade de cada um Produzir materiais que sejam visualmente agradáveis Testar mídias e estar preparado para alguns contratempos Ter habilidades de leitura e compreensão em um ambiente de hipertexto dinâmico e não sequencial Saber realizar tratamento de imagem e som: editores gráficos, uso de scanner, gravação de som, vídeo digital , etc</p>
<p><b>Competência Informacional:</b> relacionada a busca, avaliação e utilização de informações..</p>	
<p>Conhecer diferentes sites de busca Conhecer e aprender a utilizar sites de download para programas, livros e filmes Ter claro o que é informação e o que é conhecimento Fazer juízos de valor informados e fundamentados sobre a informação obtida por meio de tecnologias digitais</p>	<p>Avaliar diferentes fontes Relacionar o conteúdo trabalhado com informações adicionais coletadas Comparar e selecionar as informações adicionadas coletadas Comparar e selecionar as informações relevantes Desenvolver técnicas e instrumentos para a busca, exame e seleção de informações na internet Construir informações confiáveis a partir de diversas fontes</p>

**Fonte:** Saboia et al (2014) adaptado de Behar et al (2013)

Após discorrer sobre o embasamento teórico que contribuiu para este estudo, elaboramos o seguinte conceito: Letramento digital é um conjunto de letramentos originados pela necessidade de lidar com sistemas tecnológicos. Para se tornar letrado digitalmente é necessário desenvolver competências computacionais, comunicacionais,

informacionais e multimídia. A mobilização dessas competências exige conhecimentos, habilidades e atitudes que se inter relacionam.

### **Como desenvolvemos este estudo?**

Para a análise de evidências de letramento digital no EPPEI, adotou-se uma abordagem de cunho qualitativo e de natureza descritiva<sup>4</sup>. O trabalho realizado se configura como um estudo de caso (GIL, 2007, ALVES-MAZZOTTI, 2006) uma vez que caracteriza uma situação específica (EPPEI) visando o conhecimento em profundidade de determinados aspectos (evidências do letramento digital no EPPEI).

O método utilizado para alcançar o objetivo principal foi o dedutivo por considerar a análise das evidências de letramento digital no curso proposto, com base Saboia et al (2014) adaptado de Behar et al (2013). Os dados coletados advêm das próprias atividades propostas semanalmente no curso conforme sequência apresentada ainda nesta seção.

Participaram do EPEEI professores de Língua Estrangeira Moderna da rede pública de ensino e também de escolas particulares, professores de Língua Estrangeira de academias de línguas e alunos do curso de Letras da UEL. Como tutores<sup>5</sup>, o curso contou com alunos do curso de Mestrado Profissional em Língua Estrangeira Moderna da UEL.

Como mencionado no texto introdutório, o EPPEI consistia em um curso híbrido que foi elaborado através da parceria em MEPLEM, NAP e Departamento LEM e teve como objetivo geral instrumentalizar seus participantes na elaboração de unidades didáticas baseadas nas propostas da BNCC. O EPEEI também visava a: 1) promover o conhecimento dos

---

4 Análises descritivas apresentam os fatos e fenômenos da realidade do que está sendo analisado (TRIVIÑOS, 1987).

5 Para o desenvolvimento das atividades em EAD, foram selecionados nove tutores que atuaram como facilitadores para que participantes pudessem compreender e alcançar os objetivos propostos do curso. Eles acompanharam o processo de participação desde o momento da inscrição do participante na plataforma até o final do percurso, mantendo o contato com os participantes, ajudando-os a lidar com os obstáculos, orientando a respeito das atividades propostas, avaliando e motivando os participantes durante o processo. Os tutores também mantiveram registros com informações sobre os participantes e também registro de suas ações.

fundamentos e organização da BNCC quanto ao componente da Língua Inglesa e 2) oportunizar reflexões de práticas de ensino de língua inglesa ao construir unidades didáticas.

O curso foi realizado nos meses de maio e junho de 2019 e dividido em seis partes, sendo dois encontros presenciais de oito horas (8h) e as atividades desenvolvidas em EAD, durante quatro semanas com trinta e duas horas (32h). A organização sequencial apresenta-se resumida na figura 1, lembrando que as atividades propostas semanalmente.

**Figura 01** - Atividades propostas no curso de extensão



No primeiro encontro presencial, após as apresentações da equipe de coordenação, dos tutores, do curso e uma breve introdução sobre a BNCC, os participantes foram divididos em grupos previamente designados e indicou-se uma temática a ser explorada por cada um deles (Língua Franca, Multiletramentos e os Eixos leitura, oralidade, escrita, dimensão intercultural e conhecimentos linguísticos). Durante a interação presencial, os participantes desenvolveram cartazes sobre as temáticas e apresentaram oralmente suas percepções. O encontro presencial foi finalizado apresentando o curso na plataforma *Moodle*. Na página inicial do *Moodle* foi inserido um vídeo explicativo sobre base comum curricular<sup>6</sup>, além do cartaz de divulgação e também o documento completo da BNCC em de planilhas para consulta.

**Fonte:** Elaborado pela primeira autora.

Na primeira semana de atividades em EAD, consideramos a competência cinco do componente Língua Inglesa da BNCC (BRASIL, 2017, p. 241) que aponta a importância de proporcionar oportunidades

6 [https://youtu.be/rvlp6-u\\_3\\_k](https://youtu.be/rvlp6-u_3_k)



de se utilizarem novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável. Sendo assim, as atividades propostas no curso tinham por objetivo proporcionar aos participantes a oportunidade de trabalhar com ferramentas digitais de forma a desenvolver seu letramento digital e despertar motivação para utilizá-las futuramente em suas próprias salas de aula.

Na primeira atividade proposta no *Moodle*, foi utilizada a ferramenta Fórum<sup>7</sup> e solicitada a criação de uma apresentação no *Voki*<sup>8</sup>, uma plataforma digital que oferece opção da escolha de um personagem que o usuário da plataforma pode personalizar, além de lhe dar voz, possibilitando a adição da imagem na rede social.

Na segunda atividade da referida semana, utilizamos a ferramenta Tarefa<sup>9</sup> do *Moodle* na qual os participantes foram convidados à leitura de um texto de Gimenez e Bordini (2014), no qual as autoras descrevem estudos publicados sobre Língua Franca entre 2005 e 2012. Dessa forma, o objetivo principal da atividade foi conhecer pesquisas relacionadas à concepção de Língua Franca, tema base para o componente da Língua Inglesa no documento da BNCC. Após a leitura, os participantes foram instruídos a escolher cinco autores mencionados no referido texto e registrar, em uma tabela, uma síntese sobre as reflexões dos autores.

Paralelamente às atividades na plataforma, os alunos, acompanhados e incentivados por seus tutores, definiram um ambiente digital para o armazenamento de todo o processo de construção de

---

7 O fórum é uma atividade assíncrona, em que estabelecemos uma conversa e troca de ideias com os alunos, mas cada um traz a sua contribuição em momentos específicos. O fórum pode ser trabalhado de duas maneiras, uma discussão única em que você professor lança uma pergunta aos alunos e estes conversam sobre esse questionamento ao longo de uma semana, ou um fórum pergunta e resposta, em que para continuar a discussão e ver o que os colegas estão falando é preciso responder uma pergunta chave.

8 Uma ferramenta que, integrada com outras num contexto de trabalho coletivo, podendo tornar-se um instrumento motivador para a comunicação e para o desenvolvimento do discurso oral e estruturação do pensamento nos alunos, poderá escolher uma série de personagens de base (humanos, animais, boneca, anime, etc) em seguida personalizá-los em quase tudo o que se pode imaginar. Pode-se também escolher um pano-de-fundo para a sua personagem que poderá ou não conter animações. Assim que criar o seu avatar é só começar a dar-lhe voz através de um microfone. Depois de criar o avatar poderá adicioná-lo ao seu blog/site ou colocá-lo nos seus perfis de redes sociais

9 A ferramenta tarefa permite a atribuição de um professor para comunicar tarefas, recolher atividades escritas e fornecer notas e comentários. Os estudantes podem apresentar qualquer conteúdo digital, como documentos de texto, planilhas, imagens, áudio ou vídeos.

suas unidades didáticas. Os participantes também foram instruídos a definir o ano escolar e a temática da unidade a ser elaborada. Para tanto, os tutores criaram uma tabela a partir dos moldes apresentados pelo documento e também das instruções da semana, disponibilizando-a aos participantes para que todos pudessem inserir suas ideias.

A segunda semana de atividades em EAD, foi iniciada com uma proposta de atividade disponibilizada no *Moodle*, que tem como principal objetivo reconhecer os conceitos-chave de cada eixo do componente da Língua Inglesa. Para isso, foi utilizado o gênero textual infográfico<sup>10</sup>, por ser considerado, aqui, um gênero apropriado para o objetivo, por ser multimodal, caracterizado por ilustrações e frases curtas, explicativas sobre determinado tema, auxiliando no processo de leitura, compreensão e reflexão sobre o que é exposto.

As instruções foram, inseridas na plataforma do curso, através da ferramenta *livreto*<sup>11</sup>, no qual o participante teve acesso ao conteúdo para consulta sobre os eixos organizadores do componente Língua Inglesa (oralidade, escrita, leitura, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural). Na proposta da atividade, os participantes precisavam ler o material disponível em formato de livro e o documento normativo BNCC, a fim de selecionar de três a cinco conceitos-chave de cada eixo organizador e elaborar um infográfico.

Para auxiliá-los na elaboração desse infográfico, as instruções também apresentavam um vídeo tutorial<sup>12</sup>, com um passo a passo de como elaborar tal gênero em uma plataforma digital e também um modelo dele pronto. Após a produção desse texto, os participantes postaram e também fizeram comentários sobre outros infográficos, ampliando assim seus conhecimentos sistematizados sobre os eixos organizadores do componente língua inglesa.

---

10 Paiva (2011) descreve o gênero infográfico como um texto muito utilizado pela mídia jornalística em publicações que o exploram para elaborar notícias, reportagens e divulgação de ciência e tecnologia. Parece haver consenso no jornalismo de que se trata de um recurso eficaz, pois torna o assunto fácil de ser compreendido. Os leitores parecem confirmar essa premissa, graças ao sucesso que esses textos têm entre eles. Para a linguística trata-se de mais um fenômeno da linguagem e apenas por esse motivo já deveria ser estudado.

11 O recurso do tipo Livro permite que o professor crie diversas páginas e disponibilize esse conteúdo para seu aluno no formato de um Livro, com capítulos e subcapítulos. Neste tipo de recurso o professor pode inserir tipos de conteúdos, como imagem, vídeo, áudio, texto ou todos.

12 <https://youtu.be/o6nDlynz9-o>

Na terceira semana de atividades em EAD do EPPEI, a atividade proposta na plataforma do curso foi referente ao multiletramento<sup>13</sup> utilizado o *Sway.Office*<sup>14</sup>, para apresentação visual e para auxiliar na tarefa. Também fizemos a sugestão de um *blog*<sup>15</sup> pois nele são apresentadas algumas ferramentas digitais que os professores podem utilizar nas aulas de língua estrangeira. Após a consulta, pedimos que os participantes, em grupo, refletissem sobre a unidade didática que estavam desenvolvendo e que, pautados no conceito de multiletramento, escolhessem uma ferramenta tecnológica e construíssem uma atividade que pudesse estar presente na unidade didática. O tutor ou um dos integrantes do grupo deveria inserir o *link* que desse acesso à tarefa, acompanhado de um pequeno texto que relatasse quais aspectos do multiletramento a atividade poderia contemplar.

Na quarta semana de atividades em EAD, com o objetivo principal de levar os grupos a uma organização da unidade didática, foi proposta a leitura de um livreto com informações que poderiam auxiliar em sua elaboração. No livreto, foi apresentado o termo “unidade didática”, como elaborar (coletivamente) uma unidade didática baseada na BNCC como avaliá-la.

Na sequência, ainda no *Moodle*, os participantes foram organizados em grupos e instruídos a elaborar coletivamente um *Mind map*<sup>16</sup> com informações sobre a unidade didática, de forma que ele pudesse representar o produto em desenvolvimento. Algumas sugestões de ferramentas digitais foram encaminhadas aos tutores<sup>17</sup>.

Por fim, no segundo encontro presencial, o primeiro momento foi destinado à retomada das atividades desenvolvidas no curso: apresentação no fórum, utilizando a ferramenta VOKI; notas de leitura, inglês como Língua Franca; elaboração de um infográfico com base

---

13 <https://sway.office.com/9qr75bCPitE3GY7E?ref=Link>

14 Sway é um novo aplicativo do Microsoft Office que facilita a criação e o compartilhamento de relatórios interativos, histórias pessoais, apresentações.

15 <http://ferramentasdigitaisle.blogspot.com/>

16 Considerado um gênero textual que possui o aspecto visual como sua principal ferramenta para expressar pontos importantes de um determinado conteúdo, utiliza linguagem verbal e não verbal. Faz uso de setas, cores, desenhos para apresentar a relação do que se apresenta.

17 <https://www.mindmeister.com/pt>, <https://www.mindmup.com/>, <http://www.mindnode.com/>, <http://freemind.sourceforge.net/wiki/index.php/Download>, <http://www.xmind.net/download/win/>, <http://coggle.it/>, <https://www.mindmeister.com/pt>, <https://www.mindmup.com/>, <http://www.mindnode.com/>, <http://freemind.sourceforge.net/wiki/index.php/Download>, <http://www.xmind.net/download/win/>, <http://coggle.it/>

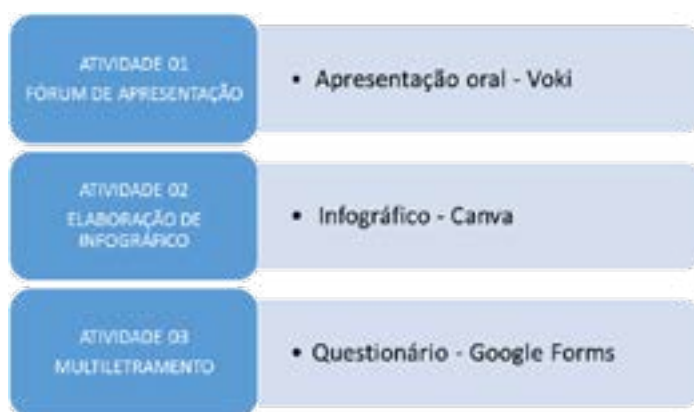
nos Eixos do Componente da Língua Inglesa no documento da BNCC; produção de uma atividade para a unidade didática, contemplando multiletramentos; construção coletiva de um *mind map* sobre a unidade didática do grupo e relatório da colaboração individual;

Após a retomada das atividades, seguimos com as apresentações dos grupos. Cada grupo teve, no máximo, 20 minutos para a apresentação da unidade didática elaborada através de plataforma para a apresentação a sua escolha (*Power Point, Prezi, Google* Apresentações, dentre outros). As versões finais das unidades produzidas também foram disponibilizadas no *Moodle*.

### Quais as evidências de letramento digital na execução das atividades propostas?

Na busca por evidências do desenvolvimento de letramento digital pelos participantes do EPEEI durante a execução das atividades selecionaram-se três exemplares de atividades propostas no Moodle durante as três primeiras semanas de atividades à distância. A seguir, a Figura 03 traz o detalhamento do conjunto de dados analisados.

**Figura 03** - Conjunto de dados analisados



**Fonte:** Elaborado pela primeira autora

A análise destes dados, como mencionado anteriormente, foi realizada a partir dos estudos Saboia et al (2014) adaptado de Behar et al (2013), com foco nas competências e habilidades computacionais, comunicacionais, multimidiáticas e informacionais exploradas na seção de revisão de literatura. É importante ressaltar que nem todas as competências e habilidades estão presentes em todas as atividades ao mesmo tempo.

### **Atividade 1 – Fórum de apresentação**

Realizada na primeira semana de atividades em EAD do curso, o Fórum de Apresentação tinha por objetivo fazer com que os participantes apresentassem suas experiências pessoais e profissionais a respeito do ensino da Língua Inglesa. Em busca de propiciar uma perspectiva multimodal, os participantes foram convidados a utilizar a ferramenta *Voki*. Nesta seção, analisou-se um *Voki* produzido por uma das participantes conforme pode ser visualizado/ acessado na figura 04 a seguir:

**Figura 04** - *Voki* produzido por uma das participantes

Ao considerar a competência computacional ao utilizar a ferramenta *Voki* para a apresentação no fórum, o participante utilizou os elementos básicos do computador, suas funções (salvar e recuperar a informação, neste caso na própria ferramenta) demonstrando conhecimento da terminologia básica do sistema operacional. Com relação às habilidades o participante manuseou os recursos computacionais de maneira efetiva ao operar a ferramenta *Voki*, fazendo seu cadastro, *login*, criando seu *avatar* para a atividade proposta e gravando sua própria voz.

Fonte e Link de acesso [aqui](#)

Ao analisar esta atividade, relacionando-a quanto ao aspecto da expressão oral, gestual e escrita, ou seja, competência comunicacional, a participante demonstrou ter o conhecimento ético quanto ao uso comunicacional, de acordo com a proposta da atividade, ao gravar sua apresentação na ferramenta, comparo esta competência como a que Behar (2013) apresenta como “conhecer a etiqueta e as diferentes formas de escrita nas várias ferramentas disponíveis na internet, como bate-papo, *e-mail*, etc”.

No que se refere à competência multimídia, a atividade analisada oferece ao professor instrumentos para preparar conteúdos atrativos ao produzir a própria apresentação pessoal como seu *avatar*, escolhendo suas características físicas, vestuário, cenário de apresentação, além é claro da gravação da sua própria voz.

No que se refere a competência informacional, não há registros no fórum de apresentações, nem foi apontado pelo seu tutor, quanto a dúvidas do participante sobre o uso da ferramenta *Voki*, no entanto é possível afirmar que atualmente existem inúmeros tutoriais de como utilizar a ferramenta, na própria plataforma há informações para isso.

## **Atividade 2 – Elaboração de Infográfico**

A amostra a ser analisada se refere a uma das atividades propostas na segunda semana do EPPEI. Como um dos objetivos do curso foi aprofundar os conhecimentos sobre o documento BNCC, a atividade de elaboração de um infográfico buscou levar aos participantes uma ideia macro do documento no componente da Língua Inglesa. Como mencionado anteriormente, a atividade de criação de infográfico deveria ser postada como tarefa, tendo previamente algumas explicações sobre o documento e também a própria tarefa. A seguir, apresento o infográfico elaborado por uma das participantes.

**Figura 05 - Infográfico produzido por uma das participantes**



Para a execução desta atividade, sugeriu-se a ferramenta Canva e um tutorial com orientações, mas o participante poderia utilizar outras ferramentas caso desejasse. O infográfico analisado, como mostra a figura acima, seguiu as orientações propostas no curso e utilizou o Canva.

Como evidências do letramento digital com base na classificação de Behar (2013), no que se refere à competência computacional, o infográfico elaborado apresenta o conhecimento das noções básicas da ferramenta Canva e também dos elementos do computador, assim como suas funções. A competência de como salvar e recuperar o produto criado também se faz presente devido sua postagem como tarefa no EPEEI.

**Fonte:** Elaborado por uma das participantes do curso

A participante também teve a habilidade para operar o básico da ferramenta *Canva*, como o preenchimento do cadastro, *login*, acesso a criação de infográfico, utilizou o editor de textos presente na própria ferramenta, além dos editores gráficos para a escolha do designer dos textos verbais e não-verbais.

Para a execução desta atividade, sugeriu-se a ferramenta *Canva* e um tutorial com orientações, mas o participante poderia utilizar outras ferramentas caso desejasse. O infográfico analisado, como mostra a figura acima, seguiu as orientações propostas no curso e utilizou o *Canva*.

Como evidências do letramento digital com base na classificação de Behar (2013), no que se refere à competência computacional, o infográfico elaborado apresenta o conhecimento das noções básicas da ferramenta *Canva* e também dos elementos do computador, assim como suas funções. A competência de como salvar e recuperar o produto criado também se faz presente devido sua postagem como tarefa no EPEEI. A participante também teve a habilidade para operar o básico da ferramenta *Canva*, como o preenchimento do cadastro, *login*, acesso a criação de infográfico, utilizou o editor de textos presente na própria ferramenta, além dos editores gráficos para a escolha do designer dos textos verbais e não-verbais.

Dentre os itens analisados quanto à competência comunicacional, a atividade produzida demonstrou o conhecimento de uma forma específica de escrita para a ferramenta e a seleção do conteúdo que foi compartilhado no *Moodle*.

Na competência multimídia, relacionada à utilização de diferentes tipos de mídia, o infográfico apresenta que a participante teve o conhecimento de recurso de mídia na ferramenta, a preparação de conteúdo atrativos, combinando visualmente os recursos disponíveis.

Finalmente, no que tange a competência informacional, não foi possível afirmar se a participante procurou outros sites de busca para saber como utilizar a ferramenta, porém, é possível verificar que o infográfico partiu do conteúdo proposto no documento normativo da BNCC, sendo assim, ela comparou e selecionou as informações que eram importantes para a elaboração do infográfico.

### **Atividade 3 – Formulário – Google Forms**

A atividade 03 objetivava refletir sobre o uso de uma ferramenta tecnológica na elaboração da unidade didática. Os participantes puderam escolher qualquer ferramenta digital partindo das percepções a respeito do que foi trabalhado no curso quanto ao Multiletramento.



Portanto, a escolha da ferramenta se deu de forma colaborativa, ou seja, em grupo, o mesmo da elaboração da unidade didática, a partir de criação, um componente do grupo postou o *link* de acesso e um pequeno comentário sobre a atividade. Dentre as várias atividades e diversas ferramentas, selecionei uma que utilizou o *Google Forms*. Segue figura abaixo da atividade e o texto do grupo relatando os aspectos de multiletramento.

**Figura 06:** Formulário e comentário criado em grupo



The image shows a Google Form titled "The importance of learning english". At the top, there is a word cloud with the word "language" in the largest font, surrounded by other words like "knowledge", "teach", "learn", "english", "develop", "analyze", "evaluate", "data", "teach", "learn", "english", "knowledge", "teach", "learn", "english", "develop", "analyze", "evaluate", "data". Below the title, there is a section for "Endereço de e-mail \*" with a text input field. Below that is a section for "In your opinion, why is it important to learn english? \*" with a text area. At the bottom, there is a video link: "Watch this video about 5 important reasons to learn english." followed by a thumbnail for a video titled "The 5 Most Important Reasons to Learn English" and the URL <https://www.youtube.com/watch?v=uYwMvTfFu0&t=182s>.

After watching the video, what do you consider to be the most important reason to learn English? \*

Sua resposta

---

How does the fact of knowing or not knowing english impact in your life? \*

Sua resposta

Link do formulário: <https://forms.gle/du5VeqzEWhgbLEiq6>

How does english impact in someone's personal development? \*

Sua resposta

---

English as a global sure has impact on people's lives. In your case, is this impact negative or positive? Explain it: \*

Sua resposta

---

Because of the accent we can see that the video maker is a non-native english speaker. Why do you think he made a video in English? \*

Sua resposta

O formulário criado a partir da ferramenta *Google Forms* apresenta evidências do letramento digital quando o participante do curso demonstra conhecimento da ferramenta e dos elementos básicos do computador, assim como o salvamento e compartilhamento do formulário. Também é possível verificar o uso do editor de textos e de recursos multimídia como o vídeo. Dessa forma, a competência computacional proposta por Behar 2013 está presente na atividade.

Quando se refere à competência comunicacional, o grupo demonstrou conhecimento da escrita específica da ferramenta ao redigir as perguntas, selecionando o conteúdo a ser compartilhado. Apontamos para esta ferramenta a potencialidade de acesso em qualquer local e horário, podendo assim ser utilizada em práticas pedagógicas com facilidades de correções e praticidade no processo de coleta de dados. Os professores utilizam esta ferramenta podem enviar para seus alunos por e-mail, ou através de *link* por qualquer rede social.

Ao observar o aspecto relacionado à utilização de diferentes tipos de mídia, a atividade apresenta um conteúdo atrativo, combinando visualmente texto e vídeo. Esse grupo, em seu comentário sobre a potencialidade da ferramenta na prática pedagógica, afirmou considerar o *Google Forms* como um recurso para tornar as aulas mais atrativas e participativas.

No que se refere à competência informacional, não é possível afirmar se houve a necessidade buscar diferentes sites de busca para aprender a utilizar a ferramenta, mas a atividade foi elaborada com base em informações presentes no documento normativo da BNCC por se tratar da importância no mundo atual em se aprender a Língua Inglesa, além do vídeo que foi adicionado, este também teve uma busca no Canal do *YouTube* sobre o tema, selecionando assim o que era mais adequado para o tema.

### **A que conclusões chegamos?**

Este capítulo apresentou o EPEEI, produto educacional (curso híbrido de formação para professores de Língua Inglesa) elaborado para o Mestrado Profissional em Línguas Estrangeiras e baseado no documento normativo da BNCC (Brasil, 2017),

O principal objetivo deste estudo foi buscar evidências de letramento digital nas atividades realizadas pelos participantes do EPEEI. Para alcançar este objetivo, o trabalho buscou responder à seguinte questão norteadora: as atividades propostas durante o EPEEI promoveram oportunidades de letramento digital a seus participantes (assim como pretendiam)?

Com foco nas competências computacionais, comunicacionais, informacionais e multimídia, realizamos um estudo de caso de cunho qualitativo, de natureza descritiva e com método dedutivo. Três atividades realizadas pelos participantes do curso e foram descritas as evidências de letramento digital com base nas competências e habilidades por Behar et al (2013) foram apontadas.

Ao considerar a competência computacional, como resultado final, as três atividades observadas demonstraram que os participantes têm os conhecimentos para o uso do computador e suas ferramentas básicas, levando também em consideração a forma como salvar e recuperar as informações, além de postar as atividades no curso.

Na competência comunicacional, as atividades analisadas apresentaram o conhecimento quanto às diferentes formas de escritas nas várias ferramentas utilizadas, oferecendo potencialidade para práticas pedagógicas, principalmente quando nos referimos à ferramenta *Voki* no eixo da oralidade, pois ela permite interações orais e possibilidades de utilização em redes sociais.

Quanto ao aspecto da competência multimídia, os participantes apresentaram conhecimento ao preparar conteúdos atrativos e utilizando diferentes tipos de mídia, reafirmando suas competências para utilizar as ferramentas no processo de ensino e aprendizagem. No que se refere à competência informacional, em ambas as atividades, não foi possível observar se os participantes tiveram dificuldades de acesso ou utilização.

Ao refletir sobre as competências e habilidades comunicacionais da ferramenta *Voki*, observou-se que nem todas as potencialidades foram utilizadas, porém, a mesma, poderá ser explorada nas práticas pedagógicas dos professores pelos caminhos de uma sociedade da informação e comunicação, principalmente quanto ao eixo da oralidade, pois o *Voki* permite a utilização de apresentações individuais de avatares, diálogos entre mais de um avatar e ainda com a possibilidade de utilizar redes sociais como *Facebook*, *Twitter*, *Youtube* e *Instagram*.

Observamos a necessidade de estabelecer critérios mais atuais para verificar a questão do letramento digital na área da educação em línguas estrangeiras, pois muitas pesquisas apresentadas usam termos próprios da informática, sem levar em conta o campo da pesquisa científica destinada à formação de professores quanto ao letramento digital.

Acreditamos que o presente trabalho possa trazer contribuições importantes sobre o letramento digital na formação de professores de língua inglesa, assim como nas práticas pedagógicas desenvolvidas por

estes profissionais. O capítulo não esgota a temática do letramento digital, porém, ressalta as possibilidades de novos estudos.

## Referências

- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**, versão aprovada pelo CNE, novembro de 2017.
- BEHAR, P. A. (Org.). **Competências em educação a distância**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- BEHAR, P. A., BERNARDI, M., MARIA, S. A. A. Educação a distância: a construção de competências docentes. **II Congresso Brasileiro de Informática na Educação**, 2013.
- BACALÁ, V. L. A. **Letramentos digitais de professores da educação básica: dos operacionais aos profissionais**. 2017. 224f. Tese (Estudos Linguísticos). Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia. 2017.
- BORDINI, M.; GIMENEZ, T. Estudos sobre inglês como língua franca no Brasil (2005-2012): uma metassíntese qualitativa. *Signum: Estudos da Linguagem*, [S.l.], v. 17, n. 1, p. 10-43, jun. 2014. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/17389/14768>>. Acesso em: 05 jul. 2020. doi:<http://dx.doi.org/10.5433/2237-4876.2014v17n1p10>.
- COSCARELLI, C. V. Alfabetização e letramento digital. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. (Orgs.). **Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 2º ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007.
- COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Orgs.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- COUTO, M. E. S. Alfabetização e letramento digital. **Estudos IAT**, Salvador, v.2, n.1, p. 45-62, jan./jun., 2012. Disponível em < <http://estudosiat.sec.ba.gov.br/index.php/estudosiat/article/viewFile/33/66>> Acesso em 23 de out. 2020.
- FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. (Org.). **Glossário CEALE**. Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita - CEALE. Faculdade de Educação da UFMG. Belo Horizonte: 2014.
- DURAN, D. **Letramento digital e desenvolvimento: das afirmações às interrogações** (Português). Hucitec. Janeiro 2010.

EL KADRI M; ORTENZI, D; RAMOS, S (ORGS.). **Tecnologias digitais no ensino de línguas e na formação de professores: reorganizando sistemas educacionais**. Campinas: Pontes, 2017.

EL KADRI, M. S.; GIMENEZ, T.; GAMERO, R; SANTOS, L. Developing English language Teachers' Professional Capacities through Digital and Media Literacies: A Brazilian Perspective. In.: Melda N. Yildiz and Jared Keengwe (Eds). **Handbook of Research on Media Literacy in the Digital Age**. Hershey: Information Science Reference, 2016.

GARCIA, A. Análise da Alfabetização Digital e do letramento digital de alunos do ensino médio de uma escola privada de Londrina/PR. 2016. 40f. Monografia (Especialização em Ensino e Tecnologia) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Londrina, 2016.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GILSTER, P. **Digital literacy**. New York: John Wiley & Sons, Inc., 1997.

LIBERALI, F. MAGALHÃES, M. MEANEY, M.; CANUTO, M. SANTOS, J. projeto DIGIT-M-ED BRASIL: uma proposta de desencapsulação da aprendizagem escolar por meio dos multiletramentos. **Revista Prolíngua**, v. 10, n. 3, nov/dez de 2015.

SABOIA, J. et al. Habilidades para Letramento Digital: Um Estudo Comparativo Entre Alunos de Curso Oferecido nas Modalidades à Distância e Presencial. **3º Congresso Brasileiro de Informática na Educação**. Novembro, 2014. 20ª Workshop de Informática na Escola (WIE 2014). Disponível em <[https://www.researchgate.net/publication/300116229\\_Habilidades\\_para\\_Letramento\\_Digital\\_Um\\_Estudo\\_Comparativo\\_Entre\\_Alunos\\_de\\_Curso\\_Oferecido\\_nas\\_Modalidades\\_a\\_Distancia\\_e\\_Presencial](https://www.researchgate.net/publication/300116229_Habilidades_para_Letramento_Digital_Um_Estudo_Comparativo_Entre_Alunos_de_Curso_Oferecido_nas_Modalidades_a_Distancia_e_Presencial)> Acesso em 07 de outubro de 2020.

SOUZA, V. V. S. **Letramento digital contextualizado: uma experiência na formação continuada de professores**. 2007. 246f. Dissertação (Linguística). Universidade Federal de Uberlândia, 2007.

TRIVINOS, A. W. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Penso, 2014. E-PUB

## POSFÁCIO

# REFLEXÕES SOBRE PROFESSOR-AUTOR: OLHAR O LOCAL E ACERTAR O GLOBAL

*Carla Conti de Freitas*

O verso “de tanto não parar a gente chegou lá” da canção Para sonhar de Marcelo Jeneci<sup>1</sup> ecoa em mim há alguns dias neste final de 2020 e encontrou lugar neste texto que escrevo para fechar esta coletânea cujo convite recebi com muita alegria. Ao percorrer as páginas desta obra, intitulada *Pesquisas e produtos educacionais para o ensino de inglês: professores em desenvolvimento*, não pude deixar de considerar o nosso momento atual, contexto de pandemia, que fechou as escolas e universidades e transformou as nossas casas em local de trabalho. Mais do que isso, colocou aos professores uma situação de criação, de produção e porque não dizer de inovação do seu fazer pedagógico como nunca imaginado.

Até o início deste ano, tornar a escola cheia de tecnologia era um projeto em construção. Uma pesquisa que desenvolvo na Universidade Estadual de Goiás, há dois anos, aponta para o fato de os cursos de formação de professores de línguas não incluírem em seus currículos discussões sobre a linguagem em meios digitais na formação e atuação dos professores (FREITAS, 2019) e a tecnologia aparecia no contexto escolar como uma opção, um recurso e não como uma condição para a

---

1 <https://www.youtube.com/watch?v=8WB0LOtW2ui>

comunicação e para atuação profissional como experimentamos neste ano.

Os capítulos desta coletânea foram produzidos neste contexto, mas as dissertações que os originaram não, pois os produtos apresentados nas dissertações foram criados com o olhar no local, mas os capítulos originados delas trazem reflexões sobre o global. Os produtos finais das dissertações da linha Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira do Mestrado Profissional de Letras Estrangeiras Modernas (MEPLEM) da Universidade Estadual de Londrina que foram apresentados em cada capítulo, ousado dizer, ganharam ou ganharão uma dimensão que seus professores-autores não consideraram quando os produziram porque, neste ano, as questões relacionadas aos produtos tecnológicos destinados à prática pedagógica se tornaram aliados do trabalho do professor que se viu diante de uma sala de aula virtual, com recursos escassos e limitações de todo tipo – de conexão, de equipamentos, de formação para esta situação.

Retomo o verso “de tanto não parar a gente chegou lá” e, este lugar aonde chegamos nos impulsiona a buscar uma ressignificação sobre formação de professores de línguas seja na graduação ou no mestrado profissional por meio de pelo menos um aspecto: intensificar os estudos sobre os multiletramentos na formação de professores que significa considerar as experiências multimodais e interculturais dos professores em formação.

Em cada capítulo, o produto apresentado reflete uma criação ou produção do professor-autor que na minha percepção vai além da exigência dos programas de mestrado profissional, pois falam muito da experiência, entendida como elemento intercultural, de cada professor-autor com o contexto que motivou a escolha e a criação do produto final. Os produtos que envolveram recursos tecnológicos como e-books, softwares, redes sociais, ferramentas de criação, web-currículo refletiram uma preocupação dos professores-autores com as questões contemporâneas de comunicação e produção de conteúdo que foram potencializadas este ano quando todos os professores precisaram assumir este lugar de decisão e criação, pois “precisamos estar atentos



às trajetórias atuais de mudança e sermos capazes de justificar as nossas escolhas pedagógicas. (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 67).

Desta forma, os produtos finais aqui apresentados têm uma relevância maior do que a do produto em si, pois ao falarem da experiência de autoria de professores motivam e embasam novas produções de outros professores, isto é, como o objetivo da criação de cada um destes produtos apresentados nestes estudos foi potencializado pela situação atual, eles poderão se tornar uma ferramenta importante para a formação de novos professores ao se tornarem instrumento para reflexão e aprendizagem de novos professores.

Considerando um dos conceitos de Vygostky sobre a aprendizagem, a zona de desenvolvimento proximal e, na minha opinião, a metáfora mais bonita sobre a aprendizagem que é a do *scaffolding*, o exercício dos professores-autores tem o papel de mediar a construção de novas aprendizagem nas discussões sobre a formação de professores para o mundo tecnológico que deixa de ser uma opção e passa a ser condição de existência das instituições educacionais dada a sua possibilidade de mediação e de colaboração em contextos de formação docente para esse momento, divisor de águas, pelo qual a educação, a formação de professores de língua e o ensino de línguas passam.

Neste sentido, os produtos dos professores-autores possibilitam uma reflexão sobre agência e as mídias utilizadas que possibilitam a construção de significados e exigem, como sugerem os estudos sobre letramentos, um exercício de criticidade, olhar por meio de diferentes perspectivas uma mesma situação ou texto e destacar as diversas possibilidades que suscitam pois,

Estamos vivendo tempos de transição nos quais observamos tendências contraditórias tanto no nível da sociedade quanto nos das mídias através das quais construímos significados. Ao mesmo tempo que a agência é concedida a usuários e consumidores, o poder é centralizado de formas cada vez mais perturbadoras. (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 66).

Além disso, vale destacar que entre usuários e consumidores não estão apenas os agentes da escola como os professores, gestores e

alunos. As atividades remotas possibilitadas por produtos tecnológicos trouxeram à tona a agência da família que assumiu um papel importante no desenvolvimento das atividades pedagógicas neste ano e realçou um problema da população em geral que diz respeito ao letramento digital. Neste sentido, aos professores-autores cabe considerar a necessidade de desenvolver uma leitura crítica dos contextos multimodais que exigem multiletramentos que não foram considerados nas escolas anteriormente.

Esse momento exige de nós, professores formadores e professores em formação um olhar crítico e uma percepção cuidadosa dos reflexos disso nas relações entre as instituições e a sociedade, representadas por seus diferentes agentes. Olhar para a agência destes professores-autores como possibilidades para repensar a educação linguística e abrir espaço para que sejam reconhecidas as linguagens, as culturas, as experiências e os modos de ver o mundo das diferentes comunidades talvez seja um movimento importante neste momento de “não parar”. Além disso, se cada professor-autor busca ressignificar as situações que promovem a expansão das perspectivas (MONTE MOR, 2019) que permitam criar contextos mais significativos pautados na diversidade, na justiça social, de maneira mais global, na cidadania planetária poderemos “chegar lá”.

## Referências

- FREITAS, C. C. de. Multiletramentos na formação inicial de professores de línguas: das limitações às novas práticas curriculares. *Revista Coralina*, v.1, n. 1, 2019.
- KALANTZIS, M; COPE, B; PINHEIRO, P. *Letramentos*. Campinas-SP. Editora da Unicamp, 2020.
- MONTE MOR, W. Letramentos críticos e expansão de perspectivas: diálogos sobre práticas. In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; MONTE MOR, W. *Letramentos em prática na formação inicial de professores*: Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.

## SOBRE OS AUTORES

**Adriana Grade Fiori Souza** é formada em Letras Anglo-Portuguesas pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), mestre em Linguística Aplicada pela PUC/SP e doutora em Estudos da Linguagem pela UEL. É professora adjunta do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina, onde atua no Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas e na graduação em Letras Inglês. Foi coordenadora geral do Laboratório de Línguas da instituição em duas gestões (2016-2019). Atualmente participa de dois programas de formação complementar, nas áreas de tradução e interpretação em língua inglesa, e de aprendizagem de línguas. Seus interesses de pesquisa incluem: elaboração de materiais didáticos para o ensino-aprendizagem de línguas, ensino instrumental de línguas, e formação de professores.

Endereço eletrônico: [afiori@uel.br](mailto:afiori@uel.br)

**Bruna Alessandra Graef Bueno** possui graduação em Letras português-inglês pelas Faculdades Integradas do Vale do Ivaí- UNIVALE- 2013, especialização em Ensino de Inglês para Crianças pela Universidade Estadual de Londrina-UEL- 2019 e mestrado em Letras Estrangeiras Modernas pela Universidade Estadual de Londrina- UEL- 2020. Docente efetiva da Professora da Secretaria de Educação do Estado do Paraná, possui experiência no ensino de inglês para crianças nas séries iniciais, anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Participa do grupo de pesquisa FELICE (Formação de Professores e Ensino de Línguas para Crianças).

Endereço eletrônico: [brunagraef@hotmail.com](mailto:brunagraef@hotmail.com)

**Camila Christiane Clivati Sodré** é graduada em Letras Inglês/Português pela Universidade Estadual de Londrina (1998). Especialista em Língua e Literatura Inglesa ( 1999) e Mestre em Letras Estrangeiras Modernas (2016) também pela

Universidade Estadual de Londrina. É professora de língua inglesa na rede pública de ensino desde 2003, atuando como professora regente no CEEP Maria do Rosário Castaldi. Foi pedagoga do Programa Mediotec de 2017 a 2020.

Endereço eletrônico: [camila.clivati@escola.pr.gov.br](mailto:camila.clivati@escola.pr.gov.br)

**Denise I. B. Grassano Ortenzi** é professora adjunta da Universidade Estadual de Londrina, atuando na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras Modernas - Mestrado Profissional. Possui doutorado pelo Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagens da UEL e Mestrado em Linguística Aplicada pela UNICAMP. Participa do Programa de Residência Pedagógica desde 2018, tendo participado também do PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Tem experiência na área de Linguística Aplicada, com ênfase em Formação de Professores de Línguas. Lidera o grupo de pesquisa Linguagens, Tecnologias e Educação e desenvolve atividades de pesquisa e extensão em formação de professores e novas tecnologias em sistemas de atividade educacionais.

Endereço eletrônico: [denise@uel.br](mailto:denise@uel.br)

**Everton Aparecido Arantes** é graduado em Letras Inglês pela Universidade Estadual de Londrina (2016) e mestre em Letras Estrangeiras Modernas pela mesma instituição (2020). Atua como professor no contexto do ensino médio desde 2012 e em instituto de idiomas desde 2014. Possui experiência em ensino de inglês para a educação infantil e na preparação para o vestibular. Interessa-se por pesquisas nas áreas de ensino-aprendizagem de línguas, com foco em metodologias ativas e no estatuto do inglês como língua franca.

Endereço eletrônico: [evertonteacher@gmail.com](mailto:evertonteacher@gmail.com)

**Jefferson Lhamas dos Santos** é graduado em Letras com Habilitação em Línguas Portuguesa e Inglesa pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (2013) e em Língua Espanhola pela Universidade Metropolitana de Santos (2014). Possui também graduação em Filosofia pela Universidade Metropolitana de Santos (2017). Mestre em Letras Estrangeiras Modernas pela Universidade Estadual de Londrina (2020). Atualmente, é professor de Língua Inglesa pela Secretaria de Estado da Educação (SEED-PR), tendo experiência também nos Componentes Curriculares de Língua Portuguesa, Língua Espanhola, Ensino

Religioso e Filosofia. Tem pesquisa na área de performances teatrais e atividades sociais no ensino de línguas estrangeiras/adicionais na educação básica.

Endereço eletrônico: [jefferson.santos28@escola.pr.gov.br](mailto:jefferson.santos28@escola.pr.gov.br)

**Juliana Reichert Assunção Tonelli** Professora Adjunta da Universidade Estadual de Londrina. Docente efetiva do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL-UEL) (<http://www.uel.br/pos/ppgel/>) e do Mestrado Profissional de Línguas Estrangeiras Modernas (<http://www.uel.br/pos/meplem/>). Mestre (2005) e doutora (2012) em Estudos da Linguagem (UEL). Tem estágio de pós-doutorado em Didática das Línguas pela Universidade de Genebra UNIGE (2013); na UNB (2018) e na UNEMAT (2019). Possui experiência na área de Linguística Aplicada e especial interesse nas práticas de sala de aula e de formação de professores de línguas estrangeiras em contexto de estágio, de iniciação à docência e formação de professores no âmbito das políticas públicas voltadas à contextos (in)explorados tais como o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras nas séries iniciais de escolarização e a alunos com necessidades educacionais específicas.

**Lilian Kemmer Chimentão** é professora Adjunta do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina e atua no Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras Modernas (Mestrado Profissional) da mesma instituição. Doutora em Estudos da Linguagem (UEL/2016), mestre em Educação (UEL/2010), especialista em língua inglesa (2005) e graduada em Letras Anglo-Portuguesas (UEL/2002). Na graduação, atua, principalmente, em disciplinas de cunho pedagógico e na supervisão de estágios em língua inglesa. Coordena o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da área de LI na UEL. Suas investigações centram-se na área de Linguística Aplicada, no campo de formação de professores e ensino-aprendizagem de língua inglesa.

Endereço eletrônico: [liliank@uel.br](mailto:liliank@uel.br)

**Michele Salles El Kadri** é Professora Adjunta do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina. Tem Pós-Doutorado em Linguística Aplicada (UNICAMP) e em Educação (2020). Doutora e Mestre em Estudos da Linguagem (UEL). Especialista em Língua Inglesa e Graduada em Letras-Português e Inglês também pela UEL. Atuou como

coordenadora no PIBID, na Residência Pedagógica e no Programa Paraná Fala Idiomas. Foi Presidente do FOPE (Fórum das Licenciaturas da UEL) e Diretora Pedagógica da COPS. Atualmente atua no Programa de Pós-Graduação em Educação (UEL), e no Programa de Estudos da Linguagem (UEL). Coordena o Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas (UEL). Tem experiência na área de ensino de línguas estrangeiras, pesquisando principalmente os seguintes temas: ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira e como Língua franca, tecnologias educacionais, EMI, políticas linguísticas e formação de professores.

Endereço eletrônico: [misalles@uel.br](mailto:misalles@uel.br)

**Michelle Andressa Vieira Ramos** é graduada em Letras Português-Inglês pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Mestra em Letras Estrangeiras Modernas pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Atualmente, é professora de Língua Inglesa e Língua Portuguesa pelo Instituto Federal do Paraná (IFPR), Campus Ivaiporã. Realiza pesquisa nas áreas de novas tecnologias e produção de material didático para o ensino de línguas.

Endereço eletrônico: [michellevieirasap@gmail.com](mailto:michellevieirasap@gmail.com)

**Pedro Américo Rodrigues Santana** é graduado em Letras-Inglês pela Universidade Estadual de Londrina (2017). Mestre em Letras Estrangeiras Modernas na Universidade Estadual de Londrina (2020). Atualmente, é professor de inglês do Instituto Cultural Brasil-Estados Unidos em Londrina - PR, onde também atua como assistente de coordenação, no departamento de tecnologia educacional. Pesquisador na área de aquisição de línguas, multiletramentos, formação de professores e tecnologias no ensino.

[pedro.ar.santana@gmail.com](mailto:pedro.ar.santana@gmail.com)

**Samantha Gonçalves Mancini Ramos** é professora do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina e atua no Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras Modernas (Mestrado Profissional) da mesma instituição. Doutora e Mestre em Estudos da Linguagem (UEL/2011 e 2001), especialista em Língua Inglesa (UEL/1997) e graduada em Letras Português/Inglês (UEL/1995). Na graduação, atua em disciplinas de cunho pedagógico e na supervisão de estágios em língua inglesa. Coordena

o Laboratório de Línguas da UEL e o setor pedagógico do programa Paraná Fala Inglês na mesma instituição. Suas pesquisas e publicações recentes concentram-se na formação de professores e no ensino de LE permeados pelas novas tecnologias, na produção de objetos de aprendizagem digitais e na criação de materiais para o ensino de Inglês para internacionalização.

Endereço eletrônico: [saramos@uel.br](mailto:saramos@uel.br)

**Taciana Virgínia Ramalho Pereira** é graduada em Letras-Inglês pela Faculdade de Jandaia do Sul (2009). Especialista em Língua Portuguesa na Faculdade de Jandaia do sul (2010), Especialista em Tradução de Inglês pela Estácio de São Paulo (2016) e Mestra em Letras Estrangeiras Modernas na Universidade Estadual de Londrina (2018). Atualmente é professora de inglês e português da Faculdade Santa Maria da Glória em Maringá – PR e professora de inglês dos anos finais do Colégio São Francisco Xavier de Maringá - PR. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em língua inglesa para todas as idades. Pesquisas e interesses no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira para crianças e na formação de docentes, bem como na construção de materiais didáticos interativos para o ensino de línguas e tecnologias por meio das perspectivas plurilíngues.

Endereço eletrônico: [tacianavirginiapereira@gmail.com](mailto:tacianavirginiapereira@gmail.com)

**Tamara Rommel** concluiu o curso de formação de docentes para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental pelo Instituto Estadual de Educação Érico Veríssimo em 2010. Iniciou seus estudos na Universidade Estadual de Londrina em 2012, onde cursou a Licenciatura em Letras Inglês e suas Literaturas e, posteriormente, o Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas, no qual se debruçou sobre a pesquisa voltada à produção colaborativa de materiais didáticos para o Projeto Londrina Global. Hoje, trabalha com educação bilíngue na rede Seb Dom Bosco e faz especialização nesta área de conhecimento.

Endereço eletrônico: [tamara.rommel@yahoo.com.br](mailto:tamara.rommel@yahoo.com.br)

**Tháisa Cristina Zancopé** é graduada em Letras-Inglês pela Universidade Estadual de Londrina (2014). Mestre em Letras Estrangeiras Modernas na Universidade Estadual de Londrina (2020). Atualmente, é coordenadora

pedagógica e professora do instituto de idiomas Yázigi em Apucarana - PR. Doutoranda em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina. Pesquisadora na área de formação de professores, justiça social e tecnologias no ensino de línguas.

Endereço eletrônico: [thaisazancope@gmail.com](mailto:thaisazancope@gmail.com)

**Vanessa Valero Moreira** fez Magistério no IEEL (Instituto de Educação Estadual de Londrina, é graduada em Letras- Inglês na UEL (Universidade Estadual de Londrina), conclusão em 2003. Especialização em Dificuldades de Aprendizagem, como Atuar e Detectar. Mestre em Letras Estrangeiras Modernas pela Universidade Estadual de Londrina. Professora da Educação Básica e Língua Inglesa desde 1993, atualmente professora da rede estadual do Paraná e da rede municipal de Londrina.

Endereço eletrônico: [teachervanessavm@gmail.com](mailto:teachervanessavm@gmail.com)