



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CAROLINA FAVARETTO SANTOS

ROMPENDO CÁPSULAS: SITE EDUCACIONAL PARA
ENSINO E APRENDIZAGEM DE INGLÊS NA INFÂNCIA SOB A
PERSPECTIVA DOS MULTILETRAMENTOS E DA ATIVIDADE
SOCIAL

Londrina
2021

CAROLINA FAVARETTO SANTOS

ROMPENDO CÁPSULAS: SITE EDUCACIONAL PARA ENSINO
E APRENDIZAGEM DE INGLÊS NA INFÂNCIA SOB A
PERSPECTIVA DOS MULTILETRAMENTOS E DA ATIVIDADE
SOCIAL

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas (MEPLEM), da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Cláudia Cristina Ferreira

Londrina
2021

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO CATALOGRÁFICA

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Santos, Carolina Favaretto.

ROMPENDO CÁPSULAS: SITE EDUCACIONAL PARA ENSINO E APRENDIZAGEM DE INGLÊS NA INFÂNCIA SOB A PERSPECTIVA DOS MULTILETRAMENTOS E DA ATIVIDADE SOCIAL / Carolina Favaretto Santos. - Londrina, 2021.
122 f. : il.

Orientador: Cláudia Cristina Ferreira.

Trabalho de Conclusão Final (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras Modernas, 2021.
Inclui bibliografia.

1. Atividade Social - Tese. 2. Desencapsulação da Aprendizagem - Tese. 3. Multiletramentos - Tese. 4. Objetos de Aprendizagem Digitais - Tese. I. Cristina Ferreira, Cláudia . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras Modernas. III. Título.

CDU 8

CAROLINA FAVARETTO SANTOS

ROMPENDO CÁPSULAS: SITE EDUCACIONAL PARA ENSINO E
APRENDIZAGEM DE INGLÊS NA INFÂNCIA SOB A PERSPECTIVA DOS
MULTILETRAMENTOS E DA ATIVIDADE SOCIAL

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas (MEPLEM), da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Cláudia Cristina Ferreira

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Cláudia Cristina Ferreira
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Dr. Daniel de Mello Ferraz
Universidade de São Paulo - USP

Profa. Dra. Samantha Mancini Ramos
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 16 de novembro de 2021.

AGRADECIMENTOS

Ter tido a oportunidade de continuar e aprofundar meus estudos por meio do MEPLEM foi um sonho realizado. Agradeço primeiramente a Deus, que, junto com meu anjo da guarda, esteve e está ao meu lado todo o tempo, me dando forças, me protegendo e me guiando. Agradeço também aos meus familiares, especialmente aos meus pais, Fláida Cristina Favaretto dos Santos e Oscar Ferreira dos Santos Junior, que me proporcionaram todos os recursos possíveis para que eu pudesse me dedicar aos estudos, além de sempre me apoiarem, e de me amarem infinitamente, me ajudando a levantar quando caía, e me dizendo que eu era capaz e iria conseguir passar por mais este desafio. Muito obrigada por estarem sempre comigo.

Não posso deixar de agradecer a pessoa que tornou tudo isso possível: minha querida orientadora, Professora Doutora Cláudia Cristina Ferreira. Muito obrigada por ter acreditado em mim, ter me ajudado a ser cada vez melhor (como pessoa e como pesquisadora), por ter me mostrado o quão lindo, enriquecedor e libertador é o caminho do conhecimento. Obrigada por todo carinho e cuidado que sempre dedicou a mim e ao meu trabalho. Obrigada por nunca desistir de mim, e por sempre me encorajar a buscar os meus sonhos.

Agradeço também aos membros da banca avaliadora, Professor Doutor Daniel de Mello Ferraz, e Professora Doutora Samantha Mancini Ramos, por terem aceitado fazer parte deste processo, e pelas contribuições ao meu trabalho. Na mesma linha, ofereço meus agradecimentos ao Instituto Cultural Brasil-Estados Unidos e à Prefeitura Municipal de Ibiporã, por terem tão gentilmente colaborado com esta pesquisa.

Esses dois anos não teriam sido possíveis sem a companhia de pessoas incríveis que percorreram este caminho comigo; portanto, agradeço muito aos meus amigos e colegas Ana Paula Aires, Pedro Santana, Thais Balbino, Juliano Neri, e Marlei Budny. Do mesmo modo, agradeço a chance de ter tido professores incríveis durante meu percurso acadêmico, os quais me ajudaram a crescer: Profa. Dra. Adriana Fiori, Profa. Dra. Fernanda Brener, Profa. Dra. Michele El Kadri, Profa. Dra. Denise Ortenzi, Profa. Dra. Telma Gimenez, Profa. Dra. Juliana Tonelli, Profa. Dra. Valdirene Zorzo-Veloso, e Prof. Me. Alex Egido.

SANTOS, Carolina Favaretto. Rompendo cápsulas: site educacional para ensino e aprendizagem de inglês na infância sob a perspectiva dos Multiletramentos e da Atividade Social/ Carolina Favaretto SANTOS – Londrina, 2021. Trabalho de conclusão do programa de Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, 2021.

RESUMO

Dentro de uma perspectiva de língua(gem) como prática social (VYGOTSKY, 1998), o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa com crianças (LIC) deve ser consoante com o que o alunado vivencia em seu cotidiano, estimulando o exercício da cidadania. Com isso em mente, e diante das transformações oriundas do uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), os objetivos deste estudo são: a) refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem de LIC sob a perspectiva da Atividade Social e dos Multiletramentos; b) elaborar e relatar o processo de pesquisa para o desenvolvimento de um Objeto de Aprendizagem Digital (WILEY, 2000; ARAÚJO 2013), no formato de um *site educacional* voltado a alunos e professores de LIC. Como respaldo teórico, utilizamos conceitos de Multiletramentos (CAZDEN *et al.*, 1996; KALANTZIS *et al.*, 2020.) Atividade Social (LIBERALI, 2009), estudos sobre ensino e aprendizagem de língua inglesa com crianças (TONELLI, 2017; KAWASHI-FURLAN; MALTA, 2020) e sobre tecnologia, ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais (ROJO; MOURA, 2019; LEFFA, 2020). Adotamos procedimentos referentes à elaboração de material didático baseados em Leffa (2007), Tomlinson e Masuhara (2005), e a construção do produto educacional possui alicerce na metodologia INTERA (BRAGA, 2015). Como resultado, houve, portanto, a criação de um produto educacional que engloba o trabalho com histórias infantis por intermédio das TDICs, e trabalha com a construção de sentido e significado mediante a utilização de recursos multissemióticos à luz de Atividades Sociais. Espera-se, com este estudo, e com a futura implementação deste produto, que professores possam vir a realizar práticas pedagógicas diferenciadas, levando os alunos a desenvolverem habilidades linguísticas de uma maneira crítica e social, com o intuito de minimizar a barreira existente entre as experiências dos alunos dentro de sala de aula, e o que eles vivenciam fora dela, ou seja, a desencapsulação da aprendizagem (LIBERALI, 2009).

Palavras-chave: Língua inglesa com crianças; Multiletramentos; Atividade Social; Objetos de Aprendizagem Digitais.

SANTOS, Carolina Favaretto. Breaking capsules: educational website for teaching and learning English in childhood from the perspective of Multiliteracies and Social Activity/ Carolina Favaretto SANTOS – Londrina, 2021. Final paper - Professional Master's Degree in Modern Foreign Languages – State University of Londrina, Londrina, 2021.

ABSTRACT

Within the perspective of language as a social practice (VYGOTSKY, 1998), the process of teaching and learning English language with children must be consistent with what the student experiences in their daily lives, stimulating the exercise of citizenship. With this in mind, and according with transformations arising from the use of Digital Information and Communication Technologies (DICTs), the objectives of this study are a) to reflect upon the process of teaching and learning a foreign/additional language under the perspective of the Social Activity and Multiliteracies; b) to report the research process for the development of a Digital Learning Object (WILEY, 2000; ARAÚJO 2013), in the format of an educational website aimed at young learners and teachers. As theoretical support, we use concepts of Multiliteracies (CAZDEN *et al.*, 1996; KALANTZIS *et al.*, 2020), Social Activity (LIBERALI, 2009), studies on teaching English language with children (TONELLI, 2017) and on technology and the process of learning and teaching a foreign/additional language (ROJO; MOURA, 2019; LEFFA, 2020). We adopted procedures related to the preparation of teaching materials based on Leffa (2007) and Tomlinson and Masuhara (2005), and the construction of the educational product is based on the INTERA methodology (BRAGA, 2015). As a result, there was the creation of an educational product that deals with children's stories through TDICs, and works with the construction of meaning through the use of multisemiotic resources in the light of Social Activities. It is expected, with this study, and with the future implementation of this product, that teachers will be able to carry out differentiated pedagogical practices, leading students to develop language skills in a critical and social way, in order to minimize the existing barrier between students' experiences inside the classroom, and what they experience outside it, that is, the learning de-encapsulation (LIBERALI, 2009).

Keywords: English language with children; Multiliteracies; Social Activity; Digital Learning Objects.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Estrutura da Atividade.....	26
Figura 2 - Representação em quatro fases do ciclo básico da investigação-ação segundo Tripp (2005).....	56
Figura 3 - Exemplo de objetivos de aprendizagem disponíveis no site.	61
Figura 4 - Dados gerados no Google Form.....	64
Figura 5 - Uso de ferramentas digitais em sala de aula.	67
Figura 6 – Amostra do Guia Pedagógico.....	75
Figura 7 – Exemplo de balões explicativos	83
Figura 8 - Sugestões pedagógicas em ícone de texto recolhível	83
Figura 9 - Caixa de comentários	86
Figura 10 – Produção final dos alunos – Diagrama de Venn.....	88
Figura 11 – Segunda fase da etapa Activate: Time to think.....	90

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Alguns conceitos fundamentais	13
Quadro 2 - Estrutura de um sistema de Atividade Social	25
Quadro 3 - Questionamentos para o desenvolvimento de tarefas	27
Quadro 4 - Os sete modos de significação na Pedagogia dos Multiletramentos	33
Quadro 5 - O processo de significado pelo design.....	36
Quadro 6 - Conceitos chave para esta pesquisa dentro da Pedagogia dos Multiletramentos..	37
Quadro 7 - Componentes/movimentos pedagógicos	39
Quadro 8 - Alguns termos relacionados à aprendizagem por meio de tecnologias digitais ...	48
Quadro 9 - Características de um OAD sob a perspectiva pedagógica.....	50
Quadro 10 - Características de um OAD sob a perspectiva técnica	51
Quadro 11 - Critérios para análise de um OAD.....	53
Quadro 12 - Áreas em que a pesquisa-ação pode ocorrer.....	55
Quadro 13 - Objetivos de uma pesquisa-ação	56
Quadro 14 - Temas para o trabalho em sala de aula	60
Quadro 15 - Levantamento e seleção de histórias infantis	62
Quadro 16 - Etapas da metodologia INTERA e sua aplicabilidade no OAD desenvolvido ...	65
Quadro 17 - Etapas de arquitetura e desenvolvimento de uma das histórias presentes no OAD	68
Quadro 18 - Ficha de análise para a implementação de um OAD.....	76
Quadro 19 - Processos pedagógicos utilizados	80
Quadro 20 – Critérios para análise do OAD - FUNCIONALIDADE.....	82
Quadro 21 - Critérios para análise do OAD - ACESSIBILIDADE	84
Quadro 22 - Critérios para análise do OAD - CONFIABILIDADE	85
Quadro 23 - Critérios para análise do OAD - ADAPTABILIDADE.....	86
Quadro 24 – Percursos transdisciplinares	90

LISTA DE ABREVIACÕES

AS – Atividade Social

ASN – American Sign Language

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CC – Creative Commons

ELC – Educação linguística com crianças

LI – Língua Inglesa

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

LIC – Língua Inglesa com Crianças

MEPLEM – Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas

NLG – New London Group

OA – Objeto de Aprendizagem

OAD – Objeto de Aprendizagem Digital

PMI – Prefeitura Municipal de Ibiporã

PR - Paraná

REA – Recurso Educacional Aberto

ROA – Repositório de Objetos de Aprendizagens

TASHC – Teoria da Atividade Sócio-Histórica-Cultural

TDIC – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

UEL – Universidade Estadual de Londrina

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: Que cápsulas são essas?	11
2 OBJETIVOS	20
2.1 Objetivo geral.....	20
2.2 Objetivos específicos	20
3 REFERENCIAL TEÓRICO: possibilidades para ir além das paredes da sala de aula	22
3.1 Ensino e aprendizagem de inglês com crianças sob a perspectiva da Atividade Social: da transformação à desencapsulação	22
3.2 O papel da Pedagogia dos Multiletramentos na descompartmentalização do processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa com crianças	29
3.2.1 Do Letramento aos Multiletramentos – uma nova Pedagogia.....	29
3.2.2 A construção de sentido dentro da Pedagogia dos Multiletramentos	32
3.2.3 Componentes pedagógicos dos Multiletramentos.....	39
3.3 O uso de tecnologias digitais nas aulas de língua inglesa como ponte para o exercício da cidadania.....	44
3.3.1 Letramentos Digitais	46
3.3.2 Objetos de Aprendizagem Digitais	48
4 PERCURSOS METODOLÓGICOS: Em busca do romper de cápsulas	54
4.1 Natureza da pesquisa	54
4.2 Descrição dos contextos e participantes.....	57
4.3 Metodologia do Produto Educacional	58
5 RESULTADOS OBTIDOS E SUAS RESPECTIVAS ANÁLISES: transpassando os muros da escola!	80
5.1 Análise da elaboração e pré-implementação do produto educacional	81
5.2 Análise e verificação da desencapsulação da aprendizagem na Atividade proposta	87
6 CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES.....	92
REFERÊNCIAS.....	94
APÊNDICES	106
Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	106
Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em formato impresso	109
Apêndice C - Declaração de Concordância dos Serviços Envolvidos e/ou de Instituição Co-Participante.....	111

Apêndice D - Declaração de Concordância dos Serviços Envolvidos e/ou de Instituição Co-Participante.....	112
Apêndice E – Guia Pedagógico.....	113

1 INTRODUÇÃO: QUE CÁPSULAS SÃO ESSAS?

Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que nós, professores e alunos, juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos resistir aos obstáculos à nossa alegria.

Paulo Freire

Iniciei meus estudos de inglês como língua estrangeira quando ainda criança, movida a curiosidades e encantamento pelo idioma. Tais motivações prestaram-se como guias para a escolha de minha carreira acadêmica e profissional, e continuam me acompanhando nesses nove anos de profissão docente. Além disso, muitos professores foram e são inspirações para minha prática. No mesmo local onde aprendi a língua nos meus anos iniciais, atualmente, leciono para o mesmo contexto, razão que me despertou imensa alegria e interesse em aprofundar meus estudos nessa área em específico. Durante meu percurso como graduanda em Letras-Inglês, por não estarem presentes na grade curricular do curso, temas relacionados a uma educação linguística com¹ crianças (doravante, ELC) não eram frequentemente abordados, acrescentando aos incentivos para a edificação deste estudo.

O ensino de inglês como língua estrangeira/adicional² nos primeiros anos do ensino fundamental (Fundamental I) no contexto público, embora não presente em todos os municípios, vem sendo implementado por escolas municipais em todo Brasil (AVILA; TONELLI, 2018). Em outubro de 2011, a Prefeitura Municipal de Ibiporã (PMI) anunciou a implementação de aulas de língua inglesa (LI) para alunos do 1º ao 5º ano do Fundamental I. Inicialmente, as aulas aconteciam somente em algumas escolas da região. Já em janeiro de 2020, novos professores com formação em Letras-Inglês foram admitidos por meio de concurso público pela PMI, concretizando a implementação das aulas de inglês como língua estrangeira para alunos do ensino fundamental I em todas as escolas municipais de Ibiporã.

Ao ter sido aprovada neste último concurso brevemente mencionado, e ter iniciado meus trabalhos como docente de língua inglesa neste contexto, tive como estímulo aprofundar

¹ Optamos por adotar a preposição “com” em detrimento da preposição “para”, pois concordamos com Kawashi-Furlan e Malta (2020), quando as autoras afirmam que uma educação linguística crítica na infância não deve limitar o papel das crianças durante o processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira/adicional, posto que suas identidades, contextos, histórias e desenvolvimento fazem parte da engrenagem que se movimenta para que isto ocorra.

² Leffa (2014, p. 31) esclarece que uma língua estrangeira é a língua estudada que “não é falada na comunidade em que mora o aluno”; já língua adicional significa aprender uma língua quando já se sabe uma outra. Por isso, quando o aluno aprende uma língua, ela sempre será adicional, considerando a língua materna do falante, porém, essa nova língua pode não ser necessariamente estrangeira. Devido a isso, optamos por utilizar o termo língua estrangeira/adicional neste estudo.

meus estudos sobre LIC, baseando-me nas necessidades representativas destes estudantes, assim como na esperança de poder contribuir e colaborar com meus colegas de profissão em suas práticas, devido à “ausência de documentos oficiais norteadores para ensino de idiomas nesta etapa de escolaridade” (AVILA; TONELLI, 2018, p. 112).

O ensino de LIC na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, embora ainda não obrigatório em documentos oficiais vigentes (BRASIL, 2018), é uma realidade do contexto educacional nacional, ocasionando também muitas considerações sobre o assunto³ (CHAGURI; TONELLI, 2019; ROCHA, 2007; TONELLI; PÁDUA, 2017). Com o advento da globalização, juntamente com o avanço das Tecnologias Digitais de Informação de Comunicação (TDIC), o ambiente escolar requer acompanhamento a tal progresso, refletindo e atuando diretamente no exercício pedagógico (ROJO, 2017; TONELLI; PÁDUA, 2017), e isso se dá em todos os níveis educacionais, ou seja, desde a educação infantil até a pós-graduação. Por conseguinte, assim como todos os estudantes, aprendizes entre a faixa etária de 6 e 12 anos carecem de cuidado, atenção e reflexão quanto à procedimentos metodológicos aplicados em sala de aula, para que a aprendizagem seja mais relevante (MORAES; BATISTA, 2020; TONELLI; PÁDUA, 2017) e se aproxime do cotidiano dos alunos, se tornando mais significativa⁴ para eles.

A configuração social atual traz consigo consequências e características marcadas pela inserção das TDIC que, conseqüentemente, repercutiram no campo educacional. Os alunos, ao fazerem uso das mídias digitais (MARTINO, 2016 *apud* ROJO; MOURA, 2019), podem vir a lidar com vários elementos simultaneamente, como o texto escrito, o texto imagético, sons e gestos. Por concordarmos que ações pedagógicas inseridas em sala de aula devem ser consonantes com costumes, ações e comportamentos vivenciados fora dela (FREIRE, 2017; LIBERALI, 2020; RIBEIRO, 2020b), questões envolvendo habilidades e oportunidades para que os discentes possam se comunicar de maneira efetiva e crítica são primordiais no processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira/adicional hoje em dia. Como sublinhado por Kawashi-Furlan e Malta (2020, p. 154), trabalhar uma educação linguística crítica com crianças excede o trabalho voltado somente à estruturas lexicais, e envolve, portanto, as diferentes identidades, contextos, histórias e desenvolvimentos dos pequenos

³ Em 17 de outubro de 2020, foi lançado um manifesto de consulta pública com o objetivo de dialogar sobre “demandas por políticas públicas que reconheçama aprendizagem de línguas nos anos iniciais da escolarização como um direito da criança”. Para mais informações, acesse: <https://sites.google.com/view/manifesto-consulta-pblica>. Acesso em: 23 abr. 2021.

⁴ Vale salientar que quando utilizamos o termo “aprendizagem significativa”, estamos nos referindo a uma aprendizagem mais relevante para os alunos, que faça sentido e se conecte à “vida que se vive” (MARX; ENGELS, 1986, p. 23); não estamos nos referindo à teoria proposta por David Ausubel (1980).

aprendizes. Com isso, fundamentando-nos em Ferraz (2019), consideramos válido esclarecer e definir alguns termos basilares utilizados nesta pesquisa. No quadro a seguir, acentuamos a diferença entre “Educação linguística” e “Ensino e aprendizagem de línguas”:

Quadro 1 – Alguns conceitos fundamentais

Ensino e aprendizagem de línguas	Educação linguística
[...] ensinar e educar por meio das línguas (maternas ou estrangeiras) são conceitualizações distintas. Ensinar a língua inglesa, por exemplo, significa, mesmo em tempos contemporâneos, “passar” o conhecimento linguístico por meio de metodologias e métodos, os quais, materializados no livro didático, buscam principalmente a excelência linguística por meio do desenvolvimento de habilidades (ou o que a BNCC chamou de competências).	Educar em uma LE/LI significa revisitar esse ensinar, significa pensar nos ‘novos’ papéis que as LE/LI adquiriram em muitos contextos, por exemplo, nos grandes centros urbanos e ou regiões nas quais a WWW vem alterando enormemente as relações sociais; significa pensar nos repertórios necessários para nos prepararmos epistemologicamente para o desenho de currículos e práticas pedagógicas; significa pensar nas transdisciplinaridades que a LI pode abarcar; significa fomentar a produção de conhecimentos e criticidade.

Fonte: Ferraz (2019, p. 24).

Clarificamos que não estabelecemos hierarquia ou preferência entre um termo e outro; incluímos tais definições para fins didáticos e referenciais. De acordo com a perspectiva sociointeracionista (VYGOTSKY, 1998; FIGUEIREDO, 2019; REGO, 2019), em um contexto educacional, a língua estrangeira/adicional deve ser trabalhada para servir de modo a constituir um sujeito-cidadão (LEFFA; IRALA, 2014). Portanto, como indivíduo ativo perante a aprendizagem, o aluno deve ser preparado para se tornar um cidadão com independência, autonomia e criticidade para então agir no mundo por meio da linguagem. Uma educação linguística na contemporaneidade possibilita entender e participar do mundo em que se vive por meio da língua(gem); salientamos, porém, que concebemos e enxergamos este fenômeno além das cápsulas muitas vezes pré-determinadas e construídas por um viés neoliberal, com propósitos limitantes, e, portanto, diferentes destes que discutimos. Isso se dá, pois na visão neoliberal, “quando discutimos o papel da educação de uma língua estrangeira, a ideia do inglês é entendida como uma ferramenta necessária para um trabalho pessoal, como um investimento, por exemplo, para progressão na carreira e competição profissional” (COSTA; BARBOSA, p. 68-69, 2021 – tradução nossa⁵).

Considerando as características dos aprendizes alvo desta pesquisa, existem alguns elementos essenciais para uma educação linguística na infância, como por exemplo, as

⁵ No original: “In other words, in relation to education, the image that education creates about itself is closely linked to the logic of business, therefore its purposes and goals are subjugated by the same logic of a company: evaluation and competition.

preocupações, necessidades e curiosidades demonstradas pelos mesmos, como exposto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018, p. 56).

As características dessa faixa etária demandam um trabalho no ambiente escolar que se organize em torno dos interesses manifestos pelas crianças, de suas vivências mais imediatas para que, com base nessas vivências, elas possam, progressivamente, ampliar essa compreensão, o que se dá pela mobilização de operações cognitivas cada vez mais complexas e pela sensibilidade para apreender o mundo, expressar-se sobre ele e nele atuar. (BRASIL, 2018, p. 56-57)

Assim como na BNCC (BRASIL, 2018), Rocha (2007) chama atenção para a relevância deste processo ser voltado aos interesses dos alunos, focando não somente no melhoramento de habilidades linguísticas, mas também em um alicerce de aprendizagem mais duradouro. À vista disso, ao elaborar um produto educacional⁶, buscamos oferecer propostas e sugestões de atividades pedagógicas que pretendem aproximar a vida escolar do aluno à “vida que se vive” (MARX; ENGELS, 1989). Por ter utilizado essa perspectiva na elaboração de meu *Research Paper*⁷, a mesma também atuou como componente instigador para esta pesquisa.

Lave e Wenger (1991) corroboram esses princípios ao enxergarem o processo de ensino e aprendizagem como parte integrante de um sistema social, possuindo papel ativo na comunidade em que ocorre. Logo, a escola pode ser considerada, além de uma instituição de ensino, um sistema social, onde a interação deve ocorrer não somente dentro da sala de aula, mas também fora dela. Porém, como encontrado nos estudos desenvolvidos por Ferraz e Nascimento (2019), muitas vezes, práticas sociais promovidas pelas escolas não correspondem, necessariamente, às práticas sociais encontradas/realizadas pelos alunos fora de seus muros. Isto posto, o professor, como profissional reflexivo e investigador de sua prática, pode desenvolver e proporcionar meios para que a diminuição dessa barreira entre escola e vivências do cotidiano ocorra, ou seja, para que essas cápsulas se rompam.

Nesse viés, observamos que o trabalho com o texto literário permite interação entre o leitor e o texto e o leitor e o mundo (BRAIT, 2017; COSSON, 2020a; COSSON, 2020b; PENNAC, 1993), podendo ser estimado assim, como uma prática social. Logo, ele exerce

⁶ Requisito parcial para a obtenção do título de Mestre pelo programa de Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas (MEPLEM) da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Mais informações em: <https://meplem.com.br/>. Acesso em: 02 maio 2021.

⁷ Instrumento avaliativo para a conclusão do curso de graduação em Letras – Inglês pela Universidade Estadual de Londrina (UEL).

papel fundamental em sala de aula, tanto no espaço linguístico, quanto no social. Concordamos, pois, com Siekmann (2004), quando a autora acentua que

Ler é interativo, sociocognitivo e, o mais importante, sociocultural. [...] Conseqüentemente, ao descrever a leitura como um aspecto sociocognitivo e como uma atividade sociocultural enfatiza-se a confluência da leitura como atividade individual e como uma atividade social (SIEKMANN, 2004, p. 2 tradução nossa⁸).

Ao ponderar sobre estes princípios, notamos, durante o exercício pedagógico nos contextos público e privado, que a Literatura em língua inglesa não é regularmente trabalhada durante as aulas; por isso, decidimos investigar tal fenômeno. Esta reflexão nos levou a pesquisar mais sobre a integração entre língua e literatura nas instâncias educacionais, e constatamos que, felizmente, é um movimento que já vem ocorrendo no ensino superior, o que serviu como mola propulsora para incluir essa associação de saberes no produto educacional desenvolvido, uma vez que vislumbramos a literatura “dentro de seu terreno interdisciplinar, traçando várias linhas e abrindo múltiplos campos de estudo” (REIS, 2021, p. 140 – tradução nossa⁹). Entretanto, perante os desdobramentos da instalação da pandemia do novo Coronavírus¹⁰, esta investigação foi expandida, sendo inevitável abranger aprimoramentos de possibilidades para a realização deste trabalho também por meio das TDIC.

Não deixando de considerar as diferenças estruturais entre um contexto e outro, nem nos esquecendo da lacuna social presente em nosso país, e perante cuidados éticos¹¹, aplicamos um questionário¹² a professores de LIC nas instituições nas quais atuou. Este questionário abordou, primeiramente, oferecendo opções de seleção múltipla, quais ferramentas digitais os professores utilizam em suas aulas, e com que frequência as utilizam. Também foi perguntado se na instituição na qual exercem sua função há opções de livros de literatura em língua inglesa para uso pedagógico, e se estes materiais são utilizados durante as

⁸ No original: “Reading is interactive, sociocognitive, and, most importantly, sociocultural. [...] Consequently, describing reading as a sociocognitive and sociocultural activity emphasizes the confluence of reading as individual activity and reading as social activity”;

⁹ No original: “We intend to think of literature within its interdisciplinary ground, which draws several lines and opens multiple fields of study”.

¹⁰ Do inglês Coronavirus Disease 2019 é uma doença infecciosa causada pelo coronavírus, da síndrome respiratória aguda grave (SARS-CoV-2). Mais informações disponíveis em: <https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20200306-sitrep-46-covid-19.pdf>. Acesso em: 19 mai. 2020.

¹¹ Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética do Paraná (CEP) - CAAE: 37840920.4.0000.5231. Parecer número: 4.324.103.

¹² Dezenove professores participaram no total. Questionário disponível em: <https://forms.gle/8tRbFj6s41ehMsji7>. Acesso em: 15 abr. 2021.

aulas. Em seguida, de acordo com experiências dos docentes e manifestações dos alunos durante aulas ministradas, questionamos quais tópicos poderiam ser considerados relevantes para os alunos e deveriam ser abordados em sala. E, por fim, se os professores desejavam melhorias e/ou aprimoramentos em suas práticas, e quais seriam elas/eles.

A partir da análise das respostas obtidas, constatamos que os professores, apesar de fazerem uso de algumas ferramentas digitais em suas aulas, desconhecem e/ou não utilizam várias outras ferramentas disponíveis para uso pedagógico, como por exemplo: *Deck.toys*¹³, *Educandy*¹⁴, *Liveworksheets*¹⁵, dentre outras. Ademais, estes professores, em sua maioria, relataram que raramente trabalham com textos literários em sala de aula, seja por falta de tempo, ou recursos disponíveis, e consideram isto como um aspecto negativo, pois prezam pelos benefícios que o texto literário pode proporcionar à aprendizagem. Partindo de suas experiências em sala de aula, os professores listaram alguns temas que acreditam ser apropriados para o contexto de LIC, mas, muitas vezes não são abordados, tais como: educação ambiental, respeito às diferenças, alimentação saudável, e *bullying*. Finalmente, perante uma prática reflexiva, os participantes da pesquisa expuseram que gostariam de enriquecer suas aulas fazendo uso de tecnologias, ferramentas digitais, textos literários, atividades lúdicas e inovadoras, além de aprimorarem seus conhecimentos por meio de formações continuadas.

Com isso em mente, desenvolvemos um Objeto de Aprendizagem Digital (OAD) (BRAGA, 2015; ROJO, 2017) em formato de *site educacional*, contendo, inicialmente, três histórias infantis disponíveis para leitura on-line sob a licença de *Creative Commons* (CC¹⁶), juntamente com atividades nas quais os alunos podem interagir com o texto literário, a tecnologia, e entre si, com o intuito de tornar todo processo mais motivador, engajador, significativo, e desencapsulado. Reconhecemos e valorizamos *sites educacionais* já disponíveis, porém, identificamos uma lacuna quanto à presença de chances para o exercício da língua(gem) como instrumento de cidadania em práticas cotidianas, ou seja, para que a desencapsulação da aprendizagem (LIBERALI, 2009) ocorra; o que caracteriza as propostas elaboradas para este produto.

¹³ Tutorial disponível em: <https://deck.toys/>. Acesso em: 08 nov. 2021.

¹⁴ Tutorial disponível em: <https://www.educandy.com/>. Acesso em: 08 nov. 2021.

¹⁵ Tutorial disponível em: <https://www.liveworksheets.com/>. Acesso em: 08 nov. 2021.

¹⁶ A página pode ser distribuída e readaptada, para fins comerciais ou não, desde que os créditos sejam atribuídos pela criação original. Mais informações disponíveis em: https://creativecommons.org/licenses/?lang=pt_BR. Acesso em: 12 abr. 2021.

À vista disso, o produto educacional *Pick a story*¹⁷ tem como objetivo apresentar alternativas para o trabalho com o texto literário voltado ao ensino de LIC como prática social à luz das TDICs, dos Multiletramentos e de Atividades Sociais. As propostas elencadas atuam em conformidade com eixos conceituais sustentados na Pedagogia dos Multiletramentos (CAZDEN *et al.*, 1996; KALANTZIS *et al.*, 2020), na Atividade Social (LIBERALI, 2009; SANTOS, 2019) e no uso das TDIC em sala de aula (BRAGA, 2015; LEFFA, 2020). O eixo pedagógico caracteriza-se pela execução de tarefas baseadas nos movimentos indicados pelo Grupo de Nova Londres (*New London Group*, doravante, NLG) em diferentes modos de representação, abrangendo o texto literário, por meio de Atividades Sociais. Direcionado aos professores, há um Guia Pedagógico em formato PDF, disponível para *download*, com instruções e sugestões de como realizar cada atividade sugerida na página da *web*.

Com isto, propõe-se um olhar mais holístico quanto ao uso de recursos multissemióticos para a contribuição da construção de significado e sentido durante o processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira/adicional utilizando o texto literário como instrumento mediador. Em uma sociedade contemporânea em contato com a tecnologia e estímulos visuais, sonoros e sensoriais constantes,

[...] saber a língua inglesa potencializa as possibilidades de participação e circulação – que aproximam e entrelaçam diferentes semioses e linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual) em um contínuo processo de significação contextualizado, dialógico e ideológico. Concebendo a língua como construção social, o sujeito “interpreta”, “reinventa” os sentidos de modo situado, criando novas formas de identificar e expressar ideias, sentimentos e valores. (BRASIL, 2017, p. 240).

Por conseguinte, dialogando com preceitos expostos nesta seção em relação ao processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais com crianças pela perspectiva da Atividade Social (LIBERALI, 2009), dos Multiletramentos (NLG, 1996) e das TDIC, almeja-se que a adaptação e implementação do produto educacional aqui elaborado colaborem na efetivação de aproximações do que o aluno aprende em sala de aula com seu cotidiano fora dela, promovendo a desencapsulação da aprendizagem. Além disso, espera-se que esta pesquisa sirva de instrumento de estudo e desenvolvimento para professores e pesquisadores na área de linguística aplicada e, mais especificamente, no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa com crianças.

¹⁷ Produto educacional em construção disponível em: <https://sites.google.com/view/pickastory/home>.

Como consequência, formulamos e estabelecemos as seguintes perguntas de pesquisa:

- a) O produto educacional atende aos critérios estabelecidos para sua implementação?
- b) Há evidências de desencapsulação da aprendizagem nas Atividades Sociais propostas? Se sim, quais são elas?

Para responder à primeira pergunta de pesquisa, nos respaldamos na literatura referente ao uso de recursos digitais e tecnológicos em sala de aula (LEFFA, 2020; ROJO; MOURA, 2019), e aos Objetos de Aprendizagem Digitais (OAD) (ARAÚJO, 2013; BRAGA, 2015; WILEY, 2000). Destarte, com o propósito de tornar o produto acessível, próximo e consoante com o dia-a-dia real de uma sala de aula, elaboramos uma ficha de análise para a implementação de um OAD, a qual foi aplicada a duas professoras dos contextos nos quais esta pesquisa está sendo conduzida, contendo os seguintes critérios: funcionalidade, acessibilidade, confiabilidade, portabilidade e adaptabilidade. Mais detalhes sobre a ficha e seus respectivos critérios serão abordados na seção de metodologia. A partir da análise dos resultados obtidos perante aplicação desta ficha, adaptações e alterações foram realizadas no *site educacional* proposto, a fim de propiciar melhor experiência ao alunado e ao corpo docente, futuros usuários do Objeto.

Para atender as expectativas propostas pela segunda pergunta de pesquisa, com a finalidade de entrelaçar conceitos presentes no construto teórico deste estudo, utilizamos como referencial para análise os princípios ancorados na Atividade Social. Destaco o fato deste estudo continuar e aprofundar um trabalho previamente realizado, que teve como um dos objetivos primários compor um *Research Paper*, e discutir sobre as evidências de desencapsulação da aprendizagem sob o viés Multimodal nas aulas de língua inglesa em contexto de educação básica, nos anos finais do ensino fundamental¹⁸.

A seguir, estão elencados o objetivo geral e os objetivos específicos desta pesquisa. A estrutura deste estudo se inicia com um referencial teórico, que aborda os seguintes temas: ensino de língua inglesa para crianças sob a perspectiva da Atividade Social, o papel da Pedagogia dos Multiletramentos no processo de ensino e aprendizagem de uma língua

¹⁸ Trabalho intitulado: *Social activity and learning de-encapsulation under a multimodal approach in English Language Teaching*. Publicado e disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/belt/article/view/39671/26866>. Acesso em: 08 nov. 2021.

estrangeira/adicional na contemporaneidade, e o uso de tecnologias digitais nas aulas de língua inglesa como ponte para o exercício da cidadania. Posteriormente explicitamos e descrevemos os procedimentos metodológicos para o desenvolvimento desta pesquisa e de seu proveniente produto educacional. A seção seguinte a metodologia analisa o processo e os resultados de criação do *site educacional*, assim como os resultados derivados de sua implementação, buscando responder às perguntas de pesquisa estipuladas. Por fim, apresentamos as limitações encontradas, sintetizamos as repercussões da pesquisa e do produto e concluimos com possíveis contribuições deste estudo para uma educação linguística com crianças.

2 OBJETIVOS

Esta pesquisa está pautada em um objetivo geral e seis específicos elencados nas próximas seções.

2.1 Objetivo geral

O objetivo primário dessa pesquisa é refletir e dialogar sobre o rompimento de cápsulas muitas vezes presentes no ensino de línguas estrangeiras/adicionais com crianças. Por consequência, esta pesquisa discute possíveis implicações trazidas à educação linguística na infância perante a construção de sentido e significado por meio da utilização de recursos multissemióticos durante o processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa pelo viés da Atividade Social e dos Multiletramentos, fazendo uso de um Objeto de Aprendizagem Digital como recurso e ferramenta mediadora de ensino (COLE; ENGESTROM, 1993).

2.2 Objetivos específicos

- Refletir sobre as práticas do ensino de LIC colaborando para a aproximação da “vida que se vive” (MARX; ENGELS, 2006, p. 26) com o que o aluno vivencia dentro das paredes da escola.
- Relatar e descrever o processo de desenvolvimento de um produto educacional, designado como um Site Educacional, mediante pilares teóricos, práticos e metodológicos, a fim de proporcionar meios para a criação de OAD por professores/pesquisadores em trabalhos futuros.
- Apresentar propostas e sugestões de atividades pedagógicas espelhadas em obras literárias, e ancoradas em Atividades Sociais e na Pedagogia dos Multiletramentos, com temas específicos tidos como relevantes para os alunos, respeitando sua faixa etária, etapas de desenvolvimento (MCKAY, 2006), contexto em que estão inseridos, e documentos oficiais (BRASIL, 2018).

- Observar e analisar o desenvolvimento e a aplicabilidade do produto educacional, visando adaptações necessárias ao Objeto de Aprendizagem Digital elaborado.
- Evidenciar a presença ou ausência de desencapsulação da aprendizagem diante das Atividades Sociais propostas.
- Contribuir com pesquisas relacionadas à linguística aplicada, mais especificamente na área de ensino de línguas estrangeiras/adicionais com crianças.

3 REFERENCIAL TEÓRICO: POSSIBILIDADES PARA IR ALÉM DAS PAREDES DA SALA DE AULA

Aprendizes e professores têm enfrentado mudanças consideráveis no que concerne à influência das TDIC e dos novos meios de comunicação no processo de ensino e aprendizagem de LIC, principalmente com a instalação na pandemia do Novo Coronavírus. Por esta razão, práticas reflexivas quanto à procedimentos teórico-metodológicos são necessárias para um bom desenvolvimento pedagógico, e para a harmonização entre práticas sociais, e aquelas vivenciadas dentro de sala de aula. Nesta seção, conseqüentemente, abordamos o construto teórico referenciado para atingir este propósito, sendo um dos pilares para a edificação deste estudo.

3.1 Ensino e aprendizagem de inglês com crianças sob a perspectiva da Atividade Social: da transformação à desencapsulação

Trazer a vida real para a sala de aula é transformar o espaço de aprender em um espaço de brincar, no qual a imaginação possibilite que os alunos superarem suas limitações e desconhecimentos (LIBERALI, 2016, p. 22).

Para professores acompanharem o desenvolvimento geracional, é recomendável que o currículo extrapole as fronteiras da sala de aula, onde os alunos consigam utilizar a linguagem, e conseqüentemente agir por meio dela de maneira efetiva e significativa, “dialogando continuamente com a vida e o cotidiano” (MORAN, 2008 *apud* ROJO, 2017). Isso pode ser contemplado por meio de Atividades Sociais (LIBERALI, 2009), onde o processo de ensino e aprendizagem enfatiza a performance de um grupo de ações para alcançar um objetivo específico, indo ao encontro de necessidades reais apresentadas pelos alunos. Este processo é alinhado a elementos da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC) (ENGESTRÖM, 2002), onde o resultado consiste em uma ação concreta no mundo em que se vive.

O processo de aprendizagem da LI nos anos iniciais deve ter caráter significativo para os aprendizes, propiciando caminhos para que exerçam seu papel de cidadãos ativos no mundo por meio da linguagem. Nesse sentido, práticas pedagógicas devem almejar um trabalho que reflita experiências do cotidiano, de forma a interagir com contextos sociais e históricos dos alunos (LIBERALI, 2009), inter-relacionando conhecimentos que extrapolam

as barreiras da sala de aula e se aproximam da “vida que se vive” (MARX; ENGELS, 2006, p. 26), de modo a promover a desencapsulação da aprendizagem (LIBERALI, *et al.*, 2015). Cortez, Piragine e Philippov (2016, p. 74) definem o termo desencapsulação como sendo

[...] uma cápsula de medicamento, em que o invólucro isola o conteúdo interno e o impede de ter contato com o meio externo, na encapsulação escolar, os conteúdos das disciplinas estudadas na escola mantêm-se isolados da realidade fora da sala de aula. Além disso, podem manter-se isolados uns dos outros, na medida em que as diversas disciplinas sejam planejadas e ensinadas de forma isolada e fragmentada, ao contrário do que tende a ocorrer quando se trabalha de forma interdisciplinar, ou seja, a desencapsulação.

Já em 1999, Edgar Morin impulsionava discussões acerca da importância da descompartmentalização de saberes e práticas educativas (e conseqüentemente, sociais); o autor, nessa esteira, sublinha a inadequação dos “saberes separados, fragmentados, compartimentados entre disciplinas” (MORIN, 1999, p. 13) uma vez que, na realidade em que vivemos, as situações, vivências e experiências estão cada vez mais “polidisciplinares, transversais, multidimensionais e transnacionais¹⁹” (p. 13). Do mesmo modo, Cortez *et al.* (2016, p. 74), ao referenciarem preceitos que vem sendo debatidos pela educadora Ivani Fazenda desde os anos 1980, apontam que “apenas um ensino pautado na integração entre as diversas áreas do conhecimento poderia potencializar uma aprendizagem mais integral e tornar o aluno crítico e capaz de enxergar na escola algo significativo, um *locus* de aprendizagem duradoura, para fora da sala de aula”. Essa é, concomitantemente, a visão trazida por Engeström (2002) em seus estudos sobre desencapsulação.

Mais do que nunca, devido às conseqüências geradas pelos desdobramentos dos últimos eventos ocorridos no Brasil e no mundo, pode-se dizer que transformações têm feito parte do cotidiano das pessoas. Ferraz (2019) explica que “a palavra *transformação* tem se tornado um termo-chave para todas as áreas do conhecimento, pois constrói imaginários sociais que certamente levam às ações coletivas”. E essas ações coletivas podem levar ao estabelecimento de uma necessidade coletiva, elemento motivador para a criação, desenvolvimento e realização de Atividades Sociais, resultando, concomitantemente, na desencapsulação. Perpassando, pois, por essa estrada repleta de “inters”, “polis”, “trans” e “multis”, reconhecemos e estabelecemos pontes entre os construtos teóricos relacionados à

¹⁹ Por não fazerem parte do escopo principal desta pesquisa, para definições e maiores esclarecimentos sobre os termos referidos, sugerimos a leitura de: MORIN, E. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003, 128p.

desencapsulação da aprendizagem (LIBERALI, 2009), e à transdisciplinaridade (FERRAZ, 2018).

Adotamos, nesta pesquisa, o conceito de transdisciplinaridade oferecido por Ferraz (2018, p. 110), o qual articula: “a transdisciplinaridade, em oposição à interdisciplinaridade (ideia de disciplinas dialogando, mas mantendo seus espaços), enseja conhecer e visitar o espaço do outro e, a partir desse encontro, transformar o seu próprio espaço”. Seguindo a mesma linha de pensamento, Liberali (*et al.*, 2015, p. 4) busca enfatizar com o conceito de Desencapsulação da Aprendizagem a “necessidade de que o trabalho com conhecimento, currículo e cultura seja percebido como uma proposta de superação da compreensão fatalista das situações de nossos contextos”. Para isso, espera-se que a educação linguística ocorra com o intuito de estimular a agência e o exercício da cidadania, promovendo a “superação da encapsulação do conhecimento” (LIBERALI, *et. al.*, 2015, p. 4), enxergando língua como prática/ação social. Em outras palavras, esse conceito intenta alcançar a integração de saberes e conhecimentos globais, e aqueles presentes na comunidade do aprendiz (situado em um contexto sócio-histórico-cultural específico), a fim de superar os limites impostos em práticas de ensino pré-estabelecidas, minimizando a distância entre o que o aluno aprende dentro de sala de aula e o que ele vive e experimenta fora dela, tornando possível a transformação da realidade em que existe, a partir de uma necessidade encontrada. Na mesma seara, como trazido por Ferraz (2018, p. 110), a transdisciplinaridade possibilita diferentes transformações, sendo elas, assim como os conhecimentos necessários para que ocorram, determinadas pelos indivíduos pertencentes àquele contexto específico.

Santos (2019, p. 43), embasando-se nos estudos de Engestrom (2002), justifica que esse distanciamento entre o que é ensinado na escola e a realidade dos alunos se deve a “uma concepção de ensino e de currículo reducionista, empiricista, engendrada e sistematizada por regras simbólicas que impossibilitam uma representação mais verossímil dos fenômenos sociais existentes no mundo atualmente”. Consoante com esses preceitos, com o objetivo de suprir o distanciamento caracterizado por Engestrom (2002), destacamos o processo de uma educação linguística por meio de Atividades Sociais (LIBERALI, 2009).

A proposta de trabalho com Atividades Sociais, feita por Liberali (2009), advém do conceito de Atividade (VYGOTSKY, 1998; LEONTIEV, 1977) ou Sistema de Atividade (ENGESTRÖM, 2002), que se define como uma unidade da vida do sujeito que é mediada por uma imagem/um desejo que tem como função orientar os sujeitos no mundo. Nessa seara, esta proposta está ancorada na perspectiva da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC) (LEONTIEV, 1977; ENGESTROM, 2002). Segundo Leontiev (1977), a realização

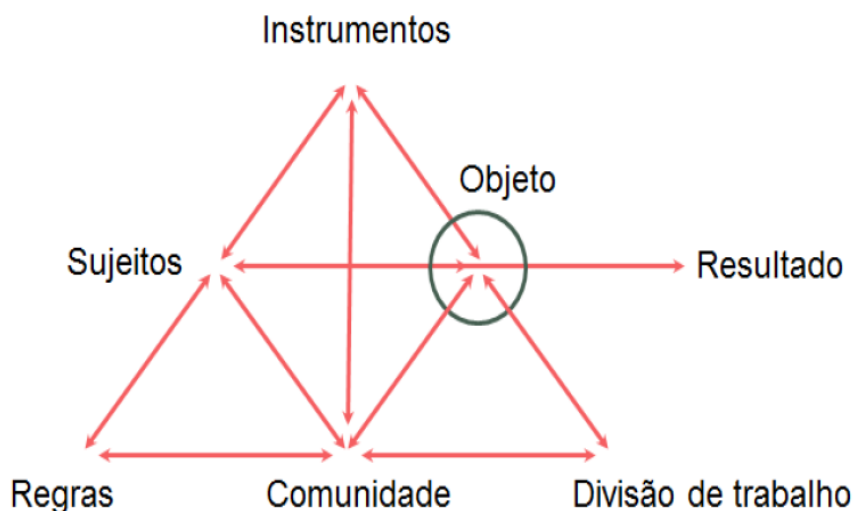
da atividade concreta dos sujeitos satisfaz uma necessidade específica, está orientada para o objeto dessa necessidade, desaparece com a satisfação dessa necessidade e pode ser reproduzida em condições diferentes e em relação a objetos modificados (CARVALHO *et al.*, 2014, p. 04). Recapitulando, esse processo enfatiza a realização de ações para se alcançar um objetivo específico, conforme necessidades manifestadas no cotidiano de uma comunidade. Embebida nos princípios da TASHC, no quadro 2, localiza-se exposta a estrutura de um sistema de Atividade Social (LIBERALI, 2009):

Quadro 2 - Estrutura de um sistema de Atividade Social

Sujeitos	São aqueles que agem em relação ao motivo e realizam a atividade.
Comunidade	São aqueles que compartilham o objeto da atividade por meio da divisão de trabalho e das regras.
Divisão de trabalho	São tarefas e funções de cada um dos sujeitos envolvidos na atividade.
Objeto	É aquilo que satisfará a necessidade.
Regras	Normas explícitas ou implícitas na comunidade.
Artefatos/ instrumentos/ ferramentas	Meios de modificar a natureza para alcançar o objeto idealizado, passíveis de serem controlados pelo seu usuário.

Fonte: Liberali (2009, p. 12).

Atividades Sociais são, por conseguinte, “atividades em que os sujeitos estão em interação uns com os outros em contextos culturais determinados e historicamente dependentes” (LIBERALI, 2016, p. 19), e sua estrutura é composta por sujeitos, comunidade, divisão de trabalho, objeto, regras e artefatos. Quando uma necessidade coletiva, ou uma problemática é notada e apresentada, o grupo (neste caso, alunos e professores) desenvolve possíveis atitudes para que se possa alcançar o objeto desejado. Isso se dá pela ação colaborativa de sujeitos em uma determinada comunidade dentro de um contexto sócio-histórico-cultural específico, mediante regras e divisão de trabalho. Essa dinâmica pode ser observada no diagrama a seguir:

Figura 1 – Estrutura da Atividade

Fonte: Engeström (1987, p. 78 *apud* SANTOS, 2019, p. 47).

Neste estudo, os sujeitos são professores de LI e alunos do ensino fundamental I (entre seis e doze anos); a comunidade refere-se às escolas nas quais o processo de Atividade está sendo implementado, juntamente com o conjunto social (pais, professores e demais membros das instituições de ensino); o artefato/instrumento/ferramenta mediadora utilizada será o *site educacional* (produto educacional proveniente desta pesquisa de Mestrado Profissional). Regras, objeto e divisão de trabalho serão abordados mais detalhadamente na seção de metodologia, ao explicitarmos como se dá a utilização do produto educacional proposto.

A Atividade Social pode ocorrer de diferentes formas, como por meio de contação de histórias, leitura de um livro, desenhos animados, filmes, entre outros. Ressaltamos que, como enfatizado por Malta (2015, p. 78), “essas ações sejam seguidas de práticas pedagógicas crítico-reflexivas que possibilitem a plena participação das crianças na construção e compreensão da AS”, contemplando os componentes esquematizados na Estrutura da Atividade.

Atividades sociais permitem a criação de Zonas de Desenvolvimento Proximal (ZDP) (LIBERALI, 2009), que representam a “distância entre aquilo que o aprendiz é capaz de fazer de forma autônoma (nível de desenvolvimento real) e aquilo que ele realiza em colaboração com os outros indivíduos presentes em seu grupo social (nível de desenvolvimento potencial)” (REGO, 2019, p. 73). Holzman (2002) destaca que a ZDP pode ser atingida de maneira coletiva, e não somente individual. A autora complementa que a transformação qualitativa é fruto de uma realização social. Logo, a linguagem envolve

professores e alunos em uma colaboração significativa baseada em uma necessidade coletiva expressa pela comunidade em que ocorre.

Liberali (2009, p. 15) aponta que para organizar uma proposta didática sob o viés da Atividade Social, é necessário que o professor-pesquisador reflita sobre os seguintes questionamentos:

Quadro 3 - Questionamentos para o desenvolvimento de tarefas

1	Qual é o tema – a questão central – que mobiliza o trabalho na escola como um todo ou no ano específico? Que valores perpassam o agir na instituição de ensino em foco?
2	Como é possível estabelecer parcerias com professores de diferentes áreas ou trabalhar com conteúdos de forma integrada?
3	O que os alunos desenvolverão a partir do trabalho proposto? Quais expectativas de aprendizagem serão o foco de seu processo?
4	Como delimitar e tratar com “a vida que se vive” (MARX; ENGELS, 1989) no espaço escolar? Como superar a separação entre a vida e a escola? De que maneira estabelecer uma relação dialética entre vida e ensino-aprendizagem?
5	Quais são os procedimentos trabalhados em sala de aula? Como considerar os conhecimentos historicamente construídos, os conhecimentos prévios dos alunos e os conhecimentos cotidianos que fazem parte da forma de organização de determinado grupo cultural? De que forma planejar e sequenciar o fazer na sala de aula?
6	Como avaliar esse processo? O que focar? Como permitir que os alunos percebam seu desenvolvimento?

Fonte: Liberali (2009, p. 15).

Mais uma vez, conseguimos enxergar similaridades com aspectos presentes na transdisciplinaridade, principalmente no item de número 2. As propostas de atividades publicadas no *site educacional* desenvolvido a partir deste estudo possuem alicerce nas orientações dispostas no quadro previamente apresentado. Os planos de aula desenvolvidos – detalhados posteriormente na seção de métodos – incluíram elementos oriundos desses questionamentos, que servem como guias para o trabalho com a AS.

Retomando, para promover uma aprendizagem não-encapsulada, precisamos ter em vista o caráter transdisciplinar de conteúdos e conceitos presentes na escola e no cotidiano do aluno, fornecendo projetos que permitam a apropriação de ferramentas para que os aprendizes possuam meios viáveis para a concretização da Atividade Social. Como demonstrado por

Santos (2019, p. 170), tal caráter pode viabilizar aos sujeitos desta Atividade²⁰ (professores e alunos) “aprenderem um com o outro e refletirem sobre o próprio saber, possibilitando a reconstrução da prática”.

Richter (2015) ratifica esse princípio ao acrescentar que é por meio de uma Atividade Social que alunos (re)constróem sua identidade e (re)pensam novas maneiras de agir na sociedade. Isso ocorre por via de situações condizentes com a realidade dos aprendizes, propiciando o desenvolvimento da autonomia, responsabilidade e responsividade a situações que possam vir a enfrentar no futuro, promovendo a inclusão social. (TONELLI, CHAGURI, 2014, p. 265 *apud* TONELLI, AVILA, 2020, p. 253). Graças a isso, alunos conseguem perceber propósito e relevância nas atividades que executam ao se depararem com rotinas representadas dentro da sala de aula, tendo contato com diferentes contextos e discursos, para que possam vir (ou não) a se apropriar deles consciente e criticamente e tornarem-se integrantes no processo de interação e participantes ativos da construção e colaboração coletiva de conhecimentos.

É nesse sentido que a educação linguística com crianças se materializa neste estudo e na produção do objeto educacional em questão, partindo, principalmente, dos conceitos trazidos pela linha Vygotskyana em relação à necessidade do brincar para o desenvolvimento cognitivo. Em estudos baseados nos princípios expressos pelo psicólogo, nos anos iniciais, o “desenvolvimento da mente humana ocorre no meio social e, nesse sentido, o brincar é um potente disparador da aprendizagem, pois ao brincar os sujeitos inspiram-se nas convenções culturais da realidade que os cerca” (SANTOS, 2019, p. 51). Dessa forma, é propiciado ao alunado um ambiente/meio viável para o exercício da imaginação, reflexão e (consecutiva) ação modificadora/melhoradora do mundo em que vivem.

Nesta proposta de ensino de LI por meio de Atividades Sociais, “o conhecimento sociocultural é construído pelos alunos em suas experiências de vida, diferentes abordagens de ensino, concepções de desenvolvimento cognitivo, práticas culturais e ferramentas educativas” (SANTOS, 2019, p. 54). Por conseguinte, alunos pertencentes a este contexto, por intermédio dessa abordagem, podem vir a integrar diferentes formas de agir dentro e fora de sala de aula, utilizando a linguagem como construto social, gerando conhecimento e interação com o mundo real, pois os saberes praticados na escola ultrapassam seus muros. Assinalamos, pois, que “o ensino de inglês com crianças é plenamente justificável não apenas pelo caráter

²⁰ Utilizaremos a palavra “atividade” para nos referirmos ao conceito de Atividade Social. Para nos referirmos a atividades pedagógicas, optamos por utilizar o termo “tarefa(s)”, para evitar possíveis confusões terminológicas e didáticas, como abordado e sugerido por Liberali e Santiago (2016, p. 19).

linguístico, como pelo caráter formador que ele pode exercer na vida dos alunos envolvidos” (AGRA; IFA, 2017, p. 65). Como resultado, o processo de ensino e aprendizagem deixa de focar unicamente nos âmbitos estruturais e sistêmicos da língua, e começa a focar em seu aspecto social para que o aluno possa vir a ser agente por meio dela.

A organização do currículo e do trabalho escolar por meio de Atividades Sociais permite ao alunado vivenciar o que Liberali (2016, p. 23) refere como *perejivanie*, ou seja “experiências cognitivas emocionalmente relevantes que lhes oferecem a chance de transformação para além de suas possibilidades imediatas”. Larré (2018, p. 537) respalda essa ideia ao dizer que “o aprendiz identifica relevância nas atividades propostas em sala de aula e consegue ao mesmo tempo se considerar como um cidadão do mundo, pois as Atividades Sociais possibilitam a criação de contextos de intervenção na vida”.

Em síntese, ao brincarem por meio de Atividades Sociais, os alunos podem vivenciar cenas possíveis de ocorrer fora de sala de aula, as quais poderão vir a se deparar no futuro, apropriando-se da língua como um instrumento/artefato para agência e construção de novas possibilidades de ser/agir no mundo em que se vive, em parceria e interação com o próximo.

3.2 O papel da Pedagogia dos Multiletramentos na descompartmentalização do processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa com crianças

Podemos pensar na construção de um outro mundo, mediante uma globalização mais humana, a partir da produção de novos discursos que nos permitiriam conhecer possibilidades existentes, produzir novas alternativas e escrever uma nova história (LIBERALI; MEGALE, 2019, p. 70).

Nessa seção, o objetivo é discorrer sobre os benefícios da Pedagogia dos Multiletramentos em prol do processo de ensino e aprendizagem de inglês com crianças. Refletimos sobre a temática e exemplificamos situações onde é possível a otimização desse processo.

3.2.1 Do Letramento aos Multiletramentos – uma nova Pedagogia

O conceito de letramento, ligado à alfabetização²¹, que possuía característica estática e relacionada a práticas tradicionais de ensino, voltadas principalmente à escrita e leitura e suas regras padrões, começou a ser questionado. Junto com a globalização e os avanços provenientes do surgimento da internet e seus desdobramentos, houve a manifestação e

²¹ Mais informações disponíveis em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento>. Acesso em: 19 mar. 2021.

disseminação de diferentes textos, em suas múltiplas linguagens, e o termo letramentos (no plural) tornou-se necessário, principalmente no campo educacional, pois, “ensinar letramentos não é simplesmente uma questão de uso correto da língua; é, sobretudo, um meio de comunicação e representação de significados em um sentido mais amplo, o que impõe desafios às práticas de letramentos tradicionais” (KALANTZIS *et al.*, 2020, p. 22).

Na presença do cenário apresentado, convergimos com o exposto por Kress (2003 *apud* JEWITT, 2008, p. 241 – tradução minha²²) quando o autor pontua que “não é mais possível pensar em letramento de forma isolada, desconsiderando fatores sociais, tecnológicos e econômicos”. Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 52) validam esse pensamento ao asseverarem que “a comunicação e as representações de sentido hoje em dia exigem que os aprendizes devam ser capazes de negociar diferenças em padrões de sentido/significado de um contexto para outro cada vez mais”; o que demanda urgência para mudanças metodológicas e diferentes abordagens, ou seja, uma nova Pedagogia.

Baseados no pressuposto de que o papel da educação é “garantir que todos os estudantes se beneficiem do aprendizado para que possam participar e interagir de modo completo nas esferas públicas, sociais e econômicas” (CAZDEN *et al.*, 1996, p. 60 – tradução minha²³), há vinte e quatro anos, um grupo de dez pesquisadores²⁴ se reuniu na cidade de Nova Londres (New Hampshire, USA) com o intuito de discutir tais aspectos. O grupo, ao elaborar um manifesto destacando as mudanças advindas da globalização e da pluralidade de textos que circulam no meio comunicacional (não mais essencialmente escritos), propuseram o que denominaram de Pedagogia dos Multiletramentos. Tal grupo ficou conhecido como O Grupo de Nova Londres – *New London Group* (doravante, NLG).

O NLG, ao propor essa nova pedagogia, chamou atenção para a necessidade de um olhar mais cuidadoso, visando maior entendimento e competência para lidar com os diferentes modos de representação e tecnologias (novos letramentos) que estão se tornando cada vez mais evidentes e significativos, sendo consequência da proliferação dos diferentes modos de comunicação e mídias digitais, manifestando um aumento na diversidade cultural e

²² Texto original: “It is no longer possible to think about literacy in isolation from a vast array of social, technological, and economic factors.” (KRESS, 2003 *apud* JEWITT, 2009, p. 241).

²³ Texto original: “If it were possible to define generally the mission of education, one could say that its fundamental purpose is to ensure that all students benefit from learning in ways that allow them to participate fully in public, community, and economic life” (CAZDEN *et al.*, 1996, p. 60).

²⁴ O grupo era composto por: Courtney Cazden (Harvard University), Bill Cope (James Cook University of North Queensland), Norman Fairclough (Lancaster University), Jim Gee (Clark University), Mary Kalantzis (James Cook University of North Queensland), Gunther Kress (University of London), Alan Luke (University of Queensland), Carmen Luke (University of Queensland), Sarah Michaels (Clark University), e Martin Nakata (James Cook University of North Queensland).

“remodelando o modo como enxergamos e fazemos uso da língua(gem)” (CAZDEN *et al.*, 1996, p. 64 – tradução minha²⁵) para nos comunicarmos em nossas práticas profissionais, públicas e pessoais. O objetivo do grupo, com essa nova Pedagogia, era repensar o modo como a comunicação ocorre perante as novas mídias e com/suplementar maneiras de como a construção de sentido e significado²⁶ acontece nos dias de hoje. Preceitos dos Multiletramentos são encontrados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), e em estudos contemporâneos sobre o futuro da educação no país (DUBOC; FERRAZ, 2021), realçando a importância de discussões sobre o assunto.

Vinte e cinco anos após a publicação do Manifesto, em homenagem à essa Nova Pedagogia, as professoras Deise Morais (UNICAMP), Gabriela Grande (UFMG), Rafaela Blazotti (ISFE), e Roziane Grando (UNICENTRO) publicaram a primeira tradução em língua portuguesa do documento redigido pelo NLG, da qual salientamos o seguinte recorte:

A noção de multiletramentos complementa a pedagogia do letramento tradicional ao abordar esses dois aspectos relacionados à multiplicidade textual. O que poderíamos denominar “mero letramento” permanece centrado apenas na língua e, geralmente, em uma forma nacional e singular de língua, concebida como um sistema estável, baseado em regras, e no domínio da correspondência entre letras e sons, supondo-se que é sempre possível discernir e descrever o uso correto do sistema e de suas regras. Tal visão de linguagem se traduzirá caracteristicamente em um tipo mais ou menos autoritário de pedagogia. Uma pedagogia de multiletramentos, ao contrário, concentra-se em modos de representação muito mais amplos do que apenas a língua. *Eles diferem de acordo com a cultura e o contexto e têm efeitos cognitivos, culturais e sociais específicos* (CAZDEN *et al.*, 1996 – tradução de MORAIS *et al.*, 2021, p. 102 – grifo nosso).

Kalantzis *et al* (2020, p. 16) elucidam que o termo Multiletramentos condiz com dois pontos principais da construção de significado. O primeiro refere-se à “crescente multiplicidade e integração de modos de construção de significado devido à multiplicidade de meios de comunicação”, e o segundo se deve por causa da “imensa diversidade linguística, cultural e social do mundo atual e a forma como isso se torna cada vez mais constitutivo da vida social”. Heberle (2012) acrescenta que os Multiletramentos podem envolver mais uma vertente, a da Multidisciplinaridade, e define o mesmo como “uma gama de práticas ou atividades de leitura e escrita de textos multimodais, que englobam o uso de diferentes

²⁵ Texto original: “Nevertheless, new communications media are reshaping the way we use language” (CAZDEN *et al.*, 1996, p. 64).

²⁶ Nos baseamos em Kalantzis *et al* (2020, p. 165) para a utilização deste termo. Para os autores, “construir significado é um processo de representação (fazer sentido) e de comunicação (fazer com que uma mensagem possa ser interpretada por outra pessoa)”.

sistemas semióticos” (p. 94). Rojo e Moura (2019, p. 23) concluem esta conceituação ao demarcarem Multiletramentos como sendo:

[...] muitos tipos de letramentos que poderiam estar ligados à recepção e produção de textos/discursos em diversas modalidades de linguagem, mas que remetem a duas características da produção e circulação dos textos/discursos hoje – a multisssemiose ou multimodalidade, devidas em grande parte às novas tecnologias digitais e à diversidade de contextos e culturas em que esses textos/discursos circulam.

Rojo (2012) sublinha algumas características dos multiletramentos, quais sejam:

- a. Eles são interativos: mais que isso, colaborativos;
- b. Eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas;
- c. Eles são híbridos, fronteiriços e mestiços (de linguagem, modos, mídias e culturas). (ROJO, 2012, p. 23)

Compete-nos ressaltar que, na literatura, apesar de alguns autores utilizarem os termos como sinônimos, não podemos confundir o termo Multiletramentos com Letramentos Múltiplos, pois este refere-se às variadas práticas de letramento associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos culturais, enquanto que aquele, Multiletramentos, prioriza as múltiplas habilidades de letramentos envolvendo diferentes modos e semioses, como o letramento linguístico, digital, multimodal, crítico, literário, visual, entre outros para a futura produção de sentido/significado (*redesign*) (ROJO, 2012; HEBERLE, 2012; MALTA, 2015; PINHEIRO, 2019). Como sinalizam Kress e Van Leeuwen (1990 *apud* MALTA, 2015, p. 102), “os Multiletramentos apontam para um novo mundo, no qual a leitura e a escrita são apenas uma parte do que as pessoas terão de apreender a fim de serem ‘letradas’”. Estímulos visuais, combinados com sons, palavras e gestos estão cada vez mais transparecidos em conteúdos utilizados, assistidos, estudados e consumidos pelos alunos, aumentando a primordialidade e utilidade de práticas multiletradas dentro da escola.

3.2.2 A construção de sentido dentro da Pedagogia dos Multiletramentos

Indo ao encontro de ações propostas pelo ensino de línguas estrangeiras/adicionais por meio de Atividades Sociais, a Pedagogia dos Multiletramentos defende a integração das “diferentes subjetividades – interesses, intenções, compromissos e propostas – que os

estudantes trazem para esse processo” (NLG, 1996, p. 72 *apud* RIBEIRO, 2020a, p. 10). Nesse viés, acentuamos que o trabalho com multiletramentos pode ou não envolver tecnologias digitais, como postulado por Rojo (2012, p. 08), mas pesquisas mais recentes sobre este tópico incluem as TDICs em suas investigações (ARANDA; FREIRE, 2020; KALVA; PARADISO, 2018; ROJO, 2017). Independente de envolver artefatos tecnológicos ou não, o que devemos nos atentar para o trabalho a partir desta pedagogia, é que o mesmo “parte das culturas de referência do alunado, de mídias por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista e democrático – que envolva agência e que amplie seu repertório cultural, na direção de novos/outros letramentos” (ROJO, 2012, p. 08). E, como ressaltado por Duboc e Souza (2021, p. 549), os sujeitos, situados em contextos específicos, detêm papel essencial dentro desta pedagogia.

Como recursos para que essa ampliação de repertório se faça possível, na Pedagogia dos Multiletramentos, há a identificação de sete modos de significação, essenciais para o processo de construção de sentido (*meaning-making*), são eles: significado escrito, significado visual, significado espacial, significado tátil, significado gestual, significado auditivo e significado oral.

Quadro 4 - Os sete modos de significação na Pedagogia dos Multiletramentos

Significado escrito	Leitura, representando o significado para si mesmo ao interpretar a mensagem escrita de outra(s) pessoa(s); e escrita, comunicando significados escritos por meio de traços que podem ser encontrados por outro(s) como um gatilho de mensagem.
Significado visual	Construção de imagens estáticas ou em movimento, comunicando significados por meio de traços que podem ser vistos por outro(s) como um sinal visual de mensagem, vendo imagens, cenas, (re)representando significados visuais para si mesmo, dependendo da perspectiva e dos pontos focais de interesse.
Significado espacial	Posicionamento em relação ao(s) outro(s), criação de espaços e formas de se movimentar em espaços que outros podem experimentar na comunicação; e experimentação de significados espaciais, (re)representando significados espaciais para si mesmo, como: proximidade, layout, distância interpessoal, territorialidade, arquitetura/construção, paisagem urbana.
Significado tátil	Construção de experiências e coisas cujos efeitos podem ser sentidos, como toque, olfato e paladar e (re)representação de significados táteis para si mesmo, na forma de significados que se atribuem às sensações corporais.
Significado gestual	Comunicação através de movimentos do corpo, incluindo cerimônias e rituais.

Significado sonoro	Comunicação que usa música, sons ambientes, ruídos, alertas e audição (um indivíduo (re)representando significados sonoros que encontra para si mesmo, ou imaginando sons).
Significado oral	Comunicação na forma de fala ao vivo ou gravada e audição ((re)representando significados orais que alguém encontra para si mesmo, falando consigo mesmo ou ensaiando a fala pretendida).

Fonte: A autora, adaptado de Kalantzis *et al* (2020, p. 183).

Kress (2010) atenta para a orquestração desses diferentes modos de significação, como ilustrado por Cope e Kalantzis (2009, p. 363), “gestos podem vir acompanhados de sons; imagens e textos sentam lado a lado em páginas, e espaços arquitetônicos são rotulados com símbolos escritos”. O autor denomina esse processo de criação de sentidos fazendo uso de diferentes modos, respeitando as características sócio-histórico-culturais dos indivíduos e o contexto onde a comunicação ocorre, de Multimodalidade. Para Kress (2010, p. 01), a “multimodalidade é o estado natural da comunicação humana” e, por este motivo, suas práticas deveriam ser implementadas no currículo durante as aulas, tornando-as mais relevantes e conectadas aos padrões de comunicação. Em resumo, a noção de Multimodalidade parte do princípio de que todos os significados são criados pela combinação dos diferentes modos de representação, os quais situam-se disponíveis em diversas práticas sociais.

Desde mudanças ocorridas na década de 90, o texto escrito tem cada vez mais se transformado em digital, “permitindo que todas as linguagens (imagens estáticas e em movimento, sons e música, vídeos de performances e danças, texto escrito e oral) se misturem em um mesmo artefato, que continuamos a chamar de texto, agora adjetivando como multissemiótico ou multimodal” (ROJO; MOURA, 2019, p. 11). Esses textos exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma dessas linguagens (multiletramentos) para fazer significar (*make meaning*).

A habilidade de saber representar a mesma coisa em diferentes formatos dá espaço ao conceito de Sinestesia, que é “o processo de alternância e de mistura de diferentes modos de significação, constituindo, assim, uma forma de expressar um significado em um modo, depois em outro” (KALANTZIS *et al*, 2020, p. 184). A Sinestesia pode colaborar e beneficiar o processo de ensino e aprendizagem, pois, ao representar e/ou se comunicar em diferentes modos com o propósito de expor um mesmo significado, o aprendiz pode revelar maior compreensão e competência na hora de se comunicar; e alguns aprendizes podem se sentir mais confortáveis em fazer uso de uma modalidade específica ao invés de outra.

Contudo, Cope e Kalantzis (2009, p. 180 – tradução minha²⁷) nos alertam para o fato de que diferentes modos não apresentam um simples paralelismo, pois “o sentido expresso em um modo em específico, não pode ser diretamente e completamente traduzido para outro”, isto porque a escolha de expressão em certas modalidades varia com o sujeito e o que ele quer comunicar em determinado momento, contexto e situação; o que nos leva à noção de *affordances*²⁸, um conceito chave quando tratamos de multimodalidade. Jewitt (2008, p. 247) define *affordances* como sendo algo possível de ser expressado e representado de acordo com a maneira como um modo de significação é utilizado, o potencial que ele pode atingir com o que ele quer representar/significar e as convenções sociais que o moldam. Com os desdobramentos da pandemia do novo Coronavírus, tal e qual como no campo comunicacional, por conta do distanciamento/isolamento social, surgiram novas maneiras de realizar ações pedagógicas, principalmente em razão do aumento do uso das tecnologias digitais para o ensino, que agora exigem novos modos, e consequentemente, novas *affordances*.

No que diz respeito à multiplicidade de meios de comunicação existentes nos dias de hoje, pode-se constatar que houve transformações significativas na forma como a comunicação ocorre; Kalantzis *et al* (2020, p. 46) rotulam essas mudanças como partes integrantes do que denominam de “terceira globalização”. Os autores pontuam que o trabalho com os multiletramentos é muito mais do que cultivar o conhecimento de convenções formais fazendo uso de diferentes modos; ele possibilita situações comunicacionais eficientes em ambientes e práxis diversas, a partir de textos multimodais em detrimento de uma única modalidade, como a escrita. Rojo (2012, p. 19) reitera que textos multimodais podem ser caracterizados como sendo “textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar”.

Para que o aluno possa exercer seu papel cidadão de maneira mais efetiva, é necessário que professores, na função de educadores e formadores, propiciem maiores oportunidades de interação por meio das múltiplas linguagens, envolvendo múltiplas culturas e extrapolando barreiras locais e globais para novas criações de sentido. Para isso, professores

²⁷ Texto original: “The different modes of meaning are, however, not simply parallel, and this is something we have come to recognize more clearly in the work we have done over the past decade. Meaning expressed in one mode cannot be directly and completely translated into another.” (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 180).

²⁸ No texto *Propiciamento (affordance) e autonomia na aprendizagem de língua inglesa*, Paiva (2010) utiliza o termo em língua portuguesa “propiciamento”, como tradução para “affordance”; Rojo e Vian Jr. (2020, p. 224) optam por utilizar o termo “propiciações”. Porém, decidimos manter o termo em língua inglesa, pois o mesmo ainda se encontra nesta versão na maioria dos trabalhos acadêmicos encontrados na literatura estudada.

e alunos devem ser vistos como “participantes ativos nas mudanças sociais, tornando-se designers, criadores de futuros sociais” (CAZDEN *et al.*, 1996, p. 64 – tradução minha²⁹). Nessa linha, o NLG preconiza a noção de *design*, que remete à inteligência criativa, à habilidade, que os aprendizes necessitam para realizar o *redesign* de suas atividades no ato da prática por si só, envolvendo pessoas, ambientes, tecnologias, crenças e textos. O Grupo propõe que o tratamento de qualquer atividade semiótica envolva três elementos: designs disponíveis (*available designs*), *designing* e o *redesign*, os quais estão no quadro a seguir.

Quadro 5 - O processo de significado pelo design

DESIGNS (disponíveis)	DESIGNING	REDESIGN
Recursos para construção de significado: artefatos encontrados na comunicação, ferramentas para representação e materiais expressivos que podem ser retrabalhados para novas mensagens.	Trabalho de construção de significado: reconstruindo recursos disponíveis para significar, com a intenção de atender à representação à comunicação.	Designs disponíveis novos: traços de significado que transformam o designer e o mundo.

Fonte: A autora, adaptado do diagrama de Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 173).

Juntos, esses três elementos enfatizam que a negociação/construção de sentido é um processo dinâmico. Portanto, o processo de *design* é aquele “através do qual as pessoas se apropriam de recursos disponíveis para “significar” e os usam como blocos de construção para projetar novos significados” (KALANTZIS *et al.*, 2020, p. 166). Em seus estudos, Rojo postula que a criação de novos *designs*, ou seja, o *redesign*, “dilui a ideia de propriedade das ideias”, podendo o aluno passar a se apropriar de algo que é visto como um “fratrimônio” da humanidade, e não mais um patrimônio (ROJO, 2012, p. 25), onde o estudante assume o papel de designer, de criador de significados.

Como mencionado anteriormente, os Multiletramentos abrangem vários outros letramentos; em face da natureza e a finalidade deste estudo, optamos por um olhar mais próximo e equitativamente significativo para com três conceitos em específico: a competência comunicativa multimodal, o letramento multimodal e o letramento multimodal crítico, substanciados e delineados no Quadro 6.

²⁹ Texto original: “In addressing these issues, literacy educators and students must see themselves as active participants in social change, as learners and students who can be active designers – makers of social futures” (CAZDEN *et al.*, 1996, p. 64).

Quadro 6 - Conceitos chave para esta pesquisa dentro da Pedagogia dos Multiletramentos

Competência comunicativa multimodal	[...] a competência comunicativa multimodal não está simplesmente preocupada com a necessidade dos alunos em lidar com a maneira como os diferentes modos representam significados de forma isolada um do outro. Ao invés disso, ela está relacionada à maneira como os alunos podem se tornar competentes em interpretar e construir sentidos apropriadamente de forma multimodal” (ROYCE, 2007, p. 374 – tradução minha ³⁰)
Letramento multimodal	Letramento multimodal refere-se ao significado que ocorre por meio da leitura, visualização, compreensão, respondendo, produzindo e interagindo com multimídia e textos digitais. Isso pode incluir o oral e os modos gestuais de falar, escutar e dramatizar, bem como a escrita, o desenho e a produção de tais textos. O processo dos modos, como a imagem, a palavra, o som e o movimento nos textos, pode ocorrer simultaneamente e é, muitas vezes, coerente e sincrônico. Às vezes, modos específicos podem ser mais dominantes (WALSH, 2010, p. 213 - Tradução de: PINHEIRO, 2019, p. 458-459 ³¹).
Letramento multimodal crítico	Um conjunto de usos e práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita multimodais, permeados por discursos e ideologias, que têm como consequência a possibilidade de empoderamento social e de uma postura crítica do sujeito diante do(s) texto(s) multimodal(is) (PINHEIRO, 2019, p. 461).

Fonte: A autora.

Os alunos, ao estarem inseridos em um contexto de múltiplas situações e convenções comunicativas, nas quais escolhem as modalidades que melhor representam o que gostariam de expressar com base no contexto sócio-histórico-cultural em que estão inseridos, apresentam, ou necessitam apresentar, o que Royce (2007) denomina de competência comunicativa multimodal, para virem a assimilar e exercer a construção e compreensão de sentido/significado de maneira mais efetiva e válida.

Tendo em mente o público alvo desta pesquisa, durante o processo de ensino e aprendizagem, o uso de diferentes modos pode alcançar um potencial que deveria ser melhor abordado pelos professores para irem além do letramento da letra e dos padrões da escrita e da leitura; à conta disso, e perante a emergência cada vez maior dos novos letramentos, nos deparamos com o conceito de Letramento Multimodal. Catto (2013, p. 161) sintetiza esse

³⁰ Texto original: “[...] multimodal communicative competence is not simply concerned with the need for students to deal with the ways that the respective modes individually realize their contextualized meanings. Rather, it has to do with how students can become competent in interpreting and constructing appropriate meanings multimodally.” (ROYCE, 2007, p. 374).

³¹ Texto original: “Multimodal literacy refers to meaning-making that occurs through the reading, viewing, understanding, responding to and producing and interacting with multimedia and digital texts. It may include oral and gestural modes of talking, listening and dramatising as well as writing, designing and producing such texts. The processing of modes, such as image, words, sound and movement within texts can occur simultaneously and is often cohesive and synchronous. Sometimes specific modes may dominate.”

termo fazendo uma comparação com a Multimodalidade: “[...] o conceito de multimodalidade seria o ponto de partida para compreender e explicar como os significados são construídos socialmente, e o letramento multimodal como o conjunto de saberes envolvidos na realização dessas construções”. Malta (2015) defende que o letramento multimodal seja integrado ao currículo, prezando a espontaneidade das crianças e em outras maneiras de ensino e aprendizagem informal, como brincar com brinquedos ou jogar no computador. O letramento multimodal, portanto, engloba cinco propriedades que podem ser favoráveis à aprendizagem no contexto de sala de aula, pois ele:

1. Expande a ideia de letramento para além da leitura e escrita;
2. Inclui os letramentos da nova mídia digital;
3. Reconhece as oportunidades poderosas de aprendizagem como consequência da sinestesia ou de alternância de modo(s);
4. Reconhece os alunos como *designers* de significados vozeados de forma única;
5. Focaliza a construção de significado como transformação, que valoriza o construtor de significado e seu mundo. (KALANTZIS *et al*, 2020, p. 187).

Essas propriedades são frutos dos saberes envolvidos em práticas de Letramentos Multimodais que podem ser executadas durante as aulas, onde os alunos têm a chance de lidar com e combinar criticamente múltiplos recursos semióticos, trabalhar com a produção de sentido atendendo ao uso de diferentes modalidades em uma situação específica e desenvolver produções e posteriores análises de interações entre diferentes modos, partindo de um propósito/necessidade, por meio de Atividades Sociais, por exemplo. Catto (2013, p. 159) explica que o fundamento principal do letramento multimodal é “compreender e produzir significados por meio da combinação e do arranjo de diferentes modos semióticos”. Para tanto, os alunos devem conhecer e entender as potencialidades de cada modo de significação e suas possíveis interações, “bem como sua inter-relação com os demais aspectos sociais, culturais e identitários” (ROJO; VIAN JR., 2020, p. 225), explorando diferentes textos, *layouts*, vídeos, dentre outros, para que no futuro saibam selecioná-los e utilizá-los de maneira coerente, conforme diferentes práticas sociais.

Oriundo do Letramento Crítico, o Letramento Crítico Multimodal envolve o trabalho com análise de aspectos culturais, sociais, discursivos e ideológicos em sala de aula, colocando a criticidade em um eminente patamar durante as práticas pedagógicas, preparando os alunos para se posicionarem e questionarem conteúdos e/ou fatos que venham a se deparar, principalmente em contato com os novos veículos de comunicação.

3.2.3 Componentes pedagógicos dos Multiletramentos

Partindo do pressuposto de que o conhecimento é construído de forma colaborativa, mediante interação, e está inserido em um contexto sócio-histórico-cultural marcado, para explicar como a criação de sentido pode ocorrer, o NLG sugere quatro componentes, ou “movimentos” pedagógicos - como descritos por Rojo (2012, p. 29) - que podem ser utilizados/implementados em sala de aula de maneira dinâmica, como se o processo de aprendizagem fosse um passeio por entre estes diferentes movimentos: a prática situada, a instrução explícita, o enquadramento crítico e a prática transformada. Estes movimentos representam os seguintes processos de conhecimento: experiência, conceito, análise e aplicação. No quadro 6, com base nos estudos de Kalantzis *et al* (2020), Liberali e Santiago (2016, p. 25), Cope e Kalantzis (2015), Rojo (2012), e nas discussões do NLG, exploramos mais detalhadamente cada um destes componentes:

Quadro 7 - Componentes/movimentos pedagógicos

Prática situada	Instrução explícita	Enquadramento crítico	Prática transformada
É a conexão entre os conteúdos estudados na escola e as experiências práticas que os alunos têm dentro e fora dela, ou seja, é a imersão do aprendiz em práticas autênticas, com base em seu <i>background</i> e em suas experiências. Cazden (2006 <i>apud</i> COPE; KALANTZIS, 2016, p. 4) denomina esse processo de “ <i>cultural weavings</i> ”, ou seja, um entrelaçamento de movimentos que resultam em uma tecelagem de processos culturais e	É a explicitação analítica da base conceitual por meio de intervenções significativas que criam espaços para que os alunos reflitam e internalizem conhecimentos. Não pode ser confundida com o que Freire chama de Educação Bancária ³² , pois não é uma simples transmissão/transferência de conhecimentos, mas sim um trabalho colaborativo entre professores e alunos para o desenvolvimento da metalinguagem para	É a análise das funções do conhecimento, questionando criticamente, para posicionar-se em relação a ele de forma consciente no processo de comunicação.	É a aplicação de conhecimento na complexa diversidade de situações no mundo real. Pode-se dizer que é o resultado da desencapsulação da aprendizagem. No caso da Pedagogia dos Multiletramentos, significa a criação de novos textos (designs) a sua inserção na ação comunicativa.

³² De acordo com Freire (1968/2017, p. 80), “em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los”.

cognitivos.	descrever elementos presentes no <i>design</i> .		
-------------	--	--	--

Fonte: A autora, com base em Kalantzis *et al* (2020, p. 75-82); Liberali e Magalhães (2016, p. 25), Cope e Kalantzis (2015, p. 4), Rojo (2012, p. 29-31) e Cazden *et al.* (1996, p. 84).

Da relação entre os processos de conhecimento e os movimentos pedagógicos supracitados, podemos realçar os seguintes pontos: a) para um movimento pedagógico bem-sucedido, é importante que as práticas dentro e fora de sala de aula sejam conectadas, assim como a oportunidade de novas experiências de letramentos; b) é necessária atenção especial para o trabalho com os diferentes modos de representação sinalizados nas práticas exploradas; c) durante a comunicação, requer-se um olhar crítico para com a análise de textos e interesses daqueles que estão se fazendo comunicar; e por fim, d) os alunos devem (re)construir e (re)significar textos e os inserir na ação comunicativa.

A Pedagogia dos Multiletramentos, ou a aprendizagem por design (*learning by design*) traz algumas sugestões para professores ao utilizarem os processos de conhecimento previamente listados: “a) refletir sobre os tipos de atividades utilizadas durante o processo de design; b) suplementar a prática existente ao expandir os tipos de atividades utilizadas; c) planejar cuidadosamente sua sequência” (COPE; KALANTZIS, 2015, p. 17 – tradução minha³³). Isso pode ser feito durante o trabalho com diferentes tipos de textos, incluindo artefatos digitais ou não, mesmo sem o aluno ainda ter sido alfabetizado na língua materna e/ou na língua estrangeira/adicional, como o trabalho com Narrativas Visuais³⁴, por exemplo.

Professores, ao utilizarem uma pedagogia por *design* em suas aulas, podem fazer uso dos elementos básicos do *design* para explorar o significado construído em atividades elaboradas pelos seus alunos, ou em designs disponíveis. Analisar a construção de significado(os) envolve níveis que transitam por entre situações, eventos, processos, abstrações, diálogos, imaginação e criatividade. Kalantzis *et al* (2020, p. 188) destacam cinco questões que podem ser estudadas em relação a um (ou mais) significado(os):

1. Referir-se: o que os significados descrevem?
2. Dialogar: como os significados conectam as pessoas que estão interagindo?

³³ Texto original: “Learning by design makes several gentle suggestions to teachers: to reflect up the range of activity types during the design process, to supplement existing practice by broadening the range of activity types, and to plan the sequence carefully.” (COPE; KALANTZIS, 2015, p. 17).

³⁴ Narrativas visuais “[...] são histórias contadas por imagens que só ocorrerão plenamente ao virar das páginas, e não de maneira isolada. A sua forma narrativa pode variar: ser linear e, claro, dar saltos e deixar lacunas para o leitor pensar. Contudo haverá sempre um fio condutor que levará à próxima página e se manifestará com um começo, um meio e um fim, e o fim caracteriza o término do livro, não da história” (RODRIGUES, 2012, p. 72)

3. Estruturar: como os significados em geral se mantêm juntos?
4. Situar: como os significados são moldados pelo seu contexto?
5. Pretender: a que propósitos e interesses esses significados são destinados a servir?

As respostas dessas perguntas constroem o que os autores chamaram de Sentido Multimodal (*Multimodal Meaning*), que reflete o comportamento distinto de cada modo de representação/significação, os quais usam e envolvem diversos sentidos e combinações durante a comunicação. Cope e Kalantzis (2009) complementam que o propósito do Sentido Multimodal excede a percepção de análise por si só e alcança meios de contrastar inúmeras maneiras de produzir significado perante a cultura e o contexto do alunado.

A primeira pergunta, que tem sentido representacional, está relacionada ao delineamento de componentes específicos do *design*, respeitando o modo como estão representados, podendo ser um texto verbal em conjunto com um texto imagético, a escolha de um adjetivo em particular em um texto escrito, a posição de um elemento num *layout*, ou a escolha de cores utilizadas em uma ilustração. Ao pensarmos no ensino de LIC, esse movimento de descoberta de significados dá margem à interpretações e compreensões para além de um modo isolado, fazendo com que os alunos expandam seus horizontes, visto que os mesmos podem vislumbrar um mundo novo, cheio de possibilidades que antes talvez não tivessem sido contempladas durante o trabalho com textos e elementos multimodais.

A segunda pergunta, de cunho social, busca enfatizar o fato de que significados/sentidos conectam as pessoas que os envolvem, e cada uma tem o seu papel. É importante que desde cedo, alunos saibam quem é o autor, ilustrador, editor, criador do texto estudado, pois informações valiosas podem ser retiradas dali, como a intenção do uso de um certo modo ou elemento ao invés de outro, e qual é a implicação dessa escolha nas relações de poder ali representadas. O mesmo se aplica no momento do *redesign*, para que o aluno, como designer, tenha seus objetivos e seu papel esclarecidos, para que a escolha multimodal seja consciente e não simplesmente aleatória.

A terceira pergunta ocupa-se de questões organizacionais e estruturais; o local onde o *design* está disponível, a forma como está organizado e sua coerência. Podemos nos deparar com textos em *websites*, livros impressos, livros digitais, aplicativos, cartazes, panfletos, propagandas televisivas, vídeos no *Youtube*, e vários outros. Nessa segmentação da análise do *design*, exploramos as características dos meios e modos de comunicação, de que maneira os sentidos são mediados e como pequenos elementos interagem com o propósito de representar

algo muito maior. Atualmente, com a contínua e crescente integração da Cultura Digital³⁵ em nossas vidas, devemos nos conscientizar dessa investigação, para que não nos tornemos alienados diante da enxurrada de textos, ideias e informações que nos é apresentada diariamente.

A pergunta de número quatro é situacional e contextual, priorizando as idiossincrasias culturais, concepções, crenças e experiências pessoais de cada indivíduo envolvido no processo de significar, e “como esse significado se encaixa em um contexto mais amplo de significação” (KALANTZIS *et al.*, 2020, p. 191). O jeito como esses significados são moldados e o formato que eles possuem dizem muito sobre quem os criou, e seu respectivo *background*. A ponto de ilustração, este item é essencial quando o objetivo da análise multimodal está focado no trabalho intercultural³⁶ dentro de sala, abrindo espaço para a diminuição de barreiras e choques culturais, estereótipos, estigmas e preconceitos.

Por fim, a quinta pergunta possui caráter ideológico, ponderando motivações e propósitos descobertos no significado. Algumas vezes eles podem ser explícitos, outras vezes podem estar nas entrelinhas, e em algumas circunstâncias, podem mesmo nem estar claros para a pessoa que os está produzindo e/ou analisando. Alguns aspectos da dimensão ideológica dos significados incluem tópicos como: indicação de interesse, atribuição de valor e afinidade, ocupação/papel do leitor/espectador na criação de sentido, julgamento de omissão proposital (ou não) de informações conhecidas por aqueles que estão em contato com o *design*, e possíveis repercussões geradas a partir daquele significado. Este último critério de análise pode ser concebido como o mais crítico e minucioso de todos, pois abarca e exige movimentos mais indagadores e ativos perante o *design* (COPE; KALANTZIS, 2009).

O Sentido Multimodal envolve, portanto, muito mais do que a simples combinação dos modos linguísticos, visuais, espaciais, gestuais e sonoros. Ele é inerente à condição humana, pois estamos em frequente contato com imagens acompanhadas de sons, textos escritos combinados com imagéticos, entre outros mais. Não obstante, dentro desse processo encontramos a vasta multiplicidade das relações humanas, realçando suas expressões e

³⁵ Segundo Vilaça (2017, p. 1763), “[...] discutir Cultura Digital implica reconhecer que mais que o uso de um dispositivo, serviço, aplicativo ou participar de um ambiente digital, as tecnologias digitais representam reflexos na forma como nos comunicamos, comportamos, interagimos, estudamos e realizamos diferentes práticas sociais”.

³⁶ Em 2005, a UNESCO realizou uma convenção sobre a proteção e promoção da diversidade de expressões culturais, na qual definiu interculturalidade como sendo a “existência de interações equitativas de diversas culturas e a possibilidade da geração de expressões culturais compartilhadas através do diálogo e do respeito mútuo” (UNESCO, 2005, p. 15 – tradução minha). Texto original: “Interculturality refers to the existence and equitable interaction of diverse cultures and the possibility of generating shared cultural expressions through dialogue and mutual respect.” Disponível em: <https://en.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/pasreport-convention2005-web2.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2021.

percepções (COPE; KALANTZIS, 2009). Seria injusto e incoerente poupar os estudantes, desde os níveis iniciais da educação básica, de terem a chance de conhecer, construir e alcançar esses sentidos/significados durante as aulas de inglês, mesmo porque isso refletirá em suas vidas fora da sala de aula, contribuindo para seu papel social.

As noções ligadas aos Multiletramentos têm sido abordadas por várias instituições, e fazem parte de discursos educacionais presentes no país, como na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), doravante, BNCC. Essas noções, em suas devidas proporções, podem ser verificadas logo no início do documento oficial, na descrição de algumas Competências Gerais da BNCC, como ilustrado na sequência:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e *colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.*

4. *Utilizar diferentes linguagens* – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital -, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e *produzir sentidos* que levam ao entendimento mútuo.

5. 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.

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas *ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.* (BRASIL, 2018, p. 09 – grifo meu)

Concordamos com Windle (*et al.*, 2017, p. 103) ao dizer que fazer uso dos Multiletramentos em sala de aula não engloba somente o desenvolvimento de atividades multissemióticas, mas um olhar mais crítico para os diversos contextos educacionais existentes em nosso país. Salientamos que, em uma pedagogia baseada nos multiletramentos, todas as formas de representação devem se comportar como processos dinâmicos de transformação e não uma simples réplica do que já existe (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 175).

Relacionando este construto teórico com o ensino de LIC por meio de Atividades Sociais, admitimos que a abordagem dos Multiletramentos se torna necessária e pode ser uma ótima opção. Isso se dá, pois, o trabalho com Atividades Sociais propicia a integração de múltiplos meios e pessoas, com um contexto social e historicamente marcado. Nas palavras

de Carvalho *et al.* (2014, p. 257), o trabalho com os Multiletramentos relacionado à organização curricular pautada em Atividades Sociais “leva à uma preocupação com a forma de considerar tanto o conteúdo a ser ensinado, como a forma de ensino a partir de uma reflexão profunda sobre o uso das múltiplas mídias, a multimodalidade e a multiculturalidade”.

Ao tentarmos associar e aproximar maneiras como a comunicação realmente acontece no mundo real, ou seja, fora de sala de aula, incluindo seus diferentes modos e culturas, podemos tentar promover uma prática de ensino transformadora e significativa para os aprendizes mediante a construção e negociação de sentidos frente os meios multimodais de comunicação na contemporaneidade. Em suma, conjecturamos que os alunos devem ter a chance de ter voz ativa na sociedade, de compreender e negociar criticamente os quadros nos quais se encontram, e este processo pode ser iniciado já nas séries iniciais da formação básica.

Não deixando de ter consciência dos desafios enfrentados diariamente por professores em todo país, que o acesso a certos recursos é limitado à parte da população, e que existem lacunas econômicas e sociais na educação brasileira, buscamos refletir sobre possíveis caminhos para o processo de ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira/adicional, fazendo uso dos Multiletramentos como uma ponte que possa levar, de alguma forma, à autonomia, agência e emancipação dos estudantes por efeito de situações que venham a enfrentar, ou papéis que venham a desempenhar na sociedade.

3.3 O uso de tecnologias digitais nas aulas de língua inglesa como ponte para o exercício da cidadania

Compreendida como espaço de informação, comunicação, conhecimento, trabalho e entretenimento, a educação do cidadão da cibercultura não pode ser dissociada do contexto das tecnologias digitais (KLEIMAN, 2018, p. 10).

As TDICs e suas influências na sala de aula já vêm sendo estudadas e debatidas há algum tempo (FERRAZ; NOGAROL, 2016; LEFFA; BEVILÁQUA, 2019; MORÁN, 2015; ROJO, 2017), todavia, nota-se que, por ora, não conseguimos alcançar alguns objetivos propostos por estes estudos, devido a isso, a inserção pode estar sendo considerada abrupta ou repentina em certos ambientes, como na escola pública, por exemplo. Isto porque lutamos contra a falta de investimentos em recursos tecnológicos e na manutenção de escolas públicas

por parte do governo há muitos anos³⁷. Como posicionado por Ribeiro (2020b, p. 7), essas políticas geram “adiamento de ações mais práticas voltadas aos usos benéficos das tecnologias, dificuldades de pôr planos em prática, desinformação e preconceito quanto a tecnologias na escola”. À vista disso, ao ponderarmos em como a comunicação se dá neste cenário, precisamos refletir sobre possíveis meios em que a aprendizagem pode ocorrer, buscando minimizar a distância entre o que o aluno aprende em sala de aula com o que ele vivencia fora dela.

Já em 2016, Ferraz e Nogarol questionavam e discutiam a efetividade, produtividade e qualidade da utilização de recursos tecnológicos, como o celular, por exemplo, em sala de aula. Dados gerados em sua pesquisa, apontam para um “descompasso entre as práticas pedagógicas/currículos e a inserção/problematização das TDIC nas aulas” (FERRAZ; NOGAROL, 2016, p. 102). Agora, perante esta inesperada crise sanitária mundial, com início em março de 2020 no Brasil, estudos seguem sendo realizados perante certas concepções e relacionadas à inserção de recursos tecnológicos em sala de aula. Uma delas remete-se à noção de Nativo Digital (PRENSKY, 2001). Em um belo ensaio, Ribeiro (2021) discorre sobre como pudemos perceber durante essa pandemia que questões como desigualdade social, falta de recursos e despreparo, nos mostraram que, de fato, não é possível afirmar que alunos da denominada “era tecnológica”, ou “era da informação” (como alcunham alguns pesquisadores), podem ser considerados Nativos Digitais. Isto pois, como discutido na seção anterior, uma mudança abrupta provocou uma ruptura consideravelmente negativa no sistema educacional, fazendo com que professores, do dia para a noite, fossem forçados a ministrar suas aulas de uma forma totalmente diferente do que estavam habituados. Assim como disse Ribeiro (2021), ainda não sabemos o que o futuro reserva para a educação brasileira, mas cremos que, como pesquisadores pertencentes à essa área, temos a chance de tentar contribuir com possíveis caminhos e artifícios, propondo alternativas para o trabalho com as TDICs, as quais se fazem cada vez mais evidentes.

Seguindo a mesma linha de pensamento, com a crescente presença das TDICs em esferas pessoais, educacionais e profissionais, novos letramentos emergem. A questão central envolvendo os novos letramentos não é o simples fato de envolver artefatos tecnológicos digitais, com acesso à internet, os quais podem substituir tecnologias consideradas “ultrapassadas”, como a caneta e o papel, mas também o fato desses novos letramentos “[...]”

³⁷ Recomendamos a leitura do ensaio teórico intitulado *Educação e tecnologias digitais na pandemia: ciclos da precariedade*, de Ana Elisa Ribeiro (2021). Disponível em: <https://cadernos.abralin.org/index.php/cadernos/article/view/270#footnote-94b4f6e373fe9ccf317021bf47b25762>. Acesso em: 08 mar. 2021.

possibilitarem que as pessoas construam e participem de práticas de letramentos que envolvam diferentes valores, sensações, normas e procedimentos” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007, p. 7 – tradução minha³⁸). Ferraz e Nascimento (2019) nos alertam para um grande desafio enfrentado pela educação, que se trata do fato de que “muitos dos letramentos desenvolvidos/adquiridos pelos alunos fora de sala de aula não são explorados pelas instituições educacionais” (p. 44 – tradução minha³⁹). Diante do exposto, deparamo-nos com a necessidade do desenvolvimento/criação de materiais/conteúdos que possam auxiliar e incentivar a inclusão das novas tecnologias no campo escolar de maneira mais significativa.

A inserção de tecnologias digitais em sala de aula dá espaço à Aprendizagem Ativa (LEFFA; BEVILÁQUA, 2020), também denominada na literatura de Metodologias Ativas (MORAN, 2015). Essa aprendizagem pode ser comparada a um guarda-chuva encobrindo diversas abordagens, como o ensino híbrido (HORN; STAKER, 2015) e a sala de aula invertida (BERGMANN; SAMS, 2012). O emprego dessas diferentes abordagens coopera para que os alunos se tornem aprendizes ativos, com agência, autonomia e criatividade. Com tal característica, Kalantzis *et al* (2020) identificam a geração atual de estudantes como *Geração P*, de participativa, uma geração capaz de construir, atuar, produzir e aprender diferentes conteúdos diante de novas tecnologias e novas abordagens. Nas palavras de Jenkins *et al.* (2007), essa geração faz parte de uma Cultura Participativa, a qual se contrasta com a antiga passividade em frente aos novos meios de comunicação e mídias digitais disponíveis. Consequentemente, como concluído por Ferraz e Nascimento (2019), “práticas encontradas fora da escola devem ser vistas como possibilidades pedagógicas, uma vez que as dimensões socioculturais devem ser levadas em consideração” (p. 59).

3.3.1 *Letramentos Digitais*

Quando o assunto envolve tecnologias e mídias digitais nas aulas de línguas estrangeiras/adicionais, não podemos deixar de pensar no conceito de Letramento Digital. Desde que Paul Gilster lançou seu livro *Letramento Digital*, em 1997, o assunto vem sendo amplamente debatido por diversos pesquisadores. O autor definiu Letramento Digital como

³⁸ Texto original: “it enables people to build and participate in literacy practices that involve different kind of values, sensibilities, norms and procedures and so on from those that characterize conventional literacies”.

³⁹ No original: “Concurrently, literacy education faces another big challenge: the fact that many of the literacies our students acquire/develop are unexplored by educational institutions”.

sendo “a habilidade de entender e utilizar informações em múltiplos formatos, provenientes de diversas fontes, via computadores” (GILSTER, 1997, p. 1 – tradução minha⁴⁰).

Já Lankshear e Knobel (2008) defendem o uso de Letramentos Digitais, pois, ao revisitarem e expandirem a definição dada por Gilster (1997), assinalam que o letramento digital pode possuir e apresentar “diferentes formas de acordo com a ampla e variada gama de práticas sociais, das quais diferentes indivíduos são capazes de entender e utilizar informações e comunicações” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p. 7 – tradução minha⁴¹), sendo necessário, assim, o uso do termo no plural.

Convergemos com a perspectiva oferecida por O’Brien e Scharber (2008 – tradução minha⁴²), que, ao seguirem os passos de Lankshear e Knobel, entendem Letramentos Digitais como sendo “práticas situadas, compostas por habilidades, estratégias e decisões que permitem a representação e a compreensão de ideias por meio do uso das multimodalidades encontradas em ferramentas digitais”. Takaki (2017) enfatiza a importância da criticidade durante esse processo, para que ao se tornar digitalmente letrado, o aluno possa, de fato, exercer seu papel cidadão de forma crítica e consciente em suas práticas sociais. Do mesmo modo, Ferraz e Nogarol (2016) ressaltam e insistem que, para se pensar em uma educação tecnológica, deve-se considerar, de forma igualitária, as dimensões críticas e culturais: “em oposição à visão mecanicista e reducionista de ensino e aprendizagem, o papel da educação seria o de capacitar os alunos a transitarem nas dimensões operacionais, culturais e críticas da educação e tecnologia” (FERRAZ; NOGAROL, 2016).

Refletindo sobre essas questões, quando falamos sobre ensino de línguas com crianças, o papel crítico, social e cultural que a tecnologia pode desempenhar dentro de sala de aula é de suma importância. Nos embasamos em Kawashi-Furlan e Malta (2020) no que diz respeito ao trabalho com criticidade junto ao público infantil; para as autoras, praticar uma educação linguística crítica significa “revisitar concepções pré-estabelecidas, naturalizadas como ‘normais’ ou ‘corretas’” (p. 155 – tradução minha⁴³).

⁴⁰ Texto original: “[...]the ability to understand and use information in multiple formats from a wide range of sources when it is presented via computers”

⁴¹ Texto original: “Hence, when we take an expansive conception of “digital literacy,” such as Gilster’s, we can see that “the ability to understand and use information in multiple formats from a wide range of sources when it is presented via computers” will take diverse forms according to the many and varied social practices out of which different individuals are enabled to understand and use information and communications.”

⁴² Texto original: “Part of what we see constituting these practices are digital literacies, or socially situated practices supported by skills, strategies, and stances that enable the representation and understanding of ideas using a range of modalities enabled by digital tools”.

⁴³ No original: “[...] being critical in education and language education represents revising conceptions that were pre-established and have been naturalized as “normal” and correct”.

Sem nos deixar levar por generalizações, nem supondo a existência de padrões sociais igualitários na atual circunstância, reconhecemos que as TDICs podem agregar vantagens ao processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira/adicional. Por este viés, para Lévy (2010, p. 14) “a mediação digital remodela certas atividades cognitivas fundamentais [...] o ensino e a aprendizagem, reestruturados por dispositivos técnicos inéditos, encaixam em novas configurações sociais”. Tais configurações sociais, ao estarem proporcionalmente combinadas com práticas pedagógicas, auxiliam para um desempenho cognitivo mais vantajoso durante a aquisição de uma nova língua. Com isso, espera-se que o produto educacional referido auxilie docentes a aprimorarem suas habilidades e conhecimentos digitais e tecnológicos.

No ano de 2020, por conta da pandemia que assolou o mundo, estudantes (incluindo os participantes desta pesquisa) enfrentaram uma jornada de estudos na modalidade remota, dependendo quase que exclusivamente de plataformas digitais e ambientes virtuais de aprendizagem. Esse evento intensificou a lacuna social existente no Brasil, pois nem todos tiveram acesso aos recursos necessários, nem aos letramentos necessários, como os letramentos digitais, para a realização de suas tarefas. Ribeiro (2020b, p. 2) reforça esse pensamento ao apregoar que nesses ambientes digitais, “proliferam-se maneiras multimodais de produzir significados, onde as práticas e eventos de letramento passam a dialogar com o visual, sonoro e o espacial, demandando o desenvolvimento de outros tipos de letramento, dentre eles, o letramento digital”. Concluimos, pois, que os Letramentos Digitais se tornam extremamente relevantes para esse estudo, posto que almejam conceder oportunidades para o exercício da cidadania por meio de práticas desenvolvidas no trabalho com o produto educacional elaborado.

3.3.2 *Objetos de Aprendizagem Digitais*

Para compreendermos melhor como a aprendizagem pode ocorrer com o uso de tecnologias digitais, necessitamos esclarecer alguns termos, do macro para o micro. Por conseguinte, no quadro a seguir, exploramos os conceitos relacionados a Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), Recursos Educacionais Abertos (REA), Repositórios de Objetos de Aprendizagem (ROA), e Objetos de Aprendizagem Digitais (OAD).

Quadro 8 - Alguns termos relacionados à aprendizagem por meio de tecnologias digitais

Ambientes Virtuais de	Em uma visão mais simples e operacional, AVAs podem ser
------------------------------	---

Aprendizagem (AVA)	definidos como “ambientes que simulam os ambientes presenciais de aprendizagem com o uso das TDICs” (JUNIOR; MARQUESI, 2009, p. 358). Esses ambientes podem proporcionar oportunidades para um processo de aprendizagem colaborativo, buscando torna-lo mais significativo.
Recursos Educacionais Abertos (REA)	Um REA é “qualquer recurso educacional disponível abertamente para uso por educadores e alunos, sem a necessidade de pagar direitos autorais ou taxas de licença, podendo ser adaptados e modificados” (UNESCO, 2011, p. 05).
Repositórios de Objetos de Aprendizagem (ROA)	ROA é uma base de dados responsável pelo armazenamento e pela disponibilização de referências que permitem a localização de Objetos de Aprendizagem (CECHINEL, 2015).
Objetos de Aprendizagem Digitais (OAD)	Wiley (2000, p. 4) define Objetos de Aprendizagem como sendo “Qualquer recurso digital que pode ser reusado para apoiar a aprendizagem”.

Fonte: a autora.

A disposição dos elementos do quadro 7 foi delineada com a intenção de organizar conceitos referentes a ferramentas digitais de aprendizagem⁴⁴. Nesse contexto de análise, um AVA pode conter recursos mais complexos, como uma plataforma de ensino totalmente personalizada, vídeos, apostilas, avaliações, fóruns, etc.; esses ambientes são geralmente mantidos por instituições e possuem licença para uso. REAs, por sua vez, possuem como característica principal a possibilidade de uso aberto, editável e adaptável por professores e alunos, sendo propriedade universal dos usuários. ROAs são plataformas de armazenamento e busca de OADs, que podem, ou não, ser adaptáveis, que, em sua grande maioria, são reutilizáveis, como melhor explanado a seguir.

Em ambientes virtuais, os materiais disponíveis e utilizados com mais frequência são os Objetos de Aprendizagem Digitais (OADs). Em conformidade com Galafassi *et al* (2013, p. 42), esses Objetos “oferecem a possibilidade de auxiliar na aprendizagem mediada por computador, organizando e, ao mesmo tempo, trazendo mais riqueza semântica aos conteúdos educacionais digitais”. Araújo (2013, p. 179) define-os como sendo “recursos digitais reutilizáveis que se prestam a servir como ferramentas de ensino em diversos contextos educacionais”. Os OADs estão inseridos, catalogados e disponibilizados, geralmente em

⁴⁴ Para mais informações, ler: LEFFA, V. Uma outra aprendizagem é possível: colaboração em massa, recursos educacionais abertos e ensino de línguas. Trab. Ling. Aplic., Campinas, 2016, p. 353-377. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/outra_aprendizagem.html. Acesso em: 25 jan. 2021.

Repositórios de Objetos de Aprendizagem, e podem ser reutilizados para o ensino. Braga (2015) reitera que esses objetos podem demonstrar vantagens consideráveis quando aliados ao processo educativo. No entanto, depende da clareza dos objetivos que se deseja alcançar, e da definição de estratégias para a utilização desses objetos por parte do professor.

OADs podem obter várias formas, tais como: imagens, áudios, vídeos, animações, simulações, hipertextos, sites e softwares. Macêdo *et al* (2007, p. 20) informam que não há um limite de tamanho para um OAD, porém “existe o consenso de que ele deve ter um propósito educacional definido, um elemento que estimule a reflexão do estudante e que sua aplicação não se restrinja a um único contexto”.

As características de um OAD podem ser separadas em duas categorias: a perspectiva pedagógica e a perspectiva técnica. A primeira, como o próprio nome sugere, está relacionada a questões ligadas ao processo de ensino e aprendizagem, e a segunda perspectiva refere-se às características tecnológicas dos OADs, como exibidas nos quadros 9 e 10:

Quadro 9 - Características de um OAD sob a perspectiva pedagógica

Interatividade	Indica se há suporte às consolidações e ações mentais, requerendo que o aluno interaja com o conteúdo do OA de alguma forma, podendo ver, escutar ou responder algo.
Autonomia	Indica se os objetos de aprendizagem apoiam a iniciativa e tomada de decisão.
Cooperação	Indica se há suporte para os alunos trocarem opiniões e trabalhar coletivamente sobre o conceito apresentado.
Cognição	Refere-se às sobrecargas cognitivas alocadas na memória do aluno durante o processo de ensino-aprendizagem.
Afetividade	Refere-se aos sentimentos e motivações do aluno com sua aprendizagem e durante a interação com o OA.

Fonte: Adaptado de Braga e Menezes (2015, p. 26-27).

Seguindo o caminho orientado pela perspectiva Vygotskyana, a autonomia, a cooperação e a afetividade, sem ignorar os benefícios dos demais itens, detêm pesos maiores na balança dos aspectos pedagógicos de um OAD. Isto pois, as contribuições advindas da presença de tais características resultam em um trabalho voltado à construção de ZDPs, que

ao mesmo tempo auxilia para um movimento de agência e aumenta a motivação durante as aulas. Outrossim, a interatividade e a cognição podem ser aliadas valiosas durante o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que exploram os processos mentais atrelados ao uso da tecnologia, viabilizando novos movimentos cognitivos que podem ser benéficos para a aquisição de uma língua estrangeira/adicional.

Quadro 10 - Características de um OAD sob a perspectiva técnica

Disponibilidade	Indica se o objeto está disponível para ser utilizado.
Acessibilidade	Indica se o objeto pode ser acessado por diferentes tipos de usuários, em diferentes lugares e por diferentes tipos de dispositivos.
Confiabilidade	Indica que o OA não apresenta defeitos técnicos ou problemas no conteúdo pedagógico.
Portabilidade	Indica se o OA pode ser transferido (ou instalado) para diferentes ambientes, como, por exemplo, diferentes tipos de AVAs ou sistemas operacionais.
Facilidade de instalação	Indica se o OA pode ser facilmente instalado caso ele exija esse recurso.
Interoperabilidade	Medida de esforço necessário para que os dados dos OAs possam ser integrados a vários sistemas.
Usabilidade	Indica a facilidade de utilização dos Oas por alunos e professores.
Manutenibilidade	É a medida de esforço necessária para alterações do OA.
Granularidade	É a extensão à qual um OA é composto por componentes menores e reutilizáveis.
Agregação	Indica se os componentes do OA (grãos) podem ser agrupados em conjuntos maiores de conteúdos
Durabilidade	Indica se o OA se mantém intacto quando o repositório em que ele está armazenado muda ou sofre problemas técnicos.
Reusabilidade	

	Indica as possibilidades de reutilizar os OAs em diferentes contextos ou aplicações. Essa é a principal característica do OA e pode ser influenciada por todas as demais.
--	---

Fonte: Adaptado de Braga e Menezes (2015, p. 27-28).

As características técnicas priorizam aspectos focados no Objeto em si, e não tanto no efeito de sua relação com o usuário, como as pedagógicas o fazem. Ao agruparmos determinadas características, pudemos constatar que a disponibilidade, a durabilidade e a confiabilidade garantem que o Objeto esteja à disposição para acesso a qualquer momento, passando segurança a seus usuários e responsabilidade pelo conteúdo exibido. Os itens acessibilidade, facilidade de instalação e usabilidade, por sua vez, asseguram a inclusão e o equilíbrio durante o uso do Objeto escolhido, visando não prejudicar ou favorecer nenhum tipo de usuário. Portabilidade, interoperabilidade, manutenibilidade e agregação condizem a propensão de um OAD para ser facilmente manuseado, operado e editado por aqueles que irão usufruí-lo. Por fim, destacamos a granularidade e a reusabilidade, unidades marcantes quando se trata de um Objeto; elas endossam sua flexibilidade de adaptação e utilização, as quais atribuem ao professor(a) autonomia e permitem que o mesmo possa integrar Objetos em suas aulas da maneira que melhor lhe convém.

Elucidamos que um Objeto de Aprendizagem Digital pode não apresentar todas essas características. Apesar disso, os atributos de um OAD são proporcionais ao seu nível de reusabilidade, um de seus aspectos mais importantes; e os mesmos podem ser utilizados como critérios para sua avaliação (BRAGA, MENEZES, 2015, p. 28). Em uma de suas produções sobre OADs, Leffa (2013) menciona que as características principais que indicam um alto nível de qualidade de um OAD são: alta adaptabilidade, grande interoperabilidade e alto índice de recuperabilidade, ou seja, pode ser facilmente localizado em um repositório. Galafassi (*et al*, 2013) propõe alguns critérios para análise das funcionalidades pedagógicas e tecnológicas de um OAD; são eles:

Quadro 11 - Critérios para análise de um OAD

Domínio de ensino	Indica se os OA utilizados no trabalho estão restritos a algum domínio específico de ensino ou não.
Uso do OAD	Dividido em uso técnico, quando o OA é essencialmente um veículo para pesquisas técnicas, ou uso pedagógico, quando o propósito do OA é ser usado em atividades de ensino.
Tipo de AVA	Identifica o AVA onde os OA estão sendo disponibilizados.
Objetivo pedagógico	Identifica o objetivo pedagógico definido pelo trabalho.
Abordagem pedagógica	Define qual tipo de escola pedagógica ou psicológica (Construtivista, Sócio Histórica, Interacionista, Behaviorista, entre outras) está servindo de base teórica para o estudo.
Ênfase tecnológica	Identifica a área tecnológica em que o estudo está centrado, em termos das diversas tecnologias computacionais e educacionais existentes.

Fonte: Adaptado de Galafassi (*et al* 2013, p. 48).

Por funcionarem como guias, tais critérios podem ser acatados para a escolha e consecutivo planejamento para o uso do OAD, ante incontáveis opções. Muitas vezes, professores podem ficar um pouco receosos e/ou intrigados ao introduzir OADs em suas aulas, isso ocorre porque estão inseridos em um paradigma de aprendizagem curricular (LEMKE, 2010), ou seja, um currículo pré-estabelecido pelas esferas governamentais e/ou instituições de ensino. Entretanto, Rojo (2017) evidencia as vantagens de se utilizar um OAD, pois, “justamente por suas características de granularidade e reusabilidade, os OADs integram, mas não constituem, um plano ou um material isolado, objetivando atingir as metas de ensino de seu plano de aula ou programa” (ROJO, 2017, p. 14). Nesta pesquisa, o OAD apresentado funcionará de forma integrada ao currículo a ser seguido nas escolas.

Para o processo de aplicação de um Objeto de Aprendizagem, Braga e Menezes (2015, p. 55) recomendam que o(a) professor (a) tenha definido, ao menos esses três itens: 1) público alvo; 2) infraestrutura disponível para a aplicação do OA; 3) aspectos pedagógicos. O primeiro refere-se às características dos alunos que irão utilizar o OA. O segundo condiz com os equipamentos disponíveis, ou recursos que serão necessários para a realização das

atividades com o Objeto. E, por fim, o terceiro item está relacionado aos objetivos pedagógicos e materiais envolvidos no processo de uso do OAD.

Em linhas gerais, OADs relacionam-se a conceitos e elementos presentes na Atividade Social, funcionando como instrumentos para aprendizagem. Além disso, ajudam a promover a ZDP, pois eles “potencializam o sujeito, capacitando-o a fazer o que ele seria incapaz de fazer sozinho” (LEFFA, 2016, p. 361). Desta forma, entendemos que a implementação dos objetos de aprendizagem digitais, reunidos no *site educacional* elaborado neste programa de mestrado possam vir a somar às práticas que, a partir do uso de tecnologias digitais fomentem a criticidade e sejam um vínculo ao o exercício da cidadania por meio de Atividades Sociais e dos Multiletramentos.

4 PERCURSOS METODOLÓGICOS: EM BUSCA DO ROMPER DE CÁPSULAS

O objetivo desta seção é situar a natureza desta pesquisa e descrever seus procedimentos metodológicos. Para isso, expomos o aporte teórico necessário para a classificação desta pesquisa, juntamente com a descrição do contexto e participantes, além de detalharmos as etapas para a elaboração e implementação do produto educacional.

4.1 Natureza da pesquisa

A natureza desta pesquisa é classificada como qualitativa, de cunho intervencionista, mais especificamente caracterizando-se como uma pesquisa-ação (LEWIN, 1946; CARR; KEMMIS, 1986; TRIPP, 2005; COHEN; MANION; MORRISON, 2017). De acordo com Tripp (2005, p. 02), uma pesquisa-ação é “principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores como pesquisadores, para que então possam melhorar sua prática em sala de aula e conseqüentemente o processo de ensino e aprendizagem”. Elliot (1994, p. 53), por sua vez, afirma que é um “pré-requisito para este modelo que o pesquisador busque pela iniciação de uma mudança social”. Em outras palavras, uma pesquisa-ação estabelece uma conexão entre a teoria e a prática, se tornando uma potente alavanca para mudanças e melhorias nas práticas de ensino e aprendizagem em sala de aula, com objetivo social. Por esse viés, conseguimos estabelecer relações com os propósitos estipulados tanto nos princípios presentes na Atividade Social, quanto nos Multiletramentos.

Cohen, Manion e Morrison (2017) clarificam que uma pesquisa-ação pode ser efetuada/aplicada/realizada por somente um professor, um grupo de professores que trabalham de maneira colaborativa em uma escola, ou por um professor (ou grupo de professores) em conjunto com pesquisadores de uma outra instituição, como uma universidade por exemplo. Porém, para adquirir caráter emancipatório, uma pesquisa-ação deve ser executada colaborativamente. Esse tipo de pesquisa “possibilita que o professor/pesquisador intervenha dentro de uma problemática social, analisando-a e anunciando seu objetivo de forma a mobilizar os participantes, construindo novos saberes” (BUOSE, SANTOS, 2018, p. 101). Uma pesquisa-ação, então, se inicia em questões provenientes da prática do cotidiano do professor em sala de aula e pode ser utilizada em várias áreas, como ilustrado no quadro 12.

Quadro 12 - Áreas em que a pesquisa-ação pode ocorrer.

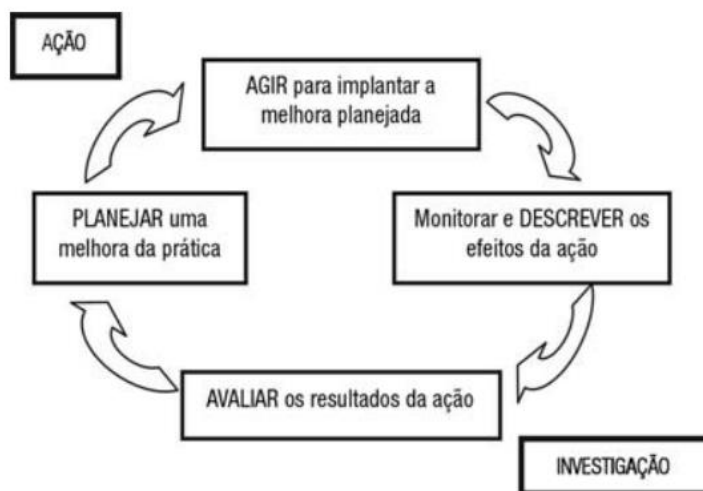
Metodologias de ensino	Uma pesquisa-ação pode substituir um método tradicional por um novo método.
Estratégias de aprendizagem	Essa pesquisa pode adotar uma abordagem inter/multidisciplinar em detrimento de uma única disciplina.
Procedimentos avaliativos	Essa pesquisa pode melhorar métodos de avaliações formativas.
Valores e atitudes	Esse tipo de pesquisa pode encorajar atitudes mais positivas, modificando a maneira como os alunos enxergam ou se comportam em relação a algumas situações.
Formação continuada para professores	Uma pesquisa-ação pode melhorar habilidades de ensino, desenvolvendo novos métodos de ensino e aprendizagem, aumentando o poder de análise e autorreflexão de suas práticas.

Fonte: A autora, adaptado e traduzido de Cohen, Manion e Morrison (2017, p. 297).

Pelo produto deste trabalho ser voltado para uso tanto dos alunos, quanto dos professores, enxergamos na pesquisa-ação, suporte para a criação de um Objeto que visa a melhora no desenvolvimento de todos os participantes do processo de ensino e aprendizagem de LIC. Um elemento importante deste tipo de pesquisa é o Ciclo Básico de Investigação-Ação, proposto por Tripp (2005); O autor descreve este método de pesquisa a partir de um modelo, onde processos educacionais seguem um ciclo no qual práticas são melhoradas por

meio de ações realizadas em um campo de trabalho a partir de uma necessidade de mudança (figura 2).

Figura 2 - Representação em quatro fases do ciclo básico da investigação-ação segundo Tripp (2005).



Fonte: Tripp (2005, p. 446).

Dessa forma, uma pesquisa-ação pode partir de uma investigação para posterior ação, e de maneira consecutiva, partir para outra investigação da ação promovida, ciclicamente. Do mesmo modo, Cohen, Manion e Morrison (2017, p. 312) esquematizam esse método como uma sequência de eventos, quais sejam: a) identificação de um problema (não necessariamente visto como algo negativo); b) planejamento de uma intervenção pedagógica; c) implementação da intervenção; d) avaliação dos resultados obtidos a partir da implementação. Paiva (2019, p. 72) postula que a pesquisa-ação “se caracteriza pela intervenção em busca de mudanças positivas em determinado contexto”. A autora pontua que, segundo Burns (2015, p. 187-188), por possuir caráter cíclico, esse modelo de pesquisa apresenta os seguintes objetivos:

Quadro 13 - Objetivos de uma pesquisa-ação

a) realizar pesquisas para trazer mudanças positivas e melhoria na situação social dos participantes;
b) gerar conhecimento teórico e prático sobre a situação;
c) reforçar a colegialidade, a colaboração e o envolvimento dos participantes que são atores na situação e com mais probabilidade de serem afetados pelas mudanças;

d) estabelecer uma postura de mudança contínua, autodesenvolvimento e crescimento.
--

Fonte: Paiva (2019, p. 72).

Estes objetivos podem ser alcançados por meio de três passos: “1) resolução de um problema prático; 2) consciência dos participantes sobre o(os) problema(as); 3) produção de conhecimento útil para aquela coletividade investigada” (PAIVA, 2019, p. 72). Por esses motivos, compreende-se que os princípios respaldados pelo ciclo básico de investigação-ação são correspondentes àqueles propostos pela Atividade Social, conceito base desta pesquisa. Isto ocorre, pois, o aporte teórico e o método de pesquisa escolhidos para este estudo envolvem a busca coletiva para melhorar uma adversidade encontrada na prática em sala de aula, em sintonia com o contexto sócio-histórico-cultural dos participantes e com outros professores/pesquisadores. Devido ao formato em que as aulas estavam ocorrendo durante o período pandêmico em que esta pesquisa foi implementada, recursos digitais desempenharam papel mediador fundamental para que a pesquisa-ação tomasse forma.

4.2 Descrição dos contextos e participantes

No intuito de entender as especificidades e adequações necessárias para implementação das propostas presentes no produto educacional proposto, passamos a definir o contexto de implementação para a posterior geração de dados. Como mencionado anteriormente, este projeto foi em primeira instância pensado para ser direcionado a alunos da rede municipal de ensino. Entretanto, após algumas leituras e reflexões, decidiu-se que a aplicabilidade do mesmo também caberia ao setor privado. Por isso, o contexto aqui em questão abrange duas escolas, sendo uma delas da esfera pública e a outra da privada. Os participantes desta pesquisa são os alunos pertencentes aos contextos aqui descritos, e eu, como professora regente de língua inglesa nas duas instituições, sou a responsável por conduzir e aplicar a pesquisa. Todavia, não estive sozinha durante esse processo, pois contei com o apoio e coparticipação de outros professores, em companhia de coordenadores e diretores das referidas instituições, bem como de minha orientadora, professora doutora Cláudia Cristina Ferreira, e meus colegas do MEPLEM.

A primeira escola está localizada na região periférica do município de Ibiporã (PR). Por ser uma escola regular, as aulas ocorrem em período integral. Cada turma possui em

média 22 alunos e todas as salas de aula dispõem de uma lousa digital. A escola também oferece uma sala de informática equipada com vinte computadores, todos conectados à internet. Por sua vez, a segunda escola está localizada na região central do município de Londrina (PR), por ser classificada como um instituto de idiomas, as aulas ocorrem no período matutino, vespertino ou noturno. Cada sala possui em média seis alunos e as mesmas são equipadas com um projetor e um computador conectado à internet. A escola desfruta de um espaço *Maker*, contendo uma impressora 3D, uma impressora cortadora à laser, *iPads* e computadores com conexão à internet para uso dos alunos e da comunidade.

O produto educacional será aplicado nas duas escolas, mais especificamente em uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental I e em uma turma do curso intitulado *Kids 2*, referentes às escolas 1 e 2 respectivamente. Considerando todas as limitações e cuidados necessários para a biossegurança de professores e alunos, a quantidade de alunos por turma, neste cenário, está reduzida. A primeira turma, por conseguinte, é composta por seis alunos regulares na faixa etária entre 9 e 10 anos de idade, onde as aulas de inglês possuem um encontro semanal de uma hora e trinta minutos. A segunda turma é composta atualmente por quatro alunos regulares da mesma faixa etária, com dois encontros semanais de uma hora e quinze minutos cada.

4.3 Metodologia do Produto Educacional

Ao nos pautarmos na visão Vygotskyana (1998), juntamente com os multiletramentos e o conceito de Atividade Social, optamos pela elaboração de um *Site Educacional* voltado ao ensino de língua inglesa com crianças nos anos iniciais como desdobramento deste estudo. Este produto educacional apresenta propostas e sugestões de atividades pedagógicas espelhadas em obras literárias, respeitando a faixa etária dos estudantes, contexto em que estão inseridos, documentos oficiais (BRASIL, 2018), e suas habilidades linguísticas e psicomotoras. O mesmo está representado por meio do gênero *site*, que pode ser classificado como um Objeto de Aprendizagem Digital (OAD), de acordo com Wiley (2000), Araújo (2013), Galafassi (2013), Leffa (2013), Braga e Menezes (2015), e Rojo (2017), podendo, por conseguinte, ser considerado um material de ensino.

Durante o desenvolvimento desta pesquisa, ponderamos e deliberamos sobre qual categoria encaixar o site educacional; duas opções foram consideradas: Recurso Educacional Aberto (REA) e Objeto de Aprendizagem Digital (OAD). Com respaldo na literatura

estudada, optamos por classificar o *site* como um Objeto de Aprendizagem Digital, visto que, segundo a definição oferecida pela UNESCO (2011), um REA pode ser modificado, adaptado e editado pelos seus usuários, o que não é o caso do Objeto *Pick a Story*, o qual, apesar de adaptável, só pode ser modificado e editado pela criadora da página da *web*.

Segundo Leffa (2007, p. 15), “a produção de materiais de ensino é uma sequência de atividades que tem por objetivo criar um instrumento de aprendizagem”. O autor ainda reitera que, essa sequência de atividades deve envolver pelo menos quatro fases: análise, desenvolvimento, implementação e avaliação. Na mesma linha, Tomlinson e Masuhara (2005, p. 32-32) acreditam que, no desenvolvimento de novos materiais, é essencial que o professor/pesquisador deva: “a) articular suas principais teorias de ensino de idiomas; b) desenhar um perfil dos alunos-alvo; c) enumerar os objetivos e metas; d) descrever os procedimentos realizados; e) desenvolver uma estrutura de unidade flexível”.

Nesse viés, a metodologia de desenvolvimento do produto educacional elaborada e proposta foi baseada em Leffa (2007) e Tomlinson e Masuhara (2005), com o intuito de seguir os seguintes passos: 1) análise das necessidades dos alunos; 2) articulação da fundamentação teórica e concepção de língua; 3) estabelecimento de objetivos de aprendizagem; 4) levantamento de obras literárias disponíveis on-line sob a licença de *Creative Commons*; 5) planejamento de procedimentos para o desenvolvimento do produto educacional pelo viés metodológico e prático; 6) elaboração de etapas para a implementação; 7) avaliação da implementação do produto educacional.

O primeiro passo, análise das necessidades dos alunos, foi realizado durante aulas ministradas, notando-se temas que eram de interesse dos alunos, coletados a partir de sua participação durante as lições, e por meio de um questionário enviado aos professores de LIC das instituições de ensino participantes desta pesquisa⁴⁵. Neste questionário, um dos tópicos que os professores discorreram sobre foi: *Cite um ou mais assuntos que você acredita que deveriam ser trabalhados em sala de aula, com base em sua prática*. Levamos em consideração as vivências dos professores em sala de aula para esta etapa de análise, pois os mesmos, ao refletirem sobre suas práticas, podem contribuir com fatores que colaborem para a elaboração de atividades nesta pesquisa, acompanhando o que indica o ciclo de Tripp (2005). Alguns temas que emergiram dos comentários feitos por aqueles que responderam ao questionário foram:

⁴⁵ Questionário completo disponível em: <https://forms.gle/24Bz3ktvDqtiApAP9>. Acesso em: 15 fev. 2021.

Quadro 14 - Temas para o trabalho em sala de aula

• Alimentação saudável	• Letramento digital
• Análise/produção/criação de conteúdos	• Literatura infantil
• Consumo de água e energia	• Meio Ambiente
• Contação de histórias (2 vezes)	• Músicas
• Cuidado com os animais	• Oralidade
• Cultura	• Organização
• Desperdício de alimentos	• Pensamento crítico
• Educação financeira	• Respeito (2 vezes)
• Empatia (2 vezes)	• Responsabilidade social
• Inteligência emocional	• Saúde
• Leitura	• Vida em comunidade

Fonte: a autora.

Essas informações foram essenciais para o desenvolvimento das consecutivas etapas da elaboração do produto educacional, discutidas mais adiante. A segunda etapa, articulação de fundamentação teórica e concepção de língua, foi desempenhada durante a elaboração do referencial teórico deste estudo. Após pesquisas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD⁴⁶), no Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES⁴⁷), e em portais de periódicos, optando por revistas científicas entre *qualis* A1 e B2, filtrei e selecionei trabalhos que se relacionam com temas de minha pesquisa, sendo eles: multiletramentos; multimodalidade; ensino de línguas estrangeira/adicionais; desencapsulação da aprendizagem; atividade social; e ensino de inglês nos anos iniciais.

No que concerne à terceira etapa, estabelecimento de objetivos de aprendizagem, a mesma é consoante com procedimentos indicados por Leffa (2007) no que tange à fase de desenvolvimento de um material. O autor informa que os objetivos podem ser gerais ou específicos:

Os objetivos gerais são elaborados para períodos maiores de aprendizagem, como o planejamento de um curso; os objetivos específicos, para períodos menores, envolvendo, por exemplo, uma aula ou uma atividade – ambos devem começar com um verbo que descreva o comportamento final desejado para o aluno (LEFFA, 2007, p. 17-18).

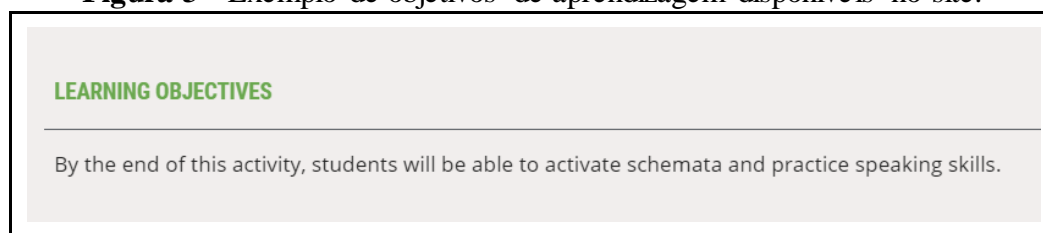
Destacamos que os objetivos de aprendizagem devem sempre focar no que o aluno será capaz de realizar/fazer/alcançar após o cumprimento da tarefa, e não no potencial que o

⁴⁶ Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 15 fev. 2021.

⁴⁷ Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 15 fev. 2021.

material por si só pode atingir. Além disso, “é possível estabelecer objetivos não só no domínio cognitivo, mas também no domínio afetivo, e mesmo no domínio psicomotor” (LEFFA, 2007, p. 19), o que se torna fundamental no ensino de inglês para crianças. No *site* desenvolvido, estão presentes ícones para que o professor possa clicar e identificar o(s) objetivo(s) de aprendizagem daquela determinada atividade, como aclarado na figura 3.

Figura 3 - Exemplo de objetivos de aprendizagem disponíveis no site.



Fonte: a autora.

Os objetivos se iniciam sempre a partir da mesma proposição: “*Ao final desta atividade, os alunos serão capazes de...*”. Para a definição e elaboração dos objetivos, no que toca os verbos empregados, utilizamos a Taxonomia de Bloom (1956 – revisada em 2010⁴⁸) como referência. Priorizando a interação como meio de aprendizagem, o que coopera para a criação de ZDPs, para esta pesquisa, os objetivos possuem influência e são estipulados também a partir dos papéis de cada participante na Atividade Social desenvolvida e em suas respectivas interações. Estabelecemos, portanto, estes papéis: os sujeitos são professores de LI e alunos do ensino fundamental I em uma escola municipal e de um curso para crianças em um instituto de idiomas; a comunidade refere-se às escolas nas quais o processo de Atividade está sendo implementado, juntamente com o conjunto social (pais, professores e demais membros das instituições de ensino); o artefato/instrumento/ferramenta utilizada é o *site educacional* (produto educacional proveniente desta pesquisa de Mestrado Profissional); as regras são estabelecidas durante cada tarefa realizada no *site*; o objeto pode ser classificado como uma atividade em grupo, um vídeo, um jogo, ou até uma discussão, tudo a depender do objetivo principal da tarefa proposta e do recurso utilizado para sua execução; quanto à divisão de trabalho, para cada finalidade exposta, alunos e professores podem obter funções diferentes, obedecendo, novamente, os objetivos da tarefa.

Começamos a discussão da quarta etapa de elaboração de materiais - levantamento de obras literárias disponíveis sob a licença de *Creative Commons* – com as razões pelas quais

⁴⁸ Para mais informações, ler: FERRAZ, A. P. C. M.; BELHOT, R. V. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-530X2010000200015&script=sci_arttext. Acesso em: 22 abr. 2021.

os instrumentos de ensino presentes no produto educacional são baseados em diferentes obras literárias e incluem diversas ferramentas digitais. Estas devem-se ao fato de que, além de salientar a importância da literatura na formação de futuros leitores, tais instrumentos funcionam como ótimos artefatos de ensino de língua inglesa para o público infantil. Por trabalharem com habilidades linguísticas contextualizadas, multiculturalidade e com o desenvolvimento cognitivo da criança, histórias e tecnologias possibilitam o uso de diferentes estratégias para o processo de aquisição da linguagem, como o uso de brincadeiras em atividades de leituras. Esta combinação pode gerar um grande impacto nos aprendizes, pois “a aprendizagem se torna divertida, motivadora, memorável e duradoura” (GONZÁLEZ, 2010, p. 02 – tradução minha⁴⁹). Por exemplo, para Vygotsky (1998), a brincadeira é uma das estratégias de grande valor pedagógico no cenário aqui discutido, pois o autor assinala que “é no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva” (p. 127). Não obstante, além de abranger aspectos cognitivos, a brincadeira também pode envolver aspectos afetivos e motivacionais, oportunizando a conexão entre o concreto e o abstrato.

Os critérios de escolha das obras literárias e atividades pedagógicas incluídas neste *site* são baseados em temas presentes nos livros didáticos atualmente adotados pelas escolas municipais de Ipirorã (*Brincando com o Inglês* - GUIMARÃES *et al.*, 2016), pelo centro binacional também presente neste estudo (*Coleção LIFE* - DUMMETT *et al.*, 2015), em documentos oficiais norteadores para a educação básica (BRASIL, 2018) e em vivências de sala de aula, as quais apresentaram algumas questões levantadas por alunos ao longo de aulas ministradas, e em respostas dadas a um questionário aplicado. Os textos selecionados possuem diferentes enfoques tanto temáticos e linguísticos, quanto metodológicos. Ademais, foi realizado um levantamento mediante pesquisa e seleção de histórias infantis disponíveis para leitura on-line, ou para *download* sob o direito de *Creative Commons* (CC), para posterior elaboração de quadros com informações principais sobre as histórias selecionadas, assim como seus sites hospedeiros:

Quadro 15 - Levantamento e seleção de histórias infantis

TÍTULO	AUTOR	PAÍS	SITE HOSPEDEIRO	TEMA
<i>Abe the Service Dog</i>	T. Albert	Estados Unidos	https://monkeypen.com/	Respeito às diferenças; inclusão social

⁴⁹ Texto original: “This combination had a great impact on learners because learning became fun, motivating, rememberable and lasting”.

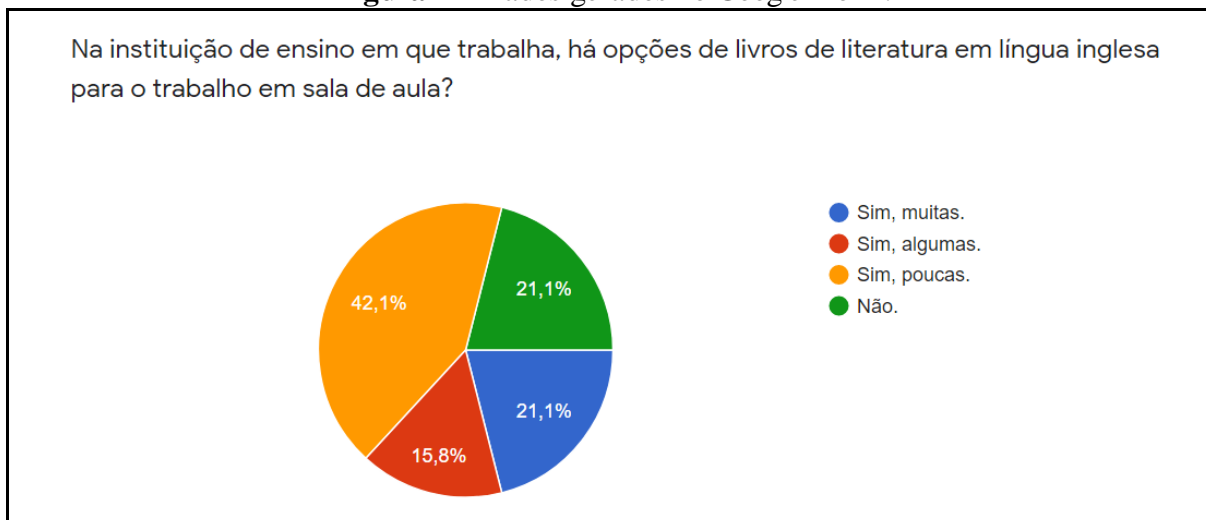
<i>Albert the Albatross</i>	Oscar Redden IV	Estados Unidos	https://freekidsbooks.org/	Discernimento entre o certo e o errado
<i>Biju Spins some Magic</i>	Jaya Jaitly	Índia	https://freekidsbooks.org/	Interculturalidade
<i>Bully Bill</i>	T. Albert	Estados Unidos	https://monkeypen.com/	Bullying
<i>Don't Judge a Book</i>	Daniel Errico	Estados Unidos	https://www.freechildrenstories.com/	As aparências enganam
<i>Hey, mom! What is diversity?</i>	T. Albert	Estados Unidos	https://monkeypen.com/	Diversidade cultural
<i>Home</i>	Fausto Arya de Santis	Itália	https://freekidsbooks.org/	Refugiados
<i>I am the colour of honey</i>	Caroline Faysse	França	https://freekidsbooks.org/	Racismo
<i>If I could not cry</i>	Daniel Errico	Estados Unidos	https://www.freechildrenstories.com/	Competência emocional
<i>Mali's friend</i>	RJ Palmer	Estados Unidos	https://freekidsbooks.org/	Amizade
<i>Marching to Freedom</i>	Subhadra Sen Gupta	Índia	https://freekidsbooks.org/	Direitos humanos
<i>Same-same or different?</i>	Roopa Pai	Índia	https://freekidsbooks.org/	Interculturalidade
<i>Teju's shadow</i>	Sope Martins	Nigéria	https://freekidsbooks.org/	Como lidar com o medo
<i>The biscuit jar must fall</i>	Nozizwe Herero	África do Sul	https://freekidsbooks.org/	Trabalho em equipe
<i>The village leader</i>	Alyson Curro	Turquia	https://freekidsbooks.org/	Empoderamento feminino
<i>The Onion</i>	Idries Shah	Afganistão	https://idriesshahfoundation.org/	Preconceito com o novo/desconhecido

Fonte: a autora.

Como observado no quadro 15, buscamos selecionar histórias escritas e ilustradas por autores de vários lugares do mundo, ainda que se encontram predominantes autores estadunidenses. Os sites hospedeiros são de livre acesso, e os temas, que estão localizados na última coluna, foram escolhidos com base em experiências em sala de aula e respostas de professores mediante um questionário aplicado via *Google Form*, como por exemplo: respeito às diferenças/inclusão social, interculturalidade e diversidade cultural, competência emocional e trabalho em equipe. Infelizmente, nem todos os temas sugeridos pelos professores puderam ser contemplados, isto pois não foram encontradas muitas opções de textos literários infantis em domínio público, sob a licença CC. A busca por tais textos como decorrentes instrumentos e guias para o desenvolvimento de Atividades Sociais, partiu de uma necessidade encontrada mediante respostas coletadas à seguinte pergunta presente no questionário aplicado nesta

pesquisa: “Na instituição de ensino em que trabalha, há opções de livros de literatura em língua inglesa para o trabalho em sala de aula?” (ver figura 4).

Figura 4 - Dados gerados no Google Form.



Fonte: *Google Form* elaborado pela autora.

Como constatado na figura 4, as escolas envolvidas nesta pesquisa, em sua grande maioria, não possuem, ou possuem poucas opções de livros de literatura em língua inglesa para o trabalho com as crianças. A partir deste nicho encontrado, justificamos nossa elaboração de um *site educacional* contendo tarefas fazendo uso de textos literários disponíveis gratuitamente para uso universal dos professores e alunos. Como consolidado por Carvalho et. al. (2014, p. 259), “o uso de histórias infantis como instrumento para revelar diferentes modos de enfrentar o mundo real cria uma atmosfera de discussão em que a língua inglesa molda e apresenta pontos de vista em relação ao tema”. Por isso, ao realizar este tipo de trabalho, é possível exercer o processo de ensino e aprendizado de maneira coletiva “de modo que as histórias infantis promovam o movimento de mudança do objeto idealizado a cada aula em relação às discussões sobre diferentes atitudes vividas nas histórias infantis para expandir conceitos e modos de agir” (CARVALHO et. al., 2014, p. 259-260).

A quinta etapa de desenvolvimento deste produto educacional condiz com o planejamento de procedimentos para sua elaboração sob um viés metodológico e prático. Para isso, necessitamos dos princípios básicos para a criação de um Objeto de Aprendizagem Digital (gênero escolhido para o produto). Leffa (2013) enfatiza que, para a produção de um OAD, o professor precisa da ajuda de um sistema de autoria; neste caso, optei pelo uso do

*Google Sites*⁵⁰, pois este me permitiu criar, incluir e adaptar conteúdos gratuitamente, além de apresentar um alto nível de recuperabilidade, podendo ser facilmente encontrado na ferramenta de pesquisa *Google*.

Para o desenvolvimento técnico e pedagógico do OAD, foi utilizada a metodologia INTERA (BRAGA, 2015), cuja as etapas são: contextualização, requisitos, arquitetura, desenvolvimento, testes e qualidade, disponibilização, avaliação e gestão de projetos. Amparamos nossa escolha por esta metodologia em específico com alicerce na literatura estudada e apoiadas nas palavras de Braga (2015, p. 29), que afirmam que tal metodologia é “um arcabouço de processos para o desenvolvimento de qualquer tipo de conteúdo digital utilizado para a aprendizagem. Isso implica que é aderente a qualquer tipo de OAs, independentemente de sua granularidade, seu tamanho ou complexidade”. No quadro 16, descrevemos as especificidades de cada etapa inerente a este método e como elas são identificadas em nosso projeto.

Quadro 16 - Etapas da metodologia INTERA e sua aplicabilidade no OAD desenvolvido

	Descrição	Identificação no OAD
Contextualização	É a definição do contexto pedagógico em que o Objeto será aplicado.	Nesta pesquisa, o Objeto será implementado por meio de uma intervenção pedagógica em uma escola pública municipal e em um instituto de idiomas.
Requisitos	É um levantamento do que se espera do OAD, suas características técnicas e pedagógicas.	Este produto tem como objetivo principal apresentar propostas e sugestões de atividades pedagógicas espelhadas em obras literárias com temas específicos tidos como relevantes para os alunos, respeitando sua faixa etária, contexto em que estão inseridos, documentos oficiais (BRASIL, 2017), e habilidades linguísticas e psicomotoras, valorizando a interação.
Arquitetura	Envolve a análise dos requisitos que resultará no esboço do OAD.	Um protótipo deste Objeto foi desenvolvido na disciplina de pós-graduação da Universidade Estadual de Londrina – 2LEM269 - intitulada Objetos de Aprendizagem Digitais nas Aulas de Línguas Estrangeiras, ministrada pela professora doutora Samantha Mancini Ramos.
Desenvolvimento	É nessa etapa que o objeto de aprendizagem é	Nesta fase, foram elaboradas as atividades e tarefas presentes no OAD, de acordo com os objetivos de aprendizagem estipulados. Foi decidido que o <i>site</i>

⁵⁰ O Google Sites é uma ferramenta estruturada de criação de páginas da web incluída como parte do conjunto gratuito de editores de documentos do Google, baseado na web, oferecido pelo Google. Fonte: Wikipedia. Disponível em: <https://sites.google.com/new>. Acesso em: 15 fev. 2021.

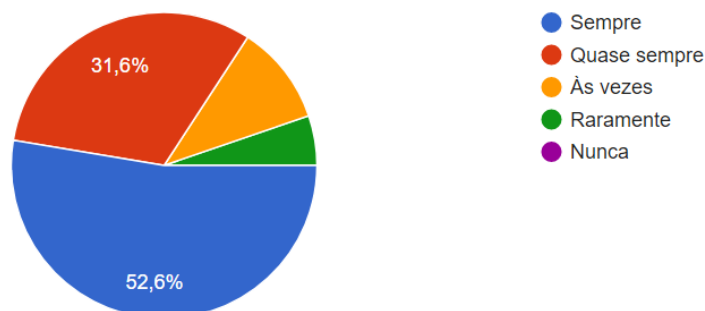
	todos os seus componentes de reuso (manual do usuário, instalação, guia de edição, etc) são desenvolvidos.	contará com histórias infantis a serem trabalhadas em três fases: <i>engage</i> , <i>let's read</i> e <i>activate</i> .
Testes e qualidade	É a realização de validações das características técnicas (incluindo acessibilidade e usabilidade) e parte das características pedagógicas levantadas nas etapas anteriores.	Esta fase será analisada após a finalização do OAD, classificando os seguintes requisitos: funcionalidade, acessibilidade, confiabilidade técnica e pedagógica, portabilidade, interoperabilidade, reusabilidade, granularidade, adaptabilidade e manutenibilidade.
Disponibilização	É a etapa em que é realizada a disponibilização (ou publicação) do objeto, da documentação de uso e da instalação em repositórios.	Após a análise do OAD, o mesmo ficará público para uso aberto, sob a licença de <i>Creative Commons</i> .
Avaliação	É a aplicação do objeto em sala de aula, com o objetivo principal de avaliar o aprendizado dos alunos.	O OAD será implementado às duas turmas participantes deste projeto, para alunos entre 7 e 8 anos, matriculados em uma escola pública municipal e em um instituto de idiomas.
Gestão de projetos	Esta etapa perpassa todo o processo e representa a execução de suas funções, acompanhando e analisando os custos, o cronograma e os envolvidos na implementação do OAD.	Depois de sua implementação, uma nova avaliação do OAD será realizada, juntamente com notas sobre seu desenvolvimento e interação com os alunos e professores durante as aulas, para, posteriormente, ser adaptado, ou reformulado, se necessário.

Fonte: a autora, como base em Braga (2015, p. 32-39)

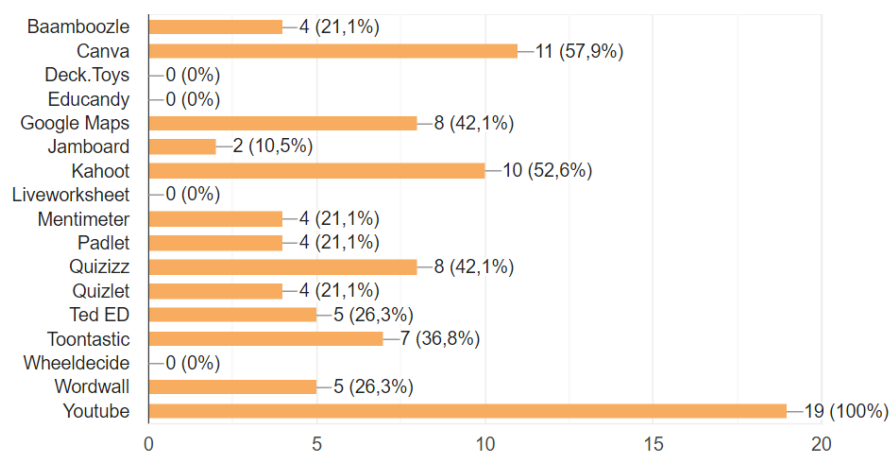
Diante do exposto, esclarecemos que a etapa de contextualização foi baseada em minhas práticas profissionais, e também com o intuito de buscar elaborar um OAD que possa ser utilizado tanto no contexto público, quanto no privado. Os requisitos são provenientes de experiências em sala de aula e de respostas obtidas pelo questionário aplicado, salientando o uso de ferramentas digitais no processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira/adicional, posto que, por mais que utilizem tecnologias digitais em suas aulas, algumas ferramentas presentes no *site* ainda são desconhecidas, ou nunca foram usadas pelos professores entrevistados, conforme mostra a figura 5:

Figura 5 - Uso de ferramentas digitais em sala de aula.

Com que frequência você utiliza ferramentas digitais em suas aulas?



Selecione ferramentas, aplicativos e páginas da web que já utilizou em suas aulas:

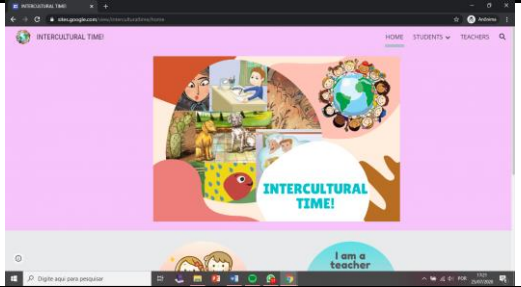
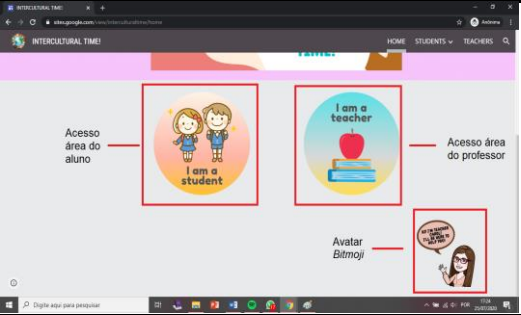
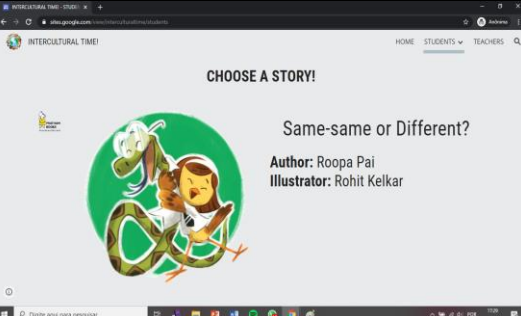
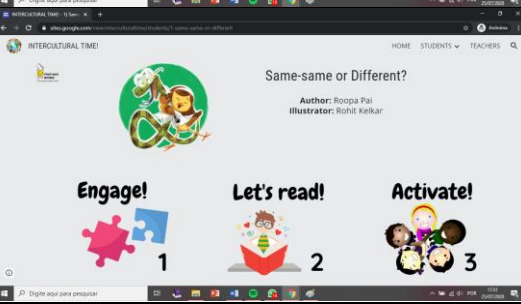



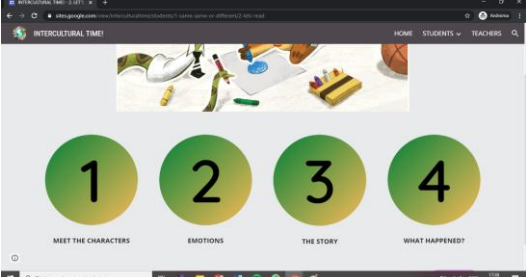
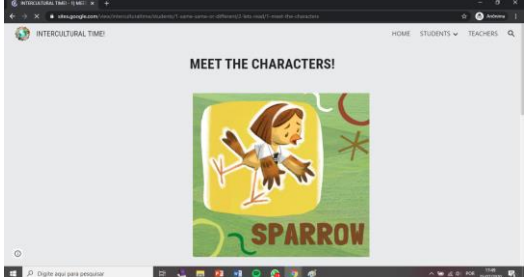


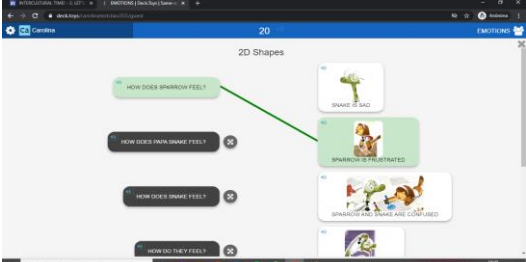
Fonte: a autora.

A arquitetura e o desenvolvimento do OAD foram pensados e elaborados inicialmente durante a disciplina 2LEM269 - objetos de aprendizagem digitais nas aulas de línguas estrangeiras - pertencente ao Programa de Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas, da Universidade Estadual de Londrina, sob responsabilidade da professora doutora Samantha Mancini Ramos. Como escopo, foi selecionada a história *Same Same or Different?*, da autora indiana Roopa Pai, na qual desenvolvo um trabalho multimodal com a leitura e posteriores atividades, explorando algumas das ferramentas digitais mencionadas na figura 6, como *Deck.Toys*, *Bamboozle* e *Educandy*. Além disso, aspectos culturais são abordados, pois por deter-se de valores culturais intrínsecos a ela, é necessário também, que a língua seja trabalhada pelo seu viés intercultural, possibilitando que os aprendizes sejam capazes de obter um posicionamento “crítico, consciente e humano perante as outras culturas” (ARAÚJO; FIGUEIREDO, 2015, p. 03).

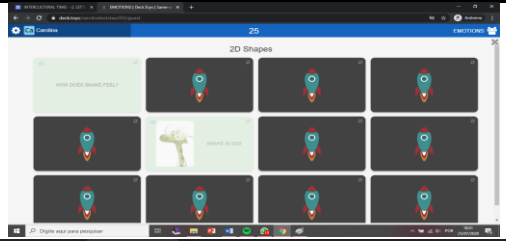
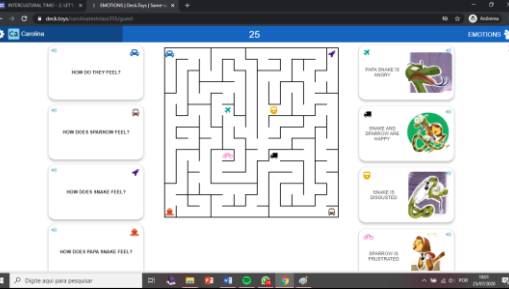
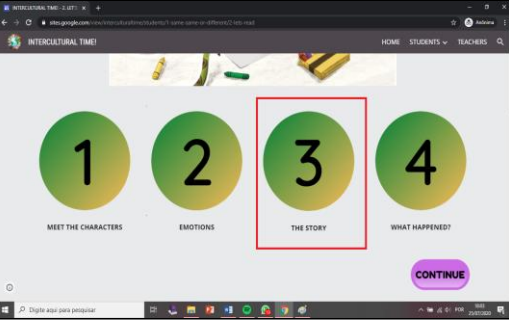
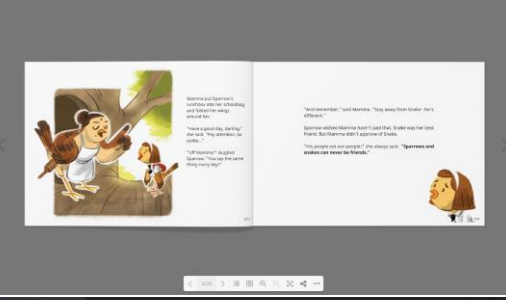
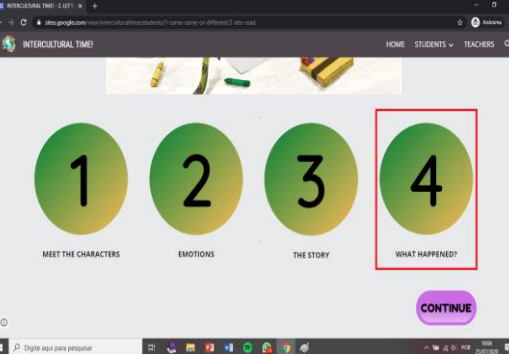
Logo, as atividades provenientes da leitura desta história possuem como um de seus objetivos aplicar a competência intercultural à construção do conhecimento linguístico, envolvendo compreensão e produção escrita e oral, por meio do trabalho com a literatura infantil. A título de ilustração, as duas etapas descritas neste parágrafo encontram-se expostas no quadro 17, em formato de *storyboard*, dispondo de 31 fases.

Quadro 17 - Etapas de arquitetura e desenvolvimento de uma das histórias presentes no OAD

1	Desenvolvimento da página inicial (<i>Homepage</i>) do site. Como título provisório, foi selecionado o nome <i>Intercultural Time</i> .	
2	Na <i>homepage</i> , o site apresenta dois ícones com links de acesso: um para o aluno e outro para o professor. No canto inferior direito da página, haverá um avatar <i>bitmoji</i> representando a criadora do site, com algumas dicas e instruções durante a navegação pela página da <i>Web</i> . Tais dicas são direcionadas tanto aos professores, quanto aos alunos.	
3	Ao clicar em “ <i>I’m a student</i> ”, o aluno tem acesso à página de histórias. Nesta página, ele poderá selecionar a história <i>Same-same or different</i> , da autora Roopa Pai e do ilustrador Rohit Kelkar.	
4	Ao clicar na história, o aluno terá acesso a três fases de trabalho com a história: 1. <i>Engage</i> ; 2. <i>Let’s Read</i> ; 3. <i>Activate!</i>	


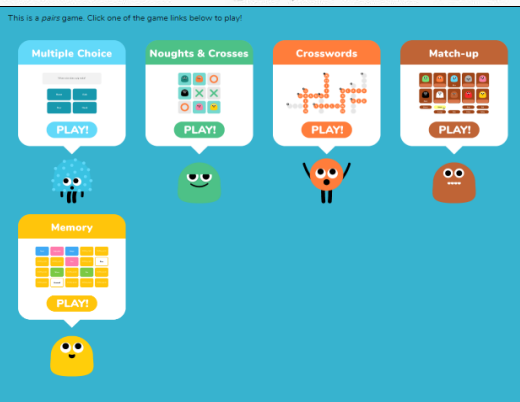
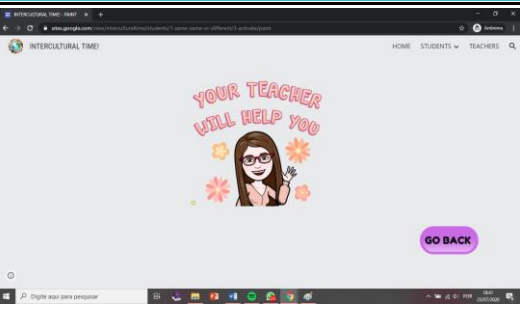
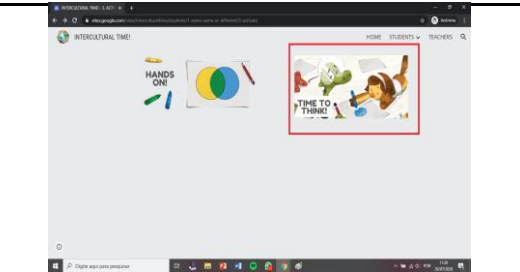
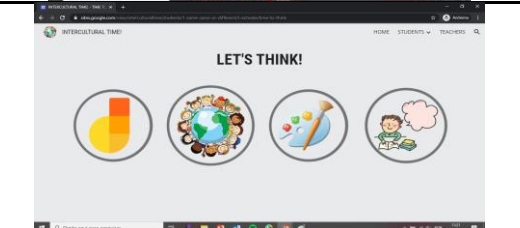
5	Fase 1 – <i>Engage</i> - Nesta fase, os alunos irão discutir algumas perguntas em pares. Essa atividade deverá ser mediada pelo professor, pois o aluno pode apresentar necessidade de auxílio quanto à compreensão das perguntas. Ao clicarem no ícone, o aluno e o professor serão direcionados às perguntas, como na imagem ao lado. O objetivo desta atividade é ativar o conhecimento prévio dos alunos e prepará-los para a leitura.	 <p>The screenshot shows a website interface for 'INTERCULTURAL TIME'. It features a central illustration of a teacher and students. Four numbered circles contain questions: 1. 'WHAT ARE YOU A SNAKE? PLEASE HAVE IN COMMON?', 2. 'ARE PEOPLE ALL THE SAME? WHY?', 3. 'IS IT OKAY TO PLAY WITH SOMEONE WHO IS NOT LIKE YOU?', and 4. 'HOW WOULD YOU FEEL IF YOU HAD A LITTLE SNAKE OR SPARROW FRIEND?'. A 'DISCUSS IN PAIRS' button is also visible.</p>
6	Fase 2 – <i>Let's Read</i> - Nesta fase, os alunos irão trabalhar com a leitura da história literária em quatro etapas: Etapa 1: <i>Meet the characters</i> ; Etapa 2: <i>Emotions</i> ; Etapa 3: <i>The story</i> ; Etapa 4: <i>What happened?</i>	 <p>The screenshot shows the 'INTERCULTURAL TIME' website with four large numbered circles representing the reading stages: 1. MEET THE CHARACTERS, 2. EMOTIONS, 3. THE STORY, and 4. WHAT HAPPENED?.</p>
7	Fase 2 – <i>Let's Read</i> – Etapa 1: <i>Meet the characters</i> Nesta etapa, os alunos irão visualizar um carrossel automático de imagens interativas sobre os personagens da história. Os objetivos desta atividade são: conhecer os personagens da história, e contextualizar o texto literário.	 <p>The screenshot shows the 'MEET THE CHARACTERS!' section of the website, featuring a carousel with an image of a sparrow and the text 'SPARROW'.</p>
8	Fase 2 – <i>Let's Read</i> - Etapa 2: <i>Emotions</i> - Nesta etapa, os alunos irão focar na parte lexical e na competência sócio-emocional da história ao entrarem em contato com atividades interativas envolvendo as emoções que os personagens irão sentir durante a história por meio de uma ferramenta chamada <i>Deck.Toys</i> ⁵¹ . Esta ferramenta apresenta 4 etapas. O professor pode optar por pedir que os alunos trabalhem com as quatro etapas, ou somente aquela(s) de sua preferência, de acordo com o público-alvo.	 <p>The screenshot shows the Deck.Toys interface with a 'Same-same or different - engage' activity. It features four numbered steps: 1. MATCH, 2. MATCH, 3. MATCH, and 4. MATCH.</p>
9	Fase 2 – <i>Let's Read</i> – Etapa 2: <i>Emotions</i> – Fase 1 Na fase um, os alunos trabalharão com a identificação das emoções por meio de <i>flashcards</i> com texto escrito, imagem e áudio. Objetivos: trabalhar aspectos lexicais e praticar compreensão escrita e oral.	 <p>The screenshot shows a flashcard with an image of a snake and a sparrow, and the text 'SNAKE AND SPARROW ARE HAPPY'. The interface also shows 'Áudio' and 'Imagem' labels.</p>
10	Fase 2 – <i>Let's Read</i> – Etapa 2: <i>Emotions</i> – Fase 2 Na fase 2, os alunos trabalharão com as mesmas emoções vistas na fase 1, porém de forma diferente. Agora, trabalharão com uma atividade de relacionar perguntas e respostas. Objetivos: praticar aspectos lexicais e compreensão escrita.	 <p>The screenshot shows the '2D Shapes' activity in Deck.Toys. It features questions like 'HOW DOES SPARROW FEEL?' and 'HOW DOES SNAKE FEEL?' with corresponding images of a sparrow and a snake.</p>

⁵¹ Tutorial disponível em: <https://help.deck.toys/>. Acesso em: 15 fev. 2021.

11	<p>Fase 2 – <i>Let's Read</i> – Etapa 2: <i>Emotions</i> – Fase 3</p> <p>Na fase 3, os alunos trabalharão com as mesmas emoções vistas na fase 1, porém de uma outra maneira. Agora, trabalharão com um jogo da memória. Objetivos: praticar aspectos lexicais e compreensão escrita.</p>	
12	<p>Fase 2 – <i>Let's Read</i> – Etapa 2: <i>Emotions</i> – Fase 4</p> <p>Na fase 3, os alunos trabalharão com as mesmas emoções vistas na fase 1, porém de uma outra forma. Agora, trabalharão com um jogo de labirinto. Objetivos: praticar aspectos lexicais, compreensão escrita e noção espacial.</p>	
13	<p>Após finalizarem essa etapa, os alunos podem fechar o site do <i>Deck.Toys</i> e voltarem à página do <i>Let's Read</i>, para então irem para a terceira fase: <i>The Story</i>.</p>	
14	<p>Fase 2 – <i>Let's Read</i> – Etapa 3: <i>The Story</i></p> <p>Nesta etapa, os alunos serão redirecionados à uma página de domínio público, onde entrarão em contato com o livro digital da história <i>Same Same or different</i>. Sugere-se que o(a) professor(a) ocupe o papel de contador(a) da história e os alunos acompanhem, porém depende da faixa etária que utilizará essa história. Objetivos: compreender aspectos orais e escritos da leitura literária.</p>	
15	<p>Após finalizarem essa etapa, os alunos podem fechar o site hospedeiro do livro digital e voltarem à página <i>Let's Read</i>, para então irem para a quarta fase: <i>What happened?</i></p>	

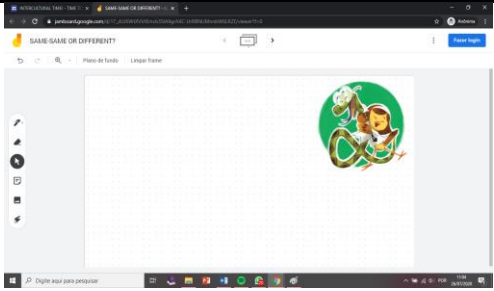
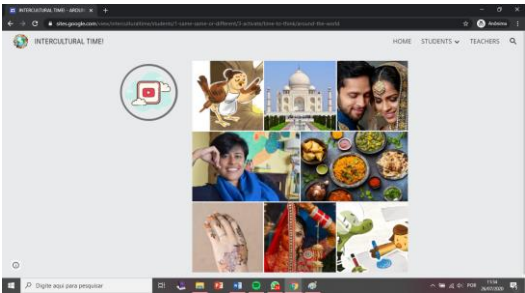

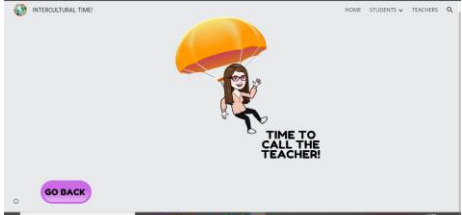
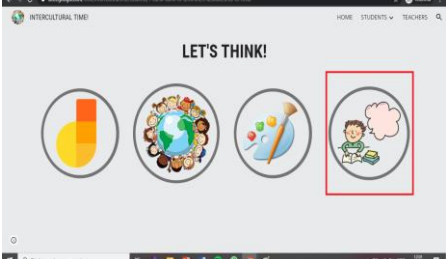
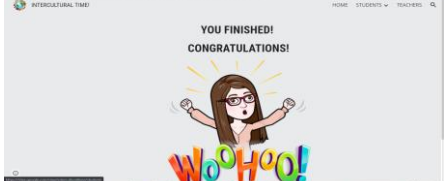
16	<p>Fase 2 – <i>Let's Read</i> – Etapa 4: <i>What happened?</i> Nesta etapa, os alunos irão trabalhar com compreensão textual de maneira <i>gamificada</i>. Para isso, utilizarão a ferramenta <i>Baamboozle</i>⁵². Os alunos podem jogar com até 4 jogadores. Caso o professor assim preferir, pode separar a classe em times também. Objetivos: interpretar e compreender aspectos do texto lido.</p>	
17	<p>Fase 2 – <i>Let's Read</i> – Etapa 4: <i>What happened?</i> Ao clicar em uma das opções de quantidade de jogadores, o usuário do <i>site</i> será redirecionado ao jogo, o qual contém 14 questões de compreensão textual, incluindo <i>power ups</i>, para tornar o processo mais dinâmico e divertido.</p>	
18	<p>Após terminarem o jogo, os alunos podem retornar à página do trabalho com a história e começarem a fase 3: <i>Activate!</i> Os objetivos desta fase são: colocar em prática a leitura feita; realizar atividades de produção linguística.</p>	
19	<p>Fase 3 – <i>Activate</i>. Nesta fase, os alunos irão trabalhar com atividades e discussões pós-leitura, obedecendo as seguintes etapas: Etapa 1: <i>Hands on!</i>; Etapa 2: <i>Time to think</i>.</p>	
20	<p>Fase 3 – <i>Activate</i> – Etapa 1: <i>Hands on!</i> Nesta etapa, os alunos irão realizar três passos. O primeiro passo consiste em assistir um vídeo no <i>Youtube</i>. Como segundo passo, os alunos realizarão atividades na plataforma <i>Educandy</i>. O terceiro passo é a realização de uma atividade na ferramenta <i>Microsoft Paint</i>.</p>	

⁵² Tutorial disponível em: <https://www.baamboozle.com/>. Acesso em: 15 fev. 2021.

21	<p>Fase 3 – <i>Activate</i> – Etapa 1: <i>Hands on!</i> Primeiro Passo: Assistir um vídeo no <i>Youtube</i>⁵³. Aqui, ao clicarem no primeiro ícone, as crianças assistirão a um vídeo do canal <i>English singsing</i> sobre cores e suas misturas – esta atividade possui foco no léxico. Objetivo: exercitar a compreensão oral e escrita com foco lexical.</p>	
22	<p>Fase 3 – <i>Activate</i> – Etapa 1: <i>Hands on!</i> Segundo passo: Realizar atividades na plataforma <i>Educandy</i>⁵⁴. Aqui, ao clicarem no segundo ícone, as crianças irão jogar jogos interativos na plataforma <i>Educandy</i> sobre cores e suas misturas – foco no léxico. O professor terá 5 opções de jogos: 1. <i>Multiple Choice</i> (múltipla escolha); 2. <i>Noughts and crosses</i> (jogo da velha); 3. <i>Crosswords</i> (palavra cruzada); 4. <i>Match-up</i> (combinação de pares); 5. <i>Memory</i> (jogo da memória). Objetivos: exercitar aspectos lexicais; trabalhar com letramento digital.</p>	
23	<p>Fase 3 – <i>Activate</i> – Etapa 1: <i>Hands on!</i> Terceiro passo: Realizar uma atividade na ferramenta <i>Microsoft Paint</i>. Aqui, com o auxílio e instruções do professor, os alunos irão trabalhar em pares e desenvolver um diagrama como o da história, ilustrando suas diferenças e semelhanças na ferramenta <i>Microsoft Paint</i>. O objetivo desta atividade é trabalhar com as competência sócio emocionais, respeito ao próximo e com a interculturalidade presente dentro da sala de aula.</p>	
24	<p>Após terminarem o jogo, os alunos podem retornar à página <i>Activate!</i>, para então começarem a etapa 2: <i>Time to think!</i></p>	
25	<p>Fase 3 – <i>Activate</i> – Etapa 2: <i>Time to think</i> Nesta etapa, os alunos irão realizar três passos: a) Atividade no <i>Jamboard</i>; b) Reflexões sobre interculturalidade; c) Atividade no <i>paint</i>; d) Compartilhamento de suas produções.</p>	

⁵³ Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ybt2jhCQ3IA>. Acesso em: 15 fev. 2021.

⁵⁴ Tutorial disponível em: <https://www.educandy.com/>. Acesso em: 15 fev. 2021.

26	<p>Fase 3 – <i>Activate</i> – Etapa 2: <i>Time to think</i></p> <p>a) Atividade no <i>Jamboard</i>⁵⁵. Nesta fase, os alunos irão trabalhar de forma colaborativa, contribuindo para o quadro interativo a fim de compartilharem como se sentiram depois de lerem a história e conversarem com os colegas para a primeira atividade no <i>Paint</i>.</p>	
27	<p>Fase 3 – <i>Activate</i> – Etapa 2: <i>Time to think</i></p> <p>b) Reflexões sobre interculturalidade. Nesta etapa, os alunos irão olhar mais atentamente para a autora da história e na maneira como alguns personagens foram retratados e se comportam durante a história. Com isso, farão uma reflexão sobre certos aspectos da Índia, como: 1. Pratos típicos; 2. Vestimentas; 3. Maquiagem; 4. Visão de mundo; 5. Dia-a-dia; 6. Hábitos e costumes; 7. Expressões típicas em inglês; 8. Identidade</p>	
28	<p>Fase 3 – <i>Activate</i> – Etapa 2: <i>Time to think</i></p> <p>b) Reflexões sobre interculturalidade. Ao clicarem no ícone de vídeo, os alunos irão assistir o vídeo <i>Short Stories for Kids - Learn About India</i>⁵⁶.</p>	
29	<p>Fase 3 – <i>Activate</i> – Etapa 2: <i>Time to think</i></p> <p>c) Atividade no <i>paint</i>. Agora, os alunos irão revisitar suas produções no <i>Paint</i>, e partindo do micro para o macro, irão refletir e adicionar aspectos similares e diferentes entre a cultura brasileira e a indiana.</p>	
30	<p>Fase 3 – <i>Activate</i> – Etapa 2: <i>Time to think</i></p> <p>d) Compartilhar suas produções. Aqui, os alunos irão compartilhar suas produções com os colegas de turma.</p>	
31	<p>Quando o aluno terminar esta fase, ele poderá escolher outra história.</p>	

Fonte: a autora.

⁵⁵ Tutorial disponível em: https://edu.google.com/intl/pt-BR/products/jamboard/?modal_active=none. Acesso em: 15 fev. 2021.

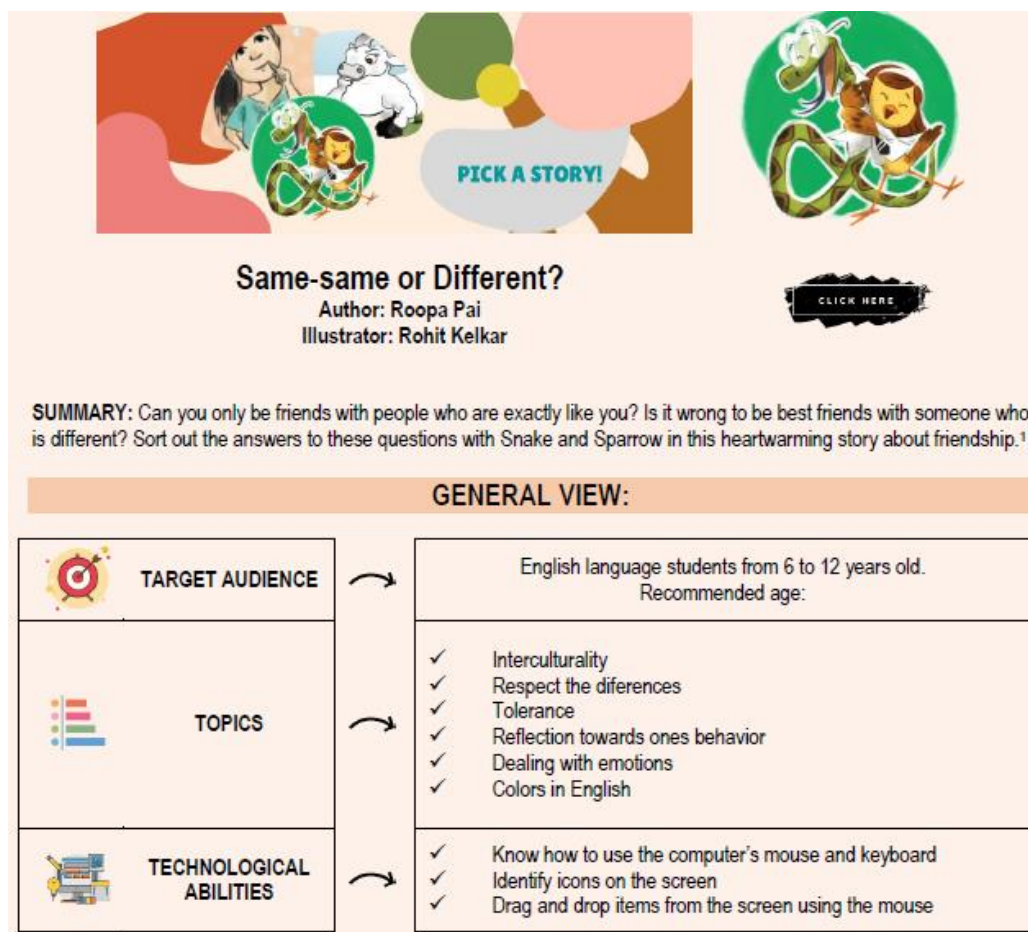
⁵⁶ Vídeo disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=A6Ef_58FAGk. Acesso em: 25 fev. 2021.

Todos os ícones e botões clicáveis presentes no *site* foram criados na plataforma *Canva*⁵⁷. Partindo deste ponto, é necessário enfoque na questão da inclusão de ferramentas digitais que possibilitam que o processo de ensino e aprendizagem tenha característica *gamificada*, ou seja, a inserção de jogos no objeto aqui descrito. Lemos *et al* (2018, p. 301) reforçam que jogos podem envolver diferentes áreas do conhecimento, valorizando a interdisciplinaridade, exigindo, ao mesmo tempo, qualidade técnica e pedagógica, por se tratarem de jogos educacionais.

Ao clicar no ícone atribuído aos professores, o usuário é redirecionado à uma página na qual pode-se realizar a consulta e/ou o *download* de um Guia Pedagógico em formato PDF interativo e clicável, com dicas, sugestões e instruções para a realização das atividades propostas no *site*. Este guia (figura 2), escrito em língua inglesa, foi apoiado no trabalho de Ramos e Ramos (2019) e conta com as seguintes seções e subseções: 1) resumo da história; 2) visão geral: público alvo, tópicos a serem abordados na história, habilidades tecnológicas necessárias, práticas de letramentos digitais, Atividade Social proposta, e relação com as competências gerais e linguísticas na BNCC (BRASIL, 2018); 3) passos a seguir (*engage*, *let's read* e *activate*): ferramentas digitais utilizadas, objetivos específicos e guia metodológico para cada passo.

⁵⁷ *Canva* é uma plataforma de design gráfico que permite aos usuários criar gráficos de mídia social, apresentações, infográficos, pôsteres e outros conteúdos visuais. Está disponível online e em dispositivos móveis e integra milhões de imagens, fontes, modelos e ilustrações. Fonte: Wikipedia. Tutorial disponível em: <https://www.canva.com/>. Acesso em: 16 fev. 2021.




Figura 6 – Amostra do Guia Pedagógico.



Same-same or Different?
 Author: Roopa Pai
 Illustrator: Rohit Kelkar

SUMMARY: Can you only be friends with people who are exactly like you? Is it wrong to be best friends with someone who is different? Sort out the answers to these questions with Snake and Sparrow in this heartwarming story about friendship.¹

GENERAL VIEW:

 TARGET AUDIENCE	English language students from 6 to 12 years old. Recommended age:
 TOPICS	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Interculturality ✓ Respect the differences ✓ Tolerance ✓ Reflection towards ones behavior ✓ Dealing with emotions ✓ Colors in English
 TECHNOLOGICAL ABILITIES	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Know how to use the computer's mouse and keyboard ✓ Identify icons on the screen ✓ Drag and drop items from the screen using the mouse

Fonte: a autora.

Sublinhamos que, devido a possíveis imprevistos, ou à falta de recursos, para cada proposta de atividade utilizando uma ferramenta digital, oferecemos no Guia Pedagógico uma alternativa analógica. Apesar das instruções no guia serem passíveis de adaptações, recomendamos, em cada história, a idade mais apropriada para sua aplicação, considerando o desenvolvimento infantil sob o tripé dos aspectos físicos, cognitivos e emocionais (McKAY, 2006; MORAES; BATISTA, 2020).

Recapitulando as fases da metodologia INTERA, chegamos à etapa de Testes e Qualidade. Esta etapa será executada logo após a finalização do OAD e classificará e avaliará, por meio de uma ficha de análise, os quesitos: funcionalidade, acessibilidade, confiabilidade técnica e pedagógica, portabilidade e adaptabilidade. Os descritores e critérios desta ficha foram desenvolvidos por mim, com subsídio da teoria estudada, para a avaliação do OAD elaborado neste projeto antes de sua implementação, mas a mesma pode ser utilizada para futuras avaliações e análises de OADs pela comunidade acadêmica.

Quadro 18 - Ficha de análise para a implementação de um OAD

FICHA DE ANÁLISE PARA A IMPLEMENTAÇÃO DE UM OAD			
FUNCIONALIDADE (Indica se o OAD está restrito a algum domínio de ensino específico, os propósitos de suas atividades, a abordagem pedagógica utilizada e tecnologias utilizadas).	O OAD está em um domínio específico, aberto e de fácil acesso; os propósitos de suas atividades condizem com a abordagem pedagógica utilizada; e as tecnologias digitais escolhidas são apropriadas para o público-alvo e aos objetivos descritos.	O OAD está em um domínio específico, aberto, com acesso limitado; os propósitos de suas atividades condizem parcialmente com a abordagem pedagógica utilizada; e nem todas as tecnologias digitais escolhidas são apropriadas para o público-alvo e aos objetivos descritos.	O OAD não está em um domínio específico, aberto e de fácil acesso; os propósitos de suas atividades não condizem com a abordagem pedagógica utilizada; e as tecnologias digitais escolhidas não são apropriadas para o público-alvo e aos objetivos descritos.
ACESSIBILIDADE (Indica se o Objeto pode ser acessado por diferentes tipos de usuários, em diferentes lugares e por diferentes tipos de dispositivos).	O OAD pode ser acessado por diferentes tipos de usuários, em diferentes lugares, com o uso de diferentes tipos de dispositivos.	O OAD não pode ser acessado por diferentes tipos de usuários, porém permite acesso em diferentes lugares, com o uso de diferentes tipos de dispositivos.	O OAD não pode ser acessado por diferentes tipos de usuários, não permite acesso em diferentes lugares, e não comporta diferentes tipos de dispositivos.
CONFIABILIDADE (Indica se o OA não apresenta defeitos técnicos ou problemas no conteúdo pedagógico).	O OAD não apresenta defeitos técnicos ou problemas no conteúdo pedagógico, podendo ser implementado nas aulas.	O OAD apresenta poucos defeitos técnicos, e nenhum problema no conteúdo pedagógico, o que não impede sua implementação.	O OAD apresenta defeitos técnicos e significativos problemas no conteúdo pedagógico, o que impossibilita sua implementação.
PORTABILIDADE (Indica se o OA pode ser transferido (ou instalado) para diferentes ambientes, como, por exemplo, diferentes tipos de AVAs ou sistemas operacionais).	O Objeto pode ser transferido ou instalado para diferentes ambientes e sistemas operacionais.	O Objeto apresenta limitações de transferência e/ou instalação para diferentes ambientes e sistemas operacionais.	O Objeto não pode ser transferido ou instalado para diferentes ambientes e sistemas operacionais.
ADAPTABILIDADE (A ideia de que o objeto pode ser modificado de uma situação para outra, encaixando-se melhor em outros objetos).	O objeto pode ser modificado de uma situação para outra, podendo encaixar-se em outros objetos, apresentando, assim, alto nível de adaptabilidade.	O objeto pode ser parcialmente modificado de uma situação para outra, o que limita seu encaixe em outros objetos, apresentando, assim, nível mediano de adaptabilidade.	O objeto não pode ser modificado de uma situação para outra, o que impossibilita seu encaixe em outros objetos, apresentando, assim, baixo nível de adaptabilidade.

Fonte: a autora.

Esclarecemos a designação do uso do termo *adaptabilidade* à luz do que foi levantado por Leffa (2013), ao fundir os conceitos de granularidade, reusabilidade e

manutenibilidade em um conceito maior, a adaptabilidade. Esta ficha, portanto, será utilizada na seção de análise deste estudo, a fim de avaliar se o OAD está apto ou não a ser implementado por meio de uma intervenção pedagógica. Após a implementação do Objeto aqui desenvolvido, uma nova avaliação do OAD também será realizada na seção de análise, juntamente com notas sobre seu desempenho e interação com os alunos e professores durante as aulas, para, posteriormente, ser adaptado, ou reformulado, se necessário, o que corresponde à sétima etapa do desenvolvimento do OAD.

Para finalizar as descrições das etapas de desenvolvimento do Objeto, falaremos sobre a sexta etapa: *elaboração de etapas para a implementação*, que trabalha em conjunto com a etapa anterior, pois envolve estratégias e elaborações de atividades que se adequem ao contexto sócio-histórico-cultural do público-alvo. Retomando a literatura estudada, teoricamente referenciada neste trabalho, informamos que os planejamentos produzidos neste segmento se pautaram na visão Vygostskiana, valorizando a interação e a construção de ZDPs, nos princípios da TASHC (ENGESTROM, 2000), no conceito de Atividade Social, de Liberali (2009), e nos multiletramentos (NLG, 1996). Quando pensamos em quais tarefas propor, ou quais resultados esperar dos alunos, levamos em consideração os papéis ocupados pelos participantes na Atividade Social desenvolvida, e trabalhamos com elementos-chave da Pedagogia dos Multiletramentos, sendo eles: aspectos multimodais, aspectos interculturais, prática situada, instrução explícita, enquadramento crítico e prática transformada.

Identificamos e estabelecemos como cada um destes elementos se encontram presentes na história exemplificada nesta seção. Para começar, falaremos dos aspectos multimodais; eles marcam presença durante todas as três fases do trabalho com *Same-same or different*, como por exemplo, na fase 2 – etapa 1, onde os estudantes conhecem os personagens da história pela primeira vez por meio de um carrossel de imagens. Aqui, o professor(a) pode explorar as escolhas de cores utilizadas pelo ilustrador (que não foram aleatórias), traços que são culturalmente marcados pelos personagens e seus respectivos nomes. Na fase 2 – etapa 3, podemos questionar a perspectiva e posicionamento das imagens em relação ao texto, o motivo pelo qual determinada imagem aparece em uma parte específica da história, e não em outra; se as imagens simplesmente ilustram, de forma repetitiva o que está no texto, ou se os dois se complementam de alguma forma. Por meio da história, que é o design disponível, os alunos podem construir significado via os diferentes modos de representação, exercitando seu letramento multimodal.

Quanto aos aspectos multiculturais, podemos discutir a forma como os personagens são retratados, suas vestimentas, costumes e atitudes. Na fase 3 – *Activate!* – Após assistirem

a um vídeo, os alunos são convidados a refletirem sobre semelhanças e diferenças entre colegas da mesma sala, e em seguida, abrangem seu olhar, para uma visão mais ampla, traçando diferenças e similaridades entre o Brasil e a Índia. Este contato com questões interculturais faz com que o alunado, ao observar, discutir e refletir a cultura do “outro”, também observe, discuta, reflita, questione e modifique sua própria cultura, podendo gerar mudanças em sua comunidade, objetivo indispensável de uma Atividade Social.

A prática situada é a busca pela conexão entre o que os alunos estudam em sala de aula, com o que vivenciam fora dela, respeitando seus contextos e culturas. Quando é pedido para que os alunos contrastem suas vivências e atitudes com as dos personagens da história e do vídeo assistido, sugere-se que o professor(a) explore o porquê dos pontos levantados pelos alunos, se eles acham que suas condutas podem ser diferentes, ou modificadas, depois de terem tido contato com estes textos, e de que forma isso poderá beneficiar um grupo maior de pessoas, como seus colegas de classe e/ou a comunidade em que moram

A instrução evidente se faz necessária para o trabalho com o design, almejando o redesign, a partir das instruções e conteúdos abordados durante as fases dessa história. Este trabalho pode envolver práticas lexicais, organização de elementos, discussões e trabalhos em duplas e/ou em grupos, e levantamento de questões provenientes das discussões. Podemos notar estas características principalmente nas fases 2 e 3 do planejamento com a narrativa, nas quais os alunos constroem sentidos e erguem andaimes para estruturarem e concretizarem suas produções finais.

Como diz Liberali (2015, p. 32), é preciso “tomar posição frente às leituras e compreender que esse exercício não é passivo, pois envolve responsividade”, daí a função do enquadramento crítico neste projeto. Desde cedo, devemos encorajar as crianças a exercitarem sua criticidade, sem confundi-la com julgamentos ou apontamentos negativos em relação a algo ou alguém. Por isso, na fase 2, denominada *Let's Read*, os alunos são convidados a praticar seu pensamento crítico ao analisarem as relações entre os personagens, os conflitos que enfrentam e como o contexto sócio-histórico-cultural influencia nesta trama. O mesmo nível de criticidade é exigido ao assistirem ao vídeo sobre a cultura indiana e discutirem seus aspectos em contraste com aqueles da cultura brasileira.

Tanto sob a perspectiva da Atividade Social, quanto a dos multiletramentos, a finalidade da proposta elaborada mediante o trabalho com a história em questão é a intenção de mudança; tanto na vida dos estudantes, quanto na de todos que envolvem e ocupam papéis da Atividade. Com isso, elucidamos o último elemento supracitado: a prática transformada. Ao exporem suas produções (redesign) para a comunidade escolar, os alunos estarão

promovendo o exercício da empatia e da colaboração, além de minimizarem possíveis choques culturais, estereótipos, estigmas e preconceitos que poderiam existir por entre os alunos daquela turma em específico, transpassando estes valores para além da sala de aula, podendo atingir a escola e sua comunidade.

Em suma, no que diz respeito às características técnicas do produto educacional, a *webpage* aqui criada pode ser dividida em vários usos de acordo com as histórias trabalhadas. Ademais, o(a) professor(a) tem a opção de utilizar somente alguns elementos presentes no site para fins pedagógicos específicos a depender do objetivo a ser alcançado, aumentando, assim, o grau de reusabilidade⁵⁸ do OAD. Em circunstâncias atuais, o mesmo estará disponível em rede por tempo indeterminado, podendo ser encontrado através de busca na ferramenta de pesquisa *Google*. Quanto à adaptabilidade de lições, o produto apresenta elementos que podem ser readaptados em suas respectivas plataformas/ferramentas, além de serem flexíveis a mudanças no campo pedagógico obedecendo os objetivos de cada aula. Porém, apesar de não apresentar nenhum custo para sua construção e elaboração, o site em si não é passível de modificação por terceiros. A licença de uso da página aqui descrita é atribuída à *Creative Commons* (CC), ou seja, pode ser distribuída e readaptada, para fins comerciais ou não, desde que os créditos sejam atribuídos pela criação original. Vale frisar que este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética do Paraná, podendo ser, portanto, implementado nas duas escolas previamente descritas.

⁵⁸ De acordo com Braga (2015), reusabilidade é uma das características técnicas de um objeto de aprendizagem (OA), podendo ser definida como um fator que “indica as possibilidades de reutilizar os OAs em diferentes contextos ou aplicações. Essa é a principal característica do OA e pode ser influenciada por todas as demais” (p. 28).

5 RESULTADOS OBTIDOS E SUAS RESPECTIVAS ANÁLISES: TRANSPASSANDO OS MUROS DA ESCOLA!

Tanto sob a perspectiva da Atividade Social, quanto a dos Multiletramentos, a finalidade das propostas elaboradas mediante o trabalho com as histórias em questão é a intenção de mudança na vida de todos que envolvem e ocupam papéis da Atividade. Com isso, elucidamos a prática transformada. Ao exporem suas produções (*redesign*) para a comunidade escolar, os alunos estarão promovendo o exercício da empatia e da colaboração, além de minimizarem possíveis choques culturais, estereótipos, estigmas e preconceitos que poderiam existir por entre os alunos daquela turma em específico, transpassando estes valores para além da sala de aula, podendo atingir a escola e sua comunidade. Procuramos esquematizar estes conceitos e procedimentos no quadro 18, exemplificando três histórias presentes no *site*.

Quadro 19 - Processos pedagógicos utilizados

História utilizada	Designs disponíveis e prática situada	Atividade social proposta	Redesign e prática transformada
<i>Same-Same or different</i> Autora: Roopa Pai Editora: Pratham Books Tema central: Repeito às diferenças	<i>Design</i> disponível: diagrama de Venn. Prática situada: relação entre colegas de classe de diferentes <i>backgrounds</i> e costumes; respeito às diferenças; interculturalidade em sala de aula.	Reflexão sobre aspectos inerentes ao cotidiano e costumes dos alunos; elaboração de um diagrama de Venn por meio da prática intercultural. Apresentação do diagrama para colegas da própria turma e para outra turma a escolher.	<i>Redesign</i> : Reformulação do diagrama de Venn por meio da ferramenta digital <i>paint</i> . Prática transformada: um outro olhar sobre “eu e o outro”.
<i>Bully Bill</i> Autor: T. Albert Editora: Monkey Pen Tema central: <i>Bullying</i>	<i>Designs</i> disponíveis: campanhas anti-bullying. Prática situada: reflexões acerca de atitudes presentes na história que também ocorrem na vida real dos estudantes; trabalho com as competências emocionais (BNCC, 2018).	Criação de pôsteres para uma campanha <i>anti-bullying</i> na escola. Os mesmos serão distribuídos pelas paredes das escolas, e postados em suas redes sociais institucionais.	<i>Redesign</i> : Criação de um pôster por meio da ferramenta digital <i>Canva</i> . Prática transformada: reflexão sobre atitudes e emoções geradas/transformadas em conexão com o tema <i>bullying</i> .
<i>The Village Leader</i> Autor: Alyson Curro Editora: The Asia Foundation Temas centrais: Igualdade de gêneros/ Empoderamento feminino/ sonhos.	<i>Designs</i> disponíveis: textos multimodais motivacionais. Prática situada: reconhecimento e reflexão diante de desigualdades de gênero.	Criação de vídeo com frases motivacionais, em intertextualidade com a história de Malala. Os vídeos poderão ser transmitidos nas salas, e/ou compartilhados em grupos de <i>What's App</i> .	<i>Redesign</i> : Criação de um vídeo curto Prática transformada: reflexão sobre desigualdades de gênero; ação social por meio da língua(gem).

Fonte: a autora.

Com esta organização, buscamos entrelaçar conceitos presentes na Pedagogia dos Multiletramentos e na Atividade Social. Para ilustrar, há o agrupamento de *designs* disponíveis com a prática situada, pois objetiva-se a correlação entre a história estudada e recursos disponíveis derivados de sua leitura, com situações e/ou acontecimentos concretos presentes na vida dos alunos. O mesmo ocorre com o *redesign* e a prática transformada, pois, ao realizarem a Atividade, os estudantes tem a oportunidade de refletir sobre suas ações e transporem o que realizaram em sala de aula para os corredores da escola, e até mesmo para além de seus muros, promovendo a desencapsulação da aprendizagem.

5.1 Análise da elaboração e pré-implementação do produto educacional


Retomamos a primeira pergunta de pesquisa proposta para este estudo, encontrada na seção de introdução: o produto educacional atende aos critérios estabelecidos para sua implementação? Para isso, recorreremos à Ficha de análise para a implementação de um OAD (quadro 18), a qual foi aplicada à uma professora do contexto público (referida como Professora 1) e outra do contexto de instituto de idiomas (Professora 2). Por conta da situação em que nos encontramos, a ficha foi adaptada para o ambiente remoto, sendo transposta para um formulário Google⁵⁹.

O site educacional foi analisado tanto pela pesquisadora responsável, quanto por professores que atuam no ensino de língua inglesa na infância. Os critérios levados em consideração foram: funcionalidade, acessibilidade, confiabilidade, portabilidade e adaptabilidade. A seguir, demonstramos, por meio de quadros, os resultados obtidos perante a avaliação do *site* educacional, e seus desdobramentos.

Iniciamos, pois, com o critério “funcionalidade”, o qual indica se o OAD está restrito a algum domínio de ensino específico, se os propósitos de suas atividades, a abordagem pedagógica utilizada e tecnologias utilizadas são condizentes ao público-alvo.

⁵⁹ Formulário disponível em: <https://forms.gle/tTmJ2hyK4LnD87p79>. Acesso em: 15 jun. 2021.

Quadro 20 – Critérios para análise do OAD - FUNCIONALIDADE

RESULTADOS:	
	<p>O OAD está em um domínio específico, aberto e de fácil acesso; os propósitos de suas atividades condizem com a abordagem pedagógica utilizada; e as tecnologias digitais escolhidas são apropriadas para o público-alvo e aos objetivos descritos.</p> <p>O OAD está em um domínio específico, aberto, com acesso limitado; os propósitos de suas atividades condizem parcialmente com a abordagem pedagógica utilizada; e nem todas as tecnologias digitais escolhidas são apropriadas para o público-alvo e aos objetivos descritos.</p> <p>O OAD não está em um domínio específico, aberto e de fácil acesso; os propósitos de suas atividades não condizem com a abordagem pedagógica utilizada; e as tecnologias digitais escolhidas não são apropriadas para o público-alvo e aos objetivos descritos.</p>
Comentários sobre a funcionalidade :	
<p><i>“O site guia o aluno para os próximos passos, e isso é muito relevante, uma vez que se trata de crianças. Não consegui ter acesso à área do professor ainda, mas acredito que terá mais descrições sobre o que fazer em cada atividade e como desenvolver o conteúdo com os alunos. Indico colocar estas informações em lugares estratégicos para que o professor possa ter um acesso rápido e fácil.” – Professora 1</i></p> <p><i>“O OAD é de fácil acesso, levando em consideração que os usuários tenham acesso à internet” – Professora 2</i></p>	

Fonte: a autora.

A funcionalidade, assim como os outros aspectos, é relevante para uma utilização bem-sucedida do produto educacional. Objetivamos analisar dentro desta esfera os seguintes quesitos: domínio, propósitos das atividades e tecnologias digitais. No que tange ao domínio do *website*, por se tratar de uma ferramenta gratuita, seu endereço é indexado à plataforma Google, não possuindo, portanto, domínio próprio. Para facilitar a busca do site em barras de pesquisa, procuramos algumas maneiras de personalizar nossa URL⁶⁰, ou seja, criar um endereço virtual para nosso site educacional que fosse mais prático e de fácil localização na *web*; entretanto, por não possuímos incentivos financeiros para esta pesquisa, não foi possível obter um domínio próprio, posto que os mesmos exigiam investimentos mensais e/ou anuais para sua manutenção.

Em relação à abordagem pedagógica, à princípio, julgamos a navegação pela *webpage* um tanto quanto confusa para alguns professores, mesmo com a disponibilidade do guia na aba destinada aos docentes. Por isso, experimentamos a inserção de recursos assistenciais para professores e alunos por toda a plataforma, e não somente no guia pedagógico. Idealizamos esta adequação no formato de balões explicativos localizados em todas as seções do *site*, estando os mesmos em língua portuguesa quando destinados ao alunado, e em língua inglesa quando destinados ao corpo docente. Por ser inicialmente destinado a crianças brasileiras, optamos por fazer uso da primeira língua (língua portuguesa), como instrumento para autonomia e agência durante a realização das atividades propostas no *site*. Salientamos que os

⁶⁰ Do inglês *Uniform Resource Locator*.

balões explicativos não estarão presentes em todas as etapas, mas naquelas que avaliamos requerer assistência, como na figura 7:

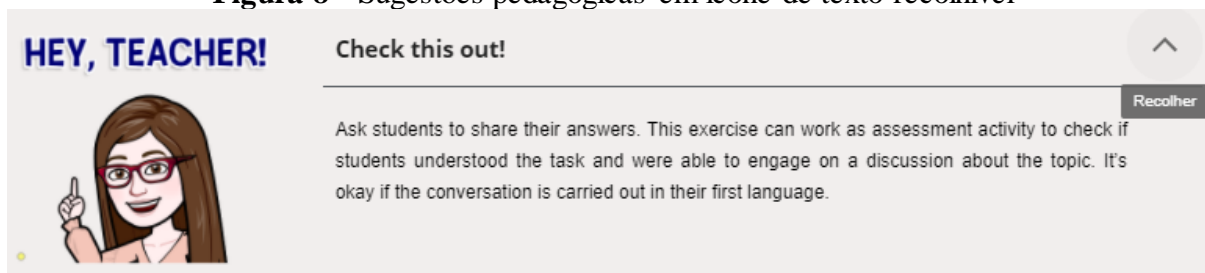
Figura 7 – Exemplo de balões explicativos



Fonte: a autora.

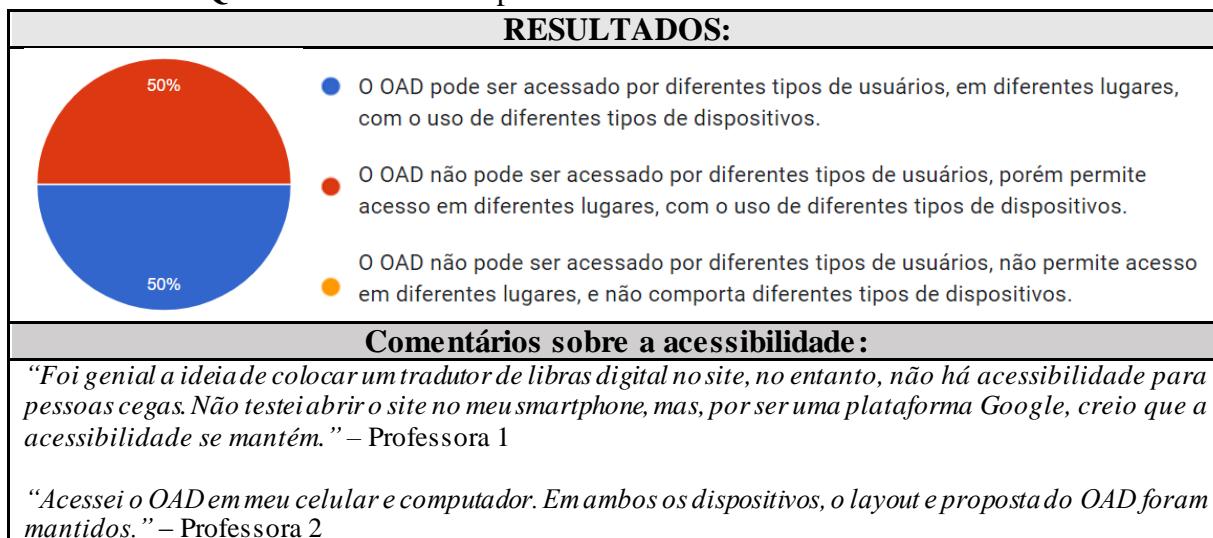
Todavia, após comentários avaliativos das professoras participantes da avaliação do OAD e implementação do mesmo em uma turma de crianças, concluímos que a navegação no mesmo justificou-se intuitiva, onde os alunos puderam desbravar os caminhos pelas aventuras das fases do *site* sem o auxílio em língua primeira. Ainda sobre o quesito “funcionalidade”, considerando os comentários recebidos após a avaliação do OAD, decidimos incluir aspectos do Guia Pedagógico no corpo do *site*, e não exclusivamente na aba para *teachers*, pois identificamos a necessidade de tornar a aplicabilidade mais fácil e descomplicada para o professor que, dentre suas inúmeras funções pedagógicas, opta por conhecer e explorar novas possibilidades. Estas orientações estão, de forma sucinta, vinculadas a um ícone de texto recolhível com dicas e sugestões pedagógicas para a condução de cada atividade (figura 8).

Figura 8 - Sugestões pedagógicas em ícone de texto recolhível



Fonte: a autora.

O próximo critério de análise é a “acessibilidade”, que indica se o Objeto pode ser acessado por diferentes tipos de usuários, em diferentes lugares e por diferentes tipos de dispositivos. O quadro 21 se encarrega de exibir as decorrências deste critério:

Quadro 21 - Critérios para análise do OAD - ACESSIBILIDADE

Fonte: a autora.

Para retomar, revisaremos o conceito de acessibilidade digital, oferecido por Silva (2012, p. 247-248):

A acessibilidade digital por ser definida como a criação e a disponibilização de materiais digitais, que possibilitem sua utilização por diferentes tipos de usuários, independentemente de possuírem ou não quaisquer dificuldades físicas e/ou motoras. Além disso, a acessibilidade digital deve assegurar a compatibilidade com diferentes dispositivos e ambientes, para acesso aos materiais digitais, por meio de navegadores web gráficos, textuais e sintetizadores de voz, entre outros.

Um *site Google* pode ser acessado através de um computador, tablet e/ou celular, sendo ajustável de acordo com a tela a ser visualizado. Lastimavelmente, posicionando-se como uma considerável limitação ao nosso estudo, após longa pesquisa e tentativas de incorporação de codificação de aplicativos e/ou elementos para acessibilidade de pessoas cegas e surdas, tais como avatares intérpretes de Libras a ASN⁶¹, não foi possível incluir tais mecanismos na página criada, posto que, por se tratar de um recurso gratuito e limitado, a plataforma *Google Sites* não dispõe *gadgets* e *plug-ins* compatíveis para sua instalação.

Por outro lado, analisamos cuidadosamente as Diretrizes de Acessibilidade para o Conteúdo da Web (WCAG 2.0⁶²) e, no que estava ao nosso alcance, buscamos tornar a página da web mais acessível possível, mediante escolha de cores e fontes. Além disso, como

⁶¹ American Sign Language (Língua Americana de Sinais)

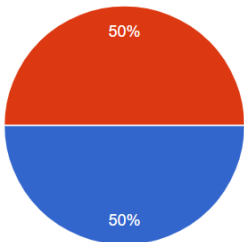
⁶² Disponível em: <https://www.w3.org/TR/WCAG20/>. Acesso em: 12 set. 2021.

alternativa, recomendamos na aba destinada ao professor, extensões que podem facilitar o acesso do Objeto, as quais podem ser instaladas ou ativadas momentos antes de sua utilização.

Assim como na Acessibilidade, encontramos restrições na Portabilidade, dado que, como respondido pelas professoras participantes no questionário, por possuir o formato de página da *web*, o site não pode ser instalado, ou baixado, e necessita de conexão com a internet para seu funcionamento. Sabemos que a disponibilização de acesso à conexão à rede em escolas não depende do corpo docente, mas sim das instâncias governamentais. No entanto, este fator pode ser uma barreira para o uso e aplicação do OAD em determinados contextos.

Um próximo critério para análise do OAD é a confiabilidade. Em outras palavras, a confiabilidade indica que “o objeto não apresenta defeitos técnicos ou problemas no conteúdo pedagógico” (BRAGA; MENEZES, 2015, p. 27). Após avaliação, obtivemos os seguintes resultados:

Quadro 22 - Critérios para análise do OAD - CONFIABILIDADE

RESULTADOS:	
	<ul style="list-style-type: none"> ● O OAD não apresenta defeitos técnicos ou problemas no conteúdo pedagógico, podendo ser implementado nas aulas. ● O OAD apresenta poucos defeitos técnicos, e nenhum problema no conteúdo pedagógico, o que não impede sua implementação. ● O OAD apresenta defeitos técnicos e significativos problemas no conteúdo pedagógico, o que impossibilita sua implementação.
Comentários sobre a Confiabilidade:	
<p><i>“Não sei dizer se são defeitos técnicos ou se são informações que ainda não foram incluídas, mas alguns lugares dentro do site ainda parecem estar em construção.” – Professora 1</i></p> <p><i>“Não encontrei nenhum defeito ou problema no conteúdo pedagógico. Acredito que a proposta do OAD e as ferramentas oferecidas proporcionam uma experiência confiável para os usuários. Na primeira história, em uma das opções de "Activate" em "Hands on", o vídeo abre mas a atividade seguinte não. A mensagem é "A conexão com www.educandy.com foi recusada." Mas quando clico no link do Educandy, ele abre em outra página. Então não sei qual o problema na página do próprio OAD, mas acredito que seja simples de resolver!” – Professora 2</i></p>	

Fonte: a autora.

Diante do exposto, este critério se mostrou essencial, uma vez que, mesmo não havendo problemas no conteúdo pedagógico, a confiabilidade foi colocada em cheque quando transições e redirecionamentos entre páginas não foram efetivamente realizados. Porém, após a apreciação deste requisito, pudemos corrigir possíveis defeitos e/ou erros técnicos presentes no *site*. Apesar disso, salientamos que a confiabilidade técnica e pedagógica de um OAD deve estar sempre em reavaliação e manutenção, sendo responsabilidade do criador do conteúdo

digital, juntamente com o apoio dos usuários da plataforma, revisar e garantir seu uso confiável. Por isso, ao final de cada página, há uma caixa de comentários disponível para que professores, alunos, e usuários em geral possam contribuir para o melhoramento do Objeto. Vide figura 9:

Figura 9 - Caixa de comentários

Fonte: a autora.

Uma das principais e mais importantes características de um OAD é sua adaptabilidade, pois está diretamente ligada à reusabilidade do mesmo, como apontado por Leffa (2013). Dados nos trazem os seguintes resultados com relação à adaptabilidade:

Quadro 23 - Critérios para análise do OAD - ADAPTABILIDADE

RESULTADOS:	
<p>100%</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● O objeto pode ser modificado de uma situação para outra, podendo encaixar-se em outros objetos, apresentando, assim, alto nível de adaptabilidade. ● O objeto pode ser parcialmente modificado de uma situação para outra, o que limita seu encaixe em outros objetos, apresentando, assim, nível mediano de adaptabilidade. ● O objeto não pode ser modificado de uma situação para outra, o que impossibilita seu encaixe em outros objetos, apresentando, assim, baixo nível de adaptabilidade.
Comentários sobre a Adaptabilidade:	
<p><i>“Creio que o site pode sim se encaixar em outros objetos dependendo do objetivo de ensino do professor que irá utilizá-lo.” – Professora 1</i></p> <p><i>“O professor pode utilizar as atividades sem estar online também, o que é muito interessante. Várias atividades oferecem opções para jogos interativos ou trabalho individual dos alunos.” – Professora 2</i></p>	

Fonte: a autora.

Considerando as respostas das participantes, destacamos também a relação proporcional entre a adaptabilidade de um OAD e sua granularidade, ou seja, quanto maior a granularidade presente em um OAD, maior sua adaptabilidade, e vice-versa, aumentando, consequentemente, sua interoperabilidade (LEFFA, 2013). Ao pensarmos em atividades dispostas e divididas em fases ou etapas, buscamos proporcionar aos professores oportunidades de adaptação e reutilização das atividades de forma não engessada, podendo manusear o site de acordo com seus interesses pedagógicos.

Concluimos, portanto, que, apesar das pedras encontradas pelo caminho, a construção do OAD objetivou suprir os critérios e necessidades fundamentais para sua concreta implementação, contando com a contribuição daqueles que usufruirão do mesmo futuramente.

5.2 Análise e verificação da desencapsulação da aprendizagem na Atividade proposta

Com o intuito de evidenciar a ocorrência ou não da desencapsulação da aprendizagem nas Atividades propostas, orientamo-nos em Santos e Ortenzi (2021), que partem da mesma raiz investigativa desta pesquisa. As autoras revelam a desencapsulação a partir de uma perspectiva social, e de uma perspectiva ideológica. Pelo mesmo caminho, e nos sustentando no construto teórico aqui presente, analisaremos a desencapsulação considerando a produção final dos alunos de uma das instituições de ensino participantes desta pesquisa.

Por conseguinte, discutiremos dados gerados a partir da implementação da primeira história infantil inserida no site: “*Same-same or different?*”, da autora indiana Roopa Pai. A Atividade foi realizada em uma turma de quatro alunos, entre 7 e 8 anos de idade, em um Instituto de Idiomas na cidade de Londrina. Durante a implementação do produto, as aulas estavam ocorrendo de maneira “mista⁶³”, ou seja, metade dos alunos assistia às aulas presencialmente, e a outra metade de forma remota e síncrona, via *Google Meet*.

Para recapitular, a Atividade Social proposta na história infantil previamente citada tinha como projeto final a construção coletiva e colaborativa de um Diagrama de Venn, inter-relacionando temas e eventos presentes na narrativa, nas vivências pessoais dos alunos, e em características interculturais discutidas durante o trabalho com a história. Na figura 10, contemplamos as produções finais dos alunos, ambas desenvolvidas durante a aula, sendo uma delas produzida por uma dupla de alunos que assistiam à aula presencialmente, optando por utilizar recursos analógicos (papel e lápis), e a outra, produzida também por uma dupla de alunos, porém remotamente, fazendo uso de recursos digitais (*Google Jamboard*). Após finalizarem a proposta, cada dupla apresentou seu diagrama aos colegas, fomentando discussões acerca do que estava sendo ali representado.

⁶³ Utilizamos o termo entre aspas por falta de uma terminologia mais apropriada que se encaixasse no modelo que a instituição de ensino seguia; não estamos nos referindo ao modelo “*blended*”, proposto por Horn e Staker em 2015.

Figura 10 – Produção final dos alunos – Diagrama de Venn



Fonte: a autora.

Iniciamos esta análise retomando um dos preceitos da desencapsulação, reiterado por Liberali (2016): “trazer a vida real para a sala de aula é *transformar* o espaço de aprender em um espaço de brincar, no qual a imaginação possibilite que os alunos superem suas limitações e desconhecimentos” (p. 22 – grifo meu). Recursos e conteúdos recorridos e utilizados na formulação do diagrama foram espelhados em sua totalidade na vida e experiências dos

estudantes. Seguindo a mesma linha de pensamento, o trajeto percorrido para chegar ao destino final da jornada de leitura e trabalho com a história infantil foi repleto de atividades lúdicas, as quais acentuavam o brincar como meio de ruptura de barreiras. Tal trajeto pôde ser observado nas etapas que tiveram que ser trilhadas durante a realização da Atividade, onde o lúdico e a brincadeira fizeram parte das interações presentes nas fases *Engage*, *Let's Read* e *Activate*, por exemplo; utilizando, por sua vez, ferramentas digitais como instrumentos mediadores (COLE; ENGESTROM, 1993).

Ao resgatarmos o conceito de Atividade Social, reforçamos o fato de que, em uma AS, há a movimentação e realização de um grupo de ações para alcançar um objetivo específico, o qual teve origem em uma necessidade real apresentada pelos alunos, participantes da Atividade, resultando em uma ação concreta no mundo em que se vive. No questionário aplicado aos professores de LIC, descrito no início deste texto, notou-se recorrência de relatos de urgência do trabalho com questões ligadas a respeito às diferenças, respeito ao próximo, e como gerenciar emoções geradas e afloradas a partir dessas interações em sala de aula, e, conseqüentemente, refletidas fora dela. Portanto, ao construírem o Diagrama em conjunto, considerando características diferentes e similares entre si, os alunos vivenciaram de forma concreta, situações nas quais tiveram que desempenhar papéis que certamente fariam parte de suas vidas fora da sala de aula, tais como: negociação de sentidos e gentileza e complacência perante opiniões e gostos divergentes, entendendo que é normal e está tudo bem gostar de coisas diferentes de seus colegas. Ratificamos, pois, que práticas pedagógicas devem almejar um trabalho que reflita experiências do cotidiano, de forma a interagir com contextos sociais e históricos dos alunos (LIBERALI, 2009). Ademais, essa prática condiz com a nona competência geral da BNCC, a qual se lê:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2018, p. 10).

Podemos encontrar a prática desta competência na segunda fase da etapa “*Activate*”, na qual, além de exporem e debaterem diferenças e similaridades entre eles, os estudantes também exploraram características interculturais entre Brasil e Índia (local onde a história se passa), vide figura 11.

Figura 11 – Segunda fase da etapa *Activate: Time to think*



Fonte: a autora.

Outro fator indispensável para a desencapsulação é a descompartmentalização e integração de saberes. Apesar desta pesquisa tentar promover o entrelace de língua e literatura, concordamos com Cortez *et al.* (2016, p. 75) ao salientarem que, nos dias de hoje, onde nos encontramos inseridos em cenários repletos de experiências multimodais e multiculturais, devemos vislumbrar um ensino que “vai além da mera conjunção entre as duas disciplinas”, como língua e literatura, por exemplo. E é nesse sentido que buscamos apoio no conceito de transdisciplinaridade⁶⁴, o qual oferece tanto uma visão, quanto a possibilidade de um trabalho mais holístico dentro do processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira/adicional (LEFFA, 2006). A Atividade analisada nesta seção almejou transpassar e perpassar por diferentes nichos, fazendo com que a aprendizagem extrapolasse as barreiras das aulas de inglês e se integrasse a outros conhecimentos. Ilustramos este fenômeno no quadro a seguir.

Quadro 24 – Percursos transdisciplinares

ETAPA	PROPOSTA	NICHO TRANSDISCIPLINAR
<i>Engage</i>	Discussão em pares.	Competência e inteligência emocional.
<i>Let's Read</i>	Conhecer os personagens.	Identificação de características narrativas.
<i>Let's Read</i>	Analisar as emoções dos personagens.	Vocabulário em língua inglesa.
<i>Let's Read</i>	Leitura da história	Leitura em ambiente virtual – Letramentos digitais.
<i>Let's Read</i>	Compreensão textual	Percepção do gênero textual e compreensão leitora.

⁶⁴ Ver páginas 23 e 24.

<i>Activate</i>	Mistura de cores	Conhecimentos artísticos.
<i>Activate</i>	Criação do Diagrama de Venn	Conhecimentos matemáticos.
<i>Activate</i>	<i>Redesign</i> do Diagrama de Venn	Multiculturalidade e Multimodalidade.

Fonte: a autora.

Informações contidas no quadro 24 sugerem, portanto, que o objetivo de liberar as diferentes áreas do conhecimento de suas “caixinhas” pré-estabelecidas e entrecruzá-las foi atingido. Para que os alunos pudessem chegar ao *redesign* do Diagrama, e, de modo consequente, exercer a Prática Situada, os mesmos percorreram um caminho cheio de descobertas e saberes que não se comunicavam exclusivamente com a língua inglesa, repercutindo e contemplando diversas áreas, sensações e experiências similarmente presentes na “vida que se vive” (MARX; ENGELS, 2006, p. 23). Além disso, por trabalharem com situações e experiências “cognitivamente e emocionalmente relevantes” (LIBERALI, 2016, p. 23), movimentando-se para que o objeto de desejo dentro da Estrutura da Atividade fosse alcançado, podemos inferir que os participantes de Atividade obtiveram sucesso, promovendo e proporcionando a desencapsulação da aprendizagem na Atividade Social proposta.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo primário desta pesquisa foi trazer à tona reflexões e diálogos sobre o romper de cápsulas no ensino e aprendizagem de inglês com crianças sob o viés multimodal à luz das tecnologias digitais de informação e comunicação. Por conseguinte, este trabalho descreve o processo de desenvolvimento e implementação de um produto educacional, o qual buscou promover a desencapsulação da aprendizagem (LIBERALI, 2009) pela perspectiva da Atividade Social (LIBERALI, 2009; SANTOS, 2019), dos Multiletramentos (KALANTZIS *et al.*, 2020; CAZDEN *et al.*, 1996) e das TDICs. Com isso, esperamos que o produto educacional referido auxilie e oportunize docentes a aprimorem suas habilidades e conhecimentos digitais, tecnológicos, pedagógicos e acadêmicos. Desta forma, entendemos que a implementação deste produto pode vir a somar às práticas que, a partir do uso de tecnologias digitais, fomentem a criticidade e sejam um vínculo para o exercício da cidadania e à aproximação da vida cotidiana com experiências em sala de aula.

Não deixando de ter consciência dos desafios enfrentados diariamente por professores em todo país, que o acesso a certos recursos é limitado à parte da população, e que existem lacunas econômicas e sociais na educação brasileira, buscamos refletir sobre possíveis caminhos para o processo de ensino e aprendizagem de inglês com crianças, fazendo uso dos Multiletramentos e da Atividade Social como uma ponte que possa levar, de alguma forma, à autonomia, agência e emancipação dos estudantes por efeito de situações que venham a enfrentar, ou papéis que venham a desempenhar na sociedade. Para isso, criamos um *site educacional* seguindo sete etapas de desenvolvimento metodológico, fundamentadas em Leffa (2007), Tomlinson e Masuhara (2005) e Braga (2015). O *site* conta com três histórias infantis, juntamente com atividades envolvendo ferramentas digitais para a realização de Atividades Sociais, além de um guia pedagógico interativo em formato PDF para professores.

Ao tentarmos associar e aproximar maneiras como a comunicação realmente acontece no mundo real, ou seja, fora de sala de aula, incluindo seus diferentes modos e culturas, podemos tentar promover uma prática de ensino transformadora e significativa para os aprendizes mediante a construção e negociação de sentidos frente os meios multimodais de comunicação na contemporaneidade. Nos deparamos com algumas limitações, dentre elas a dificuldade de inclusão/acesso ao produto por deficientes visuais, restrições para o uso gratuito de algumas ferramentas digitais, falta de recursos tecnológicos nas escolas, além do estado de calamidade pública no qual nos encontramos.

Concluimos que os alunos devem ter a chance de ter voz ativa na sociedade, de compreender e negociar criticamente os quadros nos quais se encontram, e este processo pode ser iniciado já nas séries iniciais da formação básica. Procuramos, com esta pesquisa e seu decorrente produto, propor atividades pedagógicas que aproximem a sala de aula da “vida que se vive” (MARX; ENGELS, 2006, p. 23). Esperamos que o produto auxilie e motive professores/pesquisadores em formação e em atuação a continuarem investigando maneiras de tornar o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa para crianças mais significativo.

REFERÊNCIAS

AGRA, C. B.; IFA, S. A introdução da língua inglesa no EFI público à luz dos multiletramentos: possibilidades e reflexões. In: TONELLI, J. R. A.; PÁDUA, L. S.; OLIVEIRA, T. R. R. (Orgs.). *Ensino e formação de professores de línguas estrangeiras para crianças no Brasil*. 1ª edição, Curitiba: Appris, 2017, p. 63-94.

ARANDA, M. del C. de la T.; FREIRE, M. M. Narrativas transmídia: entre multiletramentos e letramentos transmídia, o que levar para a aula de línguas? *Trabalhos em Linguística Aplicada*, vol.59 no.2, Campinas, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132020000201531&script=sc_i_arttext&tlng=pt. Acesso em: 17 nov. 2020.

ARAÚJO, M. A. F.; FIGUEIREDO, F. J. Q. de. Cultura, interculturalidade e sala de aula de língua estrangeira: múltiplas perspectivas. *REVELLI – Revista de Educação, Linguagem e Literatura*, v.7, n.1, Junho, 2015. Disponível em: https://www.academia.edu/download/63192413/Cultura__interculturalidade_e_sala_de_aula_de_lingua_estrangeira-_multiplas_perspectivas20200504-124741-1frbmsc.pdf. Acesso em: 23 jun. 2020.

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. *Ead em tela: docência, ensino e ferramentas digitais*. Campinas: Pontes, 2013.

AVILA, P. A.; TONELLI, J. R. A. A ausência de políticas para o ensino de língua estrangeira no ensino fundamental I: reflexões acerca da obrigatoriedade da oferta nos currículos das escolas municipais públicas. *Revista X*, Curitiba, v. 13, n. 2, p. 111-122, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/55588/36090>. Acesso em: 20 set. 2021.

BERGMANN, J; SAMS, A. *Flip Your Classroom: reach every student in every class every day*. Learning, Innovation & tech. Eugene, Oregon: ISTE, 2012.

BRAGA, J. (Org.). *Objetos de Aprendizagem Volume 1: introdução e fundamentos*. Santo André: FABC, 2015. 157 p. Disponível em: <http://pesquisa.ufabc.edu.br/intera/wp-content/uploads/2015/12/objetos-de-aprendizagem-v1.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2021.

BRAGA, J.; MENEZES, L. Introdução aos objetos de aprendizagem. In: BRAGA, Juliana (Org.). *Objetos de Aprendizagem Volume 1: introdução e fundamentos*. Santo André: FABC, 2015, p. 10-34. Disponível em: <http://pesquisa.ufabc.edu.br/intera/wp-content/uploads/2015/12/objetos-de-aprendizagem-v1.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2021.

BRAIT, B. *Literatura e outras linguagens*. 2ª ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação infantil e ensino fundamental*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 14 jan. 2021.

BUOSE, V. L. O. P.; SANTOS, L. I. S. Oficina de língua inglesa para criança: uma sequência didática com gênero textual em ação. In: TONELLI, J. R. A.; PÁDUA, L. S.; OLIVEIRA, T.

R. R. (Orgs.). *Ensino e formação de professores de línguas estrangeiras para crianças no Brasil*. 1ª edição, Curitiba: Appris, 2017, p. 95-120.

CARR, W.; KEMMIS, S. *Becoming critical: education, knowledge and action research*. London: The Falmer Press, 1986.

CARVALHO, M. P.; SANTIAGO, C.; LIBERALI, F. Atividade Social e Multiletramento: Um Novo Olhar para o Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa para Crianças em Contexto de Escola Pública. *Vertentes & Interfaces: Estudos Linguísticos e Aplicados*. Vitória da Conquista, BA, v. 6, n. 2, p. 253-278, jul.-dez. 2014. Disponível em: https://www.academia.edu/12385613/Atividade_Social_e_Multiletramento_Um_novo_olhar_para_o_ensino_de_l%C3%ADngua_inglesa_para_crian%C3%A7as_em_contexto_de_escola_p%C3%BAblica. Acesso em: 25 jan. 2021.

CATTO, N. R. A relação entre o letramento multimodal e os multiletramentos na literatura contemporânea: alinhamentos e distanciamentos. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, v. 10, n. 2, 2013, p. 157-163. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2013v10n2p157/25548>. Acesso em: 28 jan. 2021.

CAZDEN, C.; COPE, B.; FAIRCLOUGH, N.; GEE, J.; et al. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures, *Harvard Educational Review*, Harvard, Vol. 66, N. 1, 1996, p. 60-92. Disponível em: <https://eclass.upatras.gr/modules/document/file.php/PDE1534/A%20Pedagogy%20of%20Multiliteracies%20-%20Designing%20Social%20Futures.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2021.

CECHINEL, C. Repositórios de Objetos de Aprendizagem. In: BRAGA, Juliana (Org.). *Objetos de Aprendizagem Volume 1: introdução e fundamentos*. Santo André: UFABC, 2015. 157 p. Disponível em: <http://pesquisa.ufabc.edu.br/intera/wp-content/uploads/2015/12/objetos-de-aprendizagem-v1.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2021.

CHAGURI, J. P. TONELLI, J. R. A. Políticas de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras para crianças no Brasil: (re)discutindo fundamentos. *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 20, n. 42, p. 281-302, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723820422019281>. Acesso em: 01 fev. 2021.

COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. *Research Methods in Education*. 8th edition. Routledge, 2017.

COLE, M.; ENGSTRÖM, Y. A cultural-historical approach to distributed cognition. In: G. SALOMON (Ed.), *Distributed cognitions: Psychological and educational considerations*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993, p. 1-46.

COPE, B. KALANTZIS, M. *Multiliteracies: New Literacies, New Learning*. *Pedagogies: An International Journal*, 2009, p. 164-195. Disponível em: <http://newlearningonline.com/multiliteracies/resources>. Acesso em: 24 nov. 2020.

COPE, B.; KALANTZIS, M. A Grammar of Multimodality. *The International Journal of Learning*, v. 16, n. 2, 2009, p. 361-425. Disponível em:

https://newlearningonline.com/_uploads/L09_17649_MultlmodalGrammar_final.pdf. Acesso em: 23 nov. 2020.

COPE, B.; KALANTZIS, M. *A pedagogy of multiliteracies*. Learning by design. University of Illinois, USA. Palgrave, Macmillan, 2015.

COPE, B.; KALANTZIS, M. The things you do not know: an introduction to the Pedagogy of Multiliteracies. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. *A pedagogy of multiliteracies*. Learning by design. University of Illinois, USA. Palgrave, Macmillan, 2015, p. 1-36.

CORTEZ, A. P. B. R.; PIRAGINE, L. PHILIPPOV, R. Desencapsulação, multiculturalidade e multimídia: a integração entre ensino de gêneros literários e de língua estrangeira no Ensino Médio. In: JUNIOR, A. P.; LIBERALI, F. C. (Orgs.) *Inglês: linguagem em atividades sociais*. São Paulo: Blucher, 2016, p. 73-83.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. 2ª ed. 10ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2020.

COSSON, R. *Paradigmas do ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 2020.

COSTA, L. A. C.; BARBOSA, S. L. Neoliberalism: na enemy to education? In: FERRAZ, D. M.; DUBOC, A. P. (Eds.) *Language Education and the University: fostering socially-just practices in undergraduate contexts*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021, p. 66-77. Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/language-education>. Acesso em: 08 nov. 2021.

DUBOC, A. P.; FERRAZ, D. M. What's behind a literacy war? A discursive and political analysis of the neoconservative Brazilian literacy policy. *Journal of Multicultural Discourses*, p. 1-22, 2020. Acesso em: 19 set. 2021.

DUBOC, A. P.; SOUZA, L. M. T. M. Delinking Multiliteracies and the Reimagining of Literacy Studies. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 21, n. 2, 2021, p. 547-576. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/TrwWgmtXdgLnDjnFtPNWFxh/>. Acesso em: 08 nov. 2021.

DUMMETT, P.; HUGHES, J.; STEPHENSON, H. *LIFE: teacher's guide 5*. National Geographic Learning/Cengage Learning. Boston, MA, 2015.

ELLIOT, J. Research on teachers' knowledge and action research. *Educational Action Research*, v. 2, n. 1, p. 133-137, 1994.

ENGSTRÖM, Y. *Aprendizagem por expansão na prática: em busca de uma reconceituação a partir da teoria da atividade*. Tradução D. Vilas Boas e M. Damiani. In: *Cadernos de Educação*. Pelotas: Ed. UFPel, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1441>. Acesso em: 25 jan. 2021.

FERRAZ, D. M. (Pós) modernidade, (Pós) estruturalismo e Educação linguística: construindo sentidos, ensejando transformações. In: *(Trans)formação de professoras/es de línguas: demandas e tendências da pós-modernidade* (ANDRADE, M. E. S. F.; HOELZLE, J. R. L.; CRUVINEL, R. C. (Orgs.)). Pontes Editores, 2019, p. 17-39.

FERRAZ, D. M. Educação linguística e transdisciplinaridade. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. (Orgs.). *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês*. São Paulo: Pá de Palavra, 2018, p. 103-117.

FERRAZ, D. M. Language and Culture fostering Peace: the contributions of Critical Education. *Revista de Humanidades, Tecnologia e Cultura*, v. 3, n. 1, p. 239-250, 2013. Disponível em: http://www.academia.edu/6123006/LANGUAGE_AND_CULTURE_FOSTERING_PEACE_THE_CONTRIBUTIONS_OF_CRITICAL_EDUCATION_INTRODUCTION_CRITICAL_PEDAGOGY_AND_CRITIQUE. Acesso em: 20 set. 2021.

FERRAZ, D. M.; NASCIMENTO, A. K. O. Language education and digital/new/multi-literacies: do we teachers consider what happens outside the school walls? In: AMORIM, S.S.; SANTOS, V. M. (ed.). *Sujeitos e práticas educativas: experiências, saberes e perspectivas*. Aracaju, Sergipe: EDUNIT, 2019. p. 43-65.

FERRAZ, D. M.; NOGAROL, V. I. Letramento digital: os usos dos celulares em aulas de licenciatura em letras-inglês. *Revista Tecnologia e Sociedade*, vol. 12, n. 26, p. 97-114, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4966/496654013007.pdf>. Acesso em: 20 set. 2021.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. *Vygotsky – a interação no ensino/aprendizagem de línguas*. São Paulo: Parábola, 2019.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro/São Paulo, 64ª ed. Paz e Terra, 2017.

GALAFASSI, F. P.; GLUZ, J. C.; GALAFASSI, C. Análise Crítica das Pesquisas Recentes sobre as Tecnologias de Objetos de Aprendizagem e Ambientes Virtuais de Aprendizagem. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, v.21, n.3, p. 41-52, 2014. Disponível em: <https://www.br-ie.org/pub/index.php/rbie/article/view/2351/2457>. Acesso em: 09 jan. 2021.

GILSTER, P. *Digital Literacy*. New York: Wiley Computer Publications, 1997.

GONZÁLEZ, N. I. P. Teaching English through stories: a meaningful and fun way for children to learn the language. *Profile*, v. 12, n. 1, p. 96-106, 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=169216302007>. Acesso em: 20 set. 2021.

GRUPO DE NOVA LONDRES. *Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais*. Tradução de Deise Nancy de Moraes, Gabriela Claudino Grande, Rafaela Saleme Bolsarin Biazotti, Roziane Keila Grando. *Revista Linguagem em Foco*, v.13, n.2, 2021. p. 101-145. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5578/4503>. Acesso em: 19 set. 2021.

GUIMARÃES, A. C. *Brincando com Inglês*. Editora do Brasil, 2016.

HEBERLE, V. M. Multimodalidade e multiletramento: pelo estudo da linguagem como prática social multissemiótica. In: SILVA, K.; DANIEL, F.; MARQUES, S. (Org.). *A*

formação de professores de línguas: Novos olhares - Volume II. 1ed. Campinas: Pontes, 2012, v. 2, p. 83-106.

HOLZMAN, L. Vygotsky's Zone of Proximal Development: the human activity zone. *Annual Meeting of the American Psychological Association*, Chicago, 2002. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Lois_Holzman/publication/254992019_Vygotsky's_Zone_of_Proximal_Development_The_Human_Activity_Zone/links/53ee0e3a0cf23733e80b24ca.pdf. Acesso em: 25 jan. 2021.

HORN, M. B.; STAKER, H. *Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação*. Porto Alegre, Penso, 2015.

JENKINS, H.; PURUSHOTMA, R.; ROBISON, A. J.; WEIGEL, M.; CLINTON, K. Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century (Part One). *Nordic Journal of Digital Literacy*, 2007, p. 23-33. Disponível em: https://www.idunn.no/file/pdf/33191571/confronting_the_challenges_of_participatory_culture_media_education_for_the.pdf. Acesso em: 28 jan. 2021.

JEWITT, C. Multimodality and literacy in school classrooms. In: *Review of Research in Education*, n. 32, p. 241-267, 2008. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/0091732X07310586>. Acesso em: 25 jan. 2021.

JÚNIOR, C. F. de A.; MARQUESI, S. C. Atividades em ambientes virtuais de aprendizagem: parâmetros de qualidade. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. (Orgs.) *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, p. 358-368.

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

KALVA, L. PARADISO, S. R. O multiletramento e as novas tecnologias educacionais: alguns apontamentos em relação ao ensino da Língua Inglesa. *Revista UNIletras*, v. 40, 2018. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/uniletras/article/view/12538>. Acesso em: 17 nov. 2020.

KAWACHI-FURLAN, C. J.; ROSA, M. M. Mitologia do ensino-aprendizagem de inglês para crianças. *Revista Estudos em Letras*, 2020. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/estudosletras/article/view/5940>. Acesso em: 30 abr. 2021.

KAWASHI-FURLAN, C. J.; MALTA, L. S. Teaching English *with* young learners: possibilities of critical language education. *Via Litterae*, Anápolis, v. 12, n. 2, p. 153-170, 2020. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/vialitterae/article/view/11125>. Acesso em: 19 set. 2021.

KLEIMAN, A. B.; MARQUES, I. B. A. S. Letramentos e tecnologias digitais na educação profissional e tecnológica. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, v. 2, 2018, p. 1-20. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/7514>. Acesso em: 01 fev. 2021.

KRESS, G. *Multimodality*. A social semiotic approach to contemporary communication. Routledge, NY, 2010.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Multimodal discourse*. The modes and media of contemporary communication. Arnold, London, 2001.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. (orgs.). *Digital literacies*. Concepts, policies and practices. New York: Peter Lang, 2008.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. Sampling the new in new literacies. In: KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. (orgs.) *A new literacies sampler*. New York: Peter Lang, 2007.

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*, v. 18, n. 3, 2018, p. 531-560. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-63982018000300531&script=sci_arttext. Acesso em: 01 fev. 2021.

LAVE, J.; WENGER, E. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press, 1991.

LEFFA, V. J. Gamificação no ensino de línguas. *Perspectiva*, v. 38 n. 2, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2020.e66027>. Acesso em: 22 abr. 2021.

LEFFA, V. J. *Produção de materiais de ensino: teoria e prática*. 2 ed. Pelotas: Educat, 2007. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Livros/producao_materiais.pdf. Acesso em: 12 abr. 2021.

LEFFA, V. J. Sistemas de autoria para a produção de objetos de aprendizagem. In: BRAGA, Junia (Org.). *Integrando tecnologias no ensino de Inglês nos anos finais do Ensino Fundamental*. São Paulo: Edições SM, 2012, p. 174-191. (Coleção Somos Mestres; PNBE do Professor, 2013). Disponível em: https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Sistemas_de_autoria.pdf. Acesso em: 01 fev. 2021.

LEFFA, V. J. Transdisciplinaridade no ensino de línguas: A perspectiva das Teorias da Complexidade. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 6, n. 1, 2006, p. 27-49. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/jF5qwGfgjxrBKM6t8pYqs9s/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 nov. 2021.

LEFFA, V. J. *Uma Espiadinha na Sala de Aula*. Ensinando línguas adicionais no Brasil / Wilson J. Leffa, Valesca B. Irala. Pelotas, EDUCAT, 2014, 206p. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/livro_espiadinha.pdf. Acesso em: 12 abr. 2021.

LEFFA, V. J. Uma outra aprendizagem é possível: colaboração em massa, recursos educacionais abertos e ensino de línguas. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, p. 353-377, mai./ago. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/tla/v55n2/0103-1813-tla-55-02-00353.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2021.

LEFFA, V. J.; BEVILÁQUA, A. F. Aprendizagem ergódica: a busca do hipertexto responsivo no ensino de línguas. *Revista Língua e Literatura*, v. 21, n. 38, 2019, p. 99-117. Disponível em: <http://www.revistas.fw.uri.br/index.php/revistalinguaeliteratura/article/view/3398>. Acesso em: 10 nov. 2020.

LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. (org.). *Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil*. Pelotas: Educat, 2014. p. 21-48.

LEMKE, J. Letramento metamidiático: Transformando significados e mídias. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, vol. 49/2. Campinas, SP: DLA/IEL/UNICAMP, 2010, p. 1-17. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0103-18132010000200009&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 09 jan. 2021.

LEMOS, C. F. et al. Metodologia de desenvolvimento de jogos digitais como objetos de aprendizagem para Educação a Distância. *Anais [...] ESUD 2018: IV Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância*. Natal: SEDIS-UFRN, 2018.

LEONTIEV, A. N. Activity and Consciousness. *Philosophy in the USSR*, Problems of Dialectical Materialism, 1977, p. 180-202. Disponível em: <https://www.marxists.org/archive/leontev/works/1977/leon1977.htm>. Acesso em: 23 out. 2020.

LÉVY, P. *Cibercultura*. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

LEWIN, K. Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, n. 2, p. 34-36, 1946.

LIBERALI, F. C. (Org.) *Inglês: linguagem em atividades sociais*. São Paulo: Blucher, 2016.

LIBERALI, F. C. (org.); et al. *Educação em tempos de pandemia: brincando com um mundo possível*. Organizadores: Fernanda Coelho Liberali, Valdite Pereira Fuga, Ulysses Camargo Corrêa Diegues e Márcia Pereira de Carvalho. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

LIBERALI, F. C. *Atividade social nas aulas de língua estrangeira*. São Paulo, Moderna, 2009.

LIBERALI, F. C.; MAGALHÃES, M. C. C.; MEANEY, M. C.; SANTIAGO, C.; CANUTO, M.; SANTOS, J. A. A. Projeto Digit-m-ed Brasil: uma proposta de desencapsulação da aprendizagem escolar por meio dos multiletramentos. *Revista Prolíngua*, Volume 10, n. 3, 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Fernanda_Liberali/publication/342926880_Projeto_DIGIT-M-ED_Brasil_uma_proposta_de_desencapsulacao_da_aprendizagem_escolar_por_meio_dos_multiletramentos/links/5f0e0f0392851c1eff0fb133/Projeto-DIGIT-M-ED-Brasil-uma-proposta-de-desencapsulacao-da-aprendizagem-escolar-por-meio-dos-multiletramentos.pdf. Acesso em: 25 jan. 2021.

LIBERALI, F. C.; MEGALE, A. Alfabetização, letramento e multiletramentos em tempos de resistência: por que importa? In: LIBERALI, F. C.; MEGALE, A. *Alfabetização, letramento e multiletramentos em tempos de resistência*. Pontes, 2019, p. 59-74.

LIBERALI, F. C.; SANTIAGO, C. Atividade Social e Multiletramento. In: JUNIOR, A. P.; LIBERALI, F. C. (Orgs.) *Inglês: linguagem em atividades sociais*. São Paulo: Blucher, 2016, p. 19-33.

MACÊDO, L. N. et al. Desenvolvendo o pensamento proporcional com o uso de um objeto de aprendizagem. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. *Objetos de aprendizagem: uma proposta de recurso pedagógico*/Organização: Carmem Lúcia Prata, Anna Christina Aun de Azevedo Nascimento – Brasília: MEC, SEED, 2007.

MALTA, S. P. S. Aprender brincando em língua estrangeira: uma perspectiva dos Multiletramentos na educação infantil. *Dissertação de Mestrado*. São Paulo, 242f., 2015.

MARX, K. Manuscritos econômicos-filosóficos. In: FERNANDES, F. (org.). *Marx e Engels: história*. São Paulo: Ática, p. 147-181 (Coleção Grandes Cientistas Sociais), 1989.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã: teses sobre Feuerbach*, 9 ed. São Paulo: Centauro, 2006. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2547009/mod_resource/content/1/MARX%20Karl.%20A%20ideologia%20alem%C3%A3.pdf. Acesso em: 01 fev. 2021.

McKAY, P. *Assessing young language learners*. Cambridge: University Press, 2006.

MERLO, M. C. R. Quanto mais cedo, melhor?: implicações epistemológicas para a educação linguística de crianças. *PERcursos Linguísticos*, Vitória, ES, v. 9, n. 23, p. 78-88, 2019. Disponível em: <https://www.periodicos.ufes.br/percursos/article/download/27965/20137/83186>. Acesso em: 30 abr. 2021.

MORAES, I. T.; BATISTA, E. G. Letramento em avaliação para professores de línguas estrangeiras para crianças: orientações teórico-práticas. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 19, n. 2, p. 15-42, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontes/article/view/26804>. Acesso em: 21 abr. 2021.

MORÁN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. In: *Coleção Mídias Contemporâneas*. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II. SOUZA, C. A. de; MORALES, O. E. T. (Orgs.). PROEX/UEPG, 2015, p. 15-33. Disponível em: <https://www.uniavan.edu.br/uploads/arquivo/N62vWDM7yb.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2020.

MORIN, E. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 8ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996. Disponível em: http://newarcproject.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies_New+London+Group.pdf. Acesso em: 27 set. 2020.

O'BRIEN, D.; SCHARBER, C. *Digital literacies go to school: potholes and possibilities*. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 2008. Disponível em: <https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1598/JAAL.52.1.7>. Acesso em: 25 jan. 2021.

PAIVA, V. L. *Manual de Pesquisa em Estudos Linguísticos*. Parábola, 2019.

PENNAC, D. *Como um romance*. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PINHEIRO, M. S. O letramento multimodal crítico: o discurso discente sobre política nas aulas de espanhol. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 19, n. 3, 2019, p. 455-476. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbla/v19n3/1984-6398-rbla-1984-6398201813035.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2021.

PRENSKY, M.: Digital Natives, Digital Immigrants. In: PRENSKY, M. *On the Horizon*. NCB, University Press, 2001. Disponível em: <http://www.marcprensky.com/writing/>. Acesso em: 20 set. 2021.

RAMOS, S. G. M.; RAMOS, M. A. V. Boy or girl? Planejando um objeto de aprendizagem digital no Ted-ED. *Educação em análise*, v. 4, n. 1. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/35700>. Acesso em: 22 abr. 2021.

REGO, T. C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

REIS, M. S. Discourse, Literature and Society. In: FERRAZ, D. M.; DUBOC, A. P. (Eds.) *Language Education and the University: fostering socially-just practices in undergraduate contexts*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021, p. 139-156. Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/language-education>. Acesso em: 08 nov. 2021.

RIBEIRO, A. E. Educação e tecnologias digitais na pandemia: ciclos da precariedade. *Cadernos de Linguística*, v. 2, n. 1, 2021, p. 01-16. Disponível em: <https://cadernos.abralin.org/index.php/cadernos/article/view/270?fbclid=IwAR1MWhFXC42x5G7KnFY9CWswWYaxoXnY24rDhO-zx3n4iKdj3Z4KvueiUZ8>. Acesso em: 04 fev. 2021.

RIBEIRO, A. E. Letramento digital e ensino remoto: reflexões sobre práticas. *Debates em educação*, vol. 12, número especial 2, 2020b. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10757/pdf>. Acesso em: 09 jan. 2021.

RIBEIRO, A. E. Que futuros redesenhamos? Uma releitura do manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos e seus ecos no Brasil para o século XXI. *Diálogo das Letras*, Pau dos Ferros, v. 9, p. 1-19, 2020. Disponível em: <http://natal.uern.br/periodicos/index.php/DDL/article/view/2196>. Acesso em: 10 nov. 2020.

RICHTER, C. L. O ensino da língua inglesa à luz de Atividades Sociais na esfera acadêmica local: quando a linguagem, a língua e a universidade encontram-se para oferecer escolhas ao aluno da graduação. 2015. 277 f. *Dissertação* (Mestrado em Linguística) – Universidade

Federal de Pernambuco, Recife, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/16092>. Acesso em: 25 jan. 2021.

ROCHA, C. H. O ensino de línguas para crianças no contexto educacional brasileiro: breves reflexões e possíveis provisões. *DELTA*. v. 23, n. 2, p. 273-319, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44502007000200005&script=sci_arttext. Acesso em: 01 fev. 2021.

ROJO, R. Entre plataformas, ODAs e protótipos: novos multiletramentos em tempos de Web2. *The ESPecialist: Descrição, Ensino e Aprendizagem*, Vol. 38 No. 1, 2017, p. 1-20. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/esp/article/view/32219>. Acesso em: 10 nov. 2020.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R; MOURA; E. (Orgs.) *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-33.

ROJO, R.; MOURA, E. *Letramentos, mídias e linguagens*. São Paulo: Parábola, 2019.

ROJO, R.; VIAN JR.; O. Letramento multimodal e ensino de línguas: a linguística aplicada e suas epistemologias na cultura das mídias. *Raído*, Dourados, v. 14, n. 36, 2020, p. 216 – 232. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/12045>. Acesso em: 28 jan. 2021.

ROYCE, T. D. Multimodal communicative competence in second language contexts. In: ROYCE, T. D.; BOWCHER, W. L. *New directions in the analysis of multimodal discourse*. Routledge, 2007, p. 361-388. Páginas disponíveis em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=TRNfPhkWMzgC&oi=fnd&pg=PA361&dq=terry+royce&ots=_1_JpaIZRv&sig=IRiD1k_sFXIopyt_EIaK_4Ccz40#v=onepage&q=terry%20royce&f=false. Acesso em: 26 nov. 2020.

SANTOS, C. F.; ORTENZI, D. I. G. Social activity and learning de-encapsulation under a multimodal approach in English Language Teaching. *Brazilian English Language Teaching Journal* (BELT), v.12, n. 1, 2021, p. 1-18. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/belt/article/view/39671/26866>. Acesso em: 10 nov. 2021.

SANTOS, E. R. Atividades sociais e multiletramentos nas aulas de língua inglesa do ensino fundamental I: uma proposta de práticas pedagógicas para compartilhamento na formação docente. *Trabalho de conclusão de Mestrado Profissional em educação: formação de formadores*, 186 f. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2019. Disponível em: <https://tede.pucsp.br/handle/handle/22851>. Acesso em: 25 abr. 2021.

SIEKMANN, S. Mediational tool use and strategic behaviors during collaborative online reading: a microgenetic case study of beginning students of German. *Graduate Theses and Dissertations* - University of South Florida Scholar Commons, 2004, 349 p. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/154468525.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2021.

SILVA, S. Acessibilidade digital em ambientes virtuais de aprendizagem. *Revista GEINTEC-Gestão, Inovação e Tecnologias*, São Cristóvão, v. 2, n. 3, p. 245-254, jul./ago./set, 2012.

Disponível em: <http://www.revistageintec.net/index.php/revista/article/view/48/108>. Acesso em: 12 set. 2021.

TAKAKI, N. H. Perspectivas derridianas e linguagem digital: aproximações. In: TAKAKI, N. H.; MONTE MOR, W. (Orgs.) *Construções de sentido e letramento digital crítico na área de línguas/linguagens*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017, p. 169-194.

TANACA, J. J. C. Aprendizagem expansiva em espaços híbridos de formação continuada de professoras de inglês para crianças no Projeto Londrina Global. *Tese de doutorado*, Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2017. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000214685>. Acesso em: 01 de fev. 2021.

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

TONELLI, J. R. A. T.; PÁDUA, L. S. O estado da arte de pesquisas sobre ensino e formação de professores de línguas estrangeiras para crianças no Brasil. In: TONELLI, J. R. A.; PÁDUA, L. S.; OLIVEIRA, T. R. R. (Orgs.). *Ensino e formação de professores de línguas estrangeiras para crianças no Brasil*. 1ª edição, Curitiba: Appris, 2017, p. 17-40.

TONELLI, J. R. A.; AVILA, P. A. A inserção de línguas estrangeiras nos anos iniciais de escolarização e a base comum curricular: silenciamento inocente ou omissão proposital? *Revista X*, v.15, n.5, p. 243-266, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/73340>. Acesso em: 05 nov. 2020.

TONELLI, J. R. A.; KAWACHI-FURLAN, C. J. Perspectivas de professoras de inglês para crianças: (re)planejar, (re)pensar e (trans) formar durante a pandemia (Covid-19). *Signo*. Santa Cruz do Sul, v.46, n. 85, p. 83-96, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/15654>. Acesso em: 22 abr. 2021.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQyq5bV4TCL9NSH/?lang=en>. Acesso em: 20 set. 2021.

UNESCO. *Um Guia Básico sobre Recursos Educacionais Abertos (REA)*. Elaborado por Neil Butcher, 2011. Disponível em: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/publications/basic_guid_e_oer_pt.pdf. Acesso em: 12 jan. 2021.

VILAÇA, M. L. C., Cultura Digital, Letramento Digital e formação de professores de línguas estrangeiras. *Anais do XXI Congresso Nacional de Linguística e Filosofia*. Rio de Janeiro, 2017, p. 1761-1770. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xxi_cnlf/cnlf/tomo2/0128.pdf. Acesso em: 01 fev. 2020.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALSH, M. Multimodal literacy: what does it mean for classroom practice? *Australian Journal of Language and Literacy*, v. 03, n. 3, 2010, p. 211-239.

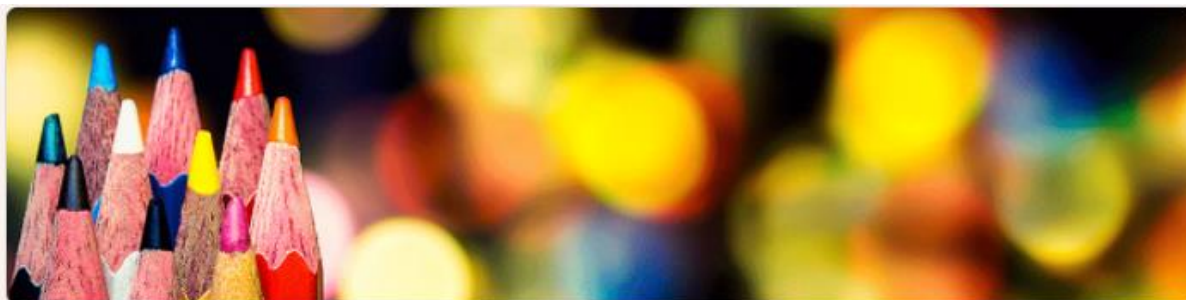
WILEY, D. A. Connecting learning objects to instructional design theory: A definition, a metaphor, and a taxonomy. In: WILEY, D. A. (Org.) *The Instructional Use of Learning Objects*: Online Version, 2000. Disponível em: <http://reusability.org/read/chapters/wiley.doc>. Acesso em: 12 jan. 2021.

WINDLE, J. A.; SILVA, F. M.; MORAES, J.; CABRAL, S. A produção de conhecimento teórico no “sul” global: repensando a pedagogia de multiletramentos. In: TAKAKI, N. H.; MONTE MOR, W. (Orgs.) *Construções de sentido e letramento digital crítico na área de línguas/linguagens*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017, p. 101-118.

APÊNDICES

Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

1. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em formato de formulário do Google a ser enviado remotamente⁶⁵.



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Prezado(a) Senhor(a) responsável,

Eu, professora Carolina Favaretto Santos, atualmente matriculada no Programa de Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) – sob orientação da Professora Doutora Cláudia Cristina Ferreira, gostaria de convidar o(a) aluno(a)

_____ para participar da pesquisa intitulada "INTERCULTURAL TIME!": UMA PROPOSTA DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NOS ANOS INICIAIS À LUZ DA ATIVIDADE SOCIAL a ser realizada na(o) _____, localizada(o) no município de _____ – PR. O objetivo da pesquisa é propiciar práticas de reflexão sobre o ensino de línguas estrangeiras/adicionais para crianças por meio da utilização de textos literários e ferramentas digitais. A participação dos alunos é importante e ela se daria a partir da realização de atividades interativas e colaborativas em língua inglesa, em aulas ministradas por mim (professora-pesquisadora responsável).

⁶⁵ Disponível em: <https://forms.gle/c5XQ1yVw7V6gnJCh7>. Acesso em: 09 setembro 2020.

Esclarecemos que a participação dos alunos é voluntária, podendo os mesmos: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer prejuízo a eles. Esclarecemos, também, que as informações coletadas a partir dos trabalhos realizados em aula serão utilizadas somente para os fins desta e futuras pesquisas acadêmicas e serão tratadas com sigilo e confidencialidade. Além disso, caso ocorram possíveis danos ou riscos aos participantes durante a pesquisa, por mínimos que sejam, como desconforto perante alguma atividade a ser realizada, o(a) participante será prontamente atendido e amparado pela pesquisadora responsável pelo projeto. Diante disso, destacamos que as atividades pedagógicas propostas visam a inclusão e a aproximação entre o que o aluno vive em seu dia a dia, com o cotidiano escolar.

Esclarecemos ainda, que os alunos não pagarão nada e nem serão remunerados por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação. Os benefícios esperados são: 1) possibilidades de realização de atividades pedagógicas envolvendo o texto literário e as novas tecnologias com o intuito de aprimorar o uso da língua inglesa como prática social e salientar a relevância da literatura na formação de futuros leitores; 2) práticas espelhadas em obras literárias com temas específicos tidos como relevantes para os alunos, respeitando sua faixa etária, contexto em que estão inseridos, e suas habilidades linguísticas e psicomotoras; 3) reflexões acerca do ensino de língua inglesa para crianças colaborando para a aproximação da vida que se vive com o que o aluno aprende dentro das paredes da escola.

Os resultados dessa pesquisa serão expostos no artigo de conclusão e apresentação do produto do mestrado que, uma vez aprovado, será disponibilizado em arquivo público, em meio digital (no banco de teses e dissertações do programa) e impresso (biblioteca da instituição) e poderá ser divulgado, integral ou parcialmente, em forma de publicação ou exposição oral nos meios científicos.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá me contatar pelo número (43) 99944-3879, e/ou pelo e-mail carolina.favaretto@uel.br. Você poderá também procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao prédio do LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br. Este termo deverá ser preenchido, e uma cópia será enviada a você.

Nome completo do(a) responsável: *

Texto de resposta curta

Nome completo do(a) aluno(a): *

Texto de resposta curta

Você, responsável legal, tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concorda que o(a) aluno(a) identificado(a) no item anterior participe da pesquisa descrita acima? *

Sim

Não

Ao concordar que o(a) aluno(a) participe voluntariamente da pesquisa descrita acima., declaro *
ainda que (escolher uma das alternativas):

- prefiro que o(a) aluno(a) seja identificado(a) pelo seu primeiro nome na pesquisa
- prefiro que o(a) aluno(a) seja identificado(a) por nome fictício, deixando a critério da pesquisadora sua es...
- prefiro que o(a) aluno(a) seja identificado(a) pelo seguinte nome fictício: _____

Caso tenha selecionado a última opção na questão anterior, escreva o nome fictício o qual gostaria que fosse utilizado para a identificação do(a) aluno(a):

Texto de resposta curta
.....

Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em formato impresso

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Prezado(a) Senhor(a) responsável,

Eu, professora **Carolina Favaretto Santos**, atualmente matriculada no Programa de Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) – sob orientação da Professora Doutora Cláudia Cristina Ferreira, gostaria de convidar o(a) aluno(a) _____ para participar da pesquisa intitulada **“INTERCULTURAL TIME!”: UMA PROPOSTA DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NOS ANOS INICIAIS À LUZ DA ATIVIDADE SOCIAL** a ser realizada na(o) _____, localizada(o) no município de _____ –

PR. O objetivo da pesquisa é propiciar práticas de reflexão sobre o ensino de línguas estrangeiras/adicionais para crianças por meio da utilização de textos literários e ferramentas digitais. A participação dos alunos é importante e ela se daria a partir da realização de atividades interativas e colaborativas em língua inglesa, em aulas ministradas por mim (professora-pesquisadora responsável).

Esclarecemos que a participação dos alunos é voluntária, podendo os mesmos: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer prejuízo a eles. Esclarecemos, também, que as informações coletadas a partir dos trabalhos realizados em aula serão utilizadas somente para os fins desta e futuras pesquisas acadêmicas e serão tratadas com sigilo e confidencialidade. Além disso, caso ocorram possíveis danos ou riscos aos participantes durante a pesquisa, por mínimos que sejam, como desconforto perante alguma atividade a ser realizada, o(a) participante será prontamente atendido e amparado pela pesquisadora responsável pelo projeto. Diante disso, destacamos que as atividades pedagógicas propostas visam a inclusão e a aproximação entre o que o aluno vive em seu dia a dia, com o cotidiano escolar. Dados serão gerados a partir das produções realizadas pelos alunos mediante atividades colaborativas em sala de aula.

Esclarecemos ainda, que os alunos não pagarão nada e nem serão remunerados por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação. Os benefícios esperados são: 1) possibilidades de realização de atividades pedagógicas envolvendo o texto literário e as novas tecnologias como intuito de aprimorar o uso da língua inglesa como prática social e salientar a relevância da literatura na formação de futuros leitores; 2) práticas espelhadas em obras literárias com temas específicos tidos como relevantes para os alunos, respeitando sua faixa etária, contexto em que estão inseridos, e suas habilidades linguísticas e psicomotoras; 3) reflexões acerca do ensino de língua inglesa para crianças colaborando para a aproximação da vida que se vive com o que o aluno aprende dentro das paredes da escola.

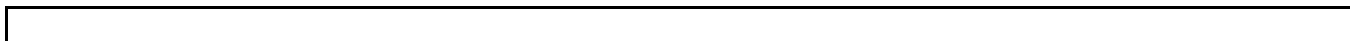
Os resultados dessa pesquisa serão expostos no artigo de conclusão e apresentação do produto do mestrado que, uma vez aprovado, será disponibilizado em arquivo público, em meio digital (no banco de teses e dissertações do programa) e impresso (biblioteca da instituição) e poderá ser divulgado, integral ou parcialmente, em forma de publicação ou exposição oral nos meios científicos.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá me contatar pelo número (43) 99944-3879, e/ou pelo e-mail carolina.favaretto@uel.br. Você poderá também procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao prédio do LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue a você.

Londrina, ___ de _____ de 20___.

Carolina Favaretto Santos
(pesquisadora responsável)
Universidade Estadual de Londrina
carolina.favaretto@uel.br

Profa. Dra. Cláudia Cristina Ferreira
(orientadora)
Universidade Estadual de Londrina
claucrisfer@sercomtel.com.br



Eu, _____ (responsável legal), tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo que o(a) aluno(a) _____ participe voluntariamente da pesquisa descrita acima. Declaro ainda que (escolher uma das alternativas):

- () prefiro que o(a) aluno(a) seja identificado(a) pelo seu primeiro nome na pesquisa
- () prefiro que o(a) aluno(a) seja identificado(a) por nome fictício, deixando a critério da pesquisadora sua escolha
- () prefiro que o(a) aluno(a) seja identificado(a) pelo seguinte nome fictício: _____

Assinatura do responsável: _____

Data: ___/___/___

Apêndice C - Declaração de Concordância dos Serviços Envolvidos e/ou de Instituição Co-Participante

INSTITUTO CULTURAL BRASIL-ESTADOS UNIDOS

Rua Professor João Cândido, 1114
Fone: 43 3375 9999 CEP: 86010-001
Londrina - Paraná

Londrina, 29 de setembro de 2020

Ilma. Sra. Profa. Dra. Adriana Lourenço Soares Russo
Coordenadora do CEP/UEL

Senhora Coordenadora

Declaramos que nós, do Instituto Cultural Brasil-Estados Unidos, estamos de acordo e autorizamos a condução do projeto de pesquisa "“INTERCULTURAL TIME!”: UMA PROPOSTA DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NOS ANOS INICIAIS À LUZ DA ATIVIDADE SOCIAL" sob a responsabilidade de Carolina Favaretto Santos nas nossas dependências, tão logo o projeto seja aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, até o seu final em Janeiro de 2022.

Estamos cientes que as unidades de análise da pesquisa serão atividades produzidas pelos alunos participantes da pesquisa, mediante interação e utilização do *site* desenvolvido pela pesquisadora, bem como de que o presente trabalho deve seguir a Resolução 466/2012 do CNS e complementares.

Atenciosamente,



Maria Vitória Rover Brochard de Carvalho
Instituto Cultural Brasil-Estados Unidos
(Coordenadora Pedagógica)

Apêndice D - Declaração de Concordância dos Serviços Envolvidos e/ou de Instituição Co-Participante

ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR NELSON JOÃO SPERANDIO – Ensino fundamental

Rua Maria Cândida de Jesus, 112 – Conj. Hab. Miguel Petri

Fone: 43 99180 3341 CEP: 86200-000

Ibiporã - Paraná

Ibiporã, 30 de setembro de 2020


Ilma. Sra. Profa. Dra. Adriana Lourenço Soares Russo
Coordenadora do CEP/UEL

Senhora Coordenadora

Declaramos que nós da Escola Municipal Professor Nelson João Sperandio, estamos de acordo e autorizamos a condução do projeto de pesquisa “**“INTERCULTURAL TIME!”: UMA PROPOSTA DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NOS ANOS INICIAIS À LUZ DA ATIVIDADE SOCIAL**” sob a responsabilidade de Carolina Favaretto Santos nas nossas dependências, tão logo o projeto seja aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, até o seu final em Janeiro de 2022.



Estamos cientes que as unidades de análise da pesquisa serão atividades produzidas pelos alunos participantes da pesquisa, mediante interação e utilização do *site* desenvolvido pela pesquisadora, bem como de que o presente trabalho deve seguir a Resolução 466/2012 do CNS e complementares.

Atenciosamente,



Eliane de Fátima Souza
Escola Municipal Professor Nelson João Sperandio
(Diretora Pedagógica – DEC: 432/2019)

Apêndice E – Guia Pedagógico








Same-same or Different?
Author: Roopa Pai
Illustrator: Rohit Kelkar

[CLICK HERE](#)

SUMMARY: Can you only be friends with people who are exactly like you? Is it wrong to be best friends with someone who is different? Sort out the answers to these questions with Snake and Sparrow in this heartwarming story about friendship.¹

GENERAL VIEW:

 TARGET AUDIENCE	→	English language students from 6 to 12 years old. Recommended age: 8 and 9 years old.
 TOPICS	→	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Interculturality ✓ Respect the differences ✓ Reflection towards one's behavior ✓ Dealing with emotions ✓ Colors in English
 TECHNOLOGICAL ABILITIES	→	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Know how to use the computer's mouse and keyboard ✓ Identify icons on the screen ✓ Drag and drop items from the screen using the mouse
DIGITAL LITERACY PRACTICES	→	✓
 SOCIAL ACTIVITY	→	After reading the story, students are expected to work in pairs and create their own Venn's diagram in order to reflect upon their relationships and attitudes towards their classmates. Then, students are going to expose their projects to their classmates to encourage them to rethink their behavior and work on respecting the differences.



COMPETENCES IN BNCC

General competences (1st to 10th):

5th - Understand, use and create digital information and communication technologies in a critical, meaningful, reflective and ethical way in the various social practices (including school ones) to communicate, access and disseminate information, produce knowledge, solve problems and exercise protagonism and authorship in life personal and collective.

¹ Source: <https://storyweaver.org.in/stories/10963-same-same-or-different>.

8th – Knowing yourself, appreciating yourself and taking care of your physical and emotional health, understanding yourself in human diversity and recognizing your emotions and those of others, with self-criticism and the ability to deal with them.

9th - Exercise empathy, dialogue, conflict resolution and cooperation, ensuring respect and promoting respect for others and human rights, with acceptance and appreciation of the diversity of individuals and social groups, their knowledge, identities, cultures and potentialities, without prejudice of any kind.








Linguistic competences (1st to 6th):

1st - Understand languages as human, historical, social and cultural construction, of a dynamic nature, recognizing and valuing them as ways of signifying reality and expressing social and cultural subjectivities and identities.





3rd - Use different languages - verbal (oral or visual-motor, like Libras, and written), body, visual, sound and digital - to express and share information, experiences, ideas and feelings in different contexts and to produce meanings that lead to dialogue, conflict resolution and cooperation

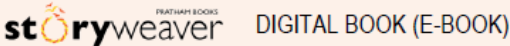


5th - Develop the aesthetic sense to recognize, enjoy and respect the diverse artistic and cultural manifestations, from local to global, including those belonging to the cultural heritage of humanity, as well as participating in diverse, individual and collective practices, of artistic-cultural production, with respect diversity of knowledge, identities and cultures.




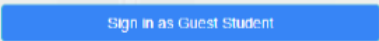
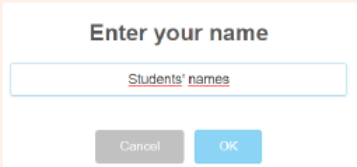
STEP 1: ENGAGE

 DIGITAL TOOLS		No digital tools in this step.
 SPECIFIC OBJECTIVES		By the end of this activity, students will be able to reflect and discuss about questions approaching relationships and behavior in the classroom.
 GUIDANCE		
<p>1. In pairs and with the help from the teacher, students are going to discuss the following questions: </p> <ol style="list-style-type: none"> What are some things you and your friends have in common? Are people all the same? Why? Is it okay to play with someone who is not that similar to you? How would you feel if someone didn't talk to you because you were a little different from each other? <p>2. Ask students to share their answers. This exercise can work as assessment activity to check if students understood the task and were able to engage on a discussion about the topic. It's okay if the conversation is carried out in their mother tongue. </p>		

STEP 2: LET'S READ

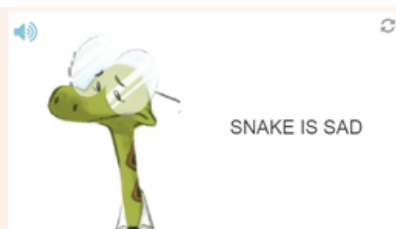
 DIGITAL TOOLS		<div style="text-align: center;">  PICK A STORY WEBSITE </div> <div style="text-align: center;">  DECK.TOYS GAME </div>
--	---	--

	  BAAMBOOZLE
 SPECIFIC OBJECTIVES	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Step 1 – Meet the characters: by the end of this activity, students will be able to recognize and identify characters in the story. ✓ Step 2 – Emotions: by the end of this activity, students will be able to identify, list and name different emotions, predict characters' emotions in the story and match words to pictures according to vocabulary related to emotions in order to describe events in the story. ✓ Step 3 – The story: by the end of this activity students will be able to relate previous expectations to facts in the story and outline events narrated in the literary text. ✓ Step 4 – What happened: by the end of this activity, students will be able to explain, describe, and illustrate events in the story.

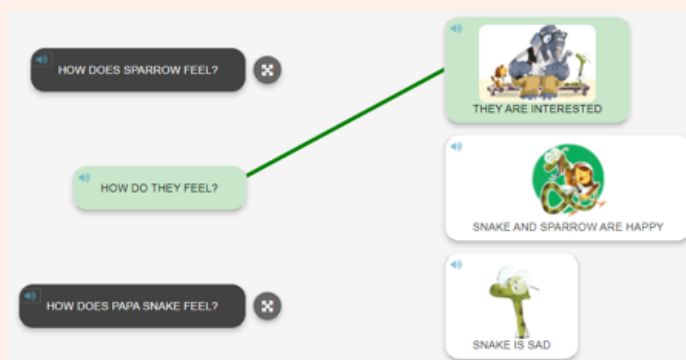
	GUIDANCE
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Step 1 – Meet the characters: The teacher is going to show a carousel of images with the characters from the story. As the process of working with this story can last more than one class, students can color a poster of the characters and put it in the class to help with the interaction during reading time. The poster can be downloaded here.  ✓ Step 2 – Emotions: a) Students are going to be redirected to Deck tovs website. This activity can be done individually or in pairs. First, students are going to click on "sign in as a guest student", as demonstrated below:  <div style="text-align: center; margin: 10px 0;">  </div> <p>b) Then, students are going to enter their name(s):</p> <div style="text-align: center; margin: 10px 0;">  </div> <p>c) After that, students are going to see a map with 4 phases on it: 1) emotions; 2) match; 3) memory and 4) maze:</p>	



d) Phase 1: Emotions – On this phase, students are going to work with flashcards with the objective of identifying different emotions and associate them with how characters feel in the story they are going to read next. These emotions will be found in the form of flashcards, where students will be able to discover information through questions. For instance, a question will be displayed on the card, and as the students clicks on it, the card will flip and the answer will appear. Here, text, image and sound work together in the process of meaning making; when the students click on the sound icon, the sentence will be read for them, as the image below illustrates:



e) Phase 2 – Match – Students are going to match the questions to their answers through a drag and drop activity. The objective here is not to test their memory to see if they remember the answers from flashcards in the previous activity; instead, students will be expected to identify and relate elements in the questions that are consonant to elements in the answers. Once more, images and audio will be provided.



f) Phase 3 – Memory – In order to recall some chunks of language and distinguish different emotions, students are going to play a memory game in pairs. Students will click on the rocket's card, flip it and try to find the correspondent pair. Note: this activity can be done at a different stage of the class according to teachers' plans, and can also be carried as a group activity. Students can be assessed in this task; the teacher can check if they are able to identify and name different emotions.

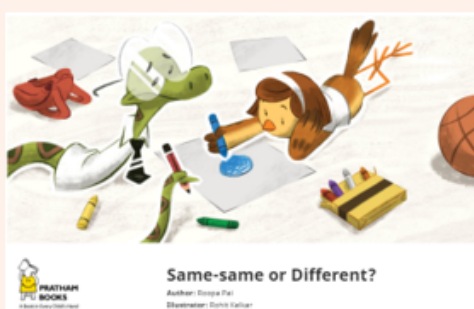


g) Phase 4 – Maze – This activity aims at reviewing and recalling vocabulary and structures related to emotions. Therefore, it is suggested that teachers use this phase as a “recap” or “warm-up” activity in the beginning of the class. In this task, students are going to use symbols to find their way through a maze in order to restate how characters feel in the story. This task can also prepare them for the next step: The Story.

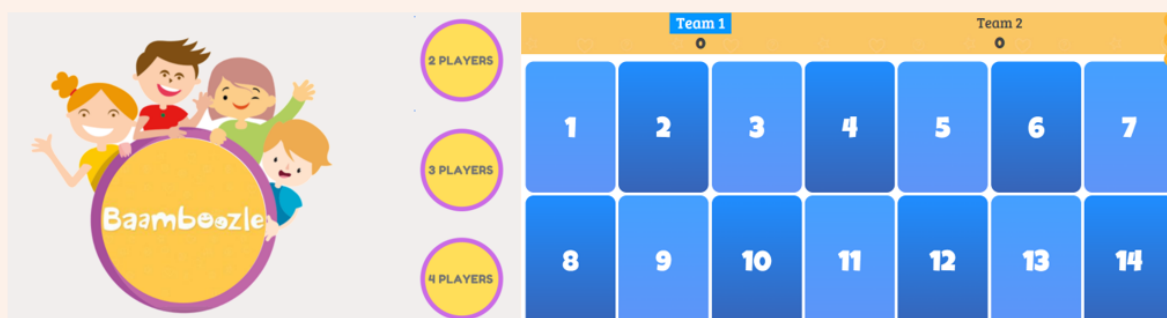


Note to the teacher: If you want to create your own map of games on [Deck Toys](#), you can find a full tutorial [here](#).

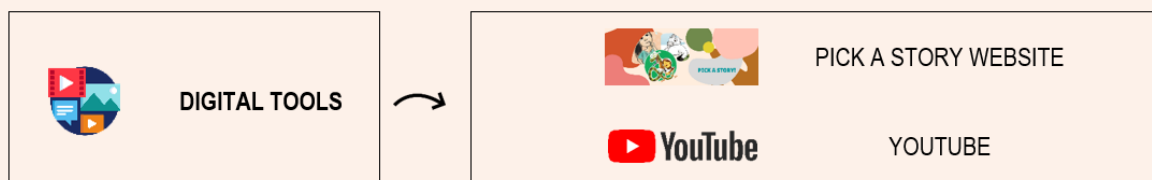
- ✓ **Step 3 – The story:** Students are going to be redirected to the website that hosts the story they are going to read: [Story Weaver](#). In this activity, students and teachers are going to work with the reading of the story together. Depending on the language level and age of the students, they can try and read on their own. However, it is suggested that the reading happens as a group; the teacher can tell the story and help students throughout the process by using gestures, images and text provided by the digital book, which can be accessed online [through this link](#), and downloaded in PDF format [here](#).







- ✓ **Step 4 – What happened?:** The objective of this step is to work with reading comprehension. Students are going to play a game called [Baamboozle](#) (click [here](#) for tutorial). On [Pick a story](#) website, students can select if they want to play the game in pairs, in trios, or in groups of four. Students can play the game on their own, or the teacher can control the settings, divide the class in groups and play with them in case they need any help.




STEP 3: ACTIVATE



	 EDUCANDY  PAINT  JAMBOARD
 <p style="text-align: center;">SPECIFIC OBJECTIVES</p>	<p>→</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Step 1 – Hands on: by the end of this step, students will be able to identify and arrange colors and their different combinations; use colors to represent their emotions, apply strategies viewed in the story in order to make their own Venn's diagram; demonstrate their emotions through a diagram; manipulate different digital tools to demonstrate similarities and differences between them and their classmates and categorize them correctly. ✓ Step 2 – Time to think: by the end of this task, students will be able analyze, compare and contrast different cultures (Brazilian and Indian) due to the characters and setting of the story they read in the previous stage (Let's read!). They will also be able to reorganize and expand the Venn's diagram created on step 1, embracing <u>interculturality</u> outside the classroom through the process of <i>redesign</i>.



GUIDANCE

- ✓ **Step 1: Hands on:** In this step, students are going to discuss the Venn's diagram created by the characters in the story. First, students will focus on lexical use regarding colors in order to analyze and distinguish different colors and their combinations to understand how the diagram works, for creating one later. 


a) First, students are going to watch a Youtube video about colors and color mixing. You can access the video [here](#). By the end of this task, students will be able to identify and arrange colors in different combinations.

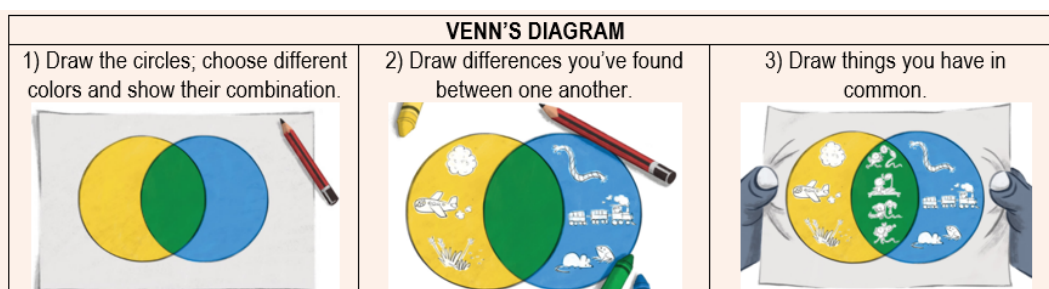
b) Then, students are going to be redirected to Educandy website. In this activity, students will be able to work with different skills related to a lexical approach. The digital tool provides five different ways/options to work with the topic (colors) through interactive activities: multiple choice, crosswords, match-up and memory game. The teacher can decide which one to use, or can let students decide according to their preferences and/or with they would like students to accomplish.




Note to the teacher: You can click on the images above to open the game.

c) At this phase, students are going to use the colors they've seen in the previous tasks to help them create their own Venn's diagram based on the story *Same-same or different*. Still in pairs, students are going to discuss what are some things they have in common, such as: things they like to do, their favorite hobby, movies, music, etc., their appearance, things they like, and so on. In order to make their own diagram, students can use the digital tool "[Paint](#)", or they can make posters using hard paper, markers and color pencils; that's up to the teacher.

The outcome of this task can be used as an instrument of learning assessment; the teacher can check if students were able to identify and arrange colors and their different combinations, apply strategies viewed in the story in order to make their own Venn's diagram, demonstrate their emotions through a diagram, manipulate different digital tools to demonstrate similarities and differences between them and their classmates and categorize them correctly. The process and method the characters used to build their diagram can also be used with students. Here's the *available design* present in the story: 

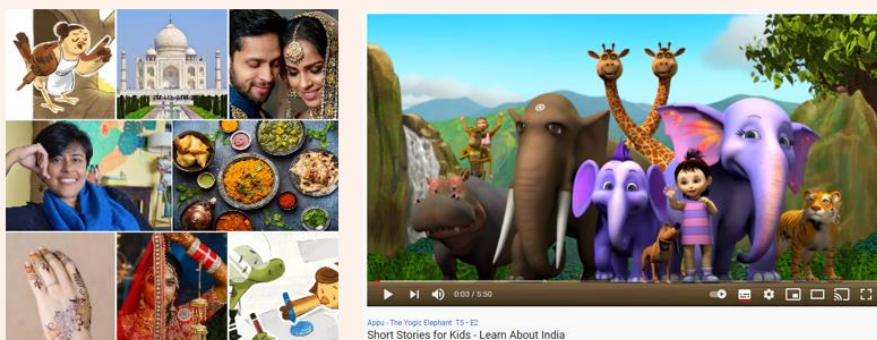


- ✓ **Step 2: Time to think:** In this step, keeping the same pairs from Step 1, students are going to analyze and expand their Venn's diagram taking into account not only intercultural differences and similarities between classmates, but also between countries: Brazil and India (where the story was written). 

a) Students are going to work with an activity on [Jamboard](#). In this activity, with the help from the teacher and recapping the story, students are going to analyze, compare and contrast customs, behavior and symbols present in the story with their own daily lives. First, using yellow post-its, they are going to write down things they found out they have in common with their classmates. Then, in pink post-its, they are going to look back at the story, find and write similarities between facts and events that happened with the characters with what they face in real life.



b) In this phase, students are going to analyze certain elements related to the story, such as the author and her origin. The author is Indian, and that reflects on how and why the story was written and portrayed that way. So, in order to expand their cultural view and practice [interculturality](#), they are going to look at the picture shown in this session, discuss what they can see in the picture and try to relate with some Brazilian aspects. After that, students are going to watch a video on [Youtube](#) about the Indian Culture.



c) Then, students are going to review, reassess and expand their Venn's diagram by adding differences and similarities about Brazilian and Indian culture. They can either edit their projects on Paint or on hard paper. This can be an assessment task to check if students were able to analyze, compare and contrast both cultures. ✓

d) Finally, students are going to present their diagrams to their classmates. After that, students can share their projects with other students from different classes by posting pictures on social media, or spreading posters around the school. This is the evidence of the learning de-encapsulation provided by the performance of the Social Activity. 📋