



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

MICHELLI DE ASSIS RIBEIRO

**AUTOESTUDO DE INGLÊS NO ENSINO MÉDIO:
PROTÓTIPO DE ENSINO PARA INCLUSÃO DE ALUNOS
AFASTADOS DAS AULAS**

Londrina
2022

MICHELLI DE ASSIS RIBEIRO

**AUTOESTUDO DE INGLÊS NO ENSINO MÉDIO:
PROTÓTIPO DE ENSINO PARA INCLUSÃO DE ALUNOS
AFASTADOS DAS AULAS**

Artigo apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras Modernas – Mestrado Profissional do Departamento de Letras (MEPLEM) da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Samantha Gonçalves Mancini Ramos

Londrina
2022

R484a Ribeiro, Michelli de Assis.
AUTOESTUDO DE INGLÊS NO ENSINO MÉDIO: PROTÓTIPO DE ENSINO
PARA INCLUSÃO DE ALUNOS AFASTADOS DAS AULAS / Michelli de Assis
Ribeiro. - Londrina, 2022.
60 f. : il.

Orientador: Samantha Gonçalves Mancini Ramos.
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) -
Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas,
Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras Modernas, 2022.
Inclui bibliografia.

1. Autoestudo de Inglês - Tese. 2. Protótipo de Ensino - Tese. 3. Inclusão de
alunos afastados por tratamento de saúde - Tese. I. Gonçalves Mancini Ramos,
Samantha . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências
Humanas. Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras Modernas. III.
Título.

CDU 37

MICHELLI DE ASSIS RIBEIRO

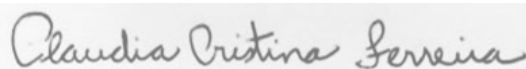
**AUTOESTUDO DE INGLÊS NO ENSINO MÉDIO:
PROTÓTIPO DE ENSINO PARA INCLUSÃO DE ALUNOS
AFASTADOS DAS AULAS**

Artigo apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras Modernas – Mestrado Profissional do Departamento de Letras (MEPLEM) da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

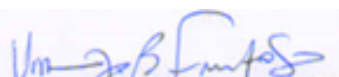
BANCA EXAMINADORA



Prof^a. Dr^a. Samantha Gonçalves Mancini
Ramos
Universidade Estadual de Londrina - UEL



Prof^a. Dr^a. Cláudia Cristina Ferreira
Universidade Estadual de Londrina - UEL



Prof^a. Dr^a Viviane Aparecida Bagio Furtoso
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 13 de julho de 2022.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar minha gratidão a todas às pessoas que incentivaram e contribuíram na conclusão desse projeto tão sonhado por mim.

Primeiramente agradeço a Deus, Seu amor e cuidado incondicionais me enchem de esperança e de vontade de prosseguir mesmo quando penso que não serei capaz.

Obrigada à minha mãe, que ultrapassou os limites da abnegação e se dedicou sozinha a me criar e educar, proporcionando tudo o que eu precisava para me tornar a pessoa que sou hoje.

Obrigada à minha filha Letícia, a nativa digital mais amorosa e paciente, que me ajudou com todas as intempéries tecnológicas que apareceram ao longo do trabalho.

Agradeço também a todas às minhas professoras do MEPLEM, elas foram essenciais em todo esse processo de crescimento profissional, e a todos meus colegas de turma, em especial aos queridos Juliana Veltrini, Juliano Neri e Caroline Favareto.

A todos os meus alunos e ex-alunos, que são a razão desse projeto, à colega de trabalho e amiga Marlei Budny e ao professor Rogério da Costa.

Finalizo com um agradecimento especial à minha orientadora Samantha Ramos, por ter acreditado na minha capacidade e por todo apoio e suporte dados durante esse trajeto.

RESUMO

RIBEIRO, Michelli de Assis. **Autoestudo de inglês no ensino médio**: protótipo de ensino para inclusão de alunos afastados das aulas. 2022. 58 f. Dissertação (Mestrado em Letras Estrangeiras Modernas) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

Na etapa escolar do Ensino Médio, muitos estudantes enfrentam situações que os fazem deixar de frequentar a escola, como é o caso de adolescentes grávidas, e alunos afastados temporariamente para tratamento de saúde. Percebe-se uma lacuna na oferta de materiais que auxiliem esses alunos a prosseguirem com os estudos quando distanciados da escola. Neste cenário, este estudo relata a elaboração de um protótipo de ensino em formato de Trilha de aprendizagem para autoestudo de conteúdos da segunda série da língua inglesa no Ensino Médio, como uma possibilidade para a inclusão para estes alunos. O artigo se constrói apresentando como foram combinados os elementos essenciais na composição do material desenvolvido: a aprendizagem a distância (JUSTE, 1988) as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs), aspectos de multimodalidade (WARSCHAUER, 2006), os princípios da Andragogia, ou Aprendizagem Autodirecionada (PEREIRA, 2017) a Taxonomia de Bloom (BLOOM, 1977) e as Trilhas de Aprendizagem (PARANÁ, 2021a). O trabalho desenvolvido tem como objetivo maior descrever o processo de elaboração e produção deste material, referenciando o suporte teórico que é dado, de modo que se efetive seu propósito: estimular o estudo autônomo de língua inglesa dos alunos do segundo ano do Ensino Médio, para que, na ausência física do professor, venham a realizar um estudo independente e se tornem protagonistas do seu próprio aprendizado.

Palavras-chave: autoaprendizagem; protótipo de ensino; aprendizagem à distância; autonomia; inclusão.

ABSTRACT

RIBEIRO, Michelli de Assis. **Autoestudo de inglês no ensino médio: protótipo de ensino para inclusão de alunos afastados das aulas.** 2022. 58 f. Dissertação (Mestrado em Letras Estrangeiras Modernas) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

In the school stage of High School, many students face situations that make them stop attending school, as is the case of pregnant teenagers, and students temporarily away for health treatment. There is a gap in the supply of materials that help these students to continue with their studies when they are away from school. In this scenario, this study reports the elaboration of a teaching prototype in the Learning Path format for self-study of contents of the second grade of the English language in High School, as a possibility for inclusion for these students. The article is built by presenting how the essential elements were combined in the composition of the material developed: distance learning (JUSTE, 1988), digital information and communication technologies (TDICs), aspects of multimodality (WARSCHAUER, 2006), the principles of Andragogy, or Self-Directed Learning (PEREIRA, 2017) Bloom's Taxonomy (BLOOM, 1977) and Learning Paths (PARANÁ, 2021a). The work developed has as main objective to describe the process of elaboration and production of this material, referencing the theoretical support that is given, so that its purpose is effective: to stimulate the autonomous study of the English language of the students of the second year of High School, to that, in the physical absence of the teacher, they will carry out an independent study and become protagonists of their own learning.

Key-words: self-learning; teaching prototype; distance learning; autonomy; inclusion.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Categorização atual da Taxonomia de Bloom proposta por Anderson, Krathwolhl e Airasian, 2001	26
Figura 2 - Ferramentas digitais alinhadas com a Taxonomia de Bloom.	27
Figura 3 - Síntese da trilha de estudos.....	32
Figura 4 - Mural de acesso e recados	33
Figura 5 - Step 1 – Who cares about the environment?	34
Figura 6 - A ferramenta Liveworsheets.....	35
Figura 7 - Step 2 – Simple Present part 1	36
Figura 8 - Atividade de reflexão.....	37
Figura 9 - Reforçando o aprendizado	38
Figura 10 - Simple Present – part 2.....	39
Figura 11 - Games Activities.....	40
Figura 12 - Step 4 About Greta.....	41
Figura 13 - Pesquisa	42
Figura 14 - Step 5 – Present Continuous	43
Figura 15 - Compreensão auditiva	43
Figura 16 - Do you know what is especielism?.....	44
Figura 17 - Step 6 The Effects of Climate Change	46
Figura 18 - Step 7 Plataforma British Council.....	48
Figura 19 - Step 8 Was the world polluted in the past too?	49
Figura 20 - Step 9 – Eco Friendly	50
Figura 21 - Step 9 – atividade 2.....	51
Figura 22 - Step 9 - atividade 3	51
Figura 23 - Step 10 - autoavaliação.....	52

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Os princípios da Andragogia	24
Quadro 2 - Princípios da Taxonomia	27
Quadro 3 - Organização dos Conteúdos	30

SUMÁRIO

1	A LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO: FOCO NO CONTEXTO BRASILEIRO	8
2	FUNDAMENTOS TEÓRICOS QUE EMBASAM ESTA EXPERIÊNCIA	15
2.1	Trilhas de Aprendizagem.....	15
2.2	Educação à Distância.....	17
2.3	TDIC e Multimodalidade	19
2.4	Protótipo de Ensino e Multiletramento.....	21
3.	METODOLOGIA DE DESENVOLVIMENTO DO PROTÓTIPO	23
4	A TRILHA DE APRENDIZAGEM EM ANÁLISE.....	32
4.1	Mural	32
4.2	Step 1	33
4.3	Step 2	35
4.4	Step 3	39
4.5	Step 4	41
4.6	Step 5	43
4.7	Step 6	45
4.8	Step 7	46
4.9	Step 8	48
4.10	Step 9	49
4.11	Step 10 - Autoavaliação	52
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	56
	REFERÊNCIAS.....	58

1 A LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO: FOCO NO CONTEXTO BRASILEIRO

O estudo da língua inglesa (LI) em nosso país é obrigatório no Ensino Médio e esse direito está garantido no currículo pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 1996), que também atesta a oferta, em caráter optativo, de outras línguas estrangeiras. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018) o ensino de LI deve possibilitar aos aprendizes: a) ampliar suas vivências com outras formas de organizar, dizer e valorizar o mundo e de construir identidades e b) cooperar e compartilhar informações e conhecimentos por meio dessa língua, agindo e posicionando-se criticamente na sociedade, em âmbito local e global. O referido documento compreende a LI como língua de caráter global - pela multiplicidade e variedade de usos e usuários, e funções na contemporaneidade, considerando “a interculturalidade e a visão da língua inglesa como língua franca – portanto, ‘desterritorializada’ em seus usos por diferentes falantes ao redor do mundo – bem como as práticas sociais do mundo digital.” (BRASIL, 2018, p. 484). No Ensino Médio, esta perspectiva se consolida, reafirmando o papel relevante da língua inglesa na mediação de práticas sociais e interculturais, tanto no âmbito individual quanto coletivo.

Essa visão corrobora o fato de o ensino de língua inglesa no Brasil estar pautado na perspectiva sociocultural da aprendizagem de Lev Vygotsky (1896-1934), que entende o desenvolvimento cognitivo como um processo interativo, mediado pela cultura, pelo contexto, pela linguagem e pela interação social (JOHNSON, 2009 apud ABRAHÃO, 2012, p. 460). Tal mediação é colocada como fator central no processo de ensino-aprendizagem, alterando as propostas tradicionais de ensino, que têm como prioridade o produto final, ou seja, aquilo que o aluno é capaz de se apropriar, desconsiderando o processo de mediação que conduz à aprendizagem.

Trazer o ensino de línguas para a vida real é uma necessidade apontada por diversos pesquisadores. Prabhu (1990 apud LEFFA, 2012, p. 399) afirma que o ensino de línguas não deve acontecer em um mundo abstrato, meramente teórico e construído por autoridades, mas deve estar situado em um determinado contexto, com base na realidade, garantindo ao professor a opção de agir dentro daquilo que é plausível em seu meio. Duboc e Siqueira (2020, p. 26) defendem a ideia de que sejam criadas condições para investigar, ensinar e aprender inglês sob lentes mais reais e significativas, desvinculando-a das perspectivas eurocêntricas, a fim que se tornem

audíveis as vozes do sul global.

O Ensino Médio é uma etapa muito difícil para os estudantes, pois é nessa fase que surgem obstáculos que dificultam a permanência dos alunos na escola, principalmente os de classe baixa, que são levados a ingressar no mercado de trabalho para ajudarem na renda familiar. Em relação aos fatores internos, Inocêncio e Hlenka (2017) apontam que pensadores como Bourdieu-Passeron (1975) e Cunha (1997), acreditam que a escola é responsável pelo sucesso ou fracasso dos alunos, pois impõe conteúdos que não se encaixam na realidade dos estudantes, cobrando requisitos e qualidades que eles não possuem. Segundo as autoras, no ensino médio, o aluno se depara com dificuldades que ocasionam as reprovações e o desânimo, além de ter que lidar com um currículo escolar que muitas vezes não condiz com seu futuro (INOCÊNCIO; HLENKA, 2017, p. 6).

Atualmente, o Ensino Médio no estado do Paraná está passando por um processo amplo de reformulação, que busca tornar essa etapa mais próxima das necessidades pessoais e profissionais dos jovens. Tais mudanças compreendem diversas ações articuladas em torno da Lei nº 13.415/2017, que trata da reforma do Ensino Médio, das novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 1996) e da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) - Etapa do Ensino Médio. Uma dessas ações é a elaboração do Referencial Curricular do Ensino Médio, documento de referência obrigatória para a reformulação dos currículos de todas as redes e escolas do Sistema Estadual de Ensino. Dentre as alterações previstas, está a ampliação da carga horária mínima de 4 para 5 horas diárias, e a flexibilização curricular, o que significa que os estudantes poderão escolher parte de seu percurso formativo. As mudanças a serem implementadas prometem maior ênfase ao acolhimento das culturas juvenis, considerando as características dos estudantes, seus interesses, ritmos e papéis sociais, a fim de que a formação nessa etapa escolar volte-se para a resolução das demandas que o jovem enfrenta no cotidiano e na vida.

O Estado do Paraná já elaborou a versão preliminar do seu Referencial, um documento de referência obrigatória para a formulação dos currículos de todas as redes e escolas do Sistema Estadual de Ensino (PARANÁ, 2021a). Ele estabelece o conjunto de aprendizagens a serem desenvolvidas ao longo do Ensino Médio, e será implantado gradativamente, a partir de 2022, começando sua implementação somente pela primeira série.

Percebe-se que uma das principais preocupações do Estado em relação ao

ensino médio é a permanência do aluno na escola. A própria BNCC afirma em seu texto que a “realidade educacional do País tem mostrado que essa etapa representa um gargalo na garantia do direito à educação” (BRASIL, 2018, p. 461). Dados apresentados pelo Ministério da Educação revelam que a maior taxa de evasão revelada pelo Censo Escolar entre 2014 e 2015 foi de 12,7% dos alunos matriculados na primeira série do ensino médio, seguida por 12,1% dos matriculados na segunda série (BRASIL, 2017). Os indicadores também apresentaram elevada taxa de repetência na primeira série do ensino médio, que chega a 15,2%.

O contexto geral do ensino médio atual apresenta-se em um quadro que não condiz com o panorama dos objetivos expressos pelos documentos oficiais, e conseqüentemente, das expectativas acima mencionadas em relação ao ensino de LI. O baixo desempenho dos alunos revela fragilidades no currículo e nas práticas didático-pedagógicas, situações que são atualmente grandes desafios do ensino médio, já que os documentos oficiais objetivam uma educação para o desenvolvimento integral dos estudantes. Garantir a permanência desses estudantes no ensino médio é um enfrentamento que nosso Estado tem vivido. Em 2018, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) divulgou que o Paraná tem a 4ª pior colocação do Brasil em relação ao índice de jovens entre 14 e 17 anos fora da escola, ou seja, na etapa do ensino médio.

Percebe-se que as principais mudanças propostas nesses documentos que regem o ensino médio estão relacionadas ao currículo, considerado excessivo em relação aos seus componentes, e à abordagem pedagógica, distante da cultura do jovem e do mundo do trabalho. As diversas disciplinas foram então agrupadas, na BNCC (BRASIL, 2018, p. 469-472), em áreas do conhecimento, formando assim quatro grupos: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; e ciências humanas e sociais aplicadas. Essa é a parte comum do currículo, ou seja, todas as escolas de ensino médio do país devem trabalhar as competências e habilidades relativas às disciplinas pertencentes a essas quatro áreas. De acordo com a BNCC,

Essa organização não exclui necessariamente as disciplinas, com suas especificidades e saberes próprios historicamente construídos, mas, sim, implica o fortalecimento das relações entre elas e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo trabalho conjugado e cooperativo dos seus professores no

planejamento e na execução dos planos de ensino (BRASIL, 2018, p. 470).

Quanto à questão do distanciamento da cultura jovem e do mundo do trabalho, a solução foi criar uma parte diversificada do currículo, chamada de 'itinerários formativos', os quais "deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino" (BRASIL, 2018, p. 475). O objetivo dos itinerários formativos é proporcionar a flexibilização da organização curricular do ensino médio, possibilitando opções de escolha aos estudantes. Nesse sentido, as escolas deverão considerar as características de sua região, as culturas locais, e as aspirações dos estudantes e construir essa parte diferenciada do seu currículo.

O contexto no qual trabalho como professora de Língua Inglesa no Ensino Médio é uma escola pública de periferia, cujos alunos têm baixa condição social e financeira. Muitos deles não têm uma estrutura familiar que lhes proteja, moradia adequada, ou até mesmo alimentação satisfatória -- situações que lhes conferem baixa autoestima e pouquíssima motivação em relação aos estudos. Para esses alunos, as aulas remotas, iniciadas em abril de 2020 devido à pandemia do COVID-19, implicaram em um desafio ainda maior do que as demandas das aulas presenciais, já que muitos não possuem acesso à internet em suas casas, computadores ou *smartphones*.

A obrigatoriedade, imposta a professores e alunos, de migração para a realidade online de forma tão abrupta exigiu que alguma medida fosse tomada em relação aos alunos que não conseguissem participar desse processo. No intuito de que esses estudantes não ficassem totalmente excluídos da modalidade remota, a orientação dos Núcleos Regionais de Ensino (NREs) foi para que cada professor ficasse responsável por enviar semanalmente à sua escola uma atividade de sua disciplina para que fosse impressa e os alunos a retirassem na própria instituição de ensino. Em nossa escola também fomos orientados para que a atividade e a explicação do conteúdo não ultrapassassem uma lauda, pois as cotas para impressão são escassas.

Essa situação de envio de material impresso a alunos que não podem estar presentes na escola já era uma problemática presente mesmo antes do isolamento social causado pela pandemia. Muitos alunos precisam interromper o estudo presencial, ausentando-se por motivo de tratamentos de saúde ou gravidez precoce.

Esses alunos têm direito a atividades domiciliares garantidas pela constituição, através do decreto-lei 1044/69, que atribui a eles, como compensação da ausência às aulas, exercícios domiciliares com acompanhamento da escola, sempre compatíveis com o seu estado de saúde e as possibilidades do estabelecimento.

Quanto às alunas gestantes, o artigo 1º da Lei 6202/75 garante que a partir do oitavo mês de gestação e durante três meses, a estudante em estado de gravidez ficará assistida pelo regime de exercícios domiciliares, e o artigo 2º salienta que, nos casos excepcionais devidamente comprovados mediante atestado médico, poderá ser aumentado o período de repouso, antes e depois do parto.

As escolas públicas devem cumprir essas leis, enviando a seus alunos as atividades domiciliares que são elaboradas pelos professores e, posteriormente, devolvidas à escola pela família. Essas atividades configuram-se, tanto para a escola quanto para o professor, como um trabalho a mais, ou seja, um trabalho que não era previsto, que vai além das atribuições de rotina. De fato, diante do tumultuado cotidiano escolar, esse direito acaba sendo considerado/praticado apenas quando a equipe pedagógica pressiona o professor para a entrega de “uma atividade avaliativa” para que se possa atribuir uma nota aos alunos sob atestado e lançá-las no sistema.

As referidas atividades tendem a ser elaboradas de acordo com critérios estabelecidos pelos próprios professores, sendo consideradas somente um instrumento avaliativo, e não um instrumento de ensino-aprendizagem. Sendo assim, esse processo parece tornar-se um ato vazio de significado, já que o aluno é avaliado por algo que não aprendeu. Esse panorama de avaliação é criticado por Batista *et al.* (2007 apud GONÇALVES; NASCIMENTO, 2010) ao apontarem que a avaliação na educação básica é técnica e burocrática, servindo apenas como certificação, isto é, como um "dossiê que comunica resultados”.

É compreensível que, estando o estudante em quadro de convalescença, tanto a família quanto os próprios professores queiram poupá-lo das atividades pedagógicas; no entanto, é preciso levar em consideração a individualidade dos casos. Muitas vezes o aluno, mesmo impossibilitado de frequentar a escola, possui condições físicas e intelectuais que não atrapalham sua aprendizagem, seu desenvolvimento e, conseqüentemente, a continuidade de sua vida escolar.

Diante desse cenário e considerando minha trajetória discente no Mestrado

Profissional em Letras Estrangeiras da Universidade Estadual de Londrina¹, foi desenvolvido um protótipo de ensino² de Língua Inglesa que viabiliza o processo de aprendizagem a distância de alunos que estejam temporariamente ausentes das aulas de forma a estimular a autonomia do aluno para que ele possa realizar um estudo independente e se tornar protagonista do seu próprio aprendizado.

O objetivo deste trabalho é descrever o processo de elaboração e produção de um protótipo de ensino, referenciando o suporte teórico que é dado, e adequando os conteúdos essenciais de língua inglesa propostos para o 2º ano do ensino médio, de maneira que os alunos possam acessá-los e estudá-los mesmo quando impossibilitados da frequência das aulas. Em breve pesquisa no site da CAPES³, buscamos investigar produções que estão alinhadas ao nosso tema de pesquisa. Foram utilizadas na busca três conjuntos de palavras chave, na tentativa de encontrar pesquisas que pudessem corroborar com a nossa e promover diálogo para o melhoramento da didática presente nos materiais de autoestudo de língua inglesa.

O primeiro conjunto de palavras buscadas foram, “protótipos digitais de ensino da língua inglesa para o ensino médio”. Dos 20 trabalhos apresentados pelo banco da CAPES, apenas dois deles se aproxima do nosso tema de pesquisa. O primeiro deles com o título: Ambiente Virtual de Aprendizagem de Língua Inglesa: Formando Alunos Autônomos no Ensino Médio (OLIVEIRA, 2021) está mais direcionado para o desenvolvimento de atividades escolares utilizando as TDICs como instrumento para mediar essa autonomia. O trabalho não faz ênfase naqueles alunos que estão afastados, ou seja, o contato com o professor não é interrompido. Muitos outros trabalhos vêm sendo produzidos nesse sentido, uma vez que os recursos tecnológicos estão ganhando espaço dentro das salas de aula, ainda que de forma vagarosa.

Ainda dentro do primeiro grupo de palavras chaves, encontramos um trabalho que trata sobre a tecnologia móvel no ensino médio. Esta pesquisa com o título Tecnologia Móvel no Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa na Escola (EBENAU, 2015) se aproxima bem de nossa, uma vez que objetiva produzir um aplicativo para auxiliar o ensino de língua inglesa no Ensino Médio, bem como aplicar o protótipo em sala de aula. Igualmente ao trabalho anterior, as atividades pedagógicas não se

¹ <https://meplem.com.br/>

² O conceito de protótipo de ensino será explicado na próxima seção.

³ Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em 04 de junho de 2022.

interrompem pelo distanciamento do aluno da escola, ocorrendo desta forma uma relação constante entre professor e aluno no processo de ensino e aprendizagem. Desta forma, o trabalho se preocupa com a construção de materiais pedagógicos, mas não está direcionado para o aluno ausente que precisa de uma organização lógica própria, já que não terá o professor dando suporte a ele presencialmente.

Nosso protótipo foi idealizado a partir dos conceitos de trilhas de aprendizagem que se configuram por uma sequência de atividades interligadas e complementares que apontam para uma formação mais completa e interdisciplinar. A Trilha proposta é dividida em 10 passos compostos por instruções e objetos de aprendizagem digitais sendo que cabe ao aluno percorrer a trilha completa conforme sua disponibilidade de tempo. O protótipo será disponibilizado no ambiente de aprendizagem Google Classroom.

Reportando os objetivos pedagógicos dos protótipos, salientamos que seu projeto inclui as estratégias e recursos de ensino configurados pelas ferramentas e funcionalidades do ambiente virtual em questão. A ferramenta Google Classroom possibilita e favorece o desenvolvimento do material em formato de protótipo de ensino, permitindo a agilidade na reelaboração das atividades, quando ela se faz necessária, a atualização de textos informativos, e o acréscimo de novos recursos, já que o ambiente tecnológico é bastante mutável e inovador. Outra vantagem ofertada pelo Google Classroom é a facilidade do acompanhamento da entrega e correção das atividades pelo professor, essa constante comunicação virtual é importante para que o estudante se sinta seguro e amparado em seu processo de autoestudo

Após este texto introdutório, apresentamos os fundamentos teóricos que embasam a elaboração deste protótipo de ensino (preceitos da Educação à Distância, novas tecnologias e multiletramento, protótipos e multimodalidade, a taxonomia de Bloom e os princípios da andragogia). Em seguida, na seção de metodologia, a elaboração do protótipo com sua trilha de aprendizagem será apresentada com base na taxonomia de Bloom e nos princípios da andragogia. Por fim, teceremos as considerações finais deste estudo.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS QUE EMBASAM ESTA EXPERIÊNCIA

2.1 TRILHAS DE APRENDIZAGEM

As Trilhas de aprendizagem são caminhos alternativos e flexíveis para promover o desenvolvimento das pessoas (FREITAS; BRANDÃO, 2005, p. 6). A autora lembra que o termo “learning” (aprendizagem em inglês) é derivado do indo-europeu “leis”, que significa “trilha” ou “sulco na terra”, em analogia à atividade de arar e semear. Aprender, então, poderia ser entendido como desenvolver a competência através de uma trilha (JUNQUEIRA, 2000). Quando o profissional define um curso de ação a ser seguido para o seu crescimento está, na prática, construindo uma trilha. Segundo Freitas e Brandão (2005), são diversas as variáveis que podem determinar a construção de sua trilha de aprendizagem, cada um concebe sua trilha a partir de suas conveniências: necessidades, ponto de partida e ponto a que deseja chegar, anseios de desenvolvimento, necessidades da organização, busca por satisfação pessoal e por diversificação de experiências, deficiências de desempenho, introdução de novas estratégias e tecnologias, dentre outras. Levando em consideração todas essas variáveis, o profissional elege, dentre os recursos educacionais disponíveis, aqueles mais adequados aos seus objetivos e preferências.

Tafner, Tomelin e Müller (2012), definem as trilhas de aprendizagem como caminhos virtuais para o desenvolvimento intelectual que promovem e desenvolvem competências. No contexto de desenvolvimento de ferramentas educacionais, nos trabalhos da literatura relacionados aos ambientes virtuais de aprendizagem, os AVAs, as trilhas de aprendizagem, são consideradas sob dois pontos de vista: a trilha é a sequência de conteúdo e atividades definida pelo professor, ao planejar sua disciplina e, posteriormente, disponibilizá-la no ambiente virtual; ou a trilha é aquela percorrida pelo aluno, durante a sua interação com recursos disponibilizados no ambiente virtual. Elas também são referenciadas como: caminhos de aprendizagem ou percurso de aprendizagem e em língua inglesa: *learning path*, *learning route*, *learning itineraries*.

Lima (2020), apresenta as trilhas de aprendizagem como uma ferramenta de aplicação do UDL (Universal Design for Learning, ou Design Universal para a Aprendizagem) que visa a oferecer aos alunos múltiplas formas de exposição a um conteúdo, de expressão do entendimento que tiveram do mesmo e do envolvimento

com ele. Elas podem ser utilizadas em momentos especiais, como revisões ou recapitulações de conteúdo, ou como parte da rotina do dia a dia de aprendizado de uma turma, também podem ser associadas à sala de aula invertida ou a práticas de EAD, e oferecem vantagens como: colocar o aluno no centro da aula, enquanto o professor se torna supervisor e conselheiro; ajudar a desenvolver o protagonismo estudantil, já que cada aluno vai tomar decisões de acordo com suas preferências; transferir para o aluno a responsabilidade da execução das tarefas, reduzindo a cobrança do professor e o desgaste professor-aluno e permitir ao aluno que caminhe em seu próprio ritmo, independentemente de seu nível de conhecimento em relação ao restante da turma.

O uso das trilhas requer um planejamento cuidadoso, considerando as tarefas de cada etapa e o tempo disponível para executá-las. Embora seja uma técnica aplicável a muitas situações, é preciso garantir aos estudantes uma explicação clara sobre as regras para que haja uma participação eficaz.

O Referencial Curricular do Novo Ensino Médio (PARANÁ, 2021a, p. 153) apresenta em sua parte diversificada - os Itinerários Formativos - na Área de Linguagens e suas Tecnologias, 06 (seis) Trilhas de Aprendizagem para compor as possibilidades de escolhas flexíveis de percursos de formação no Ensino Médio. De acordo com o documento, os princípios das metodologias ativas e da cultura digital permeiam os processos de produção de conhecimentos em cada Trilha de Aprendizagem da área, por meio de percursos metodológicos que permitem envolver o estudante em atividades de linguagem que lhe possibilitam a reflexão e análise dos conteúdos contextualizados pelos campos de atuação social.

A Trilha 3, chamada “**TTT – Talk, Talk Talks in English – Podcasting & Videos Creation**” é específica para a língua Inglesa, e afirma estar desenhada com base nos modelos e estilo *TED Talks* (PARANÁ, 2021b). A Trilha não apresenta nenhum exemplo ou modelo de atividade, no entanto, requisita ao professor a utilização dos indicadores de necessidades de aprofundamento em um determinado tema/assunto, manifestadas pelos estudantes, que servirão de guia à elaboração, adaptação, aos ajustes e à sua criatividade, como a inserção de conteúdos digitais em links, vídeos e/ou textos escritos que possam contribuir para o aprofundamento e expansão de conhecimentos relacionados aos temas/tópicos em discussão. Sugere ainda a incorporação de propostas indicadas pelos planos de aula do TED-Ed e/ou TEDx ou TEDGlobal, com possibilidades flexíveis para a seleção dos temas para a

composição da Trilha de Aprendizagem, ou, ainda, sites de orientações pedagógico-metodológicas para o trabalho com jovens do Ensino Médio.

Como mencionado anteriormente, os demais fundamentos teóricos que embasam a elaboração deste protótipo de ensino são: preceitos da Educação à Distância, novas tecnologias e multiletramento, protótipos e multimodalidade. A seguir, focaremos em cada um destes princípios.

2.2 EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA

Em seu estudo com foco no processo de avaliação nos contextos presencial e online, Furtoso (2011, p. 69) recorda que a concepção de ensino à distância, embora esteja ligada ao uso das tecnologias, nem sempre dependeu do uso da internet, sua primeira geração teve início aproximadamente em 1833, com o ensino por correspondência, no qual os conteúdos eram difundidos pela imprensa. De lá para cá foram dados muitos passos no cenário da educação à distância, até que os suportes tecnológicos otimizassem cada vez mais a aproximação e interação entre professores e estudantes, sendo que suas diferentes gerações ocorreram de acordo com a frequência e relevância dos momentos comunicativos.

Foi na década de 70, com o intuito de oferecer o acesso à educação para um grande número de pessoas, que, de acordo com Juste (1998, apud LITTO; FORMIGA, 2009) esta modalidade de ensino se expandiu simultaneamente em muitos lugares do mundo, visando não somente o cômputo de pessoas beneficiadas, mas também a qualidade, flexibilidade, liberdade e o pensamento crítico no processo educacional.

A educação à distância, doravante EAD, está diretamente ligada ao uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs), por se tratar de um modo de ensinar e aprender que reúne os requisitos de tecnologia no trabalho pedagógico, o Art. 1º do Decreto nº 5.622/2005, caracteriza a EAD como:

[...] modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos" (BRASIL, 2005).

No Brasil, a EAD foi reconhecida e formalizada como modalidade de ensino através da Lei No 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases (LDB).

Em seu artigo 80, o documento expressa que “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 1996, p. 32). Posteriormente, o Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, estabelece o conceito oficial da EaD como

[...] forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem com a mediação de recursos didáticos, sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados e veiculados pelos diversos meios de comunicação (BRASIL, 1998, p. 1).

Uma das grandes complexidades da EAD, de acordo com Costa, Grossi e Silva (2016) são as diferentes mediações pedagógicas que possibilitem atender os estudantes em diferentes contextos, respeitando/ levando em conta suas individualidades. Segundo os autores, é fundamental que os materiais didáticos utilizados nessa modalidade “sejam produzidos utilizando abordagens que considerem a existência de alunos com as mais diversas formas de agir sobre os objetos do conhecimento, com diferentes habilidades, experiências, níveis de motivação e autonomia.” (COSTA; GROSSI; SILVA; 2016, p. 89).

Como já foi mencionado, a chegada da pandemia trouxe para a área da educação a substituição repentina das aulas presenciais pelas aulas online, tornando assim a modalidade remota a única alternativa para dar continuidade e prosseguimento ao aprendizado. Uma das consequências dessa migração súbita foi a simples transposição das práticas pedagógicas usadas no ensino presencial para o ensino online. Moreira e Schlemmer (2020, p. 7) alertam para o fato de que, “em grande parte dos casos, estas tecnologias estão sendo utilizadas numa perspectiva meramente instrumental, reduzindo as metodologias e as práticas a um ensino apenas transmissivo”.

A EAD, portanto, deve ir além de um modelo de educação não presencial, viabilizado pela tecnologia. Schlemmer (2001, 2002) acrescenta/agrega outras atribuições a EAD, afirmando que esta deve ressaltar a construção e a socialização do conhecimento, possibilitando que o estudante seja agente da sua aprendizagem (MOREIRA; SCHLLEMER, 2020, p. 44). Polak (2009, p. 53) e Belloni (2001, p. 6) corroboram essa ideia, o primeiro afirmando que o aluno é o sujeito que se faz presente durante todo o processo de construção do conhecimento, e o segundo

considerando o sistema EAD como um processo de autoaprendizagem, no qual o aluno assume um papel autônomo, capaz de gerenciar seu próprio aprendizado.

O processo de ensino e aprendizagem nesta modalidade será conduzido pelas atividades do material didático, de acordo com Pereira (2017, p. 53) o material precisa apresentar objetivos bem definidos no início de cada unidade, e uma forma de organização que leve o aluno de um tópico a outro, além disso, deve proporcionar que a aprendizagem aconteça de forma autônoma e interativa, sendo capaz de provocar (motivar) a interação do aluno com o próprio material e com as ferramentas tecnológicas, conseqüentemente, professor exercerá o papel de condutor das atividades e o aluno de construtor do conhecimento, sujeito ativo no processo de aprendizagem.

O material deverá suprir a maior parte das funções atribuídas ao professor. Seu foco não será cumprir um número determinado de conteúdos, mas sim oferecer ao aluno oportunidade para que dialogue com o próprio material, estimulando o pensar crítico, as associações e a tomada de decisões.

2.3 TDIC E MULTIMODALIDADE

A tecnologia está cada vez mais presente no contexto da educação, elementos como o quadro negro e o giz, que há algumas décadas eram indispensáveis no trabalho do professor, atualmente já não desempenham um papel relevante como recursos utilizados em sala de aula. Vivemos em um mundo permeado cada vez mais por imagens e sons, no qual a linguagem não-verbal ocupa um papel central entre as formas de comunicação e percepção da realidade; a comunicação visual nos atinge por diversos meios: outdoors, jornais, revistas, mídias digitais, redes sociais, livros, músicas, dentre outros. Essa pluralidade de formas disponíveis para percebermos a realidade à nossa volta possibilita compreendermos melhor o conceito do termo 'multimodalidade'.

O termo multimodalidade foi criado em meados da década de 1920, momento em que foi possível perceber, por meio das mídias (televisão, rádio, livro, revista, jornal, entre outros), que a linguagem e a comunicação eram representadas por diferentes modos da linguagem e seus conjuntos de recursos semióticos específicos (VAN LEEUWEN, 2011 apud OLIVEIRA *et al.*, 2020, p. 273). Pinheiro e Araújo (2020, p. 175) apresentam a multimodalidade por Kress e Van Leeuwen (2001) como um

campo de estudos que se destina a explorar as formas modernas de significação, englobando todos os modos semióticos inerentes aos processos de representação e comunicação, Rojo e Moura (2012), destacam que a multimodalidade não é apenas a soma de linguagens, mas a interação entre linguagens diferentes em um mesmo texto. O entendimento dessa linguagem interativa pode parecer difícil para indivíduos que nasceram na cultura impressa, na qual predominavam os textos verbais escritos, com poucas interações com outras linguagens, mas torna-se uma tarefa de certa forma natural para os nativos digitais, que já nasceram tendo algum contato com a tecnologia. Indalécio e Ribeiro (2017, p. 8) afirmam que essa geração já usufrui de um vasto conteúdo disponibilizado em rede, o que “promove a formatação de um novo paradigma social e educacional, que não pode mais ser ignorado e, que definitivamente reflete desafios à sociedade contemporânea”.

A multimodalidade está diretamente ligada às tecnologias digitais de informação (TDIC), já que as múltiplas possibilidades de acesso, criação e disseminação do conhecimento se propagam amplamente pelos recursos digitais. No processo de aquisição de uma língua estrangeira, as mídias digitais oferecem uma gama de possibilidades a serem utilizadas, contribuindo para que os estudantes desenvolvam maior motivação e facilidade ao aprender um novo idioma de maneira mais prazerosa, eficiente e relevante. Novas tecnologias, quando integradas ao sistema educacional, podem criar novas realidades, ampliando conhecimento, despertando interesses e desenvolvendo habilidades e letramentos múltiplos (WARSCHAUER, 2006).

Pereira (2017, p. 55) destaca o uso das TDICs na criação de materiais de aprendizagem, pois elas ultrapassam o uso restrito do apoio dos textos, explorando outras formas de comunicação que enriquecem esses materiais, favorecendo os estilos de aquisição de conhecimento. Almeida e Valente (2012, p. 60) atribuem às TDIC a expansão do currículo para além das fronteiras espaço-temporais da sala de aula, superando a prescrição dos conteúdos apresentados em livros e outros materiais, estabelecendo ligações com diferentes espaços do saber e acontecimentos do cotidiano, possibilitando assim a troca de experiências e valores, até então limitados ao público presente nos espaços físicos onde se realizava o processo de ensino e aprendizagem.

2.4 PROTÓTIPO DE ENSINO E MULTILETRAMENTO

A definição etimológica desse termo na engenharia de software apresenta protótipo como um sistema/modelo (um *website* ou *software*) sem funcionalidades inteligentes (acesso a banco de dados, por exemplo), podendo conter apenas funcionalidades gráficas - ou seja, imagens, vídeos e áudios não ficam salvos dentro do protótipo, mas sim disponíveis na internet. No campo da educação, desenvolveu-se o conceito de protótipo pedagógico para subsidiar a implantação das disciplinas on-line (MOORE, 2007), considerando todo o sistema no qual está inserida a educação à distância.

De acordo com Rojo (2017, p.18), um protótipo de ensino “é um material navegável e interativo, constituído por um discurso autoral/professoral, por meio do qual seja possível conduzir os alunos a um trabalho digital aberto, investigativo e colaborativo”. A autora também salienta o fato de o protótipo proporcionar um conjunto de escolhas para o professor, as quais ele pode seguir, ou buscar outros rumos, pois cada protótipo é definido a partir do perfil e necessidades dos estudantes.

A estrutura de um protótipo de ensino segue determinadas regularidades, que atuam como um elemento facilitador tanto da produção do material quanto do acompanhamento por parte do aluno. A reiteração de certos padrões no decorrer das unidades, segundo Cabral (2008, p.5), representa uma diminuição do esforço cognitivo do aluno. A autora também reitera que “a recursividade imprime um itinerário de navegação na disciplina e conduz a uma rotina de trabalho importante para o aluno virtual, que depende de sua autonomia para acompanhar a disciplina”. (CABRAL, 2008).⁴

Outra característica predominante no protótipo de ensino é a presença da multimodalidade, ou seja, o uso de distintas modalidades da linguagem (escrita, oral e, sobretudo não verbal/imagética) na construção de sentidos e elaboração de significados (DIONÍSIO, 2006). Para que seja possível a interpretação da informação e a construção de sentidos por meio dos recursos multimodais, é necessário que também seja definido o conceito de multiletramento, pois as duas concepções parecem ser indissociáveis.

De acordo com Rojo (2012, p. 8) os multiletramentos estão relacionados à

⁴ Disponível em: <https://dlcv.fflch.usp.br/sites/dlcv.fflch.usp.br/files/02.pdf>. Acesso em 10 de junho de 2021.

diversidade de culturas e de linguagens incorporadas ao nosso cotidiano graças aos avanços tecnológicos. A autora também salienta que a pluralidade de recursos semióticos é uma característica dos textos de circulação social, uma vez que estes apresentam imagens, diagramações, cores, sons e movimentos que requerem habilidades específicas para que se possa interagir com cada um deles no ambiente onde são veiculados. Dessa forma, Rojo (2012, p. 21) esclarece que “é o que constitui a multimodalidade que exige multiletramentos, ou seja, novas capacidades para leitura e compreensão.” (ROJO, 2012, p. 21).

Em meados da década de 90, iniciou-se uma série de discussões em torno do tema do letramento sob as óticas do multiculturalismo e da multimodalidade. Um grupo de professores e pesquisadores dos letramentos denominado *New London Group* (Grupo de Nova Londres), publicou um manifesto chamado *A Pedagogy of Multiliteracies - Designing Social Futures* (Uma Pedagogia de Multiletramentos - Desenhando Futuros Sociais). Em sua maioria, esse grupo era formado por professores e pesquisadores de países marcados por conflitos culturais, fator que resultou em uma ênfase ao conceito de multiletramentos, à multiplicidade cultural e à multiplicidade semiótica dos textos. A Pedagogia de Multiletramentos também inovou no sentido de atribuir à escola a função de explorar os letramentos emergentes na sociedade e a diversidade cultural nas salas de aula, a partir, dentre outros, das TDICs.

Ao sintetizar conceitos relacionados à Pedagogia de Multiletramentos, Brener (2018) reporta que o termo “multiletramentos” faz referência a duas dimensões: multilíngue e multimodal. A primeira diz respeito às diversidades sociais, como o uso da língua entre as minorias; diferenças discursivas; diferenças identitárias, e diferentes letramentos em relação à diversificação cultural. A segunda, chamada de Multimodalidade, atesta que a construção do conhecimento é ativo e dinâmico, realizado por meio de diferentes meios de comunicação e interação com o mundo e os outros. A autora também afirma que “a utilização de multiletramentos na sala de aula pode implicar, mas não necessariamente, no uso de tecnologias emergentes em função do conhecimento trazido pelos estudantes” (BRENER, 2018, p. 36).

3. METODOLOGIA DE DESENVOLVIMENTO DO PROTÓTIPO

Para além das trilhas de aprendizagem, a metodologia de desenvolvimento desse material de autoestudo será pautada nos princípios da Andragogia, ou Aprendizagem Autodirecionada (PEREIRA, 2017) e na Taxonomia de Bloom (BLOOM, 1977).

A aprendizagem a distância, de acordo com Moulin e Pereira (2003) caracteriza-se pela auto-aprendizagem, e subdivide-se em autônoma e dirigida. A primeira se refere ao modo não ordenado e assistemático como o autodidata procura, seleciona materiais, estuda e pesquisa sem apoio externo e por conta própria; a segunda representa uma aprendizagem organizada e sistemática que se processa, na ausência do professor, mas com o apoio de um material-guia especialmente preparado para esse fim, um material organizador de sua auto-aprendizagem. As autoras ainda destacam que a auto-aprendizagem dirigida é uma forma específica de aprender e, no ensino à distância, compreende os mesmos critérios básicos presentes no material que orienta o aluno. Superada a dicotomia presencial x à distância, todo aprendiz deve:

- Desenvolver capacidades de estudo independente;
- Construir conhecimentos relevantes significativamente aprendidos, enriquecidos, ampliando e modificando as estruturas cognitivas;
- Exercitar operações de pensamento que propiciem o desenvolvimento de habilidades e capacidades necessárias ao cidadão profissional que está sendo formado. (MOULIN; PEREIRA, 2003, p. 2).

O foco da auto-aprendizagem dirigida não será de cumprir um número determinado de conteúdos, mas sim oferecer ao aluno oportunidade para que dialogue com o próprio material, estimulando o pensar crítico, as associações e a tomada de decisões.

Essa visão é corroborada por De Aquino (2007 apud PEREIRA, 2017, p. 64), que traz a metodologia da Andragogia⁵ para a promoção da aprendizagem autônoma, a qual é focada mais naquilo que é necessário à vivência do aluno na sociedade, com

⁵A designação “Andragogia” foi utilizada pela primeira vez, por Malcon Knowles, em 1968, num artigo intitulado “Adult Leadership” (KNOWLES, 1980, p 43 *apud* NOGUEIRA, 2004).

propostas de atividades que envolvem ações do cotidiano que irão ajudá-lo a enfrentar problemas reais (surgidos na vida pessoal de qualquer ser humano).

A perspectiva andrológica de aprendizagem considera que a função do professor é conduzir o estudante a experiências que venham a promover o desenvolvimento de suas próprias potencialidades, fazendo que este assuma uma postura mais independente e responsável no processo de aprendizagem. A Andragogia refere-se à educação centrada no aprendiz, para pessoas de todas as idades, ela é também denominada pelo autor de aprendizagem autodirecionada, caracteriza-se por enfatizar o processo (desenvolvimento do pensamento crítico, crescimento como pessoa e como cidadão) e não o conteúdo (aquisição de conhecimentos e habilidades sobre um determinado assunto) (DE AQUINO, 2007 *apud* PEREIRA, 2017, p. 64).

Quadro 1 - Os princípios da Andragogia

Princípios da Andragogia
1- Necessidade de conhecer: deixar claro os benefícios da aprendizagem
2- Autoconceito de aprendiz: promover a autonomia e o desenvolvimento autodirigido.
3- Experiência anterior: valorizar as experiências como fonte de aprendizagem.
4- Prontidão para aprender: priorizar conteúdos de interesse imediato.
5- Orientação para a aprendizagem: focar na aplicação prática da aprendizagem.
6- Motivação: incentivar a motivação.

Fonte: <https://tamboro.com.br/andragogia>

Por sua vez, psicólogos e educadores definiram três áreas ou domínios que são mobilizados e se interagem quando a aprendizagem ocorre: afetivo, cognitivo e psicomotor. De acordo com Rodrigues Júnior (1997, p. 5), há uma evidência que existam níveis de aprendizagem, os quais se alinham ao longo de um sistema alto-baixo, esse sistema é chamado de Taxonomia de Objetivos Educacionais. A Taxonomia é, portanto, um instrumento utilizado pelo educador para nortear a

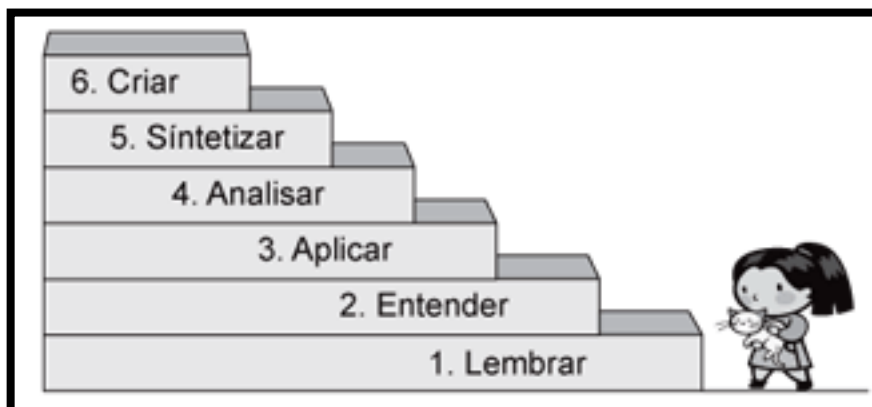
estruturação, organização, e a definição de objetivos da aprendizagem e a escolha de instrumentos de avaliação, além disso, ainda segundo o autor, ela também é útil ao aluno, quando este se familiariza com sua estrutura.

A ideia desse sistema de níveis nasceu em uma reunião de examinadores universitários, durante a “Convenção da Associação Americana de Psicologia”, em Boston, no ano de 1948. Depois de muitas pesquisas, esse grupo concluiu que seria pertinente a elaboração de um quadro de referência a partir da classificação de objetivos, para que dessa forma se constituísse a base do planejamento do currículo e da avaliação (BLOOM, 1977, p. 4).

O grupo era liderado pelo psicólogo e pedagogo americano Benjamin Bloom (1913-1999), que, com a missão de auxiliar a identificação e a categorização dos objetivos relacionados ao desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor, visavam facilitar o planejamento do processo de ensino e aprendizagem. Bloom acreditava que a grande maioria dos alunos pode dominar o currículo, a chave seria uma mudança nos métodos de ensino, nos quais, além da instrução da matéria haveria a necessidade de um re-ensino de conceitos (LOMENA, 2006). Embora todos os três domínios (cognitivo, afetivo e psicomotor) tenham estado presentes nos estudos dessa teoria, o domínio cognitivo é o mais conhecido e utilizado pelos educadores. Este domínio abrange comportamentos que incluem memória, raciocínio, solução de problemas, formação de conceitos e pensamento criador.

Segundo Bloom (1977, p. 14) os comportamentos mais complexos incluem comportamentos mais simples, portanto, se a formulação de objetivos educacionais é vista como comportamentos pretendidos que o aluno apresente ao final de algum período de aprendizagem, esse processo deve ser entendido como mudanças, ou seja, as experiências de aprendizagem modificarão o comportamento do aluno do tipo mais simples a outro mais complexo. Esse pensamento é a premissa da Taxonomia de Bloom do Domínio Cognitivo, aquilo que os educadores esperam que os alunos saibam pode ser arranjado numa hierarquia de níveis de menor complexidade para os de maior complexidade. Os níveis, ou categorias, são entendidos para ser sucessivos, de modo que um nível deve ser dominado antes que o próximo seja alcançado (KRATHWOHL, 2002, p.12).

Figura 1 - Categorização atual da Taxonomia de Bloom proposta por Anderson, Krathwohl e Airasian, 2001

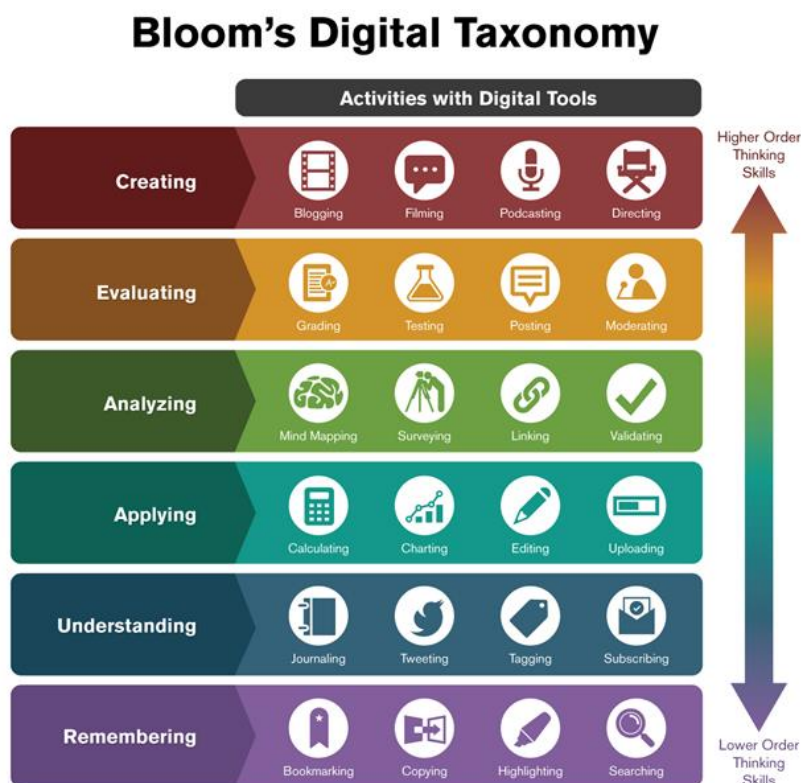


Fonte: Ferraz e Belhor (2010).

Churches (2008), fundamenta-se na versão revisada por Anderson et al e apresenta a Taxonomia incluindo as tecnologias digitais, chamada de Taxonomia Digital de Bloom que “busca atender os novos comportamentos e oportunidades de aprendizagem que tem surgido à medida que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) avançam” (PAIVA; PADILHA, 2012, p. 86). Para Churches (2008), a Taxonomia Digital não se restringe ao domínio cognitivo, mas contém elementos cognitivos, bem como métodos e ferramentas, ou seja, o foco não está nas TICs, pois estas são apenas os meios e não o fim. O motivo ou razão do uso das ferramentas digitais está em como são usadas no processo de ensino e aprendizagem para: recordar, compreender, aplicar, analisar, avaliar e criar. O autor também considera não ser necessário que os alunos devam começar no nível taxonômico mais baixo e progredir, em vez disso, o processo de aprendizagem pode ser iniciado em qualquer ponto, e os níveis taxonômicos mais baixos serão englobados na tarefa de aprendizagem estruturada, transitando entre si.

A figura abaixo apresenta a versão digital de Churches (2008), trazendo a alteração do verbo ‘sintetizar’ para ‘avaliar’, além das ferramentas digitais que podem ser utilizadas de acordo com as atividades indicadas.

Figura 2 - Ferramentas digitais alinhadas com a Taxonomia de Bloom.



Fonte: Sneed (2016).

O quadro a seguir traz verbos relacionados às ferramentas digitais para cada categoria e ainda a indicação de atividades:

Quadro 2 - Princípios da Taxonomia

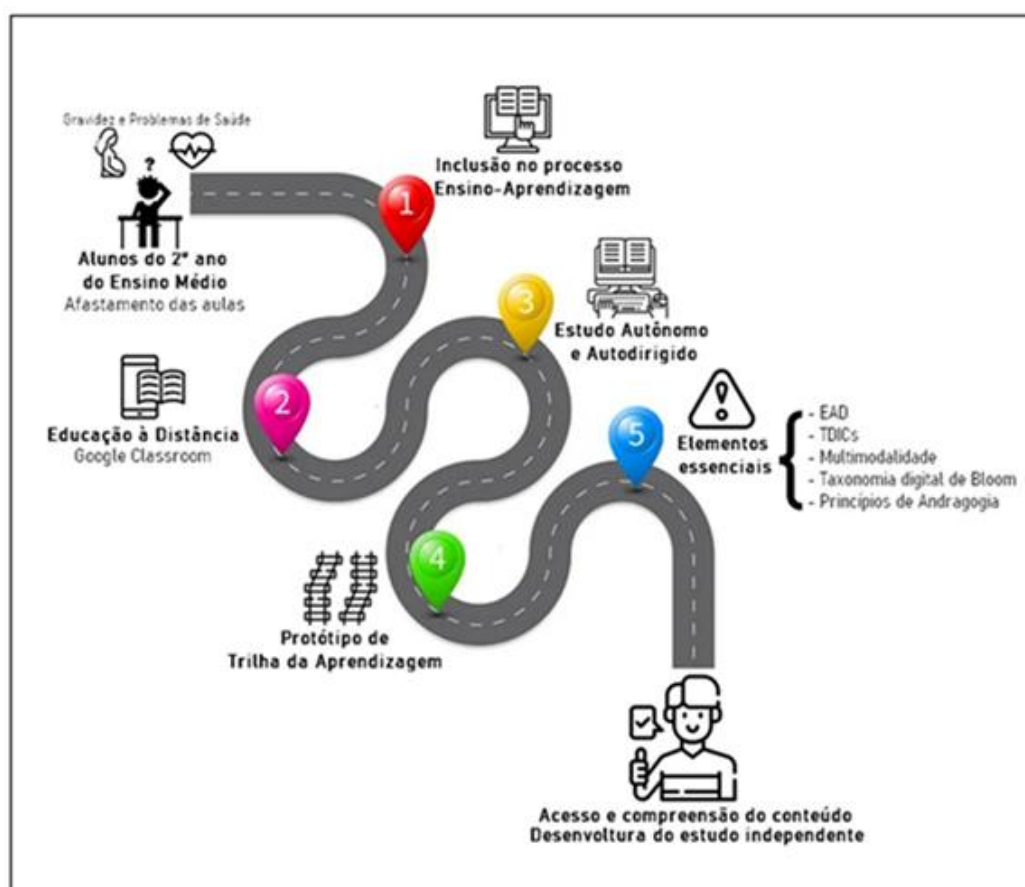
NÍVEIS DE COGNIÇÃO	VERBOS QUE EMBASAM AS ATIVIDADES	ATIVIDADES
1- LEMBRAR (é quando a memória é usada para produzir definições, fatos ou listas)	Listar; descrever; identificar; recuperar; nomear; localizar*; encontrar* (nas plataformas digitais, em inglês, repectivamente: <i>social bookmarking / googling</i>).	- Quiz / Teste (ferramentas online, folhas de dicas, fóruns de discussão, e-mail); - <i>Flashcards</i> ; - Definições (WP -word press - marcadores e listas, simples; mapas mentais, <i>wiki</i> , glossário moodle); - Pesquisas básicas - motores de busca <i>google</i> ; - Rede social (<i>facebook, myspaces</i>).
2- ENTENDER (Construir significado a partir de diferentes tipos de função, sejam eles escritos ou gráfico)	Resumir; inferir; parafrasear; classificar; comparar; explicar; exemplificar.	- Resumo (WP, mapa mental, publicação na web, documentos colaborativos, <i>wiki</i>); - Explicação (WP, mapa mental, web publicação - diários de blog e página simples, construção de documentos colaborativos) - Mostre e conte (WP, apresentação - online e baseadas em desktop, gráficos,

		ferramentas de áudio - gravador de som <i>audacity</i> e ferramentas de <i>podcasting</i> , ferramentas de vídeo, mapa mental) - Lista (WP, mapa mental).
3- APLICAR (Realizar um procedimento por meio de execução ou implementação. Usar informações, conceitos e ideias em outra situação familiar)	Implementar, realizar, usar, executar, operar, fazer upload, compartilhar, editar.	- Jogos online; - Demonstração (apresentação, gráficos, captura de tela, áudio e videoconferência); - Ilustração (<i>Corel</i> , <i>Paint</i> , ferramentas online, ferramentas de criação de quadrinhos)
4- ANALISAR (Fragmentar materiais ou conceitos, determinando como as partes se relacionam entre si ou com uma estrutura ou propósito geral).	Comparar; organizar; desconstruir; atribuir; esboçar; encontrar; estruturar; integrar	Pesquisa (ferramentas baseadas na Web, enquetes, e-mail, fóruns de discussão, telefones celulares e mensagens de texto)
5- AVALIAR (Fazer julgamentos com base em critérios e padrões por meio de verificação e críticas).	Verificar; refletir; experimentar; comentar; colaborar; julgar; testar; detectar; criticar.	- Comentários e Colaboração (fóruns, blogs, wiki, twitter, discussões encadeadas, quadros de avisos, salas de chat, vídeo conferência, mensagens de texto ou de vídeo); - <i>Networking</i> - ferramentas de redes sociais, áudio e videoconferência, tópicos de e-mail, mensagens instantâneas)
6- CRIAR (Reunir os elementos para formar um todo coerente ou funcional; reorganizar os elementos em um novo padrão ou estrutura por meio de planejamento ou produção).	Projetar; construir; planejar; produzir; inventar; planejar; fazer; publicar.	Apresentação (ferramentas de apresentação on line, como <i>Powerpoint</i> , Google Apresentações; <i>podcasts</i> ;))

Fonte: Adaptado de Churches (2008, p.6).

A figura a seguir, sintetiza os elementos constituintes na produção do nosso material, apresentando desde seu ponto de partida: as duas principais causas dos afastamentos dos alunos das aulas, motivo da idealização do nosso trabalho, até o ponto de chegada, que é a não exclusão desses alunos no processo de ensino e aprendizagem durante esse período de afastamento, por meio do estudo remoto e autônomo proporcionado pelo material.

Figura 2 Síntese do percurso



Fonte: Autoria própria.

Reiterando os pressupostos que alicerçam o ensino de LI no Ensino Médio elencados pela BNCC, a utilização de diferentes linguagens se faz necessária para que os estudantes percebam como elas se combinam e podem ampliar seus conhecimentos por meio da língua inglesa, além disso, é fundamental a associação do conteúdo escolar com a realidade vivida. De acordo com o documento que trata dos temas transversais contemporâneos na BNCC⁶, a educação escolar tem a responsabilidade de transformar a realidade, trabalhando além dos conteúdos considerados clássicos também aqueles que tenham uma finalidade crítica social (Brasil, 2019, p.4). Nesse sentido, os Temas Contemporâneos Transversais (TCT) de forma integrada podem instrumentalizar os estudantes para um maior entendimento da sociedade em que vivem. Eles estão distribuídos em seis macroáreas temáticas

⁶A transversalidade é entendida como uma forma de organizar o trabalho didático-pedagógico em que temas, eixos temáticos são integrados às disciplinas, às áreas ditas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas. A transversalidade difere-se da interdisciplinaridade e complementam-se; ambas rejeitam a concepção de conhecimento que toma a realidade como algo estável, pronto e acabado. (BRASIL, 2019, p.14)

que são: Meio Ambiente; Economia; Saúde; Cidadania e Civismo; Multiculturalismo e Ciência e Tecnologia.

Optamos por atrelar todo o trabalho didático à macroárea Meio Ambiente, trazendo o tema sustentabilidade vinculado a todas às atividades do produto. Os conteúdos básicos elencados para o segundo ano do ensino médio estão de acordo com os documentos oficiais já referidos anteriormente (BNCC e DCE), pois o Referencial Curricular do Novo Ensino Médio contempla até o momento somente os conteúdos do primeiro ano.

O quadro a seguir, apresenta como estão relacionados os conteúdos básicos determinados pelos documentos norteadores às atividades desenvolvidas em nosso produto.

Quadro 3 - Organização dos Conteúdos

Aprendizagens em LI - Ensino Médio (BNCC)	Conteúdos Básicos de Leitura e Escrita em LI- Ensino Médio (DCEs)	Conteúdos contemplados por meio das atividades dos steps da Trilha de Aprendizagem.	
Aprofundar a compreensão sobre o mundo em que vivem	Identificação do tema e intencionalidade do texto	Step 1 Step 5 Step 7 Step 8 Step 9	Identificação e exploração do tema do texto; conhecimentos prévios sobre o tema;
Explorar novas perspectivas de pesquisa e obtenção de informações	Informatividade (informações necessárias para a coerência do texto)	Step 2 Step 6 Step 9 Step 4 Step 6 Step 8	Informações sobre o assunto abordado. Compreensão leitora de texto informativo; análise de imagens
Expor ideias e valores, argumentar, lidar com conflitos de opinião e com a crítica	Vozes sociais presentes no texto	Step 2 Step 4 Step 5	Opinião pessoal sobre o assunto abordado
Desenvolvimento cognitivo, linguístico, cultural e social.	Marcas linguísticas: particularidades da língua.	Step 2 Step 4	Análise de vídeo e áudio. Atualidades na área social

Ampliar a capacidade discursiva e de reflexão em diferentes áreas do conhecimento.	Elementos semânticos; Léxico; Ortografia; Função das classes gramaticais no texto;	Step 1 Step 3 Step 5 Step 6 Step 8	Glossário. Estrutura gramatical da língua.
Acessar saberes sobre o mundo digital e às práticas da cultura digital	Variedade linguística; Recursos gráficos	Step 1 Step 2 Step 3 Step 7	Exploração e uso da Plataforma Liveworksheets Exploração e uso da PlataforamaTEDed. Exploração e uso do site Wordwall. Exploração e uso da Plataforma British Council.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BRASIL, 2017, p.478); Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Língua Estrangeira Moderna (PARANÁ, 2088, p.83)

A partir das concepções que nortearam a composição do produto, apresentamos a seguir uma visão geral da unidade, com todos os elementos que a constituem.

4 A TRILHA DE APRENDIZAGEM EM ANÁLISE

Vimos que uma trilha de aprendizagem é construída de acordo com as necessidades do contexto onde ela será implantada, com os recursos que esse contexto dispõe e com as experiências vivenciadas pelo profissional que a idealiza. As escolhas que conduziram a elaboração desse produto educacional resultaram nas amostras que apresentaremos a seguir, pautadas nos preceitos da multimodalidade, dos pilares da taxonomia de Bloom e dos princípios da andragogia. As atividades foram planejadas e organizadas em uma perspectiva que envolve o estudo autônomo e autodirigido, elas servem como instrumentos para facilitar o comando e a responsabilidade por parte do aluno sobre o seu próprio processo de aprendizagem da língua inglesa. A figura a seguir, apresenta a síntese da trilha de estudos.

Figura 3 - Síntese da trilha de estudos



Fonte: Autoria própria.

4.1 MURAL

Ao ser inserido na Trilha de Aprendizagem por meio do Classroom, o aluno é direcionado à página principal, o mural. Seu cabeçalho traz a palavra *Sustainability*, pois todos os *steps* da unidade estão relacionados a esse tema, além de duas imagens, uma que representa o planeta Terra como um ambiente ecológico e

sustentável, e outra que representa um estudante em um ambiente tecnológico de estudo.

Todas as postagens e ações realizadas serão notificadas no mural, além disso, tanto o professor, quanto os alunos podem deixar recados e estabelecerem uma comunicação contínua. As atividades aparecerão na ordem em que forem postadas, ou seja, as mais recentes estarão sempre no topo, sendo assim, a maneira mais adequada para o aluno seguir seu plano de estudos é sempre acessar a aba “Atividades”, lá estão todos os *steps* ordenados cronologicamente, do primeiro ao décimo, com suas respectivas atividades, assim como na figura abaixo:

Figura 4 - Mural de acesso e recados



Fonte: Compilação da autora⁷

4.2 STEP 1

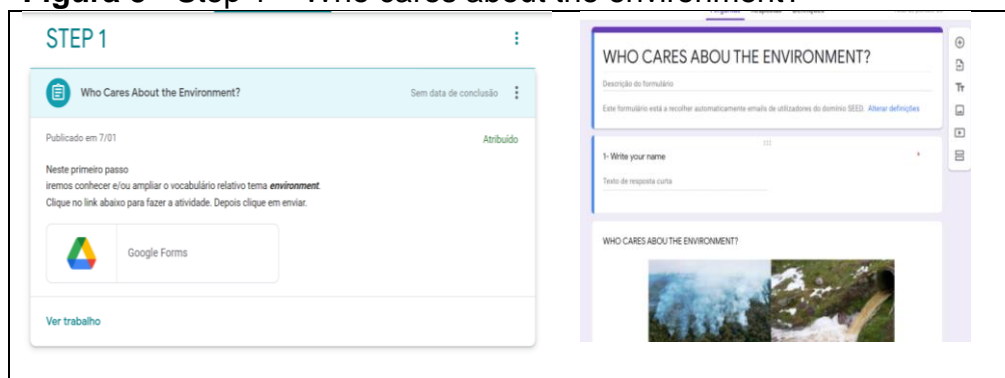
A primeira atividade do Step 01 é intitulada: *Who Cares About the Environment?* e seu objetivo é ativar o conhecimento prévio do aluno, reavivando suas memórias a respeito do tema central da unidade, o meio ambiente. A atividade traz em seu título um questionamento: “*Who cares about the environment?*”? E logo abaixo desse título há uma coletânea com seis imagens que ilustram a degradação do meio ambiente. O intuito é que o aluno, ao observar essas imagens já comece a relacionar a palavra *environment* ao seu significado. Logo abaixo das ilustrações há a primeira questão a ser respondida, é uma pergunta objetiva, que solicita a análise das imagens para que seja feita a inferência da palavra *environment*. As alternativas são: (a)

⁷ Print realizado do material original do Google Classroom. Disponível em: <https://classroom.google.com/c/NDQ0NjQxMTIzNzIz>

poluição; (b) meio ambiente; (c) lugar e (d) planeta. Se nesse primeiro momento o aluno não consiga identificar ou fazer a inferência do vocabulário, ao clicar na alternativa incorreta, ele verá a resposta correta, pois na questão 2 ele terá acesso a uma explicação mais completa do significado desse termo, para isso, fará uma pesquisa no dicionário online <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/> e a partir daí, deverá contextualizá-lo, aplicando-o em uma frase de sua autoria.

A terceira e última atividade desse formulário assemelha-se a um *brainstorm* dirigido, ela traz uma lista de dez palavras relacionadas ao tema (*nature, life, care, earth, planet, climate, damage, forest, air, water*) para serem emparelhadas aos seus significados, são palavras simples, que provavelmente serão recordadas assim que o aluno fizer a leitura das traduções. Veja no exemplo a seguir:

Figura 5 - Step 1 – Who cares about the environment?



Fonte: Compilação da autora

Temos agora, ainda no Step 01, uma outra atividade intitulada *Vocabulary related to the topic* na qual continuaremos o trabalho com a inferência de vocabulário com novos termos relativos ao tema, porém, não tão comuns quanto aos da atividade anterior. Esses termos são: *global warming, deforestation, waste, water pollution, gas emission* e *hunting*; alguns deles serão palavras-chave da atividade subsequente. Dessa vez o aluno não terá que relacioná-los à sua tradução, mas à imagem que os representa, isso será feito por meio de *drag and drop* (arrasta e solta). A ferramenta *Liveworshets*, além de fornecer correção automática permite que o aluno, ao concluir a atividade, a envie por e-mail ao professor.

Figura 6 - A ferramenta Liveworsheets



Fonte: Compilação da autora

As atividades que compõem o *step 1* visam apresentar o tema central da unidade, ativando o conhecimento prévio do aluno e familiarizando-o aos termos que serão recorrentes em toda a unidade. A multimodalidade se faz presente tanto na análise de imagens quanto no uso das ferramentas digitais, (*Liveworksheets* e dicionário online) que conduzirão o estudante ao uso de diferentes formas de linguagens em seu primeiro contato com o material. Essa introdução também objetiva conduzir o estudante a um resgate às suas experiências anteriores, pois o tema ‘meio ambiente’ já apareceu de alguma forma em suas aulas de inglês dos anos precedentes, esse princípio andragógico pressupõe a experiência prévia como base para a construção de novos conhecimentos, ele também está em consonância com o primeiro princípio da taxonomia – *lembrar*, pois exige o uso da memória para produzir definições. O princípio *analisar* é contemplado na exploração e análise das imagens que antecedem a pergunta inicial e também naquelas que compõem a atividade de vocabulário no *Liveworksheets*.

4.3 STEP 2

O estudo, de forma contextualizada, de algumas regras gramaticais estará presente, como já citamos, em certos momentos da unidade. O primeiro material produzido para o Step 02 traz alguns slides que explicam os principais usos do tempo verbal *simple present* e a questão das mudanças nos verbos nas frases afirmativas em terceiras pessoas do singular. Para isso, foram usadas como exemplos frases simples sobre o meio ambiente, e explicações extras, narradas em vídeo, por meio de Screen Cast. Ao acessar as instruções, o aluno encontrará um enunciado sobre o

conteúdo do material, e o link do vídeo, que tem a duração de 5,18 minutos (SIMPLE..., 2022). Esse passo visa que o estudante relembre o simple present, que já foi estudado no ano anterior, e que possa, por meio dos exemplos bastante acessíveis, compreender seu uso para colocá-lo em prática, tanto nas atividades seguintes, quanto sempre que necessário.

Figura 7 - Step 2 – Simple Present part 1



Fonte: Compilação da autora

A atividade “The animals save the planet” foi produzida na plataforma TedEd que permite ao professor criar e compartilhar aulas interativas a partir de um vídeo (original ou do *Youtube*). Todas as atividades criadas devem apresentar quatro passos: *watch*, *think*, *dig deeper* e *discuss*, envolvendo compreensão leitora e auditiva, reflexão sobre o tema em questão, conhecimentos gramaticais, exploração de informações adicionais, pensamento crítico e emissão de opiniões. Assim que o aluno completar a atividade, o professor é notificado via e-mail, assim pode verificar quais foram os pontos de maior e menor desenvoltura do aluno e preparar seu *feedback*.

Foi escolhido para a atividade um vídeo do *Youtube* chamado *The Animals Save the Planet* (<https://www.youtube.com/watch?v=3WtVrrmnWDo> – 7,26 minutos) (THE ANIMALS... [20--?]), é uma animação bem lúdica e divertida, na qual animais aparecem em situações contribuindo para a preservação do meio ambiente, esse será o primeiro passo da atividade: *watch*. Os próximos passos são:

- *Think*: Três perguntas sobre o conteúdo do vídeo com quatro opções de respostas cada. É uma maneira de o aluno voltar a assistir trechos específicos do vídeo, fazendo uma escuta atenta para coletar as informações necessárias. Nesse passo, aparecerá o vocabulário trabalhado nas atividades anteriores, e outros termos relacionados ao meio

ambiente, permitindo a inferência de significados em conjunto com as imagens do vídeo.

- *Dig Deeper*: o objetivo desse passo é trazer um recurso adicional para proporcionar o aluno a exploração do tema. Foi escolhida uma pesquisa sobre a ONG Green Peace⁸, por se tratar de uma importante organização internacional atuante na questão ambiental. Acessando o site, o aluno encontrará informações sobre o trabalho do Green Peace no Brasil e no mundo, e ainda visualizar diversas manchetes de notícias sobre esse tema, caso se interesse por alguma, poderá acessá-la pelos hiperlinks disponíveis.
- *Discuss*: é o último passo da atividade, seu objetivo é fazer com que o aluno reflita sobre o conteúdo do vídeo e escreva três respostas pessoais sobre ele. As perguntas estarão em inglês, porém, nas instruções da atividade, o aluno verá que pode decidir se as responderá em inglês, usando o tradutor, ou em português. As perguntas são: (1) “In your opinion, which action presented in the video is the most accessible to practice”? (2) And which one is the most difficult? (3) What do you think makes some people not worry about environmental issues? Na figura a seguir temos a apresentação dessa atividade reflexão.

Figura 8 - Atividade de reflexão

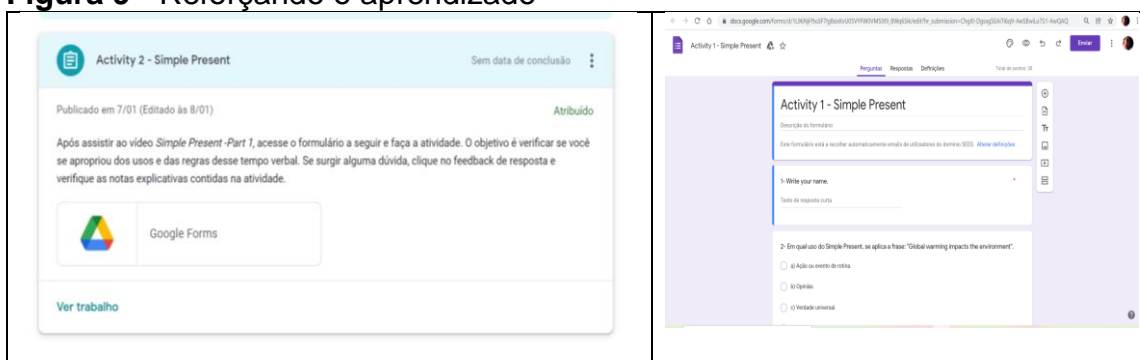


Fonte: Compilação da autora

⁸ Green Peace é uma organização internacional sem fins lucrativos que atua na defesa do planeta por diferentes meios, promovendo conhecimento e conscientização pública, mobilização social e articulação política para diversas causas, sempre de forma independente. Seu principal objetivo é denunciar os crimes ambientais e confrontar governos e empresas que ameaçam o meio ambiente (GREENPEACE, 2021).

A terceira atividade do Step 02 tem por objetivo reforçar o que foi explicado no vídeo da primeira atividade desse *step*. São duas questões objetivas nas quais os alunos analisarão em qual uso está sendo aplicado o *simple present* (ação de rotina, verdade universal, opinião...); três questões objetivas para que o aluno decida qual é a forma verbal que se aplica na frase e uma última questão aberta, na qual ele terá que produzir um parágrafo sobre sua rotina. Todas as questões objetivas contam com feedback de resposta, que traz não só a resposta correta, como a explicação gramatical pertinente à questão. Veja na figura abaixo como a ferramenta se apresenta ao aluno.

Figura 9 - Reforçando o aprendizado



Fonte: Compilação da autora

Como vimos, o step 2 traz dois materiais de estudo em formato de vídeo para que o aluno retome dois conteúdos já estudados no ano anterior, portanto, mais uma vez o princípio da taxonomia *lembrar* está presente, requerendo o uso da memória como um dos recursos na produção de definições; os vídeos explicativos também contemplam o *entender* e o *analisar*, pois o estudante revê algumas estruturas que requerem atenção e análise para uma compreensão mais clara dos tempos verbais em questão. Os princípios andragógicos *autoconceito de aprendiz* e *orientação para a aprendizagem* aparecem respectivamente no exercício da compreensão autônoma e na aplicação da aprendizagem, a intenção é que o estudante retome o que já sabe, reforce o entendimento do uso e das regras do *simple present* e pratique esse conhecimento nas atividades posteriores.

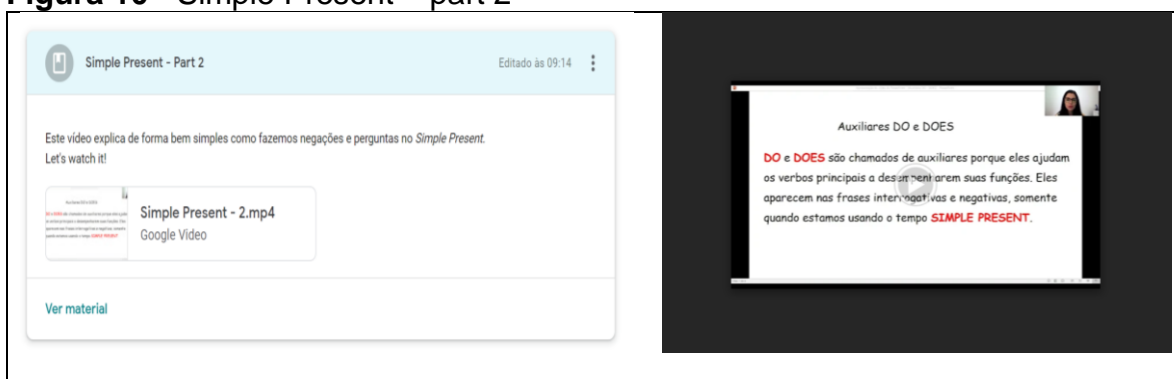
A atividade seguinte, desenvolvida na plataforma *TEDED*, apresenta grande enfoque nos recursos da multimodalidade, são diferentes tipos de atividades dentro de uma plataforma totalmente autoexplicativa, que promove, além do trabalho com a língua, a reflexão e o desenvolvimento do pensamento crítico. Os princípios

taxonômicos *entender* e *avaliar* são requeridos na análise do vídeo *Animals Save the Planet* e o princípio *criar* na produção das respostas subjetivas da última atividade. É bem provável que o aluno não conheça essa ferramenta digital, que é bastante diversificada, interativa e divertida, características que podem promover um dos princípios da andragogia, a *motivação*. Explorar uma plataforma nova, realizar atividades não usuais, criar um conteúdo que poderá ser visto não só pelo professor, mas por dezenas de pessoas, além de poder provocar um incentivo ao autoestudo, é uma oportunidade de o estudante perceber o uso real da língua que está estudando.

4.4 STEP 3

A primeira atividade produzida para o Step 03 é composta de slides e vídeo que explicam como fazemos negações e perguntas no *simple present*. Para isso, foram usadas novamente como exemplos frases simples sobre o meio ambiente, e explicações extras, narradas em vídeo, por meio de Screen Cast. Ao acessar as instruções, o aluno encontrará um enunciado sobre o conteúdo do material, e o link do vídeo, que tem a duração de 6,15 minutos. Esse passo visa que o estudante relembre as regras das sentenças negativas e interrogativas no *simple present*. Veja a figura a seguir:

Figura 10 - Simple Present – part 2



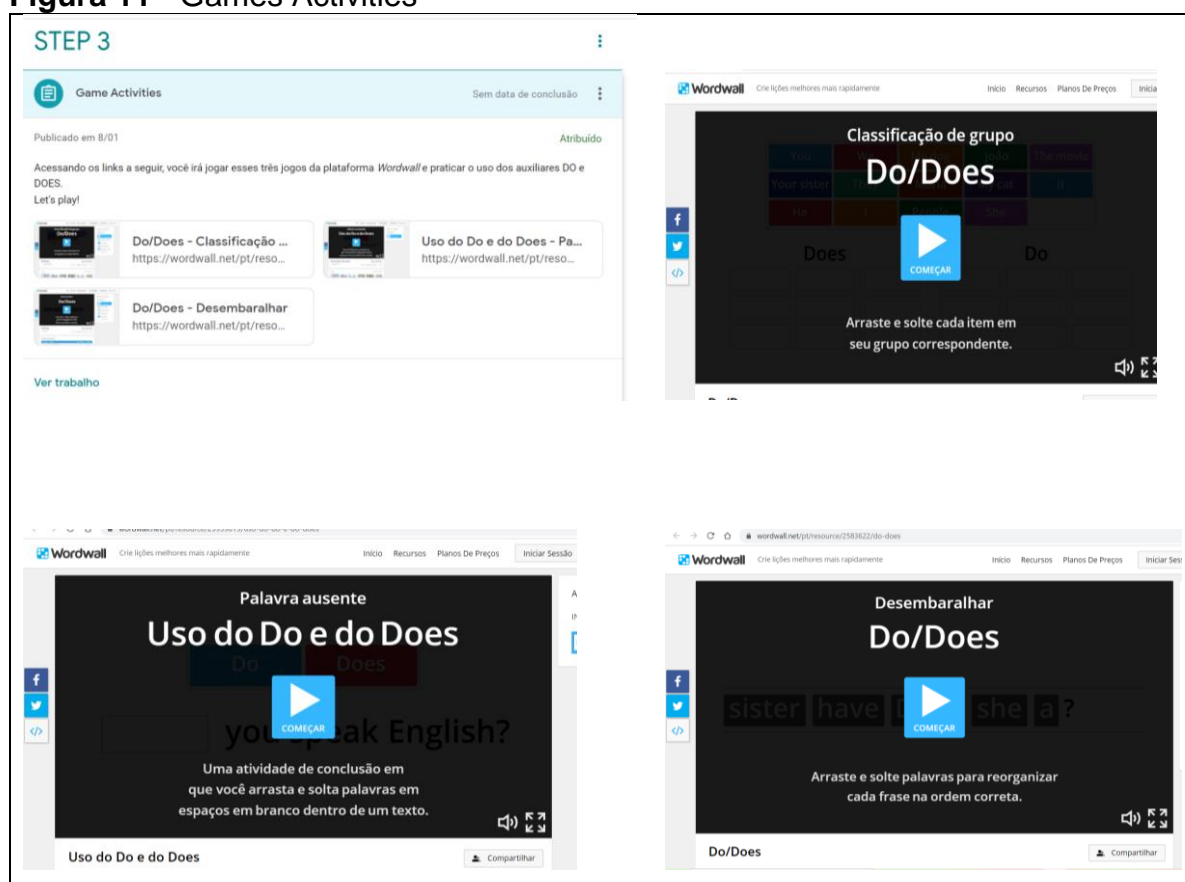
Fonte: Compilação da autora

A plataforma Wordwall traz atividades interativas em forma de games que exploram diversos conteúdos gramaticais. Foram escolhidos três jogos com o objetivo de fazer o aluno praticar o uso do *simple present* nas formas negativa e interrogativa, observando as regras dos auxiliares *do* e *does* que foram explicadas no material

anterior.

O primeiro game traz um quadro com quatorze tipos de sujeito (*my dog, people, the movie, etc*), o aluno deverá clicar e arrastar essas palavras e expressões até seu respectivos auxiliares: *do* ou *does*. O segundo game traz cinco frases interrogativas, nas quais o aluno deverá observá-las e escolher os auxiliares adequados, e o terceiro, é uma atividade de *unscramble*, com vinte frases no *simple present* (afirmativas, negativas e interrogativas) para que o aluno desembaralhe as palavras e as reorganize de forma correta. Veja a ilustração na figura abaixo:

Figura 11 - Games Activities



Fonte: Compilação da autora

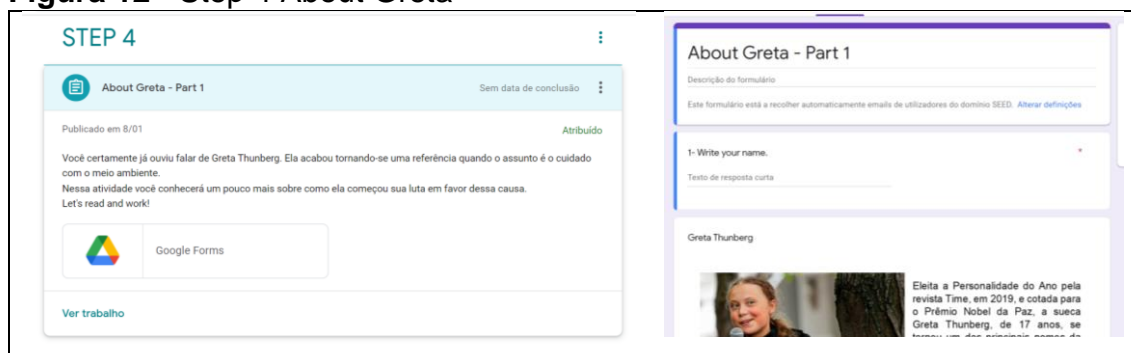
As atividades realizadas na plataforma *Wordwall* trazem a multimodalidade presente na aplicação de jogos como uma ferramenta que possibilita aos alunos praticar as estruturas estudadas de uma maneira descomplicada e divertida. Os jogos requerem atenção, percepção, memória, e o emprego das normas linguísticas apresentadas nos materiais explicativos. Observa-se o princípio *aplicar* da taxonomia, visto que o aluno realizará um procedimento por meio de execução ou implementação

e usará as informações e ideias em outra situação; considerando que os jogos se utilizam de frases fragmentadas a fim de que sejam organizadas e se tornem inteligíveis ou que se acrescente termos que as completem, podemos observar também o princípio *analisar*, pois é necessário determinar como as partes se relacionam entre si ou com uma estrutura geral.

4.5 STEP 4

A atividade “About Greta” tem por objetivo levar o aluno a associar e correlacionar o trabalho da ativista Greta Thunberg, às informações obtidas até então, relativas aos problemas e aos cuidados com o meio ambiente. Por meio da leitura e interpretação de um texto que narra como Greta iniciou sua luta contra as mudanças climáticas espera-se que o aluno estabeleça relações entre os problemas ambientais observados nas atividades anteriores e as ações que já ocorrem no mundo para o bem dessa causa. Essa atividade também irá preparar o aluno para o próximo passo, pois será necessário agregar mais informações sobre a ativista para concluí-lo. Estará da seguinte forma ao aluno:

Figura 12 - Step 4 About Greta



Fonte: Compilação da autora

Na segunda parte da atividade, o aluno fará uma investigação para conhecer mais sobre o trabalho de Greta Thunberg; a atividade traz três links de sites com muitas informações sobre sua atuação pelo mundo, foram escolhidos sites nacionais, para que as leituras sejam feitas na língua materna, o intuito nesse momento é aguçar, por meio da pesquisa, a curiosidade do estudante, dando a ele a possibilidade de descobrir coisas novas, sintetizando informações para que possa construir seu próprio conhecimento. O próximo passo dessa atividade, objetiva um trabalho com a língua

inglesa que envolve análise de imagens e produção escrita. Serão apresentadas quatro fotografias com situações diversas vividas por Greta Thunberg, o aluno deverá examiná-las, verificando o tema central das imagens, ambiente, linguagem verbal (se houver) e não-verbal, enfim, coletar o máximo de informações possível para então elaborar uma legenda para cada uma das fotografias; as legendas deverão ser escritas em inglês, e preferencialmente estarem no *simple present*, para isso, é provável que o aluno volte a consultar os materiais das atividades anteriores para então colocar em prática em sua escrita o que foi assimilado previamente.

Figura 13 - Pesquisa

The figure consists of two side-by-side screenshots of a Google Forms survey titled "About Greta - Part 2".

The left screenshot shows the survey's introduction. It includes the title "About Greta - Part 2", the status "Sem data de conclusão", and the text: "Publicado em 8/01", "Atribuído", and "Você deverá fazer uma pesquisa para complementar seus conhecimentos sobre a militância de Greta Thunberg. Acesse os sites disponibilizados nesta atividade. Depois, será hora de colocar em prática sua escrita em inglês e também os usos do Simple Present. Let's work!". Below this text is a "Google Forms" logo and a "Ver trabalho" button.

The right screenshot shows the survey questions. The first question is "1- Write your name." with a "Texto de resposta curta" field. The second question is "2- Pesquise um pouco sobre a trajetória de Greta Thunberg em sua militância pela causa do meio ambiente acessando os sites a seguir:". It has three radio button options:

- <https://guiadestudante.abril.com.br/atualidades/quem-e-a-pirailha-greta-thunberg-e-por-que-ela-abraca-c...>
- <https://super.abril.com.br/sociedade/quem-e-greta-thunberg-e-o-que-ela-representa/>
- https://pt.wikipedia.org/wiki/Greta_Thunberg

Fonte: Compilação da autora

Nesse step, a *necessidade de conhecer* é um dos princípios andragógicos contemplados nas atividades, pois elas requerem a obtenção de informações sobre uma personalidade de destaque mundial. O aluno deve entender as razões que o levam à pesquisa, percebendo que esse passo é fundamental para o prosseguimento dos estudos nesse momento; também por meio dessa busca autônoma de informações complementares, podemos observar o princípio do *autoconceito de aprendiz* – a exploração e seleção das informações demandam uma autodireção ainda maior nessa situação. Já na esfera da taxonomia, espera-se que o princípio *avaliar* ocorra naturalmente, pois é muito provável que a leitura dos textos com fatos verídicos sobre uma jovem que conseguiu impactar milhões de pessoas leve o aluno a fazer seus julgamentos por meio de verificação e críticas. Ainda nessa esfera, mediante à atividade de produção de legendas para as fotografias, podemos constatar o princípio *criar*, sendo que haverá uma reunião de elementos ou uma reorganização dos mesmos para que se obtenha um produto coerente, de acordo com o que foi pesquisado, com as imagens em questão, a ainda com as estruturas gramaticais

estudadas.

4.6 STEP 5

A primeira atividade do Step 05 traz slides e vídeo que explicam o uso e as regras do tempo verbal *present continuous*. Foram usadas novamente como exemplos frases simples, descrevendo ações do dia a dia, e explicações extras, narradas em vídeo, por meio de Screen Cast. Ao acessar as instruções, o aluno encontrará um enunciado sobre o conteúdo do material, e o link do vídeo, que tem a duração de 7,59 minutos.

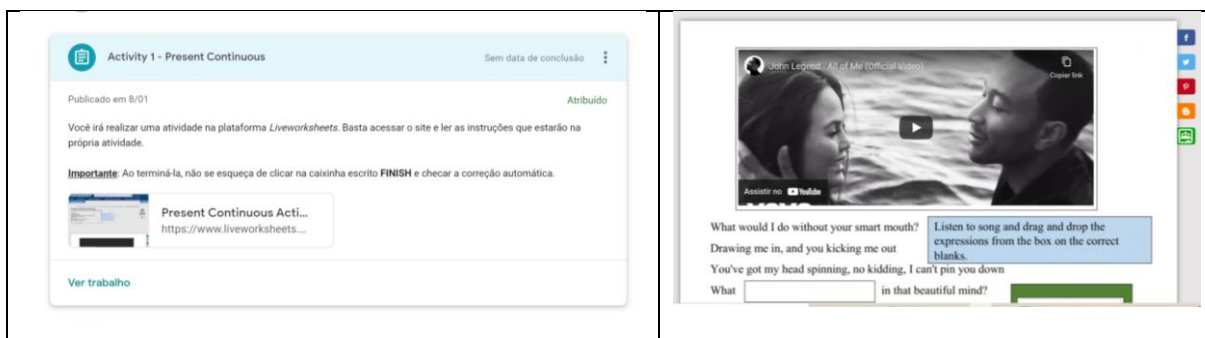
Figura 14 - Step 5 – Present Continuous



Fonte: Compilação da autora

A segunda atividade do Step 05 se configura por um *fill in the gaps* que abrange o trabalho com a compreensão auditiva, vocabulário e gramática. Ao acessá-la o aluno assistirá a um clip não legendado da música All of Me (John Legend), logo abaixo há a letra da música com lacunas, ele terá que realizar a escuta atenta para buscar as expressões que estão faltando em uma caixa ao lado da página, clicar sobre ela e arrastar até à lacuna (*drag and drop*). Todas as expressões faltosas estão no *present continuous*, para reforçar o conteúdo do material que foi estudado na atividade anterior. Por ser uma música bastante conhecida e agradável, espera-se que o aluno sinta curiosidade para se iterar sobre a mensagem que ela transmite, é sempre válido propor para que busque o significado das palavras desconhecidas e otimize sua compreensão global do texto.

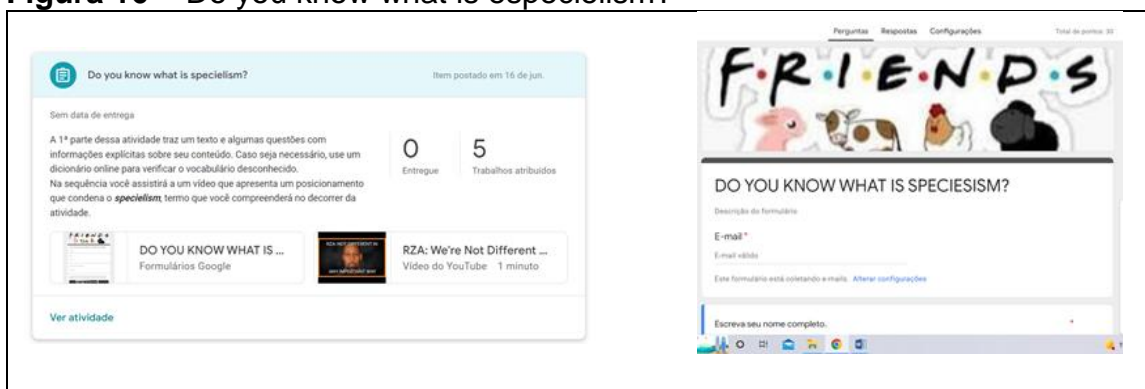
Figura 15 - Compreensão auditiva



Fonte: Compilação da autora

A multimodalidade apresenta-se intensamente no videoclipe musical, que é um gênero textual composto por imagens em movimento, cenário, narrativa, áudio e letra. Podemos explorar diversos elementos dentro do videoclipe que contribuem no processo de aprendizagem da língua inglesa, tais como: a apresentação da linguagem cotidiana e coloquial; a familiaridade com o som e a cadência da língua inglesa; a memorização de vocabulário a longo prazo; o encorajamento da autonomia de aprendizagem e prática fora da sala de aula; e a transmissão de elementos culturais (ARRUDA, 2020). Na atividade em questão, além da prática da exploração visual e auditiva, observamos os princípios *entender*, *analisar* e *aplicar* da taxonomia, pois há a necessidade da inferência de significados para o entendimento da mensagem central do texto; da organização das ideias para a estruturação da mensagem e, por fim, da implementação das regras para compor as partes ausentes e obter a completude do sentido. Considerando também que a música é algo fortemente presente no dia a dia do aluno, a atividade proporciona que os conceitos apresentados anteriormente sejam aplicados de uma forma que se conecte com sua realidade, tornando-se mais acessíveis e carregados de sentido – princípio andragógico da *orientação para a aprendizagem*.

Figura 16 - Do you know what is especielism?



Fonte: Compilação da autora

Ainda no Step 05, temos uma atividade que traz como objetivo principal, o exercício do pensamento crítico atrelado ao desenvolvimento linguístico. Dentro do tema central (*environment*), traremos a questão do especicismo, ou seja, o ponto de vista de que uma espécie, no caso a humana, tem todo o direito de explorar, escravizar e matar as demais espécies de animais por considerá-las inferiores. Como ponto de partida, há uma atividade de compreensão leitora de um anúncio com o título “*Just think, you only need 29 more to make a coat*”, que apresenta uma campanha publicitária de uma organização não governamental. As questões sobre o texto envolvem: qual o seu propósito; informações explícitas trazidas na linguagem verbal e não-verbal do texto e apresentação da ONG que veicula o anúncio em questão. Na sequência, usaremos um hipertexto redirecionando o aluno a um vídeo (“*We’re Not Different in Any Important Way*” – https://headlines.peta.org/end-speciesism/_1,16 min) que apresenta o especicismo de um modo simples e instrutivo. Essa é a segunda parte da atividade, que além de permitir que o estudante conheça e/ou compreenda esse conceito, requer que o mesmo se posicione, argumentando sobre o seu ponto de vista em relação à essa questão.

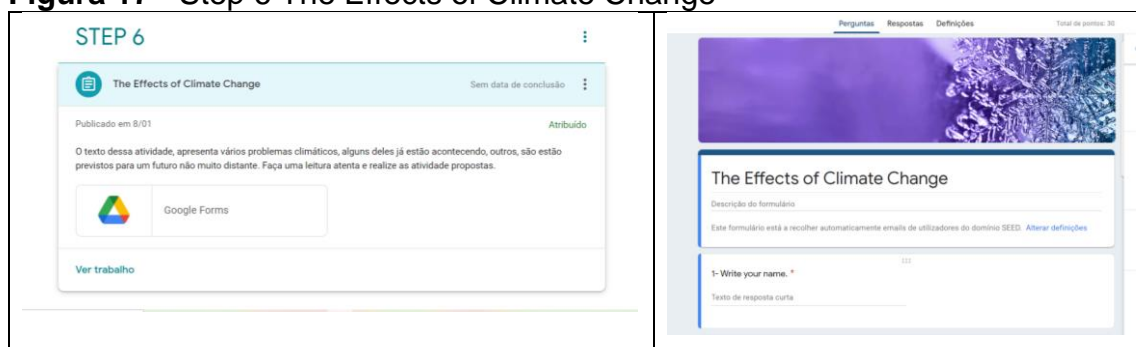
Atividades que demandam uma pesquisa prévia sobre determinado assunto para que se possa entender e argumentar sobre ele, podem ser tanto instigantes, quanto enfadonhas para o aluno, que é geralmente habituado a receber os conteúdos, e não produzi-los. Devido a essa preocupação, procuramos buscar uma temática que pudesse chamar a atenção do aluno, pois é crescente a discussão que envolve o uso de animais tanto nas indústrias quanto nos laboratórios, além da questão ética sobre o consumo da carne, leite e ovos. Os princípios entender, analisar e avaliar da taxonomia são requisitados nessa atividade, assim como o autoconceito de aprendiz da andragogia, promove a autonomia e o desenvolvimento autodirigido.

4.7 STEP 6

A atividade “*The Effects of Climate Change*” apresenta três imagens que ilustram os efeitos das mudanças climáticas seguidas de um texto com o título *the Effects of Climate Change*. O objetivo é que o aluno correlacione essas imagens com o conteúdo do texto, que aborda os efeitos futuros da mudança climática e os efeitos já observáveis. Após essa primeira parte, de análise e leitura, há uma atividade que

traz em português todas as expressões que apareceram no texto indicando os problemas climáticos, para que o aluno as relacione aos efeitos futuros ou já observáveis; para isso, ele terá que voltar ao texto e fazer a comparação entre as duas línguas, além de buscar a informação específica, ou seja, se aquele fenômeno climático é um efeito futuro ou já observável. O segundo passo da atividade traz três questões com trechos retirados do texto para que o aluno identifique e selecione a alternativa que apresente qual tempo verbal foi usado em cada uma delas (presente simples ou contínuo) e a qual uso se aplica a escolha desse tempo (ação frequente, ação do momento, opinião, verdade universal...)

Figura 17 - Step 6 The Effects of Climate Change



Fonte: Compilação da autora

Nessa atividade, faremos uso da gramática contrastiva⁹, com o objetivo que a comparação entre as expressões nas duas línguas proporcione ao aluno as premissas que apoiem seu raciocínio – sinaliza-se aqui novamente o princípio da *orientação para a aprendizagem*. A multimodalidade estará presente na utilização das imagens como veículo informativo, e também como elementos provocadores de reflexão e julgamentos – princípios *analisar* e *avaliar* da taxonomia. Também observamos o princípio *aplicar* na última parte da atividade, na qual o estudante deverá implementar os conceitos estudados anteriormente na execução da tarefa solicitada.

4.8 STEP 7

Para a atividade *Climate change: why does 1.5°C matter?* espera-se que o

⁹ A gramática contrastiva é um referencial teórico e metodológico que objetiva proporcionar fundamentos linguísticos para o ensino de língua estrangeira e incentivar a identificação de semelhanças e diferenças entre a língua materna e a língua alvo. (SAVEDRA, 2014).

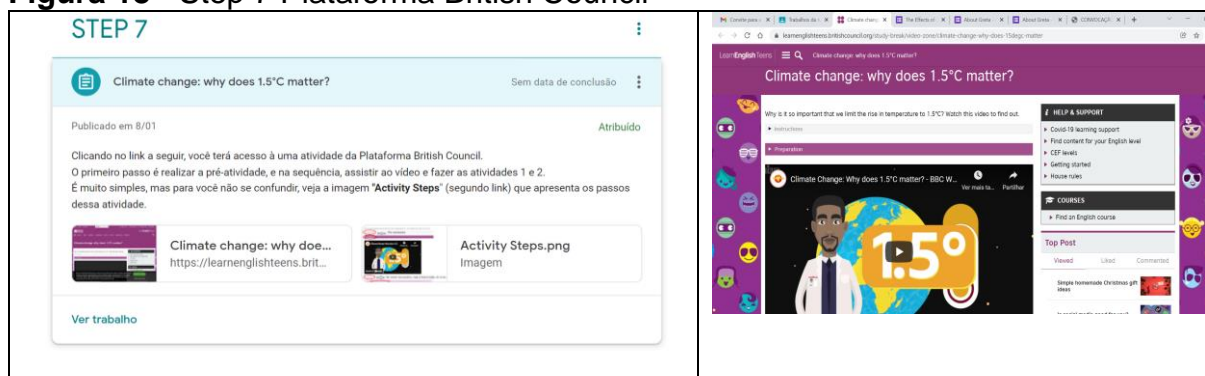
aluno já esteja habituado à rotina de autoestudo e exercendo com mais confiança a sua autonomia ao realizar as tarefas propostas, diante disso, é pertinente que as tarefas se tornem mais desafiadoras. A Plataforma British Council¹⁰ disponibiliza gratuitamente atividades de inglês nas quais o aluno pode selecionar seu nível de proficiência e seus tópicos de interesse.

Essa tarefa é específica para os níveis B1 e B2, e seus tópicos são: *climate change*, *environment* e *future*. Ela se inicia com uma pré-atividade (*preparation*) na qual o aluno assistirá a uma animação de 2,19 minutos com o título “*Climate change: why does 1.5°C matter?*”. Nas instruções ao aluno, é sugerido o uso da transcrição do vídeo, pois o ritmo da narração pode dificultar o entendimento de seu conteúdo. Na sequência, há uma atividade de compreensão textual, cujo objetivo é selecionar e organizar (por meio de *drag and drop*) informações contidas no texto em três grupos: um dos problemas que acontecerão se a temperatura do planeta aumentar em 1,5°C, outro se a temperatura aumentar 2°C, e o último, que são as ações possíveis de serem feitas para evitar todo esse aquecimento.

Na última tarefa da atividade, o aluno deverá analisar um banco de palavras que completam afirmações presentes do texto, essas afirmações não aparecem na tarefa idênticas às do texto, mas sim semelhantes, isso requer um maior esforço do aluno em realizar a compreensão textual, pois não será possível voltar na transcrição para buscar a palavra faltosa, mas sim para buscar a informação que o levará à escolha correta.

¹⁰ O British Council é uma organização internacional do Reino Unido para relações culturais e oportunidades educacionais que promove cooperação entre o Reino Unido e o Brasil nas áreas de língua inglesa, artes, sociedade e educação. (BRITISH COUNCIL, 2022).

Figura 18 - Step 7 Plataforma British Council



Fonte: Compilação da autora

Nesse step, optamos mais uma vez por trazer uma plataforma que o aluno ainda não tenha tido contato, totalmente interativa e com diferentes recursos multimodais. Como sabemos, a geração Z, ou *millennials* lida com muita naturalidade com os desafios tecnológicos, além de que fazer uso de algo novo em seu processo de autoestudo, como já mencionamos anteriormente, pode incentivar a *motivação* – sexto princípio da andragogia. A atividade de interpretação textual requer a análise do vídeo, explorando a compreensão auditiva, a linguagem imagética e também a compreensão leitora, já que o aluno poderá ativar a legenda; o texto em questão, traz tanto informações que já apareceram anteriormente no material, quanto informações novas a respeito dos problemas ambientais. Mediante a todo esse contexto, verificamos três princípios da taxonomia: *lembrar*, pois grande parte do vocabulário já trabalhado no material aparecerá novamente, assim como as estruturas verbais estudadas; *entender*, visto que o exercício da compreensão textual exige a construção de significados; e *aplicar*, em razão da execução da tarefa com as expressões que possuem sentidos semelhantes, que exigem a escolha e a aplicação dos termos adequados.

4.9 STEP 8

Was the world polluted in the past too? é o título da primeira atividade do Step 08 que se configura como um material de estudo com análise de imagens, pergunta inicial para reflexão, e uma revisão gramatical do uso e das regras do tempo verbal *simple past*. O primeiro slide traz a pergunta: *Was the world polluted in the past too?* Logo abaixo são apresentados dois pares de imagens legendadas: o primeiro mostra

o Rio Tietê (São Paulo) no ano de 1920 e atualmente, e o segundo, uma rua bastante popular de Shangai chamada Nanking Road, também em 1920 e atualmente. O objetivo é fazer com que por meio da pergunta inicial e da análise das imagens, que representam transformações urbanas e naturais sofridas pelo passar do tempo, o aluno constate que nesse momento o esse tempo verbal (passado) passará a fazer parte dos seus estudos e comece a revisar o que já estudou sobre esse assunto. Na sequência, há uma argumentação sobre a pergunta inicial e quatro sentenças sobre as imagens, para que o aluno identifique quais delas referem-se ao tempo passado. O material traz também uma tabela de expressões de tempo referentes ao passado e uma tabela de verbos, para que seja lembrada a forma escrita dos verbos regulares e de alguns verbos irregulares.

Figura 19 - Step 8 Was the world polluted in the past too?



Fonte: Compilação da autora

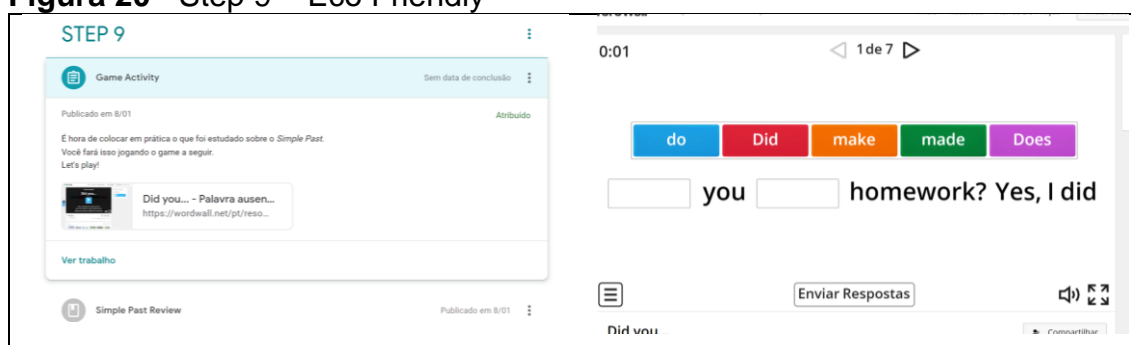
Percebemos nesse step, diferentes intenções, como: o resgate de conhecimentos pré-existentes do aluno sobre o assunto; a análise de imagens para a captação de possíveis significados sociais e culturais; e o estudo de uma estrutura linguística. Diante de tais propósitos, as experiências de aprendizagem devem estar sincronizadas com essas tarefas de desenvolvimento, ou seja, o que está sendo revisto e/ou aprendido deve estar relacionado ao que deve ser executado, além disso, é essencial que o aluno perceba a conexão do que está sendo estudado com a vida real - esse é cerne do princípio andragógico *prontidão para aprender*. Em consonância com os preceitos taxonômicos, as atividades também requerem o *lembrar, analisar e aplicar*.

4.10 STEP 9

A primeira atividade do Step 09 traz um resumo em forma de slides e vídeo

sobre o uso e as regras do tempo verbal *simple past*, é um complemento do material do *step* anterior, que já apresentou o conteúdo e exemplificou o uso do passado simples. Nesse momento, serão reforçados os fundamentos do *simple past* e relembradas as regras de como fazemos as negações e as interrogações no passado. Ao acessar as instruções, o aluno encontrará um enunciado sobre o conteúdo do material, e o link do vídeo, que tem a duração de 5,18 minutos.

Figura 20 - Step 9 – Eco Friendly

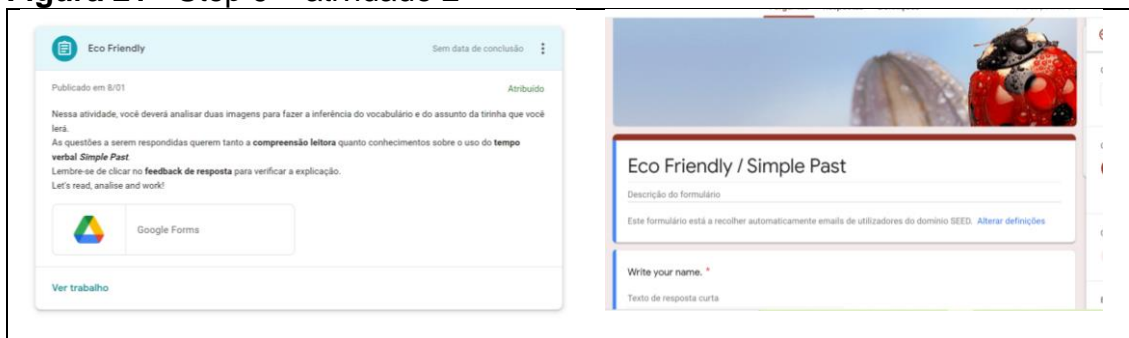


Fonte: Compilação da autora

Com o título Eco Friendly, esta segunda atividade do Step 09 leva o nome da *comic strip* que será analisada na atividade. No entanto, antes da leitura da tirinha, o aluno deverá observar duas imagens: uma de *plastic straws* (canudinhos de plástico) e outra de *stainless steem straws* (canudinhos de aço inoxidável), é uma indicação do assunto principal do texto, que tratará dos danos ao meio ambiente causados pelas toneladas de canudos plásticos descartados diariamente. O vocabulário do texto é bastante acessível, e, aliado à linguagem não-verbal, permitirá uma compreensão leitora eficaz para que sejam concluídas as demais tarefas da atividade. Na primeira questão, o aluno deverá elaborar uma resposta pessoal sobre o problema apresentado no texto: a) O texto tem o intuito de chamar a tenção do leitor para uma questão ambiental. Escreva o que você sabe sobre essa questão e quais as consequências isso traz ao meio ambiente. As demais perguntas, atrelam afirmações retiradas do texto ao tempo verbal em estudo (passado simples), requerem compreensão e avaliação do seu sentido, para que o aluno seja capaz de identificar elementos específicos que caracterizam o tempo da ação e ainda reescrevê-las mudando esse tempo: b) Reescreva a frase: "I THOUGHT straws WERE bad to use". Trocando o tempo dos verbos destacados para o *simple present*; c) De acordo com o texto, os americanos descartam todos os dias 500 milhões de canudinhos: "Americans

alone throw out 500 million straws everyday". Reescreva essa informação mudando a expressão de tempo EVERYDAY para uma expressão que indique tempo passado; d) 4- Que outra alteração foi necessária para que a frase ficasse coerente?

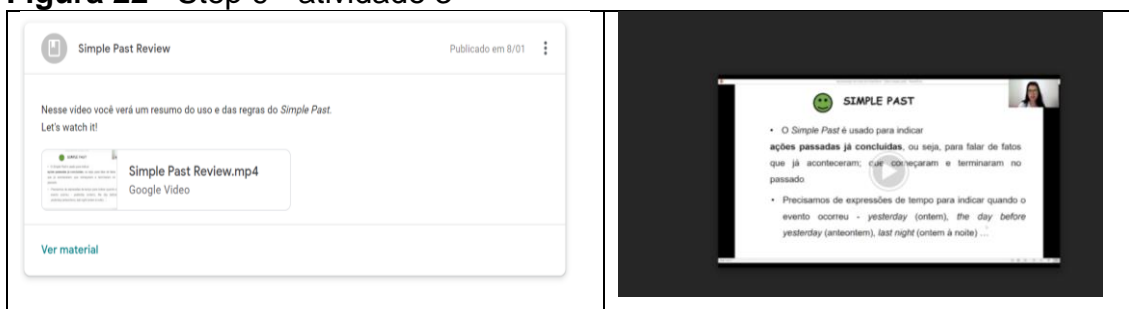
Figura 21 - Step 9 – atividade 2



Fonte: Compilação da autora

A terceira atividade do Step 09 é composto de um jogo com frases contendo perguntas e respostas do passado, nas quais estão faltando vários termos. Acima dessas perguntas há um banco de palavras para que se escolha quais completarão corretamente cada lacuna. O objetivo dessa atividade é localizar e organizar os termos na construção de perguntas e repostas no *simple past*.

Figura 22 - Step 9 - atividade 3



Fonte: Compilação da autora

Além de reforçar o uso e as normas do *simple past*, esse *step* traz o gênero tirinha como um recurso multimodal aliado no desenvolvimento da compreensão leitora e do pensamento crítico. A tirinha possui uma linguagem bastante simplificada e acessível, imagens bem coloridas e personagens divertidos, tornando sua exploração visual muito atraente; seu conteúdo traz uma crítica ao uso de canudinhos de plástico e informações reais acerca dos danos que o descarte desses canudos causam ao meio ambiente. Pretende-se que o aluno, ao realizar seu exercício de

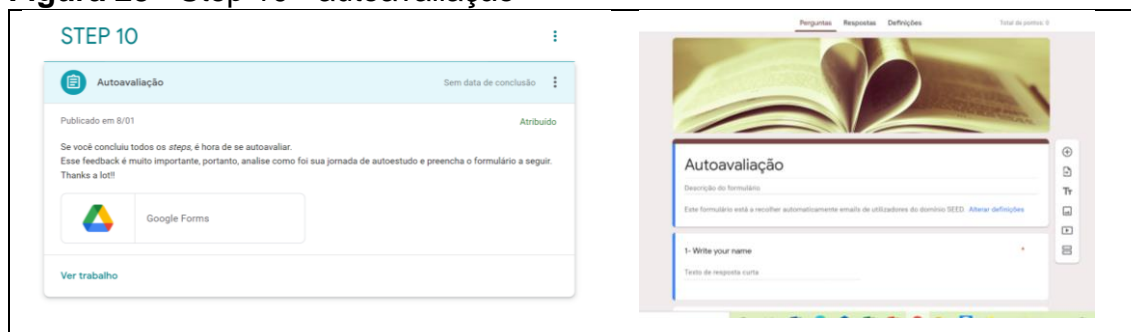
compreensão leitora, alcance o princípio taxonômico *avaliar*, que envolve fazer julgamentos com base em critérios e padrões por meio de verificação e críticas, a primeira questão da atividade é subjetiva, e o conduzirá a esse processo. As demais atividades com a tirinha têm um enfoque na estrutura linguística, e querem a aplicação dos conceitos estudados nos steps 8 e 9 – princípio *aplicar* da taxonomia.

4.11 STEP 10 - AUTOAVALIAÇÃO

É muito mais difícil julgar-se a si próprio do que julgar outros. Se conseguires julgar-te a ti próprio bem, é porque és um verdadeiro sábio.

Saint-Exupery, O Príncipezinho

Figura 23 - Step 10 - autoavaliação



Fonte: Compilação da autora

De acordo com o QECRL (Quadro Europeu Comum de Referência das Línguas), “a autoavaliação pode ser um complemento eficaz dos testes e da avaliação do professor” ajudando “os aprendentes a apreciar os seus aspectos fortes, a reconhecer as suas fraquezas e a orientar a sua aprendizagem com maior eficácia.” (ALVES, 2001, p. 263). Esse processo também proporciona ao aluno um envolvimento pessoal no processo de avaliação, gerindo o seu desempenho e refletindo sobre ele, tornando-se assim regulador da sua própria aprendizagem.

O último *step* da trilha traz um questionário para que o aluno faça sua autoavaliação, analisando o percurso percorrido para que possa tomar consciência de sua aprendizagem e se responsabilizar pelo seu empenho; suas respostas também permitirão que o professor identifique quais foram as principais dificuldades enfrentadas pelo aluno em relação ao material e planeje as intervenções e modificações que achar necessário. É apropriado que o professor esclareça

anteriormente ao aluno o objetivo dessa atividade para que este não se sinta constrangido ao declarar suas condutas e não mascare os resultados, pois, ao responder as questões da autoavaliação, o aluno irá responder se alcançou de forma total, parcial, ou se não alcançou o objetivo proposto.

A primeira pergunta (Ampliar o vocabulário relativo ao tema da unidade) é relativa ao processo de aprimoramento do vocabulário. O contato com os textos, as pesquisas e as atividades presentes no material trazem uma gama de palavras e termos que podem ser internalizadas conforme o grau de envolvimento do aluno com a tarefa, ao responder se o trabalho com o material proporcionou ou não a ampliação do seu vocabulário, espera-se que o aluno constata se ao longo do seu período de autoestudo novos termos passaram a fazer parte do seu repertório de língua inglesa.

Na sequência, há uma questão sobre a realização das leituras e a verificação dos vídeos apresentados no material (Ler / assistir os vídeos de todo o material de estudo disponibilizado). Na prática do dia a dia em sala de aula, percebemos que há uma tendência de os alunos “pularem” essa etapa de pré-atividade, que envolve a leitura, o recorrer novamente ao texto ou ao vídeo para uma compreensão mais apurada ou para tirar as dúvidas, a presença do professor e dos colegas muitas vezes pode facilitar esse movimento de busca à informação, o que não será possível no autoestudo. Pensando nessa questão, procuramos evitar textos e vídeos muito extensos, a complexidade desses materiais poderia provocar um desestímulo ao aluno, diante disso, caso o aluno declare que não cumpriu essas etapas, é importante que o professor, ao preparar seu *feedback* procure questioná-lo sobre qual/quais motivo (s) o levaram a esse comportamento. A mesma observação deverá ser feita em relação à questão 3 (Realizar todas as atividades propostas) se o aluno responder que realizou as atividades parcialmente, é necessário verificar quais foram as não-realizadas, averiguar se o motivo foi a falta de compreensão e tomar as medidas necessárias, como explicação complementar e/ou reformulação da atividade.

As questões 4 e 5 (Relembrar regras gramaticais que já havia estudado / Compreender regras gramaticais que não conhecia e aplicá-las nas atividades) têm a intenção de verificar se o aluno compreendeu ou lembrou determinadas regras gramaticais e se foi possível aplicá-las nas atividades. Como citamos anteriormente o ensino da língua inglesa em nosso contexto é pautado na perspectiva sociocultural, visando assim a utilização da língua em ações comunicativas, de acordo com a BNCC (BRASIL, 2018, p. 476) “o domínio da língua deve ser substituído por noções mais

abrangentes e relacionadas ao universo discursivo nas práticas situadas dentro dos campos de atuação”, o documento também prevê que o estudante use a língua inglesa para aprofundar sua compreensão de mundo, explorando e expondo novas perspectivas e ideias. Observando tais propósitos, o ensino da gramática tradicional, isolada, sem nenhuma relação com os possíveis contextos de utilização, seria inútil, pois não permitiria um processo de interação comunicativa e nem tampouco contribuiria para o desenvolvimento linguístico, social e cultural do estudante. Por outro lado, o ensino da gramática de forma contextualizada e por meios de atividades significativas é defendido por muitos autores, dentre eles Schmidt (1990), Krashen (1981) e Batstone (1994) que afirmam a necessidade de o aluno perceber as estruturas linguísticas, para que elas passem do insumo na língua-alvo à internalização da mesma, ou seja, o aprendiz será capaz de absorver aquilo ao que ele estava exposto (KAWACHI; NAVARRO; KAWACHI, 2010, p. 89). Neste material, optamos por incluir o estudo da gramática contextualizada, no entanto é sempre um desafio apresentar as normas linguísticas sem a rigidez das regras.

Diante da questão 7 (Pesquisar o significado e a pronúncia de palavras/expressões desconhecidas) o aluno irá atentar-se ao fato de ter ou não recorrido aos dicionários online e tradutores diante dos termos que não foram passíveis de inferências no contexto em que estavam inseridos. O fato de o aluno já estar conectado à internet fazendo a atividade, facilita esse processo de pesquisa, levando-o a fazer uso de mais uma ferramenta pedagógica, que atuará como uma aliada em sua trajetória de autoestudo.

A questão 8 (Ampliar os conhecimentos em relação ao tema meio ambiente e sustentabilidade) visa observar se as informações, questionamentos e reflexões sobre o meio ambiente / sustentabilidade fomentaram o interesse do aluno acerca do mundo em que vive e atua. Espera-se que além do desenvolvimento da aprendizagem da língua inglesa, o aluno tenha expandido sua visão acerca das questões ambientais e fortalecido seu compromisso no cuidado com o meio ambiente, além disso, a educação ambiental faz parte da formação do aluno do ensino médio, “a escola que acolhe as juventudes tem de estar comprometida com a educação integral dos estudantes e com a construção de seu projeto de vida” (BRASIL, 2018, p. 464).

Para finalizar a autoavaliação, será pedido ao aluno que escreva livremente sobre quais foram as suas principais dificuldades ao usar esse material. O aluno poderá registrar empecilhos ocasionados por fatores externos como as demandas do

dia a dia – principalmente as alunas que estão de licença maternidade – falta de conexão, ambiente de estudo tumultuado, dentre outros; e também as dificuldades impostas pelo material, como alguma atividade que não foi suficientemente explicada, ou alguma compreensão que não foi possível de se obter de forma autônoma.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que, de acordo com o artigo 205 da nossa Constituição Federal (BRASIL, 1988), a educação é um direito de todos, é dever do Estado e da família, e deve ser fomentada pela sociedade. Sabemos também, entretanto, que a realidade da escola apresenta inúmeros percalços a serem superados para se alcançar um bom desempenho escolar. Dentro da sala de aula nos deparamos com problemas que, muitas vezes, com a prática do dia a dia conseguimos contorná-los, para que nossos alunos sejam minimamente prejudicados.

O afastamento dos estudantes em tratamento médico e das alunas em licença maternidade transforma-se em um desses problemas, por causar impedimento à continuidade desses alunos aos seus estudos, daí a necessidade de algo que venha a assisti-los nesse período.

Em tempos em que tanto se propaga a importância da autonomia do aluno em seu processo de aprendizagem, um material de auto estudo que o conduza nesse processo, aliado às ferramentas tecnológicas educacionais disponíveis, ao acompanhamento constante do professor e à ferramenta *Google Classroom*, que permite o acesso aos conteúdos e a execução de atividades, pode ser um meio eficaz para que o processo de ensino/aprendizagem desse público não seja interrompido.

Os estudos realizados durante esse trabalho apontaram que a educação a distância, é uma modalidade de ensino que oportuniza a inclusão dos alunos temporariamente afastados das atividades escolares e viabiliza a promoção da autoaprendizagem, em razão do uso das tecnologias de informação e comunicação e dos recursos multimodais, podendo assim estimular o desenvolvimento pessoal e a prática de autonomia como caminhos que conduzem o aluno à desenvoltura do estudo independente. Na busca pelo alcance da aprendizagem autônoma, encontramos nos princípios andragógicos, elementos que conduzem uma aprendizagem centrada na independência do aluno (DEAQUINO, 2007) empregando a autoinstrução como uma das condições essenciais para que essa autonomia se efetue.

Destacamos também, os fundamentos da Taxonomia Digital de Bloom (CHURCHES, 2008) atendendo aos novos comportamentos que surgiram a partir da inclusão da tecnologia na educação, fazendo uso das ferramentas tecnológicas como meios intensificadores dos processos categorizados pela taxonomia original: recordar, compreender, aplicar, analisar, avaliar e criar. Tais fundamentos foram elencados nos

objetivos de cada uma das atividades planejadas na composição do produto, por sua vez, reunidas em uma trilha de aprendizagem, visando oportunizar diferentes formas de acesso e compreensão dos conteúdos (LIMA, 2020).

Durante a trajetória de elaboração da pesquisa e do material surgiram indicativos que contribuíram para elucidar a razão de problemas que enfrentamos no trabalho com o Ensino Médio, podendo observar que as dificuldades com essa etapa da educação básica não estão restritas às escolas de periferia. A reforma do Ensino Médio busca reverter os baixos índices de evasão e reprova, e atender as necessidades dos estudantes, visando além do desenvolvimento do conhecimento técnico para seu ingresso no mercado de trabalho, a criatividade, a comunicação, a capacidade de colaboração e o equilíbrio emocional.

Nós educadores vivenciamos a realidade dos problemas enfrentados na sala de aula e procuramos (dentro de nossas possibilidades) agir de forma a amenizar as dificuldades dos estudantes aos quais temos acesso. Por fim, reiteramos o objetivo desse trabalho, destinado aos alunos excluídos do processo de ensino e aprendizagem durante seu período de convalescência, no intuito de ampliar sua aplicabilidade, divulgando-o para professores de outras disciplinas, além de modificá-lo, aperfeiçoando-o com intervenções dos colegas de trabalho e dos próprios alunos.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. A formação do professor de línguas de uma perspectiva sociocultural. **Signum Estudos de Linguagem**, Londrina, v. 15, n. 2, p. 457-480, 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/122377>. Acesso em: 21 fev. 2022.
- ALMEIDA, E.; VALENTE, J. **Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais**. Currículo sem Fronteiras, v. 12, n. 3, p. 57-82, set./dez. 2012.
- ALVES, José Matias (dir.). **Quadro comum europeu de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação**. Porto: Edições Asa, 2001. Disponível em: http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf. Acesso em: 21 fev. 2022.
- ARRUDA, Renata. É professor? Confira dicas de como ensinar inglês com música. **Letras**, 4 dez. 2020. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/blog/como-ensinar-ingles-com-musica/>. Acesso em: 1 mar. 2022.
- BATSTONE, R. **Grammar**. Oxford: Oxford University Press, 1994.
- BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. 2. ed. Campinas: Autores associados, 2001.
- BLOOM, Benjamin Samuel. et. al. **Taxionomia de Objetivos Educacionais: domínio cognitivo**. Porto Alegre: Editora Globo, 1977.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 11 fev. 2022.
- BRASIL. **Decreto de Lei nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998**. Regulamenta o art. 80 da lei 9394/96, referente à educação à distância. Brasília: Ministério da Educação, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2022.
- BRASIL. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2005. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5622-19-dezembro-2005-539654-publicacaooriginal-39018-pe.html>. Acesso em: 5 mar. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Evasão no ensino médio supera 12%, revela pesquisa inédita**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/50411-evasao-no-ensino-medio-supera-12-revela-pesquisa-inedita>. Acesso em: 9 mar. 2022.

- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Ministério da Educação, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes. Acesso em: 21 fev. 2022.
- BRENER, Fernanda Machado. **Práticas de letramentos literários multimodais na formação do professor.** 2018. 169 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.
- BRITISH COUNCIL. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/>. Acesso em: 15 jan. 2022.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo.** Tradução de Anna Raquel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2003.
- CABRAL, Ana Lúcia. Produção de material para cursos a distância: coesão e coerência. *In*: MARQUESI, Sueli C.; ELIAS, Vanda M.; CABRAL, Ana Lúcia (org.). **Interações virtuais: perspectivas para o ensino de língua portuguesa.** São Carlos: Ed. Claraluz, 2008.
- CHURCHES, Andrew. **Blooms's digital taxonomy.** [S. l.: s. n.], 2008. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/228381038_Bloom's_Digital_Taxonomy. Acesso em: 28 dez. 2021.
- COSTA, José Wilson; GROSSI, Márcia Gorett Ribeiro; SILVA, Elaine Ribeiro. Design para EaD: metodologia recursiva para a produção de materiais didáticos. **Revista Poiésis Unisul**, Tubarão, v. 10, n. esp., p. 84-96, jun./dez. 2016.
- CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. **Gêneros e ensino de leitura em le: os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático.** 2001. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.
- DeAQUINO, Carlos Tasso Eira de. **Como Aprender: andragogia e as habilidades de aprendizagem.** São Paulo: Pearson, 1ª Ed., 2007.
- DIONÍSIO, Ângela Paiva. Gêneros multimodais e multiletramento. *In*: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. (org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino.** Lucerna: Rio de Janeiro, 2006. p. 159-177.
- DUBOC, Ana Paula; SIQUEIRA, Sávio. ELF feito no Brasil: expanding theoretical notions, reframing educational policies. **Status Quaestionis**, Roma, v. 2, n. 19, 2020.
- EBENAU, Nevtan de Liz. **Tecnologia Móvel No Ensino E Aprendizagem De Língua Inglesa Na Escola.** 40006018027P0. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, 2015.
- FERRAZ, Ana Paula do Carmo; BELHOR, Renato Vairo. Taxonomia de Bloom:

revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gestão & Produção**, São Paulo, v. 17, n. 2, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-530X2010000200015>. Acesso em: 8 nov. 2021.

FREITAS, Isa Aparecida; BRANDÃO, Hugo Pena. Trilhas de aprendizagem como estratégia para desenvolvimento de competências. *In*: ENCONTRO DA ENANPAD, 29., 2005. **Anais [...]**. Brasília: ANPAD, 2005. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/enanpad2005-gpra-0316.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2022.

FURTOSO, Viviane Aparecida Bagio. **Desempenho oral em português para falantes de outras línguas: da avaliação à aprendizagem de línguas estrangeiras em contexto online**. 2011. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2011.

GONÇALVES, Adair Vieira; NASCIMENTO, Elvira Lopes. Avaliação formativa: autorregulação e controle da textualização. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 49, n. 1, jan./jun. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132010000100016. Acesso em: 18 jan. 2022.

GREENPEACE. Disponível em: <https://www.greenpeace.org/brasil/>. Acesso em: 29 dez. 2021.

INDALÉCIO, Anderson Bençal; RIBEIRO, Maria da Graça Martins. Gerações Z e Alfa: os novos desafios para a educação contemporânea. **Revista UNIFEV**, Votuporanga, v. 2, p. 137-148, 2017.

INOCÊNCIO, Aline de Oliveira; HLENKA, Vanessa. Principais causas para a desistência de alunos no ensino médio. **Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia**, Medianeira, v. 8, n. 16, 2017. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/recit>. Acesso em: 18 nov. 2021.

JUNQUEIRA, Cladis. **Trilhas de desenvolvimento profissional**. Porto Alegre, mimeo, 2000.

KAWACHI, Cláudia; NAVARRO, Eliane; KAWACHI, Guilherme. Reflexões acerca do papel da gramática em um livro didático de nível avançado. **Revista Desempenho**, Brasília, v. 11, n. 1, 2010.

KRASHEN S. D. **Second language acquisition and second language learning**. Oxford, Pergamon, 1981.

KRATHWOLHL, David R. A revision of bloom's taxonomy: an overview. **Theory Into Practice**, Ohio, v. 41, n. 4, 2002. Disponível em: <https://www.depauw.edu/files/resources/krathwohl.pdf>. Acesso em: 8 nov. 2021.

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

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

LIMA, Paulo Lúcio Scheffer. Trilhas de aprendizagem. *In*: SIMPÓSIO DE PESQUISA E DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, DO UGB/FERP, 8., 2020, Volta Redonda. **Anais** [...]. Volta Redonda, 2020. Disponível em: <http://revista.ugb.edu.br/ojs302/index.php/simposio/article/view/2111>. Acesso em: 29 nov. 2021.

LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (org.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

LOMENA, M. **Benjamin Bloom**. 2006. Disponível em: http://www.everything2.com/Mindex.pl?node_id=143987. Acesso em: 8 nov. 2021.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação a distância: uma visão integrada**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MOREIRA, José Antônio; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital online. **Revista UFG**, Goiânia, v. 20, n. 26, 2020.

MOULIN, Nelly; PEREIRA, Vilma. Operações de pensamento no material instrucional para ensino a distância. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 10., 2003, Porto Alegre. **Anais** [...]. Porto Alegre: ABED, 2003. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2003/docs/anais/TC44.htm>. Acesso em: 11 out. 2020.

NOGUEIRA, Sônia Mairós. A andragogia: que contributos para a prática educativa? **Linhas**, Florianópolis, v. 5, n. 2, 2004. Disponível em: <https://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1226>. Acesso em: 24 ago. 2021.

OLIVEIRA, Luíza Almeida de. **Ambiente Virtual De Aprendizagem De Língua Inglesa: formando alunos autônomos no Ensino Médio**. 33004056091P0. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2021.

OLIVEIRA, Robson Henrique Antunes; COSTA, Maria Elizia Cavalcante; DA SILVA, Maria Zenaide Valdivino. Multimodalidade e Letramento visual crítico no ensino de Língua Inglesa: Investigando as propostas de atividade de produção de texto do livro didático Time to Share. **Revista Linguagem em Foco**, v.12, n.2, 2020. p. 269 - 291. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/4020>.

PAIVA, Rogério Antônio; PADILHA, Maria Auxiliadora. A webquest e a taxonomia digital de bloom como uma nova coreografia didática para a educação online. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, Curitiba, v. 5, n. 1, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/843>. Acesso em: 11 out. 2020.

PARANÁ. Secretaria da Educação e do Esporte. **Referencial curricular para o ensino médio do Paraná**. Curitiba: SEED, 2021a. Disponível em: <http://www.referencialcurricularoparana.pr.gov.br/>. Acesso em: 5 mar. 2022.

PARANÁ. Secretaria da Educação e do Esporte. **Referencial curricular para o ensino médio do Paraná vol. 1**. Curitiba: SEED, 2021b. Disponível em:

https://professor.escoladigital.pr.gov.br/sites/professores/arquivos_restritos/files/documento/2022-02/ensino_medio_referencial_curricular_vol1_vf.pdf. Acesso em: 5 mar. 2022.

PAVESI, Marilza Aparecida. **Análise da aprendizagem autoregulada de alunos de cursos a distância em função das áreas de conhecimento, faixa etária e sexo**. 2015. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

PEREIRA, Adriana Soares; PARREIRA, Fábio José; SILVEIRA, Sidnei Renato; BERTAGNOLLI, Sílvia de Castro. **Metodologia da aprendizagem em EAD**. Santa Maria, RS: UFSM, NTE, 2017.

PINHEIRO, Michelle Soares; ARAÚJO, Antonia Dilamar. Formação docente continuada e multimodalidade sob a perspectiva de professores de línguas de uma escola pública. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 12, n. 2, p. 170-189, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/4019>. Acesso em: 5 out. 2021.

POLAK, Ymiracy Nascimento de Souza. A avaliação do aprendiz em EAD. *In*: LITTO, Frederic; FORMIGA, Marco (org.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson, 2009. p. 153-160.

RAMOS, David; OLIVEIRA, Elaine; MONTEVERDE, Ilmara; OLIVEIRA, Kelson. **Trilhas de aprendizagem em ambientes virtuais de ensino-aprendizagem: uma revisão sistemática da literatura**. *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 26., 2015, [S. l.]. **Anais [...]**. 2015. Disponível em: <http://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/5182>. Acesso em: 29 nov. 2021.

RODRIGUES JÚNIOR, Florêncio José. **A taxonomia de objetivos educacionais: um manual para o usuário**. 2. ed. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1997.

ROJO, Roxane. **Protótipos de ensino para os novos multiletramentos**. 2017. Disponível em: <http://site.veracruz.edu.br/acervolinks/2017/02/16/prototipos-de-ensino-para-os-novos-multiletramentos-roxane-rojo/>. Acesso em: 29 nov. 2021.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SAVEDRA, Mônica Maria Guimarães. Gramática e cultura contrastiva: a alternância das formas verbais na interação tempo, modo, aspecto em estudos de tradução. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 2, 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/287425374_Gramatica_e_cultura_contrastiva_a_alternancia_das_formas_verbais_na_interacao_tempo_modospecto_em_estudos_de_traducao. Acesso em: 5 mar. 2021.

SCHLEMMER, E.; FAGUNDES, L. C. **Uma Proposta para avaliação de ambientes virtuais de aprendizagem na sociedade em rede**. Informática na Educação: Teoria & Prática. Porto Alegre, UFRGS, v. 4, n. 2, 2001.

SCHLEMMER, E. AVA: **Um ambiente de convivência interacionista sistêmico para comunidades virtuais na cultura da aprendizagem**. 2002. Tese (Doutorado em Informática na Educação) Programa de Pós Graduação em Informática na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

SCHMIDT, R. **The role of consciousness in second language learning**. *Applied linguistics* 11. p. 17-46. 1990

SILVA, Priscila Maria Marques. **Autorregulação da aprendizagem do aluno: uma análise das práticas pedagógicas desenvolvidas por professores do ensino médio de um Colégio particular do município de Londrina**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

SIMPLE past review. Michelli de Assis Ribeiro. [S. l.: s. n.], 2022. 1 vídeo (5 min. 18). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1bUfG3V7xB8>. Acesso em: 5 fev. 2022.

SNEED, Obiageli. **Integrating Techonology with Bloom’s Taxonomy**. 2016. Disponível em: <https://teachonline.asu.edu/2016/05/integrating-technology-blooms-taxonomy/>. Acesso em: 18 fev 2022.

SOARES, Dóris de A. **Objetos de aprendizagem e o ensino de língua inglesa para fins específicos a distância**. In: ENCONTRO DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO, 7., 2009, Rio de Janeiro. *Anais* [...]. Rio de Janeiro: [s. n.], 2009.

Tafner, E. P., Tomelin, J. F. e Müller, R. B. (2012). **Trilhas de aprendizagem: uma nova concepção nos ambientes virtuais de aprendizagem – AVA**. In: Congresso Internacional de Educação a Distância, 18. São Luís

THE ANIMALS save the planet. Maria Mizakami. [S. l.: s. n., 20--?]. 1 vídeo (7 min. 25). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3WtVrrmnWDo>. Acesso em: 5 mar. 2021.

WARSCHAUER, Mark. **Tecnologia e inclusão social: a exclusão social em debate**. Tradução de Carlos Szlak. São Paulo: Senac, 2006.