



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

**BRAZILIAN TREASURES WORTH DISCOVERING:
MITOS E LENDAS REGIONAIS NAS AULAS DE LÍNGUA
INGLESA**

SARA MAYARA COUTINHO

LONDRINA
2022

SARA MAYARA COUTINHO

**BRAZILIAN TREASURES WORTH DISCOVERING:
MITOS E LENDAS REGIONAIS NAS AULAS DE LÍNGUA
INGLESA**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Universidade Estadual de
Londrina - UEL, como requisito parcial para
a obtenção do título de Mestre em Ensino de
Línguas Estrangeiras

Dra. Amanda Perez Montañez
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Dra. Cláudia Cristina Ferreira
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Dra. Gisele Tyba Mayrink Orgado
University of Birmingham – (UK)

Londrina, _____ de _____ de _____.

C871b Coutinho, Sara Mayara.

Brazilian Treasures Worth Discovering : Mitos e Lendas Regionais nas aulas de Língua Inglesa / Sara Mayara Coutinho. - Londrina, 2022.
32 f. : il.

Orientador: Amanda Perez Montañez.

Trabalho de Conclusão Final (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras Modernas, 2022.
Inclui bibliografia.

1. Literatura - Tese. 2. Mitos e Lendas Regionais - Tese. 3. Língua Inglesa - Tese. 4. Tecnologia - Tese. I. Perez Montañez, Amanda . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras Modernas. III. Título.

CDU 398

COUTINHO, Sara Mayara. **Brazilian Treasures Worth Discovering: Mitos e Lendas Regionais nas aulas de Língua Inglesa.** 2022. 32 folhas. Trabalho de Conclusão de Curso do Mestrado Profissional em Línguas Estrangeiras – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

RESUMO

Nos últimos anos, no cenário do ensino de línguas, observa-se que há uma crescente valorização da cultura americana, em detrimento da cultura brasileira, nas salas de aula de língua inglesa (LI), no ensino regular (MOTTA_ ROTH, 2003). Enseja-se ajudar a diminuir tal demanda, por meio da criação de um produto educacional. A proposta de trabalho utiliza-se de metodologias ativas, como BACICH (2018) e MORAN (2017), como norte para a idealização de atividades que estimulem a participação ativa dos alunos, ao se depararem com aspectos de sua cultura, em lendas e mitos regionais brasileiros, e a partir deste contato fomentem discussões acerca de costumes e valores construídos historicamente (KRAMSCH, 2017) utilizando a língua alvo, como ferramenta (BNCC, 2018). Dentre as metodologias ativas utilizadas na elaboração do produto em questão, incluem-se *remixing* (KNOBBEL & LANKSHEER, 2008; GAINER & LAPP, 2010) e sala de aula invertida (TUCKER, 2011). Este relato de pesquisa de desenvolvimento de produto educacional busca analisar o processo de elaboração de um produto educacional em formato de e-book numa proposta intercultural (WALSH 2009), e os desafios enfrentados durante a concepção do mesmo. Inicialmente definimos os conceitos subjacentes à produção do material, e em seguida explicitamos os critérios utilizados para a organização do produto e enumeramos as dificuldades e resultados obtidos na composição do material em questão, além de advogarmos sobre sua importância no cenário de ensino de línguas. Os resultados iniciais apontam que é necessário que se repensem as aulas de língua inglesa, de modo a proporcionar um espaço maior para que os alunos criem e se expressem, seja por meio de textos escritos, ou através de ferramentas digitais, entre outros. Espera-se que o presente produto educacional auxilie professores de língua inglesa a trabalharem com a cultura brasileira em suas aulas, de forma lúdica e atual, por meio de ferramentas digitais e multimodais, propiciando um ambiente que viabiliza oportunidades de compartilhamento e ressignificação de valores culturais, estimulando a noção de pertencimento e produção dos alunos nas aulas de língua inglesa. Acalenta-se que tais oportunidades ensinem aos alunos diferentes formas de enxergar culturas distintas, de forma respeitosa e prazerosa.

Palavras-chave: cultura e interculturalidade, mitos e lendas, metodologias ativas, e-book.

COUTINHO, Sara Mayara. **Brazilian Treasures Worth Discovering: Mitos e Lendas Regionais nas aulas de Língua Inglesa.** 2022. 32 folhas. Trabalho de Conclusão de Curso do Mestrado Profissional em Línguas Estrangeiras – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

ABSTRACT

In recent years, in the language teaching scenario, it has been observed that there is a growing appreciation of American culture, to the detriment of Brazilian culture, in English-speaking (LI) classrooms, in regular education (MOTTA-ROTH, 2003). It is intended to help reduce such demand, through the creation of an educational product. The work proposal uses active methodologies of BACICH (2018) and MORAN (2017) as a guideline for the idealization of activities that encourage the active participation of students, while they face aspects of their culture, in Brazilian regional legends and myths, and from this contact foster discussions about customs and values historically constructed (KRAMSCH, 2017) using the target language as a tool (BNCC, 2018). Among the active methodologies used in the elaboration of this product in question are remixing (KNOBBEL & LANKSHEER, 2008; GAINER & LAPP, 2010) and flipped classroom (TUCKER, 2011). This educational product development research report seeks to analyze the process of elaborating an educational product in e-book format in an intercultural proposal (WALSH, 2009), and the challenges faced during its conception. Initially, we define the concepts underlying the production of the material, and then we explain the criteria used to organize the product and enumerate the difficulties and results obtained in the composition of the material in question, in addition to advocating its importance in the scenario of language teaching. The initial results indicate that it is necessary to rethink English language classes, in order to provide a greater space for students to create and express themselves, either through written texts or through digital tools, among others. It is expected that this educational product will help English language teachers to work with Brazilian culture in their classes, in a playful and up-to-date way, through digital and multimodal tools, providing an environment that enables opportunities for sharing and re-signification of cultural values, stimulating the students' sense of belonging and production in English.

language classes. It is encouraged that such opportunities teach students different ways of seeing different cultures, in a respectful and pleasant way.

Keywords: culture and interculturality, myths and legends, active methodologies, e-book.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
1.1 Pressupostos teóricos: relação entre cultura, interculturalidade e ensino de línguas	10
2 MITO E LENDA: O QUE SÃO E O SEU VALOR CULTURAL	14
3 AS COMPETÊNCIAS DE LEITURA, ESCRITA E ORALIDADE SEGUNDO A BNCC E METODOLOGIAS ATIVAS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM	17
4 REMIXING E FLIPPED CLASSROOM COMO ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM	21
5 METODOLOGIA	24
6 RESULTADOS PARCIAIS	28
7 REFERÊNCIAS	33

INTRODUÇÃO

Atualmente, no cenário de ensino de línguas observamos uma crescente valorização da cultura americana, que advém do grande espaço que a língua inglesa tem ganhado, devido às relações internacionais e a mídia atual (SIQUEIRA, 2008). Por seu caráter de disseminação, a língua acaba por sofrer alterações, uma vez que se modifica à medida que é usada por diferentes enunciadores, de acordo com sua classe social, experiências de vida, características regionais e etc. Desta forma, concebemos a língua inglesa como franca, na qual consideramos válidos os usos atribuídos a ela, por falantes de todo o mundo, isentando-a da noção de pertencimento de um território específico (BRASIL, 2018).

Apesar do caráter mutável que a língua possui, ainda vivemos um panorama no qual a cultura norte americana é enaltecida, em detrimento da cultura brasileira e língua portuguesa, sem que temas ricos como Interculturalidade sejam abordados em sala de aula. Tal fato rebaixa as aulas de língua estrangeira à reprodução de costumes estrangeiros e ensino da língua em si, suprimindo traços culturais dos aprendizes desta língua e também daquelas que a ensinam (SIQUEIRA, 2008). Isso significa dizer que a possibilidade de trocas com relação a diferentes culturas é raramente observada e/ou utilizada nas aulas de língua inglesa, como uma estratégia de aprendizagem.

Neste artigo enseja-se propor um material para o ensino de língua inglesa que proporcione diálogos entre as duas línguas: portuguesa brasileira e a língua inglesa, na medida em que se utiliza o inglês como uma ferramenta para o compartilhamento de traços da cultura brasileira regional, apontando semelhanças e diferenças entre as duas culturas em questão, de forma que fomentem discussões e que propiciem um sentimento de protagonismo aos alunos.

Almejamos que por meio deste material, os alunos sejam capazes de ressignificar noções de mundo, por intermédio do compartilhamento de mitos e lendas regionais brasileiros. E a partir das discussões suscitadas do trabalho com ferramentas multimodais e tecnológicas, espera-se que os alunos tenham o insumo necessário para compartilhar suas vivências, tornando-se protagonistas de seus próprios saberes.

Este artigo busca apresentar e analisar os processos realizados na elaboração de produto educacional e os desafios enfrentados durante a concepção de um e-book,

que atenda a uma proposta de ensino intercultural. Tal material é pautado pelas metodologias ativas, nas quais um aluno de língua estrangeira, seja colocado na posição de protagonista, ao ser apresentado a ferramentas com as quais será capaz de expressar-se na língua alvo.

O presente artigo se divide em quatro partes principais. Primeiramente, apresentamos a fundamentação teórica que norteou a idealização da proposta de produto educacional. Em seguida, discutimos a metodologia aplicada para criação das atividades e apontamos as principais dificuldades e desafios enfrentados durante o processo. Por conseguinte, comentamos os resultados parciais obtidos e por último oferecemos considerações sobre o trabalho realizado até aqui e exprimimos nossas expectativas quanto à finalização e possível pilotagem do projeto e seu impacto no referido contexto.

1.1 Pressupostos teóricos: relação entre cultura, interculturalidade e ensino de línguas

De acordo com Kramsch (2017), cultura envolve tudo o que nos rodeia, e a forma como vislumbramos este mundo. Para que sejamos capazes de identificar padrões em outras culturas, faz-se necessário que tenhamos em mente quais experiências subjetivas e históricas compõem a nossa própria. Ou seja, ao conhecer o outro, também nos é oportunizado o reconhecimento sobre nós mesmos e o espaço que ocupamos. Já Tylor em *A ciência da cultura* (2014), definiu cultura como um conjunto de crenças, valores e costumes, próprios de qualquer indivíduo que faça parte de uma sociedade, de um grupo. Spencer-Oatey (2012), acredita que tais costumes compartilhados influenciam comportamentos dos integrantes desses grupos.

Portanto, concebendo a cultura como conhecimento adquirido e aprendido (MOTTA-ROTH, 2003), abrimos caminho para que haja interação entre pessoas de um mesmo grupo. Essa interação se daria por meio da linguagem, proporcionando a construção de significados e valores, a serem compartilhados com outros e assim, moldando-se histórica e socialmente. Seu caráter dinâmico viabiliza a atribuição de novos valores, através do compartilhamento de experiências entre as gerações, nestes grupos.

A partir dos conceitos apresentados sobre cultura, faz-se necessário discutir o espaço que ocupa a cultura brasileira no âmbito do ensino de línguas. Observa-se que nos últimos anos existe uma crescente valorização da cultura estrangeira, em detrimento da cultura brasileira, tanto no campo acadêmico (MOTTA-ROTH, 2003) quanto no campo prático educacional, mais especificamente, nas aulas de língua inglesa (LI), de acordo com experiências vividas em sala de aula, lecionando para o ensino regular.

Nesse sentido, buscamos desenvolver um trabalho que possibilite ao aluno falante de português em sua variante brasileira em suas aulas de LI, ter contato com aspectos de sua cultura, de forma não estereotipada, sem preconceitos entre as culturas, e que conduza à reflexão acerca da visão de mundo de seu grupo social (BRASIL, 2018). Tais necessidades trazem luz ao conceito de interculturalidade, uma abordagem que, de acordo com Liddicoat (2004), proporciona aos alunos ir além de aspectos gramaticais nas aulas de língua estrangeira (LE), uma vez que se desprovidos de conhecimento cultural sobre a língua que estão aprendendo, perdem parte importante do processo de aquisição de língua.

Segundo Walsh (2009), a educação intercultural surgiu do interesse em dar foco a diferenças étnico-culturais, de modo a combater discriminações, racismo e exclusão. Segundo a autora, o objetivo central seria promover o trabalho conjunto, de modo a instaurar uma sociedade mais justa. Quando nos debruçamos nesses conceitos, torna-se notório que tal exercício deve englobar a exposição de diversos aspectos culturais e pontos de vista sobre determinado assunto, de modo a promover um diálogo entre as culturas, saberes e valores, bem como a construção de conhecimento de forma crítica e atuante, conforme salienta o autor:

a educação intercultural a que me refiro desse modo, é a compreensão de que é possível em um emaranhado de diferenças e choques culturais no mundo contemporâneo, estabelecer pontes, diálogos inter/entre culturas, individuais e coletivas, de modo que possamos conviver mais respeitosamente, mais democraticamente (MENDES, 2012, p. 360).

Contudo, será que há espaço para o ensino de língua inglesa de um ponto de vista Intercultural? De acordo com práticas pedagógicas, sobretudo a experiência da mestrandia e autora do material didático como docente no Programa de Iniciação à

docência¹ (PIBID), nos anos iniciais de graduação, observamos que há uma suposição do que seja o ensino de línguas, enraizada na mente dos aprendizes, da educação básica. Comungamos com Kramsch (2018) quando a autora sugere que haja um sentimento de incerteza e inferioridade acerca da própria cultura no imaginário de alunos que vêm de classes sociais mais modestas. Esta noção de inferioridade levaria os alunos a desprezarem a ideia de ensino baseado em cultura nas aulas de língua inglesa. Segundo a autora, é imprescindível conhecer as experiências históricas e subjetivas que tornaram os “outros” o que eles são, sendo esse um dos motivos para a condução desta pesquisa e a subsequente elaboração do produto em questão.

Tal dialogismo, ou seja, a relação entre o “nós” e os “outros”, se dá na medida em que se aprende expressões e metáforas pelos padrões gramaticais utilizados pelo outro, filtrados por uma historicidade e subjetividade que advém de nossa língua materna. O que acontece com frequência nas aulas de língua estrangeira, é que culturas nacionais geralmente associam-se a uma noção do que é correto e apropriado, sendo assim repletos de valores morais, desconhecidos a alunos que cresceram sendo expostos a valores diversos, o que pode causar confusão e estranhamento (KRAMSCH, 2017). Este pode ser um dos motivos que leva os professores de línguas estrangeiras a recorrerem a estereótipos e ficção literária, em busca de acessar esses alunos, deixando de lado, assim, a riqueza que a discussão sobre tais tradições e costumes, debatidos do ponto de vista da cultura materna, pode agregar à vida dos estudantes. Sobre a importância do trabalho com cultura materna em sala de aula, a autora afirma que “[...] aprender sobre uma cultura estrangeira sem estar ciente de suas próprias práticas discursivas pode levar a uma compreensão ahistórica e anacrônica do Outro a um entendimento básico, e por conseguinte, limitado ao Eu” (KRAMSCH, 2017, p.146). Trabalhar com Interculturalidade abre portas para um maior engajamento por parte dos alunos, uma vez que:

Apresenta-se uma possibilidade mais acolhedora de ensino de LI, uma vez que os alunos se sentem proprietários da língua e sujeitos que a

¹ O Pibid (Programa Institucional de bolsas de iniciação à Docência) é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que visa proporcionar aos discentes na primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas. Tem como objetivo antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o Pibid faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais. O programa foi criado pelo Decreto nº7.219/2010 e regulamentado pela Portaria 096/2013.

moldam de acordo com suas características identitárias, que advém de sua cultura de experiência de vida (RAMOS *apud* CRUZ, 2018, p.168).

Tais afirmações tornaram-se motivo de indagação. Afinal de contas, como transportar cultura e interculturalidade para a sala de aula de LI? Quais seriam os insumos necessários para gerar engajamento por parte dos alunos nas aulas de inglês? Após muita reflexão, decidimos tornar mitos e lendas regionais brasileiros o tema do produto aqui proposto, justamente por não se tratar de aspectos culturais normativamente nacionais, ou seja, dentro de um mesmo país. É possível encontrar diversos olhares sobre como nossa cultura é compartilhada em diferentes localidades, e contextos. Desta forma, conhecendo mais sobre a própria cultura, os alunos seriam capazes de construir pontes entre as duas referidas línguas (portuguesa e inglesa), ressignificando noções prévias e expandindo seus conhecimentos sobre novas culturas.

2 MITO E LENDA: O QUE SÃO E O SEU VALOR CULTURAL

Após salientar a importância do trabalho com a cultura, voltamo-nos para o trabalho com mitos e lendas, que se constituem como narrativas carregadas de valor cultural, e potenciais instrumentos de reflexão. Faz-se necessário, no entanto, delinear as diferenças entre mito e lenda, já que frequentemente vemos tais termos sendo utilizados como sinônimos. O mito é definido pelo dicionário *Dicio* (2020) como sendo: “Narrativa de teor fantástico e simbólico, normalmente com personagens ou seres que incorporam as forças da natureza e as características humanas. Algo ou alguém cuja existência não é real ou não pode ser comprovada (MITO, 2020). Rocha (1999, p. 7), definiu mito como sendo “[...] uma narrativa. É um discurso, uma fala. É uma forma de as sociedades espelharem suas contradições, exprimirem seus paradoxos, dúvidas e inquietações”. Resumidamente, segundo o autor, seria a oportunidade de refletir sobre nossa existência.

O verbete “Lenda”, por sua vez, é definido no mesmo dicionário da seguinte maneira: “narrativa em que fatos históricos são deformados pela imaginação popular ou pela invenção poética: as lendas frequentemente contêm um elemento real, mas às vezes são inverídicas” (LENDA, 2020).

Campbell & Flowers (1990) evocam a importância dos mitos em nossas vidas. De acordo com suas premissas, nós como seres humanos buscamos a experiência de viver e de que nossas ações tenham impacto num plano físico, o da vivência. Os mitos, então, seriam pistas para significar tais ações no plano físico. Aderindo a estas terminologias, podemos defini-los como formas de significação de acontecimentos fantásticos, que podem ou não ser baseadas em eventos reais, mas que compartilham a característica de dispor de elementos exagerados e extrapolar limites lógicos (HORTA, 2000). Por disporem de elementos que suscitam a reflexão sobre determinado acontecimento histórico, e por partilharem de sentidos construídos culturalmente, julgamos ser uma escolha adequada para servir de base para a formulação do material a ser proposto.

O quadro a seguir elucidará quais são as principais diferenças entre os dois termos:

Quadro 1: Diferenças entre mito e lenda

	Mitos	Lendas
Há evidências?	Não.	Sim, mas as evidências podem ser insubstanciais.
Contexto histórico	Pode ter origem em acontecimentos históricos, mas não é possível identificá-los na narrativa.	É baseada em algum contexto histórico.
Fato ou ficção	Pode ser inspirado por um momento histórico, mas seu conteúdo é puramente ficcional.	Geralmente é baseado em fatos históricos, que são distorcidos ou exagerados.
Personagens	Deuses, seres e reinos sobrenaturais e heróis.	Pessoas ou acontecimentos notáveis da história.
Sobre o que é?	Geralmente busca explicar fenômenos naturais por meio de simbolismos e metáforas.	Principalmente sobre atos heroicos, mas também pode ser sobre o mal.
Significado	A palavra "mito" vem da palavra grega <i>mythos</i> , que significa "pensamento, história ou discurso".	A palavra "lenda" deriva do latim <i>legenda</i> , que significa "história" ou "coisas para serem lidas".
Exemplo	O mito da Caixa de Pandora ou o mito da criação do mundo.	A lenda de Robin Hood ou a lenda do Rei Arthur.

Fonte: DIFERENÇA (Blog): <https://www.diferenca.com/mito-e-lenda/>. 2021. Acesso em 18 mar. 2021.

Os critérios que levaram à escolha de quais mitos e lendas comporiam o projeto serão discutidos mais adiante, na seção de metodologia.

Uma vez escolhido o tema principal para e-book, o próximo passo foi determinar quais competências seriam priorizadas, e qual o formato das atividades que têm como finalidade suscitar discussões e compartilhamento de experiências entre os alunos.

3 AS COMPETÊNCIAS DE LEITURA, ESCRITA E ORALIDADE SEGUNDO A BNCC E METODOLOGIAS ATIVAS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Para a construção do referido material, primeiramente foi consultada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o documento que regulamenta quais são as aprendizagens essenciais a serem trabalhadas nas escolas brasileiras públicas e particulares de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. O objetivo é garantir o direito à aprendizagem e o desenvolvimento pleno de todos os estudantes. De acordo com os critérios listados no referido documento, construímos os alicerces pelos quais o e-book poderia auxiliar a diminuir as demandas necessárias ao dito ensino intercultural.

Segundo a BNCC, a educação linguística voltada para a interculturalidade:

[...] isto é, para o reconhecimento das (e o respeito às) diferenças, e para a compreensão de como elas são produzidas nas diversas práticas sociais de linguagem, o que favorece a reflexão crítica sobre diferentes modos de ver e de analisar o mundo, o(s) outro(s) e a si mesmo (BRASIL, 2018, p. 244).

Além disso, a BNCC também concebe a língua como construção social, na medida que a linguagem é utilizada para construir e reconstruir noções e valores, a partir da interpretação e novas formas de expressão, impulsionadas pelas características multiculturais presentes nos discursos dos falantes. Em outros termos, a linguagem é tida como prática social.

Segundo Bronckart (2005), a linguagem serve ao propósito de organizar as interações humanas, e também de compartilhá-las. O compartilhamento das noções de valores, comportamento e características contidas em uma dada língua podem se dar através do discurso, sendo ele falado ou por meio de textos escritos, que sigam critérios pré-estabelecidos. A partir destes gêneros discursivos, o professor dispõe de ferramentas para propiciar a construção e partilha de sentidos entre os falantes dessa língua.

As diretrizes para o ensino de línguas estrangeiras na educação básica nas escolas estaduais do Paraná propõem o discurso como prática social como perspectiva teórica a ser seguida. De acordo com essa proposta, os conteúdos das disciplinas escolares são estabelecidos segundo gêneros discursivos agrupados em diferentes esferas sociais. Nessa perspectiva, os gêneros digitais tornam-se objetos de ensino e o professor é o responsável por gerenciar seu uso. (CRISTÓVÃO; RIOS-REGISTRO 2013, p. 49).

Tais características da linguagem como construção e prática social constituem os alicerces para a concepção do referido material. Quanto aos eixos que servem de base para as atividades no e-book, podemos considerar a importância da negociação de sentidos, no eixo “oralidade”. A noção de oralidade deve ser levada em consideração, pois as formas de expressão são próprias a cada aluno e constituem uma noção de identidade a partir de bagagem de vida e outros elementos importantes no compartilhamento de valores e vivências, que afinal é um de nossos objetivos principais. Quanto ao eixo de leitura, salientamos:

A vivência em leitura a partir de práticas situadas, envolvendo o contato com gêneros escritos e multimodais variados, de importância para a vida escolar, social e cultural dos estudantes, bem como as perspectivas de análise e problematização a partir dessas leituras, corroboram para o desenvolvimento da leitura crítica e para a construção de um percurso criativo e autônomo de aprendizagem da língua (BRASIL, 2018, p. 246).

Assim sendo, torna-se fundamental que o trabalho com leitura e escrita nas salas de aula leve em conta os aspectos culturais que servem de alicerce para construção de parte do processo de conhecimento, de forma crítica, sem ignorar a outra parte do processo, que se constrói a partir do currículo escolar (BRASIL, 2018). Freire (1997, p. 23) defende que [...] “o estudo crítico corres-ponde (sic) um ensino igualmente crítico que demanda necessariamente uma forma crítica de compreender e de realizar a leitura da palavra e a leitura do mundo, leitura do texto e leitura do contexto”. Tal olhar de criticidade na concepção de qualquer material didático e/ou de apoio, incentiva os alunos a refletirem sobre os processos de construção de nossa sociedade (SIQUEIRA, 2012).

A BNCC ainda defende a apresentação de situações de leitura organizadas em pré-leitura, leitura e pós leitura, como forma de potencializar o processo de aprendizagem (BRASIL, 2018). Quanto ao eixo de escrita, corroboramos com o documento em seu posicionamento a favor da escrita colaborativa e ao conceber o ato de escrever como prática social, um modo de agir em sociedade, ressignificar e conceder a posição de protagonismo aos alunos. Vale lembrar que a BNCC prevê como uma de suas competências mais centrais a importância de saber identificar aspectos similares e diversos entre a LI e a língua portuguesa, ou mesmo outras línguas, articulando-as de forma intrínseca numa relação entre língua, cultura e identidade, tanto na oralidade, quanto na leitura e escrita.

Portanto, uma vez delimitadas as competências que serviriam de alicerce para a construção das atividades, novas indagações fizeram-se presentes. De que forma o produto incluirá as orientações da BNCC? De que ferramentas se dispõe de modo a promover a aprendizagem, e sobretudo, como é moldado de forma a promover uma competência intercultural?

Optamos então por uma abordagem baseada nas premissas das metodologias ativas. Segundo Bacich e Moran em *Metodologias ativas para uma educação inovadora* (2018, p. 16), as metodologias ativas se caracterizam: “pela inter-relação (sic) entre educação, cultura, sociedade, política e escola sendo desenvolvida por meio de métodos ativos e criativos, centrados na atividade do aluno com a intenção de propiciar a aprendizagem”. Ou seja, tal abordagem deflete da noção de que as aulas de inglês devem ser um espaço no qual os professores simplesmente transferem conhecimentos aos alunos, de forma expositiva, sem a participação ativa dos alunos nos processos de escolha, criação e negociação de sentidos. As metodologias ativas consideram o papel de protagonismo dos alunos, visando propiciar um ambiente no qual os alunos possam se tornar atuantes nos processos de construção de saberes. Segundo tal abordagem, a escola é vista como uma comunidade de aprendizagem, na qual há a participação de muitos, nos processos de descobertas e aquisição de conhecimentos, dentre eles alunos, professores, comunidade de entorno e a comunidade digital, dentre outros (MORAN, 2019).

Por conseguinte, tais estratégias de ensino, por seu caráter flexível, interligado e híbrido, podem propiciar o engajamento dos alunos, tornando-os agentes em seu processo de aprendizagem. Assim, é tendo em vista este engajamento que optamos por aprofundar a relação existente entre as metodologias ativas e o mundo digital, já que este é parte significativa da vida dos alunos. Com o advento da era da informação e da tecnologia, têm-se em mãos ferramentas que representam um potencial para construção de conhecimentos. Corroboramos aqui com o autor ao afirmar que:

As metodologias ativas num mundo conectado e digital se expressam através de modelos de ensino híbridos, com muitas possíveis combinações. A junção de metodologias ativas com modelos flexíveis, híbridos traz contribuições importantes para o desenho de soluções atuais para os aprendizes de hoje (MORAN, 2017, p. 2).

Em outras palavras, utilizar ferramentas digitais vinculadas a essas metodologias abre portas para diversas possíveis utilizações dos meios digitais, para

solução de problemas e construção de conhecimentos. Utilizar um ambiente no qual os alunos se sentem à vontade e confortáveis para explorar, tem o potencial de culminar numa aprendizagem significativa, com a qual poderão agir em sociedade.

4 REMIXING E FLIPPED CLASSROOM COMO ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

De acordo com Knobel e Lanksheer (2008), o ato de linguagem e compartilhamento de experiências nada mais é do que remixagem, pois:

[...] neste nível geral e mundano, nós remixamos a linguagem toda vez que nos baseamos nela e remixamos significados sempre que pegamos uma ideia, artefato ou um trecho específico de linguagem e o integramos ao que estamos dizendo e fazendo no momento (KNOBEL; LANKSHEER, 2008, p. 23).²

Ou seja, ao atribuirmos sentido ao que nos é exposto, e a partir disto comunicarmos uma informação utilizando nossas próprias palavras, estamos fazendo remixagem. Realizamos este movimento não somente no ato da fala, mas ao reproduzir comportamentos, produzir *covers* de músicas famosas, quando nos vestimos como nossos personagens favoritos de revistas em quadrinhos ou filmes, e mesmo quando reescrevemos textos, traduzimos algum trecho de livro, ou quando repostamos alguma informação via *twitter*, *instagram* e demais redes sociais.

Por vivermos na era da informação, parece natural que façamos isso, ainda que inconscientemente, atribuindo valores ao que somos expostos e modificando-os ao remixar músicas americanas, com batidas do estilo de música funk, memes baseados em elementos da cultura brasileira, ou mesmo a reprodução de *trends*³ do aplicativo *tiktok*⁴. Segundo os autores, tais remixagens possuem um potencial de aprendizagem que pode auxiliar os professores a acessarem seus alunos.

De uma perspectiva educacional, perguntas interessantes podem ser feitas sobre o que é remixado, como os itens são remixados, quando o remix gera inovação e as direções que isso leva. Os professores podem contemplar a melhor forma de reconhecer e valorizar formalmente os próprios remixes do aluno em seus trabalhos escolares (por exemplo, narrativas que são na verdade fan fictions

² No original: [...] *at this general and mundane level, we remix language every time we draw on it and remix meanings whenever we take an idea, artifact, or a particular stretch of language and integrate it into what we are saying and doing at the time.* As traduções presentes nesse trabalho foram realizadas pelas autoras.

³ Os *trends* são as tendências do momento dentro do aplicativo (*TikTok*). Os usuários e a própria rede social chamam de *trends* todas as modas como desafios, músicas, coreografias, tutoriais de maquiagem ou dublagens que todos estão reproduzindo em seus vídeos.

⁴ O *TikTok* (iOS/Android) é uma ferramenta para compartilhamento de vídeos curtos, de 15 ou 60 segundos e 3 minutos, mas que oferece amplos recursos para editá-los. É possível incluir filtros, legendas, trilha sonora, gifs, fazer cortes e usar a criatividade.

inteligentes ou uma camada complexa de temas de remix). (KNOBEL; LANKSHEER, 2008, p. 26)⁵

Por esse motivo, optamos por utilizar desta metodologia ativa, na qual os alunos têm a oportunidade de realizar releituras dos textos aos quais são apresentados, no caso os mitos e lendas, levando em consideração seu posicionamento sobre determinado tema abordado nos mesmos, sua bagagem de vida e seu estilo pessoal de escrita. Assim, podemos primeiramente valorizar a produção por parte dos alunos nas aulas de LI utilizando o produto em questão e também auxiliamos a expandir seus conhecimentos acerca da tecnologia ao apresentarmos possibilidades de interfaces e ferramentas de expressão que levam ao desenvolvimento do pensamento crítico. Se antes a produção de versões de narrativas costumava ser difundida de forma oral, hoje, apoiadas em tais ferramentas digitais, compartilhadas por plataformas de maior alcance, pode-se gerar a circulação de informações e traços culturais brasileiros. Em outras palavras, através dos alunos tais lendas e mitos não cairão no esquecimento, uma vez que se compartilhadas por um público mais jovem, em plataformas atuais e que atendem às demandas desse público, mais e mais alunos terão contato com elas.

Outra ferramenta escolhida de modo a apoiar a aprendizagem no produto em questão foi a estratégia da sala de aula invertida (doravante *flipped classroom*). Tal estratégia tem se popularizado nos últimos anos e se mostra como uma saída para otimizar o tempo em sala de aula, e preparar os alunos para o conteúdo a ser trabalhado, pois:

Embora não haja um modelo, a ideia central é inverter a abordagem educacional comum: com vídeos criados por professores e aulas interativas, a instrução que costumava ocorrer em sala de aula agora é acessada em casa, antes da aula. A aula se torna o lugar para resolver problemas, desenvolver conceitos e se envolver no aprendizado colaborativo. Mais importante ainda, todos os aspectos da instrução podem ser repensados para melhor maximizar o recurso de aprendizagem mais escasso - o tempo⁶ (TUCKER, 2011, p. 82).

⁵ “From an educational perspective, interesting questions might be posed about what gets remixed, how items get remixed, when remix begets innovation, and the directions this takes. Teachers might contemplate how to best recognize and formally value student’s own remixes in their school work (e.g., narratives that are actually clever fan fictions or a complex layering of remix themes)”.

⁶ No original: “While there is no one model, the core idea is to flip the common instructional approach: With teacher-created videos and interactive lessons, instruction that used to occur in class is now accessed at home, in advance of class. Class becomes the place to work through problems, advance

De acordo com Milman (2012), tal estratégia não deve apenas seguir os modos da “tarefa de casa” que os alunos realizarão. É necessário que as atividades desenvolvidas de acordo com esta estratégia sejam seguidas de avaliações somativas ou formativas e de discussões entre os alunos em sala de aula, de modo que os conceitos aprendidos com o uso dos insumos possam tornarem-se significativos para os alunos.

Outros aspectos delineados pela autora nos podem chamar atenção. Tais estratégias possuem suas vantagens, como, por exemplo, diminuir o tempo de explicação de conceitos e promover motivação e autonomia na medida que os alunos podem estudar e assistir aos vídeos ou ouvir aos *podcasts* em seu próprio tempo e da forma como aprendem melhor. Por outro lado, pode apresentar algumas limitações, como qualidade ruim do som ou do vídeo (em caso de *podcasts* ou *videologs* e similares, gravados pelo professor), além do contexto possuir grande influência, no sucesso ou fracasso da empreitada. Não há garantias de que todos os alunos possuam acesso a computadores, *tablets* ou celulares, nos quais possam ter contato com o conteúdo, assim como acesso à internet. Decidimos incluir uma atividade no produto que pudesse encorajar professores a fazer uso desta estratégia, esperançosas de que ela possa apoiar a aprendizagem, porém tendo em vista que talvez haja a necessidade de outros recursos, caso este não seja utilizável.

Orientando-nos pelos pressupostos teóricos previamente apresentados, iniciamos o processo de idealização das atividades, e em seguida esclarecemos os critérios utilizados para a escolha dos formatos de atividades que irão compor o e-book e das lendas e mitos componentes do mesmo, além de apresentarmos o contexto, faixa etária e demais detalhes técnicos quanto à idealização do projeto.

5 METODOLOGIA

Antes de discorrer sobre aspectos técnicos relativos à organização geral do produto, é necessário que se façam algumas considerações sobre o contexto, faixa etária e os critérios de escolha dos mitos e lendas que compõem o produto educacional. O material foi idealizado para ser utilizado por professores de língua inglesa, de modo a atender às demandas dos terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, doravante oitavo e nono anos, para contextos de escolas privadas, num primeiro momento.

A escolha por esta faixa etária deve-se à temática que envolve as histórias a serem abordadas nas aulas de inglês.

Quanto aos critérios de escolha dos mitos, retomamos alguns que foram determinantes para a elaboração da monografia da mestrande e autora do produto, na Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras (EELE⁷), em 2019. São eles:

- Relevância e Reconhecimento: Optamos por utilizar obras não tão conhecidas, para que a experiência fosse mais rica e significativa para os alunos;
- Faixa etária: Como o objetivo é trabalhar com alunos com idades entre 13 e 14 anos, houve uma preocupação com teores de violência presentes em boa parte das lendas brasileiras;
- Diversidade religiosa: A escolha das lendas também engloba questões religiosas, portanto buscamos utilizar lendas e mitos que pudessem ou não conter características de religiões, mas sem nunca desmerecer ou negar outras.

O objetivo é que tais escolhas, possam propiciar discussões significativas e adequadas à faixa etária escolhida. A proposta de produto em formato de e-book, é dividida em 5 capítulos, guiados pelas cinco regiões brasileiras, sendo elas: Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul do Brasil. Em cada seção, serão apresentados

⁷ O trabalho aqui comentado trata-se da monografia: “Ressignificando a cultura brasileira mediante contação de histórias: Mitos e lendas Regionais e o auxílio de TPR nas aulas de LE”, defendida no ano de 2019, e orientada pela professora doutora Cláudia Cristina Ferreira, na Universidade Estadual de Londrina.

2 mitos e/ou lendas, que orientarão o trabalho, dando o escopo para o trabalho intercultural.

As subseções que compõem cada capítulo, estão ordenadas da seguinte forma:

- **About the region:** A seção traz uma breve exposição de características demográficas de cada região, bem como alguns costumes da mesma, como meio de contextualização da região;
- **Story time:** Seria a apresentação dos mitos e/ou lendas, em formato de contação de histórias, com uma ilustração e elementos de pré-leitura, leitura e pós leitura, como demanda a BNCC. Consideramos relevante ressaltar que os mitos e lendas foram adaptados de vários veículos de informação e ordenados de forma e extensão fáceis para garantir maior compreensão;
- **Going beyond:** Nesta subseção são expostos elementos chave sobre o mito/lenda que poderão suscitar discussões, levando à resolução de problemas; ofereçam um espaço para que os alunos discutam e se expressem em grupos; e apontem aspectos semelhantes ou diversos da cultura brasileira em relação à cultura estrangeira;
- **Vocabulary:** Subseção na qual os alunos poderão discutir sobre vocabulários específicos presentes no mito/lenda, geralmente por meio de uma ferramenta digital (jogo, quiz, etc);
- **Digging Deeper:** Esta subseção expõe elementos da cultura americana, e os coloca em contraste com os da cultura materna. Traz recursos multimodais, como textos autênticos, vídeos, música, ilustrações, *realia*, etc, e os coloca em foco, para estimular os alunos a realizarem inferências a partir do material disponível e que os guie na realização das tarefas, nas quais tomarão parte;
- **Playtime:** Subseção, que como o nome já sugere, apresenta jogos e repositórios nos quais os alunos possam produzir cooperativamente, utilizando os elementos aprendidos durante o capítulo;
- **Getting to action:** Subseção na qual os alunos são convidados a conhecer diversos gêneros multimodais e/ou digitais, de modo a fazerem a releitura e/ou produção de suas próprias narrativas baseando-se nos elementos apresentados durante a leitura dos mitos/lendas.

Cada capítulo contém ao menos um momento em que os alunos poderão utilizar diversas ferramentas digitais a fim de expressar suas concepções acerca dos valores atribuídos por eles e das histórias com eles compartilhadas. Ou seja, apesar de contemplar todas as subseções em cada capítulo, o produto não necessariamente aborda os mesmos tópicos para ambos mitos e/ou lendas, contidos no material, por região. Desta forma, alguns capítulos trazem dois *digging deepers*, outros apenas um e por diante, por motivos de objetivos de aprendizagem e questões espaciais.

Os desafios iniciais enfrentados desde a concepção do formato do produto concernem ao que seria relevante incluir no e-book, de acordo com as competências gerais determinadas pela BNCC.

Além disso, houve uma preocupação em incluir dicas e pequenos tutoriais para algumas atividades, de modo a ajudar os professores na utilização deste material. A inclusão de espaços para que os alunos possam registrar seus avanços, durante as produções nos *getting to action*, advém da preocupação em disponibilizar um espaço para que as produções ocorram, mesmo que não na plataforma digital, como é a intenção inicial.

As seções dos capítulos compõem conteúdos interessantes e estimulantes que têm potencial de gerar engajamento, uma vez que consideram válidas as experiências subjetivas dos alunos na construção do conhecimento. Busca-se levar em consideração o posicionamento dos mesmos em relação aos temas propostos nas atividades, o que pode estimular os alunos a participarem ativamente dos exercícios, já que é supostamente mais fácil falar do que já se conhece.

Quanto ao formato e design das ilustrações, optamos por utilizar cores mais vivas e traços delicados que proporcionem uma experiência empolgante. Tais narrativas visuais são parte importante do contato com os mitos e lendas. Quanto mais próximos os alunos se sentirem das histórias que estão sendo expostos, mais favorável vem a ser o engajamento dos mesmos.

Já em relação ao design do ebook, julgamos que a paleta de cores e estilo de diagramação confere ao produto uma sensação de atenção aos detalhes. Desta forma, incluímos hiperlinks e ícones clicáveis em boa parte das atividades, de modo a direcionar quem estará fazendo uso do material para a página ou repositório, site ou plataforma, na qual aquela atividade faz-se realizada. Quanto aos repositórios e plataformas que julgamos adequadas para a realização das atividades, temos feito

extensiva pesquisa, de modo a garantir que tais espaços digitais possuam todas as ferramentas necessárias para que os alunos possam realizar as atividades e que as interfaces sejam de fácil manejo, além das características de acessibilidade, reutilização etc.

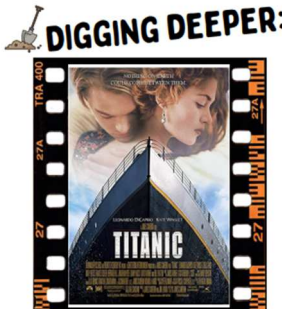
Este é um trabalho em constante desenvolvimento e como tal, exige de nós professores que estejamos sempre pesquisando, a fim de buscar as melhores formas de acessar nossos alunos, propiciar a melhor experiência de aprendizagem, e até modificar a forma como eles enxergam e agem no mundo. Em seguida, trazemos algumas conclusões sobre as atividades desenvolvidas até o presente momento, com amostras dos fundamentos teóricos postos em prática.

6 RESULTADOS PARCIAIS

Nesta seção trazemos alguns exemplos que acreditamos elucidar os pressupostos teóricos que serviram de base para a criação das atividades que compõem o produto educacional.

No exemplo a seguir, explicaremos uma atividade desenvolvida após a exploração da lenda do Uirapuru⁸. Os alunos são apresentados a uma história que tem um desfecho parecido com o da lenda. Daí, propõe-se discussão em grupos, em torno das implicações que as diferenças de classes podem ter na vida cotidiana. Primeiramente, os alunos discutem em grupo sobre as similaridades entre ambas as narrativas, para cooperativamente construírem um desfecho diferente para a história. A atividade se dá por meio de ferramentas digitais. Os alunos podem discutir sobre características de nossa cultura e organização social e compará-las àquelas da cultura alvo, além de realizar inferências sobre como a sociedade seria organizada, segundo seus próprios ideais.

Figura 1: Trecho de atividade contendo a capa do filme *Titanic*



1- Look at the cover of the movie. What is it about?

2- Do you know any other forbidden love story?

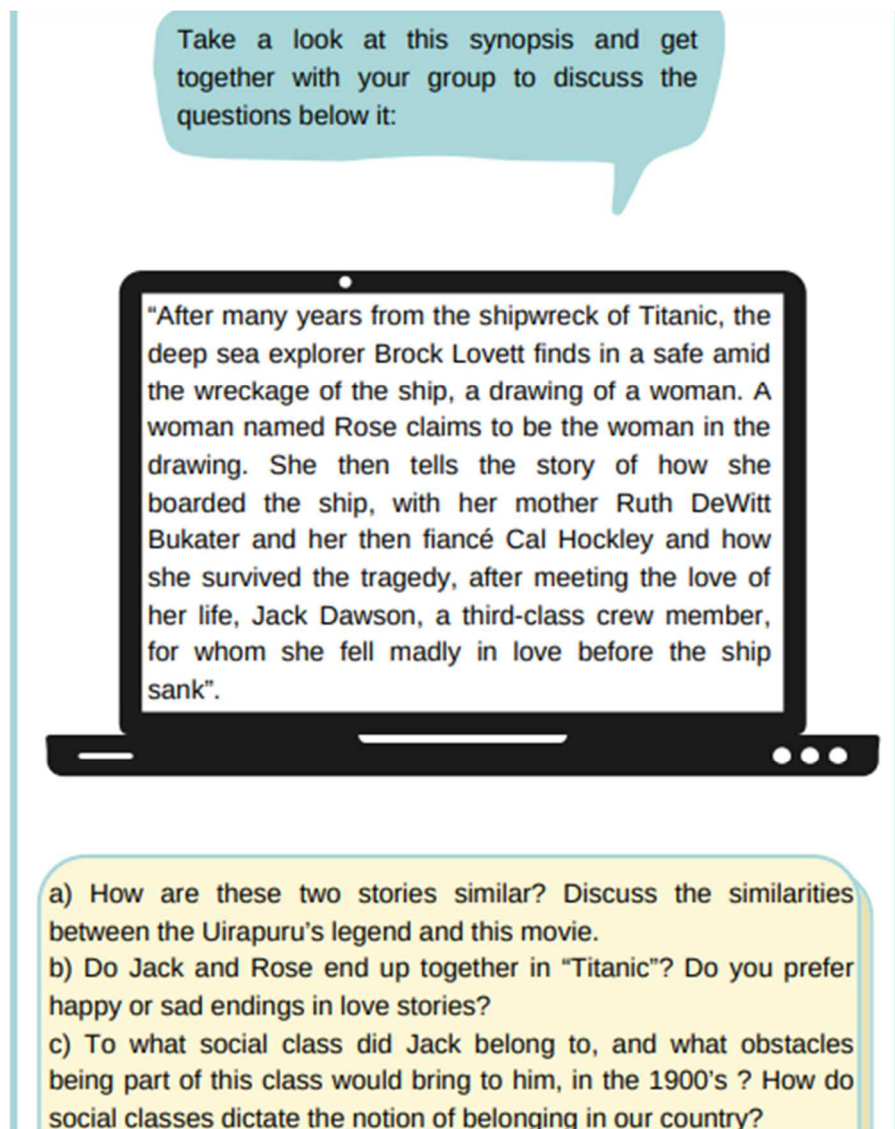
Fonte: A autora

Fonte da foto: Google⁹

⁸ Trata-se da lenda de um membro de uma tribo indígena que se apaixona pela esposa do cacique. Este jovem apaixonado tocava a flauta lindamente, e por não poder confessar seu amor à sua amada, pede ajuda ao Deus Tupã, e acaba por ser transformado em Uirapuru, uma ave que possuía um belo canto. Desta forma, a ave poderia estar sempre perto de sua amada. Porém a lenda possui um fim trágico, uma vez que o rapaz jamais consegue revelar seu amor, pois a moça não o reconhece.

⁹ Disponível em: <https://www.imdb.com/title/tt0120338/>

Figura 2: Trecho da atividade contendo a sinopse e questões para discussões



Take a look at this synopsis and get together with your group to discuss the questions below it:

"After many years from the shipwreck of Titanic, the deep sea explorer Brock Lovett finds in a safe amid the wreckage of the ship, a drawing of a woman. A woman named Rose claims to be the woman in the drawing. She then tells the story of how she boarded the ship, with her mother Ruth DeWitt Bukater and her then fiancé Cal Hockley and how she survived the tragedy, after meeting the love of her life, Jack Dawson, a third-class crew member, for whom she fell madly in love before the ship sank".

a) How are these two stories similar? Discuss the similarities between the Uirapuru's legend and this movie.

b) Do Jack and Rose end up together in "Titanic"? Do you prefer happy or sad endings in love stories?

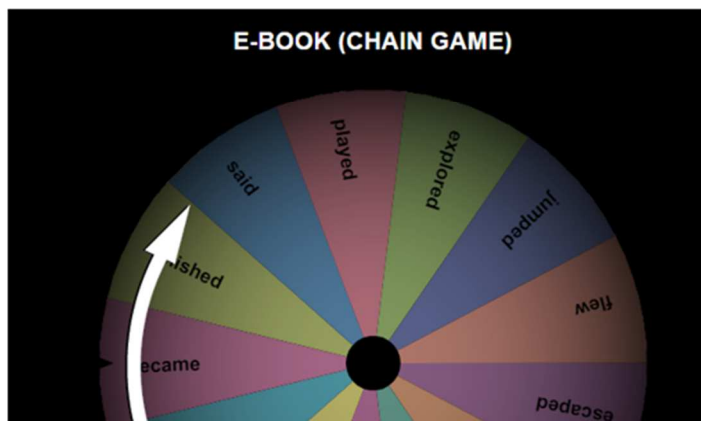
c) To what social class did Jack belong to, and what obstacles being part of this class would bring to him, in the 1900's ? How do social classes dictate the notion of belonging in our country?

Fonte: Autora

Figura 3: Interface do site “wheel decide”

Playtime: Chain Story

- 1- Play a game with your friends. Each student must write a sentence to create a different end to “Titanic” movie. But, this time let’s put the social status aside. Let’s imagine that everybody belonged to the same social class. Use the words in the table to help you write. Each student will receive a verb to insert in the sentence.
<https://wheeldecide.com/index.php?id=524858>



Fonte: Site “wheel decide”¹⁰

Após o trabalho com o gênero, contexto e vocabulário, os alunos são convidados a visitar uma plataforma digital, onde poderão dar uma roupagem nova para a lenda. Com isso, propõe-se que os alunos se tornem autores da história, transformando a lenda do Uirapuru em uma *fanfiction*. Os alunos recebem vocabulários para trabalho, além de uma proposta de tema. Eles devem organizar-se para atender aos critérios enquanto os fazem.

¹⁰ Disponível em: <https://wheeldecide.com/>

Figura 4: Atividade do “*getting to action*”: os alunos clicam no livro que os direciona para o site

1-Let's change the end of the "Uirapuru Legend!". Visit the website of "Inkspired" and create an user. <https://getinkspired.com/pt/>



Use the elements below to create a fanfiction about the legend of Uirapuru.

Your fanfic must include:

- The characters
- Physical description of the characters
- The words in the boxes
- Connectors: Once upon a time; first, then, after that, finally etc
- A different ending to the story

Fonte da atividade: Autora

Fonte do site: *Inkspired*¹¹

Estes foram alguns exemplos de tipos de atividades que serão realizadas pelos alunos. Durante a idealização e eventual concepção do material didático, houve a preocupação em oferecer chamados “planos B” para o caso de as plataformas digitais se apresentarem inutilizáveis.

Espera-se que o material proporcione boas experiências, que enriqueça o domínio de língua, escrita e leitura e que também desperte nos alunos o desejo por

¹¹ Disponível em: <https://getinkspired.com/pt/login/#>

produzir e compartilhar o que consideram válido sobre sua cultura e costumes. Desejamos que o trabalho com mitos e lendas expanda a bagagem cultural que os alunos possuem sobre sua cultura materna e que as ferramentas digitais sejam mais uma forma de se expressarem e construírem sentidos.

Os desafios enfrentados nos levam a crer que seria difícil implementar tal produto educacional em outros tipos de contexto, devido às limitações de estrutura e falta de acesso à internet, contudo parte das atividades foram pensadas e construídas de forma que possam ser realizadas em formatos diferentes. Esperamos que outros professores possam utilizar este material e adaptá-lo e que mais pesquisa seja conduzida no sentido de suprir a demanda por materiais didáticos de qualidade, que sejam modernos e interessantes para os alunos.

Acalentamos, por fim, que o produto possa ser pilotado e publicado de forma que mais professores de língua inglesa possam utilizar elementos da cultura brasileira, como ferramentas para fomentar discussões válidas sobre a forma como pensamos, agimos e entendemos a sociedade. Esperamos que o produto seja útil a outros educadores e que com sorte possa ser adaptado para os mais diversos contextos e demandas educacionais.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre. Penso, 2018.
- BRONCKART, Jean-Paul. Os Gêneros de texto e os tipos de discurso como formatos das interações de desenvolvimento. In: F. Menendez (Org.). **Análise do Discurso**. Lisbonne: Hugin Editores, 2005. p.37-79.
- CAMPBELL, Joseph. FLOWERS, Betty Sue (Org.). **O poder do mito**. Trad. de Carlos Felipe Moisés. São Paulo: Palas Athena, 1990.
- COUTINHO, Sara Mayara. **Ressignificando a cultura brasileira mediante contação de histórias: Mitos e lendas Regionais e o auxílio de TPR nas aulas de LE**. Londrina. 2019. 31p.
- CRISTÓVÃO; Vera Lúcia Lopes; RIOS-REGISTRO, Eliane Segati. Teaching technology: Main concepts through a genre approach. In: ANJOS-SANTOS, Lucas Moreira dos. et al (Org). **Teaching and Learning English in Digital Times: Suggested Workshop Materials**. Londrina: Kan Editora, 2013.
- CRUZ, Letícia Telles. Que língua é essa? Crenças, atitudes e identidade na fala do aprendiz brasileiro de inglês. **Revista Tabuleiro de Letras**, vol. 12, n. 03, p. 161-169, 2018.
- DIFERENÇA. Descrição das diferenças entre mito e lenda. <https://www.diferenca.com/mito-e-lenda/>. 2021. Acesso em 21 de jan. de 2021.
- FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água, 1997.
- GAINER, Jesse S.; LAPP, Diane. Remixing Old and New Literacies: Motivated Students. **The English Journal**. v. 100, n. 1, p. 58- 64, set. 2010.
- HORTA, Carlos Felipe de Melo Marques (Org.). **O Grande Livro do Folclore**. Belo Horizonte. Leitura. 2000.
- KNOBEL, Michele; LANKSHEER, Colin. Remix: The art and Craft of Endless Hybridization. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**. v. 52, n. 1, p. 22- 33, set. 2008.
- KRAMSCH, Claire. Cultura no ensino de língua estrangeira. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 259-268, 2017.
- LIDDICOAT, Anthony. Intercultural language teaching: Principles for practice. **New Zealand Language Teacher**, v. 10, n. 3, p. 17-24, 2004.
- LENDA. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7 Graus, 2020. <https://www.dicio.com.br/lenda/>. Acesso em 13 jan. 2021
- MENDES, Edileise. Aprender a ser e a viver com o outro: materiais didáticos interculturais para o ensino de português LE/L2. In: SCHERYEL, Denise; SIQUEIRA, Sávio. (Org.) **Materiais Didáticos para o Ensino de Línguas na Contemporaneidade: Contestações e Proposições**. Salvador: EDUFBA, 2012.
- MILMAN, Natalie. The flipped classroom strategy: what is it and how can it best be used? **Distance Learning**, vol. 9, n. 3, ago. 2012.

MITO. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7 Graus, 2020. <https://www.dicio.com.br/mito/>. Acesso em 13 jan. 2021.

MORAN, José. Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. In: YAEGASHI, Solange et al (Org.). **Novas Tecnologias Digitais: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento**. Curitiba: CRV, p. 23-35, 2017.

MOTTA-ROTH, Désirée. 'Nós' e os 'Outros': Competências Comunicativas Interculturais no ensino de língua estrangeira. (Trabalho apresentado em mesa redonda). **Multiculturalismo e ensino de línguas**. São Leopoldo: UNISINOS, 2003.

ROCHA, Everaldo. **O que é mito**. São Paulo. Ed. Brasiliense, 1999.

SIQUEIRA, Domingos Sávio Pimentel. **Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica**. 2008. Tese de Doutorado. Universidade Federal da Bahia. Bahia. 2008. 65f.

SIQUEIRA, Sávio; SCHEYERL, Denise. (Org.). **Materiais Didáticos para o Ensino de Línguas na Contemporaneidade: Contestações e Proposições**. Salvador: EDUFBA, 2012.

SPENCER-OATEY, Helen. **What is culture?** A compilation of quotations. *GlobalPAD Core Concepts*. Disponível em: GlobalPAD Open House <http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/al/globalpad/interculturalskills/>. 2012. Acesso em: 13 out. 2021.

TYLOR, Edward Burnett. **A ciência da cultura**. Rio de Janeiro: Expresso Zahar, 2014.

TUCKER, Bill. The Flipped Classroom: Online Instruction at Home Frees Class Time for Learning. **Education Next**. V. 12, n.1, out. de 2011. Disponível em: <https://www.educationnext.org/the-flipped-classroom/>. Acesso em: 02 nov. 2021.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad crítica y educación intercultural**. In: Instituto Andrés Bello (Org.). **Seminário Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello**, p. 9-11, La Paz, 2009.

WHEEL DECIDE. c2022. **Jogo de roleta**. Homepage disponível em: <https://wheeldecide.com/>. Acesso em 28 de jan. de 2022.