



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

LORENA ZANLORENSSI

**CULTURA DA CONVERGÊNCIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS
NO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS
PEDAGÓGICAS**

LONDRINA

2024

LORENA ZANLORENSSI

**CULTURA DA CONVERGÊNCIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS
NO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS
PEDAGÓGICAS**

Trabalho apresentado à Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito para obtenção parcial de título de mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Amanda Perez Montañes

LONDRINA

2024

LORENA ZANLORENSSI

**CULTURA DA CONVERGÊNCIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS
NO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS
PEDAGÓGICAS**

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Amanda Perez Montanes
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Profa. Dra. Fernanda Machado Brener
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profa. Dra. Luciana Cabrini Simões Calvo
Universidade Estadual de Maringá - UEM

Londrina, 12 de Julho de 2024.

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

L868c Zanlorenssi, Lorena.
Cultura da convergência e formação de professores de inglês no ensino fundamental anos finais: : desafios e perspectivas pedagógicas / Lorena Zanlorenssi. - Londrina, 2024.
45 f. : il.

Orientador: Amanda Perez Montanes.
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, 2024.
Inclui bibliografia.

1. Língua inglesa - Tese. 2. Educação midiática - Tese. 3. Pedagogia de letramentos - Tese. I. Perez Montanes, Amanda . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras Modernas. III. Título.

CDU 8

ZANLORENSSI, Lorena. **Cultura da convergência e formação de professores de inglês no ensino fundamental anos finais:** desafios e perspectivas pedagógicas. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2024..

RESUMO

O objetivo deste trabalho é propor um produto educacional voltado à formação de professores de língua inglesa da educação básica. Parto do diagnóstico do distanciamento entre a escola e o mundo contemporâneo, ampliada pela expansão da conexão on-line, requerendo práticas docentes que repensem o ensino a partir dessa realidade. Considero, também, a influência da cultura contemporânea (Jenkins, 2009) e a demanda de uma educação midiática para o pleno exercício da cidadania nesse contexto (Buckingham, 2013). Direcionando essas reflexões para a realidade da sala de aula de língua inglesa, apresento os conceitos da Pedagogia de Letramentos (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020) e sua ênfase na importância de considerar realidades culturais, sociais e diferenças individuais no ensino e aprendizagem, tanto dentro como fora da escola. As sinalizações dadas por esses estudos, foram as bases sobre as quais elaborei um curso autoinstrucional voltado a docentes atuantes dos anos finais do ensino fundamental do componente curricular de língua inglesa. Por fim, tanto a pesquisa realizada quanto o produto educacional proposto evidenciaram a necessidade de esforços pedagógicos visando à aproximação das ações docentes à imersão cotidiana dos alunos em novas dinâmicas de criação de sentidos, favorecendo, desse modo, a participação significativa e cívica no espaço escolar contemporâneo, especialmente no que diz respeito ao ensino da língua inglesa.

Palavras-chave: Língua Inglesa. Educação Midiática. Pedagogia de Letramentos.

ZANLORENSSI, Lorena. Convergence Culture and English Teachers' Training in the Final Years of Elementary School: Challenges and Pedagogical Perspectives. Thesis submitted to the Professional Master's Program in Modern Foreign Languages - State University of Londrina, Londrina, 2024

ABSTRACT

This work aims to propose an educational product designed for English language teachers in elementary education. It begins with diagnosing the gap between schools and the contemporary world, increased by the expansion of online connections, requiring teaching practices that reconsider education in this reality. Additionally, I acknowledge the influence of contemporary culture (Jenkins, 2009) and the need for media education to fully exercise citizenship in this context (Buckingham, 2013). Focusing these reflections on the English language classroom, I introduce the concepts of the Pedagogy of Literacies (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020) and emphasize the importance of considering cultural, social reality, and individual differences in teaching and learning, both inside and outside the school. These studies serve as the foundation for a self-instructional course tailored for teachers working in the final years of elementary school within the English language curriculum. Finally, both the conducted research and the proposed educational product highlighted the need for pedagogical efforts to bring teaching actions closer to the daily immersion of students in new dynamics of meaning creation, thus favoring meaningful and civic participation in the contemporary school space, especially regarding teaching and learning the English language.

Key-words: English Language, Media Education, Pedagogy of Literacies.

SUMÁRIO

Apresentação	1
Introdução	2
Novas tecnologias e os novos jeitos de aprender em tempos de “Convergência” e de “Educação Midiática”	4
<i>Cultura da convergência e educação</i>	6
<i>Educação Midiática: a escola se posiciona frente à Aprendizagem Ubíqua e à Cultura da Convergência</i>	9
Do mundo à escola, da escola ao mundo: Pedagogia dos Letramentos como horizonte para um caminho de mão dupla	15
<i>Horizontes pedagógicos e horizontes curriculares: a convergência entre pedagogia dos letramentos, educação midiática e a BNCC.</i>	22
Formação de professores, Pedagogia dos Letramentos e a Cultura da Convergência como ponto de partida do produto educacional	27
O Produto Educacional (PE): Curso “Mídias e Educação: Novas perspectivas para o ensino de inglês no Ensino Fundamental Anos Finais”	29
<i>Análise</i>	30
<i>Desenho</i>	31
<i>Desenvolvimento</i>	31
<i>Implementação e Avaliação</i>	31
MÓDULO 1	31
<i>Desvendando o Cenário Cultural, Tecnológico e Comunicacional</i>	31
MÓDULO 2	32
<i>Pedagogia de Letramentos e novos horizontes pedagógicos</i>	32
MÓDULO 3	32
<i>Transformando a sala de aula de Língua Inglesa: Cultura da Convergência e Educação Midiática no cotidiano escolar.</i>	32
Considerações finais sobre a pesquisa	33
Referências	35

Apresentação

Desde o início de minha formação, tenho dedicado minha carreira à prática docente em diversos contextos e com diferentes públicos, o que tem proporcionado valiosas oportunidades de aprimoramento profissional e busca por novos conhecimentos. Minha experiência inclui o ensino de língua inglesa para crianças e adultos em escolas de idiomas, a preparação de candidatos para exames de proficiência, a formação de professores e a gestão de aspectos pedagógicos e administrativos dessas instituições.

A partir de 2019, direcionei minhas atividades profissionais, exclusivamente, ao ensino da língua inglesa no contexto da educação básica. Desde então, leciono o componente curricular de língua inglesa aos alunos do Ensino Fundamental Anos Finais (8º e 9º anos) e do Ensino Médio (1ª, 2ª e 3ª séries).

Embora a busca pela excelência pedagógica tenha sido uma das premissas fundamentais ao longo dos meus 24 anos de atuação docente, os desafios recentes enfrentados no Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio me incentivaram a me inscrever no programa de Mestrado em Línguas Estrangeiras Modernas (MEPLEM) como uma oportunidade para encontrar respostas às questões que surgiram ao longo dos anos de trabalho.

Ao ter a oportunidade de cursar as disciplinas, dialogar com professores e pesquisar sobre assuntos pertinentes ao processo de ensino e aprendizagem de línguas, pude pensar em estratégias renovadas de desenvolvimento e aprimoramento acadêmico, buscando uma atuação profissional à altura do complexo cenário pedagógico do mundo contemporâneo, no que se refere ao ensino de línguas estrangeiras.

Inspirada a compartilhar esse conhecimento, vislumbrei a oportunidade de me aproximar de algo que me é muito caro e significativo em minha formação profissional: a formação docente. Dessa forma, o produto educacional, objeto desta pesquisa, foi desenvolvido com o intuito de levar aos colegas de profissão estudos e pesquisas apresentados no MEPLEM.

Nessa aproximação entre a Universidade e a sala de aula da educação básica, os estudos que analisam o uso de tecnologias de comunicação na sociedade contemporânea e suas implicações para contexto educacional foram impulsionadores para uma reflexão sobre o componente de língua inglesa: dada a sua característica

interdisciplinar, a aula de inglês se configura como um espaço onde o letramento digital e midiático acontece; onde o caráter pessoal assume grande relevância; onde a participação significativa e cívica do aprendiz transcende ao espaço escolar. Poder conhecer e entender a minha sala de aula como esse espaço multimodal e catalisador de transformações é o que me encoraja a buscar na formação docente o estímulo para minha atuação profissional.

Introdução

A escola tem sido alvo de observações a respeito de seus limites e da inadequação de suas práticas à realidade dos alunos. Relevante observar que essa disjunção, frequentemente, tem se sustentado nas transformações resultantes da expansão da disponibilidade de informação on-line e pelo acesso, cada vez mais abrangente, por variados dispositivos a novas maneiras de interações sociais. Nessa ótica, a escola se tornou uma instituição que preserva suas práticas e procedimentos, embora, muitos deles tenham se tornado pouco producentes e com sua utilidade questionada por parte dos alunos, sobretudo, aqueles provenientes de extratos sociais mais desfavorecidos (Sibilia, 2012).

Este trabalho tem como seu principal estímulo apresentar um produto pedagógico voltado à formação continuada de professoras e professores do componente curricular de língua inglesa no ensino fundamental. Um produto que vislumbre a necessidade de repensar práticas pedagógicas à luz do processo de transformação comunicacional do mundo contemporâneo. Com o apoio dos estudos (Jenkins, 2008, 2009) sobre como o desenvolvimento tecnológico provocou uma mudança cultural no consumo e na produção de conteúdos midiáticos, proponho perspectivas para professores atuantes nas séries finais do ensino fundamental que facilitem o engajamento dos alunos com o seu aprendizado, aproximando do contexto escolares variadas e novas experiências comunicativas da atualidade vivenciadas por crianças e adolescentes.

Nesse empenho, parto da hipótese de que o ensino e a aprendizagem da língua inglesa nos anos finais do ensino fundamental poderão ser colocados em outras bases se assumirmos a magnitude, a ubiquidade e a multimodalidade do conhecimento envolvido no ensino de línguas em geral e de língua inglesa, em particular.

Na rotina formativa que proporei, evidencio que, embora seja relevante esse engajamento cotidiano do alunado com os novos horizontes comunicativos abertos pela expansão da tecnologia comunicacional, ele, por si só, não será o suficiente para os almejados processos de transformação escolar relacionados ao ensino da língua inglesa. Por essa razão, para além dos conceitos propostos por Jenkins (2008, 2009) nos estudos acima citados, acionarei análises que buscam conectar o panorama comunicacional e tecnológico do mundo contemporâneo com a defesa de uma possível educação escolar que seja capaz de “se conectar” à vida cotidiana dos alunos: a importância da educação midiática (Buckingham, 2023) e a pedagogia de letramentos (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020).

Com efeito, ao colaborar com o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas no cotidiano escolar, parto do pressuposto do valor de aproveitarmos da melhor forma possível os impactos que o atual contexto midiático pode produzir no ensino do componente curricular de língua inglesa no ensino fundamental anos finais. Apesar de o diagnóstico de Sibilia (2011), acima apresentado, ser relevante para pensarmos muitos aspectos desafiadores desse ensino, as reflexões feitas para o desenvolvimento deste trabalho mostram que há horizontes pedagógicos que podem ser perseguidos por professores e formadores de professores que têm no ensino da língua inglesa o centro de suas inquietações profissionais e pedagógicas.

Para a compreensão do produto pedagógico desenvolvido, esta pesquisa está estruturada em quatro partes: na primeira, apresento o cenário cultural, tecnológico e comunicacional que caracteriza o mundo contemporâneo, tendo por base o conceito de Cultura da Convergência, da Cultura Participativa (Jenkins, 2011) e da Educação Midiática (Buckingham, 2023). No segundo momento, assumo que os estudos do New London Group (1996) e da Pedagogia de Letramentos (PL) (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020) oferecem possibilidades, tanto curriculares como pedagógicas, valiosas para pensarmos o ensino da língua inglesa à luz dessas transformações e demandas. Na terceira parte, perspectivoo impactos que podem ou devem ter essas análises para a formação de professores de língua inglesa. Por fim, apresento, em detalhes, a estratégia formativa voltada às professoras e aos professores de língua inglesa no ensino fundamental, séries finais.

Novas tecnologias e os novos jeitos de aprender em tempos de “Convergência” e de “Educação Midiática”

O correto diagnóstico das manifestações culturais nas quais vivemos é necessário para termos claro o modo como essa realidade produz limites às práticas escolares já institucionalizadas. Da mesma maneira, ele abre possibilidades para a construção de alternativas que se pautem nesse cotidiano experienciado pelos alunos. Nesse modo de enxergar, esse cotidiano pode deixar de ser uma barreira, algo a ser superado, para se tornar uma porta a ser aberta para um caminho de ressignificações necessárias para tornar a escola, em geral, e o ensino da Língua Inglesa em particular, mais significativos.

Do conjunto de análises que tentam desenhar um panorama sobre o mundo contemporâneo, destaco a obra *Cultura da Convergência*, de Henry Jenkins. Ela refere-se ao fenômeno de diversas formas de mídia, antes distintas e separadas, convergirem e se inter-relacionarem em um ambiente digital. Jenkins (2008) argumenta que, com o avanço da tecnologia e a proliferação da internet, as fronteiras entre diferentes meios de comunicação como televisão, cinema, rádio, e até mesmo videogames e redes sociais, tornam-se porosas:

Por convergência, refiro-me ao fluxo de conteúdos através das múltiplas plataformas de mídia, à cooperação entre os múltiplos mercados midiáticos e ao comportamento migratório dos públicos dos meios de comunicação, que vão a quase qualquer parte em busca das experiências de entretenimento que desejam (Jenkins, 2008, p.31).

Na cultura da convergência, os consumidores são instigados a buscarem novas informações e a estabelecerem conexões em meio a uma diversidade dispersa de conteúdos midiáticos, deslocando-se do papel de meros receptores passivos de conteúdo para participantes ativos na modificação, na criação e compartilhamento desse conteúdo. A Convergência, como a apresenta Jenkins (2008), permite a integração de elementos de diferentes mídias, transcendendo o âmbito tecnológico para se tornar um impulsionador de transformações culturais, onde as novas formas de expressão e participação desempenham um papel crucial na redefinição da narrativa midiática:

A convergência não ocorre por meio de aparelhos, por mais sofisticados que venham a ser. A convergência ocorre dentro dos cérebros de consumidores individuais e em suas interações sociais com os outros. Cada um de nós constrói a própria mitologia pessoal, a partir de pedaços e fragmentos de informações extraídos do fluxo midiático e transformados em recursos através dos quais compreendemos nossa vida cotidiana. Pode haver mais informações sobre determinado assunto do que alguém possa guardar na cabeça, há um incentivo extra para que conversemos entre nós sobre a mídia que consumimos. Essas conversas geram um burburinho cada vez mais valorizado pelo mercado das mídias. O consumo tornou-se um processo coletivo (*Ibid.*, p. 32).

A coletividade do consumo, no mesmo movimento que impulsiona, sustenta-se no que Jenkins (2008) chama de “Cultura participativa”. Para o autor, essa cultura caracteriza-se pela diminuição das barreiras ao engajamento artístico e político. Jenkins (2009) também argumenta que, nessa cultura participativa, há um incremento da percepção individual de que suas ações, ideias, opiniões e sugestões têm relevância para a coletividade. A “cultura participativa”, reitera Jenkins (2009), embora tenha nas possibilidades de interação abertas pela expansão tecnológica é um traço cultural, coletivo, formado por diferentes maneiras de participação, conforme vemos no **Quadro 1**.

Quadro 1 – Formas de manifestação da cultura participativa

Modos	Exemplos
Afiliações	Membros, formais e informais, em comunidades online centradas em diversas formas de mídia, como Friendster, Facebook, fóruns de mensagens, metagaming, clãs de jogos ou MySpace).
Expressões	Produzindo novas formas criativas, como amostragem digital, customização e modificação, criação de vídeos de fãs, escrita de fanfiction, zines, mash-ups).
Resolução colaborativa de problemas	Trabalhando juntos em equipes, formais e informais, para completar tarefas e desenvolver novos conhecimentos (como através da Wikipedia, jogos de realidade alternativa, spoiling).
Circulações	Moldando o fluxo de mídia (como podcasting, blogging).

Fonte: adaptado de Jenkins (2009, p. 03, tradução livre).

O autor enfatiza a importância da formação de grupos interconectados na democratização da produção cultural, conferindo a indivíduos comuns uma influência substancial na criação e disseminação de conteúdo. Ao citar a obra de Pierre Lévy

(2008), *A Inteligência Coletiva*, Jenkins destaca a presença de uma "fonte alternativa ao poder midiático", que concede o "poder" de utilizá-la nas "interações diárias dentro da cultura da convergência" (Jenkins, 2009, p.30).

Cultura da convergência e educação

Importante para o desenvolvimento deste estudo é o fato de Jenkins (2009) apresentar, para além de um diagnóstico bastante provocador para entendermos o mundo atual, reflexões que se voltam às questões educacionais. Afinal, "cada vez mais, *experts* em educação estão reconhecendo que encenar, recitar e se apropriar de elementos de histórias preexistentes é uma parte orgânica e valiosa no processo através do qual as crianças desenvolvem o letramento cultural" (*Ibid.*, p. 250). Logo, o autor chama a atenção para o fato de que ao se apropriarem e interagirem num universo antes restrito ao domínio das produtoras, os alunos estão se transformando em *experts* nos conteúdos e narrativas midiáticas consumidos e, o que é mais inquietante, é que essa formação ocorre mais fora do que dentro da escola. James Paul Gee (*apud* Jenkins, 2008) chama essas interações de "culturas informais de aprendizado" e de "espaços de afinidades": "[...] esses espaços de afinidades permitem a cada participante sentir-se um expert, ao mesmo tempo que recorrem à expertise de outros" (Jenkins, 2008, p. 250). Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 144) endossam a necessidade de considerarmos tais espaços, quando afirmam o valor da "construção de conexões entre as práticas de letramentos e a expertise dos alunos fora da escola e os letramentos necessários no contexto escolar, bem como a mobilização de seus conhecimentos e práticas culturais existentes".

É possível perceber, portanto, que em tempos de grande presença de artefatos tecnológicos ligados à comunicação, o aprendizado não está restrito ao espaço físico e ao tempo da escola. E, por consequência, o questionamento sobre como essa instituição pode contribuir no letramento de seus alunos está em aberto. Se o aprendiz pode, fora da escola, aprender nos mais diferentes espaços e, ainda, fazê-lo tanto individual quanto coletivamente, qual seria o papel que a escola pode exercer nesse contexto? Nesse sentido, Jenkins (2008) faz outra ponderação que nos faz pensar na necessidade de conhecermos esses "espaços de afinidades" com o objetivo de perspectivar mudanças em muitas das ideias e das práticas pedagógicas:

[...] a convergência representa uma mudança no modo como encaramos nossas relações com as mídias. Estamos realizando essa mudança primeiro por meio das nossas relações com a cultura popular, mas as habilidades que adquirimos nessa brincadeira tem implicações no modo como aprendemos, trabalhamos, participamos do processo político e nos conectamos com pessoas de outras partes do mundo (Jenkins, 2008, p.53).

Nesses “espaços de afinidades”, a “cultura de convergência” manifesta-se cotidianamente nas ações necessárias para sua existência. Amici e Taddeo (2020) analisam essas ações e oferecem um interessante panorama na **Figura 1** daquilo que crianças e jovens fazem quando lidam com o conjunto de produtos que consomem e criam em sua vida cotidiana.

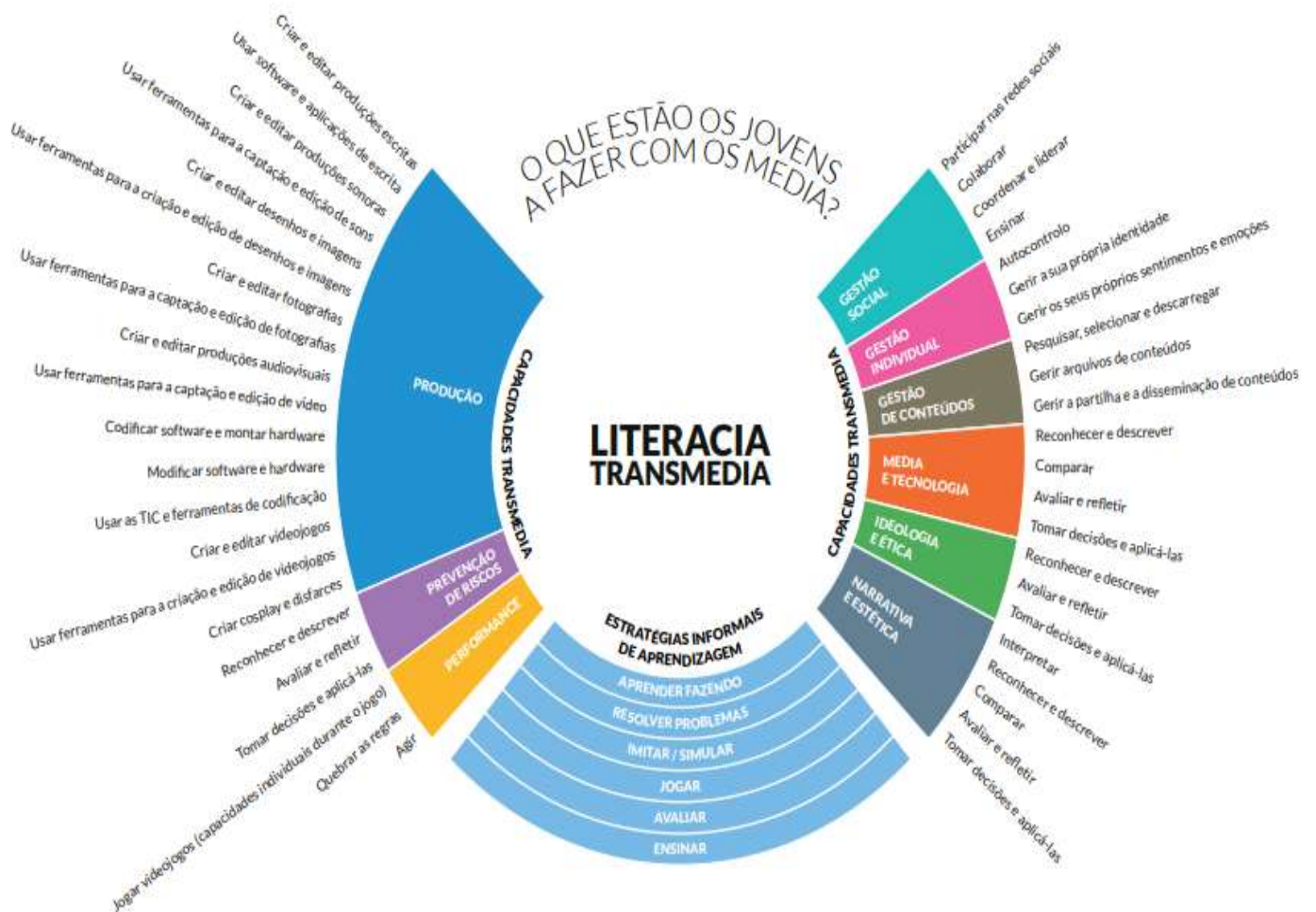


Figura 1 - Competências transmídias e o mapa de estratégias informais de aprendizagem

Fonte: Amici e Taddeo (2020, p. 123).

Pereira, Fillol e Moura (2019) também detectam que a “Cultura da Convergência” e os “Espaços de Afinidades” existem mediante ações comunicativas e cognitivas impulsionadas pela mediação tecnológica e o borramento de fronteiras espaciais e temporais. No quadro abaixo, vemos, assim, a proposta feita por Amici e Taddeo (2020, p. 123), uma interessante tipologia sobre as maneiras como, sobretudo, os adolescentes têm aprendido e se comunicado no mundo contemporâneo.

Quadro 2 – Estratégias informais de aprendizagem dos adolescentes

Estratégias	Exemplos
Tentativa e erro	<p>Aprender como criar conteúdos audiovisuais usando-os.</p> <p>Aprender como trabalhar com um aplicativo usando-o.</p> <p>Aprender como jogar um jogo jogando.</p> <p>Aprender como usar uma rede social usando-a.</p>
Imitar/ser inspirado por	<p>Ver ações de familiares e amigos e se inspirar nelas.</p> <p>Ver um profissional em ação e tentar replicá-lo (assistir a um maquiador profissional e tentar replicar, etc.).</p> <p>Ver um youtuber fazer algo e ficar curioso sobre isso (jogar um videogame, etc.).</p> <p>Procurar ajuda (de amigos ou família) quando em dúvida ou com problemas.</p>
Buscar informação	<p>Usar aplicativos para buscar informações.</p> <p>Usar páginas e conteúdos de fãs para saber mais sobre algo.</p> <p>Usar fóruns para aprender sobre algo (programação, etc.).</p> <p>Pesquisar na mídia por informações.</p> <p>Buscar informações em sites oficiais (sites de marcas de maquiagem, etc.).</p> <p>Buscar informações em páginas de mídia social. Ler as avaliações dos usuários como fonte de informação.</p> <p>Buscar informações no Google, Wikipedia, YouTube, etc.</p>

Fonte: Pereira, Fillol e Moura (2019, p. 45, tradução livre).

A informalidade e a dispersão desses atos comunicativos, cognitivos e coletivos, colocam um desafio sem precedentes à educação formal. A urgência por novos caminhos escolares, no próximo item, terá na educação midiática um ponto de apoio em busca da superação de limites que afetam a escola de modo geral e, especificamente, o ensino da língua inglesa no ensino fundamental.

Educação Midiática: a escola se posiciona frente à Aprendizagem Ubíqua e à Cultura da Convergência

Nessa “abertura de caminhos” (Jenkins, 2009), nesse empenho em transpor barreiras que criam segmentações pedagógicas ultrapassadas ou artificiais (teoria x prática, norma x uso, tradição x inovação, dentro da escola x fora da escola, grafocentrismo x multimodalidade) que impactam o cotidiano de professores e alunos de língua nas escolas, vislumbramos a possibilidade de “experiências de aprendizagem poderosamente engajadoras e eficazes” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020), por meio da incorporação de novas habilidades para o mundo contemporâneo, conforme podemos visualizar no **Quadro 3**, abaixo:

Quadro 3 – Novas habilidades

Jogo - a capacidade de experimentar com o ambiente como uma forma de resolução de problemas.
Desempenho - a habilidade de adotar identidades alternativas com o propósito de improvisação e descoberta.
Simulação - a habilidade de interpretar e construir modelos dinâmicos de processos do mundo real.
Apropriação - a habilidade de experimentar e remixar conteúdo midiático de forma significativa.
Multitarefa - a habilidade de escanear o ambiente e mudar o foco conforme necessário para detalhes salientes.
Cognição Distribuída - a habilidade de interagir significativamente com ferramentas que expandem as capacidades mentais.
Inteligência Coletiva - a habilidade de reunir conhecimento e comparar anotações com outros em direção a um objetivo comum.
Julgamento - a habilidade de avaliar a confiabilidade e credibilidade de diferentes fontes de informação.
Navegação Transmídia - a habilidade de seguir o fluxo de histórias e informações através de múltiplas modalidades.

Rede de colaboração - a habilidade de buscar, sintetizar e disseminar informações.

Negociação - a habilidade de transitar por diversas comunidades, discernir e respeitar múltiplas perspectivas e compreender e seguir normas alternativas.
--

Fonte: adaptado de Jenkins (2009, p. 04, tradução livre).

Podemos ilustrar a manifestação dessas novas habilidades na análise que Vieira e Munaro (2019) fazem das possibilidades de aprendizado à disposição dos adolescentes. Eles consideram que o aluno vai à escola imerso em uma variedade incalculável de plataformas, experiências e conteúdos. Nesse sentido, é avaliado que longe de serem meros receptores dos conteúdos escolares, a sociedade de uma forma geral e os alunos de modo específico, não apenas absorvem passivamente esse conteúdo, mas processam-no, modificam-no e compartilham-no de maneiras variadas para atender aos seus desejos, demandas e questionamentos culturais, afetivos, políticos.

Nesse processamento, Vieira e Munaro (2019) sublinham que a criação de narrativas e o interesse que por elas nutrem os alunos devem ser aspectos a serem considerados pelo corpo docente. Por essa razão, contar, ouvir, criar e transformar histórias é um conjunto de ações que fomenta o engajamento nas rotinas educacionais que podem ser relacionadas à nova habilidade *Navegação Transmídia*, tal como a entende Jenkins (2009) no **Quadro 3**.

Importante destacar que, para focalizarmos essa rotina, Kaplún (2003, p. 58) nota a frequência do que ele denomina de “mensagens planas”, cuja transmissão do aspecto conceitual é concretizado com o “didatismo” que se vê em aulas expositivas, sem qualquer objetivo de gerar uma “metáfora adequada” ou uma “figura retórica” (*Ibid.*, p. 55) que engaje, efetivamente, professores e alunos. Bruce *apud* Jenkins (2009) endossa essa análise, apresentando de modo ainda mais claro as novas demandas formativas geradas pela “cultura da convergência”:

Os adolescentes precisam aprender a integrar conhecimentos provenientes de múltiplas fontes, incluindo música, vídeo, bases de dados on-line e outros meios de comunicação. Eles precisam pensar criticamente sobre a informação que pode ser encontrada quase instantaneamente em todo o mundo. Precisam participar nos tipos de colaboração que as novas tecnologias de comunicação e informação permitem, mas que exigem cada vez mais. As considerações sobre a globalização levam-nos à importância de compreender a perspectiva dos outros, de desenvolver uma base histórica e de ver a interligação dos sistemas econômicos e ecológicos (Bruce *apud* Jenkins, 2009, p. 19)

Essas demandas, como esperado, estimularam variadas tentativas de pensar as possibilidades e os limites da educação formal a partir da “trama tecnológica que permeia nosso cotidiano” (Emanuel, 2022, p. 64). “Educação Transmídia” (Jenkins, 2009), “Aprendizado multiplataforma” (Fisch, 2016), “Edutenimento” (Kalogeras, 2014), são conceitos que manifestam a urgência de pensarmos a relação entre práticas escolares e os meios de comunicação. Embora as particularidades desses conceitos devam ser consideradas, aqui as assumo conjuntamente como bases para pensarmos em uma “educação midiática” como um dos caminhos para que conceitos, competências e habilidades sejam ensinadas em ruptura à pedagogia tradicionalmente praticada nas salas de aulas de língua inglesa.

Se a relação entre mídias e educação é um componente da história educacional mais ampla, sendo, por isso, anterior (Souza, 1999) à “cultura da convergência” e à “educação ubíqua” (Cope e Kalantzis, 2008), é na história presente que pensar a relação das pessoas com as variadas formas de produção e consumo midiático ganhou força. Um dos nomes mais significativos nesse empenho é o do estudioso britânico David Buckingham. No seu *Manifesto pela educação midiática* (2023), o autor advoga que simplesmente viver no interior de uma “cultura participativa” não garante o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para uma “participação significativa” no atual contexto comunicacional. Para o autor, a educação midiática é uma palavra-chave que, contrariamente às ideias que vem advogando a inutilidade do ensino formal perante a circulação de informações, sinaliza a necessidade do encontro entre a vida cotidiana dos alunos com o conhecimento escolar. Seria nesse encontro que faríamos:

[...] a ponte entre as experiências cotidianas e o conhecimento escolar. Em vez de olhar para as mídias meramente como um conjunto de dispositivos tecnológicos, precisamos nos envolver com os conhecimentos e as habilidades que as crianças desenvolvem ao usar as mídias fora da escola, e construir as experiências pedagógicas a partir dessas tecnologias (Buckingham, 2023, p. 130).

O que queremos neste trabalho é verificar o modo como esse “encontro” pode se materializar no ensino da língua inglesa. Afinal, como defendem Hobbs (2010) e Lütge (2023), o papel que o aprendizado de idiomas desempenha no crescente contato cultural proporcionado pelas tecnologias comunicacionais só poderá ser amplamente reconhecido se docentes assumirem esse “encontro” como fonte de

questionamentos dirigidos à gama de tradições de ensino e aprendizagem com os quais foram educados e, frequentemente, reproduzem em suas ações pedagógicas. Como consequência desses posicionamentos, vemos pesquisas apontarem que o referido “encontro” pode ser fundamental para que o ensino de língua inglesa na educação básica atue no processo de formação cidadã, explicitando a necessidade de olhares descolonizados sobre a escola, a língua e a língua inglesa (Siqueira, 2016; Mastrella-de-Andrade; Pessoa, 2019).

Para colaborar nesse reconhecimento, nas ideias que seguem, avalio as possibilidades pedagógicas para concretizarmos um horizonte de ensino que traduza a sugestão abaixo, dada por Buckingham ao explorar com mais detalhes o significado da Educação Midiática:

Claro, as crianças entendem bastante sobre a cultura da mídia simplesmente experimentando-a e participando dela. Elas desenvolvem formas de criatividade e habilidades de comunicação, aprendendo a “ler” e “escrever”, discernir e julgar nessas mídias. As crianças trazem para a sala de aula amplas fontes de conhecimento e entendimento que derivam das experiências fora da escola, e esse é o conhecimento que os professores geralmente tendem a subestimar ou ignorar. No entanto também há um perigo em romantizarmos os jovens como “nativos digitais”, que aparentemente já sabem tudo. Quando se trata das mídias, há muito que as crianças provavelmente não aprenderão simplesmente por meio da experiência. Elas precisam entender como tais mídias funcionam, não apenas tecnologicamente, mas também como formas de linguagem ou produtoras de sentidos; elas precisam entender as dimensões políticas, sociais e econômicas das mídias; e elas necessitam promover julgamentos mais críticos e sistemáticos sobre as mídias que estão usando e consumindo. Essas são coisas que elas deveriam aprender na escola (Buckingham *apud* Calixto *et al.*, 2020, p. 129).

Nesse contexto, os modos de interação de busca e aquisição de informações e conhecimentos fazem parte disso que tem sido chamado de “computação ubíqua” com derivações absolutamente necessárias ao “aprendizado ubíquo” (Cope; Kalantzis, 2008). Para tanto, fazem uma advertência relevante a ser considerada no enfrentamento de muitos dos desafios educacionais relacionados ao ensino da língua inglesa na educação básica, como pode ser lida na citação abaixo:

Na nossa sociedade existe uma visão demasiado escolarizada da aprendizagem, que marginaliza os conhecimentos adquiridos pelos jovens nos tempos livres, nas plataformas digitais, na comunicação entre pares. A aprendizagem curricular não se cruza com o que aprendem fora. Assim, para responder aos múltiplos e constantes apelos do universo digital, os jovens desenvolvem estratégias de aprendizagem por conta própria e com grupos de pares. Os meios de comunicação social continuam a ser tema apenas de

intervalo e dificilmente são reconhecidos como fonte de aprendizagem; são vistos principalmente como fonte de entretenimento e lazer, também pelos estudantes (Pereira; Fillol; Moura, 2019, p. 43).

Para Cope e Kalantzis (2008) essa dispersão “ubíqua” da conexão online e de informações que tornam a vida cotidiana um palco de um constante aprendizado, demanda a execução de “sete movimentos” cognitivos que questionam de modo frontal a nossa atual “cultura escolar” (Júlia, 2001):

Quadro 4 – Sete movimentos cognitivos

Movimento 1	Para borrar as fronteiras tradicionais institucionais, espaciais e temporais da educação.
Movimento 2	Para mudar o equilíbrio da agência.
Movimento 3	Para reconhecer as diferenças dos aprendizes e usá-las como um recurso produtivo.
Movimento 4	Para ampliar a variedade e a mistura de modos representacionais.
Movimento 5	Para desenvolver capacidades de conceituação.
Movimento 6	Para conectar o próprio pensamento na mente social da cognição distribuída.
Movimento 7	Para construir culturas colaborativas de conhecimento.

Fonte: adaptado de Cope e Kalantzis (2008, p. 579, tradução livre).

Ferrari, Machado e Ochs (2020, p. 59) acreditam que para os professores, a educação midiática abre a possibilidade de aproximar a sala de aula do mundo real, promovendo uma cultura de aprendizagem que estimula a curiosidade e gera mais engajamento.

No entanto, em seu relatório sobre os desafios da cultura participativa, Jenkins (2009) afirma que a escola tem mostrado lentidão ao trabalhar e incorporar a novas habilidades exigidas para o uso de novas mídias e atribui aos professores responsabilidade e ação nesse processo:

Vemos este relatório como um apoio a estes educadores individuais, incentivando uma consideração mais sistêmica do lugar que estas competências devem assumir na prática pedagógica. Acreditamos que estas competências sociais e culturais fundamentais têm implicações em todo o currículo escolar, com cada professor assumindo a responsabilidade de ajudar, os alunos desenvolvem as habilidades necessárias para a participação em sua disciplina (Jenkins, 2009, p. 57, tradução livre).

Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) somam-se a essa discussão e reforçam que a relevância de se perspectivar mudanças educacionais não se fundamenta apenas

em compreender novos modos de aprender, mas, sobretudo, em novos modos de ensinar. Ao denominarem os aprendizes de hoje como a geração “P”¹, de participativa, que “têm em suas mãos smartphones ubíquos” (*Ibid.*, p. 26), os autores também preconizam a ideia de que os “professores de amanhã” podem ser, semelhantemente, à nova geração de alunos, agentes de um ensino multifacetado, multimodal e acima de tudo, colaborativo:

Quadro 5 – Novos alunos e novos professores em tempos de convergência

Novos alunos	Novos professores
Pesquisar informação usando múltiplas fontes e mídia.	Engajar os alunos como ativos construtores de significados.
Analisar ideias a partir de múltiplas perspectivas.	Projetar ambientes de aprendizado em vez de apenas regurgitar e entregar conteúdo.
Trabalhar em grupos como construtores de significados colaborativos	Fornecer aos alunos oportunidades de usar novas mídias.
Enfrentar questões difíceis e resolver problemas.	Usar novas mídias para um design de aprendizagem e facilitar o acesso do estudante à aprendizagem a qualquer momento e de qualquer lugar.
Assumir responsabilidade por sua aprendizagem.	Ser capaz de dar mais autonomia aos alunos quando estes passarem a assumir mais responsabilidade por sua aprendizagem.
Continuar seu aprendizado de forma independente e para além do livro didático e da sala de aula.	Oferecer uma variedade de caminhos de aprendizagem para diferentes alunos.
Trabalhar de perto com os outros colegas em um ambiente que fomente a inteligência coletiva.	Colaborar com outros professores, compartilhando designs de aprendizagem.
Criticamente autoavaliar seu próprio pensamento e aprendizagem.	Avaliar continuamente a aprendizagem e o progresso dos alunos, usando essa informação para criar experiências de aprendizagem mais apropriadas para diferentes aprendizes.

Fonte: adaptado de Jenkins (2009, p. 28).

Renée Hobbs (2010) oferece elementos extras que avalio serem importantes para a sistematização de caminhos pedagógicos que assumem a necessidade de um

¹ “Geração P”, segundo Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), em contraposição à “geração de aprendizes anterior”, caracteriza-se pelo seu envolvimento em dinâmicas comunicacionais típicas da “cultura de convergência”, como a define Jenkins (2008), por sua vez.

contato mais pleno entre práticas escolares e a “cultura da convergência”. Hobbs (2010) demonstra um plano de ação que destaca cinco competências a serem desenvolvidas pela educação midiática: acesso, análise, criação, reflexão e ação.

Certamente, esse conjunto de autores joga luzes a uma discussão que aflige o campo educacional há muito tempo: como criar condições para que os professores tornem as suas aulas em espaços críticos catalisadores das mudanças tecnológicas e sociais, que levem em consideração a singularidade e a diversidade dos sujeitos imbricados no processo de ensino e aprendizagem? A alternativa, sugerida pelos investigadores e incorporada neste trabalho, é a de que se faz necessário que professores e alunos tenham conhecimento e controle de suas escolhas e dos resultados de aprendizagem, detalhadas a seguir.

Do mundo à escola, da escola ao mundo: Pedagogia dos Letramentos como horizonte para um caminho de mão dupla

Se visualizarmos a necessidade de considerarmos uma existência sociocultural marcada pela “convergência” nos termos de Jenkins (2009) e pela necessidade de uma “educação midiática” conforme preconiza Buckingham (2023), há que se verificar de que maneira essa visão encontra eco na realidade pedagógica, bem como nas perspectivas educacionais estimuladas pela percepção de que a escola e suas rotinas devem responder aos desafios educacionais mais que urgentes.

Das pesquisas que tenho feito para ter condições de entender, pensar e construir alternativas pedagógicas viáveis em minha própria ação docente, assumo que A Pedagogia de Letramentos (PL), pensada por um grupo de pesquisadores na área de educação, linguística e teoria literária e intitulado *New London Group* (NLG), tem se configurado como um dos principais suportes pedagógicos deste trabalho.

Formado em 1996, o NLG é reconhecido por pensar uma pedagogia que supera as práticas tradicionais de leitura e escrita, buscando compreender as variadas maneiras de construção de sentidos no processo de aprendizagem e advoga pela sensibilidade da educação às diferentes culturas e contextos sociais, considerando as mudanças tecnológicas e as transformações na sociedade.

Nesse escopo, a diversidade social assume aspecto primário na PL, pois esta entende que “a variabilidade de convenções de significado em diferentes situações culturais, sociais ou de domínio específico” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 20)

são diferenças centrais na pragmática da vida profissional e cívica: “Uma efetiva cidadania e um trabalho produtivo requerem que possamos interagir efetivamente usando múltiplas linguagens, em múltiplos ingleses e padrões de comunicação que cruzam fronteiras nacionais, culturais e comunitárias” (*Ibid.*, p. 20).

No entanto, isso se dá ao reconhecermos a singularidade da participação dos sujeitos na construção de significados, ressaltando concomitantemente a noção de pluralidade desse processo. Ou seja, apesar de singular, há diferentes modos de ler, compreender e significar o mundo.

Portanto, ao cruzar os limites das práticas grafocêntricas de letramentos e elencar os modos de significação (Escrita, Visual, Tátil, Espacial, Gestual, Áudio, Oral), a PL reafirma os fundamentos da teoria da multimodalidade² que destaca a importância dos diferentes modos de representação e comunicação e seu aspecto intrinsecamente multimodal:

O uso da escrita pressupõe um estágio de visualização e de conversa sobre o que se está escrevendo, seguindo por um estágio de toque e de movimento da caneta no papel ou de digitação do texto em um computador, o que é também um processo visual, tátil e linguístico³. Durante a leitura, o mesmo acontece: a pessoa rerrepresenta significados em um discurso interno silencioso, imagina visualmente como as coisas são na escrita e conversa consigo mesma sobre pensamentos tangenciais causados por sua interpretação do que está lendo. Em cada caso, o que representa para si mesmo nunca é exatamente o mesmo que aquilo que está escrito, passando por uma troca de um modo para outro, que é parte integrante dos processos de rerrepresentação e transformação de nossos designs de significado” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, pag. 181).

Logo, para Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), pensar a multimodalidade no processo de letramentos, é repensar os “antigos fundamentos” e compreender os “novos” para que se possa validar o significado em uma dimensão pessoal e contextualizada. Na obra “Letramentos”, os autores elencam essas diferenças:

² Os estudos da Multimodalidade, incorporados à abordagem de letramentos críticos, são baseados nas pesquisas de Gunther Kress (1940-2019), teórico da comunicação que se destacou por suas contribuições à multimodalidade e à teoria social do design.

³ Sobre a multimodalidade na representação e comunicação, ver Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 181).

Quadro 6 – Fundamentos básicos: novos e antigos

	Fundamentos básicos antigos	Fundamentos básicos novos
A.	<i>Leitura e escrita são dois dos três fundamentos básicos.</i>	Letramento e numeramento como habilidades de vida fundamentais.
B.	<i>Relação fonema-grafema.</i>	Letramentos múltiplos para um modo de comunicação multimodal.
C.	<i>Ortografia e gramática “corretas”.</i>	Ortografia e gramática adequadas aos seus contextos de uso.
D.	<i>Língua padrão e “educada”.</i>	Muitas línguas sociais que variam de acordo com contextos e ambientes.
E.	<i>Apreciar textos de “prestígio” (de valor literário).</i>	Uma ampla e diversificada gama de textos valorizados, com acesso crescente a diferentes mídias e tipos de texto.
F.	<i>Tipos de indivíduos “bem disciplinados”.</i>	Tipos de indivíduos que podem negociar diferentes contextos e estilos de comunicação, inovar, assumir riscos, negociar a diversidade e navegar pela incerteza.

Fonte: Adaptado de Kalantzis, Cope e Pinheiro, 2020, p. 23.

Ao observar o **Quadro 6**, é possível perceber que os autores buscam, com essa nova forma de conceber os fundamentos para o ensino e aprendizagem, deslocar algumas concepções cristalizadas nos estudos da área e construir novos entendimentos com relação a diversos aspectos caros ao ensino de línguas, como as concepções de linguagem e de sujeito. Ao observarmos os tópicos **B**, **C**, **D** e **E**, notamos que desloca-se a ênfase de aspectos considerados tradicionais e estruturalistas, como a relação fonema-grafema, a importância dada aos aspectos gramaticais e ortográficos, a noção de língua padrão e de certo/errado, e a visão de texto como algo idealizado, de esferas de prestígio. Passa-se, então, a focalizar-se as habilidades comunicativas, a adequação dos usos linguísticos aos contextos e objetivos deles decorrentes, a aceitação da diversidade e variação linguísticas, considerando as línguas em seus estratos sociais e a diversidade nos tipos de textos considerados aceitáveis dentro da sala de aula, passando-se a valorizar textos advindos de contextos diversos, dentro dos mais variados gêneros e funções sociais.

No item **F** do **Quadro 6**, fica evidente a mudança na compreensão do sujeito com que se interage pelos letramentos. Trata-se de um sujeito que se coloca com autonomia nas relações sociais, inovando, assumindo riscos e negociando nos contextos em que está inserido. Ao pensarmos a ideia de inovar, assumir riscos e

negociar, considerando os aspectos linguísticos, percebemos que se abre espaço para um uso da língua criativo e flexível, aspectos esses bastante relacionados às práticas no espaços de afinidades mas informais de aprendizagem

É preciso, portanto, conceber a escola como um espaço em que os interesses dos alunos sejam legitimados e os letramentos aconteçam também por meio deles permitindo abrir “caminhos para a participação social, em que se podem formar aprendizes com experiências e vivências culturais, sociais e econômicas distintas para construir significados e ter sucesso” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 24).

Ao compreender os novos e múltiplos modos de aprender, inseparáveis do tempo, do espaço e da identidade, a PL desenvolve e estrutura processos pelos quais as práticas pedagógicas podem se orientar a fim de permitir que os conceitos sobre letramentos sejam de fato exequíveis. Pensados como movimentos epistêmicos que se manifestam e constituem o processo de ensino e aprendizagem, a PL apresenta os “processos de conhecimento”, “que se designam como tipos de pensamento em ação ou ‘coisas que se podem fazer para conhecer’ e ‘também captam a variedade de diferentes tipos de atividade que os alunos podem realizar como parte de seu processo de aprendizagem” (*Ibid.*, p. 74).

Esse repertório de ações em que os alunos “podem fazer para conhecer” constitui uma proposição pedagógica que concretiza uma característica “corporificada, situada e social” (Cazden *et al.*, 2021, p. 49) do conhecimento, e é a conjunção de quatro fatores: prática situada, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformada. Em estudos mais recentes, Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) organizam esses fatores relacionando-os com “processos de conhecimento mais imediatamente reconhecíveis, relativos ao planejamento e ao rastreamento da aprendizagem” (2020, p. 75), dividindo-os da seguinte maneira:

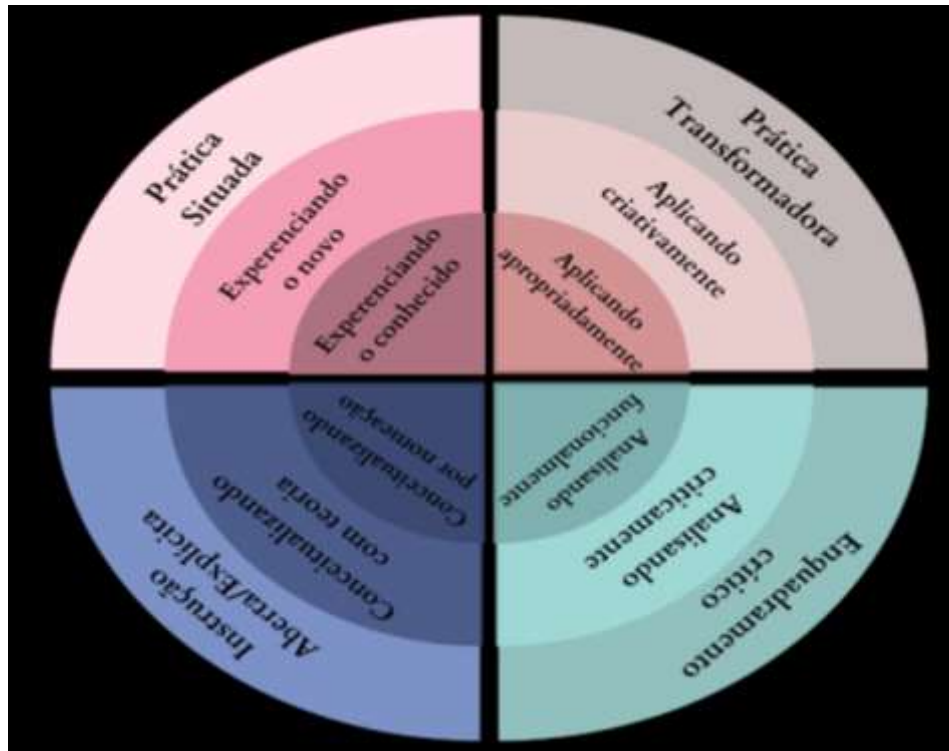


Figura 2 – Processos de conhecimento

Fonte: Toneli *et al.* (2023), Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 73 e 75).

Em termos de sala de aula, a PL afirma que o processo de ensino e aprendizagem está compreendido nessas ações, ainda que não sigam uma ordem estabelecida, são elas as atividades que dão suporte ao planejamento curricular, e necessariamente demandam de professores e alunos que reflitam propositalmente sobre os movimentos epistêmicos envolvidos na construção de significados. Na perspectiva dos letramentos, os processos de conhecimento contemplam as seguintes práticas:

Quadro 7 – Proposta de planejamento curricular

EXPERIENCIANDO		APLICANDO	
O conhecido	O novo	Apropriadamente	Criativamente
<p>Estar no mundo do aluno.</p> <p>Fazer uso do conhecimento e da experiência anteriores do aluno, formação da comunidade, interesses pessoais, experiência concreta, motivação individual, o cotidiano e o familiar.</p>	<p>Estar em novos mundos.</p> <p>Introduzir novas experiências aos alunos - reais e/ou virtuais. O “novo” é a partir da perspectiva do aluno para construir sentido, pois pode ter elementos familiares.</p>	<p>Fazer as coisas de maneira adequada.</p> <p>Agir sobre o conhecimento de maneira esperada, previsível ou típica, com base no que foi ensinado. Envolve a transformação do aluno e exige que ele tenha oportunidades para demonstrar sua compreensão e seu aprendizado.</p>	<p>Fazer as coisas de maneiras interessantes.</p> <p>Fazer coisas de maneiras interessantes, ao levar o conhecimento e os recursos de uma determinada configuração diferente - tomando algo de seu contexto familiar e fazendo com que funcione em outro lugar.</p>
CONCEITUALIZANDO		ANALISANDO	
Por nomeação	Com teoria	Funcionalmente	Criticamente
<p>Conectar o mesmo tipo de coisa.</p> <p>Identificar novos conceitos/ideias/temas, incluindo resumo, termos generalizados, convenções, recursos, estruturas, definições e regras. Nomear é o primeiro passo para entender.</p>	<p>Conectar diferentes tipos de coisa.</p> <p>Generalizar e sintetizar conceitos, vinculando-os, compreendendo como contribuem para o todo, generalizando os relacionamentos de causa e efeito. E se...?</p>	<p>Pensar sobre o que algo faz.</p> <p>Examinar a função ou lógica do conhecimento, ação, objetivo ou significado representado. Para que serve? O que isto faz? Como funciona? Qual é a sua estrutura, função ou quais são suas conexões? Quais são suas causas/efeitos?</p>	<p>Pensar em quem se beneficia.</p> <p>Interrogar os propósitos humanos, as intenções e os interesses do conhecimento, de uma ação, de um objeto ou de um significado representado. Quais são suas consequências individuais, sociais e ambientais? Quem ganha? Quem perde?</p>

Fonte: Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 76).

Por **Experienciando o novo e o conhecido**, Cazden *et al.* (2021) entendem o momento pedagógico em que o conhecimento e a experiência prévios dos alunos são assumidos como relevantes e existentes em suas comunidades, tanto os que existem no contexto escolar, quanto aqueles que existem fora dele. Essa diferença espacial, embora considerada, deve ser cuidadosamente ponderada considerando os limites contextuais, ampliada pela conexão que aproxima tempos e espaços variados.

Já **Conceitualizando por nomeação e com teoria**, comumente assumido como o momento de “transmissão”, aqui é recolhido como fator em que o diálogo entre professores e alunos aconteça de um modo a facilitar um mútuo entendimento em que “o aluno chega à consciência da representação e da interpretação do professor dessa tarefa e de suas relações com outros aspectos do que está sendo aprendido” (Cazden *et al.*, 2021, p. 54). Os autores são contundentes em advertir que neste entendimento de instrução aberta, não se trata de uma apologia e da conseqüente exaltação das “metalinguagens” e dos “discursos” no contexto da vida prática dos aprendizes, o que ocorreria na repetição das “generalidades da instrução aberta” (Cazden *et al.*, 2021, p. 55), mas trata-se de um processo que tem como base a busca pelo convencimento do alunado a respeito do valor delas.

O **Analisando funcionalmente e criticamente**, como aprofundamento da prática situada e da instrução aberta, é o crescente conhecimento sobre um determinado assunto possibilitando perceber, analisar e constatar as proximidades e distanciamentos entre o conhecimento agora possuído e as margens que delimitavam, contextualmente, seus sistemas de crenças e conhecimentos anteriores à instrução aberta.

Por fim, em **Aplicando apropriadamente e criativamente**, a PL enfatiza uma condição que transcende as compreensões mais usuais de uma mera aplicação do conhecimento. Trata-se de verificar (e avaliar) o modo como a trajetória didático-pedagógica percorrida possibilita uma condição de revisar antigas crenças e saberes, entender seus eventuais limites e, principalmente, construir ideias, posturas e encaminhamentos que, ao mesmo tempo, aprofunde o entendimento sobre si e sobre o mundo, pensando-o e nele atuando.

Ao reconstruírem as tradições fundacionais das abordagens pedagógicas e articulá-las aos processos de conhecimento, o NLG fornece um repertório de ações para a construção de saberes que buscam “sugerir que o ensino pode se tornar efetivo quando professores e alunos têm uma estrutura explícita e deliberada para nomear um conjunto de movimentos epistêmicos e tipos de atividade que estão construindo, a fim de cumprir seus objetivos de ensino e aprendizagem” (Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 80).

Nesta perspectiva, os processos de conhecimento não são assumidos como um modelo específico de passos para uma ação pedagógica, mas sim como

processos que visam ampliar e enriquecer os repertórios de construção de conhecimento tanto de professores, quanto de alunos.

A possibilidade de nomear e conhecer, de refletir e agir no processo de construção do conhecimento, apresenta-se como uma das perspectivas mais interessantes considerando as muitas proposições já feitas dentro da história metodológica no ensino de línguas (Brown, 2001). A PL não descarta práticas exitosas no campo dos estudos linguísticos, mas supera, dentro do ensino de línguas, a visão de um ensino arraigado na performance e na habilidade linguísticas, conseqüentemente na reprodução de conceitos tão questionados pelos estudos contemporâneos de inglês como língua franca (Gimenez *et al.*, 2015; Jordão, 2019), multilinguismo, decolonialidade.

Da mesma maneira, acreditamos que essa perspectiva reflexiva e consciente pode igualmente sustentar o planejamento e justificar as escolhas pedagógicas feitas pelos professores ao valer-se dos documentos que regem o ensino de língua inglesa no Brasil. A seguir, apresento como a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) dialoga e é atravessada pelos questionamentos levantados neste trabalho.

Horizontes pedagógicos e horizontes curriculares: a convergência entre pedagogia dos letramentos, educação midiática e a BNCC.

A relação entre os avanços pedagógicos decorrentes dos desdobramentos das pesquisas, as estratégias de formação de professores e o contexto da sala de aula configura-se como um percurso complexo e intrincado. Adiciona-se a essa trajetória os impactos que, simultaneamente, são produzidos e assimilados por documentos orientadores do ensino fundamental no país. Nesse sentido, a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um elemento que avalio, pautando-me na literatura estudada, como importante. Deixando de lado, por conveniência analítica, a vasta produção acadêmica que aponta limites e contradições da BNCC em variados aspectos, a seguir demonstro como esse documento, no que tange ao ensino da língua inglesa, oferece possibilidades que vão me apoiar na construção do produto educacional que proponho.

Hissa e Souza (2020) explicitam que no Brasil “a relação entre a pedagogia dos multiletramentos e a BNCC é muito estreita” (Hissa; Souza, 2020, p. 567). As autoras verificam que essa proximidade é significativa, afinal, um dos aspectos mais

importantes da pedagogia dos multiletramentos é a possibilidade de concretizar a ambição pedagógica de se colocar os alunos como protagonistas do seu próprio conhecimento (*Ibid.*, p. 566).

Tonelli *et al.* (2023) corroboram essa “relação estreita”. As autoras, ao analisarem as competências específicas da língua inglesa para o Ensino Fundamental Anos Finais, identificam os processos de conhecimento da PL e os relacionam às competências:

Quadro 8 – Estabelecendo diálogos possíveis

Competências e Processos de conhecimento	Pedagogias dos Letramentos
<p>1 - Identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, - <u>Experienciando o conhecido e Experienciando o novo</u>, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho. - <u>Analisando funcionalmente e Analisando criticamente.</u></p>	<p>Prática Situada</p> <p>Enquadramento Crítico</p>
<p>2 - Comunicar-se na língua inglesa, por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, - <u>Aplicando apropriadamente</u> reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social. - <u>Analisando funcionalmente.</u></p>	<p>Prática Transformada</p> <p>Enquadramento Crítico</p>
<p>3 - Identificar similaridades e diferenças entre a língua inglesa e a língua materna/outras línguas - <u>Experienciando o conhecido e Experienciando o novo</u> articulando-as a aspectos sociais, culturais e identitários, em uma relação intrínseca entre língua, cultura e identidade - <u>Analisando funcionalmente e Analisando criticamente.</u></p>	<p>Prática Situada</p> <p>Enquadramento Crítico</p>
<p>4 - Elaborar repertórios linguístico-discursivos da língua inglesa, usados em diferentes países e por grupos sociais distintos dentro de um mesmo país, - <u>Aplicando apropriadamente</u> de modo a reconhecer a diversidade linguística como direito e valorizar os usos heterogêneos, híbridos e multimodais emergentes nas</p>	<p>Prática Transformada</p> <p>Instrução</p> <p>Aberta/Explícita</p> <p>Enquadramento Crítico</p>

Competências e Processos de conhecimento	Pedagogias dos Letramentos
sociedades contemporâneas. - <u>Conceitualizando</u> por nomeação, <u>Analisando</u> funcionalmente e <u>Analisando</u> criticamente.	
5 - Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável. - <u>Aplicando</u> apropriadamente e <u>Aplicando</u> Criativamente.	Prática Transformada
6 - Conhecer diferentes patrimônios culturais, materiais e imateriais, difundidos na língua inglesa, - <u>Experienciando</u> o novo com vistas ao exercício da fruição - <u>Aplicando</u> apropriadamente a ampliação de perspectivas no contato com diferentes manifestações artístico-culturais. - <u>Conceitualizando</u> por nomeação	Prática Situada Prática Transformada Instrução Aberta/Explícita

Fonte: adaptado de Toneli *et al.* (2023, p. 12)

É possível perceber, pelo **Quadro 8**, que há uma convergência do documento com a perspectiva de promover uma educação que considere as múltiplas linguagens e a diversidade de práticas de letramento, preparando os estudantes para atuarem de forma crítica e reflexiva em um mundo cada vez mais permeado por diferentes formas de comunicação e expressão. Perspectiva essa que é um norte da PL. Afinal, esta se apresenta como uma abordagem capaz de oferecer à comunidade acadêmica e escolar uma possibilidade de olhar para o aprendiz como sujeito ativo em seu processo de aprendizagem, capaz de participar de forma equitativa na sociedade, gerando uma situação chamada de “equilíbrio de agência” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 25).

Além disso, os autores reforçam que esse processo de agenciamento ocorre devido ao uso de recursos tecnológicos e de culturas de contribuição e colaboração criativas. Portanto, o aprendiz e todo o meio que o cerca, a saber, tudo que lhe importa e os outros que compartilham interesses semelhantes, geram uma ação coletiva em

que não se perde de vista a importância das particularidades dos sujeitos envolvidos. Na mudança de perspectiva de um usuário espectador para um usuário criador, os autores chamam a atenção para a necessidade de entender os novos letramentos para o trabalho, a cidadania e para a vida social e comunitária.

Arouche e Kersch (2019) reconhecem que a BNCC destaca a importância da interação e do uso de ferramentas tecnológicas no ensino de línguas, de um modo que valoriza dimensões críticas da ética e da responsabilidade ao “fomentar a autoria e oferecer práticas discursivas que impulsionem o trabalho coletivo” (Arouche e Kersch, 2019, p. 508). Tendo isso em vista, é necessário conhecer os espaços para a discussão sobre Educação Midiática que a BNCC nos apresenta:

A dinamicidade e a fluidez das relações sociais – seja em nível interpessoal, seja em nível planetário – têm impactos na formação das novas gerações. É preciso garantir aos jovens aprendizagens para atuar em uma sociedade em constante mudança, prepará-los para profissões que ainda não existem, para usar tecnologias que ainda não foram inventadas e para resolver problemas que ainda não conhecemos. Certamente, grande parte das futuras profissões envolverá, direta ou indiretamente, computação e tecnologias digitais (Brasil, 2018, p. 473).

Ao advogar pela formação integral dos estudantes, preparando-os para atuarem de forma crítica, reflexiva e participativa na sociedade contemporânea, o documento estabelece dez competências gerais que eles devem desenvolver ao longo da Educação Básica. Essas competências incluem a valoração e utilização de conhecimentos historicamente construídos, o estímulo ao pensamento científico, crítico e criativo, o desenvolvimento do senso estético e repertório cultural, a compreensão e utilização das tecnologias digitais de forma ética e significativa, a comunicação em diferentes linguagens e a argumentação com base em fatos e fontes confiáveis. Além disso, a BNCC também prevê o desenvolvimento do autoconhecimento e autocuidado, do respeito ao outro e à diversidade, da empatia e da cooperação, e do exercício da cidadania, com a compreensão dos direitos e deveres individuais e coletivos.

Segundo Silva *et al.* (2023) é possível notar que dentre as dez competências a serem alcançadas durante a Educação Básica, quatro dizem respeito à construção do conhecimento científico e de mundo na era da informação. Contudo, os impactos positivos causados pela integração dos recursos tecnológicos às práticas pedagógicas são pouco suficientes quando não são acompanhados por mudanças

estruturais, bem como a capacitação dos profissionais atuantes, responsáveis pela mediação de todo o processo:

O uso das TDIC de maneira isolada não garante a articulação dos saberes de maneira interdisciplinar, concreta, ou tão pouco assegura a aproximação com as vivências do educando. O documento, que propõe um exercício de reflexão e mudanças relacionadas à utilização dessas ferramentas, estabelece ainda que os sujeitos inseridos nesse contexto educacional-informacional, necessitam desenvolver competências "...para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais (Brasil *apud* Silva *et al.*, 2023, p. 02).

Ferrari, Machado e Ochs (2020) afirmam que a BNCC apresenta um caminho para a implementação de uma educação pensada para esse contexto, a educação midiática, uma vez que esta permeia várias das competências gerais da Base e reforçam que "Aprendizagem baseada em projetos e investigação, curadoria e seleção de fontes confiáveis, pesquisa e documentação histórica ou científica, além da criação de mídias como forma de demonstrar conhecimento, são alguns exemplos de abordagem pedagógica e estratégias de construção de conhecimento que se fortalecem por meio da educação midiática" (Ferrari; Machado; Ochs, 2020, p. 33).

Os autores também chamam atenção para a urgência da educação midiática ao afirmar que "o cidadão educado midiaticamente, ou seja, que sabe ler criticamente todas as informações que recebe, que utiliza corretamente as ferramentas de comunicação para fortalecer a sua autoexpressão e que participa de maneira consciente, ética e responsável do ambiente informacional, terá condições de exercer o seu direito fundamental à liberdade de expressão de forma plena" (*Ibid.*, p. 59). E, citam os alertas de Paolo Celot, especialista italiano em alfabetização e educação midiática que tem defendido a importância da educação midiática para a democracia, equidade social e segurança digital. Suas contribuições incluem a promoção da alfabetização midiática como um direito essencial e a defesa do papel fundamental dos professores e de projetos criados na escola para o desenvolvimento da educação midiática. Segundo ele, sua ausência implicaria nova forma de exclusão ao que ele considera um direito humano essencial no século 21 (Celot *apud* Ferrari; Machado; Ochs, 2020, p. 27).

Isto posto, enfatiza-se a relevância de abordar reflexivamente e oferecer soluções para as questões originadas pelas inovações nas tecnologias de

comunicação, bem como pelas transformações culturais que permeiam os indivíduos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem.

A possibilidade de encontrar, nos horizontes curriculares em vigência, caminhos para um ensino da língua inglesa, à luz de uma pedagogia crítica, que permite ao aluno ser, conhecer, analisar, criticar e agir, é o que se apresenta como justificativa para a elaboração de um programa formativo com professores de língua inglesa.

Formação de professores, Pedagogia dos Letramentos e a Cultura da Convergência como ponto de partida do produto educacional

As reflexões de Jenkins (2009), Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) e Buckingham (2023) permitem-nos observar que, no mundo contemporâneo, vivenciamos transformações intensas que conectam de modo muito forte as tecnologias e a variada gama de possibilidades comunicacionais entre indivíduos e grupos. As sinalizações dadas por esses autores são apoios conceituais que endossam nossa vontade de pensar e transformar o contexto pedagógico atual de um modo mais amplo, bem como as intencionalidades educacionais que dão forma e concretude ao ensino de língua inglesa na educação básica.

Fundamental na construção de uma proposição pedagógica que vise pensar e contornar a “desconexão” entre a “cultura escolar” (Júlia, 2001) no ensino da língua inglesa e a necessidade de “abrir caminhos” rumo à “cultura da convergência” (Jenkins, 2009), é reconhecer “a multiplicidade de práticas de letramentos” (Pinheiro, 2021, p. 18).

Nesse sentido, repensar o papel do ensino da língua inglesa, impõe-se como tarefa, afinal, é corrente o discurso de que “não é fácil aprender inglês” (Ferraz; Nogarol, 2017, n.p.), paralelamente a um leque de possibilidades, que se abre quando estabelecemos “diálogos possíveis” entre o ensino da língua inglesa e convivência cotidiana de professores e alunos com a multimodalidade, traço constante do mundo atual.

Ainda tendo como apoio as reflexões de Ferraz e Nogarol (2017) e agregando ponderações de Duboc e Ferraz (2011), será fundamental a superação do pensamento que vê no ensino de línguas em geral, e da língua inglesa em particular, contextos pedagógicos reduzidos “ao domínio de um código ou técnica de escrita”,

que, desse modo, desconhecem a característica “situada política e ideologicamente nos diferentes espaços sociais e culturais” (Duboc; Ferraz, 2011, p. 03) como traço marcante do ensino de línguas. Dando mais ênfase à conexão entre essa dimensão cultural do mundo contemporâneo, desafios pedagógicos no ensino de línguas e aspectos diretamente políticos dessas empreitadas, faz-se necessário “dar espaços a letramentos outros, multimodais e multissemióticos” (Grande, 2020, p. 02).

Indo ao encontro dessas ponderações, é interessante constatar que ao lado de posicionamentos que, comumente, questionam o papel da escola enfatizando seus limites para transformar a cultura, Arouche e Kersch (2019), em convergência com Buckingham (2023), afirmam que essa instituição, ainda, é um “dos principais espaços de letramento”.

Para tanto, é inegável que há muitas frentes a serem abordadas nesse processo de “convergência” do ensino da língua inglesa à realidade dos alunos. Todavia, neste trabalho, direciono esforços para colaborar no processo de formação continuada de professores de língua inglesa. Essa escolha encontra respaldo na literatura acadêmica e pedagógica. Campos e Ferreira (2020, p. 288) advertem para a necessidade de “Profissionais capazes de analisar materiais, conteúdos e atividades utilizando um aporte teórico bem estruturado são também capazes de empoderar alunos e transformá-los em cidadãos analíticos e críticos”.

No contexto que analisamos, a formação de professores de línguas “têm sido arena de debate e pesquisas que se debruçam sobre os multiletramentos e a perspectiva sociossemiótica da multimodalidade enquanto abordagens críticas que se preocupam com construções de sentidos plurais e com o bem coletivo” (Grande, 2020, p. 19). Dias e Turbin (2019) constatam que a formação continuada do professorado justifica-se pelo fato de muitos materiais didáticos ainda apresentarem concepções pedagógicas que se distanciam da multimodalidade e dos variados letramentos experimentados atualmente. Já Pesce e Nogueira (2018) endossam a necessidade de uma reflexão atenta sobre a formação inicial e continuada de professores, para que o ensino da língua inglesa não seja vítima do “embuste simplificador de que a inserção das tecnologias no ensino é, per se, renovadora” (*Ibid.*, p. 97).

Como já advertiram Jenkins (2009), Buckingham (2023), Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), a escola, para fazer frente ao novo contexto comunicativo, cultural e tecnológico, entre outras coisas, deverá compreender que o ensino na “cultura da convergência” será pautado em novas maneiras de enxergar a produção, a

transmissão e o valor do conhecimento. Tendo em vista essa perspectiva, vejo como fundamental estimular reflexões sobre as mudanças significativas na sociedade e os desafios que ela impõe aos contextos escolares, especificamente, para o ensino da língua inglesa.

Retomando vivências caras à formação docente, busco oferecer recursos que sustentam e justificam as escolhas pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem. Essa busca sustenta o produto educacional que proponho com o desejo de dar um pequeno, porém importante passo para que, junto aos nossos colegas professores do componente curricular de língua inglesa, consigamos pensar e transformar sua ação pedagógica, sintonizando-a com as possibilidades comunicativas e culturais do tempo presente.

O Produto Educacional (PE): Curso “Mídias e Educação: Novas perspectivas para o ensino de inglês no Ensino Fundamental Anos Finais”

O processo de pesquisa que concretizei no Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas (MEPLEM), tem como foco o desenvolvimento de um Produto Educacional (PE). Freitas (2021, p. 03) afirma que para os cursos de pós-graduação *stricto sensu* profissionais o PE é a principal produção esperada dos pós-graduandos.

Freitas (2021) pondera que o produto educacional faz parte do variado leque de materiais escolares que, de diversos modos, concretizam perspectivas e intencionalidades pedagógicas em diálogo com as pesquisas em curso no campo educacional.

No desenvolvimento, proposição e efetiva aplicação do PE, mantive à frente as ponderações de Rizzatti *et al.* (2020), quando definem que no âmbito dos cursos de mestrado e doutorados profissionais, o PE deve almejar o impacto nas realidades educacionais definidas na problematização; o PE deve ser acessível e utilizado, efetivamente, pelos profissionais para os quais ele foi pensado; deve ter aderência às linhas de pesquisas dos cursos nos quais ele foi desenvolvido; e deve ambicionar criar condições para inovar os campos pedagógicos escolhidos ou, pelo menos, lançar novos questionamentos ao público-alvo que vierem a acessar o PE.

Para o desenvolvimento do PE que proponho, foram importantes, também, as reflexões de Kaplún (2003). Ele avalia que na elaboração dos materiais ou das mensagens pedagógicas que são manifestadas nesses materiais, pode-se considerar

três eixos desse empenho comunicativo: 1) eixo conceitual; 2) eixo pedagógico; 3) eixo comunicacional. Iniciando o processo de apresentação do PE, no **Quadro 9**, descrevo cada um dos eixos que estruturaram tanto sua elaboração, quanto sua estrutura temática e didática:

Quadro 9 – Descrição dos eixos estruturais do Projeto Educacional

EIXOS	DESCRIÇÃO
<i>Eixo Conceitual</i>	Abordar como o avanço tecnológico reconfigurou a cultura midiática, apresentando oportunidades inovadoras de aprendizagem para adolescentes exigindo a reflexão sobre o papel catalisador que a escola e o currículo de língua inglesa podem desempenhar nessa jornada de transformação.
<i>Eixo Pedagógico</i>	Refletir sobre a influência da cultura midiática no ensino e aprendizagem da língua inglesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Articular e fomentar horizontes pedagógicos que abracem práticas transformadoras, visando a construção do conhecimento de forma engajada e significativa.
<i>Eixo Comunicacional</i>	Curso on-line e autoinstrucional, especialmente desenvolvido para professores de língua inglesa que atuam nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Nesse eixo, importante destacar que nas pesquisas realizadas no repositório de trabalhos de conclusão de curso defendidos no MEPLEM, um curso autoinstrucional e on-line ainda não foi uma estratégia comunicacional empregada.

Fonte: elaboração própria (2024).

Para a definição do design do PE, Freitas (2019, p. 12) estipula um modelo composto por cinco momentos: análise, desenho, desenvolvimento, implementação e avaliação. Para cada momento há itens específicos que devem ser definidos, e que, abaixo, apresento com as informações do PE oriundo de minha pesquisa no MEPLEM, e com os módulos que o compõe.

Análise

Análise do público-alvo: professoras e professores do anos finais do ensino fundamental e ministrantes do componente curricular de língua inglesa.

Desenho

Objetivo: refletir sobre a influência da cultura midiática no ensino e aprendizagem da língua inglesa no Ensino Fundamental Anos Finais e fomentar os horizontes pedagógicos pautados em práticas transformadoras para a construção do conhecimento, seu ensino e aprendizagem.

Desenvolvimento

Seleção e organização dos conteúdos: o curso é composto de três módulos a serem desenvolvidos em 10 horas.

Implementação e Avaliação

Tratam-se de momentos cruciais para a verificação do potencial formativo do PE. Para tanto, depois de avaliada a minha proposta pela banca, ela será executada e produzirá, desse modo, elementos que me permitirão verificar as dificuldades durante a implementação do curso autoinstrucional.

MÓDULO 1

Desvendando o Cenário Cultural, Tecnológico e Comunicacional

Neste módulo, abordarei as complexidades do cenário cultural, tecnológico e comunicacional do mundo contemporâneo compreendendo como as novas tecnologias fomentam novos jeitos de aprender.

- a) Navegando nas Fronteiras das Mídias Contemporâneas
- b) A Cultura Participativa: Conexões, Interação e Engajamento
- c) O Cotidiano Digital e as Competências Transmídias
- d) Cultura Participativa e Educação Midiática na Sala de Aula

MÓDULO 2

Pedagogia de Letramentos e novos horizontes pedagógicos

Neste tópico, focalizarei as possibilidades pedagógicas para repensar o ensino de inglês nos Anos Finais do Ensino Fundamental à luz das transformações e demandas atuais. Darei destaque às contribuições oferecidas pelos estudos do New London Group e utilizaremos a obra *Letramentos* (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020) como guia para nossas reflexões.

- a) Educação em Transição
- b) A Pedagogia de Letramentos como Abordagem Transformadora para a Educação Linguística
- c) Os Processos de Conhecimento na Pedagogia de Letramentos

MÓDULO 3

Transformando a sala de aula de Língua Inglesa: Cultura da Convergência e Educação Midiática no cotidiano escolar.

Neste último tópico, traremos possibilidades de ação e transformação para o professor de língua inglesa. Apresentarei estratégias específicas para incorporar os conceitos discutidos no curso à sua prática pedagógica.

- a) Horizontes Curriculares: A BNCC em foco
- b) Atividades Transmídias em sala de aula
- c) As habilidades da cultura midiática como estratégias de aprendizagem
- d) Um relato de experiência

Determinação das estratégias didáticas: o curso será apresentado em formato de um curso autoinstrucional, disponibilizado em plataformas de cursos. Além delas, o curso será ofertado no laboratório de Línguas da Universidade Estadual de Londrina (UEL) assim que houver nova oferta de inscrições de oficinas. Por fim, o curso será ministrado na semana pedagógica na rede de ensino particular que atuo.

Determinação da forma de comunicação: por ser um curso autoinstrucional direcionado a colegas que possuem experiência no ensino do componente curricular, a apresentação dos assuntos abordados será feita de modo dialogado com os profissionais do contexto concreto de sala de aula das escolas de ensino fundamental brasileiras, sem deixar de problematizar as formas como o presente contexto marcado pela “cultura da convergência” encontra dificuldades de ser plenamente aproveitada na realidade escolar em virtude de posturas e concepções pedagógicas e linguísticas distantes da realidade concreta do corpo discente. Por essa razão, para cada tópico abordado serão oferecidos materiais para aprofundamento, tais como textos e vídeos, de modo a tornar as reflexões persuasivas e com o potencial de levar aos participantes uma reflexão significativa sobre sua prática pedagógica.

Considerações finais sobre a pesquisa

Ao longo dos dois últimos anos, o desenvolvimento das atividades de pesquisa para o desenvolvimento do produto que apresentei ocorreu paralelamente a minha ação pedagógica como professora do ensino fundamental em uma escola particular da cidade de Maringá-PR.

A conjugação entre estudos e ação docente, embora desafiadora do ponto de vista profissional e pessoal, indubitavelmente, foi fundamental para o desenvolvimento do produto que propus, bem como para o pleno aproveitamento dos estudos que realizei. Não menos importante, tem sido verificar como as hesitações intelectuais, as pesquisas, as leituras, as discussões e o empenho em materializar essa trajetória em um trabalho para a obtenção do título de mestre, fizeram-me revisitar muitas das minhas posturas e práticas pedagógicas.

Essa revisitação nem sempre foi prazerosa. Afinal, ela colocou-me na frente de um espelho em que muitas das imagens vistas por mim, inquietaram-me. Todavia, foi prazerosa essa reconstrução, sobretudo, em momentos em que constatei minhas intencionalidades pedagógicas concretizadas de modo pleno, onde os problemas cotidianos da sala de aula, muitas vezes, passaram a ser encarados de outras formas. Formas essas que tiveram como pressuposto o reconhecimento da inserção de alunas e alunos em um mundo muito diferente daquele em que nasci e cresci, impelindo-me a aprender novos modos de me comunicar e dar sentido ao que, discentes e eu, fazemos na escola com o conhecimento que abordamos.

Nesse processo de “convergência” entre os estudos e a ação pedagógica, destaca-se o empenho em compreender mais claramente as nuances do cenário cultural, tecnológico e comunicacional que tem definido o mundo contemporâneo. Inspirada pelos conceitos de Cultura da Convergência, Cultura Participativa e Educação Midiática, vislumbrei que as novas tecnologias de comunicação impõem ao ensino e à aprendizagem não apenas demandas, mas possibilidades pedagógicas interessantes.

Além disso, fundamentada pelas reflexões oriundas nos estudos do New London Group e na Pedagogia dos Letramentos, identifiquei as valiosas possibilidades pedagógicas para repensar o ensino da língua inglesa diante dessas transformações e demandas contemporâneas.

Percorrida essa trajetória, vejo com uma estimulante clareza a interseção entre o conhecimento teórico, as instruções curriculares e as considerações práticas para enfrentar os desafios do ensino da língua inglesa num mundo em constante transformação. Tanto os estudos desenvolvidos, quanto a perspectiva de executar o produto pedagógico voltado ao estímulo dessas reflexões para meus colegas de profissão, evidenciaram algo importante, principalmente, para quem atua como docente da educação básica: o valor do conhecimento para a vida cotidiana não apenas dos alunos, mas para professores, assumidos não apenas como “transmissores de conhecimento”, mas construídos por esses saberes e pela incessante busca de um modo sempre atento às maneiras pelas quais os discentes fazem suas buscas e as relacionam com aquelas são propostas nas estruturas educacionais formais.

Por fim, outro resultado extremamente importante, produzido por todo esse processo formativo que tem neste trabalho um ponto de chegada, é a abertura de perspectivas de continuação das reflexões. Obviamente, elas acontecerão no cotidiano de minhas ações pedagógicas na escola em que trabalho. Para além dessa valiosa e inalienável necessidade de professoras e professores pensarem suas ações de modo embasado na cultura científica e pedagógica produzida historicamente e também no mundo contemporâneo, encerro esta etapa ansiosa para buscar novos horizontes formativos sistemáticos, em continuidade e com vistas ao aprofundamento das pesquisas até aqui realizadas.

Referências

- AMICI, S.; TADDEO, G. Exploiting transmedia skills in the classroom: an action plan. In: SCOLARI, C. (org.). **Teens, media and collaborative cultures: exploiting teens' transmedia skills in the classroom**. 2. ed. Barcelona: Ce.Ge, 2020. p. 118-128. Disponível em: <https://repositori.upf.edu/handle/10230/34245>. Acesso em: 08 jan. 2024.
- AROUCHE, I. L. R.; KERSCH, D. F. Formação inicial do professor de língua inglesa: multiletramentos e construção de sentidos em ambientes virtuais. **Fólio - Revista de Letras**, v. 11, p. 507-531, 2019. Disponível em: <https://encr.pw/9wlRU>. Acesso em: 08 jan. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf. Acesso em: 04 jan. 2023.
- BROWN, H. D. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. 2. ed. New York: Longman, 2001.
- BUCKINGHAM, D. **Manifesto da educação midiática**. São Paulo: Edições Sesc, 2023.
- CALIXTO, D.; CARVALHO, T. G. L.; CITELLI, A. O. David Buckingham: a educação midiática não deve apenas lidar com o mundo digital, mas sim exigir algo diferente. **Revista Comunicação & Educação**, v. 25, p. 127-137, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/182270/169339>. Acesso em: 15 jan. 2024.
- CAMPOS, C. F. da C.; FERREIRA, M. L. Pedagogia dos multiletramentos nas aulas de língua inglesa: diálogos em experiência em estágio. **Revista Docência e Cibercultura**, v. 4, n. 3, p. 266-290, dez. 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/52897>. Acesso em: 01 jun. 2023.
- CAZDEN et al. **Uma pedagogia dos multiletramentos: desenhando futuros sociais**. Belo Horizonte: LED, 2021.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. Ubiquitous learning: an agenda for educational transformation. In: V. Hodgson, C.; Jones, T.; Kargidis, D.; McConnell, S.; Retalis, D. et al. (org.). **6th International Conference on Networked Learning - Handbook and Abstracts**. Lancaster: University of Lancaster, 2008. p. 578-582. Disponível em: https://www.lancaster.ac.uk/fss/organisations/netlc/past/nlc2008/abstracts/PDFs/Cope_576-582.pdf. Acesso em: 08 jan. 2024.
- DIAS, R.; TURBIN, A. Os dois multís e a pedagogia dos letramentos: 'parceria ubíqua' na educação pública de inglês no contexto brasileiro para adolescentes. **Ilha do Desterro**, v. 75, n. 1, p. 93-108, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-8026.2022.e82563>. Acesso em: 02 jun. 2023.
- DUBOC, A. P. M.; FERRAZ, D. M. Letramentos críticos e formação de professores de inglês: currículos e perspectivas em expansão. **Revista X**, v. 1, p. 19-32, 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v1i1.2011>. Acesso em: 03 jul. 2023.
- EMANUEL, B. Notas para uma educação transmídia. **Arcos Design**, v. 15, n. 1, p. 49-69, 2022. DOI: <https://doi.org/10.12957/arcosdesign.2022.64249>. Acesso em: 16 jun. 2023.
- FERRARI, A. C.; MACHADO, D.; OCHS, M. **Guia da educação midiática**. São Paulo: Instituto Palavra Aberta, 2020. Disponível em: <https://educamidia.org.br/guia>. Acesso em: 15 jan. 2024.
- FERRAZ, D. M.; NOGAROL, I. V. Os multiletramentos na aprendizagem de línguas por estudantes de licenciatura em Letras-Inglês. **Texto Livre**, Belo Horizonte, v. 10,

- n. 1, p. 198–214, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.17851/1983-3652.10.1.198-214>. Acesso em: 16 jan. 2024.
- FISCH, S. M. Introduction to the special section. **Journal of Children and Media**, v. 10, n. 2, p. 225-228, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/17482798.2016.1140482>. Acesso em: 06 jun. 2023.
- FREITAS, R. Produtos educacionais na área de ensino da CAPES: o que há além da forma? **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 5, n. 2, p. 5-20, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.36524/profept.v5i2.1229>. Acesso em: 18 jan. 2024.
- GIMENEZ, T. et al. Inglês como língua franca: desenvolvimentos recentes. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 15, n. 3, p. 593–619, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-639820157010>. Acesso em: 19 fev. 2024.
- GRANDE, G. C. Multimodalidade, sinestesia e multiletramentos: subjetividades para formação de professores de língua inglesa. **The ESpecialist**, v. 42, n. 1, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/2318-7115.2021v42i1a7>. Acesso em: 03 ago. 2023.
- HISSA, D. L.A.; SOUZA, N. O. de. A pedagogia dos multiletramentos e a BNCC de língua portuguesa: diálogos entre textos. **(Con)textos Linguísticos**, v. 14, p. 565-583, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.47456/cl.v14i29.31939>. Acesso em: 02 mar. 2024.
- HOBBS, R. **Digital and media literacy: a plan of action. A white paper on the digital and media literacy recommendations of the Knight Commission on the Information Needs of Communities in a Democracy**. Washington, DC: Aspen Institute, 2010. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED523244.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2024.
- JENKINS, H. **Confronting the challenges of participatory culture: media education for the 21st century**. Chicago: The MacArthur Foundation, 2009. Disponível em: https://www.macfound.org/media/article_pdfs/jenkins_white_paper.pdf. Acesso em: 08 jan. 2024.
- JENKINS, H. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2008.
- JENKINS, H. Transmedia storytelling 101. 2007. Disponível em: http://henryjenkins.org/blog/2007/03/transmedia_storytelling_101.html. Acesso em: 10 jul. 2023.
- JORDÃO, C. M. Southern epistemologies, decolonization, English as a lingua franca: ingredients to an effective applied linguistics potion. **Waseda Working Papers in ELF**, v. 8, p. 33-52, 2019. Disponível em: <https://l1nq.com/OCNjX>. Acesso em: 15 fev. 2024.
- JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v. 1, n. 1, p. 9-43, 2001. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38749>. Acesso em: 19 abr. 2024.
- KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos**. Campinas: Editora Unicamp, 2020.
- KALOGERAS, S. **Transmedia storytelling and the new era of media convergence in higher education**. Londres: Palgrave Macmillan, 2014.
- KAPLÚN, G. Material educativo: a experiência do aprendizado. **Comunicação e Educação**, São Paulo, v. 27, p. 46-60, 2003. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37491/40205>. Acesso em: 20 fev. 2023.

- LÉVY, P. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2003.
- LÜTGE, C. Revisiting cultural and global learning? The impact of digital citizenship on foreign language education. **Alsic**, v. 26, n. 1, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.4000/alsic.7164>. Acesso em: 23 set. 2023.
- MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R.; PESSOA, R. R. A critical, decolonial glance at language teacher education in Brazil: on being prepared to teach. **DELTA**, v. 35, n. 3, p. e2019350306, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1678-460X2019350306>. Acesso em: 12 dez. 2023.
- PEREIRA, S.; FILLLOL, J.; MOURA, P. Young people learning from digital media outside of school: the informal meets the formal. **Comunicar**, n. 58, p. 41-50, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.3916/C58-2019-04>. Acesso em: 27 mar. 2024.
- PESCE, L.; NOGUEIRA, S. C. G. Formação de professores de língua inglesa e cultura digital. **Gláuks - Revista de Letras e Artes**, v. 18, n. 1, p. 94–115, 2018. Disponível em: <https://www.revistaglauks.ufv.br/Glauks/article/view/63>. Acesso em: 08 jan. 2024.
- PINHEIRO, P. A pedagogia dos multiletramentos 25 anos depois: algumas (re)considerações. **Revista Linguagem em Foco**, v. 13, n. 2, p. 11–19, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.46230/2674-8266-13-5555>. Acesso em: 15 jan. 2024.
- SIBILIA, P. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.
- SILVA, D. G. da; CASTRO, J. B.; CASTRO FILHO, J. A educação midiática e BNCC: uma revisão sistemática sobre seus impactos. **Teoria e Prática da Educação**, v. 26, n. 1, p. e65673, 13 set. 2023. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/65673>. Acesso em: 15 jan. 2024.
- SIQUEIRA, S. Inglês como língua franca não é zona neutra, é zona transcultural de poder: por uma descolonização de concepções, práticas e atitudes. **Línguas & Letras**, v. 19, n. 44. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/20257>. Acesso em: 19 abr. 2024.
- SOUZA, M. W. de. Comunicação e educação: entre meios e mediações. **Cadernos de Pesquisa**, n. 106, p. 9–25, 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15741999000100002>. Acesso em: 15 jan. 2024.
- TONELI, J. F. de B.; ZANLORENSSI, L.; CHAGAS, T. B. de D. da. **A pedagogia dos letramentos e a construção de significados no ensino de inglês**: diálogos possíveis entre os processos de conhecimento e a base nacional comum curricular. Trabalho de Conclusão de Disciplina (Práticas Literárias, Multimodalidade e Ensino de Línguas). Londrina: Universidade Estadual de Londrina, Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas, 2023.
- VIEIRA, A. M. D. P.; MUNARO, A. C. A narrativa transmídia no processo de ensino e aprendizagem de adolescentes. **Eccos Revista Científica**, n. 48, p. 317-337, 2009. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/8182/6615>. Acesso em: 20 fev. 2023.