

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

GISELE LÁNGARO SOARES

**O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA ATRAVÉS DOS MULTILETRAMENTOS: UMA
PROPOSTA PARA O ENGAJAMENTO DE ESTUDANTES NO ENSINO
FUNDAMENTAL**

**Bagé
2017**

GISELE LÁNGARO SOARES

**O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA ATRAVÉS DOS MULTILETRAMENTOS: UMA
PROPOSTA PARA O ENGAJAMENTO DE ESTUDANTES NO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em ensino de Línguas.

Orientador: Profa. Dra. Clara Zeni Camargo Dornelles

**Bagé
2017**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais).

S676e Soares, Gisele Lángaro

O ensino da Língua Inglesa através dos Multiletramentos: uma proposta para o engajamento de estudantes no Ensino Fundamental.

217 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (Pós Graduação) – Universidade Federal do Pampa, MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE LÍNGUAS, 2017.

"Orientação: Clara Zeni Camargo Dornelles".

1. Educação. 2. Ensino de Línguas Adicionais. 3. Ensino de Língua Inglesa. I. Título.

GISELE LÁNGARO SOARES

**O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA ATRAVÉS DOS MULTILETRAMENTOS: UMA
PROPOSTA PARA O ENGAJAMENTO DE ESTUDANTES NO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Strictu Sensu Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Ensino de Línguas.

Dissertação de Mestrado defendida e aprovada em: 14 de junho de 2017.

Banca examinadora:

Profa. Dra. Clara Zeni Camargo Dornelles
Orientador
UNIPAMPA

Prof. Dra. Glória Gil
UFSC

Prof. Dra. Simone Silva Pires De Assumpção
UNIPAMPA

Dedico este trabalho:

Às minhas colegas professoras e professores que buscam o aprimoramento constante e acreditam na educação como forma de combater a desigualdade social.

À minha orientadora Clara Dornelles, incansável ao compartilhar seus saberes.

Ao meu marido Valdir de quem recebo amor e apoio constante.

À minha mãe Mirialva em cujos exemplos me espelho e encontro forças.

E com “o maior amor do mundo” aos meus filhos Victor, Sofia e Henrique.

AGRADECIMENTO

Não há uma hierarquia em meus agradecimentos, todos têm a sua importância e contribuíram para que eu pudesse cursar e concluir o Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da Unipampa Campus Bagé.

Agradeço a Deus por ter permitido que eu tivesse a oportunidade de passar por esta experiência e por ter colocado tantas pessoas especiais em meu caminho.

À minha orientadora Clara Dornelles por toda sua atenção e dedicação tanto ao compartilhar seus conhecimentos como ao instigar-me a buscar aprofundar os meus. Por permitir que fôssemos duas partes interagindo, num processo de diálogo, sempre respeitando e incentivando minha autonomia e respeitando minha personalidade. Estas características foram essenciais para que eu pudesse ter confiança, segurança e sucesso na realização desta pesquisa. És uma profissional admirável e um ser humano maravilhoso.

À professora Valesca Brasil Irala pela dedicação ao mestrado e por todas as orientações e incentivo no decorrer do curso.

A todos os professores e funcionários da Unipampa Campus Bagé responsáveis pelo bom andamento da universidade e em especial ao corpo docente do Mestrado Profissional em Ensino de Línguas.

Um agradecimento especial às minhas amigas Andressa Lhamby e Michele Batista pelo suporte em Bagé. Vocês são especiais.

Às minhas e meus colegas de mestrado pela parceria e troca de experiências e saberes. Em especial à Vanessa de Almeida Marques. Que essa amizade perdure.

Às gestoras, professoras, alunos e alunas da Escola Camilo Mércio que tão bem me receberam e me deram o suporte necessário para que eu conduzisse o meu trabalho. Em especial aos alunos e alunas do 8º ano/ turma 2016 por terem contribuído e participado de modo muito especial nesta pesquisa. À professora/supervisora Maria Doralice Silveira da Silva por ter me

dado todo o apoio logístico na escola e por sua solidariedade e receptividade. E à Luciana Catardo por ter me indicado esta escola maravilhosa.

Aos técnicos e direção (gestão 2013/ 2017) da Unipampa Campus São Gabriel pela parceria.

Ao biólogo Neil Oliveira e ao biotecnologista Maikel Gaitkoski pela valiosa contribuição ao projeto. You guys, rock!

À minha mãe Mirialva por todo amor, incentivo e exemplo sempre.

In memoriam, ao meu pai José Soli, te amo eternamente. E à minha avó Cecília, grande responsável, juntamente com minha mãe, pela formação do meu caráter e da minha trajetória de vida, saudades eternas, te amo.

Ao meu marido Valdir pela parceria, apoio e incentivo constantes e, principalmente, por não desistir de “Nós” apesar de todos os obstáculos enfrentados.

Aos meus filhos Victor, Sofia e Henrique pela paciência, compreensão, amor e incentivo nesta longa caminhada.

À minha amiga e comadre Ivana Santos, pelo apoio emocional constante. É muito bom saber que temos alguém com quem podemos sempre contar.

A todos os familiares, amigos e amigas que me motivaram nesta caminhada.

À Liliane pelo suporte e dedicação aqui em casa durante as minhas ausências.

Enfim, a todos que direta ou indiretamente contribuírem para que meu trabalho fosse concluído, o meu muito obrigada!

“ É nosso dever lutar por melhorias nesse campo. Embora saibamos que uma andorinha só não faz verão, a menos que uma andorinha tome coragem e dê o primeiro passo, todas as demais andorinhas vão ficar acomodadas em seus galhos, à espera da primeira aventureira e, como consequência desse comportamento instintivo do bando de pássaros, talvez o tão desejado verão nunca se materialize!”

Rajagopalan, 2005

RESUMO

A presente pesquisa originou-se da necessidade de se refletir sobre práticas que possam dar novos significados à aprendizagem da Língua Inglesa como língua adicional no Ensino Fundamental. Este trabalho de pesquisa-ação tem como objetivo principal elaborar, desenvolver e analisar uma unidade didática no componente curricular Língua Inglesa norteada pelos fundamentos da *Pedagogia dos Multiletramentos* (COPE; KALANTZIS, 2000; ROJO, 2009; ROJO; MOURA, 2012). Desenvolvida em uma turma de oitavo ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual em São Gabriel-RS, no ano de 2016 com o intuito de, através da formação de uma *Comunidade de Prática* (WENGER; SNYDER 2000), ter como resultado um maior engajamento da aluna na aprendizagem de Inglês, a pesquisa fundamenta-se também nos conceitos de *Engajamento e Línguas Adicionais* (SCHLATTER; GARCEZ, 2012; LEFFA, 2012). A opção metodológica deste trabalho foi pela pesquisa-ação em linguística aplicada, com os papéis de professora e pesquisadora sendo assumidos pela mesma autora. Como professora-pesquisadora, participei diretamente do processo de investigação, construindo, com os envolvidos na pesquisa, meu objeto de estudo. O material didático autoral desenvolvido será disponibilizado para profissionais da área, contribuindo para o processo de ensino-aprendizagem de língua adicional. A análise teve um viés qualitativo e interpretativo e utilizou-se de instrumentos de cunho microetnográfico. Foi usada a microetnografia para a gravação, visualização e análise dos vídeos das aulas por mim dadas durante o projeto (ERICKSON; SHULTZ, 1998). A análise dos dados gerados buscou avaliar em que medida a Unidade Didática elaborada mobilizou, ao ser desenvolvida, efetivamente os conceitos da Pedagogia dos Multiletramentos, bem como analisar o modo como as alunas se engajam no desenvolvimento do projeto, estabelecendo critérios para avaliação deste engajamento e interpretar de que forma os resultados obtidos com a aplicação da unidade didática podem estar relacionados (ou não) à formação de uma Comunidade de Prática na sala de aula de Língua Inglesa. O resultado da análise qualitativa e da discussão dos dados mostrou que a unidade didática fundamentada na Pedagogia dos Multiletramentos levou ao engajamento da maioria das alunas na maior parte do tempo para quererem realizar as tarefas que proporcionassem às mesmas a aprendizagem da língua adicional. Da mesma forma, as tarefas propostas levaram a uma produção baseada na aprendizagem colaborativa que tanto promove o engajamento, assim como este fortalece ainda mais a Comunidade de Aprendizagem.

Palavras-chave: Língua Adicional. Multiletramentos. Engajamento. Comunidade de Prática.

ABSTRACT

The present research originated from the need to think about practices that may give new meanings to the learning of the English Language as an additional language in Elementary School. This work has as its main objective to elaborate, to develop and to analyze a didactic unit in the curricular component English Language guided by the fundamentals of The Pedagogy of Multiliteracies (COPE; KALANTZIS, 2000; ROJO, 2009; ROJO; MOURA, 2012). Developed in an eighth grade class at a state school in São Gabriel-RS, in the year 2016, with the aim of, through the formation of a Community of Practice (WENGER; SNYDER 2000), to result in a greater engagement of the student in English learning, the research is also based on the concepts of Engagement and Additional Languages (SCHLATTER, GARCEZ, 2012, LEFFA, 2012). The methodological option of this work was by action research in applied linguistics, with the roles of teacher and researcher being assumed by the same author. As a teacher-researcher, I participated directly in the research process, building my object of study with those involved in the research. The developed didactic material will be available to professionals of the language area, contributing to the teaching-learning process of additional language. The analysis had a qualitative and interpretative bias and it was used microethnographic instruments. Microethnography was used to record, to visualize and to analyze the videos of the classes I taught during the project (ERICKSON, SHULTZ, 1998). The analysis of the data generated aimed to evaluate the extent to which the planned didactic unit effectively mobilized the concepts of the Pedagogy of Multiliteracies, as well as to analyze how the students engage in the development of the project, establishing criteria for the evaluation of this engagement and interpret how the results obtained with the application of the didactic unit may be related (or not) to the formation of a Community of Practice in the English Language classroom. The result of the qualitative analysis and the discussion of the data showed that the didactic unit based on the Pedagogy of Multiliteracies led to the engagement of most the students most of the time to perform the tasks that would help them in the learning of the additional language. Likewise, the proposed tasks led to a production based on collaborative learning that both promotes engagement as this latter strengthens the Learning Community.

Keywords: Additional Language. Multiliteracies. Engagement. Community of Practice.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – A entrada da escola.....	44
Figura 2 – O pátio da escola	44
Figura 3 – Uma rua do bairro da escola.....	45
Figura 4 – O interior da escola.....	45
Figura 5 – Respostas dadas pelos alunos (n = 12) para perguntas do questionário, relacionadas a sua formação e interesse pela língua inglesa.	49
Figura 6 – Respostas dadas pelos alunos (n = 12) para perguntas do questionário, relacionadas a seu interesse pela língua inglesa.	50
Figura 7 – Gênero Placa comercial.....	66
Figura 8 – Gênero Meme	67
Figura 9 – Gênero Tirinha	67
Figura 10 – Exemplo de foto postada por aluno.....	71
Figura 11 – Cartões distribuídos para os alunos	84
Figura 12 – Imagem representando diversidade étnica	87
Figura 13 – Imagens do vídeo apresentado aos alunos.....	88
Figura 14 – Texto produzido pela aluna como planejamento da fala em vídeo	92
Figura 15 – Alunas planejando o cartaz com o tema “Our Moments”	99
Figura 16 – Alunas trabalhando em grupos na produção do cartaz com o tema Diversidade	99
Figura 17 – Alunos procurando gravuras para a confecção dos cartazes com o tema Diversidade.....	100
Figura 18 – Exemplo de engajamento automotivado	101
Figura 19 – Produção de cartaz digital.....	102
Figura 20 – Concentração das alunas produzindo seu cartaz digital	102
Figura 21 – Caderno fotografado pela aluna	106
Figura 22 – Desenho feito pelo aluno	114

Figura 23 – Foto dos bonés dos alunos tirada na visita ao campus da Unipampa-São Gabriel	115
Figura 24 – “Print” do bate-papo entre a professora-pesquisadora e o aluno	119
Figura 25 – “Print” do bate-papo entre a professora-pesquisadora e aluno sobre as postagens no grupo.....	120
Figura 26 – “Print” do bate-papo entre a professora-pesquisadora e aluno sobre as respostas na postagem.....	122
Figura 27 – “Print” dos comentários dos alunos na postagem do grupo.....	123
Figura 28 – “Print” do diálogo entre a professora-pesquisadora e aluna que respondeu corretamente o desafio proposto.....	124
Figura 29 – Alunos trabalhando em dupla.....	135
Figura 30 – Alunos trabalhando de forma colaborativa	135
Figura 31 – Exemplo de aluno ainda não integrado ao trabalho	136
Figura 32 – Frase elaborada para a confecção do cartaz digital.....	139
Figura 33 – Glossário sendo elaborado pelas alunas e no quadro	139
Figura 34 – Alunos trabalhando nos computadores. Observe o mapa com as instruções das tarefas no canto superior esquerdo.	140
Figura 35 – Cartaz digital produzido por alunas da turma	144
Figura 36 – Cartaz sobre o tema “selfie”, produzido por aluno da turma 80	145
Figura 37 – Alunos da turma 80 com os cartazes produzidos durante o desenvolvimento do projeto.....	146
Figura 38 – Resumo dos resultados da Ficha de Autoavaliação 1	149
Figura 39 – Resumo dos resultados da Ficha de Autoavaliação 2	149

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – GERAÇÃO DE DADOS: Filmagem e Fotos. No quadro abaixo, apresento o cronograma das aulas e da geração de dados através de filmagens.....	55
---	----

SUMÁRIO

1	OS CAMINHOS DA PESQUISADORA E DA PESQUISA.....	01
2	DO MÉTODO À TEORIA DOS MULTILETRAMENTOS NO ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS.....	12
	2.1 As línguas adicionais no Ensino Fundamental na escola pública.....	18
	2.1.1 Comunidade de Prática: como se constitui?.....	23
	2.1.2 (Re) Pensando aprendizagem no ensino de Línguas Adicionais.....	29
	2.2 Mobilizando a Teoria dos Multiletramentos.....	30
	2.3 Teorias complementares no método e no pós-método.....	40
3	O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA-AÇÃO.....	42
	3.1. Contextualizando o campo e apresentando as participantes da Pesquisa-ação.....	42
	3.2. Etapas da pesquisa-ação.....	47
4.	O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO PEDAGÓGICO.....	63
	4.1 A Unidade Didática: Conhecendo a Turma 80.....	66
	4.1.1 A elaboração da Unidade Didática em busca do engajamento da aluna através de diversos Gêneros Discursivos	74
	4.1.2 Tarefas e Atividades Pedagógicas dentro da Unidade Didática.....	81
5.	ANÁLISE E RESULTADOS DA PESQUISA-AÇÃO.....	95
	5.1 Análise do Engajamento nas tarefas presenciais.....	98
	5.1.1 Engajamento Motivado pela Professora.....	103
	5.1.2 Engajamento Automotivado.....	109
	5.1.3 Momentos de <i>Não</i> -Engajamento.....	116
	5.2 Análise do engajamento nas tarefas online.....	118
	5.3 O engajamento através da formação de uma comunidade de prática.....	124
6.	CONCLUSÕES	150
	6.1. Qual o legado desta pesquisa para ações futuras?.....	152
	6.2. Mais algumas palavras finais.....	153
	REFERÊNCIAS.....	156
	APÊNDICES.....	162
	ANEXOS.....	172

1 OS CAMINHOS DA PESQUISADORA E DA PESQUISA

O ensino público brasileiro tem enfrentado inúmeras batalhas nas últimas décadas. Entre as mais recentes estão a dificuldade de adequação às novas tecnologias e à diversidade cultural e linguística presente em nossa sociedade. A professora¹ se vê constantemente “competindo” com telefones celulares, jogos de computador e *video games* bem como com a rejeição ou desinteresse de grande parte das alunas por não verem sentido na aprendizagem, ou melhor, naquilo que querem que elas aprendam. Neste cenário, o ensino de inglês como língua adicional já vem há algum tempo sendo negligenciado, não só por alunas, mas também por professoras que de tanto enfrentar adversidades acabam sucumbindo à marginalização da disciplina. Na presente dissertação parto de minha experiência profissional como professora de Língua Inglesa para debruçar-me nesta problemática.

Minha trajetória como professora iniciou-se ainda no Ensino Médio quando cursei o antigo Magistério, depois disso veio a graduação em Letras, Português e Inglês na UNIPLAC, em Lages- SC e mais duas especializações, uma em Português e a outra em Educação. Assim, já se somam 27 anos de experiência passando por todos os níveis da Educação Básica em escolas públicas e privadas, primeiramente no estado de Santa Catarina e posteriormente no Rio Grande do Sul onde passei a residir desde o início de 2009 até os dias atuais. Nos últimos 15 anos com a oportunidade de cursar e trabalhar em escolas de idiomas, bem como a realização de cursos de inglês nos Estados Unidos (cursos de férias) e na Alemanha (onde eu residi no período de abril de 2004 a novembro de 2007), passei a dedicar-me mais ao ensino de inglês em escolas de idiomas e, muitas vezes paralelamente, em escolas públicas no Ensino Fundamental e mais recentemente em um curso Pós-Médio no Instituto Federal de Educação - IF Farroupilha (Centro de Referência) em São Gabriel-RS. Atualmente exerço a função de professora em um centro de idiomas privado em São Gabriel.

Ao ter conhecimento da criação do curso de Mestrado Profissional em Ensino de Línguas na Unipampa Campus Bagé, tive imediato interesse em cursá-lo, principalmente

¹ Considerando o elevado número de professoras e pesquisadoras na área de ensino de línguas adicionais e de linguística aplicada, optamos pelo uso do gênero feminino em detrimento do masculino neste trabalho. Não se trata de querer impor invisibilidade, desvalorização ou discriminação do gênero masculino, mas sim de não negar a participação efetiva das mulheres em assuntos relacionados à educação e à sociedade em geral.

pelo mesmo ter como sua principal finalidade atuar na melhoria da qualificação de professoras da área de linguagem buscando revisar e aprofundar conteúdos formativos bem como discutir processos inovadores de ensino e aprendizagem nessa área. Visto que busco constante aprimoramento pessoal e profissional, esses fatores vieram ao encontro de minhas aspirações e porque não dizer, de minhas inquietudes, pois acredito que a docente precisa estar em permanente reflexão sobre a sua prática e identidade profissional.

Essas inquietudes têm como base estes anos de experiência, os relatos de minhas alunas e colegas e pesquisas na área como, por exemplo, em Costa (2011), Dias (2012), Leffa (2012), Lima (2011), Lyons (2009), Prado (2011), Coelho (2005) e Silva (2011). Através destas experiências e estudos, percebe-se que o inglês no ensino público enfrenta uma séria crise: professoras mal preparadas e muitas vezes não habilitadas na disciplina que ensinam, turmas numerosas, alunas desinteressadas e carga horária semanal reduzida são alguns dos problemas existentes. Neste cenário, o Inglês tem tido o papel de uma disciplina secundária a qual não instiga as alunas a aprenderem, já que a escola e a professora continuam reproduzindo práticas antigas, como o foco no ensino da gramática da língua inglesa, e numa prática estrutural de modelos fragmentados e descontextualizados das práticas sociais do educando. Atitude esta, que vai à contramão da sociedade globalizada e midiaticizada pelas redes sociais da atualidade. Esse fato resulta em pouca ou nenhuma aprendizagem da língua adicional e no desinteresse da aluna pelo componente curricular.

Segundo Costa (2011), a realidade das escolas brasileiras nos mostra condições desfavoráveis à aprendizagem de uma língua adicional, a autora cita como exemplos professores e alunos desmotivados em virtude das turmas serem numerosas, o não reconhecimento da importância e conseqüentemente a marginalização dos idiomas e número reduzido de aulas semanais. Outra questão importante é a presença de professores sem habilitação ou sem domínio do idioma que lecionam. A falta de concursos públicos e até mesmo a escassez dos cursos de licenciatura em Letras com habilitação para a Língua Inglesa em certas regiões, faz com que as secretarias de educação acabem contratando professores de outras áreas para suprir a falta de professores habilitados e a maioria destes professores não têm nem preparo nem interesse para trabalhar com o Inglês em sala de aula. É o que Leffa (2011, p. 21) chama de o grande paradoxo da educação pública brasileira: “o professor ensina ao

aluno algo que ele mesmo não conhece”. O autor comenta que mesmo não considerando os professores que vêm de outras disciplinas e que estão ali só para complementar a carga horária, também aqueles que são da disciplina por terem um diploma que supostamente os habilitariam, de fato não possuem o conhecimento necessário.

Cruz e Lima (2011), na obra: “ Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares” levantam algumas hipóteses determinantes neste processo de desinteresse do aluno pela aprendizagem da Língua Inglesa o desprestígio com que é visto o componente curricular, a escassez de projetos governamentais e de cursos e encontros para professoras de Língua Inglesa e a irrelevância com que a comunidade escolar trata este conhecimento. As autoras ainda citam fatores que ocorrem dentro da sala de aula como: “(...) o professor e sua concepção de língua e de ensino de língua, o aluno e sua concepção de aprendizado de língua, o material didático utilizado, os recursos disponíveis na escola, entre outros. ” (p.190).

Na mesma obra supracitada, catorze artigos escritos por diversos autores, analisam uma única narrativa, a “Narrativa 14”, na qual um estudante/professor relata a sua experiência como aprendiz e professor de Língua Inglesa que não conseguiu aprender inglês na escola pública. Entre as 14 análises, destaco a interpretação de Leffa (p. 15-31) que diz haver várias maneiras de olharmos para o fracasso do ensino de inglês nas escolas públicas: desde a criação de “bodes expiatórios” até a “carnavalização”, na primeira há a busca de um culpado, que pode ser o governo, o professor e até mesmo o aluno. Segundo o autor, há muitos “bodes expiatórios” nesta questão, não só o professor que se propõe a ensinar e não sabe o que ensina, mas o governo que não dá condições de trabalho a esse professor e também o aluno que parece não perceber que a função primordial da escola é o desenvolvimento do saber, que muitas vezes está ali e nem sabe com que objetivo. Essas personagens formam, conforme o autor, o triângulo do fracasso escolar. Já a segunda maneira de olharmos para este fracasso, é a ausência de culpa, ou seja, todos os atores circulam impunemente, nada é feito e nada muda, deixa-se tudo como está (LEFFA, 2012).

Há algumas experiências exitosas no ensino público, como por exemplo o trabalho feito por Prado (2011) no qual a autora relata uma experiência realizada em uma aula de inglês com uma turma da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma escola pública da zona leste de Porto Alegre. Tendo como base conceitos de letramento

e educação linguística o projeto desenvolvido pela professora-pesquisadora teve a elaboração de materiais didáticos significativos para uso em sala de aula com foco em práticas sociais reais de uso da língua inglesa e da língua materna; utilização desse material em sala de aula, seguida da análise dos resultados a partir da observação das aulas gravadas em áudio e vídeo. O trabalho colaborativo de elaboração da unidade didática foi realizado por duas professoras pesquisadoras da Educação de Jovens e Adultos e gerou duas pesquisas distintas de conclusão do mestrado em letras da UFRGS, Prado (2011) e Lange (2010), esta última com foco na fala-em-interação de sala de aula de Inglês como língua adicional na Educação de Jovens e Adultos. Estes e outros trabalhos, que serão citados no capítulo alusivo ao referencial teórico nesta dissertação, serviram de base para o projeto e desenvolvimento de minha pesquisa.

Como professora-pesquisadora inquieta que sou, não estou à procura de culpados e nem quero deixar tudo como está. Desta forma, busquei com este trabalho, elaborar, desenvolver e analisar os resultados de uma proposta para o ensino de inglês em escola pública, através do desenvolvimento de um projeto fundamentado na Pedagogia dos Multiletramentos e no conceito de Comunidades de Prática, ressignificando, ou seja, instigando os sujeitos envolvidos no projeto (alunas, professora-pesquisadora, professoras, orientadora do mestrado, supervisora da escola e futuras leitoras do meu trabalho, entre outras) a atribuir novos significados ao ensino e à aprendizagem da Língua Inglesa através de novas reflexões e ações em relação a este componente curricular. Levando em consideração que os significados provavelmente não serão os mesmos para todos e que podem não ser tão impactantes para alguns e ainda: que este impacto não pode ser totalmente mensurável, nem é esta a minha intenção, mas sim trazer uma proposta que envolva de algum modo os sujeitos participantes.

A opção pela escola pública, em detrimento do centro de ensino de línguas, deve-se ao fato de que uma franquia como a que eu trabalho atualmente, já ter um método elaborado e estudado por profissionais e preparado para um público específico. A escola pública, ao contrário, atinge a pessoas que muitas vezes não têm condições financeiras de custear um curso particular e é onde se concentram as maiores dificuldades em relação ao ensino de línguas adicionais. Com este trabalho almejo contribuir como professora-cidadã para as discussões a respeito do ensino de inglês nas escolas públicas.

Desde há muito tempo procuro pautar meu trabalho voltado para a formação cidadã da aluna. Entretanto, o fato de cursar a especialização em Educação:

Interdisciplinaridade e Transversalidade na Unipampa campus São Gabriel, concluída em 2012, levou-me a procurar mais embasamento teórico para as minhas práticas. Dessa especialização, originaram-se quatro artigos dos quais sou primeira autora no intitulado: “A formação do cidadão no ambiente escolar: da conscientização à intervenção na própria realidade” (SOARES et al., 2012) e coautora nos outros três que têm como títulos: “Qualidade de vida no ambiente escolar como componente da formação do cidadão: desejos e carências no espaço físico” (RIBEIRO et al., 2012); “A educação ambiental no ambiente escolar como auxiliadora na formação de educandos cidadãos” (MUNHOZ et al., 2012) e “Saber e fazer - uma dialética reflexiva na formação do cidadão” (VILHENA et al., 2012). Estes artigos foram publicados na Revista Monografias Ambientais. Os artigos originaram-se de uma pesquisa-ação desenvolvida em uma escola pública do município de São Gabriel-RS, com os anos finais do Ensino Fundamental. O trabalho interdisciplinar teve como objetivo principal levar a aluna a perceber-se como protagonista no processo de transformação do ambiente escolar e, desta forma, levá-la a agir para transformar a sua própria realidade social. Esta experiência suscitou em mim o interesse por mais pesquisas na área do ensino voltado para as práticas cidadãs. A língua inglesa pode fazer parte destas práticas sociais, pois no mundo globalizado em que vivemos, a presença desta língua adicional é constante.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN) (BRASIL, 1998)² e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) ressaltam que a escola é um ambiente multicultural o qual deve primar por um ensino plural, justo e atento às diversidades. O uso da língua adicional vai, neste ponto de vista, além dos fins comunicativos, pois abrange aspectos como ideologias, relações de poder e consciência cidadã. Os PCN defendem ainda uma aprendizagem de Língua Adicional que promova o engajamento discursivo da aluna, em outras palavras, a habilidade de se envolver e envolver outros no discurso.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2011 (2010)³ estabelece como um dos critérios para aprovação do LD no programa, oferecer um conjunto de textos

² Optei pelo uso do termo Língua Adicional, apesar dos PCN utilizarem o termo Língua Estrangeira, partindo do princípio que esta língua é um complemento a outras línguas que fazem parte do repertório da aluna. Posteriormente, neste trabalho, no capítulo 2, item 2.1 trago um melhor detalhamento a este respeito.

³ Através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o Governo Federal brasileiro criou o Programa Nacional do Livro Didático (doravante PNLD), que tem como objetivos avaliar, comprar e distribuir os livros didáticos nas escolas públicas de Ensino Fundamental, Médio e Educação de

autênticos representativos de diferentes gêneros e tipos textuais. No entanto, as professoras, em sua maioria, fazem uma crítica à complexidade dos conteúdos do LD, alegando que a aluna da escola pública não está preparada para usar tal material o que torna o mesmo, na maioria das vezes, inadequado para ser usado no contexto atual do ensino público brasileiro.

No ano de 2015, realizei uma pesquisa junto às professoras de Inglês das escolas da Rede Municipal de São Gabriel, RS para um trabalho apresentado como parte do Componente Curricular Políticas Linguísticas e Educacionais do presente mestrado⁴. A pesquisa foi feita através da distribuição de questionários com perguntas de múltipla escolha, abertas e fechadas (Anexo). A Rede Municipal de Ensino de São Gabriel era composta, na época, segundo o Setor Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação, por 17 escolas que possuíam na sua matriz a Língua Inglesa e 13 professoras de Inglês, sendo 12 com Licenciatura em Português/Inglês e uma com Licenciatura em outra área, mas com formação básica em curso de idiomas. Foram distribuídos questionários a 12 professoras, só não foi possível contatar uma professora de escola rural. Com foco no objetivo de investigar se na perspectiva das professoras das escolas municipais de São Gabriel/RS houve mudanças significativas no ensino de Inglês resultantes da inclusão desta disciplina no PNLD. Dentre os 12 questionários distribuídos, seis foram devolvidos devidamente respondidos, uma professora recusou-se a responder e os outros cinco não retornaram o questionário. Das seis professoras que responderam ao questionário, cinco disseram que suas escolas receberam o LD distribuído pelo PNLD e uma respondeu que sua escola não recebeu o LD. Quatro professoras disseram usar o LD, porém quando indagadas da frequência responderam que o usam raramente. Três destas professoras citaram como motivo o fato de o livro não ser adequado ao nível de suas alunas. As docentes não mencionaram séries, mas os livros do 6º ano do Ensino Fundamental deveriam ser plenamente possíveis de serem trabalhados, pois seu conteúdo é básico, de introdução ao ensino de Língua Inglesa. A escolha desta

Jovens e Adultos das redes públicas de ensino e das entidades parceiras do Programa Brasil Alfabetizado. Embora o programa exista com esta denominação desde 1985 (BRASIL, 2015) o mesmo só passou a distribuir gratuitamente livros didáticos de Língua Inglesa para as alunas do Ensino Fundamental II nas escolas públicas a partir de 2011. Em 2012 as escolas públicas de Ensino Médio também foram contempladas com o recebimento dos livros e CDS de áudio consumíveis, ou seja, as alunas não precisam devolvê-los podendo escrever neles, preenchendo os exercícios de lacunas, aspecto que os livros das outras disciplinas não têm. Desta forma as escolas recebem todos os anos uma nova remessa de livros para serem distribuídos.

⁴ Professora responsável: Valesca Brasil Irala

alternativa levou-nos a refletir se não é a própria professora que tem dificuldade em compreender o conteúdo do livro. Já a partir do 7º ano, se a aluna não teve uma boa base no(s) ano(s) anteriores, as dificuldades de compreensão surgem pela defasagem na aprendizagem. Duas professoras responderam que o conteúdo não é o mesmo do Plano de Ensino, o que demonstra que algumas docentes ainda estão bastante atreladas à questão “conteudista” de ensino.

A última pergunta do questionário indagava se a professora teria alguma crítica ou sugestão em relação aos livros. As sugestões dadas foram que o LD deveria estar adaptado à realidade das alunas, ou seja, serem menos complexos, que poucas atividades são interessantes e adequadas ao nível das estudantes, que os livros teriam que ser em uma linguagem mais acessível e menos difícil e que o livro deveria ser mais prático. A única professora que disse ter percebido mudança no interesse das alunas após a adoção do LD distribuído pelo PNLD, comentou que o nível de dificuldade por parte das alunas e das professoras é grande e sugeriu que haja mais estudo por parte das professoras para trabalhar com o LD, que a docente de Língua Inglesa deve se preparar, ler e estudar os conteúdos presentes nos textos. As cinco professoras que disseram usar o livro, também mencionaram em suas respostas que o livro deveria ser menos complexo, mais acessível ou mais adequado ao nível das alunas. Os resultados desta pesquisa confirmaram as minhas conjecturas de que muitas professoras não estão preparadas para trabalhar com as línguas adicionais em conexão com o mundo diverso, multilíngue e tecnológico da atualidade. Falta-lhes estudo e reflexão sobre suas ações, pois se assim o fizessem, o livro didático não seria simplesmente criticado negativamente, mas sim visto como um material de apoio que pudesse ser adaptado à sua realidade, não impedindo a professora de complementar suas aulas com material autoral, ou seja, criado pela própria professora. Dentro desta perspectiva, é importante que o professor aprenda a produzir o seu próprio material quando o que tem a sua disposição não é suficientemente adequado ao seu contexto de ensino/aprendizagem.

Entre as adversidades encontradas destacam-se também: um trabalho descontinuado pela mudança constante de professoras, turmas bastante heterogêneas quanto ao contato com a língua inglesa e, como citado anteriormente, uma declarada “concorrência” com o mundo tecnológico e conectado dos adolescentes na contemporaneidade.

De acordo com Gee (1994) os professores envolvidos com educação linguística possuem duas escolhas: se entenderem somente como “professores de línguas” desconectados de questões políticas e sociais e assim colaborar com sua própria marginalização ou perceberem que ao trabalharem com linguagem estão centralmente envolvidos com a vida política e social. Como mencionei anteriormente, ao refletir sobre os pontos supracitados, surgiu-me a ideia de aplicar em uma escola pública uma unidade didática fundamentada na Pedagogia dos Multiletramentos. O interesse na Pedagogia dos Multiletramentos (NEW LONDON GROUP, 1996; COPE; KALANTZIS, 2000) nasceu da necessidade de incorporar o ensino da língua adicional ao uso das novas tecnologias, bem como fazer da diversidade cultural existente na escola pública, uma aliada no ensino da língua.

Outro conceito que me mobilizou foi o de Comunidades de Prática (LAVE e WENGER, 1991; WENGER, 1998). De acordo com Wenger (1998), em uma comunidade de prática, as pessoas estão envolvidas na mesma prática e podem se reconhecer como parceiras de aprendizagem, isto é, a participação no sistema de uma atividade na qual os participantes compartilhem entendimentos em relação ao que estão fazendo e o significado daquilo em suas vidas e para as suas comunidades. Segundo o autor, uma comunidade de prática é um conjunto de relações entre sujeitos, atividade e mundo. Nesta comunidade, um contrato de aprendizagem é estabelecido entre os membros que compartilham experiências e aprendizado. Como os conhecimentos da língua inglesa costumam ser bastante heterogêneos dentro de uma mesma turma, em virtude dos diferentes níveis de contato anterior com o idioma, considere que este conceito poderia apoiar a análise a respeito do engajamento das alunas na aprendizagem da língua adicional, considerando que este engajamento perpassaria a troca de conhecimentos entre os membros da comunidade de prática ali formada por meio do projeto de multiletramentos.

Para conduzir esse estudo, elegi como **questões centrais da pesquisa**:

- *Como uma proposta didática fundamentada na **Pedagogia dos Multiletramentos** pode (ou não) dar novos significados à aprendizagem da Língua Inglesa no Ensino Fundamental em uma escola pública?*

- *Em que aspectos uma unidade didática fundamentada na Pedagogia dos Multiletramentos influencia em um maior **engajamento** da aluna na aprendizagem da língua inglesa como língua adicional?*

- *Como ocorre a formação de uma **Comunidade de Prática** e como esta promove o engajamento da aluna na aprendizagem?*

O **objetivo geral** deste trabalho é:

Através de uma Pesquisa-Ação, elaborar, desenvolver e analisar uma unidade didática no componente curricular Língua Inglesa norteada pelos conceitos da Pedagogia dos Multiletramentos, aplicada em uma turma do Ensino Fundamental de uma escola pública, com o intuito de, através da formação de uma Comunidade de Prática, ter como resultado um maior engajamento da aluna na aprendizagem da língua adicional.

Partindo deste objetivo, estabeleci alguns **objetivos específicos** que poderiam me auxiliar a responder as perguntas de pesquisa, são eles:

- *Entender como a Unidade Didática elaborada mobilizou, ao ser desenvolvida, efetivamente os conceitos da Pedagogia dos Multiletramentos.*

- *Analisar o modo como as alunas se engajam no desenvolvimento do projeto, estabelecendo critérios para avaliação deste engajamento.*

- *Interpretar de que forma os resultados obtidos com a aplicação da unidade didática podem estar relacionados (ou não) à formação de uma comunidade de prática na sala de aula de Língua Inglesa.*

Com base nestas perguntas de pesquisa e nestes objetivos, defini o título da dissertação: **O ensino da Língua Inglesa através dos multiletramentos: uma proposta para o engajamento da aluna na escola pública**. Pois resumindo meus anseios com esta pesquisa, o que busco é despertar na aluna o encontro de um sentido para a aprendizagem da língua inglesa, que ela se engaje nesta aprendizagem, que queira saber inglês porque percebe que este conhecimento é útil hoje e será também futuramente em sua vida e eu vejo na Pedagogia dos Multiletramentos um caminho para

que isto ocorra efetivamente, pois através de seus quatro pilares: **tecnologia**, **diversidade cultural**, **multimodalidade** e **multilinguismo** (CAZDEN, COPE et al, 1996; ROJO, 2012) encontro um caminho para incentivar o tão almejado engajamento da aluna.

Para realizar essa pesquisa, recorri a uma metodologia de pesquisa-ação. A mesma teve um viés qualitativo e interpretativo e utilizou instrumentos de cunho etnográfico constituindo-se fundamentalmente da análise, geração de dados e planejamento da ação, execução e nova geração de dados para repensá-la. A pesquisadora foi ativa no processo de investigação juntamente com os demais sujeitos participantes que foram alunas de um oitavo ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de São Gabriel, RS.

A pesquisa-ação foi conduzida através da proposta de desenvolvimento de uma unidade didática fundamentada na Pedagogia dos Multiletramentos e do conceito de Comunidades de Prática. Segundo Jorge (2009), a professora de língua adicional deve assegurar às alunas oportunidades de compreender e explorar diferentes visões de mundo e modos de expressão, cultivando assim, probabilidades de uma perspectiva multicultural crítica de ensino de línguas. Visões estas que não neguem as diferenças e que contestem os discursos que perpetuam hierarquias linguísticas e culturais. Dentro do projeto trabalhado na escola e que teve como temática: *Relacionando-se com as novas tecnologias e com a diversidade cultural*, foi desenvolvida uma unidade didática fundamentada na Pedagogia dos Multiletramentos. Esta proposta teria como objetivo principal usar a tecnologia e as diferenças culturais como aliadas do processo ensino-aprendizagem e não mais tê-las como vilãs que perturbam as relações na comunidade escolar. A análise da formação de uma Comunidade de Prática entraria na proposta como forma de analisar como esta influi no engajamento das alunas na aprendizagem da língua inglesa.

A proposta de material didático tem como objetivo preencher uma lacuna deixada pelo livro didático quando o mesmo não é adequado ao nível e à necessidade da aluna. Como pesquisadora eu estive diretamente envolvida nesta proposta repensando minha própria prática e identidade de professora de Inglês.

Esta dissertação está estruturada da seguinte forma:

Seguido do **Capítulo 1**, que é a introdução do trabalho, no **Capítulo 2** faço um percurso do método à Teoria dos Multiletramentos no ensino de línguas adicionais, passando pelo conceito de Comunidade de Prática e introduzindo a Teoria dos Multiletramentos. No **Capítulo 3** discorro sobre o percurso metodológico da pesquisa-ação, contextualizando o campo e apresentando os participantes. No mesmo capítulo apresento as etapas e procedimentos para a geração de dados, o desenvolvimento do projeto pedagógico e da unidade didática. No **Capítulo 4** faço a análise e apresento os resultados da pesquisa-ação avaliando os tipos e *locus* de engajamento das alunas. No **Capítulo 5** apresento o produto pedagógico autoral implementado e seu redesenho após a implementação. Finalmente, no **Capítulo 6**, trago minhas considerações finais a respeito desta pesquisa-ação.

2 DO MÉTODO À TEORIA DOS MULTILETRAMENTOS NO ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS

Durante muito tempo, o professor ficou subordinado ao método no ensino de línguas estrangeiras⁵, sendo este visto como solução para o ensino de línguas. Buscou-se incessantemente pelo método ideal, originando-se inúmeras propostas as quais de uma forma ou de outra sempre deixavam a desejar.

Segundo Tilio (2013), desde o final da década de 1970 a abordagem comunicativa vem sendo considerada a metodologia de ensino mais apropriada ao ensino de línguas por muitos pesquisadores e professores. A maioria dos livros didáticos para o ensino de inglês que estão no mercado internacional está voltada para esta metodologia, pois a mesma propõe a comunicação como principal objetivo da aprendizagem de uma língua adicional. A abordagem comunicativa tem como alguns de seus princípios: o uso de material autêntico, a contextualização, relação entre forma e função, foco nas quatro habilidades linguísticas e o predomínio da fluência sobre a acuidade. No entanto, o autor supracitado pondera que para que a aluna possa se comunicar de maneira efetiva fora da sala de aula, é importante que a prática de sala de aula seja significativa e relevante para a mesma.

Leffa e Irala (2014), observam que, assentada nas ideias do pós-modernismo, do construtivismo e da pedagogia crítica, estabeleceu-se no ensino de língua a era do pós-método (KUMARAVADIVELU, 1994, 2001, 2003, 2006). A professora passaria a planejar seu trabalho baseada em sua intuição pedagógica, fundamentada na sua visão sobre a realidade em que ela atua. Neste cenário, a imposição de um método à professora, sem que a mesma se identifique com o mesmo, tornaria o ensino mecânico e não traria os resultados esperados. Os autores supracitados reconhecem que na verdade não existe ensino de línguas sem método, pois nem mesmo as macro estratégias propostas por Kumaravadivelu (2006)⁶ podem deixar de serem consideradas como método, bem como quando a professora age de acordo com a sua intuição ao ensinar (KUMARAVADIVELU, 2006; LEFFA e IRALA, 2014). No entanto, não há mais a imposição dos métodos universais, pré-moldados e considerados infalíveis. Passou-se a levar em consideração o contexto específico de ensino-aprendizagem, como por

⁵ O termo Línguas Estrangeiras foi mantido pelo fato de ser usado pelo referido autor.

⁶ São elas: (1) maximizar as oportunidades de aprendizagem; (2) facilitar a interação negociada; (3) minimizar desencontros perceptivos; (4) ativar a heurística intuitiva; (5) patrocinar a consciência linguística; (6) contextualizar o input linguístico; (7) integrar as habilidades linguísticas; (8) promover a autonomia da aluna; (9) aumentar a consciência cultural; e (10) garantir a relevância social.

exemplo, o país onde se ensina a língua, que língua é essa e até mesmo em que região se está ensinando dentro do mesmo país, se é fronteira, por exemplo como é o caso do ensino de espanhol no Brasil.

Leffa (2012) faz um paralelo entre os períodos do método e do pós-método no ensino de línguas estrangeiras e sugere a sigla SOPA para definir o que ele chama de roteiro para se chegar a um objetivo através do método (LEFFA, 2008):

- (1) Seleção dos itens linguísticos a serem trabalhados pelo professor;
- (2) Ordenação dos itens, de acordo com algum critério pré-estabelecido (relevância, facilidade, etc.);
- (3) Prática dos itens selecionados para que sejam fixados pelos alunos;
- (4) Avaliação da aprendizagem realizada pelos alunos.

O autor ressalta que o período ficou caracterizado como de pouca evolução, pois o que se afirmava em um momento, era negado no outro, o que acabou levando a um esgotamento metodológico.

Na era do “Pós-Método” no ensino de línguas, a professora passa a ter mais autonomia e liberdade ao ensinar baseada em seu contexto de atuação, na realidade de suas alunas e na relação com outras áreas de conhecimento⁷. Surge assim, a pedagogia de projetos e procura-se desenvolver a aprendizagem crítica (LEFFA, 2012). Conforme Leffa e Irala (2014 p. 36):

Entre os vários elementos que caracterizam a pedagogia de projetos, três merecem destaque especial: (1) o planejamento como condição inicial para fazer emergir a atividade; (2) a elaboração de um produto final que resultará do projeto; e (3) a contextualização do projeto de acordo com a realidade social do aluno, levando em consideração suas necessidades e interesses.

Os autores supracitados notam que os trabalhos documentados indicam que a aprendizagem de uma língua não acontece de forma automática, no momento em que professora e alunas se encontram na sala de aula; é preciso condições adequadas, baseadas essencialmente na ação da professora, a mesma negocia com as alunas um

⁷ Mittelstadt (2010) realizou uma pesquisa com o objetivo de refletir a respeito do desenvolvimento de autonomia e multiletramentos em línguas adicionais a partir da apresentação e análise de duas unidades para o ensino de Português como língua adicional. Seu trabalho parte das concepções de uso da linguagem (CLARK, 2000; REDDY, 2000), de autonomia como forma de desenvolvimento da capacidade de atuar de forma crítica e modificadora em seu contexto (NICOLAIDES, 2003), de multiletramentos críticos (SNYDER, 2003) e da importância do ensino de línguas adicionais para a formação da cidadania (RAJAGOPALAN, 2003).

objetivo final a ser alcançado, planeja e interage com elas até que o objetivo seja realmente alcançado. O fato desse objetivo ser definido e das condições para atingi-lo serem mantidas são compreendidas como uma questão de método. O planejamento da professora ligado aos objetivos definidos e às condições necessárias para que a aprendizagem ocorra, são considerados elementos relevantes do método (LEFFA e IRALA, 2014).

Ainda de acordo com Leffa e Irala (2014), o cerne do projeto é o alcance de um produto final. O projeto seria, deste modo, um sistema de ação agrupando as tarefas necessárias a serem executadas para se chegar ao produto almejado. Estas tarefas devem estar relacionadas entre si e voltadas para o produto final que deve ser algo concreto e significativo para a aluna. O objetivo final é o produto e os esforços são direcionados para ele e não necessariamente centrados na língua. Esta última acaba sendo desenvolvida de maneira indireta, segundo os autores, quase que por acidente ou como um acréscimo, pois o produto final do projeto está além do domínio puramente linguístico. Conforme Leffa e Irala (2014, p. 38):

[...] principalmente em seu aspecto sistêmico, envolvendo o léxico e/ou a sintaxe. Uma lista de expressões de cortesia em inglês, por exemplo, não caracterizaria um projeto; teria que ser algo mais funcional, como, por exemplo, a elaboração de um cardápio ilustrado para clientes do exterior em um restaurante de cozinha internacional. É óbvio que a língua é parte integrante do cardápio, mas a ênfase está na função, com altos níveis de exigência quanto à correção e adequação do texto e das ilustrações, incluindo uma descrição detalhada de cada prato.

Nesta perspectiva, o ensino de línguas vai além do Ensino Comunicativo de Línguas aliando alguns resquícios de abordagens vistas como superadas, mas também pelo destaque dos aspectos sistêmicos da língua e até mesmo no Instrucionismo, mas sobretudo por incorporar aspectos surgidos posteriormente, como a ênfase na pedagogia crítica, no construtivismo e na pedagogia de projetos.

Neste cenário, a pedagogia dos multiletramentos surge para responder a algumas questões não resolvidas pela abordagem comunicativa, como:

Esses princípios, ainda que relevantes, estão sintonizados com as necessidades reais do conhecimento de inglês na contemporaneidade? São suficientes para promover a comunicação? O que é comunicação? Existe apenas um tipo de comunicação? Dominar as quatro habilidades é realmente suficiente para o entendimento da língua? Ou ainda: as quatro habilidades são sempre necessárias? (TILIO 2013, p. 54)

Na perspectiva dos multiletramentos, ainda de acordo com Tilio (2013), as educandas precisam ser empoderadas para fazer uso da língua de maneira crítica e responsável, exercendo sua cidadania no mundo globalizado e estarem preparadas para agir nele. Aprender uma língua vai além da capacidade de se comunicar nesta língua, significa aprender e utilizar conhecimentos relacionados a ela. O autor relaciona a teoria dos multiletramentos com o sociointeracionismo de Vygotsky (1978), segundo o qual, a aprendizagem e a linguagem são situadas socialmente e construídas através de interações onde ocorre a construção de conhecimento compartilhado. A aluna é incentivada a conhecer e a relacionar-se com o mundo multilíngue e multicultural em que vive, de maneira a respeitar as diferenças culturais e desta forma conhecer mais a si mesmo, lembrando o conceito de alteridade de Bakhtin (1929 [2004]) segundo o qual é através do olhar do outro que nos conhecemos melhor.

Motta Roth (2006) argumenta que o ensino multicultural de uma língua adicional, além de ensinar itens linguísticos específicos, está atrelado a uma relação intercultural paritária entre “*Nós* e os *Outros*”. Deste modo, ensinar uma língua adicional sob uma perspectiva intercultural implica educar professoras e alunas para analisarem estereótipos culturais e verem diferenças e conflitos como condições do mundo contemporâneo a partir de uma base paritária, ao contrário de reforçar o mito do “falante nativo”. Na perspectiva da autora supracitada, multiculturalismo pressupõe uma imagem de múltiplas culturas, então, não é socialmente saudável, que as práticas pedagógicas sejam pautadas unicamente pelo conhecimento produzido pelo *Outro*, e que este *Outro* seja visto como superior dentro de uma hierarquia de culturas. Práticas realmente multiculturais dependem de diálogos entre atores sociais que reconheçam diferentes culturas como paritárias e não hegemônicas. A interculturalidade seria o atravessar fronteiras culturais, é a mediação entre duas ou mais identidades culturais, buscando compreender a cultura alheia e também a sua pela ótica do outro (BATEMAN, 2002). Estas ações nos propiciam reconhecer as diferenças e negociar conflitos através do diálogo. O valor não está na própria cultura ou na cultura do outro, mas no diálogo entre elas. Gil (2016) observa que:

“[...] an intercultural approach to language teaching and learning can be considered an attempt to value the students’ home culture, helping them acquire strategies for the systematic observation of cultural aspects in their own and the

foreign/additional language, that is, helping them to become amateur 'ethnographers'.”⁸

Desta forma, ao levarmos em conta a cultura da aluna e ao possibilitar que a mesma tenha acesso a novos e diversificados conhecimentos e experiências através da língua adicional, estaremos não só valorizando a sua própria cultura, mas também a conhecer, refletir sobre e a respeitar a do outro, evitando preconceitos ou estereótipos.

Motta-Roth (2006) afirma que, no caso do Brasil, esta questão deve ser vista como empoderamento (empowering) de nossa identidade, quem somos e qual é a nossa história para assim nos abirmos para o outro de forma mais paritária, sem preconceitos ou estereótipos. A autora parafraseia Leffa (2002); Lemke (2002; 1993) ao ressaltar que através do uso da tecnologia, atualmente é mais fácil derrubarmos barreiras culturais tradicionais, pois a internet e as redes sociais possibilitam aos indivíduos interagirem com comunidades de caráter global, construindo assim comunidades híbridas baseadas em interesses comuns e não mais exclusivamente aparelhadas por raça ou nacionalidade. Motta-Roth também observa que, provavelmente um dos maiores avanços da Linguística Aplicada em relação ao ensino de inglês como língua adicional, seja a respeito de uma consciência generalizada de que não devemos estar pendentes a concordar com estereótipos e sim estarmos dispostos a “participar de jogos de linguagem como um diálogo de diferenças”. Estas relações precisam ser igualitárias, mas não idênticas, pois os pontos de divergência são importantes para nos definirem como *identidade*, que seriam nossas semelhanças e *alteridade* que é tudo o que não se assemelha a nós a partir de uma dada característica. A autora supracitada afirma que “[...] é preciso lembrar que semelhanças e diferenças se definem na relação e na tensão entre elementos que estão interagindo em um dado contexto, de modo que cada um só possa ser considerado a partir de uma visão ecológica desse contexto” (p. 301). Ou seja, fora do contexto de atuação, corremos o risco de nos equivocarmos. Ao levar em conta estes pontos, a professora de línguas adicionais poderá possibilitar à aluna um encontro com a cultura do outro sem desprezar a sua e desta forma, estimular o respeito a outras culturas, a superação de preconceitos e do etnocentrismo.

Tilio (2013) também observa que o acesso à uma língua adicional pode permitir maior inclusão social no mundo globalizado da atualidade. E é esse papel

⁸ “[...] uma perspectiva intercultural de ensino e aprendizagem pode ser considerada um esforço para valorizar a cultura local das alunas, ajudando-as a obter estratégias para a observação sistemática de aspectos culturais em sua própria cultura e na da língua estrangeira/ adicional, ou seja, ajudando-os a serem “etnógrafos” amadores.” (tradução nossa)

conscientizador que distingue a abordagem sociointeracional da abordagem comunicativa. Em relação à primeira, Vigotsky (1988), afirma que as características de um indivíduo vão sendo formadas conforme a sua interação com o meio, sendo este o mundo físico e social. O indivíduo é visto como um ser histórico e social que internaliza as formas culturais e as transforma intervindo em seu meio, desta forma o conhecimento é construído em contato com a prática social, a aprendizagem acontece de forma coletiva e através da interação social. Já na Abordagem Comunicativa, o conceito de competência comunicativa passa a ser o objetivo a ser alcançado. Para isto, busca-se a integração de áreas de competência levando-se em consideração as necessidades e as aspirações da aluna, buscando proporcionar aquilo que ela, mais provavelmente, irá encontrar em uma situação real. Procura-se atingir estes objetivos através da interação realística e significativa em sala de aula utilizando as habilidades linguísticas que a aluna já possui na sua primeira língua, bem como a integração da cultura de língua estrangeira com o conhecimento geral da discente (SOUZA, 2010). Na pedagogia dos multiletramentos, os conteúdos temáticos também partem de práticas significativas para a aluna, dentro de sua realidade e possibilidades, não significando, obviamente, que não possam ser ampliados para novos conteúdos, mas sempre baseados em temas relevantes para a aprendiz.

De modo geral, as professoras de língua adicional ainda têm uma formação muito voltada para os métodos, talvez de maneira empírica tragam para a sua aula alguns elementos da pedagogia dos multiletramentos, através de assuntos da atualidade, mas falta a estas a teorização, o “ir a fundo” no porquê da mudança, refletir sobre o que estão fazendo e seus resultados. A pedagogia dos Multiletramentos traz princípios, mas não o método, não tem uma “receita” dos procedimentos e sim alguns elementos que a caracterizam.

A ideia da Pedagogia dos Multiletramentos é formar as professoras para que elas consigam trabalhar de outra forma, saindo da dialética do século XIX, do ensino transmissivo, de terem um patrimônio a transmitir, e pensem mais no funcionamento da vida social contemporânea (ROJO, 2013). Esta teoria aplicada ao ensino de línguas adicionais em escolas regulares, propicia o envolvimento da aluna em atividades sociais autênticas, acarretando numa visão mais clara da importância da aprendizagem do inglês e o que o conhecimento desta língua poderá representar em suas vidas.

Antes de vermos de maneira mais aprofundada o conceito de multiletramentos, vamos, na próxima seção, focar o ensino de línguas adicionais na escola pública, o porquê da adoção do termo nos últimos anos e as novas tendências de trabalho neste campo.

2.1 As línguas adicionais no Ensino Fundamental na escola pública

Nos últimos anos, o termo “línguas estrangeiras” tem sido substituído por especialistas pelo termo “línguas adicionais”. Schlatter e Garcez (2012) trazem alguns argumentos para fazermos uso do termo “línguas adicionais”. São eles:

- Desta forma priorizamos o acréscimo dessas línguas a outras já conhecidas pelo educando;

- Assumimos que essas línguas são úteis e necessárias para a cidadania contemporânea, são parte dos recursos do dia a dia na nossa própria sociedade e não necessariamente estrangeiras;

- Reconhecemos que em algumas comunidades, como as surdas, indígenas, de imigrantes e de descendentes de imigrantes essas línguas que ensinamos não são a segunda língua dos educandos;

- Reconhecemos que essas línguas são muitas vezes usadas para a interlocução entre indivíduos de diversas nacionalidades e formações socioculturais para a comunicação transnacional, não sendo possível, nem importante, distinguir esses sujeitos entre nativos e estrangeiros.

O ensino de uma língua adicional precisa levar em conta o multilinguismo existente no Brasil, por exemplo, as diferenças entre ensinar Inglês a falantes de português que são monolíngues e a falantes de alemão como língua materna, mas que nasceram no Brasil e, portanto, são falantes nativos, além do alemão (que tem origem anglo-saxônica como o inglês), também da língua portuguesa. E o que dizer das regiões com falantes de línguas indígenas? Leffa e Irala (2014) afirmam:

Ensinar uma outra língua no Brasil é diferente de ensinar outra língua na Arábia Saudita, na Nigéria ou nos Estados Unidos. Mesmo dentro do Brasil, emergem diferenças: ensinar espanhol é diferente de ensinar inglês, ensinar espanhol em regiões de fronteira com países latino-americanos, é diferente de estudar espanhol no centro do país, ensinar formalmente outra língua a quem já estudou uma segunda língua é

diferente de quem está estudando pela primeira vez uma língua diferente de sua língua materna, etc. [...]

Embora, durante muito tempo tenha prevalecido a ideia de o Brasil ser uma nação monolíngue, hoje pesquisadoras retratam uma realidade diferente: o Brasil é uma nação plurilíngue, pois além da língua portuguesa, há cerca de 210 idiomas espalhados pelo território brasileiro (OLIVEIRA, 2003). São conhecidas mais de 180 línguas indígenas como nheengatu, guarani, tikuna, yanomami, kaingang, entre outras e 30 línguas de imigração como o alemão, italiano, japonês, pomerano, entre outras. E há também as línguas afro-brasileiras que ainda são faladas nas comunidades quilombolas, os falares fronteiriços e as línguas de sinais das comunidades surdas, além das variantes dialetais da língua portuguesa (PAIVA, 2008).

Apesar do já comprovado multilinguismo presente no Brasil, a ideia de nação monolíngue persiste, Machado e Dornelles (2015) buscaram pesquisar sobre as atitudes e diversidade linguística e cultural reveladas nos discursos dos alunos do curso de Licenciatura em Letras - Línguas Adicionais: Inglês e Espanhol e Respectivas Literaturas, da Universidade Federal do Pampa. A análise foi feita através de 30 relatos, 25 diários e duas entrevistas semiestruturadas com 2 alunos selecionados entre os relatos e diários. As autoras verificaram as relações identitárias que as discentes possuíam em relação às línguas orientais, línguas de imigração e outras línguas adicionais, principalmente a língua espanhola. Foi constatado o preconceito linguístico e a visão monolíngue daquelas alunas antes de ingressarem no curso de Línguas Adicionais. Após análise de dados, as autoras concluíram que há indicativos de mudanças positivas em relação às atitudes linguísticas das alunas posteriormente ao ingresso das mesmas no curso de Línguas Adicionais. O que demonstra que no imaginário cultural, o Brasil continua sendo um país monolíngue, pois somente após terem sido expostas a discursos que consideravam o multilinguismo, estas alunas o reconheceram como um país plurilinguístico. Todos estes aspectos precisam ser levados em consideração dentro do ensino de uma língua adicional, dentro deste multilinguismo.

Na aula de línguas adicionais a aluna pode ter seu mundo ampliado e utilizar, ou não, os conhecimentos adquiridos para o seu mundo imediato, aqui mesmo em seu país. Ao ter contato com textos em línguas adicionais ele poderá valer-se desse fato para agir e compor sua própria visão de mundo, capacitando-se para participar mais ativamente e com mais conhecimentos, do seu próprio mundo. Esse contato também proporciona

conhecer e, conseqüentemente, respeitar as diversidades presentes nas complexas sociedades contemporâneas (SCHLATTER e GARCEZ, 2012).

Um exemplo: muito se fala no Brasil na manipulação dos meios de comunicação, da mídia tendenciosa e oportunista. Ao ter acesso a outras publicações, em outras línguas, o cidadão poderá ter conhecimento de outras visões e fazer sua própria interpretação dos fatos.

Schlatter e Garcez (2012, p.60) argumentam que as aulas de línguas adicionais podem funcionar como um “laboratório de encontros com a diversidade “construindo ligações entre diferentes componentes curriculares e os conhecimentos desenvolvidos ao mesmo tempo que reforça a educação linguística em outros componentes da área de Linguagens. Portanto, não precisamos falar às nossas alunas que a língua adicional lhes será útil apenas em um futuro distante, esses conhecimentos lhe serão úteis no presente também, dentro e fora da sala de aula. Desta forma, ainda conforme Schlatter e Garcez (2012) a aprendizagem da língua adicional não lhes parecerá algo vago e distante, para a vida adulta somente, e sim algo significativo no aqui-e-agora de suas vidas.

O grupo de pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), coordenado por Margarete Schlatter e Pedro Garcez, construiu um corpo de pesquisas bastante importante em relação às línguas adicionais. Entre outros deste grupo, cito os trabalhos de Prado (2011); Silva (2011); Ramos (2010) e Lange (2010) como referências interessantes para os estudos sobre ensino/aprendizagem de línguas adicionais.

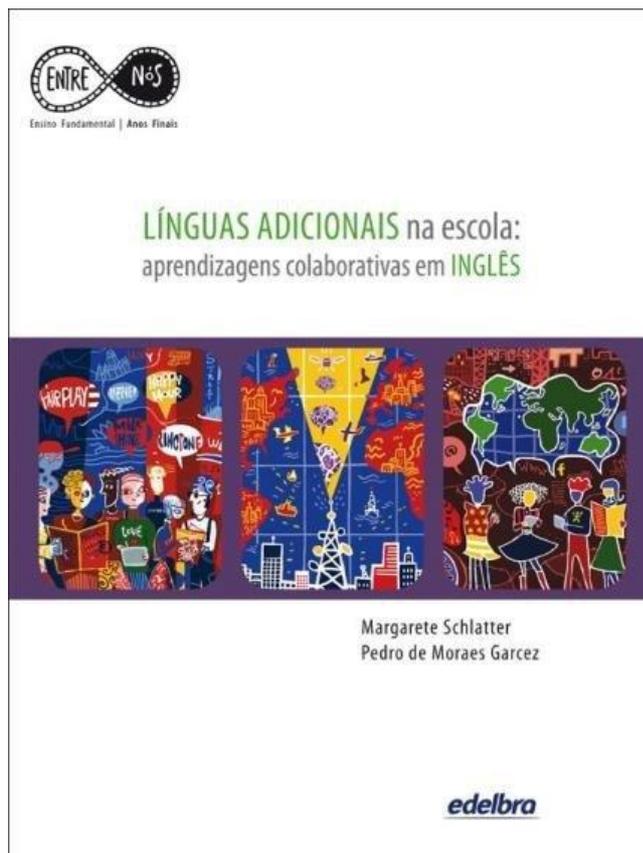
Schlatter e Garcez na obra intitulada *Línguas Adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em Inglês*⁹ sugerem possibilidades de ações interdisciplinares na sala de aula de línguas que podem funcionar de modo efetivo, levando-se em conta a realidade escolar e a sociedade atual. Experiências vivenciadas e bem-sucedidas são abordadas e discutidas no livro. Os autores trazem a vivência de dois projetos desenvolvidos em escolas públicas e fazem reflexões sobre os caminhos possíveis para a promoção de uma aprendizagem significativa na língua adicional. Os pesquisadores abordam o conceito de Comunidades Colaborativas de Aprendizagem (sobre o qual nos aprofundaremos na próxima seção deste trabalho) e mostram, trazendo exemplos reais, como pode funcionar na prática em sala de aula.

⁹ A experiência de Schlatter e Garcez surge da autoria conjunta na elaboração da proposta curricular de Língua Estrangeira Moderna/Espanhol e Inglês dos Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul, lançados em 2009 (RIO GRANDE DO SUL, 2009). Na coleção Entre Nós, da qual a obra faz parte, especialistas escrevem com uma linguagem não acadêmica a respeito de questões teóricas e práticas que objetivam contribuir para a elaboração de projetos colaborativos de aprendizagem. Nesta proposta, o currículo é pensado de modo conjunto e de maneira interdisciplinar.

O livro é dividido em quatro capítulos. O primeiro capítulo traz um relato a respeito da caminhada dos autores da coleção *Entre Nós*, da qual a obra faz parte, e de seus empenhos para escreverem com uma linguagem voltada, principalmente, para professores da escola pública. O segundo capítulo baseia-se nos conceitos de Educação Linguística e Letramento e sugere o planejamento de um currículo de Línguas Adicionais voltado para a interdisciplinaridade. O terceiro capítulo exhibe critérios para o desenvolvimento e construção de um currículo de Línguas Adicionais, fornecendo orientações sobre como fazer um planejamento integrado com os outros componentes curriculares da escola. Este mesmo capítulo aborda eixos temáticos, gêneros do discurso e projetos pedagógicos. Finalmente, no quarto e último capítulo, os autores enfocam a avaliação da aprendizagem.

Para dizer em poucas palavras, a obra evidencia o desenvolvimento de um projeto colaborativo e interdisciplinar cujo objetivo principal é a construção de aprendizagens que façam sentido, ou seja, que possibilitem à aluna participar de cenários atuais em que a língua inglesa está presente. A obra traz prática e teoria de “mãos dadas”, mostrando-nos que é possível ser uma professora-reflexiva ao aliarmos a pesquisa à prática de sala de aula. Os autores discutem que experiências significativas podem ser vividas na aula de Inglês como Língua Adicional na escola regular. Atentos às diretrizes curriculares e ao vivenciado na formação de educadores, Schlatter e Garcez sugerem caminhos para inspirar a discussão entre colegas sobre como definir objetivos de ensino, planejar projetos colaborativos e avaliar de modo a promover a aprendizagem, o protagonismo e a participação crítica, criativa e atuante das alunas na vida contemporânea.

Foto da capa do livro:



A aprendizagem da língua adicional não deve ser vista como um conteúdo isolado, mas algo que se soma aos outros conhecimentos, ampliando a compreensão do mundo das alunas, contribuindo para a formação da cidadania. Língua adicional e cultura estão intrinsecamente ligadas. Através do uso de textos e materiais diversificados, a aluna estará exposta aos contextos de utilização da língua, bem como das culturas e sociedades com as quais a mesma tem relação. De acordo com o *Council of Europe* (2001), a verdadeira complexidade da aprendizagem de uma língua é revelada não somente pelo conhecimento gramatical, mas essencialmente pela competência cultural. Nesse contexto, o professor é peça fundamental para a mudança.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN): pluralidade cultural, orientação sexual (1997) ressaltam que a escola é um ambiente multicultural o qual deve primar por um ensino plural, justo e atento às diversidades. Nos PCN de Língua Estrangeira (1998, p.19) os autores observam que:

A aprendizagem de uma língua estrangeira deve garantir ao aluno seu engajamento discursivo, ou seja, a capacidade de se envolver e envolver outros no discurso. Isso pode ser viabilizado em sala de aula por meio de atividades pedagógicas centradas na constituição do aluno

como ser discursivo, ou seja, sua construção como sujeito do discurso via Língua Estrangeira. Essa construção passa pelo envolvimento do aluno com os processos sociais de criar significados por intermédio da utilização de uma língua estrangeira. Isso poderá ser feito por meio de processos de ensino e aprendizagem que envolvam o aluno na construção de significado pelo desenvolvimento de, pelo menos, uma habilidade comunicativa.

O documento enfatiza ainda que a construção da educanda como sujeito do discurso está relacionada ao desenvolvimento de sua competência para agir no mundo através da palavra na língua adicional nas várias habilidades comunicativas. De acordo com Tílio (2013), o ensino da Língua Adicional pode ser um espaço para mostrar às alunas como os Temas Transversais são abordados nos discursos em outras línguas e assim propor reflexões críticas e transposições problematizadoras para o espaço social do aprendiz, pensando criticamente as diferenças.

As perspectivas ligadas ao conceito de línguas adicionais têm se preocupado mais com a aprendizagem do que com o ensino, o que inverte a lógica dos planejamentos tradicionais. A principal questão é: como fazer a aluna participar e aprender. A resposta perpassa pelo conceito de comunidades de prática sobre o qual refletiremos na próxima subseção deste capítulo.

2.1.1 Comunidade de Prática: como se constitui?

Um outro conceito que tem sido explorado nas pesquisas relacionadas às línguas adicionais e ao trabalho com projetos pedagógicos, é o de Comunidades de Prática ou Comunidade Colaborativa de Aprendizagem. O teórico organizacional Wenger (1998) utiliza o termo Comunidades de Prática para definir comunidades que reúnem pessoas unidas informalmente por interesses comuns na aprendizagem e principalmente na aplicação prática do estudado. O autor afirma que uma Comunidade de Prática não é formada por um conjunto de pessoas identificadas por algumas características, mais que isso, são pessoas que aprendem, constroem e realizam a gestão do conhecimento. O conceito de Comunidades de Prática pode ser levado em consideração ao avaliarmos o engajamento da aluna para a aprendizagem, principalmente do inglês como língua adicional.

Alguns autores, como Dias (2001) e Schlatter e Garcez (2012) utilizam o termo Comunidade Colaborativa de Aprendizagem. O primeiro autor observa que a

colaboração ocorre quando os participantes são instigados a expressarem o que compreendem a respeito do significado que está sendo construído no processo de interação através da Comunidade Colaborativa de Aprendizagem. O autor ressalta que é através destas práticas de interação e colaboração que poderemos obter um processo dinâmico de envolvimento, partilha e construção conjunta do conhecimento, pois uma das causas do desinteresse da aluna pela aprendizagem da língua adicional, é o fato de que o mesmo não vê resultados no que se quer que ele aprenda, para ele trata-se de um conhecimento efêmero, já que não consegue relacionar este novo conhecimento a uma prática social útil para sua vida, seja no presente ou no futuro. Para Schlatter e Garcez (2012, p. 52) a aprendizagem é favorecida quando são criadas condições para que as alunas “se alinhem e se orientem para objetivos coordenados” Estes objetivos, segundo os autores supracitados, não precisam ser, necessariamente, compartilhados com todos, nem durante todo o projeto, mas devem permitir que diversos interesses sejam alcançados antecipando a divisão de tarefas, para isto, os objetivos a que se pretende chegar devem estar claros para todos os participantes.

Os autores entendem que para que uma comunidade colaborativa de aprendizagem seja construída em conjunto, é necessária a participação visando a aprendizagem, esta participação pode ocorrer de formas variadas que sejam importantes para a construção do conhecimento. E participação, não significa simplesmente colocar algo discursivamente, mas sim “contribuir de maneira crítica, criativa e atuante, o que pode ser feito de diversas maneiras, até mesmo por estudantes que, por razões de personalidade, pouco falam na discussão conjunta em sala de aula” (SCHLATTER e GARCEZ, 2012, p. 53). Assim como a fala pode não ser tão atuante, o silêncio pode “dizer” muito em determinadas situações, pois nem sempre o mais falante é o que está construindo mais conhecimento. Em resumo apresentado no XXVI SALÃO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UFRGS Ano 2014, Teixeira conclui que a participação silenciosa também pode ser considerada discursiva:

“[...] o silêncio propicia desenvolver conhecimento sobre o uso do idioma na concepção de interação social, permitindo fazer uma crítica do quanto o silêncio intervém na comunicação humana, que de fato, pode manifestar uma pluralidade discursiva. Tem-se observado que, em diferentes discursos em que o silêncio é capaz de intervir na compreensão, tanto positivamente como negativamente, a linguagem é universal no que se refere a não emissão de sons e, por isso, muitas vezes, a comunicabilidade fica comprometida. Então, como acadêmicos, questionamos: Por

que o silêncio pode ser considerado um discurso se não há palavras nele? Observou-se em estudos, que a linguagem se dá por meio de uma manifestação discursiva de qualquer natureza, seja através de palavras, seja de gestos, seja das imagens, seja dos sons, e até mesmo do silêncio. Observemos também que o texto surge a partir de uma manifestação de um plano de conteúdo, vinculado a um plano de expressão, ou seja, a do texto, a linguagem do silêncio também pode ser de natureza escrita. Vimos também que o discurso se torna comprometido quando o locutor não consegue passar a mensagem ao receptor; a comunicação entre ambos é afetada, surgindo assim, diferentes interpretações. O silêncio nas diferentes manifestações deixa o receptor excluído; igualmente quando o calar se dá a partir da intenção que o sujeito tinha de comunicar. Assim, pode-se afirmar que o silêncio tem uma intencionalidade, se comparado a um discurso, porque o calar-se substitui a palavra dita. Enfim, conseguimos compreender como o discurso influencia na comunicabilidade humana, sendo por meio do silêncio ou não.”¹⁰

Em um projeto baseado no conceito de Comunidades de Prática (LAVE e WENGER, 1991) o participante é provocado a ser um utilizador ativo e, conseqüentemente, coautor do que está sendo produzido, sendo assim, o trabalho é centrado na aluna e na prática social do conhecimento, buscando e promovendo a sua participação dinâmica nas tarefas e nas atividades do grupo.

A expressão Comunidades de Prática foi criada por Jean Lave e Etienne Wenger, em 1991, no Institute for Research on Learning, Palo Alto, Califórnia. De acordo com Wenger (1998), em uma comunidade de prática, as pessoas estão envolvidas na mesma prática e podem se reconhecer como parceiros de aprendizagem. Nesta comunidade, um contrato de aprendizagem é estabelecido entre os membros que compartilham experiências e aprendizado. Criar e compartilhar experiências através de um grupo em uma rede social, seria uma espécie de contrato. Nesta prática, um conhecimento é desenvolvido, partilhado e mantido. Os novos membros aprendem com os veteranos e vice-versa, assim como quem tem mais conhecimento a respeito do assunto estudado, compartilha com os iniciantes. No artigo “A interação em um projeto de

¹⁰ Referências citadas pela autora: ORLANDI, E. P. As formas do silêncio: no movimento dos sentidos. 4ª edição. São Paulo: UNICAMP, 1997. FIORIN, J. L. Elementos de Análise do Discurso. 2ª edição. São Paulo: Contexto. 1990. KOCH, INGEDORE, G.V. Argumentação e Linguagem. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 1996. MENEGOLLA, IONE, MARISA. A linguagem do silêncio. 1ª edição. São Paulo: Hucitec, 2003.

multiletramentos na universidade: hibridismo de competências”¹¹, Dornelles e Souza (2013) analisam a interação em um grupo do Facebook entre os membros da equipe produtora de um webjornal universitário, o Junipampa, para investigarem “o que está acontecendo” e quais papéis os editores assumem ao interagirem para co-construírem o webjornal. Os resultados assinalaram a simetria de papéis e hibridismo de competências entre os participantes, em que o ensino-aprendizagem ocorre de forma transdisciplinar, encaminhado para a resolução de problemas e para uma configuração “líquida” dos papéis interacionais. Uma constatação considerada relevante pelas autoras, é que todos os participantes exercem em algum momento o papel de condutor. Este fato confirma a ocorrência de relações mais simétricas entre os participantes da interação, pois aquele que é marcado institucionalmente como professor/coordenador não é o único responsável pelo encaminhamento das ações. Nesse cenário, os sujeitos são agentes ativos na sua aprendizagem, que se dá pela construção colaborativa de conhecimento.

Distintos níveis de participação, podem ser localizados dentro de uma Comunidade de Prática, que variam e se transformam conforme o engajamento de cada um de seus membros. Para Wenger (1998), a aprendiz deve desenvolver uma habilidade de se engajar com outros componentes, estabelecer relacionamentos, compreender o empreendimento da comunidade, colaborar para alcançar seus escopos e fazer uso do repertório da prática para nela se engajar. Desta forma, a aprendizagem vai ocorrendo na prática acarretando no desenvolvimento individual e coletivo dos membros daquela comunidade.

Ao longo do tempo, ainda de acordo com Wenger (1998), uma dinâmica de funcionamento vai sendo formada. É o que Wenger chama de “ciclo de vida das comunidades” o que envolve: criação, expansão, maturação, atividade e dispersão. Na **criação**, descobre-se os vínculos, na **expansão**, a comunidade expande a sua abrangência adicionando novos membros, na **maturação**, a troca de experiências e conhecimentos formam as primeiras práticas que caracterizam a comunidade. A **atividade** é quando a comunidade está ativa, com atividades regulares e conta com um conjunto de práticas e a **dispersão** é quando a comunidade começa a perder importância para os membros que vão diminuindo o ritmo de participação e se distanciando.

¹¹ Artigo publicado nos Anais do Congresso Internacional da Abralín, 2013)

Segundo Kimble (2001), é preciso existir um senso de pertencimento e identidade comum aos membros. Da mesma forma, os tópicos de discussão devem ser atrativos para que as pessoas se motivem a participar. Wenger (1998) define participação não simplesmente referindo-se a eventos localizados em certas atividades com determinadas pessoas, mas a um processo mais abrangente de ser um participante ativo em práticas de comunidades sociais e a construção de identidades em relação a essas comunidades.¹² Outro exemplo de investigação de comunidade colaborativa de aprendizagem é o trabalho de conclusão de mestrado de BULLA, 2007, através do qual a autora investiga como se dá *interacionalmente* a realização de atividades pedagógicas colaborativas em sala de aula de língua adicional, buscando compreender sua complexidade intrínseca e analisar empiricamente a atualização dos propósitos pedagógicos que não podem ser medidos apenas no planejamento dessa forma de atividade pedagógica. A autora conclui que, apesar de não serem previsíveis ou passíveis de serem controladas pelo professor, atividades pedagógicas colaborativas são empreendimentos pedagógicos que oportunizam construções conjuntas que resultam na aprendizagem.

A partir do ano de 2004, houve um *boom* mundial das redes sociais virtuais. Wenger (1998) assinala que a rede social, virtual ou não, é focada, principalmente, nos relacionamentos entre as pessoas, já as comunidades de prática, são focadas em um conteúdo específico e possuem propostas e objetivos claros e bem definidos.

As plataformas para redes sociais também podem ser usadas como ferramentas em contextos de aprendizagem colaborativa. Wenger (1998) ressalta que a função das comunidades virtuais é expandir a aprendizagem, sendo assim, a aprendizagem não ocorre mais em um ambiente fechado. Por exemplo, um ambiente virtual proporciona contato e pesquisa em outros ambientes virtuais, através dos *links* para outros *sites* a aprendiz pode ampliar sua experiência. O papel da professora, neste contexto, seria de ajudar a aluna a gerenciar sua identidade e tornar-se um aprendiz. Dentro de uma perspectiva tradicional de ensino, a professora costuma impor a sua figura perante a turma, não há com as alunas uma relação de parceria, de aprendizagem mútua ou de direcionamento para uma aprendizagem mais autônoma.

¹² “Participation here refers not just to local events of engagement in certain activities with certain people, but to a more encompassing process of being active participants in the *practices* of social communities and constructing *identities* in relation to these communities.”

Igualmente importante, dentro de uma comunidade de prática, ainda de acordo com Wenger, é a habilidade de negociar novos significados ou refletir sobre algo que já sabemos.

Trazendo a teoria das comunidades de prática para o contexto escolar, significado e pertencimento são partes essenciais, as escolas focam muito nos aspectos técnicos da aprendizagem e não focam no significado e no pertencimento. As alunas frequentemente se perguntam o que o currículo que lhes é imposto tem realmente a ver com elas e com sua vida no presente ou no futuro. Wenger (2002), deixa claro que não é perguntar às alunas o que gostariam de aprender, não é sobre o ensino ser divertido, mas sim significativo para o aluno. A função da professora seria justamente a de “facilitadora”, de transformar algo complexo e distante, em algo significativo para a aprendiz e assim conseguir seu engajamento e prática. É algo muito mais complexo do que definir o que a aluna deveria saber e sim como construir seu conhecimento. Como mencionado anteriormente, este papel não é só da professora, em uma comunidade de prática todas ensinam e aprendem juntas (Dornelles & Souza, 2013).

O grande problema do século XXI não é o acesso aos temas propostos, mas sim a discente se identificar com o que está aprendendo, saber aonde quer chegar e o que precisa aprender para alcançar seus objetivos. Os temas na maior parte das vezes, são “jogados” para a aluna e não construídos, discutidos e aplicados em práticas sociais. Relacionando este fato à aprendizagem de uma língua adicional, como despertar em uma adolescente de treze anos a vontade e a consciência da necessidade de aprender inglês? Dizendo que quando for adulta este conhecimento lhe será útil? Por que não mostrar a ela, ou melhor ainda: propiciar situações que a levem a entender por que este conhecimento pode lhe ser útil, como é importante ter conhecimento do inglês agora, na sua adolescência mesmo? A formação de uma comunidade de prática vai propiciar que as educandas descubram juntas onde e como podem utilizar aquele conhecimento e, com a mediação da professora, desenvolver práticas que facilitarão a aprendizagem tornando-a mais significativa, ou seja, ensinar levando em conta o que a aluna já sabe, pois, o novo conhecimento precisa ter onde se “ancorar”. Uma aula não pode ser “automática” e sim possibilitar a reflexão e a negociação de significados, a aluna precisa refletir sobre o que está estudando. Os temas abordados devem conservar suas características socioculturais reais e não se transformarem em objetos escolares vazios de significado social (AUSUBEL, 1982; MOREIRA, 2006). Desta forma muitas alunas deixarão de ser

apenas “visitantes” na sala de aula e passarão a fazer parte daquela comunidade de aprendizagem.

Na seção a seguir, reflito a respeito de alguns aspectos da aprendizagem na perspectiva do ensino de Línguas Adicionais.

2.1.2 (Re) Pensando aprendizagem no ensino de Línguas Adicionais

Prado (2011) conceitua aprendizagem como o ato de socializar ideias e saberes, ouvir o outro e respeitar o que ele tem a contribuir. O ensino de língua adicional em uma educação para a cidadania envolve ensinar não somente a língua e as culturas que se fazem nessa língua, mas proporcionar à educando a possibilidade de reflexão sobre o seu próprio mundo, através da visão de outra língua e outra cultura, e assim, agir criticamente em seu contexto cultural.

Ausubel (1982) em seu conceito de Aprendizagem Significativa ressalta que os novos conteúdos aprendidos pela aluna são organizados formando uma hierarquia de conceitos e se relacionam com o conhecimento previamente interiorizado por ela, ou seja, a informação nova deve estar ligada a conceitos já existentes para que se estabeleça relações entre os conceitos recém aprendidos com alguma experiência prévia. Para que a aprendizagem ocorra é necessário aproveitar o que a aprendiz já sabe e levá-la a pensar sobre o conteúdo estudado. O assunto trabalhado deve ter significado social mantendo suas características socioculturais reais, sem se transformar em um objeto escolar vazio. A tarefa da professora é a de proporcionar à aluna uma aprendizagem significativa desviando-se da aprendizagem memorizada ou repetitiva.

Vygotsky (1991) também reflete a respeito da aprendizagem quando diz que o pensamento verbal não é uma forma de comportamento natural e inata, mas é determinado por um processo histórico-cultural. Ainda, Guerra (2011) diz que na escola, a aluna aprende o que é significativo e relevante para o contexto atual de sua vida. Se a “sobrevivência” é somente a nota, o cérebro do aprendiz selecionará estratégias que levem à obtenção da nota e não, necessariamente, à aquisição das novas competências ou à aprendizagem.

O que os conceitos supracitados têm essencialmente em comum é o fato de que a aprendizagem precisa ser significativa para o aluno, partindo do que ele já conhece para

novos conhecimentos que não lhe sejam vazios, que tenham relevância cultural e social e que o saber acerca de outras culturas o levem à reflexão sobre o seu próprio contexto histórico.

Mais especificamente em relação às línguas adicionais, Schlatter e Garcez (2012) observam que, se nosso entendimento, saber uma língua é estar apto a participar de ações que ocorrem nessa língua, como ler, ouvir, falar ou escrever, o que importa realmente é se a aluna conseguiu ampliar a sua participação usando o que aprendeu. Este era o grande desafio deste projeto: conseguir uma aluna engajado e ativo na construção do conhecimento, para isso serão criados alguns critérios que analisem esta participação.

Neste trabalho, com uma proposta de desenvolvimento de uma Unidade Didática baseada na Teoria dos Multiletramentos, apoio-me nos autores supracitados para analisar como aprendizagem o fato do educando participar de ações que o levem a ter mais conhecimento a respeito de seu próprio mundo que acontece também em inglês e o fato do mesmo usar a língua inglesa relacionando-a com os conhecimentos de outros componentes curriculares.

Em relação aos multiletramentos, espera-se que a aluna saiba ler, escrever, ouvir e falar reconhecendo a função social de gêneros diversificados e que saiba se posicionar perante o que o texto diz usando os recursos linguísticos que aprendeu.

Na próxima seção faço um breve histórico da Teoria/ Pedagogia dos Multiletramentos e como a mesma tem sido mobilizada no ensino de línguas.

2.2. Mobilizando a Teoria dos Multiletramentos

O primeiro conceito de multiletramentos surgiu em 1996 com o *New London Group* que propôs alguns princípios a respeito do que os pesquisadores chamaram de A Pedagogia dos Multiletramentos. Dez educadores, sendo eles: Courtney Cazden, Bill Cope, Norman Fairclough, James Gee, Mary Kalantzis, Gunther Kress, Allan Luke, Carmen Luke, Sarah Michaels e Martin Nakata deram início às discussões sobre a Pedagogia dos Multiletramentos. Estes autores, oriundos dos Estados Unidos e do Reino

Unido, se encontraram em Nova Londres, Estados Unidos, em 1994, com o intuito de debater os propósitos da educação de forma mais geral, bem como a relação estreita destes com a pedagogia do letramento. Como fruto destas discussões, o grupo, chamado de “Grupo de Nova Londres”, publicou na Harvard Educational Review o artigo “A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures” [A pedagogia dos multiletramentos: desenhando futuros sociais] (CAZDEN, COPE et al, 1996) e, quatro anos mais tarde, a coletânea “Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures” [Multiletramentos: pedagogia do letramento e o desenho de futuros sociais] (COPE, KALANTZIS, et al, 2000). Esta última, além de uma reedição do artigo de 1996, inclui dezesseis capítulos escritos por integrantes do Grupo que se reuniu inicialmente em Nova Londres e de outros educadores que se juntaram ao grupo, interessados em remodelar suas práticas com um olhar especial para os multiletramentos.

O Grupo de Nova Londres adota como princípio fundador a multiplicidade de linguagens que opera no processo de construção de significados na contemporaneidade para propor uma pedagogia dos multiletramentos. O termo multiletramentos foi escolhido visando englobar a multiplicidade de canais de comunicação e mídia e a importância crescente da diversidade linguística e cultural (CAZDEN, COPE et al., 1996). Partindo do princípio de que um novo letramento¹³ multimodal é essencial para a nossa inclusão em um mundo onde significados surgem de modo cada vez mais translocal, multicultural e híbrido (COPE; KALANTZIS, 2000), o Grupo de Nova Londres argumenta que a educação deva passar a focar na formação de designers de significados com habilidades para compreender, produzir e transformar significados linguísticos, visuais, de áudio, gestuais e espaciais no processo de desenhar novos futuros sociais no trabalho, na esfera pública e na comunidade.

Sob esta perspectiva, a professora não é vista como uma “chefe” ditando o que suas alunas deveriam fazer e sim como *designers* de processos de aprendizagem. Desta forma, a professora faz uso de *designs* de significado disponíveis, nestes estão incluídas a experiência de vida das docentes e simulações de práticas sociais. Este fato poderá propiciar um maior engajamento da aluna em busca da aprendizagem e da participação,

¹³ Segundo Paulino e Cosson (2009), letramento não é singular e sim plural, pois o termo está ligado às práticas sociais e aos objetos que envolvem o uso da escrita na nossa sociedade letrada. Expressões como letramento digital, letramento financeiro ou letramento midiático são usadas, de acordo com os autores, para indicar a competência de leitura e interação social ligada à escrita e até para mais a frente dela. Os autores citam a UNESCO que revisa seu conceito de letramento dizendo que este abarca um contínuo de aprendizagem que habilita os indivíduos a “alcançar seus objetivos, desenvolver seus conhecimentos e potencial e participar plenamente em suas comunidades e sociedade em geral” (UNESCO, 2004, p.13).

sendo que a aprendizagem se tornará mais significativa para a mesma. Ao mesmo tempo, é primordial que a aluna desenvolva um posicionamento crítico ao interpretar o contexto social e cultural em que se encontra para transformar significados que poderão ser trabalhados em outros contextos sociais e culturais. Ou seja, o trabalho da escola deve estar voltado para práticas que levem as alunas a se transformarem em criadoras de sentidos. Para que esse fato se concretize é necessário que as mesmas sejam analistas críticas que tenham a capacidade de transformar discursos e significações (GNL, 2006 [2000]).

Lemke (2010) afirma que:

“A rede de interações que torna significativo um texto ou um objeto multimidiático não se limita àquelas entre o autor ou usuário e o objeto, mas deve também incluir aquelas com professores, colegas e comunidades de pessoas que assumem práticas que tornam uma combinação súnica significativa. Isolados de todas as interações, os humanos não aprendem a falar ou a escrever. Por mais que a ideologia do individualismo possa construir o estereótipo do escritor ou leitor solitário, o fato de os textos e signos serem socialmente significativos é o que confere a eles a sua utilidade e os torna possíveis. Aquilo que parece ser o mesmo texto ou gênero multimidiático não é funcionalmente o mesmo quando no papel ou na tela, segue diferentes convenções de significado e requer diferentes habilidades para que seu uso seja bem sucedido, quando funciona em diferentes redes sociais para diferentes objetivos, como parte de diferentes atividades humanas. Um letramento é sempre um letramento em algum gênero e deve ser definido com respeito aos sistemas súnicos empregados, às tecnologias materiais usadas e aos contextos sociais de produção, circulação e uso de um gênero particular. Podemos ser letrados em um gênero de relato de pesquisa científica ou em um gênero de apresentação de negócios. Em cada caso as habilidades de letramento específicas e as comunidades de comunicação relevantes são muito diferentes.”

Ou seja, é através da interação social que o ser humano aprende algo útil e significativo dentro da sua realidade, da mesma forma um gênero é definido dentro do seu contexto social de produção e de circulação. Lemke (1994) argumenta que há dois paradigmas de aprendizagem e educação em disputa em nossa sociedade atualmente e as novas tecnologias devem mudar o equilíbrio entre eles significativamente. Em grande parte das escolas, o paradigma da aprendizagem curricular ainda é dominante, este paradigma assume que alguém deliberará o que a aluna precisa saber e planejará para que a mesma aprenda tudo em uma ordem fixa e em um cronograma fixo. Este paradigma pensado para o capitalismo industrial e para a produção em massa baseada na fábrica tem base em fatores como o autoritarismo, o planejamento de cima para baixo, a austeridade, a escala econômica, entre outros. Por parte das discentes, neste paradigma, normalmente há larga recusa e resistência ao engajamento, pois um currículo que vem de

“cima para baixo”, sem a participação da aluna, torna-se, na maior parte das vezes, algo não significativo para ela.

O outro paradigma ressaltado por Lemke (1994), é o da aprendizagem interativa no qual assume-se que as alunas determinam o que elas precisam saber baseando-se em suas participações em atividades em que essas necessidades aparecem e em moderação com especialistas conhecedores; que elas aprendem na ordem apropriada no julgamento delas, em um ritmo confortável e em tempo para empregarem o que aprenderam.

O que Lemke chama de *aprendizagem interativa*, Rojo (2012) conceitua como *aprendizagem colaborativa*. A autora observa que vivemos em um mundo em que as mudanças são repentinas e intensas e que, neste cenário, devemos ver as discentes como protagonistas na construção de conhecimentos significativos e reconhecê-las como produtoras e consumidoras de bens culturais presentes também nas novas mídias. Através destes novos canais, são construídas redes sociais a partir de práticas letradas específicas que transformam estas educandas em agentes culturais ativas nas diversas culturas locais e globais. Estas redes sociais podem funcionar como Comunidades Colaborativas de Aprendizagem, pois quando há a interação entre pessoas de modo colaborativo por meio de atividades autênticas, cada membro envolvido na atividade pode ver o problema de uma perspectiva diferente, mas serem capazes de negociar e gerar significados e encontrar soluções através de um entendimento compartilhado. Rojo (2012) propõe que essa aprendizagem colaborativa se dê através da Pedagogia dos Multiletramentos.

O conceito de Multiletramentos envolve dois tipos particulares de multiplicidade encontradas em nossas sociedades, sobretudo as urbanas, atualmente: a multiplicidade cultural e a multiplicidade semiótica dos textos com os quais a mesma se informa e se comunica (ROJO, 2012). Contrapondo-se a uma pedagogia do “mero letramento” (CAZDEN, COPE et al., 1996, p.64), ou seja, ao foco de diferentes abordagens que têm informado as discussões sobre letramento na linguagem escrita e em uma língua nacional única concebida como um conjunto estável de regras, o Grupo de Nova Londres toma como princípio fundador a multiplicidade de linguagens que opera no processo de construção de significados na contemporaneidade. No texto original:

“We decided that the outcomes of our discussions could be encapsulated in one word – multiliteracies – a word we chose to describe two important arguments

we might have with emerging cultural, institutional, and global order: the multiplicity of communication channels and media, and the increasing saliency of cultural and linguistic diversity. The notion of multiliteracies supplements traditional literacy pedagogy by addressing these two related aspects of textual multiplicity. What we might term "mere literacy" remains centered on language only, and usually on a singular national form of language at that, which is conceived as a stable system based on rules such as mastering sound-letter correspondence. This is based on the assumption that we can discern and describe correct usage. Such a view of language will characteristically translate into a more or less authoritarian kind of pedagogy. A pedagogy of multiliteracies, by contrast, focuses on modes of representation much broader than language alone. These differ according to culture and context, and have specific cognitive, cultural, and social effects. In some cultural contexts - in an Aboriginal community or in a multimedia environment, for instance - the visual mode of representation may be much more powerful and closely related to language than "mere literacy" would ever be able to allow. Multiliteracies also creates a different kind of pedagogy, one in which language and other modes of meaning are dynamic representational resources, constantly being remade by their users as they work to achieve their various cultural purposes.”
Bakhtiniana, São Paulo, 9 (2): 184-205 Ago./Dez. 2014. 195¹⁴

Atentos ao fato de que as práticas do novo capitalismo global construídas discursivamente têm impactos na nossa vida profissional, pública e pessoal, o Grupo de Nova Londres (2000) ressalta as principais mudanças que temos vivenciado nesses três campos da vida social para a definição do “o que” e “como” da pedagogia dos multiletramentos.

Vale ressaltar ainda que a pedagogia dos multiletramentos foi pensada como alternativa educacional para responder às “dramáticas mudanças econômicas globais” que vivemos “à medida que novas teorias e práticas de gerenciamento emergem no mundo desenvolvido” (GRUPO DE NOVA LONDRES, 2000, p.10).

Segundo Rojo (2012), trabalhar com multiletramentos normalmente envolverá o uso das novas tecnologias de comunicação e de informação, mas não obrigatoriamente.

¹⁴ “Nós decidimos que os resultados de nossas discussões poderiam ser encapsulados em uma palavra – multiletramentos – uma palavra que nós escolhemos para descrever dois argumentos importantes que devemos ter com emergências de ordem cultural, institucional e global: a multiplicidade de canais de comunicação e mídia e a saliência crescente da diversidade cultural e linguística. A noção de multiletramentos complementa a pedagogia tradicional da alfabetização abordando esses dois aspectos relacionados à multiplicidade textual. O que poderíamos chamar de "mera alfabetização" é centrado apenas na linguagem e, geralmente, numa linguagem nacional única, que é concebida como um sistema estável baseado em regras como o domínio da correspondência de letras sonoras. Isso é baseado no pressuposto de que podemos discernir e descrever o uso correto. Tal visão da língua caracteristicamente se traduzirá em uma espécie de pedagogia mais ou menos autoritária. Uma pedagogia dos multiletramentos, pelo contrário, centra-se em modos de representação muito mais amplos do que a linguagem sozinha. Estes diferem de acordo com a cultura e o contexto, e têm efeitos cognitivos, culturais e sociais específicos. Em alguns contextos culturais - numa comunidade aborígine ou em um ambiente multimídia, por exemplo - o modo visual de representação pode ser muito mais poderoso e intimamente relacionado à linguagem do que a "mera alfabetização" jamais seria capaz de permitir. A multiculturalidade também cria um tipo diferente de pedagogia, em que a linguagem e outros modos de significado são recursos representacionais dinâmicos, sendo constantemente refeitos por seus usuários enquanto trabalham para alcançar seus diversos propósitos culturais.” (tradução nossa)

O que essencialmente caracteriza a Pedagogia dos Multiletramentos é o trabalho que parte das culturas de referência das alunas: cultura popular, local, de massa e que se origina de gêneros, mídias e linguagens familiares a elas buscando uma abordagem crítica, ética, pluralista e democrática. A autora ressalta que há outros modos de uso da escrita, diferente da escolar, da valorizada socialmente, há as práticas de culturas locais, ou de um determinado grupo que podem ser bastante variadas. Ao ver estas práticas sendo abordadas e levadas em consideração na escola, a aluna poderá engajar-se mais na aprendizagem. A partir daí o repertório cultural do alunado poderá ser ampliado na direção de outros letramentos, valorizados ou não pela cultura padrão. Rojo (2013) exemplifica essa ação dizendo que seria como alcançar os mecanismos poéticos da lírica e épica através do *rap*, do samba ou do *funk* ou à leitura de um arquivo de opinião e à interpretação crítica de um debate político na TV ao discutir o formato de um programa nos moldes de um “Brasil Urgente”.

Apesar da maior parte das pesquisas sobre multiletramentos no Brasil serem voltadas para o ensino de Português como língua materna alguns estudos têm sido feitos também em relação ao ensino de línguas adicionais, como por exemplo, o trabalho de Sousa (2011) que em sua tese de doutorado intitulada: “Multiletramentos em aulas de LI no ensino público: transposições e desafios”, realizou uma pesquisa cujo foco foi “transpor para a prática, em contexto de aulas de língua inglesa em uma escola pública, conceitos das teorias de letramentos críticos (LUKE e FREEBODY, 1997; GIROUX, 2005) e multiletramentos (LANKSHEAR, SNYDER e GREEN, 2000; GEE, 2006) e analisar as questões que emergem dessa transposição”. A autora desenvolveu um trabalho de colaboração, em que preparou e implementou práticas de leitura de textos multimodais, com foco não exclusivamente na linguagem escrita, mas também nas linguagens visuais (KRESS, 2003). Foram usadas propagandas de revistas americanas, bem como um site em língua inglesa com informações sobre filmes. O processo de leitura sugerido engloba inferências de significados na língua adicional e também reflexões críticas geradas a partir das imagens e dos textos escritos. As práticas propostas serviram de apoio ao desenvolvimento de ferramentas para a leitura em língua inglesa bem como para a reflexão crítica a respeito de questões sociais que estão sempre presentes nos usos da leitura e da escrita (SOARES, 2004 [1998]). A autora concluiu que estas oportunidades de reflexão despertaram nas alunas a capacidade crítica, que talvez sem esta interferência, não viessem à tona. É essencial que a professora esteja em

contato com materiais que propiciem esta nova prática. A língua inglesa, em especial, está diretamente ligada à linguagem tecnológica e este fato precisa ser levado para a sala de aula através de materiais orais ou escritos, digitais ou impressos.

Além da multiplicidade cultural, a Pedagogia dos Multiletramentos faz referência à multiplicidade semiótica de composições dos gêneros discursivos através dos quais nos informamos e nos comunicamos na atualidade. Neste trabalho optei pelo conceito de “Gêneros Discursivos” por entender que, como Bakhtin (2003 [1979]) define, gêneros são formas relativamente estáveis de enunciados determinados sócio historicamente e que se caracterizam por tema, estilo e pela construção formal que a compõe, bem como a relação valorativa que a orienta. Esta relação é o que estabelece a quantidade ou o valor de algo e que é expresso pela crítica feita sobre algo por alguém. Discurso, de acordo com o autor supracitado, é a relação do falante com o conteúdo e com o sentido do seu enunciado. Nenhum enunciado é neutro e eles estão em constante mutação, são flexíveis e elásticos, porque as atividades humanas também estão em constante transformação.¹⁵¹⁶

Outro elemento importante levado em conta pela Teoria dos Multiletramentos, é a multimodalidade discursiva. A multimodalidade sempre fez parte da linguagem humana, mas a escola continua muito ligada ao texto escrito, não se ensina a “ler” a imagem ou a produzir textos com outros recursos linguísticos. Com a ascensão do uso da internet para a comunicação, esta multimodalidade tem estado mais presente através dos *memes*, GIFs, *photoshop*, entre outros. Diante de tal multiplicidade de linguagens, mídias e tecnologias, faz parte das novas habilidades sabermos trabalhar com, ou ao menos conhecermos, elementos como áudio, vídeo, tratamento de imagem, edição e diagramação, entre outros (ROJO, 2012).

¹⁵ O projeto piloto que desenvolvi durante o Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa, gerou um capítulo de livro escrito por mim em coautoria com minha colega Vanessa Marques e orientado pela Professora Doutora Clara Dornelles como parte do componente curricular “Teoria e Prática no Ensino de Línguas”. No referido capítulo, intitulado “*Dimensões do gênero mobilizadas em relatos sobre a prática docente no ensino de línguas*” analisamos relatos de experiência produzidos por professoras pesquisadoras alunas do referido curso. Nosso objetivo era analisar que dimensões do gênero são mobilizadas em relatos que tratam o gênero como objeto de ensino. Este trabalho foi bastante elucidativo para mim, na busca de aprofundamento a respeito do trabalho com gêneros e de seu aporte para a familiarização das estudantes com práticas sociais mediadas pela língua bem como da relevância de orientá-las a pensar sobre a língua em práticas sociais situadas e assim compreendê-la e usá-la sabendo lidar com o seu dinamismo).

¹⁶ Discussão mais aprofundada a respeito do trabalho com gêneros em práticas docentes através de relatos de experiências: SILVA, W. R./ LIMA P. S. / MOREIRA T. M. (Orgs.). Gêneros na prática pedagógica: diálogos entre escolas e universidades. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. Disponível em: https://www.academia.edu/26346057/G%C3%AAneros_na_pr%C3%A1tica_pedag%C3%B3gica_di%C3%A1logos_entre_escolas_e_universidades

Santos e Aragão (2015) abordam as contribuições da inserção dos objetos digitais para o ensino de inglês, o estudo bibliográfico pautado nos Objetos de Aprendizagem (LEFFA, 2006; 2014) e nos Recursos Educacionais Abertos (STAROMBINAS, 2012) objetiva responder questionamentos relacionados com as contribuições dos objetos digitais para o ensino de inglês no pós-método. Os resultados apontam que os Recursos Educacionais Abertos surgiram como alternativa para superar as limitações dos objetos de aprendizagem, promovendo ações condizentes ao período do pós-método e práticas propícias para contemporaneidade, como a produção do conhecimento em rede e a descentralização do conhecimento.

Cope e Kalantzis (2000) definem o que seja uma educação linguística adequada à contemporaneidade como o desenvolvimento de projetos de futuro considerando três dimensões: a diversidade produtiva voltada para o trabalho, o pluralismo cívico voltado para a cidadania e as identidades multifacetadas na vida pessoal. Rojo (2013) chama a atenção para o fato de que o campo da “(re) produção” cultural tem sido relativamente abandonado nessa elaboração teórica. A autora adverte que o hibridismo cultural não pode ser negligenciado, pois além da tríade cultura erudita, cultura popular e cultura de massa, descrita pelo Grupo de Nova Londres, temos presenciado a ocorrência de um conjunto de textos híbridos de letramentos de diferentes campos.

Na sociedade contemporânea é inquestionável a presença de gêneros multimodais, por exemplo, em forma de artigos de jornal e revista, anúncios e páginas na internet onde são combinados modos verbais e visuais, ou seja, texto e imagem. Estão bem atuais os *memes*, os *gifs*, a arte digital, os *remix*, os *cyberpoemas*, entre outras manifestações que envolvem práticas, procedimentos e técnicas específicas. Os próprios termos utilizados são em sua maioria na língua inglesa. Assim sendo, a aula desta língua adicional pode (e deve) favorecer um letramento múltiplo, trabalhando os textos multimodais na sua totalidade texto-imagem, promovendo assim, o diálogo entre conhecimentos de significação de diferentes modos semióticos. Desta forma o aprendizado da língua é feito de maneira mais integral e harmonizada com as novas demandas de letramento da sociedade atual. O modo visual como forma de comunicação e não somente para apreciação estética é permanente em nossa sociedade, assim como sons, gestos, movimento, enfim, a multimodalidade como um todo e a escola precisa deixar de insistir no ensino fragmentado da comunicação (FERREIRA e GIL, 2005). A professora está mais habituada a usar as novas tecnologias, principalmente os vídeos e

imagens, como ilustração ou em um momento de descontração com seus alunos e não como objeto de ensino de leitura e escrita. A docente precisa propiciar à aluna a aprendizagem desta “leitura” de imagem, de música, enfim de textos multimodais e incentivá-la sobretudo a produzir estes textos.

A multimodalidade já existe há muito tempo na sociedade através de, por exemplo, infográficos, mapas, áudios, entre outros. Porém, com a expansão do uso dos computadores e celulares, sua presença foi sendo ampliada e diversificada e estes textos multimodais foram sendo levados para dentro da escola que sempre esteve muito aferrada ao texto escrito e de uns anos para cá se vê competindo com estas novas tecnologias. Street (1984) argumenta que letramento não é o “saber ler e escrever” baseado em sinais gráficos, mas usar este conhecimento em práticas sociais, para propósitos específicos em contextos específicos de uso. Estas práticas incluem, obviamente, os aspectos tecnológicos. Na pesquisa realizada por Prado (2011), citada anteriormente na introdução deste trabalho, na qual a autora enfoca a educação linguística voltada para a formação de cidadania, por meio de uma prática que procura relacionar a aprendizagem da língua adicional à ampliação da participação das alunas no mundo em que vivem, a autora elaborou uma unidade didática para uma turma da Educação de Jovens e adultos (EJA) de uma escola pública de Porto Alegre. A unidade didática dividida em três capítulos, com o título *“(Re) conhecendo e (re) pensando a realidade através da língua estrangeira”* com tarefas que englobavam diferentes gêneros discursivos e orientando-as para a formação de uma comunidade colaborativa de aprendizagem, na qual uns aprendem com os outros e todos os conhecimentos são valorizados os resultados mostraram que ao ter acesso a diferentes discursos na língua adicional, as alunas puderam transitar em novos contextos de uso da língua e desta forma reconhecer o próprio mundo, através do mundo do outro, refletindo e agindo criticamente perante o conhecimento dessa realidade.

A utilização da Pedagogia dos Multiletramentos justifica-se, sobretudo pelas diferentes formas existentes de se criar significados, pela possibilidade de enfoque na diversidade linguística e cultural e também na diversidade de gêneros discursivos que podem estar ligados aos letramentos digitais, visuais, críticos, sonoros e até mesmo multiculturais, este último se caracterizaria pela capacidade de compreensão e apreciação da cultura do outro. De fato:

“[...] o texto está perdendo seu caráter único, fechado, engessado; o texto agora pode ser questionado, dialogado, relacionado, já que seu caráter multi agora é hiper: hipertextos, hipermídias e afins. Consequentemente, a aprendizagem também muda: já não somos mais prisioneiros de um prisma único do autor que escreveu, podemos agora nos libertar interagindo com outros textos, imagens e sons. Os textos trabalhados agora na perspectiva do multiletramento são interativos, colaborativos, transgressivos, híbridos e fronteiriços” (PEREIRA, 2013).

Os textos multimodais ou multissemióticos são descritos por Rojo (2013) como textos contemporâneos compostos de muitas linguagens que podem ser verbais ou escritas. A presença de imagens estáticas como fotos, ilustrações, tratamento de imagens, incluindo a diagramação que é a forma como a página é ocupada, ou seja, a distribuição dos elementos gráficos no espaço limitado da página. A autora também ressalta que ao mesmo tempo em que o ciberespaço favorece a alocação de discursos hegemônicos também acolhe muitas produções multissemióticas contrárias aos discursos privilegiados, dando assim espaço para os discursos das minorias políticas.

Da mesma forma, Rojo (2013) ressalta que Pedagogia dos Multiletramentos é refletir que para essa juventude, não é mais somente o impresso padrão que vai funcionar, inclusive para o trabalho e para a cidadania em geral. Segundo a autora, essas mídias têm que ser incorporadas à sala de aula, pois a sociedade de hoje funciona a partir de uma diversidade de linguagens, mídias e culturas e esses aspectos têm que ser explorados pela escola. Daí a utilização dos termos multiletramentos, multilinguagens, multiculturas. Dias (2012) também menciona que a escola deve preparar sua aluna de modo a torná-la uma cidadã aberta à diversidade cultural, respeitadora da pluralidade étnica e que saiba conviver *on-line*. Essas competências são essenciais para a sobrevivência na sociedade contemporânea.

As novas mídias propiciam também que as pessoas organizem suas “coleções culturais”, ou seja, os textos que escolhem como referência. As coleções especializadas de arte culta e folclore se formaram na Europa moderna e um tempo depois na América Latina como uma forma de organizar os bens simbólicos em grupos diferentes e hierarquizados. As pessoas cultas admiravam um certo tipo de quadros, músicas e livros e a história da arte se formou com base nestas coleções. Na atualidade, os museus não mais expõem somente os ditos eruditos, pois na sala ao lado de onde um Rembrandt ou Bacon está exposto podem estar objetos populares e desenho industrial e em uma outra, arte corporal, por exemplo. Estas ações, além de misturar o popular e o erudito, passam a democratizar o conhecimento assim como a possibilitar modos originais de comunicação

e de experimentação (CANCLINI, 1997). Os alunos também possuem as suas coleções culturais que podem servir de referência, de ponto de partida para que o trabalho do professor seja mais significativo para eles.

Trabalhar a partir das culturas de referência dos alunos, facilitará a imersão em letramentos críticos os quais demandam análise, critérios, conceitos, uma metalinguagem para que chegue a uma produção transformada, o que exige agência por parte dos alunos. Rojo (2012) sugere que a escola tome para si o papel de discutir criticamente questões de ética e de costumes locais, constituindo variados critérios críticos acerca de produtos locais e globais. Aí estão incluídos não somente atitudes e valores, mas as línguas e suas variedades, as linguagens e suas combinações e as práticas letradas em suas mais variadas formas.

Feita a reflexão a respeito de método, representado aqui pela Abordagem Comunicativa e pós-método, representado pela Pedagogia dos Multiletramentos, surge a questão: Estas duas perspectivas podem se complementar, é possível que o professor traga para sua aula elementos das duas teorias? Estes aspectos serão tratados na próxima seção.

2.3 Teorias complementares no método e no pós-método

Segundo Dornelles (2012) a inovação no trabalho docente é algo híbrido, que pode inserir tradições diversas, pois a formação da professora se dá em camadas, novas teorias são aprendidas, entretanto essa aprendizagem se sustenta sobre teorias e crenças anteriores. Desta forma, estruturas e práticas antes separadas são agora combinadas e formam novas estruturas, objetos e práticas.

Ainda de acordo com Dornelles (2012), diferentemente da pesquisadora, que constrói seu objeto de estudo fazendo recortes específicos, à professora e/ou à pesquisadora em linguística aplicada, cabe conhecer seu objeto de ensino em múltiplas dimensões levando em consideração as formas imprevisíveis e complexas que esse objeto assume no decorrer das interações em sala de aula. Esse formato híbrido faz parte das estratégias de trabalho da professora e não pode continuar sendo considerado desarmônico pelos estudos da linguagem e ensino ou sendo tratado como equívoco, mas sim como opção política. A inovação não pode ter voz autoritária, impositiva, deve estar aberta à mistura de diferentes fontes e saberes.

Compartilho das reflexões e conclusões da autorasupracitada, pois o universo da sala de aula é muito complexo e variável para se encaixar em uma única teoria, também o mundo, as pessoas e seus pensamentos e modos de vida estão em constante evolução fazendo com que na maior parte das vezes, uma única metodologia ou visão não dê conta das exigências deste universo. E é com base neste conceito de inovação e neste “hibridismo” entre abordagem comunicativa e pedagogia dos multiletramentos que fundamentei a unidade desenvolvida com a Turma 80 dentro do projeto alvo desta dissertação.

Levando em consideração as teorias supracitadas e a realidade da escola pública, elaborei o projeto pedagógico e a unidade didática a ser desenvolvida. Tendo a Pedagogia dos Multiletramentos como base e consciente do meu papel de mediadora da aprendizagem (VYGOTSKY, 1998)¹⁷ e responsável por oportunizar e guiar as alunas em uma aprendizagem voltada para as práticas sociais e desta forma conseguir seu engajamento e aprendizagem, refleti que ao final do desenvolvimento do projeto eu deveria avaliar como consegui efetivamente o engajamento da aluna para a aprendizagem do inglês como língua adicional dentro daquele contexto específico em que eu me encontrava como professora-pesquisadora.

No capítulo a seguir descrevo e reflito sobre o caminho metodológico percorrido durante o projeto.

¹⁷ Na perspectiva sociointeracional desenvolvida por Vygotsky a aprendizagem é considerada uma atividade conjunta que ocorre a partir de relações colaborativas entre as alunas, mas tendo a professora como orientadora do processo, a pessoa que planeja e põe intencionalidade educativa nas ações. Às alunas cabe arquitetar suas próprias ideias fundamentadas no trabalho desenvolvido em interação com os colegas e a professora. A construção do conhecimento acontece inicialmente no plano externo e social para depois ocorrer no plano interno e individual (internalização).

3. O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA-AÇÃO

A opção metodológica deste trabalho foi pela pesquisa-ação em linguística aplicada, com os papéis de professora e pesquisadora sendo assumidos pela mesma autora. Como professora-pesquisadora¹⁸, participei diretamente do processo de investigação, construindo, com os envolvidos na pesquisa, meu objeto de estudo. Este objeto de estudo envolve a própria prática. Ou seja, a pesquisadora é participante e agente principal da prática em foco. De acordo com Mesquita-Pires (2010), no campo da educação, a pesquisa-ação busca essencialmente analisar uma realidade educativa específica e estimular seus agentes para uma mudança, fato esse que provoca a tomada de consciência dos participantes, individualmente e em grupo, gerando conhecimento através do confronto e contrastes dos significados gerados pela reflexão.

A metodologia usada na pesquisa-ação inclui simultaneamente ação e investigação, ou seja, a intervenção na realidade com o intuito de provocar mudanças e a pesquisa visando a compreensão dos fatos ou dos resultados obtidos, atitudes baseadas em um processo cíclico ou em espiral alternando ação e reflexão crítica, aperfeiçoando constantemente os métodos, os dados e a interpretação baseados nos conhecimentos adquiridos no ciclo anterior (COUTINHO et al. 2009).

A análise teve um viés qualitativo e interpretativo e utilizou-se de instrumentos de cunho microetnográfico. Foi usada a microetnografia para a gravação, visualização e análise dos vídeos das aulas por mim dadas durante o projeto (ERICKSON; SHULTZ, 1998).

3.1. Contextualizando o campo e apresentando as participantes da Pesquisa-ação

De acordo com Erickson (1990: 106-108),

A tarefa do pesquisador interpretativo é descobrir as maneiras específicas em que as formas locais e não locais de organização social e cultural se relacionam com as atividades de pessoas específicas no processo de fazer escolhas e conduzir a ação social em conjunto. ... A

¹⁸ considerando que exerci estes dois papéis no desenvolvimento do projeto, vou me identificar como “professora-pesquisadora” no decorrer deste trabalho

tarefa do analista é expor as diferentes camadas de universalidade e de particularidade que se apresentam no caso específico sendo examinado.

Ou seja, pela microetnografia é importante compreender a cultura que se instaura na sala de aula, quem são as participantes e a relação que estabelecem naquele contexto de aprendizagem.

Segundo Bortoni-Ricardo (2008) é possível ao professor de escola regular desenvolver pesquisa na sala de aula ressaltando o processo de aprendizagem, baseado em três questões fundamentais: i) o que está acontecendo aqui agora? ii) que significado as ações que estou observando têm para os sujeitos nelas envolvidos? iii) quais são as relações existentes entre as ações do microcosmo escolar e as ações sociais mais amplas?

Como eu não estava atuando em escola regular no momento da minha pesquisa, mas queria fazer um trabalho voltado para a Educação Básica e mais precisamente para os anos finais do Ensino Fundamental, precisava encontrar uma escola para desenvolver minha pesquisa e que me aceitasse como professora durante o desenvolvimento do projeto.

Ao refletir sobre onde desenvolver este projeto, inicialmente pensei em uma escola estadual na qual trabalhei por oito meses, porém esta escola se localiza no centro de São Gabriel e tem sido contemplada com desenvolvimentos constantes de projetos de pesquisa, assim, ponderei que seria mais interessante escolher uma escola da periferia, de acesso não tão fácil, para poder contemplar um outro público. A escola escolhida fica em um bairro periférico, a cerca de 10 km do centro da cidade de população estimada de 62.874 habitantes em 2016 de acordo com o IBGE¹⁹. A maioria das famílias do bairro pertence às classes sociais C e D, o bairro não tem uma boa infraestrutura no setor comercial fazendo com que os moradores precisem se deslocar ao centro da cidade para suprir suas necessidades de consumo, também não tem praças ou outros locais urbanizados para lazer, ao contrário, possui características de zona rural. A comunidade não possui escola que ofereça Ensino Médio, apenas duas escolas de Ensino Fundamental, uma municipal e outra estadual, e uma escola de Educação Infantil.

¹⁹ Mais informações no endereço eletrônico:
<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=431830>

Figura 1: A entrada da escola



Foto da autora

Figura 2: O pátio da escola

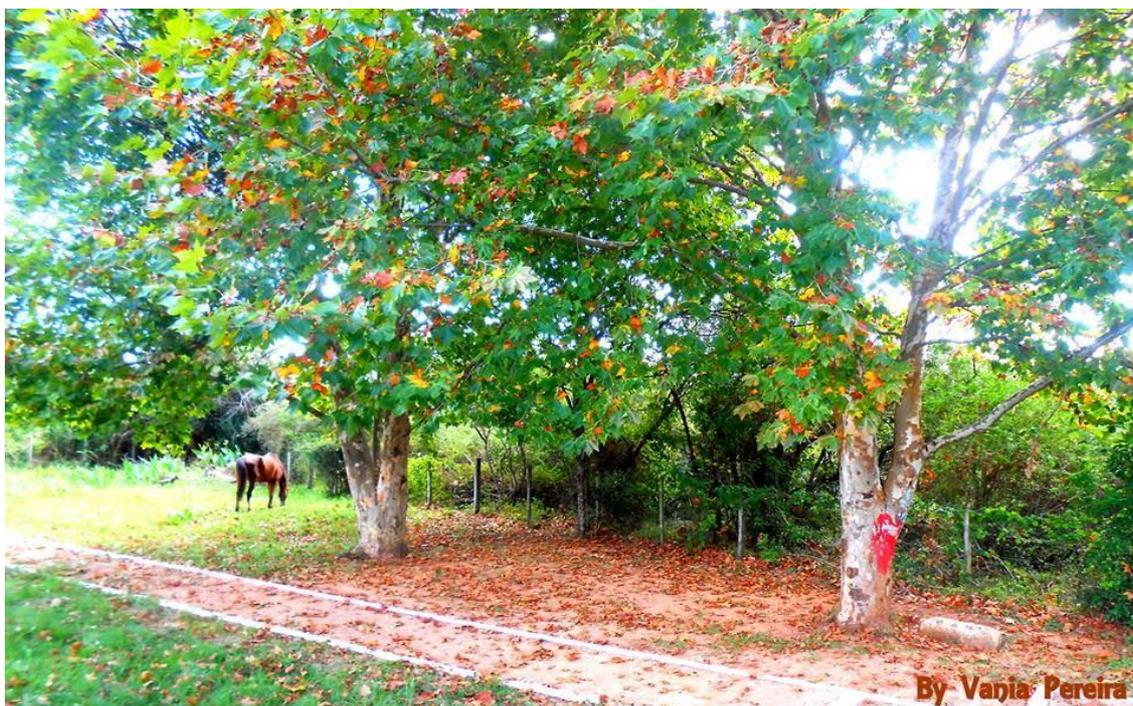


Foto: Vânia Pereira

Figura 3: Uma rua do bairro da escola



Foto da autora

Figura 4: O interior da escola



Foto da autora

Definida a escola, seguindo indicações de pessoas que já haviam feito algum trabalho naquele contexto, fiz o contato e marquei uma reunião com a equipe diretiva e

com os professores daquela unidade escolar. Infelizmente, a professora de inglês não pode comparecer neste dia, apesar de eu ter marcado em um dia que ela disse poder estar presente. Apresentei então o projeto e contei da minha intenção de fazer um trabalho interdisciplinar. Neste momento a professora de Português foi quem demonstrou maior interesse em participar do projeto. Pedi sugestões de qual turma seria indicada para desenvolver minha pesquisa.

Como eu estava procurando fugir do “mais conveniente” ou “mais fácil” eu disse que preferia não optar pelo 6º ano, pois como seria o primeiro ano de Inglês delas na escola, seria, a princípio, mais fácil conseguir o seu engajamento sendo que tudo era novidade e ainda não possuíam muitos preconceitos em relação ao estudo da língua, por ainda não terem passado por experiências boas ou ruins a este respeito. Esta constatação veio de minhas próprias experiências pedagógicas e através dos resultados de algumas pesquisas na área, como, por exemplo em Zolnier (2007) a autora realizou a pesquisa em uma escola pública de um bairro de periferia do interior mineiro cujos habitantes pertenciam à classe média baixa. Foram selecionadas três turmas, uma da 4ª (atual 5º ano), uma da 5ª (atual 6º ano) e outra da 8ª série (atual 9º ano), com o objetivo de compreender as expectativas e as crenças das alunas antes do ingresso à 5ª série (6º ano), quando se dá o início da aprendizagem de inglês e o quanto elas são similares ou diferentes entre as alunas da 5ª (6º ano) e das 8ª séries (9º anos). Os resultados da pesquisa mostram que as alunas da 5ª série (6º ano) se mostram muito entusiasmadas com o conteúdo que estão aprendendo, suas expectativas são elevadas e satisfazem o que esperavam anteriormente. Igualmente, em relação ao futuro, as estudantes da 5ª série (6º ano) descreveram positivamente as esperanças que depositam no ensino oferecido pela escola. Quinze estudantes (50%) almejavam aprender muitas coisas interessantes, cinco alunas (16,6 %) citaram a importância da aprendizagem da fala e uma afirma esperar aprender a ler. Já entre as alunas da 8ª série (9º ano), oito delas dizem que esperavam aprender a falar inglês quando começaram o estudo da língua, quatro esperavam aprender a escrever e os outras nove também tinham expectativas elevadas. Somente duas esperavam aprender a ler. Zolnier (2007) conclui com os resultados deste estudo que as expectativas das alunas da 5ª série (6º ano) se mostram mais positivas do que as das concluintes do Ensino Fundamental. Entre as primeiras, 86.6% das alunas dizem concordar com a afirmação de que irão aprender muito em inglês. Porém, entre as da série mais adiantada, apenas 52% revelam essa expectativa.

Voltando ao meu público, fui aconselhada a não optar pelo Nono Ano, pois era composto somente de cinco estudantes e que eventualmente não estavam todas presentes, o que dificultaria o trabalho. Sugeriram então que eu desenvolvesse o trabalho no Oitavo Ano, pois era composto por treze estudantes.

Definido que o trabalho seria desenvolvido com a turma do Oitavo Ano, marquei um encontro com a professora de Inglês, a qual, não possui licenciatura em Inglês, mas em Português e Espanhol, tendo sido designada para o ensino de Inglês naquela escola, por falta de professora habilitada nesta língua adicional, pois em São Gabriel nunca houve faculdade de Letras com habilitação para a Língua Inglesa, somente para Português/Espanhol. Nesta conversa descobri que os conhecimentos da professora de inglês eram bastante incipientes, mas que ela estava procurando aprimorá-los através de livros e consultas à internet. Meu desafio seria procurar, neste espaço de tempo em que estariam sob meus cuidados, levá-las a perceber que o inglês não era uma língua assim tão distante delas e que era bastante útil e significativo aprender esta língua adicional nos dias de hoje.

3.2. Etapas da pesquisa-ação

Como já mencionado, a pesquisa-ação teve um viés qualitativo, interpretativo e utilizou instrumentos de cunho microetnográfico. Garcez; Schulz (2015) argumentam que o trabalho de campo de natureza microetnográfica favorece o entendimento de ações situadas de forma adequada. A pesquisa de natureza ou de cunho microetnográfico dá ênfase para a perspectiva dos participantes de um determinado sistema de ações, tendo como objetivo entender o sentido que esses participantes atribuem para determinados acontecimentos em um determinado lugar, durante um determinado tempo, bem como quais são as categorias *identitárias* relevantes que surgem desses contextos específicos. A triangulação de dados, ou seja, a utilização de mais de uma fonte de dados, ou de mais de um olhar para uma mesma fonte, favorece a análise propiciando ao pesquisador evitar conclusões precipitadas e estabelecer conexões com estruturas sociais as quais não são tão fáceis de serem observadas.

Neste trabalho, o planejamento da geração de dados visou responder às perguntas de pesquisa e gerar dados envolvendo atividades intelectuais, analíticas e interpretativas. Nesta perspectiva, segundo Mason (1996), a pesquisadora é tida como construtora ativa de conhecimento, ou seja, a mesma não busca simplesmente os dados já existentes, mas

planeja a melhor maneira de gerar dados a partir das fontes escolhidas. Por este motivo, empregamos o termo “geração” em vez da mais habitual “coleta”, pois a análise será feita a partir de registros gerados através do processo de pesquisa-ação e não de dados simplesmente coletados pela pesquisadora.

A duração da geração de dados neste trabalho foi de um semestre, abrangendo um trimestre e meio letivos, tendo seu início em 28 de março de 2016 e seu término em 19 de agosto do mesmo ano. Com um intervalo de 04/07 a 01/08, devido ao recesso escolar de inverno. O contato com as participantes durante este período ocorreu durante as aulas e através do grupo criado no Facebook para o projeto e também através do *Messenger* (aplicativo de mensagens), entre a pesquisadora, gestoras, professoras e alunas da escola.

Houve algumas interferências na rotina do projeto, sendo a aula adiada neste período por algumas vezes, por motivo das condições do tempo ou por atividades extras da escola, mas nada que prejudicasse a sequência do trabalho, apenas prolongou por mais tempo o processo de pesquisa-ação.

Como o objetivo do trabalho era a implementação de uma Unidade Didática por mim, enquanto professora-pesquisadora, não houve um período de observação das aulas da professora regente, pois por ser início do Ano Letivo, a mesma só tinha dado duas aulas e preferiu que eu assumisse plenamente a turma, inclusive avaliando as alunas. A seguir apresento os passos para a geração de dados, planejamento e desenvolvimento do projeto pedagógico.

1º Passo - Negociação com a comunidade escolar alvo da pesquisa-ação:

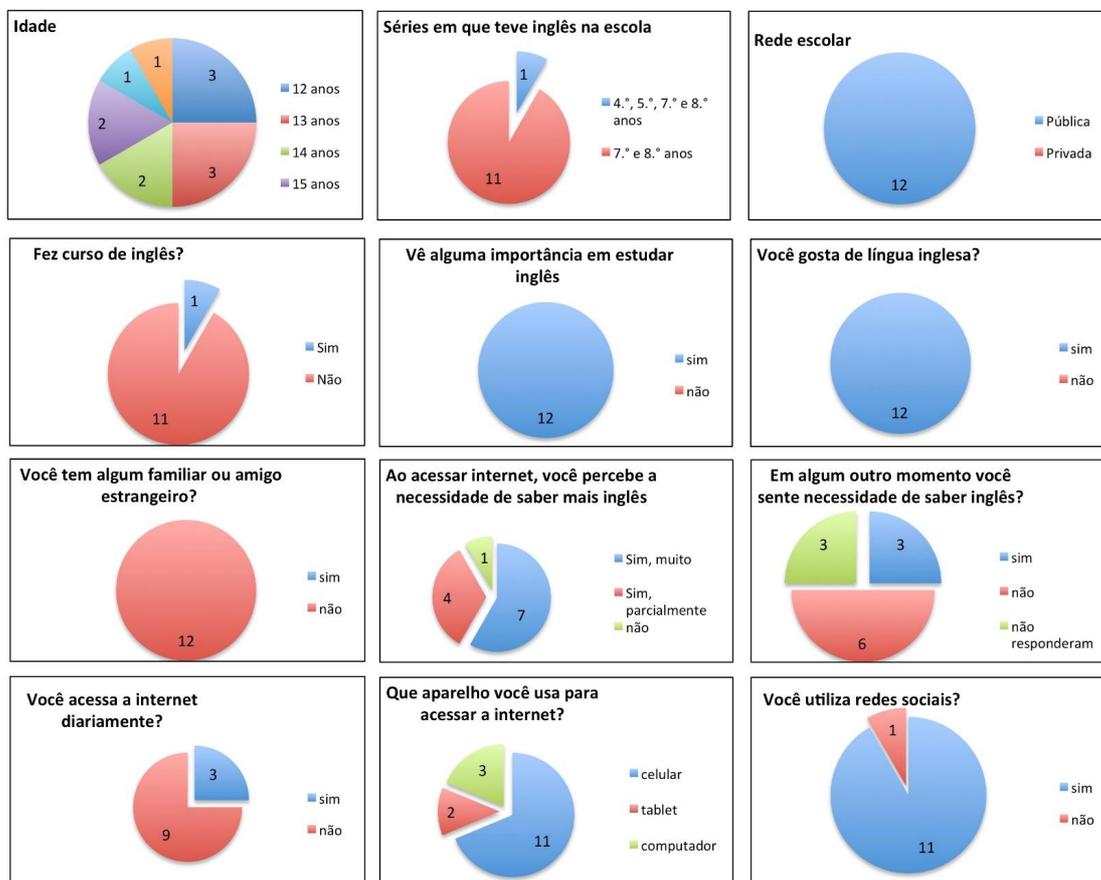
Primeiro Contato (22/02/2016) - Em um primeiro contato com a escola, conversei com a gestão da mesma, bem como com as professoras de Inglês e Português que demonstraram interesse em participar do projeto e entusiasmo com o tema: “Relacionando-se com as novas tecnologias e com a diversidade cultural”. Os mesmos disseram ser totalmente viável a aplicação do projeto com esta temática. Também conversei com uma das professoras de Ciências que declinou do convite alegando já estar se aposentando e sugeriu que eu convidasse as professoras mais jovens. A professora de Português demonstrou interesse em participar do projeto. Ficou definido que a aplicação efetiva do projeto teria início em março de 2016.

2º Passo - Diagnóstico:

Aplicação de questionário (21/03/2016) - com o intuito de fazer um diagnóstico a respeito do perfil sócio cultural do público-alvo, de sua relação com a língua inglesa e o uso das tecnologias de informação e comunicação, bem como sobre interesses de seu cotidiano, foi aplicado um questionário semiestruturado à turma. Considerei essa ação essencial para o planejamento da unidade didática a ser desenvolvida, bem como ações futuras que dependiam das respostas dadas pelas alunas na pesquisa. O questionário foi distribuído após a assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido o qual os pais das alunas, que são todas menores de idade, assinaram autorizando a participação no projeto de pesquisa e o uso de imagens, áudio ou texto escrito²⁰.

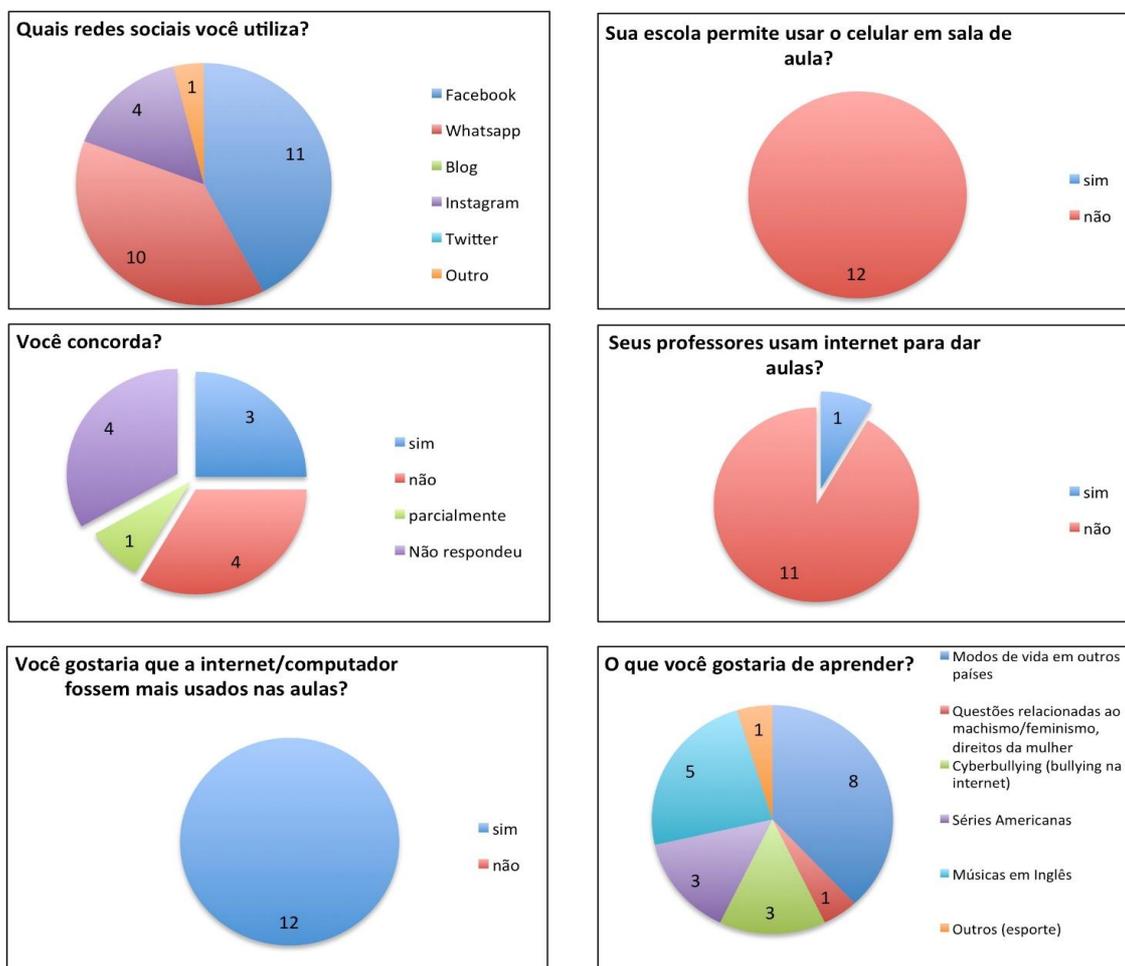
RESULTADOS DO DIAGNÓSTICO

Figura 5: Respostas dadas pelos alunos (n = 12) para perguntas do questionário, relacionadas a sua formação e interesse pela língua inglesa.



²⁰ ver Questionário e o Termo de consentimento livre e esclarecido em ANEXOS

Figura 6: Respostas dadas pelos alunos (n = 12) para perguntas do questionário, relacionadas a seu interesse pela língua inglesa.



Após aplicar o questionário de pesquisa inferiu-se que a turma é composta por 12 alunas com idades entre 12 e 17 anos, seis do sexo feminino e seis do sexo masculino. Das 12, somente uma aluna teve Inglês antes do sexto ano e as demais só tiveram no sétimo ano. Apenas uma aluna fez dois meses de curso de inglês em escola de idiomas, mas desistiu. Todas as 12 alunas responderam que veem alguma importância em estudar inglês e todas disseram gostar da Língua Inglesa. Esta informação contradiz a minha expectativa inicial de que no 8º ano as alunas estariam mais desmotivadas para a aprendizagem da língua. No entanto, há que se considerar o fato de só terem tido um ano de inglês até o momento da pesquisa (no 7º ano). Apesar de verem a língua inglesa como algo importante, a maioria não sente necessidade de saber inglês a não ser por causa da internet. Outro fato que me chama a atenção é o de a maioria das alunas não acessarem a internet diariamente.

As alunas também disseram utilizar a internet através do celular e utilizarem redes sociais como WhatsApp e Facebook. Ao serem questionadas se a professora deveria usar mais a internet em sala de aula, todas responderam afirmativamente. A respeito dos assuntos que gostariam de ter abordados em aula, os mais citados foram: o modo de vida em outros países, música, cyberbullying e séries americanas²¹.

Com base nestas respostas, procurei elaborar um trabalho introdutório antes de criar e implementar efetivamente a Unidade Didática, com o intuito de conhecê-las melhor e deixá-las mais à vontade com a minha presença.

3º Passo (11/04/2016) – Planejamento da Unidade Didática

A aula introdutória, a qual chamei de “Warm up” (aula aquecimento), teve o intuito de conhecer melhor as alunas da turma 80, de deixá-las mais à vontade com a minha presença, assim como fazer um diagnóstico a respeito dos conhecimentos prévios das alunas em inglês. Através das tarefas realizadas, consegui deixá-las mais à vontade com a minha presença, pois desenvolvi as atividades de maneira descontraída e fiz uso de gêneros discursivos presentes em seu cotidiano, como as placas comerciais, os *memes*, vídeo do aplicativo *You-Tube*, entre outros. Cumpri com o objetivo de me aproximar da “linguagem” das alunas adolescentes como forma de conseguir seu engajamento nesta primeira etapa. Esses dados serviram para me ajudar na elaboração da unidade didática a ser desenvolvida com a turma. Em relação aos conhecimentos prévios, concluí que apenas três das doze alunas demonstraram conhecimentos básicos da língua inglesa, principalmente da estrutura da língua. O restante da turma demonstrou ter conhecimentos que se restringem a alguns vocábulos, justamente os mais usados pela maioria de nós brasileiros em nosso cotidiano.

4º Passo (início em 12/04) - Desenvolvimento da Unidade Didática

Elaboração de uma unidade didática no componente curricular Língua Inglesa dando ênfase ao uso das tecnologias e na diversidade cultural e linguística. A unidade didática foi planejada em consonância com o diagnóstico obtido através do Questionário de Pesquisa aplicado às alunas e foi sendo replanejada e redesenhada no decorrer de sua

²¹ Mais informações a respeito dos resultados da aplicação do questionário no item 3.2 deste trabalho

implementação. Como parte das tarefas desenvolvidas, foi criado um grupo fechado da turma no Facebook propiciando que a aula se realizasse não só de modo presencial, mas também à distância via Facebook. Esta Unidade Didática será parte do Produto Pedagógico requerido pelo Mestrado Profissional, um Plano-Guia no qual estarão compiladas propostas de práticas pedagógicas para o ensino de Inglês como Língua adicional, com sugestões de práticas interdisciplinares e compartilhamento das experiências vivenciadas com momentos de reflexão teórico-prática.

A Unidade Didática com o título: *Diversity is cool* foi elaborada para ser implementada e ter seus resultados problematizados. As tarefas de *Warm up* também fizeram parte da Unidade Didática.

5º Passo (início em 18/04 e término em 01/08) —Desenvolvimento da Unidade Didática e Geração de Dados:

Ao iniciar a unidade didática, o objetivo principal era criar estratégias para conseguir a participação mais alargada da aluna, despertar nela a vontade de aprender inglês e, fundamentada no conceito de Comunidades de Prática (WENGER, 1998) e no de Multiletramentos (COPE, B.; KALANTZIS, M., 2000 e ROJO, R.; MOURA, E., 2012; ROJO, R.; HELENA, R., 2012 ; ROJO, R., 2009) conseguir o seu engajamento nas tarefas propostas. Mesmo tendo sido planejada com base no diagnóstico através do Questionário de Pesquisa aplicado às alunas, durante a implementação, a unidade foi sendo redesenhada em função da reflexão sobre a ação. O aquecimento (*Warm up*) foi realizado em duas aulas e as atividades da Unidade Didática em 13 aulas.

Foram feitos registros sistemáticos das práticas pedagógicas através de:

- **Filmagens** com o objetivo de analisar o engajamento da aluna na proposta de trabalho e com a aprendizagem da língua bem como interpretar em que extensão foi sendo criada uma comunidade colaborativa de aprendizagem.
- **Diário Reflexivo** da professora-pesquisadora que, juntamente com os demais dados serviram de apoio para a avaliação do desenvolvimento da pesquisa-ação, avaliação esta que foi sendo feita e repensada ao longo da implementação da unidade didática. Após cada aula eu narrava a experiência em um arquivo no *Drive* e fazia uma reflexão a respeito dos resultados e implicações para as aulas seguintes, como fiz com a aula *Warm up* citada acima neste trabalho. Muitas vezes recorri às gravações para observar

mais algum aspecto que poderia ter me passado despercebido durante as aulas. Esse fato se tornou essencial para o planejamento das próximas aulas. O diário também foi importante para a reflexão sobre a mobilização dos multiletramentos, o engajamento da aluna e a formação de uma comunidade de prática, elementos essenciais para responder às minhas perguntas de pesquisa e aos objetivos da mesma.

- **Fotografias** com o objetivo de registrar o desenvolvimento do projeto e avaliar a participação da aluna. Bogdan (1994), ressalta a importância da imagem como uma ferramenta que poderá trazer revelações novas à pesquisa, possibilitando à investigadora avaliar informações sobre o que as pessoas retratadas valorizam e definem em seu mundo. A produção da imagem implica que a pesquisadora saiba quais informações almeja registrar e, além disso, quais os objetivos que a levam a registrar tal imagem. O mesmo ocorre em relação ao registro das imagens relativas aos espaços a serem fotografados, tendo em vista que poderão fornecer pistas importantes para a pesquisa (GILBERTO, 2015). Bogdan (1994) também observa que fotografar completamente uma sala de aula pode facilitar a condução de um inventário cultural. Desta forma, a utilização da imagem na pesquisa qualitativa permite à pesquisadora aprofundar aspectos da investigação para além do discurso produzido pelas investigadas. A partir de perspectivas variadas, poderão trazer nova luz à compreensão da imagem e os dados descritivos da mesma podem gerar narrativas a respeito da imagem produzida e material para uma compreensão mais elucidativa do objeto de estudo (Gilbert, 2015). Sendo assim a fotografia pode ser considerada como um interessante recurso tanto para a coleta e análise de dados do cotidiano escolar, mas também para a divulgação da análise desses dados.

Também foram considerados objetos de análise:

- **Produção dos alunos através de:**

- **Tarefas realizadas em aula** - as produções em aula, como produziram, como dividiram as tarefas ou trabalharam em conjunto.

- **Grupo no Facebook.**

No grupo fechado no Facebook, foram desenvolvidas as seguintes tarefas geradoras de dados de pesquisa:

- Postagens de fotos tiradas pelas alunas, pelos professores e pela

professora-pesquisadora das palestras, visita à Unipampa e trabalho em aula bem como a construção conjunta das legendas e em inglês;

- Outras postagens das alunas no grupo;
- Postagem do álbum de fotografias elaborado no Power Point com os objetos que representem seu cotidiano de adolescentes;
- Produção de comentários das alunas em inglês e/ou português nas postagens.
- Visualizações das postagens no grupo.

QUADRO 1 - GERAÇÃO DE DADOS: Filmagem e Fotos. No quadro abaixo, apresento o cronograma das aulas e da geração de dados através de filmagens:

Aula/Dia	Duração da Aula	Duração da Gravação
Aula 1- 28/03	1h30min	1h20min
Aula 2- 11/04	1h30min	1h22min
Aula 3-18/04	1h30min	55min
Aula 4- 25/04	1h30min	1h15min
Aula 5- 02/05	1h30min	1h20min
Aula 6-09/05	1h30min	1h15min
Aula 7-16/05	1h30min	54min
Aula 8-23/05	1h30min	1h20min
Aula 9-30/05	1h30min	55min
Aula 10-06/06	1h30min	1h05min
Aula 11- 13/06	1h30min	56min
Aula 12- 20/06	1h30min	1h18min
Aula 13- 27/06	1h30min	1h20
Aula 14- 04/07	1h30min	1h10min
Aula15- 01/08	1h30min	1h25min
Encerramento do Projeto- 19/08	1h30min	1h20min

Para os registros audiovisuais, usei uma filmadora com tripé, procurei não chamar demasiada atenção para o fato de a filmadora estar ali, mas algumas alunas

nunca se sentiram realmente à vontade com a presença da câmera. Como a abrangência, da mesma não era total, após alguns minutos eu precisava direcioná-la para que pegasse visualmente outras alunas, o que causava desconforto em quem fosse o foco da vez²².

Deixei bem claro que só utilizaria as imagens para minha análise como pesquisadora, que não tinha a intenção de publicá-las em redes sociais, mas mesmo assim a preocupação com a câmera era constante. Em uma Roda de Conversa²³ feita durante o andamento da unidade didática, em um momento de autoavaliação dos alunos, procurei indagar o porquê da rejeição à filmagem, mas não obtive outra resposta que não fosse o fato de não gostarem. Uma hipótese que formulei foi que hoje em dia, com as redes sociais, todos ficam receosos de que suas imagens sejam publicadas na Internet. Apesar disso, a triangulação de dados, ou seja, a combinação de diferentes métodos e fontes de geração de dados qualitativos ou de mais de um olhar para uma mesma fonte, favoreceu a análise.

Terminada a implementação da unidade didática e do desenvolvimento do projeto pedagógico como um todo, voltei a ouvir as gravações e a fazer anotações de fatos relevantes para a minha análise, principalmente no que concerne ao engajamento da aluna e até que ponto se formou naquele contexto presencial uma comunidade colaborativa de aprendizagem.

6º Passo (duração: durante o decorrer da pesquisa-ação) - Análise dos Dados da Pesquisa-Ação

Após estabelecer que a análise seria focada na busca do engajamento da aluna através dos multiletramentos, concluí que eu precisaria assistir novamente às gravações das aulas como apoio às observações do Diário Reflexivo. Esta ação consiste em assistir à aula sem parar o vídeo e ir fazendo anotações do que se considera relevante para a análise das aulas, feito isso, olha-se para o que foi anotado procurando observar o que é

²² Este fato me levou a refletir que o mais adequado seria ter mais de uma câmera e procurar não as deslocar para não inibir ou desconcentrar as alunas, mas isso nem sempre é possível, como menciona Garcez et al (2014, p. 264), “[...] outro critério geral de posicionamento das vídeo câmeras é mantê-las estacionárias (usando tripés de sustentação) e com foco parado tanto quanto possível. Isso nem sempre se mantém, pois é comum que fique patente para o operador da filmadora/pesquisador/participante que um foco de atenção inusitado se estabeleceu a certa altura entre os participantes. Se eles saírem do escopo da gravação, portanto, justifica-se usar o dispositivo de zoom, alterar a posição do equipamento ou mesmo movimentar-se com ele para acompanhar os participantes[...].”

²³ Mais detalhes a respeito desta Roda de Conversa no item 4.4 deste trabalho.

típico, que se repete dentro do contexto pesquisado²⁴, mas sem negligenciar o que saiu do padrão e o porquê de isso ter ocorrido. Onde teve engajamento da maioria e onde o engajamento ficou restrito a uma minoria dentro daquela comunidade de aprendizagem.

Pensando nos meus objetivos de pesquisa, concluí que era preciso que fossem definidos os tipos de engajamento existentes dentro daquele contexto, como eles se desenvolviam, com que frequência e por que razão. Exemplos podem ser dados com base em excertos da interação entre a professora-pesquisadora e as estudantes.

Segundo Erickson (2001), em uma pesquisa de cunho microetnográfico, através das gravações em vídeo, as questões levantadas podem ser estudadas mais minuciosamente e as interações podem ser observadas sob vários ângulos.

A tarefa da pesquisadora interpretativa é desvendar como, especificamente, as formas locais e não locais de organização social e cultural se relacionam com as atividades de pessoas específicas no processo de fazer escolhas e administrar a ação social em conjunto. Já a tarefa da analista é expor as diferentes camadas de universalidade e de particularidade que se apresentam no caso específico que está sendo verificado (ERICKSON, 1990).

Desta forma, compete à pesquisadora interpretativa ser tão completa quanto possível na ação de notar e descrever a atividade cotidiana visando identificar a significação das ações para as participantes. Ainda, sendo deliberadamente interpretativa, a produção de conhecimento, nesta concepção, entende que privilegiar a perspectiva das participantes calha obrigatoriamente na atenção crítica às perspectivas das próprias analistas que não podem ser estudadas com menos importância. Cabe à pesquisadora durante o trabalho de campo se tornar cada vez mais consciente e reflexiva a respeito dos quadros interpretativos das pessoas observadas e de sua própria visão interpretativa dos dados gerados (GARCEZ et al., 2014).

Os registros audiovisuais são essenciais para que seja feita a análise multimodal das ações das participantes, porém é necessário que as mesmas se sintam à vontade com esta ferramenta para que suas reações sejam as mais naturais possíveis. Assim, os autores supracitados recomendam que antes da gravação propriamente dita, em cenários como salas de aula haja um período de ambientação dos participantes ao equipamento.

²⁴ Contextos podem ser a cultura da escola em que o estudo ocorre, a da comunidade onde a escola se localiza, os processos políticos que afetam a escola, a situação econômico-social do país, entre outros. Erickson (1986, p. 128) ressalta que todos participam de *micro* e *macroculturas*, termos esses que são relativos e dependem do foco da pesquisa. Se o principal interesse é na interação aluno-professor, a interação em si é a *microcultura* e a sala de aula, a *macrocultura*. Se a pesquisa é voltada para políticas educacionais, a sala de aula é uma *microcultura* e a sociedade é a *macrocultura* (REES, 2008).

Primeiramente, o pesquisador deve apresentar fisicamente o equipamento e permitir que os alunos o manuseiem e observem a lente para que satisfaçam sua curiosidade. Para os eventos interacionais longos, Garcez et al. (2014) recomendam que sejam transcritos apenas segmentos específicos de determinado registro de fala-em-interação e que o registro completo seja feito muito raramente²⁵.

É aconselhável empregar pseudônimos para distinguir os participantes, Garcez et al. (2014) sugerem a escolha de “nomes” com o mesmo número de sílabas e, se possível, de caracteres do nome real. Essa alternativa não desumaniza os participantes como o uso de letras, evita a imposição de categorias a priori ao longo de toda a interação e se aproxima do modo como as pessoas normalmente nomeiam-se umas às outras nas interações cotidianas, ou seja, usando nomes próprios.

Segundo Erickson (2001), através das gravações em vídeo as questões levantadas podem ser estudadas mais detalhadamente e as interações podem então ser observadas sob vários ângulos, pois as gravações poderão ser vistas quantas vezes forem necessárias.

A pesquisa microetnográfica,

(...) trata do significado literal e metafórico das ações para os atores sociais enquanto ainda documenta essas ações concreta e detalhadamente na sua realização rotineira. É o método de pesquisa fundamentalmente mais construtivista à nossa disposição e é especialmente apropriado para tornar analítica e narrativamente visíveis os aspectos mais prosaicos do cotidiano. Uma vez que os ambientes de aprendizagem são constituídos recursivamente pelas práticas discursivas do cotidiano da sala de aula, a micro etnografia é um meio de descobrir a natureza interacional dos ambientes de aprendizagem num nível de especificidade analítica que pode sugerir maneiras de mudar, para melhorar as práticas pedagógicas e curriculares, assim como compreendê-las e descrevê-las tais como se apresentam no momento (Erickson, 2001: 12).

Na presente pesquisa, iniciei a análise dos dados fazendo anotações visando contextualizar elementos dos discursos das alunas os quais considere relevantes para os objetivos deste trabalho. Em seguida iniciei a fase de transcrição dos fragmentos selecionados. Nessa etapa, transcrevi apenas os trechos relevantes para a pesquisa, ou seja, que demonstravam maior e menor engajamento da aluna nas tarefas propostas tanto

²⁵ No caso desta intervenção, procurei deixar as alunas olharem e manusearem a filmadora para que ficassem mais à vontade com o equipamento, mas mesmo assim elas nunca se sentiram totalmente à vontade a respeito de estarem sendo filmadas. Uma sugestão minha seria que as filmagens não fossem feitas desde o início, mas sim após um tempo de adaptação à turma, no entanto este fato impediria que a aula fosse registrada desde o início. O uso somente de áudio poderia ser uma solução para que estes primeiros contatos não se perdessem totalmente e somente após algum tempo iniciáramos o registro também em vídeo.

na aula presencial quanto no grupo para interação a distância no Facebook e na aprendizagem da língua adicional. Posteriormente, eu parti para análise propriamente dita dos dados selecionados. Procurei seguir estas etapas primeiramente assistindo a aula sem parar o vídeo e fazendo anotações do que considerava relevante para a análise das aulas, feito isso, olhei para o que foi anotado procurando observar o que era típico, que se repetia dentro daquele contexto, mas sem negligenciar o que saiu do padrão e o porquê de isso ter ocorrido. Para isso precisei reconhecer através da análise, os tipos de engajamento que ocorreram dentro daquele contexto, como eles se desenvolveram, com que frequência e por que razão, procurei exemplificar através da transcrição de excertos.

Desta forma, ao analisar os dados gerados, procurei criar categorias de engajamento presentes naquele contexto de pesquisa, até que ponto um senso de comunidade de prática foi sendo construído ali, uma comunidade colaborativa visando a aprendizagem da língua adicional, no caso desse projeto, da língua inglesa²⁶.

7º Passo (após a análise da unidade didática desenvolvida) - reformulação da unidade didática: **Movimentos do Produto Pedagógico e possível redesenho**

O produto pedagógico resultante da presente pesquisa-ação é um Plano-Guia no qual estarão compiladas propostas de práticas pedagógicas para o ensino de Inglês como Língua adicional. As atividades propostas têm como eixo-central a disciplina de Língua Inglesa, mas constam também exemplos de atividades interdisciplinares e poderão servir de sugestões para futuros trabalhos a serem realizados com as devidas adequações ao público e ao contexto escolar almejado. Rojo (2013) afirma que é essencial prover materiais adequados aos professores, diferente do que os mesmos têm hoje a sua disposição. E prover também formação, porque, segundo a supracitada autora, o professor é de outra geração, ele fica muito temeroso de entrar nessa seara e de ver a escola como um lugar que possa ser modificado. Deste modo o professor pode também ser incentivado a criar seu próprio material de acordo com a sua realidade.

As tarefas presentes no Produto Pedagógico que envolveram a multimodalidade de gêneros discursivos, materiais orais ou escritos, digitais ou impressos visam propiciar à aluna o contato com gêneros autênticos na Língua Inglesa, que viabilizem a sua

²⁶ Um maior detalhamento sobre os excertos selecionados e resultados serão realizados no capítulo 4.

comunicação na prática social em ambientes diversos e a orientem para a produção dos mesmos. As propostas de atividades foram revisadas considerando os resultados da análise de dados e estão acompanhadas de algumas reflexões feitas pela professora-pesquisadora a respeito dos resultados da realização de cada uma delas no contexto da pesquisa-ação. O Plano-Guia terá uma versão impressa e será também disponibilizado *on-line*.

Procurei trazer para o produto, ao fazer adequações, algumas inquietações teóricas minhas, bem como ações das alunas que me levaram a fazer algumas alterações no decorrer do projeto, por exemplo o fato de ter surgido o tema “Preconceito musical” levou-me a incluir música na Unidade Didática. Escolhi a música “Where is the love” cantada pelo grupo musical “Black Eyed Peas” cuja letra fala de respeito às diferenças, racismo, ganância e multiculturalismo.

Como mencionado anteriormente, o trabalho com a oralidade ficou aquém do esperado, pois as alunas não se sentiram à vontade para gravar o vídeo, mas acredito que em uma possível extensão deste trabalho, eu conseguiria aprofundar-me mais na oralidade e trabalhá-la de uma maneira mais voltada para os multiletramentos, como, por exemplo, a produção de vídeos feitos pelas próprias alunas que envolvesse a prática da língua inglesa.

Em relação às séries de TV, o trabalho ficou restrito às confecções dos cartazes digitalizados e às postagens no grupo do Facebook com esta temática. No entanto para um trabalho posterior poderiam ser desenvolvidas mais tarefas relacionadas às séries. Como, por exemplo uma atividade similar à sugerida pelo canal do You Tube: Aprenda Inglês com séries²⁷.

A série abaixo – Supernatural – foi sugerida pelas alunas como de seu interesse e poderia ser usada em um futuro trabalho de aprofundamento na língua.

²⁷ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=c_EEMO8mix4.

YouTube Pesquisar

Próximo

- TESTE SEU OUVIDO INGLÊS AMERICANO QUANTAS VOCE CONSEGUIU ACERTAR? 14:59
- DESAFIO DE ESPANHOL 3:23
- IF THERE'S ONLY ONE THEOREM... 56:58
- INGLÊS COM GAME OF THRONES 16:26
- SÉRIE ACAC 1:27

Expressões usadas pelas personagens nas séries podem ser usadas para ensinar a língua inglesa, como vemos no exemplo abaixo utilizando a frase “How do we get out?” dita no capítulo visto da série supracitada.

YouTube Pesquisar

How do we get out?

Get out = sair

The officer asked him to **get out** of the car.

The house was on fire but, fortunately, everyone could **get out** in time.

Enfim, as possibilidades de continuidade são muitas. À medida em que a turma for evoluindo na aprendizagem da língua, mais experiências voltadas para o ensino de inglês baseado na Teoria dos Multiletramentos poderão ser feitas, sem deixar a oralidade de lado, pois os diálogos das séries também poderão ser usados para práticas sociais da língua. Como mencionado anteriormente, não acredito que o ensino deva estar baseado em uma única perspectiva, pois o “hibridismo” entre as teorias é possível, aproveitando o que cada uma possa trazer de contribuição e adaptando ao nosso contexto de ensino-aprendizagem.

O capítulo a seguir tem o objetivo, na primeira parte, de relatar de modo mais detalhado a experiência, enquanto projeto pedagógico e, na segunda parte, de analisar em que medida a unidade didática elaborada mobilizou efetivamente os conceitos da Pedagogia dos Multiletramentos.

4. O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO PEDAGÓGICO

Desde o início chamei o trabalho desenvolvido por mim na escola de “Projeto Pedagógico”, porque a princípio eu almejei fazer um trabalho interdisciplinar que envolvesse outros componentes curriculares. Procurei conseguir a participação de professoras da escola, no entanto a única docente que realmente se interessou em participar foi a de Língua Portuguesa, porém a mesma passou no concurso da Rede Municipal e teve que abdicar de sua vaga como professora contratada da Rede Estadual por motivo de choque de horários. As alunas ficaram um tempo sem professora e quando a nova chegou não houve tempo hábil para a sua participação no projeto.

Procurei então ter o que Schlatter e Garcez (2012) chamam de “atitude interdisciplinar”, pois meu trabalho não ficou restrito à aplicação de uma unidade didática. Procurando desenvolver um trabalho dentro do tema “*A relação do adolescente com as novas tecnologias e com a diversidade cultural*”, proporcionei às alunas e professoras, dentro do projeto, ter informações e trocas de ideias a respeito de outras culturas, de assuntos relacionados ao seu cotidiano adolescente e tive assim, o envolvimento de outras professoras, da gestão da escola e até mesmo de colaboradores de fora da comunidade escolar.

Apesar de não haver nenhuma professora “oficialmente” participante do projeto, em alguns momentos o Ensino Fundamental II foi todo envolvido em atividades como a palestra sobre sexualidade, requisitada pela professora de Ciências ao saber que o projeto tratava de assuntos sobre diversidade cultural, as palestras sobre a vivência em países de língua inglesa, as quais tiveram o envolvimento da equipe gestora da escola e da professora de Matemática, além da professora de Ciências. Houve também a visita ao Campus da Unipampa São Gabriel quando as demais professoras se envolveram. Assim como na apresentação de culminância do projeto, as professoras de Matemática, Ciências e Português também participaram juntamente com todas as turmas do Ensino Fundamental II da escola.

Como as atividades desenvolvidas foram além das dimensões da unidade didática e da turma 80, pois em alguns momentos envolveram as outras turmas e professores da escola, no meu entendimento o trabalho desenvolvido ainda pode ser considerado um projeto pedagógico. Segundo Schlatter e Garcez (2012), um projeto pedagógico é uma proposta de produção conjunta da turma relacionada a um tema previamente selecionado que conecte os objetivos de ensino do eixo temático e dos gêneros do discurso aludidos à

participação efetiva dos alunos na comunidade escolar e fora dela. Os autores enfatizam que em um projeto, todos são responsáveis pelo desenvolvimento do trabalho e ao mesmo tempo, cada um tem a possibilidade de expor suas individualidades e encaixar-se no projeto da maneira que julgar mais adequada. E foi esta a minha intenção com esta proposta, a consequência esperada era o engajamento do aluno para uma aprendizagem mais significativa e a revalorização da Língua Inglesa como disciplina. Como eixo central do projeto estava uma unidade didática que foi sendo elaborada por mim e desenvolvida com a turma no decorrer do projeto.

Schlatter e Garcez (2012) definem o que chamam de diferentes dimensões de responsabilidade da escola. Estas dimensões vêm ao encontro de minhas intenções com o projeto desenvolvido: além de propiciar à aluna a aprendizagem de uma língua adicional, também desenvolver na mesma uma maior consciência cidadã que reflete e age sobre o mundo em que vive. São elas:

Sensibilização: é o ato de fruir, observar, pesquisar e registrar o que acontece no mundo em relação ao tema abordado. A pergunta proposta é: Em que mundo eu vivo? / Que mundo é esse?

Compreensão: são as características, os conceitos, as transformações, a regulamentação e as responsabilidades em diferentes contextos. Pergunta: Por que esse mundo é assim?

Responsabilização: é como se dá a relação indivíduo/sociedade em relação ao tema proposto. Pergunta: Quem é responsável por esse mundo ser assim?

Intervenção: é a respeito dos agentes e das possibilidades de ação. Pergunta: Como eu posso intervir para fazer a diferença? Como nossa vida seria melhor se tratássemos destes assuntos em sala de aula?

Os objetivos de aprendizagem do projeto pedagógico eram:

- Dar oportunidade às alunas de não somente aprenderem inglês, mas também utilizarem essa língua em práticas sociais em suas vidas como cidadãs brasileiras e refletirem sobre aspectos de sua cultura e de seu país.

- Dar acesso à aluna a diferentes discursos que tenham como base o texto na língua adicional para que possam transitar em novos contextos de uso da língua, relevantes para a sua formação como cidadão.
- Através da produção das fotos, criar uma Comunidade Colaborativa de Aprendizagem na qual todos podem participar, ensinar e aprender.
- Reconhecer a própria realidade através do mundo do outro: Palestras sobre vivência no Canadá e na Irlanda.
- Vivenciar práticas sociais de uso da língua inglesa adaptados à sua realidade e, desta forma, utilizar esse aprendizado imediatamente, sem adiar-lo para um futuro distante.
- Perceber o uso da língua como ação social.
- Desconstruir o foco praticamente exclusivo no ensino gramatical e de vocabulário nas aulas de inglês em escolas públicas.
- Proporcionar à aluna o trânsito em novos contextos de uso da língua, relevantes para a sua formação como cidadã.

Etapas do Projeto Pedagógico:

O projeto pedagógico foi desenvolvido em cinco etapas, algumas envolvendo somente a Turma 80 e outras envolvendo todas as turmas do Ensino Fundamental II da escola. Foram elas:

1ª) Questionário de Pesquisa: interesse pelo inglês, assuntos significativos para os alunos, relação com as novas tecnologias e acesso às mesmas (Turma 80);

2ª) Unidade Didática: fundamentada na Pedagogia dos Multiletramentos (Turma 80);

3ª) Palestras a todo o Ensino Fundamental II da escola: vivência em países que têm o inglês como língua oficial e sobre sexualidade. Visita dos mesmos alunos ao Campus da Unipampa Campus São Gabriel (Ensino Fundamental II);

4ª) Criação de grupo no Facebook “Diversity is Cool”: para que as produções dos discentes fossem compartilhadas e comentadas por eles, culminando com a produção de um cartaz virtual com legendas em inglês (Turma 80);

5ª) Compartilhamento dos resultados: com a comunidade escolar através de uma Mostra das produções dos alunos (Ensino Fundamental II).

Delimitadas estas dimensões, fez-se necessário definir o que seria feito, por que seria feito e, se íamos fazer, o que precisaríamos aprender para fazer isso? Com estes aspectos em mente, estabeleci critérios para a produção da Unidade Didática os quais descrevo na próxima seção.

4.1 A Unidade Didática: Conhecendo a Turma 80

Com base nas respostas do questionário de sondagem inicial, procurei elaborar um trabalho introdutório antes de criar e aplicar efetivamente a Unidade Didática, com o intuito de conhecê-los melhor e deixá-los mais à vontade com a minha presença.

Estabelecendo critérios para a elaboração e desenvolvimento da Unidade Didática

Ao elaborar a unidade didática, estabeleci alguns critérios que contemplassem os meus objetivos de pesquisa que eram voltados para os conceitos de Multiletramentos, Línguas Adicionais, Engajamento e Comunidades de Prática.

Levando em conta os elementos principais que constituem a *Pedagogia dos Multiletramentos*, eu defini que a Unidade Didática deveria:

- **Fazer uso de textos multimodais:** Além da articulação entre um texto escrito e fotos, desenhos, músicas ou vídeos, a multimodalidade pode ser caracterizada também pela disposição gráfica, impressa ou na tela do computador. (DIONÍSIO, 2011) As figuras também foram analisadas, suas cores, expressões faciais como “pistas” para a interpretação dos sentidos dos textos.

A- Nas figuras abaixo trago exemplos de textos multimodais utilizados na unidade didática desenvolvida com os alunos.

Figura 7: Gênero Placa comercial



source: <http://www.englishinbrazil.com.br/2013/06/quais-as-funcoes-do-ingles-no-brasil.html>

Figura 8: Gênero Meme



Figura 9: Gênero Tirinha



Fonte: https://netgeverson.files.wordpress.com/2012/01/preconceito_musical.jpg

- **Utilizar as novas tecnologias:** O texto eletrônico traz novos gêneros discursivos mediados pela tecnologia, como páginas na internet, *chats*, *twits*, *posts*, *fandons*, entre outros.

Abaixo, exemplos de como as novas tecnologias foram utilizadas na unidade didática desenvolvida:

Task 03: Vamos assistir a um vídeo que traz um exemplo de *fandom*, procure reconhecer o uso destas palavras ou expressões em inglês e depois discuta com seus colegas o significado de cada uma delas.

Video at: <https://plus.google.com/111542360701133436455/posts/cK4xFqPoucZ>

Nesta tarefa, o uso da tecnologia está no vídeo sobre fandonos que são grupos de fãs na internet.

C) O alunos terão como tarefa fotografar ou encontrar na internet imagens que representem o seu cotidiano ou suas culturas de referências como adolescentes. As imagens deverão ser legendadas em inglês e postadas em um álbum virtual que será compartilhado no grupo da turma no Facebook e posteriormente no da escola

Na tarefa acima, o uso das novas tecnologias está na criação de um grupo em uma rede social e na produção de um álbum virtual pelos alunos e a sequente postagem do mesmo no referido grupo.

- **Considerar a diversidade cultural dos alunos:** A Pedagogia dos Multiletramentos deve partir de “práticas situadas” (KALANTZIS e COPE, 2006) dos discentes, levando em consideração seus modos de vida, interesses, seu repertório para então ampliar esse alcance cultural e relacioná-los a outros contextos culturais.

Antes da elaboração da unidade didática desenvolvida neste trabalho, fiz uma investigação, através de um questionário para saber quais os interesses da turma 80 e baseada nestes resultados, elaborei a unidade didática desenvolvida. Abordei temas como: gostos musicais, grupos de fãs na internet, uso de redes sociais. Proporcionei conhecimento sobre culturas diferentes da deles através das palestras sobre países que tem o inglês como língua oficial. No quadro abaixo, vemos um exemplo de pergunta relacionada a este critério:

16- Entre estes assuntos, assinale por quais você tem mais interesse ou gostaria de aprender mais a respeito:

- () Modos de vida em outros países;
- () Questões relacionadas ao machismo/feminismo, direitos da mulher;
- () Cyberbullying (bullying na internet);
- () Séries americanas. Quais? _____
- () Músicas em inglês. Que estilos? _____
- () Outros: _____

- **Levar em conta o multilinguismo presente na cultura brasileira:** Além da variação linguística, levar em consideração o multilinguismo presente nas interações *online* e na paisagem linguística da cidade.

Através do trabalho com vídeos do You Tube, os alunos assistiram e se mostraram familiarizados com a expressão: “Quem gostou dá um like aqui”, pois é uma expressão bastante utilizada pelos “blogueiros” e “You-tubers”, ou seja, pessoas que postam vídeos com bastante frequência nas redes sociais e que falam para um grupo de pessoas interessadas em seus assuntos. Também demonstrei, através de imagens, como a Língua Inglesa é utilizada no dia a dia pelos brasileiros, além de por meio de expressões orais, em forma de placas comerciais, por exemplo.

Na figura abaixo, alguns dos vocábulos ou expressões utilizadas por uma falante materna de português que utiliza a língua portuguesa como língua principal em suas postagens, mas que se utiliza de vários vocábulos em inglês durante sua fala:

whatever	camp rock
as the bells ring	shadow
got dynamite	<i>primeira música ever</i>
believe in me	fire starter
this is me	let it go
frozen	give your heart a break
<i>amigo</i> fandom	bye
Google maps	boss
don't forget the luxe	unbroken
World of Lovatics	mouse pad
made in the USA	I love Demi Lovato
seventeen	blue hurr don't curr
tell me what you got to break down the walls your blood	I'm a fire starter make
Hollywood records	run faster
Fanplace	

Video at: <https://plus.google.com/111542360701133436455/posts/cK4xFqPoucZ>

Nas interações online, através das postagens e dos comentários nas postagens também foi levado em conta o multilinguismo presente na cultura brasileira.

Na figura abaixo, em uma foto postada por uma aluna no grupo criado no Facebook, vemos o uso do multilinguismo através da palavra “cusco”, utilizada por habitantes do estado do Rio Grande do Sul como sinônimo de cachorro e o hibridismo linguístico com a palavra “big” do inglês para referir-se ao sanduíche chamado “cachorro-quente” em português. Fazendo alusão ao fato de que naquele restaurante, o cachorro-quente é grande. A foto foi tirada como tarefa pedida para a Turma 80 durante o desenvolvimento da unidade didática. A proposta era que as alunas fotografassem a presença da língua inglesa na paisagem linguística da cidade.

Figura 10: Exemplo de foto postada por aluno



Da mesma forma, realizar a tarefa na qual deveriam simular um comentário em rede social, um aluno fez uso de um *emoticon*. Os *emoticons* são símbolos que dão ao leitor, pistas das reações humanas no espaço virtual, pois buscam semelhança nas expressões faciais utilizadas nas relações face a face. Sendo desta forma, componentes das interações mediadas pelas TIC (ACOSTA e DORNELLES, 2015).

A Tarefa: **Task 01** - Escrevam em um papel (em português) e anonimamente que comentário fariam se um amigo postasse essa mensagem em uma página do *Facebook* ou lhes enviasse pelo *Whatsapp*.



Como a atividade simulava algo que acontece nas redes sociais, o aluno transferiu para o papel um símbolo utilizado na linguagem da internet. Como vemos abaixo no excerto da resposta do aluno:

4- <i>Legal :)</i>	<i>Cool :)</i>
--------------------	----------------

Quanto às *Línguas Adicionais*, fundamentada em Schlatter e Garcez (2012), estabeleci que os critérios seriam:

- A- Descobrir o que faz sentido para a aluna na aprendizagem da língua inglesa como Língua Adicional;
- B- Investigar sobre o que as estudantes já sabem desta língua e de seu uso;
- C- Averiguar sobre o que mais necessitam aprender para avançar nos conhecimentos da língua inglesa;

A seguir exemplifico e analiso alguns momentos da unidade didática em que estes critérios foram mobilizados.

- A- Descobrir o que faz sentido para a aluna na aprendizagem da língua inglesa como Língua Adicional.

Este aspecto foi analisado através do questionário aplicado às alunas e durante as atividades desenvolvidas em aula.

Pergunta feita no questionário relacionada a este critério:

2) Você utiliza as Redes Sociais? () Sim () Não
Se sim, quais:
() Facebook () Whatsapp
() Blog () Outro (s): _____
() Instagram
() Twitter

B- Investigar sobre o que eles já sabem desta língua e de seu uso.

Este critério, além de ser analisado no decorrer da unidade didática, também foi contemplado no questionário aplicado às alunas antes de iniciarmos o projeto, através de questões como as que exemplifico a seguir:

2-Em que séries você teve inglês na escola?

antes do 6º Ano

do 6º ao 8º Ano

em diferentes séries. Quais? _____

4- Você já fez curso de inglês?

Sim Não

Estou cursando

Durante quanto tempo? Há quanto tempo?

5- Você vê alguma importância em estudar inglês?

Sim Não

Por quê?

6- Você gosta da língua inglesa, gosta de ouvir músicas, assistir filmes ou ouvir pessoas falando inglês?

Sim Não

8- Ao acessar a internet ou usar o computador para alguma outra atividade, você percebe a necessidade ou sente vontade de saber mais Inglês?

Sim, muito

Sim, parcialmente

Não

Por favor, justifique sua resposta:

9- Em algum outro momento da sua vida você sente ou sentiu necessidade e/ou vontade de saber inglês? Qual?

C- Averiguar sobre o que mais necessitam aprender para avançar nos conhecimentos da língua inglesa.

Assim como os anteriores, este critério também foi sendo analisado progressivamente no decorrer do desenvolvimento da unidade didática. Como mencionei anteriormente, os conhecimentos da turma 80 em inglês são bastante incipientes com duas ou três alunas demonstrando maior conhecimento em algumas atividades. Porém, a maior parte da turma possui conhecimentos mais empíricos do que acadêmicos na língua.

4.1.1 A elaboração da Unidade Didática em busca do engajamento da aluna através de diversos Gêneros Discursivos

Embora o foco deste trabalho não seja no gênero, mas no aprendiz, compactuo com Lorenzi e Pádua (2012), quando os mesmos ressaltam ser de extrema importância que a escola proporcione às alunas o contato com gêneros diversificados assim como com suportes e mídias de textos escritos através da vivência e do conhecimento dos espaços onde esses textos circulam (LORENZI E PÁDUA, 2012). Igualmente importante é que a escola incorpore cada vez mais o uso das tecnologias digitais para que as alunas (e professoras) possam informar-se e expressar-se por meio delas. Uma unidade didática pode ajudar a estudante a conhecer, interagir e produzir um

determinado gênero percebendo suas características mais recorrentes e as que se diferenciam do padrão cíclico (DIAS *ET AL*, 2012). Dentro da unidade didática desenvolvida neste trabalho, há a proposta de interação através de um grupo no *Facebook*, esse grupo pode ser definido como um *hipergênero*, pois é constituído por vários gêneros. Da mesma forma tinham uma expansão nos interlocutores que ia além da professora pois, apesar de alguns fazerem como uma tarefa escolar, eles sabiam que os colegas e outros professores também leriam suas postagens. Todos estes aspectos foram levados em conta por mim ao fazer a análise do engajamento da aluna nas tarefas propostas.

Neto *et al* (2013) destacam que as contribuições *bakhtinianas* podem ser aproveitadas quando nos referimos à aprendizagem em ambiente digital, pois a teoria dos gêneros do discurso (Bakhtin, 2003a [1953-53/1979]) permanece atual e relevante permitindo aberturas para novas formas de linguagens, esferas, suportes e até mesmo hibridismos de toda sorte. Por gêneros, o autor entende como formas relativamente estáveis de enunciados, elaborados em uma esfera social e que são caracterizados por tema e estilo bem como pela construção formal que os constitui e a valoração que os orienta. Ou seja, sendo que o funcionamento, os instrumentos e as relações sociais nas esferas sofrem transformações, também os gêneros se modificam reforçando sua natureza relativamente estável. Segundo a teoria dos gêneros, nós falamos, escrevemos e nos comunicamos através destes diversos gêneros do discurso que são práticas sócio comunicativas construídas historicamente, influenciados por fenômenos sociais e que dependem da situação comunicativa em que são enunciados.

Esta ampla abertura, embora difícil de ser classificada de maneira estanque, coloca a aluna em contato com inúmeras possibilidades de enunciados, enunciações, textos, discursos e designs. O Grupo de Nova Londres (2000), propõe a adoção do termo *design* para nos referirmos de maneira mais adequada às novas linguagens híbridas e multissemióticas. Os autores avaliam que a concepção de gênero do discurso não teria a obrigatoriedade de abranger todas as formas de comunicação, principalmente as linguagens da alta modernidade. De acordo com Marsaro (2013), ainda que a teoria dos gêneros não possa abranger todas as ocorrências, o conceito bakhtiniano de *arquitetônica* parece responder à complexidade que os enunciados multissemióticos contêm. Neste conceito Bakhtin (2003) afirma que a relação valorativa com o objeto do discurso também decide a escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado. Isso significa que a forma composicional de um gênero se relaciona

diretamente com as apreciações de valor dos sujeitos nos enunciados ligadas também, de forma indissolúvel, ao tema e ao estilo.

Ao elaborar a unidade didática, levei em consideração diferentes aspectos relacionados ao gênero. Abaixo trago um excerto de uma síntese de contextualização do gênero que incluí no material elaborado para o professor e que orientou a minha prática.

What about teen-age culture? Gênero cartaz digital

Conteúdo Temático: O meu cotidiano como adolescente.

Finalidade Discursiva: Demonstrar através de imagens com legendas em inglês, fatos ou objetos que representem o seu cotidiano ou suas culturas de referências como adolescentes.

Função Social: Através do “falar” de si, ou representar-se através dos cartazes, levar as alunas a reconhecerem-se como protagonistas da própria aprendizagem e, ao observarem os cartazes criados pelas colegas, perceberem a diversidade de gostos e vivências presentes no grupo e entenderem que as diferenças devem ser respeitadas.

Estética que o constitui: Há uma composição de linguagem verbal e não verbal. A legenda é apresentada de forma concisa e objetiva, as imagens têm um papel de destaque visando despertar a atenção da leitora e expressar a identidade da aluna.

Esfera de Circulação: As imagens deverão ser postadas em um álbum virtual no grupo da turma na rede social *Facebook*.

O quadro abaixo apresenta uma síntese das lições que compõem a Unidade Didática, com as tarefas propostas às alunas, o gênero discursivo abordado, a página no Material Didático do Aluno, um resumo dos objetivos de cada lição bem como o conceito teórico posto em prática naquela lição.

Lesson	Tarefas	Gênero Discursivo	Page	Objetivos de Aprendizagem e Conceitos Teóricos postos em prática
Introductory Class1 <i>English is all around us</i> Warm up para a Unidade Didática	Analisar em conjunto diferentes gêneros na língua inglesa <i>Homework:</i> Aceitar o convite para participar do grupo da disciplina de inglês no Facebook Fotografar elementos da paisagem linguística da cidade	<ul style="list-style-type: none"> • Anúncios • Memes • Fandom • Fotografia: <i>Paisagem linguística e Selfie</i> • Vídeo 	04	Mostrar às estudantes que o inglês está presente no dia a dia no Brasil e sondar a respeito dos seus conhecimentos da língua inglesa. Multiletramentos: multimodalidade; novas tecnologias; multilinguismo; diversidade cultural Engajamento
Introductory Class 2 <i>English is all around us</i>	Postar e fazer comentários em rede social Relacionar comentários em português com suas traduções para o inglês Analisar canção discursivamente Análise do vocabulário Postar e comentar opiniões sobre preconceito musical	<ul style="list-style-type: none"> • Postagem e Comentários em Redes Sociais • Tirinhas • Canção 	08	Analisar o discurso em postagens nas redes sociais; Relacionar textos em português com textos em inglês; Postar e comentar opiniões em redes sociais sobre assuntos polêmicos e atuais. Multiletramentos: multimodalidade; novas tecnologias; multilinguismo; diversidade cultural Engajamento
A Unidade Didática			15	

<p>Capítulo 1 – <i>Diversity is Cool</i></p>	<p>Interpretar e produzir um cartaz informativo Pesquisa em sites</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cartaz Informativo • Legendas para cartazes • Apresentação oral 	<p>15</p>	<p>Perceber a função social do cartaz informativo em inglês, de alertar para uma questão social.</p> <p>Refletir sobre questões sociais como a diversidade cultural, preconceito racial, de gênero, orientação sexual, religião, entre outros e perceber que estes elementos podem ser abordados também na língua inglesa.</p> <p>Aprender a produzir cartazes e legendas informativas em inglês.</p> <p>Multiletramentos: multimodalidade; novas tecnologias; multilinguismo; diversidade cultural</p> <p>Comunidade Colaborativa de Aprendizagem: confecção dos cartazes e legendas em grupo.</p> <p>Engajamento</p>
---	---	---	-----------	--

<p>Capítulo 2 – <i>Our School rocks</i></p>	<p>Usar o telefone celular ou tablet para fotografar</p> <p>Produzir cartaz em papel ou no computador</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Fotografia • Legendas para fotos 	<p>19</p>	<p>Entender que pode fazer uso do celular em sala de aula para a navegação, a filmagem, a fotografia e a pesquisa.</p> <p>Engajar-se em tarefas que representem o seu cotidiano escolar através de fotos e legendas para estas.</p> <p>Multiletramentos: multimodalidade; novas tecnologias; multilinguismo; diversidade cultural</p> <p>Comunidade Colaborativa de Aprendizagem: confecção dos cartazes virtuais, uso dos computadores de modo colaborativo.</p> <p>Engajamento</p>
<p>Capítulo 3 – <i>What about teen-age culture?</i></p>	<p>Produzir cartaz digital, Legendas e glossário</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Gênero Cartaz Digital • Legendas para cartazes • Glossário 	<p>21</p>	<p>Perceber a presença da língua inglesa em seu cotidiano adolescente.</p> <p>Demonstrar através de imagens, com legendas em inglês, fatos ou objetos que representem o seu cotidiano ou suas culturas de referências como adolescentes.</p> <p>Produzir glossário em inglês/português</p>

				<p>Produzir cartaz digital na língua inglesa</p> <p>Multiletramentos: multimodalidade; novas tecnologias; multilinguismo; diversidade cultural</p> <p>Comunidade Colaborativa de Aprendizagem: confecção dos cartazes virtuais, das legendas e glossário em grupos, uso dos computadores de modo colaborativo.</p> <p>Engajamento</p>
<p>Capítulo 4 – <i>Let's talk on</i></p>	<p>Fazer apresentação pessoal</p> <p>Falar de seus gostos e preferências</p> <p>Produzir álbum virtual e postar em rede social</p> <p>Apresentar cartaz digital</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Vídeo • Apresentação Oral • Produção de vídeo ou áudio 	22	<p>Revisar o Verbo To Be e aprender os auxiliares Do/Does no Presente Simples, bem como fazer algumas atividades de fala (speaking) e de compreensão auditiva (listening).</p> <p>Apresentar-se e produzir vídeo ou áudio em inglês</p> <p>Produzir álbum virtual em inglês, postá-lo em rede social percebendo que ações de seu cotidiano podem ser realizadas também na língua inglesa</p> <p>Apresentar o seu cartaz digital/virtual para a comunidade</p>

				escolar Multiletramentos: multimodalidade; novas tecnologias; multilinguismo; diversidade cultural Comunidade Colaborativa de Aprendizagem: produção do álbum virtual e apresentação à comunidade escolar Engajamento
--	--	--	--	--

A Unidade Didática que será trabalhada em Língua Inglesa no Projeto Pedagógico é composta de tarefas e atividades pedagógicas. No próximo subitem deste trabalho, faço algumas considerações acerca destes conceitos.

4.1.2. Tarefas e Atividades Pedagógicas dentro da Unidade Didática

Conforme Nunan (1989), tarefas são um trabalho de sala de aula que envolve os alunos na compreensão, manipulação, produção ou interação na língua-alvo, paralelamente, o seu foco de atenção está voltado especialmente para o significado em detrimento da forma. O objetivo principal da tarefa é conseguir a participação e o envolvimento do aluno, portanto as mesmas precisam ser motivadoras.

No trabalho com uma Unidade Didática as tarefas pedagógicas são organizadas a partir de um eixo temático (neste projeto – *Relacionando-se com as novas tecnologias e com a diversidade cultural*) que englobe diferentes gêneros discursivos. Há uma seleção de gêneros discursivos que podem propiciar o engajamento com esse tema para que haja uma participação mais ampla por parte dos alunos. A chamada Atividade Pedagógica seria a realização em si da proposta (tarefa). Schlatter e Garcez (2012).

Subtemas da Unidade Didática neste projeto:

Os principais gêneros abordados neste projeto foram: propaganda, charge, música, apresentação oral, comentários em sites, fotos, grupo no Facebook, legendas em fotos, filmes para o *You Tube*, produção oral e tirinhas.

O produto final da unidade didática foi um gênero que passou a circular pelas redes sociais: um cartaz postado em um álbum no grupo “*Diversity is Cool*” no Facebook.

Ao levar o aluno a refletir sobre o contexto do gênero abordado, a Pedagogia dos multiletramentos almeja a construção de cidadãos autônomos, engajados e participantes das práticas sociais que abrangem a leitura e a escrita em todas as suas modalidades.

A seguir trago exemplos de tarefas propostas durante o projeto e a implementação da unidade didática intitulada: *Diversity is cool*

Aula 2

Gênero Postagem e Comentários em Redes Sociais

Class 02: Musical Tastes

A- Apresentar aos alunos a postagem em rede social da imagem abaixo:



Source: https://netgeverson.files.wordpress.com/2012/01/preconceito_musical.jpg

O objetivo desta tarefa era, além de fazer uso de texto multimodal, abordar o tema preconceito musical, bem como levá-los a refletir sobre as formas de comunicação online.

B- Task 01: Pedir que escrevam em um papel (em português) e anonimamente que comentário fariam se um amigo postasse essa mensagem em uma página do *Facebook* ou lhes enviasse pelo *Whatsapp*.

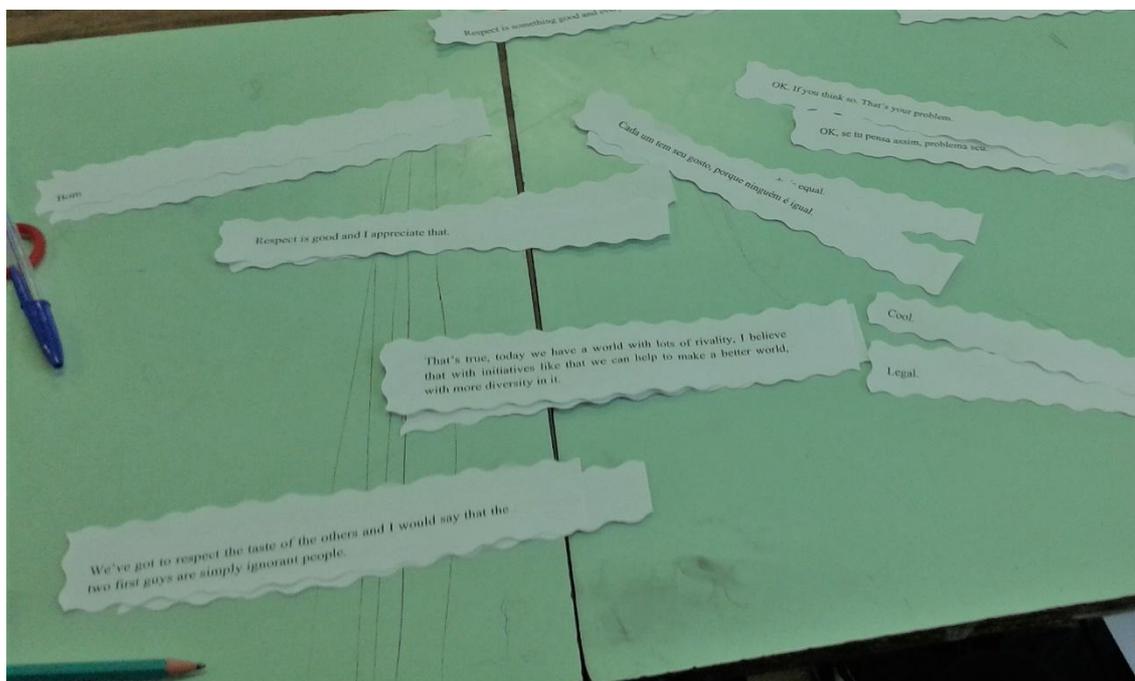
C- Recolher os papéis e redistribuí-los aleatoriamente à turma.

D- **Task 02:** Pedir que leiam o papel que pegaram.

E- **Task 03:** Discutir com a turma toda ou em grupos o conteúdo de cada comentário.

F- **Task 04:** Distribuir cartões com os comentários em inglês e seus equivalentes em português e pedir que eles os relacionem.

Figura 11: Cartões distribuídos para os alunos



Fonte: arquivo pessoal

Alguns comentários feitos pelas alunas:

- 1- *Verdade, hoje temos um mundo com muita rivalidade, acredito que com iniciativas desse tipo podemos ajudar a fazer um mundo melhor, com mais diversidade. (That's true, today we have a world with lots of rivalry, I believe that with initiatives like that we can help to make a better world, with more diversity in it.)*
- 2- *OK, se tu pensa assim, problema seu. (OK. If you think so. That's your problem.)*
- 3- *O respeito é bom e todo mundo gosta. (Respect is something good and everybody appreciates that.)*
- 4- *Legal :((Cool :(*
- 5- *E se eu pudesse voltar no tempo, mataria você antes de falar essa besteira. Cada um com seu gosto! (And if I could go back in time, I would kill you before you said that silly thing. Each one with its taste!)*
- 6- *Cada um tem seu gosto, porque ninguém é igual. (Each one has its taste, because nobody is equal.)*

G- Você discorda ou acha algum dos comentários inadequados? Qual e por quê?

(Discussão oral)

H- Que outros preconceitos existem em nossa sociedade?

Neste momento conversei a respeito de preconceitos visando já entrar na questão da diversidade.

Seguiu-se aqui uma reflexão **com as alunas** inspirada em Schlatter e Garcez (2012, p.17) visando responder às seguintes questões:

- Em que mundo eu vivo?
- Por que esse mundo é assim?
- Quem é responsável por esse mundo ser assim?
- Como eu posso intervir para fazer a diferença?

As perguntas acima não foram feitas assim de maneira direta, mas a discussão procurou levá-los à essa reflexão seguindo os passos recomendados por Schlatter e Garcez (2012, p.17): Sensibilização, Compreensão, Responsabilização e Intervenção.

E uma reflexão para o professor:

- Como nossa vida poderia ser melhor se tratarmos destes assuntos em sala de aula?

I- Homework:

- 1- Orientar que cada aluna poste no grupo da turma no *Facebook* ou no *Whatsapp* algo relacionado às questões de preconceito musical, em inglês, representando ou expressando a sua opinião sobre o assunto. (video, imagens)
- 2- Sugerir que as alunas comentem as postagens feitas pelas colegas nas redes sociais pré determinadas. A professora irá auxiliar na elaboração das frases em inglês, as alunas poderão contar também com a ajuda do Google Tradutor e através desta atividade a

professora poderá demonstrar que o aplicativo pode ser usado como ferramenta de auxílio, mas que precisa de revisão.

Os objetivos desta primeira etapa (*Warm up*) foram plenamente atingidos, as alunas participaram ativamente realizando as tarefas e contribuindo interativamente no decorrer da aula.

Nesta aula de *Warm up* procurei atender ao objetivo de mobilizar o conceito de multiletramentos, no entanto, como mencionado no Referencial Teórico desta pesquisa, em alguns momentos as tarefas tiveram critérios e elementos da Abordagem Comunicativa, principalmente ao procurar desenvolver práticas orais. Apresento a seguir alguns excertos da Unidade Didática desenvolvida que exemplificam este fato, bem como alguns excertos do Diário Reflexivo da Pesquisadora no qual descrevo e reflito sobre o desenvolvimento da Unidade Didática. No excerto abaixo reflito sobre a abordagem estrutural da língua em alguns momentos do desenvolvimento da Unidade Didática.

Quando eu entrei na turma como professora-pesquisadora, assumi plenamente a mesma por um trimestre, desta forma não pude deixar de abordar a questão estrutural da língua que fazia parte do Plano de Curso do 8º ano, no entanto procurei fazê-lo de forma contextualizada e significativa para a aluna, não desvinculada do que estávamos abordando, que era a diversidade e o respeito às diferenças. Para que elaborassem as legendas para os cartazes virtuais, as alunas tiveram que falar sobre as suas preferências em seu cotidiano adolescente. Aproveitei o tema para revisar o Verbo To Be e ensinar os auxiliares Do/Does no Presente Simple, bem como fazer algumas atividades de fala (speaking) e de compreensão auditiva (listening).

Figura 12: Imagem representando diversidade étnica



Source: <https://www.shutterstock.com/search/ethnic+diversity?page=4&searchterm=ethnic%20diversity>

A imagem acima teve o objetivo de ilustrar a diversidade étnica presente na cultura brasileira.

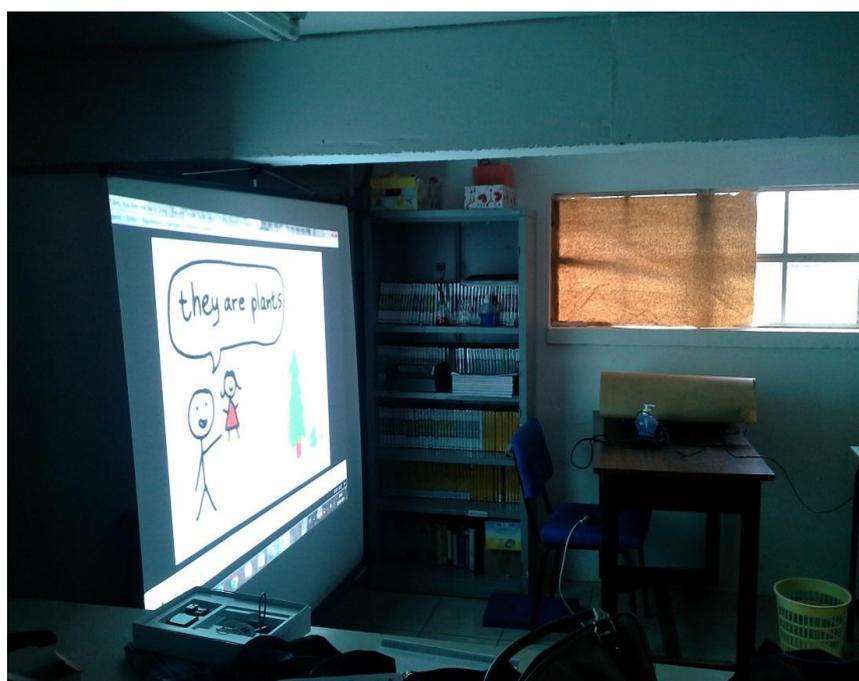
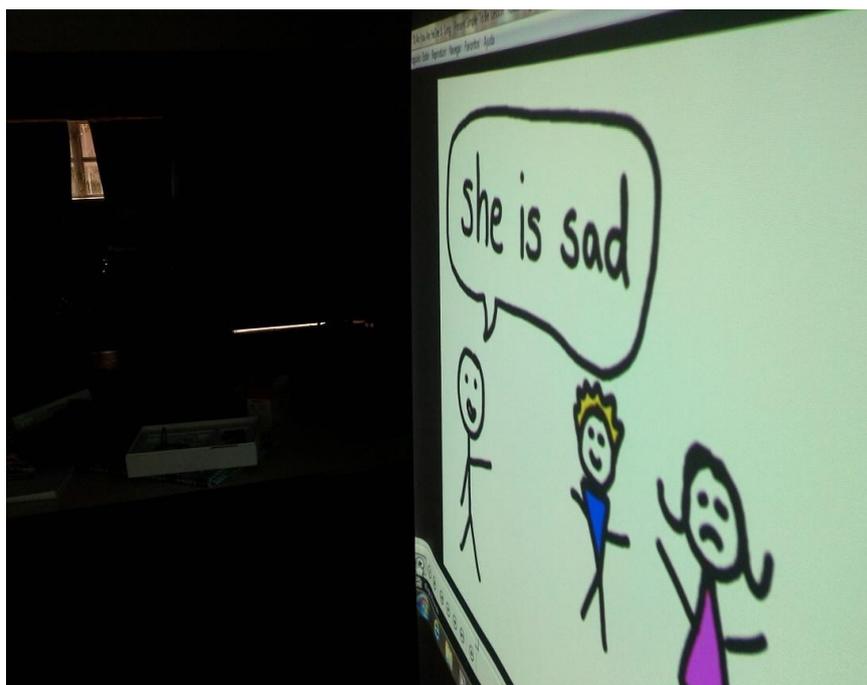
➤ **Verb To Be (Verbos Ser/Estar)**

Simple Present: am/ is /are

A- Let's watch a video about Verb To Be.

Source: <https://www.youtube.com/watch?v=15jwVe-emko>

Figura 13: Imagens do vídeo apresentado aos alunos



Fonte: arquivo pessoal

O exercício abaixo é de escuta (listening), o qual as alunas deveriam completar de acordo com a música do vídeo.

B- Now complete the sentences according to the video with *am*, *is* or are:

I ____ here.

You ____ there.

He ____ happy./ He ____ blue.

She ____ sad./ She ____ red.

It ____ burning. The world ____ turning.

We ____ people.

They ____ plants.

➤ **Simple Present Do/Does**

C- Now let's watch a video about likes and dislikes:

Source: <https://www.youtube.com/watch?v=I5jwVe-emko>

No exercício abaixo as alunas deveriam marcar as lacunas de acordo com as informações no vídeo.

D- Check the things they like and they don't like according to the video:

	he	she	Likes	doesn't like	he	she	Likes	doesn't like
Soccer					Flowers			
Trees					School			
Green					Noise			
bad smell								

E- Let's talk? Ask a partner:

Procurei incluir na unidade didática tarefas que oportunizassem a prática oral da língua, neste exercício as estudantes deveriam perguntar em pares sobre seus gostos.

Do you like?	Yes, I do 	No, I don't 
Rock		
Funk		
Pagode		
Pop/rock		
Brazilian country music		
Electronic		
Rap		
Other		

Nesta tarefa a proposta é completar as frases a respeito de si mesmas (no primeiro quadro) e de acordo com as informações obtidas sobre a colega (no segundo quadro) e depois reportar à turma.

F- Now complete the sentences and tell the class about your partner:

Hello. My name is _____. I **am** a _____ (boy/girl) and I **am** _____ years old. I **like** _____ but I **don't like** _____.

My classmate **likes** _____ but he/she **doesn't like** _____. We **are** different but we respect each other. I **think** diversity is _____.

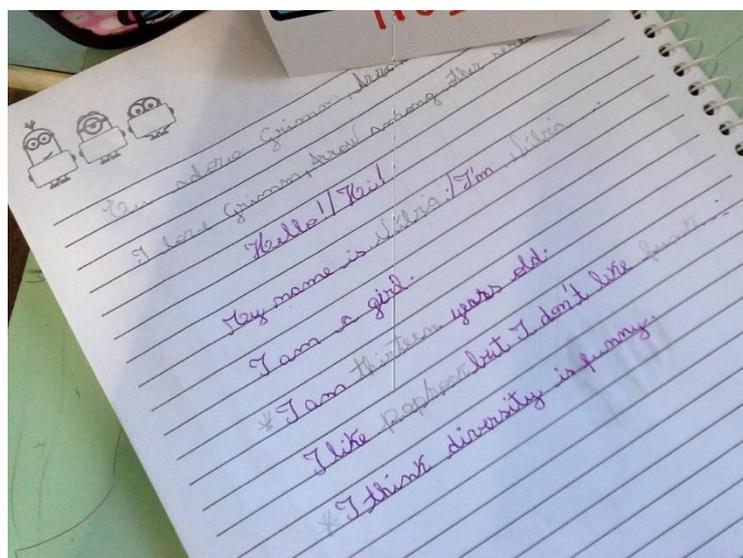
Construí com as discentes um texto no quadro sobre o que tinham aprendido até então, para falarem de si mesmas e pedi que escolhessem ao menos **duas frases** para gravarem ou em vídeo ou em áudio. Para que as alunas se sintam à vontade com este tipo de tarefa, é necessário um tempo de preparação, como o projeto desenvolvido por mim teve um tempo restrito, a maioria das alunas não se sentiu segura o suficiente para gravar os vídeos, mas acredito que com um pouco mais de trabalho com elas, eu conseguiria incentivá-las a gravarem o vídeo.

O texto base:

G- Complete the chart bellow with information about yourself:

My name is.../I am...
I am a boy/girl.
I am ...years old.
I like/love... and... but I don't like...
I think diversity is cool/ great/ funny/ amazing/ good/marvelous.

Figura 14: Texto produzido pela aluna como planejamento da fala em vídeo



Fonte: arquivo pessoal

Para encerrar este capítulo, apresento o Sumário do Produto Pedagógico para exemplificar o redesenho feito por mim ao analisar a Unidade Didática implementada. Na versão original, o foco estava nos gêneros discursivos, posteriormente, refleti que seria melhor estruturá-lo em ações relacionadas à Pedagogia dos Multiletramentos, pois o foco deste trabalho não é no gênero, mais sim nas práticas sociais que envolvem o uso da língua adicional no cotidiano adolescente levando em consideração a diversidade cultural e linguística, a multimodalidade textual e o uso das novas tecnologias.

SUMÁRIO PRODUTO PEDAGÓGICO: Versão Inicial

Conversa inicial e sondagem

Planejando a unidade didática

Aula 1 – *Warm up* para a Unidade Didática

Aula 2 – Gênero Postagem e Comentários em Redes Sociais

A Unidade Didática

Capítulo 1 – Gênero Cartaz Informativo: *Diversity is Cool*

Capítulo 2 – Gênero Fotografia: *What about teens' culture?*

Capítulo 3 – Gênero Cartaz Digital

Capítulo 4 – Trabalhando com a estrutura e a oralidade: Os Multiletramentos e a Abordagem Comunicativa

Finalizando o Projeto

O Álbum Virtual

SUMÁRIO PRODUTO PEDAGÓGICO: Versão Final

Planejando a unidade didática

Introductory Class1 – *Warm up* para a Unidade Didática: *English is all around us*

Introductory Class 2 – *English is all around us*: Gênero Postagem e Comentários em Redes Sociais

A Unidade Didática

Capítulo 1 – *Diversity is Cool*: Gênero Cartaz Informativo

Capítulo 2 – *Our School Rocks*: Gênero Fotografia

Capítulo 3 – *What about teen-age culture ?* Gênero Cartaz Digital

Capítulo 4 – *Let's talk on*: Os Multiletramentos e a Abordagem Comunicativa

Finalizando o Projeto

O Álbum Virtual

No próximo capítulo faço a análise e apresento os resultados da pesquisa-ação.

5. ANÁLISE E RESULTADOS DA PESQUISA-AÇÃO

O objetivo principal deste estudo era: “*Através de uma Pesquisa-Ação, elaborar, implementar e analisar uma unidade didática no componente curricular Língua Inglesa norteada pelos conceitos da Pedagogia dos Multiletramentos, aplicada em uma turma do Ensino Fundamental de uma escola pública, com o intuito de, através da formação de uma Comunidade de Prática, ter como resultado um maior engajamento da aluna na aprendizagem da língua adicional.*”

Resumindo, buscava-se o *engajamento* da aluna para a aprendizagem “da língua” e não necessariamente “na língua”. Não era um projeto tão somente para o uso da língua e sim para “querer aprender inglês” e perceber a importância da mesma. Embora o fato de perceber uma função prática na aprendizagem da língua adicional seja um fator que pode provocar o engajamento da aluna, há que se considerar o fato de que sair da posição passiva de receptor de conhecimento também provoca um desconforto. Posso exemplificar este fato através de um diálogo ocorrido em aula quando perguntei como estavam com a nova professora de Português, pois a docente anterior havia sido nomeada em concurso público em uma outra unidade escolar. Uma aluna respondeu que estava “*mais ou menos*”, pois a nova professora gostava de “*inventar muita moda*”. Pedi para explicarem melhor e elas responderam que fazia muito trabalho “*diferente*”.

O que na minha interpretação poderia ser visto como um aspecto que contava a favor da nova docente estava sendo ajuizado por algumas alunas como algo não tão positivo por provocar nelas uma nova postura de ter que sair da sua zona de conforto e assumir um protagonismo no processo de aprendizagem. O mesmo ocorreu inicialmente com o projeto de Inglês. No entanto, à medida em que foram se envolvendo nas propostas, as alunas foram assumindo responsabilidades, cumprindo tarefas nas quais se engajaram até chegar ao produto final, que era a produção de um cartaz virtual na língua adicional.

Harmer (1991; 1996 s/p) argumenta que:

“It is important to engage the students. This means getting the students interested in the subject, in the class and in the language point and hopefully enjoying what they are doing. But why is this important? After all, you may feel that students come to school to learn, not to be entertained! If students are engaged, if they’re genuinely interested and involved in what’s going on, the chances are that they’re going to learn an awful lot better because they’re not just doing what they have

to do because they're in school, they're also actively involved in what's going on.(Lesson Plan, Programme 2).”²⁸

Ou seja, segundo o autor, a importância de conseguir que as alunas se interessem pela aula e pelo o que está acontecendo nela, não é simplesmente o fato de ser divertida, pois o objetivo principal da aula é a aprendizagem e não a diversão. Porém se elas estiverem interessadas, vão se engajar mais e conseqüentemente se envolver no que está acontecendo naquele ambiente e a consequência deste engajamento é a aprendizagem. Esse interesse perpassa essencialmente pela aprendizagem significativa (AUSUBEL, 1982), como mencionei anteriormente no capítulo de referencial teórico neste trabalho. O fato de incluir tarefas usando as novas tecnologias visa justamente tornar a aprendizagem mais significativa para a aluna, considerando que essas tecnologias, principalmente as relacionadas à internet, fazem parte da cultura destas jovens na atualidade.

Neste capítulo tenho como objetivo avaliar o *engajamento* da aluna, envolvimento este que vai além do discursivo, como um gesto, o fato de não virar as costas para a professora, inclinar o corpo para olhar ou ouvir, entre outros. Pois, apesar de ser através do engajamento discursivo que são percebidos os sinais de engajamento na aprendizagem, o que almejamos avaliar neste trabalho é como e em que extensão as alunas demonstram o “querer aprender” a língua adicional e como evidenciam este aspecto através da realização de tarefas.

No período de visualização das filmagens busquei perceber o modo como as alunas se engajavam e chamou-me a atenção que às vezes o engajamento não era efeito dos meus convites à participação, mas vinham de forma automotivada. Por isso, o meu olhar nesta análise se centrará em excertos que mostrarão como isto aconteceu, tanto em contexto de sala de aula, quanto a distância, via Facebook.

Assim, estabeleci alguns critérios dentro de cada tipo de engajamento: motivado pela professora e/ou automotivado e *locus* de engajamento, quer dizer, **onde** o engajamento se deu.

²⁸ "É importante engajar as alunas. Isso significa conseguir que as mesmas se interessem pelo assunto, pela aula e pelo conteúdo linguístico e, esperamos que estejam desfrutando do que estão fazendo. Mas por que isso é importante? Afinal, você pode achar que as alunas vêm para a escola para aprender, não para se divertir! Se as alunas estão engajadas, se elas estão genuinamente interessadas e envolvidas no que está acontecendo, as chances de de elas aprenderem muito melhor são maiores, porque elas não estão apenas fazendo o que elas têm que fazer porque estão na escola, elas também estão ativamente envolvidas no que está acontecendo. "

A- Engajamento motivado pela professora:

Para motivar o engajamento da aluna, refleti a respeito de algumas questões que considere relevantes:

- O que motiva as alunas, no que elas prestam atenção?
- O que é significativo dentro do contexto em que vivem e na idade em que estão?
- Como elas se engajam para aprender o que querem saber?
- Quais gêneros discursivos já circulam entre elas e como usam esses gêneros?
- O que mais precisam aprender para terem avanço e para participarem de modo mais alargado e informado?
- Que desafios podem ser criados para que ocorra o engajamento da aluna?
- Que tarefas são necessárias para incentivar o engajamento da aluna iniciante ou com pouco conhecimento prévio da língua em questão?

B- Engajamento automotivado: ações por meio das quais as alunas demonstram algum interesse automotivado pela aprendizagem da língua adicional, se houve um engajamento que partiu da vontade delas, que foi além do solicitado ou motivado pela professora. Considerarei também como **ação de engajamento automotivado**, aquele tipo de ação que as alunas têm e que não vem imediatamente após o turno de fala da professora ou em que o educando pede maior esclarecimento a respeito da proposta.

Além dos tipos de engajamento, defini também o locus de engajamento, ou seja, o contexto onde o engajamento ocorreu (ou não):

A - Engajamento em sala de aula: Participação nas tarefas realizadas, se houve, e em que extensão, engajamento discursivo na realização das tarefas e envolvimento ativo em aula.

B- Engajamento além do espaço da sala de aula: Avaliar se houve sinais de engajamento além da sala de aula, através de contato com o professor ou com os colegas fora do horário de aula, ou como se engajaram na

realização de tarefas extraclasse.

Momentos de não-engajamento

Foram analisados também momentos de não-engajamento da aluna, em busca de compreender em que momentos e por que a aluna deixa de se engajar para a aprendizagem da língua adicional.

5.1 Análise do Engajamento nas tarefas presenciais

Em sala de aula, o engajamento foi bastante percebido através de perguntas relacionadas à língua e na realização das tarefas propostas. Até mesmo em tentativas de produção oral espontâneas, como quando a aluna Carla²⁹ me chamou em sua classe e perguntou:

- *“Teacher” é professora, né?* Após a minha confirmação ela disse: - *Eu ia te chamar de “teacher”, mas aí achei melhor perguntar antes.* E deste momento em diante passou a referir-se a mim como “teacher”.

Durante as produções do gênero cartaz a participação e engajamento foi constante, mostraram-se organizados e dispostos a cumprir as tarefas.

Nas FOTOS ABAIXO podemos ver momentos de engajamento das alunas motivado pelas propostas, feitas pela professora-pesquisadora, de produções de cartazes em sala de aula. Através de sua linguagem corporal as discentes demonstram planejamento e interesse em executar as tarefas propostas.

²⁹ Foram utilizados pseudônimos para distinguir as alunas participantes como sugere Garcez et al. (2014, p. 271): “[...] A alternativa que em geral adotamos é empregar pseudônimos, com o cuidado de escolher “nomes” com o mesmo número de sílabas e, se possível, de caracteres do nome real. Essa opção não desumaniza os participantes (como o uso de letras), evita a imposição de categorias a priori ao longo de toda a interação (como as categorias institucionais) e se aproxima da maneira como as pessoas normalmente nomeiam-se umas às outras nas interações rotineiras (por nomes próprios).”

Figura 15: Alunas planejando o cartaz com o tema “Our Moments”

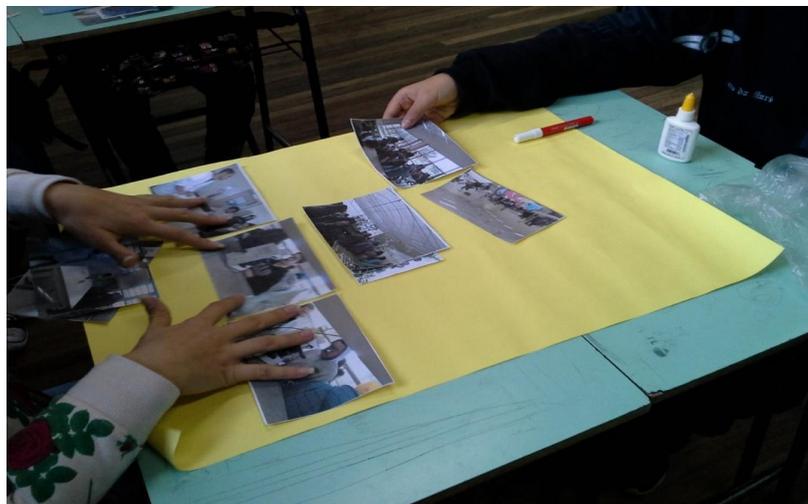


Figura 16: Alunas trabalhando em grupos na produção do cartaz com o tema
Diversidade



Figura 17: Alunos procurando gravuras para a confecção dos cartazes com o tema
Diversidade



Na figura abaixo, um momento em que o engajamento da aluna foi além do solicitado, o **engajamento automotivado**, que partiu da vontade dela.

Neste exemplo, pedi que as alunas planejassem um cartaz com o tema “*Our Moments*”, no qual deveriam retratar os momentos mais interessantes, na visão delas, do projeto. Não mencionei um planejamento por escrito, no entanto este grupo tomou a iniciativa de fazer um plano de trabalho antes de iniciar a confecção do cartaz.

Figura 18: exemplo de engajamento automotivado



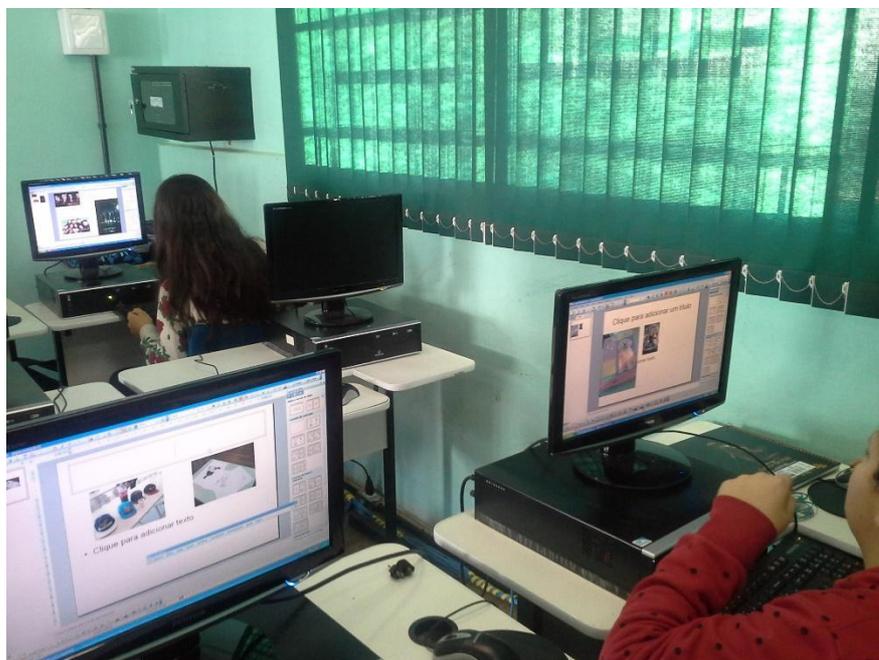
As figuras abaixo mostram os cartazes em fase de produção. Podemos observar o engajamento dos alunos na realização da tarefa proposta e o empenho em ajudar aos colegas. Na figura 24, o aluno Pedro auxilia a aluna Nara da confecção de seu cartaz virtual/digitalizado.

Figura 19: Produção de cartaz digital



Na figura 25, as alunas demonstram estar concentradas em suas tarefas.

Figura 20: Concentração das alunas produzindo seu cartaz digital



5.1.1 Engajamento Motivado pela Professora

Nas próximas sessões, irei aprofundar-me nos tipos de **engajamento motivado pela professora** e **engajamento automotivado** dentro da aula presencial. Para tal, escolhi como objetos de transcrição e análise, as aulas onde ocorrem, respectivamente, a construção das legendas para os cartazes digitalizados e a elaboração dos mesmos por serem aulas nas quais ocorreu o uso da língua inglesa aliada às novas tecnologias³⁰.

A escolha da aula onde ocorreu a construção das legendas justifica-se por ter sido uma aula na qual exigia-se principalmente a participação individual das alunas, pois cada uma teria que produzir a sua legenda, já que as imagens foram escolhidas de acordo com o universo adolescente de cada uma. Desta forma, não poderiam estar amparadas somente nas colegas de grupo. O ponto principal de análise aqui são os tipos de engajamento: **engajamento motivado pela professora** e **engajamento automotivado**. Outro aspecto relevante é a parte de uso da língua inglesa que fica bem explicitada ao buscarem fazer a legenda em inglês. Como nesta aula eu precisei atender às alunas individualmente em vários momentos, optei por transcrever principalmente estas ocasiões de construção da legenda e não as conversas paralelas que naturalmente ocorreram, mas que não considerei relevantes para a análise.

Essa aula contou com registros áudio visuais e fotos e foi transcrita por mim ao assistir ao vídeo. Optei por mesclar a ortografia padrão com a grafia modificada, fazendo uso desta última quando concluí que não afetava a compreensão da leitora. Da mesma forma optei por não utilizar o alfabeto fonético para não impor dificuldades a leitoras não familiarizadas às suas convenções, como sugere Garcez et al (2014).

³⁰ transcrição completa em anexo neste trabalho

Lista de abreviações utilizadas para os pseudônimos³¹:

Lista de Abreviaturas de Nomes

Alunas	Abreviação
Paula	PA
Tiago	TI
Éder	ED
Éric	ER
Pedro	PE
Carla	CA
Nara	NA
Giovana	GI
Leandro	LE
Vinícius	VI
Laura	LA
Fabiana	FA
Professora Mestranda:	PM
Supervisora:	SU

No **enunciado 38** vemos um exemplo de engajamento motivado pela professora, quando vou até às carteiras das alunas em busca de engajá-las mais na tarefa proposta, pois apesar de estarem quietas, não estavam produzindo a legenda.

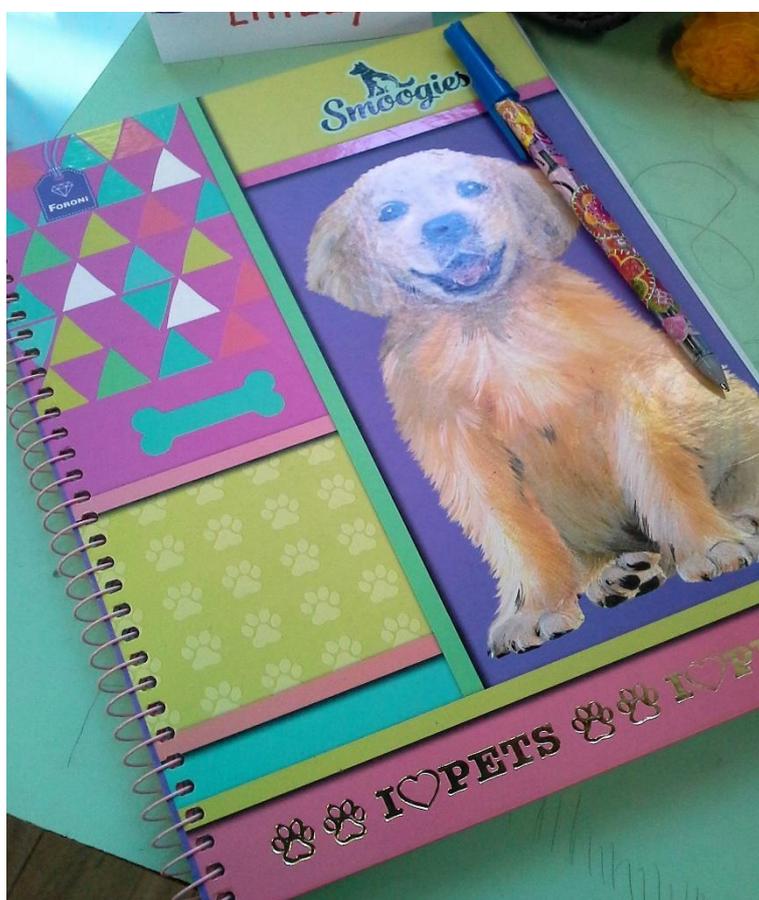
Dos **enunciados 43 a 49** vemos o engajamento da aluna Laura na realização da tarefa e podemos observar a construção linguística para chegarmos à legenda em inglês. Como os conhecimentos de inglês da maioria das alunas da Turma 80 eram bastante incipientes, procurei ir construindo a legenda junto com elas, aproveitando o que já sabiam e fazendo uso do inglês que já estava presente no seu dia a dia. No caso desta aluna, ela fotografou o caderno escrito “I (coração) pets”. Após o excerto da transcrição, podemos observar a foto do caderno da aluna, através do qual podemos notar a presença do multilinguismo em seu cotidiano e assim, levá-la a perceber o inglês em sua vida e que o seu “mundo” pode ser expressado também em inglês

³¹ Foram utilizados pseudônimos para distinguir as alunas participantes como sugere Garcez et al. (2014)

38-	<i>PM</i>	<i>Tu podes dizer, Laura, porque tu escolheste esse caderno. Aqui está escrito “I love pets”. Tu poderias completar a frase: “I love pets because...”</i>	Convido alguns alunos, mas ninguém se manifesta, decido então passar nas carteiras ajudando. Vou até à aluna Laura ao falar disso. A aluna tirou uma foto do próprio caderno.
43-	<i>PM</i>	<i>Venham aqui para eu ajudar com a legenda.</i>	Dirijo-me novamente à minha mesa.
44-	<i>PM</i>	<i>Vem, Laura.</i>	A aluna Laura dirige-se à minha mesa
45-	<i>PM</i>	<i>“Porque” é “because”. “Eles são” tu já aprendeu, olha aqui...</i>	Mostro no caderno.
46-	<i>LA</i>	<i>“They are”</i>	
47-	<i>PM</i>	<i>Então escreve a frase “I love pets because they are...”</i>	
48-	<i>LA</i>	<i>Amorosos.</i>	

49-	PM	<p><i>“Amorosos” pode ser “lovely”. Então: “I love pets because they are lovely”. E põe também que este é o teu caderno. Pesquisa que já vimos isso.</i></p>	<p>Laura retorna à sua carteira.</p>
-----	----	--	--------------------------------------

Figura 21: Caderno fotografado pela aluna



Nos **enunciados 90 a 102**, podemos ver a construção linguística feita pela aluna Paula. Procuo não dar a resposta pronta, mas incentivá-la a pesquisar no caderno, como fiz com a aluna Laura. Aproveito o equívoco dela em relação ao posicionamento do adjetivo, para lembrar-lhe que em inglês o mesmo vem antes do substantivo. Acredito que esta seja a melhor forma de abordar a gramática, de modo contextualizado e que faça sentido para a aluna.

No **enunciado 91**, a aluna Paula faz uma análise da sua identidade ao se definir como “legal” e é exatamente este um dos propósitos da tarefa: levá-las a sentirem-se protagonistas neste momento de aprendizagem e se perceberem como cidadãs com características próprias.

90-	PM	<i>Paula, o que nós vamos escrever? Algo sobre ti, como tu és.</i>	Dirijo-me à aluna Paula e peço para ela que venha até a minha mesa construir a legenda.
91-	PA	<i>Eu sou legal, Sôra.</i>	Risos.
92-	PM	<i>Pode ser, como é “Eu sou”, procura no caderno.</i>	
93-	PA	<i>“I am”.</i>	Após olhar no caderno.
94-	PM	<i>Ok. E “garota”?</i>	
95-	PA	<i>Girl.</i>	
96-	PM	<i>Legal é “nice”, então como fica?</i>	
97-	PA	<i>“I am girl nice”.</i>	
98-	PM	<i>Isso, só tem que ter o “uma” e o adjetivo vem antes do substantivo: “I am a nice girl”.</i>	
99-	PA	<i>E “Eu amo meu</i>	

		<i>celular”.</i>	
100-	PM	<i>Como é eu amo?</i>	
101-	PA	<i>“I love”.</i>	
102-	PM	<i>Isso “I love my cell phone”. “I am a nice girl and I love my cell phone”.</i>	

Nos **enunciados 116 a 127** analiso a construção da legenda pelo aluno Tiago que ao ser questionado por mim a respeito de seu objeto do cotidiano adolescente, responde ser o estojo, mas quando peço para se descrever, ele tenta “provocar” ao dizer que gosta de “incomodar”. No entanto, opto por levar a sua colocação a sério para que ele veja que o momento não é de brincadeira, mas de realização da tarefa. Acredito que minha estratégia dá certo, pois o aluno contribui para a construção da legenda inclusive sugerindo o uso da palavra “friends”. Em muitos momentos opto por ter esta postura, ao invés de ver o comentário do aluno como uma provocação ou desinteresse, aproveito a situação para buscar o seu engajamento. Ao ver que eu considerei legítima a sua colocação, o aluno se engajou na tarefa. Talvez se eu o tivesse repreendido e considerado a frase “Eu gosto de incomodar” como fora do contexto proposto, ele prosseguisse com as provocações e não se engajasse na realização da proposta.

116-	TI	<i>O meu é o estojo, Sôra</i>	
117-	PM	<i>Tu podes te descrever, dizer do que tu gostas.</i>	
118-	TI	<i>Eu gosto de incomodar, Sôra.</i>	Risos.

119-	<i>PM</i>	<i>Incomodar quem?</i>	
120-	<i>TI</i>	<i>Meus amigos. É friend, né?</i>	
121-	<i>PM</i>	<i>Sim. “my friends” e incomodar é “to bother”.</i>	
122-	<i>TI</i>	<i>Mas eu sou calmo e gosto de estudar, Sôra.</i>	
123-	<i>PM</i>	<i>Ok. Como é eu sou?</i>	
124-	<i>TI</i>	<i>I am.</i>	
125-	<i>PM</i>	<i>Então, I am a calm.</i>	
126-	<i>TI</i>	<i>...boy.</i>	
127-	<i>PM</i>	<i>Isso. “I am a calm boy, I like to study and to bother my friends”.</i>	O aluno Tiago concorda com a cabeça e conclui sua legenda.

5.1.2 Engajamento Automotivado

Nos **enunciados 12 a 17**, percebe-se o interesse do aluno no uso da língua adicional em foco. Apesar de sua pergunta não estar diretamente relacionada com a tarefa proposta, o aluno demonstra interesse em ter mais conhecimento sobre a língua. Eu procurava não desperdiçar estes momentos e optava por, ao invés de criticá-los por

estarem perguntando algo fora do contexto da tarefa pedida, aproveitar para ensiná-los mais sobre a língua.

12-	ED	<i>Profe, como que é “pobrezinho” em inglês?</i>	
13-	PM	<i>Pobrezinho? É “poor”. Por exemplo: “Poor guys” é uma frase que eu uso bastante quando os alunos reclamam.</i>	
14-	ED	<i>“Poor” o quê?</i>	
15-	PM	<i>“Guys”, lembra que às vezes eu chamo vocês de “guys” ou coloco lá no grupo?</i>	
16-	PE	<i>Ah, é tipo: “pessoal”?</i>	
17-	PM	<i>Isso, “pessoal”, “galera”. Mas “guy” pode ser “guri”, “rapaz”, também. (Escrevo no quadro: “Poor guy”)</i>	

Dos **enunciados 18 a 25** percebemos mais um momento de trabalho com a língua. Eu procurava não dar as respostas prontas, mas construir com eles a partir do que já sabiam. Mesmo no momento em que mais uma vez o aluno Éder tenta fazer uma brincadeira fora do contexto proposto, perguntando se “but” seria “Tô com fome”, aproveito para ensinar “I’m hungry”, meu objetivo era que vissem que o momento era de aprendizagem, mas sem criticá-los quando participavam de alguma forma que poderia ser considerada inadequada. Se meu objetivo era engajá-los, não poderia simplesmente ignorar a participação ou repreendê-los.

18-	PM	<i>Mas, voltando às legendas... o Pedro, por exemplo, ele pode dizer: I like... O que é like?</i>
19-	PE	<i>Curtir.</i>
20-	PM	<i>Curtir, gostar. Então ele pode dizer “I like rock, but I don’t like funk”. Ou ao contrário “I like funk, but I don’t like rock”. O que é “but”?</i>
21-	ED	<i>Não, tô com fome é “I’m hungry”. “But” é “mas”.</i>
22-	PE	<i>Ah tá “Eu gosto de rock, mas eu não gosto de funk”. E se gostar dos dois?</i>
23-	PM	<i>“I like rock and funk”.</i>
24-	NA	<i>“And” é “e”?</i>
25-	PM	<i>Isso.</i>

Ao fazer esta análise, percebo que em alguns momentos há uma linha muito tênue entre o engajamento motivado por mim e o engajamento automotivado pela aluna, como exemplifico nos enunciados 26 e 27, quando a aluna responde a uma proposta minha, mas reagindo logo em seguida indo até a mesa da professora construir a legenda. Analiso como engajamento motivado por mim, pois agiu respondendo a minha proposta. No entanto, há uma certa automotivação no fato de ter sido a primeira e reagir prontamente à minha solicitação, ao contrário de algumas alunas que foram procrastinando até quase o final da aula.

26-	<i>PM</i>	<i>Pronto, estou esperando “clientes” para ajudar com a legenda. Quem será o primeiro candidato?</i>	Dirijo-me até a minha mesa ao falar isso.
27-	<i>NA</i>	<i>“Eu adoro séries”.</i>	Nara levanta e dirige-se a minha mesa

Dos **enunciados 51 a 55** podemos novamente observar o que chamo de linha tênue entre o engajamento motivado pela professora e o engajamento automotivado pela aluna. No caso do aluno Éder, um aluno hiperativo que procura ser o foco da atenção o tempo todo, tendo dificuldades de concentração, o fato de ele estar interessado em realizar a tarefa pode ser analisado como ação de engajamento automotivado. Embora ele tenha optado por fazer em casa e me mandar via rede social (o que de fato ocorreu), ele entrou em contato comigo pelo Facebook, pediu esclarecimento sobre a tarefa, me mandou imagens relacionadas ao interesse dele como adolescente e fez postagens e comentários no grupo no Facebook. Houve o meu incentivo como tutora, mas o seu engajamento foi além do solicitado através de suas postagens no grupo virtual.

Já o aluno Vinícius, um aluno introvertido, de pouca participação oral, veio até a mim em silêncio, como podemos ver no **enunciado 55** e me mostrou os desenhos que gostava de fazer (ver imagem abaixo), elogiei o desenho e já tinha dito em aula anterior que ele poderia fazer o cartaz com seus desenhos. Considero que a paixão pelo desenho

o motivou a realizar a tarefa juntamente com meu incentivo em aula. Mais uma vez um aluno veio dividir seu mundo comigo e com seu grupo. Vemos nesta ação, elementos da Pedagogia dos Multiletramentos, principalmente o fato de partir das culturas de referências do aluno e levar em conta a diversidade cultural.

51-	<i>ED</i>	<i>Pode ser qualquer coisa, Sôra?</i>
52	<i>PM</i>	<i>Que tenha a ver contigo, que te represente como adolescente.</i>

53	<i>ED</i>	<i>Comida!</i>	
54-	<i>PM</i>	<i>Pode ser.</i>	Risos.
55-	<i>PM</i>	<i>Muito bom. Adorei.</i>	O aluno V me mostra a foto de um desenho feito por ele.

Figura 22: Desenho feito pelo aluno



Dos **enunciados 103 a 107** podemos observar o momento de construção da legenda pelo aluno Vinícius.

103-	PM	<i>Vinícius, vamos fazer a tua frase? A tua foto é sobre os teus desenhos, né?</i>	
104-	VI	<i>Pode ser “Eu gosto de desenhar”?</i>	
105-	PM	<i>Pode. Desenhar é “to draw”, desenho é “drawing”. E “eu gosto”?</i>	
106-	VI	<i>“I like drawing”.</i>	

107-	<i>PM</i>	<i>Exatamente. E tem a foto dos bonés também, né? “I like drawings and caps”.</i>	
------	-----------	---	--

Figura 23: Foto dos bonés dos alunos tirada na visita ao campus da Unipampa-São Gabriel



Fonte: acervo pessoal

Nos **enunciados 67 a 70**, podemos ver novamente o aluno Éder buscando participar, embora tivesse decidido fazer em casa, ele pedia por orientação em sala de aula e mostrava preocupação com a construção da legenda, ao mesmo tempo que me desafiava para ver se eu concordava em fazer a frase para ele.

67-	<i>ED</i>	<i>Sôra, eu só mando a foto e a senhora me dá a legenda, Sôra?</i>
68-	<i>PM</i>	<i>Eu te “ajudo” com a legenda como eu fiz com o Pedro.</i>

69-	ED	<i>Não, a senhora tem que me “dar” a legenda pronta, Sôra.</i>
70-	PM	<i>Não, não, aqui eu não estou dando a legenda pra ninguém, estamos construindo juntos.</i>

O aluno Éder realizou a tarefa em casa, como mostro posteriormente no item 5.2.

Embora eu tenha definido os tipos de engajamento a serem analisados como motivado pela professora e automotivado, no decorrer da análise percebi que o engajamento também pode ter intensidades, ou seja, ser pleno, parcial ou simplesmente haver momentos de não- engajamento e são estes momentos em que o engajamento não ocorre que analiso no próximo subitem.

5.1.3 Momentos de Não-Engajamento

Nos **enunciados 35 a 37** fiz uso do contrato escolar explícito ao mencionar a nota, como forma de reagir à falta de engajamento de um grupo de alunos. Penso que a nota não deve ser o objetivo principal da execução da tarefa, mas em tratando-se de adolescentes em formação, em certos momentos precisamos lembrá-los de que estão sendo avaliados, pois isto fará parte de sua vida em sociedade também. O fato de utilizar um tom de voz que soasse como “brincadeira” foi uma tentativa de diminuir o tom autoritário de minha observação.

35-	PM	<i>Pronto, a Nara está pronta. Quem mais?</i>	
36-	LE	<i>Tá pronta pra quê, Sôra?</i>	
37-	PM	<i>Pra ganhar nota 100.</i>	Falo em tom de

			brincadeira ao ver que alguns meninos estão dispersos quando a proposta era estarem pensando na legenda.
--	--	--	--

No caso do aluno Éric, como vemos nos **enunciados 56 e 57**, foi muito difícil conseguir seu engajamento na maior parte das tarefas. Quando a proposta era em grupo ele participava, embora sempre de maneira tímida, mas nas propostas individuais sua participação deixou muito a desejar, como aconteceu com o cartaz digitalizado, ele se recusou até mesmo a tirar a foto de algo de seu cotidiano. Acredito que há um limite para a busca de engajamento do aluno pela professora, pois não temos como “forçá-los” a cumprir as tarefas. De qualquer modo, a minha proposta não era essa, era justamente ver até que ponto uma unidade didática fundamentada na Pedagogia dos Multiletramentos levaria ao engajamento e pude constatar através deste aluno que nem sempre é possível atingirmos a todos. Avalio que há vários fatores que influenciaram o seu não-engajamento. As suas faltas nas aulas foi um deles, pois sua ausência na maioria delas fez com que não se identificasse com aquela comunidade de aprendizagem que se formou na turma 80 após a minha intervenção.

56-	PM	<i>Que pena, só vai faltar a tua.</i>	Insisto para que o aluno Éric, único que ainda não planejou a sua foto, que me deixe tirar foto de algum objeto que ele tenha com ele e que o represente, mas o mesmo recusa-se apenas com gestos. Éric coloca o capuz na cabeça, resolvo não insistir
------------	-----------	---------------------------------------	--

57-	<i>PM</i>	<i>Se tu mudares de ideia, me manda a foto para na próxima aula construirmos a legenda.</i>
-----	-----------	---

Na próxima seção voltaremos nossa pesquisa para o engajamento através das tarefas realizadas online.

5.2 Análise do engajamento nas tarefas online

A criação de um grupo na rede social *Facebook* tinha o objetivo de interação entre a professora-mestranda e a turma, as professoras envolvidas (infelizmente a professora regente não possuía contas em redes sociais) e a gestão da escola. O grupo formado no *Facebook* é como uma extensão da sala de aula, uma forma de além de utilizar um meio de comunicação plenamente utilizado pelo adolescente na atualidade, ainda funciona como uma forma de levar o projeto a público, de abri-lo para o mundo e não o restringir à sala de aula.

Tabela sobre a participação no grupo no Facebook:

Número de postagens feitas pela professora-mestranda	36
Número de postagens feitas pelas alunas	11
Número de comentários feitos pelas alunas	09
Número de “curtidas” das alunas em postagens	97

Como primeira tarefa as alunas deveriam postar fotos tiradas por elas da paisagem linguística da cidade ou de um vídeo relacionado a *fandom*. Dos 12 alunos, três postaram fotos da paisagem linguística e um postou um meme relacionado a preconceito musical, um dos tópicos da unidade didática. A participação foi acontecendo através de “curtidas” e duas alunas postaram fotos da turma em aula e na visita à Unipampa. Pedi que completassem a frase: “Diversity is ...” a qual três alunos completaram. Também lancei um desafio para quem completasse primeiro as frases dadas utilizando formas do verbo *to be* e uma aluna logo completou. A participação no

grupo do *Facebook* não foi intensa, mas aconteceu e foi tanto motivada por mim quanto automotivada, esta última em menor escala.

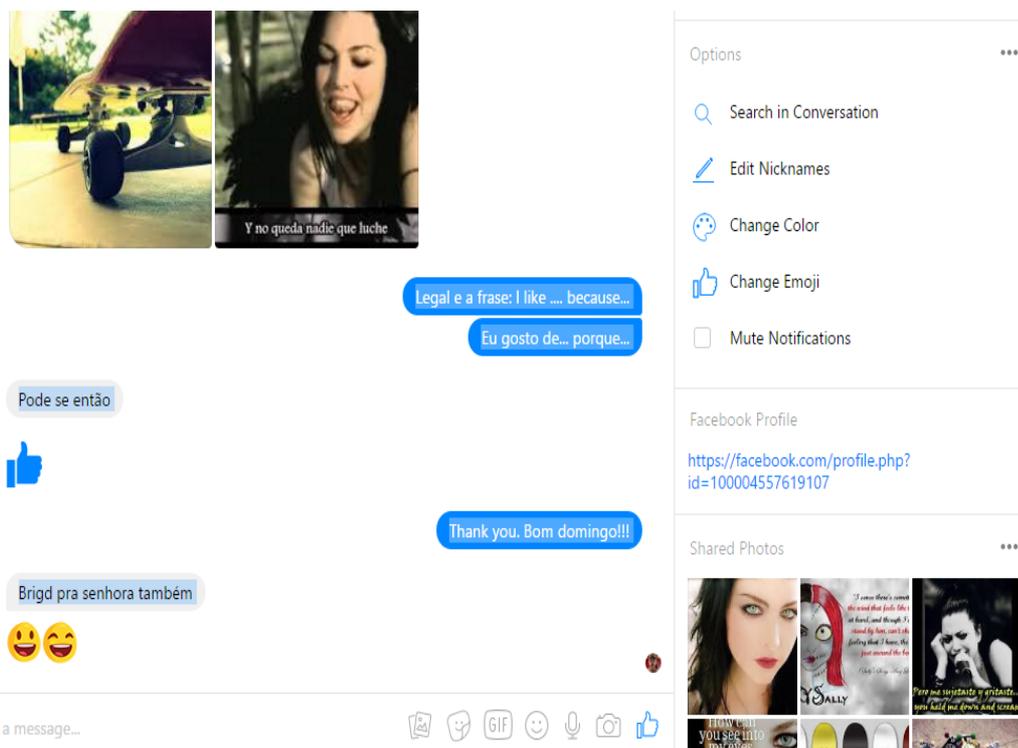
O engajamento para além da sala de aula ficou aquém do solicitado no que tange à realização de tarefas, pois poucos alunos se motivaram a tirar e postar fotos no grupo no Facebook, apesar de visualizarem e curtirem as postagens (o que avaliei como engajamento parcial). Também quando se comprometeram a gravar um áudio em inglês em casa, já que se recusaram a fazê-lo em sala de aula, não cumpriram o acordo.

No entanto, alguns alunos fizeram contato pelo aplicativo *Messenger* do Facebook, interessados em cumprir a tarefa pedida. Considerei estas ações como engajamento automotivado, pois as alunas me procuraram em busca de esclarecimentos para cumprir a tarefa.

A seguir apresento alguns excertos das conversas efetuadas, como a escrita na figura não está muito clara, reproduzo a conversa logo abaixo da figura:

O aluno Éder entrou em contato comigo, em um domingo, véspera da aula para saber a minha opinião sobre as figuras encontradas por ele para compor o álbum e sobre a frase que ele usaria.

Figura 24: “Print” do bate-papo entre a professora-pesquisadora e o aluno

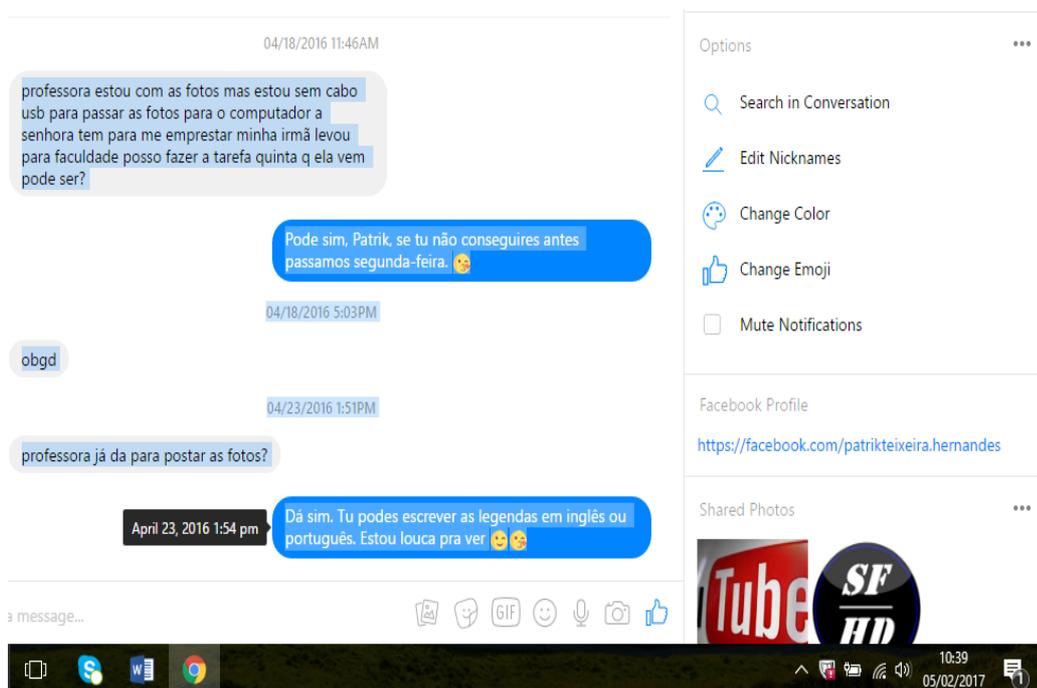


O aluno me mandou a figura para o cartaz virtual.

PM: *Legal e a frase: I like...because...
Eu gosto de...porque...*
ED: *Pode se então*
PM: *[sinal afirmativo]*
Thank you!!! Bom domingo.
ED: *Brigd. Pra senhora também.*

Abaixo o excerto de conversa com outro aluno que me contatou através do Messenger. Nesta primeira conversa, o aluno Paulo demonstra interesse na realização da tarefa ao fazer contato via rede social. Também pode-se perceber que nem sempre o não-engajamento na tarefa está ligado às questões de interesse do estudante, mas sim por dificuldades técnicas. O aluno alega ainda não ter feito a postagem de fotos tiradas por ele da paisagem linguística de São Gabriel onde há a presença da língua inglesa por estar sem um cabo USB para passar as fotos para o computador, pois o mesmo não possui um celular com acesso à internet.

Figura 25: “Print” do bate-papo entre a professora-pesquisadora e aluno sobre as postagens no grupo



Dia 18/04/16

PA: *professora estou com as fotos mas estou sem cabo usb para passar as fotos para o computador a senhora tem para me emprestar minha irmã levou para faculdade posso fazer a tarefa quinta que vem pode ser?*

PM: *Pode sim, (nome), se tu não conseguires antes passamos segunda-feira. (emoticon: carinha com beijo)*

PA: *obgd*

Nesta outra mensagem, enviada também pelo aluno Paulo, percebemos a tentativa de fazer uso da língua inglesa em um comentário para uma postagem minha no grupo da turma no Facebook.

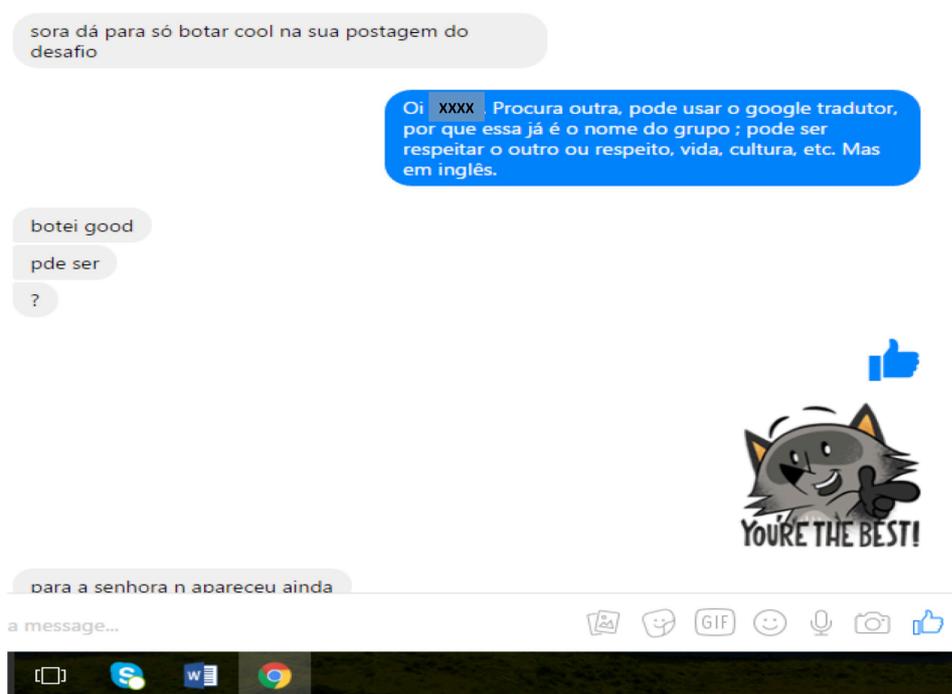
Dia 23/04/2016

PA: *professora já da pra postar as fotos?*

PM: *Dá sim. Tu podes escrever as legendas em inglês ou português. Estou louca pra ver (emoticon: carinha com beijo)*

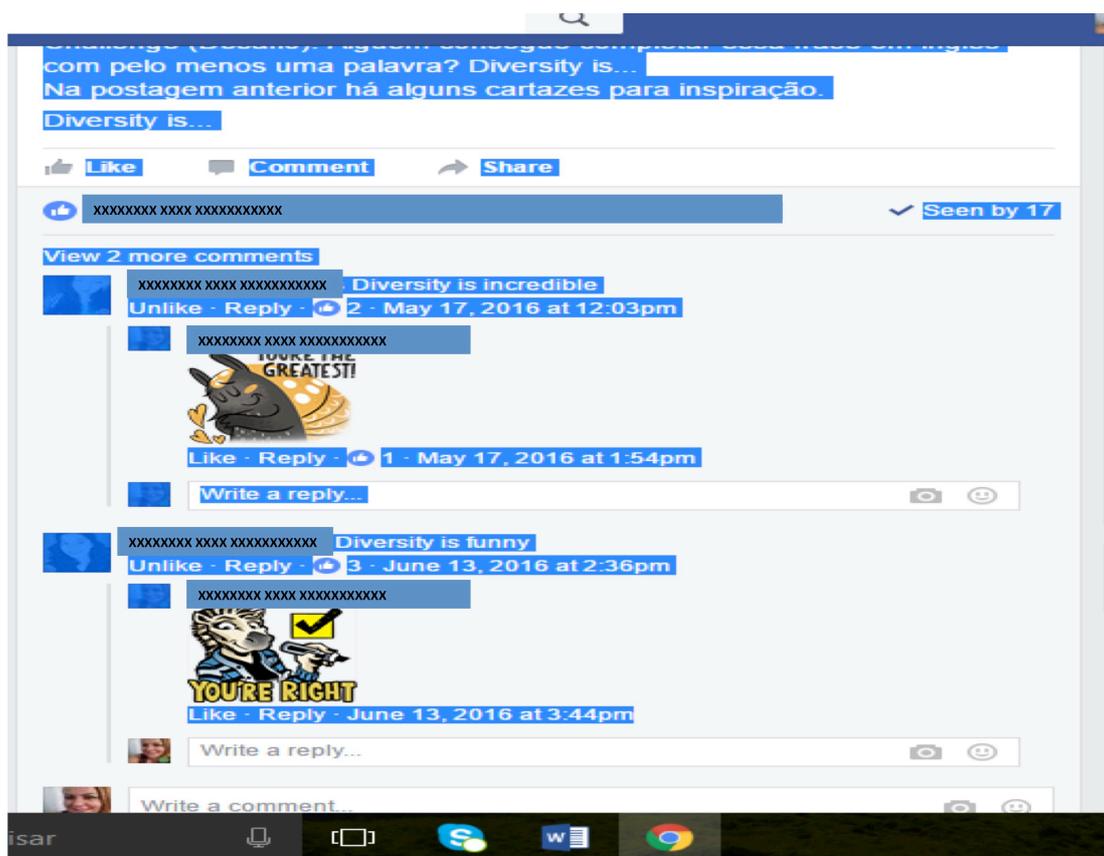
Abaixo um outro momento de engajamento automotivado do aluno Paulo no qual o mesmo busca esclarecimento a respeito da língua:

Figura 26: “Print” do bate-papo entre a professora-pesquisadora e aluno sobre as respostas na postagem



Na postagem abaixo, um exemplo de engajamento motivado pela professora, mas que foi além do espaço da sala de aula. Não lancei este desafio em aula, mas postei de surpresa no grupo da turma no Facebook. Desafiei-os a completar, em inglês, a frase: “Diversity is...”. Quatro alunos completaram a frase com adjetivos em inglês.

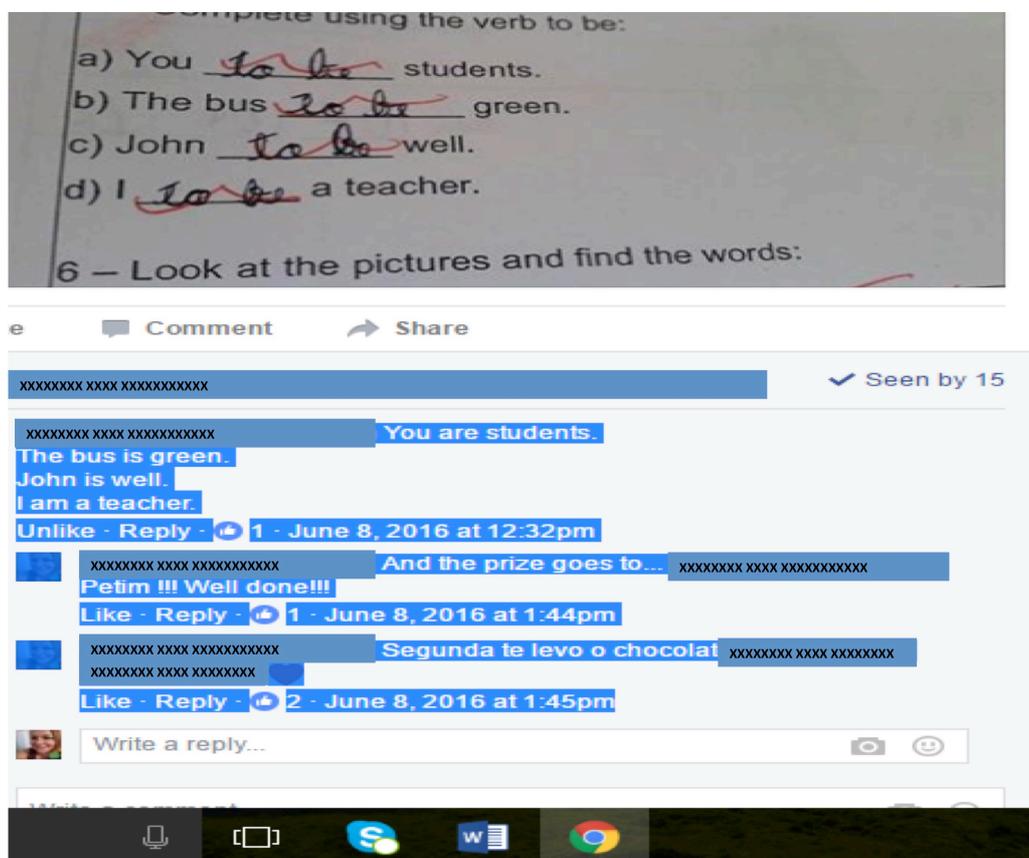
Figura 27: “Print” dos comentários dos alunos na postagem do grupo



Na postagem abaixo, temos outro exemplo de engajamento fora de sala de aula³². Ao ver esta postagem no Facebook, tive a ideia de postar no grupo da turma e lançar outro desafio para que completassem corretamente as frases. Na aula anterior tínhamos revisto o uso do verbo To Be, como estava no Plano de Ensino da turma. Era um exercício completado de maneira equivocada pelo aluno que, ao invés de conjugar o verbo, simplesmente escreveu “to be” em todas as lacunas. A aluna Fabiana completou e recebeu o chocolate prometido para o primeiro que completasse adequadamente as lacunas.

³² Mais exemplos de postagens feitas no grupo da turma no Facebook nos Anexos deste trabalho.

Figura 28: “Print” do diálogo entre a professora-pesquisadora e aluna que respondeu corretamente o desafio proposto



No item a seguir avalio em que dimensões foi formada uma Comunidade de Prática durante o desenvolvimento do projeto.

5.3 O engajamento através da formação de uma comunidade de prática

Durante o desenvolvimento da unidade didática, a questão dos multiletramentos foi analisada sob a perspectiva do engajamento, ou seja, em que aspectos uma unidade didática fundamentada nesta teoria influenciou para que houvesse um maior engajamento da aluna e se houve uma participação mais alargada quando a tarefa incluía o uso das novas tecnologias e de temas voltados para a diversidade cultural.

Elegi alguns critérios que me apoiaram na avaliação da mobilização do conceito de *Comunidades de Prática* na unidade didática desenvolvida em sala de aula. São eles:

- Observar como as alunas se organizam para a realização das tarefas propostas pela professora;
- Averiguar que vínculos são estabelecidos entre as

educandas que favorecem a realização das tarefas e a aprendizagem;

- Apurar como as alunas se envolvem quando têm um empreendimento comum e como são feitas estas negociações entre elas e a professora para resultarem no produto final proposto.

Elaboração dos cartazes digitalizados

Com a intenção de analisar como (e se foi) construída (ou mantida) uma comunidade de aprendizagem na Turma 80 durante a implementação do projeto, fiz uso da transcrição da aula realizada no Laboratório de Informática, na qual as alunas construíram o produto final do projeto pedagógico intitulado: “*Relacionando-se com as novas tecnologias e com a diversidade cultural*”. A escolha desta aula justifica-se por ser a culminância da unidade didática e por apresentar características típicas da comunidade de aprendizagem ali formada. Outro aspecto analisado foi o engajamento das alunas na tarefa e que tipos de engajamento foram identificados. Essa aula contou com registros áudio visuais e fotos e foi transcrita por mim ao assistir ao vídeo. Abaixo trago a transcrição completa da aula com alguns trechos selecionados para a análise.

No enunciado 01, contextualizo o contexto de produção e recepção: para quem estão escrevendo e por quê? Como já havia feito na aula em que as alunas produziram as frases para os cartazes. Essa ação é importante para que a tarefa não fique escolarizada, ou seja, não se trata apenas de um trabalho escolar, mas da produção de um gênero que vai circular também fora do ambiente escolar. Considero que o engajamento das alunas foi maior ao saber que estavam produzindo algo que seria visto por outras pessoas além da professora.

01	PM	<i>Esses aí são teus, ó, pega esses aí e passa para o computador que tem que dar o pen-drive para todo mundo pegar as suas figuras. E não dá para pegar outro mouse? Alguém tem um mouse que funcione para trocar com o Pedro?</i>	Neste momento, alguns alunos aguardam silenciosamente, outros já estão
----	----	--	--

		<i>Gente, olha aqui o que a gente vai fazer hoje: eu quero fazer um cartaz, o cartaz aquele do objeto de vocês... lembra que a gente tirou foto do objeto de vocês? Hoje eu quero fazer um cartaz digital, um cartaz no computador, aí nós vamos usar o Powerpoint para fazer, então vocês têm que esperar o pendrive para cada um pegar a sua figura... tá, eu pus todas as figuras no pendrive porque internet não tem. Então, a gente vai trabalhar sem internet, é direto no Powerpoint, tá? Que nem faz slide, a gente vai fazer a...esse cartaz. O Pedro está pegando as figuras dele, assim que ele conseguir pegar eu vou passando o pendrive e cada um pega a sua e nós vamos tentar fazer o cartaz, ok? So, go! Vocês podem já ir tentando acessar o Powerpoint.</i>	explorando o computador e um grupo de quatro alunos se encontra disperso. Então, chamo estes alunos para participarem com o restante do grupo.
--	--	--	--

No enunciado 12, busco engajamento orientado pela professora, dirijo-me ao aluno em tom de brincadeira procurando minimizar seu constrangimento.

12	PM	<i>Tens medo de computador? Trabalha aqui com o Pedro.</i>	Em tom de brincadeira.
----	----	--	------------------------

No enunciado 13, comento com a supervisora da escola que não tenho como fazer com que o aluno Eric trabalhe, foi uma forma de desabafo após várias tentativas de engajá-lo. Interpreto o fato das aulas serem somente uma vez por semana e de ele ter faltado à maioria delas como um empecilho para que ele se sentisse realmente pertencendo àquela comunidade de prática que foi sendo modificada a partir da minha presença. Em conversa com a supervisora descobri que ele era um aluno faltoso nas

aulas em geral, o que provavelmente dificulta o seu sentimento de pertencimento ao grupo e isso reflete em seu engajamento nas tarefas propostas.

13	PM	<i>E o Eric que não quer participar, eu também não vou poder fazer nada, né?</i>	O aluno se junta ao grupo e eu me dirijo ao único aluno que ainda não está trabalhando nos computadores. Esse aluno é também o único que não quis tirar a foto para confeccionar o cartaz. Este aluno faltou a várias aulas, sendo provavelmente esse um dos motivos do não engajamento na tarefa solicitada.
----	----	--	---

No enunciado 15, faço mais uma tentativa de engajar o aluno Eric (**engajamento incentivado pela professora**).

15	PM	<i>Acho que deu, né? Só o Eric ficou de fora, mas ele pode entrar no grupo do Éder e do Vinicius.</i>	
----	----	---	--

No enunciado 17, mais uma vez incentivado por mim, o aluno Eric finalmente decide se juntar a um grupo.

17	PM	<i>Pode ser também. Pode entrar aqui ó Eric, não se exclua, interaja.</i>	Falo procurando encorajá-lo. O aluno então resolve juntar-
----	----	---	--

			se à dupla sugerida por mim.
--	--	--	------------------------------

No enunciado 21 podemos perceber uma das vezes em que faço o papel de moderadora, incentivando-os à participação colaborativa ao solicitar que ajudem os colegas.

21	PM	<i>Pega a tua figura e aí ajuda os guris aqui.</i>	Dirijo-me ao grupo dos meninos que se juntaram por último à atividade.
----	----	--	--

No enunciado 89, exerço o meu papel de tutora, ao auxiliar no trabalho com o computador, mas ao mesmo tempo incentivo a autonomia ao não fazer pelo aluno e incentivá-lo a aprender. O aluno demonstra engajamento ao procurar fazer a tarefa.

89	PM	<i>Vocês vão ter que diminuir essa figura, põe o mouse no cantinho da figura, isso, assim vai diminuindo a figura. A tua figura, Tiago, é o estojo, lembra? Clica em cima da figura para copiar e colar.</i>	Auxilio, neste momento, o aluno Tiago.
----	----	--	--

Da mesma forma, no enunciado 22, oriento como proceder, mas incentivo-os para realizarem a tarefa por conta própria.

22	PM	<i>Vocês sabem pegar a figura e colar? Vocês podem salvar no computador ou já copiar direto no slide.</i>	
----	----	---	--

No enunciado 23, abro um parêntese para uma orientação para o letramento escolar. Com esta ação busco engajamento ao lembrar-lhes da função social da tarefa, procurando levá-las a perceber que não é uma tarefa “vazia” de objetivos e que além da função de alertar na internet sobre uma questão social, a tarefa realizada também tem uma função de aprimorar o letramento digital das alunas.

23	PM	<i>Gente, um dos objetivos deste trabalho é</i>	A supervisora pede
----	----	---	--------------------

		<i>justamente ensiná-los a fazer esse tipo de trabalho, isso serve para fazer aqueles slides assim, para apresentar trabalhos. Pra quem não sabe ainda, né? Se a professora pede um trabalho, por exemplo, lá no Ensino Médio vocês vão ter que apresentar direto trabalhos em seminários. Então, vocês estão aprendendo a fazer slides também. É uma maneira de ensinar vocês.</i>	que o aluno Eric vá buscar um pincel para quadro.
--	--	---	---

Nos enunciados de 24 a 27, pode-se perceber um engajamento automotivado, pois eu não fiz uma pergunta, mesmo assim o aluno Éder completa a minha frase com o intuito de participar de maneira colaborativa para a realização das tarefas.

24	PM	<i>Esse aqui é o título. O pendrive está com a...</i>
25	ED	<i>Com a Giovana.</i>
26	PM	<i>Acho que o Éder vai fazer o dos bonés então e a...</i>
27	ED	<i>E a Coca-Cola....</i>

No enunciado 28, podemos analisar o campo semântico: ao buscar promover o engajamento, utilizo palavras como “deixa, ajuda...”, são palavras que de algum modo direcionam para o engajamento, mas são diferentes de algumas observações como "interaja, não se exclua", percebo aqui o cuidado que a professora precisa ter com as palavras ao buscar o envolvimento e a motivação do aluno, mas acredito também que a entonação tem um papel aqui, as mesmas palavras ditas de modo suave podem ter um melhor efeito e acredito que foi o que aconteceu, pois não as pronunciei de modo agressivo, mas mais em tom de apelo pelo engajamento e de certa forma produziu um resultado positivo, como podemos ver na análise do enunciado 17.

Também no enunciado 28 busco o engajamento através da recuperação de informação contextual, de aula anterior. Procuro, com esta atitude, articular aulas e saberes sobre as alunas.

28	PM	<i>E o Vinícius os desenhos. Deixa as gurias copiarem os delas e depois vocês copiam os de vocês. A Laura é o caderno, né Laura?</i>	A aluna Laura consente com a cabeça.
----	----	--	--------------------------------------

No enunciado 30, a aluna Giovana faz uma autoavaliação ao constatar que copiou no lugar “errado”, considero este um engajamento iniciado pela aluna, pois há a tentativa de corrigir o equívoco para realizar a tarefa proposta. A autoavaliação está funcionando aqui também como um pedido de ajuda.

30	GI	<i>Professora, eu copieei no lugar errado.</i>	
----	----	--	--

No enunciado 31 busco o engajamento perguntando às alunas sobre o que sabem fazer e sobre informações prévias, bem como sugiro a colaboração na comunidade de prática ao sugerir que o colega Pedro ajude às colegas. Ao utilizar a expressão “*quem sabe*” procuro não usar o imperativo, apesar de algumas vezes o fazê-lo. Ao reler os enunciados percebo que esta forma é mais suave e, assim, mais apropriada para solicitar a participação.

31	PM	<i>Tem que salvar em algum lugar, salva na área de trabalho, pode ser mesmo. Tu sabes salvar? Ó Pedro, tu podias auxiliar as meninas também, quem sabe tu vais auxiliando?</i>	
----	----	--	--

Do enunciado 32 ao 41, o aluno Pedro reconhece que copiou errado e a comunidade de aprendizagem tenta resolver o problema juntos, como moderadora dou sugestões, mas não descarto a ajuda do aluno que tem se destacado como “*expert*” dentro da comunidade e o mesmo não se nega a buscar corrigir o erro e auxiliar os outros membros, assumindo e construindo esse papel de professor - *expert* na comunidade, o que mostra que os papéis dentro da mesma podem ser líquidos. A aluna Giovana demonstra engajamento na disposição de cumprir a tarefa, assim como a discente Nara se manifesta do outro lado da sala evidenciando engajamento através da

fala: “*Eu quero achar isso daí*”. Como moderadora, mais uma vez busco mostrar a função social da tarefa ao dizer: “*Gente, ó, faz parte do trabalho ensinar vocês a acessarem esses lugares, tá?*”. Fazendo mais uma vez uma reflexão voltada para o letramento escolar, buscando legitimar meu objeto de ensino.

32	PE	<i>Mas, Profe, eu também copiei errado.</i>	
33	PM	<i>Copiou errado também?</i>	
34	PM	<i>Giovana, acho que dá para copiar e colar, não dá? Ai não precisa nem salvar.</i>	O aluno Pedro levanta e vai auxiliar as colegas.
35	PE	<i>Hein, Gio, copia a pastinha aquela, pequenininha que aí tu salva lá e depois “puxa” no pendrive.</i>	
36	GI	<i>Eu sei, mas onde eu vou salvar?</i>	
37	PE	<i>É na área de trabalho.</i>	
38	PM	<i>Ou copia direto lá no PowerPoint. Tu não abriu o PowerPoint, Giovana? Clica em “iniciar”.</i>	
39	NA	<i>Eu quero achar isso daí.</i>	A aluna Nara pergunta do outro lado da sala.
40	PM	<i>Ajuda ela lá, Pedro. No “iniciar” e daí acha o PowerPoint. Vai lá ó, Nara, no “iniciar” ali embaixo. Gente, ó, faz parte do trabalho ensinar vocês a acessarem esses lugares, tá?</i>	
41	PM	<i>Paula, o teu computador é diferente, não tem, né? Então ela trabalha contigo aí, Nara.</i>	

No enunciado 41 mais um exemplo de meu empenho em alimentar o trabalho colaborativo. A resposta das alunas é na maior parte das vezes positiva.

41	PM	<i>Paula, o teu computador é diferente, não tem, né? Então ela trabalha contigo aí, Nara.</i>	A aluna Paula vai trabalhar com a aluna Nara
----	----	---	--

Nos enunciados 44 e 45, mais um exemplo de engajamento do aluno “expert”, sempre disposto a colaborar e sendo bem-sucedido como podemos ver em meu comentário: “Com o auxílio do colega Pedro o trio de meninos consegue colar as figuras.”

44	PM	<i>Pronto, agora os meninos aqui. Vai passando e procurando a tua figura. O boné vai ser do Éder, né? Copia e cola na área de trabalho. Sabe copiar? Ô Pedro, ajuda um pouquinho.</i>	
45	PE	<i>Já vou ‘sora.</i>	

Nos enunciados 47 e 48 temos um exemplo de algo que foge do padrão da comunidade, pois o aluno Leandro se recusa a fazer o cartaz no computador. Como moderadora tento conseguir seu engajamento sugerindo a ajuda do aluno “expert” dentro da comunidade.

47	LE	<i>‘Sora, eu não vou fazer.</i>	O aluno Leandro se aproxima.
48	PM	<i>Mas o Pedro te ajuda.</i>	

Nos enunciados 51 a 54 o aluno Éder faz uma pergunta que classifico como engajamento auto iniciado, pois ele quer dar continuidade ao trabalho e não sabe como. Tomo então a decisão de colocar instruções no quadro para que sigam, é também uma forma de letramento, de seguir instruções para realizar uma tarefa.

51	ED	<i>Que que é para fazer, sôra?</i>	
52	PM	<i>As gurias já pegaram? Tá, acho que vou pôr aqui no quadro o que tem que fazer.</i>	
53	PM	<i>Vão tentando, quem sabe entra... senão tu trabalha com a Nara.</i>	Refiro-me ao aluno Pedro que não consegue abrir o Powerpoint em seu computador.
54	PM	<i>No Powerpoint, gente, vocês têm que ir lá em "layout", lá em cima, né pra vocês escolherem qual que vocês querem. Vou escrever aqui: "layout", daí depois "design", aí vai lá no canto esquerdo lá em cima.</i>	Escrevo no quadro branco. Neste momento, o aluno Eric se mostra surpreso

Da mesma forma, nos enunciados 62 a 64, oriento a aluna Giovana a seguir as instruções no quadro branco.

62	PM	<i>Só copia e cola, põe no Powerpoint.</i>	
63	GI	<i>Onde?</i>	
64	PM	<i>Deixa só eu terminar aqui que eu já te ajudo, Giovana. Canto esquerdo, aí salvar como, clicar.</i>	Dirijo-me novamente ao quadro branco.

Ao ouvir a colocação do aluno Eric no enunciado 55, fico surpresa e ao mesmo tempo, o fato me leva a perceber o quão distante as novas tecnologias ou até mesmo os novos recursos educacionais podem estar dos alunos das periferias, pois o aluno

demonstrou estar tendo contato pela primeira vez com um quadro escrito com pincel e não com giz que é o quadro usado na sala de aula da turma 80.

55	ER	<i>Ah, pare. Escrever com caneta no quadro, nunca tinha visto.</i>	Neste momento, o aluno Eric se mostra impressionado com o fato de eu estar escrevendo com caneta no quadro branco.
----	----	--	--

No enunciado 57 procuro checar o andamento do trabalho, indagando às alunas que não estão fazendo perguntas, se estão conseguindo. Constato que elas tiveram autonomia até ali, mas que naquele momento precisavam da minha ajuda como tutora.

57	PM	<i>Carla, tu conseguiu copiar? Achou tua figura?</i>	Vou até ao computador usado pelas alunas Carla e Paula e oriento-as a como encontrar a foto no Pendrive.
----	----	--	--

No enunciado 67, o aluno Pedro demonstra mais uma vez autonomia e interação perante a comunidade de prática ao pedir à turma que quem desocupasse o Pendrive o avisasse. Pedro foge ao padrão da turma ao ter mais autonomia, mas assume o papel de *expert* na comunidade de aprendizagem.

67	PE	<i>Quando alguém desocupar o pendrive aí, me avisa.</i>	O aluno Pedro dirige-se à turma.
----	----	---	----------------------------------

No enunciado 68, legitimo o papel de aluno *expert* assumido por Pedro na comunidade de aprendizagem ao sugerir que ajude aos colegas.

68	PM	<i>Pedro, o que tu podes fazer é ir ajudando os outros que aí vai mais rápido. A Nara, por exemplo, não conseguiu entrar no PowerPoint ainda.</i>	
----	----	---	--

Na Figura 34 podemos ver sinais de trabalho colaborativo, pois as duplas estão concentradas e a proximidade entre as alunas demonstra trabalho conjunto.

Figura 29: Alunos trabalhando em dupla



Na figura abaixo podemos ver o aluno Pedro trabalhando de forma colaborativa com a aluna Nara:

Figura 30: Alunos trabalhando de forma colaborativa



Nos enunciados 71 e 72 vemos exemplo de engajamento induzido pela autoridade, pois após a ordem da supervisora escolar, o aluno Leandro decide juntar-se ao grupo.

71	SU	<i>Chega ali perto.</i>	A supervisora se dirige ao aluno Leandro.
72	LE	<i>Eu vou trabalhar, sôra.</i>	Leandro senta-se novamente em frente ao computador.

Na figura abaixo podemos perceber o aluno Leandro (de blusa vermelha) ainda não integrado ao trabalho. Já o aluno Eric que no início da transcrição se recusava a participar, juntou-se ao grupo no decorrer da aula como exemplifico mostra o enunciado 17.

Figura 31: Exemplo de aluno ainda não integrado ao trabalho



Apesar de fazer parte da comunidade de prática da escola, a supervisora é de certa forma estranha na comunidade que se estabeleceu após a minha entrada na Turma 80, pois não estava presente no maior tempo das aulas, entrava apenas para dar recados ou me auxiliar com algum problema técnico. Como vemos nos enunciados 74 e 75, ao pedir para fotografá-los, a supervisora tirou-os um pouco da concentração que estavam visando cumprir a tarefa proposta. O fato de a aluna Giovana ser sobrinha da

supervisora, e desta forma serem membros de uma outra comunidade externa à escola, que é a família, faz com que a aluna tenha mais liberdade para protestar contra as fotos, liberdade que os demais alunos não tiveram. Isto demonstra o hibridismo que as relações e as comunidades podem.

74	SU	<i>Só um pouquinho, só um pouquinho... Pedro, só um pouquinho.</i>	A supervisora chama o aluno Pedro para fotografá-lo trabalhando com o aluno Leandro e passa a fotografar o restante da turma.
75	GI	<i>Professora, eu não quero tirar foto, eu fiz um escândalo com a professora de Português por causa de foto.</i>	A aluna Giovana é sobrinha da supervisora da escola.

Nos enunciados 77 a 79, percebemos que a interferência da supervisora da escola continua, com o intuito de colaborar e por que de certa forma se sente pertencente à comunidade de prática, no entanto suas falas são bastante imperativas o que não favorece o engajamento espontâneo. Ela também faz a comparação com a habilidade das alunas em postar fotos nas redes sociais, no entanto não é o mesmo trabalho que estão realizando nesta aula. Apesar do adolescente nascido no século XXI ser considerado um “nativo digital”, percebemos que esta habilidade muitas vezes fica restrita ao uso de celulares *smartphones* e das redes sociais.

77	SU	<i>Os programas, Gio, vai nos programas.</i>	A supervisora procura auxiliar a dupla de alunas que não consegue encontrar o programa PowerPoint.
78	PM	<i>Ô Pedro, então ajuda as meninas aqui a copiar que eu ajudo aí.</i>	Silêncio.

79	SU	<i>Mas garanto que copiar e colar no Face conseguem.</i>	Silêncio.
----	----	--	-----------

No enunciado 80 percebemos quão líquidas podem ser as relações em uma comunidade de prática, pois peço ajuda ao aluno “expert” para solucionar algo que não consigo resolver.

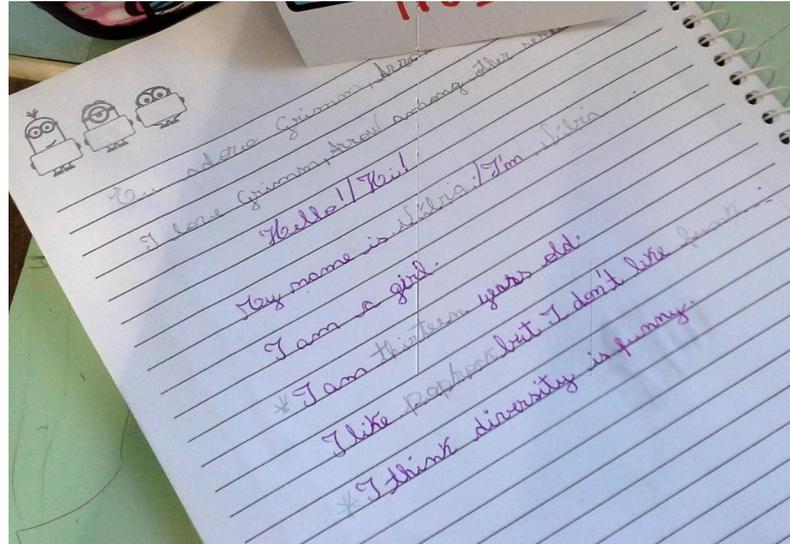
80	PM	<i>Pedro, eu não consigo colar a figura ali.</i>	Neste momento estou tentando ajudar dois alunos.
----	----	--	--

Nos enunciados 81 e 82, percebemos mais uma vez a solicitação do aluno pela avaliação da professora, é o engajamento dos alunos para avaliar ou solicitar avaliação, demonstrando tentativas de seguir no caminho da tarefa. Há também nestes enunciados um momento em que os alunos pensam a língua, estes momentos não ocorrem tanto nesta aula porque as frases já haviam sido elaboradas na aula anterior e copiadas no caderno.

81	ED	<i>Professora, tá certo isso daqui, né, sôra?</i>	Apontando para o computador.
82	PM	<i>Aí é “gay”, “guy” é com “u”. E é com dois “os”. Os meninos queriam escrever “Poor guy”.</i>	Dirijo-me ao trio de meninos: Éder, Eric e Vinícius. E leio o que estão me mostrando.

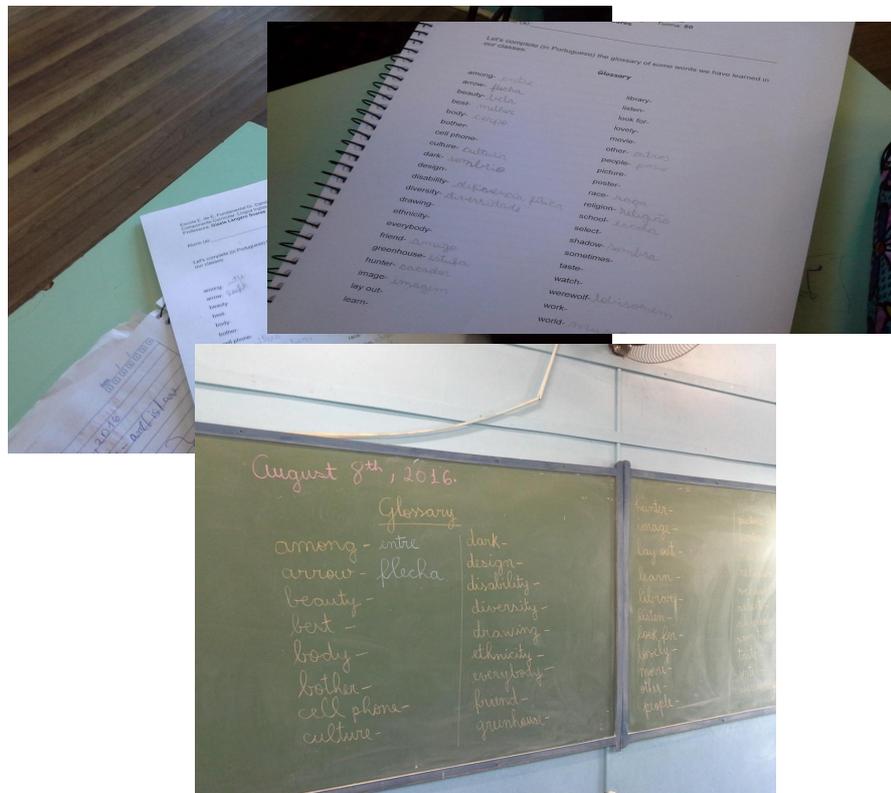
Na figura abaixo o caderno de uma aluna com o registro da produção da frase/legenda para o cartaz digital: “*I love Grimm, Arrow among other series.*”

Figura 32: Frase elaborada para a confecção do cartaz digital



Para auxiliá-los no processo de escrita das frases, elaborei em conjunto com a turma um Glossário das palavras que precisavam, essas palavras foram compartilhadas com toda a turma, pois era importante que pudessem compreender a legenda dos colegas. Abaixo três fotos de um momento da produção do glossário:

Figura 33: Glossário sendo elaborado pelas alunas e no quadro



No enunciado 87 relembro o contexto extraescolar em que a produção vai circular, lembrando-os quem vai ler, como será a circulação do texto e para quem estão escrevendo. Considero este fato primordial na busca do engajamento.

87	PM	<i>Eu quero que vocês façam um cartaz e depois nós vamos fazer um álbum no Facebook com este cartaz. Gente, ó o que vai acontecer com este cartaz, vocês vão fazer no computador e aí nós vamos fazer um álbum no Facebook e aí a gente vai abrir o grupo para todos verem.</i>
----	----	---

No enunciado 88, há novamente um momento de letramento escolar, quando volto ao “mapa” da tarefa.

Na FOTO abaixo podemos perceber no canto esquerdo superior o “mapa” com as instruções para a tarefa:

Figura 34: Alunos trabalhando nos computadores. Observe o mapa com as instruções das tarefas no canto superior esquerdo.



88	PM	<i>Ajuda eles, Giovana, faz parte do trabalho uns ajudarem os outros. Gente, olha aqui o roteiro, vocês têm que ir lá no “layout” e escolher “imagem com legenda”, Vinícius, vai lá no “layout” e vê, ó aqui tu pode escolher um fundo...</i>
----	----	---

No enunciado 90 podemos ver mais um momento de construção da comunidade colaborativa de aprendizagem em que a aluna Nara, motivada pela minha sugestão, levanta e vai auxiliar os colegas.

90	PM	<i>Gente, pra ir mais rápido, vocês podem ir ajudando os outros. As frases estão aqui no meu caderno, eu não vou pôr no quadro porque nem vai ter lugar. Copiem a frase e passem o caderno.</i>	A aluna Nara levanta e vai auxiliar os colegas.
----	----	---	---

No enunciado 91, ao vê-los dispersos, lembro-lhes que também os estou avaliando para as notas trimestrais, fiz uso do contrato escolar explícito como forma de lembrá-los que eu estava ali como professora e que embora minha função principal fosse incentivá-los a querer aprender inglês e efetivamente aprenderem algo, também precisava dar notas. Acredito que a nota não deve ser o objetivo principal do cumprimento da tarefa, mas em tratando-se de adolescentes em formação, em certos momentos precisamos lembrá-los de que estão sendo avaliados, pois isto fará parte de sua vida em sociedade também. Haverá momentos em que serão avaliados por suas atitudes ou produções. O fato de usar a expressão: “[...] não preciso lembrar [...]” é uma tentativa de diminuir o tom autoritário de minha observação.

91	PM	<i>Pessoal, não preciso lembrar que esse trabalho é nota para o segundo trimestre.</i>	Menciono ao ver um grupo disperso. O grupo retorna imediatamente ao trabalho.
----	----	--	---

No enunciado 93 volto a refletir sobre a língua e aproveito para ter um momento de descontração ao comparar a frase do aluno a uma música conhecida. Estamos quase encerrando a tarefa e esse momento é importante para engajá-los a concluírem.

93	PM	<i>Pode ser separado, vocês que sabem. A frase do Vini é essa: I like drawing. Tiago, a tua frase é: I'm a calm boy, né? Não tem aquela música: "I'm a Barbie girl"? A do Tiago é: "I'm a calm boy"</i>	Falo cantarolando em um momento de descontração na aula. Os alunos sorriem.
----	----	---	---

Nos enunciados 94 e 95 ao ser indagada pela aluna Nara sobre o que fazer em seguida, dou algumas dicas e orientações, mas aconselho: “[...] vão descobrindo aí.”. A observação tem o intuito de incentivar a autonomia do aluno.

94	NA	<i>Professora, o que que eu faço agora?</i>	
95	PM	<i>Agora tu vais pôr a tua frase. Gente, vocês podem escolher outra letra, vão descobrindo aí. Tu sabes como muda, Fabiana? Tu tens que marcar em cima e escolher. Quem está pronto vai ter que pôr no pendrive para nós colocarmos no Face.</i>	

No enunciado 103, a aluna pergunta se o cartaz é sobre a diversidade, ela busca saber o porquê da produção daquele gênero, qual o seu objetivo, apesar de eu ter explicado tanto na aula de produção das frases quanto no início do trabalho no laboratório de informática. Essa pergunta mostra que a professora precisa estar sempre reafirmando os objetivos das tarefas, para que fique bem claro para as discentes. Outro aspecto interessante que podemos destacar nestes enunciados é a discussão sobre o tema diversidade, deixando bem claro o propósito do tema da tarefa que é abordar o respeito à diversidade cultural.

103	LA	<i>Professora, o cartaz é sobre diversidade?</i>	
104	PM	<i>Pode ser, pode ser. Na verdade é assim, o que tem a ver com diversidade é que cada um gosta de uma coisa e a gente tem que respeitar, né? Tu gostas destas séries, com vampiros, ela gosta de animais de estimação, completamente o oposto. Olha aqui, o dela é todo meiguinho e o teu é ó...</i>	
105	GI	<i>Obrigada, pelo elogio, professora.</i>	A aluna Giovana fala sorrindo e rimos as três juntas.
106	PM	<i>É todo sombras. Ela gosta de sombras, né Laura? E isso não quer dizer que vocês duas não possam ser amigas, não possam uma respeitar a outra.</i>	
107	GI	<i>É a meiga... E a psicopata.</i>	Fazendo coraçãozinho com as mãos ao falar a primeira frase.
108	PM	<i>Entendeu?</i>	Mais risos.

Abaixo uma foto do cartaz produzido pelas alunas Laura e Giovana:

Figura 35: Cartaz digital produzido por alunas da turma



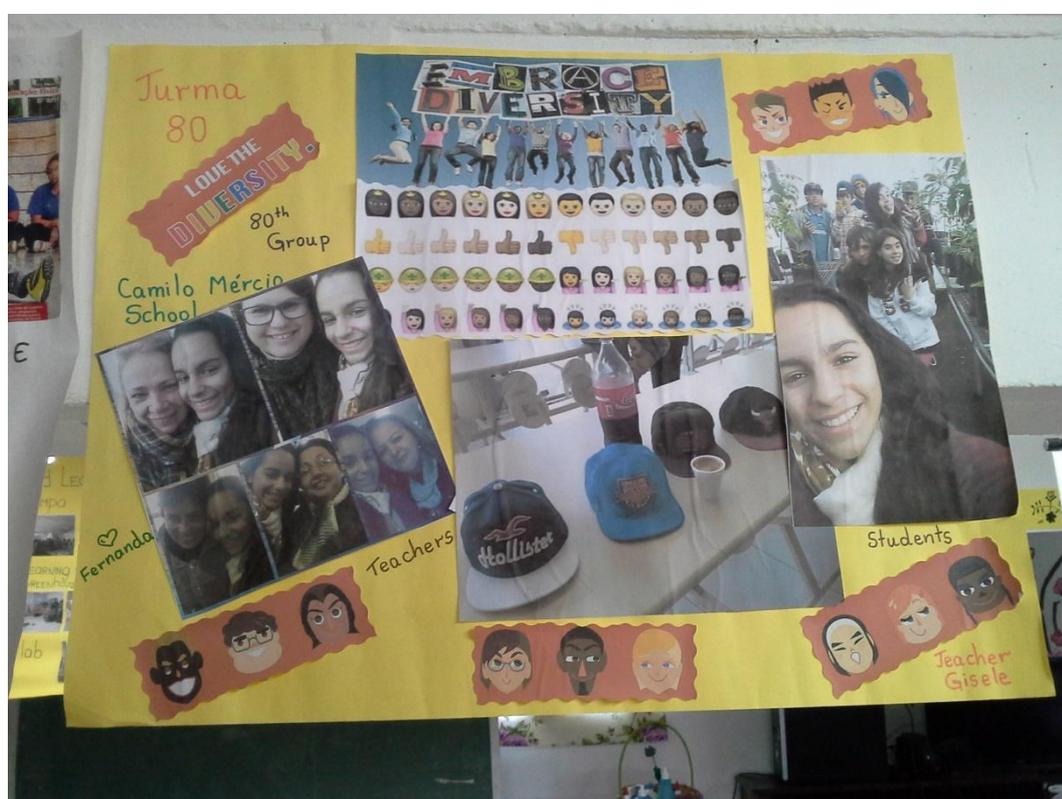
Acredito que os enunciados finais desta transcrição, 109 a 113, demonstram o quão significativo foi o trabalho de produção do cartaz no computador, visando abordar temas relevantes para os alunos como forma de engajá-los na aprendizagem da língua e nos multiletramentos, pois a conversa a respeito da diversidade leva as alunas Nara e Giovana, agora já descontraídas após terem cumprido a tarefa, a iniciarem uma conversa a respeito das séries em língua inglesa que estão assistindo no momento.

109	GI	<i>Nara, comecei a olhar o...</i>
110	NA	<i>Começou?</i>
110	GI	<i>Eu tô no segundo episódio.</i>
112	NA	<i>É muito legal, né?</i>

113	GI	<i>É muito tri.</i>
-----	----	---------------------

Na figura 36, o cartaz produzido por um grupo de alunas demonstra bem a comunidade de prática existente na escola, a união com as professoras, uma “selfie” com as colegas, figuras representando a diversidade. Estas fotos foram tiradas pela própria aluna, seu olhar é revelado através delas: a relação de carinho com as professoras, a alegria do passeio com as colegas e a utilização de vários símbolos e gravuras representando a diversidade, mostram o quão significativo o projeto foi para este grupo.

Figura 36: Cartaz sobre o tema “selfie”, produzido por aluno da turma 80



A figura é bastante significativa para mim como professora-pesquisadora. A alegria das alunas no dia da apresentação dos resultados do projeto para a comunidade escolar, leva-me a concluir que elas tiveram bons momentos durante aqueles quatro meses de desenvolvimento do projeto. As alunas seguram alegres os cartazes impressos porque se identificam com eles e os mesmos têm significado para elas.

Figura 37: Alunos da turma 80 com os cartazes produzidos durante o desenvolvimento do projeto.



Fonte: arquivo pessoal

Autoavaliação do engajamento da aluna dentro do Projeto Pedagógico

Uma das formas utilizadas para avaliar o engajamento da aluna, foi a autoavaliação (ilustrada abaixo) realizada após algumas etapas do projeto, mais precisamente no meio e no final, com o objetivo de gerar uma (auto) reflexão por parte da discente a respeito de seu engajamento nas tarefas. Schlatter e Garcez (2012) ressaltam que pensar em critérios de (auto) avaliação desde o começo do projeto deixa claro a todos (professora e alunas) o que está sendo considerado importante e necessário para alcançar os resultados pretendidos. Estes aspectos devem estar relacionados tanto com as condições de produção como para o desempenho das participantes.

AUTOAVALIAÇÃO **

(Auto) avaliação de desempenho do aluno no desenvolvimento do projeto			
	A*	PA	NA
1.a. Contribuí para que a turma aprendesse junta, participando das atividades em grupo.			
2.a. Realizei as tarefas pelas quais fiquei responsável.			
3.a. Cumpri com o cronograma (datas e prazos propostos).			
4.a. Contribuí com informações ou dados.			
5.a. Participei das discussões em aula.			
6.a. Produzi os textos escritos solicitados.			
7.a. Relacionei os conhecimentos com a minha vida.			
8.a. Relacionei os conhecimentos com outros componentes curriculares.			
9.a. Deixei claro o que aprendi e como aprendi.			
Outro			

*A: Atingido; PA: Parcialmente Atingido; NA: Não Atingido.

**Adaptado (inspirado) de Schlatter e Garcez (2012)

Os alunos se autoavaliaram em três momentos:

- i) Ficha de autoavaliação 1;
- ii) Roda de Conversa;
- iii) Ficha de autoavaliação 2.

Os resultados das fichas de autoavaliação foram:

Ao compararmos os dois gráficos vemos claramente uma evolução em relação à visão do aluno sobre a sua participação. Os itens 1.a ao 9.a, na horizontal, representam as perguntas da ficha e de 0 a 12, na vertical, representam o número de alunos que responderam: 12 alunos (100% da turma). E a cor azul representa “atingido”, o vermelho “parcialmente atingido” e o verde “não atingido”. Meu objetivo não é fazer uma análise quantitativa, mas os gráficos são uma maneira de visualizarmos a **evolução positiva do engajamento [1]**do aluno, acredito que este fato se deu devido aos critérios observados **por mim na elaboração da unidade didática, baseados na Teoria dos Multiletramentos, à Roda de Conversa e à formação de uma Comunidade Colaborativa de Aprendizagem.[2]** A Roda de conversa ocorreu entre a primeira e a segunda autoavaliação e naquele momento esclarecemos alguns pontos que ainda não estavam claros para eles em relação ao que seria avaliado como participação. Acredito ser de grande importância o fato de a professora deixar bem claro o que espera dos alunos e a ficha de autoavaliação é uma forma de esclarecer estes pontos. A Roda de Conversa foi baseada nos itens da ficha.

Figura 38: Resumo dos resultados da Ficha de Autoavaliação 1

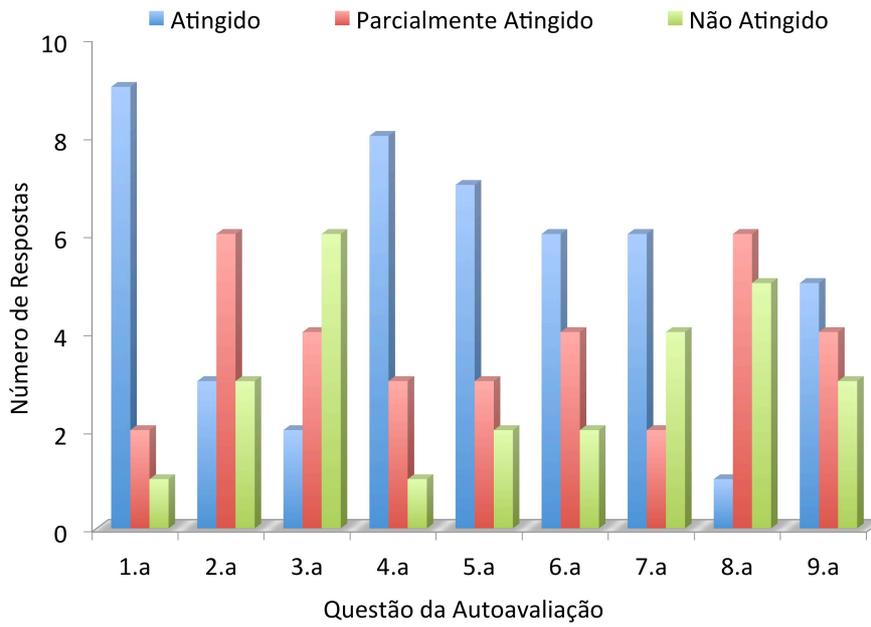
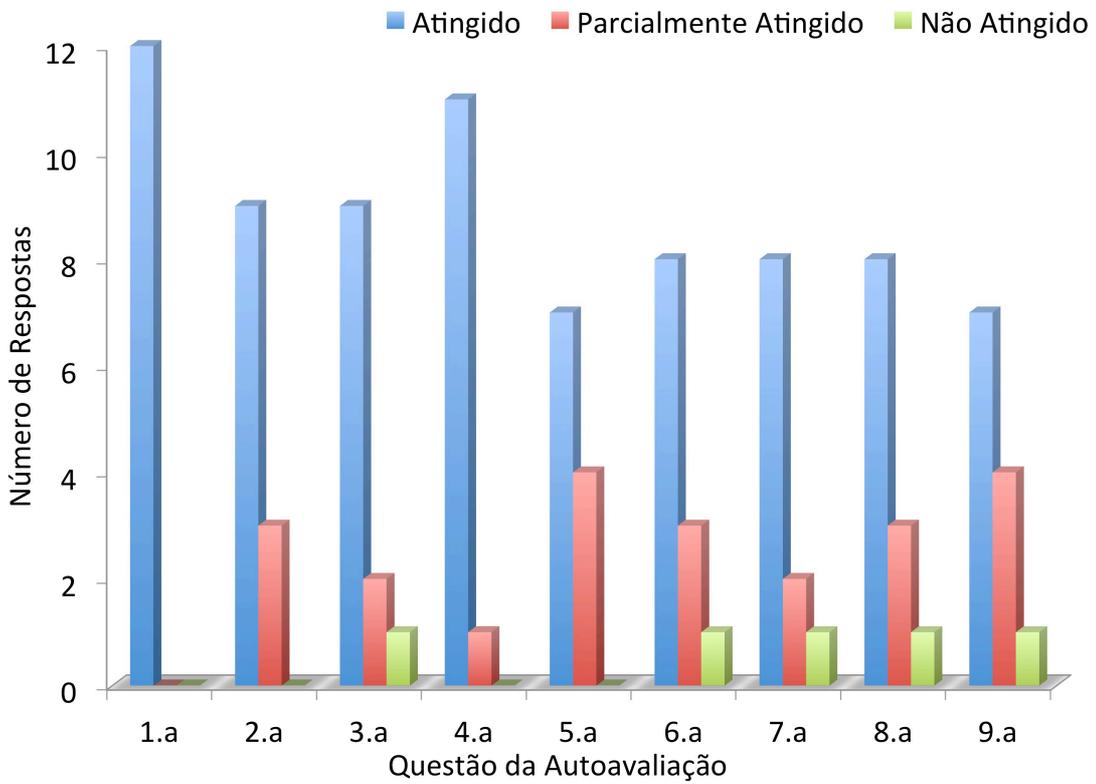


Figura 39: Resumo dos resultados da Ficha de Autoavaliação 2



6. CONCLUSÕES

Para conduzir esse estudo, elegi como **questões centrais da pesquisa**:

- *Como uma proposta didática fundamentada na **Pedagogia dos Multiletramentos** pode (ou não) dar novos significados à aprendizagem da Língua Inglesa no Ensino Fundamental em uma escola pública?*
- *Em que aspectos uma unidade didática fundamentada na Pedagogia dos Multiletramentos influencia em um maior **engajamento** da aluna na aprendizagem da língua inglesa como língua adicional?*
- *Como ocorre a formação de uma **Comunidade de Prática** e como esta promove o engajamento da aluna na aprendizagem?*

Em relação aos Multiletramentos, acredito que realmente, ao oportunizar às alunas a abordagem de assuntos relevantes em seu cotidiano adolescente, levando em conta a diversidade cultural do grupo, através do uso de uma linguagem presente em seu cotidiano, bem como de temas significativos para as alunas e fazendo uso das novas tecnologias, através do uso do celular, do computador e das redes sociais eu consegui, juntamente com as discentes, produzir sentido para a aprendizagem do inglês como língua adicional. O uso de textos multimodais e multissemióticos, ou seja, que não fazem uso apenas de palavras, mas de imagens, símbolos, cores, entre outros recursos também aproxima o ensino da vida “real” do aluno e faz com que ele veja significado naquela aprendizagem. O “falar” de si, ou representar-se como ocorreu durante a produção dos cartazes digitalizados, levou-os a perceberem-se como protagonistas da própria aprendizagem, assim como o contato com outras culturas através das palestras e da visita ao campus da Unipampa São Gabriel, que teve o objetivo de apresentar às alunas um contexto fora do bairro onde vivem e de conhecer de onde vinham os jovens e os professores participantes do projeto. A visita que incluiu conhecer os laboratórios e conversas com universitários vindos de diferentes regiões do país, as levou à ampliação de suas visões de mundo e de seus papéis como cidadãs pertencentes a uma comunidade repleta de diversidade. O mesmo ocorreu ao fotografarem a língua inglesa presente no cotidiano da cidade, a percepção de que não estão adquirindo um conhecimento vazio de sentido ou que lhes será útil somente em um futuro distante, mas que faz parte de seu dia a dia aqui e agora.

Estas percepções nos levam à segunda pergunta de pesquisa que se refere ao engajamento e mais uma vez a resposta é sim, pois as alunas demonstraram curiosidade

e vontade de aprender mais sobre a língua inglesa ao vê-la sendo utilizada em textos multimodais que fazem parte de seu cotidiano adolescente, principalmente na internet através de postagens nas redes sociais que fazem uso de *memes* ou tirinhas, páginas relacionadas à música e vídeos gravados por *you-tubers* ou *gamers* os quais utilizam uma linguagem híbrida mesclando expressões e palavras em inglês mesmo ao falarem português como língua materna.

Após o desenvolvimento do projeto e da implementação da unidade didática, surgiu uma outra questão: Seria a comunidade que promoveria o engajamento ou é o engajamento que forma a comunidade? Segundo Wenger e Snyder (2000), o aprender é um ato social, pois quando as pessoas se envolvem e se engajam em atividades conjuntas, em regra geral elas se ajudam mutuamente compartilhando informações. No entanto é necessário que haja um moderador da comunidade para fomentar as relações e as trocas entre seus participantes. Cabe a esse moderador, dar atenção aos membros da comunidade de aprendizagem, bem como organizar e incentivar a participação ajudando a definir alguns papéis, a constância dos encontros, os modos de interação, as tarefas e a produção. No contexto da sala de aula o papel de moderadora é da professora, para gerenciar conflitos e as formas de receber os novos admitidos no grupo. Desta forma a comunidade de aprendizagem cresce, construindo novos relacionamentos e gerando um ambiente para o aprendizado, incentivando a interação e os relacionamentos baseados no respeito mútuo e na confiança entre os seus membros. Mesmo que de forma contida devido aos poucos encontros (uma vez por semana) e a pouca duração de permanência na turma (pouco mais de um trimestre), acredito que cumpri meu papel de moderadora da comunidade de aprendizagem que já estava instalada na Turma 80 e foi sendo modificada a partir da minha intervenção. E para mim, como professora-pesquisadora, esse olhar de maneira minuciosa para a interação em sala de aula foi de extrema importância para pautar meus estudos e minha prática a partir desta experiência.

Em relação ao engajamento, acredito que a relação ocorra de maneira dinâmica e dialógica, o fato de uma turma escolar já ser de alguma forma uma comunidade de aprendizagem facilita o engajamento, mas à medida em que esta comunidade vai se tornando mais definida, unida, colaborativa, o engajamento vai se ampliando e vice-versa, ou seja, através do engajamento de seus membros a comunidade vai se solidificando ainda mais, porém nunca é estática e alheia a transformações sendo que sofre constantes influências externas, como a saída ou entrada de um novo membro ou

algum evento que a afete de algum modo. Sendo assim, tanto a comunidade promove o engajamento, quanto o engajamento reforça os laços da comunidade.

Enfim, as respostas para estas três perguntas de pesquisa são positivas e estão inter-relacionadas, pois, a unidade didática fundamentada na Pedagogia dos Multiletramentos levou ao engajamento da maioria das alunas na maior parte do tempo para quererem realizar as tarefas que proporcionassem às mesmas a aprendizagem da língua inglesa. Da mesma forma, as tarefas propostas levaram a uma produção baseada na aprendizagem colaborativa que tanto promove o engajamento, assim como este último fortalece ainda mais a comunidade de aprendizagem.

6.1. Qual o legado desta pesquisa para ações futuras?

A dissertação tem uma função social que vai além do arquivo e não deve ficar restrita ao mundo acadêmico, precisa ser divulgada e chegar ao “chão da escola”. E essa é uma das funções do Mestrado Profissional, o programa do qual faço parte busca atuar no avanço da qualificação de docentes da área da linguagem ou afins visando revisitar e aprofundar a formação inicial desses profissionais e ainda discutir processos inovadores de ensino e aprendizagem na área. Mas, o alcance destes estudos vai além destes aspectos, pois a pesquisa se torna um legado deixado a outros educadores e pesquisadores que poderão dela se utilizar para melhorar seu trabalho em sala de aula e como professoras- pesquisadoras. Considero que há ainda muita pesquisa a ser feita a respeito dos Multiletramentos no ensino de línguas adicionais no Brasil, mas espero ter contribuído para o avanço destas discussões e que meu trabalho de alguma forma reflita nas ações de outras professoras que tenham contato com ele. O grupo no Facebook será aberto ao público com a intenção de que a Comunidade de Prática continue se construindo. Uma proposta para criar vínculos, pois quando expande se recria, novos vínculos são formados e neste caso, espontaneamente, são os Ciclos das vidas de Wenger e Snyder (2000) e Wenger et al. (2002). Pretendo divulgar meu trabalho a fim de fomentar mais discussões e práticas que melhorem o ensino de línguas adicionais no Brasil, principalmente nas escolas públicas.

6.2. Mais algumas palavras finais

Ao finalizar este trabalho, trago um excerto do meu Diário Reflexivo de professora pesquisadora para ilustrar meus sentimentos neste momento:

“É o mês de novembro do ano de 2016, estou na fase de análise do meu trabalho de mestrado e encontro-me no SENALE – Seminário Nacional sobre Linguagem e Ensino, na UCPel – Universidade Católica de Pelotas, o evento é promovido pela própria UCPel em conjunto com a UFPel e com o IF Sul-rio-grandense Campus Pelotas. O conferencista da abertura é o Prof. Dr. José Luiz Fiorin. Estou sentada ao lado do Professor Hilário Bohn, mais à frente estão a Professora Walkyria Monte Mor e o Professor Vilson Leffa. Entre as várias interlocuções riquíssimas, está uma pergunta da Professora Monte Mor ao Professor Fiorin a respeito da atual situação da Educação no Brasil, onde o futuro é decidido não através de discussões entre especialistas e da consulta à população, mas através de uma Medida Provisória e em um período em que a extrema direita ganha novamente espaço no panorama político mundial. O professor Fiorin responde que o principal objetivo da escola neste cenário deve ser falar e discutir a diversidade cultural, racial, social e outras tantas diversidades existentes no Brasil. Esta colocação do Professor Fiorin me acalenta e me dá a certeza de que estou no caminho certo. Que se queremos um presente/futuro diferente para a nossa sociedade, temos que preparar cidadãos diferentes para este presente/futuro, cidadãos que respeitem as diferenças e que não se deixem levar por extremismos políticos, cidadãos que saibam receber a informação e fazer uma análise crítica a seu respeito e que estejam constantemente abertos a reavaliar, desconstruir e reconstruir seus conceitos. Este trabalho de dissertação conduziu-me inúmeras vezes a esta reflexão em relação ao “ser educadora/professora”. No mesmo evento, a Professora Monte Mór ressaltou que se não abordarmos as novas tecnologias e mídias na escola, não estaremos estudando o mundo “de hoje”, um mundo cuja sociedade se relaciona em Rede.

Ver a importância da diversidade e das novas tecnologias na educação serem abordadas por estes dois estudiosos e percebê-las sendo tratadas como elementos essenciais de mudança política e social em um evento tão significativo para a área de Linguagem e Ensino me deixa segura da relevância desta pesquisa-ação e me incentiva a prosseguir como professora-pesquisadora, buscando sempre contribuir para a discussão sobre a educação de nossos alunos e formação e professores.”

É função da escola preparar o aluno para agir no mundo como um cidadão crítico, consciente de seus deveres, mas também de seus direitos a uma vida mais digna e transformador da sua própria realidade, portanto o sistema educacional não pode

menosprezar a aquisição de uma língua adicional no contexto atual. No entanto toda a responsabilidade não pode recair sobre o professor, o mesmo precisa de apoio dos governos Federal, Estadual e Municipal através de políticas públicas que visem melhorar a qualidade de ensino e dos gestores das secretarias de educação, bem como diretores e supervisores que o apoiem no sentido de proporcionar estrutura física para a realização de um trabalho efetivo, bem como formação continuada para poder acompanhar as constantes transformações da sociedade e trazê-las para a sala de aula.

Em um cenário no qual o componente curricular de Língua Inglesa encontra-se por muitas vezes marginalizado, desprezado, negligenciado e até mesmo questionado sobre a sua importância, pois alguns municípios já cogitam excluí-lo do currículo, essas discussões poderão alavancar políticas públicas que passem a valorizar mais, não só o ensino de inglês, mas também o de espanhol e demais línguas adicionais no Brasil. Há que se investir principalmente na formação de professores, pois há muitos não habilitados na área ou, muitas vezes, se habilitados na área, não o são na língua que ensinam. E há entre os habilitados professores não proficientes no idioma, pois as falhas já começam nos cursos de graduação. Para sairmos de uma abordagem tecnicista da língua e partirmos para o enfoque na compreensão e na produção de gêneros discursivos priorizando o que seja relevante para a participação nas práticas sociais da língua, levando-se em conta os interlocutores e as situações em que estão contextualizadas é preciso que a verdadeira transformação ocorra através da formação e valorização dos professores que estarão atuando em sala de aula.

A pesquisa-ação por mim desenvolvida tem também como objetivo constatar que quando nós, professores apoiamos nossa prática em fundamentos teóricos, ficamos mais seguros e nossas ações se revelam mais efetivas.

Como ressaltam Rajagopalan & Silva (2005) na citação apresentada no início desta dissertação:

É nosso dever lutar por melhorias nesse campo. Embora saibamos que uma andorinha só não faz verão, a menos que uma andorinha tome coragem e dê o primeiro passo, todas as demais andorinhas vão ficar acomodadas em seus galhos, à espera da primeira aventureira e, como consequência desse comportamento instintivo de bando de pássaros, talvez o tão desejado verão nunca se materialize!

A mudança nos cursos de graduação e de pós-graduação em Línguas Adicionais no Brasil, podem ocasionar estas mudanças e chegar ao "chão da escola" e

consequentemente, provocar mudanças sociais. As democratizações das oportunidades no Brasil perpassam, obrigatoriamente, pela qualidade da escola pública. E esse é o “legado” social que pretendo deixar com este trabalho, oportunizando aos educandos com os quais o projeto será desenvolvido a criação de sentidos para a aprendizagem da língua inglesa, tornando-os usuários funcionais da mesma e agindo como sujeitos críticos e transformadores da sua realidade. Aos professores, gestores e pesquisadores deixo minha contribuição através do incentivo ao planejamento, ação e discussão contínuos para que o ensino de inglês saia da condição de marasmo da atualidade e passe a contribuir efetivamente para melhorias sociais.

REFERÊNCIAS

ACOSTA J. D. C. e DORNELLES C. *Interação e interatividade em blogs de ensino de Língua Portuguesa sob a perspectiva dos Multiletramentos*. In: *Signum: Estudos Linguísticos*, v. 18, n.2, p13-49. Londrina, 2015.

AUSUBEL, D. P. *A aprendizagem Significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Moraes, 1982.

BAKHTIN, Mikhail M. [1952-1953]. *Os gêneros do discurso*. In: Estética da criação verbal, Tradução do russo: Paulo Bezerra, 6. ed., São Paulo, Martins Fontes, 2011, p. 261-306.

_____. *Problemas da poética de Dostoievski*. 2.ed. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

BATEMAN, B. E. (2002). *Promoting openness toward culture learning: Ethnography interviews for students of Spanish*. *The Modern Language Journal*, v. 86, n. iii, p. 18-31.

BOGDAN, Robert C.; BILKEN Sari Khopp. *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BORTONI-RICARDO, S. M. 2008. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola. 135p. (Série Estratégias de Ensino, n. 8.)

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n.9495/96*. Brasília, DF: MEC, 1997.

_____. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília, DF: MEC, 2006.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais, ética* / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 146p.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Estrangeira. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC, 1998.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais : pluralidade cultural, orientação sexual* / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 164p.

BULLA, G. S. 2007. *A realização de atividades pedagógicas colaborativas em sala de aula de português como língua estrangeira*. Dissertação de mestrado. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Letras, UFRGS.

COELHO, Hilda Simoni Henriques. *“É possível aprender inglês na Escola?” Crenças de professores e alunos sobre o ensino de inglês em escolas públicas*. Dissertação. Belo Horizonte: Faculdade de Letras UFMG, 2005. 145f.

COPE, B.; KALANTZIS, M. *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000.

COSTA, E. G. M. *Lugar de aprender língua estrangeira é na escola: reflexões em torno do PNLd 2011*. Letras, Santa Maria, v. 21, n. 42, p. 315-340, jan./jun. 2011

COUNCIL OF EUROPE, Council for Cultural Co-operation (CDCC). *Education for democratic citizenship project: methods, practices strategies: final report*. Strasbourg, 2001.

COUTINHO, C. P., SOUSA, A., DIAS, A., BESSA, F., FERREIRA, M. J., & VIEIRA, S.. *Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas*. Revista Psicologia, Educação e Cultura, v. 13 n. 2 , pp. 355- 379, 2009.

CRUZ, G.; LIMA, J. *Quem faz o ensino de inglês na escola pública (não) funcionar?* In: LIMA, D. C. de (org.) (2011). *Inglês em escola pública não funciona? Uma questão de múltipla escolha*: São Paulo: Parábola Editorial. p. 190.

DIAS, P. *Comunidades de Conhecimento e Aprendizagem Colaborativa*. Seminário Redes de Aprendizagem, Redes de Conhecimento, Conselho Nacional de Educação, Lisboa, 22 e 23 de Julho de 2001.

DIAS, R. *Web Quests: Tecnologias, multiletramentos e a formação do professor de inglês para a era do ciberespaço*. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Belo Horizonte, 2012. Disponível em: <http://www.fnede.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais/item/4032-pnld-2015>. Acesso em: 13 jun. de 2015.

DIONÍSIO, A. P. *Gêneros textuais e multimodalidade*. In: KARWOSKY, A.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. (Orgs.) *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. União da Vitória: Kaygange, 2005. p. 159-177.

DORNELLES, C. *A reforma curricular e o debate sobre língua e ensino no curso de Letras*. In: Inês SIGNORINI; FIAD, Raquel Salek (Org.). *Ensino de Línguas: Das reformas, das inquietações, dos desafios*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2012, p.122-144.

DORNELLES, C.; SOUZA, A. N. . *A interação em um projeto de multiletramentos na universidade: hibridismo de competências*. In: Congresso Internacional da Abralín, 2013, Natal. Anais do Congresso Internacional da Abralín, 2013.

ERICKSON, F. 1990. *Qualitative methods*. In: Robert L. Linn & Frederick Erickson. Orgs. *Quantitative methods; Qualitative Methods. Vol.2*. New York: Macmillan.

_____. *What makes school ethnography “ethnographic”?* *Anthropology and Education Quarterly*, v. 15, p. 51-66, 1984. In: REES, D. K. *Considerações sobre a pesquisa qualitativa*. *Signotica* (UFG) , v. 20, p. 253-274, 2008.

FERREIRA, S. N. ; GIL, D. G. *Texto-imagem: Reconhecendo o multimodal ao nosso redor*. In: GLORIA GIL; RAUBER, A. S.; CARAZZAI M. R.; BERGSLEITHNER. J. (Org.). *Pesquisas qualitativas no ensino e aprendizagem de língua estrangeira: a sala de aula e o professor*. Florianópolis: UFSC, 2005, p. 312-341.

GARCEZ P. M. ; SCHULZ L. *Olhares circunstanciados: etnografia da linguagem e pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil*. DELTA, São. Paulo, v.31, n.spe, p. 1-34, ago. 2015.

GARCEZ, PEDRO DE MORAES ; BULLA, GABRIELA DA SILVA ; LODER, LETÍCIA LUDWIG . *Práticas de pesquisa microetnográfica: geração, segmentação e transcrição de dados audiovisuais como procedimentos analíticos plenos*. DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada (PUCSP. Impresso) , v. 30, p. 257-288, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502014000200257

GARCIA CANCLINI, N. (1997). *Culturas híbridas, poderes oblíquos*. In: *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: EDUSP, 2008, p. 283-350.

GEE, J. P. Literacy: from Plato to Freire. In: GEE, J. P. *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. Londres: taylor & Francis, 1994.

GIL, G. *Third places and the interactive construction of interculturality in the English as foreign/additional language classroom* Acta Scientiarum. Language and Culture, vol. 38, núm. 4, outubro-diciembre, 2016, pp. 337-346 Universidade Estadual de Maringá Maringá, Brasil.

GILBERTO, I. J .L. . A pesquisa qualitativa com a utilização de imagens. *International Studies on Law and Education* , v. 21, p. 51-59, 2015.

GRIM-UFC. *Entrevista com Roxane Rojo*. 2013. Disponível em: http://www.grim.ufc.br/index.php?option=com_content&view=article&id=80:entrevista-com-roxane-rojo->

GUERRA, L. *O diálogo entre a neurociência e a educação: da euforia aos desafios e possibilidades*. Revista Interlocação, v.4, n.4, p.3-12 publicação semestral junho/2011.

Harmer, J. (1991; repr. 1996): *The Practice of English Language Teaching*. Lesson Plan, Programme 2. London/New York: Longman.

LEFFA, V. J. *Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade: Considerações sobre o fracasso da LE na escola pública*. In: LIMA, D. C. de (org.) (2011). *Inglês em escola pública não funciona? Uma questão de múltipla escolha*: São Paulo: Parábola Editorial, p.15-31.

LEFFA, V. J. *Ensino de línguas: passado, presente e futuro*. Rev. Est. Ling., Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 389-411, jul./dez. 2012

LEFFA, V. (2002). O ensino das línguas estrangeiras nas comunidades virtuais. Anais do IV Seminário de Línguas Estrangeiras. Goiânia: UFG, v. 1, p. 95-108. (MOTTA-ROTH)

LEFFA, Vilson J.; IRALA, Valesca Brasil. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: Vilson J.

LEFFA; Valesca B. IRALA. (Orgs.). *Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil*. Pelotas: Educat, 2014, p. 21-48.

LEMKE, J. (1993) Education, cyberspace, and change. The arachnet Electronic Journal on Virtual Culture, v. 1, n. 1. Acessado em 12/08/2002. <http://www.kovacs.com/EJVC/lemke.htm>. (MOTTA- ROTH)

LEMKE, J. (1994). Multiplying meaning: Literacy in a multimedia world. [Artigo apresentado na National Reading Conference, Charleston SC (dez. 1993)]. Arlington VA: ERIC Documents Service (ED 365 940).

LEMKE, J. L. *Letramento metamidiático: transformando significados e mídias*. Revista **Trabalhos em Linguística Aplicada**, vol.49, no.2. Campinas: DLA/IEL/UNICAMP, July/Dec. 2010[1998]. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132010000200009&script=sci_arttext, acesso em 02/03/2017.

LIMA, D. C. de (org) (2011). *Inglês em escola pública não funciona? Uma questão de múltipla escolha*: São Paulo: Parábola Editorial.

LIMA, M. B.; GRANDE, P. B. *Diferentes formas de ser mulher na hipermídia*. Pg. 37 a 58. In: TANZI NETO, A. et. al. *Escol@ conect@da: os multiletramentos e as TICs*. 1. Ed. São Paulo: Parábola, 2013.

LORENZI, G. C. C.; PÁDUA, T. W. *Blog nos anos iniciais do Fundamental I*. In: ROJO, R. H.; MOURA, E. (orgs.). *Multiletramentos na escola*. – São Paulo: Parábola Editorial, 2012. (Estratégias de ensino; 29)

LUDKE, M. *Blog Artes no 9º Ano – CAUP*. In: <http://artescaup.blogspot.com.br/2009/04/generos-fotograficos.html>

LYONS, M. *Crenças de duas professoras de línguas: os alunos merecem só giz e quadro ou tapinha nas costas?* Revista de Linguagens Boca da Tribo. v. 1, n. 2, p. 54-62, dez. 2009. Disponível em: . Acesso em: 22 mar 2013.

MARSARO, F. P. *Projeto gráfico-editorial de livros didáticos de língua portuguesa: para além da letra* - Campinas, SP: [s.n.], 2013.

MESQUITA-PIRES, C. *A Investigação-acção como suporte ao desenvolvimento profissional docente*. ER: revista de educação, v. 2, 66-83. 2010.

MOREIRA, Marco Antônio; MASINI, Elcie F. Salzano. *Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2006.

MOTTA-ROTH, D. *Competências comunicativas interculturais no ensino de inglês como língua estrangeira*. In: Désirée Motta-Roth; Nina Célia Barros; Marcos Gustavo Richter. (Org.). *Linguagem, cultura e sociedade*. 01ed.Santa Maria: Programa de Pós-Graduação em Letras, UFSM, 2006, v. 01, p. 191-201.

NUNAN, D. *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

PAULINO, G.; COSSON, R. *Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola*. ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. (orgs). *Escola e leitura: velhas crises, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009. p.67

PRADO, V. V. *Construindo um espaço de vivência e aprendizagem na aula de inglês na EJA*. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Letras), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

RAJAGOPALAN, K. & SILVA, F. L. *Non-Native Speaker Teachers of English and Their Anxieties: Ingredients for an Experiment in Action Research*, in: Llurda, E. (org) *Non-Native Language Teachers: Perceptions, Challenges, and Contributions to the Profession*. Boston: Springer, 2005, pp. 283-303.

ROJO, R.; MOURA, E. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. Resenha de: PEREIRA, M. M. *Entretextos*, Londrina, v. 13, n. 1, p. p. 484-487, jan./jun. 2013. 484.

ROJO, R.; HELENA R. *Multiletramentos na escola*. In: ROJO R.; MOURA, E. [orgs.]. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. 264p. (Estratégias de Ensino; 29)

ROJO, R. *Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009

SANTOS, M. ; ARAGÃO, R. C. SANTOS, M. ; ARAGÃO, R. C. . *O ensino de inglês no pós-método: as contribuições dos objetos digitais*. *Tabuleiro de Letras* , v. 9, p. 39, 2015. *Tabuleiro de Letras* , v. 9, p. 39, 2015.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. *Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em Inglês-* Erechim: Edelbra, 2012. 176p.

SOARES et al. *A formação do cidadão no ambiente escolar: da conscientização à intervenção na própria realidade*. v(8), nº 8, p.1858-1869, AGO, 2012.

SOUSA, R. M. R.: *Multiletramentos em aulas de Língua Inglesa no ensino público: transposições e desafios*. São Paulo 2011. 174 p. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-31082012-143155/pt-br.php>

SOUZA, A. P. R.; SPILMANN, I. A.; STEFANELLO, C. A. *A concepção sociointeracionista no ensino do inglês: o professor e o livro didático*. *Roteiro*. Joaçaba-SC, v. 35, n. 1. p. 23-52. 2010.

STREET, B. V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: CUP, 1984.

TANZI NETO, A.; THADEI, J.; SILVA, L. P.; FERNANDES, M. A.; BORGES, R. R.; MELO, R.. *Multiletramentos em ambientes educacionais*. In: ROXANE R. (Org.). *Multiletramentos e as TICS - Escolas Conectadas*. ed.São Paulo: Parábola, 2013, v. 00, p. 131-155.

TEIXEIRA, N. C. M. *O Silêncio Uma Pluralidade Discursiva*. In: Salão de Iniciação Científica 26.: 2014 out. 20-24 : UFRGS, Porto Alegre, RS.

THE NEW LONDON GROUP. *Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures*. Harvard Educational Review, v.66, n.1, p.60-92, 1996. Disponível em: <http://vassarliteracy.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies_New+London+Group.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2015.

TILIO, R.. *Repensando a abordagem comunicativa: Multiletramentos em uma abordagem consciente e conscientizadora*. ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Org.). *Língua Estrangeira e Formação Cidadã: por entre discursos e práticas*. 2 ed. Campinas: Pontes, 2015, v. 1, p. 51-67.

UNESCO. *Aspects of Literacy Assessment: Topics and issues from the Unesco Expert Meeting*, 10–12 June, 2003. Paris: Unesco, 2005. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001401/140125eo.pdf>>. Acesso em 20 out. 2015.

VYGOTSKY L. S. *A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores*. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 191p.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martin Fontes, 1991.

WENGER, E. *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. New York: Cambridge University Press, 1998.

WENGER, E.; MCDERMOTT, R.; SNYDER, W.M. *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Boston: Harvard Business School Press, 2002.

WENGER, E.; SNYDER, W.M. *Communities of practice: The organizational frontier*. Harvard Business Review, v. 78, n. 1, 2000.

ZOLNIER, Maria da Conceição Aparecida Pereira. *Língua inglesa : expectativas e crenças de alunos e de uma professora do ensino fundamental* / Maria da Conceição Aparecida Pereira Zolnier. Campinas, SP : [s.n.], 2007.

APÊNDICES

Apêndice 1: Termo de Consentimento

Projeto de Mestrado _____

AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E VOZ (Menor de Idade)*

Prezado senhor ou senhora responsável pelo/a aluno/a _____,

Sou aluna/o do Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa-Campus Bagé e estou aplicando minha pesquisa _____ na turma _____ da Escola _____. Para esse projeto, precisarei escrever um trabalho de pesquisa.

Gostaria de poder contar com sua autorização para fazer uso de imagem, voz e/ou material escrito pelo/a aluno/a _____. As informações anotadas serão usadas somente para os fins de pesquisa científica e utilizadas somente por mim ou por outros pesquisadores interessados nesse assunto. Os resultados da pesquisa serão divulgados apenas em publicações ou apresentações acadêmicas.

A sua participação é muito importante para que se possa melhorar a qualidade no ensino de Língua Inglesa. Agradeço desde já por sua atenção. Em caso de dúvida ou necessidade de esclarecimentos, estou à sua disposição na escola.

Atenciosamente,

LI A DESCRIÇÃO ACIMA E DOU O MEU CONSENTIMENTO PARA QUE A PESQUISADORA _____ APLIQUE SUAS PESQUISAS E COLETE OS DADOS NECESSÁRIOS PARA O REFERENTE ESTUDO. BEM COMO AUTORIZO O USO DOS REGISTROS DA PESQUISA CONFORME INDICADO ACIMA.

NOME _____ DO
ESTUDANTE: _____

NOME _____ DO
RESPONSÁVEL: _____

ASSINATURA
(RESPONSÁVEL): _____

São Gabriel, _____ de _____ de 2015.

*Se o aluno for maior de idade serão feitas as devidas adaptações.

Apêndice 2: Questionário

Mestrado em Ensino de Línguas- UNIPAMPA Campus Bagé

Professora Pesquisadora/Mestranda: Gisele Lángaro Soares

Professora Orientadora: Clara Dornelles

Questionário de Pesquisa

1- Qual sua idade? _____

2- Em que séries você teve inglês na escola?

() antes do 6º Ano

() do 6º ao 8º Ano

() em diferentes séries. Quais? _____

3- Sua escola pertence à () Rede pública

() Rede privada

4- Você já fez curso de inglês?

() Sim

() Não

()

Estou cursando

Durante quanto tempo?
tempo?

Há quanto

5- Você vê alguma importância em estudar inglês?

() Sim

() Não

Por
quê? _____

6- Você gosta da língua inglesa, gosta de ouvir músicas, assistir filmes ou ouvir pessoas falando inglês?

() Sim

() Não

7- Você acha que as pessoas no Brasil, em geral, gostam da língua inglesa?

() Sim

() Não

Por favor, justifique sua resposta:

8- Ao acessar a internet ou usar o computador para alguma outra atividade, você percebe a necessidade ou sente vontade de saber mais Inglês?

- Sim, muito
 Sim, parcialmente
 Não

Por favor, justifique sua resposta:

9- Em algum outro momento da sua vida você sente ou sentiu necessidade e/ou vontade de saber inglês? Qual?

_____ Por _____ quê?

10- Você acessa a internet diariamente?

- Sim não

11) Que aparelho você usa, na maioria das vezes, para acessar a internet?

- celular
 tablet
 computador

12) Você utiliza as Redes Sociais? Sim Não

Se sim, quais:

- Facebook Whatsapp
 Blog Outro (s): _____
 Instagram
 Twitter

13) Sua escola permite que você use o celular em sala de aula? () Sim () Não

Você concorda? Justifique:

14) Seus professores usam a internet para dar aulas?

() sim

() não

Comente:

15) Você gostaria que a internet ou o computador fossem mais usados nas aulas?

Sim ()

Por

quê? _____

Como?

Não ()

Explique, por favor:

16) Entre estes assuntos, assinale por quais você tem interesse ou gostaria de aprender mais a respeito:

() Modos de vida em outros países;

() Questões relacionadas ao machismo/feminismo, direitos da mulher;

() Cyberbullying (bullying na internet);

() Séries americanas. Quais? _____

() Músicas em inglês. Que estilos? _____

() Outros assuntos: _____

Muito obrigada por sua participação!

Apêndice 3: EXCERTOS DO DIÁRIO REFLEXIVO

Neste diário, descrevo as aulas de inglês desenvolvidas como parte do projeto: “Relacionando-se com as novas tecnologias e com a diversidade cultural”. Projeto aplicado em uma escola estadual de Ensino Fundamental em São Gabriel, RS, desenvolvido com os alunos da Turma 80, oitavo ano. Esta turma possui 12 alunos dos quais apenas um estava ausente nesta primeira aula. As aulas são de 50 minutos cada e, como nesta escola não há aulas de Espanhol, a carga horária de Língua Inglesa é de duas aulas semanais, ou seja, 1h e 40 min.

AULA 1

Iniciei a aula com uma dinâmica para fazer a entrega dos crachás de identificação, com o intuito de deixá-los mais à vontade com a minha presença e perceberem que já estão praticando a Língua Inglesa. Ao entregar os crachás eu perguntava: - Are you _____? Ao que eles deveriam responder: Yes, I am. Ou: No, I'm not. He/She is _____. Como eu já esperava, a maioria demonstrou timidez e dificuldades para responder em inglês, apesar de eu ter escrito a estrutura no quadro. No entanto, um dos meus objetivos era justamente deixá-los mais à vontade com a prática oral da língua.

Na sequência, distribuí um material impresso e apresentei em Data Show para que visualizássemos juntos as figuras. Expus a eles que o objetivo principal desta primeira aula era mostrá-los que o inglês faz parte do nosso dia a dia aqui mesmo no Brasil. Iniciei apresentando uma gravura da placa de um estabelecimento comercial, cujo nome continha palavras em inglês: “One Beauty Cabelereiros”. Pedi que me dessem outros exemplos, mas eles não conseguiram, talvez por timidez, ou por não lembrarem mesmo. Solicitei então, que passassem a observar e me dissessem nas próximas aulas. Nesse momento me ocorreu a ideia de pedir que postassem no grupo no Facebook as fotos que eles tirassem das placas em inglês na cidade, mas não lhes disse ainda, pois quero primeiramente criar o grupo.

Em seguida mostrei a eles um cartaz de propaganda de um restaurante “self-

service”, explorei as palavras e alguém mencionou a palavra “selfie”, perguntei se sabiam o significado e eles demonstraram saber o que era fazer uma “selfie”, mas não o porquê do uso da palavra. Peguei o celular de uma aluna e demonstrei que para ser “selfie” a pessoa que tira tem que estar junto, pois já havia visto postagens chamando de “selfie” fotos em que a pessoa não se incluía [...].

AULA DO DIA 20/06/2016

Na aula deste dia pedi que fizessem as legendas para as fotos que os representavam como adolescentes, um aluno já tinha postado no Facebook e escrito as legendas em inglês com o meu auxílio na mensagem “in box”, as fotos eram a respeito de sites nos quais ele assiste séries e vídeos. Tirei foto dos que quiseram fazer algo que trouxeram ou que já tinham consigo como estojo escolar, celular, a capa do caderno e desenhos produzidos por eles. Três alunos tinham feitos as fotos em casa. Eles produziram as legendas em aula, dos 12 alunos, um se recusou a tirar a foto, justamente um aluno que esteve ausente em várias aulas e, por isso não acompanhou todo o processo, talvez este seja um dos motivos do não-engajamento.

*Após fazerem as legendas, construí com eles um texto no quadro sobre o que aprenderam até agora para falar de si mesmos e pedi que escolhessem ao menos **duas frases** para gravarem ou em vídeo ou em áudio, já que eles são muito resistentes a aparecerem em vídeos.*

O texto:

My name is.../I am...

I am a boy/girl.

I am ...years old.

I like/love... and... but I don't like...

I think diversity is cool/ great/ funny/ amazing/ good/marvelous.

Um aluno quis gravar em aula mesmo, outros se comprometeram a gravar em casa e me mandar o vídeo ou o áudio.

AULA DO DIA 27/06/2016

Aproveitando as fotos produzidas nas palestras e na visita à Unipampa, os alunos produziram legendas para as mesmas. O trabalho foi denominado de “Our Moments”, como ainda não foi possível usar os computadores, levei cópias das fotos tiradas da turma para organizarem cartazes com os seguintes tópicos construídos em conjunto: “Visiting and learning at Unipampa”; “Learning about other cultures and our bodies” (palestras); “Our school rocks!” e “Working with posters in class”.

Os alunos trabalharam em duplas ou trios e produziram quatro cartazes, um com cada tópico. Simultaneamente fomos construindo um glossário no quadro com o vocabulário solicitado por eles ao construírem as legendas.

AULA DO DIA 04/07/2016

Nesta aula realizamos a confecção dos cartazes digitais no laboratório de informática, os alunos demonstraram ter pouco conhecimento no uso do Power Point e de manipulação do pen-drive. Três dos doze alunos demonstraram ter maior letramento digital e auxiliaram os outros. O objetivo era elaborar um cartaz digital a respeito de seus interesses e cotidiano de adolescentes, como a conexão de internet na escola é muito precária, levei as fotos feitas anteriormente por eles armazenadas em um pen-drive e eles foram baixando as mesmas e fazendo os cartazes no Powerpoint. As legendas em inglês já tinham sido previamente trabalhadas em aula. Explorei com eles as funções do Powerpoint, aproveitando para analisar as palavras em inglês como design, layout, slide. Apesar da falta de conhecimento prévio, os alunos aprenderam rápido e não tiveram dificuldades na elaboração dos cartazes, foi um trabalho bem cooperativo e interativo, com uns auxiliando os outros. Eles trabalharam em duplas em seis computadores. Alguns computadores eram diferentes dos outros, o que os levou a discutir e procurar soluções. Coloquei alguns passos no quadro branco para que formatassem o cartaz. O objetivo da tarefa foi plenamente atingido ao final.

DESCRIÇÃO E ALGUMAS OBSERVAÇÕES A RESPEITO DA UNIDADE DIDÁTICA (10/07/1016)

Ao iniciar a unidade didática, o objetivo principal era criar estratégias para conseguir a participação mais alargada do aluno, despertar nele a vontade de aprender inglês e, desta forma conseguir o seu engajamento nas tarefas propostas.

Iniciei com exemplos que mostrassem a eles como o inglês está presente em seu cotidiano, através da paisagem linguística (figuras), de memes que circulam nas redes sociais com palavras em inglês e de um vídeo sobre fandom no qual uma fã utiliza várias palavras em inglês.

O próximo passo foi criar um grupo no Facebook para interagir com a turma, com os professores envolvidos e com a gestão da escola, como primeira tarefa deveriam postar fotos tiradas por eles, da paisagem linguística da cidade ou de um vídeo relacionado a fandom. Dos 12 alunos, três postaram fotos da paisagem lingüística e um postou um meme relacionado a preconceito musical, um dos tópicos da unidade didática. A participação tem se dado através de curtidas e duas alunas postaram fotos da turma em aula e na visita à Unipampa. Pedi também que completassem a frase: “Diversity is ...” a qual três alunos completaram. Também lancei um desafio para quem completasse primeiro as frases dadas utilizando formas do verbo to be e uma aluna logo completou. A participação no grupo do Facebook não está sendo intensa, mas ocorre, avalio como satisfatória.

A prática oral não era objetivo principal da unidade didática, mas procurei contemplar essa habilidade tão negligenciada no ensino regular de línguas adicionais. Os alunos aprenderam como identificar alguém, através da distribuição dos crachás, a perguntar e responder a idade e ainda a falar sobre o que gostam e o que não gostam e perguntar ao colega e relatar ao grupo sobre o mesmo. Ao final do trabalho será proposta a gravação em vídeo ou áudio dos alunos falando algo sobre eles mesmos.

O engajamento nas práticas orais tem acontecido gradativamente com progresso na participação. Nas ações em sala de aula o engajamento ocorre bem mais do que nas tarefas para casa através da página no Facebook, eles visualizam, mas nem sempre postam.

Na confecção do cartaz informativo, em aula, demonstraram forte engajamento e independência.

Para que fosse realizada a autoavaliação, fizemos uma Roda de Conversa a respeito do engajamento e da participação. Quando diz respeito a questões de oralidade eles participam de maneira tímida, mas durante a autoavaliação escrita demonstraram estar conscientes do que atingiram, atingiram parcialmente ou não atingiram.

A palestra sobre sexualidade, inicialmente era para acontecer como um projeto interdisciplinar com a disciplina de Ciências, mas surgiram dificuldades com o engajamento da professora no projeto. De qualquer forma a questão da sexualidade na adolescência faz parte do universo jovem que é a temática da Unidade Didática.

A Palestra sobre a vivência em países de língua inglesa, mais especificamente Canadá e Irlanda proferida por alunos egressos do Programa Ciências Sem Fronteiras, foi importante para terem conhecimento sobre alguns lugares onde se fala o inglês como língua nativa, saber sobre os costumes, de como é viver em outro país, conhecimentos geográficos, juntamente com algumas expressões ou nomes de lugares em Inglês.

Como parte do projeto, houve ainda a visita à Unipampa, o pedido partiu da direção da escola, mas foi providencial porque ficaram sabendo onde estudavam os jovens participantes do Ciências Sem Fronteira.

Sobre as imagens ou temas que os identificassem como adolescentes, alguns tiveram facilidade para escolher, outros tiveram que ser incentivados a pensar, mas ao final somente um dos treze alunos não quis tirar foto alguma.

Partindo de um texto construído com eles sobre o que aprenderam em aula, os alunos escolheram as frases para gravar em vídeo ou áudio, mas somente um quis fazer em aula, os outros se comprometeram a produzir em casa.

Aproveitando as fotos produzidas nas palestras e na visita à Unipampa, os alunos produziram legendas para as mesmas. Denominei o trabalho de “Our Moments”, como ainda não foi possível usar os computadores, levei cópias das fotos tiradas da turma para organizarem cartazes com os seguintes tópicos construídos em conjunto: “Visiting and learning at Unipampa”; “Learning about other cultures and our bodies” (palestras); “Our school rocks!” e “Working with posters in class”.

Os alunos trabalharam em duplas ou trios e produziram quatro cartazes, um com cada tópico. Simultaneamente fomos construindo um glossário no quadro com o vocabulário solicitado por eles.

Novamente o engajamento no trabalho em aula foi maior que o que se comprometeram a fazer em casa, pois ninguém gravou o áudio solicitado. Quanto à participação no modo virtual, mais uma aluna postou fotos com legenda no grupo no Facebook sobre assunto do seu cotidiano jovem.

Conversei com a vice-diretora e a mesma se comprometeu a verificar a possibilidade de trabalharmos na sala de informática, não há acesso à internet, mas poderemos utilizar o Word para confeccionar cartazes, neste caso colocaríamos as fotos em um pen-drive para podermos usá-las.

Na aula seguinte realizamos o trabalho no laboratório de informática, os alunos demonstraram ter pouco conhecimento no uso do Power Point e de manipulação do pen-drive. Três dos doze alunos demonstraram ter maior letramento digital e auxiliaram os outros. O objetivo era elaborar um cartaz digital a respeito de seus interesses e cotidiano de adolescentes, como a conexão de internet na escola é muito precária, levei as fotos feitas anteriormente por eles armazenadas em um pen-drive e eles foram baixando as mesmas e fazendo os cartazes no Power Point. As legendas em inglês já tinham sido previamente trabalhadas em aula. Explorei com eles as funções do Power Point, aproveitando para analisar as palavras em inglês como design, layout, slide. Apesar da falta de conhecimento prévio, os alunos aprenderam rápido e não tiveram dificuldades na elaboração dos cartazes, foi um trabalho bem cooperativo e interativo, com uns auxiliando os outros. Eles trabalharam em duplas em seis computadores. Alguns computadores eram diferentes dos outros, o que os levou a discutir e procurar soluções. Coloquei alguns passos no quadro branco para que formatassem o cartaz.

Surpreendeu-me que um aluno nunca tinha visto um quadro em que se escreve com pincel marcador, pois na sala de aula naquela escola ainda é utilizado o quadro de giz.

Comentei que era importante aprender a trabalhar com o Power Point, pois poderiam ser solicitados por professores a apresentar trabalhos no Data Show e que no sistema atual do Ensino Médio por seminários, era essencial que possuíssem essa habilidade.

Outro fato relevante e que diz respeito ao engajamento, é que eu comentei com a supervisora que eles raramente faltavam na segunda-feira e deu-se o seguinte diálogo:

Mestranda: - Eles quase nunca faltam, pelo menos não às segundas-feiras.

Supervisora: - Por que será, né (em tom irônico)? Não era assim antes.

Mais tarde na sala dos professores comentei que preferia não fazer o encerramento do projeto no primeiro dia de aula após as férias, pois temia que não viessem todos, ao que ela respondeu, perante os professores ali presentes: - Eles vêm, sim. Se souberem que é contigo, eles vêm, assim como vieram hoje.

Essas falas me fizeram refletir a respeito do engajamento, realmente os alunos me surpreenderam positivamente com o trabalho em sala de aula, demonstrando comprometimento e vontade de aprender. Acredito que esse fato se dê pelo fato do tema do projeto ser algo que fala de seu cotidiano adolescente e das práticas sociais da língua, pois sempre procuro demonstrar o uso real da Língua Inglesa no nosso dia a dia, trazendo fatos significativos para eles. Já no que compete a fazer em casa e à produção oral não apresentam o mesmo comprometimento, talvez pela dificuldade de acesso à internet e, no caso do oral, pelo medo de exposição. Ainda pretendo fazer uma última avaliação em busca de respostas para esta falta de engajamento nestes aspectos. Os cartazes foram concluídos por eles, no laboratório de informática e o próximo passo será a elaboração de um álbum no Facebook com estes cartazes.

Outra observação feita pela supervisora da escola, foi que, apesar do laboratório de informática estar montado já há alguns meses, eu era a primeira professora a utilizá-lo. Talvez esse fato se dê em virtude dos problemas de conexão com a internet, no entanto, pela falta de habilidade dos alunos, percebi que seria bastante relevante que os mesmos aprendessem a produzir trabalhos utilizando programas como o Power Point, o Word e o Excel, que não precisam do uso da internet. Fiquei bastante satisfeita com o resultado do trabalho.

ANEXOS

ANEXO 1: Início da transcrição aos 03:33

Enunciado	Participante	Participação Verbal	Aspectos não verbais relevantes
1-	<i>PM</i>	<i>Pessoal, olha só o que vamos fazer hoje: na aula passada nós tiramos as fotos de algo que fizesse parte do cotidiano de vocês, ou que representasse um pouco a personalidade de vocês, o que gostam ou fazem no seu cotidiano adolescente. Hoje nós vamos criar uma legenda em inglês para colocar em um cartaz virtual que vamos postar no grupo do Face. Certo?</i>	Concordam com a cabeça.
2-	<i>PM</i>	<i>Então vocês vão agora pensar na frase que vão colocar neste cartaz, lembrem da foto de vocês.</i>	
3-	<i>PE</i>	<i>Já faz em inglês, Sôra?</i>	
4-	<i>PM</i>	<i>As palavras que vocês conhecem podem fazer em inglês, mas neste início vocês podem pensar a frase em português mesmo, depois vamos construir juntos um glossário com estas palavras para construirmos a frase em inglês.</i>	
5-	<i>PE</i>	<i>Sôra, mas eu já postei no grupo, lembra?</i>	

6-	PM	<i>Sim, então tu vais pensar nas frases para gravarmos o áudio.</i>	
7-	ED	<i>Escreve no caderno, Sôra?</i>	
8-	PM	<i>Sim, no caderno. Gente, com essa foto e essa legenda nós vamos fazer um cartaz no computador e postar no Face como uma forma de contribuir com a discussão a respeito da diversidade, tipo: vocês têm idades parecidas, estão na mesma turma, mas podem ter gostos e atividades diferentes.</i>	
9-	GI	<i>Em qual computador a gente vai fazer Sôra?</i>	
10-	PM	<i>Nós vamos tentar usar os da sala de informática, vamos ver se dá certo.</i>	
11- 06:17		<i>Após alguns minutos percebo que alguns alunos não estão conseguindo pensar na frase e tento esclarecer já pensando a frase em inglês.</i>	
12-	ED	<i>Profe, como que é “pobrezinho” em inglês?</i>	
13-	PM	<i>Pobrezinho? É “poor”. Por exemplo: “Poor guys” é uma frase que eu uso bastante quando os alunos reclamam.</i>	
14-	ED	<i>“Poor” o quê?</i>	
15-	PM	<i>“Guys”, lembra que às vezes eu chamo vocês de “guys” ou coloco lá no grupo?</i>	

16-	PE	Ah, é tipo: “pessoal”?	
17-	PM	Isso, “pessoal”, “galera”. Mas “guy” pode ser “guri”, “rapaz”, também. (Escrevo no quadro: “Poor guy”)	
18-	PM	Mas, voltando às legendas... o Pedro, por exemplo, ele pode dizer: I like... O que é like?	
19-	PE	Curtir.	
20-	PM	Curtir, gostar. Então ele pode dizer “I like rock, but I don’t like funk”. Ou ao contrário “I like funk, but I don’t like rock”. O que é “but”?	
21-	ED	Não, tô com fome é “I’m hungry”. “But” é “mas”.	Risos
22-	PE	Ah tá “Eu gosto de rock, mas eu não gosto de funk”. E se gostar dos dois?	
23-	PM	“I like rock and funk”.	
24-	NA	“And” é “e”?	
25-	PM	Isso.	
26-	PM	Pronto, estou esperando “clientes” para ajudar com a legenda. Quem será o primeiro candidato?	Dirijo-me até a minha mesa ao falar isso.
27-	NA	“Eu adoro séries”.	Nara levanta e dirige-se a minha mesa
28-	PM	Então, “eu adoro”, como é que é?	Nara está pensando.

29-	<i>PM</i>	<i>“Eu amo’ é a mesma coisa que “eu adoro”.</i>	
30-	<i>NA</i>	<i>I love.</i>	
31-	<i>PM</i>	<i>Então escreve aqui: “I love...”. “Arrow”, tu sabes o que quer dizer? “Grimm” é porque foram os irmãos Grimm que escreveram as histórias. E “Arrow”?</i>	
32-	<i>NA</i>	<i>Eu vi que era “flecha”.</i>	
33-	<i>PM</i>	<i>Isso, mas pode deixar o nome em inglês. Então: “I love Arrow and Grimm among other series”. ‘Other’ é adjetivo, não tem S.</i>	Nara escreve.
34-	<i>PM</i>	<i>Isso, “I love Grimm and Arrow among other series”.</i>	
35-	<i>PM</i>	<i>Pronto, a Nara está pronta. Quem mais?</i>	
36-	<i>LE</i>	<i>Tá pronta pra quê, Sôra?</i>	
37-	<i>PM</i>	<i>Pra ganhar nota 100.</i>	Falo em tom de brincadeira ao ver que alguns meninos estão dispersos quando a proposta era estarem pensando na legenda.
38-	<i>PM</i>	<i>Tu podes dizer, Laura, porque tu escolheste esse caderno. Aqui está escrito “I love pets”. Tu poderias completar a frase: “I love pets because...”</i>	Convido alguns alunos, mas ninguém se manifesta, decido então passar nas

			<p>carteiras ajudando. Vou até à aluna Laura ao falar isso.</p> <p>A aluna tirou uma foto do próprio caderno.</p>
39-	<i>ED</i>	<i>Sôra, a senhora é colorada ou gremista, Sôra?</i>	
40-	<i>PM</i>	<i>Gremista, graças a Deus, desde pequenininha.</i>	
41-	<i>ALGUNS ALUNOS</i>	<i>Êeeeeeeee (palmas)</i>	Os meninos ainda estão um pouco dispersos apesar de terem tarefas a cumprir, além da legenda pedi que completassem algumas frases em inglês no caderno a respeito de seus interesses como adolescentes.
42-	<i>PM</i>	<i>Meninos, vocês têm atividade para fazer, já pensaram na legenda da foto?</i>	Silêncio.
43-	<i>PM</i>	<i>Venham aqui para eu ajudar com a legenda.</i>	Dirijo-me novamente à minha mesa.
44-	<i>LA</i>	<i>Vem, Laura.</i>	A aluna Laura dirige-se à minha mesa
45-	<i>PM</i>	<i>“Porque” é “because”. “Eles são” tu já aprendeu, olha aqui...</i>	Mostro no caderno.
46-	<i>LA</i>	<i>“They are”</i>	

47-	<i>PM</i>	<i>Então escreve a frase “I love pets because they are...”</i>	
48-	<i>LA</i>	<i>Amorosos.</i>	
49-	<i>PM</i>	<i>“Amorosos” pode ser “lovely”. Então: “I love pets because they are lovely”. E põe também que este é o teu caderno. Pesquisa que já vimos isso.</i>	Laura retorna à sua carteira.
50-	<i>PM</i>	<i>Pessoal, quem ainda não conseguiu tirar a foto, pode me mandar pelo Facebook, pela mensagem.</i>	
51-	<i>ED</i>	<i>Pode ser qualquer coisa, Sôra.</i>	
52	<i>PM</i>	<i>Que tenha a ver contigo, que te represente como adolescente.</i>	
53	<i>ED</i>	<i>Comida!</i>	
54-	<i>PM</i>	<i>Pode ser.</i>	Risos.
55-	<i>PM</i>	<i>Muito bom. Adorei.</i>	O aluno V me mostra a foto de um desenho feito por ele.
56-	<i>PM</i>	<i>Que pena, só vai faltar a tua.</i>	Insisto para que o aluno Éric, único que ainda não planejou a sua foto, que me deixe tirar foto de algum objeto que ele tenha com ele e que o represente, mas o mesmo recusa-se apenas com gestos. Éric coloca o

			capuz na cabeça, resolvo não insistir
57-	<i>PM</i>	<i>Se tu mudares de ideia, me manda a foto para na próxima aula construirmos a legenda.</i>	
58-	<i>CA</i>	<i>Eu quero dizer que eu sou dark.</i>	A aluna Carla me mostra a foto que tirou do seu caderno com a palavra “Dark”.
59-	<i>PM</i>	<i>Tu podes pôr “Eu sou uma garota dark” ou quem sabe fica melhor “às vezes eu sou”.</i>	
60-	<i>CA</i>	<i>Pode ser, como é às vezes?</i>	
61-	<i>PM</i>	<i>“Sometimes”. Eu sou uma garota como é? Nós já vimos isso.</i>	A aluna busca no caderno.
62-	<i>CA</i>	<i>“I am a girl”.</i>	
63-	<i>PM</i>	<i>Isso, então: “I am a dark girl” e pra ser “às vezes”, “sometimes”.</i>	
64-	<i>CA</i>	<i>“Sometimes, I am a dark girl”?</i>	
65-	<i>PM</i>	<i>Isso mesmo!</i>	
66-	<i>PM</i>	<i>Giovana, vem aqui pra eu te ajudar com a legenda. Come here, girl.</i>	A aluna Giovana levanta-se e vai até a minha mesa.
67-	<i>ED</i>	<i>Sôra, eu só mando a foto e a senhora me dá a legenda, Sôra?</i>	
68-	<i>PM</i>	<i>Eu te “ajudo” com a legenda como eu fiz com o Pedro.</i>	Antes desta aula eu já havia construído a legenda com o Pedro via

			Facebook, porque ele queria postar no grupo.
69-	<i>ED</i>	<i>Não, a senhora tem que me “dar” a legenda pronta, Sôra.</i>	
70-	<i>PM</i>	<i>Não, não, aqui eu não estou dando a legenda pra ninguém, estamos construindo juntos.</i>	
71-	<i>PM</i>	<i>O que tu queres escrever?</i>	Volto-me para a aluna Giovana.
72-	<i>GI</i>	<i>Eu quero falar das séries que eu gosto.</i>	
73-	<i>PM</i>	<i>Então tu queres pôr o quê?</i>	
74-	<i>GI</i>	<i>“Eu gosto” é “I love”?</i>	
75-	<i>PM</i>	<i>Tu queres dizer “eu gosto” ou “eu amo, adoro”.</i>	
76-	<i>GI</i>	<i>Eu gosto.</i>	
77-	<i>PM</i>	<i>Ok. Como é gostar?</i>	
78-	<i>GI</i>	<i>“I like”.</i>	
79-	<i>PM</i>	<i>Ok “I like Shadow Hunters”.</i>	
80-	<i>GI</i>	<i>É junto.</i>	
81-	<i>PM</i>	<i>Ah, só na série que é junto, porque em inglês é separado. Tu sabes o que quer dizer “Shadowhunters”?</i>	
82-	<i>GI</i>	<i>É, Caçadores de Sombras.</i>	
83-	<i>PM</i>	<i>Isso, tu vais dizer o porquê?</i>	
84-	<i>GI</i>	<i>Como assim?</i>	

85-	<i>PM</i>	<i>“Eu gosto de Shadowhunters porque...”</i>	
86-	<i>GI</i>	<i>Ah, eu gosto porque tem vampiros, lobisomem.</i>	
87-	<i>PM</i>	<i>Vampiro é “vampire” e lobisomem é “werewolf”, plural “werewolves”. Então como fica?</i>	
88-	<i>GI</i>	<i>Pode ser “I like Shadowhunters because I like vampires and werewolves”?</i>	
89-	<i>PM</i>	<i>Ótimo.</i>	
90-	<i>PM</i>	<i>Paula, o que nós vamos escrever? Algo sobre ti, como tu és.</i>	<i>Dirijo-me à aluna Paula e peço para ela que venha até a minha mesa construir a legenda.</i>
91-	<i>PA</i>	<i>Eu sou legal, Sôra.</i>	<i>Risos.</i>
92-	<i>PM</i>	<i>Pode ser, como é “Eu sou”, procura no caderno.</i>	
93-	<i>PA</i>	<i>“I am”.</i>	<i>Após olhar no caderno.</i>
94-	<i>PM</i>	<i>Ok. E “garota”?</i>	
95-	<i>PA</i>	<i>Girl.</i>	
96-	<i>PM</i>	<i>Legal é “nice”, então como fica?</i>	
97-	<i>PA</i>	<i>“I am girl nice”.</i>	
98-	<i>PM</i>	<i>Isso, só tem que ter o “uma” e o adjetivo vem antes do substantivo: “I am a nice girl”.</i>	
99-	<i>PA</i>	<i>E “Eu amo meu celular”.</i>	

100-	<i>PM</i>	<i>Como é eu amo?</i>	
101-	<i>PA</i>	<i>"I love".</i>	
102-	<i>PM</i>	<i>Isso "I love my cell phone". "I am a nice girl and I love my cell phone".</i>	
103-	<i>PM</i>	<i>Vinicius, vamos fazer a tua frase? A tua foto é sobre os teus desenhos, né?</i>	
104-	<i>VI</i>	<i>Pode ser "Eu gosto de desenhar"?</i>	
105-	<i>PM</i>	<i>Pode. Desenhar é "to draw", desenho é "drawing". E "eu gosto"?</i>	
106-	<i>VI</i>	<i>"I like drawing".</i>	
107-	<i>PM</i>	<i>Exatamente. E tem a foto dos bonés também, né? "I like drawings and caps".</i>	
108-	<i>PM</i>	<i>E tu, LE? A tua foto é o moletom, né?</i>	
109-	<i>LE</i>	<i>"Eu curto o meu moletom", pode ser?</i>	
110-	<i>PM</i>	<i>E como ficaria?</i>	
111-	<i>LE</i>	<i>"I like my moletom".</i>	
112-	<i>PM</i>	<i>"Moletom" é "Sweatshirt".</i>	
113-	<i>LE</i>	<i>"I like my sweatshirt".</i>	
114-	<i>PM</i>	<i>Isso.</i>	
115-	<i>PM</i>	<i>E o teu, Tiago?</i>	<i>Volto-me para o aluno Tiago.</i>

116-	<i>TI</i>	<i>O meu é o estojo, Sôra</i>	
117-	<i>PM</i>	<i>Tu podes te descrever, dizer do que tu gostas.</i>	
118-	<i>TI</i>	<i>Eu gosto de incomodar, Sôra.</i>	Risos.
119-	<i>PM</i>	<i>Incomodar quem?</i>	
120-	<i>TI</i>	<i>Meus amigos. É friend, né?</i>	
121-	<i>PM</i>	<i>Sim. “my friends” e incomodar é “to bother”.</i>	
122-	<i>TI</i>	<i>Mas eu sou calmo e gosto de estudar, Sôra.</i>	
123-	<i>PM</i>	<i>Ok. Como é eu sou?</i>	
124-	<i>TI</i>	<i>I am.</i>	
125-	<i>PM</i>	<i>Então, I am a calm.</i>	
126-	<i>TI</i>	<i>...boy.</i>	
127-	<i>PM</i>	<i>Isso. “I am a calm boy, I like to study and to bother my friends”.</i>	
128-	<i>PM</i>	<i>Ok. Pessoal, na aula que vem vamos fazer um glossário com todas estas palavras que usamos hoje para construirmos as legendas. Gente, postem no grupo, ok?</i>	Fim da gravação.

Observação: Os alunos Éder e Fabiana construíram as legendas através de contato via Facebook, posteriormente. O aluno Éric não fez a foto nem a legenda.

Anexo 2: Transcrição da 15ª aula, 1 hora e 25 minutos de filmagem.

As doze alunas da turma estavam presentes nesta aula. Apesar de eu ter pedido para que a gestão da escola verificasse anteriormente os computadores da sala de informática, na hora de usá-los ainda tivemos alguns problemas técnicos, como o não funcionamento de alguns *mouses* e computadores sem o recurso *PowerPoint* instalado. A supervisora da escola estava presente para auxiliar no uso dos computadores, ela comentou que, apesar de os computadores já estarem há alguns meses na escola, seria a primeira vez que os mesmos seriam utilizados para uma aula.

A seguir faço a transcrição da aula realizada na sala de informática.

Tabela de nomes utilizados:

NOME	ABREVIACÃO
Professora Mestranda	PM
Supervisora	SU
Paula	PA
Carla	CA
Tiago	TI
Éder	ED
Éric	ER
Pedro	PE
Nara	NA
Giovana	GI
Leandro	LE
Vinícius	VI
Laura	LA
Fabiana	FA

Enunciado	Participante	Participação Verbal	Aspectos não verbais relevantes
01	PM	<p><i>Esses aí são teus, ó, pega esses aí e passa para o computador que tem que dar o pen-drive para todo mundo pegar as suas figuras. E não dá para pegar outro mouse? Alguém tem um mouse que funcione para trocar com o Pedro? Gente, olha aqui o que a gente vai fazer hoje: eu quero fazer um cartaz, o cartaz aquele do objeto de vocês... lembra que a gente tirou foto do objeto de vocês? Hoje eu quero fazer um cartaz digital, um cartaz no computador, aí nós vamos usar o Powerpoint para fazer, então vocês têm que esperar o pendrive para cada um pegar a sua figura... tá, eu pus todas as figuras no pendrive porque internet não tem. Então, a gente vai trabalhar sem internet, é direto no Powerpoint, tá? Que nem faz slide, a gente vai fazer a...esse cartaz. O Pedro está pegando as figuras dele, assim que ele conseguir pegar eu vou passando o pendrive e cada um pega a sua e nós vamos tentar fazer o cartaz, ok? So, go! Vocês podem já ir tentando acessar o Powerpoint.</i></p>	<p>Neste momento, alguns alunos aguardam silenciosamente, outros já estão explorando o computador e um grupo de quatro alunos se encontra disperso. Então, chamo estes alunos para participarem com o restante do grupo.</p>
02	PM	<p><i>Vamos, Vinicius, teu desenho lindo está lá (no pendrive). E o teu moleto, Leandro.</i></p>	<p>Neste meio tempo, alguns alunos localizam o Powerpoint.</p>
03	PM	<p><i>Isso, é com este aqui que vamos trabalhar, está escrito ali, oh: Microsoft Powerpoint.</i></p>	
04	PM	<p><i>Gurias, é no Powerpoint, não no Word.</i></p>	<p>Algumas alunas estão escrevendo</p>

			no programa Word.
05	SU	<i>Não, fui eu que mandei elas clicarem ali pra testar o teclado.</i>	
06	PM	<i>Ah, é que elas estavam fazendo um “negocinho” ali.</i>	
07	SU	<i>Ah, elas estão “tentiando”.</i>	As alunas só dão um sorriso em resposta.
			Dirijo-me então aos quatro alunos que ainda não se integraram ao grupo.
08	PM	<i>Aqui, meninos, está prontinho esse aqui, oh.</i>	Aponto para um dos computadores.
09	PM	<i>Vem aqui, por favor. Esse aqui está bem prontinho.</i>	Dois meninos se levantam e se dirigem ao computador, os outros dois ainda estão resistentes a juntarem-se ao grupo.
10	PM	<i>Você não vai trabalhar, Leandro? Vocês podem ficar no computador do Pedro.</i>	
11	LE	<i>Eu vô, Sora.</i>	
12	PM	<i>Tens medo de computador? Trabalha aqui com o Pedro.</i>	Em tom de brincadeira.
13	PM	<i>E o Eric que não quer participar, eu também não vou poder fazer nada, né?</i>	O aluno se junta ao grupo e eu me dirijo ao único aluno que ainda não está trabalhando nos computadores. Esse aluno é também o único que não quis tirar

			a foto para confeccionar o cartaz. Este aluno faltou a várias aulas, sendo provavelmente esse um dos motivos do não engajamento na tarefa solicitada.
			Vencidas as dificuldades tecnológicas, os alunos passam a “copiar e colar” suas figuras para trabalharem com os slides.
14	PM para a SU	<i>É a inclusão digital, né Professora?</i>	Dirijo-me à supervisora. A mesma concorda através de sua expressão facial e aceno de cabeça.
15	PM	<i>Acho que deu, né? Só o Eric ficou de fora, mas ele pode entrar no grupo do Éder e do Vinícius.</i>	
16	SU	<i>Sim, a Nara aqui está sozinha.</i>	
17	PM	<i>Pode ser também. Pode entrar aqui ó, Eric, não se exclua, interaja.</i>	Falo procurando encorajá-lo. O aluno então resolve juntar-se à dupla sugerida por mim.
18	PM	<i>Gente, vocês podem ir pensando na frase, aquela...ai, aqui não tem quadro, né? Para que eu possa ajudá-los com a frase. Lembram da frase de vocês? Alguém copiou no caderno?</i>	Os alunos prosseguem montando os slides. As frases foram escritas e reescritas anteriormente para serem

			usadas como legenda.
19	PM	<i>Giovana</i>	
20	GI	<i>Oi...?</i>	
21	PM	<i>Pega a tua figura e aí ajuda os guris aqui.</i>	Dirijo-me ao grupo dos meninos que se juntaram por último à atividade.
22	PM	<i>Vocês sabem pegar a figura e colar? Vocês podem salvar no computador ou já copiar direto no slide.</i>	
23	PM	<i>Gente, um dos objetivos deste trabalho é justamente ensiná-los a fazer esse tipo de trabalho, isso serve para fazer aqueles slides assim, para apresentar trabalhos. Pra quem não sabe ainda, né? Se a professora pede um trabalho, por exemplo, lá no Ensino Médio vocês vão ter que apresentar direto trabalhos em seminários. Então, vocês estão aprendendo a fazer slides também. É uma maneira de ensinar vocês.</i>	A supervisora pede que um aluno vá buscar um pincel para quadro.
24	PM	<i>Esse aqui é o título. O pendrive está com a...</i>	
25	ED	<i>Com a Giovana.</i>	
26	PM	<i>Acho que o Éder vai fazer o dos bonés então e a...</i>	
27	ED	<i>E a Coca-Cola....</i>	
28	PM	<i>E o Vinicius os desenhos. Deixa as gurias copiarem os delas e depois vocês copiam os de vocês. A Laura é o caderno, né Laura?</i>	A aluna Laura consente com a cabeça.
			O aluno Éric volta com o pincel para quadros

29	PM	<i>Deu? Ah, tá. A Giovana está copiando.</i>	
30	GI	<i>Professora, eu copieei no lugar errado.</i>	
31	PM	<i>Tem que salvar em algum lugar, salva na área de trabalho, pode ser mesmo. Tu sabes salvar? Ô Pedro, tu podias auxiliar as meninas também, quem sabe tu vais auxiliando?</i>	
32	PE	<i>Mas, Profe, eu também copieei errado.</i>	
33	PM	<i>Copiou errado também?</i>	
34	PM	<i>Giovana, acho que dá para copiar e colar, não dá? Aí não precisa nem salvar.</i>	O aluno Pedro levanta e vai auxiliar as colegas.
35	PE	<i>Hein, Gio, copia a pastinha aquela, pequenininha que aí tu salva lá e depois “puxa” no pendrive.</i>	
36	GI	<i>Eu sei, mas onde eu vou salvar?</i>	
37	PE	<i>É na área de trabalho.</i>	
38	PM	<i>Ou copia direto lá no Powerpoint. Tu não abriu o Powerpoint, Giovana? Clica em “iniciar”.</i>	
39	NA	<i>Eu quero achar isso daí.</i>	A aluna Nara pergunta do outro lado da sala.
40	PM	<i>Ajuda ela lá, Pedro. No “iniciar” e daí acha o Powerpoint. Vai lá ó, Nara, no “iniciar” ali embaixo. Gente, ó, faz parte do trabalho ensinar vocês a acessarem esses lugares, tá?</i>	
41	PM	<i>Paula, o teu computador é diferente, não tem, né? Então ela trabalha contigo aí, Nara.</i>	

42	LE	<i>Professora, eu não vou fazer isso aí.</i>	Leandro é um dos quatro alunos que não se integraram ao trabalho no início da aula.
43	PM	<i>Por que não?</i>	
44	PM	<i>Pronto, agora os meninos aqui. Vai passando e procurando a tua figura. O boné vai ser do Éder, né? Copia e cola na área de trabalho. Sabe copiar? Ô Pedro, ajuda um pouquinho.</i>	
45	PE	<i>Já vou 'sora.</i>	Com o auxílio do colega Pedro o trio de meninos consegue colar as figuras.
46	PM	<i>Pedro, agora vocês podem começar a tentar fazer o cartaz.</i>	
47	LE	<i>'Sora, eu não vou fazer.</i>	O aluno Leandro se aproxima.
48	PM	<i>Mas o Pedro te ajuda.</i>	
49	VI	<i>Deu, 'sora.</i>	
50	PM	<i>Já sabe remover? Não, põe lá em cima do ícone, lá. Pronto: "O hardware pode ser removido com segurança"</i>	O primeiro impulso do aluno Vinícius foi puxar o pen drive sem segurança, quando os ensinei a maneira mais segura de fazer isso, ficaram trocando sorrisos embaraçados.
51	ED	<i>Que que é para fazer, sôra?</i>	
52	PM	<i>As gurias já pegaram? Tá, acho que vou pôr aqui no quadro o que tem que fazer.</i>	

53	PM	<i>Vão tentando, quem sabe entra... senão tu trabalha com a Nara.</i>	Refiro-me ao aluno Pedro que não consegue abrir o Powerpoint em seu computador.
54	PM	<i>No Powerpoint, gente, vocês têm que ir lá em "layout", lá em cima, né pra vocês escolherem qual que vocês querem. Vou escrever aqui: "layout", daí depois "design", aí vai lá no canto esquerdo lá em cima.</i>	Escrevo no quadro branco. Neste momento, o aluno Eric se mostra surpreso
55	ER	<i>Ah, pare. Escrever com caneta no quadro, nunca tinha visto.</i>	Neste momento, o aluno Eric se mostra impressionado com o fato de eu estar escrevendo com caneta no quadro branco.
56	PM	<i>Me assustou! Fui olhar se era, mas é para quadro sim.</i>	
57	PM	<i>Carla, tu conseguiu copiar? Achou tua figura?</i>	Vou até ao computador usado pelas alunas Carla e Paula e oriento-as a como encontrar a foto no Pendrive.
58	PM	<i>Vai em "iniciar", "meu computador", "disco removível", vai procurando a tua foto e a da Paula.</i>	Dirijo-me à aluna Carla.
59	GI	<i>'Sora, onde é que é esse aqui?</i>	
60	PM	<i>Tu já pegou a figura?</i>	
61	GI	<i>Já peguei. É pra colocar no...</i>	
62	PM	<i>Só copia e cola, põe no Powerpoint.</i>	
63	GI	<i>Onde?</i>	

64	PM	<i>Deixa só eu terminar aqui que eu já te ajudo, Giovana. Canto esquerdo, aí salvar como, clicar.</i>	Dirijo-me novamente ao quadro branco.
65	PE	<i>Hein, sôra? É atalho mesmo que diz.</i>	
66	PM	<i>Ah, então tu vais ter que pegar de novo o pendrive e trabalhar com a Nara.</i>	
67	PE	<i>Quando alguém desocupar o pendrive aí, me avisa.</i>	O aluno Pedro dirige-se à turma.
68	PM	<i>Pedro, o que tu podes fazer é ir ajudando os outros que aí vai mais rápido. A Nara, por exemplo, não conseguiu entrar no Powerpoint ainda.</i>	
69	SU	<i>Esse aqui está fora?</i>	Neste momento a supervisora entra na sala e se dirige ao aluno Leandro que está novamente afastado do grupo.
70	PM	<i>É para ele trabalhar com o Pedro, mas está com vergonha. O Pedro até já salvou a figura para ele.</i>	
71	SU	<i>Chega ali perto.</i>	A supervisora se dirige ao aluno Leandro.
72	LE	<i>Eu vou trabalhar, sôra.</i>	Leandro senta-se novamente em frente ao computador.
73	PM	<i>Pedro, ajuda a Giovana a entrar no Powerpoint lá.</i>	
74	SU	<i>Só um pouquinho, só um pouquinho... Pedro, só um pouquinho.</i>	A supervisora chama o aluno Pedro para fotografá-lo

			trabalhando com o aluno Leandro e passa a fotografar o restante da turma.
75	GI	<i>Professora, eu não quero tirar foto, eu fiz um escândalo com a professora de Português por causa de foto.</i>	A aluna Giovana é sobrinha da supervisora da escola.
76	SU	<i>Nara... mostrem os rostos, por favor. A foto vai ficar pior se virem que tu te encolheu.</i>	
77	SU	<i>Os programas, Gio, vai nos programas.</i>	A supervisora procura auxiliar a dupla de alunas que não consegue encontrar o programa Powerpoint.
78	PM	<i>Ô Pedro, então ajuda as meninas aqui a copiar que eu ajudo aí.</i>	Silêncio.
79	SU	<i>Mas garanto que copiar e colar no Face conseguem.</i>	Silêncio.
80	PE	<i>Pedro, eu não consigo colar a figura ali.</i>	Neste momento estou tentando ajudar dois alunos.
81	ED	<i>Professora, tá certo isso daqui, né, sôra?</i>	Apontando para o computador.
82	PM	<i>Aí é “gay”, “guy” é com “u”. E é com dois “os”. Os meninos queriam escrever “Poor guy”.</i>	Dirijo-me ao trio de meninos: Éder, Eric e Vinícius. E leio o que estão me mostrando.
83	PM	<i>Giovana, já deu? Achou o Powerpoint? É um cartaz pra cada uma, né?</i>	
84	ED	<i>Agora tá certo, né, sôra?</i>	

85	PM	<i>É, tá certo.</i>	O aluno Éder me mostra a frase que ele e os colegas escreveram.
86	PM	<i>Depois nós vamos ter que excluir a foto da área de trabalho para não ficar aí no computador a foto de vocês, né?</i>	
			A supervisora permanece na sala por mais alguns minutos auxiliando um grupo de alunos.
87	PM	<i>Eu quero que vocês façam um cartaz e depois nós vamos fazer um álbum no Facebook com este cartaz. Gente, ó o que vai acontecer com este cartaz, Vocês vão fazer no computador e aí nós vamos fazer um álbum no Facebook e aí a gente vai abrir o grupo para todos verem.</i>	
88	PM	<i>Ajuda eles, Giovana, faz parte do trabalho uns ajudarem os outros. Gente, olha aqui o roteiro, vocês têm que ir lá no “layout” e escolher “imagem com legenda”, Vinicius, vai lá no “layout” e vê, ó aqui tu pode escolher um fundo...</i>	
89	PM	<i>Vocês vão ter que diminuir essa figura, põe o mouse no cantinho da figura, isso, assim vai diminuindo a figura. A tua figura, Tiago, é o estojo, lembra? Clica em cima da figura para copiar e colar.</i>	Auxilio, neste momento, o aluno Tiago.
90	PM	<i>Gente, pra ir mais rápido, vocês podem ir ajudando os outros. As frases estão aqui no meu caderno, eu não vou pôr no quadro porque nem vai ter lugar. Copiem a frase</i>	A aluna Nara levanta e vai auxiliar os colegas.

		<i>e passem o caderno.</i>	
91	PM	<i>Pessoal, não preciso lembrar que esse trabalho é nota para o segundo trimestre.</i>	Menciono ao ver um grupo disperso. O grupo retorna imediatamente ao trabalho.
92	PE	<i>Profe, o cartaz é para fazer os dois em um ou é separado?</i>	
93	PM	<i>Pode ser separado, vocês que sabem. A frase do Vini é essa: I like drawing. Tiago, a tua frase é: I'm a calm boy, né? Não tem aquela música: "I'm a Barbie girl"? A do Tiago é: "I'm a calm boy"</i>	Falo cantarolando em um momento de descontração na aula. Os alunos sorriem.
94	NA	<i>Professora, o que que eu faço agora?</i>	
95	PM	<i>Agora tu vais pôr a tua frase. Gente, vocês podem escolher outra letra, vão descobrindo aí. Tu sabes como muda, Fabiana? Tu tens que marcar em cima e escolher. Quem está pronto vai ter que pôr no pendrive para nós colocarmos no Face.</i>	Algumas alunas, incluindo a aluna Fabiana, concordam com a cabeça.
96	PM	<i>Pedro, agora eu queria que tu me ajudasse a salvar em um pendrive o trabalho deles.</i>	Continuo avaliando as duplas, circulando o tempo todo pela sala para auxiliá-los.
97	PM	<i>Fabiana e Tiago, deixa o Pedro usar este computador que o dele não está funcionando.</i>	
98	FA	<i>Professora, podemos ir para o sol?</i>	É um dia frio de inverno.
99	PM	<i>Pode, pode. Quem terminou pode ir, só não façam barulho senão eu</i>	Como faltavam poucos minutos

		<i>vou ter que pedir para entrarem novamente.</i>	para o recreio, eu consenti que os alunos que já tinham concluído o cartaz virtual, fossem tomar sol na quadra esportiva da escola, pois era uma manhã fria de inverno. Desta forma, eu poderia dar mais atenção para quem ainda não tinha conseguido concluir o trabalho.
100	ED	<i>Dá pra ir embora já, professora?</i>	O aluno Éder pergunta com a mochila nas costas. Sete alunos permaneceram na sala de informática.
101	PM	<i>Claro que não. Não tem outras aulas?</i>	
102	PM	<i>Gurias, a hora que vocês terminarem tem que salvar no pendrive, tá? Dirijo-me às alunas Giovana e Laura.</i>	Neste momento sento ao lado das alunas Giovana e Laura.
103	LA	Professora, o cartaz é sobre diversidade?	
104	PM	<i>Pode ser, pode ser. Na verdade é assim, o que tem a ver com diversidade é que cada um gosta de uma coisa e a gente tem que respeitar, né? Tu gostas destas séries, com vampiros, ela gosta de animais de estimação, completamente o oposto. Olha aqui, o dela é todo meiguinho e o teu é ó...</i>	

105	GI	<i>Obrigada, pelo elogio, professora.</i>	A aluna Giovana fala sorrindo e rimos as três juntas.
106	PM	<i>É todo sombras. Ela gosta de sombras, né Laura? E isso não quer dizer que vocês duas não possam ser amigas, não possam uma respeitar a outra.</i>	
107	GI	<i>É a meiga... E a psicopata.</i>	Fazendo coraçõzinho com as mãos ao falar a primeira frase.
108	PM	<i>Entendeu?</i>	Mais risos.
109	GI	<i>Nara, comecei a olhar o...</i>	A aluna Giovana dirige-se à aluna Nara que está mais à frente e pergunta sobre uma série de TV (nome ininteligível no vídeo)
110	NA	<i>Começou?</i>	
111	GI	<i>Eu tô no segundo episódio.</i>	
112	NA	<i>É muito legal, né?</i>	
113	GI	<i>É muito tri.</i>	
114	NA	E aí tu viu como o ... é?	Nome do personagem ininteligível.
115	GI	Ai ele é lindo. Eu gostei daquele episódio...	Neste momento a conversa se torna inaudível no vídeo porque estou orientando a aluno Pedro logo atrás.
			Eu verifico se todos os trabalhos estão

			salvos no pendrive e excluídos da área de trabalho dos computadores. Os alunos que vão terminando vão saindo da sala. Fim da filmagem.
--	--	--	--