

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

LEANDRO MARCOS LASSEN

**ORALIDADE E TECNOLOGIAS NA ESCOLA PÚBLICA: UMA PROPOSTA PARA
PROMOVER O ENGAJAMENTO ESTUDANTIL NAS AULAS DE LÍNGUA
INGLESA NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Bagé

2017

LEANDRO MARCOS LASSEN

**ORALIDADE E TECNOLOGIAS NA ESCOLA PÚBLICA: UMA PROPOSTA PARA
PROMOVER O ENGAJAMENTO ESTUDANTIL NAS AULAS DE LÍNGUA
INGLESA NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Ensino de Línguas.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Valesca Brasil Irala

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) .

L347o Lassen, Leandro Marcos

ORALIDADE E TECNOLOGIAS NA ESCOLA PÚBLICA:
UMA PROPOSTA PARA PROMOVER O ENGAJAMENTO ESTUDANTIL NAS
AULAS DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO FUNDAMENTAL /
Leandro Marcos Lassen.

128 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Pampa, MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE LÍNGUAS,
2017.

"Orientação: Valesca Brasil Irala".

1. Ensino de Inglês. 2. Línguas adicionais. 3.
Língua estrangeira. 4. Escola pública. 5. Tecnologia no
ensino. I. Título.

LEANDRO MARCOS LASSEN

**ORALIDADE E TECNOLOGIAS NA ESCOLA PÚBLICA: UMA PROPOSTA PARA
PROMOVER O ENGAJAMENTO ESTUDANTIL NAS AULAS DE LÍNGUA
INGLESA NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Ensino de Línguas.

Dissertação defendida e aprovada em 04/12/2017.

Banca examinadora:

Prof^a. Dra. Valesca Brasil Irala

Orientadora

UNIPAMPA - Bagé

Prof^a. Dra. Ana Paula de Araújo Cunha

Avaliadora

IFSUL - Pelotas

Prof. Dr. Érico Marcelo Hoff do Amaral

Avaliador

UNIPAMPA - Bagé

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, pela saúde, pela proteção nas viagens, e por todos os momentos vividos durante o curso de Mestrado Profissional em Ensino de Línguas.

Agradeço a toda a minha família e, em especial aos meus pais, que pela educação que me proporcionaram, mesmo que à distância, sempre se fazem presentes em todas as situações da minha vida. Da mesma maneira, a minha esposa, por estar sempre ao meu lado, dando apoio e motivação em todas as dificuldades.

Um agradecimento especial a minha orientadora, Valesca, que, com muito conhecimento e praticidade, soube sempre indicar o melhor caminho a ser seguido.

A todos os meus colegas de mestrado, que, com suas experiências, profissionalismo e companheirismo, foram fontes de inspiração e sustentação.

Sou grato também a todos os professores da UNIPAMPA com quem tive contato e que colaboraram para o desenvolvimento das pesquisas feitas por mim e meus colegas.

À escola estadual onde implantei minha pesquisa, agradeço à direção, à coordenação e às colegas que entenderam e colaboraram durante o processo. Da mesma maneira, sou grato aos pais e/ou responsáveis que autorizaram a pesquisa e, principalmente, aos meus alunos, que aceitaram participar, de maneira comprometida, de todas as etapas da implementação do material didático autoral.

Ao final dessa jornada, com certeza, o sentimento mais forte é a gratidão.

“Uma longa caminhada começa
sempre pelo primeiro passo”.

Lao-Tsé

RESUMO

O objetivo deste estudo é analisar a implementação de um material didático autoral de língua inglesa voltado a trabalhar a oralidade e incluir as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC) em contexto escolar, através da pesquisa-ação. O material didático elaborado é composto por 4 unidades aplicadas em um período de 8 semanas, em uma turma de sexto ano de uma escola pública de Santa Maria/RS. Para falar sobre o ensino de língua inglesa na escola pública, o estudo foi embasado, principalmente, nos seguintes documentos e teóricos: PCNs (2000; 2002); LDB (1996); Referenciais Curriculares Estaduais (SEDUC/RS 2009); Irala e Leffa (2014); Leffa (2011); Almeida (2012) Rajagopalan (2011); Paiva (2011); Silva e Paiva (2016) e Micolli (2016). Dentro da sala de aula, o professor e os alunos são responsáveis pela busca do aprendizado. Leffa (2011, p.31) sugere que deva ser “criada uma linha de ação que contemple dialogicamente três etapas: (1) criar uma parceria entre professor e alunos, formando uma comunidade em sala de aula; (2) estabelecer, em conjunto, os objetivos que se almejam; (3) buscar os meios necessários para alcançar esses objetivos”. O engajamento escolar tem chamado a atenção de pesquisadores, educadores e legisladores de vários países, como fator chave para abordarem problemas como baixo rendimento, tédio e alienação estudantil, e altos índices de evasão escolar (FREDRICKS, BLUMENFELD, e PARIS 2004). De acordo com Stelko-Pereira et al. (2015, p. 207), pode-se definir engajamento escolar como “a relação que se estabelece entre o aluno e uma atividade escolar (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004; Julio, Vaz, & Fagundes, 2011) e a medida da motivação dos alunos a aprender e a ter um desempenho satisfatório na escola (Gouveia, 2009)”. Fredricks, Blumenfeld & Paris (2004, 62-64) definem o conceito de engajamento como sendo multifatorial, apresentando três dimensões: engajamento comportamental, engajamento emotivo e engajamento cognitivo. A partir da aplicação de um questionário de necessidades e interesses, foram planejadas aulas envolvendo o uso das NTIC existentes na escola e também os equipamentos dos próprios alunos. O planejamento inicial precisou ser alterado devido a mudanças no quadro de horário da escola e dificuldades técnicas, como instabilidade de sinal de Internet e restrições ao uso do laboratório de informática da escola. Apesar de dificuldades de estrutura e organização escolar, foi notada a possibilidade de utilização da produção oral em língua inglesa, de conhecimento contextualizado, de *input* compreensível, e ferramentas de NTIC em atividades para motivar o engajamento dos alunos. Ao final da aplicação, 5 vídeos foram produzidos e carregados no canal da turma no YouTube. As atividades de gravação de vídeo para o YouTube e *Quiz* online no site kahoot.com destacaram-se como as preferidas na avaliação dos alunos.

Palavras-chave: Ensino de Línguas Adicionais; Ensino Fundamental Público; Novas Tecnologias da Informação e Comunicação; Ensino de Inglês; Engajamento estudantil.

ABSTRACT

The objective of this study is to analyze the implementation of an English-language authorial didactic material (ADM) focused on oral language production and on including the New Information and Communication Technologies (NICT) in an elementary school through action research. The didactic material is composed of 4 Units, applied over a period of 8 weeks in a sixth grade class of a public school in Santa Maria / RS. To approach English language teaching in Brazilian public schools, this study was based mainly on the following documents and researchers: PCNs (2000; 2002); LDB (1996); Referenciais Curriculares Estaduais (SEDUC/RS 2009); Irala and Leffa (2014); Leffa (2011); Almeida (2012); Rajagopalan (2011); Paiva (2011); Silva and Paiva (2016), and Micolli (2016). When inside the classroom, the teacher and students are responsible for the learning process. Leffa (2011, p.31) suggests that a line of action should be created, which contemplates three stages: (1) to create a partnership between teacher and students, forming a community in the classroom; (2) to establish, jointly, the objectives that are sought; (3) to seek the means necessary to achieve these goals". School engagement has attracted the attention of researchers, educators, and legislators from various countries as a key factor in tackling problems such as low achievement, high levels of boredom and student alienation, and high dropout rates (FREDRICKS, BLUMENFELD, and PARIS 2004). According to Stelko-Pereira et al. (2015, p. 207), school engagement can be defined as "the relationship that is established between the student and a school activity" (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004; Julio, Vaz, & Fagundes, 2011) and the measure of students' motivation to learn and to perform satisfactorily at school (Gouveia, 2009) ". Fredricks, Blumenfeld & Paris (2004, 62-64) define the concept of engagement as multifactorial, presenting three dimensions: behavioral engagement, emotional engagement and cognitive engagement. Based on the application of a questionnaire of needs and interests, classes were planned involving the use of the NICT available at the school and the mobile devices from the students themselves. Initial planning needed to be altered due to changes in the school's schedule and technical difficulties, such as Internet signal instability and restrictions on the use of the school's computer lab. In spite of the difficulties in school structure and organization, it was noted the possibility of using oral production in English, contextualized knowledge, comprehensible input, and NICT tools in activities to motivate student engagement. At the end of the ADM implementation, 5 videos were produced and uploaded to the group's channel on YouTube. The video recording activities for YouTube and the quizzes online on the website kahoot.com were highlighted as the preferred ones in students' assessments.

Keywords: English as a Foreign Language; Public School; New Information and Communication Technologies; English Language Teaching; School Engagement.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Ciclo vicioso de aspectos insatisfatórios afetando a formação de professores de inglês no Brasil	20
Figura 2 – Primeira página de cada unidade do MDA.....	45
Figura 3 – Rubrica de autoavaliação online	50
Figura 4 – Rubrica de avaliação das atividades	50
Figura 5 – Questão 3 - Respostas dos alunos A2 e A14.....	53
Figura 6 – Unidade 1 - MDA.....	59
Figura 7 – Exemplo de questão de Quiz	61
Figura 8 – Exemplo de questão de Jumble	62
Figura 9 – Alunos fazendo as atividades do site kahoot.it.....	62
Figura 10 – Atividades de memória no ELO.....	63
Figura 11 – Prints de tela de celular com as atividades de memória no ELO	64
Figura 12 – Alunos no Laboratório de Informática da Escola	66
Figura 13 – Exemplos de avatares criados pelos alunos	66
Figura 14 – Unidade 2 - MDA.....	69
Figura 15– Prints de conversas no WhatsApp com alunos	72
Figura 16 – Rubrica de avaliação da Unidade 2.....	73
Figura 17 – Unidade 3 - MDA.....	76
Figura 18 – Alunos em grupo no terceiro encontro	77
Figura 19 – Exemplo de atividade de Quiz no Kahoot	79
Figura 20 – Unidade 4 - MDA.....	82
Figura 21 – Grupos durante a aplicação da quarta unidade do MDA.....	84
Figura 22 – Cadastro de alunos para gerentes de conta do YouTube	85
Figura 23 – Vídeos dos alunos no canal do YouTube.....	85
Figura 24 – Vídeo do grupo “The Foxes” – Top 3 Best Games.....	88
Figura 25 – Imagens do vídeo de avaliação do grupo “The Foxes”	90
Figura 26 – Atividade de recuperação paralela no VOKI: Tela do professor.....	93
Figura 27 - Atividade de recuperação paralela no VOKI: Tela do aluno.....	94
Figura 28 – Avatares criados na atividade de recuperação paralela.....	95

LISTA DE GRÁFICOS E QUADROS

Gráfico 1 – Perfil da turma quanto ao gênero.....	37
Gráfico 2– Perfil da turma quanto à idade	37
Gráfico 3 – Questão 01 - Tempo de estudo de inglês	52
Gráfico 4 – Questão 04 - Motivação para aprender inglês	54
Gráfico 5 – Questão 05 - O que você mais gostaria de fazer com inglês?.....	54
Gráfico 6 – Questão 11 – Número de menções à atividades	55
Gráfico 7 – Questão 12 - Número de menções à atividades	55
Gráfico 8 – Resultado da Rubrica de Avaliação da Unidade 01 – Questão 1	67
Gráfico 9 - Resultado da Rubrica de Avaliação da Unidade 01 – Questão 2	67
Gráfico 10 - Resultado da Rubrica de Avaliação da Unidade 01 – Questão 3.....	68
Gráfico 11 – Rubrica de Avaliação da Unidade 3 do MDA – Questão 1	80
Gráfico 12 – Rubrica de Avaliação da Unidade 3 do MDA – Questão 2	81
Gráfico 13 – Rubrica de Avaliação da Unidade 3 do MDA – Questão 3	81
Quadro 1 – Cronograma da pesquisa e instrumentos de coleta de dados.....	39
Quadro 2 - Organização do MDA.....	44
Quadro 3 – Ferramentas utilizadas: descrição e objetivo.....	46
Quadro4 – Atividades de interesse citadas pelos alunos	56
Quadro5 – Comportamentos em relação ao estudo de inglês	56
Quadro 6 – Costumes e meios de acesso à Internet	57
Quadro 7 – Respostas dos alunos em relação às atividades de interesse	70
Quadro 8 – Link para acesso ao vídeo do grupo The Foxes no YouTube	89
Quadro 9 - Link para acesso ao vídeo de feedback:	92
Quadro 10 – Links para acesso aos vídeos no YouTube.....	92
Quadro 11 – Link para acesso ao avatar criado pelo aluno A14.....	94
Quadro 12 – Autoavaliação dos alunos.....	96
Quadro 13 – Montagem de comentários referentes à autoavaliação dos alunos.....	98
Quadro 14 – Avaliação quanto às atividades para criação do vídeo.....	99
Quadro 15 – Montagem de comentários dos alunos em relação às atividades de criação do vídeo	99
Quadro 16 – Número de Menções às Atividades com NTIC.....	101
Quadro 17 – Avaliação aberta sobre as Ferramentas de NTIC usadas	101

LISTA DE SIGLAS E ABREVIações USADAS

ARCS – Atenção, Relevância, Confiança e Satisfação
BYOD – *Bring Your Own Device* (Traga seu próprio dispositivo)
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
ELO – Ensino de Línguas Online
EUA – Estados Unidos da América
LA – Língua Adicional
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDA – Material Didático Autoral
OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
PPP – Projeto Político Pedagógico
REA – Recursos Educacionais Abertos
NTIC – Novas Tecnologias da Informação e Comunicação
QR-Code - Quick Response Code (Código de resposta rápida)
UNIPAMPA – Universidade Federal do Pampa
ZPD – Zona Proximal de Desenvolvimento

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
1.1. Experiências e trajetória profissional.....	9
1.2 Atual situação profissional e motivações para a pesquisa	10
1.3 Questão de pesquisa	13
1.4 Objetivos	13
1.4.1 Objetivo Geral	13
1.4.1 Objetivos Específicos	13
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	15
2.1 Situando o ensino da Língua Inglesa no ensino público hoje	15
2.2 As pesquisas sobre a produção oral.....	19
2.3 Engajamento escolar	22
2.4 A produção de material didático pelo professor: desafios e critérios	23
2.5 Tecnologias digitais no ensino de línguas	27
2.6 Teoria de aprendizagem	29
3 METODOLOGIA DA PESQUISA	32
3.1 Justificando opções metodológicas.....	32
3.2 Contextualização	34
3.2.1 A turma.....	36
3.2.2 As aulas.....	37
3.3 Procedimentos adotados para a coleta de dados	38
3.3.1 Questionário diagnóstico inicial	39
3.3.2 Registro das atividades desenvolvidas.....	39
3.3.2.1 Gravações em áudio e vídeo	40
3.3.2.2 Vídeos-relatos.....	40
3.3.2.3 O MDA dos alunos.....	41
3.3.3 Registros com fins de avaliação	41
3.3.3.1 As rubricas.....	41
3.3.3.2 A produção final: O vídeo para o YouTube	41
3.4 Cuidados éticos.....	42
3.5 O Produto Pedagógico.....	42
3.5.1 O Material Didático Autoral	43
3.5.2 O uso das NTIC.....	46
3.5.3 Produção de vídeo para o YouTube	48
3.5.4 Avaliação dos vídeos	49
3.5.5 Rubricas de avaliação.....	49
3.6 Procedimentos adotados para a análise dos dados	51
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	52
4.1 O diagnóstico inicial	52
4.2 A aplicação do MDA	58
4.2.1 Unidade 1 – Hello!	59
4.2.2 Unidade 2 – I like it!	68
4.2.3 Unidade 3 – YouTube Stars	74
4.2.4 Unidade 4 – Let’s make a video!	82
4.2.4.1 A produção final	86
4.2.4.2 Análise da Rubrica Final de Avaliação	96
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
REFERÊNCIAS	109

APÊNDICES	115
APÊNDICE A – Questionário Diagnóstico de Interesses e Necessidades	115
APÊNDICE B – Autorização de Uso de Imagem e Voz (Menor de Idade)	119
APÊNDICE C – Rubrica para Avaliação dos Vídeos Produzidos	122
APÊNDICE D – Rubricas de Avaliação	124
APÊNDICE E – <i>Links</i> para acesso aos vídeos-relatos do professor-pesquisador	127

1 INTRODUÇÃO

O capítulo de introdução deste trabalho está dividido em quatro subseções. Nelas, apresento o meu processo de aprendizagem da língua inglesa e a minha trajetória como profissional até o presente momento, bem como as motivações que contribuíram para a delimitação da questão de pesquisa, e os objetivos, geral e específicos.

1.1. Experiências e trajetória profissional

Nasci e fui criado em uma família de agricultores, no interior do município de Jóia, região noroeste do estado do Rio Grande do Sul. Meu primeiro contato com a língua inglesa ocorreu na 8ª série do ensino fundamental, através de um minicurso de 8 aulas. Via o idioma com curiosidade, mas não foi “amor à primeira vista”. No ensino médio, feito na Escola Agrotécnica Federal de Sertão-RS, tive apenas 1 período semanal de inglês no 2º ano. Contudo, foi ali que surgiu a oportunidade de realizar o estágio obrigatório¹ nos Estados Unidos da América (EUA). Com o apoio familiar, aos 17 anos viajei para os EUA para trabalhar em uma fazenda, mesmo sem falar inglês. Após as dificuldades de comunicação iniciais, apaixonei-me pela língua e esforcei-me para dominá-la.

Retornei ao Brasil em outubro de 2000, tendo permanecido por 18 meses nos EUA, falando inglês fluentemente, porém, sem nenhum estudo formal sobre a língua. Logo comecei a estudar em um instituto privado de idiomas, terminando em um semestre os dois últimos níveis do curso avançado. Nesse meio tempo, candidatei-me e fui selecionado para trabalhar como professor de inglês em escolas estaduais de Catuípe e Ijuí, através de um contrato temporário. Foi assim que comecei minha trajetória profissional como professor de língua inglesa, mesmo antes de ingressar em um curso superior. Aos 19 anos, estava trabalhando com alunos de ensino fundamental e médio. Este contrato teve a duração de 6 meses e, a partir de então, passei a trabalhar em um instituto privado em Santo Ângelo. A prática profissional e

¹ Estudei na Escola Agrotécnica Federal de Sertão, RS (atual IFRS Campus Sertão). O estágio profissional era obrigatório para a obtenção do título de Técnico em Agropecuária e conclusão do Ensino Médio.

as dificuldades pedagógicas serviram de motivação para o ingresso no Curso de Letras². Durante a graduação, sempre trabalhei em cursos privados de línguas e, já em Santa Maria, fui bolsista de ensino no projeto Línguas no Campus, do LabLeR³.

Após a graduação, trabalhei por aproximadamente três anos em navios de cruzeiros da empresa Costa Cruzeiros, ficando este tempo afastado da sala de aula. Embora este período não tenha vínculo direto com minha atuação profissional atual, foi uma fonte de convívio multi e intercultural, proporcionando contato direto com outras línguas e culturas. Em fevereiro de 2010, após terminar o terceiro contrato com a Costa Cruzeiros, voltei a trabalhar com o ensino de língua inglesa, inicialmente na cidade de Santa Maria.

Em Santa Maria, comecei trabalhando no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), empresa em que trabalhei por 6 anos, com turmas do nível básico ao nível avançado. Aos poucos, fui paralelamente fazendo concursos públicos e comecei a trabalhar com o ensino público. De 2011 até 2013, trabalhei como professor concursado no município de Jóia, trabalhando com os anos finais do ensino fundamental. No início de 2014, passei a trabalhar como professor estadual nomeado em Santa Maria, na E.E.E.F. General Edson Figueiredo, com turmas de 6^{os} e 7^{os} anos. No início de 2016, tomei posse em concurso do magistério municipal de Santa Maria, trabalhando em duas escolas municipais, com turmas de 1^o a 4^o ano na E.M.E.F. Lourenço Dalla Corte e com turmas de EJA – Fundamental na E.M.E.F. João da Maia Braga.

1.2 Atual situação profissional e motivações para a pesquisa

Em atuação como docente de língua inglesa em escolas públicas desde 2011, pude provar na prática o que vários pesquisadores escrevem sobre a realidade da educação pública brasileira. Atualmente, trabalho em uma escola estadual, duas municipais e em um instituto privado de ensino de línguas. Em mais de 7 anos de atividade profissional no ensino público, nunca participei de nenhuma formação

² Estudei Letras Português/Inglês e Respectivas Literaturas (2 anos na URI, de Santo Ângelo, e 3 anos na UFSM, de Santa Maria, no Rio Grande do Sul, com graduação em março de 2007).

³ O Laboratório de Pesquisa e Ensino de Leitura e Redação (LabLeR) funciona desde 1997 na Universidade Federal de Santa Maria.

específica para o ensino de línguas adicionais⁴; enquanto isso, já participei de vários encontros de formação pelas instituições privadas onde trabalhei.

Oliveira (2011, p.75) faz um contraste daquilo que é exigido de um professor de instituto de língua particular com o que é cobrado de um professor de escolas públicas; sendo que o primeiro geralmente planeja suas aulas de acordo com os princípios da instituição onde trabalha, tem suas aulas avaliadas, e, muitas vezes é incentivado a participar de cursos de treinamento interno; enquanto isso, o segundo não tem o mesmo nível de exigência e incentivo de formação no ensino público. Assim torna-se clara a diferença entre os objetivos do ensino de inglês nos institutos privados e nas escolas públicas. Almeida (2012, p.339) afirma que, em escolas públicas, o professor não pode ter um papel de *instrutor*, como na maioria dos cursos livres, e deve perceber seu papel de *educador*. Isso significa que o professor enquanto *educador* deve preocupar-se com a formação do aluno como pessoa, como cidadão e como profissional, já enquanto *instrutor*, ele preocupa-se mais com o ensino da língua em si. Além disso, todas as tentativas de transplantar as práticas de institutos privados para escolas públicas não obtiveram sucesso.

A crença de que não se aprende inglês na escola é recorrente entre alunos, pais e até professores. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998; 1999) e nos Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul (2009) é encontrada a ênfase na “função social” do ensino da língua adicional. Porém, se focarmos somente na conscientização sobre a sua importância, (que é geralmente feita em língua materna), como fica a prática e o uso da língua estudada? Torna-se confuso para o professor a relevância de seu papel na escola pública, sendo que com uma tarefa mais complexa do que em institutos privados, recebe menos formação e instrução para o seu trabalho.

O pesquisador Wilson Leffa lembra que as condições das salas de aula no Brasil, com “carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido ao giz e livro didático etc.” (LEFFA, 1999, p.19)⁵, podem inviabilizar o ensino das quatro

⁴ Língua Adicional é o termo utilizado pelos atuais Referenciais Curriculares do RS: [...] pela ênfase no acréscimo que a disciplina traz a quem se ocupa dela, em adição a outras línguas que o educando já tenha em seu repertório[...] (SCHLATTER e GARCEZ, 2009, p.127). Neste estudo, uso o termo língua adicional para me referir ao que comumente se referia, no contexto brasileiro, como língua estrangeira.

⁵ O texto é de 1999. Nesse tempo, de 18 anos, não se percebe nenhuma mudança significativa na realidade do ensino descrita por Leffa.

habilidades comunicativas. Pessoalmente, vejo que, mesmo quando o professor possui o conhecimento da língua, ainda há bastante resistência e falta de interesse por parte dos alunos, talvez culpa do senso comum de que não se aprende inglês na escola pública. Leffa (2011) problematiza essa questão apontando para o “triângulo do fracasso escolar” (LEFFA 2011, p. 24), formado por governo, professor e aluno.

Isso gera um processo quase automático de exclusão dos alunos das escolas públicas, como citado em Irala e Leffa (2014), quando criticam a recomendação pela leitura enfatizada nos PCN, já que se considera que somente uma suposta “elite” terá acesso ao uso oral da língua inglesa. Atualmente, as escolas recebem livros didáticos consumíveis através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para o uso em sala de aula, mas o problema é que, em um país do tamanho do Brasil, é praticamente impossível encontrar livros que retratem ou trabalhem com a realidade de todos os contextos escolares. Outro fator que pode desmotivar a aprendizagem é a falta de uso de tecnologia no processo de ensino-aprendizagem, visto que a maioria dos estudantes são considerados *nativos digitais* (termo cunhado por Prensky em 2001) e fazem uso de redes sociais e recursos digitais no dia a dia, mas esse uso não costuma chegar à sala de aula.

Para exemplificar o mau uso de dinheiro público, a escola em que essa pesquisa foi realizada recebeu em 2016 duas lousas digitais interativas, uma foi instalada no auditório, sem acesso à Internet, vem sendo utilizada apenas como painel para projeção em reuniões, a outra foi instalada em uma sala que já tinha uma TV de 55”, somando duas mídias usadas apenas para projeção de vídeos. Cada lousa exigiu a instalação de um projetor multimídia, que ficaram fixos nesses lugares. O sistema operacional instalado é o Linux, estranho para a maioria dos professores. Dentro de pouco tempo esses equipamentos caros tornaram-se incômodos, já que só são utilizados para projeções e impedem que os projetores sejam levados para as salas de aula. Vale ressaltar que esses equipamentos não foram requisitados pela escola, eles são fruto de políticas governamentais que não são realmente articuladas com seu público-alvo.

Em relação à disciplina de Inglês, a escola recebe livros do PNLD para as turmas dos anos finais. A coleção recebida no ano de 2017 é a “Team Up”, fornecida pela Macmillan Education do Brasil. Este é o primeiro ano que trabalho com este material, mas tenho a impressão de ter dado um salto de qualidade em relação aos anteriores. O livro didático é o material usado para a maioria das aulas da disciplina e

a escola não tem cotas para fotocópias, ou seja, qualquer material extra deve ser custeado pelos professores, inclusive as avaliações.

São vários os questionamentos que surgem através da prática em sala de aula e que vão além das justas reivindicações por melhorias nas condições de trabalho e valorização salarial. São questões que surgem da aflição por querer ver resultados positivos no trabalho e na aprendizagem dos alunos. Essa inquietação e insatisfação profissional pode levar a diferentes escolhas: a desistência da profissão e busca por outra atividade; a aceitação de como as coisas estão; ou a busca pela mudança e/ou melhoria da atividade docente. No meu caso, a procura pelo desenvolvimento pessoal e docente levou-me ao Mestrado Profissional em Ensino de Línguas, em busca por uma proposta de ensino que possa envolver mais os estudantes, trabalhando com assuntos de seu interesse e tentando utilizar ao máximo os recursos tecnológicos disponíveis na escola para promover o engajamento estudantil e a aprendizagem de todas as habilidades, especialmente a oralidade.

1.3 Questão de pesquisa

Como professor-pesquisador, como analiso o engajamento e a aprendizagem de alunos do sexto ano do ensino fundamental de uma escola pública estadual de Santa Maria/RS nas aulas de língua inglesa regulares, com foco na produção oral, através da utilização de tecnologias digitais disponíveis nesta instituição de ensino?

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo Geral

Verificar a implementação de um planejamento didático focado na produção oral em língua inglesa e com a utilização de tecnologias digitais para promover o engajamento estudantil no sexto ano do ensino fundamental de uma escola pública.

1.4.1 Objetivos Específicos

- a) Identificar assuntos de interesse e necessidades dos alunos e da comunidade escolar em questão em relação à língua inglesa.
- b) Produzir material didático autoral para uso em sala de aula.

- c) Analisar o processo de participação/engajamento dos estudantes em relação ao planejamento didático proposto.
- d) Identificar dificuldades e possibilidades no processo de aprendizagem da produção oral dos estudantes envolvidos na presente pesquisa;
- e) Descrever e avaliar criticamente o planejamento didático aplicado, identificando quais tecnologias digitais são passíveis de serem implementadas na escola pública para promover o engajamento estudantil.

No capítulo a seguir trato das leituras e reflexões realizadas como fundamentação teórica no decorrer desta pesquisa.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Situando o ensino da Língua Inglesa no ensino público hoje

Nos dias de hoje, quase todo o ensino público brasileiro passa por um questionamento da sociedade em relação à qualidade e eficácia de métodos e conteúdo. De acordo com os Referenciais Curriculares Estaduais (RS/SEDUC, 2009, p.127), com poucas exceções, é comum encontrar opiniões de que esse sistema não prepara nem para o vestibular, nem para a formação cidadã dos estudantes. Essa realidade envolve vários fatores, entre eles a desvalorização da profissão do professor e os baixos salários pagos, a distância do que é visto nos cursos de formação para a realidade de sala de aula, a falta de estrutura de muitas escolas, a grande quantidade de alunos por turmas, alunos desmotivados, e o pequeno investimento em educação e capacitação de professores (RS/SEDUC, 2009, p.127).

No caso específico do ensino de língua inglesa na escola pública, o que se vê é a descrença da sociedade e dos próprios alunos na qualidade do que é passado e aprendido em sala de aula. Barcelos (2011, p. 149), discorrendo a respeito de crenças sobre o ensino de línguas, cita que no Brasil acredita-se ser possível aprender inglês apenas nos cursos livres de línguas e não na escola pública, afirmando que essa é uma crença comum dos brasileiros e que isso pode ser comprovado em outros estudos (ANDRADE, 2004; MIRANDA, 2005; BARCELOS, 2004, 2008).

Leffa (1999), em seu artigo *O ensino das línguas estrangeiras no contexto nacional*, descreve as mudanças que ocorreram no ensino de línguas estrangeiras com o passar dos anos desde antes do império até os dias atuais, principalmente quanto à metodologia de ensino, a desvalorização das línguas estrangeiras no currículo e a diminuição de sua carga horária. Leffa (1999) aponta que várias causas podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas, a baixa carga horária, excesso de alunos por sala, pouco domínio das habilidades orais pela maioria dos professores, justificando o foco pela leitura dado pelos PCN. Mais recentemente, Leffa (2011) critica o processo de *carnavalização* do ensino na escola pública, onde não se seguem mais regras e tudo é motivo de deboche e ridicularização. Segundo Irala e Leffa (2014),

Constrói-se e se dissemina a imagem de neutralidade e acriticidade da ação pedagógica do professor de línguas, relegando-a ao espaço exclusivamente

do lúdico, quando não o do curioso, o do folclórico ou não raras vezes o do supérfluo e, portanto, vista em alguma medida como desnecessária ou até mesmo elitista. (IRALA e LEFFA, 2014, 263)

Desta forma, a disciplina de língua adicional não tem um *status* de disciplina obrigatória. Contudo, desde a última Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 20 de dezembro de 1996, o ensino de língua estrangeira tornou-se obrigatório a partir da quinta série do Ensino Fundamental. Os PCN foram publicados em 1998 de modo a complementar a LDB de 1996, elaborados a partir da contribuição de vários pesquisadores reconhecidos no contexto nacional. O texto compara o que é ensinado nas escolas públicas e institutos privados, expondo certas crenças internalizadas pela maioria dos brasileiros, de que, na escola, não se aprende a língua, e que, para realmente aprender a se comunicar em uma língua estrangeira o aluno deve procurar um curso fora da escola. O documento também chama a atenção para o fato de que há uma diferença de objetivos entre as instituições, destacando a função social do ensino de língua estrangeira na escola pública. Naves e Vigna (2008) destacam que “a aprendizagem da língua estrangeira é, portanto, necessária como instrumento de compreensão do mundo, de inclusão social e de valoração pessoal”.

Seguindo esse ponto de vista, o ensino de língua estrangeira deve abranger mais do que o simples ensino da língua, preocupando-se também com a formação social dos alunos, o que está presente nos PCN. De acordo com Leffa (1999):

Amplios em seus objetivos, os parâmetros estão baseados no princípio da transversalidade, destacando o contexto maior em que deve estar inserido o ensino das línguas estrangeiras e incorporando questões como a relação entre a escola e a juventude, a diversidade cultural, os movimentos sociais, o problema da violência, o tráfico e uso de drogas, a superação da discriminação, educação ambiental, educação para a segurança, orientação sexual, educação para o trabalho, tecnologia da comunicação, realidade social e ideologia. (LEFFA, 1999, p.19)

Assim se torna clara a diferença entre os objetivos do ensino de inglês nos institutos privados (cursos livres) e nas escolas públicas. Retomando a definição de Almeida (2012, p.339) citada na introdução, essa seria a diferença entre o *instrutor* e o *educador*. Além disso, segundo Almeida (2012), as tentativas de transplantar as práticas de institutos privados para escolas públicas não obtiveram sucesso.

Silva e Paiva (2016, p. 52-55) destacam o “papel de conselheiro” exercido pelos professores de línguas e que raramente é citado na literatura, mas de valia no processo de aprendizagem e no relacionamento com os alunos, promovendo a conscientização e orientando os alunos em relação à aprendizagem de língua

adicional. Rajagopalan (2011, p.60) também menciona que “o professor deve assumir seu papel de educador e não de mero *ensinador* de línguas”. Oliveira (2011, p.75) faz um contraste daquilo que é exigido de um professor de instituto de língua particular com o que é cobrado de um professor de escolas públicas; sendo que o primeiro geralmente planeja suas aulas de acordo com os princípios da instituição onde trabalha, tem suas aulas avaliadas, e muitas vezes é incentivado a participar de cursos de treinamento interno; enquanto isso, o segundo não tem o mesmo nível de exigência e incentivo de formação no ensino público.

Quanto à indicação pelo ensino da leitura feita pelos PCN, Irala e Leffa (2014) a criticam, argumentando que isso pode ser um instrumento de exclusão, já que se considera que somente uma “elite” terá acesso ao uso oral da língua inglesa. Em 2006 foram publicadas as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), um documento que, como os PCN, não tem caráter prescritivo, mas retoma a necessidade do ensino da comunicação oral. Almeida (2012) critica o fato de as OCEM apresentarem uma nova orientação para o ensino de língua estrangeira a menos de uma década da publicação dos primeiros PCN. Segundo ele, não houve tempo suficiente de adaptação e formação dos professores aos PCN, nem estudos suficientes para analisar sua eficácia. Talvez por não serem prescritivos, tanto os PCN quanto as OCEM, provocam interpretações diferentes por parte dos professores e muitos ficam em dúvida quanto a vários pontos, como a metodologia a ser usada, o trabalho interdisciplinar e por temas. A dúvida permanece sobre como aliar a formação dos alunos com o ensino das quatro habilidades, não esquecendo também da baixa carga horária da maioria das escolas para a língua estrangeira, um ou dois períodos semanais.

Quanto à carga horária, Miccoli (2016, p.17) elabora um cálculo para chegar à real carga horária disponível para o ensino de língua adicional nas escolas públicas, descontando avaliações, feriados, tempo para obter a atenção dos alunos e para encaminhamentos no final da aula. O resultado foi que, com 2 períodos por semana (carga horária da maioria das escolas públicas de ensino fundamental), o professor contará com 30 horas/aula reais durante o ano todo, chegando a quase a metade do que é previsto inicialmente; se a carga horária for de 1 período, a carga horária real cai para 15 horas/aula no ano.

É necessário o reconhecimento de que o contexto escolar da maioria das escolas públicas brasileiras oferece muitas dificuldades para o desempenho final das

atividades planejadas. Nem sempre é possível ter uma aula dialogada em uma turma com, às vezes, mais de 30 alunos, com níveis de conhecimento e motivação muito diferentes entre si. A falta de estrutura das escolas e o baixo investimento na formação de professores limitam as ações e as possibilidades de planejamento.

Em relação à seleção do material didático, é importante ressaltar a inclusão da disciplina de língua estrangeira no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) desde 2010. Isso significa que os estudantes recebem coleções que podem ser utilizadas para o ensino em sala de aula. Almeida (2012) faz algumas críticas quanto à forma de seleção desse material, percebendo que:

Apesar de incluir muitos itens socialmente e educacionalmente relevantes para a avaliação de tais coleções, o Programa também estipulou que: (1) toda coleção deve apresentar um CD de áudio, e (2) a integração das quatro diferentes habilidades, bem como o trabalho com cada uma delas constituiriam critérios para a avaliação dos livros. (ALMEIDA, 2012, p.346, tradução minha)

Dessa forma, o autor afirma que vários materiais acabam excluídos do processo de seleção apenas por não terem o CD de áudio e, que se fossem considerados os aspectos destacados pelas OCEM, faria mais sentido a exigência de um CD-ROM multimídia. Ainda de acordo com Almeida (2012), o que está sendo feito pelo PNLD é uma maneira de exercer controle sobre a prática didática, indo assim contra o que é defendido pelos PCN e pelas OCEM: a autonomia do professor. Desta forma, vários professores não utilizam o livro didático (LD) fornecido pelo governo por acreditar que ele não atende as necessidades do contexto escolar em que estão inseridos, tendo que buscar outras fontes para compor o material que será trabalhado em sala de aula. O PNLD defende a ideia de que a autonomia do professor é mantida, ao passo de que ele deve adaptar o conhecimento e as atividades ao contexto específico de cada sala de aula.

Pessoalmente, acredito que podemos considerar o LD como uma base, um ponto de partida para as aulas, mas o professor ainda deverá adaptar e acrescentar atividades de acordo com o seu contexto escolar específico, exercendo seu papel de educador e orientador, fornecendo as ferramentas necessárias para o desenvolvimento da aprendizagem e a motivação dos alunos. Além disso, devemos considerar que várias escolas sofrem com a falta de verba para materiais escolares, sendo que muitas vezes o professor acaba tendo que pagar do próprio bolso para

poder contar com qualquer material extra, limitando o planejamento a utilizar o LD ao máximo possível.

A qualidade da educação brasileira, de forma geral, só irá melhorar com investimentos e reformas estruturais, mas dentro de cada sala de aula, o professor e os alunos também são responsáveis pela busca do aprendizado. Leffa (2011, p.31) sugere que deva ser “criada uma linha de ação que contemple dialogicamente três etapas: (1) criar uma parceria entre professor e alunos, formando uma comunidade em sala de aula; (2) estabelecer, em conjunto, os objetivos que se almejam; (3) buscar os meios necessários para alcançar esses objetivos”. Miccoli (2016), citando Mendes (2012), também aponta para oito atitudes que o professor de língua inglesa deve ter para buscar a valorização da vida profissional:

- (1) *cumprir horários e compromissos*⁶;
- (2) *enfrentar desafios* com novos projetos e iniciativas;
- (3) *não se ofender ao receber críticas* e investir na inteligência emocional para controlar emoções;
- (4) *ter foco*, sem se distrair com o que acontece ao redor;
- (5) *atentar para mudanças*, atualizando os conhecimentos;
- (6) *ter uma visão sistêmica da escola* significa identificar os interesses de cada um, pois é importante saber quem está envolvido no quê e como você pode utilizar isso em favor do seu trabalho;
- (7) *aprender com os erros* seus e dos outros; é importante que não cometer o mesmo erro duas vezes;
- (8) *mostrar resultados positivos* e a satisfação dos alunos evidencia suas conquistas. (MICOLLI, 2016, p. 36)

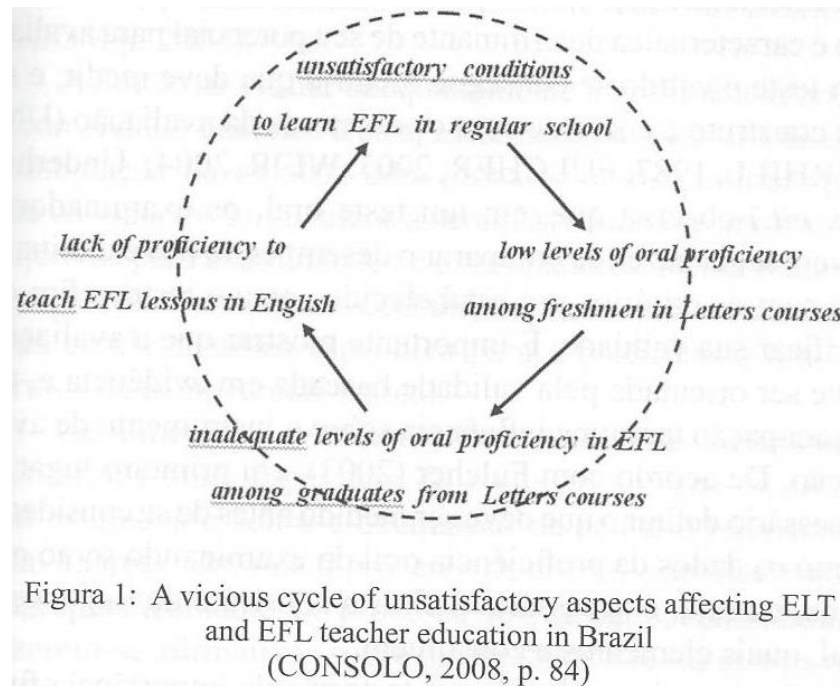
Na omissão do estado em investir e oferecer cursos específicos de formação, a responsabilidade do desenvolvimento e valorização profissional acaba por cair nos braços do próprio docente. As sugestões citadas acima mostram principalmente que bons projetos individuais poderão eventualmente transformar o ensino de língua estrangeira na escola pública.

2.2 As pesquisas sobre a produção oral

Consolo (2008, p.84, *apud* BONVINO e CONSOLO, 2011, p. 103) usou a figura a seguir para exemplificar um ciclo vicioso que prejudica o ensino de línguas adicionais no ensino básico e por consequência afeta os cursos de formação de professores:

⁶ Grifo da autora.

Figura 1 – Ciclo vicioso de aspectos insatisfatórios afetando a formação de professores de inglês no Brasil



A falta de proficiência para ensinar inglês na própria língua-alvo da maioria dos professores em exercício nas escolas públicas leva a condições não satisfatórias para se aprender inglês na escola regular, resultando em níveis baixos de proficiência oral em alunos iniciantes dos cursos de Letras e níveis inadequados de proficiência em formandos (CONSOLO, 2008, p. 84). Barcelos (2016) descreve as “limitações sócio-histórico-políticas” (BARCELOS, 2016, p.40) que afetam a formação de professores de línguas no Brasil e chegam até o contexto escolar.

Vários autores escrevem no livro “Inglês em escolas públicas não funciona?” (LIMA [org.], 2011) sobre um relato, feito por um então aluno de pós-graduação de um curso de Letras, no qual descreve o ensino de inglês recebido e os professores que teve no ensino básico. O relato e os autores descrevem uma realidade muito deficiente para a aprendizagem da oralidade no ensino público: boa parte dos professores não dominam o idioma, e aqueles que dominam sentem-se desmotivados perante as condições de ensino, optando por atuar em institutos privados ou mudando de ocupação. O ensino da oralidade⁷ de LA, embora não esteja como prioridade nos PCN, tendo como justificativa “a função social das línguas estrangeiras no país e

⁷ Considero oralidade como habilidades necessárias para se comunicar oralmente, em diversos contextos, desde a leitura de textos em voz alta à interação formal e informal com outras pessoas, incluindo aspectos como vocabulário, pronúncia e estrutura gramatical adequada ao contexto de interação.

também os objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes” (BRASIL, 1998, p. 21), é visto como essencial para dar conta das exigências atuais da sala de aula (CONSOLO, 2011). No entanto, algumas iniciativas tentam reverter esse quadro. Já é possível encontrar livros, dissertações e teses envolvendo a produção oral em escolas públicas (ARRUDA, 2014; COLOMBO, 2014; MELLO, 2011; MOTA, SCHADECH, CARDOSO, 2011).

Mota, Schadech e Cardoso (2011) relatam, em artigo de livro, a implementação de tarefas orais com alunos de uma 5ª série de uma escola pública de Florianópolis-SC, onde 72,1% dos alunos obtiveram avaliação de desempenho entre Regular e Excelente, para um projeto que culminou com apresentações de peças de teatro. De acordo com as autoras, a implementação de tarefas orais teve influência direta na motivação e envolvimento dos alunos (MOTA, SCHADECH e CARDOSO, 2011, p.256). Mello (2011), em sua dissertação de Mestrado, analisa o papel da interação e da produção oral em uma turma do 1º ano do ensino médio de uma escola pública de Porto Alegre – RS. Colombo (2014), também em dissertação de Mestrado, analisa o insumo oral fornecido por professores brasileiros a crianças com média de 8 anos de idade de três contextos diferentes, uma escola pública, uma escola privada e uma escola de idiomas, de uma cidade do interior de São Paulo.

Arruda (2014), em sua tese de doutorado, relata os casos de oito alunos (4 de escolas públicas e 4 de escolas privadas, de Belo Horizonte, MG) que tiveram experiências positivas com a aprendizagem de inglês no ensino regular. Os relatos enfatizam o papel de agência e a motivação dos alunos, tanto em sala de aula quanto em relação aos *propiciamentos*⁸ oferecidos em contextos fora da escola, e de contextos situados oferecidos pelos professores para que a aprendizagem ocorresse.

Nos dias atuais, vejo como fundamental a inserção da oralidade nas aulas de inglês para conseguir aumentar o engajamento dos alunos em aula, e conseqüentemente, a aprendizagem da língua. Infelizmente, não se encontram muitos estudos sobre engajamento escolar no Brasil, já que este parece ser um problema sério do nosso ensino público. É sobre engajamento que escrevo a seguir.

⁸ Palavra utilizada pela autora para a tradução do vocábulo *affordances*. Também utilizada por Paiva (2014)

2.3 Engajamento escolar

O engajamento escolar tem chamado a atenção de pesquisadores, educadores e legisladores de vários países, como fator chave para abordarem problemas como baixo rendimento, tédio e alienação estudantil, e altos índices de evasão escolar (FREDRICKS, BLUMENFELD, e PARIS 2004). Apesar de encontrarmos extensa literatura sobre engajamento nos Estados Unidos, também em países de Europa e Ásia, no Brasil encontram-se poucos estudos e publicações sobre o tema.

De acordo com Stelko-Pereira et al. (2015, p. 207), pode-se definir engajamento escolar como “a relação que se estabelece entre o aluno e uma atividade escolar (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004; Julio, Vaz, & Fagundes, 2011) e a medida da motivação dos alunos a aprender e a ter um desempenho satisfatório na escola (Gouveia, 2009)”. Fredricks, Blumenfeld & Paris (2004, 62-64), citando outros estudos, definem o conceito de engajamento como sendo multifatorial, apresentando três dimensões: engajamento comportamental, engajamento emotivo e engajamento cognitivo.

O engajamento comportamental apresenta três definições: a primeira sendo conduta positiva, como seguir as regras e normas da escola e da sala de aula, bem como a ausência de comportamento adverso, como faltar à escola e entrar em confusões; a segunda considera o envolvimento no processo de aprendizagem e tarefas escolares, e inclui comportamentos como esforço, persistência, concentração, atenção, questionar, e contribuir para discussões em aula; a terceira envolve a participação em atividades relacionadas à escola como atletismo e atividades extracurriculares (FREDRICKS, BLUMENFELD & PARIS, 2004, p.62).

O engajamento emotivo refere-se às reações afetivas dos estudantes na escola e na sala de aula, incluindo interesse, tédio, felicidade, tristeza e ansiedade (CONNELL & WELLBOM, 1991; SKINNER & BELMONT, 1993; apud FREDRICKS, BLUMENFELD & PARIS, 2004, p.63); também sendo avaliado como reações emocionais à escola e ao professor (LEE & SMITH, 1995; STIPEK, 2002; apud FREDRICKS, BLUMENFELD & PARIS, 2004, p.63); e ainda como identificação com a escola (FINN, 1989; VOELKL, 1997; apud FREDRICKS, BLUMENFELD & PARIS, 2004, p.63).

Quanto ao engajamento cognitivo, é definido como o nível de investimento na aprendizagem do aluno; ser estratégico, incluindo ser reflexivo e intencional na

abordagem de tarefas escolares e estar disposto a exercer o esforço necessário para compreender ideias ou dominar habilidades difíceis (FREDRICKS, BLUMENFELD, e PARIS, 2004, p.63-64).

Mais recentemente, Reeve e Tseng (2011) introduzem o conceito de engajamento agencial⁹, um quarto fator, relativo à contribuição construtiva do aluno para o fluxo da instrução que eles recebem. Os autores também incluem uma sugestão de questionário para avaliar os quatro fatores de engajamento.

Fredricks et al. (2011) descreve instrumentos de medida de engajamento escolar nos Estados Unidos. Veiga et al. (2014) também descreve instrumentos considerando pesquisas feitas em várias partes do mundo. Ambos os textos analisam instrumentos que medem 1 ou mais fatores, mas somente o último menciona estudos com quatro fatores, o que pode indicar que a maioria dos estudos, principalmente nos Estados Unidos, foca na medida de engajamento considerando três fatores: comportamental, cognitivo e emotivo.

Quanto aos tipos de métodos de medida, evidenciam-se três tipos: questionários auto avaliativos para alunos, relatórios de professores e medidas de observadores (FREDRICKS et al., 2011; VEIGA et al., 2014); sendo o primeiro método o mais comum. Para esta pesquisa, pretendo utilizar um questionário adaptado de ferramentas já utilizadas nos Estados Unidos para a auto avaliação dos alunos, fazendo também uma comparação com as atividades e o desempenho dos alunos no decorrer das aulas, que serão gravadas para análise, além da produção de vídeo no final da implementação do MDA.

2.4 A produção de material didático pelo professor: desafios e critérios

A produção de material didático autoral para essa pesquisa terá como base o texto “Como produzir materiais para o ensino de línguas”, escrito por Vilson Leffa em 2007. De acordo com Leffa (2007),

A produção de materiais de ensino é uma seqüência de atividades que tem por objetivo criar um instrumento de aprendizagem. Essa seqüência de atividades pode ser descrita de várias maneiras, envolvendo um número maior ou menor de etapas. Minimamente, deve envolver pelo menos quatro momentos: (1) análise, (2) desenvolvimento, (3) implementação e (4) avaliação. Idealmente essas quatro etapas devem formar um ciclo recursivo,

⁹ Tradução minha para o termo *agentic engagement*.

onde a avaliação leve a uma nova análise, reiniciando um novo ciclo. (LEFFA, 2007, p.15-16)

Considerando essas quatro etapas mínimas para a produção de materiais voltados ao ensino de línguas, faço uma descrição resumida do texto de Leffa (2007) a seguir.

A etapa da análise parte de um diagnóstico de necessidades e nível de conhecimento dos alunos (Leffa, 2007). De acordo com o autor, deve haver a adequação do material entregue ao conhecimento do aluno, de forma a ativar seu conhecimento prévio e “servir de andaime para que ele alcance o que ainda não sabe” (LEFFA, 2007, p. 16). O autor enfatiza que aquilo que o aluno precisa aprender não é simplesmente definido pelo quadro de conteúdos imposto pela escola, ou por uma circunstância que se impõe pela comunidade ou mercado de trabalho; mas o material deve fornecer um suporte e “ajuda que ele precisa no grau exato de seu adiantamento e de suas necessidades, preenchendo possíveis lacunas” (LEFFA, 2007, p.17). Para isso, torna-se essencial uma análise prévia de conhecimento prévio e necessidades dos alunos.

Após a análise, vem a etapa do desenvolvimento do material, que considera os objetivos estabelecidos a partir das necessidades evidenciadas (Leffa, 2007). Os objetivos ajudam tanto ao professor quanto ao aluno, permitindo verificar se a aprendizagem está acontecendo conforme planejado, e ao explicitar ao aluno o que se espera dele (Leffa, 2007). Devem-se definir objetivos gerais e específicos, sendo geral um objetivo para a aplicação de todo o material ou todo o curso, não sendo diretamente observável; e específico o objetivo observável para uma aula ou atividade (Leffa, 2007). O autor dá exemplos de verbos que podem ser usados para a definição de objetivos; para objetivo geral usam-se verbos como: “saber, compreender, interpretar, aplicar, analisar, integrar, julgar, aceitar, apreciar, criar, etc.” (LEFFA, 2007, p.18); enquanto que para objetivos específicos “[...]usam-se verbos de ação[...]: identificar, definir, nomear, relacionar, destacar, afirmar, distinguir, escrever, recitar, selecionar, combinar localizar, usar, responder, detectar, etc.” (LEFFA, 2007, p.18)

Em relação a objetivo de aprendizagem, Leffa (2007) cita “[...]três componentes essenciais: (1) as condições de desempenho; (2) o comportamento que o aluno deve demonstrar (expresso por um verbo); (3) o critério de execução da tarefa” (LEFFA, 2007, p.18). De acordo com o autor, a ênfase está na aprendizagem e no comportamento esperados do aluno. Ainda tratando de objetivos, Leffa (2007) escreve

que podem ser definidos os objetivos para o material didático, considerando os domínios cognitivo, afetivo e até psicomotor. Para isso, deve-se levar em consideração a análise de necessidades e o tempo proporcionado para a aplicação do material (LEFFA, 2007, p.19). Nas páginas 20-24, o autor descreve uma “*Taxionomia de objetivos para o ensino de línguas*”¹⁰, com exemplos de objetivos para os três domínios citados acima.

Após a definição dos objetivos, é necessária a definição “dos conteúdos pelos quais os objetivos serão alcançados” (LEFFA, 2007, 24). Para isso, Leffa (2007) explica que a seleção dos conteúdos e a maneira como serão dispostos está associada à “filosofia de aprendizagem a que se filia o professor” (LEFFA, 2007, p.24), e, citando Krahnke (1987), descreve brevemente as seis grandes abordagens tradicionais no ensino de línguas: estrutural; nocional/funcional; situacional; baseada em competências; baseada em tarefa; e baseada em conteúdo. Embora o material possa seguir apenas uma abordagem, Leffa (2007) deixa claro que pode ser utilizado mais do que uma, sempre considerando os objetivos de aprendizagem.

Quanto ao material e tipo de atividades, Leffa (2007) relata que se tem dado preferência ao ensino baseado em tarefas, utilizando materiais autênticos para facilitar a transferência do que é estudado na escola para o mundo real. O professor deve ter a consciência de sua fundamentação teórica, mas as atividades geradas serão essencialmente práticas. Diferenciam-se, tradicionalmente, atividades de fala, escuta, leitura e escrita (LEFFA, 2007, p.28).

Outra definição necessária é em relação aos recursos utilizados na implementação do material de ensino (LEFFA, 2007), levando em consideração os objetivos e o que está disponível no local de trabalho.

O ordenamento das atividades, segundo Leffa (2007), segue os critérios de facilidade e necessidade. Começa-se pelo mais fácil, para ir aumentando o grau de dificuldade, o que pode levar mais tempo para fornecer uma sensação de utilidade; ou pelo que é mais útil ao aluno, o que pode trazer mais dificuldade, mas antecipa a sensação de utilidade. Leffa (2007) afirma que “uma maneira mais ampla e geral de ordenar as atividades baseia-se nos *nove eventos instrucionais*¹¹ de Gagné” (LEFFA, 2007, p. 32): (1) garanta atenção; (2) informe os objetivos, (3) acione o conhecimento

¹⁰ Grifo do autor

¹¹ Grifo do autor.

prévio; (4) apresente o conteúdo; (5) facilite a aprendizagem; (6) solicite desempenho; (7) forneça feedback; (8) avalie o desempenho; e (9) ajude na retenção e transferência.

Leffa (2007) cita o modelo ARCS (Atenção, Relevância, Confiança e Satisfação), desenvolvido por John Keller na Universidade do Estado da Flórida, como quatro estratégias para manter a motivação: (A) “[...] despertar e manter a curiosidade e o interesse [...]”; (R) “[...] mostrar a utilidade da tarefa [...]”; (C) ajudar “[...] os alunos a desenvolver uma expectativa positiva de sucesso [...]”; e (S) mostrar “[...] reconhecimento pelo esforço intrínseco e extrínseco do aluno [...]” (LEFFA, 2007, p. 33-34)

Na etapa de implementação do material há a diferenciação de três situações: “(1) o material vai ser usado pelo próprio professor, (2) o material vai ser usado por outro professor, (3) o material vai ser usado diretamente pelo aluno sem a presença do professor” (LEFFA, 2007, p. 34). Devido à metodologia desta pesquisa ser a pesquisa-ação, com a participação direta do professor como pesquisador, o foco será dado à primeira situação. Dessa forma, de acordo com Leffa (2007),

[...] a implementação dá-se de modo intuitivo, complementada pelo professor, que, oralmente, explica aos alunos o que deve ser feito. Normalmente, o material pressupõe essa intervenção oral, funcionando em “distribuição complementar” com o professor. Erros maiores e mal-entendidos que atrapalharam na implementação podem ser anotados e reformulados para uma próxima apresentação. (LEFFA, 2007, p. 34-35)

Em um segundo momento, após a aplicação e análise do material didático autoral, será produzida uma versão para ser disponibilizada para outros professores, acrescentando instruções de como o material deve ser utilizado em sala de aula, conforme a descrição de Leffa (2007) para a segunda situação citada acima.

De acordo com Leffa (2007), pode haver diferentes tipos de avaliação de um material. Desde a informal, onde o professor tira suas conclusões após a aplicação de um conjunto de atividades; até avaliações mais formais feitas por especialistas, ou questionários e entrevistas com os alunos. Também são citados protocolos, com os alunos avaliando as atividades ao desenvolvê-las. Leffa (2007) explica que por haver críticas sobre a confiabilidade das avaliações feitas pelos alunos, por questões de relacionamento com o professor, a observação direta da aplicação torna-se a ferramenta preferida de muitos pesquisadores. O autor conclui afirmando que:

A pilotagem mostra basicamente o que pode permanecer como está e o que precisa ser melhorado. Isso só é possível quando o material é testado com

os alunos para os quais se destina, quando então se pode constatar se houve ou não o ponto de contato entre o nível de conhecimento pressuposto pelo material e o nível real do aluno. (LEFFA, 2007, p. 39)

Isso é o que se busca com essa pesquisa, testar o MDA produzido diretamente com o público para o qual é planejado, tendo a consciência que o mais importante é o resultado esperado a partir dessa aplicação, a aprendizagem de determinadas habilidades na língua adicional e o engajamento dos alunos nas atividades. Um dos recursos utilizados para aumentar a participação e o engajamento estudantil é a inclusão de tecnologias digitais no MDA.

2.5 Tecnologias digitais no ensino de línguas

Levando em consideração que a maioria dos alunos atualmente cursando o ensino básico são considerados *nativos digitais* e passam boa parte do tempo conectados às redes sociais e utilizando a tecnologia para diversos fins, é natural que se queira utilizar as facilidades digitais em sala de aula. Gomes Jr. & Silva (2016), citando Reich & Daccord (2008), elencam algumas razões para utilizarmos as novas tecnologias digitais, doravante NTIC (Novas Tecnologias Da Informação e Comunicação), em nossas salas de aula:

(a) elas nos ajudam a tornar os alunos cientes de suas responsabilidades enquanto aprendizes, pois permitem que eles ensinem uns aos outros e se comuniquem com o mundo extrassala; (b) permitem que os alunos interajam com a informação de diversas maneiras – assistindo, ouvindo, lendo, escrevendo, falando, criando; (c) permitem o acesso a documentos, imagens, ideias, sons e pessoas de todos os cantos do mundo; (d) podem facilitar nossa vida se escolhermos as tecnologias adequadas para necessidades e contextos específicos. (GOMES JR. & SILVA, 2016, p. 146)

De acordo com os autores, há o incentivo e a cobrança de que se usem as NTIC em sala de aula, no entanto, “é imprescindível estarmos cientes e seguros dos propósitos pedagógicos, linguísticos e educacionais de tal integração, ou podemos cair na armadilha de utilizar a tecnologia apenas como pretexto, sem observar sua relevância e seus porquês” (GOMES JR. & SILVA, 2016, p. 146-147).

Em certos contextos, como nos Estados Unidos, se discute o ensino híbrido, com parte do ensino *online* (HORN & STAKER, 2014). Tal uso seria inviável para a maioria dos contextos brasileiros atuais, devido às limitações óbvias de acesso à tecnologia por boa parte da população e das escolas públicas. Todavia, há muito que possa ser feito utilizando as NTIC disponíveis nas escolas e os dispositivos aos quais

os alunos têm acesso. Leffa (2014) descreve a possibilidade do uso de *games* e da aplicação do conceito de *gamificação* no ensino de LA. De acordo com Leffa (2014),

A capacidade dos *games* em desenvolver a aprendizagem tem despertado o interesse dos pesquisadores (GEE, 2004; SQUIRE, 2011; KAPP, 2012), a ponto de proporem a *gamificação* do ensino, trazendo para o ambiente da escola o que tem sido feito no mundo corporativo: assim como as empresas têm usado os *games* para motivar e fidelizar os clientes, também as escolas poderiam usar esses mesmos recursos para aumentar o interesse dos alunos na aprendizagem. (LEFFA, 2014, p.1)

Neste texto, Leffa (2014) faz a descrição de duas ferramentas que oferecem o uso do conceito de *gamificação*: o Duolingo¹² e o sistema ELO¹³ (*Electronic Learning Organizer*, em inglês; ou Ensino de Línguas Online, em português), criado pelo pesquisador. O Duolingo pode ser acessado no site ou pelo aplicativo, é gratuito e fácil de usar, mas apresenta algumas limitações para o uso em sala de aula, pois não é adaptável e utiliza a tradução das mesmas frases e expressões como forma de estudo para todas as línguas (LEFFA, 2014). Já o ELO permite que os usuários criem objetos de aprendizagem de diferentes formatos, como Memória, *Cloze*, Eclipse, Sequência e *Quiz*, e, de acordo com Leffa (2014),

O sistema está direcionado para o ensino de línguas, estrangeiras e materna, mas pode ser também usado para as ciências humanas em geral, incluindo Filosofia, Direito, História e Geografia. A concepção do projeto parte do pressuposto geral de que devemos ver os artefatos tanto ponto de vista do autor, que constrói o artefato, como do usuário final, o leitor, espectador ou consumidor, que usa o artefato. (LEFFA, 2014, p. 6)

Para a utilização no MDA, optei por utilizar o ELO, por permitir criar diferentes tipos de atividades que podem ser utilizadas para apresentar ou praticar conteúdos. Também será utilizado o site www.kahoot.it, que é em parte gratuito e permite a construção de atividades interativas e *gamificadas*. Tanto o ELO quanto o Kahoot permitem o uso em diferentes tipos de dispositivos, o que abre a possibilidade de os alunos acessarem links de artefatos com seus próprios dispositivos eletrônicos, seguindo a “filosofia BYOD (*Bring Your Own Device*, Traga seu próprio dispositivo)” (LEFFA, 2014, p.11). Em relação ao Duolingo, sempre indico aos alunos para estudo individual, por ser de fácil utilização e, embora trabalhe com foco na tradução, é uma maneira de praticar e aumentar o vocabulário, especialmente para iniciantes.

¹² Disponível em www.duolingo.com

¹³ Disponível em www.elo.pro.br/cloud

2.6 Teoria de aprendizagem

A teoria sociocultural, originada a partir dos estudos feitos pelo psicólogo russo Lev Vygotsky, serve como base teórica para este estudo. Embora o autor não tenha escrito especificamente sobre a aprendizagem de segunda língua, vários pesquisadores usaram seus conceitos para esse fim (PAIVA, 2014). As principais teses vygotskianas, de acordo com Paiva (2014), são:

- não se pode separar o desenvolvimento da linguagem do contexto histórico e social;
- os humanos “pensam através da criação e do uso de ferramentas mediadoras” (Swain, Kinnear e Steinman, 2011:2)
- a linguagem tem papel importante no desenvolvimento mental, sendo ela a principal ferramenta de mediação. (PAIVA, 2014, p. 128)

Garcia (2012), citando Wertsch (1999), afirma que, nesse sentido, “o desenvolvimento intelectual humano parte do plano social (intermental) para o plano individual (intramental)” (GARCIA, 2012, p. 182). De acordo com Paiva (2014), “Vygotsky (1978) defende que a aprendizagem é mediada e que a interação com outras pessoas e com artefatos culturais influenciam e geram mudanças na forma como as crianças agem e se comportam” (PAIVA, 2014, p. 129). Dessa maneira, é essencial considerar o contexto onde o aluno está inserido e quais artefatos culturais podem ser usados para o benefício de sua aprendizagem. Citando Johnson (2004), Paiva (2014) diz que:

[...] a aquisição de segunda língua não pode ser mais vista como aquisição de conhecimentos linguísticos (estruturas sintáticas e fonológicas), mas como o desejo e empenho do aprendiz em se tornar um participante de pleno direito nas práticas discursivas de uma comunidade. (PAIVA, 2014, p. 138)

De acordo com Garcia (2012), “a escola possui importante papel na relação indivíduo-conhecimento e estabelece um pressuposto para a aprendizagem: o trabalho na zona de desenvolvimento proximal (ZPD)” (GARCIA, 2012, p. 185). A ZPD pode ser definida como

A distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela solução de problema de forma individual e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela solução de problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com colegas mais capazes. (VYGOTSKY, 1978, p. 85)

Dessa forma, a mediação/orientação de alguém com maior conhecimento específico ou maior experiência naquilo que está sendo estudado contribui para o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno. Paiva (2014), citando Lantolf (2002),

afirma que a mediação pode ocorrer “pelo especialista, pelos pares e por automeiação” (PAIVA, 2014, p. 131). A autora descreve que o conceito de ZPD levou a criação da metáfora do andaime por Wood, Bruner e Ross (1976), com seis tipos de funções: recrutamento; simplificação da tarefa; manutenção do aprendiz focado na tarefa; demonstração dos aspectos relevantes da tarefa; controle de frustração; e demonstração. Paiva (2014) explica essas funções da seguinte maneira:

Em outras palavras, o mediador desperta o interesse do aprendiz em executar a tarefa; reduz a complexidade ou tamanho da tarefa, auxiliando em etapas que estão além do nível do aprendiz; encoraja o aprendiz a atingir os objetivos, fazendo com que valha a pena prosseguir com a tarefa; aponta aspectos mais importantes e relevantes da tarefa; tenta reduzir as frustrações e auxilia na proteção da face quando erros são cometidos; e demonstra ou modela soluções para a tarefa, permitindo ao aprendiz imitá-la. (PAIVA, 2014, p.132)

Assim, ao pensar na confecção de materiais de ensino, deve-se proporcionar situações e atividades que contemplem a interação entre professor/aluno, entre pares/colegas, entre aluno/material, e também a autorreflexão e ação.

Se o meio ambiente não coloca os adolescentes perante tais tarefas, se não lhes fizer novas exigências e não estimular o seu intelecto, obrigando-os a defrontarem-se com uma seqüência de novos objetivos, o seu pensamento não conseguirá atingir os estádios de desenvolvimento mais elevados, ou atingi-lo-á apenas com grande atraso. (VYGOSTKY, 1991, p.50)

Reconheço também para este trabalho a influência dos estudos de Stephen Krashen (1985), especialmente as hipóteses de *input* compreensível e filtro afetivo. De acordo com Krashen (1985),

As pessoas só adquirem uma segunda língua se conseguem *input* compreensível e se seu filtro afetivo estiver baixo o suficiente para permitir a entrada do *input*. Quando o filtro está ‘baixo’ e é apresentado *input* compreensível apropriado (e compreendido), a aquisição é inevitável e o ‘órgão mental’ da linguagem funcionará automaticamente como qualquer outro órgão. (KRASHEN, 1985, p. 4)

Penso que a hipótese do *input* compreensível de Krashen e a ZPD de Vygotsky são complementares. Devemos fornecer um insumo que possa ser entendido com o auxílio de artefatos culturais ou com a interação com o professor ou colega mais adiantado. Da mesma forma, associo a ideia de filtro afetivo com o que se busca no conceito de engajamento escolar, que o aluno esteja disposto a aproveitar o que é fornecido em sala de aula. De acordo com Krashen (1985), é necessário que o aluno esteja “aberto para o *input*” (KRASHEN, 1985, p.3).

É nesse sentido que busco incorporar as ferramentas das NTIC, para criar um ambiente mais convidativo ao aluno. Quando a aula é centralizada no professor, geralmente apenas os alunos com maior conhecimento se destacam em testes. Talvez com o uso de NTIC e trabalho em grupo os demais alunos possam participar mais efetivamente das aulas, procurando se envolver e aprender com colegas e professores.

É a partir da reflexão na teoria que podemos modificar a prática em sala de aula. Todos os apontamentos feitos no Referencial Teórico foram considerados para a realização e aplicação da presente pesquisa. No próximo capítulo, discorro sobre as opções metodológicas para a aplicação da pesquisa.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Este capítulo da dissertação aborda as opções metodológicas escolhidas para o desenvolvimento e a implementação desta pesquisa. Começo apresentando uma contextualização, na sequência descrevo os procedimentos e instrumentos para coleta de dados, seguidos pelos cuidados éticos, pela composição do MDA e pelos procedimentos para análise de dados.

3.1 Justificando opções metodológicas

Esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa, em que o professor trabalha e investiga sua própria prática pedagógica, com o objetivo de verificar a implementação de um material didático autoral focado na produção oral em língua inglesa com a utilização de tecnologias digitais voltado a uma turma regular do sexto ano do ensino fundamental de uma escola pública. Este estudo foi desenvolvido em um curso de mestrado profissional em ensino de línguas e segue a metodologia da pesquisa-ação.

Em qualquer encontro de formação pedagógica fala-se sobre o papel da reflexão sobre a prática. Porém, quando não há outros profissionais da mesma área de ensino para podermos dialogar, nem textos teóricos específicos, nem tempo destinado à formação de professores, essa reflexão torna-se difícil. É indiscutível o valor da teoria e de textos de pesquisas acadêmicas para fundamentar a reflexão sobre a prática, mas o que se vê quando se deixa um curso de graduação e se ingressa no mercado de trabalho é o grande distanciamento que há entre as universidades e as escolas de educação básica.

Telles (2002) chama a atenção para o fato de que os professores em atividade no ensino público, muitas vezes, não se envolvem em atividades de pesquisa, e desenvolvem uma aversão a receberem pesquisadores em suas salas de aula, sentindo-se como “cobaias”. De acordo com Telles (2002):

Existe o mito de que pesquisa só ocorre na universidade e que as escolas devem ser meros receptáculos dos resultados das investigações realizadas nas instituições superiores. Nesta linha de pensamento, a universidade produz o conhecimento e as escolas o utilizam. (TELLES, 2002, p. 95)

No meu caso, a opção pelo mestrado profissional e pela pesquisa-ação deu-se a partir da consciência da necessidade de melhoria da minha própria prática pedagógica e fundamentação teórica sobre os resultados obtidos no ensino em sala

de aula. O que mais me chamou a atenção em relação ao mestrado profissional foi o fato de podermos e termos que pesquisar sobre nossas próprias práticas. Além da dissertação, requisito de qualquer curso de mestrado, devemos criar um *produto pedagógico*, uma sugestão de material autoral embasado nas teorias estudadas e na prática docente, que possa ser utilizado por nós e compartilhado entre outros professores.

Barata (2006) destaca o papel do mestrado profissional na qualificação profissional e na solução de problemas práticos, além de poder ajudar a enfrentar o “distanciamento existente entre a universidade e os setores produtivos da sociedade” (BARATA, 2006, p.269). Neste sentido, os cursos de mestrado profissional apresentam-se como opções para o melhoramento da qualidade de ensino a partir de contextos específicos de ensino/aprendizagem. O professor repensa sua prática, embasando suas ações na pesquisa acadêmica, e aplica os resultados de seus estudos em seu contexto de atuação, na sua sala de aula. A reaproximação com a universidade proporcionará o contato com profissionais com objetivos similares, a orientação de professores especializados, a possibilidade do compartilhamento de experiências através de publicações científicas, e, principalmente, a oportunidade de melhorar sua prática didática, tendo um impacto social no seu contexto específico de trabalho.

Tendo dito isto, reconheço que pesquisar e refletir sobre a prática pedagógica é muito mais difícil do que se pensa e é pregado nas escolas. A reflexão deve realmente buscar ações de melhoria, que devem ser testadas, avaliadas, e novamente refletidas através dos resultados obtidos. Como nesse caso o professor também é o pesquisador, o tipo de pesquisa que melhor se adapta é a pesquisa-ação. De acordo com Thiollent (2011),

[...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com uma resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 2011, p.20)

Desse modo, busco refletir sobre minha própria atuação através de registros formais e de um embasamento teórico que permita uma análise científica dos procedimentos e materiais utilizados. Martins e Varani (2012) destacam que a relação entre ensino e pesquisa é muito complexa no ambiente escolar, mas apresentam várias potencialidades dessa articulação:

- a) qualificação científica dos professores;
- b) qualificação científica dos pesquisadores em educação;
- c) melhoria da qualidade científica dos processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos nas escolas;
- d) promoção das condições para que a comunidade escolar assuma o compromisso ético-político e social com a superação de problemas educacionais e de outros presentes nas relações sociais;
- e) a assunção de uma formação que minimize a dicotomia entre quem pensa e quem faz, proporcionando ao professor outro lugar no processo do trabalho pedagógico, rompendo com a ação eminentemente tecnicista do docente. (MARTINS; VARANI, 2012, p.668-669)

De acordo com Bortoni-Ricardo (2008, p. 10) “a pesquisa em sala de aula insere-se no campo da pesquisa social e pode ser construída de acordo com um paradigma quantitativo, que deriva do positivismo, ou com um paradigma qualitativo, que provém da tradição epistemológica conhecida como interpretativismo”, podendo haver uma “conciliação entre pesquisa quantitativa e pesquisa qualitativa” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 33). Dessa maneira, utilizam-se instrumentos de registro e avaliação para descrever, avaliar, confirmar ou refutar os resultados esperados e obtidos.

3.2 Contextualização

Dentre as três instituições em que atualmente atuo, a escolhida para a aplicação dessa pesquisa é a que tenho mais tempo de prática, a E.E.E.F. General Edson Figueiredo, situada na Rua Irmão Donato nº 50, Bairro N^a. Sr^a. de Lourdes, na cidade de Santa Maria – RS. A escola atende mais de 600 alunos, do 1º ao 9º ano do ensino fundamental. Atuo nesta escola desde maio de 2014, no regime de 20 horas semanais, como professor de língua inglesa concursado, lecionando para turmas de 6ºs, 7ºs e 8ºs anos, sendo três turmas de 6º, três turmas de 7º e duas turmas de 8º ano. É uma escola de boa reputação na cidade, com índice 6.7 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) 2015 de 4º e 5º ano, acima da média estadual e nacional¹⁴, de 5.5 e 5.8, respectivamente. Também se destaca pela inclusão de alunos com necessidades especiais, o que está descrito como

¹⁴ Apesar do bom resultado para 4º e 5º ano no IDEB, o resultado para 8º e 9º ano em 2015 ficou em 4.9, ainda acima das médias esperadas para o estado e o país, mas bem abaixo da educação infantil da própria escola.

“compromisso ético e legal” da escola em seu Projeto Político Pedagógico (PPP, 2012, p.15)¹⁵.

Ainda em relação ao PPP da E.E.E.F. Gen. Edson Figueiredo, é válido destacar três aspectos, a filosofia da escola, o tipo de professor pretendido pela instituição e a análise sócio cultural do público atendido. Quanto à filosofia, a escola busca “contribuir para a construção de uma sociedade formada por cidadãos éticos, politizados com conhecimentos e valores necessários para que o ser humano possa ser feliz dentro de suas relações interpessoais, respeitando as diferenças individuais” (PPP, 2012, p.1). Em relação ao professor,

[...] há que ser um estudioso, um pesquisador e leitor crítico de sua prática; professores que elaborem estratégias instrucionais próprias para a educação das camadas populares, formando sujeitos que façam da prática, da justiça, da liberdade, do direito humano e da convivência harmônica entre as pessoas e com a natureza o centro de suas preocupações. (PPP, 2012, p.4)

Torna-se clara a visão da educação como um todo, preocupada com o social e o meio-ambiente, não apenas focada em conteúdos e conhecimentos científicos.

Quanto ao público atendido, consta no PPP que a escola atende, em sua maioria, alunos provenientes de famílias de “classe média em busca de uma situação financeira melhor” (PPP, 2012, p.11), com jornadas de trabalho intensas e pouco acompanhamento da vida estudantil dos filhos. Alguns problemas citados em relação aos alunos incluem “ausência de limites, a falta de acompanhamento familiar, crescente aumento de agressividade e indisciplina” (PPP, 2012, p.1). Na experiência de trabalho vivenciada até o momento, concordo com as descrições feitas no PPP da escola, considerando-a um local que procura cumprir sua função social e que engaja os professores em sua prática, formando uma identidade escolar. As professoras que atuam na direção e coordenação têm anos de experiência na escola e conhecem a maioria das famílias dos estudantes, criando um vínculo entre a instituição e o público atendido.

Contudo, existem diferenças entre aquilo que está no PPP da escola e a realidade. A escola vem sofrendo com os cortes de orçamento e de funcionários dos últimos anos, sobrecarregando alguns profissionais. O público atendido também tem

¹⁵ As informações sobre a escola e o PPP podem ser acessados no site www.blogdaescolaedson.blogspot.com.br, bem como notícias e relatos de atividades desenvolvidas na escola.

mudado em anos recentes, abrangendo mais bairros da cidade. Setores como biblioteca e laboratório de informática trabalham sem um profissional responsável, o que dificulta a utilização desses espaços. Vários projetos que eram oferecidos, como inglês para 4^{os} e 5^{os} anos, clube de xadrez, escolinha de vôlei e futsal, deixaram de ser oferecidos devido ao enxugamento de pessoal e carga horária impostos por políticas governamentais.

Quanto à estrutura física disponível, a escola conta com 15 salas de aula (com quadro-negro apenas), secretaria, biblioteca, cozinha, sala de professores, 1 laboratório de informática, 1 laboratório de ciências (que também funciona como audiovisual), 1 salão multifuncional (com uma lousa eletrônica), 1 sala de recursos (para alunos com necessidades especiais) e 1 ginásio poliesportivo. Como recursos portáteis, a escola possui 2 equipamentos de rádio e 1 projetor. Apesar de possuir conexão com a Internet, os alunos somente a utilizam no laboratório de informática e a senha da rede sem fio não é repassada a eles. O provedor de Internet para o laboratório é diferente do provedor da Internet sem fio, sendo que o primeiro é pago por verba governamental e o segundo por recursos próprios da escola.

A seguir escrevo sobre a turma escolhida para a aplicação da pesquisa.

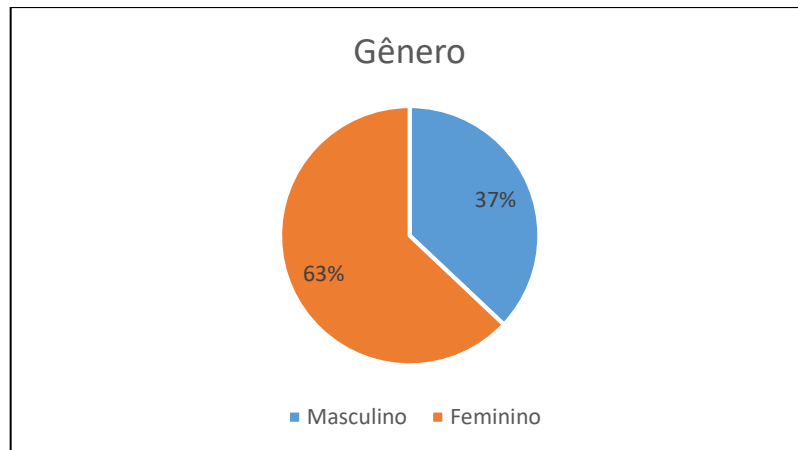
3.2.1 A turma

A turma escolhida para a aplicação da pesquisa foi a 61, uma das três turmas de 6^o ano da escola. O principal motivo para a escolha foi o quadro de horário: as outras duas turmas tinham pelo menos um período de aula na quarta-feira, quando tínhamos períodos reduzidos (de 30 minutos) devido às reuniões pedagógicas da escola, e a 61 tinha os dois períodos de 48 minutos na segunda-feira.

No momento do início da aplicação, a turma tinha 27 alunos matriculados, sendo que 1 menino e 1 menina deixaram a escola no período analisado. A maioria dos alunos da turma já eram alunos da escola desde os anos iniciais, sendo que quando estavam no 4^o ano participaram de um projeto de inglês na escola, então já possuíam algum contato com o estudo da língua, embora o projeto tenha sido descontinuado no ano seguinte. Os gráficos colocados a seguir mostram os dados da turma em relação ao gênero e à idade.

a) Quanto ao gênero: são 10 do sexo masculino e 17 do sexo feminino.

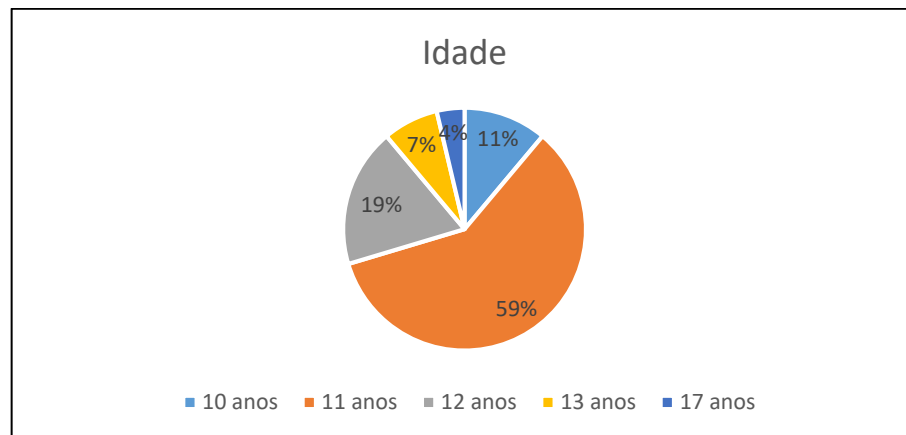
Gráfico 1 – Perfil da turma quanto ao gênero



Fonte: Questionário diagnóstico – O autor

b) Quanto à idade: 3 têm 10 anos, 16 têm 11 anos, 5 têm 12 anos, 2 têm 13 anos e 1 aluna tem 17¹⁶, conforme o Gráfico 2.

Gráfico 2– Perfil da turma quanto à idade



Fonte: Questionário diagnóstico – O autor

3.2.2 As aulas

As aulas foram planejadas e começaram a ser aplicadas com um encontro semanal de dois períodos de 48 minutos cada, das 13:15 às 14:51, para um período de aplicação planejado de 22 de maio à 10 de julho, totalizando 8 encontros.

¹⁶ Aluna especial diagnosticada com síndrome de Down. Na maioria das aulas é atendida na sala de recursos da escola.

No entanto, houve uma mudança no planejamento e na aplicação do MDA a partir do terceiro encontro. Devido a mudanças no quadro de professores, a coordenação da escola mudou o horário, colocando os dois períodos da turma na quarta-feira, com tempo reduzido para 30 minutos cada. Essa mudança de horário fez com que a aplicação do MDA se estendesse até 19 de julho e que eu tivesse que usar períodos de outros professores para poder terminá-la antes do recesso escolar. Dessa forma, foram necessários 11 encontros para o término da aplicação do MDA, mais um período, no retorno do recesso, para que os alunos pudessem ver seus vídeos carregados no YouTube e receber o retorno da avaliação.

Quando o MDA começou a ser elaborado, eu planejei usar o laboratório de informática da escola para algumas aulas. Porém, devido às restrições de reserva de horário e instabilidade do sinal da rede de Internet do laboratório, optei por utilizar mais a rede Wi-Fi e trabalhar em sala de aula através dos celulares. Mais uma vez, devido às restrições de uso da Internet por parte da escola, foi necessária a utilização de um roteador particular para gerar um segundo sinal Wi-Fi temporário, a partir da rede da escola.

3.3 Procedimentos adotados para a coleta de dados

Como instrumentos de geração de dados que visem à “documentação de determinadas informações sobre a prática escolar cotidiana” (TELLES, 2002, p.103), Telles (2002) cita como exemplos:

[...] diários para registrar as reflexões pessoais dos participantes; entrevistas gravadas em áudio para esclarecer tais reflexões e discutir pontos importantes do fenômeno; e, dentre outros, questionários para verificar pontos específicos e comuns a todos os que participarão da pesquisa” (TELLES, 2002, p.103).

Para essa pesquisa, foram usados os seguintes instrumentos de geração e coleta de dados:

- Aplicação de questionário diagnóstico de conhecimento e interesses;
- Gravação das aulas em áudio e vídeo, para posterior análise e transcrição de momentos significativos;
- Vídeo-relato diário feito pelo professor após cada aula;
- O MDA impresso utilizado nas aulas, recolhido após a conclusão da aplicação;

- Aplicação de rubricas instrucionais¹⁷ para autoavaliação dos alunos e avaliação do professor sobre as atividades trabalhadas e o desempenho atingido, bem como medição do engajamento dos alunos.

3.3.1 Questionário diagnóstico inicial

No início do ano letivo, mais especificamente no dia 13 de março, foi aplicado um questionário diagnóstico inicial de interesses, conhecimentos e disponibilidade de equipamentos eletrônicos. Neste dia estavam presentes 22 alunos: 09 meninos e 13 meninas. Esse questionário foi fundamental na medida em que orientou a temática e o formato do MDA, e a organização dos alunos em sala de aula. Essas opções serão melhor explicadas no item 3.5.1. O questionário aplicado aos alunos está disponível no Apêndice A dessa dissertação.

3.3.2 Registro das atividades desenvolvidas

O Quadro 1 mostra o cronograma de realização da pesquisa e os instrumentos de coleta de dados utilizados.

Quadro 1 – Cronograma da pesquisa e instrumentos de coleta de dados

FASES DA PESQUISA	CRONOGRAMA DE REALIZAÇÃO	NÚMERO DE AULAS/ PERÍODOS	INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS
Questionário diagnóstico	23/03/2017	20 min	Questionário impresso
Aplicação do MDA	22/05/2017	2 períodos (48min cada)	Gravação em áudio e vídeo Vídeo-relato do professor
	29/05/2017	2 períodos (48min cada)	Gravação em áudio e vídeo Autoavaliação dos alunos Vídeo-relato do professor
	14/06/2017	2 períodos (30min cada)	Gravação em áudio e vídeo Vídeo-relato do professor Fotocópias do MDA dos alunos
	23/06/2017	1 período (48min)	Gravação em áudio e vídeo Autoavaliação dos alunos Vídeo-relato do professor Fotocópias do MDA dos alunos

¹⁷ Rubrica instrucional é entendida como uma ferramenta que avalia diferentes níveis de qualidade de uma tarefa designada, estabelecendo critérios, com a finalidade de dar retorno sobre o trabalho em andamento, bem como dar avaliações detalhadas sobre o produto final (ANDRADE, 2000)

	26/06/2017	1 período (48min)	Gravação em áudio e vídeo Vídeo-relato do professor Fotocópias do MDA dos alunos
	28/06/2017	2 períodos (30min cada)	Gravação em áudio e vídeo Autoavaliação dos alunos Vídeo-relato do professor Fotocópias do MDA dos alunos
	05/07/2017	2 períodos (30min cada)	Gravação em áudio e vídeo Vídeo-relato do professor
	12/07/2017	2 períodos (30min cada)	Gravação em áudio e vídeo Vídeo-relato do professor
	17/07/2017	2 períodos (48min cada)	Gravação em áudio e vídeo Vídeo-relato do professor
Entrega do vídeo/ Rubrica de Avaliação Final	19/07/2017	2 períodos (30min cada)	Gravação em áudio e vídeo Autoavaliação dos alunos Vídeo-relato do professor Vídeos dos alunos no YouTube
<i>Feedback</i> avaliativo dos vídeos	02/08/2017	1 período (30min)	Gravação em áudio Vídeos dos alunos no YouTube Vídeos de <i>feedback</i> no YouTube

Fonte: O autor

3.3.2.1 Gravações em áudio e vídeo

Todos os encontros foram gravados em áudio e vídeo utilizando dois smartphones. O smartphone que gravou os vídeos ficou em um ponto fixo da sala na maior parte das aulas, exceto nos encontros em que os alunos estavam gravando seus vídeos (produção oral final) em ambientes separados. O smartphone que fez a gravação somente de áudio ficou com o professor, de maneira móvel na sala de aula. Os alunos tinham ciência de que estavam sendo gravados, porém isso não parece ter intimidado ou afetado negativamente seu comportamento no decorrer das atividades.

3.3.2.2 Vídeos-relatos

O vídeo-diário reflexivo foi um dos instrumentos de registro dessa pesquisa. A gravação de cada vídeo foi feita no mesmo dia da implementação de cada aula com o objetivo de relatar criticamente as atividades desenvolvidas em sala de aula, mostrando as minhas percepções sobre pontos positivos, pontos negativos e dificuldades encontradas, e prospecções para a aula seguinte.

3.3.2.3 O MDA dos alunos

Após o término da aplicação das aulas e da produção dos vídeos, solicitei aos alunos que entregassem seu material para ser fotocopiado. Esse instrumento de registro, assim como a gravação em áudio e vídeo e as rubricas avaliativas, foi utilizado para a análise do engajamento dos alunos nas atividades.

3.3.3 Registros com fins de avaliação

A seguir descrevo os instrumentos utilizados para a avaliação do desempenho dos alunos durante a implementação desta pesquisa.

3.3.3.1 As rubricas

O MDA é composto de 4 lições/unidades, e após cada uma foi feita uma rubrica instrucional em que os alunos puderam avaliar a dificuldade e o grau de interesse despertado por cada tipo de atividade, sua participação e engajamento em aula, além de ter um campo aberto para justificar as respostas ou dar sugestões. As primeiras três foram respondidas online através de formulários do Google Docs. A última foi respondida em papel. Os links para acesso às rubricas online e a quarta rubrica estão disponíveis no Apêndice D.

3.3.3.2 A produção final: O vídeo para o YouTube

Todas as etapas do MDA foram pensadas para no final de sua aplicação os alunos produzirem em grupos vídeos para o YouTube. Na lição 4 do MDA os alunos dividiram-se em grupos de acordo com a afinidade e com a temática escolhida para o vídeo. Além de sugestões inclusas no MDA, os alunos ajudaram a formatar as características que o vídeo deveria ter. Antes da gravação das cenas, os alunos tiveram que elaborar um roteiro, planejando o que/quem apareceria, onde seria filmado e o que seria falado em cada cena. Foram disponibilizadas outras salas de aula para a gravação das cenas, de modo que um grupo não atrapalhasse o outro. No penúltimo encontro da aplicação, o laboratório de informática ficou à disposição para a edição das cenas. Os grupos escolheram uma pessoa do grupo para ter o e-mail cadastrado no YouTube como gerente do canal criado para a turma pelo professor,

dessa forma eles mesmos puderam fazer o *upload* do vídeo¹⁸. Através da produção de vídeo, buscou-se trabalhar a oralidade de uma maneira que fizesse maior sentido para os alunos, não apenas com repetições e traduções, mas também com a possibilidade de falarem sobre o que fazem e gostam em inglês.

3.4 Cuidados éticos

Antes do início da aplicação da pesquisa, os pais ou responsáveis pelos alunos assinaram um Termo de Autorização de Uso de Imagem e Voz. No mesmo documento constava o período destinado para a aplicação da pesquisa e a justificativa para o uso de *smartphones* e *tablets* dos alunos. Esse termo é apresentado no APÊNDICE B.

3.5 O Produto Pedagógico

O produto pedagógico, como exigência para a conclusão do Mestrado Profissional, fornece a oportunidade de pôr em prática a teoria estudada na pesquisa, além de exigir a análise sobre a própria prática pedagógica. Nas orientações da CAPES para aprovação da criação de cursos novos (APCNS) em 2012, há a exigência ao Mestrado Profissional da produção de um produto instrucional que possa ser compartilhado com outros profissionais. De acordo com esse documento:

A natureza do trabalho de conclusão do Mestrado Profissional é distinta da do Acadêmico. Trata-se do relato de uma experiência de implementação de estratégias ou produtos de natureza educacional, visando à melhoria do ensino em uma área específica de conhecimento. O Mestrando deve desenvolver um processo ou produto instrucional e utilizá-lo em condições reais de sala de aula ou de espaços não-formais ou informais de ensino, relatando os resultados dessa experiência. (CAPES, 2012, p.2)

No decorrer dessa pesquisa, produzi um Material Didático Autoral voltado à produção de vídeos para o YouTube em língua inglesa, incluindo o uso de atividades com NTIC para promover o engajamento estudantil. Esse MDA é para uso em sala de aula e, através da análise dos dados, ser reformulado para posterior compartilhamento profissional. É sobre o MDA que escrevo a seguir.

¹⁸ Embora alguns alunos tenham sido cadastrados como gerentes no canal da turma no YouTube, a responsabilidade pela revisão do conteúdo postado é do professor.

3.5.1 O Material Didático Autoral

O objetivo do MDA produzido nessa pesquisa foi elaborar atividades contextualizadas a partir de áreas de interesse e necessidade dos alunos, e que proporcionassem um desenvolvimento gradual de dificuldade, baseando-se no seu conhecimento prévio. Para isso, e retomando Leffa (2007), o primeiro passo realizado foi uma análise de necessidades. Após a análise inicial, a sequência da intervenção seguiu os seguintes passos:

- Elaboração das atividades pelo professor, levando em consideração interesses e conhecimentos citados no questionário, objetivos de aprendizagem e recursos disponíveis;
- Encaminhamento do Termo de Consentimento para a pesquisa (para a direção da escola e pais de alunos);
- Aplicação das atividades em sala de aula, com registro diário em áudio e vídeo;
- Produção de vídeo por parte dos alunos;
- Aplicação de rubrica avaliativa sobre o MDA;
- Análise dos dados;
- Avaliação e reformulação do produto didático/MDA.

Como explicitado no item 3.5 acima, a elaboração de um produto pedagógico ou educacional é exigência do Mestrado Profissional. O objetivo geral dessa pesquisa foi verificar a implementação de um MDA focado na produção oral em língua inglesa e com a utilização de tecnologias digitais para promover o engajamento estudantil em uma turma de sexto ano do ensino fundamental no município de Santa Maria, RS. Através do desenvolvimento desse MDA busquei utilizar ferramentas tecnológicas e propiciar a produção oral como tentativa de melhorar os níveis de engajamento comportamental, cognitivo e emotivo dos alunos.

O Quadro 2 descreve como o material foi elaborado, com o objetivo de cada unidade, as ferramentas e os recursos necessários para a aplicação, os temas das unidades e os métodos de coleta de dados para análise.

Quadro 2 - Organização do MDA

Aula/ Unidade	Ferramentas utilizadas/ Recursos	Objetivo da aula	Tema para atividade	Coleta de dados
#1 Unit 1	ELO; Voki; Kahoot; Google Forms; QR Code Reader.	Apresentar a proposta de produção de vídeo para o YouTube; familiarizar os alunos com as ferramentas.	Apresentação pessoal.	Gravação em áudio e vídeo; Rubrica de avaliação.
#2 Units 1-2	ELO; Whatsapp; Google Forms; QR Code Reader	Introduzir e praticar o vocabulário referente aos interesses citados no questionário diagnóstico.	Vocabulário sobre interesses e atividades de tempo livre.	Gravação em áudio e vídeo; Rubrica de avaliação.
#3 Unit 3	QR Code Reader; YouTube; Kahoot; Google Forms;	Apresentar Youtubers da mesma faixa etária; Trabalhar com sugestões de como fazer um vídeo para o YouTube.	Youtubers; Produção de vídeos para o YouTube.	Gravação em áudio e vídeo; Rubrica de avaliação.
#4 Unit 4	MDA escrito;	Dividir os grupos para a gravação dos vídeos; Definir temática e características mínimas para o vídeo; Começar a fazer o roteiro do vídeo.	Interesses dos alunos. Gravação de vídeos para o YouTube.	Gravação em áudio e vídeo.
#5 Unit 4	Google translator; Câmeras dos celulares;	Terminar o roteiro do vídeo e começar as gravações.	Interesses dos alunos; gravação de vídeos para o YouTube.	Gravação em áudio e vídeo.
#6 Unit 4	Câmeras dos celulares; Windows Movie Maker	Terminar as gravações e começar a edição das cenas.	Interesses dos alunos; gravação de vídeos para o YouTube.	Gravação em áudio e vídeo.
#7 Unit 4	Windows Movie Maker; YouTube	Terminar as edições; Fazer o upload para o canal do YouTube criado para a turma.	Gravação e produção de vídeos para o YouTube	Gravação em áudio e vídeo.
#8 Unit 4	YouTube; Debut Screen Capture Software; Voki	Assistir aos vídeos; Dar <i>feedback</i> aos grupos; Encaminhar recuperação paralela no site Voki para aqueles que não atingiram os objetivos; Avaliar as ferramentas utilizadas.	Vídeos do YouTube	Gravação em áudio e vídeo; Rubrica de avaliação.

Fonte: O autor

Todas as aulas são realizadas com atividades em duplas ou pequenos grupos, dependendo da disponibilidade de dispositivos eletrônicos. Pode-se perceber que a unidade 4 do MDA é a que exige mais tempo de implementação. É nela que ocorre a

divisão dos grupos, a elaboração do roteiro, a gravação das cenas, a edição do vídeo e sua publicação no YouTube. A análise de cada fase do MDA será feita no item 4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS dessa dissertação. A seguir é feita a distinção do material que foi entregue de forma impressa para os alunos do material que foi disponibilizado online.

Através do questionário diagnóstico (APÊNDICE A), pude constatar que, dos 22 respondentes, apenas 09 (41%) tinham o costume de trazer smartphones para a escola e que 08 (36%) não tinham o aparelho. Tal dado fez com que a elaboração de um MDA totalmente digital fosse descartada.

Dessa forma, foi elaborado um material para impressão, contendo atividades e também *links* para o acesso às atividades online. O objetivo do material impresso foi fornecer auxílio principalmente aos alunos que não tinham a possibilidade de uso imediato de dispositivos eletrônicos (celulares/tablets/computadores) e servir como guia de atividades. A Figura 2 mostra a primeira página de cada unidade da primeira versão do MDA.

Figura 2 – Primeira página de cada unidade do MDA

The figure shows two pages from a student manual. The left page is titled "CLASS 1 – Hello!" and the right page is titled "CLASS 2 – I like it". Both pages are for 6th Grade – English Class at Edson Figueiredo School, taught by Leandro M. Lassen.

CLASS 1 – Hello!

Hi everybody! My name's Leandro. I'm your English teacher's avatar. In the following classes we will work with technology to make videos about our lifestyle here in the south of Brazil. In order to do that, we will have to work with technological devices and websites, and the most important, the English language!

In this class, we will do these activities:

- Create an email account for those students who don't have one.
- Do exercises to practice vocabulary.
- Enroll in a website called Voki.com.
- Create avatars.

At the end of the class, you should be able to:

- Create a Voki avatar introducing yourself and send it to the teacher.

ACTIVITY 1

a) Fill in the chart below with your information. If you don't have an email account, you will have to create one (see Activity 2). Remember: @ = at. = dot

First name:	Last name:
Age: _____(years old)	Place of birth (city/state): /
Date of birth (day/month/year): / /	
Email address: _____@_____	
Telephone number:	

CLASS 2 – I like it

Hi everybody! How are you doing? In this class, we will:

- Talk about likes and dislikes;
- Record an audio message and send it to the teacher.

ACTIVITY 1

Open the QR-Code on the right and look at some results from the questionnaire you answered at the beginning of the year.

ACTIVITY 2

a- Complete the chart below. Take a look at the activities on page 6.

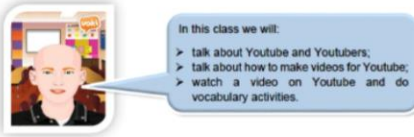
I like to...	I don't like to...	I don't know how to...

b- Em grupo, leiam a tabela uns para os outros para descobrir os interesses dos colegas.
c- Grave em áudio a sua leitura da tabela. Envie através de uma mensagem de Whatsapp para o professor, adicionando o contato abaixo no seu celular.
Teacher – 55 _____ (school related material only)
Se você não tiver conta no Whatsapp, leve seu dispositivo até o professor para uma transferência por Bluetooth ou e-mail.

6th Grade – English Class
Edson Figueiredo School

Leandro M. Lassen

CLASS 3 – Youtube Stars



ACTIVITY 1

In small groups, talk about the questions below?

1) Do you watch videos on Youtube frequently? How often?


Every day Not so often (once a week or less)
 Never Sometimes (two or three times a week)


2) What channels/youtubers do you watch? What do they talk about?


Channels – Youtubers	Topics
_____	_____
_____	_____
_____	_____


3) Do you know any youtubers from other countries? If so, where from?

4) a- Take a look at some information about two youtubers to answer a Quiz on www.kahoot.it


Evan




Jillian



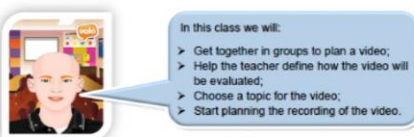
b- With your cell phone, access the site www.kahoot.it. Have fun and answer the quiz in groups.

8

6th Grade – English Class
Edson Figueiredo School

Leandro M. Lassen

CLASS 4 – Let's make a video



ACTIVITY 1

a- Talk to your classmates and get together in groups of three to five students. Write the names of all group members below:

b- Create an English name for your group: _____

ACTIVITY 2

a- It's time to think about the characteristics of the video and how it will be evaluated. Check if you agree with the following suggestions:

() Duration of the video: 3-5 min

() Participants: all group members appear in the video

() No bad words allowed!

() You can use pictures to illustrate a sentence.

() You can use a soundtrack

() People who will watch the video: _____

() _____

() _____

11

Fonte: O autor

A parte impressa do MDA é concisa, com apenas 15 páginas, divididas em 4 unidades. Podem ser percebidos códigos QR (da sigla em inglês *Quick Response*), que direcionam para atividades online.

3.5.2 O uso das NTIC

O uso das NTIC nesta pesquisa se deu de maneira experimental, já que eu mesmo não conhecia algumas ferramentas usadas aqui antes do ingresso no Mestrado Profissional em Ensino de Línguas. Listo na Tabela 3 as ferramentas usadas, em ordem alfabética, com uma breve descrição e o objetivo de uso para a pesquisa:

Quadro 3 – Ferramentas utilizadas: descrição e objetivo

Ferramenta	Descrição/Objetivo de uso
a) ELO (Ensino de Línguas Online)	Conforme a descrição do próprio site, “é um sistema de autoria para a produção e montagem de Recursos Educacionais

	<p>Abertos (REA), voltado especialmente para o ensino de línguas”. O site permite a criação de oito tipos diferentes de atividades, sendo que os módulos de Eclipse, Sequência, Cloze, Memória, Organizador e Quiz são REAs interativos; e Composer e Hipertexto são expositivos. Há a possibilidade de <i>gamificar</i> as atividades, juntando módulos que então funcionam como níveis de um jogo. Com uma conta de professor, é possível acompanhar o desempenho dos alunos nas atividades criadas através de relatórios automáticos fornecidos pelo site. No MDA dessa pesquisa, as atividades no ELO foram usadas para trabalhar o vocabulário relacionado a atividades de interesse dos alunos.</p>
b) GOOGLE FORMS	<p>É uma ferramenta online do Google que permite a criação de pesquisas e formulários que podem ser compartilhados online, tornando esse aplicativo em um modo rápido e prático de coletar informações. Nessa pesquisa, as rubricas avaliativas foram criadas no Google Forms e compartilhadas com os alunos através de <i>links</i> ou códigos QR.</p>
c) GOOGLE TRANSLATOR	<p>É uma ferramenta online muito conhecida, usada pelos alunos para a tradução de falas para a composição do roteiro do vídeo.</p>
d) KAHOOT	<p>O site kahoot.com permite a criação de <i>Quizzes</i> interativos. Com uma conta, o professor consegue criar questionários de múltipla escolha e compartilhá-los com os alunos, que respondem ao Quiz na tela de seus celulares ou <i>tablets</i>. Utilizo o Kahoot em atividades de revisão de vocabulário e interpretação textual na Unidade 3 do MDA.</p>
e) QR-CODE GENERATOR / QR-CODE READER	<p>Os códigos QR (Quick Response) são utilizados para acesso rápido a arquivos armazenados na rede. Para a criação destes códigos, foi utilizado o site www.qr-code-generator.com, o qual transforma qualquer endereço eletrônico em código QR de forma gratuita e simples. Alguns celulares e <i>tablets</i> já possuem um aplicativo de leitura desses códigos, mas na maioria dos casos é necessário instalar um aplicativo. Isso deve ser feito para que todos tenham acesso às atividades online. O objetivo de uso dos códigos QR no MDA foi facilitar o acesso às atividades online, já que muitas vezes os endereços são longas combinações de números e letras (maiúsculas e minúsculas), e qualquer erro de digitação impossibilita o acesso.</p>

f) SCREEN CAPTURE SOFTWARE	<p>Existem vários programas que permitem a gravação da tela do computador em vídeo. O software utilizado nessa pesquisa foi o Debut Video Capture Software, com o objetivo de fornecer <i>feedback</i> individualizado para cada grupo após a entrega dos vídeos. Dessa maneira, o professor pode dar dicas e fazer um maior detalhamento da avaliação em forma de vídeo, para que os alunos assistam quantas vezes forem necessárias.</p>
g) VOKI	<p>O site www.voki.com permite a criação de avatares (representações digitais do autor). Após a escolha e caracterização da imagem, o aluno deve inserir um texto que é lido por um leitor virtual (várias vozes e idiomas estão disponíveis) ou gravar um áudio com o auxílio de um microfone. É uma alternativa de apresentação para alunos que se recusam a apresentar oralmente um trabalho, além de poder ser usado para trabalhar com a pontuação, uma vez que o leitor virtual respeita os sinais de pontuação presentes no texto. Foi usado como tarefa de recuperação paralela para os alunos que não atingiram os objetivos com a produção de vídeo para o YouTube.</p>
h) WINDOWS LIVE MOVIE MAKER	<p>Esse foi o editor de vídeo escolhido por já estar instalado nos computadores da escola e ser de instalação gratuita. Para o uso básico, permite que diferentes cenas sejam agrupadas, que trechos sejam cortados, que seja colocada legenda, entre outros. Foi usado como opção para aqueles alunos que não tinham a possibilidade de fazer a edição das cenas em casa.</p>
i) YOUTUBE	<p>O site www.youtube.com existe desde 2005 e é a maior plataforma de vídeos da atualidade. Muitos alunos não apenas assistem a vídeos no YouTube, mas também gravam seus próprios vídeos e têm canais próprios. Dessa maneira, a escolha do YouTube para publicação dos vídeos dos alunos ao final da aplicação do MDA tem por objetivo trabalhar com uma ferramenta que eles já conhecem e gostam de usar, mas desafiando-os a usar o inglês como língua principal.</p>

Fonte: O autor

3.5.3 Produção de vídeo para o YouTube

As unidades 1 e 2 do MDA trabalham com vocabulário sobre apresentação pessoal e interesses, que pode vir a ser usado no vídeo. A unidade 3 do MDA trabalha

com *Youtubers* e dicas para a gravação de vídeos para o YouTube. Já na unidade 4 os alunos elaboram um roteiro e fazem a gravação dos vídeos em grupos. A temática do vídeo ficou a cargo de cada grupo, com a orientação do professor.

O canal do YouTube para a turma foi criado pelo professor e posteriormente foram adicionados alguns alunos como gerentes da conta. Os vídeos foram todos carregados no YouTube e classificados como “não-listados”, o que permite acesso somente para aqueles que tiverem o endereço específico. Dessa maneira, busca-se preservar a imagem dos alunos e evitar possíveis problemas, como o *cyberbullying*.

3.5.4 Avaliação dos vídeos

Os vídeos produzidos foram avaliados através de uma rubrica com itens sobre o conteúdo, o sequenciamento das cenas e o uso de inglês. Essa rubrica foi compartilhada com os alunos no momento da elaboração dos roteiros, e está disponível no Apêndice C dessa dissertação. O *feedback* com sugestões foi fornecido para cada grupo através de vídeos gravados utilizando um software de captura de tela.

3.5.5 Rubricas de avaliação

Cada lição/unidade do MDA teve em seu final uma rubrica de avaliação das atividades desenvolvidas e também de autoavaliação. As rubricas são usadas como instrumento para avaliar as atividades, as ferramentas utilizadas e o progresso dos alunos a partir daquilo que foi delimitado como objetivo.

As três primeiras rubricas foram respondidas online, através do *Google Forms*, e a última foi respondida através de um formulário impresso. A mudança em relação a aplicação da última rubrica deve-se ao fato de que nem todos os alunos estavam respondendo ao questionário online, provavelmente pelo número insuficiente de aparelhos celulares. Mudando para o papel, obtêm-se mais respostas, mas a análise é mais demorada, já que a solução do Google fornece análises e gráficos automáticos após as respostas.

Para as rubricas de autoavaliação, os alunos avaliaram seu desempenho e rendimento nas aulas com três opções de resposta para cada item – Sim; Não;

Parcialmente -, como demonstrado na Figura 3. Além disso, podiam justificar suas respostas ou dar sugestões em uma questão aberta.

Figura 3 – Rubrica de autoavaliação online

Autoavaliação *	Sim	Não	Parcialmente
Particpei da aula com foco nas atividades.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Realizei as tarefas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Adquiri novos conhecimentos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gostei das atividades propostas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tirei minhas dúvidas com colegas ou com o professor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Aqui você pode justificar suas respostas anteriores ou escrever sobre a aula. Você também pode dar sugestões.

Texto de resposta longa

Fonte: O autor
Nota: Parte online do MDA

Nas rubricas de avaliação das atividades e ferramentas, os alunos avaliaram as atividades em termos do que foi mais interessante e o que foi mais difícil, como mostrado na Figura 4.

Figura 4 – Rubrica de avaliação das atividades

<p>Qual atividade foi a mais interessante?</p> <p><input type="radio"/> Escrever um parágrafo de apresentação pessoal.</p> <p><input type="radio"/> As atividades de Quiz no site www.kahoot.it.</p> <p><input type="radio"/> As atividades de memória no site www.elo.pro.br.</p> <p><input type="radio"/> A atividade do avatar no site www.voki.com.</p> <p><input type="radio"/> Nenhuma atividade foi interessante.</p>	<p>Qual atividade foi a mais difícil para você? *</p> <p><input type="radio"/> Escrever um parágrafo de apresentação pessoal.</p> <p><input type="radio"/> As atividades de Quiz no site www.kahoot.it.</p> <p><input type="radio"/> As atividades de memória no site www.elo.pro.br.</p> <p><input type="radio"/> A atividade do avatar no site www.voki.com.</p> <p><input type="radio"/> Nenhuma atividade foi difícil.</p>
---	---

Fonte: O autor
Nota: Parte online do MDA

3.6 Procedimentos adotados para a análise dos dados

Para a análise dos dados, foram considerados todos os instrumentos de coleta citados anteriormente, mas de duas maneiras distintas: (1) para a avaliação do engajamento escolar e das NTIC, com a consideração das respostas dos alunos nas rubricas de avaliação e no MDA impresso e das impressões registradas pelo professor no vídeo-relato diário; e (2) para a avaliação do uso da oralidade, com a seleção de 1 dos vídeos produzidos.

No próximo capítulo, **4. Análise e discussão dos resultados**, analiso toda a implementação da pesquisa, partindo do diagnóstico inicial e depois abordando a aplicação de cada unidade do MDA. A análise do engajamento é feita de acordo com a aplicação do MDA, e será retomada de forma geral nas considerações finais. A produção oral final está analisada no item **4.2.4.1 A produção final**.

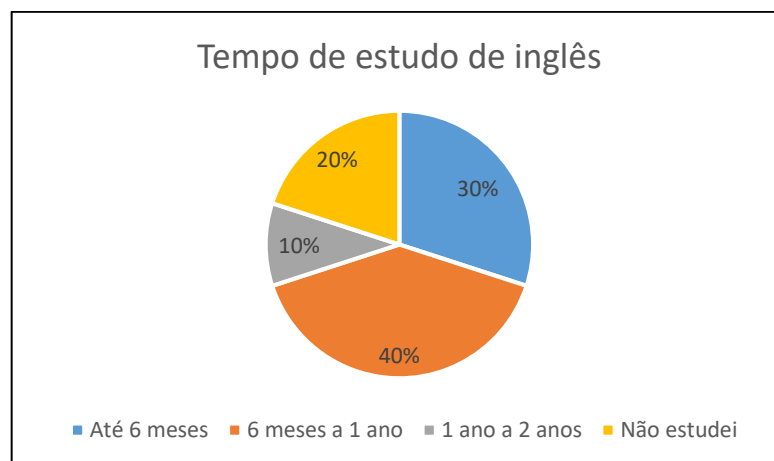
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1 O diagnóstico inicial

Como já exposto no item 3.3.1, o questionário de diagnóstico inicial, aplicado no dia 13 de março, foi fundamental para o planejamento do MDA. Além de informações sobre o perfil da turma com relação a idade e gênero (expostos no item 3.2.1), também forneceu dados para tomada de decisão a respeito de organização de sala de aula, temática e configuração do MDA. De acordo com Leffa (2007), a produção de material didático deve começar por um diagnóstico de necessidades e nível de conhecimento prévio, sendo que deve haver a adequação do material entregue ao conhecimento do aluno, de forma a ativar seu conhecimento prévio e oferecer auxílio para atingir aquilo que ainda não sabe.

O questionário inicia perguntando se o aluno já estudou inglês anteriormente e por quanto tempo. Dos 22 alunos respondentes, 18 disseram já ter estudado antes e 4 não. Em relação ao tempo de estudo, 6 até 6 meses; 8 de 6 meses a 1 ano; e 2 de 1 a 2 anos. O Gráfico 3 indica em porcentagem o tempo de estudo de inglês:

Gráfico 3 – Questão 01 - Tempo de estudo de inglês



Fonte: Questionário diagnóstico – O autor

As respostas demonstram que a maioria já havia estudado inglês anteriormente. Contudo, na pergunta seguinte (02) “Você já fez algum curso de inglês fora da escola?”, todos responderam negativamente. Isso se deve ao fato de a maioria dos alunos terem participado, no 4º ano, de um projeto de inglês com 1 período semanal de 50 minutos na própria escola (tal projeto não teve continuidade devido ao

enxugamento de pessoal promovido pela administração do estado). Os 2 alunos que responderam com maior tempo de estudo estudavam em escolas privadas, e entraram na turma este ano. Já os 4 que não tiveram contato formal com a língua estudavam em outras escolas públicas e também entraram esse ano na turma. Destaca-se o fato de que, nessa turma, nenhum aluno tenha participado de um curso privado de línguas.

A questão 3 foi aberta e perguntou “No que você acha que o inglês pode contribuir para a sua vida?”. Dos 22 respondentes, 9 alunos mencionaram que a língua pode ajudar quando saírem do país ou se falarem com algum estrangeiro, não demonstrando ver um uso imediato; outros 9 não responderam ou simplesmente falaram ser importante; e apenas 2 alunos referiram-se a atividades de seu cotidiano como entender jogos, falar com outros jogadores e interpretar páginas da Internet e filmes. A Figura 5 mostra as duas respostas.

Figura 5 – Questão 3 - Respostas dos alunos A2 e A14

The image shows two handwritten responses to the question "3. No que você acha que o inglês contribui / pode contribuir para sua vida?".

The first response (top) is written in cursive and reads: "O inglês me contribui a coisas tipo, Traduzir jogos, falar com jogadores, ingleses..."

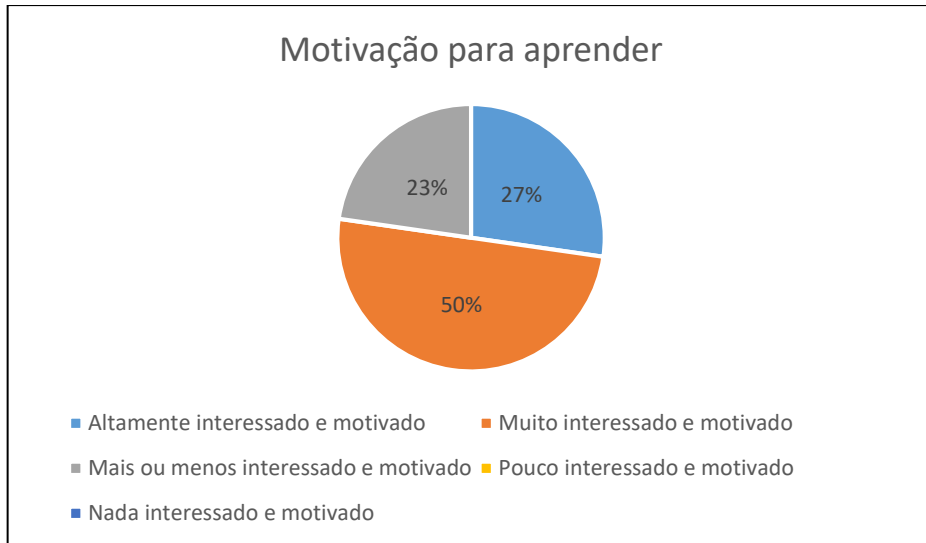
The second response (bottom) is written in block letters and reads: "A GENTE APRENDE OUTRA LÍNGUA E AJUDA MUITO A ENTENDER TODOS OS JOGOS, PÁGINAS DA INTERNET E FILMES EM INGLÊS."

Fonte: Questionário diagnóstico – O autor

A visão de uso imediato da língua estudada explicitada nessas duas respostas é o que baseia a concepção de língua adicional dada pelos Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (2009), considerando que o inglês está presente no dia-a-dia dos estudantes, e não é mais algo “estrangeiro” ou distante. Porém, como podemos ver nas respostas dos demais alunos, muitos ainda veem o inglês como algo distante.

A pergunta 4 questionou os alunos a respeito de sua motivação para aprender inglês: 6 responderam estar “Altamente interessado e motivado”; 11 responderam “Muito interessado e motivado”; e 5 marcaram “Mais ou menos interessado e motivado”; nenhum aluno marcou as duas opções mais baixas “Pouco ou Nada interessado e motivado”. O Gráfico 4 demonstra em percentagem essa escolha.

Gráfico 4 – Questão 04 - Motivação para aprender inglês

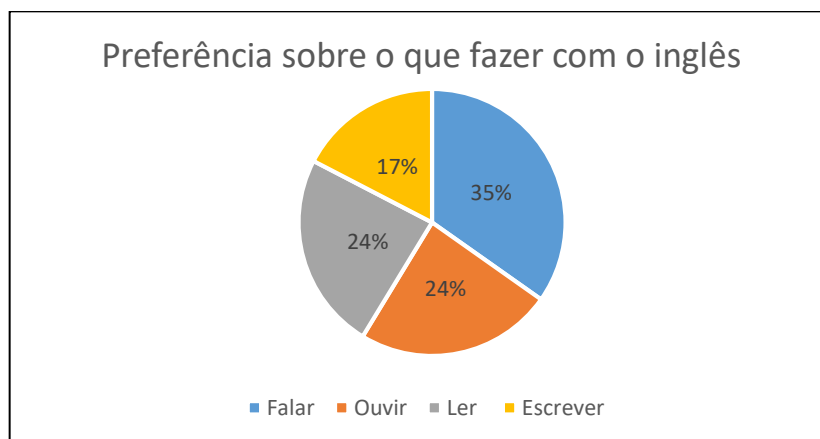


Fonte: Questionário diagnóstico – O autor

Como pesquisador e professor sei que dificilmente algum aluno marcaria alguma das duas últimas alternativas na questão 04, mesmo que o sentimento fosse esse. Mas o fato de que 5 alunos (23%) marcaram a terceira opção “Mais ou menos interessado e motivado”, pode demonstrar uma tendência desses alunos a um baixo engajamento nas atividades.

A questão 5 investigou o que o aluno mais gostaria de fazer com o inglês. As opções de resposta eram as quatro habilidades comunicativas: falar, ouvir, ler e escrever. Os alunos podiam marcar mais do que uma opção. O Gráfico 5 demonstra em porcentagem as preferências dos alunos.

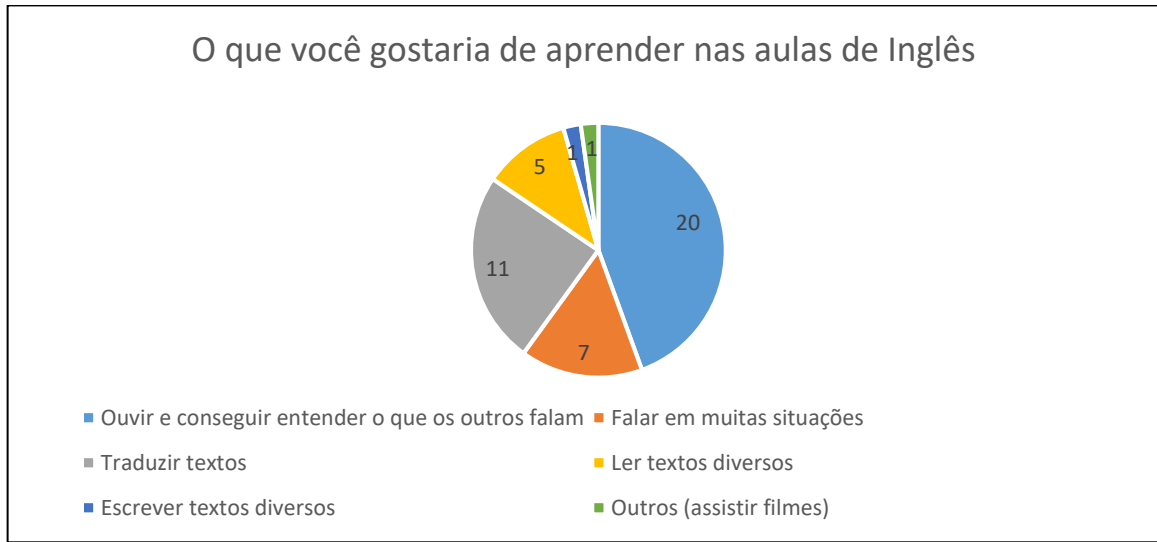
Gráfico 5 – Questão 05 - O que você mais gostaria de fazer com inglês?



Fonte: Questionário diagnóstico – O autor

A questão 5 também se relacionou com as questões 11 e 12, respectivamente: “O que você gostaria de aprender nas aulas de Inglês?” e “Quais atividades deveriam ser dadas mais vezes?”. O Gráfico 6 mostra que a habilidade mais citada na questão 11 foi “Ouvir e conseguir entender o que os outros falam”, já “Falar em muitas situações” aparece menos vezes do que “Traduzir textos”.

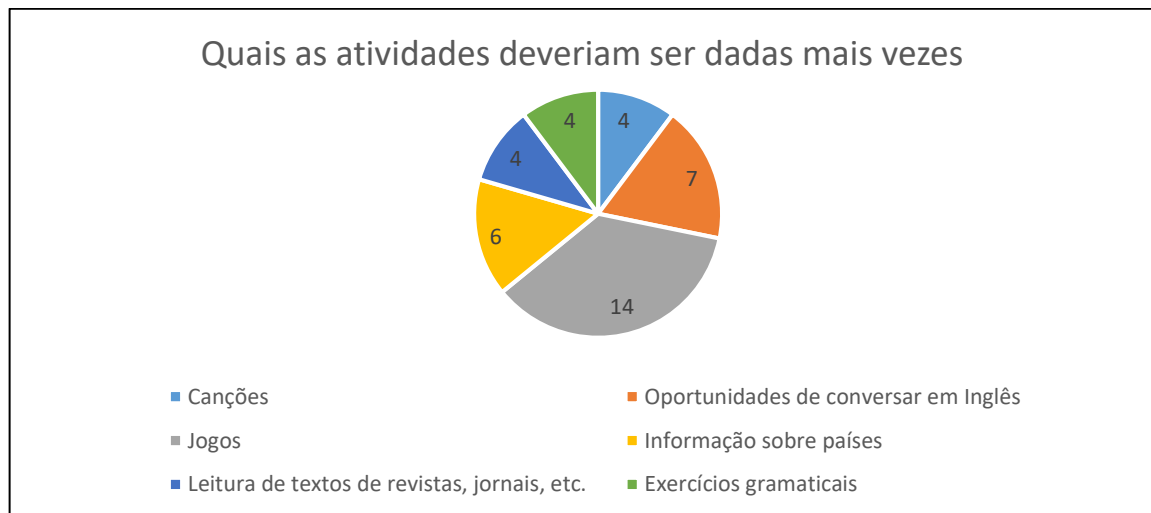
Gráfico 6 – Questão 11 – Número de menções à atividades



Fonte: Questionário diagnóstico – O autor

Na questão 12, o Gráfico 7 mostra a preferência por jogos em relação às atividades em sala, sendo que “Oportunidades de conversar em inglês” foi citado apenas 7 vezes pelos 22 respondentes.

Gráfico 7 – Questão 12 - Número de menções à atividades



Fonte: Questionário diagnóstico – O autor

O cruzamento das respostas dessas três questões mostra que para a maioria dos alunos a fala é importante para o futuro, mas que no momento eles preocupam-se em entender aquilo que eles têm contato, como jogos, séries, filmes, vídeos no YouTube e música. Retomando as respostas à questão 2, percebe-se que, por mais que eles já usem o inglês no dia a dia, a maioria ainda não está consciente desse uso.

A questão 6 investigou as atividades dos alunos fora de sala de aula e forneceu informações para o vocabulário trabalhado na Unidade 2 do MDA. O Quadro 4 expõe, em ordem alfabética, as atividades citadas pelos alunos.

Quadro 4 – Atividades de interesse citadas pelos alunos

Questão 6 – O que você faz no seu tempo livre? Escreva 5 atividades que você mais gosta de fazer.	
<ul style="list-style-type: none"> • Andar de bicicleta/patins • Assistir a séries / filmes / vídeos / TV • Brincar • Brincar com amigos • Brincar de esconde-esconde • Comer / cozinhar • Conversar • Cuidar/Alimentar animais de estimação • Dançar / cantar • Dormir • Estudar 	<ul style="list-style-type: none"> • Ir ao cinema • Jogar cartas • Jogar futebol / basquete / vôlei • Jogar videogame • Ler livros/<i>fanfics</i> • Lutar Jiu-Jitsu • Olhar / Gravar vídeos no YouTube • Ouvir música • Pintar / desenhar • Sair com amigos / família • Usar o celular/computador/<i>tablet</i>

Fonte: Questionário diagnóstico – O autor

As questões de 07 a 10 investigavam comportamentos de estudo em relação à disciplina de inglês. Destaca-se o fato de que, no 6º ano, aproximadamente metade da turma não se sente à vontade para falar em inglês na aula. O principal motivo citado foi o medo de errar e ser criticado (a). Uma das funções do professor, de acordo com Krashen (1982), é promover atividades que possam diminuir o stress e a tensão causada por este filtro afetivo alto. O Quadro 5 expõe as respostas a essas questões.

Quadro 5 – Comportamentos em relação ao estudo de inglês

Questão 7 - Como você estuda melhor?	
Sozinho	8
Com colegas	10
Com apoio de algum adulto	9
Questão 8 – Qual/quais dos itens abaixo é/são um problema para a sua aprendizagem de inglês?	
Medo de errar e ser criticado	18

Falta de vocabulário	4
Pouco conhecimento das regras gramaticais	5
Falta de motivação	0
Falta de oportunidade de usar o que aprendo	3
Outros	0
Questão 9 – Você se sente à vontade falando inglês em sua sala de aula?	
Sim	10
Não	10
Mais ou menos	2
Questão 10 - Se a resposta acima for negativa, qual a razão?	
Crítica dos colegas quando alguém comete um erro	8
Medo de errar	12
Atitude do professor diante dos erros	3
Falta de Interesse	0
Outros	0

Fonte: Questionário diagnóstico – O autor

Destacam-se ainda as questões de 20 a 26, as quais investigaram hábitos de acesso à Internet, contas em redes sociais, os equipamentos usados e quais são trazidos à escola. Essas questões mostraram, por exemplo, que todos têm o costume de acessar a Internet por WiFi, o que pode facilitar o acesso à rede da escola na primeira aula. Mostraram também que apenas 9 alunos (41%) têm o costume de levar o smartphone para a aula. Isso foi determinante para o planejamento do MDA, levando à elaboração de parte do MDA para impressão, de forma a facilitar o uso para aqueles alunos que estivessem sem um dispositivo eletrônico. O Quadro 6 mostra as respostas a essas perguntas.

Quadro 6 – Costumes e meios de acesso à Internet

Questão 20 – Você tem página / conta em alguma rede social?	Sim: 14 Não: 8
Mais citadas: Facebook; Instagram; Snapchat; YouTube; WhatsApp	
Questão 21 – Você utiliza WhatsApp?	Sim: 13 Não: 9
Questão 22 – Onde você acessa a Internet?	
Casa	21
Escola	1
Outro Lugar	2
Questão 23 – Qual dispositivo você usa para acessar a Internet?	
Computador	14
Smartphone	16
Tablet	9
Outro	1
Questão 24 – Você tem um smartphone?	
Não	8
Caso afirmativo, você traz o smartphone para a escola?	Sim: 9 Não: 5
Questão 25 – Você acessa a Internet através de WiFi?	Sim: 22 Não: 0
Em quais lugares	Casa / Shopping / Padaria / Hospital

Questão 26 – Você acessa a Internet através de plano de alguma operadora?
--

Sim: 12 Não: 10

Fonte: Questionário diagnóstico – O autor

Além das informações fornecidas pelo questionário diagnóstico, também foram consideradas para a elaboração do MDA as informações a respeito da estrutura física e funcional da escola. Os recursos didáticos disponíveis para uso são: quadro-negro, fotocópias¹⁹, aparelho de som, computador e projetor para uso em sala de aula e o laboratório de informática da escola²⁰. A atividade de gravação de vídeos seguiu a tendência BYOD, citada por Leffa (2014), onde os alunos trabalham com seus próprios dispositivos eletrônicos. Quanto ao tempo disponível em aula, a disciplina de inglês conta com dois períodos de 48 minutos semanais, exceto nas quartas-feiras devido às reuniões pedagógicas.

Na sequência do texto, descrevo e analiso a implementação do MDA em sala de aula.

4.2 A aplicação do MDA

A descrição e análise da aplicação do MDA em sala de aula será dividida pelas etapas do MDA, trazendo desde o primeiro encontro, no dia 22/05/2017, até o último encontro da aplicação, no dia 19/07/2017. O MDA foi pensado de forma a testar o uso de diferentes ferramentas tecnológicas na sala de aula, mas, principalmente, servir de base para os alunos chegarem à produção do vídeo para o YouTube. Dessa forma, entendo que as atividades não visam atender todas as demandas necessárias para a execução da tarefa, apenas servem como andaime para desenvolver sua ZPD (VYGOTSKY, 1978) para que os alunos partam daquilo que já sabem, utilizando seu conhecimento prévio, e possam usar de sua autonomia e trabalho em colaboração para atingirem o objetivo final.

¹⁹ A escola não tem verba para fotocópias, ou seja, todo material extra deve ser custeado pelo professor ou pelos alunos. O MDA dessa pesquisa foi custeado inteiramente pelo pesquisador/professor.


²⁰ O laboratório de informática da escola apresenta uma boa configuração de máquinas. Porém, foi pouco usado na pesquisa devido à dificuldade de reserva. A escola não possui um funcionário dedicado ao laboratório e a preferência de uso é dos anos iniciais.

4.2.1 Unidade 1 – Hello!

A unidade 1 do MDA foi pensada para fazer uma conexão daquilo que os alunos já haviam estudado (vocabulário sobre apresentação pessoal, linguagem de sala de aula, etc.) com os objetivos da pesquisa: testar o uso de ferramentas tecnológicas e trabalhar com a produção oral através da produção de vídeo. A Figura 6 mostra a primeira unidade de atividades do MDA.


Figura 6 – Unidade 1 - MDA

6th Grade – English Class
Edson Figueiredo School



Leandro M. Lassen

CLASS 1 – Hello!



Hi everybody! My name's Leandro. I'm your English teacher's avatar. In the following classes we will work with technology to make videos about our lifestyle here in the south of Brazil. In order to do that, we will have to work with technological devices and websites, and the most important, the English language!

In this class, we will do these activities:

- Create an email account for those students who don't have one.
- Do exercises to practice vocabulary.
- Enroll in a website called Voki.com.
- Create avatars.

At the end of the class, you should be able to:

- Create a Voki avatar introducing yourself and send it to the teacher.

ACTIVITY 1

a) Fill in the chart below with your information. If you don't have an email account, you will have to create one (see Activity 2). Remember: @ = at, . = dot

First name:	Last name:
Age: _____(years old)	Place of birth (city/state): _____ / _____
Date of birth (day/month/year): / /	
Email address: _____@_____	
Telephone number: _____	


1

b) Based on the information in A, complete the paragraph below:

Hello, my name is _____, I am _____ years old and I was born in _____. My birthday is on _____. For more information, you can email me at _____@_____ or send me a Whatsapp message at _____. See you!

ACTIVITY 2


Let's start to use some technology. With your cellphones, access the school WI-FI network, the name is TP-LINK_CADE, your teacher is going to tell you the PASSWORD. If you don't have an email account, let's create one. If you do, help a classmate to create his/her account. You can use the QR-Code below to create a Hotmail account or you can choose a different server. Take note of your email address in Activity 1.




www.live.com

ACTIVITY 3

Let's take a look at some websites we will use during the following classes.










www.kahoot.it - to review vocabulary and do/create quizzes.



www.elo.pro.br - to do vocabulary activities.
Email: _____
Password: _____

2

<p>6th Grade – English Class Edson Figueiredo School</p>  <p>Leandro M. Lassen</p> <p>ACTIVITY 4</p>  <p>For this activity, we need:</p> <ul style="list-style-type: none"> > to go to our school computer lab; > to use one computer for each two students; > to use earphones; <p>a) At the computer lab:</p> <ul style="list-style-type: none"> > access the site www.elo.pro.br/cloud with your email and create a password; > type "grade6" in the box "CURSO"; > do the two activities in pairs; <p>b) When you've finished Activity 4a, open the QR-Code below with your cellphone or tablet.</p>  <p>> Did you like it? Using the computer, access the site www.voki.com and create your own avatar. You need to use the information below:</p> <table border="1" data-bbox="331 837 719 927"> <tr><td>Name</td></tr> <tr><td>Login</td></tr> <tr><td>Password</td></tr> </table> <p style="text-align: center;">3</p>	Name	Login	Password	<p>6th Grade – English Class Edson Figueiredo School</p>  <p>Leandro M. Lassen</p> <p>SELF-STUDY APP SUGGESTIONS</p> <p>If you have free storage space in your device, here are some suggestions of applications to study English:</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;">   </div> <p>CLASS EVALUATION</p> <p>Para podermos sempre melhorar é necessário que façamos uma reflexão sobre o que fazemos. Nesse sentido, peço que responda o formulário disponível abaixo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Com um computador: No navegador, acesse https://goo.gl/forms/M2RQL5CvZB6q4Afq1 e responda o questionário. Você precisa fornecer seu endereço de e-mail. • Com o celular: Você pode acessar o mesmo link acima no navegador, ou abrir o código QR abaixo:  <p style="text-align: center;">4</p>
Name				
Login				
Password				

Fonte: MDA

Escolhi usar um *avatar* próprio, criado no site voki.com, para a introdução e para dar orientações sobre atividades no MDA, tentando demonstrar a autoria do material e buscar uma cumplicidade com os leitores/alunos. Desde o início da aplicação, procurei deixar claro para os alunos os objetivos da pesquisa e o que se esperava deles no final da aplicação.

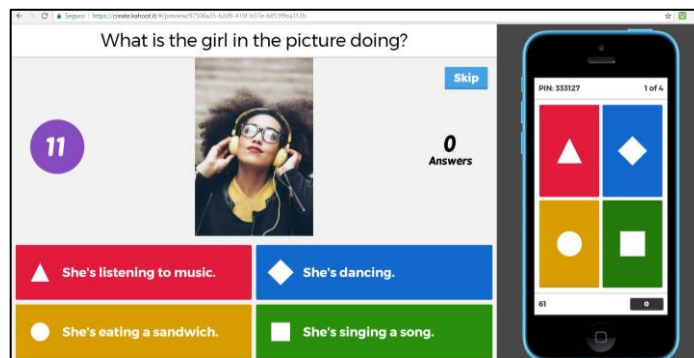
A aplicação começou no dia 22 de maio, com um encontro de dois períodos de 48 minutos cada. A primeira atividade consistiu em completar por escrito um formulário com informações pessoais e, utilizando essas mesmas informações, preencher um parágrafo de apresentação pessoal. Isso pode ser visto na Figura 6. Essa atividade foi feita com rapidez pela maioria dos alunos, exceto por aqueles que ainda não tinham um endereço de e-mail.

A atividade 2 consistiu em orientar aqueles alunos que não possuíam endereço de e-mail a criarem um. Indiquei o site www.live.com por permitir a criação de *e-mails* por menores de 13 anos de idade, o que não é permitido pelo Google, por exemplo. Por motivos éticos, optei por não orientar os alunos a mentir sobre a idade, mas sim procurar um site que aceitasse sua idade real. A maioria dos alunos demonstrou já

possuir um endereço de e-mail, mas alguns tiveram que criar. Como estavam em duplas ou trios, eles ajudaram-se entre si. Contudo, ocorreram problemas para acessar os links da Atividade 3. A maioria dos alunos não tinha instalado em seus dispositivos um leitor de código QR, então tiveram que fazer a instalação de um aplicativo via WI-FI. Alguns minutos passaram até que todos estivessem aptos para acessarem os sites e fazerem os cadastros.

Na atividade 3, os alunos acessaram, respectivamente, os sites www.kahoot.it e www.elo.pro.br, para fazerem as atividades online do MDA. No Kahoot, os alunos fizeram um exemplo de *quiz* e um exemplo de *jumble*. As figuras 7 e 8 mostram, respectivamente, uma questão de cada tipo de atividade.

Figura 7 – Exemplo de questão de *Quiz*



Fonte: MDA online – O autor

Nota: Exercício produzido no site www.kahoot.com

Na atividade de *Quiz*, o site permite que o professor crie uma questão de múltipla escolha (parte esquerda da imagem), estabelecendo o tempo limite para a resposta. Com os celulares, os alunos visualizam somente os botões para as opções de resposta (parte direita da imagem). É necessário o uso de um projetor ou de uma tela para que os alunos possam visualizar bem a questão. Na atividade de *Jumble*, uma frase é separada em quatro partes para ser colocada em ordem pelos alunos. O site fornece um banco de imagens que podem ser inseridas nas questões, mas também permite que o usuário carregue imagens de seu dispositivo. As imagens utilizadas para a criação dessas atividades e do MDA de forma geral foram obtidas no site www.freepik.com, livres de direitos autorais.

Figura 8 – Exemplo de questão de *Jumble*



Fonte: MDA online – O autor

Nota: Exercício produzido no site www.kahoot.com

Essas duas atividades foram feitas pelos alunos em grupos, visualizando as questões em uma projeção no quadro e marcando as respostas em seus dispositivos. Assim que os alunos marcam suas respostas, o aplicativo indica se a resposta foi correta ou não, fornecendo um *feedback* automático. Após todos os inscritos na atividade responderem ou o tempo terminar, a resposta correta aparece na projeção. O nível de atenção à atividade é alto e os alunos comemoram respostas corretas. A foto, na Figura 9, mostra os alunos respondendo às questões.

Figura 9 – Alunos fazendo as atividades do site kahoot.it



Fonte: Gravação em vídeo – O autor

No site www.elo.pro.br, além do cadastro, os alunos foram orientados a fazer duas atividades de memória. Elas estão expostas na Figura 10:

Figura 10 – Atividades de memória no ELO

The image displays two screenshots of the ELO online platform, showing memory activities. The top screenshot is titled "CONVERSAÇÃO BÁSICA EM INGLÊS - TRADUÇÃO" and features a grid of cards with English phrases and their Portuguese translations. The bottom screenshot is titled "FREE TIME ACTIVITIES. ACTIVITIES OF INTEREST." and features a grid of cards with images and related text.

Top Screenshot: CONVERSAÇÃO BÁSICA EM INGLÊS - TRADUÇÃO

Interface elements: ZERAR, CONVERSAÇÃO BÁSICA EM INGLÊS - TRADUÇÃO, CONCLLIR, SAIR DA ATIVIDADE.

Instructions: Hello everybody! Resolva o jogo da memória abaixo individualmente (para praticar) ou em pares (competindo para ver quem memoriza mais pares). Good luck!

Grid of cards (English/Portuguese pairs):

- YES YOU CAN / Have a good evening! / YES YOU CAN
- YES YOU CAN / Você pode me ajudar? / YES YOU CAN
- YES YOU CAN / Can you help me? / YES YOU CAN
- YES YOU CAN / Tenha uma boa noite! / YES YOU CAN
- YES YOU CAN / I don't know. / YES YOU CAN
- YES YOU CAN / Eu não sei. / YES YOU CAN

Bottom Screenshot: FREE TIME ACTIVITIES. ACTIVITIES OF INTEREST.

Interface elements: ZERAR, FREE TIME ACTIVITIES. ACTIVITIES OF INTEREST., CONCLLIR, SAIR DA ATIVIDADE.

Instructions: Match the pictures with the activities related. Good luck!

Grid of cards (Image/Text pairs):

- Sleep. We should sleep at least 8 hours a day.
- Ride a bike. I always ride my bike after school.

Fonte: MDA online – O autor
Nota: Atividade elaborada no site elo.pro.br

Como essa parte da aula estava programada para acontecer no laboratório de informática, os alunos poderiam fazer as atividades de memória nos computadores. Contudo, ao chegar mais cedo na escola, percebi que a rede de Internet do laboratório não estava funcionando, como registrei no trecho do vídeo-relato transcrito a seguir.

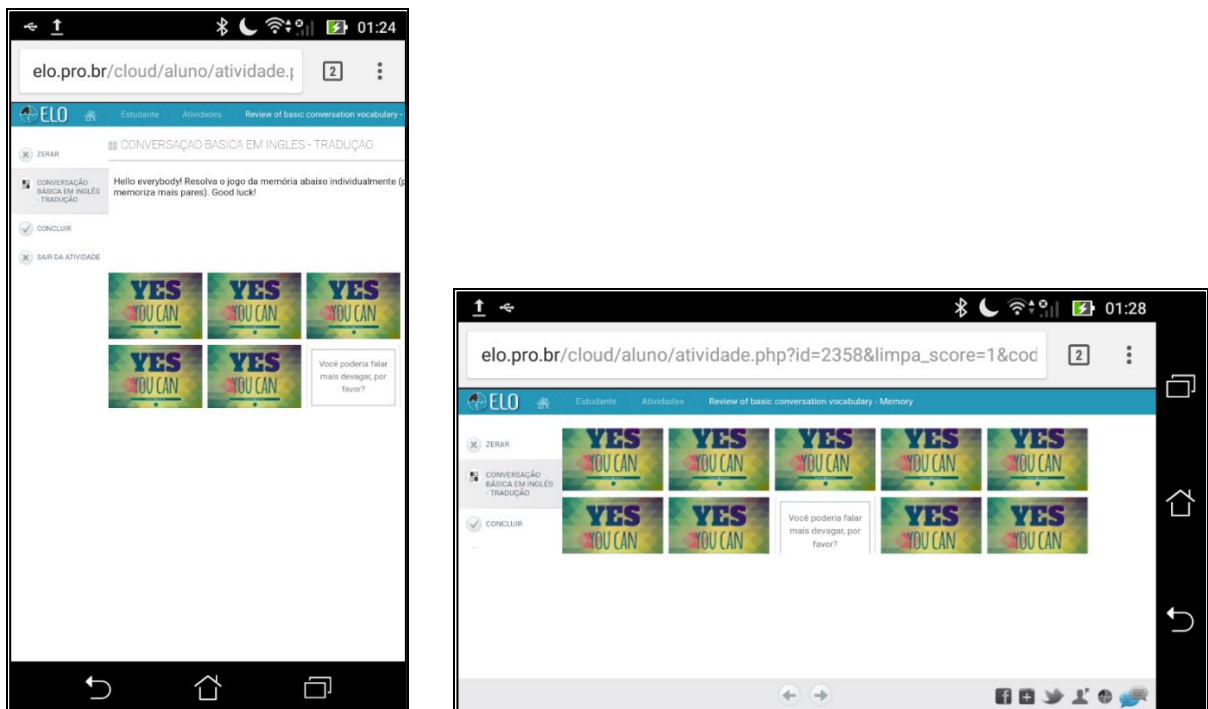
Excerto 01: “Vídeo-relato 01” (22/05/2017 – 00:02:45 – 00:03:52)

P: ... “Antes da aula eu verifiquei que não seria possível levá-los ao laboratório de informática. A escola possui duas redes de Internet, a rede que fornece a Internet para o laboratório não estava funcionando, então os computadores do laboratório, são computadores bons, mas sem acesso à Internet, não teria o que fazer com eles. Então o jeito foi adaptar a aula, eu pequei um projetor,

levei para a sala de aula, e com o meu computador eu tentei demonstrar para eles como se faria o avatar. Infelizmente, devido a esses contratempos, também algumas outras atividades, mas devido a isso também não foi possível fazer todas as atividades que estavam previstas”.

Conforme o registro, parte da aula teve que ser adaptada. Com o meu computador e um projetor, fiz a demonstração de como configurar um *avatar* e pedi para aqueles que tivessem acesso à Internet fazerem a atividade em casa. No site ELO, os alunos fizeram o cadastro, e alguns tentaram fazer as atividades usando os *smartphones*. Porém, como a tela é menor do que a de um computador, a atividade tornou-se difícil de ser realizada por motivos óbvios: para visualizar todas as cartas, a letra fica muito pequena; para ter uma boa leitura, poucas cartas aparecem na tela. A Figura 11 mostra dois *prints* das atividades em um celular com tela de 5 polegadas. Em comparação com a Figura 10, pode-se observar que de 20 cartas, apenas 6 aparecem na tela do celular na posição vertical, e 12 aparecem na tela na posição horizontal.

Figura 11 – *Prints* de tela de celular com as atividades de memória no ELO



Fonte: MDA online – O autor

Nota: As imagens mostram a mesma atividade nas posições vertical e horizontal, respectivamente.

Como registrado no vídeo-relato, as atividades no ELO e a confecção do avatar ficaram para serem retomadas no segundo encontro. Ainda no vídeo-relato, fiz uma

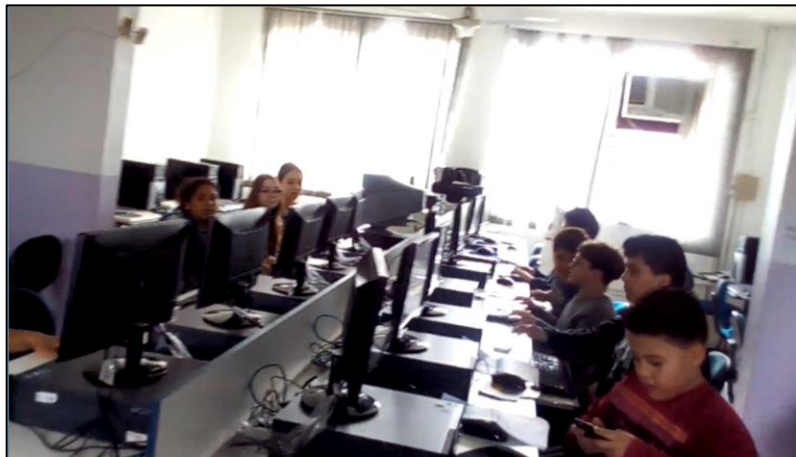
análise de pontos positivos e negativos observados na aula. Coloco a transcrição dessa parte a seguir.

Excerto 02: “Vídeo-relato 01” (22/05/2017 – 00:04:19 – 00:07:46)

P: ... “Eu destaquei aqui alguns pontos positivos e pontos negativos da aplicação de hoje. Os pontos positivos foram: a disposição da turma em fazer as atividades com tecnologia: então, eles estavam muito ansiosos pra realmente começar a utilizar os dispositivos – então eu coloco isso aqui como ponto positivo, mas também acaba funcionando como ponto negativo, porque eles, em muitos momentos se preocuparam mais em usar a tecnologia do que com o conteúdo das atividades que eles estavam fazendo; outro ponto positivo foi que os cadastramentos foram feitos praticamente todos com sucesso, alguns alunos eu acredito que eu ainda vou ter que conversar individualmente com eles para resolver isso de e-mail e cadastramento nos sites; e outro ponto positivo é a competitividade que eles têm, não é uma competitividade negativa, eles competem para fazer as atividades, isso ficou bem visível na hora de responder o quiz, no site kahoot, então eles competem bastante. Pontos negativos: o problema com a Internet, então a gente teve que acessar todos os sites através dos celulares e tablets que eles trouxeram para a sala de aula, o site ELO, por exemplo, eu criei duas atividades de memória que eram um pouco grandes para a tela do celular, então, na tela do celular não ficava, não ficava muito bom deles fazerem a atividade, mas alguns fizeram; o site VOKI, ele tem um aplicativo, mas ele é muito pesado para baixar no celular, então eu não aconselharia para os alunos fazerem isso, e o site não permite que um celular faça as atividades na plataforma normal, mas através dos alunos, eu acabei descobrindo que isso é possível fazer com um tablet, então alguns tablets conseguem fazer a atividade do avatar; outro ponto negativo, muito português na sala de aula, como ficou um ambiente meio caótico, às vezes de muitos alunos querendo ajuda ao mesmo tempo, eu acabei usando mais português para tentar ajudar eles o mais rápido possível, posso perceber que tenho que pensar em orientações mais específicas, mais diretas, para que eles realmente saibam o que fazer.”

No segundo encontro, no dia 29 de maio, foi usado o primeiro período para terminar as atividades do avatar no VOKI e de vocabulário no ELO. Esse período foi feito no laboratório de informática da escola. Apenas o primeiro período foi feito no laboratório. A funcionária responsável pela reserva deixou claro que a preferência de uso é dos anos iniciais, que já possuem horários pré-determinados, o que dificultou o uso desse espaço na pesquisa. A escola não possui nenhum responsável técnico pelo laboratório, apenas essa funcionária, que na verdade é monitora de pátio. Dessa forma, tive que adaptar o MDA para maximizar o uso em sala de aula. A Figura 12 mostra os alunos entrando e posicionando-se no laboratório.

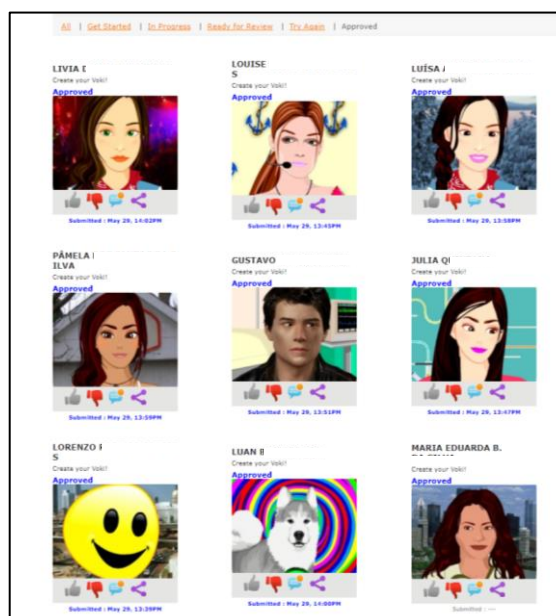
Figura 12 – Alunos no Laboratório de Informática da Escola



Fonte: Gravação em vídeo – O autor

Dois alunos haviam feito seus avatares em casa, A23 e A26 (um menino e uma menina), sendo que apenas o primeiro fez o que tinha sido pedido, um avatar de apresentação em inglês. Dessa forma, o aluno A23 atuou como monitor, ajudando seus colegas a configurar seus avatares. Essa ajuda foi importante do ponto de vista do andamento da aula, pois não havia computadores para todos fazerem individualmente e muitos tinham dúvidas. Esse primeiro período foi suficiente para todos os alunos fazerem seus avatares e também acessarem o ELO para as atividades de vocabulário. A Figura 13 mostra alguns avatares criados pelos alunos.

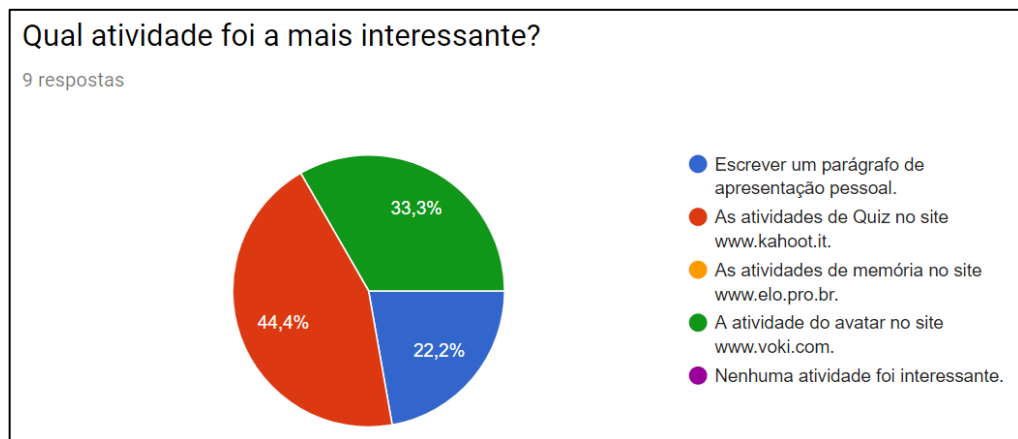
Figura 13 – Exemplos de avatares criados pelos alunos



Fonte: O autor

Após retornarmos para a sala de aula, pedi para os alunos acessarem o link da página 4 do MDA impresso e responderem a Rubrica de Avaliação online. Eles deveriam avaliar as atividades feitas de acordo com o interesse despertado por cada uma e em relação à dificuldade de realização. Também deveriam fazer uma autoavaliação. Como poucos alunos tinham dispositivos nessa aula, obtive apenas 9 respostas ao questionário. Dessa forma, constatei que os alunos dessa idade não costumam emprestar e/ou pedir emprestado seus aparelhos. O resultado dessa rubrica está exposto nos gráficos a seguir.

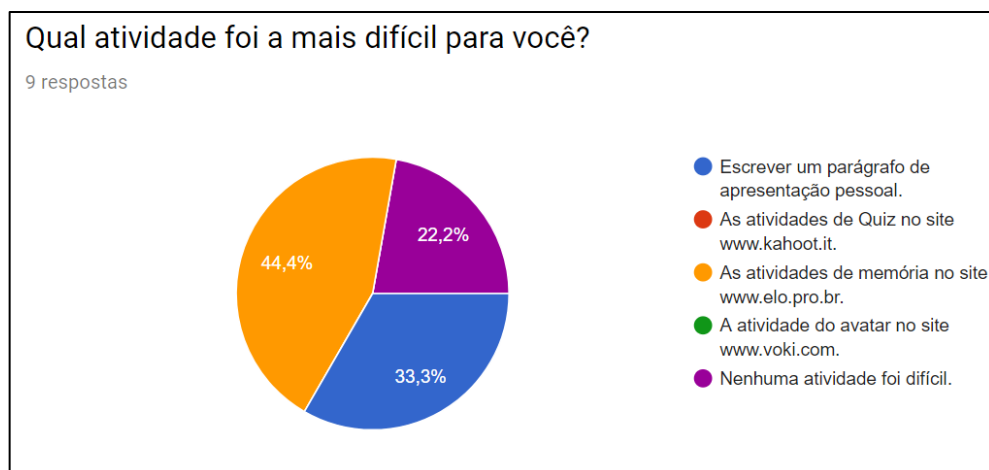
Gráfico 8 – Resultado da Rubrica de Avaliação da Unidade 01 – Questão 1



Fonte: O autor

Analisando essa amostra da turma, pode-se perceber uma predileção pelas atividades de Quiz do Kahoot, seguidas pela criação do avatar, conforme exposto no gráfico 8.

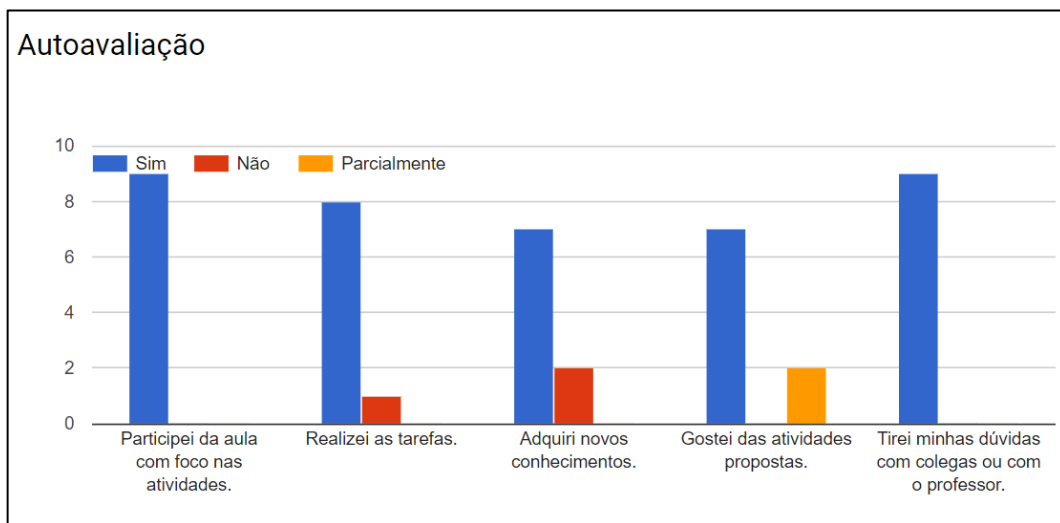
Gráfico 9 - Resultado da Rubrica de Avaliação da Unidade 01 – Questão 2



Fonte: O autor

Em relação ao maior nível de dificuldade, aparecem as atividades de memória realizadas no ELO, o que pode estar ligado às dificuldades encontradas para fazer a atividade na tela dos smartphones. Percebe-se que 22,2% dos respondentes não acharam as atividades propostas difíceis, conforme o Gráfico 9. O Gráfico 10 a seguir traz os resultados para a autoavaliação dos alunos.

Gráfico 10 - Resultado da Rubrica de Avaliação da Unidade 01 – Questão 3



Fonte: O autor

Para encerrar a unidade 1, fiz *login* como professor no site Voki e mostrei aos alunos alguns dos avatares produzidos por eles, com a leitura virtual das apresentações.


4.2.2 Unidade 2 – I like it!

Ainda no segundo encontro, no dia 29 de maio, encaminhei as atividades da Unidade 2 do MDA. Devido ao tempo, optei por deixar o acesso à apresentação dos resultados do questionário diagnóstico como opcional e começamos pela atividade 2. Utilizando o vocabulário de atividades de interesse obtido através do questionário diagnóstico, optei por montar *flashcards* com as atividades em inglês, e imagens para facilitar a compreensão. As imagens e as atividades são as mesmas usadas na atividade de memória da unidade anterior. A parte impressa da Unidade 2 está retratada na Figura 14. Acabou ficando menor do que a Unidade 1 e, devido à diferença no tempo de aplicação entre as duas unidades, acabei realizando algumas

mudanças na organização das atividades na versão final do MDA, colocando as atividades do ELO para a unidade 2.

Figura 14 – Unidade 2 - MDA

6th Grade – English Class
Edson Figueiredo School




Leandro M. Lassen

CLASS 2 – I like it

ACTIVITY 1

Open the QR-Code below and take a look at some results from the questionnaire you answered at the beginning of the year.




ACTIVITY 2

Complete a tabela abaixo com atividades, consultando a página 6. Em grupo, leiam a tabela uns para os outros para descobrir os interesses dos colegas. Grave em áudio a sua leitura da tabela. Envie através de uma mensagem de Whatsapp para o professor, adicionando o contato abaixo no seu celular:
Teacher Leandro – 5555 _____ (school related material only)
Se você não tiver conta no Whatsapp, leve seu dispositivo até o professor para uma transferência por Bluetooth ou email.


I like to...	I don't like to...	I don't know how to...

5


6th Grade – English Class
Edson Figueiredo School




Leandro M. Lassen




watch TV




use a smartphone / a computer




eat / cook




be with friends




play cards




go to birthday parties




study




go to school




draw/paint; dance; sing; play a musical instrument



read books



sleep



play hide and seek

6

6th Grade – English Class
Edson Figueiredo School



Leandro M. Lassen



play videogames



listen to music



use a smartphone



watch movies/series



play sports (soccer, etc)



ride a bike

CLASS 2 - EVALUATION

Para podermos sempre melhorar é necessário que façamos uma reflexão sobre o que fazemos. Nesse sentido, peço que responda o formulário disponível abaixo:

- Com um computador:
No navegador, acesse <https://goo.gl/forms/llMg8p1vzACnhXHW2> e responda o questionário.
- Com o celular:
Você pode acessar o mesmo link acima no navegador, ou abrir o código QR abaixo:



7

Fonte: MDA – O autor

Os alunos, organizados em duplas e trios, deveriam classificá-las em três colunas, falando sobre o que gostam, o que não gostam, e o que não sabem fazer. Após completar a tabela, os alunos deveriam primeiramente ler suas frases para os colegas do grupo em inglês. A segunda parte da atividade foi gravar as frases em áudio e enviar para o professor. Por causa do barulho em sala de aula, essa última parte foi encaminhada para ser feita em casa. O Quadro 7 mostra exemplos de respostas às frases no MDA, enquanto a Figura 15 mostra *prints* de conversas no WhatsApp com os áudios recebidos.

Quadro 7 – Respostas dos alunos em relação às atividades de interesse

Aluno(a)	Respostas		
A-06	<p>I like to... EU GOSTO</p> <p>listen to music dance, use a smartphone watch movies/series be with friends</p>	<p>I don't like to... EU NÃO GOSTO</p> <p>study watch TV</p>	<p>I don't know how to... EU NÃO SEI Como</p> <p>play cards study, ride a bike play videogames</p>

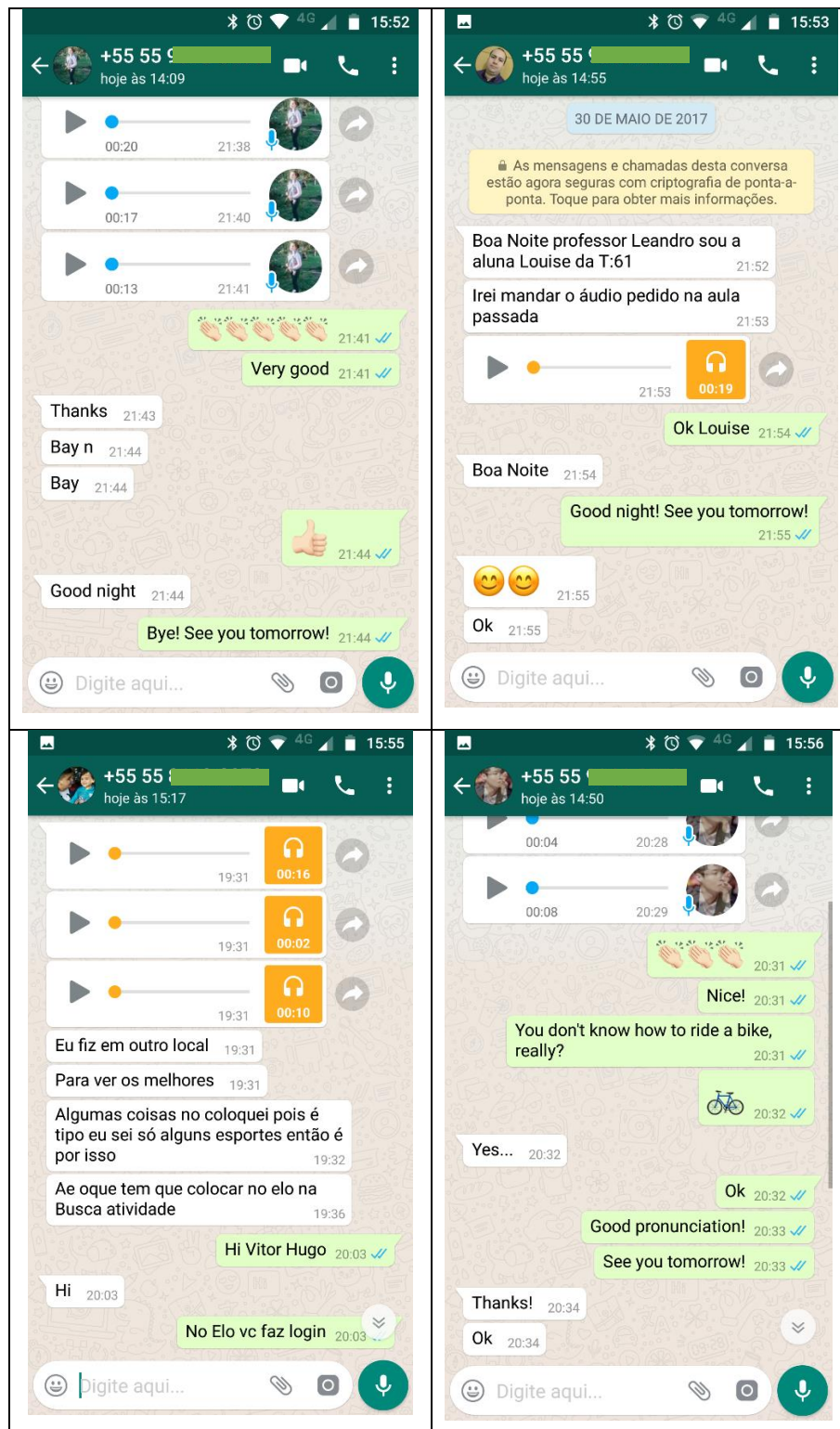
A-09	I like to... use a smartphone computer eat / cook play / play play video games	I don't like to... play cards sleep	I don't know how to... Dance
A-13	I like to... watch TV eat / cook be with friends ride a bike listen to music play cards.	I don't like to... study play videogames sleep	I don't know how to... draw / paint
A-26	I like to... PLAY Video Games listen to music Read Book Ride bike	I don't like to... PLAY CARDS GO TO SCHOOL	I don't know how to... PLAY SPORTS (Soccer etc).

Fonte: O autor

Nota: Cópia do MDA usado pelos alunos

Ao analisar as cópias do MDA impresso, percebe-se que os alunos preencheram as tabelas. Em sala de aula, entre colegas, a atividade foi feita normalmente. Já em relação à atividade de áudio, alguns alunos não enviaram alegando sentir vergonha em falar para o professor e/ou não ter dispositivo para fazer a gravação. Mesmo assim, recebi arquivos de áudio de vários alunos, como pode ser visto na Figura 15.

Figura 15– Prints de conversas no WhatsApp com alunos



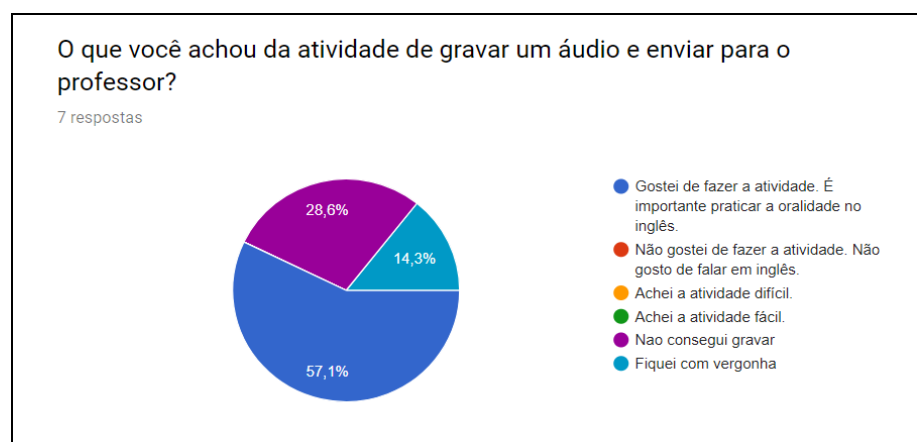
Fonte: O autor

Dessa forma, tentei aos poucos aumentar o nível de dificuldade das atividades realizadas. Começando na unidade 01 pelo vocabulário que eles já conheciam e haviam trabalhado em sala de aula (apresentação pessoal), passando a incorporar

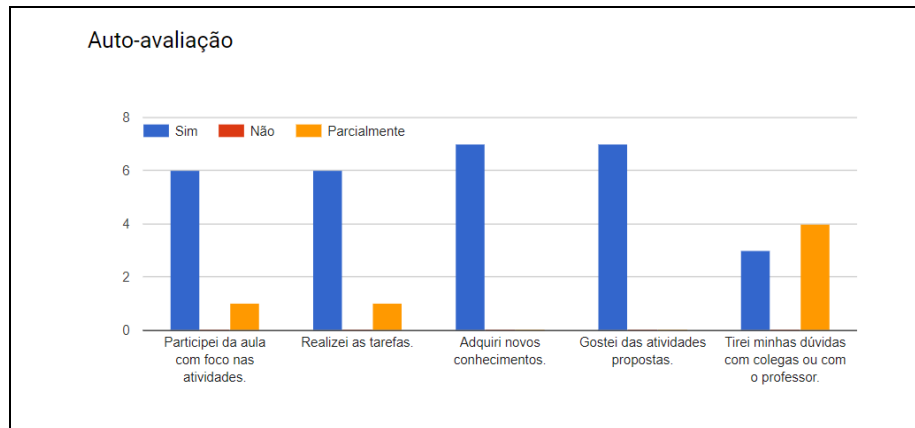
vocabulário que alguns ainda não conheciam (atividades de Quiz e memória), trabalhar com a leitura de forma virtual (avatar no Voki), para depois falarem com os colegas e por último enviar um áudio ao professor. O principal objetivo da atividade com o áudio não foi corrigir a pronúncia dos alunos, embora eu tenha usado alguns exemplos gerais de cuidados com a pronúncia no início da aula seguinte, mas sim motivá-los a usar o inglês para enviar mensagens de áudio para alguém, algo que estão acostumados somente em português, já “quebrando o gelo” para a atividade de criação do vídeo.

Na rubrica de avaliação dessa unidade, respondida por apenas 7 alunos²¹, destaco o fato de aparecer o item “Fiquei com vergonha” ao fazer a atividade. Isso pode sempre acontecer em sala de aula e é um dos motivos pelos quais inseri a atividade do Voki (avatar) no MDA, a qual pode ser usada como alternativa para aqueles alunos que se recusam a fazer uma atividade expositiva. A maior parte dos respondentes marcou “Gostei de fazer a atividade. É importante praticar a oralidade no inglês”, embora dois alunos registraram que não conseguiram gravar o áudio. Já na autoavaliação, percebe-se que o número de alunos que buscou tirar suas dúvidas com o professor ou com os colegas caiu em relação à avaliação anterior. Isso pode ser explicado, talvez, pelo fato de a Atividade 2, de enviar o áudio para o professor, ter sido feita individualmente e em casa. Destaca-se ainda que todos os respondentes afirmaram ter “adquirido novos conhecimentos” e terem “gostado das atividades”. A Figura 16 traz os gráficos de respostas dos alunos.

Figura 16 – Rubrica de avaliação da Unidade 2



²¹ A rubrica de avaliação da Unidade 2 foi respondida no terceiro encontro, realizado 16 dias após o segundo. Poucos alunos trouxeram dispositivos eletrônicos. Esses fatos estarão melhor explicados no item 4.2.3 a seguir.



Fonte: O autor

4.2.3 Unidade 3 – YouTube Stars

A avaliação da unidade 2 e a implementação da unidade 3 do MDA deveriam ter acontecido no dia 5 de junho. No entanto, houve uma mudança no planejamento e na aplicação da pesquisa a partir desse encontro. Nesse dia, após ter organizado a sala de aula e ouvir o sinal de entrada, fui avisado pelos próprios alunos que não teríamos aula. Em conversa com a coordenadora do turno da tarde, a mudança foi confirmada, eu apenas não havia sido avisado.

Devido a mudanças no quadro de professores, a coordenação da escola impôs uma mudança de horário, colocando os dois períodos da turma na quarta-feira, com tempo reduzido para 30 minutos cada. Essa mudança de horário fez com que a aplicação do MDA se estendesse até 19 de julho e que eu tivesse que usar períodos de outros professores para poder terminá-la antes do recesso escolar. Dessa forma, foram necessários 11 encontros para o término da aplicação do MDA, mais um período na volta do recesso escolar para a visualização dos vídeos e o compartilhamento dos vídeos de avaliação.

O terceiro encontro aconteceu no dia 14 de junho, 16 dias após o segundo encontro, e com períodos reduzidos. Essa lacuna sem aulas deu-se pelo acontecimento de conselhos de classe e entrega de boletins (duas quartas-feiras), e provocou uma ruptura no andamento da aplicação, como ficou registrado no final do vídeo-relato do quarto encontro, ainda trabalhando com a unidade 3.

Excerto 03: “Vídeo-relato 04” (23/06/2017 – 00:08:38 – 00:09:40)

“Essa mudança de horário da escola, ela realmente está afetando bastante o cronograma. Pelo planejamento inicial nós encerraríamos o projeto duas semanas antes do intervalo do ano, de julho. E agora eu já estou ficando com

medo, receoso, de chegar no intervalo e não conseguir terminar. Então, eu acho que vou acabar tendo que negociar mais alguns períodos com outros professores para poder terminar o projeto até a metade do ano e não deixar esse projeto para depois, porque sempre quando a gente fica muitos dias sem ter aula se perde o envolvimento dos alunos e complica bastante as coisas”.


Esses acontecimentos já haviam sido considerados quando escolhi a turma para a aplicação da pesquisa. Foi escolhida a turma 61 principalmente porque tinha os dois períodos na segunda-feira, não sendo afetada por horários reduzidos, compromissos escolares ou feriados. Essa previsão acabou não se confirmando. Porém, como a pesquisa já estava em andamento quando houve a alteração de horário, preferi continuar com a mesma turma, fazendo o possível para terminar a aplicação até o recesso escolar de julho. Além de conselho de classe e entrega de boletins, houve mais uma quarta-feira sem aula por motivo de paralisação dos professores em protesto às políticas de precarização da educação pública adotadas pelo governo estadual. Com os períodos reduzidos e sem aulas por três semanas, a solução foi conseguir períodos de aula com outros professores. Isso afetou significativamente o andamento das aulas, já que não sabíamos exatamente quando teríamos o próximo período, alguns alunos confundiam-se e não traziam o material e/ou o celular, e os períodos reduzidos pareciam deixar os alunos mais agitados por saírem mais cedo da escola. Ao todo foram 4 períodos obtidos com o auxílio de outros professores.

Dessa forma, a continuidade da aplicação se deu de maneira um tanto caótica, e acredito ter influenciado no resultado final da produção de vídeos dos alunos, mas isso será analisado no item 4.2.4, na análise da quarta unidade do MDA.

A Figura 17 traz a montagem das três páginas impressas que formam a terceira unidade do MDA. Essa unidade começou investigando as preferências dos alunos em relação ao YouTube, e tem o objetivo de apresentar *youtubers* da mesma faixa etária dos alunos, além de trabalhar com dicas de como fazer vídeos para o YouTube.

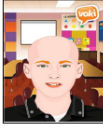
Figura 17 – Unidade 3 - MDA

6th Grade – English Class
Edson Figueiredo School



Leandro M. Lassen

CLASS 3 – Youtube Stars



In this class we will:

- talk about Youtube and Youtubers;
- talk about how to make videos for Youtube;
- watch a video on Youtube and do vocabulary activities.

ACTIVITY 1

In small groups, talk about the questions below?

1) Do you watch videos on Youtube frequently? How often?


Every day
 Sometimes (two or three times a week)
 Not so often (once a week or less)
 Never

2) What channels/youtubers do you watch? What do they talk about?


Channels – Youtubers	Topics
_____	_____
_____	_____
_____	_____

3) Do you know any youtubers from other countries? If so, where from?

4) Take a look at some information about two youtubers and answer the Quiz on www.kahoot.it




Evan



Jillian

8

6th Grade – English Class
Edson Figueiredo School



Leandro M. Lassen


ACTIVITY 2

a) O que você acha que é importante para criar vídeos para o Youtube?

<input type="checkbox"/> Criar uma conta	<input type="checkbox"/> Falar sobre algo que você goste
<input type="checkbox"/> Definir seu público alvo	<input type="checkbox"/> Comprar equipamento de filmagem
<input type="checkbox"/> Mostrar o vídeo para amigos avaliarem	<input type="checkbox"/> Cuidar da iluminação no vídeo

b) Com seu celular ou tablet, acesse o link abaixo e assista a trechos de um vídeo publicado por Jake Mitchell (youtuber) sobre como se tornar um youtuber. Quais pontos da questão acima ele menciona?

<https://www.youtube.com/watch?v=s5ibRx6Aixw&feature=youtu.be>



c) Watch the beginning of the video again and write T(true) or F(false) for the sentences below. Two are true and two are false, correct the false ones.

1- () Jake starts the video in an informal way.
 2- () He is happy because his account has 1 million subscribers now.
 3- () He filmed the video on a Friday.
 4- () This video is about "how to be a youtuber".

Use of slang / Uso de gíria

É normal encontrarmos muitas gírias e expressões informais em vídeos de youtubers. Jake, por exemplo, usa várias expressões informais no vídeo, vamos ver se conseguimos entender o que algumas significam:


I'm super buzzed! _____; *That is just insane!* _____;

I know it sounds stupid. _____; *Natural light is amazing!* _____;

Without further ado, guys... _____

9

6th Grade – English Class
Edson Figueiredo School



Leandro M. Lassen

d) Watch the whole video again. Check the suggestions Jake Mitchell gives to people who want to be youtubers:

<input type="checkbox"/> Create a Youtube account	<input type="checkbox"/> Watch videos on Youtube
<input type="checkbox"/> Start filming with things you already have	<input type="checkbox"/> Lighting is important
<input type="checkbox"/> Don't spend a lot of money on equipment	<input type="checkbox"/> Create an avatar
<input type="checkbox"/> Show your mom/dad the video	<input type="checkbox"/> Show your classmates the video
<input type="checkbox"/> Make a video about something you enjoy	<input type="checkbox"/> You need constructive criticism.
<input type="checkbox"/> Use social medias to gain subscribers	<input type="checkbox"/> Listen to pop music

e) Discussion: No trecho que começa aos 2'12" no vídeo, Jake diz o seguinte:


"Now the most common question I get from you guys wanting to become youtubers is: How do I do it? Because I don't wanna be bullied at school, I don't want people to see my videos... I have one easy solution: Start making videos, don't tell anyone, not even your closest friend. Yeah, maybe tell your mom and your dad like... some people close to you, so they can give input on your video (...)"

- ❖ Qual o problema que Jake menciona nessa parte do vídeo?
- ❖ Qual é a solução indicada por ele?

CLASS 3 - EVALUATION

Avalie as atividades e a sua participação nessa aula. Acesse e responda o questionário:

- Com o navegador: <https://goo.gl/forms/KfilayQbzPE3RwtM2>
- ou
- Com o leitor de código QR:



10

A primeira atividade trabalha com o conhecimento prévio dos alunos, para em grupos conversarem sobre suas preferências e hábitos ao usar o YouTube. Percebe-se que a maioria dos alunos têm o hábito de assistir vídeos e acompanhar canais no site. Uma aluna (A-02) tem um canal e produz vídeos. Analisando o MDA dos alunos após a atividade, nota-se que eles têm interesses variados, abordando jogos/games, desafios, brincadeiras, tutoriais, questões de gênero, entre outros. A Figura 18 mostra os alunos em grupo fazendo a Atividade 1.

Figura 18 – Alunos em grupo no terceiro encontro



Fonte: O autor

Nota: Gravação em vídeo da aula

A Quadro 7 mostra uma montagem com algumas das respostas dos alunos no MDA.

Quadro 7– Respostas dos alunos sobre Youtubers e canais do YouTube no MDA

<p>A 06</p>	<p>2) What channels/youtubers do you watch? What do they talk about?</p> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="text-align: center; border-bottom: 1px solid black;"><u>Channels – Youtubers</u></th> <th style="text-align: center; border-bottom: 1px solid black;"><u>Topics</u></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="border-bottom: 1px solid black;"> <p><i>Felipe Azeite, LulaTV, Sopa de Leão</i> <i>Aline Azeite, Million Toys</i> <i>Mãe Bobô, Merimã, Brubri</i> <i>Mandy Candy, Rebelosamentos</i> <i>Karen Bachini, Gabrie Sade, Sips</i></p> </td> <td style="border-bottom: 1px solid black;"> <p><i>Comédia, LGBT, feminismo</i> <i>maltrato, empoderamento feminino</i> <i>briga, K-pop, assuntos de transsexual...</i> <i>etc.</i></p> </td> </tr> </tbody> </table> <p>3) Do you know any youtubers from other countries? If so, where from?</p>	<u>Channels – Youtubers</u>	<u>Topics</u>	<p><i>Felipe Azeite, LulaTV, Sopa de Leão</i> <i>Aline Azeite, Million Toys</i> <i>Mãe Bobô, Merimã, Brubri</i> <i>Mandy Candy, Rebelosamentos</i> <i>Karen Bachini, Gabrie Sade, Sips</i></p>	<p><i>Comédia, LGBT, feminismo</i> <i>maltrato, empoderamento feminino</i> <i>briga, K-pop, assuntos de transsexual...</i> <i>etc.</i></p>
<u>Channels – Youtubers</u>	<u>Topics</u>				
<p><i>Felipe Azeite, LulaTV, Sopa de Leão</i> <i>Aline Azeite, Million Toys</i> <i>Mãe Bobô, Merimã, Brubri</i> <i>Mandy Candy, Rebelosamentos</i> <i>Karen Bachini, Gabrie Sade, Sips</i></p>	<p><i>Comédia, LGBT, feminismo</i> <i>maltrato, empoderamento feminino</i> <i>briga, K-pop, assuntos de transsexual...</i> <i>etc.</i></p>				

A 13	<p>2) What channels/youtubers do you watch? What do they talk about?</p> <table border="0"> <thead> <tr> <th style="text-align: center;"><u>Channels – Youtubers</u></th> <th style="text-align: center;"><u>Topics</u></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td><u>Amenic</u></td> <td><u>minecraft</u></td> </tr> <tr> <td><u>Jogpost</u></td> <td><u>minecraft</u></td> </tr> <tr> <td><u>Authentic</u></td> <td><u>minecraft</u></td> </tr> <tr> <td><u>Paula e Letícia</u></td> <td><u>indiana e outras coisas</u></td> </tr> <tr> <td><u>Renzel</u></td> <td><u>leg desafios</u> →</td> </tr> </tbody> </table> <p>3) Do you know any youtubers from other countries? If so, where from?</p> <p><u>Yes, Anna Kaye, she is from United States.</u></p>	<u>Channels – Youtubers</u>	<u>Topics</u>	<u>Amenic</u>	<u>minecraft</u>	<u>Jogpost</u>	<u>minecraft</u>	<u>Authentic</u>	<u>minecraft</u>	<u>Paula e Letícia</u>	<u>indiana e outras coisas</u>	<u>Renzel</u>	<u>leg desafios</u> →
<u>Channels – Youtubers</u>	<u>Topics</u>												
<u>Amenic</u>	<u>minecraft</u>												
<u>Jogpost</u>	<u>minecraft</u>												
<u>Authentic</u>	<u>minecraft</u>												
<u>Paula e Letícia</u>	<u>indiana e outras coisas</u>												
<u>Renzel</u>	<u>leg desafios</u> →												
A 14	<p>2) What channels/youtubers do you watch? What do they talk about?</p> <table border="0"> <thead> <tr> <th style="text-align: center;"><u>Channels – Youtubers</u></th> <th style="text-align: center;"><u>Topics</u></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td><u>HUESTATION</u></td> <td><u>JOGOS E TEORIAS</u></td> </tr> <tr> <td><u>GAMEPLAYRJ</u></td> <td><u>JOGOS</u></td> </tr> <tr> <td><u>GAMES EDUCU</u></td> <td><u>ZUEIRA E JOGOS.</u></td> </tr> <tr> <td><u>REZENDEUIL</u></td> <td><u>JOGOS</u></td> </tr> </tbody> </table> <p>3) Do you know any youtubers from other countries? If so, where from?</p> <p><u>SIM, PEWDIEPIE, SUBCIA</u></p>	<u>Channels – Youtubers</u>	<u>Topics</u>	<u>HUESTATION</u>	<u>JOGOS E TEORIAS</u>	<u>GAMEPLAYRJ</u>	<u>JOGOS</u>	<u>GAMES EDUCU</u>	<u>ZUEIRA E JOGOS.</u>	<u>REZENDEUIL</u>	<u>JOGOS</u>		
<u>Channels – Youtubers</u>	<u>Topics</u>												
<u>HUESTATION</u>	<u>JOGOS E TEORIAS</u>												
<u>GAMEPLAYRJ</u>	<u>JOGOS</u>												
<u>GAMES EDUCU</u>	<u>ZUEIRA E JOGOS.</u>												
<u>REZENDEUIL</u>	<u>JOGOS</u>												
A 26	<p>2) What channels/youtubers do you watch? What do they talk about?</p> <table border="0"> <thead> <tr> <th style="text-align: center;"><u>Channels – Youtubers</u></th> <th style="text-align: center;"><u>Topics</u></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td><u>Caixa De Verd</u></td> <td><u>Gamer</u></td> </tr> <tr> <td><u>Felipe Veto</u></td> <td><u>React</u></td> </tr> <tr> <td><u>Luiza Tv</u></td> <td><u>Gamer</u></td> </tr> <tr> <td><u>KáFERA</u></td> <td><u>Videos Aleatórios!</u></td> </tr> </tbody> </table> <p>3) Do you know any youtubers from other countries? If so, where from?</p> <p><u>JAPÃO VASSO DE CADA DIA. JAPÃO</u></p>	<u>Channels – Youtubers</u>	<u>Topics</u>	<u>Caixa De Verd</u>	<u>Gamer</u>	<u>Felipe Veto</u>	<u>React</u>	<u>Luiza Tv</u>	<u>Gamer</u>	<u>KáFERA</u>	<u>Videos Aleatórios!</u>		
<u>Channels – Youtubers</u>	<u>Topics</u>												
<u>Caixa De Verd</u>	<u>Gamer</u>												
<u>Felipe Veto</u>	<u>React</u>												
<u>Luiza Tv</u>	<u>Gamer</u>												
<u>KáFERA</u>	<u>Videos Aleatórios!</u>												

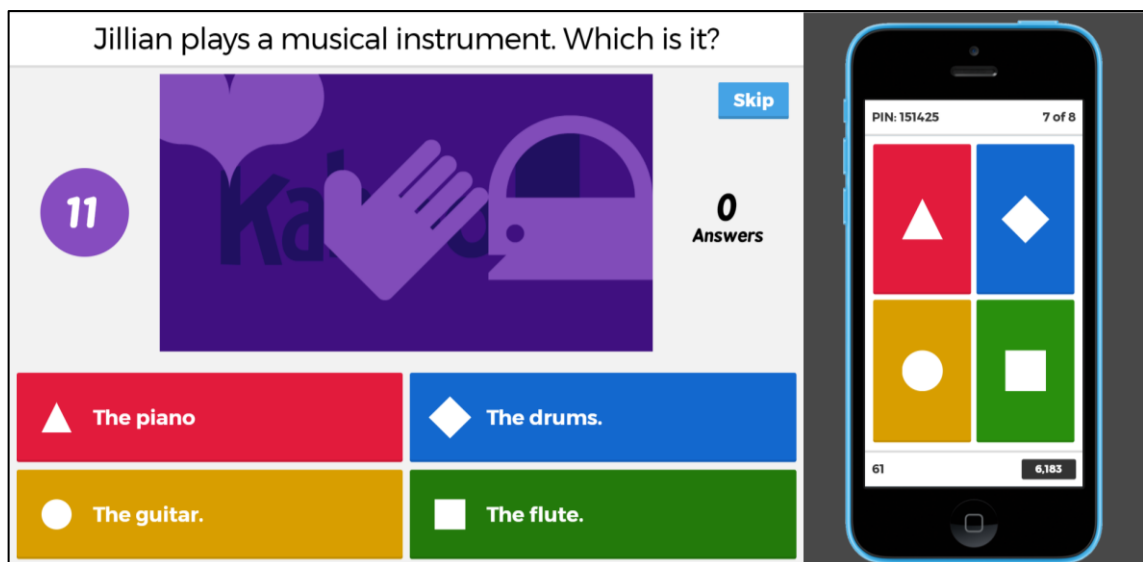
Fonte: O autor

Nota: Cópias do MDA dos alunos

O terceiro encontro ficou marcado também por problemas técnicos: o sinal da Internet da escola ficou oscilante, impedindo de fazer algumas atividades, como o *quiz* sobre os youtubers no item 4 da Atividade 1 (Kahoot); o acesso no YouTube ao vídeo da Atividade 2, o que foi feito no encontro seguinte; e a falta de caixas de som na escola para assistir ao vídeo no projetor. Apesar dos contratemplos, esse encontro foi importante para retomar a aplicação e começar a direcionar o andamento das aulas para o objetivo de produzir vídeos para o YouTube no final da aplicação. Também ficou clara a importância do MDA impresso, principalmente quando há problemas técnicos como os citados acima.

No quarto encontro foram feitas as atividades de *Quiz* no site kahoot.com, e as atividades de interpretação sobre o vídeo adaptado de Jake Mitchell²², explorando o vocabulário e focando nas estratégias para se produzir um bom vídeo para o YouTube. A atividade de *Quiz* é composta de 8 questões de múltipla escolha, trabalhando a interpretação de dois textos do site www.famousbirthdays.com sobre dois *youtubers* pré-adolescentes, Evan and Jillian²³. Destaco o fato de os alunos fazerem o *Quiz* por duas vezes, com envolvimento na atividade. Na primeira vez, fiz a atividade sem explicações e pausas; na segunda, após cada questão foi feita a discussão da pergunta e das opções de resposta. A Figura 20 mostra um exemplo de questão na atividade de *quiz* no site kahoot.com.

Figura 19 – Exemplo de atividade de *Quiz* no Kahoot



Fonte: O autor

Nota: Atividade feita no site kahoot.com – MDA online - A parte à esquerda mostra a questão como é vista na projeção e à direita como os alunos veem as opções de resposta na tela do celular

A atividade 2 foi feita com o vídeo *off-line*, sendo mostrado em projeção. Pude perceber uma maior dificuldade dos alunos nessa atividade, o que foi também constatado mais tarde na análise da rubrica de avaliação dessa aula. No vídeo, o

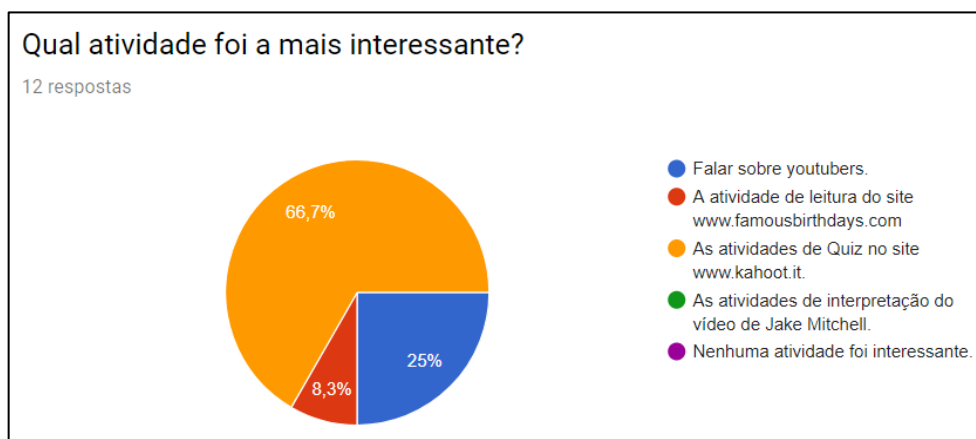
²² O vídeo do canal do YouTube “Jake Mitchell” foi adaptado para a aula. Para torná-lo mais acessível aos alunos, eu cortei os trechos de propagandas, deixando o vídeo mais curto (00:03:01), e também coloquei legenda em inglês.

²³ Os dois são irmãos e possuem canais próprios. Escolhi os dois por serem da mesma faixa etária dos alunos, um menino e uma menina, e seus vídeos têm o controle dos pais, não apresentam linguagem nem conteúdo ofensivo.

youtuber adolescente Jake Mitchell dá dicas de como começar a fazer vídeos para o YouTube, falando sobre como criar a conta, equipamento necessário, iluminação, dicas de conteúdo e problemas de conciliação com as atividades escolares e *bullying*. Embora tenha sido de difícil interpretação para alguns alunos, com o meu auxílio e explicações no quadro-negro, as atividades foram feitas. Considero que as discussões abordadas nas atividades desse vídeo foram essenciais para a elaboração e gravação dos vídeos na etapa seguinte do MDA.

A rubrica de avaliação sobre a unidade 3 foi respondida no final do quinto encontro (no dia 26/06/2017) e no início do sexto encontro (no dia 28/06/2017). Como no final do quinto encontro vários alunos tiveram dificuldades de acessar o link para responder a rubrica no Google Forms, no início do encontro seguinte eu emprestei meu celular para que alguns alunos pudessem responder. Os gráficos gerados pelas respostas dos alunos são expostos a seguir.

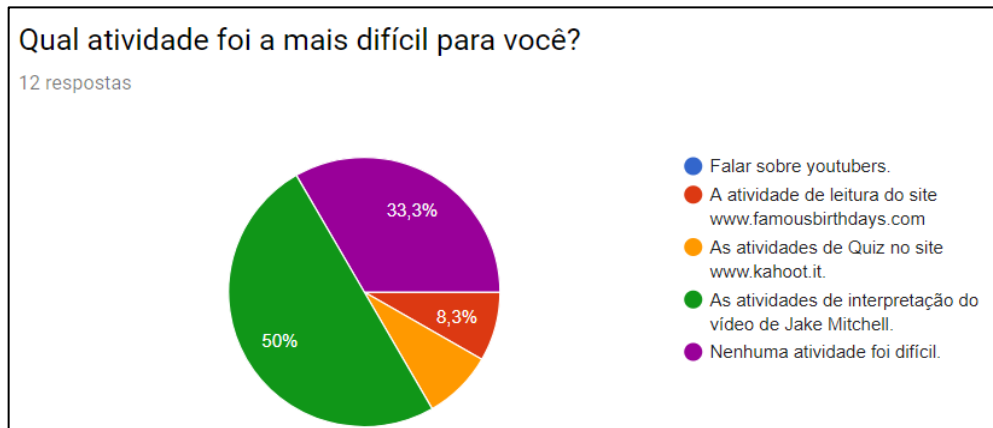
Gráfico 11 – Rubrica de Avaliação da Unidade 3 do MDA – Questão 1



Fonte: O autor

Analisando as respostas dos alunos, percebe-se a preferência pelas atividades de *Quiz* (66,7%), seguida da atividade de fala sobre *YouTubers* (25%), como pode ser observado no Gráfico 11. Já o Gráfico 12 traz as respostas dos alunos quanto à dificuldade das atividades, sendo que as de interpretação sobre o vídeo de Jake Mitchell apareceram em destaque como as mais difíceis (50% das respostas), enquanto que para uma parte da turma (33,3%) nenhuma atividade foi difícil.

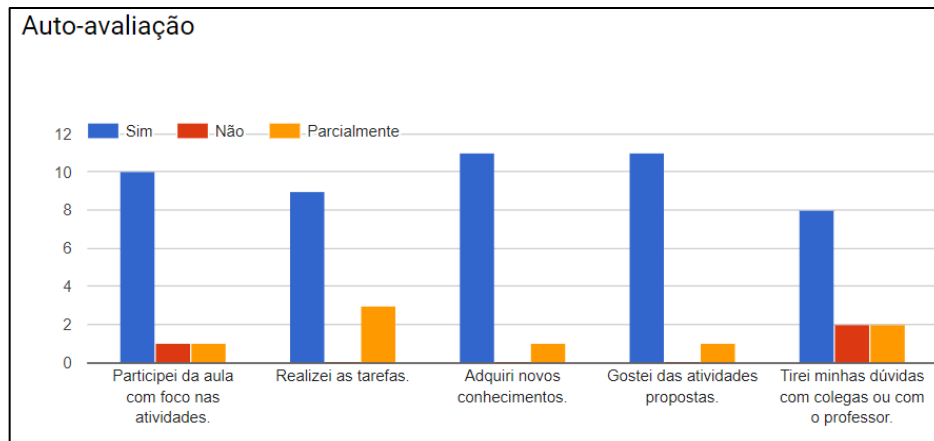
Gráfico 12 – Rubrica de Avaliação da Unidade 3 do MDA – Questão 2



Fonte: O autor

Quanto à autoavaliação, a maioria dos alunos têm uma avaliação positiva sobre seu desempenho em sala de aula, participando com foco nas atividades, realizando as tarefas, adquirindo novos conhecimentos, gostando das atividades e tirando as dúvidas com colegas e/ou professor, como pode ser visto no Gráfico 13.

Gráfico 13 – Rubrica de Avaliação da Unidade 3 do MDA – Questão 3



Fonte: O autor

Ainda sobre as rubricas, decidi fazer a última, após a aplicação da unidade 4, em papel. Isso deu-se em razão ao baixo número de alunos que responderam as três primeiras avaliações. Levanto algumas hipóteses para isso ter acontecido: talvez seja pelo baixo número de dispositivos eletrônicos em sala de aula, e os alunos optem por não pedir emprestado/emprestar aparelhos; talvez porque os alunos não têm o hábito de acessar códigos QR, sendo que após o terceiro encontro vários haviam desinstalado o aplicativo para leitura; talvez porque é difícil de digitar o *link* de acesso

com variações de maiúsculas, minúsculas e outros caracteres, ocasionando a desistência. O fato é que, para ter uma visão mais completa sobre as opiniões da turma, optei por imprimir a última rubrica.

4.2.4 Unidade 4 – Let’s make a video!

A quarta e última unidade do MDA teve início de aplicação no dia 28 de junho, com dois períodos de 30 minutos. Nessa aula foi feita a divisão dos grupos e a discussão das características dos vídeos a serem produzidos. A Figura 20 mostra o MDA impresso da unidade 4, com a primeira atividade sendo a divisão dos grupos, sendo que cada grupo deveria criar um nome em inglês. A segunda atividade traz sugestões de características e requisitos para a criação do vídeo, o que deve ser discutido e acordado com os alunos, seguido das sugestões de temática dadas pelo professor para o vídeo, ficando a cargo do grupo definir o seu tema. A atividade 3 consiste na elaboração de um roteiro para o vídeo.

Figura 20 – Unidade 4 - MDA

6th Grade – English Class
Edson Figueiredo School

Leandro M. Lassen

CLASS 4 – Let’s make a video

In this class we will:

- Get together in groups to plan a video;
- Help the teacher define how the video will be evaluated;
- Choose a topic for the video;
- Start planning the recording of the video.

ACTIVITY 1

a- Talk to your classmates and get together in groups of three to five students. Write the names of all group members below:

b- Create an English name for your group: _____

ACTIVITY 2

a - It’s time to think about the characteristics of the video and how it will be evaluated. Check if you agree with the following suggestions:

() Duration of the video: 3-5 min

() Participants: all group members appear in the video

() No bad words allowed!

() You can use pictures to illustrate a sentence.

() You can use a soundtrack

() People who will watch the video: _____

() _____

() _____

11

6th Grade – English Class
Edson Figueiredo School

Leandro M. Lassen

b- Let’s think about the topic of the video! Check some suggestions:

() SCHOOL LIFE OF A KID/TEENAGER IN THE SOUTH OF BRAZIL

() THE LIFE OF A KID/TEEN IN THE SOUTH OF BRAZIL

() WHAT WE DO FOR ENTERTAINMENT IN THE SOUTH OF BRAZIL

() TOYS AND GAMES FOR KIDS/TEENS IN THE SOUTH OF BRAZIL

() SOUTH BRAZILIAN FOOD, CUSTOMS AND TRADITIONS

() _____

ACTIVITY 3

Now it is time to decide how the video will be filmed. Let’s create a VIDEO SCRIPT (vamos criar um roteiro de vídeo, para que todos do grupo saibam como o vídeo será filmado).

Group name	
Group members	
Topic of the video	
Question (pergunta inicial a ser respondida no final do vídeo)	
Scene 1	Place: Situation: Speech (fala):
Scene 2	Place: Situation: Speech (fala):
Scene 3	Place: Situation: Speech (fala):

12

Os alunos dividiram-se em grupos de até 06 integrantes, com nomes como “Super Powerful Girls”, “RLPV Channel”, “The Foxes” e “After School”. Ficaram acordadas as seguintes características para o vídeo:

- Duração: de 3 a 10 minutos;
- Todos os participantes do grupo devem aparecer no vídeo;
- Não são permitidas *Bad words*, expressões vulgares e palavras de baixo calão;
- Podem ser usadas imagens para exemplificar frases e opiniões;
- Podem ser usadas músicas de trilha sonora;
- As pessoas que poderão ver os vídeos são: a turma, os pais e o professor.

No momento de escolher o tema, coloquei algumas sugestões, como “a vida escolar de um (pré) adolescente no sul do Brasil”; “a vida de um (pré) adolescente no sul do Brasil”; “o que fazemos como entretenimento no sul do Brasil”; “brinquedos e jogos”; “comida, costumes e tradições”, mas a decisão sobre a escolha do tema foi de cada grupo, tentando encontrar o assunto que eles sentissem mais naturalidade para falar. Alguns grupos começaram a fazer o roteiro para o vídeo nesse encontro.

No encontro seguinte, no dia 05/07/2017 (dois períodos de 30 minutos), os alunos já começaram a aula separados nos grupos, com a tarefa de terminar os roteiros. No início da aula, dei uma cópia por grupo da rubrica de avaliação dos vídeos²⁴, para que eles soubessem e entendessem os critérios em que seriam avaliados. No decorrer da aula, o meu papel foi rodar a sala de aula, de grupo em grupo, orientando em relação a dúvidas e traduções, e cobrando o foco na atividade. Enquanto alguns grupos terminaram o roteiro e começaram a ensaiar ou a gravar as cenas, outros grupos tinham dificuldade de organização.

Nos encontros dos dias 12 e 17 de julho, os alunos fizeram as gravações divididos em grupos, usando seus próprios dispositivos e ocupando espaços diferentes da escola, como outras salas de aula, o pátio e o auditório. Novamente prestei dando auxílio aos grupos, indo de local em local, às vezes sendo procurado pelos alunos. No dia 17, alguns grupos terminaram de fazer as gravações, enquanto outros dois trabalharam no laboratório de informática na edição das cenas. Pude perceber que poucos alunos dessa idade têm experiência com edição de vídeo, e essa foi uma tarefa difícil para a maioria, precisando de ajuda do professor. A Figura

²⁴ A rubrica de avaliação dos vídeos está disponível no Apêndice C dessa dissertação.

21 apresenta uma montagem com imagens de alguns momentos da aplicação da quarta unidade do MDA.

Figura 21 – Grupos durante a aplicação da quarta unidade do MDA



Fonte: O autor

Nota: Gravação de aula em vídeo

Ainda no dia 17/07, os grupos indicaram um integrante para ter o e-mail cadastrado como gerente na conta do YouTube da turma, criada pelo professor. Dessa maneira, os alunos poderiam ter a oportunidade de fazer o *upload* do vídeo do grupo por conta própria. O cadastramento foi feito, mas apenas dois alunos aceitaram o convite online, como mostra a Figura 22. Isso provavelmente aconteceu porque alguns alunos usam esses endereços para fazer cadastros, mas não os usam como e-mail realmente, sendo que alguns não lembram da senha de acesso, o que impossibilitaria o aceite ao convite.

Figura 22 – Cadastro de alunos para gerentes de conta do YouTube

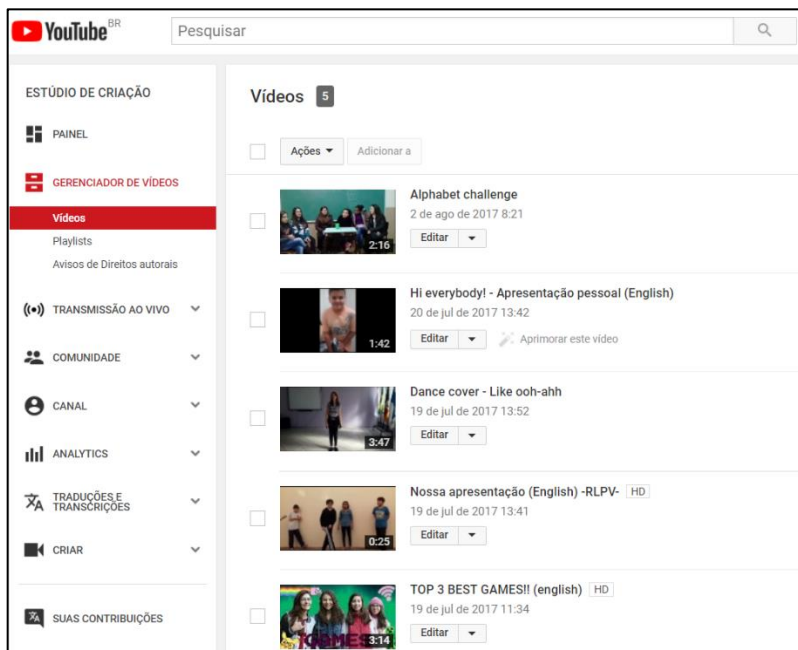
Gerenciar permissões			
	Você (Leandro Marcos Lassen)	Proprietário principal	
	Flower Craft	Gerente	▼ ×
	RLPV Channel	Gerente	▼ ×
	danihcesar814@gmail.com	Convidado, Gerente	×
	giuliannalinda@hotmail.com	Convidado, Gerente	×
	undertalebrasil@hotmail.com	Convidado, Gerente	×

Fonte: O autor

Nota: Canal da turma no YouTube

Dessa forma, em nosso último encontro antes do recesso escolar de julho, no dia 19, os vídeos foram entregues e foi feito o *upload* para o canal. O carregamento foi feito como “não-listado”, ou seja, o vídeo não fica exposto para acesso público. Após fazer o carregamento de cada vídeo, o *link* de acesso foi copiado e compartilhado com os integrantes de cada grupo para que pudessem ver o resultado final e também mostrar para os pais e/ou responsáveis. A Figura 23 mostra os vídeos carregados no canal da turma no YouTube.

Figura 23 – Vídeos dos alunos no canal do YouTube



Fonte: O autor

Nota: Canal da turma no YouTube

No próximo item discorro sobre a produção final dos alunos e analiso em detalhes um dos vídeos entregues.

4.2.4.1 A produção final

Ao final da aplicação do MDA com a turma, 5 vídeos foram entregues e carregados para o canal da turma no YouTube. De um modo geral, avalio com positividade o que foi produzido pelos alunos, apesar de todo o planejamento ter sido afetado pela mudança de horário a partir do terceiro encontro, principalmente por longos períodos sem aula, como o período de 16 dias entre o segundo e o terceiro encontros. Isso certamente prejudica tanto o engajamento dos alunos nas atividades, quanto a produção final em forma de vídeo para o YouTube.

Todos os vídeos foram avaliados e receberam *feedback* através de novos vídeos gravados pelo professor por meio de um *software* de captura de tela. Dessa forma, os alunos podem assistir às dicas do vídeo de avaliação quantas vezes desejarem, e o *feedback* acaba sendo mais focado do que em aula, onde muitas vezes não há a possibilidade de uma conversa calma com todos os grupos.

Para detalhamento na pesquisa, escolhi o vídeo intitulado “Top 3 Best Games”, produzido pelo grupo “The Foxes”, composto por 4 meninas. Esse vídeo foi escolhido porque o grupo dedicou-se mais ao roteiro e cumpriu todos os critérios de elaboração do vídeo. Durante a elaboração do roteiro, o grupo ficou em sala de aula, as alunas escreveram suas falas em português e depois, usando o Google Tradutor, passaram para o inglês. Em uma das vezes que passei pelo grupo para acompanhamento do trabalho, as alunas fizeram alguns questionamentos quanto à tradução, fornecendo uma oportunidade de orientação, como fica retratado na transcrição da gravação de áudio da aula.

Excerto 04: “Gravação de aula em áudio” (12/07/2017 – 00:30:07 – 00:32:06)

P: Quem é que vai falar isso?

*A 11: É ela. É que eu coloquei **Animal Jam**, daí deu **Animal its...** daí eu fiquei meio enrolada...*

A 25: Porque era pra ser **Animal Jam**, só que daí deu **Animal its...**

A11: Aí eu não sabia o que...

P: Então ele fez uma tradução equivocada. Quando ele faz isso, vocês desconsideram e escrevem o nome... **Animal Jam...**

A 25: Ah...

P: Então, **nunca** é um jogo sobre animais?

A 11: Ah?

A 25: Não, na verdade é um jogo sobre animais.

P: Então, é isso que ele traduziu aqui. **Never** é nunca, né? Então, tem que cuidar.

A 11: Então, sem esse **never** aqui?

A 25: É, sem o **never** aí.

P: (...) Sim(...) ele não faz a edição aqui(...) eu preciso de alguma coisa para anotar para vocês(...)

A 25: Aqui, essa parte aqui.

P: **Animal Jam**, não precisa desse **it**, pode ir direto pro **is**. **Animal Jam is a game about animals**, é um jogo sobre animais(...) **it's a game and an educational game, and cool, e legal, with several animals of various species**, se **various** ficar difícil de falar, pode falar **many, of many species**. **You have adventures and objects**.

A 25/ A 11: **To collect**.

P: Aventuras e objetos? Ah, **to collect**.

Assim pude ajudá-las a melhorarem a tradução de suas falas. É importante salientar que elas próprias perceberam problemas na tradução do aplicativo e, como fica evidente na transcrição, elas criaram suas falas, não apenas copiaram de algum lugar.

O trabalho em grupo e com tecnologias faz com que o professor deixe seu espaço centralizador e atue como um consultor, ajudando no processo que está sendo desenvolvido pelos alunos. Isso só acontece quando os alunos estão engajados com

as atividades, de outra forma, seria impossível fazer atividades em ambientes diferentes e ter uma boa produção no final.

A Figura 24 mostra a imagem inicial do vídeo. As integrantes desse grupo fizeram a edição sozinhas e também postaram o vídeo no canal da turma.

Figura 24 – Vídeo do grupo “The Foxes” – Top 3 Best Games



Fonte: O autor

Nota: Canal da turma no YouTube

O vídeo conta com uma introdução, a descrição dos jogos que as integrantes gostam de jogar e a inclusão de partes dos trailers promocionais de cada jogo. Um dos pontos positivos foi a colocação de legenda em inglês. Embora tenham sido observados alguns desvios de pronúncia e na escrita da legenda, as falas são compreensíveis e o sequenciamento das cenas foi bem pensado. As filmagens do grupo aconteceram na escola, mas elas fizeram a edição das cenas em casa. A seguir eu coloco a transcrição das partes faladas pelas alunas no vídeo, seguida pela descrição do vídeo no canal.

Vídeo “Top 3 best games” – Grupo “The Foxes” – Transcrição das partes faladas

A-02: Hello guys! My name is Ana. I am the thumbmaker. And the video will be about games, so let's go to video.

A-09: My name is Julia. One of my favourite games is GTA. Like exploring and traveling to some random places... and get the machine gun and shoot everything. It's a cool game and I recommend it.

(Trechos do trailer do game GTA5)

A-11: Hello! I am Lavinia, I am onze years old. I love games just like my friends. Vitoria will talk about Animal Jam today.

A-25: Good. Animal Jam is a game about animals, It's a game, an educational game, and cool with several animals of various species. You have adventures and objects to collect.

(Trechos do trailer do game Animal Jam)

A: Lastly the MineCraft. It is a pretty crazy game.


Descrição do vídeo (inserida e feita pelo próprio grupo):

“Hi guys! This was our English work, it was short but I hope you enjoyed it!

#PARTICIPANTS: Lavinia, Julia, Vitória and Ana Luiza (Thumbmaker)”

Considerando que essas alunas estão no segundo trimestre do 6º ano, que nenhuma faz curso privado fora da escola pública e com todas as dificuldades enfrentadas no processo de aplicação do MDA, posso dizer que elas conseguiram atingir o objetivo de falar sobre seus videogames favoritos. Conjugam os verbos no presente e futuro simples, usam vocabulário diverso, expressões informais e vários grupos nominais com posicionamento correto dos adjetivos, estruturas que dificilmente resultariam de aulas normais focadas em gramática ou simplesmente tradução. Dessa forma, infiro que elas expandiram sua ZPD através da atividade e tiveram a oportunidade de falar sobre suas preferências em inglês em um ambiente significativo. No Quadro 8 coloco o *link* para acesso ao vídeo descrito acima:

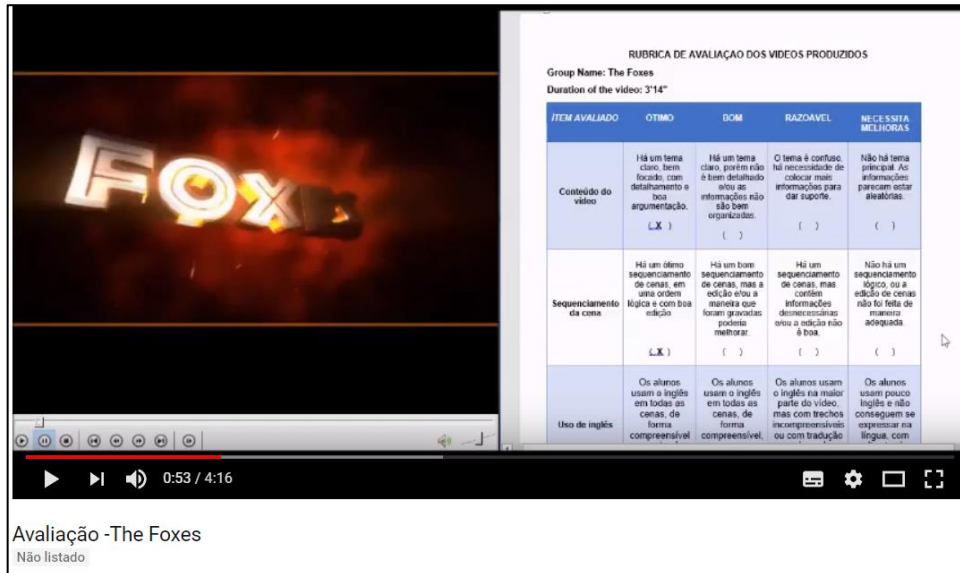
Quadro 8 – *Link* para acesso ao vídeo do grupo *The Foxes* no YouTube

Pelo navegador	QR-code
https://youtu.be/gW0WObm5EqA	

Fonte: O autor

A Figura 25 mostra dois *prints* do vídeo de *feedback*, com a rubrica de avaliação, os pontos positivos e as sugestões de melhoria. Após a Figura 25, coloco a transcrição do vídeo.

Figura 25 – Imagens do vídeo de avaliação do grupo “The Foxes”

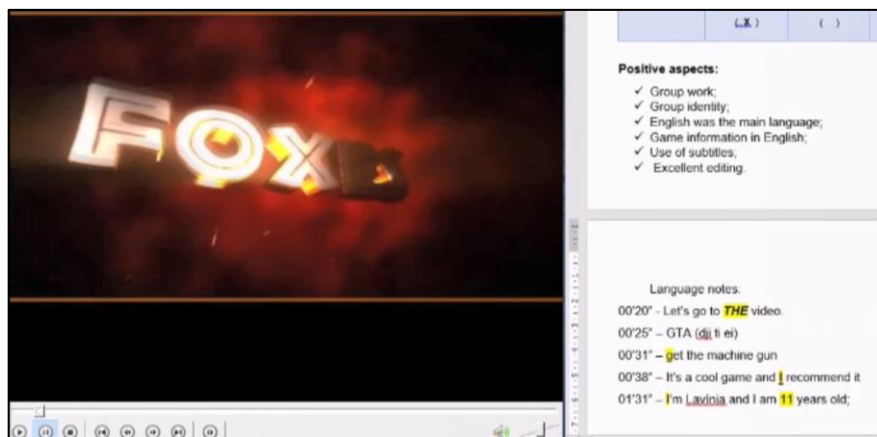


RUBRICA DE AVALIAÇÃO DOS VIDEOS PRODUZIDOS

Group Name: The Foxes
Duration of the video: 3'14"

ITEM AVALIADO	ÓTIMO	BOM	RAZOAVEL	NECESSITA MELHORIAS
Conteúdo do vídeo	Há um tema claro, bem focado, com detalhamento e boa argumentação. (LX)	Há um tema claro, porém não é bem detalhado e/ou as informações não são bem organizadas. ()	O tema é confuso, há necessidade de colocar mais informações para dar suporte. ()	Não há tema principal. As informações parecem estar aleatórias. ()
Sequenciamento da cena	Há um bom sequenciamento de cenas, em uma ordem lógica e com boa edição. (LX)	Há um bom sequenciamento de cenas, mas a edição e/ou a maneira que foram gravadas podem melhorar. ()	Há um sequenciamento de cenas, mas contém informações desnecessárias e/ou a edição não é boa. ()	Não há um sequenciamento lógico, ou a edição de cenas não foi feita de maneira adequada. ()
Uso de inglês	Os alunos usam o inglês em todas as cenas, de forma compreensível.	Os alunos usam o inglês em todas as cenas, de forma compreensível.	Os alunos usam o inglês na maior parte do vídeo, mas com trechos incompreensíveis ou com tradução.	Os alunos usam pouco inglês e não conseguem se expressar na língua, com

Avaliação -The Foxes
Não listado



Positive aspects:

- ✓ Group work;
- ✓ Group identity;
- ✓ English was the main language;
- ✓ Game information in English;
- ✓ Use of subtitles;
- ✓ Excellent editing.

Language notes:

00'20" - Let's go to **THE** video.
00'25" - GTA (di ti ei)
00'31" - **get** the machine gun
00'38" - It's a cool game and **I** recommend it
01'31" - I'm **Laynia** and I am **11** years old;

Fonte: O autor

Nota: Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=g4pvst3YeXE>


Transcrição do vídeo de *feedback* para o grupo “The Foxes”

T: “Oi pessoal, estou aqui com a avaliação do vídeo de vocês. Ele ficou muito bom. Então, aqui eu tenho a ficha de avaliação com o nome do grupo de vocês, a duração do vídeo. Em relação ao conteúdo do vídeo, eu acredito que ele está bem claro, vocês focaram bem sobre games, detalharam, é... o único que não ficou bem exemplificado foi o MineCraft no final, que vocês colocaram exemplos para os outros jogos e não do MineCraft, mas de resto ele está todo muito bem exemplificado. Tem um sequenciamento de cena muito bom, a edição do vídeo de vocês

é muito boa. O uso de inglês, tem alguns, alguns, ah, algumas coisas que podem ser melhoradas, mas eu acredito que vocês usaram o inglês de uma forma natural em todas as cenas, abaixo eu coloco algumas sugestões, mas eu considereei a nota máxima aqui nesse quesito para vocês, porque vocês também, além de terem usado o inglês, vocês fizeram o uso da legenda. A legenda ajuda muito, e eu sei que é bem difícil colocá-la. Tem alguns errinhos na legenda, mas não tem problema, ela ajuda muito na compreensão do vídeo. Então eu destaquei alguns aspectos positivos: o “group work”, o trabalho em grupo de vocês; “group identity”, vocês exploraram o nome que vocês deram para o grupo, então vocês seguiram essa identidade; “English was the main language” o inglês foi a língua principal do jogo, até nas informações sobre os jogos é em inglês, vocês selecionaram partes em inglês para usar; Ah, “use of subtitles”, né, o uso de legendas; e um trabalho de edição muito bom, “excellent editing”. Muito bem, algumas anotações, algumas sugestões sobre a língua, então: aos 20 segundos, a fala “let’s go to video”, só faltou o artigo aqui, “let’s go to THE vídeo”, é... vamos para O vídeo. É só essa palavrinha que faltou, mas a pronúncia dela tá muito boa; Aos 25 segundos, tem a pronúncia do vídeo como GTA, só que em inglês nós teríamos também que soletrar em inglês, então seria “GTA”; aos 31 segundos, só cuidar na pronúncia do “get”, é essa a pronúncia mesmo, “get the machine gun”, se vocês olharem no vídeo vocês vão ver que ficou um pouquinho diferente; Aos 38 segundos, “It’s a cool game and I recommend it”, também o “I” de eu, eu recomendo, ficou um pouquinho diferente na pronúncia, então cuidar aqui um pouquinho; Quando o vídeo está lá em um 1 minuto e 31 segundos, “I’m Lavínia and I’m eleven years old”, “I am eleven years old”, na pronúncia do vídeo acabou ficando “onze years old”, então, a gente não pode misturar, né, o inglês com o português porque realmente, se alguém de fora for ver o vídeo, não vai compreender, lógico que compreenderia pela legenda, só que a pronúncia tem que ser feita em inglês também, “eleven”. Ok, então é isso pessoal, espero que vocês assistam novamente, prestando atenção nessas sugestões. Abraço, até mais!”

No vídeo de *feedback*, destaquei os pontos positivos do vídeo e do trabalho do grupo como um geral, e dei algumas sugestões de melhoria, principalmente de pronúncia. O uso do software de captura de tela permite que sejamos mais detalhistas e forneçamos mais informações do que geralmente faríamos em uma avaliação escrita. Nesse caso, fiz o *upload* do vídeo para meu canal privado no YouTube, de forma “não listada” e compartilhei o *link* através de mensagem no aplicativo Whatsapp. Dessa maneira, o aluno recebe o *link* e pode acessar o vídeo imediatamente em seu próprio dispositivo. O Quadro 9 traz os dados para acesso a esse vídeo.

Quadro 9 - *Link para acesso ao vídeo de feedback:*

Pelo navegador	QR-code
https://www.youtube.com/watch?v=g4pvst3YeXE	

Fonte: O autor

Quanto aos outros grupos, recebi outros 4 vídeos com as seguintes títulos: “Alphabet challenge” – Grupo Super Powerful Girls; “Dance covers” – Grupo “After School”; “Nossa Apresentação” – Grupo “RLPV Channel”; e “Hi everybody” do aluno Bruno, que fez individualmente. Devido ao tempo e espaço para elaborar essa dissertação, optei por analisar mais especificamente 1 vídeo como exemplo, mas coloco no Quadro 10 os *links* para acesso aos demais vídeos:

Quadro 10 – *Links para acesso aos vídeos no YouTube*

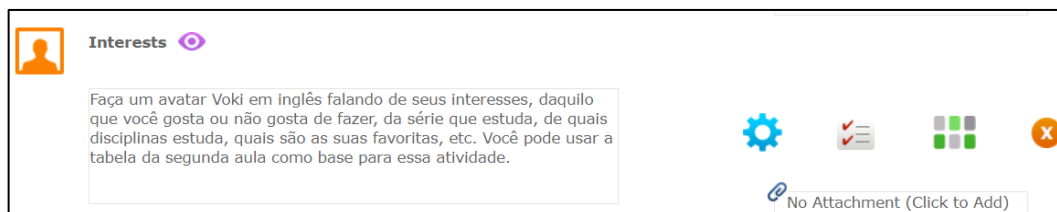
Grupo	Pelo navegador	QR-code
Bruno (individual)	https://youtu.be/0tXvPEqoce4	
Super Powerful Girls	https://youtu.be/sKCjv7BNEql	
After School	https://youtu.be/sewqY2fvNyk	
RLPV Channel	https://youtu.be/lyBqWBUi_40	

Fonte: O autor

Destaco brevemente o vídeo produzido pelo aluno Bruno(A 27) , que fez o vídeo individualmente na sala de aula, mas com o auxílio do pai e da mãe. O pai aparece e se apresenta em inglês no vídeo, a mãe enviou o arquivo do vídeo através do Messenger do Facebook diretamente para o professor, porque o aluno não trazia o aparelho para a escola. O vídeo ficou engraçado e parece que a família divertiu-se fazendo-o. Esse aluno entrou na turma 1 aula antes do início da aplicação do MDA e teve várias faltas durante esse processo, mas mostrou-se engajado nas atividades que participou e seu trabalho demonstra a importância do acompanhamento familiar na vida escolar dos alunos.

Contudo, o vídeo do grupo RLPV Channel mostra o quanto, muitas vezes, alunos com bom nível de conhecimento linguístico²⁵ apresentam um desempenho aquém daquilo que podem fazer quando trabalham em grupo. Talvez as dificuldades na aplicação da pesquisa também possam ter afetado o desempenho do grupo, mas o fato é que o vídeo apresentado tem apenas 25 segundos, contendo apenas uma curta apresentação pessoal de cada integrante. Outros dois alunos, que tiveram três faltas cada durante a aplicação, não entregaram o vídeo. Para esses dois alunos e para todos os integrantes do grupo RLPV Channel, foi encaminhada uma atividade de recuperação paralela no site www.voki.com, a qual foi feita pelos alunos em casa. As figuras 26 e 27 mostram, respectivamente, a atividade na tela do professor e como aparece para o aluno.

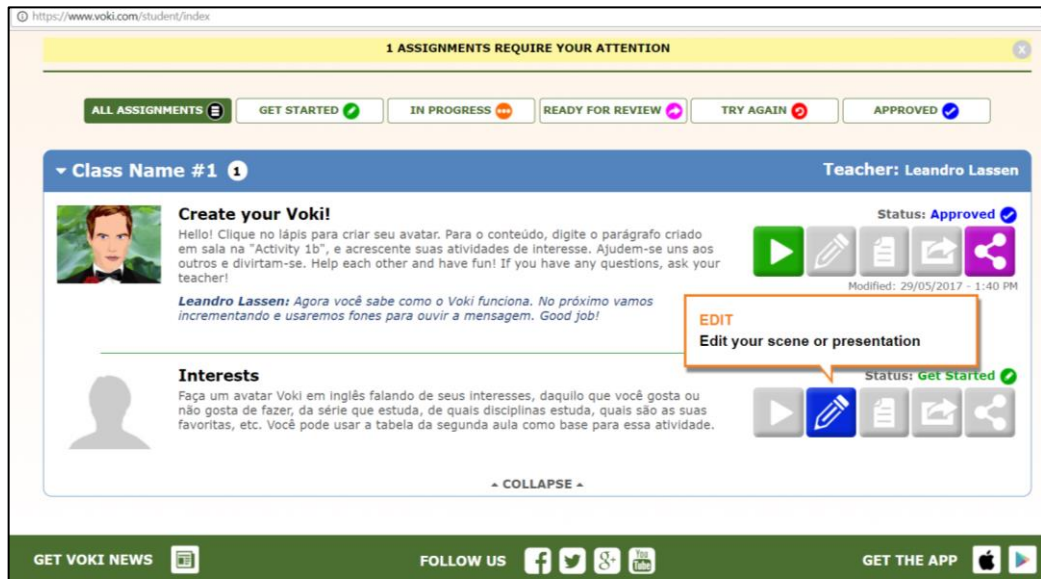
Figura 26 – Atividade de recuperação paralela no VOKI: Tela do professor



Fonte: O autor
Nota: www.voki.com

²⁵ Todos os integrantes do grupo RLPV Channel obtiveram boas avaliações no primeiro trimestre.


Figura 27 - Atividade de recuperação paralela no VOKI: Tela do aluno



Fonte: O autor

O texto criado para a confecção do avatar pelo aluno A14, por exemplo, demonstra sua capacidade linguística, indo além do que havia sido pedido inicialmente na atividade. Todavia, o trabalho em grupo ou a maneira como as aulas aconteceram não promoveu o engajamento na atividade de criação de vídeo para o YouTube. O Quadro 11 traz o link para acesso ao Voki criado por ele.

Quadro 11 – Link para acesso ao avatar criado pelo aluno A14

Pelo navegador	QR-code
http://www.voki.com/site/pickup?scid=14281155&chsm=e35a90ab7fd0dcd9fc799f1a75502723	

Fonte: O autor

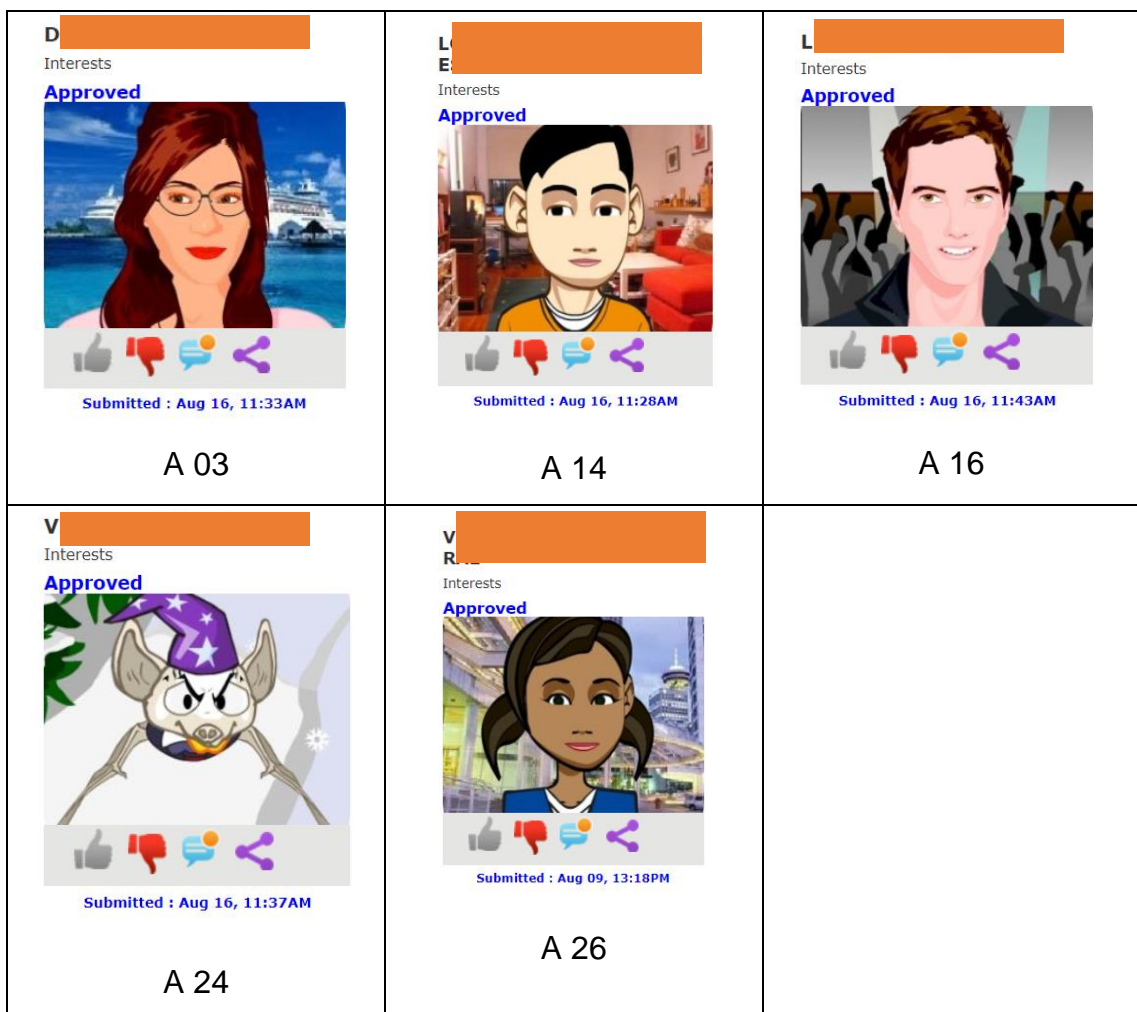
A versão do Voki utilizada nessa pesquisa foi paga²⁶, e assim permite ao professor configurar tarefas específicas e direcioná-las a alunos específicos. Para isso é necessário cadastrar apenas o nome dos alunos, e o site criará um *login* e uma

²⁶ A assinatura nível 1 dá direito ao cadastro de até 50 alunos, e custa \$4,99 (dólares) por mês, com renovação mensal.

senha específica²⁷ para cada aluno. Nessa modalidade, o professor consegue acompanhar o andamento das atividades e pode dar *feedback* individual. Para usar o site de maneira gratuita, o professor deveria criar a atividade fora do site e os alunos precisariam preencher um cadastro e compartilhar o *avatar* criado por e-mail.

A atividade de recuperação paralela aconteceu após a avaliação dos vídeos e o preenchimento da rubrica de avaliação final. A Figura 28 mostra as imagens dos avatares entregues pelos alunos na atividade de recuperação paralela.

Figura 28 – Avatares criados na atividade de recuperação paralela



Fonte: O autor
Nota: www.voki.com

²⁷ O login e a senha para as atividades do site www.voki.com foram dados para os alunos na primeira unidade do MDA.

4.2.4.2 Análise da Rubrica Final de Avaliação

A rubrica de avaliação final foi respondida pelos alunos no dia 19 de julho, mesmo dia da entrega dos vídeos. Nesse dia, haviam 19 alunos presentes em aula e responderam à rubrica de maneira escrita.

A primeira parte da rubrica era a autoavaliação do aluno, que deveria ler os itens avaliados em relação a sua participação nas aulas e marcar “Sim”, “Não” ou “Parcialmente”. No final da questão, havia um espaço aberto opcional para comentários. Como de costume, apenas instruí os alunos a responderem com atenção e seriedade, salientando a importância de dados verdadeiros para a pesquisa. O Quadro 12 retrata as respostas dos alunos em relação à autoavaliação.

Quadro 12 – Autoavaliação dos alunos

Itens para avaliar	Sim	Não	Parcialmente
Participei das aulas com foco nas atividades.	15 (79%)	0	4 (21%)
Fiz as tarefas no tempo previsto.	9 (47%)	0	10 (53%)
Adquiri novos conhecimentos.	12 (63%)	2 (11%)	5 (26%)
Gostei das atividades propostas.	15 (79%)	0	4 (21%)
Tirei minhas dúvidas com o professor ou colegas.	14 (74%)	0	5 (26%)

Fonte: O autor

Com relação ao primeiro item, “Participei das aulas com foco nas atividades”, avaliando o engajamento comportamental e cognitivo, 79% dos alunos responderam afirmativamente. O número de alunos que respondeu parcialmente (21%), pode ser relacionado com o número citado no diagnóstico inicial daqueles que disseram estar “Mais ou menos motivados para aprender inglês” (23%). Isso indica que o nível de engajamento da turma não diminuiu desde a aplicação do questionário diagnóstico inicial, 4 meses antes. Apesar de todas as dificuldades na aplicação do MDA causadas pela mudança de horário, restrição ao uso do laboratório, problemas técnicos como sinal de Internet e falta de equipamentos, o engajamento dos alunos não diminuiu.

Os mesmos números do primeiro item são registrados no quarto, “Gostei das atividades propostas”. Esse item avalia mais o engajamento emotivo, como o aluno se sente em relação às atividades, à aula e ao professor. Os índices indicam que 79%

dos alunos gostaram das atividades propostas e outros 21% gostaram parcialmente. Nenhum aluno afirmou não gostar das atividades.

O item “Fiz as tarefas no tempo previsto” ficou dividido entre “Sim” (47%) e “Parcialmente” (53%). Essa sensação de não ter feito todas as atividades no tempo previsto, apontada por pouco mais de metade da turma, pode estar relacionada com as mudanças de horário e extensão do período previsto de aplicação da pesquisa. Outro fator é que no dia da entrega do vídeo, mesmo dia do preenchimento da rubrica, a aluna A 03, responsável por trazer o arquivo de vídeo do grupo Super Powerful Girls, faltou à aula, assim deixando todas as participantes do grupo na incerteza da complitude do trabalho. O aluno A 20, que havia faltado aos últimos quatro encontros, retornou nesse dia e também respondeu à rubrica, mesmo sem ter feito a atividade do vídeo.

No item “Adquiri novos conhecimentos”, 63% marcaram “Sim”, 26% marcaram “Parcialmente”, e duas alunas (11%) marcaram “Não”. Talvez os alunos não tenham entendido que a avaliação englobava a participação em todo o MDA e acabaram respondendo em relação à atividade de criação do vídeo. Chego a essa compreensão pelos comentários escritos das alunas que responderam “Não”. A aluna A 17 escreve “Gostei dessa experiência, apesar de ter sido um pouco difícil de fazer e gravar”, referindo-se à atividade de criação do vídeo. A aluna A 26 escreve “Essas atividades propostas, tirando a parte do vídeo foi bem legal”, também referindo-se ao vídeo. Mas, mesmo que alguns alunos tenham respondido essa questão somente em relação ao vídeo, os resultados estão de acordo com os percentuais das demais rubricas.

Ainda em relação à autoavaliação dos alunos, destaco o fato de nenhum ter dito que não tirou dúvidas. A maioria (74%) afirmou ter tirado suas dúvidas com o professor ou com os colegas, enquanto o restante fez isso parcialmente. As atividades em grupo favorecem o intercâmbio de informações entre os alunos, pude presenciar várias situações onde as dúvidas foram tiradas e/ou discutidas nos grupos. O aluno A 14, citado acima na elaboração do avatar, é um exemplo de aluno que não se sentia confortável para falar em inglês na aula²⁸, mas através das atividades orientou colegas e passou a participar mais das aulas.

²⁸ A dificuldade de se expressar oralmente do aluno A-14, foi comunicada pela mãe no momento de entrega do boletim do primeiro trimestre, e por isso faço o acompanhamento. Apesar de “gabaritar” testes, não se expressava oralmente. Isso mudou no decorrer da aplicação do MDA.

A questão de autoavaliação tinha um espaço opcional para comentários, ocupado por vários alunos. Alguns comentários mostram que as atividades nem sempre foram fáceis, mas que recompensaram no final, como no comentário da aluna A 06: “Nós fizemos o trabalho e foi bem estressante e complicado, mas acho que no final valeu a pena porque eu consegui concluir e eu pensei que não conseguiria. Foi um alívio”. O Quadro 13 mostra uma montagem com os comentários dos alunos em relação a essa primeira questão.

Quadro 13 – Montagem de comentários referentes à autoavaliação dos alunos

A 05	Comentários: <i>Eu gostei muito das atividades e fui conhecendo coisas que eu não sabia.</i>
A 06	Comentários: <i>eu fiz o trabalho e foi bem estressante e complicado, mas eu acho que no final valeu a pena porque eu consegui concluir e eu pensei que não conseguiria. Foi um alívio.</i>
A 14	Comentários: <i>ACHEI BEM INTERESSANTE, APRENDI NOVAS COISAS.</i>
A 15	Comentários: <i>Achei as atividades propostas pela professora bem legais, mas tipo nas atividades de gramática eu achei um pouco complicado mas no final deu tudo certo.</i>
A 17	Comentários: <i>Gostei dessa experiência, apesar de ser um pouco difícil de fazer e gramática.</i>
A 22	Comentários: <i>todo mundo da sala gostou das atividades.</i>
A 26	Comentários: <i>Essas atividades propostas, tipo como a parte do vídeo foi bem legal.</i>

Fonte: O autor

Nota: Rubrica de avaliação final

Já a segunda questão da rubrica de avaliação final avaliava as atividades específicas para a gravação do vídeo. Os alunos deveriam ler o tópico a ser avaliado e marcar “Fácil”, “Difícil” ou “Não fiz”. O Quadro 14 traz as respostas dos alunos.

Quadro 14 – Avaliação quanto às atividades para criação do vídeo

Itens para avaliar	Fácil	Difícil	Não fiz
Definir o tópico do vídeo.	13 (68%)	4 (21%)	2 (11%)
Trabalhar em grupo.	10 (53%)	9 (47%)	0
Criar um roteiro para o vídeo.	11 (58%)	7 (37%)	1 (5%)
Participar das filmagens.	17 (90%)	1 (5%)	1 (5%)
Editar as filmagens para criar o vídeo final.	5 (26,5%)	9 (47%)	5 (26,5%)

Fonte: O autor

Nota: Rubrica de avaliação final

Percebe-se que a atividade destacada como mais fácil foi a participação nas filmagens (90% acharam fácil), já a mais difícil foi a edição do vídeo (47% afirmaram ser difícil e 26,5% não participaram dessa atividade). Essas opiniões aparecem nos comentários da questão, com reflexões sobre a atividade e sobre a dificuldade de trabalhar em grupo e falar em inglês. O Quadro 15 traz uma montagem com todos os comentários obtidos para essa questão.

Quadro 15 – Montagem de comentários dos alunos em relação às atividades de criação do vídeo

A 05	Comentários: <i>Eu achei que iria ser difícil fazer mas não foi e gostei muito</i>
A 06	Comentários: <i>Eu gosto de trabalhar em grupo, mas tem certo trabalho que prefiro fazer sozinho. Eu me estressei bastante porque não queria fazer de um jeito e extremamente complicado, foi complicado mas valeu a pena no final.</i>
A 09	Comentários: <i>Não foi muito fácil achar lugares para gravar.</i>

A 13	Comentários: Achei legal a ideia do vídeo, porém achei difícil falar em inglês, em todo o vídeo, por isso falemos um pouco em português.
A 14	Comentários: APRENDI A FALAR INGLÊS BEM MELHOR QUE ANTES. (MAS NÃO FOI EU QUE EDITEI)
A 15	Comentários: Achei bem complicado trabalhar em grupo pois cada pessoa tem seus compromissos e na parte de editar "ajudei" achei bem trabalhoso.
A 17	Comentários: Algumas coisas foram um pouco difícil como: esperar todos os colegas colaborarem para o vídeo. Algumas foram fáceis como: Criar o roteiro e participar.
A 22	Comentários: Todos nós queremos fazer de novo o de
A 23	Comentários: NOSSO GRUPO TÊVE DIFICULDADE PARA DEFINIR UM TÍTULO, MAS AO LONGO DO TEMPO CONSEGUIMOS.
A 26	Comentários: Acha que fazer um vídeo só um vídeo é muito difícil, mas pelo menos eu já tive uma experiência com isso.

Fonte: O autor

Nota: Rubrica de avaliação final

As dificuldades expostas pelos alunos demonstram que eles tiveram que sair de sua zona de conforto para atingir um objetivo educacional. Vygostky (1991), em seu livro "Pensamento e Linguagem", cita a importância de fazer novas exigências e apresentar novas tarefas aos adolescentes, para que seu pensamento possa atingir estágios de desenvolvimento mais elevados. Nesse sentido, encaro esses comentários de maneira positiva, mostrando que os alunos foram desafiados a fazer algo novo.

Na última questão, avaliavam-se as atividades envolvendo tecnologia em toda a aplicação. Foram três itens, nos quais os alunos deveriam citar o que gostaram, o que não gostaram e o que gostariam de fazer novamente. O Quadro 16 mostra o

número de menções às ferramentas e atividades de NTIC que os alunos acharam interessantes e gostariam de fazer novamente.

Quadro 16 – Número de Menções às Atividades com NTIC

Menções às ferramentas/atividades			
Criar vídeos: 11	Kahoot: 6	Uso de celular: 2	Voki: 1

Fonte: O autor

Nota: Rubrica de avaliação final

Percebe-se uma clara preferência pelas atividades de criação de vídeo para o YouTube e de *Quiz* do site www.kahoot.com. Contudo, saliento que alguns fatores podem ter afetado a avaliação de algumas ferramentas. O ELO não pôde ser bem utilizado devido às limitações de uso do laboratório de informática da escola e de visualização na tela dos smartphones. Outro fator é que essa ferramenta só foi usada nos dois primeiros encontros, o que pode ocasionar a falta de lembrança. Também o Voki se encaixa nesse fator, já que essa avaliação foi respondida antes da atividade de recuperação paralela ser encaminhada e, antes disso, só foi usado nos dois primeiros encontros.

“Criar vídeos” teve o maior número de menções, provavelmente devido à proximidade da tarefa com a avaliação e à afinidade dos alunos desta geração com as novas tecnologias digitais e com o próprio YouTube. Já o Kahoot sempre é lembrado e foi bem avaliado em todas as rubricas. Percebe-se que os alunos o encaram como um jogo, em que competem entre si ou entre grupos.

O Quadro 17 mostra a montagem de todas as respostas dos alunos à última questão da rubrica de avaliação final.

Quadro 17 – Avaliação aberta sobre as Ferramentas de NTIC usadas

A 02	<p>Eu gostei / achei interessante</p> <p>das lições do Kahoot e criar vídeos para o Youtube</p>	<p>Não gostei / não achei interessante</p> <p>na verdade gostei de tudo.</p>
	<p>Gostaria de fazer novamente</p> <p>gravações em inglês</p>	

<p>A 04</p>	<p>Eu gostei / achei interessante Eu gostei</p>	<p>Não gostei / não achei interessante _____ _____</p>
<p>Gostaria de fazer novamente Sim, de fazer os videos</p>		
<p>A 05</p>	<p>Eu gostei / achei interessante Achei interessante fazer as atividades no celular.</p>	<p>Não gostei / não achei interessante nada que eu não tenha gostado</p>
<p>Gostaria de fazer novamente Eu gostaria de fazer novamente uma criação para um reidece.</p>		
<p>A 06</p>	<p>Eu gostei / achei interessante Foi bem interessante e eu gosto de coisas interessantes e diferente. É muito bom sair da rotina da aula.</p>	<p>Não gostei / não achei interessante Tenho forte tendência mas não em se procurar trabalho tem. não foi possível ter pois não tão legais assim.</p>
<p>Gostaria de fazer novamente Eu achei tão legal e divertido que poderíamos fazer TUDO novamente.</p>		
<p>A 08</p>	<p>Eu gostei / achei interessante DOS JOGOS</p>	<p>Não gostei / não achei interessante _____ _____</p>
<p>Gostaria de fazer novamente SIM, AS FILMAGENS, AS EDIÇÕES</p>		
<p>A 09</p>	<p>Eu gostei / achei interessante Eu adorei tudo muito legal mesmo e descobri coisas novas</p>	<p>Não gostei / não achei interessante _____ _____</p>
<p>Gostaria de fazer novamente Kahoot.</p>		
<p>A 11</p>	<p>Eu gostei / achei interessante Adorei fazer aqueles jogos,</p>	<p>Não gostei / não achei interessante _____ _____</p>
<p>Gostaria de fazer novamente Jogos aquele jogo de advinhas.</p>		

<p>A 13</p>	<p>Eu gostei / achei interessante Gostei do Quiz Do vídeo de como criar uma conta no Youtube. Gostaria de fazer novamente</p>	<p>Não gostei / não achei interessante _____ _____ _____</p>
<p>A 14</p>	<p>Eu gostei / achei interessante QUE PODIA SER EM GRUPO E QUE ENVOL- VIA VÍDEOS. Gostaria de fazer novamente</p>	<p>Não gostei / não achei interessante NADA _____ _____</p>
<p>A 15</p>	<p>Eu gostei / achei interessante Ler o script, achei muito interessante, poder criar o seu filme. Gostaria de fazer novamente</p>	<p>Não gostei / não achei interessante O que menos me chamou atenção foi ter que ver o vídeo das irmãs O vídeo muito divertido, queria o seu avatar.</p>
<p>A 16</p>	<p>Eu gostei / achei interessante Eu gostei, foi muito inter- ativo as aulas. Gostaria de fazer novamente</p>	<p>Não gostei / não achei interessante _____ _____ _____</p>
<p>A 17</p>	<p>Eu gostei / achei interessante Eu achei bem legal as aulas e também gostaria de fazer algumas coisas de novo Gostaria de fazer novamente</p>	<p>Não gostei / não achei interessante Só não gostei na parte que tinha que falar em inglês foi um pouco difícil. Os vídeos e as tarefas que fizemos</p>
<p>A 19</p>	<p>Eu gostei / achei interessante Eu gostei muito gostaria de fazer novamente Gostaria de fazer novamente</p>	<p>Não gostei / não achei interessante _____ _____ _____</p>

Gostaria de fazer novamente
 Gostaria de fazer o Quiz novamente.

Gostaria de fazer novamente
 GOSTAR DE USAR O CELULAR NA AULA.

Gostaria de fazer novamente
 O vídeo muito divertido, queria o seu avatar.

Gostaria de fazer novamente
 Sim quero poder fazer esta experiência de novo

Gostaria de fazer novamente
 Gostaria de fazer novamente

Gostaria de fazer novamente
 Sim principalmente das vídeos.

<p>A 20</p>	<p>Eu gostei / achei interessante GOSTEI DE TUDO</p>	<p>Não gostei / não achei interessante</p>
<p>Gostaria de fazer novamente GOSTARIA DE REFAZER TUDO</p>		
<p>A 22</p>	<p>Eu gostei / achei interessante Eu gostei e achei muito interessante porque além de aprender agente se diverteu.</p>	<p>Não gostei / não achei interessante NÃO teve algo que eu não gostei ou não achei interessante.</p>
<p>Gostaria de fazer novamente quiseria fazer Os vídeos com temas diferentes.</p>		
<p>A 23</p>	<p>Eu gostei / achei interessante EU GOSTEI DA PARTE DE GRAVAR, EDITAR E CRIAR UM ROLEIRO</p>	<p>Não gostei / não achei interessante</p>
<p>Gostaria de fazer novamente MAIS FILMAGENS</p>		
<p>A 24</p>	<p>Eu gostei / achei interessante Gostei</p>	<p>Não gostei / não achei interessante Não tenho nada</p>
<p>Gostaria de fazer novamente Gostaria de fazer novamente as atividades propostas em vídeos.</p>		
<p>A 25</p>	<p>Eu gostei / achei interessante Fui gostei das filmagens em inglês!</p>	<p>Não gostei / não achei interessante</p>
<p>Gostaria de fazer novamente Gostaria de fazer novamente filmagens!</p>		
<p>A 26</p>	<p>Eu gostei / achei interessante Eu gostei por que, deu pra ver que da pra aprender usando a tecnologia.</p>	<p>Não gostei / não achei interessante</p>
<p>Gostaria de fazer novamente Não, porque fazer isso dá muito trabalho.</p>		

Analisando as respostas expostas no Quadro 16, percebe-se que, apesar das dificuldades citadas, a maioria dos alunos diz que gostaria de fazer a atividade de criação de vídeos para o YouTube novamente. As atividades de *Quiz* do site kahoot.com também são muito elogiadas. Comentários como o da aluna A 26, “Eu gostei porque deu pra ver que dá pra aprender usando a tecnologia”, demonstram que atividades com NTIC podem ser incorporadas à prática docente - desde que com objetivos pedagógicos claros - para obterem-se bons resultados, tanto para trabalhar com conteúdo, como para promover o engajamento estudantil, apresentando atividades mais atraentes e envolventes. Na continuação do comentário, a mesma aluna diz que não gostaria de fazer essas atividades novamente porque “isso dá muito trabalho”, demonstrando novamente que os alunos saíram de sua zona de conforto.

Na próxima seção dessa dissertação, faço minhas considerações finais, retomando os objetivos e refletindo sobre todo o processo de aplicação dessa pesquisa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim como os meus alunos, chego ao final dessa jornada com várias reflexões. Enquanto professor, já tendo atuado em cursos privados e escolas públicas, via as discrepâncias entre os setores, sem ver muitas perspectivas para o ensino público. Além das dificuldades de estrutura das escolas e baixo investimento governamental na educação, os níveis de engajamento estudantil de um curso privado, em média, são muito superiores aos do ensino regular público. O professor de língua inglesa da escola pública no Brasil convive com o peso da crença de que não se aprende inglês na escola e é praticamente impossível fazer com que os alunos falem inglês. Vi no Mestrado Profissional em Ensino de Línguas a oportunidade de tentar mudar um pouco essa situação.

O Mestrado Profissional tem o objetivo de atuar na qualificação profissional e na solução de problemas práticos, além de diminuir o distanciamento entre a universidade e a sociedade. Em mais de 7 anos de atuação em escolas públicas, nunca participei de uma formação específica para a área de ensino de inglês. O Mestrado Profissional preencheu essa lacuna e deu a oportunidade de convivência com outros profissionais da área, além de orientações focadas no ensino. Nesse sentido, promove o melhoramento da qualidade de ensino a partir de contextos específicos de ensino/aprendizagem. Pude repensar minha prática, embasando ações na leitura de textos acadêmicos e orientações de especialistas, e aplicar os resultados dos estudos em meu contexto de atuação, na sala de aula.

Acredito que o principal diferencial desse trabalho é seu contexto de aplicação. A presente pesquisa foi aplicada em uma turma de 6º ano do ensino fundamental de uma escola estadual de Santa Maria, no Rio Grande do Sul. Infelizmente, é um Estado que não valoriza seus professores e suas escolas, parcelando e não reajustando salários já defasados, atrasando as verbas de manutenção e reformas de escolas, promovendo um enxugamento de pessoal, o que prejudica o funcionamento e o atendimento aos alunos. Contudo, enquanto atuar nesse contexto, sinto a obrigação de fazer o melhor trabalho possível. Não culpo a coordenação e a direção da escola pelas dificuldades enfrentadas no decorrer da aplicação dessa pesquisa, pelo contrário, reconheço que são funcionárias dedicadas e sobrecarregadas, que também fazem o melhor trabalho possível nesse contexto específico.

Para essa pesquisa, meu objetivo geral foi “**verificar a implementação de um planejamento didático focado na produção oral em língua inglesa e com a utilização de tecnologias digitais para promover o engajamento estudantil no sexto ano do ensino fundamental de uma escola pública**”. Acredito que foi atingido, ao passo que criei um MDA com a inserção de atividades com NTIC, esse material foi aplicado em sala de aula, teve a produção final de vídeos para o YouTube e a manutenção dos níveis de engajamento da turma.

Para provar que a produção oral é possível já no ensino fundamental, realizei a pesquisa em uma turma de sexto ano, o primeiro a ter contato formal com a disciplina de inglês na escola. Como professor da turma em que o MDA foi aplicado, sei que a maioria dos vídeos produzidos poderia ter tido uma melhor produção final. Sei da capacidade de meus alunos, mas também devo analisar as condições de aplicação do MDA e de realização das atividades. Devido às mudanças de horário, com períodos reduzidos, longos períodos sem aula, limitações de acesso ao laboratório de informática e ao sinal de Internet, considero que os resultados foram produtivos e significativos para os alunos.

O primeiro objetivo específico foi **identificar assuntos de interesse e necessidades dos alunos e da comunidade escolar em questão em relação à língua inglesa**. Esse objetivo foi atingido, principalmente, através da aplicação e análise de um questionário diagnóstico inicial aplicado aos alunos.

O segundo objetivo específico, **produzir material didático autoral para uso em sala de aula**, foi atingido a partir da elaboração e aplicação do MDA intitulado “*Can you be a youtuber?*”. A finalidade desse trabalho não é substituir livros didáticos, mas descobrir maneiras eficientes para complementá-los e variar os procedimentos didáticos em aula. A elaboração do produto pedagógico promove uma profunda reflexão sobre os objetivos de ensino/aprendizagem. A atual distribuição de trabalho do professor praticamente o impede de ter um planejamento autoral para todas as suas aulas. Como exemplo, isso acontece comigo, trabalho em três escolas públicas, com 16 turmas que vão desde o 1º ano do ensino fundamental à Etapa C da EJA. Não consigo planejar um material autoral para todas essas turmas, mas posso incorporar recursos como o *Kahoot*, o *Voki*, o ELO e a criação de vídeos em minha prática pedagógica.

Para atingir o terceiro objetivo específico, **analisar o processo de participação/engajamento dos estudantes em relação ao planejamento didático**

proposto, foram coletados e analisados dados com as rubricas de avaliação após cada unidade do MDA. A análise das rubricas demonstrou uma manutenção dos níveis de engajamento estudantil desde o momento da aplicação do questionário diagnóstico inicial até o final da aplicação do MDA.

O objetivo de **identificar dificuldades e possibilidades no processo de aprendizagem da produção oral dos estudantes envolvidos na presente pesquisa** foi verificado através da análise da aplicação de cada unidade do MDA e do preenchimento das rubricas de avaliação de atividades e desempenho dos alunos. Foram identificadas dificuldades, como a edição de vídeo e o trabalho em grupo para boa parte dos alunos; e possibilidades, como o uso de *quiz* para revisar conteúdos de forma focada, a criação de vídeos para trabalhos de produção e avaliação oral e o uso de vídeo para fornecer *feedback* aos alunos.

Quanto ao último objetivo específico, **descrever e avaliar criticamente o planejamento didático aplicado, identificando quais tecnologias digitais são passíveis de serem implementadas na escola pública para promover o engajamento estudantil**, o MDA aplicado foi descrito e o planejamento didático implementado foi avaliado, através da análise dos dados obtidos com gravações de aula, vídeos-relatos do professor, cópias do MDA dos alunos e rubricas de avaliação, com a identificação das preferências dos alunos em relação às ferramentas de NTIC usadas. Todas as ferramentas usadas nessa pesquisa são passíveis de serem implementadas na escola pública, desde que haja planejamento e disponibilidade de recursos. As atividades preferidas pelos alunos da turma estudada foram a criação de vídeos para publicação no YouTube e o *quiz online* do site www.kahoot.com.

Considerando o que foi exposto acima, espero que minha pesquisa possa ajudar, primeiramente, a meus alunos, tendo um professor mais capacitado para utilizar ferramentas de NTIC com fins pedagógicos; que assim esse estudo dê frutos em minha sala de aula, com a conscientização e o engajamento dos alunos nas atividades, para que possam atingir seus objetivos e aprender também a falar inglês. Dessa forma, gostaria de afirmar que, apesar de todas as dificuldades de trabalho encontradas em escolas públicas, é muito recompensador ver alunos produzirem algo que julgavam impossível.

Para concluir, espero que outros profissionais também possam utilizar o Material Didático Autoral aqui apresentado, e que eu possa contribuir, especialmente, para o ensino e produção oral de língua inglesa nas escolas públicas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. L. T. de. The teaching of English as a foreign language in the context of Brazilian regular schools: a retrospective and prospective view of policies and practices. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 12, n.2, June 2012. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-639820120000200006&lng=en&nrm=iso

ANDRADE, H. G. Using Rubrics to Promote Thinking and Learning. **Educational Leadership**, v. 57, n. 5, p. 13–18, 2000.

ARRUDA, C. F. B. **É preciso propiciar a aprendizagem de Inglês na escola: experiências bem-sucedidas para investir em uma mudança de paradigma**. Belo Horizonte, MG, 2014. 251f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos: Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2014.

BARATA, R. B. Avanços e Desafios do Mestrado Profissional. In: LEAL, M.C.; FREITAS, C.M., (orgs.) **Cenários possíveis: experiências e desafios do mestrado profissional na saúde coletiva** [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/sp/14>

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, lingüística aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.

_____. Lugares (im)possíveis de se aprender inglês no Brasil: crenças sobre aprendizagem de inglês em uma narrativa. In: LIMA, D. C. de (org). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

_____. “I can do it!”: Vencer limitações pessoais no uso do inglês. In: CUNHA, A. G. da; MICCOLI, L (org.). **Faça a diferença: ensinar línguas estrangeiras na educação básica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: quinta a oitava séries do ensino fundamental - Língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio**: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEF, 2006.

BRASIL. **Orientações para novos APCNs**. Comunicado 001/2012. Capes, 2012.

COLOMBO, C. S. **O insumo linguístico oral em aulas de inglês como língua estrangeira para crianças**: a fala do professor em foco. São José do Rio Preto, 2014. 226p. Dissertação (Mestrado em Língua Aplicada: Professores de inglês – Formação) – UNESP, 2014.

CONSOLO, D. A. **Exame de Proficiência para Professores de Língua Estrangeira (EPPE)**: definição de construto, tarefas e parâmetros para avaliação em contextos brasileiros. Projeto Trienal de Pesquisa. São José do Rio Preto: UNESP, 2008.

CONSOLO, D. A.; BONVINO, M. A. B. Avaliação de proficiência oral em um programa de formação inicial de professores de inglês como língua estrangeira: Maior transparência na validação dos descritores da competência lexical. In: BERGSLEITHNER, J. M.; WEISSHEIMER, J.; MOTA, M. B. (Orgs). **Produção Oral em LE: Múltiplas Perspectivas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

FREDRICKS, J.; BLUMENFELD, P.; PARIS, A. School engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. **Review of Educational Research**, Pittsburgh, vol. 74, p. 59-109, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>

FREDRICKS, J., MCCOLSKEY, W., MELI, J., MORDICA, J., MONTROSSE, B., and MOONEY, K. (2011). **Measuring student engagement in upper elementary through high school**: a description of 21 instruments. (Issues & Answers Report, REL 2011–No. 098). Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southeast. Disponível em: <http://ies.ed.gov/ncee/edlabs>.

HORN, M; STAKER, H. **Blended**: Using Disruptive Innovation to Improve Schools. San Francisco, Jossey-Bass, 1ª ed., 2014

IRALA, V. B. ; LEFFA, V. J. Passando a limpo o ensino de línguas: novas demandas, velhos problemas. In: LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. (Orgs.) **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas: Educat, 2014, p. 261-279

GARCIA, S. C. Objetos de aprendizagem no ensino de línguas: uma experiência com base na teoria da Histórico-cultural. In: VETROMILLE-CASTRO, R.; HEEMANN, C.; FIALHO, V. R. (Orgs.). **Aprendizagem de Línguas - a Presença na Ausência: CALL, Atividade e Complexidade**. Pelotas: Educat. 2012. p. 180-208.

GOMES JR, R. C.; SILVA, L. de O. Tecnologias digitais na aula de inglês. In: CUNHA, A. G. da; MICCOLI, L (org.). **Faça a diferença: ensinar línguas estrangeiras na educação básica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

GOUVEIA, R. S. V. **Rendimento escolar e depressão: Fatores explicadores e mediadores em crianças e adolescentes**. Tese de Doutorado. Departamento de Psicologia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 2009.

JULIO, J.; VAZ, A.; FAGUNDES, A. Atenção: alunos engajados - análise de um grupo de aprendizagem em atividade de investigação. **Ciênc. educ. (Bauru)**, Bauru, v. 17, n. 1, p. 63-81, 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132011000100005&lng=en&nrm=iso>

KRASHEN, S.D. **The Input Hypothesis: Issues and implications**. New York: Longman. 1985

_____. **Principles and practice in second language acquisition**. London: Pergamon, 1982.

KUKULSKA-HULME, A.; NORRIS, L.; DONOHUE, J. **Mobile Pedagogy for English language teaching: a guide for teachers**. London, British Council, 2015. Disponível em http://englishagenda.britishcouncil.org/sites/default/files/attachments/e485_mobile_pedagogy_for_elt_final_v2.pdf

LEFFA, V. J. **Língua estrangeira: ensino e aprendizagem**. Pelotas, Educat, 2016.

_____. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade: Considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: Lima, D. C. (Org.) **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo, Parábola Editorial, 2011, p. 15-32.

_____. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional.** Contexturas, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

_____. Uma outra aprendizagem é possível: colaboração em massa, recursos educacionais abertos e ensino de línguas. **Trabalhos em linguística aplicada** [online]. 2016, vol.55, n.2, pp.353-378. ISSN 2175-764X. <http://dx.doi.org/10.1590/010318134942176081>.

_____. **Gamificação adaptativa para o ensino de línguas.** In: Congresso Ibero-Americano de Ciência, Tecnologia, Inovação e Educação. Buenos Aires. *Anais*, 2014, p. 1-12.

_____. Como produzir materiais para o ensino de línguas. In: LEFFA, V. J. (org). **Produção de materiais de ensino: teoria e prática.** Pelotas: Educat, 2007.

LIMA, D. C. de (org). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares.** São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 55-65.

MARTINS, M. F.; VARANI, A. Professor e pesquisador: considerações sobre a problemática relação entre ensino e pesquisa. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 647-680, set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189124308003>

MELLO, M. B. de. **Interações e a produção oral em língua adicional em uma escola pública.** Porto Alegre, 2011. 114 p. Dissertação (Mestrado em Letras) UNIRITTER, 2011.

MICCOLI, L. Valorizar a Disciplina de Inglês e seu trabalho de professor. In: CUNHA, A. G. da; MICCOLI, L (org.). **Faça a diferença: ensinar línguas estrangeiras na educação básica.** São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

_____. O ensino na escola pública pode funcionar, desde que... In: LIMA, Diógenes C. (org) **inglês em escolas públicas não Funciona? Uma questão, múltiplos olhares.** São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 171 – 184.

MOTA, M.B.; SCHADECH, T.S.; CARDOSO, G. L. Implementação de tarefas orais em inglês no ensino fundamental: uma experiência. In: BERGSLEITHNER, J. M.; WEISSHEIMER, J.; MOTA, M. B. (Orgs). **Produção Oral em LE: Múltiplas Perspectivas.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

NAVES, R. R.; VIGNA DEL, D. **Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Ensino de Inglês no Brasil**. Revista de Letras da Universidade Católica de Brasília. Disponível em <http://portalrevistas.ucb.br/index.php/RL/article/view/29/20>

OLIVEIRA, Adelaide P. Era uma vez, um aluno que queria aprender inglês e tornar-se um professor. In: LIMA, Diógenes C. (org) **Inglês em escolas públicas não Funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 67 – 78.

PAIVA, V. L. M. de O. **Aquisição de segunda língua**. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014

PRENSKY, M. **Digital Natives Digital Immigrants**. 2001. Disponível em <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> Acesso em 07/09/16

RAJAGOPALAN, K. Vencer barreiras e emergir das adversidades com pleno êxito, sempre com o pé no chão. In: LIMA, D. C. de (org). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 55-65.

REEVE, J., & TSENG, C.-M. **Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities**. Contemporary Educational Psychology, 2011, 36, 257-267

RIO GRANDE DO SUL/SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Referenciais curriculares do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias**. V.1. Porto Alegre: SE/DP, 2009. Disponível em: http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/refer_curric.jsp?ACAO=acao1

SCHLATER, Margarete. GARCEZ, Pedro de Moraes. **Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em Inglês**. Erechim, RS: Edelbra, 2012. 174 p.

SILVA, W. M.; PAIVA, V. L. M. Papéis do professor e do aluno. In: CUNHA, A. G. da; MICCOLI, L (org.). **Faça a diferença: ensinar línguas estrangeiras na educação básica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

STELKO-PEREIRA, A. C.; VALLE, J. E.; WILLIAMS, L. C. A. Escala de Engajamento Escolar: análise de características psicométricas. **Avaliação Psicológica**, 2015, 14(2), pp. 207-212

TELLES, J. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!” **Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas.** *Linguagem & Ensino*, Vol. 5, No. 2, 2002 (91-116). Disponível em: www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/download/238/205

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação.** 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VEIGA, F.; REEVE, J.; WENTZEL, K.; ROBU, V. **Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação / Students' Engagement in School: International Perspectives of Psychology and Education.** Lisboa, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2014

VETROMILLE-CASTRO, R.; MOOR, A. M.; DUARTE, G. B.; SEDREZ, N. H. **Objetos de Aprendizagem de Línguas: uma proposta.** In: VETROMILLE-CASTRO, R.; HEEMANN, C.; FIALHO, V. R. (Orgs.). **Aprendizagem de Línguas - a Presença na Ausência: CALL, Atividade e Complexidade.** Pelotas: Educat. 2012. p. 241-256.

VYGOTSKY, L. S. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar.** In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo, Ícone, 1978.

_____. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **A Formação Social da Mente.** São Paulo, SP: Martins Fontes, 1984.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário Diagnóstico de Interesses e Necessidades

APÊNDICE – A - **QUESTIONÁRIO DE INTERESSES/NECESSIDADES**²⁹

Nome: Data:/...../2016.

Idade: Data de nascimento:

1. Você já estudou inglês na escola antes?

Sim () Quanto tempo?

Não ()

2. Você faz/fez algum curso de inglês fora da escola?

Sim () Quanto tempo? Onde?

Não ()

3. No que você acha que o inglês contribui / pode contribuir para sua vida?

.....

4. Você tem interesse e está motivado para aprender inglês? Assinale com um X uma das alternativas abaixo:

- a. () Altamente interessado e motivado
- b. () Muito interessado e motivado
- c. () Mais ou menos interessado e motivado
- d. () Pouco interessado e motivado
- e. () Nada interessado e motivado

5. O que você mais gostaria de fazer com inglês? Assinale com um X uma ou mais alternativas:

() Falar () Ouvir () Ler () Escrever

6. O que você faz no seu tempo livre? Escreva abaixo cinco atividades que você mais gosta de fazer:

.....

²⁹ Este questionário foi adaptado do site <http://acervo.novaescola.org.br/fundamental-2/roteiro-didatico-ingles-escrita-6o-9o-anos-647988.shtml?page=5.2>

7. Como você estuda melhor? Assinale com um X:

- () Sozinho?
 () Com colegas?

8. Em sua opinião, qual/quais do(s) item/itens abaixo é/são um problema para sua aprendizagem de Inglês? Assinale com um X uma ou mais alternativas.

- a. () Medo de errar e ser criticado
 b. () Falta de vocabulário
 c. () Pouco conhecimento das regras gramaticais
 d. () Falta de motivação
 e. () Falta de oportunidade de usar o que aprende
 f. () Outros. Especifique:

9. Você se sente à vontade falando inglês em sua sala de aula?

- () Sim
 () Não

10. Se a resposta for negativa, qual a razão? Assinale mais de uma alternativa se necessário.

- a. () Crítica dos colegas quando alguém comete um erro.
 b. () Medo de errar
 c. () Falta de interesse
 d. () Atitude do professor diante dos erros
 e. () Outros. Especifique:

11. O que você gostaria de aprender nas aulas de Inglês? Assinale mais de uma se necessário.

- a. () Ouvir e conseguir entender o que os outros falam
 b. () Falar bem em muitas situações
 c. () Traduzir textos
 d. () Ler melhor textos diversos
 e. () Escrever textos diversos
 f. () Outros. Especifique:

12. Quais as atividades que deveriam ser dadas mais vezes? Assinale mais de uma se necessário.

- a. () Música
 b. () Oportunidades de conversar em Inglês
 c. () Jogos
 d. () Informação cultural
 e. () Leitura de textos autênticos (de revistas, jornais, etc)
 f. () Exercícios gramaticais
 g. () Outros. Especifique:

13. Escreva abaixo os assuntos que você gosta e gostaria de ter na aula de Inglês.

.....

14. Você acessa a Internet? Com que frequência entra em páginas em inglês?

.....

15 - Que tipo de página acessa em português ou inglês? Para quê?

.....

.....

16 - Costuma ouvir canções em inglês? Que tipo?

.....

.....

17 - Já teve acesso a jornais, revistas, livros em inglês? Quais?

.....

.....

18 - Você vê filmes/séries em inglês com legenda?

.....

.....

19 – Você gosta de videogames ou jogos no computador?

() sim - Quais?

() não

20 – Você tem página / conta em alguma rede social (Facebook, Instagram, Youtube, Blogspot, etc?)

() sim - Quais?

() não

21 – Quando você acessa a Internet?

a.() Em casa

b.() Na escola

c.() Outro lugar:

22 – Qual dispositivo você usa para acessar a Internet?

a.() Computador

b.() Smartphone / celular

c.() Tablet

d.() Outro:.....

APÊNDICE B – Autorização de Uso de Imagem e Voz (Menor de Idade)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA – UNIPAMPA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE LÍNGUAS**

AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E VOZ (menor de idade)

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

Meu nome é **Leandro Marcos Lassen**, sou aluno do curso Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da Unipampa – Campus Bagé, e professor regente da disciplina de Inglês da turma 61 na E.E.E.F. Edson Figueiredo. Vou aplicar na referida turma um Material Didático Autoral que faz parte da minha dissertação de mestrado que tem por título **ORALIDADE E TECNOLOGIAS NA ESCOLA PÚBLICA: UMA PROPOSTA PARA PROMOVER O ENGAJAMENTO ESTUDANTIL NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO FUNDAMENTAL**. Durante as aulas anotações serão feitas, fotos serão tiradas, vídeos serão gravados; após a aplicação todo o material será analisado, as anotações e os materiais serão utilizados na escrita da dissertação e em materiais voltados ao ensino, tais informações também poderão ser disponibilizadas em websites e redes sociais, sempre protegendo a identidade dos alunos.

Gostaria de poder contar com a sua autorização para poder aplicar essa pesquisa. A sua participação é muito importante para que se possa melhorar a qualidade de ensino de inglês. Agradeço desde já por sua atenção. Em caso de dúvida ou necessidade de esclarecimentos, estou à sua disposição na escola.

Atenciosamente,

Leandro Marcos Lassen

LI A DESCRIÇÃO ACIMA E DOU O MEU CONSENTIMENTO PARA QUE O PESQUISADOR (LEANDRO MARCOS LASSEN) APLIQUE SUA PESQUISA 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): _____

Santa Maria, _____ de _____ de 2017

Nota explicativa: A pesquisa está prevista para acontecer de 22 de maio até 10 de julho de 2017. Durante as aulas, sempre às segundas-feiras, serão feitas atividades para proporcionar o uso da oralidade nas aulas de inglês, especialmente usando celulares e tablets. Quanto ao resultado da pesquisa, poderei disponibilizar o texto final com a análise das aulas para todos os pais e/ou responsáveis que solicitarem.

Atenciosamente.

APÊNCICE C – Rubrica para Avaliação dos Vídeos Produzidos


RUBRICA DE AVALIAÇÃO DOS VÍDEOS PRODUZIDOS


ÍTEM AVALIADO	ÓTIMO	BOM	RAZOÁVEL	NECESSITA MELHORAS
Conteúdo do vídeo	Há um tema claro, bem focado, com detalhamento e boa argumentação. ()	Há um tema claro, porém não é bem detalhado e as informações não são bem organizadas. ()	O tema é confuso, há necessidade de colocar mais informações para dar suporte. ()	Não há tema principal. As informações parecem estar aleatórias. ()
Sequenciamento da cena	Há um ótimo sequenciamento de cenas, em uma ordem lógica e com boa edição. ()	Há um bom sequenciamento de cenas, mas a edição ou a maneira que foram gravadas poderia melhorar. ()	Há um sequenciamento de cenas, mas contém informações desnecessárias ou a edição não é boa. ()	Não há um sequenciamento lógico, ou a edição de cenas não foi feita de maneira adequada. ()
Uso de inglês	Os alunos usam o inglês em todas as cenas, de forma compreensível e natural ()	Os alunos usam o inglês em todas as cenas, de forma compreensível, mas um pouco “robotizada”. ()	Os alunos usam o inglês na maior parte do vídeo, mas com trechos incompreensíveis ou com tradução equivocada. ()	Os alunos usam pouco inglês e não conseguem se expressar na língua, com muitos trechos difíceis de entender. ()


APÊNCICE D – Rubricas de Avaliação

APÊNCICE D - LINKS PARA RUBRICAS DE AVALIAÇÃO ONLINE

Nota: Esses links dão acesso às questões como foram respondidas pelos alunos.

Rubrica da unidade 1	
Com o navegador	Com o leitor de código QR
https://goo.gl/forms/M2RQL5CxZB6q4Afq1	

Rubrica da unidade 2	
Com o navegador	Com o leitor de código QR
https://goo.gl/forms/IIMq8p1vzACnhXHW2	

Rubrica da unidade 3	
Com o navegador	Com o leitor de código QR
https://goo.gl/forms/KfllayQbzPE3RwtM2	

APÊNDICE D – RUBRICA DE AVALIAÇÃO DA UNIDADE 4

Self-Assessment

Name: _____

Date: ____/____/____

- **Quanto à minha participação:** (Marque com um “X”)

Itens para avaliar	Sim	Não	Parcialmente
Particpei das aulas com foco nas atividades.			
Fiz as tarefas no tempo previsto.			
Adquiri novos conhecimentos.			
Gostei das atividades propostas.			
Tirei minhas dúvidas com o professor ou colegas.			
Comentários: _____ _____			

- **Quanto às atividades para criação do vídeo:** (Marque com um “X”)

Itens para avaliar	Fácil	Difícil	Não fiz
Definir o tópico do vídeo			
Trabalhar em grupo			
Criar um roteiro para o vídeo			
Participar das filmagens			
Editar as filmagens para criar o vídeo final			
Comentários: _____ _____			

- **De todas as aulas usando tecnologia:** (Escreva por extenso nos espaços)

Eu gostei / achei interessante _____	Não gostei / não achei interessante _____
Gostaria de fazer novamente _____	

APÊNDICE E – *Links* para acesso aos vídeos-relatos do professor-pesquisador

Vídeos-Relatos do Professor-pesquisador no YouTube

Encontro	No navegador	QR-Code
22/05	https://youtu.be/615E9Ywk_Fc	
29/05	https://youtu.be/U996xg_3New	
05/06 (Aula cancelada)	https://youtu.be/uG3cqHmFeiE	
14/06	https://youtu.be/o-vJbLnTfbA	
23/06	https://youtu.be/j0T4atjdTEA	
28/06	https://youtu.be/F3XR2HLKv68	
05/07	https://youtu.be/-dDPHPPr92FM	
12/07	https://youtu.be/x4LXpmg4RQA	
17/07	https://youtu.be/ds4ZEx3gzYo	
19/07	https://youtu.be/Vc4dY4pcJB8	