



**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ**  
**CAMPUS LONDRINA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO**  
**MESTRADO EM ENSINO DE CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS E DA NATUREZA -**  
**PPGEN**

**LUÍS FERNANDO DA SILVA**

**ECOSSISTEMAS DE APRENDIZAGEM E FLUÊNCIA DIGITAL NAS AULAS DE**  
**LÍNGUA INGLESA**

**DISSERTAÇÃO**

**LONDRINA**

**2019**

LUÍS FERNANDO DA SILVA

**ECOSSISTEMAS DE APRENDIZAGEM E FLUÊNCIA DIGITAL NAS AULAS DE  
LÍNGUA INGLESA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre.

Área de concentração: Ensino, Ciências e Novas Tecnologias.

Orientadora: Profa. Dra. Alessandra Dutra

LONDRINA

2019

## TERMO DE LICENCIAMENTO

Esta Dissertação está licenciada sob uma Licença Creative Commons *atribuição uso não-comercial/compartilhamento sob a mesma licença 4.0 Brasil*. Para ver uma cópia desta licença, visite o endereço <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/> ou envie uma carta para Creative Commons, 171 Second Street, Suite 300, San Francisco, Califórnia 94105, USA.



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Biblioteca UTFPR - Câmpus Londrina

S586e Silva, Luís Fernando da

Ecosistemas de aprendizagem e fluência digital nas aulas de língua inglesa / Luís Fernando da Silva. - Londrina : [s.n.], 2019.

107 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Profª Drª Alessandra Dutra

Dissertação (Mestrado) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza. Londrina, 2019.

Bibliografia: f. 91-94.

1. Língua inglesa - Estudo e ensino. 2. Aprendizagem. 3. Letramento digital. 4. Aplicativos móveis. I. Dutra, Alessandra, orient. II. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. III. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza. IV. Título.

CDD: 507



## **TERMO DE APROVAÇÃO**

### **ECOSSISTEMAS DE APRENDIZAGEM E FLUÊNCIA DIGITAL NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA**

por

**LUÍS FERNANDO DA SILVA**

Dissertação de Mestrado apresentada no dia 1 de novembro de 2019 como requisito parcial para a obtenção do título de MESTRE EM ENSINO DE CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS E DA NATUREZA pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza – PPGEN, Campus Londrina, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. O candidato foi arguido pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho Aprovado.

---

Profa. Dra. Alessandra Dutra (UTFPR)

Orientadora

---

Prof. Dr. Núbio Delanne Ferraz Mafra (UEL)

Membro Titular

---

Prof. Dr. Givan José Ferreira dos Santos (UTFPR)

Membro Titular

---

Prof. Dr. Paulo Sérgio de Camargo Filho (UTFPR)  
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Ensino de  
Ciências Humanas, Sociais e da Natureza – PPGEN.

**A Folha de Aprovação assinada encontra-se na Coordenação do Programa de  
Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza.**

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho, em primeiro lugar, a Deus, por ter possibilitado e intermediado meus estudos e minha pesquisa, a minha esposa Raquel Barboza Reis de Oliveira, aos meus familiares, pelo amor e apoio em todos os momentos difíceis e a todos os interessados pelo meu trabalho.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, que me possibilitou ingressar no Mestrado do PPGEN, iluminou minhas ideias e, constantemente, ajudou-me a superar os desafios.

À Profa. Dra. Alessandra Dutra, que aceitou ser minha orientadora, acreditou no meu projeto, sempre esteve à minha disposição e incentivou o desenvolvimento desta pesquisa.

Ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza (PPGEN), pela oportunidade de realização deste trabalho e pelas aprendizagens oportunizadas durante o Curso.

À minha esposa Raquel Barboza Reis de Oliveira, pela motivação, confiança, apoio e compreensão.

Aos meus pais, pelo encorajamento, otimismo e paciência.

Aos amigos e colegas, pela contribuição e estímulo.

Aos professores e colegas de Curso, pelo companheirismo, pela postura ética, pelas trocas de experiências e pela aprendizagem proporcionada.

À Equipe Diretiva do Colégio Estadual onde apliquei o produto educacional desta pesquisa, pois contribuiu continuamente em todas as minhas atuações práticas.

Aos alunos que aceitaram participar desta pesquisa, utilizando o aplicativo durante as aulas e mesmo fora do ambiente escolar.

A todos, que direta ou indiretamente, com boa intenção, colaboraram para a realização e finalização deste trabalho.

Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades,  
Muda-se o ser, muda-se a confiança;  
Todo o Mundo é composto de mudança,  
Tomando sempre novas qualidades.

Continuamente vemos novidades,  
Diferentes em tudo da esperança;  
Do mal ficam as mágoas na lembrança,  
E do bem, se algum houve, as saudades.

O tempo cobre o chão de verde manto,  
Que já coberto foi de neve fria,  
E em mim converte em choro o doce canto.

E, afora este mudar-se cada dia,  
Outra mudança faz de mor espanto:  
Que não se muda já como soía.

SILVA, Luís Fernando da. **Ecosistemas de aprendizagem e fluência digital nas aulas de Língua Inglesa**. 2019. 107 fls. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza). Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina. 2019.

## RESUMO

O mundo vivencia uma imersão na cultura digital (Xavier, 2013) por meio dos gêneros midiáticos. Todavia, o ambiente escolar público encontra dificuldades para promover os multiletramentos (Rojo, 2012) e, de acordo com Ferretti (2012), acaba desconsiderando as demandas de uma sociedade que evolui tecnologicamente. Referentemente ao ensino de línguas, Cristovão (2012) adverte que as aulas majoritariamente focam a leitura, muitas das quais são desestimulantes e desconexas à realidade dos alunos. No propósito de contribuir com alternativas para o enfrentamento desses desafios, o presente trabalho tem seu escopo voltado para a configuração educacional atual. De forma geral, então, pretendeu-se criar um produto educacional, intitulado *Gotcha!*, para ser utilizado tanto dentro do ambiente escolar quanto fora, com o intuito de motivar e melhorar o processo ensino-aprendizagem, especialmente, o de Língua Inglesa (LI) como Língua Franca. Esse produto concretizou-se sob a forma de aplicativo para *smartphones* com sistema operacional *Android* ou *IOS* e foi planejado para se trabalhar tanto individualmente quanto em equipe, buscando o favorecimento da mediação do professor junto aos estudantes. Procurou-se fazer considerações sociológicas (Mauss, 2003; Nogueira, 2005; Carvalho, 2007; Nogueira e Catani, 2007; Santos, 2008; Santos, 2011; Carneiro, 2012 e Brzézinski, 2018), a fim de embasar o contexto brasileiro contemporâneo ao tratar dos eixos: educação, tecnologia e globalização. Com este estudo, objetivou-se expor os aspectos filosófico-educacionais que podem contribuir para uma proposta de ensino híbrido com foco no letramento digital; propor um plano de aula invertida com atividades que possibilitassem o desenvolvimento das capacidades linguísticas e as habilidades de produção e compreensão oral e escrita; aplicar esse protótipo junto aos alunos de LI do Ensino Médio em uma escola pública; discutir os aspectos positivos e negativos desse produto educacional e sua relação ao embasamento teórico, em especial, verificar em que medida contempla os postulados do interacionismo sociodiscursivo (ISD) (Bronckart, 1999; Schneuwly e Dolz, 2004). Para a realização deste trabalho, utilizou-se da pesquisa experimental e de campo com caráter qualitativo, a fim de conjecturar se ensino híbrido misto com aulas invertidas e abordagem sociointeracionista baseada em gêneros podem proporcionar uma educação motivadora que desenvolva estudantes enquanto sujeitos-sujeitos. Os resultados obtidos apontam que para motivar os alunos e melhorar a qualidade do ensino, os professores podem recorrer às ferramentas tecnológicas, personalizando as suas aulas para que a aprendizagem seja centrada nos estudantes. Comprovou-se ainda que a ferramenta pedagógica digital escolhida e as atividades nela propostas mostraram compatibilidades, na prática, entre a teoria dos ecossistemas de aprendizagem e do ISD.

**Palavras-chave:** Ensino de Língua Inglesa. Ecosistemas de Aprendizagem. Fluência Digital. Interacionismo Sociodiscursivo.



SILVA, Luís Fernando da. **Learning ecosystems and digital fluency in the English language classes**. 2019. 107 fls. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza) - Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza, Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná, Londrina. 2019.

### **ABSTRACT**

The world experiences an immersion in the digital culture (Xavier, 2013) through the media genres. However, the public school environment finds it difficult to promote multiliteracies (Rojo, 2012) and, according to Ferretti (2012), ends up disregarding the demands of a technologically evolving society. Referring to language teaching, Cristovão (2012) warns that the classes mostly focus on reading, many of which are discouraging and disconnected from the students' reality. In order to contribute alternatives to face these challenges, the present work has its scope focused on the current educational configuration. In general, then, it was intended to create an educational product, called Gotcha!, to be used both inside and outside of school environment, in order to motivate and improve the teaching-learning process, especially, the English Language (EL) as Lingua Franca. This product materialized as an application for smartphones with Android or IOS operational system and it was designed to work both individually and as a team, seeking to promote teacher mediation with students. It sought to make sociological considerations (Mauss, 2003; Nogueira, 2005; Carvalho, 2007; Nogueira and Catani, 2007; Santos, 2008; Santos, 2011; Carneiro, 2012 and Brzézinski, 2018), in order to support the contemporary Brazilian context to deal with these axes: education, technology and globalization. This study aimed to expose the philosophical-educational aspects that can contribute to a hybrid teaching proposal focusing on digital literacy; to propose a flipped classroom lesson plan with activities that might enable the development of the language capacities and the skills of production and oral and written comprehension; apply this prototype to high school EL students in a public school; discuss the positive and negative aspects of this educational product and its relation to the theoretical basis, in particular, to verify to what extent it contemplates the postulates of the Socio-discursive Interactionism (SDI) (Bronckart, 1999; Schneuwly and Dolz, 2004). For the accomplishment of this work, it was used an experimental and field research with qualitative character, so as to conjecture if mixed hybrid teaching with flipped classes and socio-interactionist approach based on genres can provide a motivating education that develops students as subject-subjects. The results show that to motivate students and improve the quality of teaching, teachers can use technological tools, customizing their classes so that learning is centered on students. It was also proved that the digital pedagogical tool chosen and the activities proposed therein showed compatibility, in practice, between the theory of learning ecosystems and the SDI.

**Key-words:** English Language Teaching. Learning Ecosystems. Digital Fluency. Socio-discursive Interactionism.

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> – Atividade 1 do videoclipe.....	72
<b>Gráfico 2</b> – Atividade 2 do videoclipe.....	73
<b>Gráfico 3</b> – Parte 1 da Atividade 1 de leitura da seção <i>Check Progress</i> .....	80
<b>Gráfico 4</b> – Parte 2 da Atividade 1 de leitura da seção <i>Check Progress</i> .....	80
<b>Gráfico 5</b> – Parte 3 da Atividade 1 de leitura da seção <i>Check Progress</i> .....	81
<b>Gráfico 6</b> – Parte 4 da Atividade 1 de leitura da seção <i>Check Progress</i> .....	82
<b>Gráfico 7</b> – Parte 5 da Atividade 1 de leitura da seção <i>Check Progress</i> .....	82
<b>Gráfico 8</b> – Compreensão auditiva.....	84
<b>Gráfico 9</b> – Acesso ao <i>Gotcha!</i> .....	86
<b>Gráfico 10</b> – Formas de acesso ao <i>Gotcha!</i> .....	87

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1</b> –	Ciclo de forças multifacetadas.....	25
<b>Figura 2</b> –	Ensino digital e ecossistemas de aprendizagens.....	39
<b>Figura 3</b> –	O aplicativo <i>Gotcha!</i> .....	44
<b>Figura 4</b> –	<i>QR Code</i> para acessar o <i>Gotcha!</i> .....	45
<b>Figura 5</b> –	<i>Gist of ideas</i> .....	49
<b>Figura 6</b> –	<i>Friend’s Discussions</i> .....	50
<b>Figura 7</b> –	<i>What’s up?</i> .....	51
<b>Figura 8</b> –	<i>Global Language</i> .....	52
<b>Figura 9</b> –	<i>Listen up</i> .....	53
<b>Figura 10</b> –	<i>Commercials</i> .....	54
<b>Figura 11</b> –	<i>Check Progress</i> .....	55
<b>Figura 12</b> –	<i>6s and 7s</i> .....	56
<b>Figura 13</b> –	<i>2 Cents</i> .....	57
<b>Figura 14</b> –	<i>Assessment</i> .....	58

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Critérios para análise de capacidades de linguagem.....	36
<b>Quadro 2</b> – Sobre o vídeo 1.....	66
<b>Quadro 3</b> – Sobre o vídeo 2.....	66
<b>Quadro 4</b> – Sobre o vídeo 3.....	67
<b>Quadro 5</b> – Sobre o vídeo 4.....	67
<b>Quadro 6</b> – Sobre o vídeo 5.....	68
<b>Quadro 7</b> – Atividade 3 do videoclipe.....	73
<b>Quadro 8</b> – Atividade 5 do videoclipe.....	74
<b>Quadro 9</b> – Gênero musical.....	74
<b>Quadro 10</b> – Atividade 7 do videoclipe.....	75
<b>Quadro 11</b> – Atividade 8 do videoclipe.....	75
<b>Quadro 12</b> – Atividade 1 da seção <i>Commercials</i> .....	77
<b>Quadro 13</b> – Atividade 2 da seção <i>Commercials</i> .....	77
<b>Quadro 14</b> – Atividade 3 da seção <i>Commercials</i> .....	78
<b>Quadro 15</b> – Atividade 4 da seção <i>Commercials</i> .....	78
<b>Quadro 16</b> – Resposta a um comentário em <i>blog</i> .....	83
<b>Quadro 17</b> – Notas atribuídas ao <i>Gotcha!</i> .....	84
<b>Quadro 18</b> – Justificativa da nota atribuída ao <i>Gotcha!</i> .....	85
<b>Quadro 19</b> – Sugestões dadas ao <i>Gotcha!</i> .....	86

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>CA</b>	Capacidade de Ação
<b>CD</b>	Capacidade Discursiva
<b>CLD</b>	Capacidade Linguístico-Discursiva
<b>CMS</b>	Capacidade Multissemiótica
<b>CS</b>	Capacidade de Significação
<b>DCE</b>	Diretrizes Curriculares Estaduais
<b>ENEM</b>	Exame Nacional do Ensino Médio
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>IDEB</b>	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
<b>ISD</b>	Interacionismo Sociodiscursivo
<b>L2</b>	Segunda Língua
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases
<b>LE</b>	Língua Estrangeira
<b>LEM</b>	Língua Estrangeira Moderna
<b>LI</b>	Língua Inglesa
<b>MEC</b>	Ministério da Educação e Cultura
<b>MSD</b>	Metassequência Didática
<b>PISA</b>	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
<b>RCP</b>	Referencial Curricular do Paraná
<b>SD</b>	Sequência Didática
<b>SE</b>	Sequência de Ensino
<b>SEED-PR</b>	Secretaria de Estado da Educação do Paraná
<b>TIC</b>	Tecnologia de Informação e Comunicação
<b>TICMS</b>	Tecnologia de Informação e Comunicação Móvel Sem Fio
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
<b>ZDP</b>	Zona Proximal de Desenvolvimento

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....</b>	<b>21</b>
2.1	FLUÊNCIA DIGITAL E GLOBALIZAÇÃO: IDEOLOGIAS INERENTES .....	21
2.2	PRINCÍPIOS EDUCACIONAIS DE DESENVOLVIMENTO HUMANO.....	29
2.3	INSTRUMENTOS ESSENCIAIS AO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA .....	31
2.4	ECOSSISTEMAS DIGITAIS DE APRENDIZAGENS .....	37
<b>3</b>	<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>40</b>
3.1	AS CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA .....	40
3.2	O CONTEXTO DO ESTUDO .....	41
3.3	OS ENVOLVIDOS NA AÇÃO PEDAGÓGICA .....	42
3.4	ECOSSISTEMAS DIGITAIS PROPOSTOS NO PRODUTO EDUCACIONAL .....	43
3.4.1	<i>Gist of Ideas</i> .....	48
3.4.2	<i>Friends' Discussions</i> .....	49
3.4.3	<i>What's up?</i> .....	50
3.4.4	<i>Global Language</i> .....	52
3.4.5	<i>Listen up</i> .....	52
3.4.6	<i>Commercials</i> .....	53
3.4.7	<i>Check Progress</i> .....	55
3.4.8	<i>6s and 7s</i> .....	56
3.4.9	<i>2 Cents</i> .....	56
3.4.10	<i>Assessment</i> .....	57
<b>4</b>	<b>APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....</b>	<b>59</b>
4.1	USO DAS SEÇÕES <i>FRIENDS' DISCUSSIONS &amp; GIST OF IDEAS</i> .....	59
4.1.1	A Produção de <i>Podcasts</i> .....	61
4.2	USO DAS SEÇÕES <i>GLOBAL LANGUAGE &amp; WHAT'S UP?</i> .....	64
4.2.1	A Produção do <i>Videocast</i> .....	69
4.3	USO DA SEÇÃO <i>LISTEN UP</i> .....	71
4.4	USO DA SEÇÃO <i>COMMERCIALS</i> .....	76
4.5	USO DA SEÇÃO <i>CHECK PROGRESS</i> .....	79

4.6	USO DA SEÇÃO <i>ASSESSMENT</i> .....	84
5	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>88</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>91</b>
	<b>APÊNDICES</b>	
	Apêndice A – Planejamento de Aula.....	95
	Apêndice B – <i>Gist of Ideas</i> .....	101
	Apêndice C – <i>What's up?</i> .....	103

## 1 INTRODUÇÃO

A sociedade, ao longo da história, tem passado por inúmeras transformações, algumas das quais podem ser consideradas revolucionárias. A *internet* (de banda larga fixa ou móvel) e outros recursos digitais de comunicação vêm marcando profundamente a vida dos seres humanos, individual e socialmente. É notório o quanto a alta tecnologia exerce substancial confluência da globalização (e vice-versa) e, essa, da mesma maneira, traz implicações para a sociedade (SANTOS, 2011).

A escola, por sua vez, numa via de mão dupla e de forma contínua, sofre influências da globalização – ideológica, econômica e politicamente – por exemplo, do Fundo Monetário Internacional (FMI), de acordo com Santos (2008). A educação também tem intervenção da sociedade, pois nos últimos tempos, por intermédio de determinado setor social brasileiro; a título de exemplificação, pode-se citar as tentativas para institucionalizar a chamada Escola Sem Partido e as ideologias presentes nos currículos (BRZÉZINSKI, 2018).

Nesse sentido, é significativa a ressalva que Orlandi (2003) faz a respeito do discurso, pois são inerentes a ele: a) os posicionamentos ideológicos que os sujeitos, constituídos sócio-historicamente, trazem consigo, b) os efeitos de verdade e c) as relações de poder (dominador e dominado).

Uma sala de aula pode ser comparada a um micromundo e, portanto, a tecnologia pode suscitar interferências na educação. Como os cidadãos contemporâneos necessitam de fluência digital para suas vidas cotidianas e mercado de trabalho, os educandos precisam desenvolver o letramento digital para serem inseridos na sociedade e, assim, atuarem criticamente (FERRETTI, 2012).

Existem várias feiras ao redor do mundo globalizado sobre recursos tecnológicos; muitas delas dão foco às chamadas tecnologias da aprendizagem, como é o caso da *Bettshow*<sup>1</sup>. Estudos mostram que Tecnologias de Informação e da Comunicação Móveis sem fio (TICMS), como *smartphones*, tornam-se cada vez mais aliadas da educação. Dessa maneira, evidencia-se a importância do ensino híbrido, especialmente, por se tratar da era do *mobile-learning*<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> A Bett (disponível em <https://www.bettshow.com/>), sigla de *British Educational Training and Technology* (Tecnologia e Treinamento Educacional Britânico), é uma mostra de tecnologia educacional, que reúne mais de 800 empresas e conta com mais de 146 países para discutir o futuro da educação e a influência tecnológica no meio educacional.

<sup>2</sup> Refere-se ao aprendizado, usando dispositivos móveis.



Uma grande parcela dos alunos já porta consigo aparelhos celulares. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 2018, mostraram que 97,2% dos brasileiros possuem celular. Assim, basta saber o que e como fazer com essa ferramenta para estimular o ensino, a fim de que os conteúdos básicos sejam aprendidos e o letramento digital possa ocorrer, consoante à Base Nacional Curricular Comum (BNCC), de 2017, e à Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996.

Segundo Xavier (2013) e Rojo e Moura (2012), antes de ser letrado digitalmente, é preciso ter certo domínio do seu próprio idioma e utilizá-lo nas mais diversas práticas sociais. Para o letramento digital ocorrer, é necessário usar ferramentas tecnológicas – como o *smartphone* – e desenvolver habilidades ao usá-las. Os pensamentos reflexivo e crítico devem ser envolvidos nas práticas de sala de aula, a fim de que esse letramento aconteça. Devido à diversidade de modalidades existentes no texto, isto é, letras, imagens, som, interatividade, vídeos e outras, é imprescindível propiciar os multiletramentos, especialmente, ao trabalhar com hipertextos (em ambientes digitais, como é o caso de uma página na *internet*, contendo um texto dentro do outro).

O Índice de Desenvolvimento de Educação Básica (IDEB) e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), ambos de 2015, diagnosticaram a educação brasileira com sérios problemas. Embora tais processos avaliativos não tenham incluído a Língua Inglesa (LI) e não haja uma avaliação sistemática governamental especificamente para essa disciplina, conforme Cristovão (2012), um dos traços marcantes do ensino de LI como Língua Estrangeira ou Segunda Língua (LE/L2<sup>3</sup>), no Brasil, atualmente, seja a priorização do ensino da leitura, constata-se que nessa habilidade tal idioma sofre de uma precariedade.

Desde 1809, quando D. João VI oficializou, no Brasil, o ensino do Inglês devido a questões políticas e econômicas, muitas alterações na grade curricular dessa disciplina foram implementadas até a chegada da BNCC. Ao deparar-se com o contexto de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa para brasileiros, especialmente em escolas públicas, muitas reflexões têm permeado e provocado mudanças direta e indiretamente nas aulas que os professores vêm elaborando. Não obstante, conforme estudos de Cristovão (2012), a realidade das salas de aulas caminhou demonstrando alheamento às mutações propostas em documentos oficiais por governos e pelo

---

<sup>3</sup> L2 refere-se à língua estrangeira aprendida após a aquisição da língua materna, isto é, a segunda língua.

Ministério da Educação e Cultura (MEC) ao longo do tempo, uma vez que o foco tem ocorrido, principalmente, na habilidade de leitura.

Com o advento de pesquisas sob a ótica da abordagem sociointeracionista bakhtiniana em gêneros discursivos, a título de ilustração, exames na área da linguagem para ingressos em universidades vêm sendo modificados. Isso fica perceptível a partir das questões elaboradas para avaliar os candidatos, uma vez que não se exploram, exclusivamente, aspectos gramaticais. O mesmo tem acontecido com os objetivos educacionais federais, organizados pelo MEC, os quais recentemente passaram por reformulações para implementar a BNCC.

Quando se reflete sobre as competências específicas de LI presentes na BNCC, contendo cinco eixos (oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural), e também acerca das Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCE) da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR), de 2008, com três eixos (leitura, escrita e oralidade), acredita-se no quanto os multiletramentos postulados por Rojo e Moura (2012) podem resolver “multiproblemas” educacionais, em particular, aqueles relacionados ao Inglês e à utilização de gêneros digitais multimodais (fórum, pôster virtual, *home page*, *meme*, *gif*, *chat*, *videocast* e outros).

Cada eixo acima mencionado traz problemáticas complexas com desafios a serem superados. Por isso, com o intuito de fazer uma ilustração inicial, destaca-se apenas a ponta de um *iceberg*: o eixo “escrita”. De acordo com Santos (2001), constata-se ainda que um dos desafios ao trabalhar com textos pode estar ligado à concepção de linguagem, isto é, quando um texto é trabalhado enfatizando o código pelo código, em vez de focar a interação entre os interlocutores, o (multi)letramento de qualidade fica comprometido.

A produção textual escrita de estudantes brasileiros, também, em língua inglesa, necessita de qualidade, mas, para isso, é essencial fazer reflexões sobre a prática da docência junto aos estudantes, garantindo, conforme Schneuwly e Dolz (2004), que os textos produzidos circulem na sociedade e não sejam feitos apenas para o professor ler e apontar os erros.

Ao observar a trajetória das línguas estrangeiras modernas (LEM) enquanto L2, no sistema educacional brasileiro, Leffa (1988) resgata e critica as abordagens utilizadas no ensino de línguas tais quais os modismos copiados do exterior. O fato é que a LI – como Língua Franca – foi declarada oficialmente, em recente reforma de

2018, pelo MEC como disciplina obrigatória desde o 6º Ano do Ensino Fundamental II até o 3º Ano do Ensino Médio juntamente com a Língua Portuguesa e a Matemática.

Apesar de terem sido efetuados avanços metodológicos – desde o método da gramática e da tradução, o direto, o audiolingual, a abordagem comunicativa até aqueles com base em metodologias ativas e em gêneros textuais, juntamente com as TICMS – os quais corroboram com o processo ensino-aprendizagem de Inglês, existem desafios a serem superados. Nesse sentido, acredita-se que o presente trabalho possa contribuir não somente para essa língua estrangeira (LE), mas também para qualquer outra disciplina, visto que o recurso metodológico aqui apresentado pode servir de forma ampla ao ensino.

Considera-se irrefutável a ideia de que a escola precisa mudar para adequar-se às necessidades reais ou demandas dos cidadãos contemporâneos. Eis, então, o cerne deste trabalho. Com intuito de promover um ensino de qualidade da habilidade de produção oral, com a integração das demais competências: de leitura e escrita, a estudantes de LI, em escola pública, desenvolveu-se uma pesquisa, cujo encorajamento no pesquisador ocorrera da sua participação em disciplinas do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus de Londrina.

A partir dessa configuração educacional na qual, muitas vezes, os alunos sentem-se desmotivados e a tecnologia é encarada como geradora de indisciplina, pensou-se em verificar se o celular do aluno pode contribuir com seu próprio aprendizado. De forma geral, então, pretendeu-se criar um produto educacional digital para ser utilizado tanto dentro do ambiente escolar quanto fora com o intuito de motivar e melhorar o processo ensino-aprendizagem, especialmente, o de LI/L2.

Esse produto – intitulado *Gotcha!* – concretizou-se sob a forma de aplicativo para *smartphones* com sistema operacional *Android* ou *IOS* a fim de ser usado por alunos e professores. O *Gotcha!* foi planejado para se trabalhar tanto individualmente quanto em equipe, buscando o favorecimento da mediação do professor junto aos estudantes.

Nesta pesquisa, objetivou-se: a) apresentar aspectos filosófico-educacionais que podem contribuir para uma proposta de ensino híbrido com foco no letramento digital; b) propor um plano de aula invertida com atividades, que desenvolvam as capacidades linguísticas e as habilidades de produção e compreensão oral e escrita, a serem disponibilizadas em ambiente virtual por meio de um aplicativo, criado a partir

da plataforma Fábrica de Aplicativos, compatível para *smartphones*; c) relatar a aplicação desse protótipo junto aos alunos de LI/L2 do Ensino Médio em uma escola pública; d) discutir os aspectos positivos e negativos desse produto educacional e sua relação ao embasamento teórico, particularmente, verificando em que medida contempla os postulados do interacionismo sociodiscursivo<sup>4</sup> (ISD).

Como hipótese na tentativa de obter resposta à problemática apresentada, tentou-se conjecturar se as aulas invertidas (*flipped classroom*) em ensino híbrido misto (*blended learning*), propiciando multiletramentos e usando uma abordagem sociointeracionista com base em gêneros, pode ser uma maneira eficaz de proporcionar uma educação motivadora que desenvolva estudantes enquanto sujeitos-sujeitos.

---

<sup>4</sup> Trata-se de uma teoria metodológica preconizada por Bronckart e outros estudiosos da Escola de Genebra influenciados por princípios vygotskyanos e bakhtinianos. Bronckart (1999) caracteriza o ISD como uma corrente da ciência do humano, que vai além de questões linguísticas, psicológicas e sociológicas.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

“A Educação, qualquer que seja ela, é sempre uma teoria do conhecimento posta em prática.” (Paulo Freire)

As ideias aqui discutidas pressupõem posturas filosófico-educacionais embasadas em postulados de autores os quais permitem realizações produtivas e possíveis de serem concretizadas em uma sala de aula, ou seja, que corroborem com um processo educacional crítico e omnilateral<sup>5</sup> dos educandos – engajados enquanto sujeitos-sujeitos – para que tenham possibilidades de serem incluídos numa sociedade de cultura digital (Xavier, 2013), a qual utiliza a LI como discurso enquanto prática social (BAKHTIN, 1979). Além disso, é importante ressaltar que este trabalho, para entender o contexto macro<sup>6</sup>, parte do micro, buscando um caminho reverso.

### 2.1 FLUÊNCIA DIGITAL E GLOBALIZAÇÃO: IDEOLOGIAS INERENTES

As reflexões sobre o que acontece em uma sala de aula vão muito além de suas paredes. Para tanto, ao se falar em letramento digital, no século XXI, é substancial levar em consideração o contexto sócio-histórico do mundo capitalista globalizado. Conforme Ortiz (2009), a globalização<sup>7</sup> afeta diretamente as relações comerciais, a circulação do capital, a movimentação das pessoas, a comunicação, acordos político-econômicos internacionais ou não.

O mundo está, certamente, interconectado, mas não, necessariamente, integrado. É indubitável a existência de um sistema mundial de comunicação (Internet, satélites, computadores, cabos ópticos, telefone celular) que propicia o contato entre lugares distantes do planeta. Mas não devemos esquecer que a noção de conexão é de natureza técnica. Sua materialidade não garante a integração entre as pessoas, ela não gera uma “consciência coletiva global” (ORTIZ, 2009, p. 247).

---

<sup>5</sup> O emprego desse termo ocorreu de acordo com a BNCC, isto é, em oposição à unilateral e que, portanto, remete aos diversos aspectos constituintes dos sujeitos enquanto cidadãos atuantes na sociedade e de modo mais reflexivo.

<sup>6</sup> Um exemplo disso, é tratar das mídias digitais antes de abordar a globalização.

<sup>7</sup> Este assunto será tratado mais adiante. Todavia, deve-se ressaltar que embora a utilização dessa terminologia seja da década de 1980, de acordo com Santos (2011), a globalização já existe desde a expansão marítima do século XV. Trata-se de um processo de integração econômico mundial, principalmente, devido aos avanços tecnológicos. Nesse processo, as relações de poder garantem a continuidade e fortalecimento da classe dominante.

Ferretti (2012) faz vários questionamentos a respeito da tríade: novas tecnologias, trabalho e educação. Há de se considerar o tipo de formação que a escola realiza no tocante às competências relacionadas às TIC que uma pessoa necessita para estar integrada à sociedade contemporânea. Desse ponto de vista, observa-se correlação com os objetivos propostos pela BNCC (2017) que sobretudo procuram fazer um 'resgate' da oralidade nas aulas de LE/L2.

Assim, propostas de trabalho que possibilitem aos estudantes o acesso a saberes sobre o mundo digital e a práticas da cultura digital devem também ser priorizadas, já que impactam seu dia-a-dia nos vários campos de atuação social. Sua utilização na escola não só possibilita maior apropriação técnica e crítica desses recursos, como também é determinante para uma aprendizagem significativa e autônoma pelos estudantes (BRASIL, 2017, p. 478).

Demo (2009) critica a escola por resistir às mudanças, em especial, as tecnológicas e salienta que o mercado de trabalho exige tais modificações, porque precisa de trabalhadores com formação educacional de qualidade. Para esse autor, autonomia e autoria devem andar juntas para evitar o famoso *Control+C* e *Control+V*, para oportunizar o aprender bem, desenvolver habilidades de liderança e empreendedorismo, explorar formas diferentes de aprendizagem com atividades contextualizadas, fundadas em problematizações, centradas no aluno e motivadoras. Todavia, ele faz uma ressalva: essa mudança tecnológica, na escola, implica em mudança pedagógica; portanto, é conveniente que o professor passe por uma reestruturação.

As mídias digitais fazem parte do cotidiano da sociedade contemporânea, e as pessoas necessitam utilizá-las com propriedade. De uma maneira ou de outra, paulatinamente, elas já estão inseridas na escola. O ensino híbrido não é mais ficção científica<sup>8</sup>, portanto, é essencial refletir sobre isso. Picciano e Dziuban (2013) e Bergamann e Sams (2016) esclarecem que o hibridismo no processo ensino-aprendizagem precisa ter metade do tempo de forma presencial e a outra metade em ambiente virtual. A outra modalidade desse 'espectro' de aprendizagem *on-line*, ou seja, *b-learning* (termo do inglês que significa aprendizado híbrido mesclado) pressupõe um quarto (1/4) feito usando a internet e o restante presencialmente.

---

<sup>8</sup> De acordo com a portaria nº 1.134 do MEC, de 10 de outubro de 2016, cursos de graduação podem ofertar disciplinas online, desde que não excedessem 20%, porque de conforme a portaria nº 1.428 (MEC), essa porcentagem foi atualizada para 40%. Tal fato justifica cada vez mais a importância de pesquisas sobre o *m-learning*.

Ambos os formatos, dentre outras vantagens, podem ser considerados muito positivos, porque se trata de uma maneira de colaboração inovadora para um letramento tecnológico. Assim, contemplam aqueles que sentem timidez ao falar em público e acabam engajando os estudantes enquanto agentes do conhecimento com uso de ferramentas para um *m-learning*, pois o ensino transcende as paredes de uma sala de aula, isto é, ele se torna ubíquo desde que haja objetivos claros teoricamente pautados.

Palfrey e Gasser (2011) também consideram os “colonizadores digitais”, isto é, as pessoas que tinham contato somente com o mundo analógico e auxiliaram na implementação do mundo digital, bem como os “imigrantes digitais<sup>9</sup>”, ou seja, estão se adaptando ao mundo digital mesmo de forma tardia. Já “os Nativos Digitais passam grande parte da vida *online*, sem distinguir entre *online* e *offline*. Em vez de pensarem na sua vida digital e sua identidade no espaço real como coisas separadas” (PALFREY; GASSER, 2011, p. 14, grifo dos autores).

Nessa conjuntura, Palfrey e Gasser (2011) abordam as preocupações que as famílias têm no tocante à forma como a *internet* impacta a vida dos mais novos. Na escola, existem aqueles professores que são “imigrantes digitais” e aqueles que ainda permanecem analógicos e, assim, não há como ensinar efetivamente, adequando suas aulas a recursos metodológicos digitais: *smartphones*, *tablets*, *datashows*, *pendrives*, laboratórios de informática, aplicativos, *sites*, programas de computador e outros. Por outro lado, existem aqueles dentro e fora da escola que tentam censurar tais recursos por diversos motivos. Um deles é em relação ao *cyberbullying*. Além disso, existe certa vulnerabilidade oriunda da *web*: fácil acesso a conteúdos pornográficos, contato com pessoas desconhecidas, exposição da vida pessoal, vírus e outros.

Outras reflexões são abordadas por Palfrey e Gasser (2011). Uma delas permeia os riscos que há dentro e fora do mundo digital. Eles afirmam categoricamente que o *cyberbullying* existe, mas não é proveniente da *internet*. O *bullying* já existia antes da *web* e, portanto, as causas são: “julgamento inadequado, uma falta de interesse pelo bem-estar dos outros, corrupção humana, doença mental

---

<sup>9</sup> As terminologias “imigrantes digitais” e “nativos digitais” foram preconizadas por PRENSKY (2001). Segundo Palfrey e Gasser (2011, p. 324), “imigrante digital” é “uma pessoa que adotou a internet e as tecnologias relacionadas, mas que nasceu antes do advento da era digital” e “nativo digital” é “uma pessoa nascida na era digital (depois de 1980), que tem acesso às tecnologias digitais da rede e a grandes habilidades e conhecimentos de computação (...)”.

[...]” (PALFREY; GASSER, 2011, p. 115). Quando o tema é pornografia, eles afirmam que se trata de um problema antigo e a internet deu uma roupagem diferente. Também criticam o fato da maioria das crianças e jovens acessarem a rede sem supervisão de adultos. Eles destacam ainda o fato de os “nativos digitais” não se desenvolverem enquanto tais. Isso se deve, por exemplo, ao fato das grandes desigualdades sociais por não terem acesso tanto quanto a elite dominante e muito menos pela formação educacional.

Além dessas questões, é pertinente, nesse viés da educação, pensar sobre a avaliação (apesar de não ser esse o propósito deste trabalho), pois ela pode auxiliar num processo de caráter formativo (HOFFMANN, 2009). Como a base do capitalismo é a troca, na sala de aula também existe esse princípio. Em geral, os alunos só fazem algo na escola se houver uma troca, isto é, caso valha alguma nota. Isso tem raízes muito mais profundas que o próprio capitalismo. É o que se pode inferir por meio do interdiscurso inerente a partir da exposição das ideias de Mauss (2003) ao tratar da forma e da razão da troca nas sociedades arcaicas.

Para refletir sobre isso, é necessário trazer à tona as ideias em torno da chamada globalização; destarte, é essencial o entendimento desse termo, uma vez que foi brevemente abordado. A partir do estudo de diversos autores, os quais abordam a globalização, escolheu-se Boaventura de Souza Santos (2011), que a aponta como o eixo de sustentação do capitalismo, qual seu processo histórico e como é sua atual situação, por exemplo, e Milton Santos (2008), o qual apresenta sugestões de como ela poderia ser.

De acordo com Santos (2011, p. 50), “a globalização é o resultado inelutável da revolução nas tecnologias da informação.” Para ele, as ações globais do capitalismo estão intimamente ligadas a diferentes forças: econômicas, sociais, políticas, culturais, religiosas e jurídicas de forma intrincada; contudo, a que mais sobressai refere-se ao desenvolvimento tecnológico, porque, possivelmente, ele perpassa essas forças multifacetadas. Nesse contexto, ele enfatiza duas forças na globalização: hegemônica e contra-hegemônica.

Hoje, vivemos um mundo da rapidez e da fluidez. Trata-se de uma fluidez virtual, possível pela presença dos novos sistemas técnicos, sobretudo os sistemas da informação, e de uma fluidez efetiva, realizada quando essa fluidez potencial é utilizada no exercício da ação, pelas empresas e instituições hegemônicas. A fluidez potencial aparece no imaginário e na ideologia como se fosse um bem comum, uma

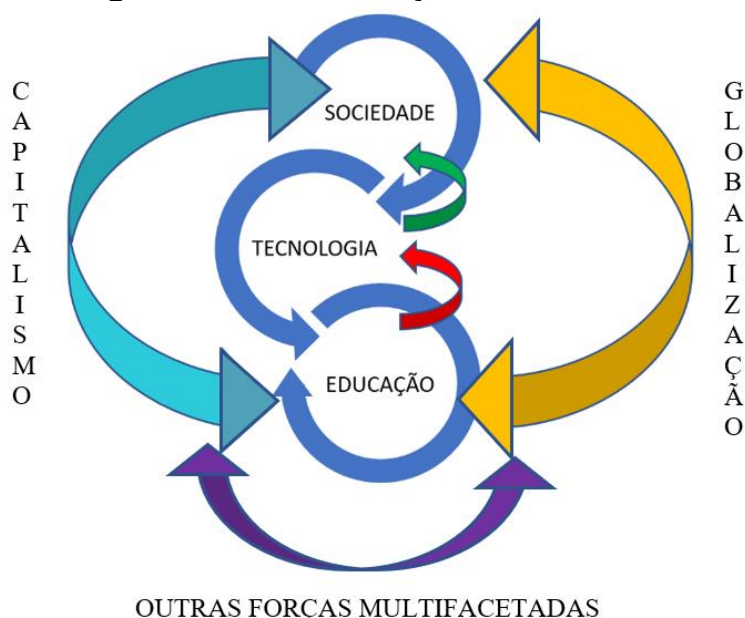


fluidez para todos, quando, na verdade, apenas alguns agentes têm a possibilidade de utilizá-la, tornando-se, desse modo, os detentores efetivos da velocidade (SANTOS, 2008, p. 83).

O atual momento histórico pode ser chamado como a “era da informação”, e conforme Santos (2008), quem tem informações privilegiadas tem o poder e, assim, as “forças hegemônicas” preveem a perpetuação do poder. A tecnologia pode ser forte aliada para se conseguir isso. Já as “forças contra-hegemônicas” tentam democratizar o pecúlio, isto é, distribuir mais igualmente o dinheiro.

Com o intuito de visualizar melhor as forças que interagem no mundo globalizado, elaborou-se a Figura 1. Conforme Santos (2008), essas forças possuem características próprias, e como são variadas, pode-se identificar como outras forças multifacetadas, por exemplo: a política, a economia e as ideologias.

**Figura 1 – Ciclo de Forças Multifacetadas**



Fonte: Elaboração própria com base em Santos (2008 e 2011), 2018

Santos (2011) ressalta que a globalização, cujo embasamento tem uma postura político-econômica (neo)liberal, prevê um fortalecimento empresarial possibilitando ainda mais seu poderio em detrimento de um enfraquecimento do Estado, ou seja, a elite perpetua sua casta, mas o assalariado e os menos abastados continuam subjugados. Dessa forma, a tal “revolução dos *micro-chips*” passa uma falsa ideia de que todas as camadas sociais têm acesso à tecnologia com uso crítico, uma vez que

as pessoas ficam presas a um consumo (tecnológico) e tornam-se massa de manobra; o que é típico do capitalismo. Nesse processo de consumo alienado, a população acaba vivendo uma diminuição dos deveres do Estado, o qual terceiriza para grandes empresários atribuições que os altos impostos deveriam proporcionar à sociedade.

Nogueira (2005) chama essa diminuição do Estado de “pensamento único”, pois há de se levar em conta, que com a chamada revolução tecnológica, modificações no mundo do trabalho e as relações de poder, há um aumento das exclusões sociais, por exemplo. De acordo com Carvalho (2007), com o advento do crescente processo de urbanização, houve aumento substancial de pessoas marginalizadas.

Atravessamos uma crise nos processos de legitimação e acumulação, na qual os aparatos produtivo e reprodutivo da sociedade (incluindo as escolas) estão cindidos por tensões, na qual a própria essência da reprodução continuada das condições necessárias para a manutenção do controle hegemônico é ameaçada; entretanto, torna-se difícil de ver o impacto *relacional* que isso tudo tem sobre nossas vidas cotidianas. Isto é, especialmente difícil na educação, onde uma ideologia reformista e os imensos problemas que os educadores já enfrentaram deixa pouco tempo para pensar seriamente a respeito das relações entre o discurso e práticas educacionais e a reprodução da desigualdade (APPLE, 2002, p. 23, grifo do autor).

Nesse sentido, as relações sociais ressaltam uma partilha díspar do poder, por que as trocas ocorrem desigualmente. Santos (2011) enfatiza diferentes tipos de globalização. Um deles é o “localismo globalizado”. Nesse âmbito, ele apresenta argumentos para defender a ideia de que língua está diretamente proporcional ao poder. Trata-se do caso da LI, por exemplo. Ela é uma Língua Franca devido à nação que ela representa; nesse caso, os Estados Unidos da América, pois aquele país tem o poder de intervir no mercado mundial, em multinacionais, na cultura de outros países, na vanguarda das tecnologias e assim por diante. “A sua propagação enquanto língua global implicou a localização de outras línguas potencialmente globais, nomeadamente a língua francesa” (SANTOS, 2011, p. 63).

De acordo com Santos (2008, p. 49), “o consumo é o grande emoliente, produtor ou encorajador de imobilismos. Ele é, também, um veículo de narcisismos, por meio dos seus estímulos estéticos, morais, sociais; e aparece como o grande fundamentalismo do nosso tempo.” O problema existe e é grave, mas como superá-lo? Esse autor sugere que uma das formas de superação é a visão crítica. Para uma

formação crítica, a própria BNCC, de 2017, apesar de sua implementação ser basicamente de forma imposta, pelo menos no papel, já procura garantir isso aos alunos:

Linguagens, códigos e suas tecnologias: processo arbitrário, as linguagens veiculam o conhecimento e as formas de conhecer. Estruturam o pensamento e as formas de pensar, incorporam a comunicação e as tipologias de comunicar. No mundo atual, a inteligência das linguagens e de seus sistemas, mobilizados por códigos plurais, assegura o envolvimento na dinâmica da vida social, no horizonte da cidadania desejada (CARNEIRO, 2018, p. 217).

A globalização de uma sociedade capitalista só faz aumentar cada vez mais o poder de uma elite dominante. Contudo, Brzézinski (2018) vem ressaltar, por meio da LDB, uma formação omnilateral e o desenvolvimento de diversas capacidades (assim como o ISD), incluindo aquelas que tangem à tecnologia, como possibilidades de estreitar as desigualdades sociais. “A educação, direito de todos e dever do estado e da família será promovido e incentivado com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRZÉZINSKI, 2018, p. 72).

Apple (2002), ao tratar sobre educação e poder, apresenta os reflexos da globalização para a sala de aula. Por um lado, a mercantilização cultural e educacional também corrobora com o processo de compra e venda, a fim de garantir o acúmulo de capital por uma pequena parcela da sociedade, ou seja, por grupos dominantes. Em contrapartida, a formação de um cidadão crítico, que seja capaz de se tornar um líder e ocupar cargos com alto grau de *status*, fica restrita àqueles que estão no topo da pirâmide social e, assim, continua um ciclo de exploração e dominação da grande massa popular. Isso se deve ao fato de que a escola acaba produzindo e reproduzindo as ideologias explícitas e subliminares contidas nos currículos.

Ao entender a globalização e a situação preocupante da educação, no Brasil, conforme o IDEB e em provas do PISA, ambos de 2015, fica evidente o quanto ações pedagógicas precisam sair do papel para que haja modificações positivas desses resultados, os quais são consequências diretas e indiretas da globalização. Pelo menos, isso está previsto na LDB:

§1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do Ensino Médio o educando demonstre: I. domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; II. conhecimento das formas contemporâneas de linguagem. [...] Um formato de currículo do Ensino Médio adequado aos novos conteúdos tecnológicos deverá centrar-se não apenas nos processos produtivos tradicionais, mas também nos processos automatizados, o que implica uma educação com vários níveis de formação. O fundamental é que o currículo esteja iluminado por um saber, por linguagens múltiplas e convergentes e por processos congruentes (educação tecnológica básica) que permeiam as etapas que vão da geração à execução da tecnologia. O aluno formado para este currículo incorpora habilidades tecnológicas para o desempenho de funções e desenvolve competências metodológicas e atitudes mentais coerentes com o processo de mudança acelerada das tecnologias (CARNEIRO, 2012, p. 207-208).

Um processo formativo de qualidade precisa ir ao encontro das necessidades dos alunos do século XXI. É urgente uma reestruturação desde o Ensino Fundamental I até o Ensino Médio e inclusive para o Ensino Superior. No entanto, no atual momento das políticas educacionais brasileiras, o que está em foco é uma reforma para o Ensino Médio. Nesse sentido, seria adequado refletir o que a UNESCO, desde o ano 2000, e Carneiro (2005) já discutiam.

*A diversidade na escola permite a revelação e o desenvolvimento dos múltiplos talentos, como afirma o relatório da Unesco (2000: 39). [...] os alunos devem e podem adquirir na escola instrumentos que os ajudarão a dominar as novas tecnologias, a enfrentar os conflitos e a violência; a criatividade, a empatia, a iniciativa e a cooperação devem ser cultivadas para torná-los cidadãos e ao mesmo tempo criadores e atores (CARNEIRO, 2012, p. 251, grifo do autor).*

Para se pensar no currículo educacional da contemporaneidade, é essencial considerar os “nativos digitais”, conforme ensinamentos de Palfrey e Gasser (2011) ao tratarem daqueles que nasceram na era digital. Primeiro, eles fazem um histórico do surgimento dos computadores e da *internet*. Destacam ainda que nunca antes na história da humanidade houve uma revolução tecnológica da informação tão rápida e com tantos adeptos ao mundo digital quanto hoje em dia, apesar de muitos não terem acesso.

A reidentidade do Ensino Médio, pelo menos é o que se espera, romper a ambiguidade entre academicismo e profissionalização. Busca-se a educação, não o treinamento. O aluno vai-se educar a partir de uma nova base técnica que exige, crescentemente, uma progressiva capacidade no

âmbito do pensamento lógico-abstrato, com uma educação básica reconceituada à luz da apropriação de inovações tecnológicas e organizacionais e lastreada por um substrato de conhecimento assegurado por uma formação básica comum e essencial. Tudo tendo como horizonte a sociedade do conhecimento, a sociedade em rede e a exigência inafastável de uma qualificação para o trabalho produtivo (CARNEIRO, 2012, p. 205).

Na escola, os alunos precisam aprender a lidar com diversas situações não-virtuais tanto quanto virtuais. O *cyberbullying* e a pornografia são exemplos disso. No entanto, os professores devem estar alertas quanto a essas questões, bem como garantir o desenvolvimento das habilidades digitais e usem as ferramentas tecnológicas de seu tempo para suprir suas necessidades diárias e aquelas advindas do mercado de trabalho, por exemplo.

## 2.2 PRINCÍPIOS EDUCACIONAIS DE DESENVOLVIMENTO HUMANO

Para Vygotsky (1993), uma característica essencial do aprendizado é que são promovidos processos internos de desenvolvimento, os quais funcionam apenas quando o sujeito interage em seu ambiente de convívio. Assim, o conhecimento não é dado em nenhuma instância como objeto terminado. É uma apropriação progressiva do objeto pelo sujeito. As noções de tempo e espaço e a logicidade dos raciocínios são construídos pelo indivíduo por meio da ação de trocas dialéticas com o meio.

Vygotsky (1993) utilizou a dialética como método, influenciado pelas ideias de Hegel e Marx. Bakhtin (1979) também fez da dialética seu método. Ele, no entanto, propôs uma dialética que, nascendo do diálogo, nele se prolonga, colocando pessoas e textos num permanente processo dialógico por meio de gêneros discursivos<sup>10</sup>. Tal processo, conforme Vygotsky (1993), fica bem explícito ao se entender o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) que enfatiza a interação entre o indivíduo e o ambiente para resolver situações-problema.

---

<sup>10</sup> Existem discussões teóricas a respeito do uso dos termos 'gêneros discursivos' e 'gêneros textuais', no entanto, este trabalho usa as duas terminologias como sinônimas ou apenas emprega a palavra 'gêneros'. Entende-se que, nesta dissertação, o foco não é fazer tal distinção. A título de ilustração, é importante ressaltar que Bakhtin e Voloshinov deslocaram 'gêneros literários' para 'gêneros linguísticos', e Bakhtin propôs os 'gêneros do discurso'. Bronckart (1999) e Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) sugerem os 'gêneros textuais' para o ensino. "Entre o discurso e o texto está o gênero, que é aqui visto como prática social e prática textual-discursiva. Ele opera como a ponte entre o discurso como uma atividade mais universal e o texto enquanto a peça empírica particularizada (...)" (MARCUSCHI, 2008, p. 84).

Nesse sentido, entende-se que Vygotsky (1993) considera como papel da escola o de promover o desenvolvimento do conhecimento científico. Cabe ao professor fazer essa mediação, levando o educando a desenvolver suas potencialidades. Para ele (1993), esse processo parte do social para o individual. Dessa forma, as atividades com gêneros textuais<sup>11</sup> das diversas esferas sociais, segundo Bakhtin (1979), e os trabalhos em grupos propostos na escola fazem todo o sentido.

Coerente com os princípios vygotskyanos, Demerval Saviani, na década de 1980, propõe a Pedagogia Histórico-Crítica<sup>12</sup> no Brasil a partir da dialética. Para Saviani (1991/2005), essa é uma teoria metodológica muito importante para o contexto educacional brasileiro, que utiliza cinco passos cíclicos que partem da prática social e retornam a ela: 1) prática social (comum aos aprendizes e ao mediador), 2) problematização, 3) instrumentalização, 4) catarse e 5) prática social (com modificação dessa prática). Nessa proposta, o educador precisa motivar os educandos a partir de seus interesses, considerando o ritmo de cada uma para aprender, bem como o desenvolvimento psicológico e dos conteúdos cognitivos.

Com efeito, a lógica dialética não é outra coisa senão o processo de construção do concreto de pensamento (ela é uma lógica concreta) ao passo que a lógica formal é o processo de construção de forma de pensamento (ela é, assim, uma lógica abstrata). Por aí, pode-se compreender o que significa dizer que a lógica dialética supera por inclusão/incorporação a lógica formal (incorporação, isto quer dizer que a lógica formal já não é tal e sim parte integrante da lógica dialética). Com efeito, o acesso ao concreto não se dá sem mediação do abstrato (...). Assim, aquilo que é chamado de lógica formal ganha um significado novo e deixa de ser a lógica para se converter num momento da lógica dialética. A construção do pensamento se daria, pois, da seguinte forma: parte do empírico passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto (SAVIANI, 1991, p. 11).

---

<sup>11</sup> Cabe destacar que, atualmente, os gêneros textuais em língua inglesa têm extrema importância global, pois esse idioma tem funções sociais influenciadas por diversos fatores (políticos, econômicos, culturais, ideológicos, por exemplo) e, enquanto língua franca, ele contribui para as relações interculturais de um mundo globalizado, no qual a sociedade utiliza-o para mediar as interações sociais (PARANÁ, 2018).

<sup>12</sup> Esta teoria também foi bastante inspiradora para este trabalho, porém ela não foi seguida em sua totalidade e nem todas as suas cinco etapas. Por isso, não houve aprofundamento desses passos. Ela foi escolhida como referencial teórico, porque se correlaciona com os demais autores. O que mais importou dessa pedagogia, nesta pesquisa, foi a catarse – conforme Saviani (1991/2005) e Gasparin (2009) – a qual promove uma síntese mental para o aluno por meio da reflexão consciente, relacionado o conhecimento científico (teórico) com o cotidiano (prático). Em sala de aula, oportuniza-se aos aprendizes momentos para a realização de uma síntese integradora. Isto fica muito evidente no planejamento das aulas apresentado nos Apêndices.

O professor, cuja filosofia educacional esteja em consonância com o respaldo teórico aqui apresentado, deve fazer “mediação em atividades formativas” (NASCIMENTO; GONÇALVES, 2018, p. 23). Além disso, a partir do conceito de ZDP, evidencia-se a importância de o educador ter muita clareza sobre seu planejamento pedagógico, porque a ZDP implica em pensar no futuro. Portanto, esse planejamento precisa ser sensível o bastante para considerar aquilo que o aluno tem de potencial, tendo em vista o que ele é capaz de fazer hoje – com a mediação do professor – e fará amanhã, preferencialmente, com mais autonomia. Isso ajuda a estabelecer os objetivos de aprendizagem e, por conseguinte, levar esse sujeito para além do seu potencial real (VYGOTSKY, 1993).

Depois de passar pela teoria, isto é, pelo abstrato, o educando pode se posicionar de maneira diferente em relação à prática, pois modificou sua maneira de entendê-la. Em consequência, sua prática também não seria a mesma. Seu pensar e agir podem passar a ter uma perspectiva transformadora da realidade. Ao colocar em prática os conhecimentos adquiridos, o sujeito modifica sua realidade imediata (GASPARIN, 2009, p. 7).

A partir desses ideais, há de se considerar a relevância de uma pedagogia que pondere tais aspectos, como é o caso do socioconstrutivismo ou interacionismo de Vygotsky (1993), do ISD de Bronckart (1999) e da pedagogia histórico-crítica de Saviani (1991/2005), pois coloca o processo de aprendizagem diretamente relacionado à interação das pessoas ao meio social no qual estão inseridas por meio dos gêneros. Sendo assim, o aprendizado precisa fazer sentido, uma vez que está relacionado a uma utilidade prática da vida real.

Essas ideias vão ao encontro de uma visão educacional a qual supõe os alunos enquanto sujeitos pensantes e críticos atrelados ao ensino de conteúdos, que só fazem sentido quando estão diretamente ligados àquilo que se aplica na vida diária, conforme o neopragmatismo de DEWEY (1978).

### 2.3 INSTRUMENTOS ESSENCIAIS AO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Muitos são os aspectos a serem levados em consideração ao se planejar as aulas de LI. De acordo com as DCE:

As aulas de Língua Estrangeira se configuram como espaços de interações entre professores e alunos e pelas representações e visões de mundo que se revelam no dia-a-dia. Objetiva-se que os alunos analisem as questões sociais-políticas-econômicas da nova ordem mundial, suas implicações e que desenvolvam uma consciência crítica a respeito do papel das línguas na sociedade (PARANÁ, 2008, p. 55).

A fim de adequar as DCE com a BNCC, a SEED-PR, em 2018, construiu o Referencial Curricular do Paraná (RCP), contendo princípios, direitos e orientações. Nesse documento, com base nos gêneros discursivos, a LI ganha o *status* de língua franca com ênfase na interdisciplinaridade e nos multiletramentos, especialmente, devido à interação social por meio de textos multimodais, “tais como: *fake news*, *memes*, *honest trailers*, *fanfic*, *walkthroughs* (detonados ou dicas), entre outros” (PARANÁ, 2018, p. 493, grifos do autor). Esse é um dos motivos que fez com que este trabalho também se pautasse em gêneros discursivos, na interdisciplinaridade e nos multiletramentos.

Sobre a interdisciplinaridade<sup>13</sup>, Morin (2003) orienta para a importância da não fragmentação do ensino. “O conhecimento das informações ou dos dados isolados é insuficiente. É preciso situar as informações e os dados em um contexto para que adquiram sentidos” (MORIN, 2003, p. 65). As DCE também se correlacionam com as proposições de Morin:

No ensino dos conteúdos escolares, as relações interdisciplinares evidenciam, por um lado, as limitações e as insuficiências das disciplinas em suas abordagens isoladas e individuais e, por outro, as especificidades próprias de cada disciplina para a compreensão de um objeto qualquer. Desse modo, explicita-se que as disciplinas escolares não são herméticas, fechadas em si, mas, a partir de suas especialidades, chamam umas às outras e, em conjunto, ampliam a abordagem dos conteúdos de modo que se busque, cada vez mais, a totalidade, numa prática pedagógica que leve em conta as dimensões científica, filosófica e artística do conhecimento (PARANÁ, 2008, p. 27).

O RCP também resgata a ideia da interdisciplinaridade presente na LDB, DCE e BNCC: “Partindo da organização do tempo e espaços disponíveis, cabe à escola repensar democraticamente e propor alternativas metodológicas, valorizando as experiências de professores e estudantes (...) rompendo com a rigidez e fragmentação

---

<sup>13</sup> Morin (2003) coloca a interdisciplinaridade como a interação entre as disciplinas a fim de não fragmentar o conhecimento e, portanto, proporcionando diferentes olhares sobre o mesmo objeto de estudo.



(...)” (PARANÁ, 2018, p. 27). Portanto, esses documentos oficiais apontam para a não segmentação do conhecimento e reforçam o quanto a LI possibilita diálogos com a sociologia, filosofia, geografia e história, por exemplo. Fazenda (2011) ressalta que é mister interpretar e transformar o planeta de acordo com as diversas formas de entender a realidade. Isso quer dizer que enxergar o mundo por um único viés é muito limitante.

No intuito de alcançar uma formação integral, a BNCC almeja que os estudantes possam:

[...] atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. (BRASIL, 2017. p. 113).

Segundo Rojo e Moura (2012), os multiletramentos<sup>14</sup> precisam proporcionar, de forma autônoma, o uso de ferramentas<sup>15</sup> tecnológicas educacionais para a comunicabilidade atrelado ao contexto social, às questões culturais e a vários meios semióticos com a finalidade de suscitar reflexões as quais conduzirão a letramentos com criticidade em diversos modos ou semioses. “O desafio fica colocado pelas nossas práticas escolares de leitura/escrita que já eram restritas e insuficientes mesmo para a ‘era do impresso’” (ROJO; MOURA, 2012, p. 22, grifo dos autores).

As concepções básicas dos multiletramentos são: prática situada (contextualizada a partir das experiências de vida, isto é, significativa), instrução direta (possibilitando interpretar analiticamente, conscientemente e sistematicamente as diferentes modalidades ou meio semióticos), posicionamento crítico (estabelecendo relações entre os contextos social, político e cultural, por exemplo) e prática transformada (permitindo a ressignificação dos contextos). Portanto, o educador é suggestionado a mudar suas ações em sala de aula e, assim, conseguir contextualizar e adequar o ensino para possibilitar o agir crítico no mundo globalizado capitalista, segundo as demandas sociais languageiras.

---

<sup>14</sup> O uso dessa terminologia foi proposto pelo grupo de pesquisadores chamado *New London Group*, em Nova Londres – Connecticut, nos Estados Unidos da América, na década de 1990. No Brasil, foi introduzido, especialmente, por Roxane Rojo.

<sup>15</sup> Há autores que estabelecem diferenças entre ‘ferramentas’ e ‘instrumentos’, este trabalho, todavia, utiliza ambos os termos como sinônimos.

Os estudantes que constituem a escola atual são frutos de seu tempo histórico, com um repertório de experiências cotidianas da sociedade contemporânea, expressam a cultura vigente, com rituais, imagens e códigos comunicativos, com sentidos e significados condizentes com a sociedade em que estão inseridos. Isso significa que esses sujeitos também se constroem nas relações sociais que acontecem no ambiente escolar (PARANÁ, 2018, p. 13).

Levando-se isso em conta, os gêneros discursivos propostos por Bakhtin (1979) são de extrema importância para um ambiente escolar, uma vez que os gêneros têm uma finalidade social. Nesse caso, os textos usados no processo de ensino-aprendizagem são autênticos, ou seja, circulam na sociedade por meio dos diversos domínios discursivos ou esferas sociais: cotidiano-familiar, escolar, acadêmico, jurídico, midiático, jornalístico, religioso, artístico/literário e outros.

A contextualização na linguagem é um elemento constitutivo da contextualização sócio-histórica e, nestas diretrizes, vem marcada por uma concepção teórica fundamentada em Mikhail Bakhtin. Para ele, o contexto sócio-histórico estrutura o interior do diálogo da corrente da comunicação verbal entre os sujeitos históricos e os objetos do conhecimento. Trata-se de um dialogismo que se articula à construção dos acontecimentos e das estruturas sociais, construindo a linguagem de uma comunidade historicamente situada. Nesse sentido, as ações dos sujeitos históricos produzem linguagens que podem levar à compreensão dos confrontos entre conceitos e valores de uma sociedade (PARANÁ, 2008, p. 30).

De acordo com Cristovão (2012), os gêneros textuais são instrumentos necessários para a aprendizagem de uma língua, uma vez que eles têm uma função na vida real de uma sociedade com sua dimensão comunicativo-social e suas influências inclusive culturais. Dessa forma, fica mais fácil para os educandos enxergarem uma utilidade sobre aquilo que estão aprendendo. Além disso, Cristovão (2012) faz duras críticas em relação à metodologia comumente empregada a qual é desestimulante, inibidora e não envolve gêneros que usam a linguagem falada.

O professor desempenha o papel de centralizador durante as aulas, já que ele decide o que fazer e como fazer, transmitindo as informações aos alunos, que são os receptores. Quase tudo é traduzido. As aulas são expositivas e bem iguais, a professora pergunta para que o aluno responda, gerando um comportamento de fala e correção ao mesmo tempo. Há medo e inibição em utilizar oralmente a Língua Inglesa em sala de aula. Os alunos frequentemente indagam os motivos de terem que aprender inglês. Os recursos mais utilizados, quadro negro e livro didático, apresentam temas que comumente são os mesmos e a mesma metodologia, repetitiva e mecânica gerando desmotivação (CRISTOVÃO, 2012, p. 33).

A reflexão feita por Cristovão (2012) põe em xeque a metodologia tradicional, pois o aluno fica à margem do processo ensino-aprendizagem. Ao refletir sobre os ensinamentos de Dewey (1978), fica clara a ideia de aprender na prática, isto é, fazendo, pois ajuda a fomentar a criticidade dos educandos que veem uma aplicabilidade daquilo que estão aprendendo com o real. Para o ISD, “(...) as propriedades específicas das condutas humanas são o resultado de um processo histórico de socialização, possibilitado especialmente pela emergência e pelo desenvolvimento dos instrumentos semióticos” (BRONCKART, 1999, p. 23). E esses instrumentos propiciarão o desenvolvimento humano dos educandos, possibilitando processos de intervenção formativa e transformações físicas e sociais.

A BNCC, nesse aspecto pedagógico<sup>16</sup>, segue esse mesmo viés, pois:

[...] propõe que os estudantes possam vivenciar experiências significativas com práticas de linguagem em diferentes mídias (impressa, digital, analógica), situadas em campos de atuação social diversos, vinculados com o enriquecimento cultural próprio, as práticas cidadãs, o trabalho e a continuação dos estudos (BRASIL, 2017, p. 477).

O interacionismo sociodiscursivo (ISD) é um constructo teórico que não se limita ao ensino de línguas e defende o desenvolvimento das pessoas pela interação em um mundo sócio-historicamente construído. Para Bronckart (1999), os gêneros textuais possuem caráter a) de contexto sociointeracional (como as condições de produção e o suporte textual), b) textual (como plano global e unidade comunicativa), c) discursivo (como tipos de discurso e escolhas do enunciador) e d) sintático-semântico (como elementos de coesão e coerência).

Segundo Schneuwly e Dolz (2004), os gêneros são instrumentos psicológicos para ajudar no desenvolvimento de capacidades que não estão relacionadas apenas aos aspectos linguísticos. Vale ressaltar que, ao serem usados em sala de aula, são considerados como gêneros escolarizados, pois, dentre outros motivos, deixaram de circular nas esferas sociais reais, havendo, portanto, uma transposição didática. Para tanto, elaboraram uma proposta de sequência didática<sup>17</sup> (SD) que mais tarde passa

---

<sup>16</sup> Existem grandes discussões a respeito da validade devido à maneira como a BNCC foi imposta.

<sup>17</sup> Além da SD, para quem se interessar em entender a fundo o ISD, é importante entender os conceitos de sequência de ensino (SE), sequência de formação (SF) e metassequência didática (MSD). Este trabalho não se dedica a nenhuma dessas práticas pedagógicas, embora tenha sido influenciado por algumas delas, por entender que os gêneros textuais e as capacidades de linguagem são os princípios que mais dão suporte teórico-prático à pesquisa proposta.

por adequações. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98), uma SD precisa conter: apresentação da situação, produção inicial, tantos módulos quantos necessários e produção final.

Dolz e Schneuwly (2004) propõem que, por meio dos gêneros, é possível desenvolver as seguintes capacidades: a) de ação, b) discursivas e c) linguístico-discursivas. Posteriormente, Cristovão e Stutz (2011) incluíram também as capacidades de significação e multissemióticas, conforme Tabela 1.

**Quadro 1 – Critérios para análise das capacidades de linguagem**

CATEGORIAS	CRITÉRIOS
CS (Capacidades de Significação)	(1CS) Compreender a relação entre textos e a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz; (2CS) Construir mapas semânticos; (3CS) Engajar-se em atividades de linguagem; (4CS) Compreender conjuntos de pré-construídos coletivos; (5CS) Relacionar os aspectos macro com sua realidade; (6CS) Compreender as imbricações entre atividades praxiológicas e de linguagem; (7CS) (Re)conhecer a sociohistória do gênero; (8CS) Posicionar-se sobre relações textos-contextos.
CA (Capacidades de Ação)	(1CA) Realizar inferências sobre: quem escreve o texto, para quem ele é dirigido, sobre qual assunto, quando o texto foi produzido, onde foi produzido, para que objetivo; (2CA) Avaliar a adequação de um texto à situação na qual se processa a comunicação; (3CA) Levar em conta propriedades languageiras na sua relação com aspectos sociais e/ou culturais; (4CA) Mobilizar conhecimentos de mundo para compreensão e/ou produção de um texto
CD (Capacidades Discursivas)	(1CD) Reconhecer a organização do texto como layout, linguagem não verbal (fotos, gráficos, títulos, formato do texto, localização de informação específica no texto) etc. (2CD) Mobilizar mundos discursivos para engendrar o planejamento geral do conteúdo temático; (3CD) Entender a função da organização do conteúdo naquele texto; (4CD) Perceber a diferença entre formas de organização diversas dos conteúdos mobilizados.
	(1CLD) Compreender os elementos que operam na construção de textos, parágrafos, orações; (2CLD) Dominar operações que contribuem para a coerência de um texto (organizadores, por exemplo); (3CLD) Dominar operações que colaboram para a coesão nominal de um texto (anáforas, por exemplo);

CLD (Capacidades Linguístico-Discursivas)	<p>(4CLD) Dominar operações que cooperam para a coesão verbal de um texto (tempo verbal, por exemplo);</p> <p>(5CLD) Expandir vocabulário que permita melhor compreensão e produção de textos;</p> <p>(6CLD) Compreender e produzir unidades linguísticas adequadas à sintaxe, morfologia, fonética, fonologia e semântica da língua;</p> <p>(7CLD) Tomar consciência das (diferentes) vozes que constroem um texto;</p> <p>(8CLD) Perceber as escolhas lexicais para tratar de determinado conteúdo temático;</p> <p>(9CLD) Reconhecer a modalização (ou não) em um texto;</p> <p>(10CLD) Identificar a relação entre os enunciados, as frases e os parágrafos de um texto, entre outras muitas operações que poderiam ser citadas;</p> <p>(11CLD) Identificar as características do texto que podem fazer o autor parecer mais distante ou mais próximo do leitor;</p> <p>(12CLD) Buscar informações com base em recursos linguísticos (relacionando língua materna e língua estrangeira, por exemplo).</p>
CMS (Capacidades Multissemióticas)	<p>(1CMS) Compreender as relações de sentido entre elementos verbais e não-verbais do gênero;</p> <p>(2CMS) Apreender os diferentes conhecimentos e sentidos que emergem de sons, vídeos e imagens;</p> <p>(3CMS) Reconhecer a importância de elementos não-verbais para a construção de sentidos;</p> <p>(4CMS) Relacionar elementos não-verbais com o contexto social macro que o cerca.</p> <p>(5CMS) Compreender os elementos semióticos na constituição do gênero.</p>

Fonte: Categorias e critérios elaborados por Cristovão e Stutz (2011) e Cristovão *et al.* (2010) e expandidos por Cristovão e Lenharo (apud Lenharo, 2016, p. 31-32).

A partir desses critérios apresentados na Quadro 1, fica evidente como o ISD visa trabalhar os gêneros enquanto instrumentos psicológicos e favorecer o desenvolvimento formativo de alguns dos aspectos cognitivos.

#### 2.4 ECOSSISTEMAS DIGITAIS DE APRENDIZAGEM

Atualmente, o ensino a distância, o *m-learning*, o e-learning e o ensino híbrido, por exemplo, com o advento da *internet* e a cultura digital (Xavier, 2013), não é mais possível entender que exista apenas a sala de aula enquanto ambiente escolar para o desenvolvimento cognitivo. Isto porque a *internet* tem possibilitado um caráter

ubíquo do processo ensino-aprendizagem e, dessa forma, existem diversos ambientes que propiciam a educação, sejam espaços físicos e/ou virtuais. Nesse sentido, há uma tendência em referir-se a essa diversidade como ecossistemas de aprendizagem (ver Figura 1). É dessa maneira que o *Horizon Report*<sup>18</sup> de 2017 tem entendido a educação na contemporaneidade por meio de pesquisas das tecnologias educacionais emergentes. Motta-Roth (2015, p. 6) emprega o uso do termo pedagogia ecológica<sup>19</sup> por considerar as práticas discursivas atreladas às práticas sociais de acordo com comunidades específicas com um viés mais crítico.

Para entender essas ideias, pode-se estabelecer uma comparação com o emprego dessa terminologia a partir da biologia. Margulis (2001, p. 101-102) afirma que:

um ecossistema é a menor unidade que recicla os elementos biologicamente importantes [...]. Os elementos completam seus ciclos mais rápido dentro dos ecossistemas do que entre eles, mas nenhum elemento químico está inteiramente isolado. Prefiro a ideia de que a Terra é uma rede de 'ecossistemas' [...]. Meu colega Daniel Botkin provavelmente definiria um ecossistema como um conjunto de comunidades de diferentes espécies de organismos vivendo no mesmo lugar ao mesmo tempo e usufruindo um influxo de energia e matéria externo.

A partir da biologia, entende-se que um ecossistema remete a ideia de interação entre seres vivos em uma comunidade. Faz todo sentido, então, servir-se do conceito de nicho (ver Figura 1), pois ele fornece os meios, isto é, os recursos e as condições para uma população. Na era digital, os seres humanos criam comunidades virtuais e estabelecem uma nova forma de interação social. A escola, portanto, precisa adaptar-se<sup>20</sup> a essa nova realidade.

De forma análoga ao ecossistema biológico, Reyna (2011) considera, na Figura 2, os elementos bióticos: a) no nicho do ensino: o palestrante/conferencista, o tutor e o coordenador/supervisor do e-learning e b) no nicho da aprendizagem: os alunos ou o curso. Os abióticos seriam os componentes como: a) dispositivos físicos (*desktop*,

---

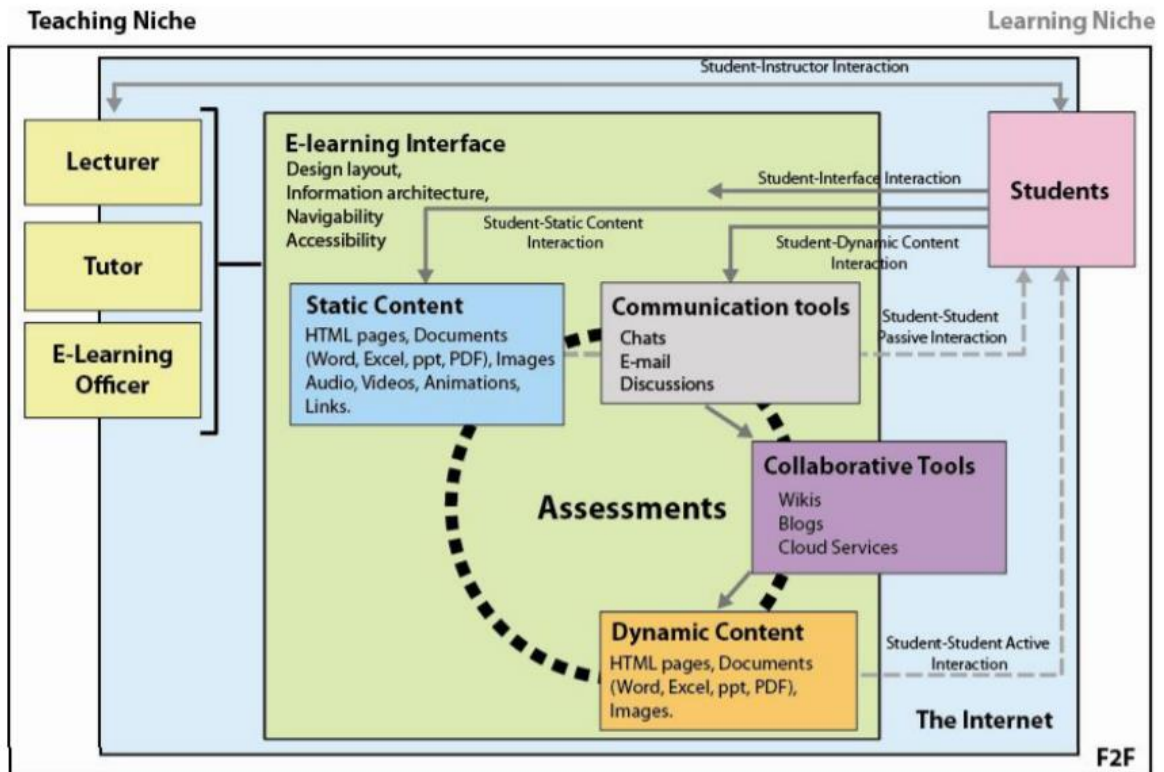
<sup>18</sup> Horizon Report é um ramo da Educause ([www.educause.edu](http://www.educause.edu)) responsável por produzir relatórios (<http://cdn.nmc.org/media/2017-nmc-horizon-report-he-EN.pdf>) sobre as tecnologias usadas para o ensino.

<sup>19</sup> Nesse contexto, não se trata apenas da preservação do meio ambiente, embora a educação pensada a partir da ideia de uma pedagogia ecológica também possa favorecer esse aspecto.

<sup>20</sup> A escolha desse vocábulo ocorreu com a finalidade de remeter à ideia da teoria evolucionista de Darwin. Além disso, Miller (2015) propõe que os gêneros são passíveis de mudanças e, por conseguinte, de evolução.

computadores, *laptops*, *netbooks*, *tablets*, celulares e outros), b) a conexão com a internet (banda larga, *Wi-fi*, 3G etc.), c) a interface para o *e-learning* ou portal e d) o conteúdo (ferramentas comunicacionais ou colaborativas e avaliações).

**Figura 2 – Ensino digital e ecossistemas de aprendizagens**



Fonte: Reyna (2011, p. 1085)

Essa visão de ensino digital e ecossistemas de aprendizagens desenhada por Reyna (2011) evidencia a palavra interação. Essa interação ocorre, passiva e ativamente, nas relações: estudante/estudante, estudante/mediador, estudante/conteúdo e estudante/*interface*. Percebe-se, portanto, correlação com os postulados vygotskyanos e por conseguinte do ISD. O letramento digital ocorre por meio dos gêneros digitais, considerados metaforicamente como ‘fluxo de energia e matéria para os organismos de uma comunidade’. Os gêneros aparecem como parte da intrincada relação explicitada através da Figura 2.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, serão abordados os tipos de pesquisa, identificados os instrumentos utilizados, apresentados o contexto de produção, os envolvidos nesse plano de trabalho pedagógico e o produto educacional aplicado junto aos alunos. Além disso, serão explicitados os procedimentos de aplicação do produto educacional, cuja finalidade é obter resultados que corroboram e/ou refutam a ideia de que o uso de ferramentas tecnológicas pode favorecer positivamente o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem de Língua Inglesa.

#### 3.1 AS CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA

Este trabalho iniciou-se por meio da leitura de obras referentes a TICMS e à abordagem interacionista sociodiscursiva de gêneros textuais. Paralelamente houve um estudo sobre a epistemologia do conhecimento e como a escola procura superar os seus desafios numa sociedade globalizada e de cultura digital. Portanto, procedeu-se a uma pesquisa bibliográfica. Segundo Tozoni-Reis (2017, p. 26), esse tipo de pesquisa deve ser feito “para delinear melhor o problema de pesquisa (...). Isso permite que o estudioso se aproprie de conhecimentos para a compreensão mais aprofundada do assunto e do tema”.

Concomitantemente, planejou-se a elaboração de um produto educacional, a fim de compor o *corpus* deste projeto, o qual foi aplicado junto aos alunos da educação básica, em colégio público, em Londrina – Paraná. Portanto, também houve o desenvolvimento das pesquisas experimental e de campo. Para Tozoni-Reis (2017, p. 28), “Essa modalidade de pesquisa, como o próprio nome indica, tem a *fonte de dados* no próprio campo em que ocorrem os fenômenos. No caso da pesquisa em educação, o campo são os espaços educativos”.

Além disso, como se implementou a análise dos dados coletados a partir da aplicação dessa ferramenta educacional, elaborado a partir de um problema de sala de aula, realizou-se uma pesquisa de análise de caráter qualitativo. De acordo com Minayo (1998, p. 17), “(...) a pesquisa vincula o pensamento e a ação, ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática”.



Dessa forma, a pesquisa qualitativa aqui apresentada tem como intuito buscar as significações que contribuam para o âmbito educacional. Para tanto, procedeu-se uma análise das atividades constitutivas dos ecossistemas de aprendizagem com os princípios do ISD, verificando compatibilidades e incompatibilidades. Dessa forma, pode-se categorizar este trabalho enquanto pesquisa-intervenção, pois segundo Nacarato e Lima (2009) e Damiani *et al.* (2013), o professor atua como pesquisador de seu próprio agir ao realizar atividades pedagógicas para ressignificar sua prática com o intuito de promover melhorias no processo de ensino-aprendizagem, refletindo sobre as atividades elaboradas após aplicação.

### 3.2 O CONTEXTO DO ESTUDO

A tecnologia em diversos ecossistemas de aprendizagem torna-se, cada vez mais, imprescindível. A sociedade recorre a todo momento a tais recursos, por isso, na área educacional essa é uma questão importante, porque os alunos têm interesse em aprender a lidar com ferramentas digitais. No entanto, mesmo sendo nativos digitais, se não tiverem formação adequada, esses estudantes sofrerão consequências, inclusive de exclusão digital, conforme aporte teórico já apresentado: Palfrey e Grasser (2011), Ferretti (2012), Xavier (2013) e Rojo (2012). Além disso, o mundo vive a chamada globalização e com desafios sociais e, especialmente, os educacionais, de acordo com os teóricos: Apple (2002), Mauss (2003), Nogueira (2005), Carvalho (2007), Nogueira e Catani (2007), Santos (2008), Santos (2011), Carneiro (2012) e Brzézinski (2018). Dessa forma, esta pesquisa pode ser melhor compreendida e relacionada ao contexto brasileiro inserido em âmbito mundial. Assim, o micro correlaciona-se ao macro.

O produto educacional aqui apresentado teve as condições adequadas e idealizadas para testar tanto a eficácia operacional quanto educacional, uma vez que os envolvidos na pesquisa tiveram acesso à *internet*<sup>21</sup> e disponibilizavam de *smartphones*.

### 3.3 OS ENVOLVIDOS NA AÇÃO PEDAGÓGICA

---

<sup>21</sup> É importante ressaltar que o acesso à rede só foi possível porque houve liberação para fins de aplicação deste projeto; para os demais alunos dessa escola o acesso à internet ocorre precariamente em um laboratório de informática.

Ao executar este trabalho, o autor desta pesquisa teve a necessidade de verificar, na prática do contexto escolar, os aspectos positivos e negativos do aplicativo educacional planejado com a finalidade de promover ensino de qualidade da LI em instituição pública e encontrar soluções ao problema previamente delimitado. Optou-se por um colégio público, na região Sul, de Londrina – PR, porque era justamente o local de trabalho<sup>22</sup> deste pesquisador desde 2003. Das oito turmas com as quais trabalhava, em 2018, escolheu-se o 4º Ano do Ensino Médio Integrado Técnico em Química, da Educação Básica.

Essa escolha ocorreu também devido ao fato de que esses alunos (com faixa etária entre 18 e 19 anos) estiveram mais receptivos para trabalhar com esse aplicativo que possui atividades com certo nível de exigência e engajamento. Essa decisão também foi tomada depois de avaliar as respostas dos alunos desse colégio e turmas, nas quais o pesquisador atuava como professor, referentes ao uso de tecnologia e todos terem acesso à rede de *internet* em suas residências, seja por banda larga ou via dados móveis. A partir de um questionário<sup>23</sup> elaborado nos Formulários *Google*, levantaram-se características importantes do perfil dessa geração de nativos digitais e, assim, ajudar a selecionar uma turma. Como esses alunos tiveram aulas de LI com o professor-pesquisador durante o ano de 2018, já se sabia previamente o nível<sup>24</sup> de Inglês de cada aluno: três apresentavam nível B1 (intermediário), 5 oscilavam entre o A2 (básico) e o B1 e um demonstrava-se ora no A2 ora no A1 (iniciante).

Após reunião com a equipe diretiva dessa escola para a tomada de ciência do projeto a ser desenvolvido com esses estudantes, houve permissão para o acesso controlado (com dia da semana e horários das aulas) do *Wi-fi* do colégio. Dessa forma,

---

<sup>22</sup> Pelo fato de a pesquisa ter sido realizada na escola onde o professor-pesquisador leciona, ter obtido autorização das Equipes Diretiva e Pedagógica e os alunos terem aceitado participar desse estudo, não houve necessidade de preencher formalmente o termo de consentimento livre e esclarecido, pois as atividades diferenciadas são constantemente efetuadas pelo professor, independentemente da concretização desta dissertação.

<sup>23</sup> Escolheu-se aplicar o questionário, pois conforme Tozoni-Reis (2017), trata-se de um instrumento estruturado eficaz para coleta de dados. O formato escolhido para o questionário on-line facilitou a obtenção desses dados, pois houve uma tabulação automática das informações. Ressalta-se ainda que a Equipe Diretiva desse colégio esteve ciente deste questionário: [https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfeZxq-PRpx90Xbwy4E09aQ\\_OJmZ4RDvhR\\_mrG6aKzjIUkRX5Eg/viewform](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfeZxq-PRpx90Xbwy4E09aQ_OJmZ4RDvhR_mrG6aKzjIUkRX5Eg/viewform).

<sup>24</sup> Os níveis mencionados neste trabalho foram concernentes ao Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas, elaborado pelo Conselho da Europa (1990), reconhecido internacionalmente. Ele estabelece os seguintes níveis: A1 (iniciante), A2 (básico), B1 (intermediário), B2 (usuário independente), C1 (proficiência operativa eficaz) e C2 (domínio pleno).

os discentes puderam ter acesso contínuo a *internet* tanto em ambiente escolar quanto fora (com rede particular), portanto, o desenvolvimento das atividades com o produto educacional *Gotcha!* – explicado mais adiante – não ficou comprometido em nenhum momento, uma vez que a conectividade é de extrema importância para a realização do *hybrid-learning*, porém mesmo estando em sala de aula, os alunos também puderam interagir virtualmente devido ao fato dessa conexão permitir a concretização do caráter ubíquo desse aplicativo. Combinou-se ainda que o uso desse aplicativo teria como finalidade proceder uma recuperação dos conteúdos e compor a avaliação do terceiro trimestre.

### 3.4 ECOSISTEMAS DIGITAIS PROPOSTOS NO PRODUTO EDUCACIONAL

A proposta educacional aqui apresentada considera o processo ensino-aprendizagem sob uma perspectiva de interação social, portanto, buscou-se respaldo do interacionismo sociodiscursivo com mediação do professor nos diversos ecossistemas de aprendizagem propiciado pelo *Gotcha!*. A fim de corroborar com tal processo e assessorar o docente em sua busca para um trabalho de qualidade, em sala de aula, visando assegurar algumas das demandas da sociedade contemporânea para que os alunos aprendam LI e, concomitantemente, esses desenvolvam fluência digital. Nesse sentido, esse produto educacional intitulado “Gotcha!” (ver Figura 3) contribui, em um ensino híbrido, com a sala de aula presencial e alguns dos ecossistemas digitais: a sala de aula virtual, isto é, o aplicativo em si. No entanto, nesse momento, o foco passa a ser exclusivamente a respeito desse *software*.

Devido à sobrecarga de professores, especialmente da rede pública de ensino, que possuem turmas numerosas, com limitadas horas-atividades e poucas aulas para dar conta de muitos conteúdos, buscou-se uma ferramenta tecnológica de fácil acesso para que, mesmo aqueles docentes que não tenham conhecimentos técnicos relacionados à linguagem de programação, consigam preparar aulas utilizando um aplicativo enquanto recurso pedagógico. Das várias pesquisas realizadas, chegou-se à conclusão de que seria mais prático e eficiente criar um aplicativo usando a *homepage* da Fábrica de Aplicativos<sup>25</sup>.

---

<sup>25</sup> Trata-se de um *website*, com tutoriais, para criar aplicativos compatíveis aos sistemas operacionais Android e iOS, disponível em <https://fabricadeaplicativos.com.br/>.

É imprescindível ressaltar que esse *website* passa por atualizações<sup>26</sup>, então, o que será apresentado aqui revela procedimentos compatíveis com a época de sua utilização, isto é, meados de 2018.

**Figura 3 – O aplicativo Gotcha!**



Fonte: Fábrica de Aplicativos (2019)

Essa plataforma oferece recursos gratuitos e pagos. Dos recursos gratuitos, pode-se contar com três funções básicas referentes a: *design* (ver Figura 3), conteúdo e configurações. Quanto ao *design*, há diversas opções de cores para o aplicativo, ferramentas para adicionar imagens do tema: imagem da abertura, do cabeçalho e de fundo e 14 *layouts* para o menu. Para inserir os conteúdos, são permitidas a inserção de 10 das 28 abas<sup>27</sup> disponíveis que vão desde álbuns de fotos, páginas da *web* até redes sociais, por exemplo. Em relação às configurações (ver Figura 3), o usuário pode colocar informações sobre o aplicativo, tais como: nome, *link*, descrição, categoria e subcategoria.

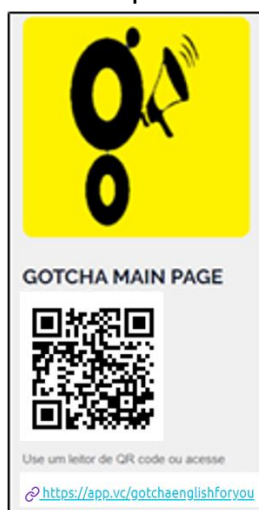
<sup>26</sup> Destaca-se que esse *website* passa por atualizações, portanto, as ilustrações aqui apresentadas podem diferir daquilo que atualmente está *online*. No início de 2019, a partir de uma nova versão, foi elaborado - por este pesquisador - um tutorial de como usar a Fábrica de Aplicativos: [https://app.vc/tutorial\\_2078900](https://app.vc/tutorial_2078900).

<sup>27</sup> A navegação por abas é muito útil, porque um navegador da *web* permite a criação de várias páginas em uma única janela.

O *Gotcha!* configura-se, então, como um *software* de aplicação para *smartphones*, embora possa ser acessado por meio de *tablets* e computadores. Seu sistema operacional é compatível a ambos *Android*<sup>28</sup> e *iOS*<sup>29</sup> e contém atividades interativas *online* e *offline*. Para acessá-lo, basta fornecer este endereço: <https://app.vc/gotchaenglishforyou> ou fotografar o código (ver Figura 4) com um aplicativo leitor de *QR Code*<sup>30</sup>. Em seguida, é só adicioná-lo a sua tela inicial para entrar sempre que quiser. É importante ressaltar que, para utilizá-lo, é necessário que os dispositivos estejam conectados a uma rede de *Wi-fi*<sup>31</sup> ou os dados móveis<sup>32</sup> encontrem-se ativados.

Aproveitando-se de ideias e terminologias já implementadas no ramo empresarial do chamado *e-business*, Reyna (2011) associa-as à educação, tratando sobre os ambientes de aprendizagem e os ecossistemas digitais de aprendizagem. Dessa forma, o *Gotcha!*, pautado nesses ideais, procura explorá-los para que os professores de LI possam ter mais uma forma de contribuir para o ensino-aprendizagem.

**Figura 4 – QR Code para acessar o *Gotcha!***



Fonte: Fábrica de Aplicativos (2019)

<sup>28</sup> *Android* é um sistema operacional com base no Linux, que ajuda no funcionamento de *smartphones*, *tablets* e *netbooks*, criado por um grupo de empresas como a *Google*, por exemplo.

<sup>29</sup> Trata-se do sistema operacional dos produtos criados pela empresa *Apple*.

<sup>30</sup> Termo do inglês que significa “resposta rápida”. Trata-se de um código de barras bidimensional que é convertido por telefones celulares com câmera em um texto interativo ou não.

<sup>31</sup> É uma palavra inglesa que significa “fidelidade sem fio” e nomeia a tecnologia de comunicação de transmissão de dados via *internet* sem a necessidade de cabos.

<sup>32</sup> Os dados móveis são uma inovação tecnológica no campo da telefonia móvel que permitem o acesso à *internet* sem a necessidade de estar conectado a uma rede *Wi-Fi*.

O aplicativo apresentado neste trabalho possui seus conteúdos assim distribuídos (conforme Figura 1): *Gists of Ideas* (essência de ideias), *Friends' discussions* (Discussões de amigos), *What's up?* (E aí, tudo certo?), *Global Language* (Língua global), *Listen up* (Escute com atenção), *Commercials* (Comerciais), *Check Progress* (Verifique o progresso), *6s and 7s* (Estar confuso ou perdido), *2 Cents* (palpite) e *Assessment* (Avaliação).

Essas seções foram dispostas nessa sequência por ser uma possibilidade a ser seguida pelos alunos e assim ter sido sugerida aos alunos envolvidos nesse projeto, no entanto, as abas podem ser acessadas na ordem em que os alunos quiserem ou conforme comum acordo entre alunos e professor. Os segmentos relacionados à avaliação, *Check Progress* e *Assessment*, todavia, precisam ser indicados a serem feitos por último, após a realização das demais etapas. É relevante dizer que as subdivisões no interior de cada aba precisam avançar na ordem exposta para terem equivalência de módulos (similar aos de uma SD do ISD), os quais evoluem com graus crescentes de dificuldade.

Cada item que compõe o *Gotcha!* apresenta um propósito de interação social a partir de gêneros textuais, e, portanto, estabelece relações com o ISD, pois a pretensa aprendizagem esperada almeja contribuir para o desenvolvimento dos sujeitos, considerando-se o contexto sócio-histórico. Segundo o aporte teórico apresentado, os alunos enquanto sujeitos de uma era digital também criam suas comunidades virtuais e estabelecem uma nova forma de interação social e acabam fazendo parte de diversos ecossistemas digitais de aprendizagem (Reyna, 2011), e as seções desse aplicativo foram pensadas para serem esses ecossistemas. No entanto, antes de apresentar os conteúdos de cada seção, é importante entender como o pesquisador utilizou o aplicativo (ver Apêndice A).

Na aula 1, após o *warm-up* I, houve a apresentação do aplicativo *Gotcha!* aos alunos, para entender como instalá-lo no celular e para disponibilizar a senha do Wi-fi do colégio fornecida pela equipe diretiva, por meio de apresentação de *slides* no *data-show*. No transcorrer dessa apresentação, os alunos já aproveitavam para explorá-lo, mas sem iniciar a produção das atividades. Estabeleceu-se também os prazos para o cumprimento de cada seção, as notas a serem atribuídas e os critérios de avaliação. Em seguida, os alunos usaram a seção *Friends' Discussions* do aplicativo e fizeram sua autoapresentação em Inglês, contendo informações básicas (nome, sobrenome, idade, o que gosta de fazer...). Depois, em grupos, os alunos

acessaram a seção *Gist of Ideas* e fizeram as atividades lá propostas, iniciando por “*Why learn English?*”. Como tarefa, os estudantes deram continuidade às demais atividades da seção, tendo como prazo uma semana.

Na aula 2, o professor disponibilizou um *podcast* sobre educação e tecnologia para ajudar no desenvolvimento da habilidade de compreensão oral. Nessa atividade, em equipes, os alunos deveriam registrar o nome do locutor do *podcast*, público-alvo, o assunto principal do *podcast*, quais redes sociais e tecnologias são mencionadas, para que servem e passaram a entender a estrutura composicional do gênero *podcast* com o auxílio do pesquisador. Por último, solicitou que fizessem as atividades da seção *Listen up* para a próxima aula.

Na aula seguinte, os alunos que realizaram o quiz sobre os países falantes de Língua Inglesa disponível no aplicativo na seção *Global Language* e, ao término, eles deveriam compartilhar o seu *score* em *Friends’ Discussions* e iniciar a seção *What’s up?*; paralelamente o pesquisador pôde ajudá-los com dúvidas referentes à produção do *podcast* solicitado na aba *Gists of Ideas*. No final da aula, houve troca de ideias das respostas dadas na seção *Listen up*, usando a LI, e solicitou que, em casa, concluíssem as atividades da seção *Commercials*.

Na aula 4, houve a apresentação dos *podcasts* produzidos pelos alunos, usando um *data-show*. Nesse momento, os próprios colegas puderam dar sugestões de melhoria para a versão final. Depois, houve uma atividade de *listening* (em grupo), mostrando um diálogo entre uma turista e uma policial do controle alfandegário de um aeroporto, cujo intuito era o de identificar o assunto principal do diálogo, bem como o vocabulário básico desse tipo de conversa em uma possível situação de acontecer realmente. Depois, os alunos apresentaram seus *videocasts*, usando um *data-show*. Novamente, eles tiveram a oportunidade de dar sugestões para a versão final. No final, os alunos foram lembrados de fazer as seções *Check Progress* e *Assessment* até a próxima aula da semana seguinte.

Na penúltima aula, deu-se tempo para que os alunos terminassem atividades em atraso e houve uma retomada do conteúdo da seção *Check Progress*, ressaltando as potencialidades e ajudando a superar as dificuldades. No final, o pesquisador ainda esclareceu para os alunos com atividades do aplicativo em atraso, especialmente *podcast* e *videocast*, que eles teriam uma semana para regularizarem a situação e aproveitou para esclarecer algumas dificuldades pontuais, especialmente dos gêneros textuais trabalhados.

A última aula foi pensada para servir de complementação às atividades que, conforme atuação dos alunos, por ventura, não tiveram tempo suficiente e, assim, houvesse flexibilização conforme a necessidade. Além disso, ela serviu para as apresentações das versões finais dos *podcasts* e dos *videocasts* prontos. Nessa aula, os alunos puderam compartilhar suas produções em redes sociais.

### 3.4.1 *Gist of Ideas*

O fio condutor aqui refere-se à importância de aprender LI. Essa seção está dividida em 4 partes. Na primeira, há uma contextualização desse idioma enquanto Língua Franca. Como atividade, sugere-se aos alunos que façam discussões sobre essa temática, usando o espaço virtual *Friends' Discussions* e que elas sejam retomadas em sala de aula (ver o Apêndice B).

Depois, solicita-se que os discentes procurem estabelecer possíveis contribuições da LI para suas futuras carreiras profissionais. Para o compartilhamento das ideias, novamente, *Friends' Discussions* é primordial, bem como a retomada em ambiente escolar presencial.

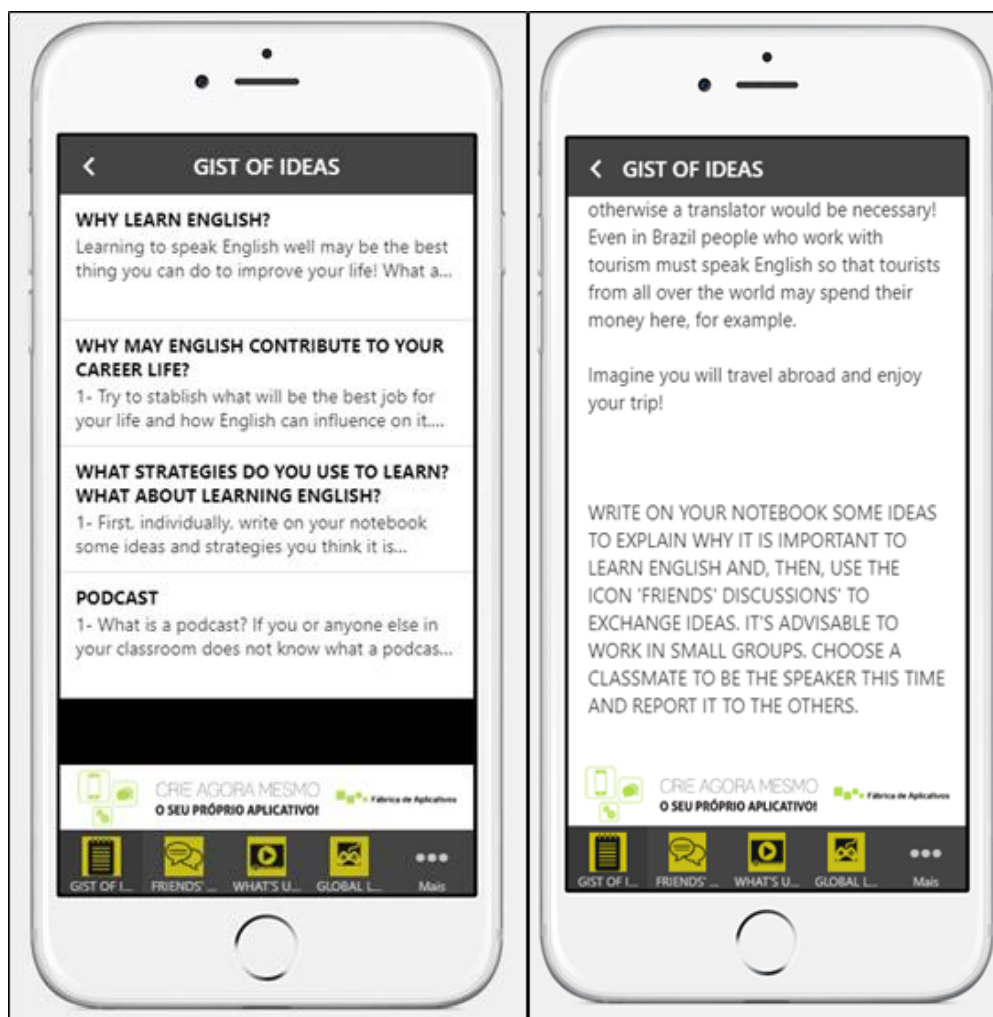
No momento seguinte, serão refletidas as estratégias de aprendizagem usadas pelos estudantes e, especialmente, sobre aprender LI/L2. Mais uma vez, o gênero mensagem de texto é usado na prática por meio de *Friends' Discussions* para abordar essas estratégias. Finalmente, os alunos têm como ápice dessa seção a produção de um *podcast*<sup>33</sup>, a fim de abordar tais estratégias.

Vale a ressalva de que para viabilizar o *podcast* os alunos deverão ainda recorrer a ferramenta de comunicação virtual *Friends' Discussions*. A sala de aula servirá para o professor fazer as mediações necessárias não alcançadas virtualmente e, assim, os estudantes possam apropriar-se adequadamente do gênero *podcast*. Para a resolução das situações-problema com as quais os alunos deparam-se, nessa seção, os gêneros textuais (tanto da língua escrita quanto da língua oral) são fundamentais.

---

<sup>33</sup> A seção 4.1.1 aborda mais especificamente sobre os *podcasts*.



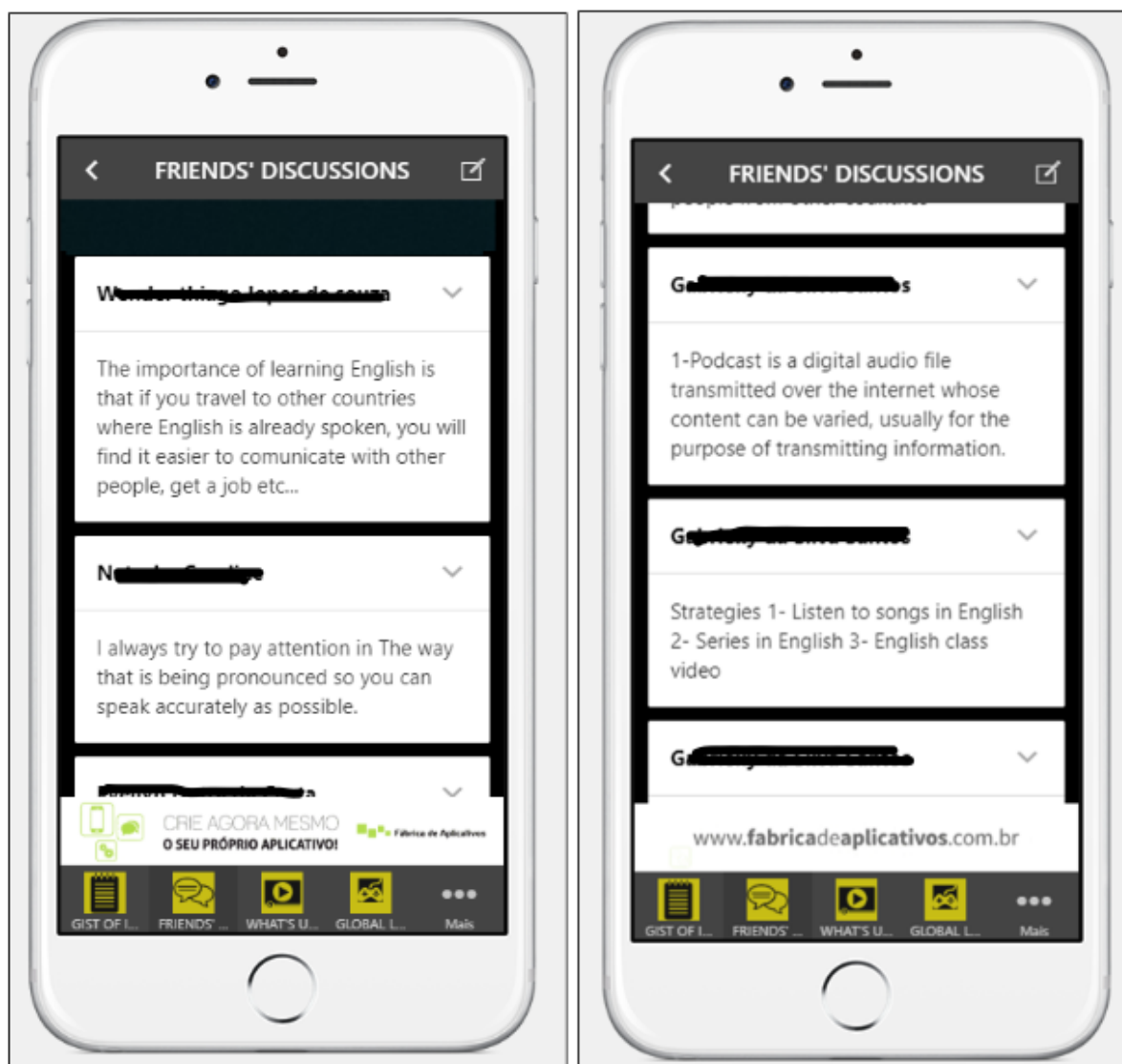
Figura 5 – *Gist of Ideas*

Fonte: Fábrica de Aplicativos (2019)

### 3.4.2 *Friends' Discussions*

Esse recurso funciona como meio de comunicação escrito tanto para os alunos (expressarem suas ideias referentes às atividades propostas) quanto para o professor (fazer as mediações necessárias para o desenvolvimento do trabalho). Trata-se, na verdade, de um gênero textual: mensagem de texto virtual (ver Figura 6), gênero a serviço de diversas esferas da sociedade, neste caso particular, do domínio discursivo escola.

Figura 6 – Friend's Discussions



Fonte: Fábrica de Aplicativos (2019)

### 3.4.3 What's up?<sup>34</sup>

Nesse ambiente de atividade usando o gênero Formulários do *Google*<sup>35</sup> (ver Apêndice C), a essência é trabalhar com o gênero reportagem vinculado por televisão e/ou mídias sociais (tal como o *YouTube*<sup>36</sup>), com as temáticas mercado de trabalho e

<sup>34</sup> Como a proposta de prática docente neste trabalho procurou inserir a oralidade, optou-se pela utilização de expressões típicas do discurso falado. Esta expressão é usada quando se quer saber 'O que está acontecendo?', 'Quais são as novidades?', mas também pode ser apenas um cumprimento informal 'E aí?' ou 'Beleza?'. Inclusive a sonoridade dela inspirou o neologismo que nomeia o aplicativo *WhatsApp*.

<sup>35</sup> É um serviço disponibilizado pela *Google* para a criação de formulários, questionários, testes e outros.

<sup>36</sup> Plataforma de compartilhamento de vídeos da *Google*.

a LI. Após realizar sua identificação nessa ferramenta do *Google*, os alunos poderão assistir a três reportagens. Sobre as duas primeiras reportagens, precisam identificar o assunto abordado em cada uma delas, bem como a ideia mais importantes, expressar sua opinião e apresentar com quais aspectos eles concordam ou discordam. Em relação à última, pede-se para escrever sobre a possibilidade de viver e trabalhar no exterior, apresentar argumentos usados na reportagem para darem suportes a posicionamentos. A etapa final dessa seção é a produção de um gênero textual: reportagem para uma mídia social (*WhatsApp*, *Flipgrid*<sup>37</sup> ou outro desde que apresente o *link*), com foco nos anglicismos<sup>38</sup>.

**Figura 7 – What's up?**



Fonte: Fábrica de Aplicativos (2019)

<sup>37</sup> Flipgrid é um aplicativo, também com fins educacionais, que pode propiciar discussões temáticas, responder a perguntas, realizar tutoriais, resolver situações-problema oralmente e outros. Essa tecnologia basicamente permite a produção de vídeos, segundo Silva e Dutra (2018).

<sup>38</sup> Empréstimos linguísticos de origem de LI, que podem ter sido aportuguesados ou não, tais como: *internet*, *online*, *deletar* e *Wi-fi*.

### 3.4.4 Global Language<sup>39</sup>

Esse espaço criado para interação virtual por meio de um jogo *online* gratuito consiste em um *quiz* individual (mas nada impede de ser realizado em grupos, desde que uma pessoa dê a resposta em nome desse grupo), com um *timer*, para a identificação dos países falantes de LI enquanto L1/L2, usando o gênero mapa-múndi político.

**Figura 8 – Global Language**



Fonte: Fábrica de Aplicativos (2019)

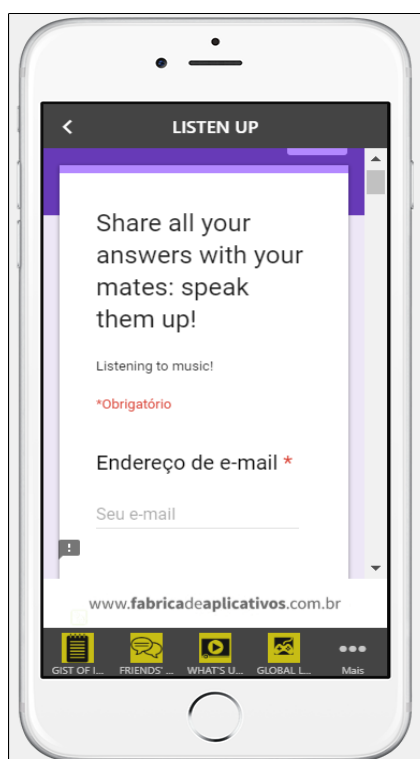
### 3.4.5 Listen up<sup>40</sup>

<sup>39</sup> Nesta aba, os alunos acessaram um jogo por meio da página: <https://www.sporcle.com/games/mg10/english-speaking-countries>. Lá existem outros quizzes também.

<sup>40</sup> Expressão que significa 'escute ou ouça melhor'.

Nesse ambiente há o intuito de aprimorar o desenvolvimento da compreensão auditiva dos alunos por meio do gênero videoclipe (*The Scientist*, de *Coldplay*), contendo oito atividades e exercícios<sup>41</sup>, usando Formulários do *Google* para hospedar as atividades: identificar palavras em inglês de acordo com as imagens do videoclipe, e depois fazer o mesmo com as palavras ouvidas na canção do clipe; identificar a temática apresentada na canção e tentar relacionar as imagens com a letra da canção. Depois, o aluno é direcionado para um *site* interativo que explora a letra da canção (*lyricstraining*) e envolve as pessoas numa disputa internacional para averiguar, de acordo com uma pontuação, quem se saiu melhor. Em seguida, o aluno é solicitado a explicar o título da música, identificar o gênero, refletir sobre o contexto de produção e elencar os elementos constitutivos do gênero trabalhado.

**Figura 9 – Listen up**



Fonte: Fábrica de Aplicativos (2019)

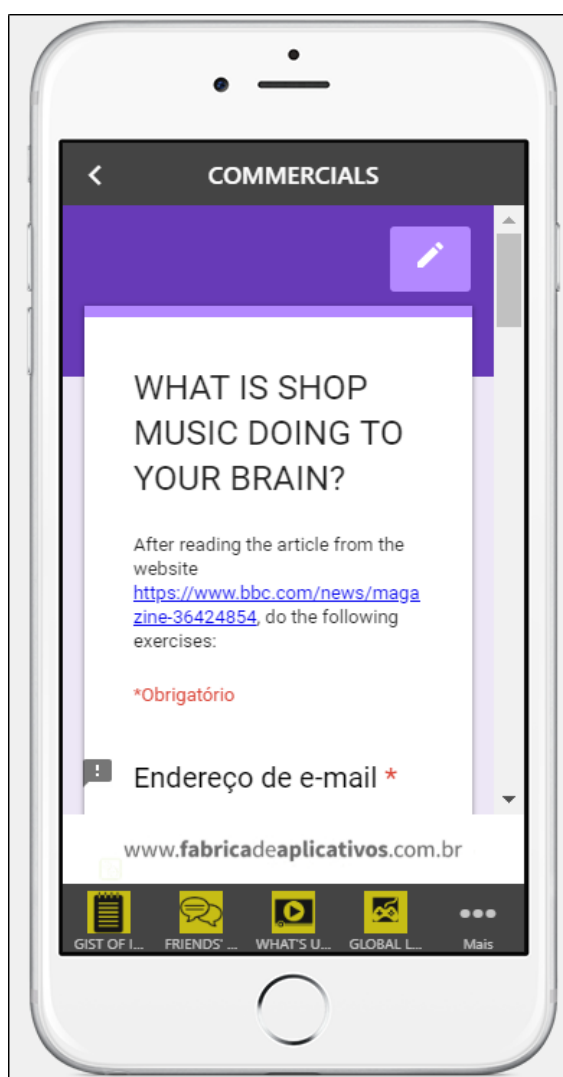
### 3.4.6 Commercials

---

<sup>41</sup> Segundo Schneuwly e Dolz (2004), existe uma diferença entre exercícios e atividades. Para eles, exercícios são uma oportunidade de superação de obstáculos e atividades estão relacionadas ao desenvolvimento de capacidades.

Usando Formulários do *Google* para apresentar as atividades relacionadas ao gênero anúncio publicitário televisivo ou de mídia social (como o *YouTube*), esse espaço também utiliza o gênero reportagem da *homepage* da *BBC*<sup>42</sup>. Primeiro, explora-se essa reportagem (sobre a influência das músicas de comerciais no cérebro das pessoas) dando ênfase para: a ideia principal e utilização de músicas em LI mesmo no Brasil para os comerciais. Posteriormente, os alunos precisavam assistir a dois comerciais para escolherem apenas um para fazer as atividades propostas. Nesse momento, eles tentaram explicar a utilização da música para função apelativa da linguagem presente nesse gênero.

**Figura 10 – Commercials**



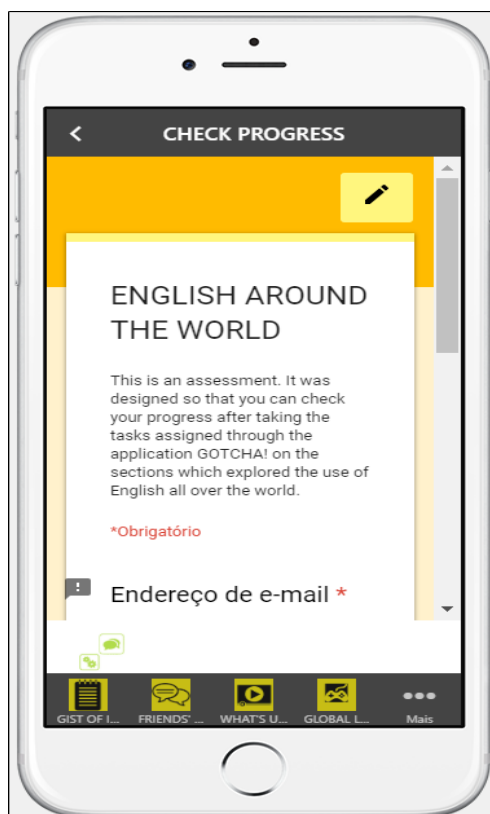
Fonte: Fábrica de Aplicativos (2019)

<sup>42</sup> A *British Broadcasting Corporation* (Corporação Britânica de Radiodifusão, mais conhecida pela sigla *BBC*) é uma emissora pública de rádio e televisão do Reino Unido, fundada em 1922.

### 3.4.7 Check Progress

Esse ambiente foi planejado para avaliar três habilidades linguísticas: compreensão auditiva, produção e compreensão escrita, por meio de uma das ferramentas do *Drive: Formulários Google*. Para a leitura, os alunos serão postos em contato com o gênero diálogo usado na imigração dos Estados Unidos, dando maior ênfase a marcadores discursivos<sup>43</sup>. Para a produção de texto, os estudantes aplicaram seus conhecimentos para lidar com o gênero blog (cuja temática é a importância da LI). Eles leram um *post* de um *blog*, bem como comentários feitos sobre ele e tiveram a oportunidade de expressarem, por escrito, sua opinião ao elaborar uma resposta para interagir nesse blog. Para a atividade de escuta, os estudantes assistiram a um *videocast*<sup>44</sup> (sobre as vantagens de saber a LI) disponível no YouTube, a fim de encontrar informações específicas.

**Figura 11 – Check Progress**



Fonte: Fábrica de Aplicativos (2019)

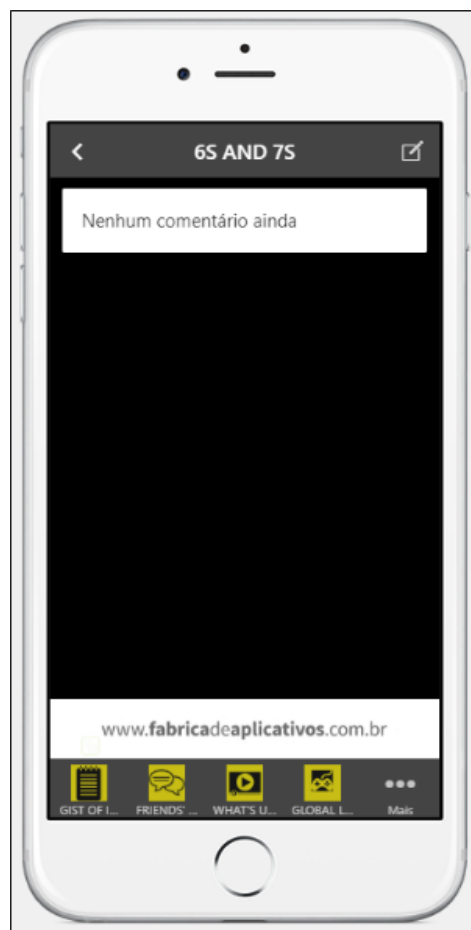
<sup>43</sup> Referem-se, numa análise linguística, às palavras que expressam, por exemplo: adição (e, também...), contraste (mas, porém...), causa (porque...), condição (se...), entre outros.

<sup>44</sup> A seção 4.2.1 traz explicações mais relevantes sobre esse termo e suas relações com este trabalho.

### 3.4.8 6s and 7s<sup>45</sup>

Trata-se de um espaço virtual, cuja base é o gênero mensagem de texto *online*, para expressar dúvidas e, assim, tanto o professor quanto os demais alunos possam ajudar. No entanto, não houve nenhuma postagem nessa seção, provavelmente porque não houve necessidade ou porque isso se concretizou presencialmente.

**Figura 12 – 6s and 7s**



Fonte: Fábrica de Aplicativos (2019)

### 3.4.9 2 Cents<sup>46</sup>

Trata-se de um espaço virtual, cuja base é o gênero mensagem de texto *online*, para expressar palpites, sugestões, principalmente, ao professor e/ou sobre algo que

---

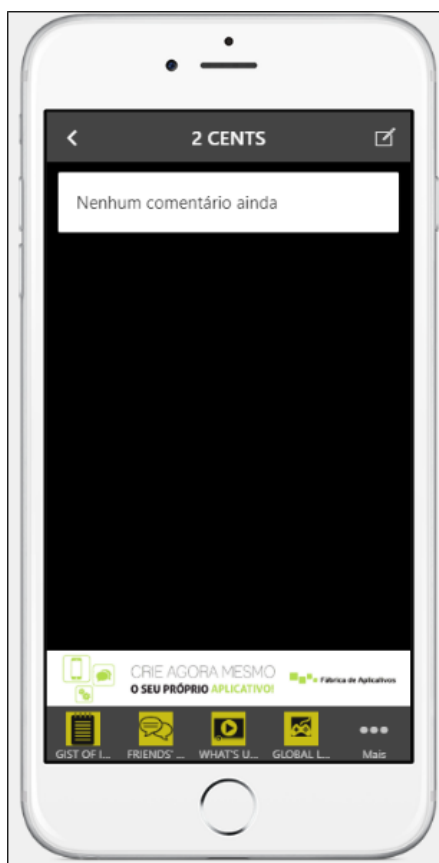
<sup>45</sup> É uma expressão tipicamente usada no discurso falado e quer dizer 'estar confuso, perdido, não dar uma dentro'.

<sup>46</sup> No discurso oral, esta expressão é usada quando alguém quer dar sua opinião, palpite ou 'pitaco'.



aconteceu em ambientes virtuais e presenciais e considerou-se oportuno evidenciar. Essa seção também não foi utilizada por nenhum dos alunos.

**Figura 13 – 2 Cents**



Fonte: Fábrica de Aplicativos (2019)

#### 3.4.10 Assessment

Esse espaço foi criado com a finalidade de avaliar a ferramenta pedagógica apresentada em forma de aplicativo, também subsidiada pelos Formulários *Google*, no qual cada aluno tem a oportunidade de atribuir uma nota (de 0 a 10), justificá-la, dizer se conseguiu acessar os conteúdos do *Gotcha!* com facilidade ou não e quais foram as formas usadas para acessá-lo. Assim, os estudantes têm meios para contribuir com sua própria aprendizagem, pois o professor consegue coletar essas informações para repensar sua atuação através do planejamento das futuras aulas, bem como dos materiais que serão os recursos pedagógicos.

Figura 14 – Assessment



Fonte: Fábrica de Aplicativos (2019)

Após a descrição da constituição e funcionamento dessa ferramenta pedagógica, apresenta-se como ela foi utilizada dentro e fora da sala de aula para entender uma das possíveis formas de utilizá-la, uma vez que o *Gotcha!* não tem uma sequência obrigatória a ser seguida, excetuando-se as avaliações tanto do aplicativo (*Gotcha's Assessment*) quanto da aprendizagem dos alunos (*Check Progress*). Para a aplicação do *Gotcha!*, foi elaborado um planejamento (conforme Apêndice 1) para um total de seis aulas.

## 4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para melhor compreensão e reflexão do papel da tecnologia na sociedade, especialmente em âmbito educacional (conforme diversos teóricos, tais como Santos (2011), Nogueira (2005), Brzézinski (2018), Palfrey e Gasser (2011) e outros), enquanto instrumento colaborativo ao processo de mediação nas práticas pedagógicas, esta seção apresentará e analisará os resultados obtidos por meio do uso prático do aplicativo *Gotcha!*, elaborado na plataforma Fábrica de Aplicativos, em uma turma do Quarto Ano do Ensino Técnico em Química de uma escola pública, na zona Sul, de Londrina - PR. As seções dessa ferramenta educacional serão analisadas seguindo a ordem do plano de aulas (Apêndice 1).

### 4.1 USO DA SEÇÃO *FRIENDS' DISCUSSIONS* E *GIST OF IDEAS*

O aplicativo foi utilizado pela primeira vez em sala de aula, no dia 13 de novembro de 2018, no período matutino, das 7:30 às 8:20, conforme plano de aula mostrado no Apêndice 1, após uma atividade de *warm-up* e apresentação em *slides* a respeito das informações mais relevantes sobre a ferramenta pedagógica, os prazos para a realização das atividades, como seriam as aulas e as formas de avaliação. Apesar da turma já se conhecer, solicitou-se que os alunos fizessem sua autoapresentação em Inglês no *Gotcha!* na seção *Friends' Discussions*.

Pensou-se nessa atividade como forma dos alunos engajarem-se no aplicativo, fazendo algo considerado como zona de conforto e, portanto, pudessem sentir-se seguros e familiarizar-se com esse novo ambiente digital, embora esses jovens já tivessem feito isso em alguma rede social utilizando-se da Língua Portuguesa. Nas aulas de Inglês, eles também haviam tido oportunidade de se autoapresentarem nesse idioma estrangeiro. Nesse sentido, essa atividade cumpriu seu papel satisfatoriamente, pois 100% dos discentes conseguiram realizar essa proposta pedagógica em ambiente virtual, contemplando o que havia sido solicitado; embora dois alunos tenham comentado posteriormente que precisaram recorrer a um tradutor eletrônico. E, então, o professor ressaltou não haver problema algum ter o apoio desse dicionário *online*, porque na sociedade atual, isso faz parte do dia a dia das pessoas. É interessante ressaltar o acesso e o uso das ferramentas disponíveis na *web* a favor do ensino e da aprendizagem. Possibilitar isso aos alunos faz com que, segundo Rojo

(2012), tenham oportunidade de desenvolver multiletramentos, inclusive em ambiente digital.

Essa primeira produção textual colocou em prática o gênero digital *chat* (ou bate-papo) com informações pessoais. Desse modo, a abordagem baseada em gêneros textuais contribuiu para o processo de ensino-aprendizagem, porque de acordo com as tradições teóricas dessa vertente, especialmente, o ISD ressalta a importância da circulação dos textos. Então, o aluno não está escrevendo só para o professor, mas há uma comunidade, no caso escolar, funcionando como leitor, além dos leitores universal e professor. Há, portanto, a produção de mensagens com uma função social. E dessa forma, houve a constituição de dois nichos (Reyna, 2011): o do ensino e o da aprendizagem.

Seguindo os parâmetros do ISD<sup>47</sup>, segundo Cristovão (2012), Schneuwly e Dolz (2004), essa atividade proporcionou utilização das seguintes capacidades de linguagem: a) de ação: porque houve aplicação de uma situação comunicacional, sem problemas de decodificação, com uma função social que é tornar-se conhecido em uma comunidade discursiva, ou seja, no domínio escolar; b) discursiva: houve o reconhecimento, por parte dos alunos, do gênero *chat*, pois trata-se de um gênero bastante funcional na vida das pessoas, especialmente dos jovens; c) linguístico-discursiva: teve a necessidade de elaborar enunciados coesos e coerentes e, portanto, recorrer a elementos estruturais da LI; d) de significação: pois a atividade proporcionou engajamento em atividade de linguagem exigindo uma significação para o contexto apresentado; e) multissemiótica: além do uso da linguagem verbal escrita, houve contato com a tela que disponibilizava formatos e imagens.

Buscando respaldo na teoria socioconstrutivista de Vygotsky (1993), é possível verificar que essa atividade promoveu interação social em tempo real (mas de forma virtual) e o aluno utilizou-se do seu nível de “desenvolvimento real”, isto é, seu próprio conhecimento sendo usado de forma autônoma. Além disso, para resolver qualquer problema comunicacional, ele teve que lançar mão desse *background knowledge* e com ajuda dos colegas e do professor conseguir desenvolver seu potencial.

Essa seção do aplicativo também foi essencial para a realização de outras atividades propostas no *Gotcha!*, conforme visto nos aspectos metodológicos deste

---

<sup>47</sup> É importante salientar, mais uma vez, que embora a SD seja uma das práticas pedagógicas do ISD, neste estudo buscou-se explorar mais as capacidades de linguagem e para desenvolvê-las não é necessário que seja somente por meio da SD.

trabalho, onde houve a descrição de cada aba e, assim, foi possível (4CA) mobilizar conhecimentos de mundo para compreensão e/ou produção de um texto. O que fica evidente, então, é o uso de um gênero textual (*chat*) para um propósito comunicativo entre gêneros, porque em outras abas contendo diferentes gêneros textuais, os alunos produziram mensagens relacionadas a diversos gêneros. Além disso, segundo Bakhtin (1979) e Bronckart (1999) e de acordo com as DCE-PR, o ensino da LI teve como conteúdo estruturante o discurso como prática social.

Ainda na primeira aula, os estudantes iniciaram os trabalhos solicitados na seção *Gist of Ideas* e pediu-se que fizessem primeiro o item *Why Learn English?* na sala de aula. Em casa, deveriam realizar as atividades dos itens: *Why may English contribute to your career life?*, *What strategies do you use to learn?* *What about learning English?* e *Podcast*. Para responder às questões propostas e divulgar seus *podcasts* (por meio de *links* compartilhados e caso não quisessem que todos ouvissem, poderiam mostrar em particular para o professor num primeiro momento), os alunos necessitaram recorrer à aba *Friends' Discussions*. Como um dos principais focos era a produção de *podcasts*, eles serão abordados mais adiante.

Por se tratar de aulas cujo o intuito é ser formativa, a avaliação dessas mensagens não focou os erros, mas o entendimento para viabilizar a comunicação, isto é, ser útil para um propósito comunicativo. Vale ressaltar que houve momentos para uma socialização de análise linguística, evidenciando o que poderia ser melhorado nos momentos de realização da síntese integradora de cada aula, conforme SAVIANI (1991/2005) e GASPARIN (2009). O que mais ganhou destaque nesse quesito foram: utilização equivocada ou falta de uso de marcadores discursivos, prejudicando a coesão textual e confusão quanto ao uso do famoso verbo 'to be' ao se referir à idade, pois empregavam o verbo 'to have'.

#### 4.1.1 A produção de *Podcasts*

O termo *podcast* é um anglicismo, isto é, um empréstimo da LI. Nesse idioma, trata-se de um neologismo que mistura a palavra *iPod* (aparelho eletrônico da empresa Apple com finalidade de reproduzir áudios e vídeos) com o vocábulo *broadcasting* (cujo significado é transmissão em grandes proporções). Sendo assim, segundo Araújo (2017), um *podcast* é uma publicação em áudio via *internet* e podem ocorrer em forma de episódios. É importante fazer uma ressalva de que, para alguns

autores, *podcast* é um suporte textual e não um gênero. No entanto, esta pesquisa considera-o com um gênero, pois de acordo com Bakhtin (1979), ele tem suas características próprias, relativamente estáveis, e serve a um propósito comunicacional na sociedade.

Após um levantamento do conhecimento prévio dos alunos sobre um *podcast* tanto usando a seção *Friends' Discussions* quanto a sala de aula presencial, os alunos deveriam produzir um *podcast* sobre a importância da LI. Para a realização dessa atividade, o professor trabalhou um *podcast* em sala de aula, a fim de verificar os elementos composicionais e a função social do gênero, por exemplo, conforme Apêndice A.

Ao se engajarem nessa atividade linguageira, eles puderam ter a oportunidade de desenvolver diversas capacidades<sup>48</sup> de linguagem, conforme Cristovão e Stutz (2011) e Cristovão *et al.* (2010), tais como (ver Quadro 1):

#### Capacidades de Significação:

- (1CS) Compreender a relação entre textos e a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz;
- (3CS) Engajar-se em atividades de linguagem;
- (8CS) Posicionar-se sobre relações textos-contextos;

#### Capacidades de Ação:

- (2CA) Avaliar a adequação de um texto à situação na qual se processa a comunicação;
- (3CA) Levar em conta propriedades linguageiras na sua relação com aspectos sociais e/ou culturais;
- (4CA) Mobilizar conhecimentos de mundo para compreensão e/ou produção de um texto;

#### Capacidades Discursivas:

- (1CD) Reconhecer a organização do texto como layout, linguagem não verbal (fotos, gráficos, títulos, formato do texto, localização de informação específica no texto) etc.;

---

<sup>48</sup> Por ser demasiado complexo não houve, neste trabalho, como comprovar quantitativamente se de fato houve ou não esse desenvolvimento. O fato é que os alunos produziram o gênero solicitado com certa desenvoltura.

- (2CD) Mobilizar mundos discursivos para engendrar o planejamento geral do conteúdo temático;
- (3CD) Entender a função da organização do conteúdo naquele texto;
- (4CD) Perceber a diferença entre formas de organização diversas dos conteúdos mobilizados.

#### Capacidades Linguístico-Discursivas:

- (2CLD) Dominar operações que contribuem para a coerência de um texto (organizadores, por exemplo);
- (3CLD) Dominar operações que colaboram para a coesão nominal de um texto (anáforas, por exemplo);
- (4CLD) Dominar operações que cooperam para a coesão verbal de um texto (tempo verbal, por exemplo);
- (5CLD) Expandir vocabulário que permita melhor compreensão e produção de textos;
- (6CLD) Compreender e produzir unidades linguísticas adequadas à sintaxe, morfologia, fonética, fonologia e semântica da língua;
- (7CLD) Tomar consciência das (diferentes) vozes que constroem um texto;
- (8CLD) Perceber as escolhas lexicais para tratar de determinado conteúdo temático;
- (9CLD) Reconhecer a modalização (ou não) em um texto;

#### Capacidades Multissemióticas:

- (1CMS) Compreender as relações de sentido entre elementos verbais e não-verbais do gênero;
- (2CMS) Apreender os diferentes conhecimentos e sentidos que emergem de sons, vídeos e imagens.

Um dos diferenciais do ISD é dar ênfase nessas capacidades de linguagem correlacionadas ao contexto sócio-histórico e promover um pensamento crítico. Dessa forma, a atividade proposta nessa aba do *Gotcha!* buscou contemplar essa postura pedagógica, explorando um dos ecossistemas digitais de aprendizagem (Reyna, 2011). Além disso, tentou superar desafios sociais que a escola pública, de uma maneira geral, enfrenta. Segundo Santos (2011), há uma impressão de que todos têm acesso à tecnologia com uso crítico, mas a realidade é diferente. Os alunos envolvidos

nesta pesquisa tiveram a oportunidade de se engajar em uma atividade de reflexão ligada às relações de poder que estão inerentes às línguas, bem como à Língua Franca (SANTOS, 2011). E como houve uma circulação do gênero produzido por eles em mídias sociais, a produção textual ganhou uma qualidade que supera as expectativas da crítica apresentada por Palfrey e Gasser (2011), pois eles questionam a postura de ‘nativos digitais’ que não agem como tais.

#### 4.2 USO DAS SEÇÕES *GLOBAL LANGUAGE* E *WHAT'S UP?*

Sugeriu-se aos alunos, para dar continuidade à atividade de *warm-up* da aula 3 (conforme Apêndice 1), que fizessem o *quiz* proposto na aba *Global Language*. O objetivo era mostrar-lhes que é possível aprender e divertir-se ao mesmo tempo, e melhor sem haver uma competição negativa, pois o estímulo dado pelo jogo dessa seção requer superação. Novamente, segundo os pressupostos vygotskianos, a atividade pedagógica faz haver desenvolvimento de potencialidades, maximizando-as.

Nesse momento, os estudantes não foram solicitados a produzir algum gênero textual. No entanto, entraram em contato com um tipo de gênero bastante comum na *web*, ou seja, experienciaram um *quiz* digital e tiveram que entendê-lo, pois estava em LI. Mais uma vez, esses jovens tiveram a oportunidade de lidar com um gênero que circula socialmente e cuja função social, nesse caso, era divertir e superar desafios. Todos os alunos realizaram com prazer a atividade, mesmo aqueles que não obtiveram resultados muito bons. Quando o tempo havia se esgotado, ouvia-se os alunos dizendo que jogariam novamente.

Revisitando as contribuições do ISD, segundo Cristovão e Stutz (2011), Schneuwly e Dolz (2004), esse *quiz*, além de mobilizar conhecimento de mundo, permitiu aos alunos estabelecerem conexões com a Geografia<sup>49</sup>, bem como proporcionou utilização das seguintes capacidades de linguagem: a) de ação: porque houve aplicação de uma situação comunicacional, sem problemas de decodificação, com uma função social que é tornar-se conhecido em uma comunidade discursiva, ou seja, na esfera social de jogos entre internautas; b) discursiva: houve o

---

<sup>49</sup> De acordo com Morin (2003), o processo de ensino-aprendizagem é mais coerente quando há interdisciplinaridade. Nessa atividade, o mapa, gênero característico da Geografia, também foi explorado para favorecer o ensino-aprendizagem de LI e os multiletramentos.



reconhecimento, por parte dos alunos, do gênero *chat*, pois trata-se de um gênero bastante funcional na vida das pessoas, especialmente dos jovens; c) linguístico-discursiva: teve a necessidade de elaborar enunciados coesos e coerentes e, portanto, recorrer a elementos estruturais da LI; d) de significação: pois a atividade proporcionou engajamento em atividade de linguagem exigindo uma significação para o contexto apresentado; e) multissemiótica: foi contemplada para o aluno por haver nesse momento além do emprego da linguagem verbal também empregou-se imagem de um mapa-múndi político.

A próxima etapa foi dar início à utilização do *What's up?*. As atividades desse módulo têm o intuito de promover uma reflexão sobre o papel da língua, especialmente o da LI, na sociedade, bem como melhorar “práticas de linguagem” (Bronckart, 1999) a partir de cinco vídeos midiáticos (três reportagens: duas em Português e uma em Inglês, um *videocast* em Inglês e uma parte de um documentário em Inglês) em LI que possibilitaram o desenvolvimento das habilidades de compreensão auditiva, de produção escrita e de algumas das capacidades linguístico-discursivas. Sendo assim os alunos, por meio dos gêneros produzidos pela sociedade da vida real, tiveram a oportunidade de aprofundar o entendimento da relação entre língua e poder, além de interagirem socialmente também por meio dos gêneros. Primeiro, através diálogos em sala de aula e seus grupos; depois, responderam a um questionário, mas através do gênero questionário digital; por fim, eles produziram seu próprio noticiário midiático.

Os alunos precisaram estabelecer certa articulação das multimodalidades do gênero vídeo midiático para o entendimento, debaterem e responderem a questões. Para responder, 55,5% utilizaram a LI e 44,5% ainda recorreram à Língua Portuguesa (LP) - os quais foram solicitados a refazerem usando a LI -, no entanto, 100% atingiram o objetivo, isto é, todos produziram reflexões a respeito do quão importante é a LI, principalmente para o mercado de trabalho. O aplicativo foi bastante útil para articular o desenvolvimento de duas habilidades linguísticas: compreensão auditiva e produção escrita. Como esse trabalho começou em sala de aula, os alunos em suas equipes puderam trocar ideias e tirar dúvidas com o professor, mas não foi possível que todos os alunos vissem as respostas uns dos outros, então, o aplicativo utilizando-se dos Formulários Google, coletou as respostas (ver Quadros 1, 2, 3, 4 e 5) para que o docente pudesse ter noção do todo e, a partir desses registros, promover futuras mediações nas sínteses integradoras previstas em planejamento.

Ao observar as respostas dadas, o professor tem a possibilidade de perceber se os alunos entenderam minimamente os vídeos (inclusive os que estavam em Inglês), que são multimodais, e como estão as capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas. A título de ilustração, escolheu-se três alunos (A1, A2 e A3), conforme os Quadros 1, 2, 3, 4 e 5, para se ter uma noção das respostas (às questões que estavam em LI) apresentadas e que, de um modo geral, representam a turma.

No Quadro 2, os alunos escreveram a respeito da ideia central contida no vídeo 1. Constata-se que, mesmo tendo utilizado algum tradutor eletrônico, os alunos construíram enunciados coesos e coerentes com estruturas linguísticas apropriadas. O aluno 1, no entanto, ainda precisa prestar mais atenção quanto ao uso da letra maiúscula no início de uma sentença e do ponto final, pois essa dificuldade lhe ocorreu em quase todas as situações de comunicação escrita, exceto na questão 3 (ver Quadro 3) na qual a pontuação não usada foi a vírgula. Isso demonstra que esse aluno tem noção quanto a esses dois aspectos linguísticos e que, provavelmente, por descuido deixou de fazer a forma mais adequada para a norma culta que essa situação lhe exigia.

#### **Quadro 2 – Sobre o vídeo 1**

A1	“the most important point is that mastering the English language is very important for people to get along well in the labor market”
A2	“The video shows that you need to know a little of English to do well in the job market, that is, English facilitates the search for a job in Brazil.”
A3	“The idea of the video is to show how important it is to be able to speak English for a good job in the job market.”

Fonte: O autor da pesquisa (2018)

A Quadro 3 exemplifica o que foi respondido na segunda questão do questionário. Nesse momento, eles deveriam se posicionar se concordam ou discordam com os aspectos apresentados no vídeo 2. Os enunciados escolhidos permitiram que fossem trabalhados, em sala de aula, o uso da preposição ‘in’ ao usar a expressão ‘in my opinion’. Além disso, a concordância verbal como em ‘the Brazilians need’.

#### **Quadro 3 – Sobre o vídeo 2**

A1	“my opinion everyone should learn this language”
----	--

A2	“I agree, because the Brazilian needs to talk to the people of the American continent, but I also disagree, because our official language is Portuguese (Br)”
A3	“English opens the door to new opportunities, a good job, links with international companies.”

Fonte: O autor da pesquisa (2018)

A questão 3, de acordo com o Quadro 4, pedia para os estudantes, após a visualização do vídeo 3, responderem se gostariam de viver e trabalhar em outro país e se teriam interesse em trabalhar em Dubai, Emirados Árabes Unidos, explicando os motivos. Esperava-se que os alunos empregassem marcadores discursivos condicionais, de finalidade e causais, além de empregar o modal ‘would’ para falar de hipóteses. E com pequenos problemas de ordem estrutural, os alunos conseguiram tornar sua comunicação eficiente.

#### Quadro 4 – Sobre o vídeo 3

A1	“Yes I would. North Korea. Because I find a fascinating country. I would not want to live in Dubai.”
A2	“Yes, but for this you need a good study to communicate abroad, in the USA preferably, I really like the things they do there, Dubai, I want it but if it were to choose dubai and the United States, I prefer United States, youtuber...”
A3	“Yes, I would like to live in another country, to have new opportunities, to meet new ideas, to work and live in Dubai, and to work in communication where I would meet people from all over the world.”

Fonte: O autor da pesquisa (2018)

Como os estudantes também tinham como atividade a produção de uma reportagem oral e necessitavam usar argumentos nesse gênero, a questão 4 solicitava que os alunos identificassem os argumentos mais importantes usados no vídeo 4 sobre a importância do Inglês. Embora tenham cumprido satisfatoriamente a atividade, houve a necessidade de retornar a essa questão porque apenas o aluno 3 conseguiu entender quase todos os motivos apresentados no vídeo, apesar de não ter produzido seu enunciado de forma adequada, usando pontuação e elementos coesivos, por exemplo, como se verifica no Quadro 5.

#### Quadro 5 – Sobre o vídeo 4

A1	“is that we can learn why this can help at work when you go to another
----	--

	country”
A2	“That English today is very important, even to get a job makes it much easier.”
A3	“Meet new cultures New opportunities A good job International Events Tourism Opportunity”

Fonte: O autor da pesquisa (2018)

Por meio dos enunciados produzidos pela questão 5, segundo o Quadro 6, verificou-se que, ao tentar responder por que o Inglês é uma língua global, os alunos tiveram um pouco mais de dificuldade para concatenar suas ideias e o aluno 2 ainda não soube diferenciar o uso dos marcadores discursivos ‘why’ e ‘because’, por isso houve necessidade de voltar a essa pergunta na sala de aula.

#### Quadro 6 – Sobre o vídeo 5

A1	“because English is a language of the world the most important country is the United States and everyone wants to go there”
A2	“Why are many countries capitalist today, and English dominates these countries at least a majority.”
A3	“Because of the political or military power of the people who speak it.”

Fonte: O autor da pesquisa (2018)

Após responder às cinco questões e ter orientações em sala de aula, os alunos deveriam produzir sua reportagem em forma de vídeo. Como a produção desse gênero textual é foco desse trabalho, é importante tratar sobre ela em seção específica. Os vídeos produzidos poderiam ser postados de três maneiras diferentes: colocando-se o link, caso os alunos preferissem fazer pelo aplicativo *Flipgrid*<sup>50</sup>, via *WhatsApp* ou simplesmente fazendo o *upload* do arquivo no próprio *Formulários do Google*. A opção preferida dos alunos foi o *WhatsApp*, uma vez que 100% dos vídeos produzidos por eles foram encaminhados ao professor por meio desse aplicativo. Dois

<sup>50</sup> O aplicativo *Flipgrid*, foi criado em 2017 e caracteriza-se por uma ferramenta também disponível em plataforma no sítio: <https://admin.flipgrid.com/signup/>. Para ser acessado online, também com fins educacionais, ele pode propiciar discussões temáticas, responder a perguntas, fazer “brainstorms”, realizar tutoriais, dar opiniões, resolver situações-problema e outros. Essa tecnologia tem aplicabilidade para todas as idades (com capacidade comunicativa oral e até mesmo com uso de Libras) e às mais diversas disciplinas escolares, para trabalhos inter, multi ou transdisciplinares. O principal foco da ferramenta é a produção de vídeos (SILVA e DUTRA, 2018).

grupos de alunos (66,7%) gravaram o vídeo, e um grupo (33,3%) não fez o solicitado, pois os estudantes desse último grupo disseram que não precisavam de nota e dava muito trabalho. Portanto, é importante, ressaltar que, atualmente, um terço do alunado (participante desta pesquisa) ainda se prende muito à questão da nota. Isso se deve, muito provavelmente, pelos longos anos de puro ensino tradicional que visa apenas à prova como forma de avaliação. Ao se depararem com um sistema de avaliação formativa (Hoffmann, 2008 e 2009), no qual a nota não é o essencial, esses estudantes não souberam lidar muito bem com essa nova situação.

#### 4.2.1 A Produção dos *Videocasts*

Segundo Araújo (2017), o termo *videocast* é de origem inglesa derivada dos *podcasts* (Seção 4.1.1), junção das siglas *pod* – pessoal e sobre demanda – e do termo *broadcast* que significa difundir. Em sala de aula presencial (conforme Apêndice 1), os alunos deveriam pesquisar como produzir um *videocast* sobre a importância da LI. Para a realização dessa atividade, o professor, por meio do *Gotcha!*, trabalhou três *videocasts*.

Assim como na produção de *podcasts*, ao se engajarem nessa atividade linguageira, eles puderam ter a oportunidade de desenvolver diversas capacidades<sup>51</sup> de linguagem, segundo Cristovão e Stutz (2011) e Cristovão (2010), tais como (ver Quadro 1):

##### Capacidades de Significação:

- (1CS) Compreender a relação entre textos e a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz;
- (3CS) Engajar-se em atividades de linguagem;
- (8CS) Posicionar-se sobre relações textos-contextos;

##### Capacidades de Ação:

- (2CA) Avaliar a adequação de um texto à situação na qual se processa a comunicação;

---

<sup>51</sup> Por ser demasiado complexo não houve, neste trabalho, como comprovar quantitativamente se de fato houve ou não esse desenvolvimento. O fato é que os alunos produziram o gênero solicitado com certa desenvoltura.

- (3CA) Levar em conta propriedades linguageiras na sua relação com aspectos sociais e/ou culturais;
- (4CA) Mobilizar conhecimentos de mundo para compreensão e/ou produção de um texto;

#### Capacidades Discursivas:

- (1CD) Reconhecer a organização do texto como *layout*, linguagem não verbal (fotos, gráficos, títulos, formato do texto, localização de informação específica no texto) etc.;
- (2CD) Mobilizar mundos discursivos para engendrar o planejamento geral do conteúdo temático;
- (3CD) Entender a função da organização do conteúdo naquele texto;
- (4CD) Perceber a diferença entre formas de organização diversas dos conteúdos mobilizados.

#### Capacidades Linguístico-Discursivas:

- (2CLD) Dominar operações que contribuem para a coerência de um texto (organizadores, por exemplo);
- (3CLD) Dominar operações que colaboram para a coesão nominal de um texto (anáforas, por exemplo);
- (4CLD) Dominar operações que cooperam para a coesão verbal de um texto (tempo verbal, por exemplo);
- (5CLD) Expandir vocabulário que permita melhor compreensão e produção de textos;
- (6CLD) Compreender e produzir unidades linguísticas adequadas à sintaxe, morfologia, fonética, fonologia e semântica da língua;
- (7CLD) Tomar consciência das (diferentes) vozes que constroem um texto;
- (8CLD) Perceber as escolhas lexicais para tratar de determinado conteúdo temático;
- (9CLD) Reconhecer a modalização (ou não) em um texto;

#### Capacidades Multissemióticas:

- (1CMS) Compreender as relações de sentido entre elementos verbais e não-verbais do gênero;

- (2CMS) Apreender os diferentes conhecimentos e sentidos que emergem de sons, vídeos e imagens;
- (3CMS) Reconhecer a importância de elementos não-verbais para a construção de sentidos;
- (4CMS) Relacionar elementos não-verbais com o contexto social macro que o cerca.

Rajo e Moura (2012) criticam o fato de ser difícil produzir uma prática pedagógica de exploração da leitura e da escrita na 'era do impresso'. Dessa maneira, a produção de um texto multimodal híbrido é um desafio. Brzézinski (2018) e Ferretti (2012), ao abordarem da tríade educação, tecnologia e trabalho, promovem reflexões em torno da qualificação para o mercado de trabalho e, diante do exposto, a escola tem estado aquém das expectativas. Nogueira (2005) e Carvalho (2007) expõem a problemática enfrentada na sociedade, de maneira geral, e na escola pública no tocante às exclusões sociais oriundas da tecnologia. Ao considerar as ideias de Apple (2002), ao tratar sobre educação e poder, verificou-se os reflexos da globalização para a sala de aula.

A partir do exposto, o *Gotcha!* procurou superar esses desafios e tentou engajar os estudantes em uma atividade que lhes exigiu um trabalho em equipe, conhecimentos interdisciplinares, certa desenvoltura no uso de tecnologia, reflexões sobre o uso de tecnologia, educação e poder, utilização de capacidades e habilidades linguísticas, por exemplo. O fazer na prática ganhou amplitude e relacionou-se com os ensinamentos de Dewey (1978), uma vez que o conteúdo estudado tinha relação direta com a vida real dos estudantes atrelado com uma tecnologia de sua rotina. No entanto, dessa vez, eles foram os autores e não meros expectadores.

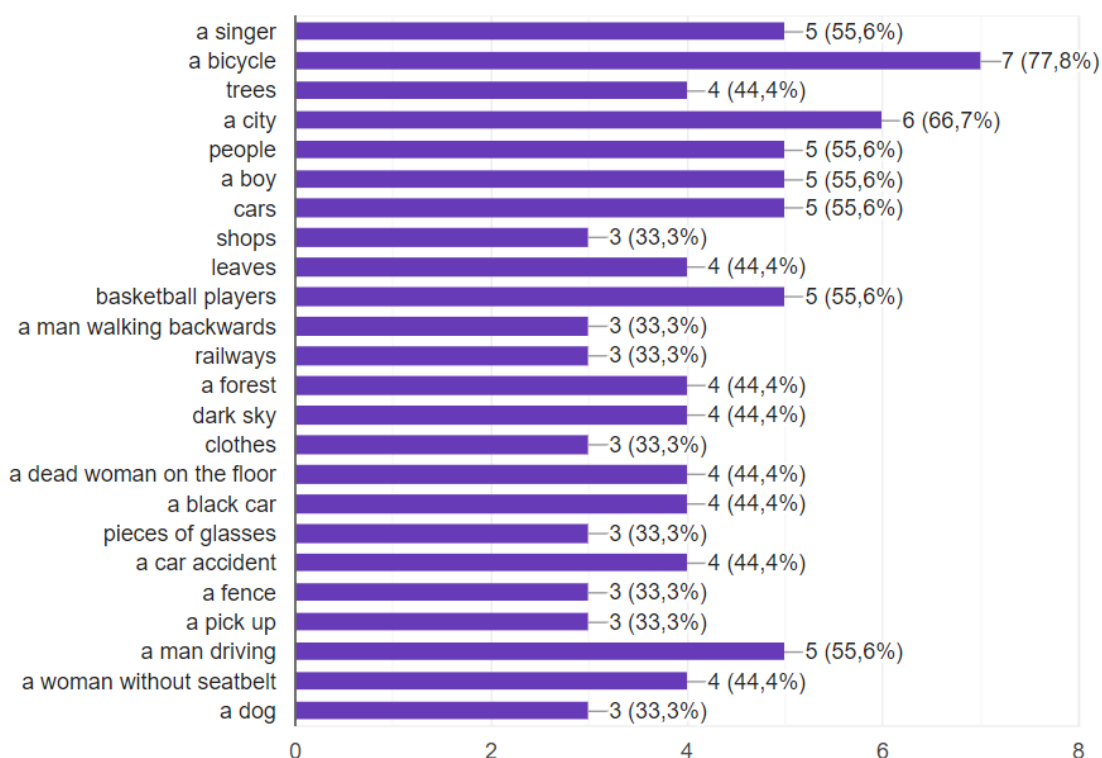
#### 4.3 USO DA SEÇÃO *LISTEN UP*

A proposta deste trabalho pedagógico é realçar o uso de gêneros tal qual a sociedade promove suas interações nas mais diversas atividades humanas. Nesse sentido, a proposta dessa seção é preparar os alunos para a seção *Commercials*. Corriqueiramente, as pessoas costumam assistir a videoclipes, especialmente, em LI a fim de se distraírem ou porque gostam das canções de um determinado grupo musical ou cantor, enfim, basicamente esse gênero promove o entretenimento. Então,

os alunos farão atividades de compreensão auditiva da canção 'The Scientist', do *Coldplay*.

Como se trata de um gênero multimodal, é interessante explorar a linguagem não verbal. Por isso, no primeiro momento, a atividade pedia para os alunos relacionarem algumas das imagens do clipe com as palavras em Inglês. É interessante observar as respostas dadas porque, exceto 'clothes' e 'dog', todas as demais palavras deveriam ser assinaladas, mas a palavra mais marcada foi 'bicycle', e uma pessoa deixou de escolhê-la. Possivelmente, encontraram dificuldade em acompanhar as imagens e ler ao mesmo tempo, embora as imagens apareçam num ritmo lento (ver Gráfico 1).

**Gráfico 1 – Atividade 1 do videoclipe**



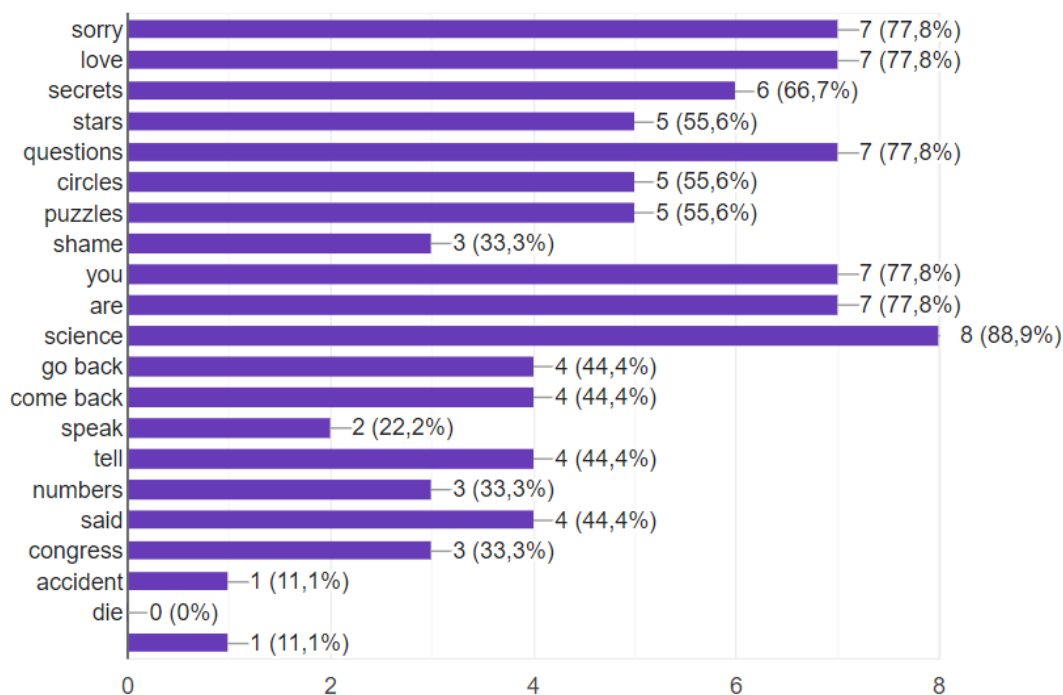
Fonte: O autor pesquisador (2018)

Na atividade seguinte, os alunos deveriam relacionar palavras ouvidas com as apresentadas por escrito. Excetuando-se as palavras 'stars', 'congress', 'accident' e 'die', as demais precisavam ser assinaladas (ver Gráfico 2). Todos os alunos (100%) conseguiram ouvir a palavra 'science'. Um aluno (11,1%) além de assinalar as palavras fornecidas também registrou as seguintes: 'forest', 'easy', 'I'm going back to the start'. Nessa atividade, eles também apresentaram dificuldade porque, ao longo



de sua trajetória escolar, as atividades de compreensão auditiva são pouco exploradas nas aulas de LI.

**Gráfico 2 – Atividade 2 do videoclipe**



Fonte: O autor pesquisador (2018)

Uma das atividades mais comuns de interação social é comentar sobre algo que assistiu, viu ou leu. Então, a atividade 3 pedia para os alunos comentarem sobre o tema da música. Para complementar essa atividade, eles também deveriam tentar relacionar o que acontece por meio das imagens e a letra da música. Estabelecer essa relação foi mais complexo. Apenas 22,2% obtiveram nível satisfatório de resposta. O restante (77,8%) não conseguiu estabelecer a relação solicitada, como o aluno 3 (ver Quadro 7), pois ele usa ‘um cientista que vem do espaço’ e, portanto, não há conexão com a canção. Além de ter que retomar essa atividade por causa da interpretação equivocada, houve a necessidade de relembrar a regra básica do acréscimo de ‘s’ ao conjugar verbos na terceira pessoa do singular no presente simples e da distinção das palavras ‘his’, ‘her’ e ‘your’, embora não fosse o foco.

**Quadro 7 – Atividade 3 do videoclipe**

A1	“The music talks about love repentance, and speaks of a scientist who lost his wife”
----	--

A2	"The lyrics of the song is an allusion to the impotence of a man in the face of love. The song shows that he wants to "go back to the beginning."
A3	"The song is about a scientist that come from the space got your "love", but a accident happened and your girlfriend fall in death."

Fonte: O autor pesquisador (2018)

Na atividade posterior, os alunos foram desafiados a fazer um jogo com a letra dessa música no site [www.lyricstraining.com](http://www.lyricstraining.com) onde pudessem escolher o nível de dificuldade e preencher lacunas. Ao término deveriam compartilhar a score obtida, pois trata-se de uma disputa mundial. Três alunos (33,3%) não realizaram essa etapa, os demais (66,7%) conseguiram participar desse desafio: 22,2% obtiveram uma pontuação razoável (175 e 204) e 44,5% conseguiram menos de 50 pontos.

A atividade seguinte pedia para que justificassem o título da canção "The Scientist". Apenas 22,2% conseguiram pensar em uma resposta plausível (ver Quadro 8). Sendo assim, essa questão foi retomada em sala de aula para que aqueles que responderam satisfatoriamente pudessem compartilhar com os demais.

#### Quadro 8 – Atividade 5 do videoclipe

A1	"because he want the wife again"
A2	"Because he try go back to the past like a time machine."
A3	"I don't know."

Fonte: O autor pesquisador (2018)

Depois, esses estudantes pensaram sobre o estilo musical. O Quadro 9 contém as respostas apresentadas por 100% deles. No entanto, um aluno não compreendeu o uso da palavra 'gênero' para o estilo musical e pensou que se referia a identidade gênero masculino ou feminino.

#### Quadro 9 – Gênero musical

romantic	33,3%
male	11,1%
rock and roll	22,2%
pop	33,3%

Fonte: O autor pesquisador (2018)

Posteriormente, solicitou-se aos estudantes que tentassem identificar onde havia sido filmado o videoclipe. Apenas o aluno 3 (11,1%) procurou elementos visuais para responder, mas mesmo assim não acertou. Um outro aluno (11,1%) só acertou porque disse que pesquisou. Esperava-se que dissessem que seria em algum país do Reino Unido, devido às pessoas usarem a mão inglesa no trânsito e às características tanto das pessoas quanto do tipo de vegetação encontrados lá. O Quadro 10 apresenta uma ilustração.

**Quadro 10 – Atividade 7 do videoclipe**

A1	“It was made in several different places”
A2	“London, because I searched.”
A3	“In some country found in North Hemisphere. Looking the vegetation in the forest we can know it. Furthermore, looking the cars and the climate.”

Fonte: O autor pesquisador (2018)

A última atividade buscava explorar a capacidade linguístico-discursiva, pois propunha que os alunos identificassem os elementos básicos constitutivos do gênero videoclipe. Como 88,9% não conseguiram fazer isso, essa atividade precisou ser retomada em sala de aula, apesar do aluno 3 ter chegado bem próximo (ver Quadro 11). Na síntese integradora, foi importante salientar que os videoclipes precisam ter: linguagem verbal e não verbal, créditos, nome do artista e do álbum, informações sobre gravadora, equipe técnica..., cenário, personagens, e como Pontes (2003, p. 48) define, trata-se de “um pequeno filme, um curta metragem, cuja duração está atrelada (mas não restrita) ao início e fim do som de uma única música. Para ser considerado um videoclipe, este curta-metragem não pode ser jornalístico (...)”. Essa atividade revelou o quanto é importante trabalhar textos multimodais com os alunos, principalmente, porque são nativos digitais. Ela também possibilitou aos alunos refletirem que os clipes não são entretenimentos sem entender a mensagem da canção. Esse gênero é muito rico e abrem os horizontes a novas possibilidades.

**Quadro 11 – Atividade 8 do videoclipe**

A1	“melancholy , sadness”
A2	“The videoclip need to have some relation with the narrative of the music...”

A3	“Scenario, including forest and a bike, for example.”
----	---

Fonte: O autor pesquisador (2018)

De modo geral, essa seção do *Gotcha!*, conforme Cristovão e Stutz (2011) e Cristovão *et al.* (2010), pôde explorar dentre outras capacidades estas (ver Quadro 1):

- (1CMS) Compreender as relações de sentido entre elementos verbais e não-verbais do gênero;
- (2CMS) Apreender os diferentes conhecimentos e sentidos que emergem de sons, vídeos e imagens;
- (3CMS) Reconhecer a importância de elementos não-verbais para a construção de sentidos;
- (4CMS) Relacionar elementos não-verbais com o contexto social macro que o cerca.

#### 4.4 USO DA SEÇÃO *COMMERCIALS*

No final da aula 3, pediu-se aos alunos para realizarem as atividades da seção *Commercials* do *Gotcha!*, e o prazo dado foi de uma semana, ou seja, até a aula 5, pois caso não terminassem daria tempo para os alunos com atividade em atraso fazerem na aula 6, a última aula planejada para o trabalho didático com o aplicativo. Nessa seção, havia quatro propostas: três delas para estimular o pensamento crítico e a habilidade de leitura sobre uma reportagem (disponível no site da BBC) a respeito da influência das músicas usadas em lojas e anúncios publicitários no cérebro e uma delas com intuito de estabelecer relações entre a reportagem lida e um anúncio em vídeo, tentando explicar a importância que a música tem para convencer possíveis consumidores a comprarem ou convencer as pessoas a mudarem seus hábitos.

Dessa forma, os alunos puderam ter a oportunidade de trabalhar com um gênero híbrido multimodal como é o caso de um anúncio televisivo e veiculado pelo YouTube, por exemplo. Além disso, puseram em ação as capacidades Cristovão e Stutz (2011), Cristovão *et al.* (2010, p. 22), Dolz e Schneuwly (2004): a) de significação, pois permitiram “ao indivíduo construir sentido mediante representações e/ou conhecimentos sobre práticas sociais (contexto ideológico, histórico, sociocultural, econômico etc.)”; b) de ação (por terem mobilizado conhecimentos de mundo, a fim de entender o texto e seu conteúdo temático); c) discursivas (por

reconhecerem a organização textual, características do gênero e os tipos de linguagem) e d) linguístico-discursivas (por entenderem elementos coesivos e marcadores discursivos, por exemplo).

A primeira pergunta feita sobre a reportagem pedia aos alunos que apresentassem o seu entendimento sobre o texto com a finalidade de (2CD) mobilizar mundos discursivos para engendra o planejamento geral do conteúdo temático. O Quadro 12 ilustra as respostas de três dos alunos da turma. É importante o professor ler as respostas dos alunos para poder perceber o quanto cada um consegue entender do texto e como cada uma tem uma visão diferente. Esses alunos demonstraram, ao responder em Inglês, economia de palavras, pois quando retomadas as atividades dessa seção em sala de aula, os alunos falaram muito mais porque se expressaram em Português. Por isso, a troca de ideias seja em ambiente presencial ou virtual torna-se fundamental para enriquecer a aprendizagem (VYGOTSKY, 1993).

**Quadro 12 – Atividade 1 da seção *Commercials***

A1	“the article explains that the background music in the stores can rejoice you.”
A2	“that with music, customers bought more”
A3	“How the music can influence at the shopping.”

Fonte: O autor pesquisador (2018)

Ao questionar os alunos sobre o uso da LI mesmo nos comerciais no Brasil, os estudantes puderam relacionar o texto lido com o dia a dia das pessoas. Novamente, eles foram bastante econômicos com as palavras conforme o Quadro 13. O intuito não era trabalhar aspectos gramaticais aqui, mas explorar a produção escrita atrelada ao gênero reportagem para poderem refletir criticamente e não buscar meramente informações explícitas e, assim, (1CA) realizar inferências sobre: quem escreve o texto, para quem ele é dirigido, sobre qual assunto, quando o texto foi produzido, onde foi produzido, para que objetivo. A comunicabilidade e o entendimento eram a essência. Como houve diversidade nas respostas e essa seção foi realizada fora do ambiente escolar, eles não tiveram oportunidade de interagir para trocar ideias, portanto, em sala de aula foi essencial retomá-la durante a síntese integradora.

**Quadro 13 – Atividade 2 da seção *Commercials***

A1	“Many people listen to international music, so commercials in some way influence people to
----	--

	buy”
A2	“Because English is a widely used language, many Brazilians prefer things from the United States to Brazil, be they music, commercials, movies,”
A3	“to draw more attention and make them buy more”

Fonte: O autor pesquisador (2018)

Segundo Vygotsky (1987), ao pensar na ZDP, o sujeito deve partir dos conhecimentos que já traz consigo, portanto, é importante reavivá-los para promover os novos conhecimentos. Dessa forma, na atividade 3, os alunos precisavam lembrar dos comerciais já assistidos para poder pensar sobre esse gênero de forma crítica, conforme a atividade 4 (ver Quadro 15). No Quadro 14, é possível verificar exemplos de comerciais vistos pelos alunos. O que chama a atenção é a forma como fazem para redigir suas respostas, houve, portanto, o uso da (5CS), isto é, relacionar os aspectos macro com sua realidade, da (4CA), ou seja, mobilizar conhecimentos de mundo para compreensão de um texto. Na síntese integradora, faz-se necessário discutir com os alunos sobre a estrutura do enunciado para facilitar o entendimento, a comunicação das ideias.

#### **Quadro 14 – Atividade 3 da seção *Commercials***

A1	“Giorgio Armani, Coca cola, Fiat”
A2	“Always The Real Thing (coca-cola) All these Things I've Done (nike) Free Your Self (Get up and Dance)”
A3	“usually telephone operators use English songs (TIM, VIVO, CLEAR and OI). beer advertisement (Heineken). clothing stores (Riachuelo)”

Fonte: O autor pesquisador (2018)

Na quarta atividade, foram apresentados dois vídeos do gênero anúncio publicitário. Um deles era o comercial de uma marca automobilística e o outro, uma propaganda de uma campanha de conscientização sobre teclar e dirigir ao mesmo tempo. Em ambos a função da canção escolhida influencia bastante o entendimento deles no conjunto com os demais elementos semânticos. O Quadro 15 exemplifica as respostas de três alunos. Nesses exemplos, houve uma elaboração escrita mais coesa e coerente com uso de marcadores discursivos, dessa forma puderam (2CLD) dominar operações que contribuem para a coerência de textos.

**Quadro 15 – Atividade 4 da seção *Commercials***

A1	“Commercial 1: Music is important because it brings joy, makes the person think that having that thing she would be happier.”
A2	“In the first commercial the music is important because emphasizes the supposed buying's happiness that are in the scene.”
A3	“that they are happy comparing buying a car, because happiness is in the car”

Fonte: O autor pesquisador (2018)

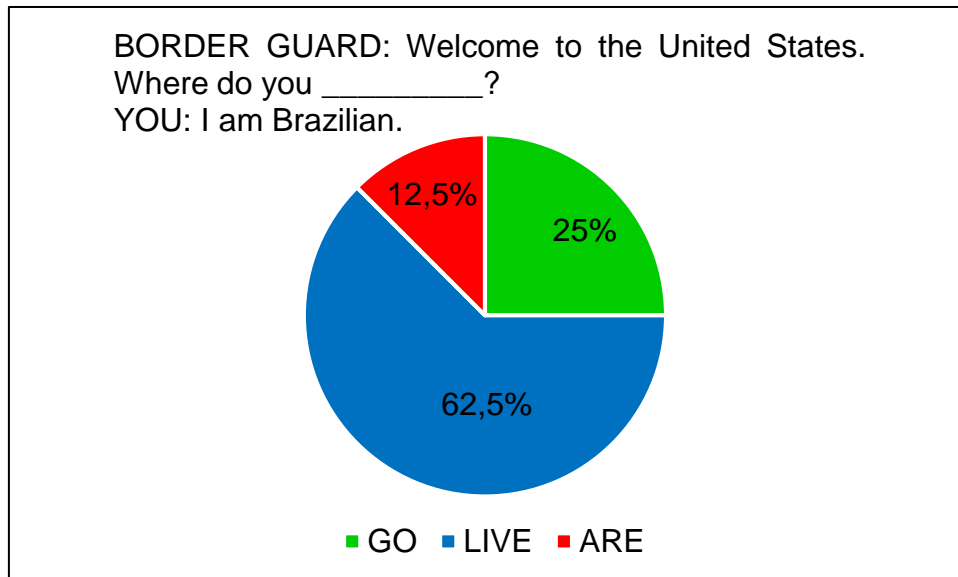
**4.5 USO DA SEÇÃO *CHECK PROGRESS***

Nessa etapa, os alunos foram solicitados a fazer algumas atividades para buscar uma consolidação mais efetiva sobre os conteúdos trabalhados utilizando o *Gotcha!*, ambiente virtual, e mesmo aqueles propiciados em sala de aula, ambiente presencial. Foram exploradas a leitura, a escrita e a compreensão auditiva. Embora as habilidades de produção e compreensão, tanto escrita quanto oral, tenham sido uma constante nessas aulas e no uso do *Gotcha!*, nessa seção, optou-se por não explorar a produção oral porque durante os trabalhos em equipe, bem como a produção do *podcast* e do *videocast*, a interação por meio desses gêneros propiciou uma avaliação formativa, conforme Hoffman (2008).

Sobre a compreensão escrita, embora não se tenha usado um texto autêntico seguindo os postulados do ISD, utilizou-se um diálogo comum em situação de imigração em aeroportos internacionais. Isto porque é muito difícil ter essa atividade comunicativa social dentro de uma sala de aula ou mesmo no aplicativo, então, para simular o real, optou-se por um texto adaptado para fins pedagógicos para, quando se depararem com um contexto desse de verdade, tenham capacidades de ação, discursiva e linguístico-discursiva e poderem obter sucesso na comunicação. O foco da atividade era a exploração de vocabulário.

Os alunos realizavam inferências para perceber qual das palavras apresentadas melhor faziam sentido naquele contexto. Os gráficos a seguir ilustram as respostas obtidas por oito dos nove alunos envolvidos nesse processo. Um dos alunos deixou de realizar as atividades dessa seção por motivos de saúde e também porque disse não precisar de nota, por isso não fez após o professor dar mais prazo para a execução da mesma. Vale lembrar, que em sala de aula, os alunos puderam assistir a um vídeo do YouTube, mostrando justamente essa situação em um aeroporto.

**Gráfico 3** – Parte 1 da Atividade 1 de leitura da seção *Check Progress*

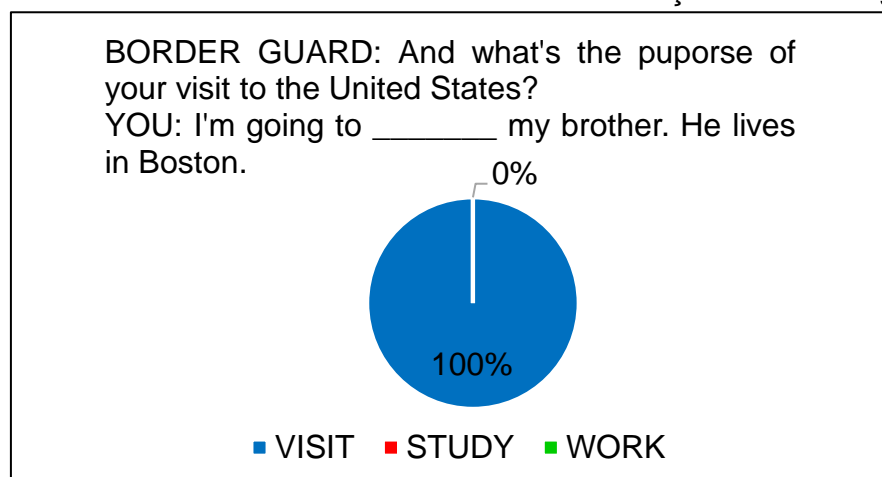


Fonte: O autor pesquisador (2018)

A maioria da turma (62,5%) conseguiu usar a palavra 'live' adequadamente para a situação apresentada no Gráfico 3. No entanto, 37,5% ainda encontraram dificuldade, uma vez que para completar deveriam pensar na pergunta mas também na resposta e perceber que o significado ocorre na interação social. Embora o uso de 'go' não deixaria a pergunta errada, ela fica sem sentido ao considerar a resposta.

Na próxima etapa do diálogo, conforme Gráfico 4, 100% dos alunos conseguiram entender o contexto apresentado e usaram corretamente a palavra 'visit'. Aqui eles perceberam que é necessário apresentar uma justificativa para a imigração daquele ou de qualquer outro país.

**Gráfico 4** – Parte 2 da Atividade 1 de leitura da seção *Check Progress*

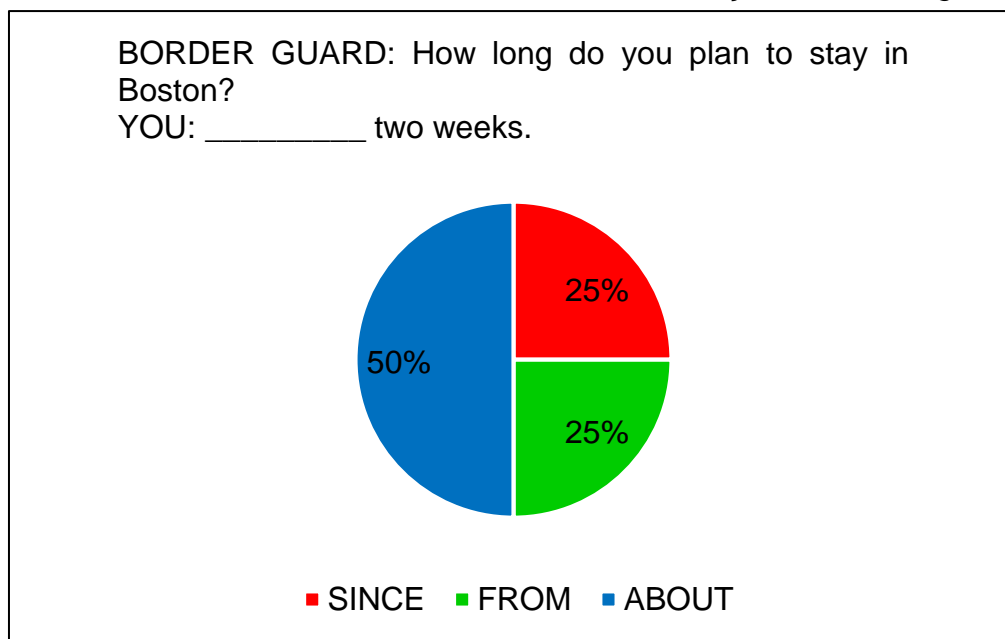


Fonte: O autor pesquisador (2018)



O Gráfico 5 revela que metade dos alunos conseguiram entender o uso da palavra 'about' para indicar 'aproximadamente' o tempo de permanência naquele país. Isso indica ainda a necessidade desses alunos quanto ao uso dessas preposições.

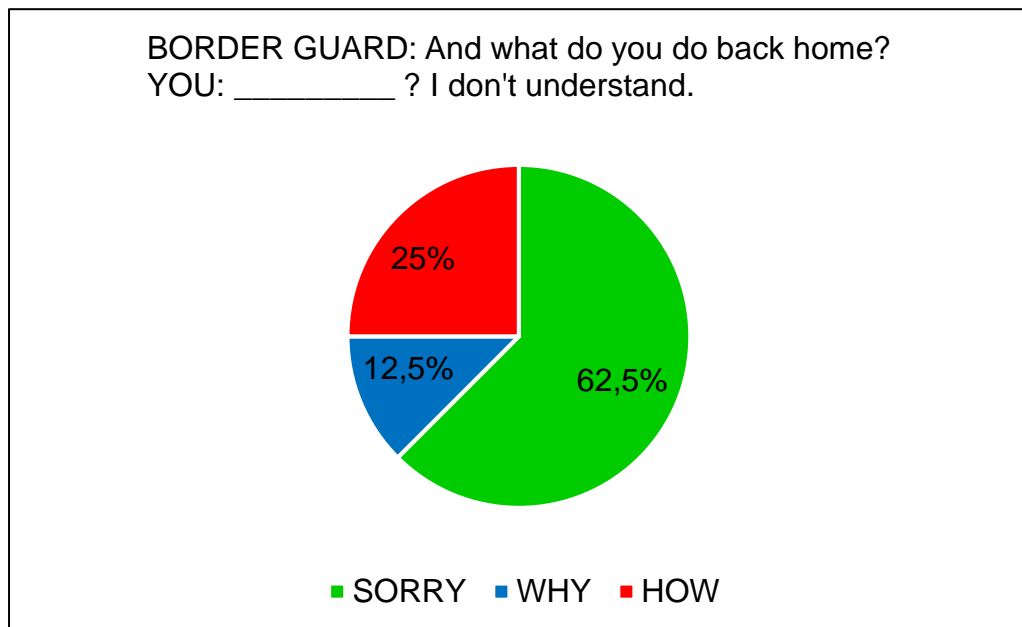
**Gráfico 5** – Parte 3 da Atividade 1 de leitura da seção *Check Progress*



Fonte: O autor pesquisador (2018)

Seguindo a evolução do diálogo, de acordo o Gráfico 6, 62,5% dos alunos foram capazes de entender que ao usar a palavra 'sorry' o interlocutor sabe que precisará explicar melhor o que foi dito. Como se trata de um gênero oral, é importante os alunos aprenderem certos recursos típicos da produção oral, isto é, fazer escolhas lexicais que combinem com o gênero utilizado e, dessa forma, os estudantes possam utilizar o discurso como prática social, segundo Bronckart (1999). Obviamente, outras práticas languageiras precisam ocorrer durante as aulas com ou sem o uso de ferramentas tecnológicas.

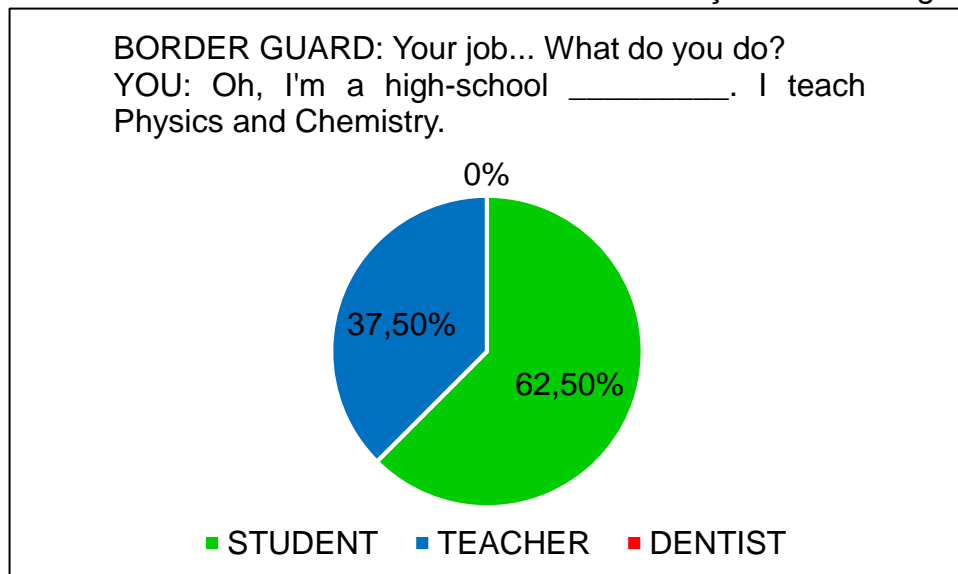
**Gráfico 6** – Parte 4 da Atividade 1 de leitura da seção *Check Progress*



Fonte: O autor pesquisador (2018)

Na última parte desse diálogo, segundo o Gráfico 7, os alunos foram capazes de perceber o campo semântico do contexto. A dúvida foi entre as palavras 'teacher' e 'student'. 'Dentist' nem foi cogitado porque não fazia sentido.

**Gráfico 7** – Parte 5 da Atividade 1 de leitura da seção *Check Progress*



Fonte: O autor pesquisador (2018)

Atualmente, uma das atividades mais corriqueiras na *internet* é acessar algum *blog*, ler suas postagens e, se houver interesse, proceder a uma interação social virtualmente, respondendo por escrito a algum comentário e opinar respondendo à

postagem. Portanto, a atividade para avaliar a produção escrita, por mais que se queira a exploração e produção de textos autênticos, utilizando os suportes reais de veiculação de qualquer gênero textual, houve ainda, neste trabalho, o uso de texto autêntico, mas foi inviável, por questões práticas e até certo ponto cômodas que os alunos postassem em um *blog* real. Antes da aplicação do *Gotcha!*, essa turma já havia explorado bem o gênero *blog*, porque os alunos estiveram engajados no *blog* do professor. Nessa atividade, eles deveriam ler a postagem de um *blog*, cuja temática é ‘Inglês para propósitos acadêmicos’, focando a importância de saber escrever em Inglês e uma resposta dada a essa postagem, entender o que foi enunciado e pensar em uma resposta para, hipoteticamente, também postar lá. O Quadro 16 mostra o que três desses alunos produziram.

**Quadro 16 – Resposta a um comentário em *blog***

A1	“I agree because English really is very important since in today's world English is a widely used language, besides being acclaimed both abroad and here in Brazil, many things that we see are related to English, many series are produced in this language, music, and even texts, so the more we learn about the better language it will be.”
A2	“the English language is very important because it is a universal language, as we know it is also very important for job interview being a differential of the person speaking English of the other who has no knowledge of the language”
A3	“I agree that English is the most influential and dynamic language of the moment.”

Fonte: O autor pesquisador (2018)

Nessa produção escrita, os alunos 1 e 2 conseguiram apropriar-se melhor do discurso produzido nesse *blog* e articularam as ideias de forma mais coerente para postar, utilizando marcadores discursivos adequados. O aluno 3, embora tenha compreendido o assunto temático do *blog*, deixou de explicitar elementos que poderiam corroborar com suas ideias.

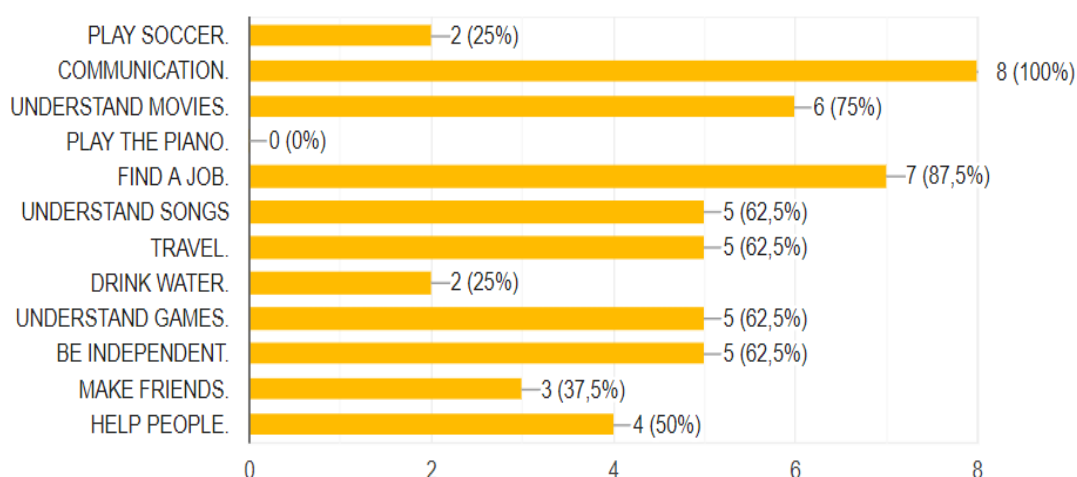
A última atividade explorou a capacidade de compreensão auditiva por meio de um *videocast* disponível no *YouTube*, abordando a temática da importância de se aprender Inglês no mundo atual. O foco nesse momento era apenas a identificação de palavras-chave. Os alunos deveriam selecionar algumas das palavras apresentadas conforme ouvissem no *videocast*. O Gráfico 8 mostra as respostas dadas pelos alunos. Das doze opções apresentadas, apenas três não deveriam ser assinaladas: ‘play soccer’, ‘play the piano’ e ‘help people’. No entanto, elas ainda foram assinaladas: 25% deles acabaram escolhendo ‘play soccer’ e 50% escolheram ‘help

people' (embora possa fazer sentido, não se menciona ajudar as pessoas). Vale destacar que ninguém marcou 'play the piano' e, portanto, 100% obtiveram sucesso. No geral, eles alcançaram os objetivos da atividade de *listening*.

### Gráfico 8 – Compreensão auditiva

Select the topics mentioned in the video:

8 respostas



Fonte: O autor pesquisador (2018)

#### 4.6 USO DA SEÇÃO ASSESSMENT

Nessa seção, os usuários do *Gotcha!* fizeram uma avaliação desse aplicativo por meio de cinco questões. Primeiro deveriam atribuir uma nota de zero a dez (ver Quadro 17) e depois justificá-la (ver Quadro 18). Posteriormente, eles poderiam dar sugestões de melhoria desse aplicativo (ver Quadro 19). Em seguida, esses alunos informaram se conseguiram acessar as atividades do aplicativo com facilidade ou não (ver Gráfico 9) e, por fim, indicaram quais foram as formas de acesso ao *Gotcha!* (ver Gráfico 10).

#### Quadro 17 – Notas atribuídas ao *Gotcha!*

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
0%	0%	0%	0%	22,2%	22,2%	11,1%	22,2%	22,2%	0%	0%

Fonte: O autor pesquisador (2018)

Os usuários do *Gotcha!* fizeram uma avaliação positiva do aplicativo, pois 77,7% dos alunos atribuíram notas de 5 a 8 pontos. No entanto, 22,2% julgaram-no um pouco abaixo do regular ou satisfatório, dando nota 4. No Quadro 18, é possível averiguar os motivos apontados para justificar essas notas. O que chama a atenção é a resposta do aluno 4 que não quis estabelecer sua justificativa. Também é possível perceber certa incoerência entre a nota atribuída e a explicação do aluno 5, pois considera o aplicativo num patamar equivalente a 9 e 10 pontos, mas não atribuiu nenhum desses valores. O aluno 9 deu nota 5 porque teve problemas com travamento do aplicativo, porém vale ressaltar que, muito provavelmente, isso se deva à qualidade do sinal da internet particular ou do *smartphone*, pois, ao usarem em sala de aula, o *Gotcha!* funcionou muito bem com o *Wi-fi* disponibilizado pelo colégio com todos os alunos acessando-o ao mesmo tempo. O aluno 1 acabou misturando na sua justificativa uma sugestão, uma vez que sente falta de mais jogos *on-line* como foi o caso da seção *Global Language*. Nos demais casos, houve compatibilidade entre notas e justificativas.

**Quadro 18 – Justificativa da nota atribuída ao *Gotcha!***

A1	“aplicativo bom porém há apenas uma atividade relacionada a linguagem global.”
A2	“Achei o app interessante e legal legal, porém algumas atividades não foram tão legais.”
A3	“Dei oito pela facilidade em fazer as atividades.”
A4	“7”
A5	“Super completo e com bom funcionamento”
A6	“Bom. Acho que o app possui clareza no enunciados das questões, assim como objetividade e coerência.”
A7	“É bom mas acho que falta mais alguma coisa”
A8	“Bom, ele é bem claro em suas questões e ajuda a desenvolver partes do inglês.”
A9	“Nota 5, achei o aplicativo mediano, pois na hora de fazer as atividades, o aplicativo ficava travando.”

Fonte: O autor pesquisador (2018)

As sugestões apresentadas pelos usuários do *Gotcha!*, no Quadro 19, também foram relevantes, excetuando-se algumas que não mantiveram coerência nem com a nota e nem com as justificativas. O aluno 1 usou o que deu como argumento da nota

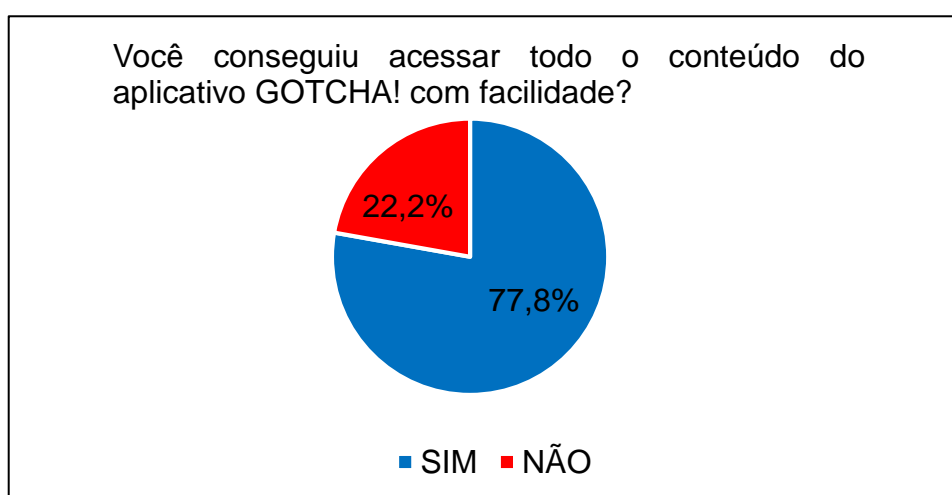
na sugestão e manteve certa coerência. Os alunos 2, 3, 4 e 6 contribuíram mais efetivamente e o item mais solicitado foram jogos. Isso demonstra que esses jovens querem um aprendizado mais lúdico. Os alunos 5 e 9 mostraram-se alheios e preferiram não dar sugestões.

#### Quadro 19 – Sugestões dadas ao *Gotcha!*

A1	“adicionar novas atividades relacionadas à linguagem global.”
A2	“Colocaria atividades que não fossem tão dissertativas, atividades que também ajudassem o aluno a entender melhor a proposta.”
A3	“Acho que deveria ter jogos no estilo educativo, mas em inglês.”
A4	“Ter um tradutor”
A5	“Nenhuma”
A6	“Daria para investir em melhorias no design.”
A7	“Mais alguns jogos que ajuda na hora de aprender inglês”
A8	“Nenhuma, assim já está ótimo!”
A9	“Nada.”

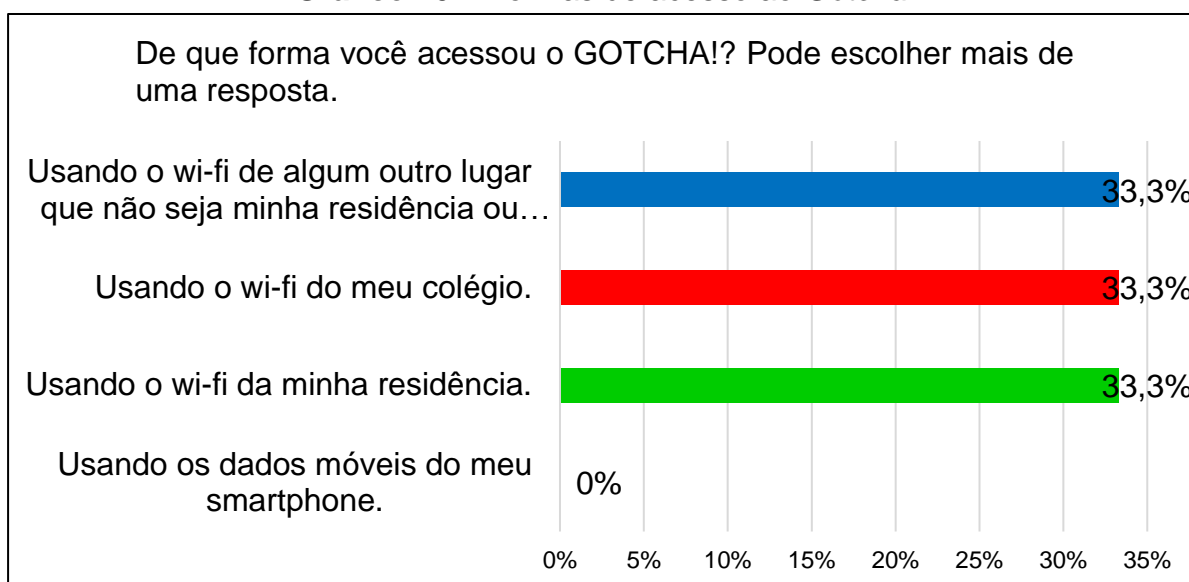
Fonte: O autor pesquisador (2018)

#### Gráfico 9 – Acesso ao *Gotcha!*



Fonte: O autor pesquisador (2018)

A maioria dos alunos (77,8%) considerou o Gotcha! um aplicativo de fácil acesso. O restante (22,2%), provavelmente, encontrou alguma dificuldade devido à qualidade do sinal da internet particular ou problemas com o aparelho celular.

**Gráfico 10 – Formas de acesso ao Gotcha!**

Fonte: O autor pesquisador (2018)

Em relação às formas de acesso ao aplicativo (conforme o Gráfico 10), como os alunos poderiam escolher mais de uma das respostas apresentadas, na prática houve certa incoerência, pois 100% deveriam ter lembrado do uso do Wi-fi disponibilizado pelo colégio, mas apenas 33,3% o fizeram. Todos os alunos, provavelmente por questões econômicas, não usaram os dados móveis de seus smartphones. Surpreendeu o fato de 33,3% terem recorrido ao *Wi-fi* de outros lugares que não fossem a escola ou suas casas.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho proporcionou uma oportunidade para pensar sobre o uso de uma ferramenta tecnológica no ensino de LI que propiciasse, além da produção e da compreensão escrita, a chance de engajamento em atividades de produção e compreensão oral a partir de gêneros como instrumentos para o desenvolvimento humano, explorando as capacidades de linguagem. Cada um desses eixos são desafios a serem superados no dia a dia das salas de aula. No geral, conforme divulgação da imprensa, baseando-se em dados de provas nacionais e internacionais, os brasileiros encontram dificuldade para elaborar textos escritos de qualidade em Língua Portuguesa. Adversidades desse âmbito também costumam ocorrer em LI. É o que os resultados desta pesquisa demonstram.

Quanto ao eixo oralidade, os dados, igualmente, apontam para uma defasagem na qualidade ao longo da vida escolar dos estudantes participantes desta pesquisa. Todavia, a ação pedagógica deste projeto obteve índices satisfatórios de engajamento e de resultados das produções orais. Nesse sentido, o *Gotcha!* superou as aulas tradicionais que dão ênfase na leitura ou na escrita, pois requereu dos alunos a exploração de suas potencialidades, mesclando as habilidades linguísticas: compreensão e produção oral e escrita.

Durante o processo de aplicação da prática pedagógica aqui exposta, propiciou-se aos alunos o uso de diversas ferramentas embutidas no produto educacional *Gotcha!*, a fim de possibilitar o letramento digital, bem como multiletramentos de gêneros multissemióticos. Da mesma maneira, a interdisciplinaridade foi um dos fios condutores dessa práxis e de seu respaldo teórico. Aliás, foi um desafio buscar aportes teóricos que não se restringissem aos da linguagem e, particularmente, ao ensino-aprendizagem de LI. A metáfora estabelecida entre os ecossistemas, da Biologia, e os ecossistemas de aprendizagem, a partir de Reyna (2011), aponta para novas possibilidades de pesquisa.

Verificou-se o quanto é importante individualizar o atendimento pedagógico para separar as reais necessidades daquilo que é comum a um grupo inteiro de estudantes e em detrimento ao que cada estudante realmente precisa. Nesse sentido, o *Gotcha!* permitiu ao docente ter uma noção macro e micro dessa turma. Dessa forma, o ensino ficou personalizado e saiu daquela visão tradicional de que todos devem seguir os mesmos moldes. Além disso, o trabalho em grupo enriqueceu as



trocas de conhecimento e, assim, todos tiveram acesso ao mesmo conteúdo sob diferentes pontos de vista.

Apesar desses estudantes pertencerem a uma era digital, notou-se que o emprego de ferramentas tecnológicas não torna o trabalho educacional redundante, pelo contrário, oportuniza-os momentos de serem multiletrados digitalmente, conforme Rojo (2012). Cada etapa foi bastante desafiadora, mas no final, as produções dos *podcasts* e dos *videocasts* que circularam para além do *Gotcha!* em redes sociais, como o WhatsApp, sensibilizaram os alunos ao verem que suas produções chegavam a outras pessoas.

Uma das vantagens mais marcantes, além de favorecer o desenvolvimento humano conforme os dados, foi a maximização do tempo. Se tudo o que tem no *Gotcha!* ficasse restrito à sala de aula presencial, levaria praticamente o triplo do tempo gasto com o uso desse aplicativo. Além disso, constatou-se que mesmo utilizando o *Gotcha!*, caso não houvesse um planejamento com um bom embasamento teórico, as atividades lá propostas poderiam ser compatíveis com aquelas de aulas tradicionais. Todavia, esse aplicativo teve como suporte metodologias que buscavam, a todo o momento, o envolvimento do aluno de forma ativa, isto é, que conseguisse resolver alguma situação-problema da vida real.

Ressalta-se, no entanto, que nem todos os ecossistemas de aprendizagem dessa proposta de ensino digital teve o sucesso esperado. É relevante repensar o uso de duas seções do aplicativo que deixaram de ter acesso: *6s and 7s* e *2 Cents*. Cabe questionar, em novos estudos, por que os estudantes relutam em tirar suas dúvidas e dar suas opiniões nas aulas, mesmo quando são oportunizados espaços e momentos para isso, seja *on-line* ou em sala de aula.

Por envolver um alto grau de complexidade na avaliação quantitativa das capacidades de linguagem e não se encontrar instrumentos para tanto, optou-se por deixar de fazer uma aferição das mesmas e, dessa forma, não foi possível comprovar se aconteceu ou não evolução, mas a partir da análise qualitativa feita, constatou-se o quanto houve de engrandecimento para o trabalho pedagógico, porque elas possibilitaram aos alunos terem contato com uma forma diferente daquela que estavam acostumados e, assim, puderam assumir novas perspectivas diante do seu aprendizado, pois houve um favorecimento do agir socialmente. Diante do exposto, evidencia-se, então, a necessidade de pesquisas futuras no tocante a algum instrumento que corrobore na comprovação do real desenvolvimento das capacidades

de linguagem. Por outro lado, averiguou-se que para se trabalhar com as capacidades de linguagem, não é necessário que se utilize apenas a SD, conforme propõe o ISD.

A presente pesquisa fomenta professores de LI e de outras disciplinas a colherem resultados parecidos ou até melhores caso queiram implementar ideias semelhantes, ou seja, criando suas próprias aulas em aplicativos personalizados. Ela ainda possibilita reflexões sobre a importância da formação inicial e continuada dos professores (não somente de LI), bem como o compromisso ético com as causas educacionais. Os desafios de uma sala de aula são diversos e o professor precisa estar preparado, seja para lidar com tecnologia, multiletramentos ou interdisciplinaridade, por exemplo.

Percebe-se, portanto, que o profissional da educação que não tenha formação nesses quesitos, possivelmente, enfrentará dificuldades. É inerente ao trabalho docente, enquanto agente de multiletramentos, mobilizar conhecimentos pertinentes que corroborem com sua prática, promover o desenvolvimento das capacidades dos educandos, buscar recursos para isso, estimular a participação em práticas sociais contextualizadas de letramento com uso de tecnologias e, assim, encontrar meios para a formação cidadã com pensamento reflexivo.

## REFERÊNCIAS

- APPLE, M. W. **Educação e poder**. Tradução de Maria Cristina Monteiro. 2. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.
- ARAÚJO, P. M. P. et. al. **Videocast: Potencialidades e Desafios na Prática Educativa Segundo a Literatura**. 2017. Disponível em: <<http://www.abrapecnet.org.br/enpec/xi-enpec/anais/resumos/R0169-1.pdf>>. Acesso em: 25 mai. 2018.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1979.
- BERGMANN, J.; SAMS, A. **Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem**. (Tradução Afonso Celso da Cunha Serra). 1. ed., Rio de Janeiro: LTC, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC\\_EnsinoMedio\\_embaixa\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf)>. Acesso em: 25 de mai. 2018.
- BRZÉZINSKI, I. (org.) **LDB 1996 vinte anos depois: projetos educacionais em disputa**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2018.
- BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, texto e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. Tradução de Anna Raquel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.
- CARNEIRO, M. Al. **O nó do ensino médio**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- CARVALHO, J. M. de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- COUNCIL OF EUROPE. **Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment**. Strasbourg: Cambridge University Press, 1990. Disponível em: <<https://rm.coe.int/1680459f97>>. Acesso em: 12 out. 2019.
- CRISTOVAO, V. L. P. **Modelos didáticos de gênero: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira**. Curitiba: Reimpressão, 2012.
- \_\_\_\_\_. (org.) **Gêneros (textuais/discursivos): ensino e educação (inicial e continuada) de professores de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 2018.
- \_\_\_\_\_.; STUTZ, L. Sequências didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como L1 no contexto brasileiro como LE. *In*: SZUNDY, P. T. C. et al. (org.). **Linguística Aplicada e Sociedade**. Ensino e Aprendizagem de Línguas no Contexto Brasileiro. Campinas, SP. Pontes Editores, 2011. v. 1, p. 17-40.
- DAMIANI, M. F.; ROCHEFORT, R. S.; CASTRO, R. F. de; DARIZ, M. Ro.; PINHEIRO, S. S. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação FaE/PPGE/UFPel**. Pelotas, n. 45, p. 57 - 67, jul./ago. 2013.

DEMO, P. **Educação hoje: “novas” tecnologias, pressões e oportunidades.** São Paulo: Atlas S.A., 2009.

DEWEY, J. **Vida e educação.** 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequência didática para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FAZENDA, I. C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro – efetividade ou ideologia.** 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

FERRETTI, C. J. et. al. (org). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar.** 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica.** 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

GONZALES, J. **6 ED tech tools to try in 2018.** Disponível em: <<https://www.cultofpedagogy.com/6-tech-tools-2018/>>. Acesso em: 31 mai. 2018.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover: as setas do caminho.** Porto Alegre: Mediação, 2008.

\_\_\_\_\_. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola a universidade.** Porto Alegre: Mediação, 2009.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. *In*: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras.** Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

LENHARO, R. I. **Participação social por meio da música e da aprendizagem de língua inglesa em um contexto de vulnerabilidade social.** Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR. 2016, p. 28-36.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARGULIS, L. **O planeta simbiótico: uma nova perspectiva de evolução.** Tradução de Laura Neves; revisão técnica, Max Blum. Rio de Janeiro: Rocco, 2001.

MAUSS, M. **Sociologia e antropologia.** São Paulo: Cosac Naify, 2003.

MILLER, C. R. Genre Change and Evolution. *In*: ARTEMEVA, N. ; FREEDMAN, A. (ed.) **Genre studies around the globe: beyond the three traditions.** Trafford Publishing: Inkshed Publications, 2015.

MINAYO, M. C. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 1998.

MOTTA-ROTH, D.; HEBERLE, V. M. A short cartography of genre studies in Brazil. **Journal of English for academic purposes**, 2015. Disponível em:

<<https://doi.org/10.1016/j.jeap.2015.05.006>>. Acesso em: 10 mai. 2019.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 8. ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO. 2003.

NACARATO, A. M.; LIMA, C. N. do M. F. de. A investigação da própria prática: mobilização e apropriação de saberes profissionais em Matemática. **Educação em Revista**, Belo Horizonte. v. 25, n. 2, p. 241-266, ago. 2009. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/edur/v25n2/11.pdf> >. Acesso em: 12 out. 2019.

NASCIMENTO, E. L.; GONÇALVES, A. V. A perspectiva interacionista sociodiscursiva no trabalho educacional. *In*: (org.) CRISTOVÃO, V. L. L. **Gêneros (textuais/discursivos): ensino e educação** (inicial e continuada) de professores de línguas. Campinas: Mercado de Letras, 2018.

NOGUEIRA, M. A. **Um estado para a sociedade civil: temas éticos e políticas da gestão democrática**. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_; CATANI, A. (org.) **Escritos de educação**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

ORLANDI, E. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 5. ed. São Paulo: Pontes, 2003.

ORTIZ, R. Globalização: notas sobre um debate. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 24, n. 1, p. 231-254, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/se/v24n1/a10v24n1.pdf>>. Acesso em: 4 out. 2019.

PALFREY, J.; GASSER, U. **Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração e nativos digitais**. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Grupo A, 2011.

PARANÁ. **Diretrizes curriculares da educação básica: língua estrangeira moderna**. Curitiba: SEED, 2008. Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce\\_lem.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_lem.pdf)>. Acesso em: 10 out. 2019.

\_\_\_\_\_. **Referencial curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações**. Curitiba: SEED, 2018. Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/bncc/2018/referencial\\_curricular\\_parana\\_cee.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/bncc/2018/referencial_curricular_parana_cee.pdf)>. Acesso em: 10 out. 2019.

PICCIANO, G.; DZIUBAN, C. **Blended learning research perspectives**. Disponível em: <<http://elab.learningandteaching.dal.ca/dalblend2013-files/blended-learning-research-perspectives-book.pdf>>. Acesso em: 26 mai. 2018.

PRENSKY, M. **Digital game-based learning**. New York: McGraw-Hill, 2001.

REY, F. G. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. CENBAGE Learning, 2005.

REYNA, J. **Digital teaching and learning ecosystem (DTLE)**: a theoretical approach for online learning environments. Ascelite 2011, changing demands, changing directions, 4-7 December, 2011. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/profile/Jorge\\_Reyna4/publication/267685382\\_Digital\\_Teaching\\_and\\_Learning\\_Ecosystem\\_DTLE\\_A\\_Theoretical\\_Approach\\_for\\_Online\\_Learning\\_Environments/links/58546c3e08ae77ec37045ce8/Digital-Teaching-and-Learning-Ecosystem-DTLE-A-Theoretical-Approach-for-Online-Learning-Environments.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Jorge_Reyna4/publication/267685382_Digital_Teaching_and_Learning_Ecosystem_DTLE_A_Theoretical_Approach_for_Online_Learning_Environments/links/58546c3e08ae77ec37045ce8/Digital-Teaching-and-Learning-Ecosystem-DTLE-A-Theoretical-Approach-for-Online-Learning-Environments.pdf)>. Acesso em: 20 mar. 2019.

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

SANTOS, B. de S. **A globalização e as ciências sociais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, G. J. F. **Produção escolar de textos**: parâmetros para um trabalho significativo. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR. 2001, p. 90-117.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2008.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 10. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica**: Primeiras aproximações. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, L. F.; DUTRA, A. Uso do aplicativo flipgrid para ensinar oralidade em língua inglesa. **Revista Tecnologias na Educação**. Ano 10, número/vol. 27, novembro/2018. ISSN: 1984-4751. Disponível em < <https://tecedu.pro.br/wp-content/uploads/2018/11/Art4.Vol27-Ed.Tem%C3%A1ticaIX-Nov-2018.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2019.

TOZONI-REIS, M. F. de C. **Metodologia da Pesquisa**. 2. ed. Curitiba: IESDE Brasil S. A., 2009.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

XAVIER, A. C. dos S. **Retórica digital**: a língua e outras linguagens na comunicação mediada por computador. Recife: Pipa Comunicação, 2013.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A

#### PLANEJAMENTO DE AULA

DOCENTE: LUÍS FERNANDO DA SILVA

DISCIPLINA: LEM – LÍNGUA INGLESA

TURMA: 4º ANO TÉCNICO EM QUÍMICA – ENSINO MÉDIO

DURAÇÃO DAS AULAS: 6 de 50 minutos cada

CONHECIMENTOS PRÉVIOS: a importância da Língua Inglesa; anglicismos; gêneros: *videocast*, *podcast*, *chat*, vídeo clipe, anúncio publicitário em vídeo, notícia *online* e reportagem em vídeo; saber ler, escrever, falar e compreender oralmente sentenças (nível iniciante).

CONTEÚDO ESTRUTURANTE: o discurso como prática social.

CONTEÚDOS BÁSICOS:

- gêneros discursivos midiáticos /digitais: *chat*, *podcast*, *videocast*, anúncio publicitário em vídeo, reportagem em vídeo, notícia *online*, *quiz*, vídeo clipe, postagem de um *blog*;
- prática de escrita: discurso direto e indireto, finalidade da mensagem, interlocutor, marcas linguísticas próprias do gênero, léxico, condição de produção, coesão e coerência;
- prática de leitura e compreensão oral: intencionalidade, léxico, elementos semânticos, identificação do tema, marcadores discursivos;
- prática de oralidade: adequação da fala ao contexto, adequação do discurso ao gênero, elementos extralinguísticos, marcas linguísticas, pronúncia.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- desenvolver as capacidades de ação, discursivas, linguístico-discursivas, multissemióticas e de significação;

- ler, escrever, ouvir e falar, em Inglês e/ou Português, textos conforme a situação comunicativa;
- perceber a importância da Língua Inglesa no mundo e como a vida em sociedade requer que os sujeitos se apropriem dos sistemas de representação de repertórios historicamente construídos;
- refletir sobre as relações entre língua, cultura, política, economia e sociedade;
- perceber as utilidades do Inglês no dia a dia e no mercado de trabalho;
- relacionar-se virtualmente com as pessoas;
- usar de forma crítica saberes múltiplos interdisciplinares usando textos multimodais.

### 1 WARM UP (4 a 6 minutos)

I) Utilizando papel de bloquinho de anotações autocolantes, os alunos escreverão, sem se identificarem, preferencialmente em Inglês, como seria o mundo sem tecnologias digitais (no papel azul) e como deveriam ser as salas de aula na atualidade (no papel amarelo) e, depois, colarão no mural da sala de aula. Em seguida, o professor lerá as ideias escritas, a fim de ressaltar a importância das tecnologias digitais para a sociedade e enquanto recursos educacionais para, então, apresentá-lhes o aplicativo Gotcha!. (AULA 1)

II) Trabalhando em grupos de três alunos, eles farão o jogo da memória falado: cada um tem que falar um recurso tecnológico em Inglês e o próximo tem que repetir o que o outro falou e acrescentar a sua palavra, até ficar um vencedor ou esgotar-se o tempo. Caso tenham dúvidas, um pode ajudar o outro e o professor também. (AULA 2)

III) Utilizando o aplicativo Plickers, fazer um quiz com os alunos a respeito da língua inglesa: 1) Quantos países falam Inglês oficialmente no continente americano?; 2) Qual das alternativas contém anglicismo?; 3) Por que o Inglês é considerado uma língua Franca? Qual alternativa NÃO é correta?; 4) Em quais situações o Inglês é usado mesmo aqui no Brasil?; 5) Quais são as influências culturais dos países falantes de Inglês para os brasileiros? Qual alternativa NÃO é correta? (AULA 3)

## 2 DESENVOLVIMENTO DAS AULAS

### AULA 1:

Após o *warm-up* I, a aula será iniciada com a apresentação do aplicativo *Gotcha!*, para entender como instalá-lo no celular e para disponibilizar a senha do *Wi-fi* do colégio fornecida pela equipe diretiva, por meio de apresentação de slides no data-show. No transcorrer dessa apresentação, os alunos já poderão explorar o aplicativo, mas sem iniciar a produção das atividades. É preciso deixar claro aos alunos que, embora eles possam realizar as atividades do *Gotcha!* conforme seus interesses, é preciso prestar atenção aos prazos para o cumprimento de cada seção.



Dessa forma, deve-se combinar com eles o prazo para cada atividade e as notas a serem atribuídas, bem como os critérios de avaliação. Avisar os alunos que, além de usarem seus smartphones nas aulas, serão permitidos os headphones para as atividades de *listening*. (15 a 20 minutos, incluindo *warm-up*)

Em seguida, os alunos usarão a seção Friends' Discussions do aplicativo e farão sua autoapresentação em Inglês, contendo informações básicas (nome, sobrenome, idade, o que gosta de fazer...). (5 a 8 minutos)

Depois, os alunos escolherão as pessoas que farão parte de seus grupos (máximo 3). Em grupos, os alunos acessarão a seção Gist of Ideas e farão as atividades lá propostas, iniciando por "Why learn English?". Caso os alunos queiram, poderão registrar no caderno suas ideias antes de postá-las no aplicativo. Após todos postarem, cada grupo escolherá um "speaker" para compartilhar com os demais as discussões feitas na equipe. Como tarefa, os estudantes darão continuidade às demais atividades da seção Gists of ideas (Why may English contribute to your career life?, What strategies do you use to learn? What about learning English? e Podcast), tendo como prazo uma semana. Deve-se esclarecer aos alunos que caso tenham dúvidas, eles podem recorrer à seção 6s and 7s e se quiserem dar sugestões para as próximas aulas, há a possibilidade de fazer esse registro usando a seção 2 cents. (18 a 20 minutos)

Síntese integradora: o professor deverá fazer uma retomada das discussões feitas em sala e no aplicativo e fazer uma reflexão sobre a importância da função social dos textos. (2 minutos)

## AULA 2:

Após o *warm-up* II, o professor disponibilizará um *podcast* (então, é necessário levar caixa de som para a sala de aula) sobre educação e tecnologia para ajudar no desenvolvimento da habilidade de compreensão oral. Nessa atividade, em equipes, os alunos deverão registrar o nome do locutor do *podcast*, público-alvo, o assunto principal do *podcast* (<https://www.cultofpedagogy.com/6-tech-tools-2018/>) e quais redes sociais, tecnologias são mencionadas e para que servem. Como o *podcast* é longo, deve-se explorar apenas 4 minutos. (10 a 15 minutos, incluindo *warm-up*)

Nesse momento, em grupos, os alunos ouvirão o *podcast* novamente e acompanharão com o *script* (pelo *data-show*) com a finalidade de entender a estrutura composicional do gênero *podcast* (introdução, desenvolvimento e fechamento), com o professor fazendo registros no quadro. (25 a 28 minutos)

Por último, a fim de realizar uma síntese integradora, o professor abordará a importância dos marcadores discursivos usados no *podcast* para promover uma tomada de consciência. Avisá-los para fazer as atividades da seção *Listen up* para a próxima aula e lembrá-los também de que a apresentação dos *podcasts* será na aula 4. (5 a 7 minutos)

## AULA 3:

Após o *warm-up* III, pode-se propor aos alunos que façam o quiz sobre os países falantes de Língua Inglesa disponível no aplicativo na seção *Global Language*.

Caso já tenham realizado o quiz, podem jogar novamente. É interessante lembrar-lhes de que poderão acessar outros jogos nessa seção. Ao término, eles devem compartilhar o seu score em *Friends' Discussions*. Avisar os alunos que ainda estiverem com alguma dificuldade com o *podcast* que o professor está à disposição para ajudá-los ao longo da aula. (12 a 15 minutos, incluindo *warm-up*)

Em equipes, os alunos farão as atividades propostas na seção *What's up?*. Para a produção do videocast, os alunos necessitarão fazer uma pesquisa na web. Enquanto isso, o professor irá até as equipes para ouvir o *podcast* que realizaram e sugerir formas de melhorá-lo, performando uma síntese integradora. (25 a 29 minutos)

Troca de ideias das respostas dadas na seção *Listen up*, usando a LI. (3 a 5 minutos)

Deve-se avisar os alunos para realizarem as atividades da seção *Commercials* em casa para a aula 5. (1 minuto)

#### AULA 4:

Apresentação dos *podcasts* produzidos pelos alunos usando um *data-show*. Nesse momento, os próprios colegas poderão dar sugestões de melhoria para a versão final. (12 a 15 minutos)

Atividade de *listening* (em grupo) usando um vídeo do YouTube (<https://www.youtube.com/watch?v=RKyBoRdz78c>), mostrando um diálogo entre uma turista e uma policial do controle alfandegário de um aeroporto. O intuito dessa atividade é identificar o assunto principal do diálogo, bem como o vocabulário básico desse tipo de conversa. (8 a 12 minutos)

Apresentação dos *videocasts* produzidos pelos alunos usando um *data-show*. Nesse momento, os próprios colegas poderão dar sugestões de melhoria para a versão final. (15 a 20 minutos)

Síntese integradora referente ao *listening*. Lembrar os alunos de fazer as seções *Check Progress* e *Assessment* até a próxima aula da semana seguinte. (3 minutos)

#### AULA 5

Nesse momento, será dado tempo para que os alunos terminem atividades em atraso. (15 a 18 minutos)

Síntese integradora das atividades da seção *Check Progress*, retomando cada atividade, ressaltando as potencialidades e ajudando a sanar as dúvidas e a superar as dificuldades. (25 a 28 minutos)

Caso ainda haja alunos com atividades do aplicativo em atraso, especialmente *podcast* e *videocast*, eles terão uma semana para regularizarem sua situação. O professor também deve esclarecer algumas dúvidas pontuais, especialmente dos gêneros textuais trabalhados, referentes à realização das atividades desses alunos e dos demais se necessário. (2 a 4 minutos)

#### AULA 6:

Esta aula foi pensada para servir de complementação às atividades que, conforme atuação dos alunos, por ventura, não tiveram tempo suficiente, isto é, caso

ocorram atrasos em alguma das aulas, as atividades possam ser flexibilizadas conforme a necessidade. Além disso, ela servirá para as apresentações das versões finais dos *podcasts* e dos *videocasts*. Nessa aula, os alunos poderão compartilhar seus *podcasts* e *videocasts* em redes sociais. (25 a 30 minutos)

Por fim, o professor fará o fechamento desse ciclo de trabalho realizando uma síntese integradora final. Deverá, então, ressaltar os aspectos principais dos conteúdos trabalhados durante as aulas por meio do aplicativo, bem como nos encontros presenciais.

OBS: Nos momentos nos quais não há indicação de trabalho em equipe, as atividades serão realizadas individualmente.

### 3 SÍNTESE INTEGRADORA FINAL

Na primeira aula, haverá um momento para síntese integradora após as discussões das questões sobre as discussões feitas no aplicativo. Na segunda, a síntese integradora será mais exclusivamente sobre a produção de um *podcast*. Na terceira aula, a síntese integradora ocorrerá para um melhor desenvolvimento da habilidade de compreensão e produção oral, então, será retomada a atividade de *listening*, bem como para retomar a produção de um *podcast* e focar a produção de um *videocast*. Na quarta aula, haverá três momentos para a síntese integradora em relação: ao *podcast*, às atividades de *listening* e ao *videocast*. Na quinta última aula, haverá uma retomada dos conteúdos da seção *Check progress* que engloba as habilidades referentes à escrita, leitura e audição. Por último, na sexta aula, haverá uma retomada dos conteúdos trabalhados nas aulas anteriores.

### 4 PROCESSO DE AVALIAÇÃO

A avaliação será de dois tipos: somativa e formativa. Os critérios e valores da avaliação somativa serão os seguintes:

- contribuir com ideias na seção *Friends' discussions* conforme indicações das atividades do aplicativo: 1,0;
- contribuir com ideias oralmente durante as aulas presenciais: 1,0;
- produção de um *podcast*: 1,5;
- fazer as atividades da seção *What's up?*: 1,0;
- produção de um *videocast*: 2,5;
- realizar as atividades da seção *Listen up*: 1,0;
- realizar as atividades da seção *Commercials*: 1,0;
- fazer a avaliação da seção *Check Progress*: 1,0.

Também haverá uma avaliação formativa dos alunos, pois, nessas aulas, não se espera que haja o cumprimento de atividades, mas que exista uma contribuição efetiva dos aspectos cognitivos, linguísticos e omnilateral. Conforme Hoffman (2008), a avaliação formativa ocorrerá durante a produção do *podcast* e do *videocast* com

processos de refacção, a fim de instigar uma reflexão mais refinada para estimular aprimoramentos. Partindo-se dos princípios de Bergmann (2016), a avaliação será feita por meio de recurso digital usando o aplicativo *Gotcha!*. Então, nesse processo formativo, os alunos poderão ter contato mais rápido com o professor para sanarem suas dúvidas e melhorarem na aprendizagem, bem como contar com a cooperação dos colegas, muitas vezes, em tempo real e fora da sala de aula.

## 5 RECURSOS

Para a realização dessas aulas, serão necessários: smartphones conectados à internet por wi-fi (em casa e na escola) ou dados móveis, data-show, tela para projeção, lápis/caneta, caderno, quadro de giz, giz, apagador, Plickers e o aplicativo *Gotcha!*.

\*OBSERVAÇÃO: O tempo anotado no planejamento serve como sugestão.

## REFERÊNCIAS

BERGMANN, J.; SAMS, A. **Sala de aula invertida**: uma metodologia ativa de aprendizagem. (Tradução Afonso Celso da Cunha Serra). 1ª ed., Rio de Janeiro: LTC, 2016.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2008.

## APÊNDICE B

### GIST OF IDEAS

Learning to speak English well may be the best thing you can do to improve your life! What are you interested in? Science? Music? Computers? Health? Business? Sports? Today's media — such as the Internet, television and the press — give you almost unlimited access to knowledge about your favorite subjects. After all, we live in the Information Age, don't we? There's only one problem: most of this knowledge is in English!!

English is a very important language for tourism. Without this language, all tourists were supposed to learn the language spoken in each place they will visit; otherwise a translator would be necessary! Even in Brazil people who work with tourism must speak English so that tourists from all over the world may spend their money here, for example.

Imagine you will travel abroad and enjoy your trip!

WRITE ON YOUR NOTEBOOK SOME IDEAS TO EXPLAIN WHY IT IS IMPORTANT TO LEARN ENGLISH AND, THEN, USE THE ICON 'FRIENDS' DISCUSSIONS' TO EXCHANGE IDEAS. IT'S ADVISABLE TO WORK IN SMALL GROUPS. CHOOSE A CLASSMATE TO BE THE SPEAKER THIS TIME AND REPORT IT TO THE OTHERS.

\*\*\*\*

1- Try to establish what will be the best job for your life and how English can influence on it. Share your ideas with your friends and teacher by posting messages in the ICON: Discuss with your friends! Work in a small group.

2- According to the course you are taking in the school, how English may help improve your life? Post messages in the ICON: FRIENDS' DISCUSSIONS. Work in a small group.

3- Now choose a student to be the speaker this time so that s/he can explain what was discussed in your group.

\*\*\*\*

1- First, individually, write on your notebook some ideas and strategies you think it is important to help you learn anything, understand all the subjects you study. Try to list some that specifically help you learn English.

2- Now, in small groups discuss your ideas pointed out in task 1. USE THE ICON 'FRIENDS' DISCUSSIONS' TO EXCHANGE IDEAS.

3- Choose one student to represent your group so that s/he can show your group's ideas to everyone else.

\*\*\*\*\*

1- What is a podcast? If you or anyone else in your classroom does not know what a podcast is, search it on the web. USE THE ICON 'FRIENDS' DISCUSSIONS' TO EXCHANGE IDEAS.

2- Have you ever listened to a podcast? If so, tell your group what your favorite one is and show them.

3- Try to understand the structure of the textual genre 'podcast'.

4- Now prepare a podcast explaining the importance of learning English. First of all, write a script and, then, choose a student from your group to be the speaker this time.

## APÊNDICE C

## WHAT'S UP?

# WHAT'S ON THE NEWS?

Search some tv news on the web ([bbcnews.com](http://bbcnews.com), for example) about any subject you like and try to identify what the main characteristics of this textual genre are. Afterwards, produce your own video.

O nome e a foto associados à sua Conta do Google serão registrados quando você fizer upload de arquivos e enviar este formulário. Não é [luis.silva27@escola.pr.gov.br](mailto:luis.silva27@escola.pr.gov.br)? [Alternar conta](#)

\*Obrigatório

Endereço de e-mail \*

Seu e-mail

---

Identify the names, numbers, grade and school of your group: \*

Sua resposta

---

## WORK MARKET 1



1- After watching the video, write a sentence or a paragraph show the most important idea of the it. \*

Sua resposta

---

## WORK MARKET 2





2- After watching the video, give your opinion about the most important idea of the video. What aspects do you agree with or disagree? \*

Sua resposta

---

## WORK IN DUBAI



3- Would you like to live and work in another country? Which one? Why? Would you like to work and live in Dubai? What would you like to do? \*

Sua resposta

---

## IMPORTANCE OF ENGLISH



4- What arguments does the video give to show the importance of learning English? \*

Sua resposta

---

## GLOBAL ENGLISH



## 5- Why is English a global language? \*

Sua resposta

---

Prepare a TV news programme which focuces on the importance of learning English. You may speak Portuguese but try to use as many anglicisms as possible or you can. You can use any technology you feel it's suitable to you. I suggest you record it on your smart phone and send it using WhatsApp (43 99180-3173). If you want you can try on Flip grid (<https://admin.flipgrid.com/manage/grids/762286>). Post here the link so that we can have access to your video. \*

ADICIONAR ARQUIVO

Link para o vídeo

Sua resposta

---

ENVIAR

 Página 1 de 1