



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB)
MESTRADO PROFISSIONAL EM INTERVENÇÃO EDUCATIVA E
SOCIAL (MPIES)

TANÍSIA FERREIRA NASCIMENTO

**ENSINO DE LÍNGUA INGLESA ATRAVÉS DE UM MINICURSO PARA
ALUNOS DO 5º ANO DE UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DA
REGIÃO SISALEIRA DE VALENTE: LETRAMENTO E
MULTILETRAMENTO DO PLANEJAMENTO À AÇÃO
INTERVENTIVA**

Serrinha - Bahia

2021

TANÍSIA FERREIRA NASCIMENTO

**ENSINO DE LÍNGUA INGLESA ATRAVÉS DE UM MINICURSO PARA
ALUNOS DO 5º ANO DE UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DA
REGIÃO SISALEIRA DE VALENTE: LETRAMENTO E
MULTILETRAMENTO DO PLANEJAMENTO À AÇÃO INTERVENTIVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Intervenção Educativa e Social da Universidade do Estado da Bahia *Campus XI*, no âmbito da Linha de Pesquisa Novos Contextos de Aprendizagem, como requisito para obtenção do título de Mestre em Intervenção Educativa e Social.

Orientador: Dr. César Costa Vitorino

Serrinha - Bahia

2021

TANÍSIA FERREIRA NASCIMENTO

**ENSINO DE LÍNGUA INGLESA ATRAVÉS DE UM MINICURSO PARA
ALUNOS DO 5º ANO DE UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DA
REGIÃO SISALEIRA DE VALENTE: LETRAMENTO E
MULTILETRAMENTO DO PLANEJAMENTO À AÇÃO INTERVENTIVA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em em
Intervenção Educativa e Social, Programa de Pós-Graduação em Intervenção Educativa e Social
da Universidade do Estado da Bahia, *Campus X*.


Banca Examinadora

Prof. Dr. César Costa Vitorino – Orientador: 

Doutor em Letras /Universidade Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Prof.^a Ivonete Barreto de Amorim – Avaliadora interna: 

Doutora em Família na Sociedade Contemporânea pela Universidade do Estado da Bahia.
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Prof^o José Ricardo Carvalho da Silva – Avaliador externo: 

Doutor em Letras pela Universidade Federal Fluminense
Universidade Federal de Sergipe (UFS)

Sistema de Bibliotecas da UNEB Biblioteca Paulo
Freire – Campus XI Maria Claudete Marques
Barbosa EstrelaBibliotecária – CRB 5-806

N224 Nascimento, Tanísia Ferreira.

Ensino de língua inglesa através de um minicurso para
alunos do 5º ano de uma escola pública municipal da região
sisaleira de Valente: letramento e multiletramento do
planejamento à ação Interventiva / Tanísia Ferreira
Nascimento. - Serrinha, 2021.

213f. il.:

Orientador: Prof. Dr. César Costa Vitorino

Dissertação (Mestrado Profissional) Universidade do
Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós
Graduação
em Intervenção Educativa e Social - MPIES. Campus XI. 2021.

1. Língua inglesa (Ensino fundamental) - estudo e ensino. 2.
Língua inglesa – Escola pública. 3. Escola pública - estudo de caso -
Valente-BA.

I. Vitorino, César Costa. II. Universidade do Estado da Bahia.

CDD – 372.6521

Dedico esta escrita aos meus pais (Luiz e Rita) e aos meus irmãos:
Cassiano e Luciana. Sem vocês, esse sonho não seria possível!
Obrigada!!!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, primeiramente, por ter me guiado, segurando a minha mão durante todo esse tempo, sem me deixar desanimar.

Ao meu querido e amado pai, o senhor Luiz Cassiano do Nascimento um homem que saiu do Ceará e veio para a Bahia com os pais apenas 8 anos de idade. Não teve oportunidade de estudar. No entanto, batalhou, fez e faz de tudo por nós. Obrigada, meu pai, tenho muito orgulho de ser sua filha.

A minha amada mãe, aquela que desistiu da profissão de ser professora para se dedicar a cuidar dos seus três filhos pequenos. Obrigada, mãe por todas as vezes que vendeu manga e geladinho nas escolas onde eu estudei, para arrecadar um pouco de dinheiro e, principalmente, para me esperar, para que eu não fosse sozinha para casa. Obrigada por me amar tanto e por me proteger!

A minha irmã, minha inspiração. Que me fez sentir vontade de estudar, que acreditou em mim e, principalmente, por corrigir todos os meus trabalhos (risos), porque és maravilhosa em tudo que faz.

Ao meu irmão, pelo apoio e conselhos.

Ao meu querido esposo, por toda ajuda, paciência e apoio.

A minha ex e sempre professora, amiga, mãe Cristina Arcuri Eluf. Aquela pessoa que acreditou em mim antes que eu acreditasse. Obrigada por todos esses anos de amizade, obrigada por ter confiado em mim, por nunca me deixar sozinha, por ter me ensinado e por ainda me ensinar tanto. Tudo que consegui tem muito da senhora! Amo-te!

Ao meu querido pai acadêmico, amigo, conselheiro, que “topou de tudo” comigo esse ano e no ano anterior também, o professor Dr. César Costa Vitorino (meu profinho). Tantos eventos acadêmicos, tantos congressos. Obrigada, professor, por ter sido mais que um orientador. Obrigada pelos conselhos, pelas broncas que foram extremamente necessárias, pelo cuidado com as palavras. Quanto eu cresci nesses dois anos com os seus ensinamentos, com a sua alegria e humildade... Não tenho palavras para descrever o tamanho do meu respeito e admiração.

Aos meus colegas do mestrado, uma turma muito unida e com humildade acima de tudo. Agradeço a todos vocês, mas têm sempre aqueles que são especiais (Joice, Carla, Mariana, Raiane, Manoel), obrigada meus amigos, com vocês, a caminhada se tornou um pouco mais leve.

Agradeço à escola Centro Educacional Municipal Luís Eduardo Magalhães pela acolhida, por ter acreditado e apoiado a nossa pesquisa.

Agradeço aos participantes da pesquisa. Foi uma honra dialogar e conviver com vocês, mesmo de forma remota. Aprendi muito mais do que ensinei.

Aos meus professores do mestrado (Ivonete Amorim, Sandra Célia, Selma Daltro, Márcia Torres, Éverton Nery).

Aos queridos secretários do programa, Éder e Diná, sempre tão solícitos e gentis.

Ao professor Raulino, ex-professor da graduação e que participou da minha banca de qualificação contribuindo muito para o andamento da pesquisa. Gratidão professor, como foi bom estar em contato com o senhor novamente, e por compartilhar tanta sabedoria sem perder a humildade. É um ser de luz!

A minha amiga Juliana Barbosa, por ter me ajudado na escrita do meu primeiro projeto de intervenção, pelas dicas e pela amizade desde a graduação!

A Ilauana Teles, amiga que conheci na graduação e tem sempre me incentivado e me apoiado nas seleções do mestrado.

A Anna Carollina, diretora da escola onde trabalho, que me apoiou desde à proposta inicial de intervenção no referido espaço. Gratidão por toda paciência e compreensão.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Praça da matriz de Valente	36
Figura 2 – Praça da Jazida	37
Figura 3 – Descrevendo as características físicas sobre a Iara	106
Figura 4 – Praça do forró-dromo da cidade de Valente - Bahia	107
Figura 5 – Apresentação dos cantadores de reis em abertura de festa cultural	108
Figura 6 – Apresentação das cantadeiras do sisal na cidade de São Luiz	109
Figura 7 – Foto da capa do cordel utilizado na proposta de intervenção	110
Figura 8 – Cordel idealizado por uma das alunas do minicurso	112
Figura 9 – Representação do ditado desenhado de palavras de uso comum em LI	116
Figura 10 – Print do grupo de <i>whatsapp</i> do minicurso/intervenção	128
Figura 11 – Escrita dos ingredientes para a preparação de <i>lasagna</i> (lasanha)	133
Figura 12 – Receita de lasanha elaborada por participante da pesquisa	134
Figura 13 – Recriação do diálogo entre Chapeuzinho Vermelho e o Lobo Mau	135
Figura 14 – Dados do questionário referentes à pergunta número 1	139
Figura 15 – Dados referentes à pergunta número 2	139
Figura 16 – Dados referentes à pergunta número 3	140
Figura 17 – Dados referentes à pergunta número 4	140
Figura 18 – Dados referentes à pergunta número 5	141
Figura 19 – Dados referentes à pergunta número 6	141
Figura 20 – Dados referentes à pergunta número 7	142
Figura 21 – Dados referentes à pergunta número 8	143
Figura 22 – Dados referentes à questão 9	143
Figura 23 – Resposta número 1 pela ferramenta <i>Concordance</i>	145
Figura 24 – Dados gerados pela ferramenta <i>Wordlist</i> referente à pergunta 1	146
Figura 25 – Dados referentes à pergunta 2 pela plataforma <i>Concordance</i>	147
Figura 26 – Tela do AntConc referente à questão 3	148
Figura 27 – Análise referente à mesma pergunta pela ferramenta <i>Concordance</i>	149
Figura 28 – Análise da pergunta 4 na ferramenta AntConc	150
Figura 29 – Dados da pergunta 4 analisada pela ferramenta <i>Concordance</i>	150
Figura 30 – Tela referente à análise referente à questão 5 pela <i>Wordlist</i>	151
Figura 31 – Tela de análise da questão número 6 pela <i>Wordlist</i>	152

Figura 32 – Referente à questão 6 analisada pela ferramenta <i>Concordance</i>	153
Figura 33 – Análise pela ferramenta <i>Concordance</i> referente à questão 7	154
Figura 34 – Tela de amostra de geração de dados pela ferramenta <i>Concordance</i>	155
Figura 35 – Dados referentes à questão 9 pela plataforma <i>Concordance</i>	156
Figura 36 – Tela do AntConc pela ferramenta <i>Concordance</i> referente à questão 10	157

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Trabalhos que integram ensino de LI, tecnologias e Multiletramentos	24
Quadro 2 – Trabalhos que integram ensino e aprendizagem de inglês	25
Quadro 3 – Trabalhos que integram letramento e semioses no ensino de inglês	26

LISTA DE ABREVIATURAS

AAL	Abordagem Audiolingual
AC	Atividade Complementar
AD	Abordagem Direta
AGT	Abordagem da Gramática e da Tradução
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
GNL	Grupo de Nova Londres
ILF	Inglês como Língua Franca
ILG	Inglês Língua da Globalização
ILI	Inglês como Língua Internacional
LC	Linguística de <i>Corpus</i>
LDB	Lei das Diretrizes e Bases da Educação
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
LM	Língua Materna
MPIES	Mestrado em Intervenção Educativa e Social
OMS	Organização Mundial da Saúde
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa de Bolsa de Iniciação à Docência
PNAIC	Pacto Nacional pela Idade Certa
SD	Sequências Didáticas
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

RESUMO

O presente estudo discorreu sobre os percalços existentes no ensino de inglês em escolas públicas, além de ter abordado possíveis contribuições do letramento e do multiletramento como meio de tornar as aulas de inglês mais significativas. Nessa ótica, elaboramos a seguinte questão de pesquisa: De que maneira um minicurso de Língua Inglesa, ministrado de forma remota, fora da matriz curricular, amparado pelo Letramento e Multiletramento, poderá contribuir para uma aprendizagem significativa de alunos do 5º ano de uma escola pública do município de Valente - Bahia? Para tentar responder a pergunta problematizadora elencamos alguns objetivos. O objetivo geral traçado foi: compreender as possibilidades de planejamento e ação interventiva de um minicurso de Língua Inglesa (LI) em uma escola pública do município de Valente - Bahia e, como objetivos específicos, a) motivar alunos para aprendizagem de LI por meio de práticas sociais fora da matriz curricular, mediante um curso com duração de 20 horas para alunos iniciantes; b) investigar em que medida o curso proposto pode auxiliar no processo formativo do aprendiz de uma LI; c) analisar as múltiplas perspectivas dos alunos participantes sobre a intervenção construída. No referencial teórico dissertando a respeito do status e da chegada da LI no Brasil nos embasamos nas concepções de Crystal (2003); Leffa (2001); Paiva (2003); Ortiz (2000). No que diz respeito ao conceito de aulas remotas nos amparamos em Moreira, Schlemmer (2020); Paiva (2020); Oliveira (2019 2021). No que concerne a aprendizagem de inglês para crianças seguimos as premissas de Piaget (1991, 1996); Vygotsky (1991, 1993, 1998, 2001); Lennenberg (1967). No aporte teórico sobre os gêneros textuais, letramentos e multiletramentos nos apoiamos em Bakhtin (1997, 2003, 2010, 2014); Marcuschi (2003, 2008, 2015); NLG (1996); Kleiman (1995, 2005); Kress (1998); Soares (1998, 2004); Cope, Kalantzis (2000, 2009, 2012); Rojo (2012). A pesquisa foi de inspiração netnográfica, do tipo qualitativa. Seguimos também uma metodologia híbrida, pois utilizamos o pressuposto Let'see (LANKSHEAR E KNOBEL, 2013) e as ferramentas computacionais da Linguística de Corpus. Como instrumentos de pesquisa utilizamos: entrevista semiestruturada, formulário e narrativas, mediação via ferramentas digitais, específicas para cada ação (*whatsapp*, *Google meet*). Planejamos diante da aprovação do parecer consubstanciado pelo Código de Ética e Pesquisa (CEP), número 40464720.6.0000.0057. Nossa proposta interventiva foi ministrar um minicurso de 20 horas, fora da matriz curricular, para alunos do 5º ano de uma escola pública de Valente - BA. Nosso produto final foi a elaboração de um *e-book* com atividades de inglês para professores. Acreditamos que o objeto (*e-book*) que pode servir como uma guia para auxiliar professores de inglês. A (a versão final) do *e-book* e ficará disponível no formato digital e também impresso.

PALAVRAS-CHAVE: Escola Pública; Língua Inglesa; Letramento; Multiletramento; Intervenção.

ABSTRACT

The present study discussed the existing difficulties in teaching English in public schools, in addition to having addressed possible contributions of literacy and multiliteracy as a means of making English classes more meaningful. From this perspective, we elaborated the following research question: How can a short English language course, taught remotely, outside the curricular matrix, supported by Literacy and Multiliteracy, can contribute to a meaningful learning of 5th year students at a school city of Valente - Bahia? In order to try to answer the problematizing question, we listed some objectives. The general objective outlined was: to understand the possibilities of planning and interventional action of a mini English Language (LI) course in a public school in the city of Valente - Bahia and, as specific objectives, a) motivate students to learn LI through social practices outside the curriculum, through a 20- hour course for beginning students; b) investigate to what extent the proposed course can help in the training process of an LI learner; c) analyze the multiple perspectives of participating students on the constructed intervention. In the theoretical framework, disserting about the status and arrival of LI in Brazil, we base ourselves on the conceptions of Crystal (2003); Leffa (2001); Paiva (2003); Ortiz (2000). With regard to the concept of remote classes, we rely on Moreira, Schlemmer (2020); Paiva (2020); Oliveira (2019 2021). With regard to learning English for children, we follow the premises of Piaget (1991, 1996); Vygotsky (1991, 1993, 1998, 2001); Lennenberg (1967). In the theoretical contribution on textual genres, literacies and multiliteracies, we rely on Bakhtin (1997, 2003, 2010, 2014); Marcuschi (2003, 2008, 2015); NLG (1996); Kleiman (1995, 2005); Kress (1998); Soares (1998, 2004); Cope, Kalantzis (2000, 2009, 2012); Rojo (2012). The research was of netnographic inspiration, of the qualitative type. We also follow a hybrid methodology, as we use the Let's see assumption (LANKSHEAR & KNOBEL, 2013) and the computational tools of Corpus Linguistics. As research instruments we use: semi-structured interview, form and narratives, mediation via digital tools, specific for each action (whatsapp, google meet). We plan ahead of the approval of the opinion embodied in the Code of Ethics and Research (CEP), number 40464720.6,000.0057. Our intervention proposal was to teach a mini-course of 20 hours, outside the curricular matrix, for students in the 5th year of a public school in Valente – BA. Our final product was the elaboration of an e-book with English activities for teachers. We believe that the object (e-book) that can serve as a guide to assist English teachers. The (the final version) of the e-book will be available in digital as well as in printed.

KEY-WORDS: Teaching; Public School; English Language; Literacy; Multiliteracy; Intervention.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
1.1	Panorama memorialístico da pesquisadora	30
1.2	<i>Lócus</i> da pesquisa	35
1.3	Opção pelo mestrado MPIES	38
2	CONCEPÇÕES POLÍTICO-HISTÓRICO-IDEOLOGICAS E O ENSINO DE INGLÊS EM ESCOLAS PÚBLICAS	40
2.1	Aulas remotas de Língua Inglesa no ensino público dentro do contexto da pandemia da COVID-19	50
2.2	A linha abissal e a exclusão social: reflexões de Boaventura de Souza Santos	56
2.3	O suporte Freireano e a pedagogia da autonomia	60
2.4	Como as crianças aprendem inglês: do behaviorismo à abordagem psicológico-comunicativa das teorias Vygotskiana e Piagetiana	64
2.5	O lúdico em sala de aula: a relação educador-educando	73
3	LETRAMENTO, MULTILETRAMENTO E LI: LEITURA, ORALIDADE, ESCRITA E O OLHAR PEDAGÓGICO COM PRINCIPIANTES	79
3.1	Os gêneros textuais/discursivos e a polifonia do discurso	81
3.2	Letramento e Multiletramento: as abordagens em prol da democratização do ensino de Língua Inglesa.....	88
3.3	Estratégias de leitura: <i>skimming</i> e <i>scanning</i>	101
3.4	A escrita e as manifestações culturais de Valente - Bahia: contribuições para ensino e aprendizagem de LI.....	104
3.5	Orientação didático – pedagógica para a habilidade em expressão escrita.....	113
4	METODOLOGIA E GERAÇÃO DE DADOS	118
4.1	Etapas	122
4.2	Recursos.....	124
4.3	Cronograma do minicurso	124
4.4	Pesquisa netnografica: o compromisso com a socialização do saber	126
4.5	As sequências didáticas	131
4.6	O contexto da pesquisa.....	136
4.7	Os participantes.....	137
4.8	Geração de dados	138

SUMÁRIO

REFERÊNCIAS.....	161
APÊNDICE A - TERMO DE ASSENTIMENTO DO MENOR	170
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MENOR	172
APÊNDICE C - PROJETO DE INTERVENÇÃO	175
APÊNDICE D - ROTEIRO DE FORMULÁRIO	208
APÊNDICE E - ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	210
APÊNDICE F- PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	213

1 INTRODUÇÃO

Um dos grandes desafios para professores de línguas, especificamente de inglês, na contemporaneidade, é desenvolver uma educação capaz de corresponder às demandas sociais em constante transformação. O mundo globalizado tem exigido de professores práticas docentes condizentes com o cenário atual: tecnológico, imagético, midiático, que trouxe consigo novas formas de comunicação e interação. É desse modo que o surgimento dos gêneros textuais vai se constituindo no cotidiano, exigindo novos letramentos¹.

As práticas sociais de leitura e de escrita estão cada vez mais presentes em nossas vidas e atualmente, há uma gama de textos que misturam semioses que potencializam, assim, a produção de significados. No entanto, cabe ressaltar que mesmo diante da presença de textos que misturam elementos verbais e imagéticos, o leitor contemporâneo/crítico necessita compreender que os textos atuais não são neutros, assim como não eram os “antigos” textos, já que ambos transmitem valores e ideologias. Todavia, é necessário situar o leitor em relação às práticas tradicionais e ao protagonismo dos elementos verbais.

Com base nessas informações, para Rojo (2012), essas práticas sociais exigem leitores cada vez mais críticos, ou seja, a leitura engrena e engaja o leitor na constituição de sentidos. E, levando em consideração os adventos da era, o leitor se forja como tradutor/intérprete e autor dessa semiótica social, das multi (semioses). Nesse sentido, a formação do leitor deve partir do pressuposto de que a construção de significados não se limita ao processo de decodificação. Como pontua Bakhtin (2003) ao relatar que “o objeto das ciências humanas é o ser expressivo e falante. Esse ser nunca coincide consigo mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e significado” (p. 395). Desse modo, entendemos que a presença dos textos contemporâneos, os quais integram duas ou mais modalidades linguísticas, não alteram o que o texto quer comunicar, tampouco coloca os textos “não contemporâneos” como subalternos aos atuais. A junção das semioses dos “novos” textos apenas agrega novas formas de significação para o leitor.

Partindo desses pressupostos, quando nos propomos a desenvolver uma pesquisa que envolva a formação de sujeitos críticos, participativos e que se sintam capazes de

¹ O conceito de letramento abre espaço para compreender os contextos sociais e sua relação com as práticas escolares, possibilitando investigar a relação entre práticas não escolares e aprendizado da leitura/escrita. (ROJO, 2012).

conviver em sociedade, logo se pensa na produção de conhecimento, na troca de experiências e vivências, alinhadas aos saberes empíricos que cada um aprimorou ao longo da vida. O interesse em desenvolver uma pesquisa de caráter interventivo em Língua Inglesa, com crianças da terceira infância² surge a partir das constantes inquietudes em relação ao tortuoso ensino de inglês nas escolas públicas do Brasil. No entanto, na abordagem dessa pesquisa buscamos enfatizar as escolas públicas da Educação Básica.

Sabemos que alguns percalços são comuns, nas instituições públicas, quando se pretende usar tecnologias e ferramentas digitais em sala de aula. A exemplo das comunidades de prática na região sisaleira, nota-se algumas dessas dificuldades: (a) a estrutura física e conexão digital da escola; (b) falta de equipamentos (computadores, projetores etc.) em salas de aula; (c) o comum desuso dessas ferramentas; (d) espaços que anteriormente hospedavam laboratórios de informática transformam-se em depósitos, atualmente os laboratórios já são considerados quase que obsoletos, em virtude da ubiquidade dos meios móveis de comunicação, como telefone celular, por exemplo, já que uma parcela considerável (majoritária da sociedade estabeleceu essa relação de introjeção da era digital). Essas mudanças estão associadas à era do pós-moderno, na qual a sociedade se encontra cada vez mais tecnologizada.

Há um tempo, para se ter acesso à internet era necessário a utilização de computadores de mesa, mas na era digital e com a popularização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) o que antes era exclusivo em computadores, hoje podem ser encontrados em dispositivos móveis como *notebooks*, *tablets* e celulares. A sociedade contemporânea tornou-se líquida, fluida e móvel, e por consequência, as linguagens também se tornaram. Nessa ótica, é preciso considerar o que outrora era restrito às classes minoritárias, como aquisição dos equipamentos supracitados, na contemporaneidade a compra destes tornou-se mais acessível e boa parcela da população já dispõe desses recursos. No entanto, não se pode negar que a implantação dos laboratórios de informática nas escolas designa um investimento alto e não deveriam estar em desuso. Pelo contrário, acreditamos que seria fundamental uma reflexão a respeito desses espaços, bem como introduzir o uso de dispositivos tecnológicos na escola, já que nela podem-se ter controle dos sites e *softwares* utilizados pelos alunos. Desse modo, admitindo que as TDIC em sala de aula tenham sido gradualmente estabelecidas, mas ainda é comum encontrar as

² A terceira infância conforme, Papalia e Olds (2006), compreende o período dos 6 a 12 anos de idade está relacionado com o início do período escolar da criança, o que no Brasil compreende aproximadamente do 1º ao 6º anos do ensino fundamental.

mesmas rotinas educacionais do século passado. Tais práticas exemplificam “a síndrome do vinho velho com garrafas novas” (LANKSHEAR e KNOBEL, 2007, s/p) mantendo antigas práticas sem reconfigurações, sem reinventar e sem possibilitar a chegada do que é novo.

Seguindo a mesma lógica, Lankshear, Snyder e Green (2000) afirmam não fazer sentido acomodar as novas tecnologias às abordagens já existentes em sala de aula, visto que, como afirma Kress (2007), o uso constante e quase ininterrupto das TDIC provoca a emergência de sujeitos com quadro epistemológico diferente de como era no século passado. Nesse sentido, percebemos as contribuições que os (multi) letramentos (textos que empregam duas ou mais formas linguísticas), podem proporcionar para uma melhor inserção do leitor no mundo contemporâneo, pois se articulam à aprendizagem de um modo mais significativo, atendendo assim, aos interesses dos estudantes desse novo século.

Sabemos que o ensino de Língua Inglesa (doravante LI) em escolas públicas é visto no Brasil como algo inalcançável. Essa visão, todavia, diz respeito a determinados condicionamentos ideológicos e, portanto, epistemológicos. De um lado, estão os professores que, muitas vezes, estão despreparados para ensinar o idioma devido à sua formação precária (DAVEL, 2011). Por outro lado, estão os alunos, que são incentivados indiretamente pela sociedade a se autoexcluírem na aprendizagem de uma LE (LEFFA, 2007). Sendo assim, entendemos que, diante de tais informações, esse tipo de visão pode ter sido sutil e socialmente reproduzido de forma estratégica para incentivar tamanho desinteresse dos estudantes. Este sentimento pode estar relacionado à crença sobre a *desnecessidade do aprendizado*, já que é muito comum entre professores de inglês ouvir certos discursos dos seus alunos, tais como, “eu não sei português, quanto mais inglês”, “pra que estudar inglês, se eu não vou morar nos Estados Unidos, nem viajar para fora do Brasil?”.

Tais questionamentos reforçam a ideia defendida por Leffa (2007) sobre como o processo da autoexclusão está imposta pela sociedade de forma implícita, mas que interfere na compreensão do indivíduo. Desse modo, o autor advoga que:

A autoexclusão parte-se do princípio de que o aluno não se exclui por vontade própria. Quando ele diz “eu odeio inglês” pode dar a impressão de que esse dizer foi construído de dentro para fora, quando na realidade foi construído da sociedade para o sujeito, de fora para dentro. A autoexclusão não parte do sujeito; é induzida pela sociedade. (LEFFA, 2007, p. 5).

Seguindo esse raciocínio, entendemos que o processo de autoexclusão dos estudantes de inglês incorpora ainda outros aspectos que têm sido cruciais para o insucesso do ensino e aprendizagem da referida disciplina nas escolas públicas. Para Leffa (2007), são três aspectos,

a saber: (1) a escola como reprodutora dos valores da classe dominante; (2) a universalização do ensino nas décadas de 60 e 70; (3) falta de qualificação dos professores. Segundo o autor, essa tríade tem sido responsável junto com outros fatores pelo fracasso do ensino de inglês nas escolas públicas. Em consonância com as ideias do autor, Davel (2011) ratifica, ainda, que a falta de qualificação dos professores soma a outros percalços no ensino público, como a falta de recursos básicos e materiais didáticos que para despertar o interesse do alunado.

Outro fator determinante, muito comum e desanimador antes mesmo da Pandemia da COVID-19, é a superlotação das salas de aula, o que favorece a dispersão dos alunos. Com as aulas on-line, por conta dos protocolos de biossegurança em função do contexto pandêmico, os alunos tendem a ficar ainda mais dispersos. Somado a isso, tem-se ainda a má remuneração do professor e a baixa carga-horária do ensino de inglês no currículo escolar. Ou seja, há diferentes questões a serem reavaliadas.

Segundo Darvel (2011), para se discutir a concepção de despreparo dos professores como um fator determinante para o fracasso do ensino de inglês, se faz necessário situar brevemente os estudos da Linguística Aplicada (doravante LA). A LA é um campo de estudo recente. Nos Estados Unidos a sua chegada teve início dos anos de 1940, durante a Segunda Guerra Mundial, período em que os soldados precisavam conhecer e utilizar outros idiomas para se comunicar com aliados e também inimigos. No Brasil, a LA surgiu anos mais tarde, em 1960 tendo como precursores Gomes de Matos e Maria Antonieta Celani, que foi fundadora do Programa de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Segundo Rajagopalan (2006), o que se convencionou chamar de Linguística Aplicada surgiu à sombra da Linguística, do ‘galho da Linguística’, brotada do ramo maior das ciências sociais (RAJAGOPALAN, 2006).

Nesse ramo de designações, compreendemos que não há uma definição para a LA. No entanto, entendemos que seu objeto de estudo está relacionado a problemas do uso da linguagem. A esse respeito, Moita Lopes (1996) advoga que esses problemas geralmente são apresentados pelos usuários (ouvintes, falantes, escritores, leitores) de uma língua, num determinado contexto social. Talvez isso explique o fato da LA durante muito tempo ter sido reduzida à aplicação da linguística teórica no ensino de línguas, ou seja, os estudos da LA designavam a aplicação de métodos e técnicas de ensino. Com o passar do tempo, a LA buscou compreender um território interdisciplinar, dialogando com outras áreas como (filosofia, antropologia, educação, psicologia, sociologia e política). Dessa forma, a LA, quase sempre, abrange as possibilidades de atender diversos contextos de ensino de línguas, não se limitando apenas a Língua Inglesa.

No que tange às contribuições para o ensino de inglês, a LA busca uma articulação efetiva entre teoria e prática, além de estratégias que contribuam para a aprendizagem de inglês dentro e fora da sala de aula. Nesse sentido, o ensino não estaria restrito à aprendizagem da leitura e escrita meramente, sem uma devida abordagem crítica que projete uma compreensão para além do contexto escolar, visando a reflexão sobre linguagem em uma perspectiva igualmente crítica e não apenas pensar um ensino limitado ao inventário de palavras.

Dessa forma, percebe-se que as lacunas existentes na formação do professor de inglês e o ensino fragmentado, com pouco foco no repertório linguístico, acabam contribuindo ainda mais para fragilidades no ensino. É desse modo, que a formação em LA pode auxiliar o professor de inglês a desenvolver a sensibilidade de compreender o funcionamento da linguagem, tendo em vista que os alunos podem cometer erros durante o processo de aprendizagem em uma Língua Estrangeira. Além disso, a formação em LA permite que os professores possam refletir sobre suas práticas. Desse modo, os docentes podem repensar sobre o que está sendo desenvolvido em sala de aula, refletir se os conteúdos trabalhados são condizentes com as demandas da sociedade contemporânea e propiciar aos seus alunos temas atuais, além de apresentá-los aos multiletramentos (textos que representam duas ou mais modalidades linguísticas, verbal, não verbal) a fim de tornara sala de aula um ambiente mais dinâmico e atrativo.

Nessa perspectiva, Moita Lopes (2006, p. 22) sugere que a LA deva utilizar “um novo par de óculos”, discutindo, trazendo à tona posicionamentos mais críticos, engajados com a realidade social. Nesse sentido, Rajagopalan (2003, p.12) advoga que devemos “acreditar que o conhecimento sobre a linguagem pode e deve ser posto a serviço do bem-estar geral”. No contexto da LA, o autor adverte que cabe ao educador crítico a tarefa de estimular a visão crítica dos alunos. Nessa perspectiva, Soares (2008) acrescenta:

No âmbito da formação do docente, a Linguística Aplicada pretende contribuir para que haja o entendimento de que a linguagem é socialmente construído, o que acarreta desenvolver no professor uma conscientização política com relação aos problemas inerentes a linguagem e sua vinculação com o contexto social. É também necessário levar o docente em formação a perceber que a interação em sala de aula é rica e que esta pode prover dados que irão auxiliá-lo a compreender melhor a sua prática e o seu aluno, buscando formas de melhorar as condições de aprendizagem. Daí ser preciso o professor aprender a produzir materiais para contextos específicos que atendam às necessidades de seus alunos, bem como avaliar os programas educacionais e os materiais utilizados. (SOARES, 2008, p. 48).

Nesse sentido, as contribuições da LA para ensino de línguas, segundo Soares, fundamentam as inquietações e reflexões a respeito do papel da LI em programas educacionais de escolas públicas em nosso país. Dessa forma, apoiam-se práticas para ensino de LI no escopo da LA, uma vez que tal área de estudos está voltada para as investigações sobre uso das linguagens em situações do cotidiano do fazer docente. Sendo assim, consideramos os pressupostos da LA como uma grande contribuidora para o ensino de línguas (neste caso inglês como língua estrangeira). Dessa forma, compreendemos as inúmeras razões (carga-horária menor no currículo, língua em desprestígio, restrição do ensino de inglês nos anos iniciais do ensino fundamental) para a construção desta pesquisa, dentre elas, relatos de experiências da pesquisadora, professora de inglês, que serão abordados no primeiro capítulo.

Diante do exposto, a proposição de intervenção educativa e social, consiste na inserção de um minicurso que possa motivar, agora, alunos do 5º ano nesse processo de antecipar uma disciplina, reposicionando-a antes da matriz curricular; tendo em vista que a disciplina de inglês só é obrigatória a partir do 6º ano. Assim, verificamos em que medida tal proposta permitiu contemplar as questões de aprendizado de LI na formação do sujeito em construção, situando o aprendiz de LI em um contexto global e, ao mesmo tempo, construindo o conhecimento situado em seu “local de fala” em nossa comunidade de prática, atendendo, assim, aos princípios freireanos de autorreflexão sobre a prática pedagógica. Nessa perspectiva, Freire (1967) assevera que:

[...] é através da autorreflexão que se consegue chegar a um aprofundamento consequente na tomada de consciência, o qual resulta em inserção na história, entretanto não mais como espectadores, mas como figurantes e autores de suas histórias, ao considerar a LI como a língua rotor da globalização. (FREIRE, 1967, p. 36).

Diante de tal informação, como professora de inglês, acredito que é preciso incentivar e conscientizar os nossos alunos mostrando que o acesso à LI pode permitir maior inclusão social no mundo globalizado e, ofertado aos jovens aprendizes, tal ação pode ser uma forma de oportunizar novas aprendizagens aos mesmos, além de contribuir para a cidadania global e local dos nossos alunos. Como nos lembra Kumaravadivelu (2006, p.141) o saber global representa “a ideologia e o poder que constituem os discursos dominantes”. Em outras palavras, podemos dizer assim, que essa dicotomia entre local e global propõe uma hierarquia do saber construído, já que o global é um saber imposto e o local é colocado como inferior. Ou seja, impor um saber como dominante é colocar o “local” em desvantagem, como se este não fosse importante. Desse modo, cabe também ressaltar que é preciso considerar que o local

e o global dos professores talvez não sejam os mesmos dos alunos. Ou seja, conforme advoga Canagarajah (2005):

[...] o saber global do professor refere-se à forma como ele conduz a aula de inglês, isto é, referem-se às metodologias e didáticas utilizadas em sala de aula tomando como base ou não o que é sugerido nos parâmetros curriculares redigido pelas autoridades. (CANAGARAJAH, 2005, p. 4).

Assim, o saber local, diz respeito ao que o professor de inglês considera importante ou não para aprendizagem dos alunos. Nesse viés, a escola precisa manter-se engajada também como a realidade, visão de mundo e contemplar as questões que despertam interesse nos nossos alunos.

Com isso, como justificativa e relevância pessoal para a pesquisa, nosso propósito foi defender o ensino de Inglês em escolas públicas. Mesmo diante dos inúmeros desafios, acreditamos que é possível incentivar a valorização do ensino da LI, sem visar fins mercadológicos, desconstruir pensamentos/discursos internalizados de forma equivocada pelos alunos no que se refere ao aprendizado da língua como já fora mencionado em parágrafos anteriores. Além disso, acreditamos na valorização e no reconhecimento do Ensino da LI, amparado pela Pedagogia dos Multiletramentos (NEW LONDON GROUP, 1996).

Como relevância acadêmica, apresentamos a inserção da LI em comunidade de prática de Valente - Bahia para alunos de 5º ano de uma escola pública como alternativa de interfaces entre epistemologias (multiletramento, ferramentas tecnológicas), além da produção de atividades e narrativas multimodais para compilação do *corpus* de um *e-book* como práxis alternativas na intervenção de campo. Utilizamos o *corpus* dessa pesquisa para compilar atividades Multiletradas, para a criação de um guia on-line e também impresso com atividades 'prontas' que foram replicadas, em um minicurso de 20 horas para alunos do 5º ano de escolas públicas. Esse *e-book* permanecerá disponível em formato digital *Portable Document Format (PDF)* na escola (*lócus* da pesquisa) para ser utilizado pelos docentes da comunidade. No escopo dessa pesquisa, dialogamos também a respeito de publicações e participações em congressos do que já foi escrito e apresentado acerca de alguns temas referentes à pesquisa, e sobre reflexões a respeito da educação linguística do professor de LI em escolas públicas na Bahia (produção de material de apoio para professores, que serão as sequências didáticas).

Procuramos, ainda, fazer reflexões a respeito das "vozes" dos alunos voluntários do projeto via interface metodológica *Let's See* Lankshear e Knobel (2013), pois, para nós, pesquisadores, é de suma importância ouvir o que os nossos alunos têm a dizer sobre a Língua Inglesa: o que sabem, o que esperam, desde o momento em que eles foram informados da

proposta interventiva. Para tal fim, baseiamo-nos na seguinte práxis: problematização e possíveis alternativas para ensino multiletrado de LI, além da contribuição para formação crítico-pedagógica de alunos por meio de um minicurso/intervenção tendo, como dito anteriormente um produto final, *e-book* com práxis alternativas na intervenção de campo. Para isso, partimos dos princípios pedagógico-metodológicos da Linguística de *Corpus* (LC) que é uma área interdisciplinar da Linguística visando construir, gerar e analisar nosso *corpus* de pesquisa, através do programa *AntConc* e sua vertente metodológica.

A LC, segundo Berber (2011), pode representar uma nova abordagem metodológica, mas também uma alternativa para promoção de autonomia nos estudos de LI, tanto para o professor em formação, quanto para aprendizes. Além da LC, utilizamos duas das quatro fases da Pedagogia dos Multiletramentos. A referida pedagogia, para Cope e Kalantzis (2000) membros do *New London Group (NLG)*, toma impulso à medida que surge de forma ampla a diversidade linguística e cultural no que diz respeito aos canais de comunicação. A este último, que são cada vez mais caracterizados por uma intensa multiplicidade, veiculamos uma construção de sentidos manifestada, cada vez mais, pela multimodalidade, ou seja, por práticas que preconizam a variedade de modos de comunicação e linguagens existentes, trabalhadas de maneira conjunta e simultânea.

Dessa forma, Cope e Kalantzis (2000) pensaram numa pedagogia fundamentada em quatro fases: 1^a) Prática situada (*situated practice*), essa fase, de forma resumida, consiste no momento em que o professor consegue motivar os alunos nas práticas em sala de aula; 2^a) instrução explícita (*overt instruction*), ocasião pertinente para relação aluno-professor, e na qual são pensadas as didáticas utilizadas em sala de aula, momento em que o professor auxilia o aluno a realizar atividades mais complexas; 3^a) Enquadramento crítico (*critical framing*), o professor auxilia o aluno a desenvolver sua autocrítica ao realizar as atividades e sobre os conteúdos aprendidos; 4^a) a prática transformada (*transformed practice*), a esta última configura-se o momento que os alunos põem em prática o que foi aprendido nas fases anteriores e que necessita apenas da mediação do professor (NLG, 1996). Todavia, salienta-se que nesta pesquisa, prioriza-se o enquadramento crítico e a prática transformada por atender as perspectivas diante da intervenção construída.

Dando prosseguimento às minhas andanças, fui voluntária acadêmica, associada ao projeto *Corpus linguistic and teacher education: New perspectives for Brazilian preservice teachers of English to speakers of other languages*, sob responsabilidade da professora Cristina Arcuri Eluf. O projeto, com duração de um ano, teve início no mês de março de 2015 até março de 2016, e estava vinculado às instituições britânicas *British Academy & Newton*

Fund, a universidade de Stirling na Escócia e a Universidade de São Paulo (USP). No entanto, por motivos maiores, o projeto teve que ser interrompido, todavia, não deixou de ser um marco em minha vida!

Recordo-me que antes da pandemia da COVID-19, vivenciei algumas situações constrangedoras, desde o fato de ser “impedida” de falar inglês em sala de aula, até que ter de traduzir os enunciados do livro didático numa aula de 45 minutos, lecionar duas vezes durante o mês. Quando a escola estava em semana de prova das outras disciplinas, não tinha aula de inglês. O professor de inglês é tão desvalorizado, que professores sem formação específica na área, podem lecionar como complemento para a carga horária.

Atualmente, atuo como professora de Língua Inglesa para alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental, anos inicial em escolas particulares no município de Conceição do Coité. No contexto da pandemia, iniciada em março de 2020, me deparei com novos desafios a serem enfrentados. Quando ainda não se tinha ideia do que fazer, de como daríamos seguimento à nossas aulas, foi decidido pela direção da escola que apenas as disciplinas mais urgentes como português e matemática poderiam começar no modelo remoto.

As aulas de inglês foram suspensas por quase dois meses para os alunos do 1º ao 5º ano e retirada temporariamente do currículo da Educação Infantil, o que acarretou no atraso dos conteúdos e na diminuição do meu salário. Além disso, em outra escola a qual trabalhei, foi decidido, também pela direção, a junção de duas turmas em uma única, o que me fez ter que “aceitar” trabalhar apenas um turno e a duração das horas/aulas serem contabilizadas com carga horária ainda mais reduzida, além da direção ter sugerido, ainda, que numa aula de 50 minutos (que já é mínima) fosse reduzida a 30, para que, assim, eu cobrasse ainda menos pela hora/aula.

Diante do que foi discutido ao longo deste primeiro capítulo, percebemos que mesmo diante do *status* que a LI atingiu, do seu prestígio cultural e dos documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) atual, que entrou em vigor no ano de 2017/2018, reconhecem a utilização do idioma como o mais pertinente no Brasil, devido à sua importância nos mais variados contextos, a língua é vista ainda, como irrelevante.

Dando continuidade às inquietações mencionadas, ao realizar buscas relacionadas à pesquisa sobre Letramento e Multiletramento no ensino de LI em escolas públicas, procedendo à efetivação da denominada revisão sistemática (intitulado estado do conhecimento ou revisão documental), foi feito um levantamento dos referenciais publicados em Língua Portuguesa, documentados nos bancos de teses e dissertações na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), com intervalo de cinco anos (2017-2021). A partir da

revisão sistemática dos Títulos (temas) das obras pesquisadas, foram encontrados o total de três dissertações relacionadas ao nosso campo de pesquisa desse projeto. Ao procurar por “Letramento” e “Multiletramento” no ensino de LI, não foram encontrados resultados. Ao subdividir o título, optamos como chave de buscar procurar por Letramento no Ensino de Língua Inglesa e foram encontradas 15 publicações. Ao buscarmos por Ensino de Língua Inglesa, foram encontrados 178 resultados. Ao proceder pela busca mais específica do objeto com o tema Multiletramento e Ensino de Língua Inglesa em escolas públicas, não foram encontrados registros.

Seguindo os mecanismos de busca, realizei outras etapas selecionando as fontes que seriam analisadas. *A priori*, fiz a leitura parcial dos títulos dos trabalhos encontrados e foi possível perceber fatores frequentes, como a quantidade de trabalhos com as expressões “Multiletramento em sala de aula de Língua Inglesa”; a utilização de vocábulos como “Crítico”, “multimodalidade” e “Ensino Fundamental”. O referido estudo teve como escolha parcial o resultado de sete referenciais, sendo que cinco foram dissertações de mestrado, uma delas é proveniente de mestrado profissional e duas teses de doutorado, todos na modalidade acadêmica.

O primeiro trabalho analisado foi uma dissertação de mestrado acadêmico intitulada “Quanto mais cedo melhor? Um diagnóstico sobre a iniciação bilíngue em um ambiente de aprendizagens para jovens aprendizes”, defendida no ano de 2017, pela pesquisadora Eryka Alessandra Oya na Universidade de Brasília.

O segundo trabalho analisado foi uma dissertação de mestrado acadêmico intitulada “Contribuições Pedagógicas da Rede Social *Youtube* para Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira”, defendida no ano de 2018, pela pesquisadora Mariana Tavares Silva na Universidade Federal de Minas Gerais.

O terceiro trabalho analisado foi uma dissertação de mestrado acadêmico, apresentado ao Programa de Pós-graduação em Ensino e Educação Básica pela Universidade Federal do Espírito Santo, intitulado “O Ensino de inglês como Língua Adicional e os currículos: um estudo na perspectiva da Pedagogia dos Multiletramentos”, defendida no ano de 2019, de autoria da pesquisadora Andressa Biancardi Puttin.

O quarto trabalho analisado foi uma tese de doutorado acadêmico, apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, intitulado “Tecnologias digitais e multiletramentos: projetos on-line no processo de internacionalização do ensino de inglês na Educação Básica em contexto

brasileiro”, defendida no ano de 2019, de autoria da pesquisadora Maria Elizabete Villela Santiago.

O quinto trabalho analisado foi uma tese de doutorado acadêmico intitulada “A linguagem dos aplicativos a luz da semiótica na aprendizagem ubíqua nas aulas de inglês”, defendida no ano de 2020, pelo pesquisador Enio Luiz Costa Tavares na Universidade Católica de Pernambuco.

O sexto trabalho analisado foi uma dissertação de mestrado acadêmico intitulada “Letramento Literário Crítico: uma proposta para o ensino transgressivo de literatura nas aulas de língua inglesa do ensino médio”, defendida este ano de 2021, pela pesquisadora Giovana Bertonha, na Universidade Estadual de Campinas.

O sétimo trabalho analisado foi uma dissertação de mestrado profissional intitulada “Atividades sociais e multiletramentos nas aulas de Língua Inglesa do Ensino Fundamental I: uma proposta de práticas para compartilhamento na formação docente”, defendida em 2019, pelo pesquisador Eric Rodrigues dos Santos. No Quadro 1 apresentaremos uma dissertação de mestrado e uma tese de doutorado que representam alguns desses resultados supracitados.

Quadro 1 - Trabalhos que integram ensino de LI, tecnologias e Multiletramentos

Categoria	Autor	Título	Ano/Universidade
O ensino de Língua Inglesa tecnologias e multiletramentos.	Maria Elizabete Villela Santiago	Tecnologias digitais e multiletramentos: projetos on-line no processo de internacionalização do ensino de inglês na Educação Básica em contexto brasileiro.	2019/ Universidade Federal de Minas Gerais.
	Andressa Biancardi Puttin	O Ensino de inglês como Língua Adicional e os currículos: um estudo na perspectiva da Pedagogia dos Multiletramentos.	2019/Universidade de São Paulo.

Fonte: Bancos de teses e dissertações da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD).

Das pesquisas apresentadas, optamos por dar destaque a uma dissertação de mestrado. Na referida obra, a pesquisadora Andressa Biancardi Puttin, buscou estudar o currículo em Língua Inglesa nas séries finais do Ensino Fundamental, no qual a oferta da disciplina é obrigatória conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, onde analisa, além dos conteúdos ofertados para o ensino da LI, questões concernentes ao

ensino. O relato trata da expansão da LI e de sua presença maciça nos currículos escolares do Brasil. A proposta (metodológica, qualitativa, de caráter exploratório e documental), seguida de entrevista semiestruturada para coleta de dados, oferece aos alunos e professores uma aprendizagem mais significativa, tendo como base teórica, a Pedagogia dos Multiletramentos.

Ao considerar outras estratégias de busca, como palavras-chave e resumos, identificamos que as pesquisas cujos títulos integravam temas como Ensino de Língua Inglesa via tecnologias, bem como partir de um objeto de estudo semelhante ao nosso, os temas eram frequentes nos âmbitos educativos, tais como: Ensino Público, Ensino Privado, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Por conseguinte, começamos a pesquisar, de forma mais criteriosa, a respeito dos mestrados profissionais e teses de doutorado. Todavia, não levamos em consideração a quantidade de citações dessas obras, muito menos o *locus* de pesquisa, mas a ligação direta ou aproximada referente ao problema de pesquisa. No Quadro 2 apresentaremos a seleção de uma tese de doutorado duas dissertações de mestrado.

Quadro 2 - Trabalhos que integram ensino e aprendizagem de inglês

Categoria	Autor	Título	Ano/Universidade
Ensino e aprendizagem de inglês	Eryka Alessandra Oya	“Quanto mais cedo melhor? Um diagnóstico sobre a iniciação bilíngue em um ambiente de aprendizagens para jovens aprendizes”	2017/Universidade de Brasília.
	Marina Tavares Silva	“Contribuições Pedagógicas da Rede Social Youtube para Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira”,	2018/Universidade Federal de Minas Gerais.
	Eric Rodrigues dos Santos	“Atividades sociais e multiletramentos nas aulas de Língua Inglesa e Ensino Fundamental I: uma proposta de práticas pedagógicas para compartilhamento na formação docente.	2019/ Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC.

Fonte: Bancos de teses e dissertações da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD).

Das pesquisas apresentadas no Quadro 2, destacamos a dissertação de mestrado defendida no ano de 2017, na Universidade de Brasília (UnB), pela pesquisadora Eryka Alessandra Oya. Na referida obra, a pesquisadora traz abordagens semelhantes à nossa pesquisa em relação ao início do aprendizado em LI – quanto mais cedo iniciar, mais tempo a

criança tem para continuar aprendendo a língua. Ou seja, acreditamos que as crianças têm maiores oportunidades de desenvolver a aquisição da língua na infância, sem desconsiderar que é possível aprendê-la em qualquer idade. No entanto, o que difere da nossa proposta, é que na referida obra o objeto de estudo é a educação bilíngue em escolas privadas e os sujeitos da pesquisa são alunos da Educação Infantil e séries iniciais do 1º ao 2º ano do Ensino Fundamental.

Ao buscar por trabalhos mais recentes e que tivessem uma abordagem sobre o uso do letramento e semioses no ensino de inglês, encontramos uma dissertação de mestrado e uma tese de doutorado, como mostra o Quadro 3.

Quadro 3 - Trabalhos que integram letramento e semioses no ensino de inglês

Categoria	Autor	Título	Ano/Universidade
Letramento e semioses no ensino de inglês	Enio Luiz Costa Tavares	“A linguagem dos aplicativos a luz da semiótica na aprendizagem ubíqua nas aulas de inglês”	2020/ Universidade Católica de Pernambuco
	Giovana Bertonha	“Letramento Literário Crítico: uma proposta para o ensino transgressivo de literatura nas aulas de língua inglesa do ensino médio”	2021/Universidade Estadual de Campinas

Fonte: Bancos de teses e dissertações da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD).

Dos trabalhos apresentados, destacamos a dissertação de mestrado intitulada “Letramento Literário Crítico: uma proposta para o ensino transgressivo de literatura nas aulas de língua inglesa do ensino médio”, defendida este ano de 2021, pela pesquisadora Giovana Bertonha. Na referida obra, a autora faz uma crítica à pouca valorização dada à literatura no ensino de inglês, e propõe a utilização do letramento literário crítico nas aulas de Língua Inglesa, além de defender que os multiletramentos são importantes recursos para a Educação Linguística dos alunos. Todavia, o que a difere da nossa proposta é que os participantes da pesquisa são alunos do Ensino Médio e no nosso estudo não abordamos a respeito do Letramento Crítico propriamente dito.

Acreditando que é possível contribuir para uma aprendizagem significativa e visando preparar alunos engajados com o idioma, ante o exposto, entendemos que a nossa pesquisa

não é inédita, entretanto, seu diferencial será propor aos alunos de uma escola pública o acesso ao ensino de inglês no 5º ano do Ensino Fundamental na região sisaleira da Bahia, tendo em vista que a disciplina só será ofertada de forma obrigatória no ano seguinte.

Nessa perspectiva e pela experiência docente no ensino de inglês desde 2015, em escolas da rede privada, ressalto que a pesquisa está articulada com a minha atuação como professora de inglês, mas, também de uma estudante que trilhou a vida em escolas públicas desde o período da creche e ainda realizou estudo de mestrado numa instituição pública, de ensino superior, numa universidade estadual multicampi, pública, popular e inclusiva. E atrelar as minhas vivências e experiências como professora de escola particular e ter sido estudante de escola pública durante toda a minha vida, possibilitaram-me tecer reflexões e observar que mesmo diante de tais dicotomias, a Língua Inglesa, apesar do *status* alcançado, ainda é desprestigiada em ambos espaços, sobretudo em escolas públicas.

Diante disso, a questão orientadora que tem motivado a construção desta pesquisa foi: “De que maneira um minicurso de Língua Inglesa, ministrado de forma remota, amparado pelo Letramento e Multiletramento, poderá contribuir para uma aprendizagem significativa e para o processo formativo-crítico de estudantes do 5º ano de uma escola pública na região sisaleira do município de Valente Bahia?” Para tentar responder a essa pergunta, traçamos como objetivo primário: compreender as possibilidades de planejamento e ação interventiva de um minicurso de Língua Inglesa de uma escola pública do município de Valente - Bahia; tendo como objetivos secundários: a) motivar alunos para a aprendizagem de LI por meio de práticas sociais, fora da matriz curricular, mediante um minicurso com duração de 20 horas para alunos iniciantes; b) investigar em que medida o curso proposto pode auxiliar no processo formativo do aprendiz de uma LI; c) analisar as múltiplas perspectivas dos alunos participantes sobre a intervenção construída. Considerando o contexto remoto de ensino, sobretudo diante das implicações do cenário pandêmico, é preciso atentar-se para suas particularidades. Por isso, conforme Fabrício (2008), as aulas remotas, determinam a nossa imersão e investimento, pessoal, emocional e metodológico de (des) aprendizagem.

Como mencionado em um dos nossos objetivos específicos, durante o planejamento da proposta interventiva, optamos por trabalhar o ensino de inglês baseando-nos nos gêneros das Sequências Didáticas (SD), tendo em vista que a sua utilização permite o trabalho com a linguagem enquanto prática social. Outro fator importante que nos cabe ressaltar é a relação da intervenção frente ao nosso objeto de pesquisa, ao tecer duras críticas em detrimento da restrição do ensino de inglês para os anos iniciais, em específico para alunos do 5º ano de escolas públicas. A esse respeito, Knobel e Kalman (2016, s/p), acrescentam que ensinar,

enquanto prática social, engloba um conjunto de crenças, de maneiras de fazer coisas, modos de utilizar recursos, de configurar espaços e formas de falar (com alunos, colegas, pais, etc). Além disso, ser professor está relacionado a um conjunto de ideias sobre a natureza e propósito da educação, um conjunto de conhecimentos, ferramentas, habilidades e orientações específicas voltados para o “bem-estar” do aluno.

Seguindo essa lógica apontada pelos autores, entendemos que as SDs podem ser uma boa estratégia, tanto para alunos quanto para professores, pois representam um conjunto de atividades sequenciadas que podem contribuir para uma boa aprendizagem. Sendo assim, para a construção de nossas práticas as SDs representam um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização dos objetivos educacionais. Portanto, servem como um guia para professores e estudantes. Conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly, (2004) os benefícios em usar a SD são integrar criatividade, imaginação e conteúdo de qualidade. Dessa forma, procuramos investigar os elementos principais de uma SD, a saber: Conhecimentos prévios; Histórico do gênero; Função Social e Características do gênero. Seguimos, portanto, o modelo de sequência didática associado às pesquisas sobre a aquisição da língua escrita através de um trabalho sistemático com gêneros textuais desenvolvidos pelo grupo de Genebra (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004).

Nessa perspectiva, percebemos que as SDs podem auxiliar professores de inglês em suas aulas, pois seguindo esses pressupostos, o trabalho com estas irá contribuir de forma significativa, como corroboram Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), trabalhar com esses gêneros textuais podem proporcionar aos alunos uma produção melhor, de mais qualidade e em situações reais, além de promover maneiras que familiarizem os alunos com os gêneros que serão trabalhados, promovendo assim, benefícios para todo o processo, principalmente para a produção final.

Na elaboração dos percursos metodológicos, consideramos inspiração na etnografia e netnografia como abordagem central das práticas em sala de aula. No entanto, devido ao contexto da pandemia da COVID-19, não seria possível realizá-la conforme sua realidade, visto que a pesquisa de caráter etnográfico exige a presença física do pesquisador no *locus* de pesquisa. Todavia, André (2005) argumenta que a etnografia tem sofrido algumas alterações na área da educação, distanciando-se da sua proposta original, além disso, outra mudança na etnografia aponta que é possível fazer estudos sob o viés etnográfico, baseando-se nas interações sociais das pessoas na internet, como aponta Hine (2000), ao retratar que é possível analisar o comportamento e as interações sociais nos ambientes virtuais, descrever as problematizações do método etnográfico nesses ambientes, optando por utilizar o método

como etnografia virtual ou o que podemos chamar de netnografia. Desse modo, a metodologia utilizada nesta pesquisa foi de inspiração netnográfica.

A pesquisa netnográfica consiste em um tipo de adaptação, se é que assim podemos designá-la, pois a netnografia contempla alguns dos mecanismos comuns da pesquisa etnográfica, só que em ambientes virtuais. Na netnografia torna-se possível fazer as observações do comportamento dos partícipes, considerando as interações sociais dos mesmos através do computador e, por meio deste, é possível manter os princípios éticos dando-lhes a segurança do anonimato, já que a abertura da câmera, por exemplo, fica a critério do participante. Além disso, dentre os procedimentos da netnografia estão incluídos a interpretação e a coleta de dados. Nessa perspectiva, a pesquisa será efetuada pela netnografia, já que a intervenção construída será realizada de forma remota, mediada via tecnologias e plataformas digitais.

Para a geração de dados, foi realizada uma entrevista semiestruturada (mediante a plataforma digital google meet), formulário (utilizando o *Google forms*) e narrativas (coletados em formato áudio/e em formato digital) de forma remota através do *whatsapp*. Os instrumentos para geração de dados foram direcionados aos alunos de uma escola pública do município de Valente - BA. Esse formato de coleta deve-se às medidas³ de proteção à saúde de todos, pesquisadores e voluntários.

Para geração de dados, além da utilização de instrumentos das ferramentas computacionais da Linguística de *Corpus*, em sua vertente metodológica, utilizamos o programa *AntConc*⁴, que é um *software* que contém ferramentas como a *Wordlist* e a *Concordance*. Tais ferramentas podem contribuir para ampliar as perspectivas do pesquisador, no que diz respeito a analisar, de forma mais coerente, os dados que possivelmente passariam despercebidos se fossem vistos a “olho nu”, uma vez que as investigações feitas por essas ferramentas nos permitem realizar análises léxico-semânticas complexas e mais objetivas, a partir das palavras de busca ou escolhas determinadas pelo pesquisador.

Reiteramos, ainda, nesta pesquisa, a valorização da escola pública como espaço onde as mudanças e possibilidades educacionais se manifestem no que diz respeito ao crescente movimento da sociedade atual frente às TIC e práticas pedagógicas construídas. Concomitante a isso, reconhecemos os desafios do ensino de LI na escola pública brasileira,

³ Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual. Disponível em: http://conselho.saude.gov.br/images/Oficio_Circular_2_24fev2021.pdf.

⁴ O programa *AntConc* é um software para análise textual e linguística de *corpus*. Foi desenvolvido por Laurence Anthony, Professor na Faculdade de Ciência e Engenharia da Waseda University, Japan.

contudo, a fim de reafirmar a contribuição dessa proposta interventiva, acreditamos que aprender inglês significa orientar e sensibilizar o discente/aprendiz em relação ao mundo multilíngue e multicultural onde vive.

Destarte, a pesquisa foi organizada em cinco capítulos. No capítulo 1, apresentamos aos leitores o legado da pesquisadora, a motivação da pesquisa, escolha pelo Mestrado Profissional em Educação Interventiva e Social, bem como o estado do conhecimento das pesquisas semelhantes à nossa proposta de intervenção e objeto de pesquisa.

O capítulo 2, intitulado “Concepções político histórico-ideológicas do ato de ensinar inglês em escolas públicas: o professor, o aprendiz e o ensino remoto a partir de pedagogias”, abordamos acerca da idealização da pesquisa já imersa no contexto da pandemia da COVID-19. Nesse mesmo capítulo, situamos o leitor sobre como tem sido a migração repentina das aulas presenciais para o ensino remoto e on-line, e de como professores e alunos tiveram que aprender a lidar com esse “novo modelo” de ensino.

Já no capítulo 3, “Letramento, multiletramento e Língua Inglesa: leitura, oralidade e o olhar pedagógico com principiantes”, discorremos inicialmente sobre as concepções de como o letramento e o multiletramento podem contribuir para a aprendizagem de Língua Inglesa nas séries iniciais, além de explicitar algumas das metodologias utilizadas por professores de inglês em sala de aula.

No capítulo 4, situamos o leitor a respeito da metodologia utilizada para o desenvolvimento deste trabalho, assim como dissertamos sobre o contexto da pesquisa, os participantes, além dos procedimentos para coleta e análises dos dados. Tratamos, ainda, dos contributos que as sequências didáticas podem trazer para o ensino/aprendizagem de LI, amparados nos pressupostos dos estudiosos das sequências didáticas Dolz, Noverraz e Schneuely (2004) para a elaboração deste capítulo. Para dar seguimento, no parágrafo seguinte iniciamos a seção 1.1 a qual faz parte do primeiro capítulo, abordando sobre o panorama memorialístico da pesquisadora.

1.1 Panorama memorialístico da pesquisadora

*Senhor repórter, já que tá me entrevistando
Vá anotando pra botar no seu jornal
Que meu Nordeste tá mudado
Publique isso pra ficar documentado*

*Qualquer mocinha hoje veste minissaia
Já tem homem com cabelo crescidinho
O lambe-lambe no sertão já usa flash*

Carro de praça cobra pelo relógio

*Já tem conjunto com guitarra americana
Já tem hotel que serve Whisky escocês
E tem matuto com gravata italiana
Ouvindo jogo no radinho japonês*

*Caruaru tem sua universidade
Campina Grande tem até televisão
Jaboatão fabrica jipe à vontade
Lá de Natal já tá subindo foguetão*

*Lá em Sergipe o petróleo tá jorrando
Em Alagoas se cavarem vai jorrar
Publique isso que eu estou lhe afirmando
O meu Nordeste dessa vez vai disparar*

*Hahai... E ainda diziam que meu Nordeste não ia pra
frente
Falavam até que a Sudene não funcionava
Mas Dr. João chegou lá
Com fé em Deus e no meu Padim Ciço
E todo mundo passou a acreditar no serviço
Essa é que é a história!*

Nordeste pra frente. Gonzaga, Luiz. (1968).

Início esta seção revisitando os caminhos que me fizeram chegar até aqui, seria fácil começar a escrever dizendo apenas meu nome. Mas quem sou eu? A música de Luiz Gonzaga, nordestino como eu, reforça não só a beleza do nordeste, mas a força, a garra que o nordestino tem. Essa força que a gente aprende a ter desde cedo: lidar com o clima semiárido, com a seca, com escassez da chuva, a aprender a lidar até mesmo com a fome, com a sede de conhecimento, já que a região nordeste concentra baixos níveis de escolaridade. No entanto, é por meio dessa força (de corpo e de mente) que em meio a essa a aridez nos tornamos o que realmente somos: fortes e, sobretudo, potentes.

É como nordestina, estudante de escola pública desde à creche, vinda do sertão de Valente, no interior da Bahia, filha de mãe baiana e pai cearense, ambos semianalfabetos, que discorro⁵ este capítulo apresentando a vocês não apenas os feitos de uma pesquisadora, mas todos os desafios vivenciados por uma educadora de Língua Inglesa que não permitiu que nada lhe impedisse de prosseguir.

Chamo-me Tanísia Ferreira Nascimento, brasileira, natural de Valente - Bahia, casada, 30 anos, possuo graduação em Letras Língua Inglesa e Literaturas pela Universidade do Estado da Bahia *campus* XIV. Um percurso feito de duas aprovações no vestibular para o

⁵ Peço licença, caro leitor, para dissertar este primeiro capítulo em primeira pessoa, visto que discorrerei entre essas linhas, os caminhos percorridos por mim ao longo da vida pessoal e profissional, até chegar aqui, onde eu sempre quis estar.

mesmo curso. As primeiras linhas da minha trajetória na Uneb começaram no *campus* IV, em Jacobina, onde cursei apenas dois semestres, pois no final de 2013 fui aprovada em Letras Língua Inglesa em 4º lugar para Conceição do Coité, *campus* XIV. No dia da matrícula, o secretário me informou que a matriz curricular dos cursos era igual e, portanto, eu poderia pedir aproveitamento de disciplinas. Com isso, ingressei no 3º semestre do curso Letras Língua Inglesa e Literaturas, em 2014, no município de Conceição do Coité, onde concluí a graduação.

Em meados do mês de julho de 2014, já no 4º semestre, ainda não tinha certeza do que pesquisar para meu trabalho de conclusão de curso; gostava da disciplina de fonética e fonologia, mas o professor mudou-se para outro *campus*, então, caso seguisse nos estudos da fonética, eu não teria orientador para essa área. Foi quando conheci a professora Cristina Arcuri Eluf, a qual substituiria o referido professor.

Vinda da Universidade de São Paulo (USP), a referida professora trouxe na “bagagem” diversificadas formas de ensinar, começando pelos assuntos de Língua Inglesa, até então desconhecidos por mim e por alguns colegas. Em uma das disciplinas do curso de Licenciatura em LI, intitulada “Núcleo de Estudos Interdisciplinares” tinha 4 fases: NEI 1, NEI 2, NEI 3, NEI4, cuja proposta, entre outras, era fomentar a escrita de gêneros acadêmicos, como artigos, ensaios e resenhas para apresentar em grupo. A referida professora trouxe algo que ainda era novo para nós: os multiletramentos e textos multimodais. Meus colegas e eu apresentamos o ensaio para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) sobre os Multiletramentos e as imagens dos pôsteres na Segunda Guerra Mundial e, ao finalizarmos a disciplina, estava ainda sem uma certeza de qual seria meu objeto de estudo para o TCC. Ao questionar meus colegas sobre o que eles iriam pesquisar, cada um alegou já ter seu objeto de estudo, foi a partir de então que comecei a estudar e me dedicar aos multiletramentos. Ainda durante a graduação, fiz inúmeras atividades complementares de extensão universitária e monitoria, sempre fui dedicada, responsável e sempre busquei alcançar os meus objetivos.

Fui bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) durante o período de 2014 a 2017 em uma escola parceira do projeto, o Colégio Estadual Yeda Barradas Carneiro localizado no bairro do Açudinho, do município de Conceição do Coité no qual desenvolvi, além do meu primeiro contato com a escola, a coleta de dados para meu TCC intitulado “Reflexões acerca da Multimodalidade em designs Linguísticos Imagéticos dos pôsteres veiculadores de mensagens da Segunda Guerra Mundial: um estudo baseado em *corpus*”, orientado pela professora Doutora Cristina Arcuri Eluf. Realizei

atividades de Estágio Supervisionado em três diferentes escolas públicas no município de Conceição do Coité, onde moro atualmente.

No ano de 2018 participei de alguns congressos, seminários, com apresentações de trabalho que resultaram na publicação de artigos nos anais dos eventos. Certa vez, ainda finalizando a graduação, no 8º semestre, fiz minha 1º seleção para o mestrado em estudos linguísticos na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). A inscrição tinha sido presencial e eu havia esquecido um documento, o qual precisava da assinatura da diretora do *campus* XIV onde estudava, era o último dia de inscrição, estava muito animada e como ainda era manhã, resolvi retornar a Coité e buscar o documento necessário. Passei na 1º etapa, que consistia na análise do Anteprojeto de pesquisa e fiquei muito feliz, mas, por ser academicamente imatura, não fiz as leituras necessárias e fui eliminada na segunda etapa da seleção, que correspondia à prova escrita. Contudo, não desanimei, continuei tentando, inclusive para aluno especial do programa.

Em 2018, foram abertas novas seleções pela UEFS, fiz a inscrição para as duas seleções da referida universidade, novamente para o Programa de Mestrado em Estudos Linguísticos (PPGEL) e para o Programa de Mestrado em Educação (PPGE), a primeira seleção aconteceria em agosto (Mestrado em Educação) e a outra, em setembro (Mestrado em Estudos Linguísticos). Escrevi dois projetos diferentes, mas nos processos de seleção, as etapas foram mudadas. Logo na 1ª fase do Mestrado em Educação, concorri com 250 pessoas e fui reprovada; já na seleção do Mestrado em Estudos Linguísticos, fui até a 3ª etapa, que seria a entrevista, mas fui assaltada enquanto estava no ônibus coletivo, indo realizar a entrevista, tal contratempo me desestabilizou ao mesmo tempo em que me fez perder o horário dessa etapa, o que me reprovou mais uma vez, mas nunca pensei em desistir. Nesse mesmo ano, tentei uma seleção para o mestrado em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), mas perdi na primeira fase, a qual consistia na análise do anteprojeto. Ainda na tentativa de passar no mestrado, fiz a seleção para aluno especial no Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC) no *campus* I em Salvador, inscrevi-me para duas disciplinas e passei em uma das ofertadas, estava muito ansiosa por cursá-la, mas meus familiares me fizeram desistir, por ser muito longe da minha cidade, pela dificuldade de locomoção e por não ter um local para ficar, devido à minha condição financeira.

Ainda na tentativa de ingressar no mestrado e dar continuidade à minha formação, pois sou muito persistente, em 2019, me inscrevi e consegui passar na seleção para aluno especial de duas disciplinas do Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social (MPIES) do

campus XI em Serrinha, cursei as disciplinas de Aprendizagem em rede e Educação e cidadania com excelentes professoras. Nesse mesmo ano, foram abertas inúmeras seleções para mestrado em universidades diversas, mas não quis fazer em nenhuma delas, inscrevi-me apenas para o MPIES, estudei muito, dediquei-me e consegui passar como aluna regular, sendo classificada em 5º lugar. Além do mestrado, até o momento, ter se consolidado como a maior realização pessoal da minha vida, a alegria foi dupla por ter sido em uma universidade perto de onde eu moro e, mais ainda, por se tratar de um mestrado profissional, visto que sou professora da Educação Básica, compreendo as contribuições que o mesmo trará para ações futuras e até mesmo agora, no presente.

Nas escolas onde trabalhei no período de 2015 a 2019 percebia, nas minhas aulas, aliada às vivências em outros trajetos, as dificuldades que um professor enfrenta, seja pelo advento das tecnologias que, muitas vezes, o docente não teve acesso na sua formação inicial pelo fato de não saber manusear tais recursos, ou pela própria sensação de que a tecnologia atrapalha as aulas, como o uso desenfreado do celular. Além dos termos supracitados, existe ainda toda a falta de reconhecimento do ensino de inglês, atrelado à baixa carga horária, a pouca importância que é dada a disciplina nas escolas.

Ao retomar a fase ainda da graduação, quando estava no Estágio Supervisionado (disciplina do curso de licenciatura em Língua Inglesa), tive a experiência de lecionar para uma aluna surda e, nesse mesmo ano, estava fazendo um curso de Libras, o que foi muito bom para ambas, visto que eu sempre busco abranger minha práxis para a inclusão. Foi um período gratificante porque não tive esse tipo de experiência antes e o meu TCC me auxiliou muito, pois, talvez, se estivesse tão despreparada, não saberia como lecionar LI para uma estudante surda que tem como segunda língua o português.

Certa vez, tive a oportunidade de lecionar, em uma escola particular para um aluno com Síndrome de *Down*, experiência essa que nunca tive antes também, interessei-me muito em como tratá-lo, mas para que ele não se sentisse “diferente”. No início das aulas, foi muito ruim, porque pelas normas da escola, o referido aluno não realizava as atividades, nem as provas de inglês, e isso me intrigou. Questionei à direção da escola e à psicopedagoga sobre o motivo do aluno não fazer as atividades, nem as provas de inglês, visto que o mesmo correspondia às minhas expectativas nas aulas: era participativo, interagia em sala de aula, então, por que privá-lo disso? Com o passar do tempo, depois de muito diálogo com os responsáveis e a gestão escolar, o referido aluno começou a realizar as primeiras provas de inglês, claro que com uma adaptação em comparação a dos colegas, como foi acordado, mas

fazia. Sempre quis ensinar inglês para todos! O fato de restringir o aluno de realizar as tarefas e provas, para mim, se caracterizava com um ato de preconceito e exclusão.

Como professora de inglês, gostaria que o acesso ao ensino de língua inglesa fosse um direito de todos. Sentia-me muito mal diante dessa situação a qual me foi imposta e, no meu ponto de vista, é dever do educador aprender a aprender, para poder ensinar a todos. Entretanto, mesmo diante de fatos que me entristeceram ao longo minha caminhada, desde à negação do acesso à LI como estudante de escola pública dos anos iniciais, até a graduação, quando ouvi de terceiros que eu deveria voltar para a minha cidade natal, pois ao passar no vestibular pela primeira vez, tive que mudar de cidade. Ouvi ainda que ser educadora, sobretudo de LI, não iria me levar a lugar nenhum, que os alunos não se interessam por esse ensino. Além disso, a dificuldade financeira, como professora de inglês, ganhando um valor nada “justo” por hora aula. Todavia, nada disso me fez desistir de continuar e persistir no que eu acredito: no ensino e no acesso ao conhecimento por direito e não como um privilégio.

Ainda atrelando minhas inquietudes pessoais às profissionais, no próximo tópico, item 1.2, será abordado a respeito do que me motiva/motivou iniciar o desenvolvimento desta pesquisa. Dessa forma, a escolha da escola, dos sujeitos de pesquisa e do objeto de estudo estão intrinsecamente associados à vida da pesquisadora.

1.2 *Lócus da pesquisa*

A pesquisa e intervenção de campo teve como cidade o município de Valente, minha terra natal. Valente é um município brasileiro que fica localizado no estado da Bahia, na região Nordeste. Conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 2020 a população valentense contava com 31.172 habitantes, pequena, 394,876 Km², fica a 238 quilômetros da capital, Salvador. A área do município fica dividida entre duas bacias hidrográficas, do Paraguaçu e Jacuípe. Localizado no território do sisal e tornou-se conhecida como “capital do sisal”, por ser a primeira cidade a cultivar a planta, que chegou ao município de Maragogipe, em 1903. A partir dessa data, o cultivo da planta começou a se expandir pelas regiões circunvizinhas.

A origem do nome da cidade ocorreu devido à morte de um boi muito valente que ao apartar-se do rebanho, acabou afogando-se em uma cacimba de água. Os moradores da cidade ficaram impressionados com a valentia daquele boi, e decidiram que o nome da cidade seria Boi Valente, anos mais tarde, mais especificamente no dia 12 de agosto de 1958, com a

emanincapação do povoado, foi abreviado para "Valente". O caldeirão do boi Valente ⁶fica localizado numa propriedade particular e resiste ao tempo até os dias de hoje. No centro da cidade há uma rua muito conhecida por todos, que é chamada de Calçadão, onde há uma pedra de mármore como monumento, com alguns informes históricos sobre a cidade. O Calçadão, que hoje é uma rua de centro comercial, antes foi a primeira casa comercial da cidade, quando Valente ainda era vila. Um dos cartões postais da cidade é a praça da matriz onde está localizada a igreja católica. Como podemos ver na figura abaixo.

Figura 1- Praça da matriz de Valente - Bahia



Fonte: Página Valente - Bahia, no Facebook, 2021.

A região sisaleira é uma cidade pacata, mas de um povo batalhador, corajoso e valente. Possui uma variedade cultural muito grande e os moradores valorizam manter as tradições, como o Reisado, o Boi Roubado e a literatura de cordel. Há, ainda, grupos de cantiga de roda como as Cantadeiras do Sisal e grupos de teatros. A cultura valentense é muito diversificada e a festa da quixabeira é uma de suas tradições, o evento reunia, antes da pandemia, cantores e pessoas de outras regiões circunvizinhas que prestigiavam o evento.

A cidade de Valente conta apenas um hospital municipal de médio porte e alguns postos de saúde, em sua maioria distribuídos nos bairros e povoados. Possui duas escolas estaduais, as escolas Wilson Lins e César Borges. E, dentre as demais instituições de ensino do município, encontra-se o Colégio Piaget, colégio particular que se tornou destaque entre as

⁶ Dados retirados do site disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/valente/historico>. Acesso em: 20 de março de 2021.

melhores do estado da Bahia e entre as 100 melhores escolas de todo o Nordeste. No âmbito do ensino superior, a cidade conta com a faculdade particular Faculdade de Teologia da Bahia (FACTEBA). Valente possui, ainda, praças muito importantes e que são cartões postais da cidade, como a praça da Jazida, composta por arcos, quiosques, pistas de skate, equipamentos de ginásticas para o público jovem e idosos, bem como pistas de *cooper*. Tem a muito conhecida praça do forró-dromo, localizada perto da prefeitura da cidade: esta sediava, todos os anos, as festas juninas e alguns eventos antes da pandemia, eventos estes que também fazem parte das tradições da cidade.

Figura 2 - Praça da Jazida



Fonte: Retirado do site <https://1.bp.blogspot.com>. 2021.

Atualmente, resido em Conceição do Coité, cidade próxima a Valente, a 26 quilômetros de distância. Na cidade de Conceição do Coité atualmente leciono em duas escolas particulares para turmas da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Por residir na referida cidade, talvez fosse mais viável dar seguimento à minha pesquisa em uma dessas escolas, contudo, como pesquisadora, acredito que o *lôcus* da pesquisa deve estar interligado com a vida do pesquisador. Não faria sentido para mim, investigar meu objeto de estudo em “qualquer” espaço ou lugar, teria que ser na escola onde tudo começou. No tópico seguinte, discorro a respeito da escolha pelo Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social.

1.3 Opção pelo mestrado MPIES

No ano de 2019, o Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social (MPIES) abriu seleção para aluno especial, me inscrevi em duas disciplinas, fui aprovada nas duas, matriculei-me e passei a frequentar a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) do *campus* XI, em Serrinha. Foi um ano decisivo para mim, que ao cursar as disciplinas como aluna especial, tive a oportunidade de conhecer o corpo docente, participar como ouvinte de alguns eventos realizados pelo programa, colaborar com algumas intervenções juntamente com colegas e professores. O fato de estar inserida no programa como aluna especial, foi fundamental para a minha decisão de querer permanecer, na tentativa de me tornar aluna regular. Havia nesse mesmo ano de 2019 várias seleções de mestrado de outros programas da Uneb e de outras universidades, mas não quis me inscrever, pois já tinha escolhido o MPIES.

Desse modo, devido ao convívio com os professores quando fui aluna especial, percebi que queria fazer parte do quadro de alunos do *campus* XI, em Serrinha. O corpo docente sempre preconizava o uso da ética, o compromisso era perceptível, a competência e seriedade do programa e corpo docente foram essenciais para a minha escolha de querer fazer parte como aluna regular.

Outra razão para minha escolha pelo MPIES foi por ser um *campus* da Uneb, instituição a qual me graduei e tenho imenso carinho e respeito. A localização também foi muito importante: o MPIES localiza-se no *campus* XI em Serrinha, próximo de onde moro, fato considerável, já que sabemos dos enfrentamentos mediante o mestrado, que requer tempo e dedicação. Acredito que se o *campus* fosse mais longe, traria um esgotamento muito grande, além do cansaço físico, mental e emocional por conta do percurso, as viagens semanais podem tornar-se um processo desgastante e cansativo para o mestrando. Outro quesito importante para mim, como nordestina, é que o MPIES fica localizado no território do sisal, isso reforça a nossa identidade e torna minha caminhada muito mais gratificante e simbólica, além de tudo que já fora mencionado anteriormente.

Quando comecei a dissertar esse último tópico referente ao primeiro capítulo, havia uma pequena esperança de que as aulas presenciais retornassem. Infelizmente, essa aspiração ainda não foi/é possível, o contato com os colegas de forma presencial só foi possível no ano passado, nas primeiras semanas do mês de março de 2020, quando o programa propôs a semana da aula inaugural e integração da turma. Sem imaginar o que realmente estava por vir,

tiramos algumas poucas fotos juntas, fotos essas que ao serem revistas me causam muita nostalgia, estarmos separados fisicamente não nos impediu de estarmos próximos.

O MPIES conta com alguns grupos de pesquisa e eu, como mestranda, faço parte do Grupo de pesquisa Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Social (EPODS). O referido grupo tem como coordenadora a professora Selma Daltro Barros de Castro e a professora Ivonete Barreto de Amorim, duas grandes professoras que são umas das minhas inspirações. Ainda no ano passado, sob organização da professora e coordenadora do programa MPIES, a professora Sandra Célia Coelho Gomes da Silva, junto aos demais professores, realizaram o Primeiro *WebSeminter*, um seminário internacional que trouxe bastante visibilidade e foi muito importante para o programa.

No MPIES, além dos colóquios, seminários que são realizados pelo programa, as professoras estão sempre buscando e nos motivando a fazer produções acadêmicas. No final do ano passado, o programa conseguiu a publicação de um livro com artigos nossos e respectivos orientadores numa editora importante. Em 2021, publicamos resumos numa coletânea do próprio mestrado e no ano anterior, o MPIES criou o canal Apontamento de Pesquisas, que neste ano de 2021 já soma mais de mil inscritos. O canal foi desenvolvido para que nós, estudantes e professores, pudessem realizar eventos que abordassem diferentes temáticas abertas ao público. Os grupos de pesquisa do programa que são mais ativos em realizar *lives* são o EPODS, do qual sou membro e faço parte das produções técnicas, organizando e até mediando *lives* com colegas e convidados, e o Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Religião, Cultura e Saúde (GEPERCS) coordenada pela professora Sandra Célia. Diante disso, reitero os principais motivos que me fizeram escolher fazer parte, como aluna regular, do referido programa. No próximo capítulo, discorreremos sobre as concepções político-histórico-ideológicas do ato de ensinar inglês em escolas públicas.

2 CONCEPÇÕES POLÍTICO-HISTÓRICO-IDEOLOGICAS E O ENSINO DE INGLÊS EM ESCOLAS PÚBLICAS

No presente capítulo, decidimos inicialmente traçar um panorama histórico-ideológico de como tem sido ensinar inglês em escolas públicas, desde a chegada da língua no Brasil. Abordamos a respeito de como a LI adquiriu esse *status* global e mesmo diante de tal posição, o inglês ainda é colocado em desprestígio. É uma disciplina considerada como secundária em relação às outras, como por exemplo, português e matemática. Além disso, discorreremos como a separação do ensino público e privado se configura como um ato de exclusão. Afinal, o ensino da língua só se torna acessível para os estudantes de escolas públicas nos anos finais do Ensino Fundamental II, enquanto que nas escolas particulares a oferta do ensino já está na matriz curricular desde a Educação Infantil.

Tais disparidades ficaram ainda mais em evidência com a chegada da pandemia da COVID-19, em que boa parte dos alunos que ficaram sem acesso às aulas remotas por não terem recursos tecnológicos, nem internet são estudantes de escolas públicas. Nesse seguimento, situamos o leitor de como tem sido essa mudança de paradigma no contexto educacional, pois com a chegada da pandemia, as escolas, os alunos e os professores tiveram nesse enfrentamento que se adaptar diante desse novo modelo de ensino.

O ensino da LI no Brasil, segundo Paiva (2003), teve início, mais especificamente, no período da Segunda Guerra Mundial, quando as relações comerciais, econômicas e culturais do Brasil dependiam de vínculos com os Estados Unidos. Sendo assim, a aprendizagem da língua deixava de ser apenas um desejo, transformando-se em uma necessidade.

O inglês tornou-se a língua hegemônica do mundo globalizado, além de ter se consolidado como o idioma mais utilizado para comunicação do mundo midiático e, como acrescenta Ortiz (2000), “o inglês é visto como brevidade, concisão, compasso e precisão. A gramática da LI parece mais simples, quando comparada a qualquer outra língua rival, é o idioma da transversalidade que exprime e revela, ao mesmo tempo, a globalização” (p. 28). Concordando com o autor, a LI tornou-se a mais falada no mundo devido à sua flexibilidade, do poder de se combinar com outras línguas e inserir no universo midiático palavras, expressões e frases de fácil compreensão, além de ser considerada a língua que compreende regras gramaticais mais simples e, portanto, podem ser consideradas mais fáceis em relação às outras línguas estrangeiras. Todavia, é preciso ponderar, diante desta última afirmação, que essa aparente facilidade está condicionada ao *status* que a LI alcançou e, sobretudo, ao que deseja comunicar nessa língua. A esse respeito, Crystal (2003) adverte que a LI não atingiu tal

proporção apenas por essa aparente facilidade gramatical em relação às outras línguas, tampouco devido a sua popularização nas mídias pós-globalização.

A LI alcançou tal dimensão devido ao poder econômico e político da nação que a representa. Ou seja, não se pode negar as influências que (antes) o colonialismo do Reino Unido e (agora) a potência econômica dos Estados Unidos tiveram para que o idioma se expandisse para o globo. Além disso, é preciso salientar que “quando as novas tecnologias geraram novas oportunidades linguísticas, o inglês emergiu como uma língua de grande importância em indústrias que afetaram todos os aspectos da sociedade” (CRYSTAL, 2003, p. 120). Em consequência disso, o inglês deixou de ser uma simples aspiração e tornou-se uma necessidade. Além disso, a LI deixou de “pertencer” única e exclusivamente aos seus falantes nativos e passou a “atender” a todos que a utilizam. Nesse sentido, ressalta-se que:

Uma língua multinacional, como o inglês, caracteriza-se por não ter nacionalidade. Adapta-se como um camaleão não aos interesses da Inglaterra ou dos Estados Unidos, mas aos interesses das pessoas que a falam e que podem ser do Japão, da Suíça, ou mesmo do Brasil. Pode ser a língua da Internet, da Globalização ou do capitalismo, mas não é a língua de um determinado país. (LEFFA, 2001, p. 346).

Diante de tal informação, segundo Jordão (2014), foram atribuídas inúmeras nomenclaturas ao idioma, tais como Inglês Língua da Globalização (ILG), Inglês como Língua Internacional (ILI), Inglês como Língua Franca (ILF), dentre outras. As nomenclaturas aqui mencionadas parecem ter significados semelhantes, no entanto, divergem. Sendo assim, faz-se necessário comentá-las de forma breve para melhor compreensão.

O termo Inglês Língua da Globalização (ILG) recebeu essa terminologia devido à forma como a língua se expandiu pelo mundo e, conseqüentemente, pelo poder político e econômico dos Estados Unidos, considerado atualmente como a maior potência mundial. É preciso ressaltar, ainda, que para que o inglês atingisse o *status* de língua global, foi necessário que ela fosse estabelecida como oficial em muitos países e que o governo exigisse obrigatoriedade do ensino nas escolas. No entanto, esse termo não tem se sustentado, tendo em vista que essa seria uma forma de generalizar e admitir que todas as pessoas do mundo falam inglês. A esse respeito, Crystal (2003) advoga que “apesar do notável crescimento do uso do inglês, pelo menos dois terços da população mundial ainda não o utilizam” e que “em certas partes do planeta [...], o inglês ainda tem uma presença limitada” (CRYSTAL, 2003, p. 28). Ou seja, ainda há pessoas no mundo que não falam inglês, portanto essa terminologia não seria a mais adequada.

Já o Inglês como Língua Internacional (ILI) é outra terminação que diz respeito aos países e culturas diferentes que adotam o inglês como língua “preferencial” para a comunicação. Ou seja, esses países têm a sua língua materna, mas usam inglês entre eles mesmos, ou entre outras pessoas para se comunicar, interagir. Nesse sentido, ao optar pela LI, os falantes estarão utilizando-a como língua internacional. Desse modo, quando um país opta pelo inglês como a língua da comunicação, podem ocorrer variedades linguísticas diferentes das que sucedem nos países que tem a LI como língua oficial. Sendo assim, podem surgir ainda outras variedades devido ao contato com outros países e por consequência, com outras culturas. E, desse modo, assim como o ILG se tornou um termo abrangente, perdendo o seu real significado, o ILI também não se sustenta devido às contradições que o termo apresenta.

Já o Inglês como Língua Franca (ILF) parece preencher as lacunas deixadas pelos outros termos. A esse respeito Jenkins (2007) advoga que:

ILF enfatiza o papel do inglês na comunicação entre falantes de diferentes línguas maternas, razão primária para se aprender inglês hoje em dia; sugere a ideia de comunidade em oposição à estrangeiridade; enfatiza que as pessoas têm algo em comum apesar de suas diferenças; implica que a ‘mistura’ de línguas é aceitável... e, que, portanto, não há nada inerentemente errado em manter certas características da língua materna, tal como o sotaque; finalmente, a designação latina remove simbolicamente a propriedade do inglês dos anglos para ninguém e ao mesmo tempo para todo mundo. (JENKINS, 2007, p. 3 - 4).

Nesse sentido, conforme apresenta a referida autora, entendemos que o ILF se torna o termo mais fiel ao que se propõe, tendo em vista que a LI deixa de pertencer a uma só nação e se torna “acessível” para o resto do mundo. Ou, como a própria Jenkins acrescenta – o ILF refere-se a “uma língua de contato usada entre pessoas que não compartilham uma primeira língua, e é comumente entendida como uma segunda língua ou uma língua subsequente de seus falantes” (JENKINS, 2007, p. 1). Sendo assim, a terminologia do ILF se tornou a mais coerente por atender tais especificidades e, dessa forma, o termo tem sido adotado pela Base Nacional Comum Curricular promulgada entre 2017 e 2018 que será explicando mais adiante. Todavia, mesmo diante desse caráter plural que a LI alcançou, já que ela se tornou a LE mais falada no mundo, ela ainda é desmerecida e considerada irrelevante nos setores educacionais.

Desse modo, ao entender esse *status* que a LI alcançou ao longo dos anos em relação a outras línguas, talvez explique o fato de que muitos pais, no momento da matrícula, fazem o possível para ter condições financeiras de colocar os filhos em escolas particulares, visando que os mesmos tenham acesso ao ensino da língua inglesa o mais cedo possível. Desse modo, percebemos o que já fora discutido em parágrafos anteriores, da forma como a LI é vista,

como *commodity*, termo que, segundo Jordão (2004, p. 4) “designa uma qualidade evidenciada pelo número de escolas de inglês no mundo e pela variedade de cursos possíveis (de inglês para negócios a inglês para bebês)”. Em outras palavras, a LI como geradora de riqueza e, em muitas medidas, como símbolo paradoxal de acesso (para os que podem pagar) e, portanto, de exclusão para os que não podem. Diante disso, entendemos que com todo esse prestígio cultural, social e econômico, o ensino do idioma ainda é considerado elitizado.

A elitização no ensino de inglês começa com a restrição da disciplina nas escolas públicas, quando no ano de 2017, a lei nº 13.415 coloca a LI como obrigatória a partir dos anos finais do Ensino Fundamental e Médio. Já nas escolas particulares, a disciplina é inserida na matriz curricular desde a Educação infantil, tendo a carga horária mínima⁷ sendo ministrada uma vez por semana, com duração de 45 a 50 minutos. Desse modo, tais discrepâncias acabam aumentando as disparidades existentes entre o ensino público e o privado. Os menos favorecidos não têm as mesmas oportunidades, é como se tivessem esse direito negado e o acesso à educação, à aprendizagem de uma LI fosse privilégio de poucos e para poucos. A falta de políticas públicas para que o ensino desta seja visto com mais seriedade e não como disciplina “inferior”, é algo que precisa ser politicamente consolidado.

Essa visão separatista do ensino de inglês tem sido alvo de debates por parte das autoridades governamentais e educacionais de Londrina, no Paraná. No ano de 2010, professores da disciplina, descontentes com a restrição do ensino, tentaram elaborar uma reestruturação curricular, decorrente de insatisfações relacionadas ao currículo de Língua Inglesa. Retratamos aqui, a referida proposta por acreditar ser semelhante à nossa intervenção do minicurso, já que os professores e pesquisadores objetivam colaborar para que as diretrizes nacionais pudessem considerar o ensino de inglês pertinente nas escolas públicas a partir dos anos iniciais. Para tanto, os docentes reuniram-se a fim de refletir sobre os conteúdos trabalhados na disciplina de Inglês da Educação Infantil ao quinto ano do Ensino Fundamental.

A proposta interventiva é, na verdade, um guia que contempla instruções pedagógicas com práticas bem elaboradas, com o intuito de não conter atividades ou conteúdos repetitivos. O grupo fazia reuniões para planejar e discutir as proposições dos projetos de trabalho diariamente, semanalmente e anualmente, levando em consideração as diferentes realidades com a intenção de partir de uma visão macro do processo de ensino para que a prática

⁷ No enquadramento das escolas consideradas bilíngues para Educação infantil e ensino fundamental devem ter uma carga horária de no mínimo 30% e, no máximo, de 50% das atividades curriculares.

pedagógica não se torne fastidiosa e sem sentido para os envolvidos. Para elaboração do guia, foi necessário que os pesquisadores consultassem as seguintes informações⁸:

- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (MEC/ Secretaria de Educação Fundamental, 2010);
- A criança de seis anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos - orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade (UFMG/FE/CEALE, 2009);
- Ensino Fundamental de nove anos: orientações pedagógicas para os anos iniciais (PARANÁ, Curitiba SEED/PR, 2010);
- Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade (MEC, 2007). Esses documentos elaborados pela prefeitura de Londrina foram essenciais como recursos para os integrantes do projeto. Dessa forma, o documento elaborado funciona como um suporte pedagógico para os professores, onde são inseridas atividades sequenciadas, com propostas teórico-metodológicas que sirvam para orientar professores de inglês de escolas públicas, já que para a LDB9394/96 a antecipação do idioma para os anos iniciais ainda não tenha entrado em discussão.

Observamos que o trabalho realizado pelos pesquisadores e professores de Londrina (2010) se assemelha à nossa proposta de intervenção educativa, a qual visa a inserir o ensino de LI nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Entretanto, o que difere é que a nossa proposição é ministrar um minicurso de Língua Inglesa fora da matriz curricular para alunos do 5º ano de uma escola pública, a qual tem se mostrado bastante receptiva com a nossa proposta e terá como produto final um *e-book*, construído através de sequências didáticas e ficando disponível para acesso posterior em formato digital.

Salientamos, no entanto, que, diante das questões abordadas acima (ensino de LI, documentos oficiais, *status* e expansão da LI nas escolas e no mundo), faz-se necessário frisar outros conflitos sobre o ensino de inglês nas escolas públicas. Além da categorização da Língua Inglesa como disciplina secundária, de “menor” valor na matriz curricular, o ensino de LI em nossas escolas públicas da região sisaleira e, provavelmente, em inúmeras escolas públicas brasileiras, ainda é desacreditado. Conforme acrescenta Oliveira (2020, p. 3), nas

⁸ Dados retirados do Projeto “Construindo o currículo de Língua Inglesa para as escolas públicas de Londrina” (cadastro PROEX 1532). Integrantes: Anísia Vieira de Oliveira, Claudinei Canazart, Denise Ismênia Bossa GrassanoOrtenzi, Eliane Provate Martins, Gledson Bernardelli, Jozélia Jane Tanaca, Juliana Reichert Assunção Tonelli, Márcia de Oliveira, Mariana Bento Gomes de Mello, Mariângela Coelho da Silva, MaysMasson, Rafaeli Constantino Valêncio Peres e Telma Nunes Gimenez, 2013.

escolas públicas “a língua vem sendo encarada única e exclusivamente como uma disciplina escolar, isso para a sociedade, alunos e até mesmo professores.” Nesse sentido, para Siqueira e Anjos (2012), a descrença no aprendizado de inglês em escolas públicas pode se justificar porque

[...] muito também se tem debatido sobre as práticas e metodologias voltadas para o ensino da língua inglesa nesse ambiente, suas demandas e implicações, seus resultados pífios, deixando-se emergir e solidificar, com bastante frequência, crenças diversas a esse respeito, inclusive a pior de todas, e talvez a mais propagada no inconsciente coletivo, de que é impossível se aprender inglês nas escolas públicas brasileiras (SIQUEIRA, ANJOS, 2012, p. 128).

Diante disso, em concordância com Siqueira e Anjos (2012), podemos acrescentar, ainda, nos argumentos dos autores, outro fator considerável que colabora para “a descrença, sucesso e/ou fracasso do ensino de inglês e que parte também da comunidade intra e extraescolar, a escola em geral” (OLIVEIRA, 2020, p. 6). Há, também, outros fatores, como a falta de material didático, escassez de horas de prática do inglês na matriz curricular e a má remuneração dos professores. Outra insatisfação muito presente na vida do professor de inglês, como nos lembra Celani (2001), é que o ensino de inglês é visto apenas como uma ocupação e não como uma profissão. Essa afirmação, conforme a autora, acarreta ainda mais sentimentos negativos no docente de LI, como a desmotivação para buscar melhorias no seu desenvolvimento profissional, levando até à desistência da profissão.

Nesse sentido, entendemos que os percalços no ensino de LI em escolas públicas estão intrinsecamente ligados à disparidade na educação, ou seja, na separação da escola em dois lados: uma que propicia o conhecimento privilegiado a uma parcela pequena da sociedade e outra que atende a maior parte dela. Em outras palavras, uma de rico e outra de pobre. A respeito disso, Nóvoa (2009) argumenta que essa divisão da escola em dois lados, representa um grande perigo, já que estariam funcionando em descompasso. Ou seja, de um lado temos “uma instituição concebida, essencialmente, como um centro de acolhimento social para os pobres, com uma forte retórica da cidadania e da participação, por outro lado, uma escola claramente centrada na aprendizagem e nas tecnologias, destinada a formar os filhos dos ricos” (NÓVOA, 2009, p. 64).

Tal afirmação, ancorada por Nóvoa (2009), reafirma o que já fora discutido em parágrafos anteriores, de que a educação ainda é extremamente desigual e estamos longe de mudar esse cenário. Formam-se alunos ricos, que provavelmente serão ricos e formam-se alunos pobres, que continuarão na mesma condição social. É o que Leffa (2007) aponta em

um de seus artigos, que os estudantes aprendem a comprar um carro preto, desde que o referido automóvel seja o que lhes foi imposto. Não temos sequer o direito de escolha, aprendemos na escola o que a “sociedade” julga ser relevante para a nossa classe social. Partindo dessas considerações, não podemos deixar de abordar sobre como a desigualdade social e, conseqüentemente, educacional tem se tornado ainda maior no final do ano de 2019 e início de 2020.

No ano de 2020, em meados do mês de março, com a Pandemia da COVID-19 no Brasil, as aulas presenciais foram suspensas, passaram a ser ministradas de forma remota. Inicialmente, sob medidas emergenciais do ensino, as aulas passaram a ser assíncronas (gravadas) e, posteriormente, síncronas (on-line). Todavia, o ensino em tempos de pandemia, mediado pelas tecnologias digitais as quais necessitam de internet, tem acentuado ainda mais as desigualdades sociais: enquanto as escolas particulares dispõem de recursos que permitem ensino das disciplinas, mesmo que com carga horária reduzida, todos os alunos têm possibilidade de assistir as aulas, seja por celular, computador ou *tablet*. Já as escolas públicas ficam, mais uma vez, em descalço, pois nem todos os alunos têm acesso à internet ou dispõem de recursos tecnológicos para assistir as aulas. Mais uma vez, ao filho do pobre é negado o direito de aprender, porque muitas famílias ainda não dispõem de aparelho celular e/ou quando tem, é único, utilizado por todos os filhos ou mesmo como ferramenta de trabalho dos pais.

Esses relatos são apenas uma parte dos problemas que ocorrem com estudantes de escolas públicas. A pandemia assola ainda mais as desigualdades e a fome; esta última não se limita à falta apenas de comida, mas de conhecimento. Sabe-se que boa parte dos alunos vai à escola também para se alimentar, muitos dependem da merenda escolar e, durante o início da pandemia, as maiorias dos alunos de escolas públicas ficaram sem ensino e sem alimento. Ante o exposto, percebemos o quanto a equidade social e educacional ainda está longe de ser alcançada. Essa dualidade no ensino retrata uma realidade cruel da educação, de uma educação vista não como direito, mas como privilégio. A esse respeito, Anísio Teixeira (1956) assevera que:

A escola tem de se fazer prática e ativa, e não passiva e expositiva, formadora e não formalista. Não será a instituição decorativa pretensamente destinada à ilustração dos seus alunos, mas a casa que ensine a ganhar a vida e a participar inteligente e adequadamente da sociedade. (TEIXEIRA, 1956, p. 51).

Corroborando com as palavras do referido autor, Freire (1997) já fazia crítica ao ensino no que diz respeito ao papel do aluno e do professor. Freire defendia, assim como Anísio Teixeira (1956) uma escola democrática, aquela em que o aluno não fosse visto como uma conta bancária, onde os professores depositavam seu conhecimento e o aluno, por sua vez, ouvia, lia e não argumentava, não questionava. O “aprendizado” era tido como algo mecânico, de memorização. Nesse sentido, o professor tornava-se o depositante e o aluno depositário. Nesse aspecto, de acordo com Freire (1997), ensinar não se limitava ao ato de transferir conhecimento, mas sim que os alunos pudessem refutar o que liam, viam e/ou ouviam, tornando-se sujeitos críticos, capazes de questionar o seu lugar na sociedade. Com o ensino de inglês não é diferente, tendo em vista o que fora discutido em parágrafos anteriores, dos conteúdos da língua inglesa serem trabalhados de forma descontextualizada.

Diante disso, muito se tem discutido sobre as práticas do ensino de inglês em sala de aula. Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998), o estudo repetitivo de palavras e estruturas apenas resultará no desinteresse do aluno em relação à LE, excluindo possibilidades de um ensino pautado em ampliar a capacidade dos alunos no desenvolvimento humano. Nesse sentido, outro quesito importante a ser avaliado na aprendizagem de LI está relacionado aos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, já que, há muito, o ensino de inglês tem se limitado a aquisição de vocabulário, tradução, leitura e aprendizagem de gramática de forma isolada, sem nenhuma contextualização. Desse modo, a implementação da nova Base Nacional Comum Curricular⁹ (BNCC), promulgada entre os anos de 2017 e 2018, traz como proposta o reconhecimento dos mais variados contextos linguísticos que se encontram presentes em sala de aula, além de orientar como o ensino de inglês deve ser trabalhado nas escolas públicas e particulares.

A nova “formatação” da BNCC aponta com clareza as competências e habilidades que devem ser trabalhadas na Educação básica e no Ensino Médio. As habilidades elencadas, conforme as exigências da BNCC estão organizadas em cinco eixos: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural.

⁹ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2017, p. 05). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)¹, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN).

O eixo oralidade corresponde às práticas de compreensão e produção oral (escuta e fala). O principal objetivo deste primeiro eixo é que uma habilidade contemple a outra em vista da construção de significados entre os interlocutores. De acordo à BNCC, esse eixo “proporciona o desenvolvimento de uma série de comportamentos e atitudes - como arriscar-se e se fazer compreender, dar vez e voz ao outro, superar mal-entendidos e lidar com a insegurança, por exemplo” (BRASIL, 2017 p. 243).

O eixo leitura comunica que texto e leitor devem interagir, e que o estudante possa desenvolver a compreensão e interpretação nos mais variados gêneros os quais são expostos em Língua Inglesa, o foco principal deste segundo eixo é a construção de significados no idioma estrangeiro. Para a BNCC, “o trabalho com gêneros verbais e híbridos potencializados pelos meios digitais, possibilita vivenciar, de maneira significativa e situada, diferentes modos de leitura” (BRASIL, 2017, p. 244). No eixo Escrita, a BNCC recomenda que o aluno consiga desenvolver autonomia na escrita, aprendendo a escrever de forma criativa e autêntica. Considerando que: “por um lado enfatiza sua natureza processual (envolvendo movimentos individuais) e colaborativa (que envolve movimentos coletivos) do que se pretende comunicar em um texto”. Por outro, o ato de escrever é também concebido como prática social e reitera a finalidade da escrita condizente com essa prática, oportunizando aos alunos agir com protagonismo.

O eixo Conhecimentos Linguísticos traz concepções da análise e reflexões sobre a oralidade, a leitura e escrita em LI, englobando também os estudos gramaticais e do léxico para que, assim, o aluno conheça o funcionamento sistêmico do idioma. Para a BNCC, esse eixo visa levar o estudante a refletir sobre os usos da Língua Inglesa e questionar, por exemplo: “essa forma de usar o inglês estaria certa ou ‘adequada’ na perspectiva de quem?”. Esses questionamentos permitem ao estudante de inglês não só comparar as semelhanças entre as outras línguas, mas viabilizar outros idiomas, não só o inglês (BRASIL, 2017, p. 245).

O eixo Dimensão Intercultural apresenta a importância do entendimento e interação cultural, principalmente no mundo contemporâneo. O objetivo deste eixo é demonstrar que a interação dos indivíduos com pessoas de outros países amplia o repertório cultural, além da construção de identidades pluralizadas. A BNCC elucida que: “tendo o inglês se tornado uma Língua franca, aprendê-lo implica problematizar os diferentes papéis da própria língua inglesa no mundo, trazendo a necessidade do desenvolvimento da competência intercultural” (BRASIL, 2017, p. 245).

Diante do exposto, percebemos que a nova abordagem da BNCC, além de trazer contribuições importantes para as metodologias aplicadas em sala de aula de língua inglesa, reconhece a importância do aprendizado do idioma quando o documento esclarece que o ensino de inglês permite:

A criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias. Assim, o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos. (BRASIL, 2017, p. 241).

Conforme as informações da BNCC, a escolha do idioma se deve, principalmente, pelo fato da LI ter se tornado uma língua falada por muitos países e por ser a “língua da comunicação”, pois a LI, como LE, é a que possui mais influência e relevância dentre todas as línguas faladas ao redor do mundo. É importante salientar que a elaboração da “nova” BNCC ocorreu devido à necessidade de padronizar o que estava sendo ensinado nas escolas, já que estavam acontecendo algumas disparidades na condução e nos conteúdos trabalhados.

A nova BNCC surge para que os direitos de aprendizagem dos alunos sejam garantidos. No entanto, ressalta-se que a BNCC serve para orientar, mas que cada escola tem a liberdade de (re) construir seu currículo desde que atendam ao que está proposto no documento, além de permitir uma abordagem mais ampla do ensino de inglês, deixando de lado a aprendizagem focada apenas em elementos gramaticais como era até algum tempo. A esse respeito, encontramos em Takaki (2012) o mesmo raciocínio referente às “exigências” da BNCC nas quais o ensino de inglês ou de outras línguas deve promover a transformação e a formação do aluno como cidadão que participa da vida política. Ou seja, aprender LI vai muito além dos aspectos linguísticos, fonológicos ou como uma língua que abre as portas para o mercado de trabalho.

Portanto, o ensino e aprendizado de LI deve ser visto e considerado como parte relevante da educação integral do ser humano. Em consonância com as ideias de Takaki (2012), o ensino de inglês deve estar voltado para a capacidade extralinguística, ou seja, sem priorizar tão somente a gramática que, mesmo necessária à aprendizagem, “deve ser ensinada consistentemente como um meio para melhorar o domínio da língua, não como um fim em si

mesmo” (UR, 1991, p.6). Sendo assim, a escola, seja ela pública ou privada, deve possibilitar aos alunos a oportunidade de aprendê-la de maneira uniforme, eficaz e contextualizada, independentemente das dificuldades encontradas, a partir dos eixos norteadores e da busca pela educação igualitária.

No próximo tópico, serão abordados como tem sido a migração das aulas presenciais, para o ensino remoto e de como a chegada da pandemia da COVID-19 tem acentuado ainda mais as desigualdades sociais e educacionais.

2.1 Aulas remotas de Língua Inglesa no ensino público dentro do contexto da pandemia da COVID-19

Historicamente o ensino público no Brasil sempre esteve longe de ser uma prioridade governamental. O dinheiro que poderia ser destinado a programas que viabilizassem uma educação de qualidade para todos, é desviado. Sabemos que há cortes nos investimentos em educação e falta infraestrutura nas escolas.

A maioria das escolas públicas brasileiras não dispõe de laboratórios de informática, um espaço importante para despertar o interesse do aluno nos conteúdos abordados em sala de aula. Em consequência disso, a falta de investimento presente nas escolas públicas, faz com que os estudantes percam o entusiasmo em estudar, o que antes da pandemia, resultava na evasão escolar. Muitos alunos acabavam desistindo de frequentar as escolas. Com o contexto pandêmico, os estudantes de escolas públicas foram os mais prejudicados. Conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 2019, cerca de 4,3 milhões de estudantes brasileiros não tinham acesso à internet. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios (PNAD), desse total gerado pelo IBGE, 4,1 milhões eram/são alunos da rede pública.

Em meados de março de 2020, eclodiu no mundo inteiro a chegada de uma doença causada por um vírus invisível, denominado de SARS-CoV-2 (COVID-19), até então, a doença era pouco conhecida, havia especulações de como a mesma teria surgido, todavia, tudo ainda era muito incerto, até que as primeiras medidas de proteção e prevenção da doença começavam a ser tomadas seguindo as orientações da Organização Mundial da Saúde (OMS)¹⁰.

¹⁰ Considerando a Lei nº 13.979, de 06 de fevereiro de 2020, que estabelece as medidas para o enfrentamento da Emergência em Saúde Pública de Importância Internacional decorrente da Doença por Coronavírus – COVID19 (decorrente do SARS-CoV-2, novo Coronavírus), visando à proteção da coletividade; Considerando

Dentre as medidas protetivas estavam: o uso da máscara, álcool gel, distanciamento social. Devido à proporção que o contágio da doença se espalhava, outras restrições foram surgindo e, segundo as orientações dos médicos, a medida protetiva mais eficaz, seria o isolamento social, fechamento de estabelecimentos comerciais, igrejas e a suspensão de diversas atividades, com as escolas não seria diferente.

Diante desse cenário, professores, assim como a população inteira, estavam despreparados para enfrentar o que estava por vir. Exatamente no dia 17 de março de 2020, todas as escolas foram fechadas, as dúvidas sobre a reabertura permaneciam e todas as instituições públicas e privadas aguardavam por um novo decreto. Alguns estabelecimentos comerciais foram reabertos, seguindo medidas restritivas de prevenção, no entanto, as escolas por conter grandes quantidades de alunos e funcionários, continuavam impedidas de voltar a funcionar normalmente. No decorrer dos dias, os governantes começaram a anunciar um novo decreto, ficar em casa, e evitar aglomerações enquanto não houvesse vacina.

Nessa conjuntura, as aulas presenciais foram suspensas, e para dar continuidade ao ano letivo, as aulas passaram a ser remotas. Entende-se por aula remota:

[...] como uma modalidade de ensino ou aula que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e estudantes e vem sendo adotada nos diferentes níveis de ensino, por instituições educacionais no mundo todo, em função das restrições impostas pelo COVID-19, que impossibilita a presença física de estudantes e professores nos espaços geográficos das instituições educacionais. (MOREIRA, SCHLEMMER, 2020, p. 8).

Nesse contexto atípico, professores tiveram que reelaborar o planejamento do calendário escolar, adaptar os planos de aula concentrando seus saberes em novas metodologias e estratégias para dar seguimento ao ensino. Os professores tiveram ainda, que adequar suas residências transformando-as em sala de aula. Essa reestruturação educacional e a migração repentina do modelo presencial para o remoto, fez com que professores aprendessem a “dominar” num processo instantâneo, ferramentas digitais como o Google *Meet*, *Moodle*, dentre outras. No entanto, cabe ressaltar que esse domínio é relativo. Já, demais instituições “optaram” por dar continuidade às aulas mediante *lives* nas redes sociais (*facebook* e *instagram*), pelo *youtube*, além de utilizar o aplicativo *whatsapp* que tem se consolidado como um importante recurso em tempos pandêmicos no que se refere ao envio de avisos e atividades.

as restrições impostas pelos estados e municípios diante do quadro de Pandemia, anunciado pela OMS, em 11 de março de 2020, dentre elas as orientações de isolamento social e/ou quarentena.

As mudanças na forma de ensino trouxeram consigo além de incertezas, inseguranças. O número de profissionais da educação que são analfabetos tecnológicos, ou que pouco sabem utilizar as tecnologias digitais ficou em evidência. As preocupações com o novo “modo de ensinar”, têm gerado conflitos no âmbito escolar, professores e alunos tiveram que aprender de forma emergencial a utilizar ferramentas e plataformas digitais pouco conhecidas por eles, e o ensino remoto parecia cada vez mais difícil. No entanto, os nossos alunos, por estarem imersos as tecnologias digitais, já que em sua maioria são nativos digitais, geralmente podem apresentar habilidades para o manuseio de certos equipamentos e plataformas e assim, podem auxiliar o professor. Nessa ótica, percebemos as diferenças entre as habilidades dos alunos (subjatividades da era digital) e a *performance* dos professores (subjatividades que estão entre o analógico e o digital).

Nesse período de crise, as escolas particulares utilizaram o ensino remoto que depois foi migrado para o ensino on-line, afinal estudar em escola privada remete que os pais dos alunos têm condições financeiras para pagar o acesso à internet, já para os alunos de escolas públicas a realidade é muito diferente, nem todos tem internet em casa. Segundo dados do IBGE, um, em cada quatro brasileiros não tem acesso à internet.

Cabe ressaltar que no início da pandemia, as instituições públicas não foram autorizadas pela Secretaria da Educação a migrar para o ensino remoto, devido a realidade tão desigual do Brasil. Enquanto as escolas da rede privada davam continuidade ao ensino on-line alternando entre aulas síncronas (ao vivo) e aulas assíncronas (gravadas), as escolas públicas não puderam, sequer, iniciar o ensino remoto. A única forma que os docentes da rede pública encontraram para tentar amenizar esse período de crise no ensino pandêmico, foi utilizar o aplicativo *whatsapp* para envio de explicações e atividades para os alunos no grupo da escola. Entretanto, conforme relatos de professores, nem todos os alunos davam retorno. Salienta-se ainda, que muitos alunos dependiam da merenda escolar para se alimentar, o que agravava ainda mais a situação. Outro fator prejudicial recorrente na pandemia se deu pela reprovação dos alunos no ano de 2020, porque não houve maneira de dar continuidade às atividades e os alunos não puderam ser avaliados, portanto, a reprovação era iminente.

Percebemos, diante de tais informações, que a proposta das aulas remotas pode ser considerada como equivocada, já que boa parte dos estudantes, maioria de escola pública foram os mais prejudicados. Há, ainda, outras questões que podem confirmar o equívoco do ensino remoto: a falta de espaço na residência dos alunos; a qualidade do sinal de internet (muitos estudantes só podem contar com internet de dados móveis); o barulho que resulta na dificuldade de concentração e no que diz respeito ao possível baixo nível de escolaridade dos

pais, que nesse contexto da pandemia, tornaram-se os auxiliares durante as aulas e nas atividades dos filhos.

De acordo com as informações supracitadas, observa-se que há um grande desafio acerca da educação em tempos de pandemia. Conforme relatos de alguns professores de inglês, por exemplo, o ensino pandêmico tem prejudicado, em especial, uma das quatro habilidades da LI, a oralidade (*speaking*).

No cotidiano dos professores de inglês, o uso de recursos lúdicos como vídeos, música, jogos são muito utilizados. No entanto, no ensino remoto as plataformas digitais que pareciam ser grandes aliadas, muitas vezes falhavam. É muito comum, professores de inglês, planejarem suas aulas focando no uso das quatro habilidades, a saber: a) *reading* (leitura), b) *Writing* (escrita), c) *Listening* (audição), d) *Speaking* (fala) por acreditar que são essenciais para uma boa aprendizagem no idioma. No entanto, conforme narrativas de alguns professores advindas de palestras e seminários no contexto da pandemia, a adequação do ensino focado no uso das quatro habilidades, tem sido bastante conflituoso, visto que, como abordado anteriormente, nem sempre as metodologias “comuns” funcionavam no ensino remoto. Ou seja, os problemas que já existiam, não foram resolvidos e não deixariam de existir através de uma mudança de vetor educacional.

No formato remoto os problemas persistem e não podem ser justificados pela pandemia, já que a prática oral, geralmente já acontece/acontecia com alguma dificuldade nas aulas presenciais e para alguns professores tem se tornado mais desafiadora no ambiente digital. A respeito disso, no intuito de apoiar professores de inglês nesse momento atípico e desafiador, encontramos em Paiva (2020) importantes orientações elencadas pela autora para o ensino de inglês em tempos de pandemia.

No entanto, mesmo tendo tomado de forma emergencial o uso abrupto das ferramentas tecnológicas, cabe ressaltar que não se pode simplesmente empregá-las sem pensar na situação das pessoas para a sua prática. Desse modo, salienta-se que as estratégias de uso das tecnologias “não podem ser simplesmente articuladas legalmente como um currículo programado, mas demandam uma sensibilidade ao pensar sobre a condição existencial dos envolvidos no processo de formação ou transformação social” (HABOWSKI; CONTE; JACOB, 2020, p. 191). Ou seja, conforme orienta Oliveira (2019), antes de escolher determinados recursos pedagógicos, os profissionais da educação necessitam avaliar a faixa etária de cada grupo de estudantes, pois a didática utilizada deve corresponder à aprendizagem voltada para cada um deles.

O ensino pandêmico em que os estudos passaram a ser mediados em formato remoto, on-line e (à distância que já vinha acontecendo há algum tempo) tem feito alguns alunos desistirem de estudar. Conforme Oliveira (2021), o que os alunos sentem em cursos de EAD é a sensação de solidão. O isolamento tem atrapalhado a aprendizagem dos estudantes que sentem a necessidade de um contato direto com o professor. A tecnologia propicia essa interação desde que a utilidade da mesma tenha como objetivo essa finalidade. Portanto, o uso das plataformas, ferramentas digitais e pedagógicas devem ser feitas de forma consciente, levando-se sempre em consideração os meios e os sujeitos envolvidos no contexto de aprendizagem.

Nesse momento, para a organização/sistematização das aulas remotas nos respaldamos nas ideias de Paiva (2020), que enfatiza por meio de sua vasta experiência, de mais de 20 anos trabalhando com ensino mediado por computador, compreende que professores, em sua maioria, não tiveram formação continuada no que concerne ao uso de tecnologias e ferramentas digitais e tiveram que se preparar repentinamente para ministrar aulas no formato remoto.

A primeira orientação pautada por Paiva (2020) refere-se a não intromissão dos pais no momento da aula. Para a autora, em razão dos pais estarem em casa acompanhando os filhos durante a aula on-line, muitas vezes, os pais podem se apropriar desse detalhe e cometer comentários e/ou palpites inapropriados, dificultando o seguimento da aula. Assim sendo, compreende-se que diante da proposta da autora, a participação dos pais dos alunos no momento da aula pode ocorrer desde que seja uma participação colaborativa, já que muitas vezes, os pais, geralmente, interrompem as aulas apenas para reclamar e criticar algo.

Uma segunda sugestão, conforme Paiva (2020) seria solicitar que os alunos começassem a ler notícias sobre a política no Brasil e que pudessem fazer uma comparação entre as publicações, para isso, a autora sugere alguns sites que podem ser utilizados pelos alunos como propostas de conteúdo em algum momento da aula.

Como terceira sugestão, Paiva (2020) orienta que as escolas deveriam priorizar as aulas assíncronas. Pois, diante da realidade desigual do Brasil, muitas famílias dispõem de recursos tecnológicos únicos e que muitas vezes, são utilizados por todos. Sendo assim, as aulas assíncronas se tornam mais flexíveis podendo atender às expectativas conforme as necessidades dos alunos.

Para a Educação Infantil, a autora salienta ser contra o ensino on-line ao justificar que “se um dos objetivos mais importantes da educação infantil é a socialização, seria muito mais importante que a escola se preocupasse com a socialização dessa criança em sua família,

conversando e orientando os pais sobre a importância do vínculo familiar” (PAIVA, 2020, p. 8). Desse modo, a autora recomenda plantões telefônicos e concorda com o envio de vídeos contendo contações de histórias. Além disso, outra ideia para o Ensino Infantil é que os gestores escolares não deem tanta prioridade aos conteúdos e tarefas, visto que com o confinamento muitas crianças foram/tem sido vítimas de violência. A esse respeito, a autora sugere que os gestores das escolas incentivem seus especialistas a conversarem com os pais sobre desenvolvimento infantil e as características de cada idade.

Em relação aos conteúdos a serem trabalhados, a autora sugere também que sejam criadas redes colaborativas onde o material criado por um grupo sirva para muitos. Dessa forma, professores com menos experiência poderiam sentir-se mais seguros para experimentar novas formas de ensinar (PAIVA, 2020).

Outro quesito importante que a autora orienta, é não se desfazer de materiais que já estavam prontos antes da pandemia, segundo ela, há muito material bom que pode ser reaproveitado, adaptado e que se adequa para o momento vigente. A autora propõe, ainda, que os professores possam criar o “fórum das discussões” (sites que promovem a interação entre usuários a respeito de um mesmo tema ou assunto). Para Paiva, o fórum das discussões designa uma importante oportunidade que pode orientar os alunos a desenvolverem o senso crítico e que a opinião deles possam se tornar mais objetivas, no momento em que são inseridos assuntos pouco conhecidos pelos alunos.

Como forma de minimizar os efeitos do momento atual, Paiva sugere o trabalho com memes. A referida autora propõe que os professores devam “tirar proveito das notícias sobre a pandemia, dos memes, dos vídeos, das entrevistas; das estatísticas etc.” (p. 22). Nessa mesma proposta, os professores podem ainda organizar campanhas de combate as *fakenews*. Para isso, a sugestão é navegar pelos jornais digitais de outros países e montar um mural digital, para esta atividade a ferramenta sugerida por Paiva é o *padlet*. Esse tipo de ferramenta permite a criação de quadros virtuais de organização para a rotina de trabalho, estudos ou de projetos pessoais.

Outra dica valiosa justificada por Paiva está relacionada a três procedimentos metodológicos abordados por Terantino (2020) que são: 1. Instrução: ler, ouvir, ou ver pequenos segmentos com instruções; 2. Prática: perguntas de compreensão ou exercício do tipo tente-fazer; 3. Extensão: aplique este conhecimento a uma situação da vida real. Com relação a este último, concordamos com a autora a qual defende que quanto mais trabalharmos uma LE, neste caso, a língua inglesa, trazendo elementos que estejam mais próximos da nossa realidade, mais valiosa será a experiência tanto para alunos quanto

professores, visto que tais ações reforçam a nossa identidade. Tais orientações destacadas por Paiva nos ajudaram a pensar sobre quais conteúdos e de que forma estes seriam melhor trabalhadas no minicurso/intervenção.

Diante desse cenário, em que muitos professores têm demonstrado certa insegurança quanto ao uso de ferramentas e plataformas tecnológicas, devido à migração repentina do ensino presencial para o remoto. A troca de experiência é algo também importante. Afinal, os aprendizes do século XXI são nativos digitais, entendem muito de tecnologia e podem auxiliar os professores nos momentos de necessidade! Com essa troca, os professores podem assegurar aos alunos que eles também podem errar durante seu processo de aprendizagem. Esse diálogo pode tornar a relação aluno-professor mais afável e dessa forma, os alunos e professores passam a entender que “errar é uma forma de aprender” (PAIVA, 2020, p. 22). Corroboramos com as orientações da referida autora reverberada no livro *Ensino pandêmica*, acreditamos que ele tenha sido e continua sendo muito relevante para os professores de Línguas Estrangeiras e principalmente, de Língua Inglesa.

Iniciamos no tópico seguinte as reflexões do sociólogo português Boaventura de Souza Santos a respeito das desigualdades sociais e da linha abissal que separa a equidade educacional entre o ensino público e o privado, ao compreendermos que mesmo diante das contribuições de Paiva (2020) sobre como ministrar aulas no formato remoto, sabemos da cruel realidade do ensino público no Brasil e que durante esse período de pandemia, a falta de acesso à internet, bem como a insuficiência de aquisição de equipamentos tecnológicos dos menos favorecidos têm ficado ainda mais em evidência.

2.2 A linha abissal e a exclusão social: reflexões de Boaventura de Souza Santos

Nas últimas décadas, questionamentos referentes ao ensino de inglês têm sido debatido por alguns teóricos (ASSIS-PETERSON, COX, 2007; PENNYCOOK, 2011), pois, afinal, quem pode aprender inglês? No discurso apontado pelo governo, a educação é um “direito de todos.” Nesse sentido, então, a resposta seria que todos podem, mas quem são esses “todos”? A educação como um direito tornou-se apenas isto: um mero discurso.

No tocante ao ensino público do Brasil, a desigualdade social tem sido como uma “linha” que separa ricos de pobres: a igualdade educacional mais parece um abismo, longe de ser transposto. A distância entre ricos e pobres se ampliou ainda mais quando comparamos às políticas educacionais de anos atrás.

Boaventura de Souza Santos trata desta em seus estudos denominando-a linha abissal,

a qual indica “a impossibilidade da copresença dos dois lados da linha” (SANTOS, 2010, p. 32). Significa que, fazendo um paralelo entre as classes sociais com base no que o autor argumenta, entendemos por abissal o quão profunda está a linha que divide ricos e pobres; desse modo, torna-se visivelmente impossível a presença de ambos num mesmo lugar. Conforme Boaventura de Sousa Santos (2010), o mundo está subdividido em linhas invisíveis/ocultas. Essas supostas linhas invisíveis, nada mais são do que a segregação entre os saberes que são considerados úteis e inúteis. A respeito disso, Leffa (2007) assevera que a sociedade determina o tipo de conhecimento para cada classe social. Em linhas gerais, é como se fosse imposto e ao mesmo tempo desmembrado o que cada camada da população “pode” ou não aprender.

Diante de tais informações, pode-se refletir sobre o ensino público do Brasil, onde a disparidade na educação é alarmante. De um lado, estão as escolas privadas com boa infraestrutura, equipamentos tecnológicos e as quais não necessitam de verbas do governo, pois conseguem se manter com recursos próprios, como prestadoras de serviços, valendo-se da mensalidade do alunado. Do outro lado, estão as escolas públicas, em sua maioria sucateadas, que dependem do governo para o seu funcionamento. Desse modo, ao se fazer um comparativo entre ambas, percebemos quão desigual é a educação no Brasil. Essa desigualdade como método faz com que o ensino público seja avaliado como ineficiente.

Nesse panorama, Boaventura de Souza Santos adverte para a desigualdade material que está extremamente intrincada com o não material, ou seja, as desigualdades e diferenças sociais possuem uma relação íntima com o acesso ou não ao conhecimento (SANTOS, 1996). Em outras palavras, a desigualdade material agrava a injustiça social, pois ao colocar em segundo plano os elementos pedagógico-didáticos geralmente utilizados para tornar eficaz a qualidade de ensino, é sonogado aos filhos das famílias menos favorecidas o acesso ao conhecimento universal e o desenvolvimento das capacidades intelectuais por meio desse conhecimento (LIBÂNEO, 2014). Sendo assim, privar o ensino de inglês dos estudantes de escolas públicas é também restringir o conhecimento de uma LE e fazê-los “entender” que aprender inglês, por sua vez, está no currículo apenas de modo meramente teórico.

Nesse sentido, entendemos que não há sequer uma preocupação com as classes menos favorecidas, é como se a elas a aprendizagem da língua não fosse necessária ou não tem a mesma relevância em aprendê-la. Diante das reflexões de Boaventura de Souza Santos sobre a linha abissal, pode-se correlacioná-las ao papel da LI nas escolas públicas da Educação Básica do Brasil. Para tanto, no sentido que, de um lado, estão os privilegiados, pessoas que têm poder aquisitivo suficiente para investir na educação privada, do outro lado, estão os

menos favorecidos, aqueles que estão à margem de tudo e, principalmente, do conhecimento.

Seguindo esse raciocínio, percebemos que, de um lado da linha, estão os considerados como visíveis (os ricos), pequena parcela da população que tem acesso a uma educação regada por privilégios e, do outro, os invisíveis (os pobres), parcela maior da sociedade, posta à margem. Essa divisão social é tamanha que quem está do outro lado da linha desaparece, sendo, portanto, excluído.

A exclusão social e a desigualdade são distintas, conforme Boaventura (2010), embora o autor acredite que ambas partiram da convergência entre modernidade e capitalismo no século XIX. A desigualdade social consiste na separação de um grupo de pessoas, colocando alguns indivíduos em condições estruturalmente mais vantajosas do que outros. No entanto, a exclusão social rege-se pelo princípio da apartação, no qual os excluídos não se enquadram nem nos espaços onde as desigualdades existem. O critério de exclusão perpassa pelas diferenças econômicas e atingem panoramas maiores, como as relações socioculturais, raciais, sexuais, étnicas, dentre outras. É o que Boaventura poderia tratar aqui como centro e periferia. Podemos observar sobre esse conceito que a localização das escolas também interfere nos critérios de exclusão.

Em consonância com as ideias do autor, Leffa (2007, p. 2) pondera que “a ideia de exclusão social está na realidade mais associada à ideia de não admitir a entrada de quem está fora do que à ideia de lançar para fora quem está dentro”. Os excluídos são aquelas pessoas que não pertencem a nenhuma classe social. Em relação ao ensino de inglês para estudantes da Educação Básica, a exclusão começa quando a disciplina passa a ser ofertada apenas nos anos finais do ensino fundamental e médio, trazendo concepções separatistas de que o acesso à aprendizagem do idioma é para poucos.

Nas escolas particulares, mais uma vez, os alunos são favorecidos, já que a disciplina é ofertada desde a Educação Infantil e é certo que, provavelmente, boa parte dos alunos destas instituições também estudam em escolas de idiomas. Geralmente, as escolas de línguas têm o ensino focado na conversação e a carga horária mínima é de pelo menos 3 horas, enquanto que os estudantes das escolas públicas, além de só terem acesso ao ensino de inglês a partir do 6º ano, são expostos a no máximo 1 hora ou 1 hora e meia de aula. Outro fator que predomina nas escolas públicas (antes do contexto da pandemia) está relacionado ao número de alunos. Nas escolas de idiomas, as turmas são menores e homogêneas, enquanto que nas públicas, as salas são superlotadas e as turmas, heterogêneas.

Há que se fazer a ressalva, também, de que nas escolas públicas não predomina uma relação de concorrência relacionada à qualidade da educação ou número de vagas, por

exemplo; contudo, em instituições privadas, há certa competição e busca pela propaganda das mesmas a fim de preencher uma quantidade satisfatória de alunos que garanta a manutenção das turmas. Nesse sentido, nas escolas bilíngues (ou que se dizem bilíngues) o acesso ao ensino de inglês é vendido como forma de expandir as chances para o mercado de trabalho. Sob essa ótica, a língua se torna um fator que inclui e exclui ao mesmo tempo. Os que têm meios para pagar pelo ensino do idioma são incluídos, enquanto os que não têm, são excluídos do processo de aprendizagem. A esse respeito Moita Lopes advoga que:

[...] em um mundo cada vez mais dividido entre aqueles que têm acesso à informação e a conhecimento em escala mundial, e, portanto, a maiores oportunidades de aprender, e aqueles que vivem limitados a informações e conhecimentos locais, e, portanto, a menores chances de ampliar seus horizontes. (MOITA LOPES, 2005, p. 2).

Nessa perspectiva, a sociedade se torna a maior propagadora de “discursos desmotivadores” em relação à aprendizagem de inglês, convencendo o estudante de escola pública que o ensino da mesma não lhe trará nenhum contributo, já que as oportunidades não são para todos e não são iguais. Desse modo, observa-se que a escola é um espaço heterogêneo onde falta tudo e, na ausência de políticas educacionais, elevam-se as divergências, por consequência os níveis de exclusão tornam-se ainda mais acentuados. Nessa ótica, Waters (2012, p. 441) advoga que: “estruturas de desigualdade são criadas e perpetuadas por certos tipos de políticas e práticas de ensino, e que outras mais igualitárias deveriam, portanto, ser adotadas para resolver esse problema”. Conforme pontua o autor, as desigualdades sociais poderiam deixar de existir, desde que fossem criadas e efetuadas leis que garantissem essa função, no entanto há uma imensa falta de interesse em promover políticas públicas que busquem solucionar este problema.

Destarte, sabemos dos percalços e dos desafios do ensino público, no entanto compreende-se que enquanto não houver ensino público de qualidade, não será possível combater a desigualdade, a injustiça social, a pobreza e, sobretudo, a exclusão. Uma sociedade que não prioriza o ensino público não tem como construir uma cidadania crítica e igualitária. A vista disso, faz-se necessário que sejam pensadas políticas públicas que possam sanar os conflitos existentes nas escolas públicas, para os alunos desse imenso contingente que constitui a escola pública, possa de alguma forma sentir-se não apenas incluídos neste espaço, mas que o direito a permanência na escola, seja garantido.

Diante dos pressupostos aqui estabelecidos, decidimos trazer o olhar de Boaventura de Souza Santos no que tange às desigualdades sociais e exclusão referentes ao ensino público

no Brasil e ao acesso ao ensino de inglês. Utilizamos aqui como linha abissal, essa divisão entre ricos e pobres que vem se perpetuando no Brasil. Ressaltamos o olhar de Boaventura de Souza Santos devido às suas contribuições diante das lutas sociais que perpassam para além das fronteiras do seu país. Nesse sentido, entendemos que as concepções defendidas por Boaventura seguem as premissas de Freire que aprender não é apenas um direito, mas um ato político. Nessa ótica, abordaremos no próximo tópico sobre o suporte Freireano e a pedagogia da autonomia para o ensino/aprendizagem de Língua Inglesa.

2.3 O suporte Freireano e a pedagogia da autonomia

Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (FREIRE, 1996, p. 23).

Historicamente, Freire tem sido e ainda é uma das mais simbólicas referências para a educação. No sentido amplo, as concepções do referido autor podem ser direcionadas nos variados contextos educacionais (educação básica, ensino superior). Dentre as abordagens tencionadas por Freire, está a crítica a uma educação mecânica, fragmentada. Além disso, durante muito tempo, o professor foi considerado o detentor do conhecimento, o aluno, por sua vez, aquele que pouco, ou nada, sabe. Esse “modelo” de educação, duramente criticada por Freire, denominou-se educação bancária (FREIRE, 1996).

A educação bancária pressupõe que o professor como “detentor do conhecimento” transfere o que sabe, e o estudante é como um depósito que recebe o que lhes é transmitido. Nessa ótica, o protótipo da educação bancária é transformar os educandos em seres passivos, conformistas e submissos. Afinal, quem não estuda, não questiona quem não questiona, não aprende.

Sob o viés da educação bancária, os conteúdos abordados são tangenciados da situação real do aluno, a comunicação na sala de aula é monológica e unilateral, não há espaço para a interação e troca de saberes entre educador e educando. Nesse sentido, Freire (1996) adverte que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. Em outras palavras, o processo de ensino é mútuo, ao mesmo tempo em que se ensina se aprende e nessa troca os saberes são construídos e compartilhados. No entanto, ainda é possível que haja em sala de aula posturas autoritárias que impedem o ensino mútuo.

Tendo em vista as concepções defendidas por Freire, compreende-se que uma educação pautada no saber único, não é capaz de atribuir uma aprendizagem significativa,

tampouco autônoma. A hierarquia histórica posta em sala de aula pode ter contribuído para algumas das intransigências supracitadas.

Diante disso, não há como promover uma pedagogia da autonomia se não há empenho do professor. Como assevera Leffa (2002, p. 9), “pelo que se vê na literatura sobre autonomia, esse empenho não está de maneira nenhuma garantido”. Desse modo, ao considerar que o professor em sala de aula fora visto como autoridade, o conceito de educação bancária pode designar no professor sentimentos de insegurança e que sua autoridade pode estar sendo ameaçada. Assim, só haverá uma pedagogia da autonomia quando o professor entender e aceitar que os saberes construídos socialmente pelos aprendizes também importam e que, ao oportunizar a interação e talvez a interferência do alunado dentro do contexto da sala de aula, o professor não estará perdendo sua autoridade e, sim, criando possibilidades de um saber integral. Nessa compreensão ampliada do papel do professor, admite-se a ideia de que o ensino-aprendizagem é co-construído e compartilhado.

O ensino remoto, por exemplo, tem colocado essa co-construção ainda mais em evidência pelo fato dos estudantes, em sua maioria serem nativos e professores imigrantes digitais, ambos têm colaborado para o processo de ensino e aprendizagem, já que a maioria deles, por ter tal expertise com os aparatos tecnológicos e digitais, podem auxiliar o professor durante as aulas e, assim, os saberes são co-construídos e o aprendizado se torna mútuo.

Quando o professor compreende qual é, de fato, a sua “missão” para com o educando, atenderá aos princípios da pedagogia da autonomia, defendida por Freire. Essa virada procedimental percebida pelo professor desperta no aluno a autoconfiança, a independência, a vontade de entender o seu papel na sociedade. Esse perfil de professor entende que “ensinar exige reflexão crítica sobre a prática” (FREIRE, 1994, p. 17). E assim, pode perceber que é preciso ensinar aos educandos, sujeitos em construção, a desenvolver o senso crítico. É importante que os educandos aprendam a refutar, questionar, investigar o que leem, o que ouvem, estudam e, diante disso, possam formar suas próprias opiniões.

Educador e educando precisam entrar em consenso: o educador que tem perfil autoritário precisa refletir sobre sua prática e perceber que os aprendizes também possuem saberes e os educandos, por sua vez, não podem se deixar “apassivar pelo bancarismo”. O estudante precisa desenvolver a capacidade de aprender de forma consciente e perceber o seu papel na sociedade. Portanto, Freire acrescenta que:

O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve.

O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos. (FREIRE, 1996, p. 96).

O professor, como grande incentivador, tem a função de despertar no aluno a curiosidade de aprender ao compartilhar com os alunos suas próprias curiosidades. Um professor que não se interessa pelo conteúdo que trabalha, não pode esperar do aluno uma posição diferente. Nesse quesito, professor e aluno devem estimular suas curiosidades de forma coletiva, desse modo, ambos aprendem e compartilham suas experiências.

Diante desses pressupostos, compreende-se que um “modelo” de educação pautada na autonomia tem sido levada para outros ramos. Pesquisadores passaram a investigar sobre o papel da autonomia no ensino de Língua Inglesa (LEFFA, 2002; NUNAN, 2000). Diante dos resultados, foi possível perceber que quanto mais autônomo o estudante for, mais possibilidade terá de ser bem-sucedido dentro e fora da escola. No entanto, é possível que haja herança da educação bancária nas práticas de sala de aula de Língua Inglesa e, provavelmente, esse fator tenha contribuído para intensificar a falta de interesse de boa parte dos estudantes, principalmente os de escolas públicas, considerando que o modelo de educação bancária também pode ser visto no ensino de inglês, quando professores trabalham os conteúdos desvinculados do contexto linguístico, no qual são preconizados o ensino da gramática, leitura, interpretação de texto de forma descontextualizada e com pouca atenção aos aspectos extralinguísticos.

É desse modo que o diálogo entre professor e aluno se torna essencial para desmistificar a banalização e o desprestígio em que a disciplina de LI é colocada. No entanto, Freire pondera que diferentemente da comunicação monológica, no diálogo devem ser ditas e respeitadas ambas as opiniões, ao argumentar que:

Se o diálogo é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 2011, p. 109).

Nesse sentido, o diálogo entre educador e educando além de beneficiar a ambos, pode propiciá-los a compreensão de que durante a conversa podem surgir divergências e que elas devem ser respeitadas. Logo, o professor, como agente importante que contribui no desenvolvimento do pensamento crítico do aluno, pode demonstrar mediante sua experiência docente que aprender inglês é tão importante quanto matemática ou qualquer outra disciplina.

O aluno necessita compreender que todos os saberes importam para a construção da sua autonomia e vivência na sociedade.

É através do diálogo que o aluno por si só pode ter a possibilidade de compreender a importância do idioma para sua vida e que o professor, não mais visto como detentor, mas como colaborador do conhecimento, pode auxiliá-los a desenvolver uma aprendizagem mais autônoma. A esse respeito Nunan (2000, p. 3) acrescenta que “a aprendizagem de uma segunda língua ocorrerá com mais eficácia se os aprendizes puderem desenvolver e exercer a sua autonomia”. Ou seja, é necessário que o sujeito, por si mesmo, forme sua própria autonomia e tome consciência do que faz e do por que se faz. O aprendiz de inglês precisa entender também que não se deve esperar obter os conhecimentos acerca do idioma apenas na escola, é preciso que ele busque estudar dentro e fora da sala de aula. Sendo assim, entende-se que a autonomia se consolida como um forte estímulo para uma aprendizagem mais significativa em LI.

Na proposta da pedagogia da autonomia, o professor passa de autoritário (dono do saber) a democrático. O perfil do professor democrático deve orientar os seus alunos que a aprendizagem de uma LE, neste caso língua inglesa, vai muito além da aprendizagem do significado e da pronúncia de algumas palavras, mas que eles desenvolvam a capacidade de formar suas próprias opiniões diante e dentro do idioma aprendido.

Freire (1994) reforça que cabe ao educador diante da sua prática docente corroborar com a capacidade crítica do aluno. Nessa ótica, o professor deve trabalhar com seus alunos a rigorosidade metódica, que diferentemente do ensino mediado pela transferência de conhecimento, os alunos aprendem a exigir mais de si mesmos, se posicionam criticamente diante dos conteúdos abordados ao perceber que o modelo de educação bancária denota uma falsa aprendizagem, já que os conteúdos “aprendidos” são na verdade memorizados e logo em seguida, esquecidos. O aluno deve tomar consciência de que a verdadeira aprendizagem é aquela que instiga, que inquieta. Em outras palavras, quem não adquire a autonomia não questiona, não discorda e dessa forma, pode ser facilmente manipulado.

Nessa ótica, acredita-se que faz parte da formação integral do indivíduo não apenas aprender uma nova língua, mas entender o porquê e para que se aprende. Sendo assim, no próximo tópico abordaremos a respeito de como se dá o processo de aprendizagem de inglês por crianças.

2.4 Como as crianças aprendem inglês: do behaviorismo à abordagem psicólogo-comunicativa das teorias Vygotskiana e Piagetiana

“A aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar. A aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história” (VYGOTSKY, 1988, p. 109).

Damos início a este tópico fazendo um panorama sobre as teorias da aprendizagem das crianças e como elas podem aprender inglês. Sabemos que as discussões concernentes à aprendizagem de inglês durante a infância têm suscitado debates em torno das propostas curriculares no âmbito das escolas regulares. Tendo em vista que o ensino da mesma só é assegurado por lei apenas nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio (BRASIL, 1996; 1998; PARANÁ, 2008), percebe-se uma crescente necessidade em torno das mudanças no currículo escolar.

Embora não seja cientificamente comprovado, a aprendizagem ou aquisição de uma segunda língua tem se consolidado no imaginário popular e documentada nos estudos científicos da área de aquisição de Línguas Maternas pelo linguista Noam Chomsky. Para este teórico, quanto mais cedo à criança for exposta à língua estrangeira, mas chances ela tem de aprender, ou seja, quanto mais cedo, melhor. Com efeito, tal afirmativa endossa os questionamentos acerca da antecipação do ensino de inglês para os anos iniciais do Ensino Fundamental I, o que tem promovido importantes reflexões por parte de professores em alguns estados do Brasil. Todavia, há que considerar sobre os estudos que relatam que há muitas vantagens em aprender inglês (ou qualquer outra língua) com mais idade.

Sendo assim, como não há estudos que comprovem que as crianças têm mais facilidade de aprender inglês, tampouco se sabe as razões pelas quais os adultos aparentam ter mais dificuldades na aquisição de uma língua, em 1957 surgia a teoria Gerativista, proposta por Noam Chomsky, cujas discussões contribuem nesse debate. A referida teoria criticava os estudos do modelo behaviorista que defendia a ideia da aquisição de uma língua através do estímulo. Para a Teoria Chomskyana, essa ideia era equivocada, tendo em vista que a linguagem, para o autor, independe do estímulo, já que a repetição de sons e de palavras não é o bastante para se configurar como aquisição de uma língua, visto que é possível entender e até reproduzir algo em outra língua sem tê-la ouvido antes.

Ainda na tentativa de explicar como se dá o processo de aquisição de uma segunda língua (trataremos aqui como aquisição LI), em 1982, Krashen propôs que aprendizagem e aquisição de línguas eram concepções distintas. Segundo ele, a aquisição ocorre de forma natural, sem haver a preocupação com estruturas e regras gramaticais, já a aprendizagem

requer atenção à gramática, é um processo consciente e, desse modo, a primeira língua é usada como ponte de conhecimento a respeito da segunda. Todavia, tal suposição defendida por Krashen se esvaiu, já que ela carrega uma ideia equivocada de que a aquisição é superior à aprendizagem. Visto dessa forma, o processo de aprendizagem é colocado numa perspectiva de subalternização em relação à aquisição. Na pós-modernidade líquida (BAUMAN, 2001) em que vivemos, com *softwares* e afins, ou seja, em plena era digital, de relações remotas em tempo real, borraram as fronteiras entre aprender e adquirir.

Nessa perspectiva, no contexto da Linguística Aplicada (LA) muito se tem discutido sobre essa “ordem cronológica” da aquisição de LI, que tem despertado o interesse de estudiosos (Piaget, 1996; Vygotsky, 1991; Lennenberg, 1967) que começaram a investigar como se dá tal processo, já que no campo teórico dos estudos de aquisição de línguas estão englobadas várias vertentes, a saber: i) Aquisição de Língua Materna; ii) Aquisição de Segunda Língua (L2); iii) Aquisição de LE, dentre outras. No entanto, em razão da LI ter sido adotada no Brasil como Língua Franca (mais utilizada e obrigatória nas escolas), como já mencionado em parágrafos anteriores, tratamos aqui sobre o processo de aquisição de LI, já que é o “tema” da seção deste capítulo.

Diante dos estudos supracitados, muitos estudiosos (aqui já mencionados) advogam que o processo de aquisição de LI está intrinsecamente relacionado a causas biológicas. Para Chomsky (inspirado em Lyons, 1970) há, no cérebro humano, um Dispositivo de Aquisição da Linguagem (DAL, ou em inglês *Language Acquisition Device*, LAD) que age no cérebro até os 11 anos de idade. Sendo assim, tal teoria trata de explicar que após essa idade, qualquer pessoa que tente aprender inglês pode apresentar maiores dificuldades.

Em consonância com as ideias defendidas por Chomsky, encontramos em Eliot (1982) o mesmo raciocínio quando ela reitera que “a afirmação mais ambiciosa que apoia a base lógica da capacidade para a linguagem é que há um período crítico para a aquisição da linguagem, a saber, entre 18 meses e o período da puberdade, na maioria das pessoas” (*id.*, p. 29). A referida hipótese traz algumas abordagens que necessitam ser situadas. Desse modo, faz-se necessário explicarmos brevemente sobre a Hipótese do Período Crítico (HPC) e plasticidade do cérebro.

Desenvolvida por Penfield e Roberts (1959), a HPC teve também como um de seus defensores Lennenberg (1967). A referida hipótese, segundo esses autores, procurava investigar como se dava o desenvolvimento e aquisição da linguagem entre crianças e também nos adultos que tivessem sofrido algum dano cerebral em ambos hemisférios (direito e esquerdo). Lennenberg acreditava que os dois hemisférios cerebrais funcionavam da mesma

forma, desde o nascimento humano até completar os 18 meses. No entanto, após esse tempo, ambos funcionariam de formas diferentes, cada um dominando partes diferentes que conduzem as atividades humanas. No que diz respeito às incumbências da linguagem humana, estas seriam designadas ao hemisfério esquerdo, já que para o direito caberia o dever de controlar as funções que correspondem ao período da puberdade, caso em um possível acidente o hemisfério direito fosse lesionado. E, assim, ocorreria a plasticidade do cérebro, que se manteria até a puberdade (período entre os 12 e 13 anos de idade).

A plasticidade cerebral refere-se à capacidade que o cérebro tem de se reestruturar conforme as experiências dos sujeitos. Ou seja, se por alguma razão o cérebro sofrer algum dano ele pode se recuperar, devido à capacidade regenerativa. Sendo assim, talvez isso explique o fato da troca de função entre os hemisférios direito e esquerdo em casos de lesão cerebral. Estudos têm demonstrado que essa capacidade regenerativa do cérebro o possibilita uma modificação em vários momentos, contribuindo para o processo de aprendizagem ao longo da vida.

Contrapomos as ideias defendidas por Lennenberg, pois acreditamos ser possível aprender uma Língua Estrangeira, nesse caso, a LI em qualquer idade. No entanto, há que considerar que se a criança tem contato com a língua-alvo desde cedo, o aprendizado vai ocorrer em um período maior. Todavia, salientamos que quando a criança tem a oportunidade de aprender o idioma mais cedo, menos dificuldade terá, e, além disso, não deixa de ser positiva a ideia de pôr em prática essa aprendizagem em um tempo maior do que seria, se o contato acontecesse de forma tardia.

Diante do exposto, entendemos que a HPC se configura como um agente que tem por objetivo facilitar o aprendizado de pessoas que não puderam aprender inglês mais cedo, e não como um fator que impõe limite para os aprendizes que não tiveram as mesmas oportunidades. Desse modo, nossas intenções, desde a construção dessa pesquisa, respaldam-se na perspectiva das possíveis contribuições do ensino precoce de inglês, dentre elas, a provável garantia da construção da cidadania, da identidade pluricultural, e, além disso, da comunicação em outro idioma. Contudo, entendemos que a aprendizagem de LI pode ser possível em qualquer idade, no entanto, acreditamos que quanto mais tarde, mais dificuldades o aprendiz poderá apresentar. Além disso, o nosso principal objetivo defendido aqui é que a LI seja ensinada nas escolas públicas, sem restrições, como acontece há anos.

Nesse seguimento, tendo em vista que o campo recente das metodologias no ensino de línguas seguem as premissas de uma abordagem psicológico-comunicativa, tomado como influência as teorias Piagetiana e Vygotskiana, faz-se necessário compreender, diante dessas

considerações, que um ensino eficiente de línguas deve proporcionar ao aluno condições para que a língua-alvo seja utilizada de forma autêntica, diferente do que acontece nas práticas tradicionais nas quais são preconizados o ensino da gramática pura, dissociado das propostas construtivistas por Piaget e interacionistas por Vygotsky.

Partindo desses pressupostos, o interesse em entender como de fato o cérebro aprende, levaram estudiosos como Jean Piaget e Lev Semionovitch Vygotsky a investigarem como se dá o processo de aprendizagem da linguagem infantil e, conseqüentemente, como as crianças aprendem uma LE, especificamente, como aprendem inglês.

De nacionalidade suíça, Piaget, com formação em biologia e psicologia, dedicou seus estudos a entender como acontece o desenvolvimento infantil. Para dar seguimento as suas indagações, Piaget (1996) passou a observar a evolução dos próprios filhos, assim como investigou outras crianças de diferentes faixas etárias. Segundo as teorias de Piaget, a aprendizagem da criança ocorre por meio da construção cognitiva, além de considerar a linguagem como um processo evolutivo geral.

Piaget (1993) considera que o desenvolvimento cognitivo infantil se inicia logo no período do seu nascimento e à medida que a criança vai crescendo e se tornando mais madura, seu desenvolvimento evolui. Para ele, o conhecimento era lógico, e não dependia da ação do homem sobre os objetos, como acreditava Vygotsky. Esse pensamento lógico e independente foi intitulado por Piaget de Epistemologia Genética, que se refere ao nascimento do conhecimento científico.

A Epistemologia Genética surgiu diante das afirmações de Piaget (1991) quando ele advoga que “não há gênese sem estrutura, nem estrutura sem gênese”. Tal informação, explicita o que Piaget defendeu em seus estudos ao orientar que além da inteligência ter relação com fatores hereditários e biológicos, o conhecimento resulta do vínculo entre desenvolvimento e aprendizagem.

Diferente de Vygotsky, que acreditava que a aprendizagem da criança se dá por meio de interações sociais, nas concepções de Piaget o desenvolvimento cognitivo da criança depende dela mesmo e da instrução de quatro elementos básicos, a saber: a maturação do sistema nervoso central, a estimulação do ambiente físico, a aprendizagem e a tendência do equilíbrio. Assim como Vygotsky elaborou os estágios de desenvolvimento da criança, Piaget considerou que o desenvolvimento cognitivo e humano ocorre por meio de uma série de instrumentos que vão desde a maturação do organismo, aliados às vivências do ser humano com o meio, a adaptação e a equilibração do organismo com o ambiente.

O conceito de adaptação de acordo com a teoria piagetiana refere-se à capacidade que a inteligência nos permite de se adequar, se adaptar as situações de conflito e de sobrevivência. A equilibração concerne aos fatores que conduzem o organismo na busca do pensamento lógico, ou seja, como o próprio nome descreve, essa teoria tenciona que cada organismo vivo busque manter um estado de equilíbrio no meio em que vive. Para Wadsworth (1996), a equilibração consiste no equilíbrio entre a assimilação e a acomodação, considerando-a como um mecanismo autorregulador, indispensável para ajudar a criança a interagir com o meio em que vive de maneira uniforme, eficaz.

Ao comparar o processo de equilibração com a assimilação e a acomodação faz-se necessário defini-las. O processo cognitivo de assimilação refere-se às fases que a criança adquire novas experiências, ao conhecer coisas novas, ver, ouvir coisas novas, e nesse momento, a criança é estimulada a se adaptar as novas experiências conforme as estruturas cognitivas que já possui. Como o próprio Piaget define, a assimilação consiste em:

Uma integração às estruturas prévias, que podem permanecer invariáveis ou são mais ou menos modificadas por esta própria integração, mas sem descontinuidade com o estado precedente, isto é, sem serem destruídas, mas simplesmente acomodando-se à nova situação. (PIAGET, 1996, p. 13).

Em outras palavras, nessa etapa a criança busca utilizar os conhecimentos que já possui para conseguir entender os novos. Pode-se citar, como um exemplo de assimilação, o fato da criança reconhecer um animal e associá-lo a outro, devido às semelhanças. No entanto, ao perceber as diferenças entre ambos, ou ser instruída por um adulto para tal, a criança entra no processo da acomodação, que, segundo Piaget:

Chamaremos acomodação (por analogia com os "acomodatos" biológicos) toda modificação dos esquemas de assimilação sob a influência de situações exteriores (meio) ao quais se aplicam. (PIAGET, 1996, p. 18).

Nesse sentido, a acomodação consiste na fase em que a criança consegue adequar-se a um novo objeto recém-assimilado. Tomando como base o exemplo anterior da assimilação, quando a criança consegue distinguir por si ou instruída por um adulto sobre as diferenças entre os animais, quer dizer que ela já se “acomodou” diante daquela informação e, assim, já sistematizou essas ideias. Nesse enquadramento de como se dá o processo do desenvolvimento cognitivo da criança, Piaget elencou quatro fases que integram esse quadro que são:

- O estágio sensório-motor (0 – 2 anos). Para Lopes (1996), esse estágio compreende aquele período em que o bebê começa a assimilar as coisas, tendo como base suas próprias experiências e suas relações com o meio.
- Pré-operatório (2 – 7 anos). Também conhecido por estágio da inteligência simbólica. Durante essa etapa, ocorre a aquisição da fala e, desse modo, a criança ainda não consegue entender o pensamento lógico.
- Operatório-concreto (8 – 11 anos). Nesse estágio, a criança já consegue ter discernimento para solucionar problemas concretos. Além disso, a criança passa a compreender a opinião do outro, é o momento em que a fase do egocentrismo diminui e desse modo, as crianças, por meio das relações sociais, conseguem cooperar umas com as outras. Pode-se exemplificar nas interações sociais dentro do contexto escolar, no qual a criança compreende que a opinião dos colegas é relevante e, juntos, podem construir e agregar as ações.
- Operatório-formal (8 – 14 anos). Este último se configura como o mais importante, tendo em vista que com essa idade, a criança já consegue ter o raciocínio lógico, pensar e agir sobre determinadas situações, sem necessitar da intervenção de alguém. Dessa forma, ressaltamos o fato de termos trabalhado com estudantes do 5º ano com a faixa etária entre 10 e 11 anos de idade. Outro aspecto importante entre as contribuições piagetianas sobre o desenvolvimento cognitivo da criança é ponderar que a escola, como espaço que subsidia fatores externos para aprendizagem, respeite as etapas do desenvolvimento cognitivo da criança e que os educadores possam integrar dentro dessas etapas, processos cognitivos e psicossociais, articulando um ensino voltado para estimular a criança para que ela possa alcançar novas conquistas. Em outras palavras, o professor, como mediador no processo de construção do conhecimento, deve tomar consciência sobre a fase de desenvolvimento que o aluno está.

Em contrapartida, Vygotsky (1993), psicólogo russo e considerado um dos pioneiros a investigar como ocorre o desenvolvimento intelectual das crianças, defendeu em seus estudos que a linguagem e o desenvolvimento cognitivo se dão por meio da interação social, assim como por influências históricas e culturais. Segundo ele, é através da interação da criança como meio que ocorre a aquisição da linguagem. Para ele, o desenvolvimento linguístico da

criança se dá pela relação com o outro, ou seja, por meio das interações sociais entre o ambiente e a criança. A linguagem surge no momento em que a mesma começa a nomear objetos, e estabelecer relações e associações depende inicialmente da qualidade das interações que as cercam. Desse modo, Vygotsky acrescenta que:

A criança nasce apenas com as funções cognitivas elementares que se ampliam para as funções complexas a partir do contato com a cultura, o que não acontece automaticamente, mas sim por meio de intermediações de outros sujeitos, sendo essas intermediações responsáveis por formar significados e valores sociais e históricos. (VYGOTSKY, 1991, *apud* FERRARI, 2014, p. 27).

Nessa ótica, compreende-se que a criança tem o contato com a fala desde o seu nascimento e à medida que as interações sociais vão acontecendo, a comunicação com os pais desde os primeiros meses de vida – o choro, as experiências do cenário familiar – vão contribuir para que o desenvolvimento cognitivo da criança se amplie. Para ele, “aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança” (VYGOTSKY, 1998, p.110). Sendo assim, o teórico considera que é por meio do contato e da interação social que o desenvolvimento da linguagem é exercido.

Desse modo, foi possível perceber a contribuição do diálogo para o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos e o teórico passou a investigar sobre o papel da fala durante esse processo. Para ele:

A fala da criança é tão importante quanto a ação para atingir um objetivo. As crianças não ficam simplesmente falando o que estão fazendo; sua fala e ação fazem parte de uma mesma função psicológica complexa, dirigida para a solução do problema em questão. Quanto mais complexa a ação exigida pela situação e menos direta a solução, maior a importância que a fala adquire na operação como um todo. Às vezes, a fala adquire uma importância tão vital que, se não for permitido seu uso, as crianças não são capazes de resolver a situação. (VYGOTSKY, 1998, p. 34).

A respeito disso, o próprio autor argumenta que “as crianças resolvem suas tarefas práticas com a ajuda da fala, assim como dos olhos e das mãos” (p. 35). Vygotsky (1991) advoga que o intelecto infantil passa por mudanças ao longo do tempo e que as crianças passam a ter um pensamento único, pautado na descoberta de novos nomes que amplia o seu vocabulário, surgindo assim, as primeiras indagações. As crianças começam a ter curiosidade sobre determinados nomes de objetos e passam a questionar o nome de cada um deles. Ainda conforme o teórico, isso ocorre devido à necessidade que a criança tem de compreender a palavra, portanto, busca assimilar o signo pertencente a esse objeto, signo este que lhes serve

para nomear algo e comunicar-se com alguém. Essa etapa da descoberta foi caracterizada por Vygotsky como o primeiro estágio do desenvolvimento infantil.

Nesse estágio, os níveis de aprendizagem são determinados por fatores psicológicos e também afetivos. Conforme os estudos sociointeracionistas, nesse momento que a fala da criança perpassa o período da descoberta e adquire o desenvolvimento intelectual, a criança passa a perceber a função simbólica da linguagem. Depois desse estágio, um novo surge: é o período do egocentrismo. Para ele, a fala da criança se divide em duas etapas: a comunicativa e a egocêntrica. Segundo o autor, esta última refere-se não apenas quando a criança fala com si própria, sem interesse pelo seu interlocutor. Assim sendo:

É uma fala semelhante a um monólogo em uma peça de teatro: a criança está pensando em voz alta, fazendo um comentário simultâneo ao que quer que esteja fazendo. Na fala socializada, ela tenta estabelecer uma espécie de comunicação com os outros – pede, ordena, ameaça, transmite informação, faz perguntas. (VYGOTSKY, 1993, p. 14).

Nessa mesma etapa, a criança passa a expressar o seu pensamento interno e já tem certo discernimento de que suas ações internas reverberarão nas externas, ou seja, elas já conseguem compreender que ao fazer algo “de errado”, já é possível saber como resolver situações de conflitos. Há ainda um terceiro estágio referente ao desenvolvimento da fala infantil, conforme acrescenta Vygotsky (2001), e foi intitulado por ele como “crescimento para dentro”, nessa fase:

As operações externas se interiorizam e passam por uma profunda mudança. A criança começa a contar mentalmente, a usar a “memória lógica”, isto é, a operar com relações interiores em forma de signos interiores. No campo da fala, isto corresponde à linguagem interior ou silenciosa. O que mais chama a atenção neste sentido é o fato de existir uma interação constante entre as operações externas e internas, uma se transformando na outra sem esforços e com frequência, e vice-versa. (VYGOTSKY, 2001, p. 138).

Ante o exposto, compreende-se que para desenvolver a linguagem infantil, segundo Vygotsky (2001), a criança passa por diferentes estágios e em cada um deles, ela aprende algo novo. Durante esse processo, a criança aprende ainda a lidar com as dicotomias entre os aspectos internos e externos e de como ambos contribuem para a sua aprendizagem. Os fatores internos são aqueles momentos em que a criança começa a fazer perguntas, a nomear objetos, é a fase da aprendizagem em torno da relação consigo. Já os fatores externos estão relacionados às contribuições geradas no âmbito escolar, tais como, o que é ensinado e aprendido pelas crianças nas escolas, as propostas curriculares da BNCC, por exemplo. Ainda segundo ele, para que a criança se desenvolva cognitivamente e emocionalmente, faz-se necessário

a interação entre adultos e crianças mais velhas, visto que, assim, a criança tem maiores possibilidades de desenvolver funções psicológicas superiores como a atenção deliberada, a lembrança voluntária, memória lógica, pensamento verbal, conceitual e o raciocínio dedutivo (VYGOTSKY, 1998).

As funções psicológicas superiores podem ser melhor definidas como “culturalmente mediadas”, ou seja, necessitam de trocas mediadas por interações assistidas. Estas últimas se aproximam do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). A ZDP foi desenvolvida por Vygotsky para fazer uma crítica às avaliações de atividades realizadas por crianças quando elas as fazem sozinhas ou seguindo as instruções de um adulto. Para o autor, é inconcebível comparar o intelecto de um cérebro com a devida maturação e outro em desenvolvimento. Desse modo, ele acrescenta que “aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje será capaz de fazer sozinha amanhã” (VYGOTSKY, 1998, p. 113).

Nessa lógica, ao apresentar as propostas sobre a aprendizagem infantil baseadas nas concepções de Piaget e Vygotsky, observa-se que os questionamentos em torno do processo de aprendizagem e aquisição de uma segunda língua, no período da infância, tencionam importantes reflexões e podem ser analisadas com base em diferentes perspectivas. Mesmo que não haja comprovação de que as crianças aprendem inglês mais rápido que os adultos, e até mesmo que os adolescentes, deve-se considerar que os debates acerca do ensino público de inglês têm suscitado importantes reflexões, tendo em vista que nas escolas bilíngues e de rede privada o ensino da disciplina já é consolidado.

Não se pode negar que a língua inglesa se tornou a língua estrangeira mais importante, não apenas para as relações econômicas. Em virtude da globalização, o inglês tornou-se a língua mais utilizada nas mídias, com o advento das tecnologias e a proliferação do idioma na internet, há muito conteúdo disponível para o público infantil e de modo geral. As pessoas passaram a utilizar o idioma para se comunicar com pessoas dos mais diversificados países. Dessa forma, passam a ter contato não só com a língua falada, mas também com a cultura, como abordou Vygotsky sobre as teorias da aprendizagem de cunho sociointeracionista.

É desse modo que a teoria sociocultural vygotskiana também se faz imprescindível na aprendizagem de línguas, quando o autor ressalta que a interação social entre as pessoas se torna extremamente importante para o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos. Como acrescenta Ferreira (2010, p. 57), “Vygotsky é um autor bastante presente na área de ensino- aprendizagem de LE”, por ter se dedicado aos estudos referentes à aprendizagem de línguas. A teoria interacionista proposta por Vygotsky, defende a importância que o *input* tem na aprendizagem de línguas, visto que segundo ele, ao interagir em sala de aula, os alunos têm a

possibilidade de receber o *input* e reproduzir de *output*¹¹. Cabe ressaltar que no momento de reprodução do *output*, o aprendiz pode fazer reflexões sobre o uso da mesma e quanto mais a utilizam, mais chances tem de aprender. E a escola, como principal espaço de interlocução, proporciona aos aprendizes a participação em atividades socialmente mediadas pelo professor e pela comunidade intra e extraescolar.

Nesse sentido, torna-se indispensável salientar reflexões em torno do currículo escolar das escolas públicas. É importante não apenas pela tentativa de justificar que a aprendizagem ou aquisição de uma segunda língua seja mais viável durante a infância, mas pela questão já supracitada em seções de parágrafos anteriores. Limitar o ensino de inglês apenas para os anos finais do Ensino Fundamental e Médio é mais uma forma de tangenciar não apenas o conhecimento de outro idioma, mas a oportunidade de estar em contato com a língua-alvo e das possíveis contribuições conferidas ao aprendizado de línguas na infância.

2.5 O lúdico em sala de aula: a relação educador-educando

O ensino-aprendizagem de inglês há muito tem sido colocado numa posição de desprestígio. Por se tratar de uma LE, o componente curricular, na maioria das vezes, é considerado apenas como tal, um mero componente de uma disciplina “extra”, como já foi o caso das disciplinas de Religião e Artes. A forma como a disciplina é imposta na matriz curricular, só aumenta a sua desvalorização, e os alunos, por se tratar de aprender um idioma novo, podem internalizar a crença de que não será fácil aprendê-lo, o que acaba resultando no desinteresse do aluno.

Nas escolas públicas, como já suscitadas em seções anteriores, a LI é considerada um complemento das horas de aula. É comum, professores com formação em outras disciplinas lecionarem LI. Tal ação provoca no aluno a falta de interesse. Todavia, cabe ressaltar que outros fatores têm contribuído para tanto menosprezo em relação ao aprendizado:

Muito também se tem debatido sobre as práticas e metodologias voltadas para o ensino da língua inglesa nesse ambiente, suas demandas e implicações, seus resultados pífios, deixando-se emergir e solidificar, com bastante frequência, crenças diversas a esse respeito, inclusive a pior de todas, e talvez a mais propagada no inconsciente coletivo, de que é impossível se aprender inglês nas escolas públicas brasileiras. (SIQUEIRA; ANJOS, 2012, p. 128).

¹¹ Segundo Figueiredo (2015) *output* é a entendido como a representação linguística oral, ou escrita diferente do *input*.

Com base nas informações dos autores, não bastasse o fato do ensino da disciplina ter sido integrada ao currículo das escolas públicas apenas a partir dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino médio, as crenças em torno da não aprendizagem do idioma estão longe de ser dissipadas. Outro fator recorrente que tem contribuído para o fracasso do ensino de LI nas escolas públicas está relacionado à desigualdade social brasileira e à corrupção em investimentos educacionais, o poder público que deixa de investir nas instituições escolares, colocando-as numa posição desigual em relação às escolas particulares. É nas escolas públicas que tudo falta. Há carência de infraestrutura, de recursos tecnológicos – o que já era comum antes da pandemia – e ainda há a superlotação das salas, o que favorece a complexidade da turma, o que exige uma atenção maior do educador, tanto para melhorar a comunicação na relação com os estudantes quanto para atender, inclusive, às particularidades que uma turma superlotada exige. Todos esses fatores tendem a interferir negativamente no processo de aprendizagem.

No que concerne ao ensino de inglês, os conteúdos trabalhados limitavam-se às práticas de ensino de regras gramaticais e tradução de texto. Os alunos, desse modo, tinham contato com a língua de forma descontextualizada, em que nas aulas eram trabalhadas apenas as habilidades de leitura, vocabulário e o entendimento do que fora lido de uma língua para outra. Ou seja, a proposta da aprendizagem da língua era focada apenas na formação do indivíduo que tencionasse conhecer outra língua e não na possibilidade de falar outro idioma. Desse modo, o ensino de inglês preconizava o método da gramática e da tradução.

Esse “modelo” de ensino não trouxe os resultados esperados, por consequência, sofreu várias críticas de alguns estudiosos, como Leffa (1988) que pontua sobre as incansáveis tentativas pela busca do “método ou abordagem infalível” que pudesse suprir as lacunas deixadas no ensino de LE e que não obtiveram os resultados esperados, tais como: i) Abordagem da tradução e da gramática AGT (antes método da tradução e da gramática; ii) A abordagem direta (antes método direto); iii) A abordagem audiolingual (AAL); iv) Abordagem comunicativa (AC) que serão explicadas de forma breve.

Na AGT, como o próprio nome já diz, o ensino de inglês era focado na gramática e na tradução de textos e a língua utilizada na aula era a Língua Materna (LM). Sendo assim, a AGT sofreu críticas, pois ao ensinar um idioma na LM, o aluno estará perdendo a oportunidade de poder se comunicar na língua que está aprendendo. Já a AD, apesar de possuir alguns defensores devida à certa semelhança com aprendizagem pelo “método natural”, forma pela qual as crianças aprendem sem preconizar as normas gramaticais, ainda assim não foi a mais adequada, apesar de ser utilizada ainda hoje. Na AAL, o ensino era

focado na oralidade e na reprodução automática da fala, ou seja, o professor usa a língua que está sendo aprendida pelos alunos e espera deles uma devolutiva induzida pela reprodução e repetição mecânica, o que a tornou enfadonha, pois a gramática era quase que totalmente desvinculada da oralidade. Por último, a AC parece ter sido a melhor abordagem, pois contemplava o que havia falhado nas outras, já que na AC os aprendizes de línguas faziam o uso da interação como forma de obter e trocar informações adquirindo melhores resultados.

Ante o exposto, mesmo tendo apresentado a abordagem comunicativa como uma das “formas” que tem se mostrado mais eficaz para aprender um idioma (neste caso o inglês), observa-se que a busca por estratégias de aprendizagens para um ensino eficiente de línguas tem sido constante, e não difere da atualidade. Nessa perspectiva, faz-se necessário refletir acerca dos procedimentos utilizados em sala de aula pelo professor, para que sejam pensadas didáticas voltadas a uma aprendizagem mais significativa para os alunos.

Sendo assim, o professor, como mediador do conhecimento, deve propor atividades lúdicas que possam além de chamar a atenção dos alunos, promover uma aprendizagem mais eficiente. Além disso, o lúdico oportuniza uma melhor relação entre educador e educando tendo em vista que a aprendizagem exige o esforço de ambas as partes. No entanto, é preciso salientar que o conceito de lúdico, muitas vezes, é visto erroneamente por alguns profissionais da educação. O lúdico se não for trabalhado devidamente, pode ser entendido como uma atividade leviana, sem finalidade pedagógica. Não é essa a intenção do ensino lúdico, como advoga Teixeira (1995):

O lúdico apresenta dois elementos que o caracterizam: o prazer e o esforço espontâneo. Ele é considerado prazeroso, devido a sua capacidade de absorver o indivíduo de forma intensa e total, criando um clima de entusiasmo. [...] As situações lúdicas mobilizam esquemas mentais. Sendo uma atividade física e mental, a ludicidade aciona e ativa as funções psico- neurológicas e as operações mentais, estimulando o pensamento. [...] Assim sendo, vê-se que a atividade lúdica se assemelha à atividade artística, como um elemento integrador dos vários aspectos da personalidade. O ser que brinca e joga é, também, o ser que age, sente, pensa, aprende e se desenvolve. (TEIXEIRA, 1995, p. 23).

Sendo assim, torna-se importante refletir acerca dos cursos para formação de professores de inglês, os quais deveriam inserir na matriz curricular das licenciaturas, disciplinas voltadas para práticas pedagógicas, que pudessem auxiliar o futuro professor de inglês frente aos desafios da docência. No entanto, como advertiu Teixeira, é preciso se atentar ao que propõe a ludicidade e saber, de fato, como as atividades lúdicas devem ser utilizadas em sala de aula.

Proveniente do latim *ludus*, o lúdico é um termo que expressa o uso de atividades que envolvem jogos e, assim, um momento de descontração e divertimento. Todavia, como dito anteriormente, o lúdico geralmente é visto como uma atividade de passatempo e sem muita importância no processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, quando o professor planeja utilizar estratégias lúdicas em sala de aula, o recurso do lúdico corre o risco de ser equivocadamente entendido como insignificante. Ainda assim, para Luckesi (2015).

[...] o ato de brincar será um ato profundo de cuidar da existência, de forma criativa, alegre e até mesmo hilariante, com as especificidades de cada idade e de cada circunstância da vida. Profundidade, aqui, traz leveza que é diferente de leviandade. Leveza tem a ver com o contato significativo conosco mesmos, com o nosso ser, com o âmago do nosso destino. O que é profundo é leve, e, pois, diverso do pesaroso. (LUCKESI, 2015, p. 30).

Concordamos com as ideias de Luckesi e acreditamos que utilizar o lúdico nas aulas de inglês se configura como um recurso pedagógico importante, pois nele estão englobadas a aprendizagem e a diversão. Além disso, outras habilidades podem estar integradas numa aula lúdica, como o desenvolvimento das habilidades motora, cognitiva e, conseqüentemente, na afetiva, que aproxima ainda mais alunos e professores. Essa última se faz extremamente necessária nas aulas de inglês, já que, muitas vezes, feliz ou infelizmente, a vontade de aprender o idioma depende também de como se dá a relação entre educador e educando. Estamos quase que habituados a ouvir frases como “eu só assisto a aula de inglês por causa do (a) professor (a)”, “você me fez sentir vontade de aprender inglês”, e até mesmo “gosto quando você traz esses jogos, a aula fica mais divertida e interessante”.

Nessa ótica, entendemos que além do papel de mediador do conhecimento, o professor se torna responsável pelas dinâmicas decorrentes da interação na sala de aula, considerando que a didática e os materiais utilizados em classe, exprimem e revelam a identidade do professor e sua condução pedagógica, que pode ser manifestada através da busca por atividades inovadoras que tornem o ensino de inglês mais atrativo, correspondendo às expectativas dos alunos. Além disso, as atividades lúdicas podem proporcionar aos alunos experiências mais significativas acerca do idioma estudado.

Diante de tal afirmação, compreendemos que o lúdico, além de ser uma forma prazerosa de aprendizagem, pode despertar no aluno maior interesse na língua-alvo, devido às suas flexibilidades de incluir no conteúdo propostas inovadoras que não tornem a aula cansativa, além de que o lúdico pode oferecer aos alunos maior compreensão dos assuntos que foram abordados, já que a aprendizagem ocorre de forma divertida e, conseqüentemente, prazerosa. Outro fator significativo que deve ser levado em consideração é que o educando

precisa da motivação do educador, já que esse fator pode estimular o aluno a querer aprender e a se desenvolver melhor, como acrescenta Schütz (2003), a motivação é uma forma de satisfazer as necessidades. Na aprendizagem de uma LE (neste caso língua inglesa), por exemplo, a motivação é extremamente importante, como advoga Vygotsky (1994), a motivação é tão importante para a aprendizagem quanto para a aquisição de uma LE.

Diante desses pressupostos, observa-se que o ensino de inglês tem sido demarcado por implicações desde a sua “implantação” no currículo escolar. Apesar da ascensão e do *status* que a língua alcançou, ainda é vista como menos importante que as outras disciplinas. Nesse sentido, a relação educador e educando se faz necessária, já que o educador pode despertar no aluno o interesse em aprender. Desse modo, o professor de inglês precisa incluir no seu planejamento atividades lúdicas de forma contextualizada com o conteúdo abordado. Principalmente com o advento das tecnologias em que há uma gama de recursos que podem ser utilizados nas aulas de inglês, desde que estes sejam utilizados como forma de agregar conhecimentos ao aluno.

É importante ressaltar que o professor de inglês deve considerar que um dos motivos que fazem os alunos se interessarem em aprender o idioma é sentir a presença da LI no ambiente onde a língua é trabalhada, pois ao aprender uma língua também se aprende sobre o seu contexto histórico e cultural. Desse modo, o aluno se sente convidado a participar desse círculo e agir sobre ele. Sendo assim, ao cogitar trabalhar com o lúdico nas aulas de inglês, o educador pode personalizar a sala de aula proporcionando ao aluno o sentimento de pertencimento voltado para a cultura da LI. O professor pode utilizar vídeos, imagens, músicas, jogos, dentre outros recursos para incrementar não só a metodologia, mas aumentar as possibilidades de aprendizagem do aluno, além de despertar o entusiasmo do mesmo. Deve-se considerar, ainda, que o processo de aprendizagem é gradual e os alunos não aprendem do mesmo modo. Portanto, é dever do educador propor aos alunos diversificadas estratégias para aprendizagem em classe. O lúdico aparece como forma de ajudar os alunos a explorar sua própria criatividade, além disso, as atividades lúdicas podem ser feitas em grupo, propiciando aos alunos um clima de harmonia, de cooperação entre os estudantes.

Conforme Luckesi (2000), as atividades lúdicas podem proporcionar aos alunos experiências de plenitude. O lúdico pode integrar dinâmicas, competições, apresentações de trabalho como, por exemplo, *roleplay* (teatro), atividades de recorte, colagem, leitura visual, desafios on-line, dentre tantos outros. Tais atividades podem contribuir para que o conteúdo seja compreendido, compartilhado e ainda possa despertar no aluno a vontade de continuar aprendendo.

Diante disso, percebemos as contribuições que o ensino lúdico tem nas aulas de inglês, por ser um recurso facilitador da aprendizagem. Além disso, não se pode negar que a ludicidade contribui para o desenvolvimento pessoal, cultural e social do aluno. Dessa forma seguindo as premissas de Freire, as aulas de inglês não precisam ser fastidiosas, baseadas apenas na reprodução de conhecimento. Precisamos despertar nos nossos alunos o desenvolvimento de outras habilidades. Além disso, para Rabelo (2013):

As atividades lúdicas podem contribuir para o professor no processo vital de humanização e inserção na vida como ser cultural, o que pode ajudar na instauração de um processo educacional mais sensível, prazeroso, motivante, alegre e significativo. (RABELO, 2013, p. 104).

A esse respeito, Vygotsky (2007) acrescenta que o lúdico é extremamente importante para o desenvolvimento do ser humano, já que o conhecimento também pode ser construído mediante as interações sociais. Sendo assim, entendemos que trabalhar com o lúdico é uma forma de instigar nos nossos alunos a vontade de aprender, a curiosidade e a busca por respostas frente aos questionamentos pessoais em torno da aprendizagem. O lúdico apresenta ainda um caráter dialógico de interação entre educador e educando, tornando a sala de aula um ambiente prazeroso e, com isso, os alunos podem apresentar um melhor desempenho no processo de aprendizagem.

Ante o exposto, não podemos deixar de mencionar que no contexto da pandemia, sobretudo, os nossos alunos foram cada vez mais expostos aos recursos visuais, aos jogos online, dentre outros. Tal imersão impõe, de certa forma, que os professores “falem a língua dos alunos”, ou seja, que busquem se aproximar do que desperta interesse neles. A vista disso, nas aulas de leitura e compreensão de texto em inglês, conteúdos que também são necessários na aprendizagem de línguas, os professores podem utilizá-los de forma lúdica, já que os textos contemporâneos integram, além de elementos verbais, os imagéticos. Tais textos, baseados na perspectiva dos (multi) letramentos, assemelham-se a um ensino lúdico, pois trabalhar com textos que permitam essa junção (imagens, sons e gestos) podem proporcionar ao leitor uma aprendizagem mais significativa, e, portanto, prazerosa já que essa mistura de semioses ajuda a restringir uma possível ambiguidade presente nos textos. Com isso, iniciamos no capítulo seguinte, intitulado “Letramento, Multiletramento e Língua Inglesa: leitura, oralidade, escrita e o olhar pedagógico com principiantes”.

3 LETRAMENTO, MULTILETRAMENTO E LI: LEITURA, ORALIDADE, ESCRITA E O OLHAR PEDAGÓGICO COM PRINCIPIANTES

Neste capítulo são enfatizadas as teorias do letramento e do multiletramento base teórica, fundamental para nosso estudo. Para iniciar este capítulo, optamos por fazer uma breve contextualização referente às dicotomias entre a alfabetização e o letramento que, embora pareçam conceitos similares, são distintos. Por conseguinte, dissertamos a respeito das constantes mudanças advindas de uma sociedade contemporânea, cada vez mais exigente, na qual ser alfabetizado e letrado, já não se configuram como habilidades e/ou competências suficientes frente às demandas atuais.

O mundo hoje está cada vez mais imagético, tecnológico e multimodal, o que exige do sujeito a criticidade e autonomia. Sendo assim, retratamos como ensinar inglês num mundo contemporâneo, pluricultural sob as perspectivas dos multiletramentos se torna essencial, pois à medida que a sociedade muda, as linguagens também muda.

Ainda no referido capítulo, elucidamos como professores podem trabalhar as habilidades da LI, considerando como recursos importantes para o processo de aprendizagem os aspectos locais e culturais do alunado. Acreditamos que essa aproximação da língua-alvo com a cultura local pode trazer uma espécie de pertencimento para os alunos, já que para aprender uma segunda língua não é necessário que nos distancieemos da nossa.

Seguindo esses pressupostos, sabemos que na sociedade atual as formas de aprendizagem já não são as mesmas, bem como os alunos também não o são. O mundo está imerso nas tecnologias e é quase impossível conseguir acompanhá-las, pois a cada dia, surge um aparato diferente. No atual cenário de ensino pandêmico, cotidianamente nos deparamos com uma nova ferramenta e plataforma digital. Desse modo, não se pode deixar de mencionar a “chegada” dos textos contemporâneos (os quais integram uma variedade de semioses) e não se limitam apenas à linguagem verbal. Tais textos partem da perspectiva dos letramentos para multiletramentos.

Diante de tantas mudanças, mediadas principalmente pelas tecnologias digitais, os nossos alunos necessitam aprender novas habilidades de leitura e, portanto, os professores precisam estar aptos para tentar atender esse mundo em transformação. Os estudantes do século XXI estão praticamente habituados a lidar com diferentes tipos de letramentos no seu dia a dia. Até pouco tempo, o aluno era visto como um mero leitor, que lia e não questionava, não era crítico. Agora, o leitor contemporâneo pode ser autor/espectador e co-construtor do

conhecimento, já que ele pode interagir com as múltiplas linguagens inseridas no nosso cotidiano.

Todavia, cabe ressaltar, segundo Rojo (2009, p. 7) que “os novos letramentos ou letramentos digitais não se justificam pelo avanço das tecnologias, mas pela mudança na mentalidade dos aprendizes desse novo século”. Sobre isso, Prensky (2012, p. 65) acrescenta que “as ‘alterações mentais’ ou ‘mudanças cognitivas’ causadas pelas novas tecnologias e mídias digitais levaram a uma grande variedade de novas necessidades e preferências por parte da geração mais jovem, especialmente na área da aprendizagem”. Sendo assim, as escolas precisam “preparar a população para um funcionamento de uma sociedade cada vez mais digital e também para buscar no ciberespaço um lugar para se encontrar, de maneira crítica, com diferenças e identidades múltiplas” (ROJO, 2009, p. 7).

Em outras palavras, é papel da escola preparar o leitor contemporâneo a interpretar as linguagens em suas múltiplas e diferentes representações (verbal, imagética, gestual) devido às exigências que o mundo pede aos alunos. No entanto, salientamos que, em vista das novas demandas educacionais, já em 1996 os estudiosos do *New London Group* (NLG) advertiam sobre as implicações do advento das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no campo educacional e que, a partir desse cenário, seria preciso reformular técnicas, objetivos e práticas pedagógicas no ensino de línguas para os aprendizes do século XXI.

Diante disso, percebemos que, a partir do uso das TIC, as pessoas dessa sociedade digital devem estar aptas a compreender, ou melhor, a elaborar sentido e significação diante dos mais diversos tipos de textos, construídos com base nas mais distintas modalidades da linguagem (escrita, oral e, sobretudo, não verbal/ imagética). Nessa perspectiva, preza-se pelo desenvolvimento de atividades cognitivas, com foco maior na interação e construção na aprendizagem dos conteúdos.

Sendo assim, a educação se transforma, os alunos interconectados fazem uso de múltiplas linguagens e, dessa forma, necessitam desenvolver não só habilidades escritas ou orais, mas também reconhecer os recursos multimodais, especialmente os que surgiram em meio às mídias digitais (KRESS, 2003). Diante desse contexto, é de suma importância que as instituições escolares ensinem aos estudantes novas formas de competências, devido a essa transição de letramentos para (multi) letramentos, do plurilinguismo de Bakhtin, de uma gramática para além das fronteiras.

Partindo desses pressupostos, discorreremos na próxima seção a respeito dos gêneros textuais/discursivos e a polifonia do discurso que se fazem presentes no nosso cotidiano para, então, chegarmos aos “novos” e (multi) letramentos.

3.1 Os gêneros textuais/discursivos e a polifonia do discurso

Inicialmente, propomos nesta seção de capítulo trazer brevemente algumas considerações a respeito das transformações das práticas atuais de letramento, bem como fazer um exercício de reflexão sobre as mudanças de paradigma de uma sociedade tecnológica, de “línguas líquidas” (ROJO, 2015). Acreditamos não ser coerente contextualizar letramento e multiletramento sem antes fazer uma menção, mesmo que breve, recorrendo às teorias Bakhtinianas acerca dos gêneros textuais/discursivos, e a polifonia do discurso. Ressaltamos também que apesar do nosso objeto de estudo está relacionado à utilização dos textos contemporâneos (digitais, multimodais) não tiramos o mérito do que propõe/propunham os gêneros/textos impressos.

Nas ciências da linguagem, o termo polifonia teve como criador o russo Mikhail Bakhtin, a aplicação do termo faz referências às provocações instigadas pelo teórico a respeito de algumas obras como, por exemplo, o romance de Dostoiévski, ao retratar a relação de autor-herói presente na mesma. Ao fazer uma reflexão do referido romance, Bakhtin notou que havia outras vozes, além das reflexões com detalhes conferidas aos personagens, inclusive a do próprio autor que a escreveu.

Compreendemos, de acordo com Faraco (2006, p. 46), que a “teorização sobre a relação estética entre autor e herói passa por um significativo refinamento quando Bakhtin analisa a narrativa de Dostoiévski”. Pois, na percepção de Bakhtin, não há uma única voz presente nos textos e quando o teórico se reporta à “voz”, está se referindo à consciência falante que está presente nos enunciados. Nas percepções do filósofo, todo enunciado/discurso é dialógico. Ou seja, não há como existir um diálogo monólogo, é preciso pelo menos duas vozes: a do locutor e do interlocutor. Nesse viés, Bakhtin (2014) acrescenta que:

A orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo discurso. [...] Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa. (BAKHTIN, 2014, p. 88).

Desse modo, entendemos que para Bakhtin toda ação tem uma reação. Quando estamos escrevendo um texto, dentro desse texto já existem outros enunciados, outras vozes que já podem ter sido ditas anteriormente. E nas palavras do autor “todo texto tem um sujeito, um autor” (BAKHTIN, 2003, p. 308). Ninguém mais reproduz um enunciado/uma fala, sem ter lido algo antes. Desse modo, acabamos por reproduzir um discurso que já existia, por isso a ideia da polifonia. Nesse raciocínio, Bezerra advoga que:

O dialogismo e a polifonia estão vinculados à natureza ampla e multifacetada do universo romanesco, ao seu povoamento por um grande número de personagens, à capacidade do romancista para recriar a riqueza dos seres e caracteres humanos traduzida na multiplicidade de vozes da vida social, cultural e ideológica apresentada. (BEZERRA, 2013, p. 191-192).

Visto dessa forma, entendemos que a polifonia retrata a multiplicidade de vozes que estão presentes nos textos, que, por sua vez, estão fundamentadas em outros. Nesse panorama, observamos que tanto a polifonia quanto a intertextualidade se correlacionam devido à dialogicidade entre os textos. Ou seja, essas “vozes” presentes nos textos impressos, podem ser comparadas as vozes (no sentido da pluralidade linguística e suas semioses) dos textos contemporâneos. Dessa forma, é importante salientar que trataremos aqui, como polifonia do discurso, o que diz respeito às múltiplas vozes presentes nos textos atuais, nos referindo à diversidade de (multi) semioses que circulam na sociedade digital. Ao mesmo tempo, daremos ênfase à evolução do texto impresso para o digital; buscamos, também, trazer as concepções dos gêneros textuais/discursivos, já que não cabe fazer distinções entre ambos que, apesar de parecerem distintos, segundo Marcuschi (2008), podem ser vistos como um complemento da atividade enunciativa.

Partindo desses pressupostos, sabemos que o mundo pós-moderno alterou as relações sociais entre as pessoas e, conseqüentemente, o modo de pensar e agir. Em um dado período de tempo para se obter informação sobre uma vaga de emprego ou notícias específicas, por exemplo, as pessoas teriam que ler um jornal impresso. Hoje, em decorrência da circulação de informação nos mais variados gêneros textuais, percebemos que os “novos” textos/enunciados parecem desafiar os textos antigos (ROJO, 2015). Quando tratamos aqui de textos novos e antigos, estamos apenas nos referindo aos textos impressos (monomodais), limitados à linguagem verbal e aos textos contemporâneos (multimodais), os quais empregam duas ou mais modalidades linguísticas (verbal, imagética, gestual etc.).

Segundo Rojo (2015), as pessoas passaram a dar preferência ao jornal televisivo ao invés do impresso, a assistir uma novela em vez de ler um romance, a enviar um e-mail ao invés de escrever uma carta. Sendo assim, quando se pensa em sociedade tecnológica, ao que parece, colocamos a era do impresso em desvantagem ao digital. Todavia, não é essa nossa intenção, visto que, como Bakhtin (1997) nos lembra, os gêneros do discurso se ampliam conforme a necessidade humana e, segundo o autor, há um vínculo entre linguagem e sociedade. Nessa ótica, entendemos que, à medida que sociedade muda, as formas de se comunicar mudam também.

Seguindo esse raciocínio, compreendemos que é também na escola que nos deparamos com esses textos/gêneros, os quais estão enfatizados como importantes recursos para a aprendizagem nos PCN (BRASIL, 1998). No referido documento, estão fundamentadas as contribuições que os gêneros textuais trazem para a aprendizagem, já que eles se fazem presentes em nossas atividades humanas o tempo todo. Os PCN enfatizam ainda sobre a relevância de trabalhar com esses gêneros nas escolas e de compreender que eles não são um recurso que foca apenas na gramática e na interpretação de texto, mas contribui para que os alunos percebam a presença da linguagem em seus diversos usos.

Desse modo, Bazerman (*apud* LOVATO, 2010, p. 4) contextualiza que “cada pessoa, através da comunicação por gêneros textuais, aprende mais sobre as suas possibilidades pessoais, desenvolvendo habilidades comunicativas e compreende melhor o mundo com que está se comunicando”. É desse modo que começam a “surgir” a necessidade de se apropriar desses textos que passam a exigir “novos” letramentos(s). Sendo assim, é dever da escola não apenas se apropriar desses textos, mas acompanhar as mudanças para que estes possam ser inseridos na prática escolar e conseqüentemente, na vida dos alunos.

Todavia, Lemke (1998) acredita que o letramento escolar tem sido delimitado. Do ponto de vista do autor, no ensino de línguas principalmente, e como consequência disso, os aprendizes vão necessitar de algo a mais no futuro, já que o que lhes foi ofertado, até “agora”, não foi o suficiente. Segundo o autor, na escola só se ensina o “básico”. Não ensinamos aos nossos alunos a integrar no texto algo a mais que a escrita, a misturar as semioses que eles estão praticamente habituados a utilizar no seu dia a dia, muito menos os ensinamos a mexer com efeitos e animações. Desse modo, concordamos com Lemke e acreditamos que o desenvolvimento dessas habilidades é necessário, principalmente no século XXI. A esse respeito o autor advoga ainda que:

[...] o texto [escrito] pode ou não ser a espinha dorsal de uma obra multimídia. O que realmente precisamos ensinar, e entender antes de poder ensinar, é como diferentes letramentos, diversas tradições culturais combinam essas diferentes modalidades semióticas para produzir significados que são mais do que a somatória do que cada uma delas pode significar em separado. (LEMKE, 1994, s/p).

Nessa esfera, Lemke nos chama atenção para o fato que, considerar as “novas” formas de letramento não se constitui a algo tão simples quanto parece. É preciso que antes de ensinar, o professor aprenda de que forma essa mistura de textos verbais, imagéticos, gestuais, comunicam significado. E quando essas “vozes”, semioses se juntam o significado é ampliado. Ainda, segundo ele, todo letramento é letramento em algum gênero. Com essa

percepção, o autor considera que podemos ser letrados em vários gêneros, e com a chegada e avanço das tecnologias digitais, passamos a utilizar vários deles, sejam (orais, escritos, digitais) e, muitas vezes, não percebemos, muito menos compreendemos que estes permeiam nosso cotidiano.

Segundo Bakhtin (2003), é através dos gêneros que organizamos nossa fala e escrita. Ou seja, a comunicação verbal só se torna possível por meio dos enunciados. Dessa forma, segundo o autor, usamos os gêneros discursivos a todo o momento: quando passamos por alguém e o cumprimentamos com um bom dia, quando os nossos alunos escrevem um bilhete e passam para o colega, quando enviamos um torpedo (leia-se mensagem de texto via debitação de crédito no celular), até os meios mais recentes, como envio de áudios pelo *whatsapp*, por exemplo. Tal situação apresentada acima ocorre, segundo Bakhtin (2010) porque:

A riqueza e a diversidade dos gêneros discursivos são imensas, porque as possibilidades da atividade humana são inesgotáveis e porque em cada esfera da práxis existe todo um repertório de gêneros discursivos que se diferencia e cresce à medida que se desenvolve e se complexifica a própria esfera. (BAKHTIN, 2010, p. 262).

Nesse viés, Bakhtin reitera o que já foi discutido em parágrafos anteriores, no que diz respeito à relação entre linguagem e sociedade estarem imbricadas. Meurer (2002, p. 18) completa que o conceito de gênero proposto pelo filósofo russo é um tipo de texto, um tipo específico “de texto de qualquer natureza, literário ou não, oral ou escrito, caracterizado e reconhecido por função específica e organização retórica mais ou menos típica, e pelo(s) contextos(s) onde é utilizado”. Coadunamos com o autor e acreditamos que não é possível haver mudanças nas atividades, nas relações humanas e a linguagem continuar a mesma. Os gêneros textuais/discursivos; o advento das tecnologias e a mudança na mentalidade dos “*mindsets*”, *insiders*, provocam alterações nas formas que propõe significar os gêneros do discurso, e assim surgem “novos” gêneros.

Desse modo, diferente de Bakhtin, Marcuschi (2003, p. 19) utiliza a terminologia gênero textual e não do discurso, por entender que estes são “fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social”, os quais são definidos por seus “aspectos sócio comunicativo e funcionais”. E completa que, “quando ensinamos a operar com um gênero, ensinamos um modo de atuação sócio discursiva numa cultura e não um simples modo de produção textual” (p. 25). Sendo assim, Marcuschi acredita que chamá-los de gêneros do discurso de certa forma limitará o que o termo propõe.

Em contrapartida, as ideias de Marcuschi, de acordo com Rodrigues (2005), não há desdobramentos da noção de gênero do discurso “das noções de interação verbal, comunicação discursiva, língua, discurso, texto, enunciado e atividade humana, pois somente na relação com esses conceitos pode-se apreender, sem reduzir, a noção de gêneros” (RODRIGUES, 2005, p. 154). Nesse sentido, compreendemos que as dicotomias existentes no que diz respeito às noções de gênero é abundante, inesgotável. Sendo assim, não é possível defini-los como um ou outro, eles se completam.

É desse modo que Rojo (2015, p. 18), influenciada por Bakhtin, nos chama atenção para o fato de que as atividades humanas se dão sempre ou quase sempre, por meio da linguagem. Para a autora, “em uma sociedade urbana, complexa, altamente moderna e tecnológica como a nossa, raramente os gêneros serão efetivamente primários”. Nessa ótica, percebemos que tudo que lemos, ouvimos e falamos, integram os gêneros discursivos e a atividade humana está intrinsecamente relacionada ao uso da linguagem e, esta última, se organiza e, conseqüentemente, se altera para que possa fazer sentido ao que incide comunicar ao outro.

Nesse panorama, Bakhtin (2003) considera, assim como Rojo já nos tinha destacado, que há gêneros primários e secundários. Segundo ele, os gêneros primários resumem-se ao que fazemos no nosso dia a dia: estão relacionados aos cumprimentos, ao envio de mensagens, à entrega de um bilhete ou até mesmo no modo como interagimos com alguém através das redes sociais. Já os secundários exigem um pouco mais de formalidade e podem integrar as modalidades orais, escritas e, na atualidade, fazer o uso de outras linguagens. Bakhtin chama de gêneros secundários os anúncios, atas, formulários, noticiários televisivos ou impressos, dentre outros. Desse modo, percebemos que os gêneros secundários alteram os primários. Ou seja, os gêneros secundários são uma forma de reestrutura dos primários. Nesse panorama, nos recordamos que muitos dos gêneros secundários são vistos e trabalhados no âmbito escolar, como já salientado em parágrafos anteriores, e que nossos alunos fazem o uso deles em diferentes contextos. Nessa perspectiva, Bazerman procura:

Identificar as condições sob as quais esse trabalho se realiza, para observar a regularidade com que os textos executam tarefas reconhecidamente similares e para ver como certas profissões, situações e organizações sociais podem estar associadas a um número limitado de tipos de textos [gêneros] [...] para analisar como produção, circulação e uso ordenado desses textos constituem, em parte, a própria atividade e organização dos grupos sociais. (BAZERMAN, 2005, p. 19).

A busca de Bazerman se justifica ao modo como os textos são utilizados no âmbito escolar e, também, no ensino superior. O autor acredita que “cada texto se encontra encaixado em atividades sociais estruturadas e depende de textos anteriores, os quais influenciam a atividade e a organização social” (BAZERMAN, 2005, p. 22). Nesse sentido, o autor está se referindo à forma como os professores trabalham com esses textos, como planejam suas aulas tendo como suporte os mais diversificados gêneros textuais tais como, apostilas, notícias, crônicas, músicas, poemas etc.

Sendo assim, entendemos que as escolas precisam preparar os estudantes para que estes possam desenvolver novas competências de leitura, em tempos que exigem a utilização dessas habilidades como prática social. Além disso, ainda segundo Rojo (2015), é preciso que os alunos compreendam as diversas linguagens que integram um texto, já que a flexibilidade inerente aos textos digitais tem distanciando o leitor dos meios impressos. Desse modo, percebemos que o leitor contemporâneo necessita não só conhecer, mas se apossar desses textos/gêneros que são provenientes das mudanças sociais nas quais o indivíduo se encontra incluído.

Não se pode negar que na atualidade há uma variedade de textos que podem ser lidos na tela de um celular, computador ou *tablet*. Essa flexibilidade dos textos em formato digital tem despertado a preferência de algumas pessoas, porque com esses novos textos (eletrônicos, digitais) os leitores têm maiores possibilidades de interagir com outros textos, além disso, “os leitores de textos digitais podem prever o que vai ser útil e relevante, porque há muitas informações dentre as quais o leitor deve escolher” (OECD, 2011, p. 72). Ou seja, os textos digitais, eletrônicos como, por exemplo, os mais comuns em formato *Portable Document Format* (PDF), é uma das modalidades de textos digitais que apresentam a referida flexibilidade. Neles, o leitor pode marcar o que considerou relevante no texto, pode passar as páginas rapidamente, encontrar palavras-chave, dentre outras funções. Diante disso, Chartier (1998) acrescenta que:

O novo suporte do texto [a tela do computador] permite usos, manuseios e intervenções do leitor infinitamente mais numerosos e mais livres do que qualquer uma das formas antigas do livro. [...] O leitor não é mais constrangido a intervir na margem, no sentido literal ou no sentido figurado. Ele pode intervir no coração, no centro. (CHARTIER, 1998, p. 88-91, s/p).

Cabe ressaltar também, que dentre as flexibilidades dos textos contemporâneos desde permitir manuseios e intervenções como menciona Chartier, consideramos que muitos desses novos textos estão disponíveis gratuitamente na internet e talvez, também por isso, haja certa

preferência nos textos digitais. Além disso, segundo Rojo (2015) “novos textos” não só modificam as relações de leitura e escrita, mas, conseqüentemente “dão lugar a novos gêneros discursivos quase diariamente. Nesse contexto, a autora se refere aos *chats*, páginas *twits*, *posts* etc.” (2015, p. 20). Dessa forma, percebemos que essa reestruturação dos gêneros mediada principalmente pelas mudanças supracitadas, implica na necessidade de outros letramentos. Seguindo esse raciocínio, Lemke (2010, s/p) conclui que:

Um letramento é sempre letramento em algum gênero e deve ser definido com respeito aos sistemas sógnicos empregados, as tecnologias materiais usadas e aos contextos sociais de produção, circulação e uso de um gênero particular. Podemos ser letrados em um gênero de relato de pesquisa científica ou em um gênero de apresentação de negócios. Em cada casa, as habilidades de letramento específicas e as comunidades de comunicação relevantes são muito diferentes.

Partindo dessa perspectiva, consideramos que os conceitos apresentados aqui (gêneros textuais/ discursivos e a polifonia do discurso) são extremamente importantes para dar conta do nosso capítulo. A junção da tríade proposta por Bakhtin nos ampara, pois entendemos que os textos não são “puros,” são híbridos. Além disso, compreendemos que a linguagem dos textos pode sofrer alterações, mudanças, mas não perdem o seu significado. Pelo contrário, eles se ressignificam.

Sendo assim, percebemos que os (multi) letramentos e sua vertente polifônica podem tornar a leitura dos textos mais significativa, e, portanto, mais interativa, o que pode despertar nos alunos o interesse de se apropriar desses novos textos. Pois, como assevera Paiva (2007, p. 8) “novos significados emergem de um texto narrativo quando diferentes gêneros multimídia são agregados. Os sentimentos adquirem novas dimensões e o uso de signos variados para a construção de um mesmo significado estimula os sentidos do leitor”. A autora, completa ainda que uma das vantagens dos textos multimídias e multiletramentos possa estar nessa rede de significados que a conexão com outros textos (visuais, gestuais) permite.

Nessa ótica, e de acordo com as considerações aqui apresentadas, reiteramos a necessidade de letrar-se e multiletrar-se conforme as transformações provenientes da contemporaneidade que nos pede o desenvolvimento de tais capacidades. Como forma de completar o que propõe o capítulo, abordaremos na seção seguinte as distinções entre letramento e multiletramento e como a utilização desses textos podem contribuir para um ensino democrático de Língua Inglesa.

3.2 Letramento e Multiletramento: as abordagens em prol da democratização do ensino de Língua Inglesa

“From a sociocultural perspective literacy is a matter of social practices. Literacies are bound up with social, institutional and cultural relationships, and can only be understood when they are situated within their social, cultural and historical contexts.”

Lankshear e Knobel (2013), *“From Reading to the New Literacy Studies”*

Há um bom tempo as práticas de leitura e escrita vêm sofrendo mudanças. Tais alterações não correspondem apenas ao avanço das TIC ou das TDIC, mas como resultado das mudanças na mentalidade dos aprendizes do século XXI (ROJO, 2009; PRENSKY, 2012).

O sujeito pós-moderno tem adentrado num mundo pluricultural, no qual a chegada das mídias digitais abriu espaço para o que poderíamos chamar de ‘sociedade sem fronteiras’. Os meios de comunicação atuais, assim como as redes sociais, através da internet têm permitido um número voluptuoso de pessoas que podem interagir umas com as outras, no mesmo ou em diferentes (ciber) espaços.

Desse modo, é chegado um tempo em que o lápis, a caneta e o papel passam a ser insuficientes como forma de atender às variadas produções de sentido compartilhadas todos os dias. Ou, como advogam Límoli e Giani Neto (2001), na sociedade contemporânea, de leitores contemporâneos, “a supremacia do texto, sobretudo escrito, desmorona face à penetração progressiva e inexorável dos meios de comunicação” (*id.*, s/p). Em outras palavras, é chegado o momento em que alunos e professores necessitam se adaptar conforme as exigências e/ou demandas atuais. Não há como refutar o fato de que no mundo pós-globalizado, quase tudo será permeado pela tecnologização e digitalização. E em meio a uma sociedade tão volátil, temos que nos preparar para a chegada desses novos desafios, já que algumas de nossas competências podem ser consideradas ultrapassadas.

Noutros tempos, para que o sujeito fosse considerado alfabetizado ele teria que saber ler e escrever. O processo da alfabetização consistia no desenvolvimento de habilidades “simples”, como por exemplo, assinar o próprio nome, escrever um bilhete, ler pequenos textos, documentos. Todavia, como criticava Paulo Freire já na década de 60, período em que a profusão das TDIC e a imersão das múltiplas linguagens ainda não abarcavam um grande contingente como hoje, tais capacidades correspondiam a uma aprendizagem superficial, ou mecânica como Freire assim a denominou. Do ponto de vista Freireano, a forma como as pessoas eram alfabetizadas estavam totalmente desvinculadas de uma aprendizagem voltada

para as questões sociais, críticas, políticas e culturais. Nesse panorama, percebemos que ser alfabetizado, naquela época, já não era mais considerado suficiente.

Em tempos atuais, principalmente, o processo de codificação e decodificação de palavras tornaram-se insatisfatórias numa sociedade onde são compartilhados cotidianamente diversos tipos de textos. Dessa forma, há uma crescente necessidade de compreender os variados significados do uso da leitura e da escrita em contextos específicos, e conseqüentemente utilizá-las como prática social. É desse modo que se iniciaram as dicotomias entre alfabetização e letramento, que embora distintas, há quem acredite que são concepções semelhantes. Na verdade, acreditamos ser pertinente distinguir ambas as abordagens.

De origem inglesa, o termo *literacy*, no sentido etimológico da palavra vem do latim *littera*, que significa “letra”, tal prefixo tem permanecido em ambas as línguas e mais tarde acrescentaram o sufixo “cy” para que assim fosse designado um novo termo. Já em nossa Língua Materna (o português brasileiro) foi adicionada à terminação “mento”, ficando traduzido como “letramento”.

Nas concepções do letramento, cabe ressaltar que a origem da palavra vem sofrendo alterações devido às transformações sociais, culturais e históricas que surgem como forma de explicar os fenômenos e as demandas que surgem na sociedade. O conceito de letramento segundo Kleiman (1995, p. 19) designa “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Ou seja, é uma condição que nós adquirimos para utilizar a leitura e escrita conforme nossas necessidades.

Visto desse modo, entendemos por letramento que uma pessoa analfabeta pode ser letrada, pois, conforme Soares (1998), em consonância com as ideias de Kleiman (1995), a pessoa pode não saber ler, nem escrever, mas quando inserida num contexto onde a leitura e a escrita estão presentes, o letramento é exercido. Assim, a pessoa letrada consegue pegar um ônibus, pode lidar com cheques, ir ao banco, dirigir um carro e, na atualidade, com os meios móveis de comunicação, as pessoas que antes ditavam cartas para que outras pessoas as escrevessem, hoje mandam áudios por aplicativos e redes sociais. Nesse sentido, percebemos que a maneira como o leitor reage às noções da alfabetização se diferem das propostas do conceito de letramento.

Todavia, mesmo diante de tais dicotomias Kleiman (2005, p. 11) considera que “o letramento não exclui a alfabetização, pelo contrário, eles se correlacionam”. Talvez por isso, os termos sejam ainda amplamente confundidos, já que segundo Soares (2004) o ato de saber

ler e escrever já foi considerado como aptidão para tirar as pessoas da lista de analfabetos. No entanto, compreendemos que ser só alfabetizado não é suficiente. Nesse sentido,

À medida que o analfabetismo vai sendo superado na sociedade, surge uma nova necessidade: a de incorporar e se apropriar das práticas de leitura e escrita, usá-las socialmente e responder adequadamente às demandas sociais de sua utilização. Foi então que vieram à tona discussões sobre o letramento, a fim de tornar as aulas de línguas mais significativas para o aluno, ao aproximar a escola à vida, a língua à prática social. (SOARES, 2000 *apud* ORLANDO e FERREIRA, 2012, p. 415).

Nas palavras da autora, percebemos o quanto saber ler e escrever se tornou algo simples em virtude das exigências vigentes. É preciso mais que isso, saber ler não é o bastante, é preciso interpretar, usar a leitura e a escrita para nos posicionar e utilizar o desenvolvimento de tais capacidades em benefício próprio, de acordo com nossas necessidades. Além disso, conforme Dionísio (2006, p. 60), temos que considerar que a nossa sociedade está se tornando cada vez mais visual, imagética e que os textos contemporâneos (multimodais) “são textos construídos que revelam as nossas relações com a sociedade e como que a mesma representa”. Sendo assim, percebemos que saber lidar com esses novos textos é imprescindível, principalmente para acompanharmos um mundo pós-moderno em incessante mudança.

Partindo desses pressupostos, Leal (2004, p. 51) acrescenta que “[...] letramento não é uma abstração, ao contrário, é uma prática que se manifesta nas mais diferentes situações, nos diferentes espaços e nas diferentes atividades de vida das pessoas”. Desse modo, percebemos que trabalhar com os nossos alunos na perspectiva do (s) letramento(s) significa, dentre outras coisas, mostrar-lhes que as competências/habilidades linguísticas, além de necessárias, são utilizadas em diferentes e determinados contextos.

O letramento também contribui para a construção da cidadania, já que ser letrado é também um ato político. O sujeito letrado consegue buscar e entender o seu lugar na sociedade e pode fazer uso da leitura e da escrita de acordo com os seus interesses individuais. Ademais, cabe ressaltar, segundo Kleiman (2005), que o letramento ocorre antes mesmo da alfabetização, pois desde a infância, a criança passa a ter contato com a leitura e a escrita em suas mais variadas manifestações. Nesse aspecto, a autora justifica tal afirmação se referindo às práticas de letramento que utilizamos ao interagir socialmente.

Nessa conjuntura, os estudos envolvendo a alfabetização e o letramento tem se tornado ambivalente e como consequência, tornou-se objeto de discussão por muitos estudiosos aqui já referenciados. E como Kleiman (2005) nos lembra, o letramento ocorre

antes da alfabetização, já que esta fica a cargo das instituições escolares. É importante que a aprendizagem desde a infância seja voltada para contemplar não só habilidades de leitura e escrita, mas capacitar os nossos alunos em prol do desenvolvimento da construção da cidadania. Tais princípios também fazem parte do programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), no qual são enfatizadas essas discussões. O PNAIC tem como principal objetivo a alfabetização de todas as crianças até o 3º ano do Ensino Fundamental e nele as propostas para o cumprimento do referido objetivo, tem como subsídio uma alfabetização pautada no letramento. Nessa perspectiva importa salientar que

[...] a sala de aula de alfabetização deve ter o duplo objetivo: um primeiro consiste em ajudar a criança por meio da reflexão “sobre as características dos diferentes textos que circulam ao seu redor, sobre seus estilos, usos e finalidades” (SOARES, 2003, p. 70) e um segundo implica ajudá-la a se apropriar do sistema de escrita, para que tenha autonomia para interagir por meio da escrita. (BRASIL, 2012, p. 16).

Em outras palavras, o letramento não deve ser entendido como um ato passivo, mas como um processo que amplia as noções de leitura e escrita. Assim, a escola, como agente que fomenta tais direcionamentos possam pautar o ensino e aprendizagem baseando nessa perspectiva de ensino.

Diante do exposto, cabe ressaltar que uma das definições de letramento tem recebido algumas terminologias, que já foram suscitadas anteriormente. No entanto, o letramento se tornou um conceito amplo, em inglês, o vocábulo *literacy* significa alfabetização, já no plural *literacies* indica letramento(s).

Nesse processo de (re) significação, percebemos que ao acrescentar o “s” na palavra letramento, as noções de sentido da palavra são ampliadas. Ou seja, o acréscimo “s” refere-se aos processos de ressignificação que o mesmo tem recebido, já que as práticas sociais e culturais de leitura e escrita têm se modificado. Além disso, tal adição ao termo reafirma o que já foi abordado em seções anteriores, que a linguagem, os textos, as práticas de leitura e escrita não são singulares, pelo contrário se constituem por múltiplos elementos. Desse modo, é preciso que a escola se atente para incluir no planejamento pedagógico, atividades que permitam esse diálogo sobre as múltiplas e diferentes abordagens que permeiam a aprendizagem.

É preciso entender também, que mesmo diante das limitações escolares, como já abordadas por Lemke (1998) de que na escola o ensino é limitado (básico), reconhecemos que boa parte dos nossos alunos consegue utilizar a leitura e a escrita em contextos específicos, devido ao letramento. Desse modo, coadunamos com Soares (2008, s/p) quando a autora

afirma que “o letramento abre caminhos para o indivíduo estabelecer conhecimentos do mundo em que vive”. Em outras palavras, o sujeito letrado consegue reconhecer o seu papel na sociedade e, assim, pode tomar decisões no que diz respeito aos interesses individuais.

Nessa perspectiva, dada algumas das contribuições do letramento para a formação do sujeito crítico, que busca o seu papel e lugar na sociedade, é preciso ressaltar que o termo letramentos no plural, apesar de já demandar amplitude, ainda não consegue designar a variedade de linguagens proferidas no nosso cotidiano devido às questões sociais, culturais. Dessa maneira, foi necessária a utilização do prefixo “multi” como forma de contemplar o que o termo realmente propõe, já que estamos a todo o momento nos referindo as diferentes formas de aprendizagem, como orienta Street (2003) ao reafirmar que todo letramento é múltiplo. Nessa ótica, eis a noção de letramentos para o conceito de letramentos múltiplos ou multiletramentos.

Considerando que vivemos na era das transformações sociais como consequência do avanço tecnológico e, principalmente, da globalização, para Knobel e Lankshear (2007, p. 7), “as sociedades globalizadas experimentam não apenas o surgimento de novos aparatos digitais – o *“new technical stuff”* – mas, sobretudo expressivas revisões conceituais – ou *“new ethos stuff”*”. Comprova-se, conforme os autores, que estamos vivenciando a transição de uma sociedade cada vez mais tecnológica, visual e multável. Esse formato líquido, em que nada está totalmente sedimentado, pelo contrário se altera conforme necessário implica no surgimento de múltiplas linguagens que pedem múltiplos letramentos.

As preocupações concernentes a um ensino que integrasse competências e habilidades frente às demandas atuais têm sido consubstanciadas pela “nova” Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017/2018, que ao admitir o caráter do inglês como língua franca, elegendo-a como a língua estrangeira mais importante para o aprendizado na Educação Básica, tem reconhecido também o caráter inovador do ensino respaldado nas premissas dos multiletramentos, pois, segundo a BNCC, é preciso “considerar a cultura digital, os multiletramentos [...] que procuram designar novas práticas sociais de linguagem” (BRASIL, 2017, p. 487). Nesse seguimento, percebemos o quanto o uso dos multiletramentos vem conquistando espaço no âmbito escolar.

Conforme Mills (2010, p. 248) *“there is recognition that interpreting and representing ideas and information in social contexts, both inside and outside of schools, is increasingly digitalized”*. Segundo o autor, é preciso considerar que diante da digitalização e tecnologização, a escola desempenha um papel de extrema importância, já que a instituição é o principal agente do letramento. Sendo assim, é dever da escola fornecer aos alunos um

ensino pautado na criação de estratégias para a aquisição de conhecimento no seu sentido amplo. É preciso que a escola e os professores ofereçam aos alunos a oportunidade de lidar com novos textos e mídias que já fazem parte do nosso cotidiano, principalmente com a profusão dos meios digitais. Nessa ótica, Orlando e Ferreira completam que:

[...] o contexto atual em que se insere o ensino exige de nós, professores (as), (re) pensar sempre quais caminhos percorrer para garantir a aprendizagem de uma língua de modo plural. Nesse contexto, com o uso mais intenso das novas tecnologias, dando conta dos complexos usos de linguagem, há a demanda de um ensino de línguas que parte de um posicionamento mais crítico frente à realidade, aos conteúdos dados pelos materiais de ensino, às informações trazidas à sala de aula por alunos (as) e professores (as), isto é, de uma prática pedagógica de ordem mais colaborativa e reflexiva, trazendo à tona conceitos como heterogeneidade da linguagem e da cultura, comunidades de prática, multiletramentos. (ORLANDO E FERREIRA, 2012, p. 416).

Com base nessas informações, entendemos que o surgimento de novos textos, os quais integram as múltiplas modalidades linguísticas (verbal, não verbal), são fruto das “mudanças sociais, culturais e tecnológicas advindas da era do ciberespaço. Com isso, o cidadão contemporâneo precisa tornar-se aberto à diversidade cultural, respeitar a pluralidade étnica e saber conviver *on-line*” (DIAS, 2012, p. 8).

Sendo assim, como forma de capacitar os estudantes no desenvolvimento de tais habilidades, a BNCC propõe que o ensino da língua inglesa esteja pautado em três finalidades, a saber: caráter formativo (educação linguística, língua franca), multiletramentos (ou seja, o aluno capaz de circular entre diferentes “semioses e linguagens verbal, visual, corporal, audiovisual”) e as questões relacionadas à interculturalidade, cujo princípio está pautado no diálogo entre culturas (BRASIL, 2017, p. 240). Nesse aspecto, convém ressaltar que a escola, como agente principal do letramento, precisa não somente se apropriar desses textos, mas compreender que as mudanças metodológicas são necessárias, se despreendendo de hábitos e/ou métodos vistos como tradicionais. Pois, se desvencilhar de tais abordagens convencionais evita que:

[...] as crianças e adolescentes estejam se auto letrando pela internet e desafiando os sistemas educacionais tradicionais e propõem, pelo uso constante da rede mundial de computadores, um jeito novo de aprender. Esta nova forma de aprendizagem se caracterizaria por ser mais dinâmica, mais participativa, descentralizada (da figura do professor) e pautada na independência, na autonomia, nas necessidades e nos interesses imediatos de cada um dos aprendizes que são usuários frequentes das tecnologias de comunicação digital. (XAVIER, 2005, p. 3).

Sendo assim, nas palavras de Xavier entendemos que estar aberto a mudanças é necessário, principalmente porque a maioria de nós, professores, é de migrantes digitais, já os nossos alunos, quase todos nasceram em meio a essa virada tecnológica. Desse modo, os discentes podem nos auxiliar no manuseio de tais equipamentos e ferramentas, tornando a aula mais dinâmica e a aprendizagem mútua. Além disso, esse compartilhamento de informação e conhecimento entre educador e educando se torna benéfica para ambos, já que a relação aluno-professor é extremamente necessária, não só para o bom convívio em sala de aula, mas para que o aprendizado se torne mais prazeroso.

É importante ressaltar que os debates em torno de uma educação integral, aquela que correspondesse às exigências advindas das transformações sociais, parecem uma discussão recente. Entretanto, os questionamentos relacionados a uma aprendizagem mais completa têm fomentado discussões de estudiosos dos multiletramentos desde a década de 96, quando surgiu a Pedagogia dos Multiletramentos. Na referida pedagogia, os pesquisadores se preocupavam com o que estava por vir, se referindo sobre o quê e como ensinar os novos aprendizes, pois os teóricos já demonstravam inquietações diante do que estava sendo ensinado. Foi então que um grupo de pesquisadores se reuniu para refletir sobre tais questionamentos. O referido grupo se automeou como *New London Group* (Grupo de Nova Londres) e como resultado desse encontro, os pesquisadores elaboraram um documento intitulado “manifesto programático” (COPE, KALANTZIZ, 2000). Nesse documento, os teóricos colocavam a escola como principal responsável pelos novos letramentos, “emergentes na sociedade contemporânea, em grande parte – mas não somente – devido às novas TIC” (ROJO, MOURA, 2012, p. 12). Nessa ótica, segundo os autores, a escola deveria subsidiar uma aprendizagem que fosse mais coerente com as necessidades atuais de ensino.

No manifesto também se discutia a respeito da falha escolar ao trabalhar mais conteúdos voltados para as questões culturais, já que muitas vezes, tal conteúdo é tangenciado, sobretudo no ensino de Línguas Estrangeiras e nesse caso, especificamente no ensino de inglês. Desse modo, o conceito de multiletramentos teve essa denominação como forma de “abranger esses dois ‘multi’ – a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade – dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa” (ROJO, MOURA, 2012, p. 13). Sendo assim, observamos que a pedagogia dos multiletramentos reivindica ser no âmbito escolar, o lugar onde os jovens aprendizes precisam aprender/desenvolver competências não só em questões relacionadas à cultura digital, mas também à linguística. Ao entender que o trabalho com os multiletramentos se justificam pelas abordagens multiculturais e pela variedade de semioses que corroboram

para a produção de sentido, percebemos o quanto o ensino pautado nas concepções dos multiletramentos pode colaborar para um ensino mais atrativo, significativo e que contemple os anseios do alunado.

Os multiletramentos podem proporcionar aos leitores novas formas de interpretação, desenvolvimento do senso crítico, bem como despertar mais interesse principalmente nas aulas de LI, já que há muito a aprendizagem da mesma tem sido demarcada por leitura e interpretação de textos, geralmente extensos e monomodais, descontextualizados, o que provavelmente tornava a aula enfadonha e acarretava no desinteresse do aluno.

Portanto, diante da experiência docente e das demais abordagens teóricas aqui referendadas, acreditamos que trabalhar com os multiletramentos na aula de inglês, principalmente com crianças na Educação Básica, pode proporcionar aos alunos sentimento de pertencimento, já que estes contemplam práticas que os nossos alunos estão acostumados a lidar todos os dias.

Partindo desse panorama, Kress (1998) assevera que o sujeito da pós-modernidade está praticamente habituado a lidar com diferentes mídias, principalmente as digitais. Sendo assim, as práticas pedagógicas precisam estar condizentes com essa nova realidade, já que com as tecnologias e a ubiquidade das imagens, aumentaram-se as possibilidades de interpretar textos, editá-los, reestruturá-los e combiná-los em diferentes linguagens. Com efeito, essa dinâmica em torno da diversidade de produção de textos pode colaborar para a construção de novos significados, ampliando e diversificando os usos da linguagem. Nessa perspectiva, ficam evidentes as potencialidades que incidem o trabalho escolar na perspectiva dos multiletramentos, já que, como advogam Kress e Van Leeuwen (2001), a mistura de semioses favorece uma variedade de formas de explorar a linguagem de modos diferentes, o que tende a despertar a curiosidade e o interesse nos alunos.

Os multiletramentos nos faz perceber a necessidade de trabalhar a leitura como subsídio para a formação do leitor crítico, e que essa prática pode contribuir para o desenvolvimento integral do aluno, além de ser permitir uma identificação, um ensino que permita possíveis (re) construções. Nesse viés, como o prefixo multi de multiletramentos implicam na diversidade multimodal e multicultural, ao se deparar com a leitura desses textos, os sujeitos podem, conforme aponta Bhabha (1998, p. 20), estar em contato com novas culturas e conceitos e, assim, vão formando as suas consciências e introspecções nos “entre- lugares”. Em outras palavras, através do contato com esses textos, os alunos podem tomar consciência das informações que lhes são relevantes e refletir sobre o quê e por quê aprendê-las.

No ensino de inglês, sobretudo, cabe enfatizar o quanto a utilização do multiletramento e textos multimodais podem colaborar para tornar a aula mais interessante. Infelizmente, muitos alunos não consideram a LI tão importante quanto às demais. O professor de inglês pode trabalhar os conteúdos programados utilizando vídeos, imagens, mexer com animações, jogos, dentre outros. E ao utilizar tais recursos, trabalhados de forma contextualizada podem contribuir para tornar a aula mais dinâmica, atrativa. Além disso, pode colaborar também para um entendimento maior, já que nossos alunos aprendem de modos diferentes, e com a chegada da *web 2.0*¹², essas diferenças no processo de aprendizagem se intensificaram, já que *web 2.0* tem permitido que as pessoas pesquisem, estudem, se atualizem, ao mesmo tempo, possam mexer com os mais variados gêneros textuais.

Nesse viés, a escola precisa se adequar e propor práticas pedagógicas voltadas para uma aprendizagem que esteja compatível com a expectativa dos alunos, pois o ensino tradicional que não vise tais práticas pode provocar o desinteresse e até mesmo a evasão escolar, tendo em vista que "essa geração está mostrando sinais de frustração diante de um currículo de letramento antiquado que espera que eles sejam receptores passivos do conhecimento que supostamente é bom para eles" (KALANTZIS, COPE, 2012). Nesse sentido, de acordo com os autores, é preciso (re) pensar sobre o que e como o ensino está sendo ofertado nas escolas. Por essa razão, Kalantzis e Cope e demais membros do *NLG* pensaram numa pedagogia que fosse capaz de tentar suprir as lacunas deixadas numa educação pautada no ensino tradicional, demarcada pelo desenvolvimento de habilidades isoladas. Nesse aspecto, Gracioli (2017, p.15) descreve a pedagogia dos multiletramentos como:

[...] a possibilidade da construção do processo de ensino e aprendizagem a partir de diferentes letramentos, seja pelo uso da linguagem visual ou verbal, no intuito de focar a abordagem crítica dos estudantes para melhores compreensões dos fenômenos geográficos.

Com base nessa informação e diante do que já foi abordado no decorrer da seção desse capítulo, cabe ressaltar que na proposta da Pedagogia dos Multiletramentos, além dos autores reivindicarem um ensino pautado nas questões culturais e linguísticas, os pesquisadores partem do princípio da aprendizagem por *design*, ou seja, na perspectiva de que os alunos deixem de ser meros receptores do conhecimento e passam a ser co-autores, co-constructores do seu próprio *design*. Logo, o conceito de aprendizagem por *design* pode provocar no aluno a

¹² Nomenclatura relacionada às mudanças na internet que por consequência, tem modificado também as formas de aprendizagem.

vontade de criar, recriar, produzir, instigando nele o desejo de continuar e perceber o seu protagonismo.

Nessa ótica, Bevilaqua (2013, p. 106) reitera que “o conceito de *Design* é [...] central para a constituição de um currículo escolar atualizado com as novas tendências sociais”. Além disso, dentro da referida pedagogia ainda são conferidos quatro elementos, que por sinal já foram atualizados. No entanto, continuamos nos respaldando na nossa pesquisa com os componentes que serão explicados no parágrafo seguinte.

Com o intuito de preencher as lacunas deixadas no currículo escolar, a referida pedagogia tem fundamentado quatro elementos na tentativa de assegurar uma aprendizagem que fosse além de ser mais coerente com as demandas atuais, pensasse na possibilidade de dar vez e voz aos alunos, já que estes deixaram de ser depositantes de conhecimento do professor. Dessa forma, ainda dentro da proposta da pedagogia são enfatizados quatro fatores, a saber: a prática situada (*situated practice*), instrução explícita (*overt instruction*), enquadramento crítico (*critical framing*) e prática transformada (*transformed practice*). Tais componentes estão quase ou totalmente contemplados na BNCC, todavia, durante o desenvolvimento da nossa proposta optamos por utilizar dois, dos quatro componentes, por acreditar que estes estariam mais condizentes com a nossa abordagem.

Na prática situada, segundo o Grupo de Nova Londres (GNL) está retratada a “imersão em práticas significativas dentro de uma comunidade de aprendizes que sejam capazes de desempenhar papéis múltiplos e diferentes com base em seus históricos e experiências” (GNL, 1996, p. 22). Nesse aspecto, tal elemento contempla o que a base também propõe, como por exemplo, considerar que as práticas sociais e da linguagem precisam estar atreladas a vivência dos estudantes.

Já na instrução explícita, como o próprio nome já incide, os alunos são orientados pelo professor sobre determinado assunto e cabe a eles perceber como proceder diante das propostas de atividades. Além disso, nesse segundo item da pedagogia, há a probabilidade de uma maior aproximação entre aluno e professor. A correlação desse item com a BNCC está enfatizada na parte que diz que “compreender princípios e procedimentos metodológicos que orientam a produção do conhecimento sobre a língua e as linguagens e a formulação de regras” (p. 504), e esta aprendizagem deve acontecer por meio de “estratégias mais dinâmicas e colaborativas” (p. 16). Ou seja, em ambas as propostas o interesse está direcionado ao aluno, para que eles desempenhem autonomia e não dependa totalmente do professor.

No enquadramento crítico, os alunos refletem de forma crítica sobre o que eles aprenderam até o momento. Dessa maneira, encontramos na BNCC a mesma reflexão no

sentido de refutar, de questionar o que foi ensinado até o momento. Já na prática transformada os estudantes podem “projetar e realizar, de maneira reflexiva, novas práticas inseridas em seus próprios objetivos e valores” (GNL, 1996, p. 25). Em outras palavras, esse último componente se resulta como fase final de tudo que foi aprendido e o que os alunos podem levar em consideração aquilo que lhes foi significativa. Assim, a proposição da pedagogia enxerga os aprendizes como “agenciadores do próprio conhecimento, como aqueles que têm a capacidade de contribuir em prol deles mesmos” (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 172, tradução nossa). Nessa ótica, percebemos que a pedagogia dos multiletramentos tem um pouco de influência da pedagogia da autonomia, pois em ambas o protagonismo estudantil é um dos objetivos centrais.

Partindo dessas considerações, entendemos que as produções textuais não se restringem mais ao aspecto linguístico, podemos associar texto com imagens, com som, animações, como acrescenta Gomes (2011, p.13), “tudo isso num visual diferente, que ultrapassa os limites do que chamamos de redação e entra no campo do *design*, da programação visual”. Desse modo, a partir do uso dos multiletramentos o leitor pode perceber que está fazendo uso de diferentes linguagens, e que a soma destas podem contribuir para o aumento da produção de sentido e ao tomar essa consciência, o leitor consegue entender em que medida aquela linguagem contribui com o seu objetivo de comunicação (KRESS, 2007).

Todavia, importa ressaltar que as teorias dos multiletramentos, apesar de compreenderem aspectos positivos, não passaram despercebidas pelas críticas, principalmente na rede pública. Nesse momento, peço licença mais uma vez para me reportar em 1ª pessoa para comunicar essa informação, já que parte de discursos provenientes de congressos e seminários aos quais tenho participado desde 2018.

Como professora de inglês e por estudar as teorias dos multiletramentos desde a graduação, no período de 2014 a 2017, já apresentei alguns trabalhos em congressos, seminários, inclusive este ano de 2021, no formato remoto. Ao finalizar as apresentações em caráter de comunicação oral, no final, quase sempre pela organização dos eventos e por intermédio dos monitores das salas é aberto um debate para perguntas e/ou comentários, considerações.

No ano de 2020, especificamente, em parceria com meu orientador, escrevi e apresentei um trabalho num seminário sobre Letramento e Multiletramento nas aulas de Língua Inglesa. Dentre as ponderações apresentadas pelos expositores e demais participantes, foram proferidos muitos comentários negativos acerca da utilização dos multiletramentos, sobretudo nas escolas públicas. Alguns dos comunicadores e/ou ouvintes apontaram os

multiletramentos como agentes de exclusão. Boa parte dos comentários atrelava o ensino multiletrado como dependente das TDIC, e nas escolas públicas, que em grande maioria não dispõem de internet, muito menos de “recursos necessários,” o trabalho com os multiletramentos parecia não se adequar e a ideia não agradava tanto. Todavia, é preciso se atentar diante de tais apontamentos. Rojo (2012, p. 8) enfatiza que:

Trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e informação (“novos letramentos”), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que envolva agência – de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos, valorizados (como é o caso dos trabalhos com hiper ou nanocontos) ou desvalorizados (como é o caso do picho).

Sendo assim, nas palavras de Rojo, percebemos que é preciso se tentar à etimologia da palavra “tecnologia”, pois a maioria das pessoas esquece que as “tecnologias antigas” como a tinta, o papel, recorte de imagens e colagem também são tecnologias e que os multiletramentos podem ser trabalhados com elas. Ou seja, podemos fazer cartazes, pôsteres, painéis, desenhos, utilizar imagens e mexer com algumas das modalidades linguísticas que lhes são permitidas. É claro que, com a internet e demais recursos a variedade seria maior, mas proferir o discurso de que os multiletramentos são conceitos excludentes, conferindo a ideia de que só pode ser trabalhado via tecnologias digitais é uma afirmação fragilizada que cai por terra. Inclusive, cabe salientar que no período da graduação, tal posicionamento apontado por Rojo foi evidenciado.

No meu trabalho de conclusão de curso, com alunos do Ensino Médio de uma escola pública da periferia de Conceição do Coité, fizemos atividades multiletradas numa pequena biblioteca, com pouquíssimos recursos tecnológicos digitais, aliás, havia uma sala com computadores, mas todos em desuso. A partir dessa experiência e com base nos estudos de autores como Rojo, percebi que, longe do cenário ideal, o multiletramento pode ser trabalhado sem a necessidade das TDIC. Como instrumento para geração de dados do meu Trabalho de Conclusão de curso, o meu objeto de estudo consistia em abordar a respeito da informação presente na linguagem imagética que circulava nos cartazes durante a segunda guerra mundial.

Os cartazes surgiram em decorrência da necessidade de comunicar a aliados e também inimigos sobre os acontecimentos da guerra, tais como avisos ou convites. Nos cartazes, linguagem quase sempre integrava imagens e pequenas frases/expressões em inglês. Sendo

assim, a atividade consistia em fazer os alunos ler as imagens presente nos cartazes que, por sinal, estavam impressos. O intuito da atividade foi retirar as frases em inglês para que os alunos pudessem ler somente as imagens. E, ao final, os alunos teriam que fazer o uso de multiletramento recriando novos pôsteres/cartazes. Nesse viés, percebemos que é possível fazer uso do multiletramento sem a necessidade da tecnologia digital e desse modo, eles não se configuram como agentes excludentes para as escolas públicas e, assim, ao se deparar com novos textos o sujeito aprendiz consegue compreender que não há apenas linguagem verbal/escrita e que ele não precisa necessariamente ler palavra por palavra e traduzi-las individualmente para poder entender.

Os multiletramentos aumentam a possibilidade de um entendimento melhor, já que estes ampliam a variedade de significados. Em um dado momento, talvez, ao se deparar com um texto escrito o aluno pode sentir dificuldade de entender, principalmente se este for extenso. Com o apoio das imagens, ou outras modalidades além da escrita, aumenta o conhecimento de mundo, repertório vocabular, lexical e cultural, não ficando apenas focado na gramática ou tradução isoladamente.

Partindo desses pressupostos, consideramos que trabalhar com multiletramentos no ensino de inglês se configura como importante recurso, pois além de proporcionar ao aluno lidar com a variedade de textos e linguagens que são comuns ao seu dia a dia, pode contribuir para uma aprendizagem mais significativa. Por essa razão, pela experiência e vivência com os multiletramentos desde 2014, atrelado às práticas em sala de aula, acreditamos que nas aulas de inglês, os multiletramentos contribui para uma aprendizagem mais completa, atrativa, lúdica. Desse modo, durante a nossa intervenção/minicurso, no qual reivindicamos a utilização do letramento e multiletramento como recursos para subsidiar a democratização no ensino de inglês para estudantes de inglês do 5º ano de uma escola pública, municipal, no interior da Bahia, percebemos que, baseados na concepção da pedagogia do letramento e dos multiletramentos, eles buscam atender de forma efetiva o que se insere diante da “nova” realidade escolar.

Nesse seguimento, na próxima seção desse capítulo serão abordadas algumas estratégias de leitura tais como *skimming* e *Scanning*. Acreditamos ser de extrema relevância tratar dessas duas técnicas de leitura em Língua Inglesa, como forma de ajudar os nossos alunos não só a mexer com as linguagens imagéticas, mas da importância que comunicam as verbais.

3.3 Estratégias de leitura: *skimming* e *scanning*

Quando o assunto é aprender inglês, geralmente o interesse maior dos aprendizes fica em torno do (*speaking*) fala. Ao que parece, uma pessoa “só sabe inglês” se sabe falar nessa língua. Ou seja, as demais habilidades (*listening, reading, writing*) parecem ser menos priorizadas, tendo em vista que a maioria dos aprendizes tenciona aprender inglês, principalmente para se comunicar oralmente com outras pessoas. Nesse viés, os estudantes de inglês parecem não perceber a importância da leitura, sendo que para Holden e Rogers (2001, p. 64) “a habilidade para ler em inglês é uma das coisas mais úteis que os seus alunos podem aprender”.

Sendo assim, é preciso que nós, professores de inglês, mostremos aos nossos alunos que a aprendizagem do idioma consiste em desempenhar outras habilidades, como a leitura, por exemplo. Em tempo digitais, estamos cotidianamente nos deparando com os mais diversos tipos de texto, e na contemporaneidade, com essa multiplicidade de linguagens, os nossos alunos precisam aprender a desenvolver outras competências. Além disso, é preciso preparar os nossos alunos para o futuro, já que para ingressar numa universidade, por exemplo, os estudantes precisarão fazer vestibulares, testes de proficiência, dentre outros processos seletivos nos quais a leitura e interpretação de textos em inglês são requisitos para aprovação.

O sujeito aprendiz necessita compreender que ser proficiente na leitura em LI, é tão importante quanto adquirir a fluência na fala. Todavia, cabe ressaltar que algumas metodologias utilizadas por professores no trabalho da leitura em LI, há muito tem se tornado cansativas, fastidiosas e insatisfatórias. Geralmente, os estudantes gastam muito tempo nas práticas de leitura, o que muitas vezes poderia resultar na compreensão mediana, não satisfazendo os anseios do aluno, tampouco ao propósito em que leitura foi colocada. Sendo assim, é dever do professor ensiná-los algumas dessas estratégias para que o entendimento seja mais prático e rápido. É desse modo que, dentre outras técnicas, optamos por enfatizar a *skimming* e *scanning*, metodologias comumente utilizadas para disciplinas como inglês instrumental.

A estratégia *Skimming* consiste na leitura superficial do texto. Ou seja, é geralmente utilizada quando precisamos encontrar alguma informação geral no texto. Para o desempenho dessa prática, é preciso que o leitor se atente aos parágrafos iniciais e conclusivos. Além disso, é importante observar outros aspectos do texto como o título e as imagens, pois estes já demonstram uma ideia do que se trata o texto. Outro requisito importante para uma boa

compreensão nos textos em LI, é perceber que não é necessário traduzir palavra por palavra, pois além de ser uma atividade que demanda tempo, a leitura pode se tornar cansativa e o texto pode perder totalmente ou parte do sentido.

Entretanto, com o advento das tecnologias e internet, as possibilidades de compreender um texto em inglês aumentaram, já que agora o leitor contemporâneo pode fazer buscas na *web* de textos que lhes interessam, utilizando apenas palavras-chave. Desse modo, as plataformas de busca priorizam e sintetizam os conteúdos que abordam sobre determinados assuntos proporcionando ao leitor um gasto pequeno de tempo, o que tende a facilitar a compreensão.

Diferente da *Skimming*, a outra estratégia de leitura muito utilizada é a *Scanning*. Tal técnica compreende uma leitura mais minuciosa, pois consiste em buscar uma informação específica no texto. Devido à experiência docente e aos ensinamentos durante a graduação em LI, elencamos possíveis maneiras de como fazer leitura na perspectiva da estratégia *Scanning*, a saber: (i) ler a questão e identificar a palavra-chave da mesma; ii) procurar o significado da palavra (caso seja permitido o uso do dicionário); iii) localizar o significado da palavra-chave presente no texto; iv) identificar em qual parágrafo a referida palavra-chave está inserida, pois provavelmente é nesse parágrafo que estarão as informações mais importantes para auxiliar o leitor na compreensão do texto lido.

Outra possível orientação que julgamos pertinente para ambas as técnicas de leitura, é levar em consideração o conhecimento prévio do leitor, pois se o aprendiz tem uma boa aquisição de vocabulário, já auxilia bastante, tendo em vista que a leitura é seletiva e não linear. Ou seja, de acordo com o conhecimento prévio do leitor, é possível que no momento da leitura ele determine o que é relevante e o que pode ser descartado. Em outras palavras, ele pode perceber que os significados do texto podem ser variados, negociados. Tendo em vista que o leitor contemporâneo, crítico é capaz de compreender um texto nas entrelinhas.

Outra dica importante para trabalhar a leitura em inglês com nossos alunos é começar por textos não extensos, e vocabulário não precisa ser tão rigoroso. Podemos sugerir que os alunos formulem hipóteses para o significado de determinadas palavras. Além disso, o professor pode trabalhar com os elementos pré e pós-textuais. Outro quesito importante para um bom desempenho na compreensão da leitura, é que os nossos alunos percebam que para um bom entendimento não é preciso entender o texto por completo, pois a maioria das informações geralmente já é satisfatória.

Nesse panorama, compreendemos que as estratégias de leitura foram desenvolvidas tendo como objetivo principal motivar os alunos para o ato da leitura em LI, já que estes se

mostravam cada vez mais desmotivados, pois um aprendiz de inglês ao se deparar com um texto extenso, com um número considerável de palavras desconhecidas pode demonstrar desconforto, justamente por não saber utilizar técnicas de leitura, comprometendo o entendimento. Com base nessas informações, percebemos o quanto a utilização das referidas estratégias é relevante, principalmente quando o leitor se depara com textos extensos e com um prazo determinado para a leitura e a interpretação de alguns exames, tais como o vestibular. Em ambas as técnicas, estão enfatizadas a otimização de tempo e praticidade.

Diante disso, além de aprender a ler em outro idioma respaldadas nas estratégias da *Skimming* e *Scanning*, é preciso considerar outros aspectos para um bom desempenho na leitura. Além das técnicas de leitura em LI, é preciso se atentar aos tipos de leitura que existem e talvez expliquem algumas reações do leitor ao se deparar com um texto em outra língua. Os tipos de leitura se dividem em cinco partes, quais sejam: leitura sensorial, emocional, intelectual e estágios de pré e pós-leitura.

No primeiro tipo, a leitura sensorial, designa a ligação da leitura com os órgãos do sentido. Segundo Martins (2007, p. 42) “antes de ser um texto escrito, um livro é um objeto, tem forma, cor, textura, volume, cheiro. Pode-se até ouvi-lo se folhearmos suas páginas.” Sendo assim, o leitor se sente atraído pelo texto ou livro devido as suas características e aparência física.

O segundo tipo, a leitura emocional, consiste na opinião do leitor, na impressão que o mesmo tem acerca do texto. O leitor pode se identificar ou não com o texto. De acordo com Martins (2007, p. 52) “na leitura emocional emerge a empatia, tendência de sentir o que se sentiria caso estivéssemos na situação e circunstâncias experimentadas por outro” [...]. Ou seja, o leitor se sente parte do texto. O terceiro tipo é a leitura intelectual, é o momento que o leitor faz uma leitura mais cuidadosa, minuciosa e, a partir disso, o leitor faz o exercício de interpretação, reflexão acerca do que foi lido.

Já a pré-leitura consiste em observar os recursos estilísticos do texto tais como, folhear as páginas, observar o título, as imagens, alguma palavra conhecida. A pré-leitura funciona como uma forma de antecipar o que o texto propõe, pois o leitor pode ter uma noção do que propõe o texto a partir dos elementos que o integram. Já pós-leitura é o momento em que se discute a abordagem presente no texto. Nessa parte, o professor pode fazer perguntas sugestivas aos alunos e estes podem responder baseados em suas interpretações e essa interação entre aluno, professor e os colegas de turma corroboram para um entendimento mais amplo.

Nessa ótica, compreendemos que ler não é algo simples, é preciso se atentar às concepções abordadas nessa seção, tais como (conhecimento prévio, título, imagens). Ademais, há que considerar que as técnicas de *skimming* e *scanning* corroboram muito para que o entendimento seja rápido e preciso. Nessa ótica, Totis (1991, p. 35) acrescenta que “para se aprender a ler em LE, é necessário desenvolver as habilidades de linguagem (vocabulário, estrutura, discurso) bem como o desenvolvimento das habilidades linguísticas (*skimming, scanning...*)”. Desse modo, entendemos que aprender as estratégias de leituras é um requisito muito importante para compreender de forma mais rápida um texto em inglês, e, além disso, mais que trabalhar técnicas de leitura é preciso levar para sala de aula os mais variados gêneros textuais, para que, assim, o aluno possa aprender a desempenhar o letramento.

Nesse sentido, entendemos que para uma boa aprendizagem em inglês, é necessário que as quatro habilidades da língua sejam contempladas (*reading, writing, listening, speaking*), pois sabemos que para a aquisição de uma, antes é necessário obter a outra e assim sucessivamente. Desse modo, compreendemos que para aprender a escrever em inglês, é preciso que antes o aprendiz tenha o hábito da leitura.

Outro requisito importante que acreditamos auxiliar os nossos alunos na aprendizagem dessa língua, é fazer com que eles sintam o sentimento de pertencimento. Desse modo, consideramos que trabalhar a cultura local contribui para tal objetivo e nessa perspectiva, na seção seguinte, serão enfatizadas as manifestações culturais da cidade de Valente, e como a cultura dessa cidade e as comemorações provenientes dessa tradição podem contribuir para o conhecimento dos alunos, além de serem subsídios para a prática da escrita.

3.4 A escrita e as manifestações culturais de Valente - Bahia: contribuições para ensino e aprendizagem de LI

Sabemos que trabalhar os aspectos linguísticos nas aulas de inglês é necessário. Todavia, já algum tempo tem-se percebido que para uma aprendizagem integral do idioma, só os conteúdos linguísticos não são suficientes, é preciso mais. Desse modo, a cultura local tem se tornado um recurso importante para ser trabalhado nas aulas de inglês, e tem suscitado debates em torno de ser colocado na matriz curricular, pois pode contribuir para aproximar o aluno da cultura inglesa e correlacionar alguns dos seus aspectos com a cultura regional e do país dos aprendizes.

Tendo em vista que “ensinar uma língua estrangeira é permitir uma abertura para o mundo desconhecido” (PARANÁ, 2003, p. 170), entendemos que é necessário pensar num ensino pautado não apenas em gramática, mas nas questões culturais da língua-alvo. Quando ensinamos aos nossos alunos sobre as questões culturais da língua que está sendo aprendida, não ensinamos apenas sobre hábitos, costumes. Estamos ensinando sobre o respeito, sobre a diversidade que existe mundo afora. Aprender sobre a cultura do outro, além de conhecimento extralinguístico, colabora para que os aprendizes aprendam a respeitar o que, para eles, pode causar algum tipo de estranhamento. Ao mesmo tempo, esse confronto com as duas culturas (local e estrangeira) pode despertar no aluno o respeito e a valorização de ambas. A esse respeito, Paraná (2003) acrescenta que:

Através do confronto com o novo, com a língua do outro, e vale dizer, com a cultura do outro, esse aluno terá mais facilidade em se posicionar, reconhecendo a situação geográfica, econômica e cultural de seu próprio país ao enxergar e respeitar as diferenças entre duas culturas. (PARANÁ, 2003, p. 164).

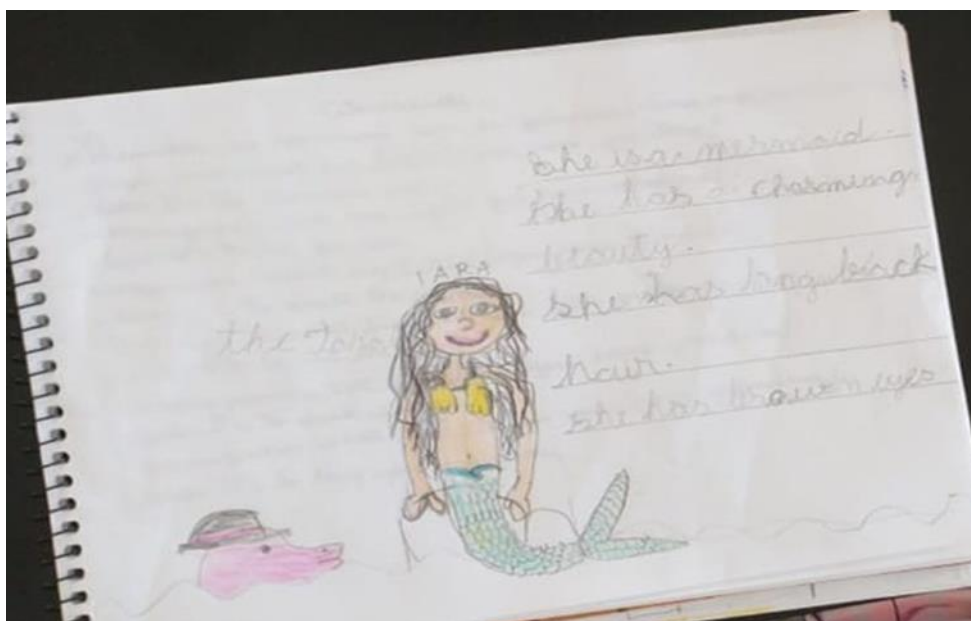
Com base nessas informações, entendemos a importância de trabalhar os aspectos culturais da língua do outro e correlacioná-los com a língua materna da comunidade. Partindo dessas considerações, durante o nosso minicurso/intervenção, numa escola pública municipal do município de Valente, interior da Bahia, optamos por enfatizar nos conteúdos abordados, as questões culturais dos principais países falantes do inglês (Estados Unidos e Inglaterra) correlatando-os com a nossa cultura local e nordestina. Acreditamos que dessa forma, o aprendiz pode demonstrar o sentimento de pertencimento e que as questões culturais dos países falantes de inglês não estão tão distantes da nossa realidade. Além disso, é uma forma da escola resgatar os saberes locais. Sendo assim, boa parte dos conteúdos que foram trabalhados durante a intervenção tiveram ênfase nas questões culturais e locais para que o aluno pudesse comparar ambos os aspectos. E assim, formar suas próprias opiniões. Nesse sentido Paraná (2003) acrescenta que:

A língua está permanentemente em evolução, ela precisa respirar viver, se transformar, se multifacetar. É por isso que não temos, segundo Bakhtin, uma língua a ensinar, mas sim as várias formas de discurso que a compõem dentro de uma sociedade — o discurso publicitário, o jurídico, o político, a fala comum de todo dia, etc. Fazer o aluno tomar consciência dessa realidade, que ele vive ao entrar em contato com vários discursos, deveria ser um dos nossos objetivos. Durante o aprendizado da língua estrangeira, o aluno pode perceber que esse fato não só é válido para sua língua, mas também para a língua do outro, do estrangeiro. (PARANÁ, 2003, p. 164).

Sendo assim, reiteramos o quanto o ensino de inglês deve ser voltado para tais fins, pois só conhecendo a cultura do outro para poder entender a nossa própria. Baseados em tais concepções, percebemos que seria interessante durante as aulas síncronas, fazer os aprendizes perceber as diferenças entre a cultura local e de outros países para que, assim, pudessem desenvolver suas opiniões e compartilhá-las durante as aulas e, nessas interações discursivas, os alunos expressassem suas opiniões, tirassem suas dúvidas do que lhes foi relevante.

Em uma de nossas aulas síncronas trabalhamos as características físicas das pessoas, já que numa aula anterior havíamos ensinado sobre as partes do corpo em inglês. Para contextualizar essa aula com as partes do corpo, sugerimos que os estudantes escolhessem um personagem do nosso folclore brasileiro e com essa representação, eles teriam que escrever em inglês as características físicas desse personagem, para inserir a gramática, ensinamos sobre o verbo *Has*, utilizado para a 3º pessoa do singular. Abaixo, segue o resultado. Nossa participante escolheu descrever a Iara e ao lado foram enfatizadas as descrições físicas dessa personagem.

Figura 3 - Descrevendo as características físicas sobre a Iara



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2021.

Na cidade de Valente as manifestações culturais eram realizadas anualmente conforme o calendário do município. As tradições culturais músico conhecido como “Tio Moura.” Um cidadão valentense que, além de trabalhar como guarda municipal, tocava cavaquinho e outros instrumentos. Foi considerado personalidade histórica/folclórica da cidade de Valente

e, como homenagem, colocaram seu nome numa praça. O influente músico aqui mencionado foi um dos precursores no incentivo às manifestações culturais da referida cidade.

No mês de junho sempre aconteciam os festejos juninos e como tradição para a abertura da festa, era organizado uma competição de quadrilhas juninas entre os habitantes da região e cidades circunvizinhas. Como tradição do mês de junho e as comemorações do São João (festa tradicional de origem nordestina), podemos trabalhar com o conteúdo “*foods*” (comidas) dando ênfase à culinária típica da região. Também é possível o trabalho com o gênero textual *recype* (receita), no qual eles podem praticar a escrita e a fala, já que podem apresentar a referida atividade lendo o que escreveu. Desse modo, além do conteúdo trabalhado, estaremos abordando algumas das habilidades da LI e, ao mesmo tempo, as tradições culturais estarão sendo enfatizadas, resgatando a cultura local.

No mês de junho, a tradicional festa do “São João do Boi Valente” acontecia na praça do forró-dromo, lugar onde também está localizada a prefeitura da cidade. Todavia, com a pandemia, as comemorações foram interrompidas. No mês de junho, ocorriam as apresentações da quadrilha nas quais habitantes da cidade de Valente de regiõescircunvizinhas disputavam prêmios, provenientes de suas apresentações. Podemos ver a imagem da praça do forró-dromo retirada há alguns anos. Ressaltamos que a referida praça passou por reformas e já não se encontra mais como na fotografia abaixo.

Figura 4 - Praça do forró-dromo da cidade de Valente - Bahia



Fonte: Blog Viagem turismo (domínio público). Acesso em: 23 de jun. 2021.

Além das quadrilhas juninas outras danças eram muito populares. Todos os anos, os moradores da cidade organizavam eventos, tais como a competição de “piegas”, dança típica

da região nordeste. O samba de roda também era muito popular, assim como o candomblé e as cantigas de roda, que eram organizadas pelas cantadeiras do sisal, dentre outras. Além disso, antes da pandemia, eram comuns os festejos do reisado (ou festa de reis). O reisado é um cortejo composto por um grupo de pessoas e tem como personagens principais dois reis e duas rainhas. De forma tradicional, o grupo de músicos segue acompanhado por uma pequena orquestra. As pessoas usam roupas coloridas e chapéus e saem para visitar as casas dos membros do cortejo e de pessoas da cidade. E como atributo da festa, é comum que os receptores do grupo do reisado ofereçam comida e bebidas. É uma tradição muito bonita que os moradores tentam mantê-la viva até nos dias atuais, como podemos ver na figura abaixo.

Figura 5 - Apresentação dos cantadores de reis em abertura de festa cultural.



Fonte: Acervo da Fundação APAEB. Acesso em: 23 de jun. 2021.

Além dos grupos supracitados, na referida cidade há um grupo de teatro amador que participa de festas infantis e também de manifestações culturais na semana da criança, no mês de outubro. Há ainda o grupo das cantadeiras do sisal, composto por mulheres que são produtoras de fibras de sisal, tendo em vista que a região de Valente foi reconhecida como a principal produtora da planta. A origem do grupo ocorreu de maneira inesperada, enquanto as produtoras de fibra trabalhavam para passar o tempo, elas entoavam cantigas com temas variados, músicas que lembravam o período da infância ou qualquer outra música de conhecimento das cantadeiras que reportavam seu cotidiano. A maioria dessas cantigas faz alusão a particularidades da produção sisaleira. O referido grupo já participou de vários

eventos, inclusive, na foto abaixo, as cantadeiras se apresentaram em um município da cidade do Maranhão.

Figura 6 - Apresentação das cantadeiras do sisal na cidade de São Luiz



Fonte: Retirado do site “O imparcial.” Acesso em: 23 de jun. 2021.

Como podemos ver, a cidade de Valente tem uma cultura muito bonita e que se faz presente até os dias de hoje. Outra manifestação cultural importante e rica da cidade de Valente diz respeito ao Festival de Violeiros e Repentistas em que são apresentados os gêneros textuais da literatura de cordel. O festival geralmente era organizado por um escritor, repentista e cordelista da própria cidade de Valente. O evento era realizado com o apoio de patrocinadores e, como premiação, os escritores ganhavam troféus e outros prêmios. Todavia, mesmo antes da pandemia, o evento deixou de ser realizado por falta de apoio. No entanto, durante a nossa proposta de intervenção, decidimos utilizar, dentre outros gêneros textuais, a literatura de cordel, por ser um gênero pouco conhecido por parte de alguns alunos e porque acreditamos ser importante trabalhar a cultura local da nossa região sisalseira.

Fizemos alguns acessos no Google na tentativa de encontrar exemplares, imagens de cordéis sobre a cultura e história da cidade de Valente. Encontramos um *blog*, no qual está retratado o cordel denominado “A peleja do boi valente com o menino aboiador”. Na referida obra, é contada a história de Valente desde a origem do nome da cidade a outros aspectos. A obra pode ser encontrada no blog “Estórias de antigamente”. Ao trabalharmos com esta obra em uma das atividades do minicurso, pedimos que os alunos, baseados no referido cordel, elaborassem um cordel com o tema da própria escolha, mas que tivesse correlação com a

cidade de Valente. Visitamos o *blog* para poder fazer a leitura do cordel e em seguida, aprender mais sobre ele.

Figura 7 - Foto da capa do cordel utilizado na proposta de intervenção



Fonte: Retirado do blog “Estórias de Antigamente” (domínio público). Acesso em: 23 de jun. 2021.

A literatura de cordel representa uma manifestação literária tradicional da cultura popular brasileira. Todavia, o gênero tem origem nordestina, dentre eles estão inseridas as seguintes regiões: Paraíba, Rio Grande do Norte, Ceará, dentre outras. Para que os alunos pudessem se familiarizar com a leitura do cordel, foram-lhes explicadas algumas de suas características, tais como: o gênero cordel tem vocabulário simples; a história deve ser contada em forma de rimas; as ilustrações presentes no cordel são as xilogravuras, que representam uma técnica antiga, criada pelos chineses, e cuja matriz é a madeira e nela as pessoas podem gravar uma imagem sobre o papel, funcionando como uma espécie de carimbo.

Numa aula síncrona do minicurso, o *link* do *blog* foi socializado com os alunos e eles puderam fazer a leitura da obra completa. Na mesma aula, os estudantes aprenderam ainda sobre a estrutura do gênero. A saber, de quatro versos chamada de quadra; sextilha estrofe com seis versos; Septilha formada por sete versos; Oitava integra oito versos; e Quadrão, no qual os três primeiros versos rimam entre si, em seguida o quarto verso rima com o oitavo, o

quinto, o sexto e o oitavo verso rimam entre si. Após as instruções, fizemos a leitura das primeiras estrofes do cordel denominado “A peleja do boi Valente com o menino aboiador”.

*Vou contar-lhes uma história
Que aconteceu no sertão
Não é mito, fantasia.
Aconteceu neste torrão
Onde verso e cantoria
Tem a mesma tradução*

*Pois lá neste torrão
Pouco pra lá de Serrinha
Criava-se muito Gado
Porco, cavalo e galinha.
Mais¹³ era o Aboiador
O tradutor desta terrinha*

*Mas num dia de encanto
Naquelas terras de Deus
Vaqueiros ficaram atentos
A um belo boi que apareceu
Tava selado e era fatal
O que a este boi sucedeu*

*O Bicho foi fazendo fama
Porque era bravo, indolente.
Era um bicho selvagem
Arredio e sorridente
Vaqueiros e aboiadores
O chamavam Boi Valente.*

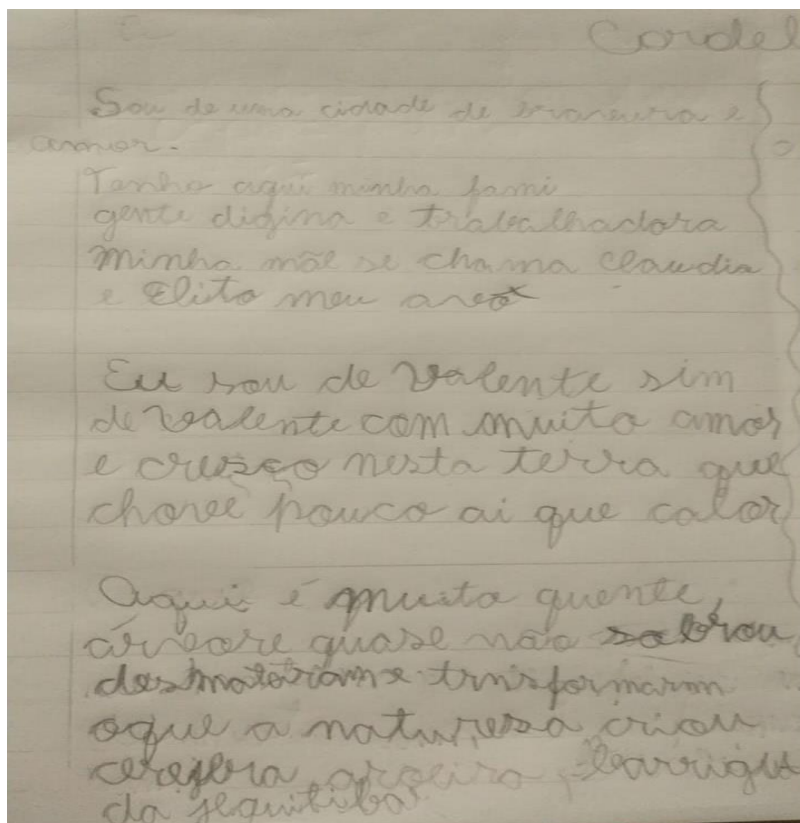
Após a leitura dessas primeiras estrofes, foi solicitado que os alunos elaborassem um cordel com tema livre, mas que fosse levado em consideração um tema que abordasse algum aspecto sobre a cidade de Valente. Foram enviados pelo grupo do *whatsapp* do minicurso, alguns exemplos de cordéis, de temas já trabalhados durante as aulas síncronas. Todavia, a maioria dos alunos inscritos no minicurso em determinados momentos, demonstravam certa rejeição na tentativa de escrever alguma palavra em inglês. Solicitei que os estudantes utilizassem palavras que eles conheciam em inglês e misturasse com o português, estratégia que alguns de nós, professores de inglês, chamamos de *portenglish*.

No entanto, os estudantes manifestaram desconforto, insegurança e apenas uma aluna entregou a atividade. O resultado de uma parte da elaboração do cordel, apesar de escrita totalmente em português, a obra ficou muito bonita. Na entrega da atividade, mediada pelo aplicativo *whatsapp* a referida aluna justificou o motivo de não ter realizado a prática

¹³ Escrito “mais”, conforme a versão original.

transformada, na forma a qual foi orientada. A aprendiz de LI argumentou sentir insegurança na escrita, pois a mesma ainda estava aprendendo inglês e não queria fazer o uso de ferramentas de tradução on-line, tais como o Google tradutor.

Figura 8 - Cordel idealizado por uma das alunas do minicurso



Fonte: Acervo da pesquisadora.

O gênero cordel, idealizado por uma de nossas alunas, escrito em Língua Portuguesa (LP) ficou muito bonito, apesar de a orientação ter sido utilizar palavras em inglês conhecidas pelos alunos e misturar essas palavras com o português. Para melhor compreensão do conteúdo, também foi enviado um material de apoio para a aula assíncrona a fim de auxiliar os alunos a desenvolver a atividade. Todavia, a estudante optou por escrever em português e explicou as razões para tal ação, justificando insegurança em escrever em outra língua.

Diante de tal ação, percebemos o quanto é necessário trabalhar a cultura (local, global, etc.), nas aulas de inglês, assim como é preciso trabalhar a habilidade do *Writing* (escrita). A referida habilidade precisa ser vista com mais seriedade, tendo em vista que a escrita em LI nas escolas, muitas vezes é trabalhada apenas em atividades nas quais contém perguntas abertas num livro didático, atividades impressas ou qualquer outra. Ou seja, pouca atenção é dada a essa habilidade que também é imprescindível na aquisição de uma LE. Além disso, ao desenvolver essa habilidade na escola, os alunos não terão tanta dificuldade caso pensem em

fazer graduação em letras com inglês, ou para utilização da mesma para fins específicos. Desse modo, na seção seguinte abordaremos a respeito de como trabalhar a escrita nas aulas de inglês.

3.5 Orientação didático – pedagógica para a habilidade em expressão escrita

O surgimento da escrita teve seus primeiros registros desde o tempo das cavernas, quando as pessoas passaram a se comunicar por meio de pinturas rupestres. Ou seja, antes mesmo da linguagem falada se constituir, as pessoas já se comunicavam através de pinturas, de imagens com as quais descreviam animais e objetos que as cercavam. Com o tempo, as formas de escrever foram evoluindo até que surgiu o sistema educacional, que passou a organizar as informações transmitidas por meio da escrita. E no que concernem as referidas evoluções sobre seu uso, sabemos que essas transformações continuam a ocorrer como forma de acompanhar as necessidades sociais. Sendo assim, entendemos que se a sociedade muda, as formas de escrever também, e decorrente dessas transformações sociais, as habilidades da escrita estão sempre em constante mudança, sobretudo com a profusão dos gêneros textuais atuais.

Os nossos alunos estão imersos nessa pluralidade cultural advinda das tecnologias e meios digitais nas quais o uso da LI está cada vez mais presente. Nessa perspectiva, os aprendizes dessa língua precisam compreender que mais que adquirir vocabulário, é necessário colocá-lo em prática, desenvolver outras competências, como a habilidade da escrita (*writing*) que tem sido demarcada como menos importante quando comparada à habilidade da fala (*speaking*). Sendo assim, é necessário que os estudantes percebam que escrever em inglês é tão importante quanto falar, pois estamos nos comunicando a todo o momento, sob diferentes formas e por meio de gêneros textuais distintos. Todavia, é preciso destacar como as produções da escrita nas aulas de inglês têm sido minimalistas.

Na maioria dos livros didáticos de inglês é possível perceber que as atividades exigem o mínimo de escrita e quando os professores tentam diversificar suas práticas em sala de aula, levando gêneros textuais que talvez exijam um pouco mais de atenção ao uso da escrita, os alunos demonstram insegurança, geralmente conferida ao medo de errar ortograficamente durante a produção, pois escrever em outro idioma se torna um pouco mais complexo. Sendo assim, esse tipo de insegurança vai sempre ou quase sempre prevalecer. A esse respeito, Nunan (1999) advoga que o ensino da escrita está baseado em duas abordagens: na primeira, o foco está no produto; e a segunda, o ofoco está no processo.

Na escrita com foco no produto, o estudante é orientado pelo professor a reproduzir algo escrito, tomando como exemplo algum material proveniente do livro didático ou qualquer outro livro levado pelo professor. Esse tipo de escrita implica que o aprendiz reproduza algo sem erros, já que teve um modelo para lhes orientar antes do produto final.

Já na escrita voltada para o processo, o estudante reflete sobre o que escreveu e observa se há a necessidade de ajustes ou até mesmo de reescrever o que já havia produzido. Nesse aspecto, Bazerman (2005, p. 11) completa que “a escrita é imbuída de agência”. E conforme suas percepções, devido às pessoas estarem se comunicando a todo o momento através de gêneros, sempre haverá alguém que prefere realizar tal ação escrevendo em vez de falar. E assim, à medida que os nossos alunos interagem por meio da escrita, estarão expressando suas opiniões e, conseqüentemente, compartilhando dúvidas e entendimentos. Nessa perspectiva, Bazerman assevera que é preciso considerar os nossos alunos como agentes, pois o trabalho com os gêneros pode despertar no estudante o interesse de aprender a escrever. Pois, para o autor:

[...] aqueles que continuam escrevendo, construindo sobre o que desenvolveram na escola, têm descoberto que a escrita lhes permite realizar ações significativas – para suas vidas emocionais, para a vida da imaginação ou para a produção de conhecimentos. (BAZERMAN, 2005, p. 16).

Além das considerações apontadas por Bazerman, é preciso reconhecer que através da escrita estaremos em contato maior com o idioma estudado. A partir das possibilidades de interação que a internet oferece, os aprendizes podem praticar a escrita enquanto se divertem jogando on-line ou conversando com pessoas de outros países através das redes sociais.

Retomando as concepções de qual seria a melhor forma de trabalhar a escrita, Massi (2001, s/p) que esta deve ser processual e colaborativa. Do ponto de vista do autor, esse modelo seria o mais indicado “porque sua orientação social se torna visível e por destacar a interação escritor-texto-leitor, de forma que a proposta e o público assumem importância na produção de discurso enquanto a dimensão funcional da comunicação é reforçada”. Nessa ótica, entendemos que a escrita dos nossos alunos não precisa “ser perfeita”, sem erros. Aliás, acreditamos que os rascunhos não deveriam ser descartados, pois podem servir para que eles percebam a própria evolução.

Todavia, é preciso ressaltar que na maioria das instituições escolares o trabalho com os gêneros textuais ainda é muito seletivo. Por exemplo, é muito comum no planejamento do professor os gêneros serem apresentados aos alunos com o simples propósito de auxiliá-los na elaboração de alguma produção escrita. Em outras palavras, os gêneros são utilizados para

que os aprendizes possam “fazer algo que precisa ser feito” (BAZERMAN, 2005, p. 19). Desse modo, a forma como eles são colocados na escola, não consegue suprir as necessidades que os alunos vão encontrar num futuro não muito distante. É desse modo que muitos aprendizes, na fase adulta se deparam com outros gêneros e não sabem como proceder com os mesmos. Por isso é preciso “desenvolver uma pedagogia que ensine aos alunos que gêneros não são somente formas textuais, mas também formas de vida e de ação” (*ibid*, 2011, p. 19). Ou seja, é preciso que a escola repense sobre as formas como os gêneros são trabalhados nesse espaço. É impreterível ensinar aos nossos alunos o quanto a escrita é necessária seja na vida pessoal ou profissional.

Partindo desses pressupostos, cabe ressaltar que mesmo que um estudante de inglês tenha um vasto repertório linguístico, nada lhes garante que por obter esse conhecimento o estudante terá como produzir bons textos. Por essa razão, alguns aprendizes de inglês quando vão escrever algo, começam sempre como uma justificativa, como por exemplo, “*Teacher, sei que tem algumas palavras erradas, mas acredito que a senhora entende*”, “*Teacher, não sei se é assim que se escreve, mas...*” e comunicam o que precisam dizer. Sendo assim, para que o aluno adquira proficiência na escrita, é necessário que ele obtenha mais que conhecimento linguístico, é preciso aprender como se dá o processo de produção textual no que concerne: ter conhecimento prévio sobre o assunto, organizar as ideias, ter atenção e cuidado com a seleção das palavras, observar a coesão e a coerência, dentre outros aspectos que vão depender de qual texto o aprendiz está elaborando.

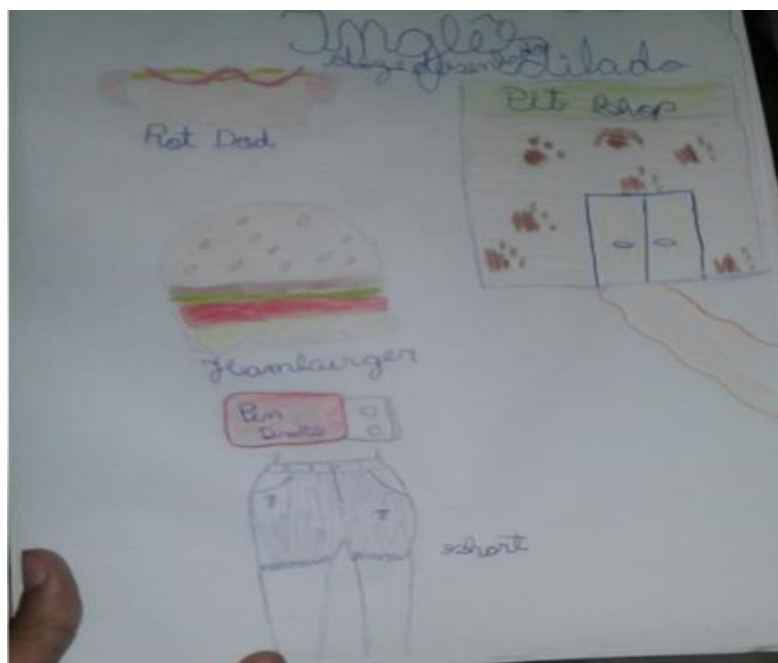
Os estudantes também precisam tomar consciência que toda escrita deve ter um propósito, não se deve escrever por escrever, como se fosse apenas uma atividade obrigatória e o professor, por sua vez, cumpre a tarefa de devolver essa atividade com as devidas correções. Ou seja, atividade é corrigida, mas não é solicitada ao aluno uma reflexão sobre o que foi feito, muito menos é conferido ao aluno a possibilidade de uma nova reprodução. Desse modo, a aprendizagem não foi significativa.

Assim, corroboramos com as ideias de Massi (2001) quando ele argumenta que o trabalho com a escrita deve ser processual e colaborativa, pois, dessa forma, os aprendizes têm a oportunidade de questionar sobre o que foi escrito, dialogar com colegas e professores e refletir sobre alguns equívocos cometidos e, assim, provavelmente produzirá textos melhores. Nesse sentido, os professores, como mediadores do conhecimento, podem auxiliar os estudantes sugerindo-lhes estratégias para que os alunos aprendam como escrever em inglês, nesse viés preparamos alguns passos que podem auxiliar os estudantes na produção da escrita.

Durante o minicurso fizemos algumas produções com o uso da escrita além de utilizá-la com gêneros textuais.

Numa atividade simples de “*Drawing dictation*” (ditado desenhado) trabalhamos as habilidades de *listening and writing* (audição e escrita). No ditado desenhado, abordamos palavras que são comuns no cotidiano dos participantes, tais como *hambúrguer, hot dog, pen drive, pet shop*. Como resultado desse ditado desenhado, apresentamos algumas das produções e pudemos perceber que, mesmo sendo palavras comuns, os participantes ainda escreveram conforme ouviam.

Figura 9 - Representação do ditado desenhado de palavras de uso comum em LI



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2021.

Como podemos observar, a palavra “*Hot dog*” mesmo sendo comum no cotidiano dos nossos alunos, foi escrita por uma de nossas participantes como “*Rot dod*” numa atividade em que foram trabalhados o *listening* e o *writing*. Desse modo, entendemos que embora seja uma palavra conhecida por nossos alunos, ainda há certos equívocos quando o assunto é a escrita. Sendo assim, compreendemos a necessidade de ser trabalhada com mais seriedade essa habilidade da língua inglesa, que pode ser seguida com base em alguns passos.

O primeiro passo para desempenhar a habilidade da escrita é praticar a leitura, pois quando lemos um texto conhecemos palavras novas. Além disso, podemos observar como se escreve as palavras que foram aprendidas. Em seguida, os aprendizes podem utilizar essas palavras na construção de pequenas frases e praticá-las todos os dias. O segundo passo para

um bom desempenho da escrita, é exercitá-la todos os dias, pois esse hábito poderá contribuir muito no desenvolvimento da referida habilidade. Os estudantes podem, ainda, variar nas formas de escrever. Podem começar por pequenas frases e em seguida compartilhar com outras pessoas sobre seu próprio desempenho através de redes sociais, ou em outras situações comunicativas. O terceiro passo a ser seguido é fazer a leitura dessas primeiras escritas e reescrever o que já foi feito na tentativa de aprimorá-las. O quarto passo é utilizar dicionários ou ferramentas on-line de tradução, caso o aprendiz necessite saber o significado de alguma palavra desconhecida.

Partindo dessas considerações, ainda é necessário ressaltar que boa parte da dificuldade dos alunos no desempenho da habilidade supracitada se deve à forma como ela tem sido trabalhada nas escolas, quase sempre de maneira descontextualizada, desvinculada da realidade dos alunos. Dessa forma, o ensino se torna pouco atrativo e, como consequência, há uma baixa receptividade por parte dos aprendizes.

Porém, aprender uma segunda língua é uma prática emancipadora, pois expande as fronteiras comunicativas, amplia a visão de mundo e favorece um olhar para outras perspectivas sociais e profissionais. Desse modo, percebemos que ser letrado em inglês se configura como um requisito de extrema importância, pois quando utilizamos a linguagem, estamos proferindo enunciados falados e/ou escritos para comunicar algo com o outro e nesse diálogo, é criado um elo entre os falantes. E por meio dessa concepção de linguagem, cria-se a possibilidade de interação entre alunos e professores, incluindo a produção da escrita.

Nessa perspectiva, o professor pode sugerir que os alunos elaborem pequenos textos sobre algum assunto de interesse deles, com palavras que eles conhecem publicar fotos com legendas em inglês nas redes sociais, já que eles estão imersos nos ambientes virtuais cotidianamente. Tais abordagens aqui apresentadas podem ser uma forma de incentivá-los a praticar a escrita em inglês e, conseqüentemente, aprimorá-la.

Destarte, no próximo capítulo abordaremos a metodologia e os instrumentos para a geração de dados.

4 METODOLOGIA E GERAÇÃO DE DADOS

Para este capítulo, discorreremos a respeito da metodologia utilizada para o andamento da pesquisa, assim como explicamos os instrumentos elencados para a geração de dados. *A priori*, fazemos um breve retrospecto das mudanças que o rumo da pesquisa veio a sofrer devido ao período da pandemia. No início da escrita da dissertação a metodologia trabalhada seria a etnográfica, por acreditamos ser mais pertinente quando o assunto é referente à prática escolar. Todavia, em tempos de ensino remoto não seria possível seguir fielmente as abordagens da etnografia. No entanto, em decorrer das mudanças constantes do mundo contemporâneo, a pesquisa etnográfica passou por algumas alterações para poder se adequar às novas necessidades dos pesquisadores. Além disso, no referido capítulo explicamos cada uma das etapas elencadas para a geração de dados, bem como se deu o processo e desenvolvimento da prática em intervenção educativa e social.

Nesse panorama, com a mudança no percurso metodológico entendemos que, provavelmente, não seria possível fazer uma pesquisa etnográfica da forma que realmente costuma ser, pois a pesquisa etnográfica visa à presença física e a observação do pesquisador no *locus* de pesquisa. Dessa forma, inspirados pela metodologia etnográfica, que apresenta e traduz a prática da observação, da descrição e das análises das dinâmicas interativas e comunicativas com uma das mais relevantes técnicas, optamos por utilizar a netnografia¹⁴ que segue as mesmas premissas da pesquisa etnográfica, porém em ambientes virtuais. A pesquisa netnográfica será explanada mais adiante, pois antes de explicá-la faz-se necessário fazer um breve panorama sobre as mudanças referentes à etnografia.

Para ancorar nossa pesquisa, trazemos contribuições de André (2005), que desenvolveu trabalhos tendo como foco as implicações referentes à sala de aula e à prática escolar, ou seja, para a autora, o que se pretende na pesquisa etnográfica é investigar o que acontece de “dentro” dos processos educacionais, o que exige uma devida contextualização social do comportamento humano e da busca por seus significados. A autora argumenta, ainda que a partir das vivências do cotidiano escolar, podem ser feitas reflexões no que concerne à formação e aprimoramento dos docentes, com o intuito de fortalecer o diálogo entre teoria e prática pedagógica (ANDRÉ, 2005).

Nesse sentido, uma pesquisa etnográfica atenta-se aos significados, às ações e aos eventos produzidos por indivíduos e grupos estudados. Por meio da linguagem, esses

¹⁴ A netnografia é um procedimento metodológico que tem por objetivo analisar os sujeitos que estão inseridos em comunidades digitais.

significados são construídos e compartilhados em contextos culturais diversos a partir dos quais os sujeitos interagem e constituem suas relações. Segundo Geertz (1973), a etnografia é a tentativa de descrição da cultura, esta, por sua vez, requer uma observação sistemática, baseada na observação do comportamento dos indivíduos e, por isso, não se resume meramente a um método. O referido autor utiliza a expressão “descrição densa”, para designar o que pretende a etnografia.

Para isso, Geertz (2008), considera que uma pesquisa etnográfica deve ser pautada em estabelecer relações com os envolvidos e para isso, é preciso um olhar sensível à cultura dos indivíduos. Para o autor, a cultura vai além do que se pode entender como um sistema de símbolos construídos, “não é um poder, algo a quem pode ser atribuída à causa de eventos sociais, comportamentos, instituições ou processos: é um contexto, algo dentro do que os símbolos podem se inteligivelmente ou densamente descritos” (p.10). No entanto, André (2005) nos chama atenção para o fato de que é preciso ter cuidado ao utilizar o termo etnográfico, já que a pesquisa tem sofrido algumas alterações na área da educação, visto que a mesma tem sido distanciada da sua proposta original.

Geertz (2008) defende que a principal preocupação da etnografia é descrever a cultura de um povo. No campo educacional, o interesse de pesquisadores é com o que se refere aos processos educativos. Desse modo, alguns pressupostos da etnografia não necessitam ser cumpridos conforme as questões educacionais, como pondera André (2005), no que diz respeito ao pesquisador ter que cumprir um longo período em campo em contato com outras culturas. Outra perspectiva sobre a pesquisa etnográfica refere-se a estudos recentes os quais apontaram que alguns trabalhos com foco de estudo em interações sociais na internet apresentavam um viés muito forte baseados na etnografia, tendo como uma das precursoras Hine (2000), que passou a analisar o comportamento e as interações sociais nos ambientes virtuais, descrevendo as problematizações do método etnográfico nesses ambientes, optando por utilizar o método como etnografia virtual, levando a publicação de um livro no ano 2000 intitulado “Virtual Ethnography”.

Na referida obra, a internet é descrita por Hine (2000) sob duas diferentes perspectivas, como cultura e como artefato cultural. Cada um desses aspectos citados pela autora pode apresentar vantagens e desvantagens; usa o termo “conectado” para designar que as vantagens e desvantagens podem estar conectadas ou não. Para ela, uma das perspectivas é que a internet “representa um lugar, um ciberespaço onde a cultura é constituída e reconstruída” (HINE, 2000, p. 9).

Desse modo, esse tipo de investigação pode contribuir para um ensino e uma educação de qualidade, ao mesmo tempo reconhece-se o valor dos professores para o devido progresso. A pesquisa etnográfica busca, ainda, explicar a realidade com base na percepção, atribuição de significados e na opinião dos atores sociais envolvidos, ou seja, é de suma importância para nós, enquanto pesquisadores, ouvirmos as vozes dos participantes da pesquisa.

Dada a explicação sobre as mudanças na pesquisa etnográfica, compreende-se que a utilização das tecnologias voltadas para o ensino e aprendizagem tem se tornado comum há algum tempo e cabe ressaltar que a pesquisa etnográfica já vinha sendo aplicada em comunidades on-line já em algumas décadas. Diante desse cenário atípico da Pandemia de COVID-19, foi notório perceber que a utilização das tecnologias se tornou ainda maior. Constata-se um grande contingente de recursos tecnológicos no mundo atual e dessa forma, não se pode negar que no ambiente educacional há uma presença maciça de *softwares*, plataformas, digitais que tem se tornado ferramentas pedagógicas para melhorar e mediar a construção de conhecimento. Dessa forma, a netnografia se faz necessária como recurso metodológico para analisar os sujeitos inseridos nas comunidades virtuais ¹⁵.

Devido à “flexibilidade” da pesquisa etnográfica, a netnografia pode ser chamada também de etnografia na internet ou pesquisa etnográfica on-line, dentre outros neologismos. Nesse tipo de pesquisa, o procedimento para coleta de dados baseia-se nos estudos dos sujeitos que estão incorporados em culturas e comunidades digitais, mecanismo semelhante à proposta original da pesquisa etnográfica que concerne no olhar apurado do pesquisador referente à cultura estudada. No entanto, com a distância pertinente para a descrição científica e análise das comunidades.

Dentro da netnografia há ainda a possibilidade de que outras técnicas possam fazer parte como complementação, além de permitir o pesquisador supervisionar pessoalmente as referidas comunidades que excedem os limites da internet relacionando-se também em condições presenciais (KOZINETS, 2009; 2015; HINE, 2005). Cabe ressaltar que dentre as possibilidades aqui mencionadas, para que o campo de estudo se configure como comunidade virtual e não como um mero espaço onde as pessoas interagem com mensagens on-line, é necessário que haja um acompanhamento consecutivo. Ou seja, o conceito de comunidade virtual diz respeito a um grupo de pessoas que interagem de forma virtual num

¹⁵ Entende-se por comunidade virtual as “agregações sociais que emergem da rede quando um número suficiente de pessoas empreende [...] discussões públicas por tempo suficiente, com suficiente sentimento humano, para formar redes de relacionamentos pessoais no ciberespaço” (HOWARD RHEINGOLD, 1993, p. 5).

ciberespaço mediado por recursos tecnológicos, como computadores, *tablets* e celulares. Nesse ciber(espaço) os sujeitos envolvidos sentem pertencimento, além de produzir e construir saberes mais próximos da sua cultura e realidade em que vivem.

Para proceder à investigação dessa pesquisa utilizamos como comunidade virtual a plataforma digital *Google meet*, tendo em vista que dentro desse espaço, os alunos, ao interagir uns com os outros produzem e constroem conhecimento coletivo. Desse modo, a comunidade on-line estará formada e a aprendizagem estará focada nos sujeitos envolvidos. Nesse espaço virtual, é possível observar não só a cultura produzida por essa comunidade, mas também analisar o comportamento dos sujeitos da pesquisa, documentar materiais para conduzir a análise de dados.

Portanto, para amparar nossa pesquisa netnográfica, utilizamos também uma proposta metodológica híbrida, estabelecida por Lankshear e Knobel (2013). Tal procedimento metodológico apresentado pelos autores do *New London Group (NLG)* denomina-se “*Let’s See*”, que representa técnicas de investigação metodológica coerente com os Multiletramentos e o advento das tecnologias. *Let’s see*, que em sua tradução direta seria “vamos ver”, nesse tipo de pesquisa será o *Let’s listen* (vamos ouvir), ouvir o que os alunos voluntários da pesquisa têm a dizer. Ao considerar tais procedimentos e interface metodológica “híbrida”, permite-nos experimentar ferramentas talvez ainda pouco documentadas academicamente em nossa região, no território sisaleiro.

Dessa forma, baseamo-nos nos conceitos metodológicos de Lankshear e Knobel (2013), apresentados em *A New Literacies Reader*. Nesta obra, os autores sugerem essa “técnica” metodológica inovadora: *Let’s see*, uma proposta metodológica que considera práticas pedagógicas investigadas a partir dos “*mindsets*” de *insiders* (nossos alunos, aprendizes do século XXI), sugerindo, assim, reflexão sobre as práticas sociais no mundo digital que envolve o uso das tecnologias com as quais os nativos digitais estão naturalmente integrados no dia a dia.

Para a idealização da nossa proposta interventiva organizamos um Minicurso de Língua Inglesa para alunos do 5º ano de uma escola pública de Valente - Bahia, no ano de 2021. O minicurso é o objeto de estudo do projeto de pesquisa intitulado “O ensino de Língua Inglesa através de um minicurso nos anos iniciais em uma escola pública da região sisaleira de Valente - Ba: letramento e multiletramento do planejamento à ação interventiva”. O projeto de pesquisa tem por finalidade oportunizar o acesso dos alunos do 5º ano ao ensino de Língua Inglesa, já que por lei ainda não lhes é permitido.

A didática utilizada consistiu em ministrar um minicurso de inglês para os alunos sujeitos da pesquisa, com atividades multiletradas, visto que com a pandemia, estamos ainda mais em contato com o mundo digital. Dessa forma, foram utilizados recursos multimodais como vídeos, imagens, slides animados, jogos, para tornar a aula além de mais atrativa, mais significativa, principalmente no que diz respeito a uma geração de nativos digitais. Acreditamos que a nossa proposta de intervenção será de grande relevância social, por reposicionar práticas para ensino de LI em uma escola pública da região sisaleira baiana, a partir de práxis situada: problematização e possíveis alternativas para o ensino multiletrado em LI. Ao mesmo tempo, contribuirá para a formação crítico-pedagógica de alunos, por meio de um minicurso/intervenção, cujo produto final foi um livro digital e impresso em formato de *e-book* no qual estão inseridas algumas propostas de atividades para serem trabalhadas por professores nas aulas de inglês, como uma alternativa de material pedagógico.

Objetivamos assim, que *esse e-book*, o qual contempla atividades em inglês que possa reiterar a valorização da escola pública como espaço onde as mudanças e possibilidades educacionais se manifestem, no que diz respeito ao crescente movimento da sociedade atual frente às Tecnologias da Comunicação e Informação (TIC) e práticas pedagógicas construídas.

Cabe ressaltar que no início da elaboração desse projeto, aprovado pelo comitê de ética em 23 de dezembro de 2020, a proposta inicial contemplaria dez alunos (05 de uma turma) e (05 de outra) nos turnos matutino e vespertino. No entanto, devido ao contexto de pandemia, uma única turma foi formada por dezessete alunos no turno vespertino, sendo que dos dezessete, apenas treze (13) tinham acesso à internet e dispunham de recursos tecnológicos para assistir as aulas síncronas, os quatro alunos restantes não tinham acesso à internet em casa e alguns deles dispunham de apenas um único aparelho celular que é utilizado pelos pais como instrumento de trabalho. As aulas do minicurso foram realizadas nos formatos síncrono e assíncrono.

Para a realização da proposta de intervenção e construção do *e-book*, elaboramos algumas etapas que seguiram as seguintes etapas de estratégias para a geração de dados.

4.1 Etapas

Primeira etapa – Formulário: Na primeira etapa, a fim de conhecer os alunos e fazer uma espécie de diagnóstico saber das expectativas e o que pensavam em relação ao ensino de inglês, elaboramos um formulário com algumas perguntas e enviamos no nosso grupo de

whatsapp. É importante ressaltar que apenas quatro alunos responderam. Para a segunda etapa, optamos por dar início ao nosso minicurso.

Segunda etapa – Atividades: Foram realizadas atividades multiletradas que foram construídas colaborativamente com alunos durante o minicurso. As atividades foram compiladas no final do minicurso. Foi realizado um encontro a cada semana. Foi ministrado um minicurso de 20 horas, sendo que cada aula teve a duração de 40/50 minutos. Os encontros foram divididos em 10 aulas síncronas e dez assíncronas. Para as aulas assíncronas foi criado um grupo no *whatsapp* para que os alunos pudessem receber os materiais para a execução das atividades. Nas aulas assíncronas os alunos praticaram duas das quatro fases da Pedagogia dos Multiletramentos, a saber: (a) Enquadramento crítico (*Critical Framing*), momento em que os alunos testaram os seus conhecimentos e fizeram uma crítica construtiva do que aprenderam; (b) Prática transformada (*transformed practice*), nessa fase da pedagogia dos multiletramentos os alunos podem por em prática o que aprenderam durante a(s) aula(s) tendo mais autonomia para a realização das atividades propostas pela professora/pesquisadora.

Terceira etapa - Entrevista semiestruturada: No intuito de saber como estava a experiência dos alunos diante do minicurso/intervenção, elaboramos 10 perguntas abertas para os 17 alunos que participaram voluntariamente da nossa pesquisa. A entrevista semiestruturada contou com 10 perguntas subjetivas para os participantes da pesquisa. Todavia, apenas os três participantes que ficaram até o final do curso responderam. Na quarta etapa decidimos que as crianças, participantes da pesquisa fizessem uma espécie de memorial dos assuntos e atividades que foram abordadas durante as aulas.

Quarta etapa - Construção do painel digital através do *padlet*: Os alunos criaram um painel digital sobre as atividades realizadas durante o minicurso.

Quinta etapa - Encerramento do minicurso: Como atividade final, os alunos elaboraram de um painel digital com imagens e frases dos conteúdos trabalhados e dos momentos que eles consideraram importante durante o minicurso.

Sexta e última etapa - Compilação do *corpus* em formato de um *e-book*: A criação de um *e-book* no qual está disponível o planejamento do minicurso no formato de sequência didáticas com alguns assuntos que podem ser trabalhados nas aulas de inglês. Com isso, acreditamos que neste mesmo *e-book* que ficará disponível em formato digital PDF para a comunidade de prática na qual a intervenção foi construída, acreditamos que seria interessante utilizar algumas das produções realizadas pelos alunos como uma espécie de memorial.

Para a geração de dados além da utilização de instrumentos das ferramentas computacionais da Linguística de *Corpus*, em sua vertente metodológica, utilizamos o programa *AntConc* que é um software que contém ferramentas como a *word list* e a *Concordance*. A *word list* calcula o total de palavras do *corpus*, apresentando-as em uma lista ordenada por ordem alfabética e/ ou de frequência por ocorrência. Isto permite encontrar palavras mais recorrentes utilizadas pelos alunos entrevistados. Já a *Concordance* permite ao pesquisador identificar as palavras de busca de seu interesse em todo o *corpus* compilado de uma só vez, ou seja, o formato no qual as palavras de busca são alinhadas e apresentadas na tela do computador, para que as propostas de intervenção em sala de aula possam ser analisadas sob diferentes perspectivas.

4.2 Recursos

Para a realização do minicurso, cujo foco foi ensinar inglês aos alunos através da utilização do letramento e multiletramento, a nossa pretensão foi contar com a presença e empenho dos sujeitos envolvidos no ambiente virtual escolhido. É importante ressaltar que, consideramos a realidade do momento crítico da COVID-19 que tem acentuado ainda mais as desigualdades sociais, sabemos que muitos não têm acesso à internet, por isso, com a permissão dos pais dos alunos, foram feitas gravações das aulas do minicurso para os casos de alunos que, por alguma razão, não puderam participar da aula virtual. Dessa forma, foi possível viabilizar a participação de todos.

Quanto aos materiais didáticos utilizados, alguns sofreram algumas alterações ao longo do processo devido às próprias necessidades do contexto. A lista de recursos aqui apontada foi escolhida como aporte teórico-metodológico para efetivação da intervenção construída.

4.3 Cronograma do minicurso

Data	Atividade
21-05-2021 Aula síncrona	Elaborar um pequeno glossário com palavras em inglês que usamos frequentemente.
21-05-2021 Aula assíncrona	Fazer um <i>short story</i> em quadrinhos utilizando os

	assuntos abordados durante a aula.
28-05-2021 Aula síncrona	Gravar um áudio soletrando o nome em inglês.
28-05-2021 Aula assíncrona	Ditado desenhado: desenhar 5 objetos, alimentos em inglês que são comuns no nosso dia a dia.
04-06-2021 Aula síncrona	Desenhar novos personagens para o filme da Era do gelo, transformando-os em <i>flashcards</i> .
04-05-2021 Aula assíncrona	Simular uma conversa com um (a) amigo (a) utilizando os emojis e as abreviações em inglês. <i>Printar</i> a tela da conversa e enviar.
11-06-2021 Aula síncrona	Elaborar frases utilizando inglês e português relacionado aos órgãos do sentido.
11-06-2021 Aula assíncrona	Escolher um personagem do folclore brasileiro, desenhar no caderno de desenho e descrever as características físicas do mesmo em inglês, tomando como exemplo o material enviado no grupo.
18-06-2021 Aula síncrona	Elaboração de um <i>card</i> apresentando uma minebiografia (semelhante as que aparecem no google images) de algum animal estudado durante a aula.
18-06-2021 Aula assíncrona	Escolher um animal que represente o bioma da caatinga e elaborar três frases que contenham os estágios de vida desse animal, já que também foi trabalhado durante a aula o verbo modal <i>Can</i> .
20-06-2021	Recesso junino
09-07-2021 Aula síncrona	Fazer uma receita típica do Nordeste.
09-07-2021 Aula assíncrona	Elaborar um poema utilizando imagens e mesclando a LI com a LM sobre os alimentos que aprendemos durante a aula.
16-07-2021 Aula síncrona	Fazer uma lista com todas as falsas cognatas que eles conhecem.
16-07-2021 Aula assíncrona	Fazer um cordel.

23-07-2021 Aula síncrona	Criação de um meme, no qual os alunos possam se apropriar desse gênero e trabalhar a criticidade e visão de mundo.
23-07-2021 Aula assíncrona	Criação de um álbum com imagens e frases que representem a rotina deles utilizando <i>Before</i> e <i>after</i> para fazer as diferenças do que faziam antes e depois da pandemia.
30-07-2021 Aula síncrona	Criação de um cartaz abordando a prevenção da <i>COVID-19</i> .
30-07-2021 Aula assíncrona	Fazer um retrato que represente qual profissão os alunos querem seguir quando crescer; elaborar um cartaz anunciando vagas de emprego.
06-08-2021 Aula síncrona	Criação de uma charge contendo frases e expressões em inglês sobre a pandemia da <i>COVID-19</i> ; fazer uma infográfico, demonstrando através de frases e imagens informando o processo de vacinação no Nordeste, na Bahia e na região do sisal.
06-08-2021 Aula assíncrona	Construção de um mural digital dos assuntos que os estudantes mais gostaram e que se tornou mais significativo para eles.

4.4 Pesquisa netnográfica: o compromisso com a socialização do saber

A priori, a metodologia da nossa pesquisa seguiria os princípios da etnografia. Todavia, como já explicado na seção anterior, não foi possível realizá-la da forma como ela realmente é, tendo em vista que para a efetivação da pesquisa etnográfica, é necessário a presença física no pesquisador no *locus* estudado e essa ação requer um tempo prolongado e estratégias específicas que, diante do contexto pandêmico, seriam inviáveis. Desse modo, tivemos que refletir e tentar adequar a nossa proposta metodológica com o que objetivava a pesquisa. Após a pré-qualificação, etapa de extrema importância para nós pesquisadores, fomos orientados pelos professores da banca examinadora a repensar sobre a metodologia abordada, ao mesmo tempo um dos integrantes da banca nos sugeriu fazer o uso da netnografia, já que esse tipo de pesquisa está sendo utilizada como aporte metodológico para o trabalho de campo em ambientes digitais, como foi no nosso caso.

A netnografia ou etnografia virtual parecem ser semelhantes. No entanto, para alguns estudiosos elas se diferem. O primeiro termo teria sido utilizado por estudiosos da administração e marketing, já o segundo geralmente tem sido investigado por pesquisadores das Ciências Sociais e Antropologia. Entretanto, no seguimento da nossa pesquisa utilizamos os dois termos como sinônimos.

Para Braga (2007, p. 5) a netnografia tem sido “um desafio metodológico para: preservar os detalhes ricos da observação em campo etnográfico usando o meio eletrônico para ‘seguir os atores’”. Observando a explicação do neologismo apontado por Braga, percebemos que nas palavras da autora, a netnografia é vista como uma adaptação da pesquisa etnográfica e que não é uma abordagem que necessite “seguir os atores.” Nesse aspecto, é preciso ter certo cuidado quando for explicá-la, pois a netnografia não pode ser reduzida/entendida dessa forma simples e talvez, equivocada.

Para Sá (2002, p. 159) a netnografia mantém os pressupostos dos estudos etnográficos em sua forma básica, como por exemplo, a observação dos participantes e do comportamento destes é realizada através de ambientes ou comunidades digitais. Ou seja, a pesquisa etnográfica se configura como uma transposição de investigação presencial para a on-line. Desse modo, Hine (2000), uma das precursoras dos estudos da etnografia virtual, tem percebido que é possível fazer análises de grupos estudados mediante as plataformas digitais, já que as pessoas estão cada vez mais conectadas e podem interagir umas com as outras em diferentes ciberespaços.

Nessa perspectiva, a autora explica que as mudanças de análises e experimentos da pesquisa etnográfica não se devem apenas a “tecnologia em si, e sim aos usos e as construções de sentido ao redor dela” (HINE, 2005, p. 13). A vista disso, entendemos que a netnografia surgiu como forma de atender as perspectivas dos pesquisadores de acordo com as transformações sociais. Ou seja, as metodologias de pesquisa necessitam ser revisitadas e avaliadas para que estas se mantenham coerentes e atualizadas conforme as mudanças da sociedade vigente.

Partindo desses pressupostos, para a realização da pesquisa de inspiração etnográfica e netnográfica elaboramos um minicurso como proposta de intervenção relevante para a comunidade de prática e também acadêmica. No referido minicurso, foi estruturado com carga horária de 20 horas e foi ministrado via plataforma on-line (google *meet*). Em decorrência dos estudantes do 5º ano estarem estudando no período da tarde, também por meio dessa plataforma e por provavelmente estarem sobrecarregado com muitas atividades, decidimos ministrar esse curso em dois formatos: síncronos (on-line) e assíncronos (gravados)

pela manhã, todas as sextas-feiras. Para comunicar aos estudantes da nossa proposta, organizamos todo o processo para pôr em prática o projeto de intervenção, que foi planejado baseado em sequências didáticas.

A priori, organizamos (todos os documentos necessários para entregar aos pais dos alunos, já que se tratava de crianças menores de idade). Em seguida, fizemos a compra dos materiais que seriam utilizados pelos alunos durante a intervenção. Por conseguinte, solicitamos a diretora da escola e a professora regente que me cedessem um momento da aula, para nós entrarmos na reunião on-line e, assim, comunicarmos aos alunos sobre a proposta interventiva do minicurso. No princípio, em uma sala composta por 17 alunos no turno vespertino (turma única) todos se interessaram e disseram que queriam participar. Todavia, é preciso ressaltar que dos 17 alunos da referida escola, quatro deles não tinham recursos tecnológicos, tampouco acesso à internet.

Como o propósito da nossa pesquisa tem como objetivo, discutir esse processo de exclusão da LI nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, em conversa com meu orientador decidimos que esses quatro estudantes também seriam integrados na proposta do minicurso, mesmo diante de tais empecilhos. Pedi permissão à diretora da escola para entrar em contato com os alunos e seus responsáveis através do *whatsapp*, no qual fui adicionada ao grupo da escola, e assim tive acesso aos números de telefone de todos os estudantes, bem como das pessoas que se responsabilizavam por eles.

Depois da minha conversa com os alunos da escola e com os pais desses estudantes através do *google meet*, criei um grupo no *whatsapp* no dia 24 de abril de 2021 e adicionei todos os 17 estudantes ao grupo. Abaixo, segue o *print* do nosso grupo de *whatsapp*, onde os avisos, materiais utilizados nas aulas e os links para as aulas síncronas e assíncronas eram disponibilizados.

Figura 10 - Print do grupo de *whatsapp* do minicurso/intervenção



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2021.

Em seguida, tentei entrar em contato com os responsáveis desses quatro alunos que não tinham acesso à internet, nem a recursos tecnológicos. Consegui conversar com os pais de dois deles. Todavia, as mães me reportaram que o aparelho de celular era único e usado por ela para o trabalho e que o filho, infelizmente, não estava assistindo nem as aulas da escola. Já a outra mãe de aluno demonstrou muito interesse de o filho participar, no entanto o único aparelho celular que havia na casa era do marido e que este só chegava em casa à noite, quando o filho provavelmente já estaria dormindo. De todo modo, concordamos que mesmo assim, com tantos empecilhos, o filho seria integrado ao grupo e que para ele, ambas as aulas seriam ministradas de forma assíncrona, já que as aulas eram todas gravadas e em seguida, o link da gravação seria disponibilizado no nosso grupo do minicurso para que todos os alunos pudessem participar de forma assíncrona. Sendo assim, percebemos o quanto a ausência de políticas públicas acerca da acessibilidade aos recursos tecnológicos e a própria internet são necessárias e foram ainda mais dentro do contexto da pandemia, que assolou ainda mais as desigualdades sociais e, sobretudo educacionais.

No entanto, eu não recebia retorno de nada. Após esses dois procedimentos, com muita alegria e entusiasmo, fui pessoalmente até a escola *locus* da pesquisa e entreguei à diretora os materiais necessários e os documentos que os responsáveis dos participantes da pesquisa deveriam ler e, caso concordassem, assinariam os Termos de Consentimento Livre Esclarecido ao Menor (APÊNDICE B).

Cada estudante recebeu em um classificador de plástico um caderno de desenho, uma caixa de lápis de cor, borracha, lápis de escrever e lapiseira. Como primeira etapa da pesquisa foi enviado aos estudantes, como uma espécie de diagnóstico, para conhecê-los um pouco mais, um formulário com perguntas relacionadas às expectativas deles referentes à língua inglesa e ao minicurso. Dos 13 alunos, apenas quatro deles responderam ao questionário (via *Google forms*). Após o preenchimento das informações dos estudantes, demos início a nossa primeira aula síncrona no dia 14 de maio de 2021, pelo *google meet*. A duração das aulas ficava em torno de 1 hora, 1 hora e 20 minutos a depender do tempo gasto de tempo dos alunos em alguma atividade de classe on-line.

Nas primeiras aulas, dos 13 inscritos no minicurso apenas 07 deles assistia à aula on-line. Expliquei para eles que seria necessário a gravação das aulas, pois ao finalizá-la, o link da gravação seria postado no nosso grupo de *whatsapp*, para que os outros estudantes pudessem ter acesso, assim como os que não puderam entrar na aula síncrona por alguma outra razão. Informei que se não se sentissem à vontade, poderiam fechar as câmeras, mas que

eu precisaria gravar também para fazer minhas observações e interpretações durante e ao final da aula. Mas, algumas vezes outros alunos que não tinham entrado antes, às vezes acessavam ao *link* e demonstravam desconforto com a gravação, iniciada minutos antes, com a permissão dos outros envolvidos. No entanto, a aula seguia.

Observando o comportamento dos sujeitos da pesquisa, percebi que as meninas demonstravam mais interesse e a maioria delas me enviava, através de fotos pelo aplicativo *whatsapp*, o resultado das atividades de classe, que seguia as premissas das duas fases da pedagogia dos multiletramentos a *critical framing* (enquadramento crítico) e a *transformed practice* (prática transformada). Os meninos manifestavam mais interesse em participar do momento on-line, interagindo comigo e com os colegas, quando eu utilizava algum tipo de *game*, slides animados, quiz, dentre outros recursos. Quanto mais utilizava multiletramentos, mais eles interagiam e queriam competir com as meninas, demonstravam interesse e participação. Questionei sobre o conhecimento prévio deles a respeito de quais palavras eles sabiam em inglês. Uma parcela considerável dos sujeitos da pesquisa já tinha estudado em escolas particulares.

Sendo assim, foi possível perceber que eles tinham certa noção, nível básico. Mesmo assim, a insegurança era nítida, acredito que por ser as primeiras semanas de aula, algumas vezes as interações eram menores, eles demonstravam receio para se comunicar em inglês, assim como participar colaborativamente durante a aula on-line.

Durante o minicurso, dois alunos desistiram logo nas primeiras semanas, ficando apenas cinco deles no curso. Todavia, a justificativa para a saída (mesmo que não houvesse necessidade de justificar) era sempre destinada ao acúmulo de atividades e aulas da escola, fatores determinantes para que outros estudantes desistissem do curso. Procurei dialogar com eles, me disponibilizei para ajudá-los no que fosse necessário, mas não obtive resposta.

No decorrer da prática e até ao final da proposta do minicurso, apenas três permaneceram, ficando o grupo constituído por duas meninas, Lua e Rute, nomes fictícios sugeridos pelas próprias alunas, e Zé, nome fictício escolhido pelo aluno. Os pseudônimos foram utilizados como forma de preservar a identidade dos integrantes. Preciso salientar que essa evasão *on-line* despertou em mim um pouco de desânimo, pois, como pesquisadora e professora reflexiva, me perguntei o que teria motivado a saída dos demais, apesar da justificativa. Contudo, me recordei que nos documentos enviados há uma cláusula que diz: “se por algum motivo o estudante quiser desistir, ele pode, e apesar dessa saída, a pesquisa não será prejudicada”. Além disso, lembrei que “se você estiver dando aula e só tiver uma criança prestando atenção e os olhinhos dela estiverem brilhando, pode ter certeza que valeu a pena”

(MÁRIO, 2009, s/p). E era realmente assim que eu me sentia com esses três estudantes, que desempenharam as atividades com esforço, responsabilidade e maestria.

O minicurso com carga horária de 20 horas foi encerrado no dia 12 de agosto de 2021 e, como atividade final, foi sugerido que os três participantes da pesquisa fizessem uma espécie de painel digital como registro das atividades desenvolvidas. Nesse seguimento, apresentaremos na seção seguinte, como tem sido ministrar o minicurso de inglês de forma remota baseados nos subsídios das sequências didáticas e como a utilização das mesmas pode contribuir para o ensino de LI.

4.5 As sequências didáticas

“O professor é o principal responsável pela exposição dos alunos à língua que eles estão aprendendo. Portanto, cabe a ele utilizar instrumentos que possibilitem uma contextualização natural de aprendizagem para seus alunos e, somente um professor consciente e preparado pode fazê-lo.” (SECCATO, 2010, p. 136).

Convergindo com as concepções apresentadas em seções e./ou parágrafos anteriores, sabemos que a busca por um ensino de línguas contextualizado, que não esteja focado na gramática e na tradução vem sendo colocado em debate já há algum tempo. É preciso considerar que os nossos alunos estão cada vez mais exigentes, assim como as demandas atuais. O professor de inglês, principalmente, necessita está sempre se atualizando, buscando formas de ministrar aulas mais dinâmicas que possam instigar no aluno o interesse, mas esse despertar não deve ser momentâneo, e sim sucessivo. E levando em consideração que as nossas atividades humanas, em sua maioria são mediadas pelo uso da linguagem que, por sua vez está fundamentada em gêneros textuais/discursivos, acreditamos que um ensino de inglês ancorados nesses gêneros poderá contribuir para preparar os nossos alunos para a vida em sociedade (MARCUSCHI, 2005).

Nessa perspectiva, acreditamos que o trabalho com os gêneros textuais/discursivos pode tornar a aula de inglês mais interessante, sobretudo se a aprendizagem estiver direcionada à criança, como é o nosso caso com os alunos do 5º ano, de uma escola pública municipal da cidade de Valente, no território do sisal. Pois, como nos lembra Rocha (2015, p. 125) os gêneros textuais “são entendidos como organizadores das atividades sociais, nos mais diferentes espaços”. Dessa forma, podem contribuir para uma aprendizagem mais significativa e atrativa, além do mais, é uma forma de corroborar para o desenvolvimento de

competências comunicativas que auxiliam na aprendizagem da língua que está sendo adquirida (PAIVA, 2007).

Nesse aspecto, sabemos que a aquisição da LI geralmente acontece de forma gradativa. Sendo assim, o professor como mediador do conhecimento, necessita planejar/organizar sua aula visando uma aprendizagem que contribua para um bom desenvolvimento do aluno. Ou seja, o docente necessita refletir sobre sua didática e analisar como a aula de inglês está sendo realizada. Além disso, é preciso ainda repensar como as práticas de leitura e as produções textuais são concretizadas. Nesse viés, o professor pode se apoiar em gêneros/textos que os auxiliem no aprendizado de LI. É desse modo que as Sequências Didáticas (SD) se configuram como um importante recurso nas aulas de inglês, pois podem colaborar para que os aprendizes se familiarizem com os diversos gêneros que compõe a nossa sociedade e que são integrados a nossa vida cotidianamente. Além disso, as SD auxiliam o professor de inglês devido ao seu intuito de compor estratégias, que são planejadas passo a passo para que o entendimento do aluno, no conteúdo proposto, seja alcançado. Nessa perspectiva Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), definem SD como:

[...] um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito, [...] tem, precisamente a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação.

Sendo assim, observamos que o ensino de inglês subsidiado pelas SD pode contribuir para uma aprendizagem significativa, tendo em vista que o professor pode estabelecer estratégias para que os alunos consigam acompanhar as orientações e estabeleçam opiniões do que lhes foi relevante, pois “o sucesso da aprendizagem de línguas para criança está intrinsecamente relacionado a objetivos solidamente constituídos e consonantemente com o contexto no qual o ensino esteja inserido” (ROCHA, 2008, p. 17). Nesse sentido, observamos que o ensino de inglês com as SD abre um leque de possibilidades, pois o professor pode trabalhar com diferentes temáticas e conteúdos procedimentais, tais como textos, gráficos, tabelas, dentre outros. Além disso, é uma boa oportunidade para que os alunos explorem sua criatividade, adquiram autonomia e percebam que eles são protagonistas e não receptores do conhecimento.

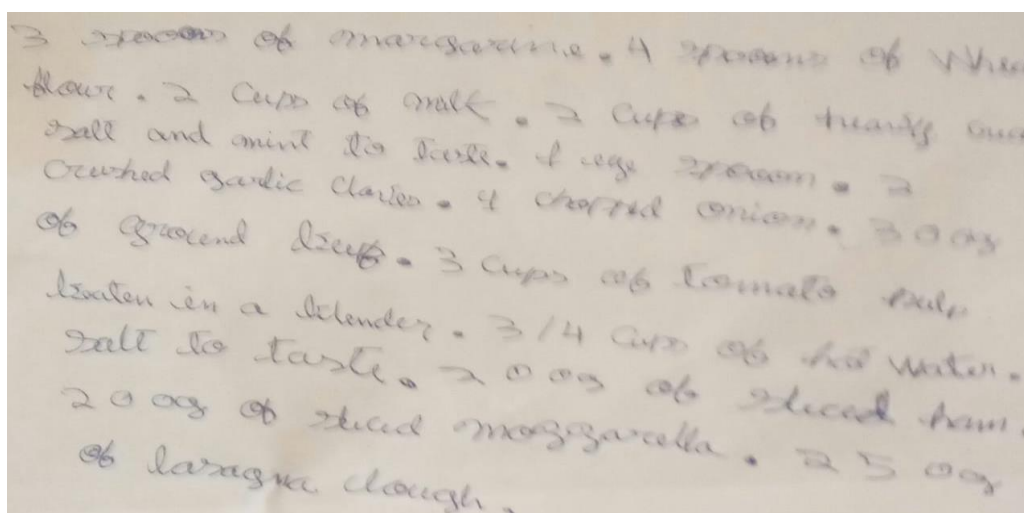
Seguindo esse raciocínio, entendemos que é dever do educador buscar diversificar sua didática em sala de aula de LI. Uma estratégia com resultados positivos é trabalhar os conteúdos programáticos a partir da realidade dos alunos. Nesse viés, durante as aulas

síncronas e assíncronas trabalhamos com diversos gêneros e um deles que é muito comum, foi o gênero *recypte* (receita). Em uma aula em que foram apresentados os materiais de apoio, sugeri que os alunos fizessem uma receita com o vocabulário aprendido na aula, ou de conhecimento deles, já que tinham alunos que havia estudado inglês quando estavam numa escola particular. O gênero textual receita é uma boa dica para trabalhar o vocabulário, pois os alunos e professores podem resgatar elementos culturais no campo da culinária conhecendo um pouco sobre a comida típica da região e aprender alguns verbos relacionados à cozinha, tais como os *cooking verbs* (verbos de cozinha(r)).

Novamente, pedirei licença para me dirigir em primeira pessoa para compartilhar sobre a organização de uma aula sobre o gênero textual receita. O planejamento completo pode ser encontrado nos apêndices. Para este momento, será retratada a organização de duas aulas que resultaram em atividades baseadas na *Transformed practice* (prática transformada) subsidiada pela pedagogia dos multiteramentos. A primeira foi uma aula em que ensinei sobre o gênero textual receita. Como recursos, utilizei vídeos, slides, expliquei sobre os *cooking verbs* (verbos de cozinha). Em seguida, através de um link de uma página da *web* compartilhei no *chat* a receita de uma comida típica do Nordeste, o “vatapá” e solicitei que eles observassem como era constituído referido gênero.

Após a explanação de uma aula baseada nas SD, decidimos compartilhar aqui o resultado da prática transformada realizada por uma aluna que desistiu do minicurso alguns meses depois. Como forma de preservar a identidade da criança, resolvemos chamá-la de Júlia. Na figura abaixo, a aprendiz escreveu em inglês os ingredientes necessários para o preparo da lasanha, com base na aula 11 onde eles aprenderam a utilizar os “*cooking verbs*.”

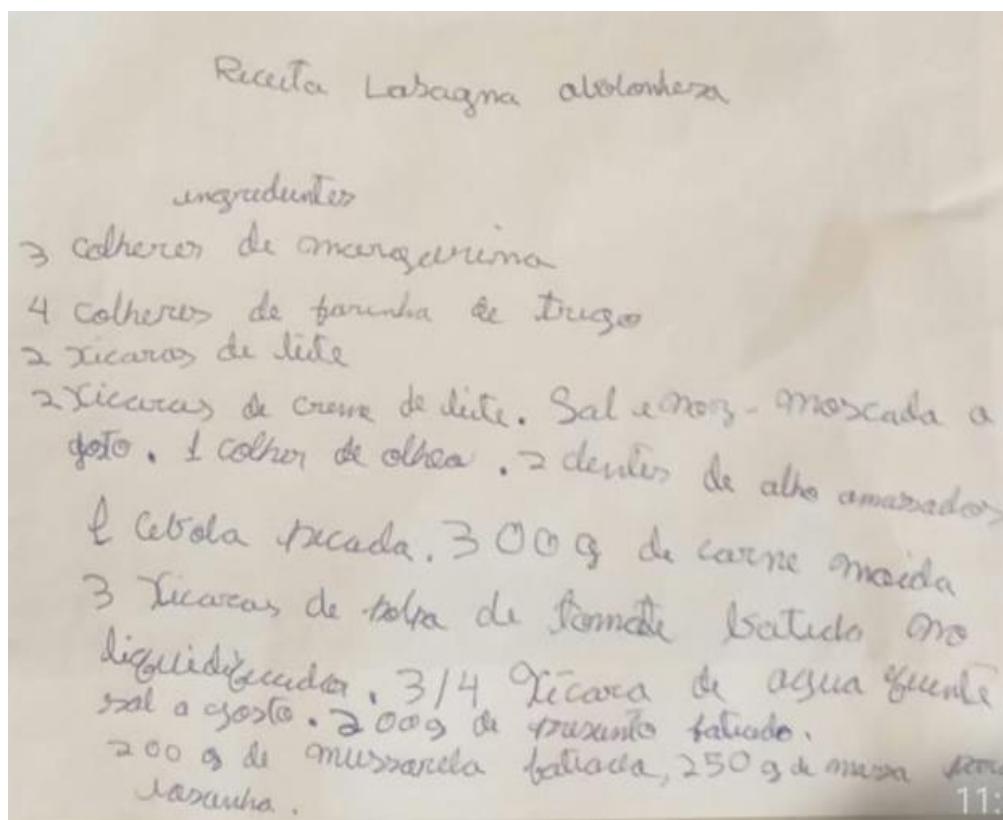
Figura 11- Escrita dos ingredientes para a preparação de *lasagna* (lasanha)



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Já a receita da lasanha, com ingredientes e o modo de preparo, foram escritas totalmente em português e a aluna apresentou a receita oralmente na aula 12 para a pesquisadora e para os colegas. Abaixo, segue a fotografia, enviada através do aplicativo *whatsapp* no nosso grupo do minicurso/ intervenção.

Figura 12 - Receita de lasanha elaborada por participante da pesquisa



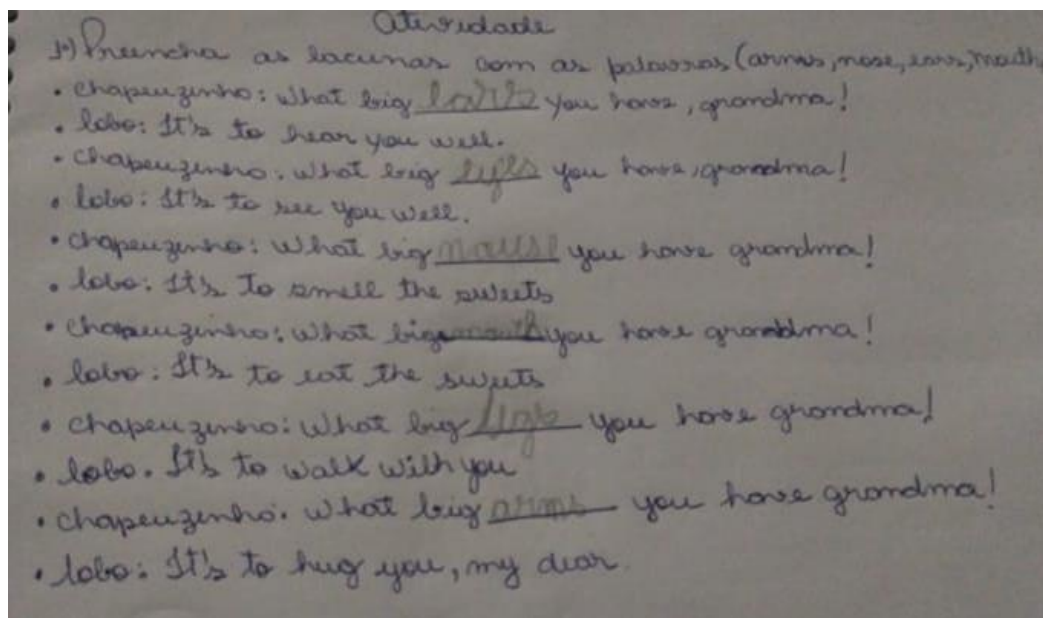
Fonte: Acervo da pesquisadora, 2021.

Durante a apresentação da receita, pude perceber que a aprendiz se sentiu muito à vontade. Primeiro, por estar aprendendo algo de seu interesse (*foods*) e, também, pelo fato de demonstrar certa segurança ao pronunciar os verbos em inglês. Foi um momento extremamente agradável. O trabalho pedagógico a partir das SDs favorece maior apropriação dos gêneros textuais, isso porque as atividades são sistematicamente pensadas e elaboradas de forma que possibilitem o maior desempenho da criatividade, da demonstração das habilidades adquiridas e, sobretudo, a autoconfiança e protagonismo.

Em outra aula, apresentei aos alunos as *Fairy tales* (conto de fadas) contextualizando com o vocabulário referente às *Body parts* (partes do corpo). Nessa mesma aula, trabalhamos com o folclore brasileiro (ênfatizando sempre a cultura local e do nosso país de origem) e

como atividade de prática transformada, sugeri que eles recriassem um episódio de algum conto de fadas que eles gostassem utilizando o vocabulário aprendido.

Figura 13 - Recriação do diálogo entre Chapeuzinho Vermelho e o Lobo Mau



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2021 baseado numa atividade do livro didático MaXi.

Após a entrega da atividade, a aprendiz fez a leitura para os colegas e para mim. Foi notório o entusiasmo da mesma, que lia com ênfase, demonstrando, através de gestos, quais partes do corpo estavam sendo mencionadas na reconstrução.

Ante o exposto e com base nas teorias Bakhtinianas, o trabalho mediado por gêneros pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades orais e escritas em diferentes contextos. Além disso, é importante destacar que os gêneros textuais se correlacionam com o conhecimento de mundo das crianças e, nessa perspectiva, as competências dos estudantes podem ser exploradas, auxiliando para uma aprendizagem significativa. Sendo assim, Machado e Guimarães (2009, p. 56), advogam que:

As sequências didáticas no ensino de língua materna e estrangeira são alvo de muitos estudos no Brasil hoje. A ampla circulação desse constructo em pesquisas e práticas pedagógicas se deu em função do projeto Olimpíada de Língua Portuguesa e, antes, com a inserção de preceitos do ISD nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Além disso, o trabalho com as SD não traz benefícios só para o aluno, como nos lembra Pessoa (2006, s/p) ao retratar que:

o trabalho com sequência didática permite ao professor diagnosticar as dificuldades dos alunos e ir sanando-as gradativamente, além de tornar o ensino mais prazeroso. Atividades sequenciadas auxiliam a organização do professor em sala de aula e torna o ensino mais significativo para o aluno, uma vez que quando trabalhamos de forma contextualizada o aluno compreende melhor os conteúdos em estudo.

Com base nas considerações de Pessoa (2006), o trabalho com as SDs permite que o professor possa analisar quais foram os pontos negativos que os alunos demonstraram durante as aulas. Consequentemente, o docente pode refletir sobre a didática utilizada e pensar numa outra forma de trabalhar esse mesmo conteúdo, como uma espécie de reforço e, talvez, dessa forma, o aluno consiga compreender. Outro aspecto positivo de um trabalho sequenciado, é que a repetição de um mesmo conteúdo, trabalhado de forma diversificada, colabora para que o aluno aprenda os assuntos que foram anteriormente estudados.

Seguindo essa lógica, percebemos que a SD dialoga e nos ampara enquanto proposta interventiva, pois, seguindo esses pressupostos, irá contribuir de forma significativa. Trabalhar com os gêneros textuais podem proporcionar aos alunos uma produção melhor, de mais qualidade e em situações reais, além de promover maneiras que familiarizem os alunos com os gênero que serão trabalhados, promovendo assim, benefícios para todo o processo, principalmente para a produção final. Entretanto, salientamos que trabalhar com as SD, apesar de toda sua contribuição, principalmente no ensino de línguas, não é uma tarefa simples. O professor precisará ser criativo, inovar nas atividades sequenciadas para que elas não sejam compreendidas pelo aluno como um “modelo” de aprendizado mecânico.

4.6 O contexto da pesquisa

O contexto pesquisado é a antecipação do ensino da disciplina de inglês numa escola pública municipal de Valente - Bahia, no território do sisal. Buscamos inserir o ensino de inglês para alunos do 5º ano fora da matriz curricular, tendo em vista que, por lei, a disciplina só é obrigatória a partir do 6º ano dos anos finais do Ensino Fundamental II.

A escola pesquisada, Centro Educacional Municipal Luís Eduardo Magalhães, é composta por turmas do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental e é uma das escolas públicas municipais de referência da cidade de Valente, na qual também fui aluna. Sabemos que aprender inglês é essencial, principalmente nos dias atuais, seja por anseios individuais ou pelo que nós, professores que também já foram alunos, estamos lutando. Uma luta que busca consolidação de políticas linguísticas para que o ensino de inglês deixe de ser restrito nas escolas públicas. Entendemos que colocá-lo na matriz curricular apenas nos anos finais se

configura como um tipo de exclusão. A educação não deveria ser um privilégio de quem tem meios para pagar por ela, deveria ser um direito e que todos tivessem acesso. Dessa forma, mesmo que num período curto de 20 horas, propomos ministrar um minicurso de Língua Inglesa para alunos iniciantes do 5º ano da referida escola, esperando poder contribuir não só para uma aprendizagem, que os possa prepara-los para o ano escolar seguinte, mas que possamos com subsidiar, sobretudo na formação crítico-pedagógica dos sujeitos em formação.

4.7 Os participantes

No início da proposta de intervenção, quase tudo foi realizado mediante plataformas digitais ou meios móveis de comunicação. A diretora da escola foi informada da nossa proposta de oferecer um minicurso de Língua Inglesa para alunos do 5º ano, o posicionamento da diretora perante a nossa proposição foi muito positivo. Informamos que o referido minicurso fazia parte de uma atividade do Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social (MPIES). Entramos em contato também com a professora regente da turma, que nos foi muito acolhedora. Solicitamos o acesso ao link de uma aula para informar aos alunos sobre o minicurso. Nesse contexto atípico da pandemia, uma única turma foi formada, no turno vespertino. A turma do 5º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental estava composta por 17 alunos.

Quando os estudantes foram informados, solicitamos que os pais e responsáveis analisassem a proposta e aqueles que se interessassem poderiam entrar em contato conosco. Desse modo, dos 17 alunos matriculados na turma, 13 deles se inscreveram no curso, pois os quatro restantes não tinham acesso à internet. Todavia, queríamos que todos os alunos fossem contemplados, entramos em contato com os alunos que não tinham acesso à internet para propor-lhes a participação do minicurso no formato totalmente assíncrono. Um grupo no *whatsapp* foi criado, para que os integrantes fossem incluídos. No entanto, não obtivemos respostas dos quatro alunos aqui mencionados. O material a ser utilizado por eles no minicurso foi composto por um caderno de desenho, lápis de escrever, caneta, borracha, lapiseira e lápis de cor.

O minicurso foi iniciado em meados de março de 2021, com carga horária de 20 horas para os 13 alunos inscritos. As aulas foram divididas em síncronas e assíncronas e todos os materiais utilizados em ambas as aulas, eram compartilhados através de gravação no grupo supracitado. Nas primeiras aulas dos 13 inscritos, apenas sete participavam. Era alunos com idade entre 10 e 11 anos, a maioria deles era do sexo feminino. O número de alunos foi

diminuindo à medida que os mesmos e os responsáveis por eles, reclamavam da sobrecarga de atividades da escola, atrelado as do curso. Eram crianças extremamente inteligentes, participativas, colaborativas, entusiasmadas. Dos sete que participavam, passaram a ser cinco. Infelizmente, na fase final do curso restaram apenas três alunos, duas meninas e um menino.

4.8 Geração de dados

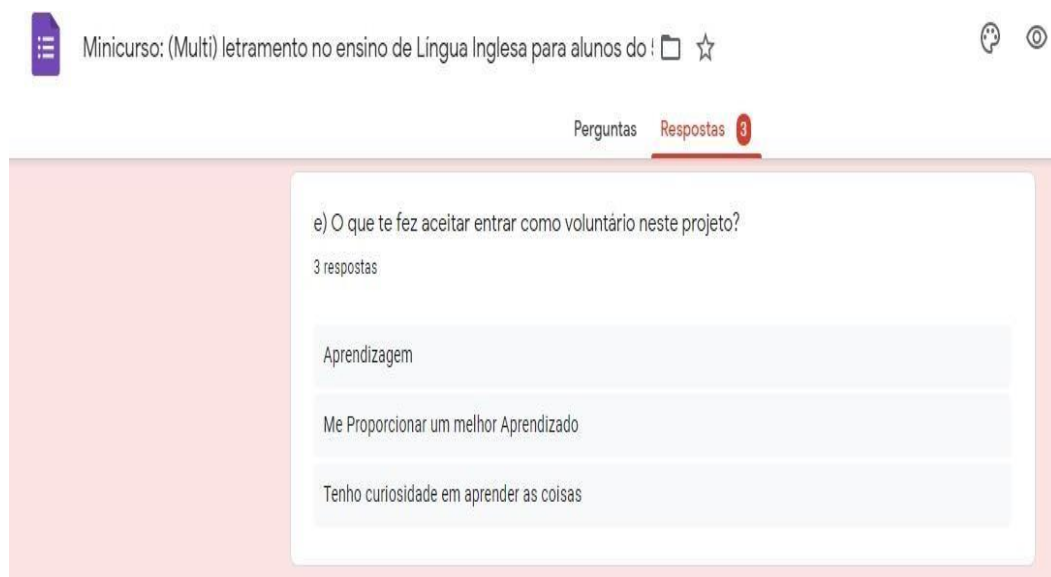
Para coleta de dados, foi utilizada uma entrevista semiestruturada, um formulário e narrativas (coletados em formato áudio/e em formato digital) de forma remota através das redes sociais, como *instagram* e *whatsapp*, que serão direcionadas aos alunos de uma escola pública do município de Valente - BA. Esse formato de coleta deve-se as medidas de proteção à saúde de todos, pesquisadores e voluntários. Dessa forma, o projeto sofreu algumas alterações, adequações, em virtude do período epidemiológico vigente, seguindo as recomendações da OMS e da Uneb.

Para geração de dados, além da utilização de instrumentos das ferramentas computacionais da Linguística de *Corpus*, em sua vertente metodológica, utilizamos o programa *AntConc*, que é um *software* o qual contém ferramentas como a *word list* e a *Concordance*. A *word list* calcula o total de palavras do *corpus*, apresentando-as em uma lista ordenada por ordem alfabética e/ ou de frequência por ocorrência. Isto permite encontrar palavras mais recorrentes, utilizadas pelos alunos entrevistados. Já a *Concordance* permite ao pesquisador identificar as palavras de busca de seu interesse em todo o *corpus* compilado de uma só vez, ou seja, o formato no qual as palavras de busca são alinhadas e apresentadas na tela do computador, para que as propostas de intervenção em sala de aula possam ser analisadas sob diferentes perspectivas.

Procedendo aos trabalhos de campo com o intuito de coletarmos acerca do objeto investigado, tivemos contato com uma grande quantidade de dados os quais necessitam ser lidos de modo profundo, a fim de podermos chegar aos objetivos pleiteados nesse estudo.

Na primeira etapa foi realizado um questionário realizado pelo Google *forms*. A ideia do questionário foi para conhecer os alunos saber das expectativas deles em relação ao minicurso e principalmente sobre o ensino e aprendizagem em LI. A primeira pergunta foi: o que te fez aceitar entrar como voluntário neste projeto? Essas foram as respostas que mereceram destaque:

Figura 14 - Dados do questionário referentes à pergunta número 1

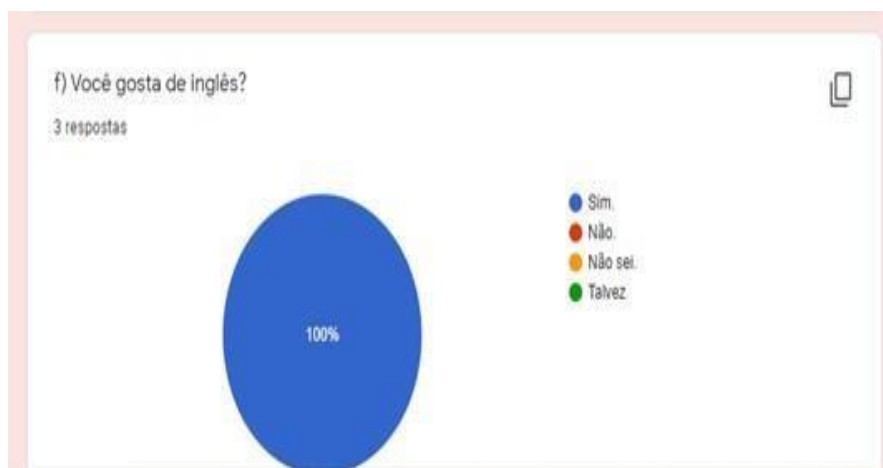


Fonte: Acervo da pesquisadora mediante Google *forms*, 2021.

As respostas foram muito objetivas e percebemos que “aprender” foi a palavra mais recorrente diante das três respostas. Todos os participantes entraram no minicurso como voluntários com esse propósito.

Para a segunda pergunta, perguntamos se eles gostavam do idioma. Você gosta de inglês?

Figura 15 - Dados referentes à pergunta número 2



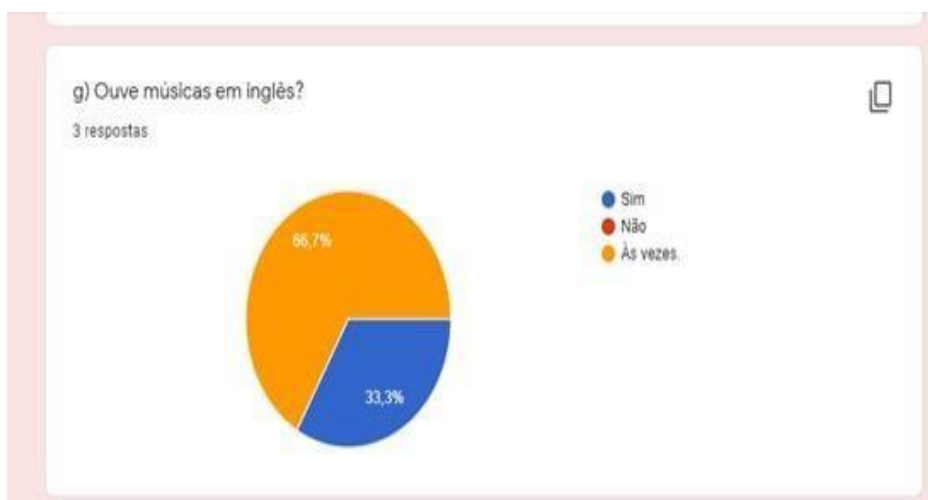
Fonte: Acervo da pesquisadora mediante Google *forms*, 2021.

De acordo com a tela do Google *forms*, os três participantes disseram que sim. Ninguém quis justificar o porquê da afirmativa, mas ficamos felizes em saber que gostavam

de inglês, já que, infelizmente, sabemos que a maioria demonstra não gostar. Para nós, a resposta afirmativa nos deixou animados para começar o minicurso.

Em seguida, foi perguntado a eles se ouviam músicas em inglês, pois entre a juventude é muito comum que alguns deles queiram aprender por objetivos específicos e, muitas vezes, músicas, filmes e séries em inglês são propostas que instigam a vontade de aprender no aluno; Esse foi o resultado:

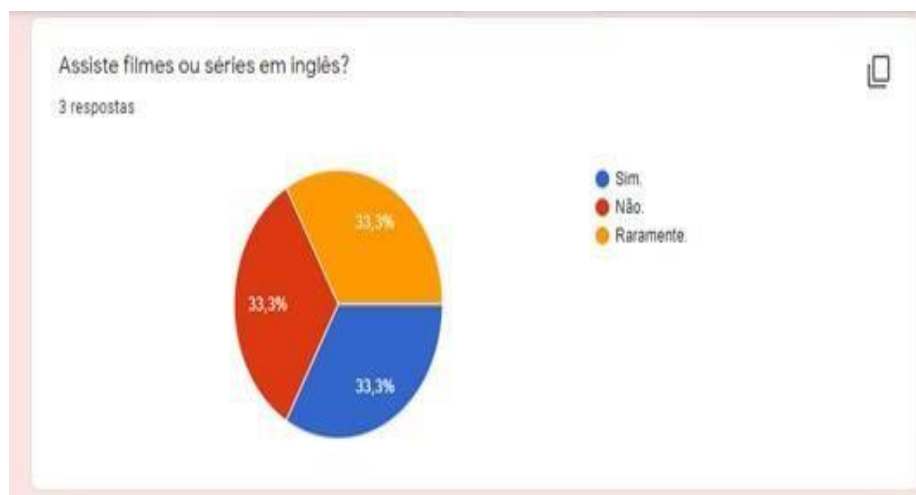
Figura 16 - Dados referentes à pergunta número 3



Fonte: Acervo da pesquisadora mediante Google forms, 2021.

O resultado referente à pergunta 3 também foi muito animador, pois todos os entrevistados escutavam músicas em inglês. Seguindo essa mesma linha da relação deles com a língua inglesa fora da escola, foi questionado se eles assistiam filmes em inglês. Esse foi o resultado:

Figura 17 - Dados referentes à pergunta número 4



Fonte: Acervo da pesquisadora mediante Google forms, 2021.

Conforme demonstra a imagem acima, houve praticamente um empate das três respostas em decorrência das três opções. Ou seja, um participante assiste a filmes e séries, o segundo, não. Já o terceiro, raramente.

Dando seguimento, foi questionado se eles sabiam algumas palavras em inglês e quais seriam essas palavras de conhecimento prévio deles. Esse foi o resultado:

Figura 18 - Dados referentes à pergunta número 5

Conhece palavras em inglês? Quais?

3 respostas

Sim, muitas

Good Mornng

Hause blue Cat Dog

Fonte: Acervo da pesquisadora mediante Google *forms*, 2021.

Com base no *print screen* das respostas dos entrevistados, é notório o uso da objetividade das respostas, alguns até especificaram as palavras que conheciam. Todavia, durante o minicurso, percebemos que os estudantes que estudaram em escolas particulares anteriormente sabiam muito mais palavras. Além disso, ainda pudemos compreender que as palavras aqui referenciadas são todas comuns ao nosso cotidiano. Foi questionado também sobre as expectativas deles em relação ao minicurso de inglês e esse foi o resultado:

Figura 19 – Dados referentes à questão número 6

O que espera deste minicurso?

3 respostas

Que eu aprenda mais palavras em inglês aumentando o vocabulário

Focar mais nos Meus Estudos

Descobrir coisa novas

Fonte: Acervo da pesquisadora mediante Google *forms*, 2021.

Diante do exposto, observamos que o intuito dos estudantes é bem parecido. O primeiro menciona aprender mais palavras e, conseqüentemente, aumentar o vocabulário na língua-alvo. O segundo entrevistado menciona aprender inglês no intuito de focar nos estudos, já o terceiro entrevistado diz querer descobrir coisas novas. Assim, questionamos se eles gostaram dessa iniciativa da proposta interventiva do minicurso e esse foi o resultado:

Figura 20 - Dados referentes à pergunta número 7

k) Você gostou dessa iniciativa? Justifique sua resposta.

3 respostas

Sim, para que tenhamos mais acesso e aprendizagem

Sim, Gostei Sempre Tive Vontade de Fazer um Curso de Inglês, Pois Ouço Muitas músicas!

Sim ! Eu era de escola particular então já estudei inglês, mais é sempre bom aprender cada vez mais

Fonte: Acervo da pesquisadora mediante Google *forms*, 2021.

Nas respostas da pergunta número 8, a qual solicitou uma justificativa que também nos deixou muito feliz, pois foi através dos resultados deste formulário que decidimos iniciar o nosso minicurso. Principalmente no que diz respeito às respostas 1 e 3. Os alunos entrevistados acabam “tocando” em um dos nossos objetos de estudo que é reivindicar o acesso à aprendizagem de LI e em referência a restrição do ensino da disciplina nas escolas públicas.

Questionamos se eles gostariam de ter estudado inglês nas séries anteriores, já que muitos deles estudam em escolas públicas desde a Educação Infantil, outros já tinham estudado por terem estudado um tempo em escolas da rede privada.

Figura 21- Dados referentes à pergunta número 8

Você gostaria de ter estudado Inglês nas séries anteriores? Por quê?

3 respostas

Sim, pois no nosso dia a dia encontramos várias palavras em inglês e gostaria de saber o que significa.

Sim, eu estudava na outra escola.

Já estudei

Fonte: Acervo da pesquisadora mediante Google forms, 2021.

Com base na geração dos dados do formulário referente à questão 9, percebemos também que os entrevistados compreendem a importância do ensino de inglês e sabem da presença da língua no cotidiano. Por serem estudantes de escola de pública, o não acesso ao ensino desse idioma só agrega a um cenário de desigualdade, fomentando a segregação social que determina quem e onde pode alcançar espaços de prestígios.

Por fim, questionamos se eles acreditavam nas contribuições do minicurso de inglês para o ano posterior, tendo em vista que a disciplina de inglês será obrigatória a partir do 6º ano. Esses foram os resultados:

Figura 22 - Dados referentes à questão 9

o) Você acha que o minicurso de inglês vai te preparar/ajudar para o próximo ano? Justifique.

3 respostas

Sim ,quanto mais aprender nós melhor.

Sim,muito eu gosto muito de inglês

Sim

Fonte: Acervo da pesquisadora mediante Google forms, 2021.

As respostas sem a justificativa solicitada, de certo modo, denotam a relação distanciada com o inglês na condição de disciplina. Isso é comum em virtude do imaginário que é criado no contexto escolar sobre o que representa aprender inglês. Aprender essa língua é importante, mas não para cumprir carga horária no currículo. Primeiro, porque aprender, por si só, é um ato revolucionário. Segundo, porque aprender uma língua estrangeira é ampliar os horizontes e quando se trata do contexto da escola pública, é um ato subversivo. Talvez por isso que esse ensino não seja contemplado no currículo do ensino público nos primeiros anos iniciais. Não há uma justificativa legal que fundamente essa ausência.

A fim de aprofundarmos nos dados, partimos para a segunda etapa na qual realizamos uma entrevista semiestruturada com os três participantes que continuaram no minicurso. Como forma de preservar a identidade dos participantes, foi questionado como eles gostariam de ser chamados e assim foram os nomes escolhidos: Zé, Lua e Rute. Sendo assim, colocaremos aqui as respostas dos três participantes.

Pergunta 01- O que você pensa em relação à Língua Inglesa? Acha importante?

Justifique.

Zé: Eu diria que, de um certo ponto, a Língua Inglesa é importante para que se você quiser uma nova oportunidade em outro país que não fale a sua língua, de certa forma é importante, mas se você tiver contente com o seu jeito de vida, não é tão importante assim, depende. (11 anos).

Rute: Eu acho importante porque se uma pessoa de lá dos Estados Unidos vem aqui pro Brasil e vai nos pedir informação, qualquer coisa, se a gente quiser viajar pra lá, como é que a gente vai falar? Vai se comunicar com essa pessoa? Então a gente precisa saber um pouco sobre a Língua Inglesa. (10 anos).

Lua: Gosto muito de inglês e acho muito importante, porque se você for para outro país, aí as pessoas falam inglês e você não vai entender nada. Tipo, a gente vai no banco e tem “push” a gente acha que é pra puxar, mas não é. (10 anos).

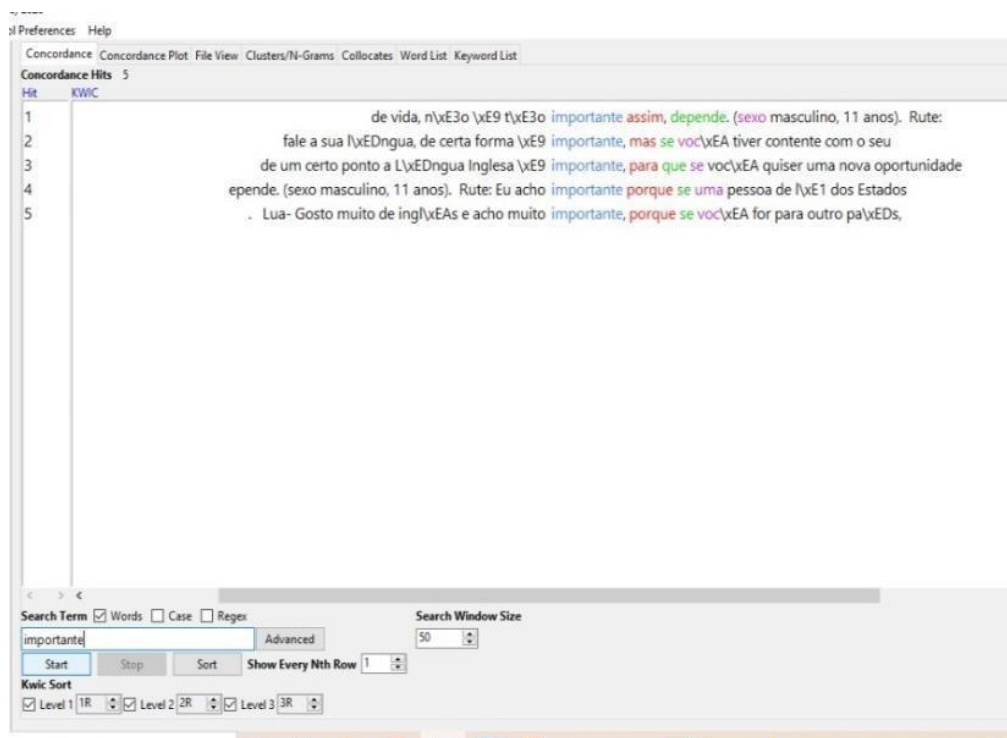
A fala de Zé denuncia dois fatores importantes. O primeiro, é a compreensão de que aprender uma língua estrangeira é, de fato, emancipatório. No caso do inglês, a ideia está atrelada ao contexto profissional e as possibilidades decorrentes do sucesso nessa área. Por outro lado, a ideia de aprender inglês significa ascensão profissional é sobreposta em “mas se você tiver contente com o seu jeito de vida, não é tão importante assim”, o que supõe que aprender inglês leva o indivíduo a alcançar outro patamar profissional, porém isso vai

depende do interesse pessoal de cada pessoa. Essa visão é diferente, por exemplo, do que demonstra a fala de Rute e Lua. Para as estudantes, aprender inglês está relacionado ao relacionamento intercultural.

Para analisarmos os dados da entrevista utilizamos o programa AntConc, desenvolvido por *Laurency Antony*. O *AntConc* é uma ferramenta vinculada à Linguística de *Corpus* que contém cinco ferramentas. No entanto, para a geração de dados da nossa pesquisa, resolvemos utilizar apenas duas, a saber, *word list* e a *Concordance*. A *word list* é uma ferramenta que conta todas as palavras que foram mais utilizadas pelos entrevistados. Já a *Concordance* contribui para que o pesquisador encontre a palavra de busca do seu interesse e veja como a referida palavra apareceu na tela do computador. Nesse sentido, o pesquisador consegue visualizar as linhas de concordância às quais geralmente estão fundamentadas nas relações morfológicas e semânticas.

Abaixo podemos ver quais palavras recorrentes observadas pela *word list* e pela *Concordance*.

Figura 23 - Resposta número 1 pela ferramenta *Concordance*



Fonte: AntConc, 2021.

Como podemos observar, o programa AntConc e a ferramenta *Concordance* contribui para que o pesquisador possa ver a palavra de busca do seu interesse e como ela aparece,

conforme as respostas dos entrevistados. Uma das vantagens da análise para geração de dados por esse programa da Linguística de *Corpus* é visualizar a prosódia semântica referente às entrevistas.

Figura 24 – Dados gerados pela ferramenta *Wordlist* referente à pergunta 1

Rank	Freq	Word	Lemma Word Form(s)
1	17	xe	
2	9	a	
3	8	o	
4	6	se	
5	5	de	
6	5	gente	
7	5	importante	
8	5	l	
9	5	que	
10	5	vai	
11	4	e	
12	4	n	
13	4	voc	
14	4	xea	
15	3	xedingua	
16	2	acho	
17	2	com	
18	2	eu	
19	2	ingl	

Fonte: Antonc, 2021.

Nessa outra ferramenta, a qual conta o total de palavras que foram mais utilizadas pelos entrevistados, podemos observar que as mais frequentes são as palavras “dêiticas” (referenciais, pronomes, artigos). Na ferramenta *Wordlist* eles vão aparecer porque são os termos de ligação do texto. A primeira palavra de conteúdo que aparece na tela é aquela que tem uma carreira semântica grande no texto.

Pergunta 02 - Você usa a LI no seu cotidiano? Em que momento?

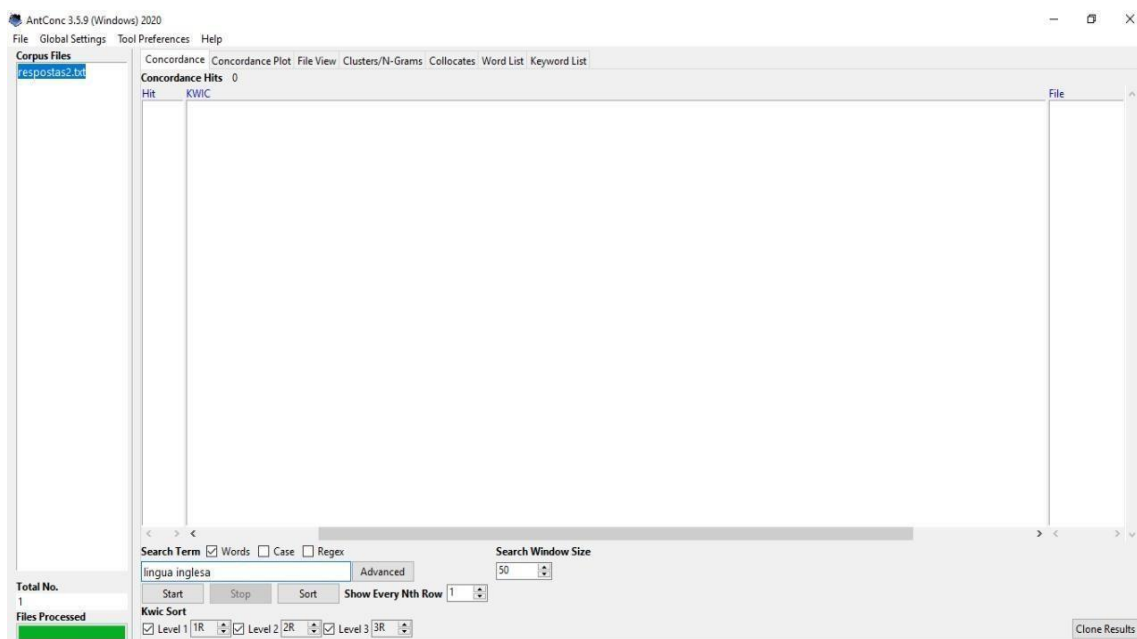
Zé: Não. Por enquanto não. Afinal, eu não sei muito sobre a Língua Inglesa. Pra falar a verdade, não gostaria muito de aprender dessa língua. Afinal, não vai ser uma coisa que eu vou usar muito na minha vida, mas é bem legal saber como os outros países funcionam.

Rute: Oh, eu uso a Língua Inglesa quando eu tô assim... que palavra é essa? Quando eu penso assim, em uma coisa, ou em um livro, um CD ou até na televisão, aí eu vejo e vou pesquisar para saber o que é, o que significa.

Lua: Nos jogos, eu tenho um jogo que se chama “*toca lifes worlds*”. Tipo quando a gente vai à rua, tem várias coisas escritas em inglês.

Transcrevemos as respostas dos entrevistados e analisamos pelo AntConc. A palavra de busca de opção da pesquisadora foi “Língua Inglesa”.

Figura 25 – Dados referentes à pergunta 2 pela plataforma *Concordance*



Fonte: AntConc, 2021.

As análises dessas respostas ficaram muito interessantes. Nas respostas dos entrevistados, as palavras Língua Inglesa, inglês aparecem nas transcrições. Todavia, a ferramenta não as encontrou. O que interpretamos tal resultado como um achado. O interessante da LC é exatamente isso. Nas respostas dos entrevistados se fossem redigidas num papel a palavra de busca “Língua Inglesa” apareceria nas três respostas. No entanto, ao buscar por ela pela plataforma o resultado foi zero.

Pergunta 03- Em sua opinião, qual a importância da LI nas escolas? Você já se perguntou por que você não tem aula de inglês na escola?

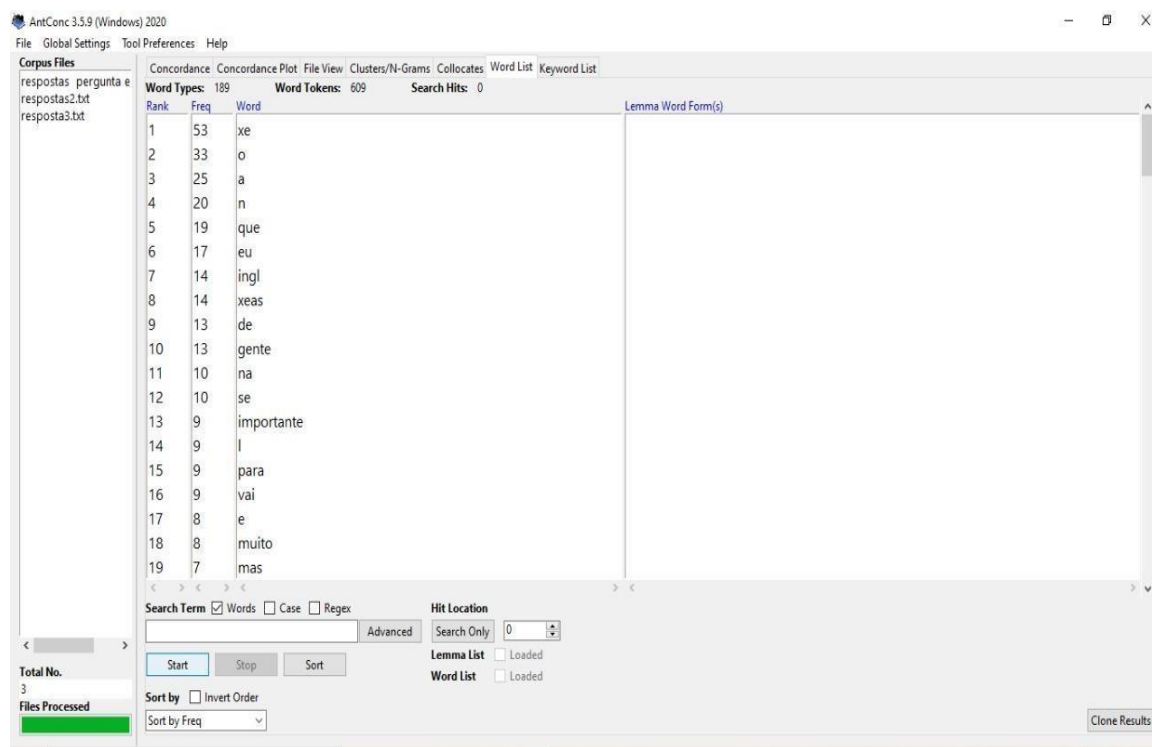
Zé: Bem, eu diria que sim. Tem muitas pessoas de outros países que se mudaram para um lugar onde não fala a língua deles, aí para se comunicar tem que aprender né? Na verdade, eu nunca me perguntei por que eu não tenho inglês na escola. Na verdade, eu já me perguntei por que a aula de inglês é tão pouca. Eu já tive aula de inglês na escola, mas era sempre muito pouca. Tem muito mais para aprender de inglês, mas a gente aprende só um

pouco. [...] acho que na opinião da escola, o inglês não é tão importante não. Afinal, eles ensinam pouco, mas na minha opinião, inglês pode ser sim importante, mas só em alguns atos. E na escola, é bem importante porque tem que aumentar o intelecto das crianças.

Rute: Nunca me perguntei por que eu não tinha inglês no 5º ano e... pra gente aprender inglês. Porque se a gente ficar assim, sem inglês a gente não vai ter essa força de vontade de pensar assim: Ah, eu vou estudar inglês. As crianças não é assim, a gente precisa de alguém para estimular a gente, para a gente conseguir aprender inglês.

Lua- Não, nunca me perguntei não. É muito importante, como eu tinha falado você pode ir para outro país e não entender o que a outra pessoa vai falar.

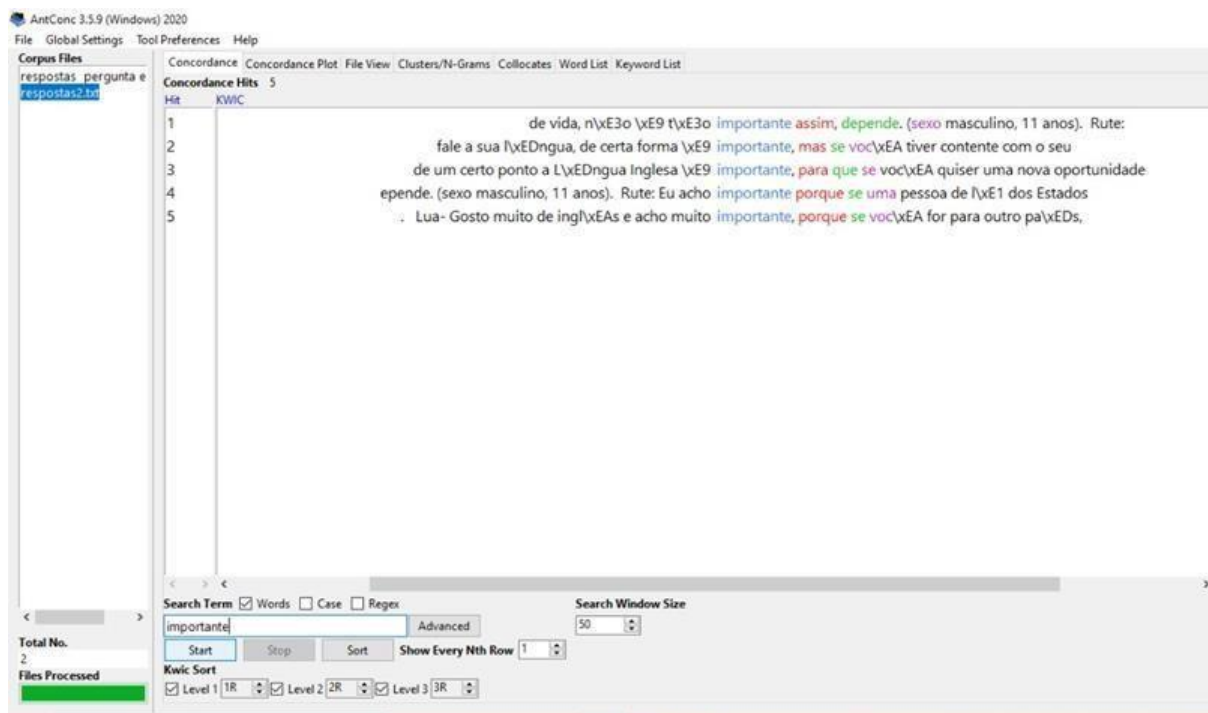
Figura 26 - Tela do *AntConc* referente à questão 3



Fonte: AntConc, 2021.

Com esses dados da pergunta 3 observamos que o uso de dos dêuticos são recorrentes. Assim como ocorreu nos dados da Figura 1. Podemos mostrar de forma gráfica essa rede de palavras.

Transcrevemos essas mesmas respostas e “jogamos” na *Concordance* e buscamos pela palavra “importante” já que a pergunta era sobre a importância da LI nas escolas.

Figura 27- Análise referente à mesma pergunta pela ferramenta *Concordance*

Fonte: AntConc, 2021.

Diante do resultado, somos nós, pesquisadores, que fazemos a primeira escolha. Se o pesquisador estiver interessado em alguma palavra, como foi o caso de “importante” é essa que ele vai procurar analisar. Ou seja, a análise é sempre feita pelo pesquisador, não é a máquina (ferramenta). A máquina só traz os resultados de forma mais gráfica e visual.

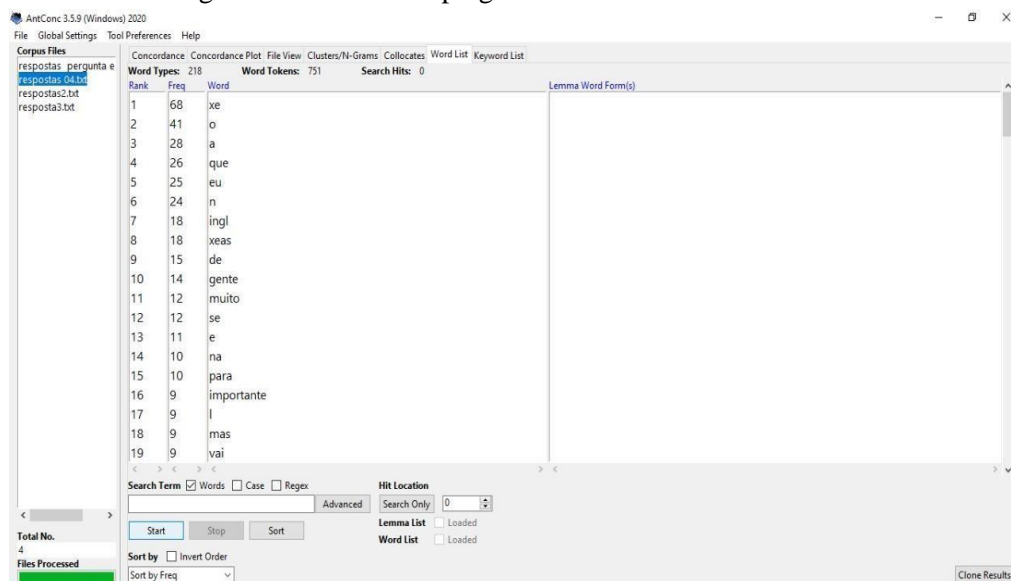
Pergunta 04 - Como está sendo sua experiência no minicurso de inglês? Fale um pouco.

Zé: Eu diria que bem engraçada e divertida. E também é muito legal, tipo como se fosse uma segunda aula só que a gente se diverte bem mais do que a primeira. Mas, eu não sei por que a aula de inglês é bem pouca, as outras matérias são para o ano inteiro, mas o inglês é só por um tempo. É isso que eu não gosto de inglês nas escolas.

Rute: Muito boa, eu amei esse cursinho. Não queria que acabasse! Era pra ter até o final do ano.

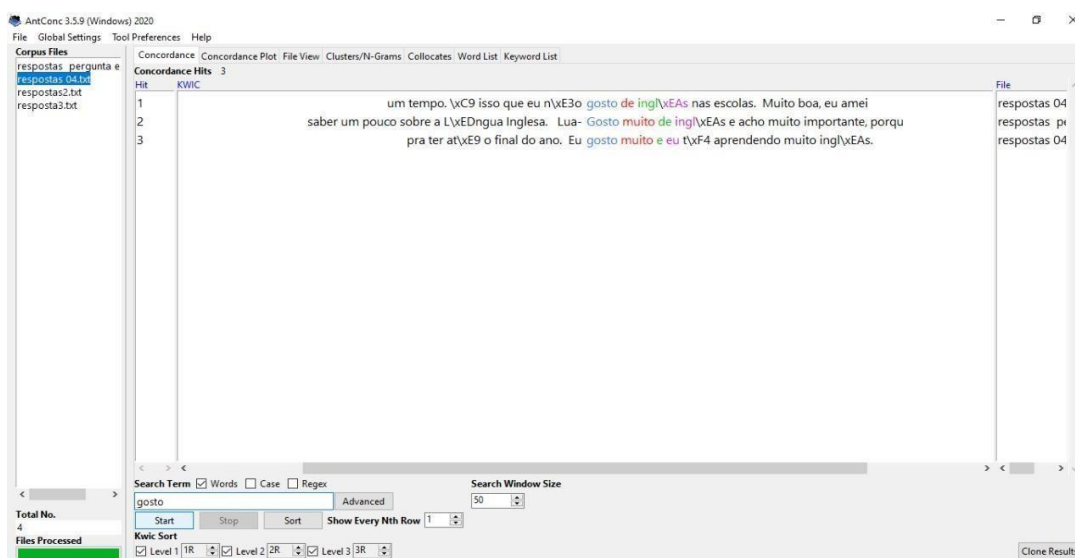
Lua: Eu gosto muito e eu tô aprendendo muito inglês. Várias coisas eu aprendi com você. As aulas é (sic) dinâmicas, eu adoro. Não queria que acabasse.

Figura 28 - Análise da pergunta 4 na ferramenta AntConc



Fonte: AntConc, 2021.

Aqui, percebemos novamente a utilidade dessa ferramenta *Wordlist* diante dos resultados que em qual área semântica as palavras são mais frequentes. Se as palavras de conteúdo, por exemplo, são: gosto ou não gosto. Sendo assim, podemos observar esses contextos, porque as palavras estão sempre interligadas. Então as ferramentas da LC mostram isso. Trazem essa possibilidade de enxergar dentro da língua aquilo que a gente talvez não enxergue. Sem o recurso da máquina, levaríamos muito tempo para fazer essas análises e nesse tempo, alguns dados podem se perder, algumas leituras podem ser perdidas e a máquina está aliada a isso. A linguística computacional que cria tais ferramentas, nos auxiliam, pois contribuem para a criação de outras dimensões.

Figura 29 - Dados da pergunta 4 analisada pela ferramenta *Concordance*

Fonte: AntConc, 2021.

Na demonstração dos dados gerados pela ferramenta *Concordance*, a palavra de busca foi “gosto” e percebemos como ela foi utilizada em cada resposta dos entrevistados. Compreende-se diante dessa representação visual que, por mais que a escolha da palavra de busca seja feita pelo pesquisador, os resultados não são intencionais, são os textos.

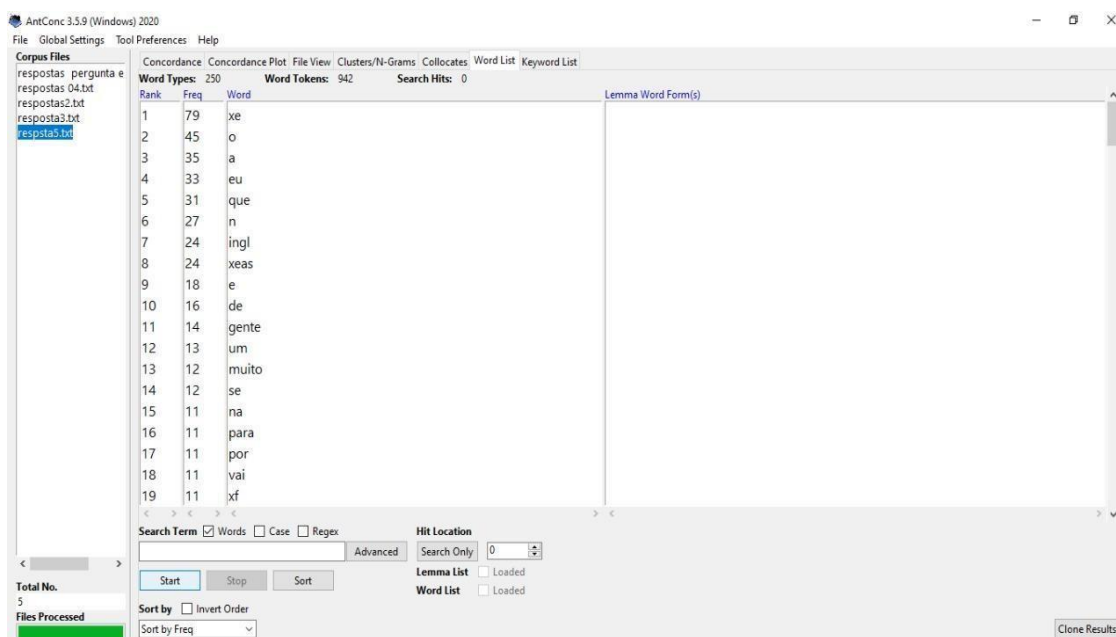
Pergunta 05 - O que te motiva/motivou a aprender inglês?

Zé: Por causa da minha outra escola e foi a mesma coisa, eu aprendi um pouco inglês. Aí, quando eu vim pra essa, eu resolvi aprender inglês um pouco mais, por causa que meu pai sempre quis que eu aprendesse inglês. Aí, por um tempo fazer o que ele queria, mas aí depois eu comecei a gostar mais do cursinho por interesse, e também porque era mais legal, bem legal, mais legal do que as outras. E também porque não foi só um cursinho, geralmente as outras eram obrigatórias, aqui também não é obrigatório. Você falou que quem queria ou não. E na escola é tudo obrigatório, por isso eu gostei.

Rute: Minha mãe. Porque ela ama inglês. Ela sonha em ir para os Estados Unidos. Ela ama mesmo inglês. Eu disse: mãe vai ter um curso de inglês. Ela: você vai ser a primeira a entrar.

Lua: Nada. Eu só quero aprender e me divertir. Diante da resposta, buscamos na ferramenta *Wordlist* a lista de palavras e sua ordem de frequência de acordo com a transcrição das narrativas.

Figura 30 - Tela referente à análise referente à questão 5 pela *Wordlist*



Fonte: Antconc, 2021.

Na tela acima, podemos ver o que já é comum quando se analisa dados por essa ferramenta. A presença de conectores, dêiticos é sempre numerosa, pois quando falamos estamos sempre fazendo uma correlação com as palavras. Na tela abaixo, optamos por pesquisar conforme as respostas, pela palavra “aprender”. Vejamos os resultados.

Pergunta 06- Você acha que o letramento e multiletramento são importantes para a aprendizagem de inglês? Por quê?

Zé: É sim. É muito importante porque quando você tá aprendendo inglês, você não pode só falar as palavras em inglês e falar o que significa, você não vai saber o que juntar com elas, aí o negócio com vídeo, a leitura com vídeo pode ser bem útil para você demonstrar em detalhes e também fortalecer a imaginação. Como você pode aprender, então, assim é bem importante nos estudos de inglês. Isso do letramento.

Rute: Sim, porque a aula fica bem mais divertida, fica melhor. E a pessoa aprende por querer, do que chegar assim e ficar só conversando, vai ficar enjoativa e não vai ficar interessada na aula de inglês. Então, a pessoa tem que se divertir um pouco, aprender uns joguinhos, ver uns vídeos. É bem legal eu gostei.

Lua: É muito importante, porque tem vários vídeos, tipo que também tão explicando coisas em inglês, tem professores, muita coisa em inglês. Ajuda muito!

Figura 31 - Tela de análise da questão número 6 pela *Wordlist*

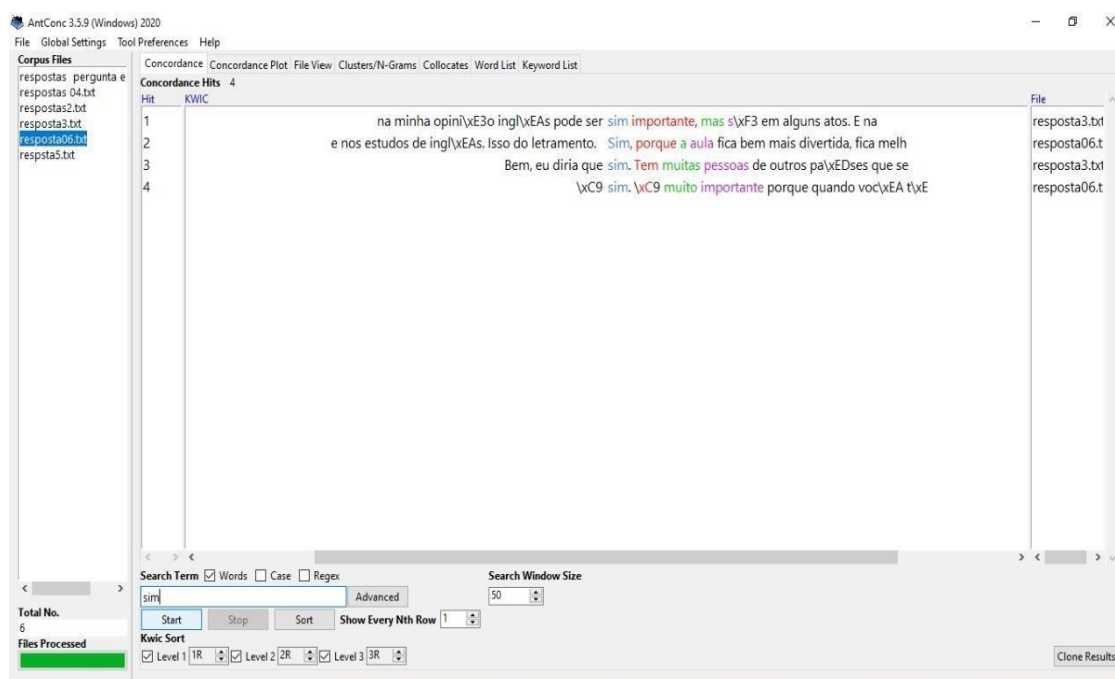
Rank	Freq	Word
1	92	xe
2	55	o
3	41	a
4	36	que
5	34	eu
6	30	ingl
7	30	n
8	30	xeas
9	23	e
10	18	de
11	15	muito
12	14	gente
13	14	um
14	14	vai
15	14	xf
16	13	se
17	13	voc
18	13	xea
19	12	importante

Fonte: AntConc, 2021.

Neste outro dado gerado, compreendemos como a utilização da referida ferramenta nos mostra de fato como é a organização da nossa língua. Quais palavras se combinam, quais precisam de complemento e se complementam. Se a prosódia semântica é negativa ou positiva, elas ficam transparentes nas telas de análise.

Na ferramenta *Concordance* a palavra pesquisada foi “sim.” Na figura abaixo podemos ver como ela aparece na tela do computador, de acordo as respostas dos partícipes.

Figura 32 - Referente à questão 6 analisada pela ferramenta *Concordance*



Fonte: AntConc, 2021.

Nos dados acima, percebemos que as respostas foram positivas e cada um dos entrevistados justificaram as respostas partindo de diferentes perspectivas.

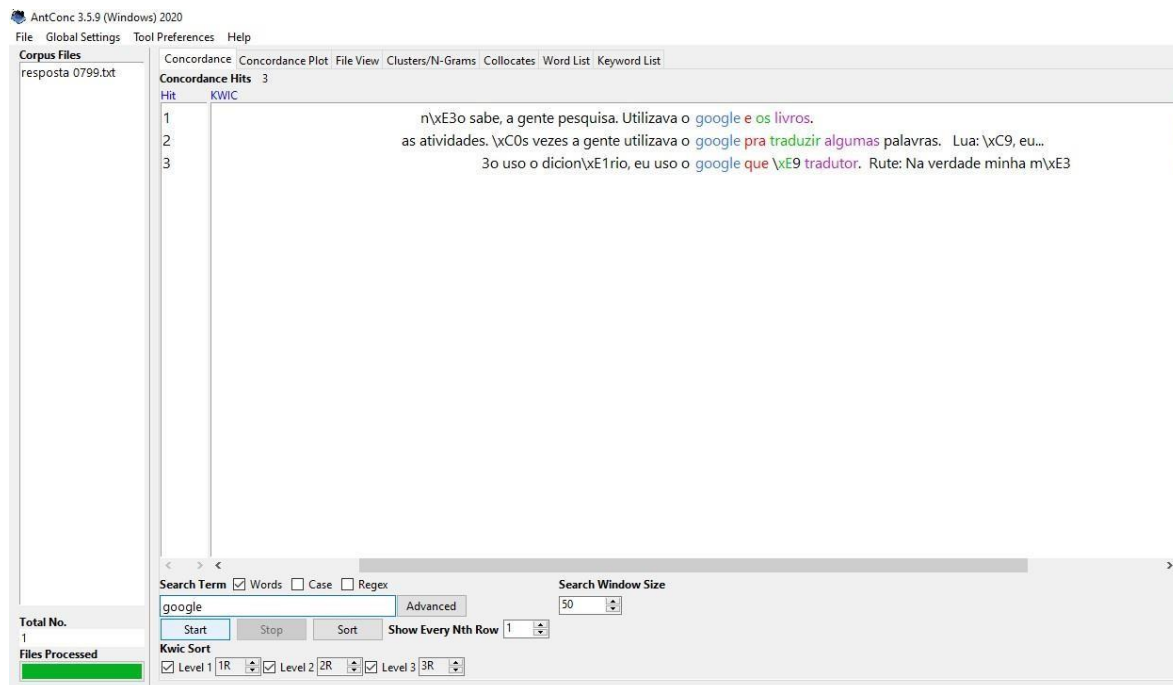
Pergunta 07- Como tem sido realizar as atividades da prática transformada? Você utilizou algum material de apoio?

Zé: Eu tava com preguiça de fazer as atividades, eu tava gostando mais da aula on-line. Eu não fazia as escritas, porque se você ainda não sabe falar inglês e nem escrever fica mais difícil fazer alguma atividade, que precisa fazer em inglês. Eu fiz algumas atividades dos jogos. Eu não uso o dicionário, eu uso o google que é tradutor.

Rute: Na verdade minha mãe me ajudava a fazer as atividades. Às vezes a gente utilizava o google pra traduzir algumas palavras.

Lua: É, eu... tenho ajuda da minha mãe e algumas coisas que a gente não sabe, a gente pesquisa. Utilizava o google e os livros.

Figura 33- Análise pela ferramenta *Concordance* referente à questão 7



Fonte: Antonc, 2021.

De acordo com os dados da entrevista, o material mais utilizado foi o dicionário digital “*Google Translate*”

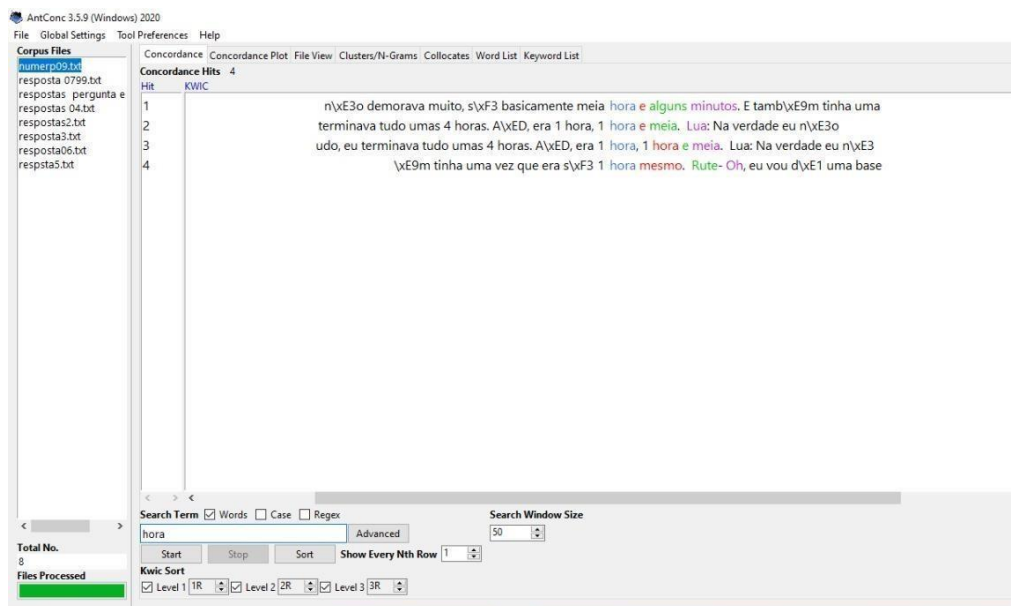
Pergunta 08- Quanto tempo leva para você realizar as atividades?

Zé: Nas on-line eu diria que bem, eu não demorava muito, só basicamente meia hora e alguns minutos. E também tinha uma vez que era só 1 hora mesmo.

Rute- Oh, eu vou dá uma base quando eu fazia as atividades aqui. Minha aula terminava 14h40min, ai eu termino minhas atividades tudo, eu terminava tudo umas 4 horas. Aí, era 1 hora, 1 hora e meia.

Lua: Na verdade eu não sei. Acho que 30 minutos a 40.

A palavra de busca foi “hora,” tendo em vista que a pergunta ser relacionada ao tempo gasto pelos alunos nas atividades de prática transformada.

Figura 34 - Tela de amostra de geração de dados pela ferramenta *Concordance*

Fonte: AntConc, 2021.

Ante o exposto, o tempo gasto pelos alunos diante das atividades era bem parecido. Sempre entre 40 minutos e 1 hora.

Pergunta 09- Quais métodos que a professora pesquisadora utilizou nas aulas remotas que mais te ajudaram a compreender o assunto?

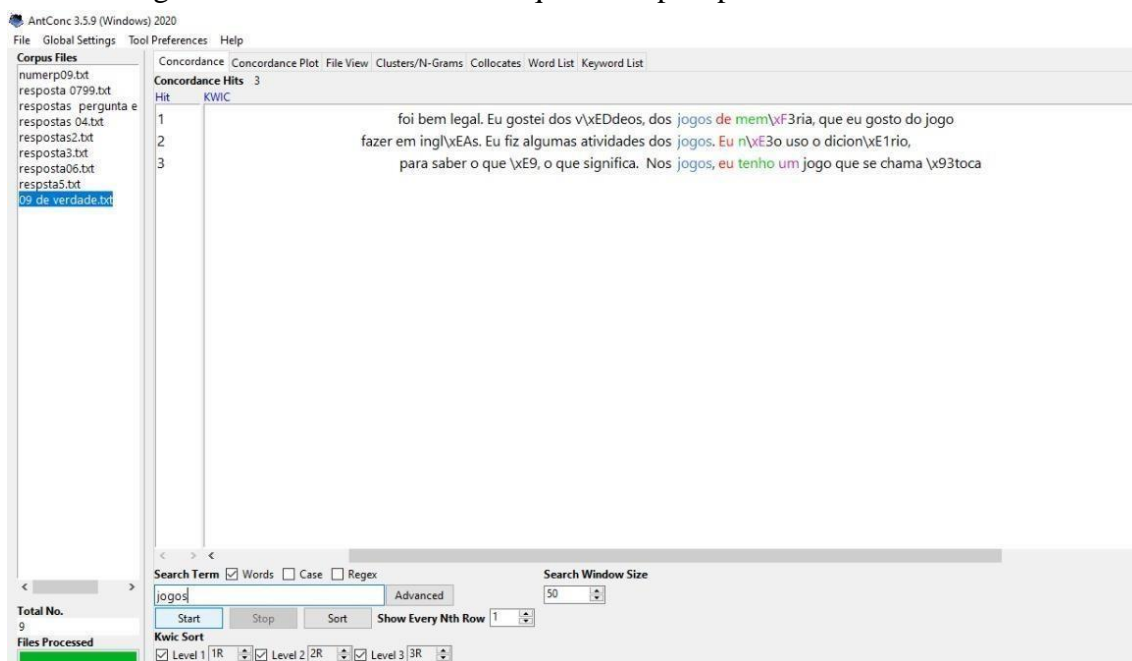
Zé: Eu diria que as brincadeiras e os vídeos também, é eu acho que é isso mesmo.

Rute: Pra mim até agora eu fiquei impressionada que a gente não precisa traduzir o texto, eu chegava no caderno, quando era 4º ano que eu tinha aula de inglês, chegava assim e tinha um momento de palavra e eu, hã? Aí ia no google traduzir palavra por palavra é trabalho. Aí, hoje eu vejo as palavras e é tão mais fácil, é tão prático, fácil, simples. Isso me ajudou muito, muito, mesmo. Eu ia no google e meia hora lá escrevendo, aí quando errava uma letra... Oh, não! Me ajudou muito essa. E também quando a gente teve o alfabeto em inglês, só que eu não lembro todas agora não. Que eu cheguei e fiquei fazendo o meu nome, o nome do meu irmão e da minha mãe, do meu pai foi bem legal. Eu gostei dos vídeos, dos jogos de memória, que eu gosto do jogo da memória, das musiquinhas, não tem? Que a pró coloca? Que meu irmão gosta de ouvir as musiquinhas em inglês, aí eu sempre gostei. Eu aprendi também a musiquinha dos “*Head and shoulders*.”

Lua: Tudo, tudo que você ensinou foi bem útil. Muito bom! As cognatas, as charges, várias coisas, as coisas do nosso dia a dia tipo “hambúrguer”. Várias coisas.

Para análise na ferramenta *Concordance* optamos por buscar a palavra “jogos”. Tendo em vista que nas aulas síncronas, os participantes gostavam muito quando esses recursos eram utilizados. Abaixo podemos ver como a palavra aparece, com base nas linhas de concordância diante das respostas dos entrevistados.

Figura 35 – Dados referentes à questão 9 pela plataforma *Concordance*



Fonte: AntConc, 2021.

Como observado, a palavra “jogo” foi a mais utilizada pelos alunos. Nesse contexto, entendemos que o ponto positivo de fazer análises pela referida plataforma está no contexto semântico. Observar de quais maneiras a palavra de busca aparece no texto, em determinados contextos escolares, pesquisas. Nesse aspecto, o AntConc nos ajuda a selecionar. O programa apresenta abas como se fosse um navegador, pode ser utilizado de maneira *off-line*. Ou seja, dentre outros motivos, sua utilização é muito vantajosa.

Pergunta 10- Como você avalia o minicurso ministrado de forma remota?

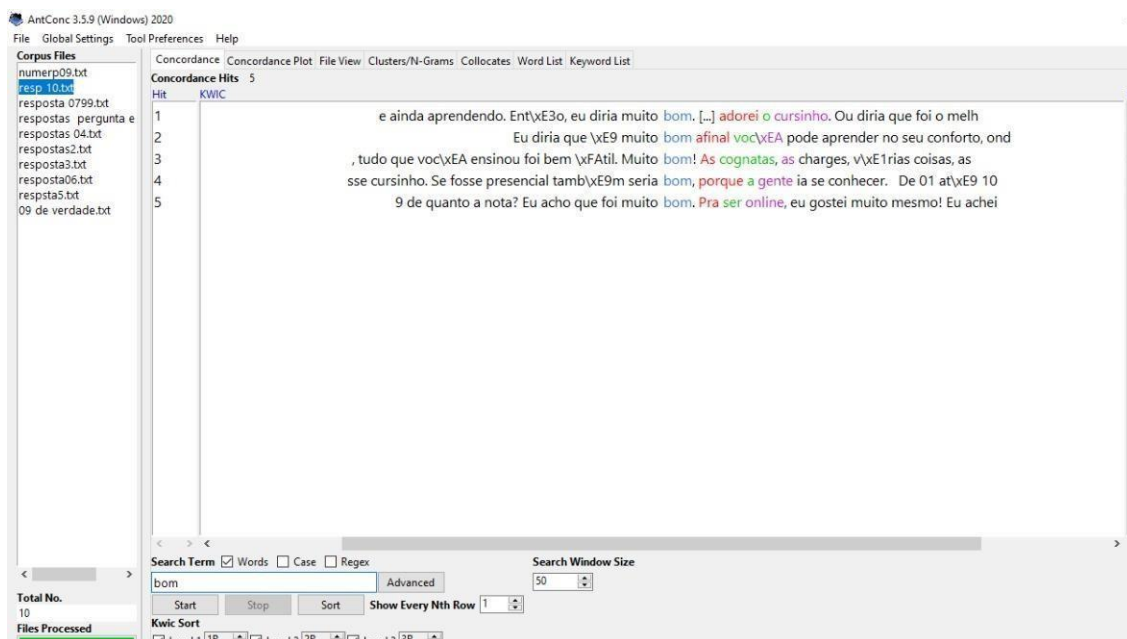
Zé: Eu diria que é muito bom afinal você pode aprender no seu conforto, onde você quiser. De tá no seu conforto e ainda aprendendo. Então, eu diria muito bom. [...] adorei o cursinho. Ou diria que foi o melhor cursinho que já fiz.

Rute: De 0 a 10? É de quanto a nota? Eu acho que foi muito bom. Pra ser online, eu gostei muito mesmo! Eu achei maravilhoso!!! Eu amei esse

cursinho. Se fosse presencial também seria bom, porque a gente ia se conhecer.

Lua: De 01 até 10? 10,0! Vai servir muito para o próximo ano!

Figura 36 - Tela do AntConc pela ferramenta *Concordance* referente à questão 10



Fonte: AntConc, 2021.

A palavra de busca pesquisada foi “boa”. Como demonstrado na tela, podemos analisar em que formato a referida palavra foi colocada de acordo com as respostas dos entrevistados. Sendo assim, percebemos que se tais respostas estivessem num simples papel, não teria essa visualização imagética, com ênfase na semântica. Ainda mais em tempos digitais em que quase tudo é permeado por tecnologias e a presença da imagem está cada vez maior. O programa *AntConc* e sua vertente metodológica proporciona a análise de dados que talvez fossem despercebidos se fossem vistos a “olho nu”.

5 CONCLUSÃO

O presente trabalho teve como propósito compreender as possibilidades de planejamento e ação interventiva de um minicurso de Língua Inglesa de uma escola pública do município de Valente - Bahia, além de discutir a respeito da desvalorização da Língua Inglesa (LI) que, muitas vezes, é posta em desprestígio nos ambientes escolares, principalmente nas instituições educacionais públicas. A dissertação apresentada aborda também sobre o processo de exclusão da LI que os estudantes de escolas públicas sofrem, por negacionismo das Leis das Diretrizes e Bases que sempre ignoraram o ensino do idioma nas instituições públicas.

Para isso, desenvolvermos a discussão aqui apresentada, organizamos esta dissertação da seguinte forma: o capítulo 1 começa com a introdução desta pesquisa. Nele são abordados os desafios que os professores de inglês têm enfrentado, e ainda enfrentam, bem como um breve retrospecto da vida pessoal e acadêmica da pesquisadora, professora de inglês, que disserta a respeito dos desafios da docência nos ambientes privados, além de pontuar sobre a desvalorização da docência e da disciplina.

No primeiro capítulo também é destacada a desvalorização do ensino de inglês tanto no ensino público quanto privado. No ensino público, são pontuados os aspectos já conhecidos – baixa carga horária, superlotação das salas, falta de equipamentos tecnológicos digitais. No ensino privado, embora haja espaço na matriz curricular para o ensino de inglês, a carga horária da disciplina está, muitas vezes, disponível para as atividades extracurriculares da escola, a aula de inglês é substituída sempre que ocorre a necessidade de ceder um tempo para outras ações pedagógicas.

Ainda no primeiro capítulo, é apresentado o percurso acadêmico até a aprovação no mestrado. Nesse seguimento, é retratada ainda a correlação entre o objeto de pesquisa e o *locus* estudado, que estão intrinsecamente ligados à vida da pesquisadora e sobre a escolha de ter feito a seleção para o Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social.

No capítulo 2, inicialmente discutimos acerca dos percalços existentes no ensino de Língua Inglesa (LI) principalmente nas escolas públicas. Salientamos neste mesmo capítulo que apesar do *status* alcançado, a LI ainda é colocada em desprestígio sendo considerada como uma disciplina secundária, menos importante para a formação do aprendiz, principalmente se este é aluno de escolas públicas, onde se constitui, paradoxalmente, o imaginário de que aprender inglês não é necessário, a não ser para os indivíduos de classe

média e alta que podem fazer uma viagem internacional e enxergar na aprendizagem da disciplina um sentido, um motivo para aprender.

Por conseguinte, discorremos sobre como tem sido ensinar inglês durante esses quase dois anos de pandemia da COVID-19. Relatamos sobre as dificuldades de lecionar no ensino remoto, já que não estávamos preparados para aprender a lidar tão rapidamente com plataformas e TDIC para mediação das aulas. Além disso, ressaltamos como as desigualdades sociais e, sobretudo, educacionais ficaram ainda mais evidentes nesse período no qual os estudantes de escolas públicas foram os mais prejudicados. No entanto, sabemos que os problemas e as dificuldades sempre existiram e na pandemia, só ficaram mais evidentes. Nesse sentido, encontramos em Paiva (2020) algumas orientações que nos auxiliaram nas aulas remotas e, provavelmente, deve ter auxiliado também outros professores.

No decorrer do capítulo 2, salientamos ainda sobre a importância de trabalhar o ensino da disciplina sob a perspectiva do lúdico, de como tal recurso, por ter em suas metodologias jogos, brincadeiras podem tornar a aula mais divertida, prazerosa, principalmente para crianças que, geralmente, aprendem e desenvolvem novas habilidades ao interagir com outras pessoas e com o meio em que vive.

No capítulo 3, *a priori*, abordamos sobre as diferentes concepções entre alfabetização e letramento que, embora pareçam contextos semelhantes, não são. Todavia, se complementam. Nesse raciocínio, apresentamos as implicações concernentes ao ensino e aprendizagem atuais, que demandam não só professores em constante reflexão sobre a prática, mas alunos críticos, engajados e, sobretudo, autônomos, tendo em vista a profusão desenfreada das TDIC na vida dos aprendizes do século XXI e da tomada de consciência de que se o mundo não é mais o mesmo e, conseqüentemente, a aprendizagem e os nossos alunos também não são. É preciso considerar, na contemporaneidade, as novas formas de linguagens advindas dos “novos” gêneros/textos propagados no nosso cotidiano e, assim, se adequar frente às exigências atuais.

Nesse terceiro capítulo, tecemos ainda algumas orientações para o desenvolvimento de leitura e escrita em LI tendo como subsídio para tais competências, a utilização de algumas estratégias e técnicas como a *Skimming* e *Scanning*, tendo em vista que para o bom desenvolvimento da escrita, primeiro é necessário que o aprendiz aprenda a ler na língua - alvo, já que é através da leitura que o estudante aprende o vocabulário, significados e estruturas gramaticais que certamente serão subsídios para um bom desempenho na escrita. Nesse seguimento, versamos ainda sobre as contribuições que um ensino voltado para as questões culturais e locais podem se configurar com um recurso pedagógico-metodológico

importante, visto que ao aproximar a cultura do outro, estaremos em contato maior com a nossa.

Já o capítulo 4 versa sobre as metodologias híbridas *Let's see* e netnográfica, utilizadas para a realização da pesquisa, além de apresentar os instrumentos elencados para a geração de dados. Neste mesmo capítulo, discutiremos como tem sido o processo de intervenção educativa e social no qual consistiu em um minicurso de inglês, com carga horária de 20 horas, que foi desenvolvido inteiramente via plataformas digitais o Google *meet* com suporte do *whatsapp* para interação com os participantes. Retratamos o qual árduo foi encontrar estudantes disponíveis para inscrição e permanência no minicurso, tendo em vista que o ensino pandêmico tem sobrecarregado não só professores, mas também os alunos com inúmeras atividades.

No quarto capítulo dissertamos também como tem sido o planejamento e aplicação das aulas sob as premissas das Sequências Didáticas (SD), que têm sido um recurso/suporte de extrema relevância para as aulas de inglês. Tendo em vista que as SD são mais que um conjunto de atividades sequenciadas, são um importante recurso que contribui para o planejamento e a organização das aulas de inglês.

Diante da experiência docente e intervenção concluída, percebemos que um ensino de inglês respaldado nas SD se torna um importante recurso, já que, como afirma Rojo (2015), a nossa vida é permeada pelos gêneros textuais e estes, por sua vez, se tornam extremamente relevantes na aprendizagem de inglês para crianças, além de serem um importante recurso para produções textuais.

Ressalto ainda o quanto ter me debruçado nas leituras para a escrita dessa dissertação, fazer o planejamento de atividades para serem aplicadas no minicurso-intervenção, voltar a sentir junto com os alunos voluntários da pesquisa todas as inquietações no que diz respeito à aprendizagem e o acesso a Língua Inglesa, me fez refletir o quanto esse trabalho de professora, de pesquisadora e, sobretudo de uma estudante que acredita na educação pública só me fortaleceu. Não foi apenas relevante para minha carreira profissional e acadêmica, mas, sobretudo e principalmente foi de extrema significância para mim. Esse trabalho é a essência da minha vida, é quem eu sou, é porque e por quem eu luto todos os dias. Que possamos pensar no melhor para os nossos alunos, que possamos, como educadores mostrar para eles o quanto são capazes e que merecem uma educação digna e de qualidade, sem separação, que seja inclusiva e não exclusiva. Que seja realmente para todos!

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, F. J. C. P. **Linguística Aplicada**. Ensino de Línguas e Comunicação. Campinas, SP: Pontes Editores e ArteLíngua, 2005.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 2005.
- ASSIS-P, A. A.; COX, M. I. P. **Inglês em tempos de globalização**: para além do bem e do mal. *Calidoscópico*, v. 5, n. 1, 2007.
- BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini [et. al]. São Paulo: Hucitec, 7ª Ed., 2014.
- BAKHTIN, M. **Problemas da Poética de Dostoievski**. São Paulo: Forense, 1997.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.
- BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005.
- BERBER, S. T. Corpus Linguistics in South America. *In*: V. Viana, S. Zyngier e G. B. (Eds.), **Perspectives on Corpus Linguistics** (pp.29-46). Amsterdam: John Benjamins. 2011.
- BERTONHA, G. **Letramento literário crítico**: uma proposta para o ensino transgressivo de literatura nas aulas de língua inglesa do ensino médio. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. – Campinas, SP, 2021
- BEVILAQUA, R. Novos estudos do letramento e multiletramentos: divergências e confluências. *RevLet: Revista Virtual de Letras*, v. 5, p. 99-114, 2013.
- BRAGA, A. Usos e consumos de meios digitais entre participantes de weblogs: uma proposta metodológica. *In*: ANAIS DO XVI ENCONTRO DA COMPÓS, na UTP, em Curitiba, PR, 2007. Disponível em: http://www.compos.org.br/data/biblioteca_162.pdf. Acesso em: 10 set. 2021.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. 9394/1996.
- BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental**. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.
- CANAGARAJAH, S. (Org.). **Reclaiming the local in language policy and practice**. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2005.
- CELANI, M.A.A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? *In*: LEFFA, Vilson. (org.). **O professor de línguas**: construindo a profissão. Pelotas: Educat, 2001.

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

CHARTIER, R. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. São Paulo: EDUNESP, 1998.

CHOMSKY, N. A review of B. F. Skinner's verbal behavior. **Language**, v. 35, n. 1, p. 26-58, 1959.

CRYSTAL, D. **English as a Global Language**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

DAVEL, M. A. N. **Representações sobre o ensino de inglês por parte dos professores de língua inglesa em colégios da Rede Estadual de Curitiba**. Monografia. UTP, 2011.

DIAS, R. **Web Quests**: Tecnologias, multiletramentos e a formação do professor de inglês para a era do ciberespaço. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Belo Horizonte, 2012.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. *In*: KARWOSKI, A.M. **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

DOLZ, J; SCHNEUWLY, B; NOVERRAZ, M. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: ROJO, R; CORDEIRO, G. S.(org). **Gêneros orais e escrito na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

ELLIOT, A.J. **A linguagem da criança**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

FARACO, C. A. Autor e autoria. *In*: Brait, B. (Org.) **Bakhtin conceitos-chave**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

FERRARI, F. M. **Desenvolvimento cognitivo**: as implicações das teorias de Vygotsky e Piaget no processo de ensino aprendizagem, 2014. Disponível em: <https://cutt.ly/rTaq5Ut>. Acesso em: 12 jun. 2021.

FERREIRA, M. M. A perspectiva sociocultural e sua contribuição para a aprendizagem de língua estrangeira: em busca do desenvolvimento. **Revista Intercâmbio**, v.XXI, p. 38-61, 2010.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. 1962-**Vygotsky**: a interação no ensino aprendizagem de línguas/ Francisco José Quaresma de Figueiredo. -1. Ed.- São Paulo Parábola, 2019.

FRAGOSO, S; RECUERO, R; AMARAL, A. **Métodos de pesquisa para internet**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1967.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2008.

GOMES, L. F. **Hipertexto no cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2011.

GROUP, L. N. **A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures**. Harvard Educational Review, 66, p. 60–92. 1996.

HABOWSKI, A. C.; CONTE, E. **(Re) pensar as tecnologias na educação a partir da teoria crítica**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. Disponível em: <https://cutt.ly/zTawfQx>. Acesso em: 15 dez. 2020.

HINE, C. **Virtual Ethnography**. London: SAGE Publications, 2000.

HINE, C. Virtual Methods and the Sociology of CyberSocial-Scientific Knowledge. *In*: C. HINE (org), **Virtual Methods**. Issues in Social Research on the Internet. Oxford: Berg, 2005.

HEINGOLD, H. **The Virtual Community: Homesteading on the Electronic Frontier**. Reading, MA: Addison-Wesley. 1993.

HOLDEN, Susan; ROGERS, Mickey. **O ensino da Língua Inglesa** 1. ed. São Paulo: Special Book Services, 2001.

INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Disponível em: <https://bdttd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 10 set. 2021.

JENKINS, J. **English as a lingua franca: attitude and identity**. Oxford: Oxford University Press, 2007.

JORDÃO, C. ILA – ILF – ILE – ILG: Quem dá conta? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 14, n. 1, p. 13-40, 2014. Disponível em: <https://cutt.ly/zTE7XaV>. Acesso em: 10 set. 2020.

KLEIMAN, A. B. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. (eds.). **A New Literacies sampler**. NY: Peter Lang Publishing, 2007.

KNOBEL, M.; CURRAN, C. LANKSHEAR, C. **Conceptualizing and researching “new literacies”**. Chapelle, C. A. (Ed.). The encyclopedia of applied linguistics. Oxford: Wiley-Blackwell, 2013.

KNOBEL, M; KALMAN, J. Teacher learning, digital technologies and new literacies. *In*: KNOBEL, M.; KALMAN, J. **New literacies and teacher learning professional development and the digital turn**. New York, Peter Lang, 2016.

KOZINETS, R. V. **Netnography: Redefined**. Los Angeles: Sage, 2015.

KOZINETS, R. V. **Netnography: Doing Ethnographic Research On-line**. Los Angeles: Sage, 2009.

KRASHEN, S. **Newmark's "Ignorance Hypothesis" and current second language acquisition theory**. Unpublished manuscript, 1982.

KRESS, G. **Literacy in the New Media Age**. Routledge, Taylor e Francis Group. 2003.

KRESS, G. **English in urban classes**. New York: Routledge, 2004.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Multimodal Discourse: the modes and media of contemporary communication**. London: Arnold; New York: Oxford University Press, 2001.

KRESS, G. **Literacy in the new media age**. New York: Routledge, 2007.

KRESS, G. Visual and verbal modes of representation in electronically mediated communication: The potentials of new forms of text. *In: I. Snyder (Ed.), Page to screen: Taking literacy into the electronic era*. New York: Routledge, 1998.

KUMARAVADIVELU, B. **Understanding language teaching: from method to phostmethod**. New Jersey: LEA, 2006.

LANKSHEAR, C; SNYDER, I; with GREEN, B. **TeachersandTecno-literacy: ManagingLiteracy, Tecnologyand Learning in Schools**. Malysia: SEM Production Services, 2000.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **New Literacies: Changing Knowledge and Classroom Research**. Buckingham: Open University Press, 2013.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M.; CURRAN, C. **Conceptualizing and researching "new literacies"**. Chapelle, C. A. (Ed.). *The encyclopedia of applied linguistics*. Oxford: Wiley-Blackwell, 2013.

LEAL, L. F. V. **Sujeito letrado, sujeito total: implicações para e letramento escolar**. *In: Letramento: significado e tendências*. (orgs.) Maria Cristina de Mello e Amélia Escotto do Amaral Ribeiro, Rio de Janeiro, WAK, 2004.

LEFFA, V. Metodologia do ensino de línguas. *In: BOHN H. I; VANDRESEN, P. Tópicos em Linguística Aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: UFSC, 1988.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. *In: LEFFA, V. J. (Org.). O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001

LEFFA, V. J. O ensino do inglês no futuro: da dicotomia para a convergência. *In: STEVENS, C. M. T.; CUNHA, M. C. (Org.). Caminhos e colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: Editora UnB, 2002.

LEFFA, V. **Pra que estudar inglês, profe?: Auto-exclusão em língua-estrangeira**. Claritas, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 47-65, maio 2007.

LEMKE, J. L. Multiplying Meaning. *In*: Martin, J. R.; VEEL, R. (orgs). **Reading Sciences**. Londres: Routledge, 1998.

LEMKE, J. L. Letramento multimidiático: transformando significados e mídias. **Revista Trabalhos em Linguística Aplicada**, 49 (2): 455-479. Trad.: C. Dorneles. Campinas: IEL/UNICAMP, 2010. Disponível em: <https://cutt.ly/rTawSog>. Acesso em: 19 jul. 2020.

LENNEBERG, E. H. **Biological Foundations of language**. New York: John Wiley, 1967.

LIBÂNEO, J. C. Internacionalização das políticas educacionais: elementos para uma análise pedagógica de orientações curriculares para o ensino fundamental e de propostas para a escola pública. *In*: SILVA, M. A. da; CUNHA, C. da (org.). **Educação básica: políticas, avanços, pendências**. Campinas: Autores Associados, 2014.

LÍMOLI, L.; GIACHINI, N. **Semiolinguística e leitura do texto literário**. Boletim do CCH, Londrina, n. 41, 2001.

LOPES, J. **Jean Piaget**. Nova Escola. a. XI, n. 95, ago. 1996.

LUCKESI, C. **Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras**: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese. *In*: LUCKESI, Cipriano Carlos (org.) Ludopedagogia - Ensaios 1: Educação e Ludicidade. Salvador: Gepel, 2000.

LUCKESI, C. **Brincar e seriedade**. Luckesi - ludicidade, atividades lúdicas, 2015. Disponível em: <https://cutt.ly/6TE5Xu8>. Acesso em: 19 de julho de 2021.

MACHADO, A. R.; GUIMARÃES, A. M. M. O interacionismo sociodiscursivo no Brasil. *In*: MACHADO, A. R.; ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTÓVÃO, V. L. L. (Orgs.). **Linguagem e Educação**. O ensino e a aprendizagem de gêneros textuais. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

MARCUSCHI, L.A. **Gênero textual**: definição e funcionalidade. *In*: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M.A. (org). **Gêneros Textuais e Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MÁRIO, L. Learning Forum: Panel A: Dr. Lynn Mario de Sousa - Part 1 / 2. CGCEGAW. YOUTUBE, 27 maio de 2019. Disponível em: <https://cutt.ly/TTRGWK8>. Acesso em: 21 jul. 2021.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.

MASSI, Maria Palmira. **Interactive Writing in the EFL Class**: A Repertoire of Tasks. The Internet TESL Journal, Vol. VII, No. 6, June 2001.

MEURER, J. L. **Questões de gênero e discurso na contemporaneidade**. Notas realizadas durante plenária proferida em 11 de outubro de 2002, no II Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, ocorrido em São Paulo, na PUC, 2002.

MILLS, K. A. A Review of the 'Digital Turn' in the New Literacies Studies. *In*: **Review of Educational Research**. Vol. 80. N. 2, pp 246 -271. New York; SAGE, 2010. Disponível em: <http://rer.sagepub.com/content/80/2/246>. Acesso em: 21 jul. 2021.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Linguística Aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

MOITA LOPES, L. P. **Inglês no mundo contemporâneo**: ampliando oportunidades sociais por meio da educação. Texto básico apresentado no simpósio Inglês no mundo contemporâneo: ampliando oportunidades sociais por meio da educação, patrocinado pela TESOL International Foundation. São Paulo: Centro Brasileiro Britânico. 2005.

MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São. Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital on-line. **Revista UFG**, 20(26). Disponível em: <https://cutt.ly/1TE6YSA>. Acesso em: 21 jul. 2021.

NUNAN, D. **A second language teaching and learning**. Boston. Heinle e Heinle, 1999.

OECD. PISA 2009 Results: Students on Line: Digital Technologies and Performance (Volume VI), 2011. Disponível em: <https://cutt.ly/JTE6LiO>. Acesso em: 21 jul. 2021

OLIVEIRA, E. T. **EaD e ambientes virtuais de aprendizagem**: dimensões Orientadoras para Seleção de Mídias. 2019. 177 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://cutt.ly/8TaebRd>. Acesso em: 10 fev. 2021.

OLIVEIRA, E. T. **Pedagogical Knowledge of Pre-Service Teachers from a Brazilian Virtual University**: Analysis of Data collected by TPACK Survey. *American Journal of Humanities and Social Science (AJHSS)*, v. 9, 2021. Disponível em: <https://cutt.ly/hTEO8KO>. Acesso em: 14 maio 2021.

ORLANDO, A. F. e FERREIRA, A. J. **Do Letramento Aos Multiletramentos**: Contribuições à formação de professores (as) com vistas à questão identitária. *Travessias (UNIOESTE. On-line)*, v. 7, p. 414-430, 2012.

OYA, E. A. **“Quanto mais cedo melhor?”**: um diagnóstico sobre a iniciação bilíngue em um ambiente de aprendizagem para jovens aprendizes. 2017. Dissertação (mestrado) – Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, 2017.

PAIVA, V. M. **Ensino pandêmico uma reflexão ou dica por dia**. Parábola Editorial, 2020. Disponível em: <https://cutt.ly/WTE2bCI>. Acesso em: 10 fev. 2021.

PAIVA, V. L. M. O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. *In: STEVENS, C.M.T e CUNHA, M.J. Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: UnB, 2003.

PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W. **Desenvolvimento humano**. 8ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

PARANÁ. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Currículo Básico para a escola pública do estado do Paraná. 2. ed. Curitiba: SEED, 2003. Disponível em: <https://cutt.ly/VTRvCrn>. Acesso em: 22 set. 2021.

PESSOA, A. C.G. **Sequência didática**. Glossário Ceale. Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) / Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL), 2006. Disponível em: <https://cutt.ly/5TaeRh3>. Acesso em: 22 set. 2021.

PIAGET, J. **A representação do mundo na criança**. Rio de Janeiro: Record, 1936.

PIAGET, J. **Biologia e conhecimento**: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos. Petrópolis: Vozes, 1996.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro, Forense. 1991.

PRENSKY, M. **Aprendizagem baseada em jogos digitais**. São Paulo: Editora Senac, 2012.

PUTTIN, A. B. **O Ensino de inglês como Língua Adicional e os currículos**: um estudo na perspectiva da Pedagogia dos Multiletramentos. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Básica) – Centro Universitário Norte do Espírito Santo (CEUNES) da Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2019.

RABELLO, R. S.. Cada um sabe a dor e delícia de ser o que é: Arte e ludicidade na formação do professor. *In*: D'ÁVILA, C. M. (org.). Ser professor na contemporaneidade: desafios, ludicidade e protagonismo. 2 ed. Curitiba: Editora CRV, 2013.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. Kanavill Rajagopalan. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da linguística aplicada. *In*: MOITA LOPES, L. P. (org). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 149-166.

ROCHA, C. H. Práticas de letramento crítico, ensino plurilingue de língua em contexto acadêmico-universitário. *In*: JESUS, D. M.; MACIEL, R. F. (orgs.). **Olhares sobre tecnologias digitais**: linguagens, ensino, formação e prática docente. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

ROCHA, C. H. **O ensino de língua para crianças**: refletindo sobre princípios e prática. *In*: ROCHA, C. H.; BASSO, E. A. (orgs.). **Ensinar e aprender línguas estrangeiras nas diferentes idades**. São Carlos: Editora Claraluz, 2008.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. *In*: MEURER, J.L., BONINI, A. MOTA-ROTH, D. (orgs). **Os gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005.

ROJO, R. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao trivium? *In*: SIGNORINI, I. (Org.). **[Re] Discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola, 2009. p. 73-108

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, R. H. R. (Roxane Helena Rodrigues). **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**/Roxane Rojo, Jaqueline Barbosa. -1. Ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SÁ, S. P. Netnografias nas redes digitais. *In*: PRADO, J.L. **Crítica das práticas midiáticas**. São Paulo: Hacker editores, 2002.

SANTIAGO, R. **Tecnologias digitais e multiletramentos**: projetos online no processo de internacionalização do ensino de inglês na educação básica em contexto brasileiro. 2019. Tese (Linguística Aplicada) – Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

SANTOS, E. R. **Atividades sociais e multiletramentos nas aulas de língua inglesa do ensino fundamental I**: uma proposta de práticas pedagógicas para compartilhamento na formação docente. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

SANTOS, B. S. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 2. ed. Porto: Edições Afrontamento, 2010.

SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 2013a. São Paulo: Saraiva, 1996.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. 2003.

SOARES, D. de A. **Introdução à linguística aplicada e sua utilidade para as pesquisas em sala de aula de língua estrangeira**, 2008. Disponível em: <https://cutt.ly/qTae4Bb>. Acesso em: 8 jun. 2021.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. 5ª ed., São Paulo: Contexto, 2008.

SCHÜTZ, Ricardo. **Motivação e Desmotivação no Aprendizado de Línguas**. English Made in Brazil. Disponível em: <http://www.sk.com.br/sk-motiv.html>. 10 de novembro de 2003. Acesso em: 23 jun. 2021.

SILVA, L. M. **Contribuições pedagógicas da rede social youtube para o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira**. 2018. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, Programa de Pós-graduação em Linguística, 2018.

SIQUEIRA, D. S. P.; ANJOS, F. A. **Ensino de inglês como língua franca na escola pública**: por uma crença no seu (bom) funcionamento. *Muitas Vozes*, Ponta Grossa, v. 1, n. 1, p. 127-149, 2012.

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

STREET, B. **What's "new" in New Literacy Studies?** Critical approaches to literacy in theory and practice. *Comparative Education*, v. 5, n. 2, p. 77-91, 2003.

TAKAKI, N.H. Contribuições de teorias recentes de letramentos críticos para inglês instrumental. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 971-996, 2012.

TAVARES, E. L. C. **A linguagem dos aplicativos à luz da semiótica na aprendizagem ubíqua em aulas de inglês**. 2020. Tese (doutorado) - Universidade Católica de Pernambuco.

Pró-reitoria Acadêmica. Coordenação Geral de Pós-graduação. Doutorado em Ciências da Linguagem. Recife, 2020.

TEIXEIRA, A. **A educação e a crise brasileira**. São Paulo: Companhia Editoria Nacional, 1956.

TEIXEIRA, C. E. J. **A Ludicidade na Escola**. São Paulo: Loyola, 1995.

TERANTINO, J. **Transitioning to K-12 Online Language Learning: Essential Questions for Teachers**. O FLTMAG Revista de tecnologia de linguagem gratuita da IALLT, 2020. Disponível em: <https://cutt.ly/zTE3NBj>. Acesso em: 23 jun. 2021.

TONELLI, J. R. A. CORDEIRO, G. S. **Refletir sobre as línguas para aprendê-las: uma perspectiva de ensino-aprendizagem de inglês por meio de um gênero textual para (na) educação infantil**. Revista Moara, n.42, p.45-63.

TOTIS, V. P. **Língua inglesa: leitura**. São Paulo: Cortez, 1991.

UR, P. **A Course in Language Teaching: Practice and Theory**. UK: Cambridge University Press, 1991.

VIGOTSKI, L. S.; CIPOLLA NETO, J.; BARRETO, L.S. M.; AFECHE, S. C. **Afeche**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas III: problemas del desarrollo de la psique**. Visor Distribuciones: Madrid, 1994.

VYGOTSKI, L. S. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKI, L. S. **A Construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L.S. **Obras Escogidas**. Vol. II. Madrid: Visor, 1993.

WADSWORTH, B. **Inteligência e Afetividade da Criança**. 4. Ed. São Paulo: Enio Matheus Guazzelli, 1996.

XAVIER, Antônio Carlos. Letramento digital e ensino. *In*. SANTOS, Carmi Ferraz e MENDONÇA, Márcia (orgs). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

APÊNDICE A

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA DEPARTAMENTO DE
EDUCAÇÃO- *CAMPUS XI*
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM INTERVENÇÃO
EDUCATIVA E SOCIAL – MPIES

**TERMO DE ASSENTIMENTO DO MENOR**

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO N 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

Você está sendo convidado para participar da pesquisa intitulada “ENSINO DE LÍNGUA INGLESA ATRAVÉS DE UM MINICURSO NOS ANOS INICIAIS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DA REGIÃO SISALEIRA DE VALENTE - BA: LETRAMENTO E MULTILETRAMENTO DO PLANEJAMENTO À AÇÃO INTERVENTIVA” Seus pais permitiram que você participe. Tencionamos compreender as possibilidades de planejamento e ação interventiva de um minicurso de Língua Inglesa de uma escola pública do município de Valente Bahia. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e você não terá nenhum problema se não aceitar ou desistir. Caso aceite, você terá a oportunidade de participar de um minicurso de inglês fora da matriz curricular contribuindo para o seu conhecimento, por meio da nossa proposta de antecipação da disciplina de Língua Inglesa que será ministrada de forma mais agradável para os estudantes. É possível que você em algum momento se sinta constrangido em falar sobre a temática com a (o) investigadora (o), mas esta (este) estará presente neste momento para lembrar que na pesquisa todas as opiniões serão respeitadas. Caso você queira, poderá desistir a pesquisadora irá respeitar sua vontade. Mas há coisas boas que podem acontecer com a realização deste projeto, pois sua realização poderá vir a trazer benefícios para a comunidade e para a escola, visto que a proposta visa compreender as possibilidades de planejamento e ação interventiva de um minicurso de Língua Inglesa que terá como produto final a construção de um *e-book*. O *e-book* ficará disponível na escola. Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as suas atividades feitas durante o minicurso. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as crianças que participaram da pesquisa. Quando terminarmos a pesquisa os resultados serão publicados em

revistas científicas e você também terá acesso a eles. Você ainda poderá nos procurar para retirar dúvidas pelos telefones:

para dúvidas:

Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos – CEP/UNEB, Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 2º andar, sala 23, Água de Meninos, Salvador- BA. CEP: 40460-120. Tel.: (71) 3312-3420, (71) 3312-5057, (71) 3312-3393 ramal 250, e-mail: cepuneb@uneb.br

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP- End: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar, Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília-DF.

Eu, _____, aceito participar da pesquisa “EN SINO DE LÍNGUA INGLÊSA ATRAVÉS DE UM MINICURSO NO SANO SINCIAIS E MUMA ESCOLA PÚBLICA DA REGIÃO SISALEIRADE VALENTE-BA: LETRAMENTO E MULTILETRAMENTO DO PLANEJAMENTO À AÇÃO INTERVENTIVA”. **Entendi os objetivos e as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.**

Serrinha, _____ de _____ de 2020.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura da pesquisadora discente
(Orientanda)

Assinatura do professor responsável
(Orientador)

APÊNDICE B



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA DEPARTAMENTO DE
EDUCAÇÃO- *CAMPUS XI*
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM INTERVENÇÃO
EDUCATIVA E SOCIAL – MPIES



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MENOR

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES
HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO Nº 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE
SAÚDE

I DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante: _____

Sexo: F () M () Data de Nascimento: ____ / ____ / ____

Nome do responsável legal: _____

Documento de Identidade n : _____

Endereço: _____ Complemento: _____

Bairro: _____ Cidade: _____

CEP: _____ Telefone: () _____

II DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

1. TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA:

III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

Caro(a) senhor (a), seu filho (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: **“ENSINO DE LÍNGUA INGLESA ATRAVÉS DE UM MINICURSO NOS ANOS INICIAIS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DA REGIÃO SISALEIRA DE VALENTE - BA: LETRAMENTO E MULTILETRAMENTO DO PLANEJAMENTO À AÇÃO INTERVENTIVA”** de responsabilidade da pesquisadora Tanísia Ferreira Nascimento,

discente da Universidade do Estado da Bahia que tem como objetivo compreender as possibilidades de planejamento e ação interventiva de um minicurso de Língua Inglesa de uma escola pública de Valente - Bahia. A realização desta pesquisa apresenta como benefícios a oportunidade de participar de um minicurso de 20 horas fora da matriz curricular para alunos do 5º ano, contribuindo para o conhecimento, por meio da antecipação da disciplina de Língua Inglesa que será ministrada de forma mais agradável para os estudantes. Além disso, acredita-se esse ser também um diferencial que contribuirá para a elaboração do e-book que será disponibilizado no formato digital para que todos tenham acesso a esse instrumento de consulta didática. Caso o Senhor(a) aceite autorizar a participação de seu filho(a) ele(a) terá a oportunidade de participar de um minicurso de Língua Inglesa que terá como produto final a construção de um *e-book*. O *e-book* ficará disponível na escola. O minicurso será ministrado pela aluna Tanísia Ferreira Nascimento do curso de Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social. Existe um “RISCO MÍNIMO” para esse estudo, poderá ocorrer algum desconforto psicológico (estresse, constrangimento). Caso isso ocorra, será suspensa a pesquisa imediatamente. Assegura-se a inexistência de conflito de interesses entre o pesquisador e os participantes da pesquisa. Caso necessário, o participante será encaminhado à assistência psicológica da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). A participação é voluntária e não haverá nenhum tipo de embolso ou recompensação resultante dela. Garantimos que a identidade será tratada com sigilo e, portanto, seu filho não será identificado. Esta pesquisa respeita o que determina o ECA – Estatuto da criança e do adolescente, desta forma a imagem de seu filho será preservada. Caso queira, o (a) senhor(a) poderá, a qualquer momento, desistir de autorizar a participação e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação e a de seu filho (a) com a pesquisadora ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o (a) senhor(a) apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora e o Sr. caso queira poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileira é garantido ao participante da pesquisa o direito a indenização caso ele(a) seja prejudicado por esta pesquisa. O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, nos quais poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação, agora ou a qualquer momento.

IV. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL:**Contato para dúvidas:**

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 2º andar, sala 23, Água de Meninos, Salvador- BA. CEP: 40460-120. Tel.: (71) 3312- 3420, (71) 3312-5057, (71) 3312-3393 ramal 250, e-mail: cepuneb@uneb.br.

APÊNDICE C

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB DEPARTAMENTO DE
EDUCAÇÃO - CAMPUS XI MESTRADO PROFISSIONAL EM INTERVENÇÃO
EDUCATIVA E SOCIAL**

TANÍSIA FERREIRA NASCIMENTO

**PROJETO DE INTERVENÇÃO: MINICURSO DE LÍNGUA INGLESA PARA
ALUNOS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA PÚBLICA
DO MUNICÍPIO DE VALENTE - BAHIA**

Projeto de Intervenção, como parte dos requisitos para a dissertação, no Mestrado em Intervenção Educativa e Social (MPIES) da Universidade Estadual do Estado da Bahia - UNEB.

Orientador: Prof. Dr. César Costa Vitorino.

Serrinha - Bahia

2020

1 INTRODUÇÃO

O presente projeto de intervenção: Minicurso de Língua Inglesa para alunos do 5º ano de uma escola pública de Valente - Bahia é o objeto de estudo do projeto de pesquisa intitulado “O ensino de Língua Inglesa através de um minicurso nos anos iniciais em uma escola pública da região sisaleira de Valente - Ba: letramento e multiletramento do planejamento à ação interventiva”. O projeto de pesquisa tem por finalidade oportunizar o acesso ao ensino de Língua Inglesa aos alunos do 5º ano, já que, por lei, ainda não lhes é permitido.

Este projeto foi desenvolvido mediante um minicurso de língua inglesa cujo intuito foi compreender as possibilidades de planejamento e ação interventiva em uma escola pública do município de Valente, Bahia. A didática utilizada foi ministrar um minicurso de inglês para os alunos participantes da pesquisa a partir de atividades multiletradas, visto que com a pandemia, fomos expostos ainda mais ao mundo digital, sobretudo as crianças. Dessa forma, serão utilizados recursos multimodais como vídeos, imagens, slides animados e jogos para tornar a aula além de mais atrativa, mais significativa, principalmente no que diz respeito a uma geração de nativos digitais.

Nesse sentido, apresentamos essa proposição didática para que os alunos do 5º ano tivessem acesso a noções básicas da língua inglesa para o ano posterior, uma forma de familiarizá-los com o idioma. Sendo assim, a intervenção apresentada se fez necessária por levar o ensino de inglês para esses alunos, principalmente aqueles que estudam em escolas públicas desde a Educação Infantil e nunca tiveram acesso ao ensino de LI, já que a LDB 9.394/96 só permite o ensino de inglês a partir do 6º ano.

Nessa perspectiva, acreditamos que a nossa proposta de intervenção será de grande relevância social, por reposicionar práticas para ensino de LI em uma escola pública da região sisaleira baiana, a partir de *práxis* situada: problematização e possíveis alternativas para o ensino multiletrado em LI. Ao mesmo tempo, contribuirá para a formação crítico-pedagógica de alunos, por meio de um minicurso/intervenção, o qual terá como produto final um livro digital em formato de *e-book*.

Objetivamos, assim, que esse *e-book* contemple atividades em inglês, possa reiterar a valorização da escola pública como espaço onde as mudanças e possibilidades educacionais se manifestem, no que diz respeito ao crescente movimento da sociedade atual frente às Tecnologias da Comunicação e Informação (TICs) e práticas pedagógicas construídas. Concomitante a isso,

reconhecemos os desafios do ensino de LI na escola pública brasileira; contudo, afim de reafirmar a contribuição da nossa proposta interventiva, corroboramos com a teoria construtivista piagetiana Piaget (1983) e interacionista de Vigotsky (1991; 1998) de que aprender inglês significa orientar e sensibilizar o discente/aprendiz em relação ao mundo multilíngue e multicultural onde vive.

Cabe ressaltar que no início da elaboração desse projeto, aprovado pelo comitê de ética em 23 de dezembro de 2020, sob o Parecer nº 4.442.108, a proposta inicial contemplaria dez alunos (cinco de cada turma) nos turnos matutino e vespertino. No entanto, devido ao contexto de pandemia, uma única turma foi formada por 17 alunos no turno vespertino, sendo que dos 17, apenas 13 tinha acesso à internet com recursos tecnológicos para assistir às aulas síncronas, os quatro alunos restantes não tinha acesso à internet em casa e alguns deles com apenas um único aparelho celular que é compartilhado com os pais, como instrumento de trabalho.

Ao procurar pelos familiares/responsáveis por esses alunos, não queríamos que os quatro alunos se sentissem excluídos do minicurso. Dessa forma, ao entrar em contato com os responsáveis, foi sugerido pelo orientador ministrar as aulas do minicurso de forma totalmente assíncrona, em um horário e dia da semana que fossem acessíveis para os alunos, já que se trata de um minicurso fora da matriz curricular. Já para os alunos que tinham acesso à internet, o minicurso ficou programado para ser realizado as sextas-feiras iniciando-se às 10h00 e finalizando às 11h20, pois os alunos, como mencionado anteriormente, estudam no turno da manhã, desse modo, o minicurso ficou programado para ocorrer no turno oposto.

Ante o exposto, este estudo se configura como um projeto de intervenção educativa e social por possibilitar que alunos do 5º ano de uma escola pública municipal tivessem a oportunidade de ter acesso ao ensino da Língua Inglesa para que, no ano posterior, quando de fato eles terão aulas de inglês, os alunos possam se sentir mais preparados e “incluídos” no ensino da LI. Para conseguirmos a efetivação das nossas propostas, traçamos alguns objetivos que serão melhor abordados nos próximos tópicos.

2 OBJETIVOS

2.1 Geral

Compreender as possibilidades de planejamento e ação interventiva de um minicurso de Língua Inglesa de uma escola pública do município de Valente Bahia.

2.2 Específicos

- Motivar alunos para aprendizagem de LI por meio de práticas sociais fora da matriz curricular mediante um curso com duração de 20 horas para alunos iniciantes no aprendizado de LI
- Investigar em que medida o curso proposto pode auxiliar no processo formativo do aprendiz de uma LI.
- Avaliar a relevância social desse espaço escolar enquanto proposta de atividade extracurricular.
- Analisar as múltiplas perspectivas dos alunos participantes sobre a intervenção construída.

Nessa perspectiva, nossa pesquisa buscou possibilitar aos alunos aprender inglês através do minicurso para que no próximo ano, quando eles terão a disciplina como obrigatória, possam sentir-se mais seguros, capacitados, por terem aprendido noções básicas da Língua Inglesa. Além disso, nossa pesquisa propõe avaliar em que medida nossa proposta interventiva terá contribuído no processo formativo dos alunos do 5º ano e, ao mesmo tempo, da relevância social que o minicurso teve nesse espaço.

3 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

Este projeto de intervenção foi aplicado no Centro Educacional Municipal Luís Eduardo Magalhães, uma escola pública municipal, para alunos do 5º ano. A escola fica localizada no município de Valente, interior da Bahia, território do sisal. Temos como intuito inicial, motivá-los nesse processo de antecipar uma disciplina, reposicionando-a antes da matriz curricular. Assim, verificamos em que medida a inserção do minicurso poderá contemplar as questões de aprendizado de LI na formação do sujeito em construção, situando o aprendiz de LI em um contexto global e, ao mesmo tempo, construindo o conhecimento situado em seu “local de fala” em nossa comunidade de prática.

4 METODOLOGIA

O nosso percurso metodológico de início seria de inspiração etnográfica, devido ao cenário atual epidemiológico: entendemos que, provavelmente, não seria possível fazer uma pesquisa etnográfica da forma que realmente costuma ser, pois a pesquisa etnográfica visa à presença física e observação do pesquisador no *lócus* de pesquisa. Dessa forma, inspirados

pela metodologia etnográfica, que é aquela a qual apresenta e traduz a prática da observação, da descrição e das análises das dinâmicas interativas e comunicativas com uma das mais relevantes técnicas. Além disso, optamos por utilizar a netnografia que segue as mesmas premissas da pesquisa etnográfica só que em ambientes virtuais. Uma terceira metodologia também foi aplicada a *Let's see* uma metodologia que visa dar voz e vez aos alunos considerando estratégias que estejam mais coerentes com o mundo atual multiletrado.

4. 1 Estratégia para coleta de dados

4.1.1 Primeira etapa – Formulário

Como pesquisadora que necessitava conhecer os alunos, durante a primeira e segunda etapa, foram realizadas perguntas via *google forms* como instrumento de sondagem. Dessa forma, serão inseridas questões com inglês e português para que os alunos possam ter contato com o idioma.

4.1.2 Segunda etapa – Entrevista semiestruturada

Afim de conhecer melhor os alunos decidimos realizar uma entrevista semiestruturada com perguntas abertas para os 17 (dezesete) alunos que quiseram participar voluntariamente da nossa pesquisa. A entrevista semiestruturada contou com perguntas 10 (dez) perguntas subjetivas (abertas) estruturais básicas sobre a Língua Inglesa.

4.1.3 Terceira etapa – Efetivação do minicurso

Propomos e realizamos atividades multiletradas que foram construídas colaborativamente com alunos durante o minicurso. As atividades foram compiladas no final do minicurso, a fim de fazer parte do *e-book*, como uma espécie de memória da intervenção construída. Foi realizado um encontro a cada semana, para atender as propostas do minicurso. Que teve a carga horária de 20 horas, sendo que cada aula teve a duração de 1 hora, 1 hora e 20 minutos. Os encontros foram divididos em 10 aulas síncronas e 10 assíncronas. Para as aulas assíncronas foi criado um grupo no *whatsapp* para que os alunos que não pudessem participar da aula síncrona, participassem do formato assíncrono, bem como para que pudessem receber os materiais para a execução das atividades. Nas aulas assíncronas, os alunos praticaram duas das quatro fases da Pedagogia dos Multiletramentos a saber: a)

Enquadramento crítico (*CriticalFraming*) momento em que os alunos podem testar os seus conhecimentos e fazerem uma crítica construtiva do que aprenderam. Prática transformada (*transformed practice*) nessa fase da pedagogia dos multiletramentos os alunos podem por em prática o que aprenderam durante a(s) aula(s) tendo mais autonomia para a realização das atividades propostas pela professora/pesquisadora.

4.1.4 Quarta etapa – Encerramento do minicurso.

Como atividade final, os alunos farão a elaboração de um painel digital com imagens e frases dos assuntos e dos momentos que do ponto de vista deles, foi muito importante durante o minicurso.

4.1.5 Quinta e última etapa – Compilação do *corpus* em formato de um *e-book*.

Para análise de dados além da utilização de instrumentos das ferramentas computacionais da Linguística de *Corpus*, em sua vertente metodológica, utilizar-se-á o programa AntConc que é um *software* que contém ferramentas como a *word list* e a *Concordance*. A *word list* calcula o total de palavras do *corpus*, apresentando-as em uma lista ordenada por ordem alfabética e/ ou de frequência por ocorrência. Isto permite encontrar palavras mais recorrentes utilizadas pelos alunos entrevistados. Já a *Concordance* permite ao pesquisador identificar as palavras de busca de seu interesse em todo o *corpus* compilado de uma só vez, ou seja, o formato no qual as palavras de busca são alinhadas e apresentadas na tela do computador, para que as propostas de intervenção em sala de aula possam ser analisadas sob diferentes perspectivas.

5 ORÇAMENTO

Material	Quantidade	Valor R\$
Cadernos de desenho	13	76,70
Lápis de escrever	13	6,50
Borracha	13	6,50
Caneta azul	13	10,40
Classificadores	13	26,00
Caixa de lápis de cor	13	26,00
Adesivo com logotipo do minicurso	13	15,00
Revisão de Língua Portuguesa/ABNT	1	
Total		167,10

6 RECURSOS

Para a realização do minicurso, o qual tem como foco ensinar inglês aos alunos através da utilização do letramento e multiletramento, pretendeu-se contar com a presença e empenho dos sujeitos envolvidos no ambiente virtual escolhido. É importante ressaltar, que consideramos a realidade do momento crítico da COVID-19 que tem acentuado ainda mais as desigualdades sociais, sabemos que muito não tem acesso à internet, se possível, com a permissão dos pais dos alunos será feita uma gravação das aulas do minicurso, caso o aluno por alguma razão não possa estar presente (de forma virtual) na aula aquele dia que possa assistir à aula depois e não ser prejudicado, o que torna a participação acessível a todos. Os materiais didáticos utilizados poderão sofrer algumas alterações ao longo do processo.

7 CRONOGRAMA

ATIVIDADES	2020												2021											
	J	F			M	J	J	A	S	O			J	F	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D
Elaboração do Projeto de Intervenção			X	X																				
Apresentação do Projeto de Intervenção na Instituição				X												X								
Reavaliar Projeto					X											X								
Realização da intervenção por meio do minicurso.					X	X	X	X									X	X	X	X				

8 ANEXOS

8.1 Planejamento de Aulas (Minicursos)

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS XI
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INTERVENTIVA E SOCIAL
-MESTRADO PROFISSIONAL
FORMADORA: TANÍSIA FERREIRA NASCIMENTO**

A priori, a proposta interventiva do minicurso de Língua Inglesa teria a carga horária de 20 horas, sendo que nos 20 encontros virtuais (síncronos e assíncronos) as aulas seriam de 60 minutos cada uma. No entanto, por se tratar de alunos de escola pública, em sua maioria não tive acesso ao ensino da Língua na escola, bem como os que já tiveram quando estudaram numa escola particular, mas que por ter mudado de escola, perderam essa possibilidade,

sentimos a necessidade de ministrar as aulas, no tempo de 1h20 nas aulas síncronas e 60 minutos nas aulas assíncronas. Acreditamos que os encontros on-line necessitam de um tempo maior, já que os alunos podiam tirar dúvidas com a professora, bem como discutir suas impressões, além do momento de interação e troca de conhecimentos entre os membros. Dessa forma, acreditamos que o tempo foi melhor aproveitado pelos alunos e pela professora, visto que se trata de uma Língua Estrangeira nunca antes ensinada a alguns alunos da referida escola. Nesse sentido, o curso teve uma carga horária um pouco maior que a proposta inicial devido às necessidades supracitadas.

Nessa perspectiva, apresentamos no próximo tópico como foram elencados os conteúdos que foram abordados durante as aulas do minicurso. Entendemos que o trabalho com as SD além de comporem atividades com os gêneros textuais, podem estar compostas por no mínimo três aulas sequenciadas do mesmo assunto, a serem trabalhadas de formas diferentes, com objetivos diferentes. No entanto, devido ao contexto de pandemia, em que nossos alunos se encontram nesse “novo modelo” de ensino remoto, compreendemos que o momento foi e está sendo desgastante, cansativo, afetando o físico e emocional de nossas crianças que não tem a maturidade para administrar o momento atual.

Desse modo, para que os alunos não passassem ainda mais tempo em frente à tela de um celular ou computadores dividimos as propostas baseadas em Sequências Didáticas, todavia, seguindo um planejamento “comum” de aulas de inglês, estabelecemos que seriam duas aulas para cada assunto elencado. Salientamos ainda, que em cada atividade proposta, a pesquisadora e orientador optaram por trabalhar a Língua Inglesa nos contextos que fossem mais próximos a nossa cultura brasileira, baiana e nordestina, ao considerar a valorização da cultura local um importante recurso para aproximar o aprendiz ao seu local de fala, a sua comunidade.

PLANEJAMENTO DAS ATIVIDADES

Para o planejamento das aulas da nossa proposta de intervenção educativa e social, decidimos elencar os conteúdos a serem trabalhados durante o minicurso. Nesse viés, organizamos um minicurso com duração de 20 para alunos do 5º ano de uma escola pública do Município de Valente Bahia, no território do sisal. A nossa proposta de intervenção educativa e social consistiu num minicurso de inglês, que foi ministrado integralmente de forma remota via plataforma digital *google meet*. As aulas foram ministradas de forma síncrona (*on-line*) e assíncrona (gravada), sendo realizadas todas as sextas-feiras das 10h00min horas às 11h20min (no formato síncrono) e das 16h00min horas às 17h00min

horas (no formato assíncrono). As aulas tiveram início no dia 21-05-2021 e foram finalizadas no dia 08-10-2021, em virtude do período de recesso junino da escola, *lócus* da nossa pesquisa.

Aula 01- Aula síncrona pelo Google *meet* (o convite será enviado pelo grupo no *whatsapp*).

Disciplina	Tema
Língua Inglesa	A importância da LI no nosso cotidiano
Conteúdos trabalhados	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação e contextualização de vocabulário com o clipe do vídeo. • Impressões dos alunos em relação ao vocabulário apresentado. • Descrição da importância da aprendizagem da Língua Inglesa; • Percepção da influência da Língua Inglesa no nosso cotidiano
Habilidades BNCC	EF15IN01- Construir repertório relativo expressões usadas para o convívio social e o uso da LI em sala de aula.
Tempo da Sequência Didática	1h20 min.
Materiais necessários	Vídeo, lousa, slide animado, caderno de desenho, lápis, borracha, lápis de cor.
Organização da turma	A turma estará com microfones desligados, câmeras ligadas e cada aluno participará de forma individual.
Introdução	Iniciar a aula falando sobre a importância da LI na nossa vida. Explicar como a Língua Inglesa está presente em nossa vida e não percebemos; dar exemplo de algumas e ouvir a impressão dos alunos a respeito.
Desenvolvimento	<p>1º momento: a professora apresenta aos alunos algumas palavras tais como (<i>smartphone, playlist, delete</i>, dentre outras) que constantemente utilizamos em nosso vocabulário, mas que são da Língua Inglesa.</p> <p>2º momento: pedir para que os alunos digam outras que eles acreditam não ser da Língua Portuguesa e que utilizamos em nosso dia a dia e nem percebemos que são palavras em inglês.</p> <p>3º momento: ouvir as impressões dos alunos e comentar sobre o que cada um disse. Na atividade 01- sugerir que os alunos façam pesquisas em dicionários de inglês (impresso ou digital) para saber qual é a tradução das palavras apresentadas;</p> <p>4º momento: Instruir os alunos sobre a homework (atividade de casa).</p>
Conclusão	No fechamento dessa aula, a professora irá conversar com os alunos sobre a importância de sabermos a origem das palavras (de qual

	língua elas provém) e também quando e como podemos utilizá-las na linguagem escrita e oral.
Avaliação	Percepção dos alunos em relação as palavras em LI que utilizamos em nosso dia a dia; Reflexão crítica dos alunos sobre a ampliação de vocabulário acerca das palavras em inglês que foram trabalhadas na aula.
Prática transformada	Solicitar que alunos elaborem glossários, em forma de cartazes no caderno de desenho com as palavras em inglês que nós utilizamos frequentemente, muitas vezes sem nos darmos conta.
Referências	Palavras em inglês retiradas do site sabedoria e cia Disponível em: https://cutt.ly/fTRQKpz

Aula 02 - Aula assíncrona - O vídeo explicativo será enviado no grupo do *whatsapp*.

Disciplina	Tema
Língua Inglesa	A influência da Língua Inglesa na cultura brasileira
Conteúdos trabalhados	<ul style="list-style-type: none"> • Palavras em inglesa que usamos no nosso dia a dia; • Produtos que usamos ou que conhecemos que tem os nomes em inglês.
Habilidades BNCC	EF15IN14- Conhecer o alcance da LI no mundo e sua influência na sociedade.
Tempo da Sequência Didática	60 minutos.
Materiais necessários	Rótulos de produtos escritos em inglês, caderno de desenho, tesoura, cola, caneta.
Organização da turma	Um aluno será o mediador dessa aula no exercício de sonsagem. A atividade de casa será feita individualmente.
Introdução	Fazer uma sondagem da aula anterior com um dos alunos, através do vídeo enviado, a professora irá solicitar que pelo menos dois dos alunos façam a retomada do que foi visto na aula anterior. Os alunos irão responder enviando um áudio via <i>whatsapp</i> . – Reexplicar que o inglês está sempre presente em nossa vida. -Em seguida, mostrar um slide com alguns produtos que são vendidos aqui na região do sisal com os nomes em inglês. No mesmo vídeo perguntar aos alunos se eles reconhecem, já viram os produtos apresentados, se já comeram?
Desenvolvimento	Após a sondagem da aula anterior, explicar para os alunos como será feita a prática transformada (homework). Em seguida, solicitar que os alunos deverão procurar em casa, ou até mesmo na casa de amigos, vizinhos, se necessário, rótulos de produtos com

	nomes em inglês. Após a coleta desses rótulos, os alunos irão montar um painel (no caderno de desenho) e gravar um vídeo em estilo de “marketing” fazendo a propaganda dos alimentos que estão em promoção em algum estabelecimento comercial.
Conclusão	Como fechamento dessa aula, cada aluno irá pesquisar o significado dos rótulos em português com ajuda de um dicionário impresso ou digital.
Avaliação	Desempenho, participação dos alunos nas atividades que foram propostas.
Prática transformada	Pedir que eles façam uma <i>short story</i> em quadrinhos utilizando os assuntos abordados durante a aula.
Referências	Vídeo sobre as palavras mais comuns no nosso cotidiano: Disponível em: https://cutt.ly/bTRWycl . Vídeo sobre as palavras mais comuns no nosso cotidiano. Disponível no youtube: https://www.youtube.com/watch?v=CP7vSKe2Du8 .

Aula 03 - Aula síncrona pelo Google *meet* (o convite será enviado pelo grupo no *whatsapp*).

Disciplina	Tema
Língua Inglesa	The English Alphabet (O alfabeto em Língua Inglesa)
Conteúdos Trabalhados	Identificação das letras do alfabeto ; Reconhecimento as letras que compõem seus próprios nomes.
Habilidades BNCC	EF15IN05- Construir e ampliar repertório lexical, essencial e diversificado.
Tempo da Sequência didática	60 minutos.
Materiais necessários	Vídeo, lousa, caderno de desenho, caneta.
Introdução	Iniciar a aula perguntando se eles sabem pronunciar alguma letra do alfabeto em inglês, ouvir as opiniões dos alunos.
Desenvolvimento	1º momento: introduzir um vídeo referente aos sons do alfabeto; Escrever no quadro as letras e a pronúncia de cada uma, em seguida; 2º momento: pedir que os alunos copiem no caderno os sons das letras descritas no quadro; 3º momento escrever no quadro o alfabeto incompleto e pedir que os alunos falem oralmente as letras que faltam em inglês; 4º momento: escrever no quadro três palavras escritas com a mesma letra inicial e pedir que os alunos as coloque em ordem

	alfabética.
Conclusão	Como fechamento dessa aula, mostrar os símbolos fonético de cada letra do alfabeto em inglês, perguntar aos alunos se eles já viram esses símbolos em algum dicionário, texto em inglês e explicar que cada língua utiliza de forma diferente o aparelhocirculatório e que a fonologia é o estudo das características fonéticas da língua. Em seguida, mandar no grupo do whatsapp a imagem de uma tabela do alfabeto fonético em inglês e português para que em casa, os alunos percebem a diferença e enviem um áudio como feedback.
Avaliação	Participação, desempenho, oralidade.
Prática transformada	Solicitar que cada aluno grave um áudio no <i>instagram</i> , ou <i>whatsapp</i> soletrando o seu nome em inglês.
Referências	Vídeo sobre os símbolos fonéticos. Disponível no youtube: Vídeo sobre o alfabeto em inglês.

Aula 04 - Assíncrona o vídeo explicativo será enviado no grupo do *whatsapp*.

Disciplina	Tema
Língua Inglesa	<i>Making a drawing dictation</i> - (Fazendo um ditado desenhado).
Conteúdos trabalhados	Reconhecimento de semelhanças e diferenças na pronúncia de palavras em Língua Inglesa e na nossa Língua Materna
Habilidades BNCC	EF15IN04- Fazer associação entre imagens e palavras e/ou vice-versa.
Tempo da Sequência didática	60 minutos
Materiais necessários	Lousa, caderno de desenho, lápis, borracha, lápis de cor.
Organização da turma	A atividade poderá ser feita em dupla ou trio.
Introdução	Iniciar com o vídeo explicativo, informando aos alunos que a professora fará um ditado desenhado
	A professora soletrará em inglês, cinco palavras que foram utilizadas nas aulas 1 e 2, que já são conhecidas pelos alunos, para

Desenvolvimento	que eles possam tentar identificar que palavra a professora falou e os alunos irão desenhá-las. Após o desenho, o aluno irá pintar e escrever embaixo da figura os nomes de cada uma delas em inglês.
Conclusão	Ao finalizar essa atividade, a professora enviará um áudio solicitando que os alunos coloquem os nomes dessas figuras em ordem alfabética.
Avaliação	Criatividade, desempenho, compreensão do “listening” (escuta).
Prática transformada	Essa atividade será feita em dupla de forma remota. Os alunos terão a possibilidade de escolher a própria dupla, definindo a escolha pelo grau de afinidade. Sugerir que os alunos em casa fizessem uma tabela com as vogais do alfabeto, para cada vogal, um alimento em inglês. Após a confecção da tabela o aluno irá enviar a foto para o grupo do <i>whatsapp</i> .
Referências	Recursos próprios, impressos da pesquisadora.

Aula 05- Aula síncrona pelo Google *meet* (o convite será enviado pelo grupo no *whatsapp*).

Disciplina	Tema
Língua Inglesa	Expressando os sentimentos em LI
Conteúdos trabalhados	Ampliação de vocabulário em LI, contextualizando a utilização de adjetivos para expressar sentimentos.
Habilidade BNCC	EF15IN07- Conhecer a organização de um dicionário bilíngue.
Tempo da Sequência didática	60 minutos.
Materiais necessários	Imagens, dicionário, caderno de desenho, cola, tesoura, caneta.
Organização da turma	A turma será dividida por duplas.
Introdução	Apresentar aos alunos <i>flash cards</i> (cartões) com adjetivos que sirvam para caracterizar sentimentos Como: <i>angry/ sad/ happy/ afraid/ anxious/surprised/fearful/ worried/ excited/ furious/ nervous/surprised/scared...</i>
Desenvolvimento	1º momento: Após ensinar os sentimentos com auxílio dos <i>flashcards</i> , os alunos irão assistir uma parte do filme “A era do gelo”, em seguida, a professora irá perguntar quais dos “feelings” vistos no início da aula eles conseguiram perceber nos personagens. Diante disso, a aula será contextualizada com a

	<p>apresentação dos pronomes pessoais e o verbo to be, em que os alunos irão aprender a formar frases, ex: He/She is feeling e escrever um dos sentimentos em inglês, os alunos também podem ao lado da frase representar em forma de imagem o sentimento;</p> <p>2º momento: pedir que apresentem os sentimentos por meio de mímica e/ou expressões faciais para que eles possam adivinhar e falar em inglês que adjetivo é aquele;</p> <p>3º momento: O professor contabilizará cada acerto. O grupo adversário que não descobrir a resposta, perde ponto, e o ponto será automaticamente do grupo que fez a representação.</p>
Conclusão	Como fechamento dessa aula, a professora fará com os alunos um jogo da memória on-line, para que os alunos além de fixarem o vocabulário, irão associar a linguagem verbal à imagética.
Avaliação	Participação, oralidade, desempenho.
Prática transformada	Pedir que os alunos desenhem novos personagens do filme apresentado, que poderão ser transformados em flashcards. Além de novos personagens, os alunos irão criar novos “emojis” e fazer um mural coletivo. Após a realização desta atividade, a foto deverá ser enviada para o grupo de whatsapp do minicurso ou no privado da professora/pesquisadora.
Referências	Curta metragem do filme: A era do gelo; no Youtube Disponível em: https://cutt.ly/FTRWAb8 . Acesso em: 28 maio 2021. Site utilizado para o jogo da memória sobre os sentimentos (feelings) Disponível em: https://cutt.ly/8TRWSZ2

Aula 06- Aula assíncrona o vídeo explicativo será enviado pelo grupo no *whatsapp*.

Disciplina	Tema
Língua Inglesa	Utilizando apenas emojis numa conversa no <i>whatsapp</i>
Conteúdos trabalhados	Reconhecimento dos novos gêneros digitais; Novas formas de escrita através de mensagens. Percepção do uso das imagens (emojis) no lugar de frases em mensagens de texto do tipo <i>whatsapp</i> .
Habilidades BNCC	EF15IN04- Fazer associação entre imagens e palavras, e/ou vice-versa.
Tempo da Sequência didática	60 minutos.

Materiais necessários	Slide, vídeo, imagens, caderno de desenho, lápis, borracha, lápis de cor.
Organização da turma	Atividade será feita em dupla.
Introdução	Através do vídeo explicativo, a professora fará a sondagem da aula anterior, mostrando alguns dos “feelings” que foram vistos pelos alunos no slide. E pedir que em casa, eles tentem lembrar o nome de cada um em inglês
Desenvolvimento	Por conseguinte, mostrar uma imagem com alguns dos emojis e perguntar a eles, onde eles encontram aquelas imagens? Após os alunos responderem, enviando um áudio no grupo do minicurso no whatsapp, a professora irá instruir os alunos na atividade de casa. Em seguida, mostrar uma conversa entre amigos no whatsapp e pedir que os alunos respondam a aquela mensagem e mande o print para a professora.
Conclusão	Como fechamento desta aula, a professora comentará brevemente que além dos emojis, há outras maneiras de se comunicar em inglês com frases abreviadas. Dar exemplos no quadro e comparar com as imagens.
Avaliação	Habilidade, compreensão, desempenho.
Prática transformada	Sugerir que os alunos iniciem uma conversa com algum “amigo virtual” que conheceram em redes sociais, ou em jogos interativos utilizando os conteúdos ensinados durante a aula assíncrona (abreviações de palavras e emojis), com a permissão e supervisão dos pais. Ao final da conversa, os alunos deverão printar a conversa, enviar a foto para a professora, e mandar um áudio comentando sobre a experiência.
Referências	Vídeo sobre vocabulário referente aos <i>feelings</i> . Disponível no youtube em: https://www.youtube.com/watch?v=dNP5BzrBiOg .

Aula 07- Aula síncrona pelo Google *meet* (o convite será enviado pelo grupo no *whatsapp*).

Disciplina	Tema
Língua Inglesa	Trabalhando as partes do corpo e os órgãos do sentido em LI contextualizado com os costumes e a cultura brasileira
Conteúdos trabalhados	Face: eyes, mouth, nose, ear, hair, teeth, tongue, cheeks, chin, neck Body: shoulders, arms, hands, fingers, toes, legs, stomach, feet, knees.
Habilidade BNCC	EF15IN05- Construir e ampliar repertório lexical essencial e diversificado.

Tempo da Sequência didática	60 minutos.
Materiais necessários	Slide, vídeo, caderno de desenho, caneta, recortes de imagens, revistas ou livros usados.
Organização da turma	Câmeras ligadas, microfones desligados no momento da explicação e ligados individualmente para o momento de tirar dúvidas e de interação pela turma (comentários, impressões).
Introdução	A professora inicia a aula dialogando com os alunos sobre as partes do corpo em inglês. Na lousa, a professora escreve a palavra <i>BODY</i> e pergunta aos alunos se eles já viram essa palavra, se conhecem ou se imaginam qual seria o significado da mesma. Após ouvir as respostas, como exercício de <i>warm up</i> - a professora desenhará na lousa ----- A professora pergunta se os alunos imaginam como seriam aquelas partes do corpo em inglês, ou se sabem de alguma.
Desenvolvimento	1º momento: À medida que os alunos forem respondendo, a professora fará uma apresentação de tela demonstrando primeiro as partes do rosto em inglês, em seguida do tronco, para proporcionar uma forma mais visual de assimilação daquele novo vocabulário. 2º momento: Após a atividade introdutória, a professora utilizará a música <i>Head and shoulders</i> , explicar que é a versão em inglês da música “Cabeça, ombro, joelho e pé.”
Conclusão	3º momento: Como fechamento dessa aula, a professora vai pedir aos alunos que liguem as câmeras e tentem fazer a “coreografia” da música, identificando as partes do corpo como exercício de <i>listening</i> . Ao final dessa dinâmica, a professora perguntará aos alunos o que eles acharam do vocabulário das partes do corpo e quais foram suas maiores dificuldades; 4º momento: Após a interação entre a professora e os sujeitos da pesquisa, a professora falará um pouco sobre os costumes dos brasileiros na hora de cumprimentar e comparar com a cultura de alguns países; 5º momento: instrução os alunos para o exercício de casa (prática transformada).
Avaliação	Oralidade, aquisição de vocabulário, audição, escrita.
Prática transformada	De classe, os alunos farão uma atividade escrita composta por duas questões: a primeira questão reporta perguntas relacionadas às funções dos órgãos do sentido, a segunda contém questões sobre nossos costumes. Os alunos terão que responder em inglês os nomes das partes do corpo além de aprender os verbos dos órgãos do sentido no infinitivo (<i>to hear, to smell, to touch, to see, to taste</i>).
Referências	MOREIRA, Patricia Veronica. "Parts of the body"; <i>Brasil Escola</i> . Disponível em: https://brasilecola.uol.com.br/ingles/parts-of-the-body.htm . Acesso em 3 jun. 2021. https://br.pinterest.com/pin/510314201512048189/

	https://www.youtube.com/watch?v=h4eueDYPTIg
--	---

Aula 08- Assíncrona, o vídeo explicativo será enviado pelo grupo no *whatsapp*

Disciplina	Tema
Língua Inglesa	Utilizando as partes do corpo para descrever as características físicas de personagens do folclore brasileiro e aprender o vocabulário dos contos de fadas.
Conteúdos trabalhados	<ul style="list-style-type: none"> • Fairy tales (conto de fadas) • Folclore brasileiro; • Leitura e compreensão textual em Língua Inglesa; • Vocabulário referente às partes do corpo em inglês. • Inserção dos adjetivos (big, small, long, short) para descrição de tamanhos. • Simple present- uso do Have e has.
Habilidades BNCC	EF15IN12-Localizar informações específicas em textos de gêneros variados.
Tempo da Sequência didática	60 minutos.
Materiais necessários	Vídeo, slide, caderno de desenho, lápis, borracha, lápis de cor.
Organização da turma	Cada aluno irá mandar a foto da atividade no grupo do whatsapp.
Introdução	Como exercício de sondagem, a professora iniciará a aula através do vídeo explicativo, descrevendo as características físicas em inglês com auxílio de um vídeo curto mostrando o vocabulário das <i>body parts</i> .
Desenvolvimento	<p>1º momento: Em seguida, a professora introduz uma uma descrição de um personagem de um conto de fadas muito conhecido “A história da chapeuzinho vermelho”, em inglês: Little red riding hood. A professora insere no slide, um diálogo entre a chapeuzinho vermelho e o lobo mau. Nesse diálogo, aparecerão lacunas que deverão ser preenchidas com as partes do corpo adequada;</p> <p>2º momento: Os alunos terão que perceber quais seriam as partes do corpos que completariam as lacunas do diálogo apresentado;</p> <p>3º momento: A professora enviará a imagem do diálogo para que os alunos, no caderno de desenho preencham as lacunas do diálogo;</p> <p>4º momento: Para tornar essa práxis mais próxima da nossa cultura, a professora demonstrará que essa mesma atividade pode</p>

	ser feita com alguns personagens do folclore brasileiro tais como: saci pererê, curupira, mula sem cabeça, dentre outros; 5º momento: A professora mostrará como exemplo como os alunos irão proceder durante essa atividade.
Conclusão	Ao final dessa atividade, a professora solicitará que os alunos, façam a tradução daquele diálogo. A criança poderá utilizar o dicionário bilíngue, se necessário.
Avaliação	Escrita, vocabulário, desempenho, interpretação e compreensão de texto.
Prática transformada	Pedir que os alunos escolham um personagem do folclore brasileiro, desenhem no caderno de desenho e descreva as características físicas do personagem escolhido, conforme o exemplo demonstrado pela professora.
Referências	Vídeo infantil sobre o folclore brasileiro;. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=eCLPV-uc5sw Livro didático.

Aula 09- Aula síncrona pelo Google *meet* (o convite será enviado pelo grupo no *whatsapp*).

Disciplina	Tema
Língua Inglesa	Utilizando <i>THERE IS/THERE ARE</i> para descrever os animais típicos da região nordeste e sisaleira.
Conteúdos trabalhados	Utilização do <i>There to be</i> Gênero textual biografia Vocabulário referente aos animais em inglês.
Tempo da Sequência didática	60 minutos.
Materiais necessários	Vídeo com vocabulário dos animais de modo geral, <i>Slide</i> com os nomes em inglês e português dos animais da região do sisal, caderno de desenho, lápis, borracha, caneta.
Organização da turma	Câmeras ligadas, microfones desligados. Os alunos só terão a permissão para ligar o microfone no momento de interação e participação durante a aula.
Introdução	Apresentar vocabulário referente aos animais com <i>flashcards</i> virtuais. Iniciar a aula passando um vídeo com alguns animais em inglês.
Desenvolvimento	1º momento: Solicitar que os alunos identifiquem quais animais pertencem a região do sisal; pedir que os alunos descrevam as características dos animais do sertão;

	<p>2º momento: A professora dividirá o vocabulário referente aos animais pelas categorias: see animals (animais marinhos), birds (aves), pets (animais de estimação), Wild animals (animais selvagens);</p> <p>3º momento: Para que haja interação entre a turma, a professora fará as seguintes perguntas: Quem possui animais de estimação em casa e quais são eles? Quais tipos de animais podem ser criados em casa? No quintal ou dentro de casa? Quais tipos de animais devem ser criados soltos em seu habitat natural? Qual a diferença entre animais de estimação, animais domésticos e animais selvagens?</p> <p>4º momento: Após ouvir as respostas dos alunos, a professora utilizará um quiz on-line utilizando There is e There are.</p>
Conclusão	Para o fechamento dessa aula, a professora solicitará que oralmente, os alunos façam uma comparação com os animais demonstrados no vídeo e os animais da região sisaleira, apontando as diferenças e semelhanças de cada um. E espera-se, ainda, que os alunos percebam que alguns dos animais representados não sobreviveriam ao clima do nordeste e comentem a respeito.
Prática transformada	Pedir que os alunos elaborem um <i>card</i> , semelhante ao que aparece no Google contando um pouco da biografia daquele animal. O título da biografia deve constar o uso de there is... O nome do animal deverá estar escrito em inglês e a parte da biografia em português e inglês. Os alunos poderão mesclar a escrita utilizando palavras que já conhecem (como partes do corpo) ensinada na aula anterior e o restante das informações em inglês.
Avaliação	Participação, escrita, desempenho, reflexão crítica.
Referências	Imagens dos animais típicos do nordeste disponível no google images. Animais diversificados em inglês: https://cutt.ly/GTREUwT

Aula 10- Aula assíncrona o vídeo explicativo será enviado pelo grupo no *whatsapp*.

Disciplina	Tema
Língua Inglesa	Descrevendo as habilidades dos animais do nordeste utilizando a estrutura can e can't de acordo com os estágios da vida.

Conteúdos trabalhados	<ul style="list-style-type: none"> • Nomes dos animais em inglês; • Fauna e flora que representa o bioma caatinga. • Conhecer a estrutura <i>CAN/CAN'T</i>, usada para descrever habilidades • Verbos de ação contextualizados com as habilidades dos animais.
Habilidades BNCC	EF15IN09-Compreender e empregar regras gramaticais básicas.
Tempo da Sequência didática	60 minutos
Materiais necessários	Caderno de desenho, página da <i>web</i> (<i>google</i> , <i>wikipedia</i>), lápis, borracha, lápis de cor, caneta, slide.
Organização da turma	Essa atividade será feita em dupla.
Introdução	A professora iniciará a aula fazendo uma sondagem da aula anterior mostrando o vídeo de alguns animais já visto por eles.
Desenvolvimento	<p>1º momento: Após a explicação do vídeo, a professora introduzirá um pequeno texto com slide abordando “life stages” (estágios da vida) de 03 animais do bioma da caatinga, integrando as fases de nascimento e desenvolvimento de cada animal, demonstrando que em cada fase ele adquire uma habilidade diferente;</p> <p>2º momento: Após a explicação, a professora encaminhará uma atividade em formato de pdf para que o aluno complete as frases do texto utilizando <i>can</i> ou <i>can't</i> de acordo as habilidades do animal. Os alunos terão que enviar para o <i>whatsapp</i> da pesquisadora.</p>
Conclusão	Como fechamento dessa aula, a professora solicitará do aluno um comentário sobre o que foi aprendido.
Avaliação	Desempenho, criatividade, escrita.
Prática transformada	Individualmente, os alunos irão escolher um dos animais que representam o bioma da caatinga, desenharão o animal e escreverão um pequeno texto contendo 03 fases da vida do animal descrevendo suas habilidades em cada estágio da vida.
Referências	Atividade adaptada para a realidade nordestina retirada do site disponível em: https://cutt.ly/9TRELS0 . Acesso em: 25 abr. 2021.

Aula 11- Aula Síncrona, pelo Google *meet* (o convite será enviado pelo grupo no *whatsapp*).

Disciplina	Tema <i>Healthy and unhealthy foods</i>
-------------------	---

Língua Inglesa	Conhecendo o gênero textual receita (receita)
Conteúdos trabalhados	<ul style="list-style-type: none"> • Identificação do gênero receita, suas partes e sua sequência. • <i>Cooking verbs</i> (verbos para cozinhar). • <i>Utensils measurement</i> (utensílios para medida). • <i>Healthy and unhealthy foods</i> (comidas saudáveis e não saudáveis).
Habilidades BNCC	EF15IN02-Interagir em situações de intercâmbio oral, demonstrando iniciativa para utilizar a Língua Inglesa.
Tempo da sequência didática	1: 00 hora e 20 minutos.
Materiais necessários	Slide animado, vídeo, imagens.
Organização da turma	Esse trabalho será feito em dupla.
Introdução	Iniciar a aula falando sobre hábitos alimentares, perguntar individualmente o que cada um costuma comer durante as três principais refeições diárias. Discutir a questão do dinheiro de outros países enfatizando a questão cultural.
Desenvolvimento	<p>1º momento: Apresentar aos alunos o <i>slide</i> contendo um tipo de receita do nordeste e perguntar-lhes: que tipo de texto é esse? (<i>What kind of text is this?</i>) Quando eles responderem receita, reforçar dizendo, <i>Yes, it's a recipe</i>. Perguntar-lhes que características eles percebem apenas olhando para essa receita;</p> <p>2º momento: Esperar que os alunos respondam algo como: tem um título, tem ingredientes, direções ou modo de fazer. Se eles não responderem, farei perguntas para estimular sua percepção. Perguntarei: <i>Do you see a title? Is it a full text or does it have parts? Which ones?</i></p> <p>3º momento: Enviar o link da receita para realização de uma atividade de pré-leitura com os alunos. A receita está disponível para impressão num documento numa pasta no seguinte <i>link</i>: . Direi-lhes que essa é uma receita de arroz. (<i>Fried rice</i>) é um prato comum em várias culturas, aliás muitas culturas ao redor do mundo usam o arroz como um alimento diário (básico) nas suas refeições. O que muda é a forma de preparar o arroz;</p> <p>4º momento: Perguntar se eles sabem de outras culturas que usam o arroz como um alimento básico. Japoneses usam para sushi, Chineses, Mexicanos, Tailandeses, etc. Esperar que eles falem da comida baiana (caruru);</p> <p>5º momento: Atividade de classe: Responder as perguntas referentes ao gênero textual;</p> <p>6º momento: instruções para a prática transformada.</p>
Conclusão	Ao final da aula, pedir que os alunos mandem através do whatsapp o bitmoji que demonstra sua autoavaliação diante do

	conteúdo da aula.
Prática transformada	Os alunos farão uma receita típica do Nordeste e utilizarão as palavras que aprenderam em inglês na mesma. A elaboração da receita contemplará (imagem, ingredientes, utensílios para medida, modo de preparo). Em seguida, irão gravar um vídeo ensinando a receita.
Avaliação	Desempenho, interação, compreensão, participação, <i>Speaking</i> .
Referências	Plano adaptado/ baseado no site: https://cutt.ly/HTRE4W5 Recipe: Disponível no youtube em: https://cutt.ly/4TRE6RZ Vídeos sobre as Foods. Disponível em: https://cutt.ly/YTRRwgJ

Aula 12- Aula assíncrona o vídeo explicativo será enviado no grupo pelo whatsapp.

Disciplina	Tema
Língua Inglesa	Conhecendo o gênero textual <i>poem</i> (poema) sobre as frutas e as diferenças entre as três principais refeições diárias. -Utilizando a quantidade <i>countable and uncountable nouns</i> . -Expressar opiniões <i>I like, I don't Like</i> .
Conteúdos trabalhados	<ul style="list-style-type: none"> • Breakfast, lunch e dinner. • Gênero textual poema. • Significado de palavras novas que fazem parte do poema. • Habilidades da LI (Listening, speaking, reading, writing).
Habilidades BNCC	EF15IN04- Fazer associação entre imagens e palavras e/ou vice-versa; EF15IN12- Localizar informações específicas em textos de gêneros variados.
Tempo da Sequência didática	60 minutos.
Materiais necessários	Imagens, áudio, poema em inglês, caderno de desenho, caneta, lápis de cor.
Organização da turma	Cada aluno irá escutar o áudio enviado pela professora, em caso de dúvidas, os alunos podem consultar a professora individualmente. Os alunos enviarão a foto da atividade respondida no grupo do whatsapp.
Introdução	Iniciar a aula assíncrona fazendo o exercício de sondagem da aula anterior. No vídeo, a professora começará a aula mostrando um diálogo entre mãe e filha, no qual a mãe chama a filha para comer em horários diferentes, e comentar se com eles é comum que a mãe os chame na hora do <i>breakfast</i> (café), <i>lunch</i> (almoço), <i>dinner</i> (jantar).

Desenvolvimento	<p>1º momento: Após a introdução a professora mostrará o diálogo entre mãe e filha conversando sobre as refeições. Para que os alunos possam compreender o que está sendo lido.</p> <p>2º momento: a professora mostrará um poema sobre uma das refeições diárias, nesse poema estarão descritos os alimentos que são consumidos em cada refeição. No 3º momento: a professora explicará os substantivos contáveis e não contáveis relacionados a comida.</p> <p>4º momento: a professora irá instruir os alunos na atividade de casa: elaboração de um poema.</p>
Conclusão	Como fechamento dessa aula, os alunos irão enviar um áudio fazendo a leitura do poema.
Avaliação	Serão avaliados o desempenho dos alunos quanto ao uso das quatro principais habilidades da LI (<i>Listening, speaking, reading and writing</i>).
Prática transformada	Os alunos farão um poema parecido com o que foi apresentado, utilizando imagens e misturando inglês com português na escrita do poema, além da utilização do <i>I LIKE, I DON'T LIKE</i> .
Referências	Breakfast, Lunch and Dinner Food Vocabulary. Vídeo. Duração: 6:13. Canal: Kru Ann. Disponível em: https://cutt.ly/cTRTx5y . Acessado em: 14 jun. 2021.

Aula 13- Aula assíncrona pelo Google *meet* (o convite enviado pelo grupo no *whatsapp*)

Disciplina	Tema
	Identificando os falsos cognatos em Língua Inglesa.
Conteúdos trabalhados	<ul style="list-style-type: none"> • Cognatos e falsos cognatos em Língua Inglesa; • Compreensão de palavras e expressões em inglês; • Identificar os falsos cognatos e utilizá-los na produção de textos em inglês. • Aprender sobre o gênero textual cordel típico da cultura brasileira e nordestina.
Habilidades BNCC	EF15IN11-Interessar-se pelo texto lido, compartilhando suas ideias sobre o que o texto informa.
Tempo da Sequência didática	60 minutos.
Organização da turma	A atividade será feita de forma individual.
Introdução	Iniciar a aula perguntando aos alunos se já viram a palavra PUSH na porta de algum lugar e o que fizeram, depois de ouvir a opinião dos alunos, explicar o significado correto, explicar aos alunos que esse é um dos vários falsos cognatos em LI.
	1º momento: Colar na lousa algumas palavras que são comumente confundidas por serem graficamente parecidas com

Desenvolvimento	<p>palavras da língua portuguesa;</p> <p>2º momento: inserir outros exemplos de falsos cognatos através de um quiz on-line e pedir que os alunos se arrisquem a dizer o significado das palavras, em seguida mostrar o verdadeiro significado das palavras;</p> <p>3º momento: mostrar um quadro de palavras contendo cognatos e falsos cognatos em inglês;</p> <p>4º momento: perguntar as impressões dos alunos com as semelhanças de ortografia com a Língua Portuguesa;</p> <p>5º momento: Pedir que elaborem uma lista com todos os falsos cognatos que notaram nas frases. No final da aula, a pesquisadora falará brevemente sobre o gênero textual cordel, que é típico da região nordeste para auxiliá-los no desenvolvimento da prática transformada.</p>
Materiais necessários	Vídeo, caderno de desenho, caneta.
Prática transformada	Pedir que os alunos façam um cordel ilustrativo com alguns dos falsos cognatos que aprenderam no caderno, e com os conteúdos utilizados nas aulas anteriores (animais da região, cultura, fauna e flora, comidas típicas, frutas) em seguida, enviar a foto do cordel para o grupo do minicurso no whatsapp.
Avaliação	Compreensão do assunto, desenvolvimento, percepção crítica do assunto abordado.
Referências	<p>Quiz on-line disponível em: https://cutt.ly/CTRYmLd</p> <p>Exemplo de cordel: https://cutt.ly/qTRYEov</p> <p>Vídeo sobre cognatos e falso cognatos: https://cutt.ly/qTRYYPx</p>

Aula 14- Aula assíncrona- o vídeo explicativo será enviado pelo grupo no *whatsapp*

Disciplina	Tema
Língua Inglesa	Conhecendo o gênero textual tirinha
Conteúdos trabalhados	<ul style="list-style-type: none"> Semelhanças na ortografia entre as línguas inglesa e portuguesa; Entendendo o gênero meme
Habilidades BNCC	EF15IN11: Interessar-se pelo texto lido, compartilhando suas ideias sobre o que o texto informa.
Tempo da Sequência didática	60 minutos.
Materiais necessários	Página da web; Tirinhas; memes
Organização da turma	Essa atividade será feita em grupo.

Introdução	Começar a aula fazendo uma sondagem dos falsos cognatos estudados na aula passada, utilizando o recurso da tirinha.
Desenvolvimento	<p>1° momento: Pedir que os alunos façam a interpretação da tirinha e enviem a tradução por áudio no whatsapp;</p> <p>2° momento: A professora enviará uma atividade: Será encaminhado através do slide um pequeno texto contendo Cognatos e falso cognatos. Os alunos irão fazer a leitura do texto (identificar os cognatos e em seguida, fazer a tradução do texto. Após realizar a atividade, os alunos irão enviar a foto para o grupo do whatsapp;</p> <p>3° momento: a professora irá instruir os alunos a fazerem a atividade de casa.</p>
Conclusão	Como fechamento da aula, a professora sugere que os alunos a façam em casa exercícios sobre falsos cognatos e conte depois como foi a experiência.
Avaliação	Desempenho, compreensão.
Prática transformada	Solicitar que os alunos criem um MEME com alguns dos falsos cognatos em inglês.
Referências	Site utilizado para exercício on-line referente as cognatas. https://cutt.ly/yTRYFF9 Vídeo sobre o gênero textual meme: https://cutt.ly/GTRYH13

Aula 15 - Síncrona pelo Google *meet* (o convite enviado pelo grupo no *whatsapp*).

Disciplina	Tema
	Descrevendo a rotina diária em LI antes e durante o período da pandemia da COVID- 19.
Conteúdos trabalhados	<p><i>Daily routines; some verbs and cardinal numbers</i> (rotina diária, alguns verbos e números cardinais);</p> <p>Aprendizagem de vocabulário referente a alguns verbos de ação para usá-los em discursos do cotidiano;</p> <p>Utilização dos (Cardinal numbers) números cardinais de 1 ao 12 para descrever os horários que eles fazem cada coisa.</p> <p><i>Before and after.</i></p>
Habilidade BNCC	EF15IN10- Aplicar os conhecimentos da LI para transmitir informações, ideias, rotinas, gostos e preferências.
Tempo da sequência didática	60 minutos.
Materiais necessários	Slide, vídeo, imagens referentes à rotinas, caderno de desenho, lápis, borracha.
Organização da turma	

Introdução	Iniciar a aula perguntando aos alunos individualmente o que mudou de 2019 para 2021 na rotina deles, o que costumavam fazer antes da proliferação do vírus e depois. Após ouvir os relatos dos alunos, a professora explicará os objetivos propostos para a aula do dia.
Desenvolvimento	<p>No 1º momento: a professora passará um curta metragem sobre o surgimento da COVID-19 como exercício de <i>Warm up</i>- Após assistir, a professora solicitará que os alunos individualmente comente o que entenderam do curta metragem;</p> <p>2º momento: Após a discussão, a professora mostrará os nomes das ações que foram vistas no vídeo em inglês, e pedirá que os alunos tirem <i>prints</i> ou escrevam no caderno;</p> <p>3º momento: A professora mostrará um slide comparando o que se podia fazer antes e o que não se pode fazer mais agora, utilizando as palavras <i>BEFORE and AFTER</i> para descrever as imagens;</p> <p>4º momento: Permitir que a turma comente sobre o que <i>AGREE</i> (concorda) ou <i>DESAGREE</i> (discorda) inserindo mais duas palavrinhas novas no vocabulário dos alunos para dar opinião sobre que foi visto;</p> <p>No 5º momento: A professora contará a história de Bob, o menino que teve sua rotina e horários alterados devido à pandemia, nesse último momento os alunos aprenderão os números de 1 a 12 em inglês.</p>
Conclusão	Como fechamento dessa aula, a professora irá perguntar se os alunos entenderam a história e comentar sobre ela.
Prática transformada	Os alunos criarão um álbum com imagens descrevendo a rotina deles inserindo as palavras <i>Before</i> (antes) e <i>After</i> (depois) da pandemia. Abaixo de cada imagem, os alunos terão que escrever os verbos de ação e horários em inglês.
Avaliação	Participação, desempenho, oralidade, escrita, criatividade.
REFERÊNCIAS	Vídeo/animação sobre a COVID-19. Link do vídeo: Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=CVQrNXDc7TM-

Aula 16 - Vídeo explicativo será enviado pelo grupo no *whatsapp*

Disciplina	Tema
Língua Inglesa	Conhecendo o significado das expressões em LI que surgiram durante a pandemia da <i>COVID-19</i> - contextualizando o vocabulário de alguns sintomas que o vírus causa.

Conteúdos trabalhados	<ul style="list-style-type: none"> • Expressões e palavras em Língua Inglesa que surgiram durante a pandemia da COVID-19 (home office, lockdown, fakenews, remote teaching, home schooling, COVID, • Vocabulário em inglês sobre os sintomas da doença (headache, sore throat, backache, stomachache, fever).
Habilidades BNCC	EF15IN03- Identificar finalidades da interação oral em diferentes contextos comunicativos.
Tempo da Sequência didática	60 minutos
Materiais necessários	Slide, texto em inglês, caderno de desenho, lápis, borracha, lápis de cor, caneta.
Organização da turma	A atividade será feita individualmente. Após realizar a atividade proposta, os alunos
Introdução	A professora iniciará a aula assíncrona gravando um vídeo, demonstrando aos alunos as frases e expressões em inglês que surgiram durante a pandemia da COVID-19.
Desenvolvimento	<p>1º momento: A professora mostrará um diálogo entre avó e neta, ambas estão aparentemente SAD (tristes). A neta percebe que a avó está resfriada e se mostra preocupada pela saúde da avó, visto que no começo da pandemia os idosos estavam dentre os mais vulneráveis;</p> <p>2º momento: Perguntar o que os alunos conseguiram entender do diálogo mostrado;</p> <p>3º momento: Mandar uma mensagem de texto no grupo do minicurso perguntando aos alunos como é a relação deles com os avós e pessoas idosas;</p> <p>4º momento: Após ler as respostas dos alunos a professora irá instruir os alunos para atividade de casa.</p>
Conclusão	Como fechamento dessa aula, solicitar que os alunos pesquisem o número de idosos que já foram vacinados na região nordeste da Bahia.
Avaliação	Desempenho, criatividade, compreensão textual.
Prática transformada	Pedir que os alunos elaborem um cartaz (no caderno de desenho) de prevenção e sintomas da COVID-19, utilizando algumas palavras que foram vistas por eles durante as aulas anteriores.
Referências	Site ISLCOLECTIVE: Disponível em: https://cutt.ly/3TRUhbz

Aula 17- Aula síncrona pelo Google *meet* (o convite será enviado pelo grupo no *whatsapp*)

Disciplina	Tema
Língua Inglesa	Conhecendo e cogitando as profissões para o futuro

Conteúdos trabalhados	Falar sobre planos, intenções futuras; Reconhecer o vocabulário em inglês; Utilização do future Tense- para descrição de frases utilizando WILL;
Habilidade BNCC	EF15IN08: Entender perguntas simples e dar respostas a elas.
Tempo da sequência didática	60 minutos.
Materiais necessários	Vídeo, Slide animado, lousa, caderno de desenho.
Organização da turma	
Introdução	Iniciar a aula perguntando se eles já pensaram no que pretendem ser quando crescer, ao ouvir as respostas de cada um dos alunos, ensinar o vocabulário das profissões através do vídeo. Depois da apresentação do vídeo perguntar o que eles acharam em relação ao vocabulário apresentando, se perceberam as semelhanças dos cognatos em inglês.
Desenvolvimento	Dando seguimento a aula, no 1º momento: Mostrar alguns materiais que alguns profissionais utilizam para que os alunos arrisquem dizer que profissão é aquela em inglês. 2º momento: Pedir que os alunos digam individualmente a importância de cada profissão apresentada. 3º momento: Aprender a estrutura para formação de frases utilizando <i>WILL</i> escrevendo a explicação na lousa. 4º momento: Pedir que digam oralmente o que querem ser quando crescer utilizando o <i>Future tense</i> .
Conclusão	Como fechamento dessa aula, a professora fará pergunta aos alunos sobre as profissões dos pais e qual a importância de cada uma delas para a sociedade.
Prática transformada	Solicitar que os alunos façam um “retrato” da profissão que eles cogitam para o futuro e escrever em inglês: <i>My future Job, I will be a...</i> escrever a profissão em inglês.
Avaliação	Desempenho, oralidade.
Referências	Site do IELTS collective na utilização de slides prontos.

Aula 18- Aula assíncrona o vídeo explicativo será enviado no grupo pelo *whatsapp*

Disciplina	Tema
Língua Inglesa	Procurando emprego

Conteúdos trabalhados	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura de texto em inglês; • Compreensão de texto oral e escrito. • Conhecendo o gênero textual anúncio; • Revisão do vocabulário das profissões em inglês. • Inserção da forma afirmativa do Verb to be.
Habilidades BNCC	EF15IN13- Mobilizar conhecimentos prévios para compreender texto oral e escrito.
Tempo da Sequência didática	60 minutos
Materiais necessários	Imagens de livros ou revistas, gênero anúncio, caderno de desenho, lápis, borracha, lápis de cor, cola e tesoura.
Organização da turma	A atividade será feita em dupla ou trio. Os alunos poderão fazer chamada de vídeo entre si para a realização da atividade.
Introdução	A professora iniciará a aula, enviando um vídeo explicativo mostrando a função e utilização do gênero anúncio.
Desenvolvimento	No 1º momento : a professora enviará uma atividade em formato pdf, no qual estão descritos os acessórios e objetos utilizados por cada profissional, os alunos terão que identificar que profissional é aquele e responder em inglês utilizando a forma afirmativa do verbo to be. No 2º momento : a professora enviará cinco frases que estarão desordenadas para que os alunos possam organizar e montar as frases em inglês. No 3º momento : a professora instruirá os alunos para a tarefa de casa.
Conclusão	Como fechamento dessa aula, a professora comentará a importância de cada profissional na sociedade.
Avaliação	Desempenho, criatividade, escrita.
Prática transformada	Criar um anúncio publicitário, no qual deverá conter informações sobre uma vaga de emprego e os requisitos para admissão.
Referências	Vídeo sobre as profissões e verbo to be. Disponível em:

Aul 19- Aula síncrona pelo Google *meet* (o convite será enviado pelo grupo no whatsapp)

Disciplina	Tema
Língua Inglesa	Identificando o gênero textual manchete.
Conteúdos trabalhados	Identificação do assunto do texto através das técnicas de leitura instrumental (<i>Skimming and Scanning</i>) que facilitem a compreensão geral e a localização de informações específicas no texto. Uso real do gênero textual manchete

	Gênero textual charge.
Habilidade BNCC	EF15IN12- Localizar informações específicas em textos e gêneros variados.
Tempo da sequência didática	60 minutos.
Materiais necessários	Página da web, jornais digitais e impressões, cola e tesoura.
Organização da turma	A atividade será feita individualmente.
Introdução	Iniciar a aula apresentando um texto de literatura infantil sobre a COVID-19 em português e mostrando a adaptação do mesmo texto para a Língua Inglesa. Após a apresentação do texto ouvir as impressões, opiniões dos alunos sobre a Pandemia.
Desenvolvimento	Na aula síncrona, 1º momento: Falar aos alunos que no próximo ano, provavelmente eles irão se deparar com pequenos textos em LI e que aprender técnicas de leitura além de facilitar o entendimento, os ajudará a compreender o que lêem em pouco tempo. 2º momento a pesquisadora projetará na tela do <i>google meet</i> algumas manchetes de jornais contendo notícias antigas em inglês sobre a COVID-19, desde o início da pandemia e pico, comparar com as notícias do Brasil, e pedir que algum voluntário se habilite a dizer o que conseguiu entender. 3º momento: Ensinar as técnicas de leitura <i>Skimming</i> e <i>Scanning</i> através de textos digitais, multimodais em LI. 4º momento: Inserir uma última manchete de jornal mais ilustrativa e solicitar que os alunos comentem o que conseguiram entender da manchete apresentada.
Conclusão	Como fechamento dessa aula, a professora perguntará como os alunos costumam se informar sobre o que acontece no mundo.
Avaliação	Desempenho, participação, criatividade.
Prática transformada	Os alunos criarão uma charge com palavras e frases em Língua Inglesa sobre a Pandemia da COVID-19. Ao finalizar a prática, enviar a foto para o grupo whatsapp do minicurso.
Referências	Vídeo sobre as estratégias de leitura <i>skimming</i> e <i>scanning</i> : https://www.youtube.com/watch?v=mvYwYEtbFkI

Aula 20- Aula assíncrona o vídeo explicativo será enviado no grupo pelo *whatsapp*.

Disciplina	Tema
Língua Inglesa	Buscando informações gerais no texto
Conteúdos trabalhados	<ul style="list-style-type: none"> Utilização da estratégia de leitura <i>Skimming</i>. Leitura e compreensão de notícias sobre a vacina da COVID-19 nos países de 1º mundo.

Habilidades BNCC	EF15IN11- Interessar-se pelo texto lido, compartilhando suas ideias sobre o que o texto informa.
Tempo da Sequência didática	60 minutos
Materiais necessários	Acesso a jornais digitais como: <i>BBC, The New York Times.</i> ; Caderno de desenho, lápis, borracha, lápis de cor.
Organização da turma	A atividade será feita em grupo.
Introdução	A professora iniciará a aula assíncrona retomando os assuntos abordados na aula anterior como exercício de sondagem.
Desenvolvimento	<p>1º momento: alunos irão escolher uma reportagem interessante, que deverá ser brevemente comentada através de áudio para a turma.</p> <p>2º momento: Os alunos farão uma pesquisa breve de manchetes, a professora sugere que a busca seja de informações relacionadas a vacina.</p> <p>3º momento: A professora apresentará aos alunos o gênero textual infográfico, enviando uma imagem no grupo seguido da explicação.</p> <p>4º momento: Após a demonstração do infográfico, os alunos irão responder algumas perguntas de interpretação do texto informado.</p>
Conclusão	Como fechamento dessa aula, a professora solicita que os alunos produzam um infográfico através da extração de informação de textos extraídos das manchetes dos jornais, espera-se que os alunos extraiam as informações necessárias, mesmo que não compreendam todo o texto.
Avaliação	Compreensão, interpretação, desempenho, criatividade e escrita.
Prática transformada	Os alunos produziram um infográfico, demonstrando através de imagens e pequenas frases em inglês informando o processo de vacinação no nordeste, na Bahia e na região do sisal.
Referências	Site de jornal: https://cutt.ly/hTRIqSF

Aula 21- Aula síncrona de finalização do Minicurso pelo Google *meet* (o convite será enviado pelo grupo no *whatsapp*)

Disciplina	Tema
Língua Inglesa	Aprendendo a transcrição fonética da Língua Inglesa.
Conteúdos trabalhados	Revisão de todos os assuntos trabalhados durante o minicurso Variação Linguística Fonética da Língua Inglesa

Habilidade BNCC	EF15IN04- Fazer associação entre imagens e palavras e/ou vice-versa.
Tempo da sequência didática	60 minutos.
Materiais necessários	Sacola de palavras, demonstração de painel digital, slide.
Organização da turma	A turma fará esse tipo de atividade individualmente
Introdução	Iniciar a aula final perguntando a opinião dos alunos como atividade de <i>feedback</i> sobre o que eles aprenderam durante as aulas e o assunto que mais chamou a atenção deles e o porquê.
Desenvolvimento	No 1º momento: a pesquisadora utilizará o saco de palavras. Neste saco, a pesquisadora irá tirar palavras de assuntos variados que foram aprendidos durante o minicurso; 2º momento: cada aluno irá responder a tradução daquela palavra; 3º momento: a professora irá demonstrar a transcrição fonética de cada palavra em inglês, além de abordar questões referentes a variação linguística do inglês falado de algumas pessoas do Sul e do Nordeste da Bahia.
Conclusão	Como fechamento dessa última aula, a professora irá ouvir a opinião dos alunos em relação ao minicurso.
Avaliação	Participação, interação, posicionamento crítico e criatividade.
Prática transformada	Os alunos irão construir um mural digital dos assuntos que mais interessaram a eles durante o minicurso.
Referências	Site do padlet: https://padlet.com/dashboard Alfabeto fonético disponível em: https://cutt.ly/OTRIrUq

APÊNDICE D



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS XI
MESTRADO PROFISSIONAL EM INTERVENÇÃO EDUCATIVA E SOCIAL**

ROTEIRO DE FORMULÁRIO

Caro entrevistado.

Este roteiro refere-se às perguntas do formulário parte da coleta de dados do projeto de pesquisa intitulado **ENSINO DE LÍNGUA INGLESA ATRAVÉS DE UM MINICURSO NOS ANOS INICIAIS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DA REGIÃO SISALEIRA DE VALENTE - BA: LETRAMENTO E MULTILETRAMENTO DO PLANEJAMENTO ÀAÇÃO INTERVENTIVA** desenvolvida no curso de Mestrado Profissional de Intervenção Educativa Social – MPIES, que tem como objetivo, efetuar um levantamento das informações relevantes, acerca do desenvolvimento dessa pesquisa. Os dados coletados terão um destino puramente científico, sem a divulgação da identidade dos participantes. Esse formulário será realizado via *google forms*.

Antecipadamente agradeço a sua importante contribuição.

A pesquisadora,

Tanísia Ferreira Nascimento

1 – IDENTIFICAÇÃO

- a) Nome _____
- b) Idade _____
- c) Naturalidade _____
- d) Quando entrou nesse projeto _____
- e) O que te fez aceitar entrar como voluntário neste projeto?
- f) Você gosta de inglês?
- g) Ouve músicas em inglês?
- h) Assiste filmes ou séries em inglês?
- i) Conhece palavras em inglês? Quais?
- j) O que você espera deste minicurso?

- k) Você gostou dessa iniciativa? Justifique sua resposta.
- l) Você já se perguntou por que não estuda inglês na escola?
- m) Você gostaria de ter estudado inglês nas séries anteriores? Por quê?
- n) Você acha inglês difícil? Por quê?
- o) Você acha que o minicurso de inglês vai te preparar/ajudar para o próximo ano?
- p) Você acha que os recursos visuais auxiliam na aprendizagem de inglês? Por quê?
- q) Você acha inglês importante? Justifique.
- r) Qual a importância da Língua Inglesa no mercado de trabalho?
- s) Você sabe por que a Língua Inglesa é a Língua mais falada no mundo? Justifique.

APÊNDICE E

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS XI
MESTRADO PROFISSIONAL EM INTERVENÇÃO EDUCATIVA E SOCIAL**

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Caro entrevistado.

Este roteiro de entrevista semiestruturada parte da coleta de dados do projeto de pesquisa intitulado **ENSINO DE LÍNGUA INGLESA ATRAVÉS DE UM MINICURSO NOS ANOS INICIAIS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DA REGIÃO SISALEIRA DE VALENTE - BA: LETRAMENTO E MULTILETRAMENTO DO PLANEJAMENTO À AÇÃO INTERVENTIVA** desenvolvida no curso de Mestrado Profissional de Intervenção Educativa Social – MPIES, que tem como objetivo, efetuar um levantamento das informações relevantes, acerca do desenvolvimento dessa pesquisa. Os dados coletados terão um destino puramente científico, sem a divulgação da identidade dos participantes.

Antecipadamente agradeço a sua importante contribuição.

A pesquisadora,

Tanísia Ferreira Nascimento.

– QUESTÕES ABERTAS

a) O que você pensa em relação à Língua Inglesa (LI)? Acha que é importante? Por quê?

b) Você usa a LI no seu cotidiano? Se sim, em que momento?

c) Qual a influência que a LI tem em sua região?

d) Qual a importância da LI nas escolas? Você já se perguntou por que você não tem aula de inglês na escola?

e) Como está sendo sua experiência no minicurso de inglês? Fale um pouco.

f) O que te motiva/motivou a aprender inglês?

g) Você acha que o letramento e multiletramento são importantes para a aprendizagem de inglês? Por quê?

- h) Como tem sido realizar as atividades da prática transformada? Você utilizou algum material de apoio? Qual ou quais?

- i) Quanto tempo leva para você realizar as atividades?

- j) Quais métodos que a professora/pesquisadora utilizou nas aulas remotas que mais te ajudaram a compreender o assunto?

- k) Como você avalia o minicurso de inglês ministrado de forma remota?

ANEXO F



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Ensino de Língua Inglesa através de um minicurso nos anos iniciais em uma escola pública da região sisaleira de Valente-Ba: Letramento e Multiletramento do planejamento à ação interventiva.

Pesquisador: TANISIA FERREIRA NASCIMENTO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 40464720.6.0000.0057

Instituição Proponente: Departamento de Educação - Campus XI/UNEB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.442.108

Apresentação do Projeto:

O projeto é claro na apresentação de objetivos, critérios de inclusão, critérios de exclusão, riscos e benefícios. O cronograma de trabalho está atualizado. A metodologia é adequada, e considera o contexto da pandemia da Covid-19.

Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos propostos para a pesquisa são claros e exequíveis.

Objetivo primário:

1. Compreender as possibilidades de planejamento e ação interventiva de um minicurso de Língua Inglesa de uma escola pública do município de Valente.

Objetivos secundários:

1. Motivar alunos para aprendizagem de LI por meio de práticas sociais fora da matriz curricular mediante um curso com duração de 20 horas para alunos iniciantes no aprendizado de LI;
2. Investigar em que medida o curso proposto pode auxiliar no processo formativo do aprendiz de uma LI;
3. Avaliar a relevância social desse espaço escolar enquanto proposta de atividade extracurricular;
4. Analisar as múltiplas perspectivas dos alunos participantes sobre a intervenção construída.

Endereço: Rua Silveira Martins,
2555

CEP: 41.195-

UF: BA **Município:**

Telefone (71)3117-

Fax: (71)3117-

E-mail:



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB

Continuação do Parecer: 4.442.108

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisadora descreve riscos e benefícios da pesquisa dentro dos princípios da eticidade.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa de inspiração etnográfica, atenta ao contexto da pandemia da covid-19, que traz importantes contribuições ao ensino da Língua Inglesa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados conforme os princípios da eticidade em pesquisa os seguintes documentos:

1. Termo de compromisso do pesquisador responsável;
2. Folha de rosto;
3. Declaração de concordância com o desenvolvimento do projeto de pesquisa;
4. Termo de concessão;
5. Termo de confidencialidade;
6. Termo de autorização institucional da proponente da pesquisa;
7. Termo de autorização institucional da coparticipante da pesquisa;
8. Termo de consentimento livre e esclarecido para participantes maiores (caso haja, já que o público alvo da pesquisa são estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental);
9. Termo de consentimento livre e esclarecido para pais e responsáveis;
10. Termo de assentimento do menor;
11. Apendice 1 - Termo de consentimento livre e esclarecido (com detalhamento, para os participantes da pesquisa, sobre objetivos, metodologia, justificativa, riscos, benefícios e demais informações).

Recomendações:

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial e/ou final. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a análise consideramos que o projeto encontra-se aprovado para a execução uma vez que atende ao disposto nas resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos não havendo pendências ou inadequações a serem revistas.

Endereço: Rua Silveira Martins,
2555

CEP: 41.195-

UF: BA **Município:**

Telefone (71)3117-

Fax: (71)3117-

E-mail:



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB

Continuação do Parecer: 4.442.108

Considerações Finais a critério do CEP:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1666392.pdf	26/11/2020 21:21:00	
Outros	termodeconcessao.pdf	26/11/2020 21:13:05	TANISIA FERREIRA NASCIMENTO
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETODEPESQUISA.pdf	20/11/2020 21:25:52	TANISIA FERREIRA NASCIMENTO
Folha de Rosto	FOLHADEROSTO.PDF	20/11/2020 21:23:24	TANISIA FERREIRA NASCIMENTO
Outros	Termodeconsentimentolivre esclarecido .pdf	20/11/2020 21:22:40	TANISIA FERREIRA NASCIMENTO
Outros	TermodeConsentimentoLivreEsclarecido deMenor.pdf	20/11/2020 21:22:04	TANISIA FERREIRA NASCIMENTO
Outros	Termodeassentimentomenor.pdf	20/11/2020 21:21:12	TANISIA FERREIRA NASCIMENTO
Outros	TERMODECOPARTICIPACAO.pdf	20/11/2020 21:17:24	TANISIA FERREIRA NASCIMENTO
Outros	TERMODECOMPROMISSO.PDF	20/11/2020 21:15:45	TANISIA FERREIRA NASCIMENTO
Outros	INSTITUICAOPROPONENTE.pdf	20/11/2020 21:15:06	TANISIA FERREIRA NASCIMENTO
Outros	TERMODECONFIDENCIALIDADE.PDF	20/11/2020 21:14:03	TANISIA FERREIRA NASCIMENTO
Declaração de concordância	DECLARACAODECONCORDANCIA.PDF	20/11/2020 21:12:47	TANISIA FERREIRA NASCIMENTO
TCLE / Termos de	TCLE.pdf	20/11/2020	TANISIA FERREIRA

Endereço: Rua Silveira Martins,
2555

CEP: 41.195-

UF: BA **Município:**

Telefone (71)3117-

Fax: (71)3117-

E-mail:



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB

Continuação do Parecer: 4.442.108

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 07 de Dezembro de 2020

Assinado por:

**Aderval Nascimento Brito
(Coordenador(a))**

Endereço: Rua Silveira Martins,
2555

CEP: 41.195-

UF: BA

Município:

Telefone (71)3117-

Fax: (71)3117-

E-mail: