CENTRO UNIVERSITÁRIO UNICARIOCA

MESTRADO PROFISSIONAL EM NOVAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO

JOSÉ DIOGO RIBEIRO BEIRAL

THE E-BOOK IS ON THE TABLE: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA MEDIADA POR TECNOLOGIAS DIGITAIS

Rio de Janeiro
2022

JOSÉ DIOGO RIBEIRO BEIRAL

THE E-BOOK IS ON THE TABLE: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA MEDIADA POR TECNOLOGIAS DIGITAIS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Novas Tecnologias Digitais na Educação do Centro Universitário UniCarioca como parte dos requisitos necessários para a obtenção do Título de Mestre em Novas Tecnologias Digitais na Educação.

Orientador: Prof. Dsc. Victor Gonçalves Glória Freitas
Coorientador: Profa. Dsc. Luciane Medeiros de Souza Conrado

Rio de Janeiro
2022

B422t Beiral, José Diogo Ribeiro
The e-book is on the table: uma sequência didática no ensino de língua inglesa mediada por tecnologias digitais/ José Diogo Ribeiro Beiral. – Rio de Janeiro, 2022.
129 f.

Orientadores: Victor Goncalves Glória Freitas
Dissertação (Mestrado Profissional em Novas Tecnologias Digitais na Educação) - Centro Universitário UniCarioca, Rio de Janeiro, 2022.

1. Sequência Didática. 2.Língua Inglesa. 3.Tecnologias. 4. Educação. I. Freitas, Victor Goncalves Glória, prof. orient. II. Título.

CDD 371.344

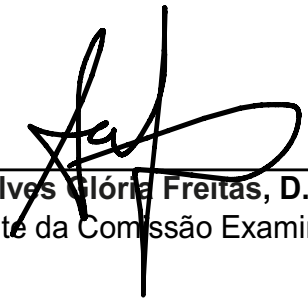
JOSÉ DIOGO RIBEIRO BEIRAL

THE E-BOOK IS ON THE TABLE: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA MEDIADA POR TECNOLOGIAS DIGITAIS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Novas Tecnologias Digitais na Educação do Centro Universitário UniCarioca como parte dos requisitos necessários para a obtenção do Título de Mestre em Novas Tecnologias Digitais na Educação.

O Presidente da Banca, abaixo assinado, atesta que os membros da banca participaram de forma remota desta defesa de dissertação.

Examinado por:



Prof. Victor Gonçalves Glória Freitas, D. Sc. (UniCarioca)
Presidente da Comissão Examinadora

Prof. Marcos Antônio Silva, M. Sc. (UniCarioca)

Prof. Carlos Fernando Carlim Pinto, D. Sc. (Senai/Firjan)

Profa. Poliana Campos Côrtes Luna, M. Sc. (Poliana Côrtes, Educ. Evol.)

Rio de Janeiro

2022

Dedico esta dissertação a Deus! Mas longe de todo e qualquer cliché de dedicatória, faço isso em reconhecimento à minha pequenez diante da grandeza dEle; que, mesmo sendo grande, se desprende do alto de sua glória para concede-me algo que jamais pensei conquistar, muito menos merecer.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, autor e consumador da minha fé, por ter tido misericórdia e graça por mim; coisas das quais sequer sou digno.

Aos meus pais, por sempre estarem ao meu lado, me apoiando e se preocupando comigo em todos os aspectos.

Aos meus amigos Sheila, Washington e Ana Beatriz, por terem sido companheiros nessa jornada incrível.

Aos meus irmãos Tiago e Phyllip, por sempre estarem comigo em quaisquer situações da vida.

E a Raquel *“in memorian*”, por ter sido peça fundamental em toda minha vida, não só acadêmica, mas em todas as nuances possíveis. Este título é seu, Raquel. Você não cumpriu o nosso combinado, mas entendo, pois Deus tinha urgência em ter alguém tão especial como você ao lado dele.

Bem-aventurados os bobos porque sabem sem que ninguém desconfie. Aliás não se importam que saibam que eles sabem. (Clarice Lispector)

RESUMO

Os avanços tecnológicos vêm tomando um espaço de grande relevância no mundo hodierno. As múltiplas formas de se comunicar, a modernidade dos meios de comunicação e a pluralidade dos dispositivos móveis revelam uma verdade da qual não podemos nos abdicar: as tecnologias estão por toda parte. Na era do estudante nativo digital que domina e opera com facilidade as redes sociais, plataformas de vídeo sob demanda, aplicativos de trocas de mensagens instantâneas, torna-se impossível pensar em uma escola distanciada desse aparato tecnológico. Neste mesmo passo, o uso da Língua Inglesa é cada vez mais demandado no mundo globalizado em diversas áreas. Partindo desse pressuposto, esta pesquisa teve por objetivo propor uma Sequência Didática que fosse capaz de promover o ensino dessa língua mediado por novas tecnologias tanto elucidadas na modernidade. Na Sequência Didática, a proposta foi de que os alunos produzissem um artigo de opinião para publicação em uma rede social. O diferencial está na introdução das atividades por meio das tecnologias digitais na educação, fomentando a utilização do Ensino híbrido e ferramentas tecnológicas de cunho gamificado, como o *Kahoot.* A validação da Sequência Didática se deu através da análise de profissionais da educação que lecionam a Língua Inglesa. Um total de 22 professores foram entrevistados por meio de formulário específico e questionário direcionado, que extraiu uma avaliação da Sequência Didática nos seguintes constructos: Diagnose; Aspectos didáticos e metodológicos; Viabilidade executória; Potencial de Impacto; Inovação Tecnológica e; Avaliação. Conclui-se que a Sequência Didática proposta alcança o objetivo para o qual ela foi delineada, uma vez que os dados levantados apontam para o endosso dos profissionais de educação nesse sentido.

Palavras-chave: Sequência Didática. Língua Inglesa. Tecnologias. Educação.

ABSTRACT

Important technological advances are taking place and space in today's world. The multiple forms of communication, the modernity of the means of communication and the plurality of mobile devices reveal a truth that we cannot abdicate: technologies are everywhere. In the era of the digital native student who dominates and operates with ease the social networks, video on demand platforms, instant messaging applications, it becomes impossible to think of a school far away from this technological apparatus. In the same way, the use of the English Language is increasingly demanded in the globalized world in several areas. Based on this assumption, this research aims to provide a Didactic Sequence that promotes the teaching of Engligh mediated by these new technologies. In the Didactic Sequence, the proposal was that students produce an opinion article for publication on a social network. The differential lies in the introduction of the activities through digital thechnologies in education, promoting the use of Hybrid Education and gamified technological tools, such as *Kahoot*. The validation of the Didatic Sequence happened through the analysis of education professionals who teach English. A total of 22 teachers were interviewed through a specific form and a targeted questionnaire, which extracted an assessment of the Didactic Sequence in the following constructs: Diagnosis; Didactic and methodological aspects; Enforceable feasibility; Impact Potential; Technological Innovation and; Evaluation. It is concluded that the proposed Didactic Sequence achieves the objective for which it was designed, since the data collected point to the endorsement of the education professionals in this regard.

Keywords: Didatic Sequence. English Language. Technologies. Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - *Print* da pesquisa de como o brasileiro avalia a educação pública..... 18
Figura 2 - *Print* da pesquisa que aponta o idioma dominante nos negócios..... 22
Figura 3 - *Print* da pesquisa que versa sobre as razões para não aprender outro idioma..... 23
Figura 4 - Etapas de uma SD..... 28
Figura 5 - Etapas da Pesquisa..... 60

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Frequência no uso das tecnologias educacionais.....89

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Período de janela, ações e atividades para cada inteligência múltipla.....42
Quadro 02 –Níveis do CEFR 67

LISTA DE SIGLAS

LI	Língua Inglesa
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação
LE	Língua Estrangeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
LM	Língua Materna
SD	Sequência Didática
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEFR	Common European Framework of Reference for Languages
IELTS	International English Language Testing System

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 166
1.1 Relevância e justificativa 177
1.2 Inquietação 20
1.3 Problematização 21
1.4 Estado da arte 24
1.5 Objetivos 25
1.5.1 Objetivo Geral 25
1.5.2 Objetivos Específicos 26

2 FUNDAMENTAÇÃO PEDAGÓGICA 27
2.1 Sequência didática 27
2.2 Metodologias ativas 28
2.3 Apredizagem significativa 29
2.4 A importância da compreensão da Língua Estrangeira 30
2.5 Estratégia de aprendizagem na Língua Estrangeira 31
2.6 Teoria da aprendizagem 34
2.6.1 Teoria cognitiva de Jean Piaget 39
2.6.2 Teoria de Vygotsky 41
2.7 Estágios de aprendizagem da Língua Estrangeira e fatores influenciadores 43
2.7.1 Idade 45
2.7.2 Inteligência e Aptidão 46
2.7.3 Personalidade 47
2.7.4 Estilos de aprendizagem e atitudes socioculturais 47

3 FUNDAMENTAÇÃO TECNOLÓGICA 48
3.1 Uso de tecnologias para o ensino de Língua Inglesa 48
3.1.1 *Smartphones*: o mundo na palma da mão 48
3.1.2 Gamificação: o encantamento do conhecimento através dos *games* 56
3.1.3 *Google Classroom*: a personalização de um modelo de ensino híbrido 53
3.1.4 *Whatsapp:* a importância da comunicação síncrona 56

4 MÉTODO DE PESQUISA 57
4.1 Tipo de Pesquisa 57
4.2 Natureza da Pesquisa 59
4.3 Etapas da Pesquisa 60
4.4 Análise documental sobre o ensino de Língua Inglesa sob a perspectiva da normativa educacional brasileira. 61
4.5 Diagnose 66
4.6 Desenvolvimento da SD 70
4.6.1 Aula 1 71
4.6.2 Aulas 2 e 3 70
4.6.3 Aulas 4 e 5 70
4.6.4 Aulas 6 e 7 70
4.7 Avaliação da SD 82

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS 84
5.1 Entrevista: práticas docentes e tecnologias 84
5.2 Questionário: avaliação da SD 90

6 CONCLUSÃO 94

REFERÊNCIAS 97

APÊNDICE 1 – Entrevista de práticas docentes e tecnologias 106
APÊNDICE 2 – Questionário de avaliação da SD 107
APÊNDICE 3 – Sequência Didática 109

1 INTRODUÇÃO

A educação no século XXI vem passando por muitas mudanças e os paradigmas têm sido repensados, principalmente devido à chegada das novas tecnologias digitais na educação. O processo de ensino-aprendizagem em sala de aula sofre influência da globalização e das políticas governamentais e observa-se uma nova cultura cibernética colaborativa (ROCHA, 2011).

De igual modo, no mundo globalizado, assim como as tecnologias digitais vêm crescendo em macro escalas, a demanda pelo uso da Língua Inglesa (LI), em semelhante proporção, tem crescido de forma colossal. Isso se dá por conta do domínio do "Imperialismo Americano" e a predominância dos países anglófonos na produção técnico-científica na atualidade.

O modelo tradicional de aprendizagem tem sido muito discutido nos últimos anos com a chegada das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). Os alunos chegam à sala de aula com seus *smartphones* já conectados à internet. A escola moderna, seguindo uma tendência global de absorção de inovação tecnológica já possui recurso para auxiliar no ensino, tais como tablets, projetores, lousas digitais, acesso à internet, ambientes virtuais de aprendizagem, entre outros (ROCHA, 2011).

A proposta de acesso exclusivamente do material de estudo pelo aluno somente em sala, ou seja, presencialmente, já não atende às novas gerações de alunos, chamadas de Y e Z[1]. Nesse novo cenário a escola precisa repensar de que maneira pode favorecer o aprendizado do aluno, onde a falta de engajamento e interesse pela aprendizagem no modelo tradicional de ensino, é observada constantemente pelos profissionais na educação (COSTA; FONSECA, 2018).

Atualmente novas metodologias estão invadindo os processos educacionais, propondo uma interação do ensino presencial com o ensino à distância. Há a possibilidade de um modelo de educação mais flexível, mediando o tradicional com as atuais tecnologias, articulando processos mais formais de ensino de aprendizagem

[1] A geração Y compreende os nascidos entre o início dos anos 80 e início dos 90. A tecnologia faz parte de seu dia a dia. Muito embora a tecnologia seja totalmente integrada em suas vidas, eles não nasceram na era tecnológica, viveram em uma era de transição para o universo digital. Já a geração Z é composta por quem nasceu na primeira década do século XXI. Essa geração é caracterizada por uma total imersão nas tecnologias, uma vez que nasceram em uma era de desenvolvimento exponencial do mundo globalizado. (brasilescola.uol.com.br/sociologia/geracao-z.htm)

com os informais. Leffa (2003) já apontava há dezessete anos que o virtual seria a forma principal do ensino da língua, como nos cursos de LI totalmente online.

Segundo Orlandi (2003), a linguagem é um fator de suma importância para o desenvolvimento mental, sendo responsável por exercer uma função organizadora e planejadora do pensamento. Para o autor, a linguagem assume uma função social e comunicativa, sendo por meio dela que o indivíduo constrói sua própria identidade. Nessa linha de pensamento, salienta-se que o homem se utiliza de instrumentos que auxiliam os processos da fala, nas ações concretas.

No ensino de línguas o vocabulário sempre teve grande importância. Dentre os métodos cita-se o clássico que focava na etimologia, o método da gramática que se baseava em listas com a tradução para o aluno decorar, o método direto que de acordo com Paiva (2004, p. 1): “Priorizava o ensino do vocabulário em vez da gramática, mas em contexto e não de forma isolada. Os significados eram ensinados fazendo-se associações na língua alvo e não mais na língua materna”.

Assim, Gimenez (2006) destaca que na abordagem intercultural o ensino de língua estrangeira (LE) busca que o outro identifique a cultura ensinada. Quanto ao conhecimento linguístico, este depende do grau de conhecimento dos alunos, voltando-se para a interação verbal com a finalidade de usar efetivamente a linguagem.

Nesse caso, o professor precisa estimular o aluno a aprender, possibilitando diálogo em sala de aula, adaptando os novos conteúdos à altura do crescimento do aluno, ao mesmo tempo em que gera uma postura auxiliadora contribuindo para que o aluno aprenda (MOREIRA, 2006).

Desta forma, com o caráter lúdico e interativo trazido pelas novas tecnologias digitais no âmbito da educação, o aprendiz, constrói seu conhecimento e aprende a conviver com os outros, tendo eles a oportunidade de serem protagonistas nos seus processos de aprendizagem.

1.1 **Relevância e justificativa**

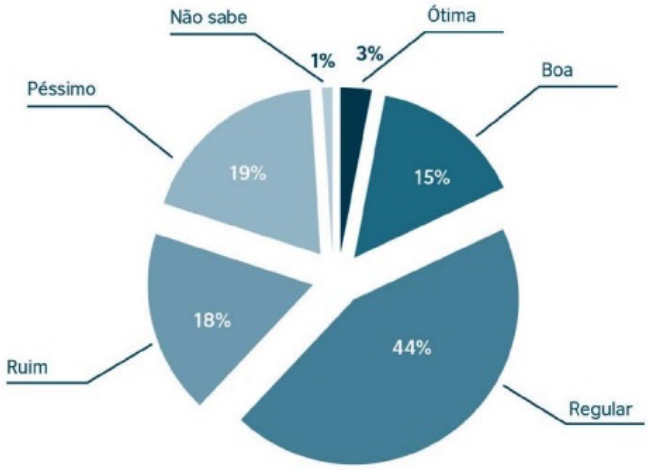
Pode-se dizer que aprender envolve a vivência, a percepção e a reflexão, encaminhando-as para níveis cada vez mais elaborados. É possível afirmar, segundo Chagas (2016) que a LE nas instituições de ensino deixou de ser um diferencial e se tornou um pré-requisito. De acordo com o autor, nas escolas públicas, as dificuldades

enfrentadas no processo de ensino e aprendizagem giram em torno da falta de material didático, despreparo dos professores, desmotivação dos alunos, carga horária insuficiente e, ainda, a ausência de um ambiente propício para aprendizagem de uma segunda língua.

Nesse mesmo sentido, um documento elaborado pela *British Council*[2] em parceria com o Instituto de Pesquisa Data Popular de 2014, visando retratar a realidade do aprendizado de LI no Brasil, mostra que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), tanto para o ensino fundamental como para o ensino médio, determinam o ensino de LE. Entretanto, especialistas, professores e até mesmo a figura do governo em si reconhecem que o ensino de Inglês na educação básica, seja privada ou pública, não dá conta de formar estudantes com um bom nível de proficiência avançada no idioma.

As principais causas, de acordo com os interlocutores supracitados, são comuns, entre outros problemas identificados na educação básica: precariedade estrutural para um ensino adequado da língua e turmas com número elevado de alunos. Além disso, para esses atores envolvidos no processo de ensino de LI, a carga horária de aulas e planejamento é insuficiente, bem como a existência de uma grande dificuldade em encontrar professores com formação adequada. Esse mesmo documento revela ainda a percepção do brasileiro em relação à qualidade da educação pública no Brasil, conforme resta demonstrado na Figura 1.

Figura 1 – *Print* da pesquisa de como o brasileiro avalia a educação pública



Fonte: Instituto de Pesquisa Data Popular (2014).

[2] O *British Council* é a organização internacional do Reino Unido para relações culturais e oportunidades educacionais. Promovem cooperação entre o Reino Unido e o Brasil nas áreas de língua inglesa, artes, sociedade e educação. (https://www.britishcouncil.org.br/)

O aprendizado de LE pode ser visto como um caminho de grande relevância para a inclusão social. Uma pessoa integrada no universo linguístico terá condições de adquirir novas práticas associadas à busca e a construção do conhecimento, ampliando as possibilidades de sua integração social e acesso a canais de comunicação.

O ato de aprender outro idioma, conforme afirmam Santos e Anselmo (2016), vai além de um exercício intelectual, podendo ser considerado como uma experiência de vida, já que amplia as possibilidades de o sujeito agir discursivamente na sociedade. No que diz respeito às principais dificuldades encontradas no ensino e aprendizagem de língua estrangeira pelos autores, identificou-se problemas na leitura e na escrita, bem como de ouvir e entender o que é considerado mais fácil nesse processo. Conhecer essas dificuldades e facilidades possibilita que este estudo seja utilizado como subsídio para elaboração de estratégias que facilitem esse processo, considerando o ensino e aprendizagem de uma segunda língua fundamental na formação cidadã dos alunos.

Isso tudo é material de estudos para a linguística ou, para sermos mais específicos, da sociolinguística, que busca entender e esclarecer ou retirar certos mitos a respeito das falas e deixar claro que não há como engessar uma língua e fazer com que apenas uma forma seja padrão para tudo. Aprender uma nova língua é uma necessidade atual do mundo globalizado. Segundo Schütz (2006, p. 82), “[...] a aquisição da língua é um processo de assimilação natural, intuitivo, subconsciente, fruto de interação em situações reais de convívio humano, em que o aprendiz participa como sujeito ativo”. Esse processo é similar ao processo de assimilação da Língua Materna (LM) pelas crianças.

Através da interação com a família e com a sociedade, a criança adquire um conhecimento sobre a língua que permite que ela se comunique com o seu próximo. Essa comunicação é efetiva, pois a criança compreende e se faz compreender pelos outros, mesmo sem nunca ter ido à escola e estudado sobre a língua. Compreendemos a aprendizagem como o estudo consciente da gramática, no qual exige o estudo sobre a língua em uso. Nesse contexto, o estudante deixa de ser um falante para ser um aprendiz da língua no que se refere às suas regras. Para Schütz (2006), a aprendizagem da LE se refere à abordagem de ensino tradicional aplicado nas escolas de ensino regular e em muitos cursos de línguas.

Nesse processo de aprendizagem, há transmissão de conhecimentos ao discente a respeito da LE: funcionamento gramatical e vocabulário. A aprendizagem dá-se na quantidade de acertos do aluno, e o ambiente de ensino não é propício para a espontaneidade. De acordo com Santos e Anselmo (2016), as dificuldades de ensino e aprendizagem de LE tanto por professores quanto por alunos são diversas, envolvendo desde a falta de motivação para aprender outro idioma até a falta de preparo dos docentes.

Nesse mesmo sentido, Montrezor (2009) afirma que aprender uma segunda língua não tem sido tarefa fácil para estudantes brasileiros, verificando-se que a dificuldade é ainda maior quando o estudo é iniciado após os 10 anos de idade, explicando que quanto mais velho o aprendiz, menor será sua flexibilidade para a aprendizagem. Os autores elucidam que para promoção da aprendizagem é necessário que o aluno esteja motivado e o professor preparado para envolver esse aluno, tornando o assunto mais familiar a ele.

Esta pesquisa possui relevância social por promover a democratização do ensino, mitigando a infoexclusão no aprendizado de inglês, além de relevância profissional, considerando a crescente demanda pelo inglês na era da globalização e a crescente demanda de cursos *on-line* com altos custos, sendo possível a partir do produto educacional promover a democratização do ensino.

1.2 **Inquietação**

Este trabalho surgiu a partir das minhas experiências pessoais em relação à educação. Não apenas enquanto professor atuante na educação básica, mas também por ocasião da minha vivência ainda como estudante.

Estudante a vida inteira da rede pública, de família humilde de Campos dos Goytacazes, interior do Rio de Janeiro, localizada no Norte Fluminense, na divisa com o Espírito Santo, desde menino, sempre tive interesse pela área de Linguagens. Gostava de histórias, de livros e de escrever. Também percebia que tinha uma grande facilidade em assimilar outros idiomas e deduzir, com boa precisão, o significado das palavras por meio do contexto em que elas estavam inseridas. Daí então, tive certeza de que era por esse caminho que deveria seguir.

Com desenvoltura para ajudar os colegas de classe em suas atividades escolares, logo desatinou em mim uma paixão pela docência, reforçando a certeza da minha vocação que foi se confirmando durante a formação básica.

Durante minha jornada enquanto estudante, por conta de limitados recursos financeiros, estava sempre em busca de alternativas gratuitas para aprender inglês. Buscava materiais impressos na biblioteca da escola, *lan-houses* comunitárias, diálogos em CD'S, fitas cassete e diversos outros recursos que pudessem auxiliar meu aprendizado.

Em uma era quando ainda estavam eclodindo as mídias digitais (meados dos anos 2000) eu tinha fascínio por tecnologias. Entretanto, o acesso a elas era bastante precário por conta não só da minha vulnerabilidade social, mas também por causa desse período de eclosão.

Após o ensino médio, fui admitido no curso de Letras, Português e suas respectivas Literaturas com habilitação em LI do Centro Universitário Fluminense. No segundo período do curso, tive a oportunidade de começar a lecionar inglês na educação bilíngue de uma escola privada do meu município.

Depois disso, entrei para o serviço público e pude perceber que as dificuldades de se aliar tecnologias e o ensino dessa língua permaneciam bem semelhantes ao período em que eu era estudante. Isso passou a me incomodar de tal forma que me motivou a trabalhar no sentido de sempre promover essa combinação: tecnologias e ensino.

Dessa forma, todas as minhas experiências pessoais, tanto como estudante quanto, posteriormente, professor, me trouxeram a este trabalho que se baseia na reflexão sobre o potencial que as tercnologias têm em relação à educação.

Sendo assim, fica evidente a necessidade de se propor uma metodologia inovadora que vise a integralização do ensino de LI mediado por tecnologias digitais. Além disso, é válido ressaltar que tudo proposto aqui é fruto de uma inquietação nascida no seio de minhas experiências pessoais.

1.3 **Problematização**

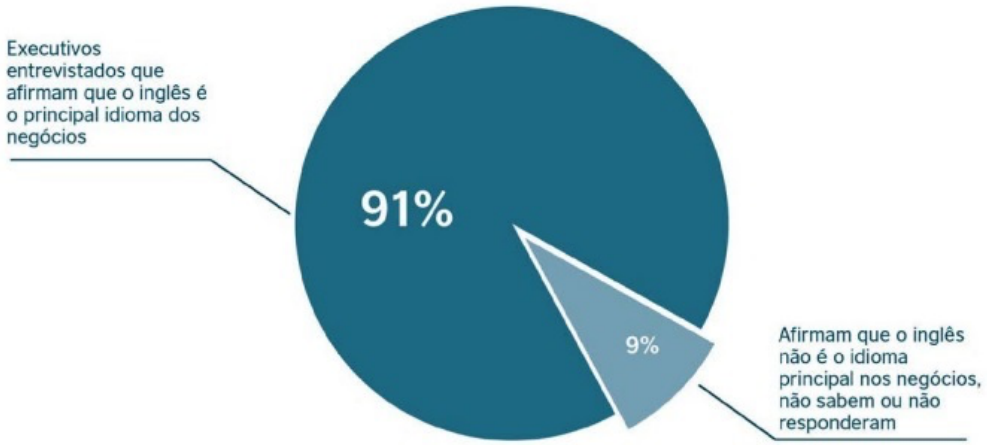
Muito embora tenham ocorrido avanços para o desenvolvimento da educação e a melhoria do ensino nas escolas por intermédio dos investimentos do Governo Federal, observa-se, ainda, a baixa qualidade do ensino, mesmo com a melhoria dos

índices de aprovação e a contenção da evasão escolar, nos diversos níveis e graus de ensino, especialmente nas séries iniciais do ensino fundamental. Tais resultados são muitas vezes refletidos por fatores internos da própria sala de aula, como aulas monótonas, conteúdos desinteressantes, ausência de leitura, despreparo dos professores e também a ausência de acompanhamento e controle, tanto da instituição escolar quanto da família, fatores estes que levam o educando a perder a motivação pelos estudos (GELATTI; MARQUEZAN, 2013).

Para Rocha (2011), dominar idiomas significa crescer, desenvolver-se e, mais ainda, ter melhores condições de acompanhar as rápidas mudanças que vêm ocorrendo no mundo. No decorrer dos tempos houve uma crescente internacionalização dos mercados, fazendo com que a LE fosse adotada como o idioma oficial do mundo dos negócios, assim, dominar a linguagem estrangeira tornou-se quase que uma obrigação para aqueles que pretendem seguir uma boa carreira profissional.

Uma pesquisa realizada pela *British Council* em parceria com o Instituto de Pesquisa Data Popular de 2014 demonstrou que somente 3% dos brasileiros falam fluentemente inglês, o que demonstra o quão incipiente ainda é o ensino desse idioma no país. Das pessoas que declararam ter conhecimento em LI, somente 3,4% eram de classe média, o que evidencia a ausência da democratização do acesso ao ensino. Dado importante também verificado foi que 91% dos executivos (Figura 2) que participaram da pesquisa afirmaram que o inglês é o principal idioma dos negócios.

Figura 2 – *Print* da pesquisa que aponta o idioma dominante nos negócios

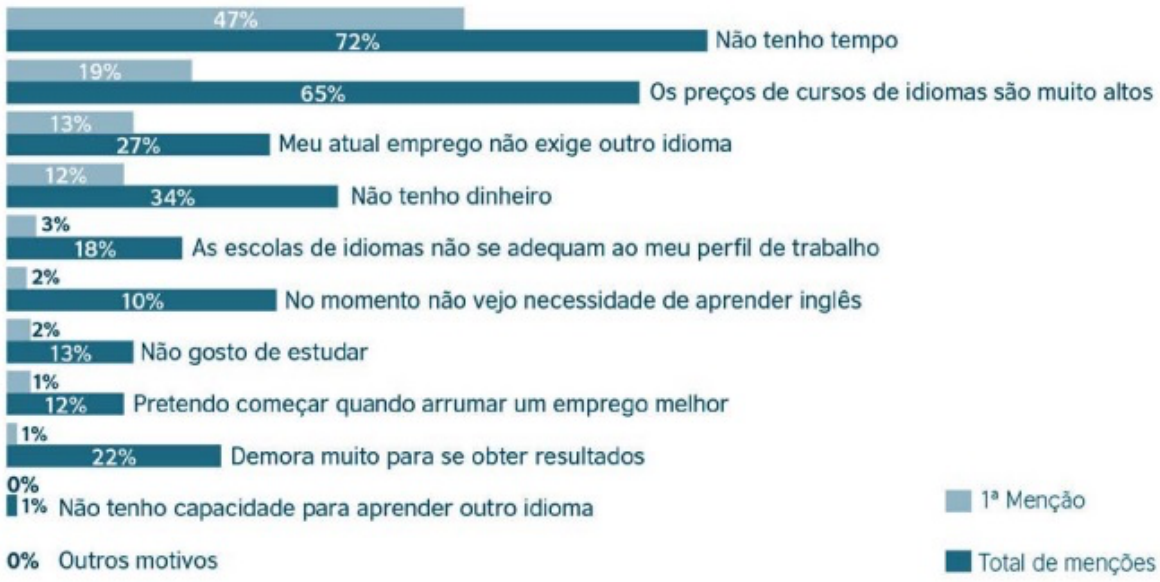


Fonte: Instituto de Pesquisa Data Popular (2014).

Dessa forma, esta pesquisa é voltada para a democratização dos meios tecnológicos no ensino de Inglês. Seguindo uma tendência global, o aprendizado de LE tem tomado grande proporção nos meios digitais. Entretanto, as plataformas de qualidade têm alto custo de acesso, tais como *Cambly, OpenEnglish, English Live, iTalki* e outros, o que dificulta o acesso democrático ao ensino de LI, considerando que os custos podem chegar a R$ 10.000,00 por ano.

A questão financeira pode ser percebida ainda na pesquisa da *British Council* em parceria com o Instituto de Pesquisa Data Popular de 2014, que apontou como os principais motivos para interromper um curso de inglês: não conseguia ir/faltar muito (48%), os custos eram muito altos (35%) e falta de dinheiro (20%). Dentre os questionamentos que versavam a respeito de recursos financeiros, pode-se destacar que (65%) das justificativas para não aprender o Inglês têm a ver os custos elevados, como demonstrado na figura 3.

Figura 3 – *Print* da pesquisa que versa sobre as razões para não aprender outro idioma



Fonte: Instituto de Pesquisa Data Popular (2014).

Dessa forma, este trabalho parte do problema da dificuldade de acesso ao ensino do inglês por alunos da educação básica em decorrência dos altos custos demandados e acarreta questionamentos que direcionam para a seguinte questão-problema: Como a infoexclusão do aprendizado de inglês pode ser mitigada a partir da inserção de tecnologias digitais para os estudantes do Ensino Fundamental II?

1.4 **Estado da arte**

Ressalta-se que democratizar o ensino de LI por meio da proposta de Sequências Didáticas (SD) que contemplem a mediação por meio de tecnologias digitais dentro do contexto escolar não tem sido um propósito difundido e estudado com abundância na esfera acadêmica. Contudo, tem-se nesta seção o estado da arte acerca de outros pesquisadores e estudiosos que propõem de modo democrático a utilização de plataformas digitais para o ensino de LI.

Tais estudos, por analogia, de certo modo propõem que se contemple tecnologias voltadas às práticas pedagógicas, servindo de fundamentação teórica e sendo, na prática, facilmente adaptável ao ambiente escolar.

No estudo de Uchôa e Santos (2018), os autores realizaram uma pesquisa qualitativa de abordagem descritiva acerca da utilização da Plataforma *Scratch* que consiste numa ferramenta disponibilizada gratuitamente, inclusive com utilização de cerca de oito mil professores no mundo, onde a plataforma comporta a concepção e reelaboração de enunciados de feitio razoavelmente estável. Sugere-se no estudo a sua utilização no âmbito das didáticas de LI por permitir a reelaboração de tipos do discurso das mais distintas esferas da atividade do homem. Entretanto, a utilização desse instrumento como solução didático-pedagógico carece e aflora, por meio de docentes e educandos, o fomento do letramento digital.

O ensino do idioma por meio do *Duolingo* é feito por Sousa, Coelho e Mendonça (2019). Esta é uma plataforma adaptativa de ensino das línguas inglesa, espanhola, francesa e outras. Ademais, é disponibilizada gratuitamente e tem como base a gamificação, dispondo ainda de vários conteúdos dividido por tópicos e temáticas e separados por níveis de conhecimento. A plataforma consiste numa espécie de tarefa gamificada que ao ter um nível concluído gera acesso para os demais, progressivamente. Destaca-se ainda, que a ferramenta tem nível de nivelamento para alocar o usuário no nível adequado ao seu conhecimento. Os autores afirmam que o uso da plataforma gerou “aumento de vocabulário (73,7%) e melhoria na habilidade de leitura e compreensão de frases (42,1%)” (SOUSA, COELHO e MENDONÇA, p. 9, 2019).

Já o uso da plataforma virtual *Ecaths* foi realizado por Ramos (2017), alcançando ainda o letramento digital dos estudantes. O autor verificou que o uso

dessa ferramenta no ensino da LI acolhe a uma disposição educacional da atualidade, propondo que os alunos se tornam os protagonistas do processo por meio de um ambiente totalmente gratuito de modo remoto e assistido.

De acordo com Gazotti-Vallim, Gomes e Fischer (2017), a proposta de utilização da plataforma digital gratuita *Kahoot* foi com o desígnio de colocar uma solução tecnológica que se adequa aos elementos dos games para engajar os alunos no aprendizado da língua. Ao final de seu experimento, os autores perceberam que a proposta trouxe de modo satisfatório a aprendizagem significativa.

Assim, percebe-se que dentre as ferramentas digitais que admitem maior intercâmbio estão possivelmente as mais beneficentes para uma sala de aula moderna. Diante disso, Polônia (2003) ao analisar o uso de uma plataforma digital (ALED) para o ensino de inglês que convém de exemplo para a aprendizagem, onde além de sala de bate papo, fóruns de discussão e textos, também possibilita o uso do EQUITEXT, que consiste num programa que admite a grafia por meio de colaboração, onde todos são por todos promovendo a mais alta interação, o autor percebeu grandes índices de interação no sentido primordial de colaboração.

Já na plataforma digital gratuita *Moodle,* Cardoso (2016) realizou análise do resultado de distintas atividades designadas no que se refere ao ensino da LI. Foi observado que os alunos demonstraram uma reação satisfatória no aprendizado por este meio, onde os usuários declararam que além do aprendizado gerado pelo próprio ambiente interativo, o uso da internet concomitante proporciona a facilidade de acesso a informações elementares para resolução das tarefas propostas.

1.5 **Objetivos**

A presente pesquisa traça os seguintes objetivos:

1.5.1 **Objetivo Geral**

O objetivo geral dessa investigação consiste em propor uma Sequência Didática que ofereça uma aprendizagem de Língua Inglesa mediada por tecnologias digitais na Educação para estudantes do Ensino Fundamental II, para que deste modo, esses aprendizes tenham uma aprendizagem significativa e globalizada, mitigando a infoexclusão no aprendizado de Inglês.

1.5.2 **Objetivos Específicos**

a) Investigar à luz da BNCC, as competências e habilidades que permitam um aprendizado efetivo de Língua Inglesa;
b) Propor uma avaliação diagnóstica que identifique os conhecimentos prévios dos estudantes, bem como possa classificá-los de modo reconhecido internacionalmente quanto ao domínio idiomático;
c) Elaborar uma sequência didática que ofereça um ensino de Língua Inglesa mediado por tecnologias digitais;
d) Avaliar a sequência didática junto a um grupo de professores em relação aos seguintes constructos: diagnose, aspectos didáticos e metodológicos, viabilidade executória, inovação tecnológica, potencial de impacto e avaliação.

2 FUNDAMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

Nesta seção, realizou-se um levantamento bibliográfico a fim de dar suporte teórico que corrobore com a reflexão acerca de vários elementos do conhecimento abordados no decorrer deste trabalho no âmbito pedagógico.

2.1 **Sequência didática**

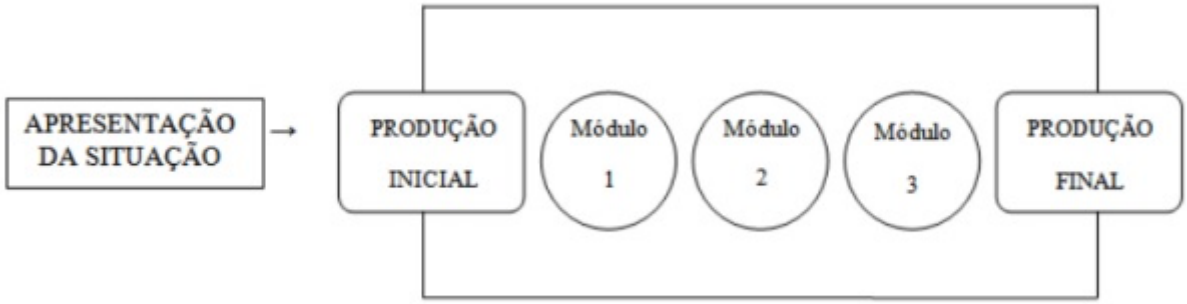
Segundo leciona Zabala (1998), a SD consiste na proposição de um conjunto de atividades articuladas e organizadas. Tais atividadeS se baseiam em objetivos educacionais que partem de um princípio e um fim, tanto para professores quanto para alunos. Nas palavras do autor, a utilização de uma SD se dá devido à "[...] possibilidade de melhora da atuação docente como resultado de um conhecimento mais profundo das variáveis que intervêm e do papel que cada uma delas tem no processo de aprendizagem dos alunos" (ZABALA, 1998, p. 48).

De acordo com Zabala (1998), a elaboração das atividades em uma SD deve cumprir uma série de elementos que possibilitem a reflexão dos seguintes critérios: I) o levantamento dos conhecimentos prévios do estudante sobre o novo conteúdo que irá aprender; II) a proposição de atividades significativas e funcionais; III) atividades que estejam adequadas ao nível do discente; IV) atividades que sejam desafiadoras, estabelecendo conexões com o conhecimento prévio e o novo saber; V) atividades motivadoras.

A proposição de SD é muito eficaz no espaço escolar, pois de acordo com Zabala (1998), essa é uma metodologia que permite uma participação mais ativa, não só por parte do professor, que deve planejar-se adequadamente para ensinar, mas também por parte dos estudantes, que devem estar dispostos a aprender, exigindo deles uma atividade mental que gera conflitos cognitivos para tais. Desse modo, a aprendizagem acontece com uma interação significativa de todos os envolvidos no processo.

Nesse mesmo sentido, partindo para a aplicação desse conceito na prática e demonstrando como essa conceituação se manifesta de forma estrutural, para Dolz; Noverraz e Schneuwly (2004, p.98), uma SD deve proporcionar uma interligação entre etapas de modo progressivo, no sentido de ir construindo o conhecimento. Para os autores, a estrutura deve consistir no esquema representado na Figura 4:

Figura 4 – Etapas de uma SD



Fonte: DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY (2004, p.98)

O esquema acima corrobora para a conceituação de Zabala (1998). Desse modo, temos que a apresentação da situação que se dá por meio da tomada de consciência, com a avalição diagnóstica, permitindo o levantamento dos conhecimentos prévios; a produção inicial com apresentação da proposta e início das atividades; os módulos 1, 2 e 3 com o desenvolvimento das atividades significativas e; a produção final com o produto e avalição.

2.2 **Metodologias ativas**

As metodologias ativas consistem em um processo no qual o estudante está diretamente envolvido na construção de sua aprendizagem, por meio de interações com o professor e seus colegas de classe, com as tecnologias, simulações, entre outros elementos. De acordo com Bacich e Moran (2018), ao contrário do método passivo, em que o professor assume um papel de protagonista da educação, sendo ele o “detentor” do conhecimento, na metodologia ativa o professor desempenha o papel de mediador do processo de aprendizado, formando estudantes críticos e analíticos. Desse modo, o estudante passa a ser o centro de seu processo de aprendizagem.

As metodologias ativas de aprendizagem se manifestam a partir de diversas práticas, variando em função de métodos de aprendizagens existentes. Dentre essas variações metodológicas, pode-se destacar: a aprendizagem baseada em projetos, a sala de aula invertida e aprendizagem entre pares ou times (BACICH; MORAN, 2018).

A exemplo das metodologias ativas citadas, a aprendizagem baseada em projetos exige “que os alunos coloquem a mão na massa ao propor que investiguem como chegar à resolução” de um problema. Um exemplo significante, segundo Garofalo, é “o movimento maker”, “faça você mesmo”, que propôs nos últimos anos o resgate da aprendizagem “mão na massa”, trazendo o conceito “aprendendo a fazer” (GAROFALO, 2018). Nessa metodologia, o estudante é instigado a adquirir um novo conhecimento por meio de ações ativas, nas quais ele aprende por meio prático.

Já o conceito de Sala de Aula Invertida, de acordo com Bergmann (2012) consiste em uma técnica de ensino que tem como principal característica a mediação por tecnologias digitais e, como o próprio nome evidencia, ela inverte o método de ensino tradicionalmente utilizado, no qual o estudante vai presencialmente à escola para receber o conhecimento. Nessa proposta, o estudante passa a ter um contato antecipadamente com os assuntos que irá aprender através de atividades em casa por meio do ensino on-line. Desse modo, adianta-se o processo de aquisição do conhecimento, sobrando tempo presencial a ser utilizado em interações sociais, experiências práticas e trabalho em equipe.

Sendo assim, pode-se dizer que as metodologias ativas apresentam novas possibilidades importantes na educação moderna, apresentado recurso que visam a aprendizagem significativa e condizente com as demandas do mundo globalizado.

2.3 **Aprendizagem significativa**

Um teórico pensador de extrema importância para a compreensão da aprendizagem significativa foi David Ausubel. Elaborou sua teoria com base no pressuposto de que o fator preponderante para a construção da aprendizagem está contido no que o aluno já sabe, ou seja, o conhecimento pré-existente em sua estrutura cognitiva. Tais conhecimentos são a força motriz responsável pela condução do aprendiz a novos olhares. Esse fato remete a uma nomenclatura, um conceito específico chamado de aprendizagem significativa. É necessário que haja um desencadeamento, uma interação com os conhecimentos prévios sobre determinado assunto para que as novas ideias se formulem. Deste modo, aquilo que vai ser aprendido está intimamente ligado com o que já se sabe (AUSUBEL, 1963).

Dada essa reflexão, os novos conhecimentos passam a ser potencialmente significativos a partir da conexão do “novo” com “prévio”, de modo a não somente

incluir novos elementos aos conhecimentos já existentes, mas também, servindo de modificadores para os mesmos (MOREIRA, 1999).

Nessa mesma linha de pensamento, os autores Ausubel *et al* (1968) defendem que a aprendizagem significativa formula uma base na qual as ideias ou conceitos são ligados, não se tratando da inserção arbitrária de novos conhecimentos, mas sim, de um processo interacionista entre elementos claros e relevantes da sua estrutura cognitiva preexistente. Visualizações imagéticas, símbolos e outros conceitos são exemplos de conhecimentos específicos que mostram alguma certa clareza e estabilidade, a esses conceitos chama-se de subsunçores. Qualquer conhecimento relacionado com o aprendizado iminente é considerado um subsunçor.

Desse modo, as novas informações são consideradas a partir de subsunçores. É este processo que torna o aprendizado significativo. O novo objeto do conhecimento se apoia nas ideias já estabelecidas, trazendo à tona o conceito de aprendizagem subordinada, enriquecendo e modificando o conhecimento como um todo. Segundo Ausubel *et al* (1968), quando as ideias já estabelecidas são conscientemente reconhecidas, ou seja, o aprendiz tem ciência de que o que vai ser aprendido possui ligação direta com elementos que ele já sabe, essa aprendizagem passa a ser chamada de “aprendizagem combinatória”.

2.4 **A importância da compreensão da Língua Estrangeira**

Antes de mencionar a respeito da aprendizagem de uma LE, cabe ampliarmos um pouco esse ponto de vista e pensarmos na linguagem em si. Segundo Orlandi (2003), a linguagem é um fator de suma importância para o desenvolvimento mental, sendo responsável por exercer uma função organizadora e planejadora do pensamento. Para o autor, a linguagem assume uma função social e comunicativa, sendo por meio dela que o indivíduo constrói sua própria identidade. Nessa linha de pensamento, Oliveira (1993, p. 30) salienta que o homem utiliza “ferramentas que auxiliam os processos psicológicos da fala, nas ações concretas”.

Em meio à globalização surge uma necessidade de ampliar os meios de comunicação. Aprender um novo idioma tornou-se uma necessidade básica, principalmente, para aqueles que pretendem ingressar em um mercado de trabalho que se encontra cada vez mais concorrido, ou mesmo que querem apenas fazer turismo ao redor do mundo. Para Rocha (2011), dominar idiomas significa crescer,

desenvolver-se e, mais ainda, ter melhores condições de acompanhar as rápidas mudanças que vêm ocorrendo no mundo.

No decorrer dos tempos houve uma crescente internacionalização dos mercados, fazendo com que o inglês fosse adotado como o idioma oficial do mundo dos negócios, assim, dominar a LI tornou-se quase que uma obrigação para aqueles que pretendem seguir uma boa carreira profissional.

Se pararmos para pensar, perceberemos que todos os dias se convive com uma série de palavras pertencentes à LI, tais como: *jeans, shopping center, pet shop, lan house, pit stop, pen drive, notebook, laptop, palmtop, internet, web site, Windows, Word, download*, entre outras, podendo-se dizer, portanto, que o inglês possui importância e influência na nossa cultura.

Nos últimos tempos, com o desenvolvimento dos mercados e da economia, viajar para o exterior ficou cada vez mais comum, seja para estudar, para trabalhar ou mesmo para passeio. Da mesma forma, muitos estrangeiros estão chegando ao Brasil com o mesmo intuito, e nestas ocasiões, por ser considerado como o idioma oficial, conforme mencionado, o inglês prevalece no momento de comunicar-se.

Até mesmo para aqueles que necessitam fazer pesquisas mais aprofundadas na internet, o idioma é importante, ou ainda, para comunicar-se com outras pessoas, uma vez que a internet é responsável por quebrar barreiras geográficas, permitindo contato com pessoas de todo o mundo, facilitando assim, a interação social. Dessa forma, é possível afirmar que a compreensão de textos em LE torna possível o desenvolvimento pessoal, profissional e cultural de um indivíduo. Percebendo este fato, as universidades estão testando cada vez mais o conhecimento desse idioma em seus vestibulares. Ele não passa mais despercebido. Se antes era visto apenas como algo facultativo, hoje se tornou essencial.

2.5 **Estratégia de aprendizagem na Língua Estrangeira**

No ensino de línguas o vocabulário sempre teve grande importância. Dentre os métodos, cita-se o clássico que foca na etimologia, o método da gramática que se basea em listas com a tradução para o aluno decorar, o método direto que de acordo com Paiva (2004, p. 1): “Priorizava o ensino do vocabulário em vez da gramática, mas em contexto e não de forma isolada. Os significados eram ensinados fazendo-se

associações na língua alvo e não mais na língua materna". Há também o método áudio-lingual com o objetivo de aquisição das estruturas linguísticas.

Segundo renomado teórico, explica-se:

> Na abordagem comunicativa, a unidade básica da língua, que requer atenção, é o ato comunicativo, ao invés da frase. A função se sobrepõe à forma, e significado e situações é que inspiram a planificação didática e a confecção de materiais. Competência comunicativa passa ser o objetivo em vez da construção de conhecimento gramatical ou da estocagem de formas memorizadas (SCHUTZ, 2006, p. 34).

Na abordagem intercultural, segundo Gimenez (2006), o ensino de LE busca que o outro identifique a cultura ensinada. Quanto ao conhecimento linguístico, este depende do grau de conhecimento dos alunos, voltando-se para a interação verbal com a finalidade de usar efetivamente a linguagem.

Sobre a aprendizagem significativa pode-se afirmar que:

> é um processo por meio do qual uma nova informação relaciona-se com um aspecto relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo. Assim, o conhecimento novo que se alcança relaciona-se com o conhecimento prévio que o indivíduo possui. A aprendizagem significativa acontece quando a nova informação baseia-se em conceitos relevantes que já existem na estrutura cognitiva do aluno. Originado de um conceito geral (já incorporado pelo aluno), o conhecimento pode ser formado para ligá-lo com novos conceitos para facilitar a percepção de informações novas e que fornece um real significado ao conhecimento obtido (MOREIRA, 1999, p. 53).

Nesse caso, o professor precisa estimular o aluno a aprender, possibilitando diálogo em sala de aula, adaptando os novos conteúdos à altura do crescimento do aluno, ao mesmo tempo em que gera uma postura auxiliadora contribuindo para que o aluno aprenda (MOREIRA, 2006). Ressalta-se que o estudo comparativo entre a LM e a língua de estudo é um importante instrumento para utilização dos itens lexicais.

Acredita-se que ao fazer essa comparação, o aluno consegue melhor assimilar o que está sendo passado pelo professor, verificando as diferenças e semelhantes que existem entre sua linguagem natural com a linguagem que está sendo aprendida. É válido destacar, que se faz de grande importância que o professor mencione a linguagem coloquial da LE em aprendizagem, haja vista que desta forma, o aluno terá uma maior familiaridade com a língua.

O vocabulário não se limita a palavras, conforme pontua Schutz (2006), vez que um dos maiores problemas entre o vocabulário em inglês e português está no

aspecto coloquial dos idiomas. Além disso, os falsos cognatos também sinalizam dificuldades para serem interpretados, podendo ser relacionados pela frequência com que ocorrem e com os quais os alunos devem procurar familiarizar-se.

Quanto ao texto escrito em sala de aula, é preciso buscar se concentrar em trechos importantes, inferindo o significado de vocabulário, empregando estratégias diferentes para tipos de leituras diversas. Com isso, busca-se auxiliar o aluno a se tornar um leitor estratégico, fazendo-o ler de forma cada vez mais eficiente.

Dentre as estratégias de comunicação, Paiva (2004) apresenta como sugestões as listas de vocabulário, mapas conceituais, gradações, prefixos e sufixos colocação e atividades lúdicas. Além disso, ler textos em LI com frequência pode melhorar o desempenho da leitura. Outro quesito que deve ser mencionado como estratégia para o aprendizado do idioma, é a motivação, pois essa é primordial para despertar o interesse.

Segundo Certo (2003, p.345) “Motivação é um conjunto psicológico (estado interno) de motivos e causas que faz com que o indivíduo se porte de modo que assegure a realização de alguma meta”. Complementa Maximiano (2004, p.267) que “a palavra motivação deriva do latim *motivus, movere*, que significa mover”. Em seu sentido original, a palavra indica um processo pelo qual o comportamento humano é incentivado, estimulado ou energizado por algum tipo de motivo ou razão.

O funcionamento do intelecto está associado aos fatores de satisfação endógenos e exógenos, bem como a contra satisfação. Assim, se o intelecto toma decisões aceitáveis, surtirá um tipo de satisfação de ordem interna ao organismo, e se assume decisões inaceitáveis, aumenta a necessidade de energia, cabendo aos fatores de contra satisfação a responsabilidade pelo grau de satisfação.

A autoestima está relacionada com a vivência do homem, isto é, ele se apropria da vida com vontade de viver quando se sente confiante na capacidade de pensar e enfrentar os desafios diários de sua existência; no direito de ser feliz, na sensação de ser merecedor, digno, qualificado em expressar as próprias necessidades e aspirações e desfrutar dos resultados, fruto de seus esforços (BRANDEN, 1997).

Como tal, a autoestima tem dois aspectos que se inter-relacionam, noção da eficiência pessoal (a auto eficiência), como o primeiro aspecto e, o outro, a noção do valor pessoal (auto respeito), que em sintonia parece ser a soma integrada da natureza humana, na qualidade de uma vivência psicológica plenamente realizada. O primeiro aspecto significa a confiança no funcionamento de nossa mente, na aptidão

para pensar, nos processos por meio dos quais refletimos, selecionamos e decidimos. O outro aspecto referenda nossos valores, uma atitude afirmativa diante de nosso direito de viver e ser feliz, a sensação de conforto ao assegurar de forma apropriada os nossos pensamentos, vontades, necessidades.

O ser humano em paz consigo e com a vida está habilitado para enfrentar todo e qualquer desafio da vida, no entanto, se não tem alicerce suficiente para os embates do cotidiano, sem autoconfiança em suas próprias ideias, será possível reconhecer nele uma autoestima deficiente, sejam quais forem suas potencialidades. Se tiver medo de expressar suas opiniões, expor suas vontades e necessidades, confirmará a sua precária autoestima, ficando comprometida sua saúde.

Acredita-se que, a mudança parte do interior para fora e não de fora para dentro, sendo a razão da existência da humanidade. Assim, é preciso possuir energia para vencer qualquer barreira e se tornar pessoas felizes e saudáveis, aprendendo com mais facilidade, movidos pela motivação e interesse.

2.6 **Teoria da aprendizagem**

A teoria da aprendizagem será apresentada com o intuito de auxiliar na explanação e reflexão da evolução cognitiva do homem. As teorias de aprendizagem têm como primordial objetivo buscar reconhecer a dinâmica envolvida nos atos de ensinar e aprender, partindo do reconhecimento da evolução cognitiva do homem para assim tentar explicar a relação entre o conhecimento preexistente e o novo conhecimento a ser elaborado a partir do meio em que a criança está inserida.

Segundo Moreira e Masini (2006), teoria de aprendizagem significa uma construção humana para compreender a área de conhecimento da aprendizagem. Os autores definem como teoria de aprendizagem a “construção humana para interpretar sistematicamente a área de conhecimento que chamamos aprendizagem”.

Ainda, representa o ponto de vista de um autor/pesquisador sobre como interpretar o tema aprendizagem, quais as variáveis independentes, dependentes e intervenientes. Tenta explicar o que é aprendizagem e por que funciona como funciona (MOREIRA; MASINI, 2006). É possível compreender que a aprendizagem não se delimita à inteligência e construção de conhecimento propriamente, mas, sim, à identificação pessoal, de caráter, formação humana, socialização e relação através da interação entre pessoas.

Referente à aprendizagem escolar, identifica-se elementos centrais para o desenvolvimento da prática na escola: o aprendente, o professor, o ambiente, os objetos de aprendizagem e a participação da família no acompanhamento e na orientação dos alunos. As teorias de aprendizagem emergem para compreender o desenvolvimento cognitivo humano e, consequentemente, têm auxiliado na formação do educador e na sistematização do trabalho pedagógico na sala de aula, buscando apontar dinâmicas nos atos de ensinar e aprender, partindo da evolução cognitiva do sujeito para explicar a relação que se dá entre a informação antecedente e o novo conhecimento.

As teorias da aprendizagem se caracterizam nesta pesquisa com o intuito de fundamentar o processo de aprendizado. Será realizada uma breve síntese das principais teorias behavioristas ou comportamentalistas e teorias cognitivas que procuram compreender e explicitar o processo de aprendizagem, não esgotando as discussões no tocante à aprendizagem da língua estrangeira. A abordagem comportamentalista ou behaviorista centra os estudos no comportamento humano. É possível encontrar essa prática nas salas de aula, principalmente no ensino de um segundo idioma.

Ocorre desta forma: no instante em que o professor diz e o aluno repete; fornece um modelo, e o aluno pratica-o; expõe as regras gramaticais no quadro, e o aluno “aprende”; fornece uma lista de palavras, e o aluno as memoriza. Nessa percepção, compreende-se que há uma relação direta entre aquilo que o aluno recebe, nesse caso o insumo linguístico, o qual é denominado tecnicamente de *input,* que pode ser apresentado tanto na forma oral quanto escrita, e o que o aprendiz é capaz de produzir, que por sua vez é denominado tecnicamente por *output*. Logo, nessa concepção, o papel do insumo é muito importante. Segundo Ellis (1994, p. 243), o insumo é composto de estímulo e de resposta, denominado *feedback*.

É através do insumo que o indivíduo que fala com o aprendente modela padrões linguísticos específicos, que o aprendiz internaliza através da imitação. Foram inúmeras críticas aos métodos de ensino que têm como fundamento o behaviorismo.

Para Richter, Pessolano e Reis (2002), os resultados destes métodos são geralmente decepcionantes: não resultam em fluência nem correção. Ou seja, focalizar o aprendizado fortemente na gramática e em exercícios mecanicistas,

repetitivos, memorizadores, não ajudam o aluno a produzir linguagem com mais desembaraço nem com maior adequação.

Não se pode olvidar de que a insistência na correção diminui a motivação: é enervante para o aluno querer comunicar-se sabendo que a mensagem está em alguém que não se interessa pelo subjetivo, estando o sujeito à espreita aguardando qualquer “crime” contra o idioma! Pesquisas já mostraram que repetição exaustiva de formas não leva a utilizar bem essas formas (RICHTER; PESSOLANO; REIS, 2002).

Com o surgimento de novas descobertas no campo da neurociência, o cognitivismo passa a assumir um papel de maior destaque em detrimento das teorias de corrente behavioristas. O cognitivismo tem a pretensão de analisar a mente, o ato de conhecer, como o homem desenvolve seu conhecimento, como produz conhecimento acerca do mundo, analisando aspectos que intervêm no processo “estímulo/resposta”. Ainda que os cognitivistas estejam interessados no comportamento, o realce da pesquisa está em compreender como a mente estrutura/organiza as experiências.

Conforme pontua Becker (2001, p. 19), “o professor é um auxiliar do aluno, um facilitador. O aprendente traz em si um saber que ele precisa, apenas, trazer à consciência, organizar, ou, ainda, rechear de conteúdo”. Considerando a epistemologia cognitivista a qual concebe que a aprendizagem ocorre de dentro para fora numa relação sujeito-objeto, as dificuldades ou retardos na aprendizagem se justificam como “*déficit*” herdado e não têm causa externa (BECKER, 2001). Esse fundamento é explicado devido ao fato de algumas pessoas aprenderem melhor do que outras.

Segundo Noam Chomsky (1975), um dos mais influentes linguistas da segunda metade do século XX, a linguagem é uma faculdade inata da mente humana. Devido a nossa constituição biológica, nascemos com estruturas cognitivas que possibilitam a aprendizagem de línguas. O autor ainda discorre que possuímos um Dispositivo de Aquisição da Linguagem, ativado quando somos expostos à língua. Para esse linguista, somos providos por uma gramática universal que é inata. O papel do insumo linguístico, nessa concepção, é minimizado, funcionando para ativar o processamento interno da língua, mas a garantia para que a aprendizagem ocorra está na capacidade inata do aprendiz.

Nas teorias cognitivistas, os erros não são considerados evitáveis como para o behaviorismo, são naturais e, portanto, produtos da aprendizagem. Referente à

estrutura da língua, Krashen (1983) é um dos estudiosos que defende a existência de uma ordem natural e previsível de aquisição de estruturas gramaticais da língua. Segundo Selinker (1972), o aprendente cria a interlíngua – não é nem a LM e nem a língua-alvo.

A interlíngua se modifica conforme hipóteses sobre o que é aceitável ou não na língua. Como os “erros” que o aprendiz comete estão relacionados à sua interlíngua na ordem natural de aquisição da língua, corrigi-los tem pouco ou nenhum efeito. O aprendente, nessa visão, não é mais visto como sujeito passivo, e sim ativo. Conclui-se assim que a linguagem tem papel decisivo no processo de construção do conhecimento. Ela é o alicerce da mediação, fornecendo a cultura entre sujeito e objeto do conhecimento e sendo indispensável à formação de demais conceitos.

No século XX, no Brasil, surgiram novas teorias nas áreas da psicologia educacional-cognitiva, como Piaget, Vygotsky, Ausubel e Walton, que propõem que o conhecimento é construído em ambientes naturais de interação social e estruturado culturalmente (ROSA; ROSA, 2007). As teorias construtivistas consideram o papel ativo do sujeito e do meio no processo de aprendizagem, logo considera-se o conhecimento construído a partir da interação do sujeito com o meio (RAMALHO, 2000).

A teoria filosófica que fundamenta a visão é o interacionismo, proposto pelo filósofo alemão Emanuel Kant (1724-1804). A concepção cognitivista da aprendizagem é centrada no aluno. O conhecimento é construído a partir de interações e mediações com o meio (ROSA; ROSA, 2007).

É interessante destacar outras características das teorias construtivistas, cuja preocupação é com o processo de compreensão, transformação, armazenamento e utilização das informações no plano da cognição. Compreende-se o conhecimento como “processo”, e não “estado”, ou seja, nenhum conhecimento pode ser considerado acabado, pois está sempre se transformando em um processo de elaborar e reelaborar conceitos, significados e tendências, não podendo ser simplesmente transmitido entre os indivíduos, e sim construído individualmente por cada aluno ou coletivamente.

São inúmeras as teorias embasadas nos princípios do construtivismo, como a Epistemologia Genética e a Teoria Sócio-Histórica, que pautam no processo de compreensão, transformação, armazenamento e utilização da informação envolvendo a cognição e procura pela regularidade nesse processo mental (ROSA; ROSA, 2007).

A epistemologia genética foi desenvolvida pelo biólogo, psicólogo e filósofo suíço Jean Piaget (1982). Segundo o ator, o conhecimento é uma contínua construção, que começa a partir do nascimento, continuando entre os quatro estágios de desenvolvimento cognitivo: sensório-motor (0-2 anos); pré-operatório (2-7 anos); operatório-concreto (8-11 anos); e operatório-formal (8-14 anos). Piaget e Inhelder (1982) ainda postulam que o crescimento cognitivo da criança se dá através de assimilação e acomodação. O indivíduo constrói esquemas de assimilações mentais para abordar a realidade.

Todo esquema de assimilação é construído, e toda abordagem à realidade supõe um esquema de assimilação. Quando a mente assimila, ela incorpora a realidade a seus esquemas de ação, impondo-se ao meio. Quando os esquemas de ação da pessoa não conseguem assimilar determinada situação, a mente desiste ou se modifica (PIAGET; INHELDER, 1982). No momento em que a mente se modifica, ocorre o que Piaget chama de acomodação, que leva à construção de novos esquemas de assimilação, promovendo o desenvolvimento cognitivo. Através de assimilações e acomodações constantes e contínuas, o indivíduo organiza sua realidade e seu conhecimento. Nessa mesma direção se associa a adaptação, que se constitui na própria organização dos conhecimentos do meio no interior do organismo do sujeito em busca do equilíbrio. Marçal e Natalino (2006) a definem como dos atos biológicos e dos termos referenciados, afirmando que:

> [...] os atos biológicos são atos de adaptação ao meio e organização do meio ambiente, sempre procurando manter um equilíbrio, ou seja, a organização é inseparável da adaptação, essa que por sua vez é a essência do funcionamento intelectual. A organização é a habilidade do indivíduo de integrar as suas estruturas prévias em sistema coerentes. [...] a assimilação é o processo pelo qual uma pessoa integra um novo dado perceptual, motor ou conceitual às estruturas cognitivas prévias, e [...] acomodação é toda modificação dos esquemas de assimilação sob a influência de situações exteriores ao quais se aplicam. E [...] equilibração trata de um ponto de equilíbrio entre a assimilação e a acomodação (MARÇAL; NATALINO, 2006, p. 5).

De modo a dar continuidade ao estudo, o tópico a seguir aborda os estilos de aprendizagem.

2.6.1 **Teoria cognitiva de Jean Piaget**

Piaget é considerado um dos maiores estudiosos do comportamento infantil, pois contribuiu com inúmeros relatos sobre os resultados conquistados ao longo de suas pesquisas com diversas crianças, as quais possibilitaram conclusões fundamentais a respeito do desenvolvimento da inteligência e das construções mentais ocorridas durante a infância. Em sua formação, Piaget realizou trabalhos com animais, os quais pôde tirar conclusões sobre a constante adaptação que eles sofrem quando se deparam com mudanças em seu habitat natural, possibilitando diversas teorias sobre o assunto. Neste sentido, ele baseia seus estudos na compreensão do conceito de gênese, a partir de uma sequência de fases em que se constrói a inteligência das pessoas desde a primeira infância.

Essa teoria é conhecida como ‘teoria do conhecimento’ ou epistemologia genética, pela qual Piaget (1987) explica a evolução das estruturas mentais como imprescindíveis ao desenvolvimento intelectual das crianças. O ponto de partida de todo o processo ocorre desde o nascimento e somente se encerra com a morte. Contudo, deve ficar claro que o desenvolvimento da inteligência vem acompanhado do desenvolvimento do conhecimento de modo qualitativo, uma vez que a pessoa e o meio devem formar um todo, pois existe interdependência entre sujeito e objeto, e a inteligência é o centro de todo o desenvolvimento humano.

Na concepção de Piaget (1987), a inteligência é fundamentalmente um princípio de intervenções vivas e influentes. É a adequação mental mais adiantada, uma forma imprescindível às interações entre o sujeito e o meio. Nessa linha de pensamento, considera-se a adaptação como o balanceamento entre as ações desenvolvidas pela pessoa. É o uso da inteligência que traz novas invenções e modificações, fazendo com que o mundo seja um lugar melhor de se viver, pois novas situações são melhores compreendidas uma vez que é a partir daí que ela aparece com mais força. Na criança, a inteligência é desenvolvida com tudo que ela inventa e descobre, por mais simples que possa parecer, pois ela não é inata, dependendo da capacidade de realização de cada um, exteriorizando todo o conhecimento adquirido.

As pesquisas desse teórico procuram esclarecer cientificamente as premissas que fundamentam o desenvolvimento humano, na elaboração de novidades e na sua adequação sucessiva à realidade. Assim, a epistemologia genética de Piaget (1983), busca analisar como o conhecimento e a inteligência são desenvolvidos a partir da

interação da pessoa com o meio ambiente. Além de apresentar as distintas constituições e o aumento do conhecimento como interação, cria um padrão voltado à compreensão interacionista. No modelo desenvolvido, a adaptação é compreendida como uma moderação entre a assimilação e a acomodação, ou um equilíbrio estabelecido durante o processo de troca entre os sujeitos e os objetos.

Em seus estudos, Piaget (1983) considera a assimilação como a ação da pessoa sobre o meio no qual ela está inserida, podendo transformá-lo em proveito próprio. Isso significa a incorporação de novos objetos ao esquema de ação, com a criança encarando novos desafios e buscando assimilá-los aos processos que já compreende. Esse é um processo contínuo, no qual a pessoa recebe inúmeros estímulos durante suas interações fazendo com que amadureçam suas ideias e ajude no desenvolvimento de sua inteligência e de seus conhecimentos.

A teoria de Piaget (1983) considera que o desenvolvimento cognitivo só pode acontecer caso a criança atue no meio ambiente no qual está inserida, pois são a partir dessas interações que podem ser desenvolvidos os processos de assimilação e acomodação, possibilitando a obtenção dos dados necessários a este procedimento. Para Piaget (1983), o desenvolvimento humano tem sua fase primordial na infância, ocorrendo em períodos, a saber: período sensório-motor; período pré-operacional; e operacional formal.

O período sensório-motor compreende, aproximadamente, os dois primeiros anos de vida da criança e é marcado pela ausência da função simbólica. Nesse período, a inteligência trabalha com as percepções de ação e deslocamento do próprio corpo da criança. De acordo com Piaget (1983), a criança constrói noções de objeto, espaço, causalidade e tempo.

Por sua vez, o período pré-operacional se manifesta aproximadamente entre os dois primeiros anos de vida e os seis ou sete anos. É a partir desse período que a criança apresenta a função simbólica, que é manifestada por uma imitação diferida, pois ainda não é presente na criança a noção de imitação. Ao resumir esse estágio, Piaget (1983) afirma que é a base de organização da atividade mental com os aspectos afetivos e intelectuais resultantes do processo de desenvolvimento. Ressalta-se também que, em determinadas crianças, esse estágio pode ser mais prolongado, de acordo com os seus níveis de maturação que devem ser sempre considerados.

A partir dos onze anos de idade, Piaget (1983) classifica o período como operacional-formal, manifestando-se até a fase adulta. O adolescente, aqui, liberta-se do objeto, o pensamento passa a ser hipotético e dedutivo, já formula proposições para enfrentar os problemas. Isso explica o fato desse sujeito se apresentar como um ser rebelde às ações e pensamentos dos indivíduos adultos. Porém, apesar de certo egocentrismo, o adolescente consegue conversar e viver em grupo, é cooperativo e recíproco.

Ressalta-se que o objetivo de apresentar a teoria de desenvolvimento cognitivo foi o de mostrar uma visão geral sobre ela e suas implicações para o ensino e aprendizagem, sabendo-se que os estudos desse teórico estão além do que foi abordado, tanto no que diz respeito ao detalhamento dos períodos quanto em termos de conceito.

2.6.2 **Teoria de Vygotsky**

Outro estudioso que contribuiu com diversas pesquisas na área do desenvolvimento e aprendizado humano foi Vygotsky (1991) que adotou uma abordagem sociocultural. Sobre a teoria de Vygostsky, Rosa e Rosa (2007, p. 8) explanam que a asserção é um dos pilares de sustentação da teoria vygotskyana e que exerce uma influência sobre seu interesse nos estudos relacionados à crença de que os processos mentais superiores do indivíduo têm origem em processos sociais. Resultante dessa visão, temos o processo de formação de conceitos que está diretamente ligado ao meio social e cultural no qual o indivíduo está inserido. Desse modo, é de fundamental importância que se leve em consideração todo e qualquer conhecimento prévio que os educandos possam trazer para a sala de aula, pois assim, teremos como base para a aquisição de novos conhecimentos elementos que fazem parte de sua própria realidade. Ainda nessa esteira de pensamento, referem-se:

> Os princípios que fundamentam a teoria de Vygotsky estão associados a influência do social no processo de aprendizagem, diferenciando-se de outros construtivistas, como Piaget, por acrescentar o contexto social e cultural no qual o aprendiz está inserido, como fator determinante na sua aprendizagem, principalmente quando relacionado à aprendizagem escolar (ROSA e ROSA, 2007, p. 8)

Assim, eis que surge a concepção das inteligências múltiplas. Um dos teóricos que versam sobre o significado de inteligência e como ela pode ter seu

desenvolvimento incrementado por estímulos é Antunes (1998). Ainda, os correlaciona com as respectivas faixas etárias apontando a importância desses temas para o desenvolvimento pessoal e educacional do indivíduo. O Quadro 1 apresenta os períodos de maior abertura de cada inteligência múltipla.

Quadro 1- Período de janela, ações e atividades para cada inteligência múltipla

Inteligência	Abertura da janela	Ação no cérebro	Atividades a serem desenvolvidas
Musical ou sonora	De 3 aos 10 anos	Sensibilidade nos dedos da mão esquerda, o que facilita a execução de instrumentos de corda.	Cantar e brincar com as crianças; Participar de conversas Ouvir a musicalidade.
Espacial	De 5 aos 10 anos	Desenvolvida no lado direito do cérebro, é o período em que os sentidos de lateralidade e de direção estão sendo regulados.	Exercícios físicos; Jogos que exercitem a direção
Verbal	Do Nascimento aos 10 anos	Desenvolvida no lado esquerdo do cérebro, é o período em os sons das palavras estão se transformando.	Rodas de conversas; músicas de programação neolinguísticas.
Pictórica	Do Nascimento até 2 anos	Desenvolvida no lado direito do cérebro, está associada à função visual	Estimular a identificação de figuras Interpretar imagens Estimular o uso das interpretações
Lógico-matemática	De 1 aos 10 anos	Deriva das ações da criança sobre o objeto e evolui para suas expectativas sobre esses objetos	Acompanhar a atenção e evolução das funções simbólicas Desenvolver o raciocínio lógico
Pessoais (entra e interpessoais)	Do Nascimento à puberdade	Início das conexões do sistema e consequente aumento da sensibilidade.	Abraços carinhos, palavras de admiração e conforto.
Cinestésica corporal (lado esquerdo)	Do Nascimento aos 5 ou 6 anos	As crianças conseguem associar os objetos e passá-los de uma mão para outra.	Brincadeiras de estímulo aos cinco sentidos humanos, com atividades que envolvam diferentes manobras.
Naturalista	Dos 5 aos 10 anos	Inteligência natural, absorção por meio do contato com a realidade, com a contextualização.	Desenvolver atividades que entrem em contato com a natureza, plantas, animais.
Espiritual-existencial	A partir dos 8 anos	A vida, a morte e o universo são as preocupações das crianças que possuem esse tipo de inteligência, geralmente se tornam religiosos ou líderes espirituais.	Desenvolver atividades que envolvam abordagens sociais, de existência, da vida e da morte.

Fonte: Antunes (1998)

Ressalta-se que as inteligências múltiplas são constantemente revisitadas por diferentes teóricos e, portanto, diferem em nomenclatura e/ou quantidade. Muitas sofrem críticas complexas, algumas voltadas para o fato de não haver comprovações por testes que garantam suas evidências.

2.7 **Estágios de aprendizagem da Língua Estrangeira e fatores influenciadores**

Há várias pesquisas realizadas acerca de estilos e estratégias de aprendizagem no âmbito da LE, sendo que o produto delas é a relação entre o estilo para uma segunda língua e o estilo cognitivo. Compreende-se o estilo cognitivo nesse contexto como a forma como cada aprendente aprende e os mecanismos que desenvolve para tentar reter informações. Admitir a relação implica compreender que há estilos de aprendizagens mais predispostos à aprendizagem da LE.

Frequentemente, o conceito de estilo de aprendizagem se relaciona a três pilares: gênero, personalidade e inteligência. Na construção desta pesquisa, compreende-se que gênero e inteligência são insignificantes quando se refere a estilos de aprendizagem, não possuindo correlação com a personalidade.

A aprendizagem de uma segunda língua será realizada mais eficientemente quando do desenvolvimento de várias competências. Existem três dimensões na competência comunicativa: competência gramatical, competência sociolinguística e competência estratégica. A primeira diz respeito à habilidade de produzir e compreender formas de expressão sintática, léxica e fonologicamente corretas. A segunda refere-se à habilidade de usar a língua de maneira apropriada nos contextos socioculturais. A terceira envolve a habilidade de transmitir eficientemente a informação a um ouvinte, e a habilidade de usar estratégias de comunicação para solucionar possíveis problemas que venham a aparecer no decorrer do processo (TARONE; YULE, 1989).

No processo de aprendizagem, o cérebro de qualquer aprendiz seleciona a informação dada procurando responder a três perguntas: (1) qual a importância da informação que está sendo exposta? (2) esta informação satisfaz a uma necessidade básica? (3) qual a relevância dessa informação para os objetivos pessoais do aprendiz? Depois de tentar responder a essas três perguntas, abre-se a entrada para

o processo de aprendizagem no sistema cognitivo. O sistema cognitivo é responsável por estabelecer os objetivos para o aprendizado e monitorá-lo.

De acordo com Marzano (1998), o sistema cognitivo está organizado em quatro setores. No setor de armazenamento e retenção, os processos mentais fornecem ao aprendiz o acesso ao conhecimento que está estocado na memória permanente. Permite, pois, armazenar o conhecimento novo para que possa ser acionado posteriormente. No setor de processamento da informação, o conhecimento que foi estocado é manipulado para que possa ser usado em tarefas específicas.

No setor de *input e output*, o conhecimento é usado para compreender a comunicação que ocorre na interação com o mundo através da visão, audição, escrita e leitura, dentre outros. Finalmente, na área de uso do conhecimento, tudo que foi armazenado é utilizado para desempenhar tarefas específicas. De modo geral, o contexto de ensino-aprendizagem é visto primordialmente em termos dos resultados que venha a apresentar. A interpretação do resultado da aprendizagem do segundo idioma pressupõe um conceito de proficiência ou competência.

No desenvolvimento da competência comunicativa, a proficiência é vista como uma meta. Para os fins desta pesquisa, utilizou-se a conceituação de Stern (1987) para a definição de proficiência. Inicialmente, o autor resume proficiência como “saber a língua” e propõe um modelo com quatro estágios. O “saber a língua” significa dizer que o usuário conhece as regras que regem a primera língua e sabe como usá-las sem prestar atenção a elas.

O conhecimento da forma é apontado como o primeiro estágio, chamado de Conhecimento Intuitivo das Formas da Língua 1 *(intuitive mastery of the forms of the language)*. No segundo estágio, o conhecimento intuitivo dos significados linguísticos, cognitivos, afetivos e socioculturais (*intuitive mastery of the linguistic, cognitive, affective and sociocultural meanings*) estão veiculados ao uso da língua. O terceiro estágio refere-se à capacidade de usar a língua com a máxima atenção à comunicação e a mínima atenção à forma. Finalmente, o último estágio diz respeito ao uso criativo da língua (*the creativity of language use*). A comunicação verbal envolve a relação entre indivíduos, e não a mera repetição e memorização de frases e a prática de estruturas.

Diante da complexidade da aprendizagem da língua, parece ser mais coerente assumir que proficiência em uma língua é um processo multifacetado que pode ser mais bem compreendido ao se identificar dois ou mais componentes ao invés de se

esperar que possa ser expressa em um único contexto (STERN, 1987). Os principais fatores que interferem no processo de aquisição e aprendizagem da LE, segundo Richter, Pessolano e Reis (2002, p. 99), são: idade, inteligência, aptidão, personalidade, estilos de aprendizagem e atitudes socioculturais.

2.7.1 **Idade**

Neurologicamente, de acordo com Richter, Pessolano e Reis (2002), está comprovado que uma criança aprende uma língua diferentemente de um adolescente ou adulto. Aos dois anos, inicia-se o processo de lateralização do cérebro humano. A partir dessa idade, aproximadamente, as habilidades infantis vão sendo “mapeadas” e setorizadas. Aos cinco anos, grande parte da lateralização já ocorreu, mas a divisão do trabalho entre os hemisférios cerebrais estará completa só aos 12 ou 13 anos, quando o indivíduo entra na puberdade.

A partir desse momento, o sotaque que a criança adquiriu (a parte fonético-articulatória da LM) dificilmente se perderá totalmente, embora os processos linguísticos de ordem mais alta, aqueles não ligados à pronúncia, permaneçam maleáveis mesmo após a pré-adolescência – o que permite a um adolescente ou adulto aprender muito bem uma segunda língua até o ponto em que só aspectos da pronúncia o distinguem de um falante nativo.

Os fatores afetivos também dão à criança vantagens sobre o adulto e o adolescente. Os pequenos enxergam os fatos do ambiente e o que se passa com outras pessoas sempre a partir de si próprio, pois o psiquismo infantil é egocêntrico. Esse traço se opõe à autoconsciência (ligada a fatores como a insegurança e inibição, que influem no grau de sucesso da aquisição de uma língua), presente a partir da puberdade: a possibilidade de ver as coisas de fora de si mesmo, inclusive ver-se sobre o prisma de outras pessoas.

A puberdade representa o trauma de sofrer mudanças críticas de natureza física, cognitiva e emocional. Adolescentes mudam não só na forma como entendem a si mesmos como também no modo de se relacionarem socialmente com os outros; diferem inclusive na forma como usam processos comunicativos para restaurar o equilíbrio afetivo. Assim, a puberdade é considerada um divisor de águas pedagógico.

Na trilha do desenvolvimento da identidade, há um conjunto de fatores de auto identificação e fortalecimento da autoimagem que se desenvolve conjuntamente com

o “ego psicológico” e a língua utilizada, que Richter, Pessolano e Reis (2002) chama de “ego linguístico”, ou seja, é a identidade que a pessoa desenvolve com referência à língua que emprega.

O ego infantil é muito flexível, dinâmico, em formação até a chegada da puberdade. Até aí, aprender a primeira ou segunda línguas não representa um perigo que poderá agredir à integridade psicológica do indivíduo – desde que o ensino não seja acompanhado de atitudes preconceituosas contra a linguagem ou contra o(s) grupo(s) de falantes dessa língua, como no caso dos alunos de descendência alemã ou italiana, citado por Richter, Pessolano e Reis (2002) como exemplo, que sofrem com o preconceito na escola mesmo no ensino da LM, sentindo-se constrangidos e inibidos diante dos colegas.

As crianças, em suma, não se importam com sua imagem social, sendo mais espontâneas na comunicação e mais dadas à iniciativa. Esse fator as torna aptas a aprenderem um idioma com mais sucesso do que um adolescente ou adulto, visto que não se preocupam com sua autoimagem. A partir da puberdade, o ego passa a ser defensivo. Segundo o autor, o aluno constrange-se ao tentar comunicar-se, sente-se fragilizado quando percebe que errou ou pode errar, teme se expor.

Comparando as crianças com os demais, se percebe que elas são menos conscientes das diferenças de formas linguísticas: são mais “semânticocêntricas”, isto é, estão mais conscientes das diferenças de significação do que das diferenças de estrutura. Esse fator lhes permite cometer erros formais descontraidamente, o que contribui para a maior espontaneidade da sua comunicação. Crianças, em princípio, não dão grande importância aos erros pedagógicos que cometem, das testagens e das hipóteses que realizam. Em aprendizado da segunda língua, adolescentes e adultos obtêm sucesso em grande parte por conseguirem atravessar psicologicamente fortalecidos a odisseia de forjar uma segunda identidade linguística.

2.7.2 **Inteligência e Aptidão**

Para Richter, Pessolano e Reis (2002), a competência comunicativa inclui três subcompetências: analisar as experiências, efetuar sínteses e agir nos contextos. Ainda discorre que a capacidade de contextualizar, de criar, de efetuar sínteses mobiliza, principalmente, o lado analógico (direito) do cérebro. Logo, nada se opõe à criatividade e ao pensamento divergente do aprendiz quanto à escolarização

tradicional. Quando a instrução é informal (aprendizagem natural de línguas), o Quociente de Inteligência (QI) clássico pesa bem menos. O teórico define a aptidão como “vocação” para línguas e postula que certas pessoas têm facilidade na aprendizagem de línguas.

2.7.3 **Personalidade**

Para Richter, Pessolano e Reis (2002), a personalidade do discente é composta por um conjunto de fatores: autoestima, ansiedade, empatia, motivação e audácia ou iniciativa. Compreendendo a motivação como uma força propulsora decisiva no desenvolvimento humano, concluímos que o professor deve constantemente observar nos discentes se não está lhes faltando “motivação”. Em caso afirmativo, é importante ajudá-los a encontrar um sentido para estarem no ambiente de aprendizagem de uma segunda língua, pois ao contrário não ocorrerá aquisição/aprendizagem.

2.7.4 **Estilos de aprendizagem e atitudes socioculturais**

Discentes diferem quanto às estratégias de aprendizagem e quanto às habilidades que entram em jogo no processo. Richter, Pessolano e Reis (2002) discorre que toda estratégia de ensino-aprendizagem tem valor, visto que não há nenhum método que sirva para todos. A melhor solução é permitir-lhes personalizar seu percurso pedagógico. O objetivo das aulas de LE não é o de tornar o discente uma cópia de um falante nativo da língua-alvo, mas de auxiliar os discentes nas diversas situações de comunicação.

3 FUNDAMENTAÇÃO TECNOLÓGICA

3.1 **Uso de tecnologias para o ensino de Língua Inglesa**

A trajetória das máquinas (computadores) nas escolas surgiu em meio a busca de metodologias que fossem capazes de melhorar o ensino em sala de aula, visto que que as formas tradicionais já não traziam os resultados esperados. Atualmente, essa concepção tem sido amplamente aceita por diversos autores, dentre os quais pode-se citar Valente (1999) e Papert (2008), verificando-se grandes avanços no contexto da educação. As TICs se encontram cada vez mais se aproximando da realidade das escolas, sendo reconhecida a importância da informática na educação e no ensino, independentemente da idade do aluno.

Com o aperfeiçoamento das TICs, observa-se que a aprendizagem não se limita aos espaços escolares, uma vez que o que era discutido apenas nos espaços físicos dos prédios, agora pode ser acessado em qualquer lugar e a qualquer instante, basta que se tenha um computador, celular, *tablet, smartphone* e acesso à rede.

Para Papert (2008), os ensinos tradicionalistas não são eficazes para o desenvolvimento do aprendizado. O autor traz a reflexão sobre uma forma de ensino centrada na procura ativa e exploração do conhecimento por meio das tecnologias, buscando despertar o interesse, o envolvimento e o divertimento das crianças na aquisição do conhecimento. E, ainda, defende que as tecnologias podem ser consideradas como fundamentais para a educação básica, haja vista que promovem a aprendizagem autônoma do aluno, o percebendo como um indivíduo que possui o direito de assumir o controle de seu próprio desenvolvimento.

3.1.1 ***Smartphones*: o mundo na palma da mão**

A introdução dos meios tecnológicos na educação pode contribuir para o avançar do educando, qualificando-o para o mercado de trabalho e a convivência em sociedade como sujeitos aptos ao pleno exercício da cidadania, pois isso também é um princípio da educação, baseado nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana (BRASIL, 1998). Ressalta-se que quando se menciona a palavra tecnologia, não se tem a intenção de destacar apenas computadores e *softwares*, também é possível incluir: vídeos, projetor multimídia, calculadoras,

celulares, entre outras ferramentas. Diferentemente de fontes impressas como livros, jornais e revistas, nos vídeos percebe-se elementos importantes como a apresentação das imagens de forma dinâmica e mais detalhada, com fatores estéticos capazes de aguçar o interesse do observador.

Ainda sobre o mesmo tema é pertinente apontar que a utilização de vídeos pode aguçar a curiosidade dos alunos, trazer engajamento e motivação, facilitando a compreensão do conteúdo. O uso da tecnologia na educação vai além da datilografia e digitação de textos, como muitos professores imaginam. Utilizar *softwares* educativos nas aulas pode facilitar a compreensão do aluno, na medida em que possa auxiliar os professores na forma de explorar determinado conteúdo para que haja um ensino mais significativo para o aluno.

Destaca-se também o uso de *smartphones* que, de acordo com Torres (2009, p. 393), trata-se de um "celular que oferece recursos avançados similares aos de um *notebook*". Ressalta-se que operam com um sistema operacional de terceiros, sendo os mais conhecidos o sistema *Android,* o *IOS* e o *Windows Phone*, caracterizando-se como programáveis e capazes de operar aplicativos.

Nos últimos tempos, o que se percebe é que passaram a fazer parte do cotidiano das pessoas. Dificilmente se encontra alguém que não esteja conectado por esses aparelhos, principalmente entre adolescentes. De acordo com dados da 27ª Pesquisa Anual de Administração e Uso de Tecnologia da Informação nas Empresas, realizada pela Fundação Getúlio Vargas de São Paulo - FGV-SP (2016), no ano de 2016 os brasileiros aumentaram o uso de *smartphones* em 9% em relação ao ano de 2015, passando a serem utilizados no país 168 milhões desses dispositivos móveis, sendo os jovens os principais motivadores desse mercado.

Assim, é possível dizer que o uso de *smartphones* faz parte do cotidiano dos adolescentes, sendo fundamental que as escolas busquem aliá-lo ao ensino e não o tratar como inimigo desse processo. Como bem afirmam Rocha *et al*. (2015, p. 42): "Pensando em tornar o ensino mais atrativo, a escola tem que se libertar do resquício tradicionalistas/tecnicistas e se renovar, adaptando-se as práticas pedagógicas, inserindo-as no cotidiano dos estudantes". Assim, tal aparelho é apontado como mais um recurso tecnológico que pode ser agregado ao ensino.

Ir contra a tendência da própria sociedade é a visão de Gomes e Lopes Neta (2016), ao tratar da coibição do uso de *smartphones* nas escolas, já que se vive em um mundo onde a tecnologia está presente em todos os locais. Corre-se o risco de

ser considerado ultrapassado aqueles que não seguirem o avanço tecnológico. Todavia, destaca-se a necessidade de os professores adequarem o uso desses dispositivos em sala de aula. Os autores citam vantagens e desvantagens do uso desses aparelhos em sala de aula:

> Alguns pontos negativos são: a falta de atenção nas horas necessárias, porque tem que ficar bem claro para os alunos que o celular é apenas uma ferramenta de aprendizagem e que as atividades e avaliações não devem ser totalmente realizadas pelo celular. O ponto positivo é que a aprendizagem melhora razoavelmente, pois está envolvida a tecnologia o tema que eles dominam facilmente. Compreendo que o uso do celular não deveria ser coibido, sendo utilizado da maneira correta e usufruindo dos benefícios facilitando a compreensão dos assuntos (GOMES; LOPES NETA, 2016, p. 47).

Considerando os pontos negativos citados pelos autores, verifica-se a necessidade de tomar cuidados para que a tecnologia de fato traga as contribuições almejadas, visto que suas desvantagens podem se sobressair caso o professor não tenha domínio e gerenciamento sobre seu uso em sala de aula. Nesse contexto, verifica-se que os *smartphones* podem ser aliados do ensino.

3.1.2 **Gamificação: o encantamento do conhecimento através dos *games***

Nesse processo constante de evolução, surgem novos instrumentos virtuais, dentre eles a gamificação, uma metodologia que utiliza elementos dos *games* em contextos não relacionados com *games*. Tendo como alguns dos seus objetivos a motivação dos indivíduos à ação, o auxílio na solução de problemas e a promoção de novas aprendizagens, atualmente vem sendo utilizada em situações estratégicas de ensino e aprendizagem de educação formal e informal nas mais diversas áreas do conhecimento e da vida dos indivíduos, oferecendo alternativas no processo de conhecimento.

Uma das ferramentas possíveis nesse cenário de gamificação é o *Kahoot!* sendo uma plataforma de aprendizagem disponível na internet de forma gratuita, baseado em jogos de diferentes modalidades. As atividades podem ser desenvolvidas pelo professor ou aluno, sendo aplicável na sala de aula de diversas formas. A ferramenta está disponível no momento apenas em inglês, entretanto pode ser criada na língua de interesse do desenvolvedor, sendo acessada através de qualquer

navegador no computador, *tablet* ou *smartphone*. As respostas do *Kahoot!* podem ser feitas através do aplicativo disponível para o sistema *Android* ou *iOS.*

A plataforma possibilita a criação de quatro tipos de atividade – *Quizzes* (questões de múltipla escolha), *Survey, Discussion e Jumble*, que podem ser respondidas de forma individual ou em equipes. Com essa ferramenta, os alunos precisam dominar os conteúdos ministrados em sala de aula ou trabalhados com outras ferramentas à distância, precisando responder corretamente às questões projetadas na tela. A tela principal é projetada através da plataforma aberta no computador do professor, onde as perguntas foram elaboradas previamente à atividade. O jogo tem um sistema de ranqueamento ao final de cada rodada levando em consideração a seleção da resposta correta, bem como o tempo que cada participante levou para responder. Os resultados ficam visíveis para os alunos, gerando uma espécie de euforia pela competitividade, sendo uma forma lúdica de avaliar os conhecimentos dos alunos através da tecnologia.

Por meio da gamificação, busca-se obter em tarefas cotidianas graus de envolvimento e motivação similares aos dos jogadores quando interagem com os *games*. A gamificação pressupõe a utilização de elementos tradicionalmente encontrados nos *games*, como narrativa, sistemas de *feedback*, sistemas de recompensas, conflito, cooperação, competição, objetivos e regras claras, níveis, tentativa e erro, diversão, interação, interatividade em atividades que não são diretamente associadas aos *games* (ZICHERMANN; CUNNINGHAM, 2011).

É considerada importante ferramenta para motivação, engajamento e capacitação dos alunos para o melhor desempenho. Vianna *et al.* (2013) consideram que a gamificação abrange a utilização de mecanismos de jogos para a resolução de problemas e para a motivação e o engajamento de um determinado público.

Na base de características dos jogos sempre existiram elementos fundamentais, tais como personagens, contexto, *feedback*, conflito, níveis ou fases, diversão, interatividade, objetivos e regras. Com o amadurecimento dos jogos, foram inseridos novos elementos como as narrativas, a cooperação, a competição, os sistemas de recompensa e a interação online, tornando-os ainda mais atrativos. (FARDO, 2013).

A gamificação utiliza-se de métodos derivados de jogos como os que utilizam listas de recordes, *feedback* contínuos e constantes e o uso de recompensas com o objetivo de tornar o trabalho supostamente enfadonho, em atividade atrativa e

estimulante (HEBECKER; REGENBRECHT, 2011). Assim, pode-se afirmar que jogar é uma atividade prazerosa e que estimula o desenvolvimento de habilidades por meio das tarefas realizadas. Os jogos podem ser utilizados como ferramenta para desenvolver habilidades de cognição, além de apresentar exemplos de aprendizado e estimular a atenção e a memória (FURIÓ *et al.,* 2013).

Ambientes que interagem com as emoções e desejos dos usuários são eficazes para o engajamento do indivíduo. De acordo com Zichermann e Cunningham (2011) é por meio dos mecanismos da gamificação que é possível alinhar os interesses dos criadores dos artefatos e objetos com as motivações dos usuários. Quanto aos elementos que contribuem para a motivação do indivíduo, identificam dois tipos: as motivações intrínsecas e as extrínsecas. Os autores ainda afirmam que "motivações extrínsecas são frequentemente dirigidas pelo mundo a nossa volta, tal como o desejo de ganhar dinheiro ou vencer um concurso de soletramento". De outro lado, "motivações intrínsecas são aquelas que derivam de nosso íntimo e não são necessariamente baseadas no mundo que nos cerca" (ZICHERMANN e CUNNINGHAM, 2011, p. 26).

Percebe-se que a combinação efetiva das motivações intrínseca e extrínseca pode aumentar o nível de motivação e engajamento do indivíduo. Entretanto, o grande desafio na criação de mecanismos de gamificação consiste em saber como estimular efetivamente as duas formas de motivação.

Para entender de que forma a gamificação atua no comportamento dos indivíduos, é necessária a compreensão de como os indivíduos reagem a incentivos. Determinadas recompensas extrínsecas podem destruir as motivações intrínsecas, afetando o aspecto motivacional do indivíduo. No caso de o indivíduo falhar em alguma ação determinada no ambiente, por exemplo, é de extrema importância que as motivações intrínsecas sejam preservadas, pois de forma contrária o sujeito pode simplesmente abandonar esse ambiente. No caso dos jogos, os comportamentos intrínsecos estão baseados nas relações (ZICHERMANN; CUNNINGHAM, 2011).

Vianna *et al.* (2013) apontam que o envolvimento de qualquer público deve estar baseado em sistemas de recompensa, reforço e *feedbacks*, suportados por mecânicas e sistemáticas que potencializam o comprometimento do indivíduo. Ainda segundo eles:

> O conceito de motivação, se aplicado ao escopo dos mecanismos de jogos, poderia ser definido como aquele em que se articulam as experiências vividas pelo sujeito e se propõe novas perspectivas internas e externas de ressignificação desses processos, a partir do estímulo à criatividade, ao pensamento autônomo e propiciando bem-estar ao jogador (VIANA, 2013, p. 30).

Já para outro teórico, define-se *design* motivacional como:

> [...] processo de organizar recursos e procedimentos para promover mudanças na motivação. [...] pode ser aplicado para melhorar a motivação dos estudantes para aprender, dos alunos para trabalhar, para desenvolver características motivacionais específicas nos indivíduos, e para melhorar as habilidades das pessoas na automotivação (KELLER, 2006, p. 3).

Um dos principais elementos para ativar a criatividade, de acordo com Vianna *et al.* (2013), é a sensação de prazer frente à realização de determinada atividade. A dedicação dos jogadores, e o consequente prazer obtido nas tarefas desenvolvidas durante o jogo, seriam um fator-chave para acessar uma emoção positiva.

De acordo com referidos autores, os mecanismos encontrados em jogos funcionam como um motor motivacional do indivíduo, contribuindo para o engajamento deste nos mais variados aspectos e ambientes. Para eles, o engajamento é definido pelo período de tempo em que o indivíduo tem grande quantidade de conexões com outra pessoa ou ambiente.

3.1.3 ***Google Classroom*: a personalização de um modelo de ensino híbrido**

O ensino híbrido pode ser utilizado como recurso para facilitar o aprendizado do aluno. O professor pode mesclar diversos tipos de ferramentas virtuais com as aulas presenciais, de forma que o interesse pela disciplina seja despertado e o estudante aprenda os conteúdos ministrados pelo professor. Grande parte do que se pretende ensinar pode ser apresentada de forma on-line, inovando e transformando a sala de aula presencial em um ambiente atraente e motivador, aberto a atividades mais práticas e envolventes.

Uma das ferramentas possíveis na área educacional nesse contexto é o *Google Classroom* ou *Google* Sala de Aula, local onde é disponibilizada uma sala de aula virtual permitindo o professor criar, selecionar e organizar as turmas e trabalhos,

utilizando ou não as ferramentas do *Google Apps.* O destaque é a possibilidade de o professor acompanhar e se necessário atribuir comentários e notas nas produções realizadas. Esse instrumento tem sido aperfeiçoado e oferece suporte e auxílio tecnológico nas mais diversas áreas (SCHIEHL; GASPARINI, 2016).

O ensino à distância consolida esse novo momento de aquisição de conhecimento, possibilitando a interação, organização e a orientação ao ritmo de estudo de cada estudante. Sendo assim, uma sala de aula virtual como a do *Google* Sala de Aula é importante para personalizar um modelo de ensino híbrido.

O *Google* é uma ferramenta popular da Web 2.0 que oferece muitos recursos e aplicativos interessantes. Ele, como muitas outras ferramentas da Web 2.0, tem potencial para ensino e aprendizagem por causa de suas funções integradas exclusivas que oferecem recursos pedagógicos, sociais e tecnológicos. O *Google Classroom* é uma ferramenta introduzida no *Google Apps for Education* em 2014. Essa sala de aula facilita os professores a criar e organizar tarefas rapidamente, fornecer *feedback* de forma eficiente e se comunicar com suas turmas com facilidade e de modo gratuito.

Por ser considerado uma das melhores plataformas para aprimorar o fluxo de trabalho dos professores, fornece um conjunto de recursos poderosos que o tornam ideal para usar com os alunos. O Sala de aula ajuda os docentes a economizar tempo, manter as aulas organizadas e melhorar a comunicação com os alunos. Está disponível para qualquer pessoa com o *Google Apps for Education*, um pacote gratuito de ferramentas de produtividade, incluindo *Gmail*, *Drive e Docs*.

Em apenas seis meses, conseguiu hospedar mais de 30 milhões de tarefas entregues por professores e alunos, o que já indicava que o *Google* Sala de aula seria amplamente endossado na comunidade educacional. Foi criado para ajudar quem utilizasse tal instrumento a gerenciar, criar e coletar tarefas dos alunos em um ambiente sem papel, basicamente aproveitando a estrutura do *Google Docs, Drive* e outros aplicativos. A Sala de aula do *Google* permite que os docentes passem mais tempo com os discentes e menos tempo com a papelada. Em instituições atualmente assinadas com o *Google*, existem várias maneiras em que sua utilização pode ser benéfica para ambas as partes.

Dentre suas vantagens, é possível destacar:

> O Google Sala de aula tem o potencial de simplificar a comunicação e o fluxo de trabalho dos alunos, fornecendo um único ponto de acesso para tópicos de discussão e trabalho atribuído. [...] pode ajudar os alunos a manter seus arquivos mais organizados, pois todo o trabalho pode ser armazenado sem papel em um único programa. O corpo docente pode identificar mais rapidamente quais alunos podem estar tendo dificuldades com suas atribuições devido ao rastreamento mecanismos associados às tarefas atribuídas. Os processos de avaliação podem ser simplificados devido aos recursos de avaliação associados aos envios dos alunos (IFTAKHAR, 2016, p. 13).

Observa-se, portanto, que é uma ferramenta muito simples de criar e usar, onde todos os recursos disponíveis são integrados. No *Google Classroom*, um professor pode enviar e-mail para todos os alunos de uma vez. Dentre os benefícios, Janzen (2014), aponta como vantagem no uso ser fácil de usar. "O design do Google Classroom simplifica propositalmente a interface de instrução e as opções usadas para entregar e rastrear tarefas; a comunicação com todo o curso ou com os indivíduos também é simplificada por meio de anúncios, e-mail e notificações push." (Janzen, 2014).

Além disso, economiza tempo. É uma Sala de aula projetada para economizar tempo. Integra e automatiza o uso de outros aplicativos do *Google*, incluindo documentos, slides e planilhas. O processo de administração de distribuição de documentos, classificação, avaliação formativa e *feedback* é simplificado e otimizado.

O *Google* Classroom é baseado na nuvem. Apresenta uma tecnologia mais profissional e autêntica para uso no ambiente de aprendizagem, pois os aplicativos do *Google* representam "uma parte significativa das ferramentas de comunicação empresarial baseadas na nuvem usadas por toda a força de trabalho profissional".

Este aplicativo é facilmente acessível e utilizável por instrutores e alunos em ambientes de aprendizagem presencial e totalmente online. Isso permite que os educadores explorem e influenciem "métodos instrucionais invertidos mais facilmente, bem como automatizem e organizem a distribuição e coleta de atribuições e comunicações em vários ambientes instrucionais".

A ferramente é gratuita. O *Google Classroom* está necessariamente disponível para alunos sem acesso a uma instituição educacional, onde qualquer pessoa pode acessar todos os outros aplicativos, como *Drive, Docs, Spreadsheets, Slides*, etc., simplesmente se inscrevendo em uma conta do *Google*.

Ele é otimizado para celular. O *Google* Sala de aula foi projetado para ser responsivo. É fácil de usar em qualquer dispositivo móvel. O acesso móvel a materiais

de aprendizagem atraentes e fáceis de interagir é fundamental nos ambientes de aprendizagem conectados à *web* de hoje, incentivando a colaboração entre os alunos.

3.1.4 ***Whatsapp:*** **a importância da comunicação síncrona**

Hoje em dia, existe uma diversidade de aplicativos de celular que são utilizados para encurtar as distâncias e estabelecer uma rede de comunicação ágil. O maior de seus exemplos é o *Whatsapp,* de acordo com o Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (Ibope), em 2017. Nove em cada dez brasileiros utilizam o *Whatsapp* (IBOPE, 2017 apud GOMES, 2017).[3]

A facilidade do uso de aplicativos hoje em dia se espalha por diversas faixas etárias e camadas sociais. Assim, esses recursos também devem ser utilizados pelo docente nas suas práticas para adquirir recursos e técnicas didáticas capazes de dialogar com o mundo real. Além disso, alguns dos recursos do aplicativo como a criação de grupos, o envio e recebimento de várias opções de arquivos podem ser diferenciais na prática educacional.

Apesar do seu potencial, a utilização do *Whatsapp* como ferramenta educacional ainda suscita muitos questionamentos, pois “oferece muitos desafios, por exemplo, gerenciar a atenção e a interação com a turma, por meio da ampliação da sala de aula” (MOREIRA e SIMÕES, 2017, p.28). Alguns professores chegaram a sugerir que dar seu número de telefone aos alunos poderia causar problemas, porém, qualquer paradigma que inicie o processo de transformação levanta dúvidas, basta pensar e produzir pesquisas que apresentem bons resultados.

3 GOMES, Helton Simões. Sem 'gemidão' e com SMS: como se comunicam os brasileiros longe do WhatsApp, que são 9% dos internautas. G1, 24 de agosto de 2017. TECNOLOGIA. Disponível em: < https://g1.globo.com/tecnologia/noticia/sem-gemidao-e-com-sms-como-se-comunicam-os-brasileiros-longe-do-whatsapp-que-sao-9-dos-internautas.ghtml >. Acesso em: 28 de outubro de 2021

4 MÉTODO DE PESQUISA

Neste capítulo serão apresentados os materiais e métodos utilizados durante este estudo, descrevendo todo o caminhar da pesquisa. Serão considerados os processos de coleta de dados por meio da proposição de uma sequência didática que contemple o ensino de Inglês mediado por tecnologias digitais, visando a democratização do ensino. Descreve-se, também, o processo de análise e discussão dos resultados.

4.1 Tipo de Pesquisa

Pesquisar significa, de forma bem simples, procurar respostas para indagações propostas. Assim, sobre o referido termo, Minayo (1993, p. 23), vendo por um prisma mais filosófico, considera a pesquisa como “atividade básica das ciências na sua indagação e descoberta da realidade. É uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente”. Para ele, há uma aproximação da realidade, visto que é possível verificar uma combinação entre teoria e dados.

A inserção da pesquisa como atividade cotidiana, é tida por Demo (1996, p.34), considerando-a como uma atitude, um “questionamento sistemático crítico e criativo, mais a intervenção competente na realidade, ou o diálogo crítico permanente com a realidade em sentido teórico e prático”. Para Gil (1999, p.42), pesquisar assume um papel crítico, fazendo parte de um “processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos”.

Dessa forma, pode-se dizer que se trata de realizar um conjunto de ações, propostas para encontrar a solução para um problema, que têm por base procedimentos racionais e sistemáticos. A pesquisa é realizada quando se tem um problema e não se tem informações para solucioná-lo.

A pesquisa classifica-se como de abordagem descritiva e exploratória. De acordo com Gil (1999), a exploratória possui como objetivo a familiarização do pesquisador com um assunto ainda pouco conhecido. O autor destaca que assim como qualquer estudo, se faz necessário anteriormente um levantamento bibliográfico sobre o assunto tratado, mesmo que se tenham poucas referências disponíveis, tendo

como intuito verificar em que posicionamento o tema se encontra. A partir de então, descreve-se o que foi observado, fator que caracteriza a abordagem como descritiva. Conforme define Gil (1999), esse tipo de pesquisa é responsável pela descrição de uma população, fenômeno ou experiência.

A pesquisa de campo realizada, caracterizou-se como etnográfica, uma vez que para a construção do produto educacional proposto, foi necessário se valer do conhecimento adquirido ao longo dos anos, bem como das experiências vividas em sala de aula e do conhecimento sobre produtos online para o ensino de LI. Essa observação de longo tempo também trouxe subsídio para o desenvolvimento desta pesquisa.

A pesquisa etnográfica, de acordo com Erickson (2001), abrange a observação e a participação por um longo período no cenário de estudo, com o intuito de familiarizar pesquisador ao cotidiano local dos participantes. Assim, este poderá compreender e interpretar a maneira própria com que as pessoas veem a si mesmas, suas experiências e o ambiente que as rodeiam. Dessa forma, a escolha pela pesquisa etnográfica se deu pelo fato do tema desta pesquisa exigir um contato com a realidade, na qual o pesquisador passa a ter conexão com o objeto pesquisado, interagindo com a realidade, construindo seus conhecimentos, interpretando e compreendendo o seu foco, a saber, alunos no ensino e aprendizagem de LI.

Esse tipo de estudo consiste na prática das observações sistematizadas de campo, relatos, entrevistas e outros tipos de procedimentos, utilizando-se de narração, descrição, interpretação e compreensão, sendo estes processos aplicados à análise do objeto com vistas a conduzir as investigações. Busca-se explorar a capacidade que cada ator social possui de aprender novas culturas, sendo bastante utilizado nas ciências sociais, especialmente, na Antropologia, sendo, atualmente, ampliado para as diversas áreas do conhecimento, como por exemplo, na educação. De acordo com Hammersley (1990 *apud* FINO, 2008 p. 4) adota-se a pesquisa etnográfica especialmente quando se colhe informações no contexto habitual dos indivíduos, em grupo restrito de pessoas, com fontes diversificadas de dados e envolvendo análise de interpretação de significado descritiva.

Nesse sentido, é possível dizer que a pesquisa proposta neste estudo se enquadra nesse tipo de abordagem metodológica. Contou-se com esse contato com a realidade tanto por parte deste pesquisador, quanto pelos participantes da pesquisa

que são alunos do Ensino Fundamental. Considerou-se, ainda, plataformas de ensino de LI, com o intuito de melhor entender sobre as estratégias utilizadas.

4.2 **Natureza da Pesquisa**

Essa pesquisa assume natureza quali-quanti, pois se propõe a identificar aspectos relevantes ao ensino e aprendizagem de LI no Ensino Fundamental fazendo um levantamento qualitativo abordando seus principais conceitos e teóricos, e também analisando dados quantitativos dos questionários aplicados.

Segue-se a proposta da abordagem qualitativa ao se preocupar com o comportamento dos acontecimentos, analisando os porquês de determinado problema, com a finalidade de analisar e descobrir os fatos. De acordo com Richardson (1999, p. 30) “os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais”.

Esse tipo de abordagem tem sido bastante utilizado nas pesquisas da área educacional, ao passo que esta possui um campo vasto de estudos teóricos, o que pode ajudar ao pesquisador a compreender a realidade. A pesquisa qualitativa etnográfica tem se mostrado bastante promissora na área, haja vista que é baseada na observação das ações humanas e sua interpretação sob o ponto de vista das pessoas que praticam a ação. Pode-se afirmar:

> Se contrapõe ao esquema quantitativista de pesquisa (que divide a realidade em unidades passíveis de mensuração, estudando-as isoladamente), defendendo uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas (ANDRÉ, 1995, p. 17).

Assim, preocupa-se com a observação do fenômeno a ser estudado, buscando entendê-lo em profundidade, por meio de descrições, interpretações e comparações, já que para o desenvolvimento desse projeto foi necessário estabelecer uma relação entre o pesquisador e o objeto.

Além disso, tem por objetivo a compreensão da construção espacial como resultado da ação humana, integrando não só as práticas sociais, mas também a linguagem e a utilização das tecnologias como aspectos indissociáveis um do outro

(CASSAB, 2007). Sendo assim, faz uma análise sobre os significados que os indivíduos atribuem aos seus atos e ações.

Já no tocante a abordagem quantitativa, há a busca por explicar o fenômeno por meio da quantificação ou de números (KAUARK; MANHÃES; SOUZA, 2010). Esse tipo de pesquisa estabelece um processo de colheita de dados quantificáveis e observáveis, baseados no que foi passível de ser visto no tocante aos fenômenos, fatos objetivos e acontecimentos que acontecem, existem ou independem da vontade do investigador (FREIXO, 2011).

Os dados levantados a partir da SD proposta foram analisados, mensurados e extratificados em algarismos numéricos, representando assim o resultado obtido das entrevistas e questionários que foram aplicados. Nesse sentido, afirma Reis (2010) que nesse tipo de pesquisa, os dados são quantificáveis e podem ser traduzidos em números, opiniões e informações para serem posteriormente analisados e classificados.

Observa-se, portanto, que essa investigação possui ambas as características apresentadas acima, enaquadrando-se como quali-quanti.

4.3 **Etapas da Pesquisa**

Os passos metodológicos utilizados nessa pesquisa visam a solução do problema identificado pelo autor, bem como alcançar os objetivos elencados no tópico 1.5. Para isso, o método foi dividido em 5 etapas conforme imagem a seguir:

Figura 5 - Etapas da Pesquisa



Fonte: Dados de pesquisa (2021)

4.4 **Análise documental sobre o ensino de Língua Inglesa sob a perspectiva da normativa educacional brasileira.**

No presente tópico, objetiva-se realizar uma análise documental no tocante à legislação educacional norteadora da LI na Educação Básica. O documento basilar em questão é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no tocante as competências e habilidades desenvolvidas por meio do estudo da LI.

Na visão de Oliveira e Dering (2018), a BNCC perfaz um dos documentos mais comentados em face ao atual cenário educacional, surgindo ainda com o intuito de reformular e atualizar certas orientações anteriores a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). A base é inspirada em aportes como os PCNs, bem como nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs); entretanto, seu texto é mais específico e mais claro quanto a seus objetivos e orientações. A BNCC se instituiu com a proposta de regulamentar o ensino em todo o país, seja em escolas particulares, seja nas privadas.

Nesse viés, a BNCC para a Educação Básica foi concebida, em 2014, por meio da elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE). Em 2015, iniciou-se a construção do documento para o Ensino Fundamental em regime colaborativo, considerando três etapas, por meio da participação de vários setores da sociedade, constituindo-se de debates nas cinco regiões do Brasil.

Diante de seu conceito, a 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” (BRASIL, 2018, p. 7).

Nesse sentido, Rocha (2018) delibera que o documento orienta os currículos. Assim, a BNCC traz ainda objetivos que visam “à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2018, p. 7). Cabe salientar que, em fins de 2017, a BNCC foi homologada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) (ROCHA, 2018).

A BNCC busca, inclusive, desenvolver as competências capazes de proporcionar aos alunos o exercício da cidadania e as habilidades para solução de situações cotidianas, como as cognitivas e socioemocionais (SILVA; BERTI; MARTINS, 2018).

Em se tratando da LI, os referidos autores propagam que o documento ainda carece de mais ênfase para acabar com o estigma negativo que a língua carrega dentro do currículo comum; dito de outra forma, o inglês, cujo caráter legal é obrigatório de acordo com os documentos oficiais educacionais do Brasil, é ainda tratado como disciplina com pouca importância no cenário educacional. Dessa maneira, a LI é considerada por muitos como irrelevante para a formação dos educandos, quando comparada às disciplinas como o português e a matemática, além de se constituir ainda de outras concepções antagônicas (SILVA; BERTI; MARTINS, 2018).

De acordo com Brasil (2018), o estudante de LI terá acesso aos saberes linguísticos necessários para participação e autonomia nos discursos, além de um senso crítico desenvolvido, sem esquecer do exercício de cidadania ativa, juntamente a uma maior interação e a mais possibilidades para a construção de novos conhecimentos. Além disso, quando se trata da LI, o documento afirma que em um mundo globalizado e plural, diante de relações e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais, cada vez mais difusos e até mesmo contraditórios, aprender o idioma traz engajamento, assim como envolvimento dos alunos nesse cenário.

Em se tratando do Ensino Médio, os educandos terão a oportunidade de explorar os múltiplos usos que se faz da língua na cultura digital, juvenil, nas tarefas e pesquisas, ampliando inclusive suas perspectivas quanto à vida pessoal e profissional. O intuito é a aproximação a diversos grupos multilíngues e multiculturais, por meio da LI, idioma global para a interação (BRASIL, 2018).

Destarte, o ensino da LI implica em se ter consciência de que não existe apenas um falante e um modelo ideal a ser seguido. Consoante a BNCC, leva-se em conta a relevância da cultura para a prática pedagógica da língua, “buscando romper com aspectos relativos à ‘correção’, ‘precisão’ e ‘proficiência’ linguística” (BRASIL, 2018, p. 242).

Pode-se inferir que, na BNCC, a LI é sustentada considerando três finalidades: iniciar pelo seu **caráter formativo**, ou seja, “educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas”; além do enfoque nos **multiletramentos**, trazendo o significado de que aprender a LI permite ao aprendiz maior participação, engajamento no discurso, por meio de diferentes semioses e linguagens, tais como verbal, visual e corporal; sucedido,

inclusive, da **ação do professor** quanto à expansão da língua, a percepção de que não há um inglês certo a se ensinar devido a sua pluralidade (BRASIL, 2018, p. 241).

Cabe ressaltar que tais finalidades orientam os eixos organizadores, estabelecidos para a LI, tais como a oralidade, a leitura, a escrita, além do eixo conhecimentos linguísticos e, por fim, o eixo dimensão cultural. O primeiro deles diz respeito à oralidade e, nesse sentido, a BNCC destaca que tal eixo traduz as práticas de linguagem em situações de uso oral da LI, enfocando na compreensão e na produção, promovendo a articulação por meio da negociação e da construção de significados compartilhados pelos interlocutores e/ou participantes envolvidos (BRASIL, 2018).

No que cabe ao eixo de leitura, a Base o define como a parte que irá abordar as práticas de linguagem inerentes à interação do leitor com o texto, principalmente sob o foco da construção dos seus significados, baseando-se na compreensão e interpretação dos gêneros escritos, cujos contextos de circulação se dão nos diversos campos e esferas da sociedade (BRASIL, 2018, p. 243).

Nesse interim, é através dos gêneros textuais e atividades como debates e entrevistas, que a BNCC promove a importância de considerar todas as especificidades e os modos de falar, respeitando a bagagem linguística de cada educando, sem esquecer da valorização a sua própria identidade. De acordo com a Base, o eixo da oralidade irá permitir que o educando construa o discurso, podendo arriscar e fazendo com que o falante supere seus limites e possa lidar com situações que superam a sua insegurança (BRASIL, 2018).

Nessa seara de pensamento, a prática da leitura permitirá que o estudante reconheça os textos lidos, permitindo ainda que ele entenda sua construção, seja por meio de inferências ou, inclusive, construindo hipóteses, problematizando temas tratados, entre outras realizações. Importa salientar que o acesso a diversos textos, potencializados pela mídia, é capaz de fazer com que o aprendiz experimente e tenha diferentes focos na leitura, tais como ler para pesquisar, revisar a própria escrita, agir no mundo e adquirir consciência crítica.

Assim, de acordo com o referido documento, a prática da leitura garantirá ainda maior conhecimento ao estudante sobre temas interessantes ao mesmo, visto que, em se considerando o que foi dito, o aluno estará em contato com os mais variados textos. Desse modo, podem-se destacar inúmeros benefícios, que vão desde uma

maior consciência crítica, até a criatividade e sua autonomia em relação à aprendizagem da língua (BRASIL, 2018).

O eixo referente à escrita, por sua vez, considera dois aspectos quanto ao ato de escrever. Por um lado, destaca a natureza processual e colaborativa, ou seja, aquele que envolve ações individuais e coletivas para planejar, revisar e produzir determinado texto. Outra vertente é de que o ato de escrever é definido como prática social e dá aos alunos a chance de agir com protagonismo (BRASIL, 2018).

O eixo denominado Conhecimentos Linguísticos é baseado nas “práticas de uso, análise e reflexão sobre a língua, sempre de modo contextualizado, articulado e a serviço das práticas de oralidade, leitura e escrita” (BRASIL, 2018, p. 245). Esse constructo é estabelecido diante dos estudos da gramática, mais especificamente inerente aos tempos verbais e aos conectores, com o intuito de conduzir o educando de modo indutivo a entender o funcionamento sistêmico do inglês por meio da metalinguagem.

Tais compreensões devem proporcionar ao educando reflexões sobre “adequação”, “padrão”, “variação linguística” e ‘inteligibilidade”, conduzindo o aprendiz a levantar questionamentos como: “Esse modo de usar o inglês estaria correto”? “Em qual contexto de enunciação estou falando?”, “Quem define o que é “correto na língua?”, entre outras questões. Em se iniciando pela curiosidade e estabelecendo comparações, o referido eixo baseia-se ainda em observar as semelhanças e diferenças entre a LI, língua portuguesa e entre outras línguas (BRASIL, 2018).

Cabe analisar, ainda, o eixo da Dimensão Intercultural, que, consoante a BNCC, “nasce da compreensão de que as culturas, especialmente na sociedade contemporânea, estão em contínuo processo de interação e (re)construção (BRASIL, 2018, p. 245). De acordo com o texto da Base, essa interação, feita ainda por diversas pessoas de diferentes culturas, interesses, repertório linguístico, permite a construção de identidades plurais, heterogêneas.

Nesse sentido, embora os eixos sejam tratados de modo distinto, seus constructos estão intrinsicamente relacionados no contexto de uso da língua, como também nos momentos de sua aprendizagem. Conforme a BNCC se manifesta, “é a língua em uso, sempre híbrida, polifônica e multimodal que leva ao estudo de suas características específicas, não devendo ser nenhum dos eixos, sobretudo o de Conhecimentos linguísticos, tratado como pré-requisito para esse uso” (BRASIL, 2018, p. 245).

A LI está relacionada como língua franca, cenário em que o idioma deve ser problematizado. Destarte, de acordo com Silva, Berti e Martins (2018), objetiva-se que o ensino dela dialogue com as tecnologias, dirimindo barreiras linguísticas e, desse modo, tornando-se livre de fronteiras, deixando de pertencer apenas aos países que o têm como língua nativa, assumindo diferentes papéis no mundo, a exemplo do emprego como instrumento internacional de comunicação, sendo um idioma com valores que alcancem os diversos povos do globo.

A LI estabelece grandes reflexões “sobre as relações entre língua, identidade e cultura, e o desenvolvimento da competência intercultural” (BRASIL, 2018, p. 241). Além disso, em se tratando do papel da LI na BNCC, de modo objetivo, é preciso que se expandam “os repertórios linguísticos, multissemióticos e culturais dos estudantes”, de modo a promover o desenvolvimento reflexivo crítico das funções e usos da língua na sociedade contemporânea em face a problematização dos motivos pelos quais ela se tornou uma língua de uso global (BRASIL, 2018, p. 485).

Em referência ao que foi explanado, mesmo que o ensino-aprendizagem de Inglês possa ser visto por alguns como algo secundário e, de acordo com abordado, marcado ainda como componente curricular pouco importante para a formação do educando, a BNCC tenta, por meio de suas concepções, desconstruir essa imagem da disciplina, ainda com o olhar específico para ela enquanto língua.

Nesse ínterim, a Base sustenta a necessidade aos educandos de aprofundar o conhecimento sobre a sociedade em que vivem, buscando novas perspectivas, ideias e valores para seus estudos, bem como valorizando suas pesquisas e informações, em conjunto com os desenvolvimentos cognitivo, linguístico, cultural e social. Nesse cenário, o ensino-aprendizagem da LI potencializa o discurso dos educandos, fazendo refletir ainda sobre as distintas áreas do conhecimento (BRASIL, 2018).

Em face ao exposto, resta ressaltar a importância do aprendizado de uma LE tal como o Inglês para o amplo desenvolvimento do alunado. Urge a necessidade da ampla implementação das diretrizes da Base e que, logo, a sociedade cumpra o que o documento aborda. Em conjunto, espera-se que as instituições ultrapassem essas dificuldades na busca por um sistema educacional de sucesso, mesmo que o sistema esteja equidistante do ideal, por conta de diversos fatores – a exemplo da falta de formação de professores, das situações de conflito existentes nas Unidades Escolares, da falta de um bom planejamento – afetando, desse modo, o fazer pedagógico.

4.5 **Diagnose**

A fim de se traçar um panorama dos conhecimentos prévios dos alunos, esta etapa tem por objetivo a elaboração de uma avaliação diagnóstica em LI com o intuito de nortear a etapa posterior a partir de um questionário inicial. Para que se tenha uma aprendizagem realmente significativa, deve-se "criar/propor situação(ções) – discussão, questionário, mapa conceitual, mapa mental, situação-problema, etc. – que leve(m) o aluno a externalizar seu conhecimento prévio" (MOREIRA, p. 3, 2011). Para o autor, os conhecimentos prévios são "conceitos subsunçores, representações, esquemas, modelos, construtos pessoais, concepções alternativas, invariantes operatórios, enfim, cognições já existentes na estrutura cognitiva do aprendiz" (MOREIRA, p. 9, 2011).

A avaliação diagnóstica não é um processo de qualidade simplesmente inicial. Sendo assim, ele não deve ocorrer somente no início do ano letivo, mas assumir um caráter contínuo e progressivo. Deve ser realizado sempre ao iniciar novos conteúdos, satisfazendo a necessidade que existe de verificar quais as informações prévias que seus discentes já têm sobre o tema que será abordado, e que habilidades possuem para avançar nas propostas que serão elaboradas (HAYDT,1997).

A partir desse ponto, um questionário diagnóstico que extraia do estudante o conhecimento prévio que ele possua a respeito de determinado componente curricular é de fundamental importância para a elaboração das aulas. Nesse mesmo sentido, Ausubel (1968) defende que o conhecimento prévio é a variável que mais influencia a aprendizagem significativa.

O questionário aqui proposto é digital e encontra-se hospedado no seguinte link: https://www.cambridgeenglish.org/pt/test-your-english/general-english/ . Trata-se de uma avaliação de livre acesso, ou seja, gratuita. Apesar dessa peculiaridade, foi desenvolvida e hospeda-se no site da Universidade de Cambridge, objetivando traçar o nível de domínio do Inglês dos seus respondentes (Cambridge, 2021). Sendo assim, além de estabelecer um panorama dos conhecimentos prévios dos estudantes, torna-se possível conhecer o nivelamento internacional de domínio do idioma do grupo focal, uma vez que esse questionário está atrelado ao *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR), traduzido como "Quadro Europeu Comum de

Referência para Línguas", o qual apresenta um padrão internacionalmente reconhecido para descrever a proficiência em um idioma (BRITISH COUNCIL, 2021).

O questionário conta com 5 seções, contendo 5 questões cada uma. Ao finaliza-lo, é atribuído ao participante um número de acertos que, a partir dele, recebe uma classificação de acordo com o nível de domínio da língua estrangeira.

É uma forma de descrever quão bem domina um segundo idioma, dividindo o conhecimento dos alunos em três categorias, cada uma com duas subdivisões:

Quadro 2 - Níveis do CEFR

Usuário Básico	A1	Consegue compreender e usar expressões do dia-a-dia e frases básicas; consegue apresentar-se, formular e responder questões sobre informações pessoais, como lugar onde mora, pessoas que conhece e objetos que possui; consegue interagir de forma simples contanto que seu interlocutor fale devagar e claramente.
	A2	Consegue compreender frases e expressões frequentes relacionadas a práticas sociais de maior relevância, tais como solicitar e responder informações pessoais e familiares básicas, fazer compras, descrever a geografia local, falar sobre seu trabalho; consegue se comunicar em tarefas simples e rotineiras desde que estas requeiram uma troca simples e direta de informações sobre assuntos que lhe são familiares; consegue descrever, em termos simples, aspectos voltados à sua formação (*background*), o ambiente em que vive e assuntos voltados a necessidades primárias e imediatas.
Usuário Independente	B1	Consegue compreender os principais pontos em uma comunicação clara sobre assuntos de seu conhecimento normalmente encontrados na escola, trabalho, lazer etc.; consegue lidar com a maioria das situações que possam surgir durante uma viagem ao país no qual o idioma é falado; consegue produzir textos simples sobre temas que lhe sejam familiares ou de interesse pessoal; consegue descrever experiências, eventos, sonhos, esperanças e ambições, além de fornecer breves razões e explicações para opiniões e planos.
	B2	Consegue compreender as principais ideias de textos complexos tanto de tópicos concretos quanto abstratos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialização; consegue interagir com um grau de fluência e espontaneidade que torna possível a interação regular com falantes nativos do idioma sem que haja tensão mental de cada participante durante o ato comunicativo; consegue produzir textos claros e detalhados sobre uma vasta gama de assuntos, além de ser capaz de explicar o ponto de vista de um tópico discutindo eventuais vantagens e desvantagens sobre um determinado aspecto.
Usuário Proficiente	C1	Consegue compreender uma vasta gama de textos mais longos e complexos, reconhecendo o significado implícito dos textos; consegue se expressar fluente e espontaneamente sem demonstrar grande dificuldade na busca de expressões; consegue usar o idioma de modo flexível e eficiente para fins sociais, acadêmicos e profissionais; consegue produzir textos claros, bem estruturados e detalhados sobre temas complexos, demonstrando ter controle dos padrões organizacionais e estilísticos.
	C2	Consegue compreender com facilidade praticamente tudo o que ouve e lê; consegue resumir informações sobre diferentes fontes de discurso oral e/ou escrito e ainda reconstruir argumentos e relatos de forma coerente; consegue se expressar espontaneamente, de bastante fluência e precisão, identificando as entrelinhas do que é dito e escrito nas mais complexas situações discursivas.

Fonte: British Council (2021)

O contexto do CEFR surge diante do grande número de línguas diferentes que são aprendidas na Europa, assim como em outras partes do mundo. Os europeus falam frequentemente outros idiomas, além da sua língua materna, seja em casa ou em outros ambientes sociais.

O CEFR descreve o que os alunos de línguas podem fazer em diferentes estágios de sua aprendizagem. Ele é neutro em termos de linguagem, o que significa que pode ser aplicado a qualquer situação de aprendizagem de uma língua estrangeira. Foi originalmente concebido como uma ferramenta de referência abrangente para promover a transparência educacional e permitir a circulação entre países para trabalhar ou estudar dentro da União Europeia.

Desde a sua publicação em 2001, foi traduzido para inúmeras línguas e a sua utilização difundiu-se fora da Europa, da Ásia à América Latina, como subsídio para a definição de níveis de aprendizagem, ensino e avaliação.

O CEFR descreve seis níveis amplos de habilidade, com A1 sendo o mais baixo e C2 o mais alto. Os alunos são classificados em três grupos distintos: o Usuário Básico (níveis A1 e A2), o Usuário Independente (B1 e B2) e o Usuário Proficiente (C1 e C2). Como esses títulos sugerem, os alunos se desenvolvem não apenas em termos da linguagem real que têm disponível, mas também em termos de suas estratégias de comunicação.

Por exemplo, ao passar do básico para o independente, os alunos obterão estratégias de compensação, permitindo-lhes aproveitar ao máximo a linguagem que já conhecem; os alunos proficientes estarão operando em um nível bem mais avançado, onde podem ser fluentes e espontâneos, capazes de usar exatamente o idioma de que precisam para uma situação específica.

O CEFR descreve o que os alunos podem alcançar em cinco habilidades linguísticas: interação falada, produção falada, escuta, leitura e escrita. Para todas as cinco habilidades em cada nível, existem conjuntos de declarações detalhadas do tipo 'Posso Fazer'. Há também uma 'Escala Global', que fornece uma visão geral concisa da habilidade em cada nível.

A aprendizagem de línguas não ocorre apenas na escola e, por conseguinte, é importante ter uma ideia da forma como as pessoas aprendem línguas num contexto global. Além disso, é importante saber quais níveis de habilidades linguísticas são alcançados quando as pessoas aprendem línguas em contextos formais e informais. Esta contribuição fornece uma visão geral do Quadro Europeu Comum de Referência

para as Línguas que foi proposto pelo Conselho da Europa. Além disso, o foco está no Portfólio Europeu de Línguas e no Manual para relacionar os exames de línguas ao quadro padrão.

O CEFR foi criado em 1989 pelo Conselho da Europa que também o desenvolveu cada vez mais conforme o passar dos anos. Foi uma forma de fornecer uma metodologia para a aprendizagem de línguas em toda a Europa. Fazia parte de um projeto denominado “Aprendizagem de Línguas para a Cidadania Europeia”, sendo, então, um teste amplamente aceito para proficiência nos diferentes idiomas.

O CEFR leva as seguintes variáveis em consideração:

a) Número médio de palavras simples;
b) Número médio de palavras por frase;
c) Número médio de pronomes em uma frase;
d) Número médio de sílabas por palavra;
e) Número médio de preposições por frase;
f) Número de nomes e termos - nomes próprios;

Um algoritmo criado para tal, mapeia todos esses elementos, verificando, portanto, o nível que o estudante se encontra em relação a sua habilidade de falar, ler, escrever e entender um idioma. Tais marcadores são frequentemente usados por alunos de línguas, mas também existem exames e certificados disponíveis para aqueles que desejam oficializar seu grau de aprendizado, como o teste da Universidade de Cambridge.

O CEFR também pode ser mapeado em uma pontuação IELTS, ou seja, *International English Language Testing System*, um processo que está incluído no *Readable*. Ambas as fórmulas são usadas em um contexto global. Com isso em mente, pode-se usar o CEFR e o IELTS para refletir sobre a acessibilidade global do texto formulado.

Ao criar esses parâmetros de Diagnóstico, o Conselho da Europa buscou fornecer unidade em questões educacionais e culturais entre seus Estados-Membros no que diz respeito às LE. Visou-se a transparência e coerência na aprendizagem e ensino de línguas modernas.

Em 2008, a Recomendação do Comitê junto aos Estados Membros sobre o uso do Quadro Europeu Comum de Referência do Conselho para línguas visou a promoção do plurilinguíssimo. Esta recomendação aconselha os governos dos

Estados-Membros a tomar sua constituição, seu sistema de educação nos níveis nacional, estadual ou local em consideração, para a promoção do plurilinguíssimo.

O CEFR é baseado em uma abordagem orientada para a ação da linguagem para a aprendizagem e uso. Esses níveis-padrão tentam não apenas facilitar a comparabilidade entre os países (com base em uma estrutura conceitual compartilhada para a aprendizagem de línguas), mas também para respeitar tradições e sistemas em padrões de proficiência de idioma.

Naquilo que concerne sobre a importância dos diferentes níveis do CEFR, infere-se que este é frequentemente usado por empregadores e em ambientes escolares/acadêmicos. Assim, essa sistemática de classificação pode ser usada para diagnósticos e admissões escolares, requisitos de cursos universitários, para critérios de contratação em empresas, entre outras aplicações. Assim, um certificado CEFR é muito útil inclusive para o currículo e, muitas vezes, eles não expiram.

Dito isso, cabe ressaltar, também, que muitos alunos de línguas usam esses níveis para auto avaliação, para que possam definir com mais clareza o que precisam fazer e o que gostariam de alcançar em sua língua-alvo. Assim, almejar níveis mais elevados no CEFR também é uma ótima maneira de fazer uma transição de um nível intermediário para o avançado. O Quadro pode funcionar como um impulso extra, facilitando a visualização dos exames, visto que a motivação na aprendizagem de línguas sempre é importante.

Diante de todo o exposto, propõe-se a aplicação desse questionário, como forma de traçar o panorama dos conhecimentos prévios dos alunos, logo no primeiro contato com os mesmos, por meio da utilização de dispositivos eletrônicos com acesso à internet. Assim, será desenvolvida a avaliação diagnóstica norteando as etapas posteriores, conforme descrição a seguir.

4.6 **Desenvolvimento da Sequência Didática**

Neste subcapítulo, descreve-se como ocorreu o desenvolvimento da SD (vide Apêndice 3 com a SD completa). De acordo com o item 4.4 dessa investigação, a primeira etapa desse caminhar foi abordar a análise documental a respeito da LI sob a luz da BNCC, com suas competências e habilidades específicas necessárias para o desenvolvimento do domínio linguístico de uma segunda língua.

A partir dessa análise, tornou-se possível elaborar um modelo inicial da SD, ou seja, um escopo do que viria a ser o produto final. Este modelo basicamente delimita a instituição onde a atividade será aplicada; o docente que fará a proposição pedagógica; o tempo de duração de cada etapa proposta; ano de escolaridade; unidade temática; área do conhecimento; objeto do conhecimento; competências e habilidades a serem desenvolvidas; os objetivos a serem alcançados, e diversos outros elementos que compõem a proposta pedagógica, estabelecendo um roteiro e um planejamento.

A partir desse modelo, optou-se por introduzir novos elementos que contribuíssem para o aprimoramento da SD, tais como: ficha de auto avaliação discente e sugestões de leitura para docentes utilizadores em potencial.

Desse modo, construiu-se a SD dentro das normas da BNCC, levando-se em conta as Competências e Habilidades a serem trabalhadas, segundo a área do conhecimento, no caso LI, tendo como eixo temático a oralidade, leitura e escrita.

Estabeleceu-se uma SD bem estruturada, conforme afirma Araújo (2013). Assim, delineou-se a Aula 1, com 50 (cinquenta) minutos, para o momento de Diagnose, justamente pela importância de se levantar conhecimentos prévios dos alunos (MOREIRA, 2011). Todas as demais aulas foram estruturadas em dois tempos de 50 (cinquenta) minutos, a saber: Aulas 2 e 3, Aulas 4 e 5, e Aulas 6 e 7. Importante notar que, as aulas sempre se iniciam com uma roda de conversa e terminam com uma avaliação feita pelos próprios dos alunos, firmando o caráter estrutural da SD. Além disso, pode-se dizer que uma aula está conectada a outra, fazendo com que os alunos evoluam na produção das estruturas propostas, ao longo do desenrolar das aulas, até a chegada do produto final.

4.6.1 **Aula 1**

Conforme afirmado anteriormente, entendendo a importância de se acessar os conhecimentos prévios adquiridos pelos alunos, faz-se necessário o desenvolvimento de uma aula especificamente para o momento de Diagnose, norteando a etapa posterior. Esse encontro pode ser considerado um momento acolhedor, já que os discentes irão relacionar o que trazem de conceitos estabelecidos ao longo do tempo, com os tópicos propostos em aula, fazendo conexão com estes (MOREIRA, 2011).

Os resultados de uma Diagnose bem feita, permitem que o professor seja capaz de verificar e analisar as informações prévias que os estudantes já têm sobre o tema que será abordado, e que habilidades possuem para avançar nas propostas que serão elaboradas, podendo então administrar o seu planejamento de acordo com as necessidades focais de seu grupo (HAYDT,1997).

Assim, como objetivo geral dessa 1ª aula, busca-se traçar um panorama dos conhecimentos prévios dos alunos. Como objetivos específicos, desenvolver uma avaliação diagnóstica e analisar os resultados provenientes dela. Os recursos didáticos utilizados são a internet, tablets e smartphones. De modo geral, objetivos de aprendizagem que envolvam a leitura, compreensão de estruturas gramaticais e vocabulário, são desejados.

No campo metodológico, a avaliação diagnóstica é proposta por meio de um questionário digital, hospedado no site de Cambridge (2021), disponível no seguinte link: https://www.cambridgeenglish.org/pt/test-your-english/general-english/.Essa avaliação deve ser realizada em 3 etapas descritas a seguir, constituindo os demais passos da aula: 1ª etapa – Disponibilização do link e tempo para resposta; 2ª etapa – Postagem dos resultados pelos próprios estudantes; 3ª etapa – Professor explica aos alunos, com base nos resultados, o que cada nível significa.

Na 1ª etapa, o professor organiza um grupo de *Whatsapp* com os estudantes. Neste momento, identifica-se a primeira inserção da tecnologia no meio educacional. Observa-se presente o uso das tecnologias educacionais como ferramenta didática e, portanto, facilitadora do processo de ensino e aprendizagem. Entende-se que o profissional de educação deve estar atualizado sobre a utilização dessas ferramentas e sempre observar as que mais se adaptam a sua realidade, construindo assim um planejamento mais factível com o seu dia a dia (PAIVA *et al.*, 2016).

Após a criação do grupo, o docente disponibiliza o link do teste, hospedado no site referido acima, fornecendo tempo o suficiente para que eles respondam. O professor orienta os estudantes para que salvem a imagem de seus resultados para a postagem no grupo antes do início do teste e à medida que eles irão terminando, o professor relembra a orientação.

No tocante a 2ª etapa, após prazo estipulado para concluírem a atividade proposta, o docente orienta as postagens no grupo de forma clara e precisa. Cada estudante deve enviar o *print* que foi salvo. O resultado do teste atribui uma

classificação internacional de domínio do idioma. Para Santos e Anselmo (2016), a troca de experiência entre os estudantes contribui para a criação de vínculos, fortalecendo a aprendizagem coletiva. Deste modo, o compartilhamento dos resultados aumenta a interação entre os indivíduos, estabelecendo um vínculo solidificado entre eles.

Após a postagem dos resultados feita pelos estudantes, na 3ª etapa, o professor explica, com base na tabela da *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR), padrão internacionalmente reconhecido para descrever a proficiência em um idioma, o que cada um significa, para que tenham consciência de suas habilidades baseada nos resultados.

O encerramento da aula é feito com a afirmação de que os diferentes níveis que por ventura a classe tenha tido como resultado, não impactará na proposta dos próximos projetos que serão desenvolvidos, pois a cada ideia nova, uns poderão se apoiar nos outros e construir o conhecimento juntos, além de poder contar com o professor.

4.6.2 **Aulas 2 e 3**

Nesta SD, são apresentadas orientações e sugestões para o planejamento do jornal. Recomenda-se que os estudantes tenham liberdade para decidir o formato, as seções e os conteúdos dos textos, de acordo com os recursos disponíveis e com os gêneros discursivos que comumente são trabalhados neste ano de escolaridade e nesta etapa de Ensino.

As ideias são sugestões e adaptações que devem ser feitas em função das condições para a produção do jornal, dos interesses dos alunos e do nível de domínio da LI do grupo, para a elaboração dos textos.

Esta SD amplia a aprendizagem dos conteúdos trabalhados até aqui e contribui para a formação do senso crítico dos estudantes. O enfoque trabalhado é na interação discursiva, tendo como funções e usos da LI a argumentação e persuasão. A habilidade almejada é fazer uso da língua para expor pontos de vista, argumentos e contra-argumentos, considerando o contexto e os recursos linguísticos voltados para a eficácia da comunicação.

Assim, como objetivo geral dessas aulas 2 e 3, vislumbra-se propor a elaboração de um jornal colaborativo online, em LI, contando o cotidiano da turma por meio de diversos textos. Como objetivos específicos, escrever orações básicas no presente simples e identificar diferentes tipologias textuais. Os recursos didáticos utilizados são computador, projetor multimídia, internet, tablets e smartphones. De modo geral, os objetivos de aprendizagem versam sobre reconhecer e produzir frases simples usando o *Simple Present* na LI; desenvolver estratégias de leitura; analisar, ler e compreender notícias e reportagens, identificando pontos centrais, argumentos e contra-argumentos, principalmente do gênero jornalístico; e produzir e revisar frases de opinião. No campo metodológico, seguem quatro etapas e uma autoavaliação.

A 1ª etapa consiste em uma roda de conversa com os alunos sobre suas atividades cotidianas, estimulando o uso do tempo presente em Língua Portuguesa, bem como assegurando que suas particularidades e peculiaridades rotineiras sejam expressas em suas falas, a fim de se promover a diversidade de ideias. Intenciona-se uma aprendizagem significativa, como proposta por Ausubel (1963), sendo esta a base para a construção e o começo do aprendizado. Durante esse processo, o professor registra, no "Word" projetado, os verbos mais repetidos durante as falas.

Na 2ª etapa, o docente utiliza a internet e abre o *Google* tradutor alimentando o sistema com os verbos selecionados durante a etapa anterior. A partir dos resultados, expõem-se no quadro branco a conjugação desses verbos com os pronomes pessoais do caso reto em LI: I, YOU, HE, SHE, IT, WE, YOU e THEY. Deve-se enfatizar a variação na terceira pessoa do singular, destacando em vermelho esses pronomes e suas respectivas conjugações. Segundo Bruner (2001), a estruturação do conhecimento é importante para a construção das relações básicas e para o aprendizado.

No que tange a 3ª etapa, com a turma separada em grupos de 5 estudantes, o professor projeta o texto "*Obama Takes Oath, and Nation in Crisis Embraces the Moment*" (disponível no *The New York Times*: https://www.flickr.com/photos/scriptingnews/3215212235. Acesso em: 27 nov. 2021), orientando a leitura e auxiliando a tradução do título. Ressalta a problemática abordada, trazendo para a realidade do estudante que crises fazem parte do dia a dia das pessoas do mundo inteiro, até mesmo em grandes países. Neste momento, o docente fala sobre o formato do texto, diz que faz parte de uma matéria jornalística.

Chama a atenção para a forma do verbo conjugada na terceira pessoa do singular do *Simple Present* (TAKES / EMBRACES).

Os estudantes, colaborativamente, utilizam o computador central de forma coletiva, para descobrir, pelo tradutor, o significado das palavras que tiverem dificuldades de compreensão semântica. Ainda, são estimulados a falar situações dificultosas de sua rotina, utilizando verbos simples em primeira pessoa do singular e do plural para integrar o “EU e o “NÓS”, criando a ideia de coletividade e pertencimento grupal. Alunos escrevem essas frases enquanto o professor fotografa cada etapa do processo.

Essa etapa fundamenta-se nas ideias de Vygotsky (1991), ao afirmar que não é por meio do desenvolvimento cognitivo que o aluno é capaz de socializar-se, mas é por meio da socialização que ele desenvolve seus processos mentais superiores. Um dos conceitos mais importantes é o da Zona de desenvolvimento proximal, que se relaciona com a diferença entre o que a criança consegue realizar sozinha (zona de desenvolvimento real) e aquilo que é capaz de aprender e fazer com a ajuda de uma pessoa mais experiente (zona de desenvolvimento potencial), representado por um adulto, uma criança mais velha ou com maior facilidade de aprendizado. Assim, o trabalho com o apoio dos colegas e do professor só tende a contribuir para o processo de ensino-aprendizagem.

Na 4ª etapa, o professor propõe aos estudantes a criação de um jornal colaborativo online que aborde o cotidiano deles. Neste momento, começam os primeiros planejamentos, oportunizando sempre as ideias e sugestões dos alunos. O docente pergunta quais assuntos eles consideram válidos para a abordagem, que tipos de imagens e como gostariam que fosse a pesquisa. De modo democrático, é definida em qual rede social o jornal será publicado. Sugere-se o *Facebook*, como rede social para publicar o jormal, uma vez que é possível postar textos mais longos, possibilitando aos estudantes uma liberdade criativa maior, sem as amarras da limitação de caracteres. Após definição, os estudantes tomam conhecimento de que todas as atividades feitas até o momento servem como apoio para a elaboração do jornal, assumindo o princípio bakhtiniano conhecido como dialogismo interacional, no qual toda palavra parte de alguém e é dirigida a alguém. Assim, ela é o produto da interação verbal entre o “eu” o locutor, e o “outro” o interlocutor, sendo este último, o ouvinte ou o leitor (BAHKTIN, 2006).

A aula se encerra com a aplicação da Ficha de Autoavaliação. O professor propõe aos alunos que preencham a ficha refletindo sobre seus sentimentos, condutas e aprendizados que observaram durante as aulas. A Ficha de Autoavaliação é distribuída e coletada após o término do preenchimento.

4.6.3 **Aulas 4 e 5**

Neste encontro, apresenta-se mais um gênero textual. Além disso, um paralelo entre os artigos de notícias e os artigos de opinião são conduzidos.

Os alunos tem a oportunidade de compartilhar e colaborar ao longo das atividades propostas, desenvolvendo estratégias de leitura, articulando a capacidade de trabalho em grupo para promover pesquisas e sendo capazes de produzir conteúdo por escrito. Tais produções farão parte do produto final da SD proposta.

Assim, os alunos desenvolvem orações mais elaboradas no presente simples, as quais posteriormente farão parte do jornal colaborativo online, contando o cotidiano da turma por meio de diversos textos.

O foco do trabalho é na interação discursiva, tendo como funções e usos da LI a argumentação e persuasão. As habilidades almejadas são: a) fazer uso da língua para expor pontos de vista, argumentos e contra-argumentos, considerando o contexto e os recursos linguísticos voltados para a eficácia da comunicação; b) analisar e reconhecer a importância da Língua Inglesa, a fim de compreender as suas contribuições para o desenvolvimento das ciências (produção, divulgação e discussão de novos conhecimentos), da economia, da política e da cultura no cenário mundial.

Como objetivo geral dessas aulas 4 e 5, visa-se conhecer e analisar o contexto de produção e recepção do gênero artigo de opinião e suas características composicionais. Como objetivos específicos busca-se identificar tipologias textuais tipicamente escritas em tempo presente; promover a leitura compartilhada e colaborativa do artigo de opinião; e escrever orações mais elaboradas no presente simples em LI. Os recursos didáticos utilizados são computador, projetor multimídia, internet, tablets e smartphones. De modo geral, os objetivos de aprendizagem versam sobre reconhecer e produzir frases mais elaboradas usando o *Simple Present* na LI; reconhecer diferentes estilos textuais; desenvolver estratégias de leitura; desenvolver argumentação; analisar, ler e compreender notícias e reportagens, identificando

pontos centrais, argumentos e contra-argumentos, principalmente do gênero jornalístico; relacionar textos; ler e compreender notícias e artigos de opinião; e produzir e revisar frases de opinião mais elaboradas. No campo metodológico, seguem cinco etapas e uma autoavaliação.

A 1ª etapa consiste em uma roda de conversa com os alunos perguntando se eles lembram qual foi o formato do texto visto no encontro anterior. O professor revisa as características do campo jornalístico e pergunta sobre o tempo verbal estudado (*Simple Present)* e os pronomes (*Personal Pronouns*). Ainda na roda de conversa, o docente convida alunos a conhecerem outro gênero textual, assim como suas características e diferenças assistindo ao vídeo no site do *The Wall Street Journal*, no link: https://newsliteracy.wsj.com/news-opinion/ (Acesso em: 28 nov. 2021). O professor utiliza a internet e apresenta o vídeo. Ainda, pergunta quais são os gêneros textuais presentes no vídeo (artigos de notícias e artigos de opinião). De acordo com Swales (2005), houve um momento na história em que escrever artigos de opinião era uma ação exclusiva de jornalistas ou estudantes de jornalismo. Atualmente, todas as pessoas são convidadas a expressar opiniões sobre qualquer assunto que possa causar alguma controvérsia.

Na 2ª etapa, o docente continua no link anterior e aproveita que o vídeo contempla muitos cognatos, e então pergunta aos alunos se eles conseguem dizer as diferenças entre os gêneros textuais. É possível rolar o cursor do site para baixo e apresentar as principais diferenças. Os gêneros são instrumentos para fazer uso da língua e agir discursivamente (falando ou escrevendo), usando uma forma de linguagem prescritiva, que permite a um só tempo a produção e a compreensão de textos. Como instrumentos semióticos complexos, servem como um objeto de ensino-aprendizagem (SCHNEUWLY *et al.*, 2016).

Em relação a 3ª etapa, o professor convida alunos a conhecerem o artigo de opinião no site do jornal *The Washington Post*, observando suas características no link: https://www.washingtonpost.com/opinions/2021/11/25/inflation-cause-democrats-amplify-nonsense-corporate-greed/ (Acesso em: 28 nov. 2021). Utiliza-se a internet para apresentar o artigo. O docente seleciona o primeiro parágrafo que traz o conteúdo no *Simple Present* e nomea alunos para que estes possam apontar os verbos no presente com seus sujeitos.

Alunos divididos em grupos de 4, usando seus *smartphones* ou *tablets*, conectados à internet, acessam o *Google* tradutor para auxiliá-los na compreensão do parágrafo proposto.

Mantendo os mesmos grupos e seus tablets/smartphones, na 4ª etapa, o professor convida os alunos a jogarem um jogo enquanto checam o entendimento do parágrafo selecionado. O docente direciona à página do *Kahoot*, que é uma gamificação digital online, voltada para avaliação. Deve-se utilizar o modo “team” para estimular a capacidade de ação em grupo.

A gamificação, entendida como o uso de elementos de jogo em contextos que extrapolam o mero jogo como brincadeira, tornou-se uma ferramenta de ensino motivacional e facilitadora de experiências educacionais que incentivam a instrução. Para isso, sistemas gamificados assumem elementos do mundo dos jogos e os aplicam em áreas não relacionadas a jogos a exemplo do ensino de línguas (BALDUQUE, 2021).

Já na 5ª etapa, ainda em grupos, o professor lembra aos alunos que no encontro anterior eles falaram e escreveram sobre situações dificultosas de sua rotina utilizando verbos simples em primeira pessoa do singular e do plural para integrar o “EU e o “NÓS. Agora, eles escrevem frases sobre situações dificultosas de seus colegas. Indaga-se qual é o *Personal Pronoun* que eles devem utilizar para tal (HE/ SHE). Fotografar cada etapa do processo.

Antes de propor que façam a autoavaliação, o professor diz que irão receber uma mensagem no grupo de *Whasapp* da turma e que devem fazer uma atividade de casa para o próximo encontro. Todas as instruções serão postadas no grupo e os alunos não precisam se preocupar.

Novamente, a aula se encerra com a aplicação da Ficha de Autoavaliação. O professor propõe aos alunos que preencham a ficha refletindo sobre seus sentimentos, condutas e aprendizados que observaram durante as aulas. A Ficha de Autoavaliação é distribuída e coletada após o término do preenchimento.

4.6.4 **Aulas 6 e 7**

Neste encontro, busca-se levar os alunos a avaliarem o tipo de texto e a forma como foi escrito. Os discentes observam se frases são formais ou informais. Além

disso, entendem que num texto formal, prevalecem algumas “regras” e que o inglês é a língua universal para assuntos tão importantes como os que a UNESCO trata.

Os alunos tem a oportunidade de colaborar ao longo das aulas, desenvolvendo estratégias de escrita, articulando o trabalho em dupla para promover pesquisas e sendo capazes de produzir conteúdo por escrito. Tais produções farão parte do produto final da SD proposta.

Assim, os alunos produzem pequenos artigos de opinião de tema polêmico, utilizando diferentes tipos de argumentos, no presente simples, para compor o jornal colaborativo online, produto dessa SD.

O enfoque é na interação discursiva, tendo como funções e usos da LI a argumentação e persuasão. As habilidades almejadas traz as vistas anteriormente e ainda agrega mais uma, a saber: a) fazer uso da língua para expor pontos de vista, argumentos e contra-argumentos, considerando o contexto e os recursos linguísticos voltados para a eficácia da comunicação; b) analisar e reconhecer a importância da Língua Inglesa, a fim de compreender as suas contribuições para o desenvolvimento das ciências (produção, divulgação e discussão de novos conhecimentos), da economia, da política e da cultura no cenário mundial; c) propor potenciais argumentos para expor e defender ponto de vista em texto escrito, refletindo sobre o tema proposto e pesquisando dados, evidências e exemplos para sustentar os argumentos, organizando-os em sequência lógica.

Como objetivo geral dessas aulas 6 e 7, busca-se elaborar um jornal digital da turma, em LI. Como objetivos específicos almeja-se identificar as características dos textos formais e informais; identificar tipologias textuais tipicamente escritas em tempo presente; promover a leitura compartilhada e colaborativa; e produzir pequenos artigos de opinião de tema polêmico utilizando diferentes tipos de argumentos. Os recursos didáticos utilizados são computador, projetor multimídia, internet, sala de informática, caderno para tomar notas, caneta e/ou lápis e borracha. De modo geral, os objetivos de aprendizagem versam sobre reconhecer e produzir textos usando o *Simple Present* na LI; reconhecer diferentes estilos textuais; desenvolver estratégias de leitura; desenvolver argumentação; caracterizar o campo jornalístico; desenvolver textualização de textos argumentativos e apreciativos; analisar, ler e compreender notícias e reportagens, identificando pontos centrais, argumentos e contra-argumentos, principalmente do gênero jornalístico; ler e compreender notícias e

artigos de opinião; e produzir e revisar textos de opinião mais elaboradas. No campo metodológico, seguem cinco etapas e uma autoavaliação.

A 1ª etapa consiste em uma roda de conversa com o professor perguntando aos alunos se conseguiram fazer a atividade de casa proposta.

No encontro anterior, os estudantes foram orientados a utilizar o grupo de *Whatsapp* da turma, pois o docente passaria algumas informações referentes às atividades a serem desenvolvidas pelos alunos em casa. No aplicativo pede-se a criação de um e-mail do *gmail* e o acesso a pasta da disciplina no *Google Classroom* referente aos conteúdos a serem trabalhados.

As orientações de como os alunos devem criar o e-mail e acessar o *Google Classroom* devem também ser encaminhadas para o grupo do *Whatsapp*, onde os alunos podem entrar em contato para sanar dúvidas.

Após conseguir o acesso, o passo seguinte é visualizar o material disponibilizado como “Aulas 6 e 7”. O professor prepara uma série de frases formais e informais, misturadas, e disponibiliza na plataforma, para que os alunos possam classificá-las em duas colunas.

O professor continua a roda de conversa pedindo a voluntários que leiam as frases e as classifiquem em formais ou informais, justificando, caso consigam.

Na 2ª etapa, o docente convida alunos a observarem algumas diferenças entre situações e usos do inglês formal e informal assistindo ao vídeo no link: https://www.youtube.com/watch?v=0LmhIu3phqk (Acesso em: 28 nov. 2021). O professor utiliza a internet e apresenta o vídeo. No último slide, pede para que alunos classifiquem as frases em formais ou informais.

No tocante a 3ª etapa, o professor convida alunos a analisarem a página do site projetado no link: https://en.unesco.org/themes/preserving-ocean (Acesso em: 28 nov. 2021). Ele utiliza a internet e apresenta o site. Pede, primeiramente aos alunos, para descreverem a página e, em seguida, lê com eles uma parte do texto. O foco é se o texto é formal ou informal.

Fazer perguntas do tipo: a) *What is UNESCO?* (Resposta: *The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation is a specialized agency of the United Nations (UN) based in Paris. Its declared purpose is to contribute to peace and security by promoting international collaboration through educational, scientific, and cultural reforms in order to increase universal respect for justice, the rule of law, and human*

rights along with fundamental freedom proclaimed in the United Nations Charter. - Disponível em https://en.wikipedia.org/wiki/UNESCO); b) *What kind of text is this: formal or informal? Why?* (Resposta: *Formal, because of the language, the source of the message, the subject they are talking about etc*); c) *What is this news about?* (Resposta: *It's about the reasons to preserve the oceans*); d) *Can you give any reasons to preserve the oceans?* (Respostas: *It is the origin of all life on Earth and affects each of our lives: it is the source of our freshwater and of half the oxygen we breathe; it also influences our climate and weather. Our ocean provides food, medicine, and mineral and energy resources. It supports a multitude of life forms and shapes the Earth's characteristics*).

Na 4ª etapa, os alunos vão para a sala de informática. Pedir que trabalhem em pares nessa atividade, ocupando cada dupla um computador. O professor diz que irão planejar a produção de um artigo de opinião. Os alunos buscam dados em notícias e reportagens para realizar o planejamento. Cada dupla escolhe um tema para pesquisar e produzir o artigo. Os temas são questões controversas em nossa sociedade, como: a) cotas raciais; b) redução da maioridade penal; c) publicidade infantil; d) classificação indicativa de filmes; e) uso de celular em sala de aula; f) acolhimento de refugiados, entre outros.

O professor orienta os alunos que os artigos de opinião não podem veicular ideias que firam as leis do país e consistam em violação dos direitos humanos. Após a escolha, há a definição da tese, antes de fazer a pesquisa. Definida a tese, os discentes pesquisam notícias e reportagens para que possam coletar dados para produzir argumentos de: causa e consequência, exemplificação, comprovação, princípio, autoridade, entre outros. Alunos escrevem o esboço de seus artigos.

Importante ressaltar que, segundo Bahktin (2006), a leitura, a análise e a escrita possibilitam levar o aluno a formar opinião, em decorrência dos seus diferentes papéis sociais, assim como concordar e refutar posicionamentos de pessoas ou de instituições. Assim, esse é o intuito da atividade proposta. Portanto, o papel do gênero discursivo tem se tornado cada vez mais relevante no ensino da escrita em L2. Assim, o currículo voltado para o desenvolvimento da escrita deve ser planejado de forma a enfatizar os gêneros de discurso que os alunos utilizam ou poderão ter que utilizar no âmbito pessoal, acadêmico e profissional, a exemplo do texto argumentativo e do artigo de opinião no âmbito jornalístico (HAMMOND; DEREWIANKA, 2002).

Já na 5ª etapa, ainda em duplas, o professor apresenta a página do *Facebook* ou da outra rede social previamente convencionada entre ele e a turma, já com algumas informações básicas preenchidas de modo que os alunos possam alimentar o canal com agilidade. Os discentes produzem a primeira versão do artigo de opinião. O professor acompanha a produção do artigo de opinião, feito direto no computador. Ao término da produção, as duplas trocam de artigos para indicar ajustes. Após uma última verificação, os alunos realizam as postagens. Todos curtem e compartilham. Os artigos podem ser impressos e expostos no mural da escola, assim como as fotos de todo o desenvolvimento da SD.

Importa ressaltar aqui o convite para interagir com o mundo, usando a linguagem com um propósito social. Em outras palavras, uma tarefa envolve basicamente uma ação, com um propósito, direcionada a um ou mais interlocutores. Uma tarefa tem sempre um propósito claro de comunicação (escrever um texto para reclamar, para informar, para discordar etc.) e um interlocutor (que pode ser um jornal, um amigo, um chefe etc.), de forma que o aluno possa adequar seu texto à situação de comunicação (BRASIL, 2006). E foi exatamente isso que os alunos fizeram nessa SD.

Mais uma vez, a aula se encerra com a aplicação da Ficha de Autoavaliação. O professor propõe aos alunos que preencham a ficha refletindo sobre seus sentimentos, condutas e aprendizados que observaram durante as aulas. A Ficha de Autoavaliação é distribuída e coletada após o término do preenchimento.

Conclui-se essa SD considerando os ensinamentos de Papert (2008), ao afirmar que os ensinos tradicionalistas não são eficazes para o desenvolvimento do aprendizado. O autor traz a reflexão sobre uma forma de ensino centrada na procura ativa e exploração do conhecimento por meio das tecnologias, buscando despertar o interesse, o envolvimento e o divertimento das crianças na aprendizagem. Essa foi a intenção dessa SD.

4.7 **Avaliação da SD**

Enquanto instrumento de avaliação da SD, a pesquisa fundamentou-se na coleta de dados, feita por um questionário, a Avaliação Formativa, elaborado através da plataforma *Google* Formulários (Apêndice II), distribuído de modo on-line em um

grupo de *whatsapp* com professores graduados em Letras Português/Inglês, atuantes no município de Campos dos Goytacazes/ RJ, tanto na rede pública quanto na rede privada de ensino. O grupo tem por título “ALUMINI LETRAS UNIFLU”, dedicado a trocas de experiênciass entre ex-alunos do Centro Universitário Fluminense, *alma mater* do pesquisador deste trabalho.

Viu-se no grupo a oportunidade de captação de participantes para pesquisa, visto que dele fazem parte profissionais atuantes na área de ensino de LI.

A SD foi apresentada ao grupo, e em seguida, foi disponibilizado os questionários que tinham por objetivo buscar a avaliação da proposta junto aos participantes.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Esta etapa da pesquisa consistiu em analisar os dados obtidos após o compartilhamento da SD com professores do município de Campos dos Goytacazes/ RJ. Assim, trata-se da análise e da discussão dos resultados pertinentes às 2 (duas) frentes do estudo de caso. Uma busca analisar a entrevista relacionada às práticas docentes face às tecnologias (vide Apêndice 1), elaborada no *Google Forms* e, a outra, almeja avaliar o questionário dos professores em relação a SD, que foi dividido em 5 (cinco) questões (vide Apêndice 2).

5.1 **Entrevista: práticas docentes e tecnologias**

A entrevista foi desenvolvida com o intuito de promover uma reflexão acerca da prática docente em relação ao uso das TICs para fins didáticos. De acordo com Lima Júnior (2005), o docente precisa compreender sua postura diante do uso das TICs em sala de aula. Desse modo, ter consciência sobre o que se sabe a respeito de tais tecnologias, valoriza o protagonismo do discente em seu processo de aprendizagem. Assim, traçar uma entrevista que vise o delineamento de um panorama do saber docente em relação ao uso dessas ferramentas vai de encontro ao pensamento defendido pelo autor.

A entrevista foi respondida por 22 professores cujos dados serão objeto de análise a seguir apresentados em 5 categorias: a) experiência profissional; b) interesse/motivação dos alunos pelo aprendizado de LI através das tecnologias digitais; c) o uso de tecnologias digitais no ensino de LI; d) o uso das TICs e a formação docente; e) a percepção dos participantes em relação à SD.

Diante da pergunta sobre a **experiência de ensino, no tocante às metodologias de ensino de LI e quais são as maiores dificuldades encontradas durante as aulas**, os PROFESSORES A, C, H e T responderam que as maiores dificuldades estão ligadas ao desinteresse, visto que muitos alunos reclamam das metodologias que usam apenas "quadro e giz", atividades de repetição e pouca ludicidade, além de que outros afirmam não se darem conta da real relevância da LI.

Já os PROFESSORES B, Q e S conjecturaram que uma das grandes dificuldades encontradas reside na dificuldade de se pensar diretamente na LI; ou

seja, compreendê-la sem necessitar de tradução, o que traz o medo de falar “errado” e limita o educando a participar de todas as atividades. Cabe mencionar que o PROFESSOR D proferiu que a maior dificuldade metodológica reside na necessidade de seguir muito à risca o material didático, ou seja, de forma obrigatória, e que isso causa insuficiência de tempo para as demais atividades.

Diante desse questionamento, os professores E, G e T responderam que, no papel de docente da rede pública, o problema reside na falta de recursos pedagógicos e de material de apoio, visto que, o PROFESSOR E, inclusive, muitas vezes precisou comprar dicionários “do próprio bolso” para os alunos.

De acordo com o PROFESSOR F, corroborando com a sistemática da necessidade do teste diagnóstico que foi realizado no presente estudo, os diferentes níveis de inglês na mesma turma, são um fator complicador em sala de aula. Já os PROFESSORES I e P, em seu turno, disseram que a falta de estudo e, consequentemente, a falta de conhecimento por parte dos alunos é a principal problemática.

Os PROFESSORES J, K e R deliberaram que um fator complicador reside diretamente na falta de ferramentas tecnológicas (*tablets*, computadores, aparelhos data shows, etc.). Isso é responsável por uma metodologia mais tradicional de ensino. Por sua vez, o PROFESSOR L confere que, no Ensino Regular, muitos alunos chegam aos anos finais do Ensino Fundamental ou até mesmo no Ensino Médio com pouco ou nenhum conhecimento da LI. Todos os materiais apresentam conteúdo muito complexo para esses alunos. Os que têm contato com o idioma desde cedo não apresentam tais dificuldades.

A má qualidade dos equipamentos tecnológicos e as habilidades dos docentes ao operacionalizá-los é o problema apontado pelo PROFESSOR M; a questão da pronúncia foi levantada pelo PROFESSOR N, sem maiores explicações; enquanto o PROFESSOR O relatou que o problema reside na questão do *Speaking*, igualmente sem maiores desdobramentos.

O PROFESSOR U salientou que o ensino engessado, conteudista e a pobreza no cronograma são os fatores primordiais nesse sentido, ao passo que o PROFESSOR V alegou que, no tocante às metodologias, não encontra dificuldades.

Outro questionamento da entrevista versou sobre a **opinião dos docentes frente a como seria possível aumentar o interesse/motivação dos alunos pelo aprendizado de LI através das tecnologias digitais**.

A resposta dos PROFESSORES A, C, M, P, S E V foi no sentido de que os alunos de hoje têm bastante interesse nessas tecnologias. A utilização de jogos virtuais (com pontuação e ranking) seria uma boa ideia para aumentar o interesse dos alunos mais novos e, de acordo com o PROFESSOR A, o autoconhecimento poderia ser trabalhado com os adolescentes; o PROFESSOR C acrescentou ainda que eles também gostam muito de *Whatsapp* e *Facebook* e que essas ferramentas também podem ser usadas. Para o PROFESSOR P, usando a tecnologia de maneira eficaz, consegue-se acessar o universo dos alunos.

Na visão dos PROFESSORES B, G, I, N, R e T essa motivação poderia ocorrer por meio da "banalização" das tecnologias em sala de aula e do trabalho com situações que são interessantes para o aluno e que faça parte do seu cotidiano, como: plataformas musicais, redes sociais, plataformas de vídeo (*streaming*), relacionando-os a recursos semióticos ou a jogos com conteúdos mais atuais e dinâmicos. Nesse sentido, O PROFESSOR J acrescentou a relevância no uso de recursos midiáticos a exemplo dos *Podcasts*. Cabe mencionar que o PROFESSOR D relacionou que é importante procurar saber as atuais necessidades dos discentes, o que e como eles gostariam de aprender.

Os PROFESSORES E, F, Q e R defendem que se possa alcançar mais os interesses dos alunos usando os mais variados recursos, pois todos os dias aparecem uma plataforma nova, um jogo desafiador, etc. Assim, os educandos precisam aprender na prática com as tecnologias, a exemplo de um jogo de vídeo game, em que, para gostar, é preciso conhecer, usando a tecnologia em favor do processo de ensino-aprendizagem.

O PROFESSOR K relata a importância de promover o educando à protagonista no ensino de LI; já os PROFESSORES L e O ressaltam a necessidade de se trabalhar mais com atividades de interação, que façam com que os alunos interajam entre si, de forma que os estudantes possam ampliar a comunicação no contexto de globalização e interação social constante e imediata. O PROFESSOR U fez alusão a necessidade de se explandir o acesso a internet em localidades mais afastadas dos centros urbanos.

No que concerne à opinião em relação ao **uso de tecnologias digitais no ensino de LI**, o PROFESSOR A elucidou que há o risco de limitar a habilidade da escrita, o que poderia ser mediado/compensado por meio de um grupo de *Whatsapp*. Mesmo assim, defende que deve ter um foco específico voltado para a escrita.

De acordo com os PROFESSORES B, D, F, G, H, J, K e M, as tecnologias são algo essencial, uma vez que a BNCC orienta o uso das tecnologias digitais e elas podem corroborar para potencializar o ensino de línguas. Consoante ao PROFESSOR C, seria de grande valia introduzir mais tecnologia, já que isso agrada ao estudante moderno. Mas é necessário cautela, guiando as atividades para que eles não percam o foco e se distraiam, já que as TICs têm infinitas outras utilidades e são uma experiência enriquecedora. O PROFESSOR K acrescentou que faz parte de um "combo" de excelência no ensino que reúne as demais áreas de experiência dos docentes.

Mediante ao PROFESSOR E, as tecnologias na educação estão crescendo constantemente, embora alguns usuários tecnológicos ainda tenham bastante dificuldade. Os PROFESSORES L e Q, por sua vez, disseram que as TICs não substituem a sala de aula, mas dispendem muitas possibilidades para tornar a aula dinâmica e participativa, agregando, assim, certo valor às metodologias.

O PROFESSOR N respondeu que possui um quadro interativo e sabe da diferença que ele faz em suas aulas, gerando interatividade com o conteúdo. Segundo os PROFESSORES O e P, o uso da tecnologia, quando integrado com os métodos e atividades em sala de aula, potencializam o processo de aprendizagem, facilitando o engajamento do educando e, assim, o processo de ensino se dá de maneira muito efetiva.

Em se considerando as respostas dos PROFESSORES R, S, T, U e V, estes se colocam totalmente a favor dessa prática, principalmente nos dias de hoje, nos quais os alunos se tornam cada vez mais autônomos e têm sede de informação a todo instante. Eles acreditam que as tecnologias digitais desenvolvem os alunos nesse caminho e os instigam na busca pela aprendizagem por uma ótica diferenciada e inovadora.

Ao se perguntar sobre a **relação frente à utilização das tecnologias digitais e a existência de alguma formação específica para isso, e como o professor julga seu conhecimento e preparo para utilização delas durante as aulas**, mediante o PROFESSOR A, a geração dele não teve preparo para trabalhar em rede. Os novos profissionais que ensinam a segunda língua precisam trabalhar em plataformas em tempo integral, caso contrário, não responderão à demanda dos alunos. Na verdade, a rede se tornou uma grande aliada desse professor.

Consoante o PROFESSOR B, ele tem formação específica e acredita que ela seja o suficiente. Entretanto, infelizmente, não consegue aplicar todo o seu conhecimento nos locais de trabalho por não possuir recursos necessários para isso. O PROFESSOR C, respondeu que não possui formação específica, mas como também faz parte de uma geração que tem bastante contato com essas tecnologias, ele possui bastante habilidade e domínio delas.

De acordo com o PROFESSOR D, apesar de ele não possuir formação adequada, tem facilidade em se adaptar e utilizar essas tecnologias. Ao passo que o PROFESSOR E justifica que gostaria de fazer algum curso sobre o assunto, o que é corroborado pelos PROFESSORES F, H e I, pois, segundo eles, os docentes, muitas vezes, têm que aprender no cotidiano mesmo, até com alunos e outros colegas que os auxiliam no uso das tecnologias. O PROFESSOR I ainda acrescentou que o docente precisa aprender a se virar com aquilo que tem e isso acaba desmotivando os educandos.

Cabe ressaltar que o PROFESSOR G alega não ter nenhuma formação específica, mas diante do quadro de Pandemia em 2020, dispendeu-se a aprender muita coisa na prática mesmo.

O PROFESSOR J salientou que procura estar pesquisando todas as novidades no campo tecnológico. Já o PROFESSOR K não vê a necessidade de uma formação específica para isso, visto que a prática diária traz o domínio de todas. Mesmo não tendo formação específica, O PROFESSOR L comentou que sempre busca conhecer as tecnologias educacionais e aprender sobre elas antes de utilizá-las.

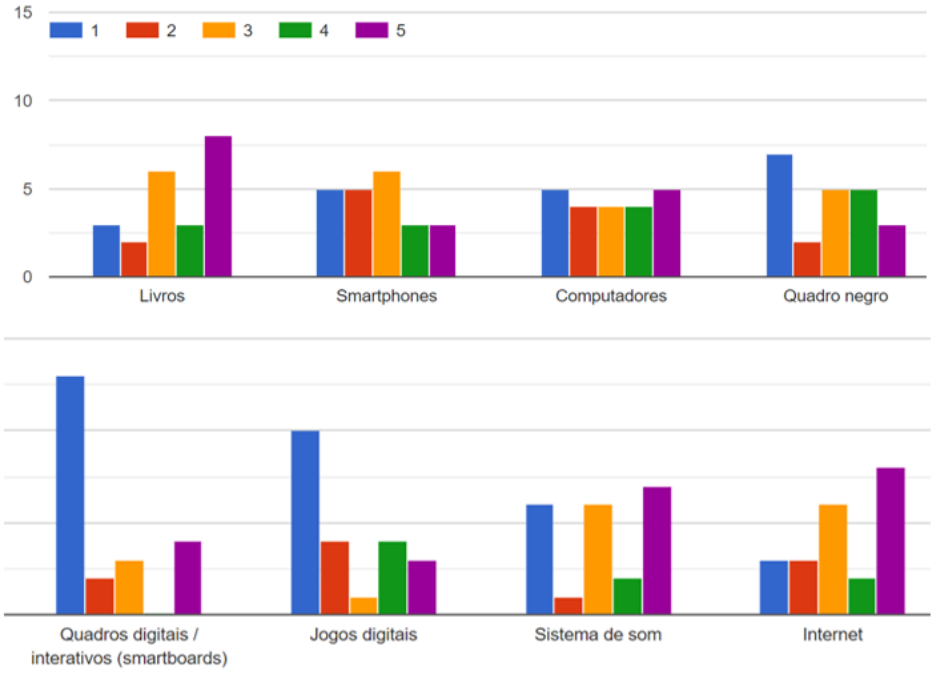
Os PROFESSORES M e N julgam ter conhecimento suficiente no tocante às tecnologias, mas nunca receberam treinamento específico, o que ocorre também com o PROFESSOR O, que, contudo, alega ter um nível de conhecimento insuficiente para as metodologias que usam as TICs na educação.

O PROFESSOR P faz parte de uma minoria, visto que este fez uma pós-graduação em mídias e tecnologias para a educação no UNIFLU. Importa lembrar que o PROFESSOR Q justifica que tem um nível mediano no tocante às tecnologias educacionais. Apesar de não ter necessariamente uma formação nessa área, o PROFESSOR R cursou disciplinas referentes a esta temática dentro do seu mestrado. O referido docente acredita que tem um bom conhecimento, pois sempre busca realizar leituras e escrever sobre recursos tecnológicos na educação, além de realizar trabalhos com os alunos com as redes sociais digitais, por exemplo.

O PROFESSOR S disse que costuma buscar informações sobre essas novas mídias em tutoriais online. Mesmo não tendo a formação, os PROFESSORES T e V proferiram que têm muita curiosidade e isso o faz pesquisar sobre o assunto, fazendo questão de usar tecnologia com seus alunos. Por fim, o PROFESSOR U se coloca em meio termo e afirma que tem muito ainda a aprender nesse quesito.

Diante da pergunta: **Numa escala de 1 a 5, onde 1 é pouco e 5 é muito, com que frequência você utiliza esses recursos como instrumento didático durante suas aulas?** As respostas dos docentes geraram os gráficos abaixo que retratam suas opiniões no uso de cada uma das tecnologias empregadas:

GRÁFICO 01 – Frequência no uso das tecnologias educacionais



Fonte: Dados de pesquisa (2021)

Quando se trata do quesito livros a maior parte dos docentes, ou seja, 8 professores (36%) admitiram que usam muito essa ferramenta em sala de aula [nível 5]. A segunda maior adesão foi em direção ao uso mediano durante as aulas com 6 professores (27%) escolhendo o nível [3], sendo que somente 3 (13%) dos docentes disseram usar muito pouco os livros.

Com relação ao uso dos *smartphones*, os dados demonstram que a maioria deles selecionou os níveis de frequência mais baixos [1], [2] e [3], alcançando respectivamente, em face a quantidade de informantes, 5 (22%), 5 (22%) e 6 (27%) e apenas 3 professores selecionaram os níveis [4] e [3] (13% nas ambas).

No que tange à utilização do computador, as seleções ficaram bem equilibradas, visto que 5 professores marcaram os níveis [1] e [5] – 22% em cada nível – e 4 docentes selecionaram os níveis [2] e [3]; ou seja, 18% em ambos os níveis.

Sobre o uso do quadro-negro, os dados assemelham mostrar que boa parte dos professores usam pouco esse recurso, já que 7 informantes (31%) selecionaram o nível [1]. Cabe dizer que 2 professores marcaram o nível [2] (9%) e outros 5 deles se situaram nos níveis [3] e [4] (22%), sendo que 3 informantes (13%) usam mais – nível [5].

Em face à escassez das tecnologias de *smartboards* (lousas interativas) e da falta de capacitação para seu uso, a maior parte dos professores selecionou o nível [1], com a adesão de 16 docentes (72%) e somente 4 deles (18%) selecionou o nível [5]. Situação semelhante ocorreu com o uso dos jogos digitais em que 10 profissionais (45%) selecionaram o nível [1] e apenas 3 (13%) marcaram o nível [5].

Os resultados das tecnologias avaliadas – smartboards e jogos digitais – contrastam com a utilização da internet e dos sistemas de som, visto que estes, por serem ferramentas mais comuns aos docentes apresentaram bons índices quanto à seleção do nível [5], sendo que a maioria do público-alvo avaliou ambas a tecnologias no nível máximo (31% sistemas de som e 36% internet).

5.2 **Questionário: avaliação da SD**

De modo análogo à discussão realizada no item 5.1.3, que trata da frequência do uso das ferramentas tecnológicas, os 22 docentes responderam à pergunta: **Numa escala de 1 a 5, onde 1 é pouco e 5 é muito, como você avalia cada um dos indicadores e construtos elencados?** As respostas dos docentes geraram a análise abaixo que retratam suas opiniões no uso de cada um dos itens da SD.

Primeiramente, no que tange ao indicador “Diagnose” e se as ferramentas utilizadas, a exemplo do *Cambridge Assessment English*, conseguem diagnosticar o nível prévio de inglês dos educandos, 73% dos entrevistados respondeu na projeção máxima dessa escala (nível 5), 25% marcou o nível 4 e somente 2% marcou o nível 3, o que demonstra um bom resultado para esse quesito.

A respeito do desenvolvimento da SD considerar os diferentes níveis de inglês de cada aluno (Básico, Independente, Proficiente), todas as respostas figuraram entre

os níveis 4 e 5, com 17% e 83% respectivamente; demonstrando que o teste utilizado teve boa aceitação por parte dos professores.

Ao se questionar se os procedimentos diagnósticos consideram uma real determinação de objetivos, ou seja, quem precisa desenvolver mais determinada habilidade/competência e a que nível se pode chegar, os dados indicam novamente uma excelente avaliação sobre esse quesito, visto que 90% dos docentes consideram o nível 5, 7% escolheu o nível 4 e somente 3% apontou o nível 3.

Sobre a questão de os testes aplicados e a SD serem capazes de verificar as deficiências específicas de cada educando de modo que apresentem informações fundamentais tanto ao aluno quanto ao docente, 89% respondeu dentro no nível 5 e 11% atestou sua resposta no nível 4. Acredita-se que também se trata de um resultado favorável para a presente pesquisa. Além desses itens analisados, 100% dos professores considera que o diagnóstico empregado é útil na formação de grupos homogêneos para o desenvolvimento das aulas.

Passando ao segundo indicador, “aspectos didáticos e metodológicos”, o primeiro construto analisado foi se a SD desenvolve apropriadamente a habilidade de “listening” de modo interativo e significativo, ao que retornou aos dados de 79% escolhendo o nível 5, 13% marcando o nível 4 e 8% escolhendo o nível 3. Tal resultado demonstra que poderia haver interatividade no desenvolvimento do “listening”.

No que se refere à SD trabalhar devidamente a habilidade de “Speaking” de modo interativo e significativo, os resultados foram positivos, mas também indicam que essa habilidade ainda poderia ser melhor abordada pela SD, visto que 70% respondeu o nível máximo para esse quesito, 22% escolheu o nível 4 e 8% selecionou o nível 3.

Ao analisar se a SD aborda adequadamente a habilidade de “Reading” de modo interativo e significativo, o resultado foi mais positivo do que em relação às demais habilidades avaliadas, visto que 98% dos docentes avaliaram como nível 5 esse construto e somente 2% classificou no nível 4. Sobre a possibilidade de a SD contemplar em conformidade a habilidade de “writing” de modo interativo e significativo, obteve-se um bom retorno dos docentes, pois 93% optou pelo nível 5, 4% selecionou o nível 4 e apenas 3% marcou o nível 3.

Naquilo que se relaciona se a SD foi desenvolvida considerando conteúdos e atividades pertinentes a idade/série dos educandos, 100% dos docentes avaliaram esse construto na projeção máxima (nível 5); alcançando o mesmo resultado quando

o questionamento foi sobre a possibilidade de a SD abarcar as seis competências gerais da BNCC para a Língua Inglesa (100% nível 5).

No que cabe ao indicador “Viabilidade Executória” e se, na realidade docente, há disposição ferramental para a execução das atividades propostas pela sequência didática, as respostas dos professores retratam uma situação latente na educação brasileira, ou seja, a falta de ferramentas e de melhores condições de trabalho para o magistério, visto que 72% assinalou a escala intermediária (nível 3), 7% marcou nível 2 e somente 6% e 5 % selecionaram os níveis 4 e 5, respectivamente.

A respeito das atividades propostas e se estas possuem uma aplicação intuitiva, exigindo pouco conhecimento sobre tecnologias para que seja executável, os docentes avaliaram positivamente, ao passo que 81% considerou a escala mais alta de avaliação (nível 5), seguido de 12% que escolheu o nível 4 e 7% que optou pelo nível 3.

No que tange ao construto em face às ferramentas utilizadas e se estas podem ser facilmente substituídas por similares mais acessíveis a fim de se garantir a eficiência da SD, os professores, em sua maioria de 85% avaliou esse quesito no nível 3, 10% classificou no nível 4 e apenas 5% escolheu o nível máximo.

Sobre a realidade de as ferramentas utilizadas já fazerem parte do cotidiano escolar, os docentes seguiram a lógica da falta de aparato e de capacitação para o uso das tecnologias e responderam, em sua maioria, no nível intermediário (nível 3) com 70% das escolhas; seguido de 19% no nível 4 e 11% no nível 5.

Diante do indicador “Potencial de Impacto”, em face à SD possuir aspectos relevantes no sentido de produzir impactos positivos para a aquisição da LI, 98% dos professores avaliou que esse quesito obteve bastante sucesso (nível 5); e com 2% do público-alvo marcando o nível 4.

No tocante aos dois construtos que tratam das atividades propostas e se estas são promissoras na abordagem da língua, garantindo eficácia do aprendizado; e se as ferramentas produzem um maior engajamento do estudante por meio da interatividade, todos os professores sinalizaram o nível 5, demonstrando a excelente aceitação que tiveram desse quesito da SD.

Perante as atividades propostas e se estas viabilizam o desenvolvimento das habilidades modernamente conhecidas como "thinking", contribuindo para a construção de um pensamento crítico e científico quando da utilização de um novo idioma para o exercício da cidadania, obteve-se um resultado excelente, haja vista

que 97% dos professores classificaram esse item no nível 5 e 3% avaliaram no nível 4, o que é bastante gratificante para a presente pesquisa.

Ao se tratar da “Inovação Tecnológica”, 97% dos docentes consideraram que a SD utilizou ferramentas modernas para o ensino de LI (nível 5) com 3% marcando o nível 4. Além disso, 94% considerou o nível máximo para o quesito que fala do Ensino Híbrido e 6% classificando no nível 4.

Naquilo que se relaciona à SD e se esta oferece recursos que fomentem uma ruptura com o ensino "tradicional", inovando por meio das tecnologias digitais, todos os pesquisados classificaram esse tópico no nível 5. Já sobre a abordagem empregada considerar os aspectos da interatividade e do protagonismo alavancados pelas novas tecnologias e mídias digitais, 86% assinalaram o nível máximo, 13% avaliaram no nível 4 e somente 1% foi para o nível 3.

Cabe mencionar que 93% julgou que a SD permite monitorar o aprendizado, isto é, medir os resultados obtidos por cada aluno individualmente de modo a otimizar o processo avaliativo com a ajuda das tecnologias, no nível 5, sendo que 7% marcaram o nível 4 nesse quesito.

O último indicador é relativo à “Avaliação”, analisando, primeiramente, se a SD propõe uma avaliação contínua, diagnóstica e processual, de modo que respeite os níveis e a individualidade de cada educando. 95% optou pelo nível 5 e 5% considerou esse quesito no nível 4, o que também é um resultado muito valioso para o presente estudo. De modo geral, 100% do público-alvo concorda que as ferramentas empregadas preveem que o aluno se auto-avalie de modo que gere autoconhecimento de suas limitações e de seus pontos fortes.

Quando perguntados se a avaliação do teste diagnóstico de *Cambridge* prevê subsídios para a intervenção do docente no contexto do ensino-aprendizagem, os professores demonstraram que o teste poderia ser mais efetivo para a prática pedagógica, visto que 65% classificou como projeção máxima, seguidos de 22% e 13% nos níveis 4 e 3, respectivamente.

6 CONCLUSÃO

Na sociedade moderna, percebe-se um grande avanço das tecnologias em todos os setores da humanidade. Cada vez mais as pessoas têm tido necessidade de se adaptar aos novos meios de interação social demandado por esses avanços. Na educação, não seria diferente.

Desse modo, a fim de se mitigar os problemas elencados ao longo desse trabalho e alcançar os objetivos estabelecidos, a presente pesquisa identificou, através do levantamento bibliográfico, a urgente necessidade de se propor novos meios de ensino da LI, buscando satisfazer à uma demanda natural da sociedade que está cada vez mais moderna e interacionista por meios tecnológicos. Sendo assim, foi proposta uma SD que contemplasse a utilização de novas tecnologias digitais como ferramentas para a implementação do ensino de LI; sequência esta que foi avaliada por um grupo de 22 docentes.

Os resultados obtidos revelam o anseio que os docentes têm em relação ao uso das TICs na educação. Por serem nascidos em uma realidade um tanto quanto diferente do público presente na educação básica atual, os docentes são desafiados a uma nova adaptação. Muito embora essa realidade seja percebida, os participantes da pesquisa se mostraram dispostos a encarar esse novo panorama com otimismo e empenho.

A SD foi avaliada positivamente na maior parte de seus componentes, mostrando que é possível utilizar-se das tecnologias para o ensino de LI. Diante dos resultados obtidos, pode-se concluir que a SD se mostra satisfatoriamente competente nos seguintes aspectos.

Através da diagnose, utilizando ferramentas, a exemplo do *Cambridge Assessment English*, que consegue diagnosticar o nível prévio de inglês dos educandos; considerando/respeitando os diferentes níveis de inglês de cada aluno (Básico, Independente, Proficiente), estabelecendo procedimentos diagnósticos que consideram uma real determinação de objetivos, ou seja, quem precisa desenvolver mais determinada habilidade/competência e a que nível se pode chegar; aplicando testes capazes de verificar as deficiências específicas de cada educando de modo que apresentem informações fundamentais tanto ao aluno quanto ao docente; empregando diagnóstico útil na formação de grupos homogêneos.

Através dos aspectos didáticos e metodológicos, desenvolvendo de modo interativo e significativo a habilidade de “listening” apropriadamente; trabalhando devidamente a habilidade de “Speaking”; abordando adequadamente a habilidade de “Reading”; contemplando em conformidade com a habilidade de “writing”; desenvolvendo conteúdos e atividades pertinentes a idade/série dos educandos; abarcando as competências gerais da BNCC para a LI.

Através da viabilidade executória, propondo atividades que possuem uma aplicação intuitiva, exigindo pouco conhecimento sobre tecnologias para que seja executável; utilizando ferramentas que podem ser facilmente substituídas por similares mais acessíveis a fim de se garantir a eficiência da SD; incentivando o uso de ferramentas que já fazem parte do cotidiano escolar.

Através do potencial de impacto, possuindo aspectos relevantes no sentido de produzir impactos positivos para a aquisição da LI; propondo atividades promissoras na abordagem da língua, garantindo eficácia do aprendizado; utilizando-se de mecanismos que produzem um maior engajamento do estudante por meio da interatividade; propondo intervenções pedagógicas que viabilizam o desenvolvimento das habilidades modernamente conhecidas como "thinking", contribuindo para a construção de um pensamento crítico e científico quando da utilização de um novo idioma para o exercício da cidadania.

Pela inovação tecnológica, utilizando ferramentas modernas para o ensino de LI; prestigiado o Ensino Híbrido ao longo da proposta pedagógica; oferecendo recursos que fomentam uma ruptura com o ensino "tradicional", inovando por meio das TICs; valendo-se de uma abordagem que considera os aspectos da interatividade e do protagonismo alavancados pelas novas tecnologias e mídias digitais; permitindo monitoramento do aprendizado, isto é, medir os resultados obtidos por cada aluno individualmente de modo a otimizar o processo avaliativo com a ajuda das tecnologias.

E por fim, através da avaliação, propondo uma avaliação contínua, diagnóstica e processual, de modo que respeite os níveis e a individualidade de cada educando; aplicando testes que preveem subsídios para a intervenção do docente no contexto do ensino-aprendizagem; utilizando ferramentas que permitem que o aluno se auto-avalie de modo que gere autoconhecimento de suas limitações e de seus pontos fortes.

Que este trabalho possa contribuir de modo significativo para a Educação, bem como servir para o crescimento acadêmico e produção científica no âmbito educacional.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL. **Instituto de Pesquisa Data Popular**. Disponível em: < https://agenciabrasil.ebc.com.br/tags/instituto-data-popular>. Acesso em: 08.nov.2021.

ANDRÉ, M.E.D.A. **Etnografia da prática escolar.** Campinas: Papirus, 1995.

ANTUNES, C. **As inteligências múltiplas e seus estímulos**. São Paulo: Papirus, 1998.

ARAÚJO, D.L. O que é (e como faz) sequência didática? **Entrepalavras.** Fortaleza, v.3, n.1, p. 322-334, 2013.

AUSUBEL, D.P.; NOVAK, J.D.; HANESIAN, H. **Educational psychology: A cognitive view.** New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.

AUSUBEL, D.P. **The psychology of meaningful verbal learning.** New York: Grune & Stratton, 1963.

BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso Editora, 2018.

BAHKTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BALDUQUE, B.V. **La gamificación como instrumento de creación de engagement en el aula de ingles como lengua extranjera.** Global knowledge Academics. Universidad de Barcelona, Spain. Disponível em: https://gkacademics.com/pt-br/la-gamificacion-como-instrumento-de-creacion-de-engagement-en-el-aula-de-ingles-como-lengua-extranjera/ Acesso em 28 nov. 2021.

BECKER, F. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. In: BECKER, F. **Educação e Construção do Conhecimento.** Porto Alegre: Artmed, p. 13-30, 2001.

BERGMANN J; SAMS, A. **Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day**. USA: International Society for Technology in Education, 2012.

BRANDEN, N.; **Auto-estima, Liberdade e Responsabilidade.** São Paulo: Saraiva, 1997.

BRITISH COUNCIL BRASIL – Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (CEFR). Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/quadro-comum-europeu-de-referencia-para-linguas-cefr>. Acesso em: 26.nov.2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio - BNCC**. Ministério da Educação. Brasília, 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação:** Lei 9.394/96. Senado Federal Brasília, 1996.

BRASIL. **Manual do Candidato do CELPE- Bras.** Brasília: 2006.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRUNER, J. **A Cultura da Educação.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

CAMBRIDGE ASSESSMENT ENGLISH – Test your English. Disponível em: <https://www.cambridgeenglish.org/pt/test-your-english/general-english/>. Acesso em: 26.nov.2021.

CARDOSO, G.S. **O Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem: Aplicação da Plataforma Moodle no Ensino Presencial.** Dissertação (Mestrado em Ensino em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente) – Fundação Oswaldo Aranha. Volta Redonda, 2016.

CASSAB, L.A. Tessitura Investigativa: A Pesquisa Científica No Campo Humano-social. **Revista Katálysis**. v.10, n. Especial, 2007.

CERTO, S.C.; **Administração moderna.** São Paulo: Prentice Hall, 2003.

CHAGAS, L.A. **Entre experiências e indícios-:** o ensino de português para estrangeiros em contexto de imersão linguística. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2016.

CHOMSKY, N. **The Logical Structure of Linguistic Theory.** New York: Springer, 1975

COSTA, P.T.; FONSECA, N.B. **Tecnologias digitais para aprendizagem de Língua Inglesa.** Simpósio Tecnologias e Educação a Distância no Ensino Superior. v. 1, n. 1, 2018.

DEMO, P. **Pesquisa e construção de conhecimento**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **Sequências didáticas para o oral e a escrita. Gêneros orais e escritos na escola.** São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

ERICKSON, F. Prefácio. In: COX, M.I.P.; ASSIS-PETERSON, A.A. de (orgs). **Cenas de sala de aula.** Campinas: Mercado de Letras, p. 9-17, 2001.

ELLIS, R. **The Study of Second Language Acquisition.** Oxford: Oxford University Press, 1994.

FARDO, M.L. A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem. **RENOTE**. v. 11, n. 1, 2013.

FREIXO, M. **Metodologia Científca – Fundamentos, Métodos e Técnicas**. Lisboa: Instituto Piaget, 2011.

FURIÓ, D.; GANCEDO, S.G.; JUAN, M.C., SEGUÍ, I.; COSTA, M. The effects of the size and weight of a mobile device on an educational game. **Computers & Education**, v. 64, p. 24-41, 2013.

FINO, C.N. **Novas Tecnologias, Cognição e Cultura: um estudo no primeiro ciclo do Ensino Básico.** Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, 2008.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS DE SÃO PAULO - FGV-SP. **27ª Pesquisa Anual de Administração e Uso de Tecnologia da Informação nas Empresas.** São Paulo: FGV Digital Repository, 2016.

GAROFALO, Débora. **Como as metodologias ativas favorecem o aprendizado**. Nova Escola. Disponível em https://novaescola.org.br/conteudo/11897/como-asmetodologias-ativas-favorecem-o-aprendizado# . 2018.

GAZOTTI-VALLIM, M.A.; GOMES, S.T.; FISCHER, C.R. Vivenciando inglês com Kahoot. **The ESPecialist**. v.38, n.1, 2017.

GELATTI, L.D.; MARQUEZAN, L.I.P. Contribuições da gestão escolar para a qualidade da educação. **Regae: Revista de Gestão e Avaliação Educacional**. v. 2, n. 4, 2013.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 1999.

GIMENEZ, T. English in a new world language order. In: MACHADO, L.T; CRISTOVÃO, V.L.L.; FURTOSO, V. (Org.) **Aspectos da linguagem:** considerações teórico-práticas. Londrina: EDUEL, p. 59-72, 2006.

GOMES, J.M.A.; LOPES NETA, N.A. Smartphone em sala de aula: o uso do aplicativo math x math em problemas de aritmética. **Saberes Docentes em Ação**. v. 2, n. 1, 2016.

GOOGLE APPS FOR EDUCATION. **Google Classroom.** Disponível em: <https://edu.google.com/intl/ALL_br/>. Acesso em: 23.nov.2021.

HAMMOND, J.; DEREWIANKA, B. Genre. In: CARTER, R.; NUNAN, D. (orgs.). The **Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages.** Cambridge: Cambridge University Press, p. 186-193, 2001.

HAYDT, R.C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1997.

HEBECKER, R., REGENBRECHT, H. Visual surveys with purposeful games. **Information Design Journal**. v. 19, n. 3, p. 259-271, 2011.

IFTAKHAR, S. Google Classroom: What Works and How? **Journal of Education and Social Sciences**. v. 3, 2016. Disponível em: http://jesoc.com/wp-content/uploads/2016/03/KC3_35.pdf . Acesso em: 25.nov.2021.

JANZEN, M. **Hot Team: Google Classroom.** The Pennsylvania State University, State College, 2014.

KAUARK, F; MANHÃES, F.C.; SOUZA, C.H.M. **Metodologia da Pesquisa: guia prático**. Itabuna: Via Litterarum, 2010.

KELLER, K.L. **Administração de Marketing**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2006.

KRASHEN, S. D. Newmark's "Ignorance Hypothesis" and current second language acquisition theory. In: GASS, S.; SELINKER, L. (Eds.). **Language Transfer in Language Learning.** New York: Newbury House, p.135-153, 1983.

LEFFA, V. Interação simulada: um estudo da transposição da sala de aula para o ambiente virtual. In: LEFFA, V. (Ed.). **A Interação na aprendizagem das línguas.** Pelotas: Educat, 2003.

LIMA JUNIOR, A. **Tecnologias inteligentes e Educação: currículo hipertextual**. Rio de Janeiro: Quarter; Juazeiro, BA: FUNDESF, 2005.

MARÇAL, J.V.S.; NATALINO, P.C. Variabilidade Comportamental e Adaptabilidade: da Pesquisa à Análise Comportamental Clínica. In: GUILHARDI, H.J.; AGUIRRE, N.C. (Org.). **Sobre Comportamento e Cognição:** expondo a variabilidade**.** Santo André: ESETec editors associados, v. 18, p. 71-85, 2006.

MARZANO, R.J. Cognitive, metacognitive, and conative considerations in classroom assessment. In: N.M. Lambert & B.L. McCombs (Eds.), **How students learn:** Reforming schools through learner-centered education. Washington, DC: American Psychological Association. p. 241–266, 1998.

MAXIMIANO, A.C.A. **Introdução à administração**. São Paulo: Atlas, 2004.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2013.

MONTREZOR, B.M.; SILVA, A.B. A dificuldade no aprendizado da Língua Inglesa. **Cadernos UniFOA**. v.1, n.10, p. 27-32, 2009.

MOREIRA, M.A. **Aprendizagem significativa crítica.** Porto Alegre: Editora do Autor, 2006.

MOREIRA, M.A.; MASINI, E.F.S. **Aprendizagem Significativa: a teoria de aprendizagem de David Ausubel.** São Paulo: Centauro Editora, 2006.

MOREIRA, M.A. **Teorias de Aprendizagem.** São Paulo: EPU, 1999.

MOREIRA, M.A. **Unidades de Ensino Potencialmente Significativas - UEPS**. 2011. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/~moreira/UEPSport.pdf>. Acesso em: 27.nov.2021.

MOREIRA, M.L.; SIMÕES, A.S.M. O uso do WhatsApp como ferramenta pedagógica no ensino de química. **Actio Docência em Ciências**. Curitiba: v.2, n.3, p. 21-43, 2017.

OLIVEIRA, D.L.de.; DERING, R.O. BNCC e língua inglesa: reflexões e implicações no processo de aprendizagem a partir da leitura. **Hon no Mushi – Estudos Multidiscplinares Japoneses**, v. 3, n. 4, p. 190-200, 2018.

OLIVEIRA, P.S. **Introdução a Sociologia da Educação**. São Paulo: Ática, 1993.

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

PAIVA, V.L.M.O. Ensino de vocabulário. In: Dutra, D&P Mello, H. **A Gramática e o vocabulário no ensino de inglês**: novas perspectivas. Belo Horizonte: Faculdade de Letras/UFMG, 2004.

PAIVA, M.R.F.; PARENTE, J.R.F.; BRANDÃO, I.R.; QUEIROZ, A.H.B.; Metodologias ativas de ensino aprendizagem: revisão integrativa. **S A N A R E - Revista de Políticas Públicas.** Ceará: v.15, n. 2, p.145- 153, 2016.

PAPERT, S. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

PIAGET, J. **A epistemologia genética**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **A Psicologia da Criança**. São Paulo: Difel, 1982.

PIAGET, J. **Seis estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

POLÔNIA, E. **Parâmetros para Procedimentos Pedagógicos na Aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira em uma Rede Telemática.** Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

RAMALHO, M.T.B. **Uma brinquedoteca para crianças e adolescentes em situação de risco social.** Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

RAMOS, O.C. **A plataforma virtual *Ecaths*: articulações entre o ensino e aprendizagem de língua inglesa e as possibilidades de letramento digital.** Dissertação (Mestrado em Linguística e Ensino) – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2017.

REIS, F. **Como elaborar uma dissertação de mestrado**. Lisboa: Pactor, 2010.

RICHARDSON, R.J. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** São Paulo: Editora Atlas, 1999.

RICHTER, M.G.; PESSOLANO, J.; REIS, A.R. Pesquisa-ação e Paradigma Indiciário: Construindo Aproximações. **Linguagem e Cidadania**. v. 4, n. 1, 2002.

ROCHA, C.F. **A BNCC-EM: dimensões culturais do ensino de língua inglesa.** In: IX SEMINÁRIO DOS ALUNOS DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DO INSTITUTO DE LETRAS DA UFF – ESTUDOS DE LINGUAGEM. 2018, Niterói. Anais... Niterói: Letras da UFF, 2018.

ROCHA, M.C.S. **Afetividade na Educação a Distância Online:** Análise da Expressão da Afetividade no Processo de Ensino-Aprendizagem Online. Monografia (Especialização em Educação a Distância – EaD) – Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2011.

ROCHA, M.D., EVANGELISTA, E.G., MACHADO, N.G., MELLO, G.J. (Des) liga esse celular, moleque! Smartphone como minilaboratório no ensino de ciências. **Revista Monografias Ambientais**. v. 14, p. 41-52, 2015.

ROSA, C.W.; ROSA, Á. B. Ensino da Física: Tendências e desafios na prática docente. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 43, n. 1, 2007.

SANTOS, E.S.S. O ensino da língua inglesa no Brasil. **Babel: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras.** v.1, n.1, p. 39-46, 2012.

SANTOS, K.R.; ANSELMO, A.F. **As Dificuldades De Ensino-Aprendizagem Da Língua Inglesa no Contexto do projovem Urbano no Município de Patos-Paraíba.**

In: III Congresso Nacional de Educação, 2016, Natal. Anais III CONEDU. Campina Grande: Editora Realize Eventos, 2016.

SCHIEHL, E.P.; GASPARINI, I. Contribuições do Google Sala de Aula para o Ensino Híbrido. **Novas Tecnologias na Educação**. v. 14, n. 2, 2016.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ-MESTRE, J.; ROJO, R.H.R.; SALES CORDEIRO, G. **Gêneros orais e escritos na escola.** São Paulo: Mercado de Letras, 2016.

SCHÜTZ, A. Making Music Together: A Study in Social Relationship. **Social Research**. n.3, p. 15-28, 2006.

SELINKER, L. Interlanguage. **International Review of Applied Linguistics in Language Teaching**, v. 10, n. 3, p. 209- 232, 1972.

SILVA, A.Y.B.da.; BERTI, G.B.; MARTINS, G.R. **O professor, a língua inglesa e a base nacional comum curricular.** In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE LINGUAGENS EDUCATIVAS. 2018, Bauru. Anais... Bauru: Edusc, 2018.

SOUSA, Y.H.; COELHO, I.M.W.S.; MENDONÇA, A.P. **Ensino de inglês para fins específicos: uma proposta pautada no ensino híbrido e na plataforma adaptativa duolingo**. In: IV Congresso Nacional de Educação, 2019, Campina Grande. Anais IV CONEDU. Campina Grande: Editora Realize Eventos, 2019.

STERN, H.H. **Fundamental Concepts in Language Teaching.** Oxford: Oxford University Press, 1987.

SWALES J.M. **Research Genres: explorations and applications**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

TARONE, E.; YULE, G. **Focus on the Language Learner: Approaches to Identifying and Meeting the Needs of Second Language Learners.** Oxford: Oxford University Press, 1989.

TORRES, C. **A Bíblia do Marketing Digital**. São Paulo: Novatec editora Ltda., 2009.

UCHÔA, J.M.S.; SANTOS, A.K.J. H. O SCRATCH e Suas Possibilidades Pedagógicas No Ensino de Língua Inglesa Pela Abordagem Dos Gêneros Do Discurso. **Brazilian Journal of Education, Technology and Society.** v.11, n. 4, p. 554-563, 2018.

VALENTE, J. A. (Org). **O computador na sociedade do conhecimento.** Campinas, SP: NIED, Unicamp, 1999.

VIANNA, Y., VIANNA, M., MEDIAN, B., TANAKA, S. Gamification. In: **Como reinventar empresas a partir de jogos.** Rio de Janeiro: MgJV Press, 2013.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1991.

ZABALA, A. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZICHERMANN, G., CUNNINGHAM, C. **Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps.** Sebastopol (CAN): Oreilly & Assoc., 2011.

APÊNDICE 1 – Entrevista de práticas docentes e tecnologias

1- Em sua experiência de ensino, no tocante às metodologias de ensino de Língua inglesa, quais são as maiores dificuldades encontradas durante as aulas? *

Texto de resposta longa

2- Em sua opinião, como seria possível aumentar o interesse/motivação dos alunos pelo aprendizado de Língua Inglesa através das tecnologias digitais? *

Texto de resposta longa

3- Qual sua opinião em relação ao uso de tecnologias digitais no ensino de Língua Inglesa? *

Texto de resposta longa

4- Em relação à utilização das tecnologias digitais, você possui alguma formação específica para isso? Ainda que não possua, como julga seu conhecimento e preparo para utilização de ferramentas digitais durante as aulas? *

Texto de resposta longa

5- Numa escala de 1 a 5, onde 1 é pouco e 5 é muito, com que frequência você utiliza esses recursos como instrumento didático durante suas aulas? *

	1	2	3	4	5
Livros	○	○	○	○	○
Smartphones	○	○	○	○	○
Computadores	○	○	○	○	○
Quadro negro	○	○	○	○	○
Quadros digitai...	○	○	○	○	○
Jogos digitais	○	○	○	○	○
Sistema de som	○	○	○	○	○
Internet	○	○	○	○	○

APÊNDICE 2 – Questionário de avaliação da SD

Indicadores e construtos		1	2	3	4	5
DIAGNOSE	As ferramentas utilizadas, a exemplo do Cambridge Assessment English, conseguem diagnosticar o nível prévio de inglês dos educandos					
	O desenvolvimento da SD considera/respeita os diferentes níveis de inglês de cada aluno (Básico, Independente, Proficiente					
	Os procedimentos diagnósticos consideram uma real determinação de objetivos, ou seja, quem precisa desenvolver mais determinada habilidade/competência e a que nível se pode chegar					
	Os testes aplicados e a SD são capazes verificar as deficiências específicas de cada educando de modo que apresentem informações fundamentais tanto ao aluno quanto para o docente					
	O diagnóstico empregado é útil na formação de grupos homogêneos					
ASPECTOS DIDÁTICOS E METODOLÓGICOS	A SD desenvolve apropriadamente a habilidade de "listening" de modo interativo e significativo					
	A SD trabalha devidamente a habilidade de "Speaking" de modo interativo e significativo					
	A SD aborda adequadamente a habilidade de "Reading" de modo interativo e significativo					
	A SD contempla em conformidade a habilidade de "writing" de modo interativo e significativo					
	A SD foi desenvolvida considerando conteúdos e atividades pertinentes a idade/série dos educandos					
	A SD abarca as seis competências gerais da BNCC para a Língua Inglesa					
VIABILIDADE EXECUTÓRIA	Em minha realidade docente, há disposição ferramental para a execução das atividades propostas pela sequência didática					
	As atividades propostas possuem uma aplicação intuitiva, exigindo pouco conhecimento sobre tecnologias para que seja executável.					
	As ferramentas utilizada podem ser facilmente substituídas por similares mais acessíveis a fim de se garantir a eficiência da Sequência Didática.					
	As ferramentas utilizadas já fazem parte do cotidiano escolar					

POTENCIAL DE IMPACTO	A Sequência Didática possui aspectos relevantes no sentido de produzir impactos positivos para a aquisição da Língua Inglesa.					
	As atividades propostas são promissoras na abordagem da língua, garantindo eficácia do aprendizado.					
	As ferramentas produzem um maior engajamento do estudante por meio da interatividade					
	As atividades propostas viabilizam o desenvolvimento das habilidades modernamente conhecidas como "thinking", contribuindo para a construção de um pensamento crítico e científico quando da utilização de um novo idioma para o exercício da cidadania					
INOVAÇÃO TECNOLÓGICA	A Sequência Didática utiliza ferramentas modernas para o ensino de Língua Inglesa.					
	O Ensino Híbrido é prestigiado ao longo da proposta pedagógica.					
	A Sequência Didática oferece recursos que fomenta uma ruptura com o ensino "tradicional", inovando por meio das tecnologias digitais					
	A abordagem empregada considera os aspectos da interatividade e do protagonismo alavancados pelas novas tecnologias e mídias digitais					
	A SD permite monitorar o aprendizado, isto é, medir os resultados obtidos por cada aluno individualmente de modo a otimizar o processo avaliativo com a ajuda das tecnologias					
AVALIAÇÃO	A sequência didática propõe uma avaliação contínua, diagnóstica e processual, de modo que respeite o níveis e a individualidade de cada educando					
	A avaliação do teste diagnóstico de Cambridge prevê subsídios para a intervenção do docente no contexto do ensino-aprendizagem					
	De modo geral, as ferramentas empregadas preveem que o aluno se auto-avalie de modo que gere autoconhecimento de suas limitações e de seus pontos fortes.					

APÊNDICE 3 – Sequência Didática

The ebook is on everyone's table: o ensino de Língua Inglesa mediado por tecnologias digitais.

Esta Sequência Didática (SD) tem por objetivo a proposta de um jornal colaborativo online. Muito embora seja chamado de "jornal", o que pode trazer à ideia dos estudantes algo impresso, vendido na banca, a intenção é que os textos sejam publicados em "posts" do *Facebook* ou de uma outra rede social que o professor julgar conveniente. Sugere-se o *Facebook*, uma vez que é possível postagens mais longas, possibilitando aos estudantes uma liberdade criativa maior, sem as amarras da limitação de caracteres. Desse modo, pontua-se a utilização desse recurso tecnológico com o intuito exclusivamente pedagógico, contribuindo para a formação integral do indivíduo, já que, além de praticar a produção textual em Língua Inglesa (LI), passará pela interação social proporcionada pela rede.

O jornal deve contar o cotidiano da turma por meio de textos de diferentes gêneros discursivos. Esta é uma oportunidade para que haja o diálogo a respeito das relações interpessoais existentes, a fim de se registrar momentos memoráveis que todos compartilham durante o ano letivo.

Aula 1 (50min)	
TÍTULO	*Diagnose*
COMPONENTE CURRICULAR	Língua Inglesa
[X] ENSINO FUNDAMENTAL [ ] ENSINO MÉDIO [ ] ENSINO SUPERIOR	
ANO DE ESCOLARIDADE	9° Ano do Ensino Fundamental
OBJETIVO GERAL	Traçar um panorama dos conhecimentos prévios dos alunos.

OBJETIVO ESPECÍFICO	● Desenvolver uma avaliação diagnóstica; ● Analisar os resultados provenientes da avaliação.
RECURSOS DIDÁTICOS	Internet, tablets, smartphones

I – INTRODUÇÃO

A fim de se traçar um panorama dos conhecimentos prévios dos alunos, esta etapa tem por objetivo a elaboração de uma avaliação diagnóstica em LI com o intuito de nortear a etapa posterior a partir de um questionário inicial. Para que se tenha uma aprendizagem realmente significativa, deve-se "criar/propor situação(ções) – discussão, questionário, mapa conceitual, mapa mental, situação-problema, etc. – que leve(m) o aluno a externalizar seu conhecimento prévio" (MOREIRA, p. 3, 2011).

A avaliação diagnóstica não é um processo de qualidade simplesmente inicial. Sendo assim, ele não deve ocorrer somente no início do ano letivo, mas assumir um caráter contínuo e progressivo. Deve ser realizado sempre ao iniciar novos conteúdos, satisfazendo a necessidade que existe de verificar quais as informações prévias que seus discentes já têm sobre o tema que será abordado, e que habilidades possuem para avançar nas propostas que serão elaboradas (HAYDT,1997).

Objetivos de Aprendizagem:

- Desenvolver habilidade de leitura;
- Ler e compreender estruturas gramaticais;
- Ler e compreender vocabulário aplicado a determinado contexto;
- Analisar resultados apurados em teste desenvolvido;
- Compartilhar resultados.

II – METODOLOGIA

PROCEDIMENTOS PARA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

A avaliação diagnóstica é feita por meio de um questionário digital, hospedado no site de Cambridge, disponível no seguinte link: https://www.cambridgeenglish.org/pt/test-your-english/general-english/

Essa avaliação deve ser realizada em 3 etapas.

1ª ETAPA – Disponibilização do link e tempo para resposta.

2ª ETAPA – Postagem dos resultados pelos próprios estudantes.

3ª ETAPA – Professor explica aos alunos, com base nos resultados, o que cada nível significa.

1ª ETAPA

O professor organiza um grupo de *Whatsapp* com os estudantes. Em seguida, disponibiliza o link do teste, dando tempo o suficiente para que eles respondam. O professor orienta os estudantes para que salvem a imagem de seus resultados para a postagem no grupo (30 min).

2ª ETAPA

Após o prazo estipulado para o teste, o professor orienta as postagens no grupo. Cada estudante deve enviar o *print* que foi salvo. O resultado do teste atribui ao estudante uma classificação internacional de domínio do idioma (5 min).

3ª ETAPA

Após a postagem dos resultados feita pelos estudantes, o professor explica, com base na tabela da *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR), o que cada um significa, para que tenham consciência de suas habilidades baseada nos resultados. Além disso, o docente afirma que os diferentes níveis que por ventura a classe tenham tido como resultado, não impactará na proposta dos próximos projetos que serão desenvolvidos, pois a cada ideia nova, uns poderão se apoiar nos outros e construir o conhecimento juntos, além de poder contar com o professor (15 min).

Usuário Básico	A1	Consegue compreender e usar expressões do dia-a-dia e frases básicas; consegue apresentar-se, formular e responder questões sobre informações pessoais, como lugar onde mora, pessoas que conhece e objetos que possui; consegue interagir de forma simples contanto que seu interlocutor fale devagar e claramente.
	A2	Consegue compreender frases e expressões frequentes relacionadas a práticas sociais de maior relevância, tais como solicitar e responder informações pessoais e familiares básicas, fazer compras, descrever a geografia local, falar sobre seu trabalho; consegue se comunicar em

		tarefas simples e rotineiras desde que estas requeiram uma troca simples e direta de informações sobre assuntos que lhe são familiares; consegue descrever, em termos simples, aspectos voltados à sua formação (*background*), o ambiente em que vive e assuntos voltados a necessidades primárias e imediatas.
Usuário Independente	B1	Consegue compreender os principais pontos em uma comunicação clara sobre assuntos de seu conhecimento normalmente encontrados na escola, trabalho, lazer etc.; consegue lidar com a maioria das situações que possam surgir durante uma viagem ao país no qual o idioma é falado; consegue produzir textos simples sobre temas que lhe sejam familiares ou de interesse pessoal; consegue descrever experiências, eventos, sonhos, esperanças e ambições, além de fornecer breves razões e explicações para opiniões e planos.
	B2	Consegue compreender as principais ideias de textos complexos tanto de tópicos concretos quanto abstratos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialização; consegue interagir com um grau de fluência e espontaneidade que torna possível a interação regular com falantes nativos do idioma sem que haja tensão mental de cada participante durante o ato comunicativo; consegue produzir textos claros e detalhados sobre uma vasta gama de assuntos, além de ser capaz de explicar o ponto de vista de um tópico discutindo eventuais vantagens e desvantagens sobre um determinado aspecto.
Usuário Proficiente	C1	Consegue compreender uma vasta gama de textos mais longos e complexos, reconhecendo o significado implícito dos textos; consegue se expressar fluente e espontaneamente sem demonstrar grande dificuldade na busca de expressões; consegue usar o idioma de modo flexível e eficiente para fins sociais, acadêmicos e profissionais; consegue produzir textos claros, bem estruturados e detalhados sobre temas complexos, demonstrando ter controle dos padrões organizacionais e estilísticos.
	C2	Consegue compreender com facilidade praticamente tudo o que ouve e lê; consegue resumir informações sobre diferentes fontes de discurso oral e/ou escrito e ainda reconstruir argumentos e relatos de forma coerente; consegue se expressar espontaneamente, de bastante fluência e precisão, identificando as entrelinhas do que é dito e escrito nas mais complexas situações discursivas.

Aulas 2 e 3 (50min cada)	
TÍTULO	*Talking about us in the newspaper.*
COMPONENTE CURRICULAR	Língua Inglesa
[X] ENSINO FUNDAMENTAL [ ] ENSINO MÉDIO [ ] ENSINO SUPERIOR	
ANO DE ESCOLARIDADE	9° Ano do Ensino Fundamental
EIXO	Oralidade, leitura e escrita
UNIDADE TEMÁTICA	Interação discursiva.
OBJETO DE CONHECIMENTO	Funções e usos da Língua Inglesa: argumentação e persuasão.
HABILIDADE	(**EF09LI01**) Fazer uso da Língua Inglesa para expor pontos de vista, argumentos e contra-argumentos, considerando o contexto e os recursos linguísticos voltados para a eficácia da comunicação.
OBJETIVO GERAL	Propor a elaboração de um jornal digital da turma, em Língua Inglesa.
OBJETIVO ESPECÍFICO	● Escrever orações básicas no presente simples em Língua Inglesa. ● Identificar tipologias textuais tipicamente escritas em tempo presente.
RECURSOS DIDÁTICOS	Computador, projetor multimídia, internet, tablets/smartphones

I – INTRODUÇÃO

Nesta SD, apresentamos orientações e sugestões para o planejamento do jornal. Recomendamos que os estudantes tenham liberdade para decidir o formato, as seções e os conteúdos dos textos, de acordo com os recursos disponíveis e com os gêneros discursivos que comumente são trabalhados neste ano de escolaridade e nesta etapa de Ensino.

As ideias são sugestões e adaptações que devem ser feitas em função das condições para a produção do jornal, dos interesses dos estudantes e do nível de domínio da LI do grupo, para a elaboração dos textos.

Esta SD amplia a aprendizagem dos conteúdos trabalhados até aqui e contribui para a formação do senso crítico dos estudantes.

A proposta é que os alunos produzam orações básicas no presente simples, identificando diferentes tipologias textuais. Assim, vislumbra-se propor a elaboração de um jornal colaborativo online, contando o cotidiano da turma por meio de diversos textos.

Objetivos de Aprendizagem:

- Reconhecer e produzir frases simples usando o *Simple Present* na LI;
- Relacionar o texto com o contexto de produção e experimentação de papéis sociais;
- Reconhecer diferentes estilos textuais;
- Desenvolver estratégias de leitura;
- Praticar a escuta ativa;
- Aprender o sentido geral dos textos;
- Caracterizar o campo jornalístico e a relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital;
- Utilizar elementos notacionais da escrita;
- Desenvolver coesão e coerência;
- Ler e compreender notícias e reportagens, identificando fatos centrais, temas abordados e suas decorrências;
- Ler e identificar a tese/opinião/posição assumida, argumentos e contra-argumentos e questão controversa;
- Analisar os elementos composicionais semânticos e estilísticos de notícias e artigos de opinião;
- Produzir frases de opinião de tema polêmico utilizando diferentes tipos de argumentos;
- Revisar frases, considerando sua composição e conhecimentos linguísticos e gramaticais.

Conteúdos

- *Simple Present;*
- *Personal Pronouns;*
- Tipos de argumento: princípio, causa, efeito, exemplificação, autoridade, comprovação, entre outros;
- Elementos de persuasão, como: elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação;
- Articuladores argumentativos e mecanismos de coesão referencial.

II – METODOLOGIA

1° ETAPA

Roda de conversa com os alunos sobre suas atividades cotidianas, estimulando o uso do tempo presente em Língua Portuguesa, bem como assegurando que suas particularidades e peculiaridades rotineiras sejam expressas em suas falas, a fim de se promover a diversidade de ideias. Durante esse processo, o professor registra, no "Word" projetado, os verbos mais repetidos durante as falas (10 min).

2° ETAPA

O professor utiliza a internet e abre o *Google* tradutor alimentando o sistema com os verbos selecionados durante a etapa anterior. A partir dos resultados, expõem-se no quadro branco a conjugação desses verbos com os pronomes pessoais do caso reto em LI: I, YOU, HE, SHE, IT, WE, YOU e THEY. Deve-se enfatizar a variação na terceira pessoa do singular, destacando em vermelho esses pronomes e suas respectivas conjugações (20 min).

3° ETAPA

Com a turma separada em grupos de 5 estudantes, o professor projeta o texto "*Obama Takes Oath, and Nation in Crisis Embraces the Moment*" (disponível no *The New York Times*: https://www.flickr.com/photos/scriptingnews/3215212235. Acesso em: 27 nov. 2021), orientando a leitura e auxiliando a tradução do título.

O docente ressalta a problemática abordada pelo texto, trazendo para a realidade do estudante que crises fazem parte do dia a dia das pessoas do mundo inteiro, até mesmo em grandes países.

Neste momento, falar sobre o formato do texto, dizer que faz parte de uma matéria jornalística. Chama-se a atenção para a forma do verbo conjugada na terceira pessoa do singular do *Simple Present* (TAKES / EMBRACES).

Os estudantes devem, colaborativamente, utilizar o computador central de forma coletiva, para descobrir, pelo tradutor, o significado das palavras que tiverem dificuldades de compreensão semântica. Ainda, devem ser estimulados a falar situações dificultosas de sua rotina, utilizando verbos simples em primeira pessoa do singular e do plural para integrar o "EU e o "NÓS", criando a ideia de coletividade e pertencimento grupal. Alunos escrevem essas frases. Fotografar cada etapa do processo (40 min).

4° ETAPA

O professor propõe aos estudantes a criação de um jornal colaborativo online que aborde o cotidiano deles. Neste momento, começam os primeiros planejamentos, oportunizando sempre as ideias e sugestões dos alunos. Pergunte-os quais assuntos eles consideram válidos para a abordagem, que tipos de imagens e como gostariam que fosse a pesquisa. Defina, de modo democrático, em qual rede social o jornal será publicado. Mostre aos estudantes que todas as atividades feitas até o momento servem como apoio para a elaboração do jornal (20 min).

III – FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO

O professor propõe aos alunos que façam uma autoavaliação, refletindo sobre seus sentimentos, condutas e aprendizados que puderam observar durante as aulas. Distribuir a Ficha de Autoavaliação e coletá-la ao término das respostas (10 min).

FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO

Nome:_____
Data:___/___/_____

Marque um **X** na coluna que retrata melhor o que você sente ao responder cada questão.

			
Demonstrei interesse pelas atividades propostas?			
Colaborei para o planejamento do jornal?			
Discuti com meus colegas sobre o formato, as seções e os conteúdos do jornal?			
Planejei com meu grupo o(s) texto(s) que vamos elaborar para o jornal?			
Manifestei iniciativa para falar em língua inglesa?			
Participei ativamente da atividade?			
O que eu gostaria de comentar sobre as tarefas realizadas?			

Aulas 4 e 5 (50min cada)	
TÍTULO	*Talking about us in the newspaper.*
COMPONENTE CURRICULAR	Língua Inglesa
[X] ENSINO FUNDAMENTAL [ ] ENSINO MÉDIO [ ] ENSINO SUPERIOR	
ANO DE ESCOLARIDADE	9° Ano do Ensino Fundamental
EIXO	Oralidade, leitura e escrita
UNIDADE TEMÁTICA	Interação discursiva.
OBJETO DE CONHECIMENTO	Funções e usos da Língua Inglesa: argumentação e persuasão.
HABILIDADE	(**EF09LI01**) Fazer uso da Língua Inglesa para expor pontos de vista, argumentos e contra-argumentos, considerando o contexto e os recursos linguísticos voltados para a eficácia da comunicação. (**EF09LI18**) Analisar e reconhecer a importância da Língua Inglesa, a fim de compreender as suas contribuições para o desenvolvimento das ciências (produção, divulgação e discussão de novos conhecimentos), da economia, da política e da cultura no cenário mundial.
OBJETIVO GERAL	Conhecer e analisar o contexto de produção e recepção do gênero artigo de opinião e suas características composicionais
OBJETIVO ESPECÍFICO	● Identificar tipologias textuais tipicamente escritas em tempo presente. ● Promover a leitura compartilhada e colaborativa do artigo de opinião. ● Escrever orações mais elaboradas no presente simples em Língua Inglesa.

RECURSOS DIDÁTICOS	Computador, projetor multimídia, internet, tablets/smartphones

I – INTRODUÇÃO

Neste encontro, apresenta-se outro gênero textual. Além disso, um paralelo entre os artigos de notícias e os artigos de opinião serão conduzidos.

Os alunos terão a oportunidade de compartilhar e colaborar ao longo das atividades propostas, desenvolvendo estratégias de leitura, articulando a capacidade de trabalho em grupo para promover pesquisas e sendo capazes de produzir conteúdo por escrito. Tais produções farão parte do produto final da SD proposta.

Assim, os alunos desenvolvem orações mais elaboradas no presente simples, as quais posteriormente farão parte do jornal colaborativo online, contando o cotidiano da turma por meio de diversos textos.

Objetivos de Aprendizagem:

- Reconhecer e produzir frases mais elaboradas usando o *Simple Present* na LI;
- Relação do texto com o contexto de produção e experimentação de papéis sociais;
- Reconhecer diferentes estilos textuais;
- Desenvolver estratégia de leitura;
- Trabalhar com apreciação;
- Desenvolver argumentação: movimentos argumentativos, tipos de argumento e força argumentativa;
- Praticar a escuta ativa;
- Aprender o sentido geral dos textos;
- Trabalhar produção/proposta;
- Caracterizar o campo jornalístico e a relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital;
- Relacionar textos;
- Desenvolver coesão e coerência;
- Ler e compreender notícias e reportagens, identificando fatos centrais, temas abordados e suas decorrências;
- Ler e compreender artigos de opinião, identificando a tese/opinião/posição assumida, argumentos e contra-argumentos e questão controversa;
- Analisar os elementos composicionais semânticos e estilísticos de notícias e artigos de opinião;

- Produzir frases de opinião de tema polêmico utilizando diferentes tipos de argumentos;
- Revisar frases, considerando sua composição e conhecimentos linguísticos e gramaticais.

Conteúdos

- *Simple Present;*
- *Personal Pronouns;*
- Contexto de produção e recepção de artigos de opinião em LI;
- Tipos de argumento: princípio, causa, efeito, exemplificação, autoridade, comprovação, entre outros;
- Elementos de persuasão, como: elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação;
- Articuladores argumentativos e mecanismos de coesão referencial.

II – METODOLOGIA

1° ETAPA

Roda de conversa com os alunos perguntando se eles lembram qual foi o formato do texto visto no encontro anterior. Revisar as características do campo jornalístico. Perguntar sobre o tempo verbal estudado (*Simple Present)* e os pronomes (*Personal Pronouns*). Convidar alunos a conhecerem outro gênero textual hoje, assim como características e diferenças assistindo ao vídeo no site do *The Wall Street Journal*, no link: https://newsliteracy.wsj.com/news-opinion/ (Acesso em: 28 nov. 2021). O professor utiliza a internet e apresenta o vídeo. Perguntar quais são os gêneros textuais presentes no vídeo (artigos de notícias e artigos de opinião) (10 min).

2° ETAPA

Ainda no mesmo link e aproveitando que o vídeo contempla muitos cognatos, perguntar aos alunos se eles conseguem dizer as diferenças entre os gêneros textuais. Rolar o cursor no site e apresentar as principais diferenças (10 min).

3° ETAPA

Convidar alunos a conhecerem o artigo de opinião no site do jornal *The Washington Post*, observando suas características no link: https://www.washingtonpost.com/opinions/2021/11/25/inflation-cause-democrats-amplify-nonsense-corporate-greed/ (Acesso em: 28 nov. 2021). O professor utiliza a internet e apresenta o artigo. Selecionar o primeiro parágrafo que traz o conteúdo no *Simple Present* e nomear alunos para que estes possam apontar os verbos no presente com seus sujeitos.

Dividir alunos em grupos de 4 para que usando seus *smartphones* ou *tablets*, conectados à internet, possam acessar o *Google* tradutor para auxiliá-los na compreensão do parágrafo proposto (30 min).

4° ETAPA

Mantendo os mesmos grupos e seus tablets/smartphones, o professor convida os alunos a jogarem um jogo enquanto checam o entendimento do parágrafo selecionado. O docente deve direcionar à página do *Kahoot*, que é uma gamificação digital online, voltada para avaliação. Deve-se utilizar o modo “team” para estimular a capacidade de ação em grupo (20 min).

A gamificação, entendida como o uso de elementos de jogo em contextos que extrapolam o mero jogo como brincadeira, tornou-se uma ferramenta de ensino motivacional e facilitadora de experiências educacionais que incentivam a instrução. Para isso, sistemas gamificados assumem elementos do mundo dos jogos e os aplicam em áreas não relacionadas a jogos a exemplo do ensino de línguas (BALDUQUE, 2021).

5° ETAPA

Ainda em grupos, lembrar alunos que no encontro anterior eles falaram e escreveram sobre situações dificultosas de sua rotina utilizando verbos simples em primeira pessoa do singular e do plural para integrar o “EU e o “NÓS. Agora, eles devem escrever frases sobre situações dificultosas de seus colegas. Perguntar qual é o *Personal Pronoun* que eles devem utilizar para tal (HE/ SHE). Fotografar cada etapa do processo (20 min).

III – FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO

Antes de propor que façam a autoavaliação, dizer que irão receber uma mensagem no grupo de *Whasapp* da turma e que devem fazer uma atividade de casa para o próximo encontro. Todas as instruções serão postadas no grupo e não precisam se preocupar.

O professor propõe aos alunos que façam a autoavaliação, refletindo sobre seus sentimentos, condutas e aprendizados que puderam observar durante as aulas. Distribuir a Ficha de Autoavaliação e coletá-la ao término das respostas (10 min).

Aulas 6 e 7 (50min cada)	
TÍTULO	*Talking about us in the newspaper.*
COMPONENTE CURRICULAR	Língua Inglesa
[X] ENSINO FUNDAMENTAL [ ] ENSINO MÉDIO [ ] ENSINO SUPERIOR	
ANO DE ESCOLARIDADE	9° Ano do Ensino Fundamental
EIXO	Oralidade, leitura e escrita
UNIDADE TEMÁTICA	Interação discursiva.
OBJETO DE CONHECIMENTO	Funções e usos da Língua Inglesa: argumentação e persuasão.
HABILIDADE	(**EF09LI01**) Fazer uso da Língua Inglesa para expor pontos de vista, argumentos e contra-argumentos, considerando o contexto e os recursos linguísticos voltados para a eficácia da comunicação. (**EF09LI18**) Analisar e reconhecer a importância da Língua Inglesa, a fim de compreender as suas contribuições para o desenvolvimento das ciências (produção, divulgação e discussão de novos conhecimentos), da economia, da política e da cultura no cenário mundial. (**EF09LI10**) Propor potenciais argumentos para expor e defender ponto de vista em texto escrito, refletindo sobre o tema proposto e pesquisando dados, evidências e exemplos

	para sustentar os argumentos, organizando-os em sequência lógica
OBJETIVO GERAL	Elaborar um jornal digital da turma, em Língua Inglesa.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	● Identificar as características dos textos formais e informais. ● Identificar tipologias textuais tipicamente escritas em tempo presente. ● Promover a leitura compartilhada e colaborativa. ● Produzir pequenos artigos de opinião de tema polêmico utilizando diferentes tipos de argumentos.
RECURSOS DIDÁTICOS	Computador, projetor multimídia, internet, sala de informática, caderno para tomar notas, caneta e/ou lápis e borracha

I – INTRODUÇÃO

Neste encontro, busca-se levar os alunos a avaliarem o tipo de texto e a forma como foi escrito. Observarão se frases são formais ou informais. Além disso, deverão entender que num texto formal, prevalecem algumas “regras” e que o inglês é a língua universal para assuntos tão importantes como os que a UNESCO trata.

Os alunos terão a oportunidade de colaborar ao longo das aulas, desenvolvendo estratégias de escrita, articulando o trabalho em dupla para promover pesquisas e sendo capazes de produzir conteúdo por escrito. Tais produções farão parte do produto final da SD proposta.

Assim, os alunos produzem pequenos artigos de opinião de tema polêmico, utilizando diferentes tipos de argumentos, no presente simples, para compor o jornal colaborativo online, produto dessa SD.

Objetivos de Aprendizagem:

- Reconhecer e produzir textos usando o *Simple Present* na LI;
- Relação do texto com o contexto de produção e experimentação de papéis sociais;
- Reconhecer diferentes estilos textuais;
- Desenvolver estratégia de leitura;
- Trabalhar com apreciação;
- Desenvolver argumentação: movimentos argumentativos, tipos de argumento e força argumentativa;

- Praticar a escuta ativa;
- Aprender o sentido geral dos textos;
- Trabalhar produção;
- Caracterizar o campo jornalístico e a relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital;
- Desenvolver textualização de textos argumentativos e apreciativos;
- Desenvolver coesão e coerência;
- Ler e compreender notícias e reportagens, identificando fatos centrais, temas abordados e suas decorrências;
- Ler e compreender artigos de opinião, identificando a tese/opinião/posição assumida, argumentos e contra-argumentos e questão controversa;
- Analisar os elementos composicionais semânticos e estilísticos de notícias e artigos de opinião;
- Produzir artigos de opinião de tema polêmico utilizando diferentes tipos de argumentos;
- Revisar textos, considerando sua composição e conhecimentos linguísticos e gramaticais.

Conteúdos

- *Simple Present;*
- *Personal Pronouns;*
- Contexto de produção e recepção de artigos de opinião em LI;
- Tipos de argumento: princípio, causa, efeito, exemplificação, autoridade, comprovação, entre outros;
- Elementos de persuasão, como: elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação;
- Articuladores argumentativos e mecanismos de coesão referencial.

II – METODOLOGIA

1° ETAPA

Roda de conversa com os alunos perguntando se eles conseguiram fazer a atividade de casa proposta.

No encontro anterior, os estudantes foram orientados a utilizar o grupo de *Whatsapp* da turma, pois o docente passaria algumas informações referentes as atividades a serem

desenvolvidas pelos alunos em casa. Pedia-se a criação de um e-mail do *gmail* e o acesso a pasta da disciplina no *Google Classroom* referente aos conteúdos a serem trabalhados.

As orientações de como os alunos devem criar o e-mail e acessar o *Google Classroom* devem também ser encaminhadas para o grupo do *Whatsapp*, onde os alunos podem entrar em contato para sanar dúvidas.

Após conseguir o acesso, o passo seguinte é visualizar o material disponibilizado como “Aulas 6 e 7”. O professor prepara uma série de frases formais e informais, misturadas, e disponibiliza na plataforma, para que os alunos possam classifica-las em duas colunas.

O professor continua a roda de conversa pedindo a voluntários que leiam as frases e as classifiquem em formais ou informais, justificando, caso consigam (10 min).

2° ETAPA

Convidar alunos a observarem algumas diferenças entre situações e usos do inglês formal e informal assistindo ao vídeo no link: https://www.youtube.com/watch?v=0LmhIu3phqk (Acesso em: 28 nov. 2021). O professor utiliza a internet e apresenta o vídeo. Utilizar o último slide para praticar pedindo que alunos classifiquem as frases em formais ou informais (5 min).

3° ETAPA

Convidar alunos a analisarem a página do site projetado no link: https://en.unesco.org/themes/preserving-ocean (Acesso em: 28 nov. 2021). O professor utiliza a internet e apresenta o site. Pedir aos alunos para primeiramente descreverem a página e, em seguida, ler com eles uma parte do texto. Focar se o texto é formal ou informal. Fazer perguntas do tipo:

- What is UNESCO? (Resposta: The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation is a specialized agency of the United Nations (UN) based in Paris. Its declared purpose is to contribute to peace and security by promoting international collaboration through educational, scientific, and cultural reforms in order to increase universal respect for justice, the rule of law, and human rights along with fundamental freedom proclaimed in the United Nations Charter. - Disponível em https://en.wikipedia.org/wiki/UNESCO)
- What kind of text is this: formal or informal? Why? (Resposta: Formal, because of the language, the source of the message, the subject they are talking about etc)
- What is this news about? (Resposta: It’s about the reasons to preserve the oceans.)
- Can you give any reasons to preserve the oceans? (Respostas: It is the origin of all life on Earth and affects each of our lives: it is the source of our freshwater and of half the oxygen we breathe; it also influences our climate and weather. Our ocean provides food, medicine, and mineral and energy resources. It supports a multitude of life forms and shapes the Earth’s characteristics.) (20 min.)

4° ETAPA

Convidar alunos a irem para a sala de informática. Pedir que trabalhem em pares nessa atividade, ocupando cada dupla um computador. O professor diz que irão planejar a produção de um artigo de opinião. Os alunos buscam dados em notícias e reportagens para realizar o planejamento. Cada dupla vai escolher um tema para pesquisar e produzir o artigo. Os temas são questões controversas em nossa sociedade, como:

- cotas raciais;
- redução da maioridade penal;
- publicidade infantil;
- classificação indicativa de filmes;
- uso de celular em sala de aula;
- acolhimento de refugiados, entre outros.

O professor orienta os alunos que os artigos de opinião não podem veicular ideias que firam as leis do país e consistam em violação dos direitos humanos. Após a escolha, os alunos definem a tese, antes de fazer a pesquisa. Definida a tese, pesquisam notícias e reportagens para que possam coletar dados para produzir argumentos de: causa e consequência, exemplificação, comprovação, princípio, autoridade, entre outros. Alunos escrevem o esboço de seus artigos (30 min).

5° ETAPA

Ainda em duplas, apresentar a página do *Facebook* ou da outra rede social previamente convencionada entre o professor e a turma, já com algumas informações básicas preenchidas de modo que os alunos possam alimentar o canal com agilidade. Os alunos produzem a primeira versão do artigo de opinião. O professor deve acompanhar a produção do artigo de opinião, feito direto no computador. Ao término da produção, as duplas trocam de artigos para indicar ajustes. Após uma última verificação dos alunos e do professor, os alunos podem realizar as postagens. Todos curtem e compartilham. Os artigos podem ser impressos e expostos no mural da escola, assim como as fotos de todo o desenvolvimento da SD (25 min).

III – FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO

O professor propõe aos alunos que façam a autoavaliação, refletindo sobre seus sentimentos, condutas e aprendizados que puderam observar durante as aulas. Distribuir a Ficha de Autoavaliação e coletá-la ao término das respostas (10 min).

AVALIAÇÃO FORMATIVA

1. Critérios para acompanhamento da aprendizagem

- Observar o engajamento dos estudantes nas atividades propostas.
- Prever eventuais dificuldades e planejar meios para que os discentes possam superá-las.
- Questões para acompanhamento da aprendizagem:

1. Os estudantes:

a) demonstraram interesse pela proposta de produzir um jornal?
b) deram ideias espontaneamente para o formato e os conteúdos do jornal?
c) discutiram sobre as tarefas e os recursos necessários para a produção do jornal?
d) planejaram os textos que vão elaborar?
e) fizeram a previsão do que será necessário para a próxima atividade?
f) trabalharam em grupo de modo cooperativo?
g) manifestaram iniciativa para falar em língua inglesa?

2. As tarefas foram adequadas para alcançar os objetivos previstos?

3. Os estudantes se mostraram motivados para realizar as tarefas? Como isso pode ser constatado?

2. Critérios para avaliação do desenvolvimento dos estudantes

Considerando as habilidades a seguir, verifique se os estudantes conseguiram:

(**EF09LI01**) Fazer uso da língua inglesa para expor pontos de vista, argumentos e contra-argumentos, considerando o contexto e os recursos linguísticos voltados para a eficácia da comunicação.

(**EF09LI18**) Analisar e reconhecer a importância da Língua Inglesa, a fim de compreender as suas contribuições para o desenvolvimento das ciências (produção, divulgação e discussão de novos conhecimentos), da economia, da política e da cultura no cenário mundial.

(**EF09LI10**) Propor potenciais argumentos para expor e defender ponto de vista em texto escrito, refletindo sobre o tema proposto e pesquisando dados, evidências e exemplos para sustentar os argumentos, organizando-os em sequência lógica.

SUGESTÕES DE FONTES DE PESQUISA PARA O PROFESSOR

ARAÚJO, D.L. O que é (e como faz) sequência didática? **Entrepalavras.** Fortaleza, v.3, n.1, p. 322-334, 2013.

AUSUBEL, D.P. **The psychology of meaningful verbal learning.** New York: Grune & Stratton, 1963.

BAHKTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BALDUQUE, B.V. **La gamificación como instrumento de creación de engagement en el aula de ingles como lengua extranjera.** Global knowledge Academics. Universidad de Barcelona, Spain. Disponível em: https://gkacademics.com/pt-br/la-gamificacion-como-instrumento-de-creacion-de-engagement-en-el-aula-de-ingles-como-lengua-extranjera/ Acesso em 28 nov. 2021.

BRASIL. **Manual do Candidato do CELPE- Bras.** Brasília: 2006

BRITISH COUNCIL BRASIL – Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (CEFR). Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/quadro-comum-europeu-de-referencia-para-linguas-cefr>. Acesso em: 26.nov.2021.

BRUNER, J. **A Cultura da Educação.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

CAMBRIDGE ASSESSMENT ENGLISH – Test your English. Disponível em: <https://www.cambridgeenglish.org/pt/test-your-english/general-english/>. Acesso em: 26.nov.2021.

HAMMOND, J.; DEREWIANKA, B. Genre. In: CARTER, R.; NUNAN, D. (orgs.). **The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages.** Cambridge: Cambridge University Press, p. 186-193, 2001.

HAYDT, R.C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1997.

MOREIRA, M.A. **Unidades de Ensino Potencialmente Significativas - UEPS**. 2011. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/~moreira/UEPSport.pdf>. Acesso em: 27.nov.2021.

PAIVA, M.R.F.; PARENTE, J.R.F.; BRANDÃO, I.R.; QUEIROZ, A.H.B.; Metodologias ativas de ensino aprendizagem: revisão integrativa. **S A N A R E - Revista de Políticas Públicas.** Ceará: v.15, n. 2, p.145- 153, 2016.

PAPERT, S. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SANTOS, K.R.; ANSELMO, A.F. **As Dificuldades De Ensino-Aprendizagem Da Língua Inglesa no Contexto do projovem Urbano no Município de Patos-Paraíba.** In: III Congresso Nacional de Educação, 2016, Natal. Anais III CONEDU. Campina Grande: Editora Realize Eventos, 2016.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ-MESTRE, J.; ROJO, R.H.R.; SALES CORDEIRO, G. **Gêneros orais e escritos na escola.** São Paulo: Mercado de Letras, 2016.

SWALES J.M. **Research Genres: explorations and applications**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1991.