

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

MARIA ELIZABETE VILLELA SANTIAGO

TECNOLOGIAS DIGITAIS E MULTILETRAMENTOS: PROJETOS *ONLINE* NO
PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO DE INGLÊS NA EDUCAÇÃO
BÁSICA EM CONTEXTO BRASILEIRO

BELO HORIZONTE
2019

MARIA ELIZABETE VILLELA SANTIAGO

TECNOLOGIAS DIGITAIS E MULTILETRAMENTOS: PROJETOS *ONLINE*
NO PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO DE INGLÊS NA
EDUCAÇÃO BÁSICA EM CONTEXTO BRASILEIRO

Tese de doutorado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Estudos Linguísticos da Faculdade
de Letras da Universidade Federal de
Minas Gerais, como requisito para
obtenção de título de doutor em
Linguística Aplicada

Área de Concentração: Linguística
Aplicada
Linha de Pesquisa: Linguagem e
Tecnologia
Orientadora: Profa. Dra Reinildes
Dias

BELO HORIZONTE
2019

S235t Santiago, Maria Elizabete Villela.
Tecnologias digitais e multiletramentos [manuscrito] : projetos online no processo de internacionalização do ensino de inglês na educação básica em contexto brasileiro / Maria Elizabete Villela Santiago. – 2019.
197f., enc. : il. grafs., p&b.

Orientadora: Reinildes Dias.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Linha de pesquisa: Linguagem e Tecnologia.

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 154-165.

Anexos: f. 166-170.

Apêndices: f. 171-197.

1. Língua inglesa – Estudo e ensino – Teses. 2. Língua inglesa – Métodos de ensino – Teses. 3. Língua inglesa – Ensino fundamental – Teses. 4. Tecnologia educacional – Teses. 5. Letramento – Teses. 6. Colaboração online – Teses. I. Dias, Reinildes. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS




FOLHA DE APROVAÇÃO


TECNOLOGIAS DIGITAIS E MULTILETRAMENTOS: PROJETOS ONLINE NO PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO DE INGLÊS NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM CONTEXTO BRASILEIRO

MARIA ELIZABETE VILLELA SANTIAGO

Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Doutor em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, área de concentração LINGÜÍSTICA APLICADA, linha de pesquisa Linguagem e Tecnologia.

Aprovada em 16 de agosto de 2019, pela banca constituída pelos membros:


Prof(a). Reinaldo Dias - Orientadora
UFMG


Prof(a). Diana Isabel de Araújo Mesquita
Instituto de Educação da Universidade do Minho


Prof(a). Vilma Ferreira de Souza
IFCE


Prof(a). Clémene Fernandes Brito Arruda
UFMG


Prof(a). Clarice Lage Gualberto de Albuquerque
UFMG

Belo Horizonte, 16 de agosto de 2019.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por ter permitido que todas as experiências que passei em minha vida moldassem a pessoa que sou, e me trouxessem até aqui.

Agradeço à minha orientadora, a Prof. Dr. Reinildes, por todo o suporte, incentivo e por sua leitura crítica durante a escrita deste trabalho, e principalmente por ter me contagiado com este amor que hoje nutro pelo ensino público.

Agradeço aos meus pais por terem sempre priorizado a educação como um bem fundamental e que nunca poderia ser me tirado.

Agradeço aos meus colegas de trabalho, André Feitosa, Cláudio Oliveira, Flávio Loque e Helena Faria e que não mediram esforços para me auxiliar nesta empreitada e me incentivar durante este período de doutoramento. Agradeço à colega Renata dos Santos pelos *insights* valiosos.

Agradeço aos membros da banca avaliadora Diana Mesquita, Vilmar de Souza, Climene Arruda e Clarice Gualberto pelos comentários valiosos para o enriquecimento desta pesquisa e pela leitura cuidadosa. Em especial, reforço meus agradecimentos à Diana e ao Vilmar pelo incentivo na fase de finalização desta tese. O apoio de vocês foi fundamental para que eu pudesse vencer os obstáculos da pesquisa e persistir.

Agradeço aos meus aprendizes que são minha inspiração para prosseguir e minha esperança em um mundo melhor em tempos tão sombrios como os que estamos enfrentando. Destaco aqui três pessoinhas muito especiais, das quais tenho orgulho enorme: meus ex-aprendizes e sempre amigos Renata Pinheiro, Henara Gomez e Bruno Ávila.

Agradeço aos professores da Escola Municipal Profa. Didi Andrade que colaboraram diretamente para esta pesquisa. Meus mais sinceros agradecimentos à professora de língua inglesa, Fátima, ao professor de informática, Igor e à professora de história, Kelle. Meus agradecimentos especiais à Direção da escola, nas pessoas do Diretor Wagner e Vice-Diretor Ubiratan, que inclusive colaboraram com equipamentos de informática pessoais para que os aprendizes pudessem ter acesso às ferramentas.

Agradeço também aos aprendizes do 6º ano que foram participantes desta pesquisa e aos seus pais ou responsáveis que autorizaram a sua participação.

Por fim, mas não menos importante, ao meu namorado Francisco, que compreendeu meus

momentos de ausência e sempre me incentivou a buscar o melhor para meu futuro.

*Quando a educação não é libertadora, o
sonho do oprimido é ser o opressor.*
Paulo Freire

RESUMO

O movimento de globalização, iniciado no século XX, fluidificou fronteiras, permitindo um fluxo multidirecional de culturas, idiomas, conhecimento e ações entre povos do mundo inteiro. Simultaneamente, o contínuo desenvolvimento tecnológico possibilitou interações independentes das limitações de espaço e de tempo, gerando ofertas e demandas de informações e serviços entre indivíduos de qualquer lugar do mundo. As interações providas de uma sociedade cada vez mais global e digital ocorrem por meio do uso de recursos semióticos diretamente influenciados pelo contexto social. Para compreender e fazer uso dos recursos disponíveis em cada contexto, é necessário um conjunto de letramentos que englobe a linguagem verbal, a linguagem visual e conhecimentos sobre a tecnologia digital. Na sociedade, cada vez mais internacionalizada e digital, os letramentos em Língua Inglesa (LI), idioma estrangeiro dominante, e os digitais são necessários para acesso à informação e à participação em novos tipos de interação. Apesar da presença maciça da LI em vários contextos e de ela ser a Língua Estrangeira (LE) predominante nas escolas brasileiras, seu ensino, principalmente na Educação Básica da rede pública, ainda está muito aquém do necessário para promover a internacionalização desse segmento de ensino em nosso país. O objetivo deste estudo de caso foi investigar a utilização do ambiente *e-pals* para o desenvolvimento dos multiletramentos de aprendizes do 6º ano de uma rede pública mineira, por meio de interações entre eles e seus pares falantes de inglês, provenientes de diversos países, utilizando recursos de texto, imagem, áudio e vídeo no desenvolvimento do projeto de construção colaborativa de pôsteres. A pesquisa, aqui proposta, buscou, por meio da aplicação da Pedagogia dos Multiletramentos e da Aprendizagem Baseada em Projetos, desenvolver letramentos que envolvem conhecimentos sobre o gênero pôster, incluindo aspectos da Gramática do *Design* Visual e a análise crítica de seu contexto social; a utilização do ambiente *epals*; conhecimentos de LI, utilizada em interações reais; manipulação de hardwares e softwares de produção de textos multimodais; conhecimento intercultural, trabalho colaborativo e aprendizagem ativa. A coleta de dados ocorreu em três momentos principais: (a) um questionário para levantamento do perfil socioeconômico dos aprendizes e dos letramentos digitais, em LI, interculturais e colaborativos, (b) o processo de produção de vídeos de apresentações pessoais e pôsteres produzidos pelos aprendizes, bem como as rubricas de avaliação para esses itens e (c) a aplicação de um questionário autoavaliativo para aprendizes ao final do projeto. Apesar dos imprevistos durante a pesquisa, como a falta de participação dos colegas estrangeiros na maior parte do Projeto Interdisciplinar *Poster Power* e da, conseqüente, necessidade de adaptações em parte das atividades desenvolvidas com os participantes, os resultados obtidos foram favoráveis à utilização de ambientes *online* para promoção da internacionalização da Educação Básica. Em outras palavras, os resultados obtidos também indicaram o desenvolvimento de letramentos multimodais e multiculturais acompanhados dos letramentos em LI, além de competências relacionadas à aprendizagem (colabor)ativa, por meio dos processos do conhecimento dentro da aprendizagem por *design*. Desta forma, esta pesquisa buscou contribuir para futuras ações visando a internacionalização da educação básica.

Palavras-chave: Pedagogia dos Multiletramentos; Aprendizagem Baseada em Projetos; Internacionalização da Educação Básica; Ensino de Língua Inglesa; *E-pals*.

ABSTRACT

Globalization, begun in the 20th century, has blurred borders, allowing a multidirectional flow of cultures, languages, knowledge and actions among peoples around the world. Simultaneously, continuous technological development enabled interactions independently of space and time constraints, generating information and service offerings and demands among individuals from anywhere in the world. The interactions arising from an increasingly global and digital society occur through the use of semiotic resources directly influenced by the social context. In order to understand and make use of the resources available in each context, a set of literacies that encompasses written and oral verbal language, static and moving visual language, and knowledge about digital technology is necessary. In a society, which is increasingly more internationalized and digital, literacies in English Language, dominant foreign language, and digital literacies are necessary for access to information and participation in new types of interaction. Despite the massive presence of EL in several contexts and its predominance as foreign language in Brazilian schools, its teaching, mainly in the Elementary Public Schools, is far below what is necessary to promote the internationalization of this segment of education in Brazil, our country. The purpose of this case study was to investigate the use of the e-pals environment for the development of multiliteracies of 6th grade students in a public school in Minas Gerais state through interactions between them and their English-speaking peers from different countries using text, image, audio and video resources in the development of collaborative poster design. The research, proposed here, sought to develop, through the application of Multiliteracies Pedagogy and Project-Based Learning, literacies that involve knowledge about the poster genre, including aspects of the Grammar of Visual Design and the critical analysis of their social context; the use of the epals interface; knowledge of LI, used in real interactions; manipulation of hardware and software for the production of multimodal texts; intercultural knowledge, collaborative work and active learning. Data collection had three main moments: (a) a questionnaire to survey the socioeconomic profile of students and digital, LE, intercultural and collaborative literacies, (b) the production process of personal presentation videos and posters designed by the students, as well as the evaluation rubrics for these items (c) the application of a self-assessment questionnaire to students at the end of the project. Despite the unforeseen events during the research, such as the lack of participation of foreign colleagues in most of the Interdisciplinary Poster Power Project and the need for adaptations in part of the activities developed with the participants, the results obtained were favorable to the use of online environments to promote the internationalization of Elementary Education. In other words, the results obtained also indicated the development of multimodal and multicultural literacies accompanied by literacies in LI, as well as competences related to active learning, through the processes of knowledge within learning by design. In this way, this research sought to contribute to future actions aimed at the internationalization of Elementary Education.

Keywords: Pedagogy of Multiliteracies; Project-Based Learning; Internationalization of Elementary Education; English Language Teaching; E-pals.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Tipos de projeto de aprendizagem	43
Figura 2 -	<i>Affordances</i> da aprendizagem em ambientes virtuais	48
Figura 3 -	Os Multi dos Multiletramentos	49
Figura 4 -	O ciclo da construção do conhecimento	51
Figura 5 -	A função relacional	53
Figura 6 -	Valor da informação	54
Figura 7 -	Processo de <i>design</i>	56
Figura 8 -	Os processos do conhecimento na aprendizagem por <i>design</i>	57
Figura 9 -	Estágios e ações do estudo de caso	61
Figura 10 -	Informações editáveis nos projetos existentes no <i>e-pals</i>	63
Figura 11 -	Busca e criação de projetos no <i>epals</i>	64
Figura 12 -	Criação de perfil docente no <i>e-pals</i>	65
Figura 13 -	Criação de perfil dos discentes no <i>e-pals</i>	66
Figura 14 -	Inserção dos discentes nas atividades	67
Figura 15 -	Unidade do LD relacionada à apresentação pessoal	68
Figura 16 -	Fases da geração de dados	80
Figura 17 -	Escala <i>Likert</i> para grau de conhecimento e para frequência de ações	82
Figura 18 -	Informações do perfil dos aprendizes estrangeiros disponíveis no PIIPP	99
Figura 19 -	Problema com a exibição dos vídeos das participantes no fórum do PIIP no <i>epals</i>	100
Figura 20 -	Aparatos tecnológicos presentes nas residências dos participantes	104
Figura 21 -	Objetivos de uso da Internet	105
Figura 22 -	Letramentos para produção de textos multimodais	106
Figura 23 -	Contato com a LI fora do contexto escolar	108
Figura 24 -	Países citados como falantes de inglês	109
Figura 25 -	Autonomia dos aprendizes na resolução de questões	112

Figura 26 - Reação ao <i>feedback</i> dos professores	113
Figura 27 - Objetivo social, a mensagem veiculada e sua efetividade dos pôsteres disponibilizados no <i>epals</i>	123
Figura 28 - Pôster relacionado à exposição sobre a TV britânica em Nova York	124
Figura 29 - Análise da composição e relação texto-imagem de P2	133
Figura 30 - Análise da composição e relação texto-imagem de P4	134
Figura 31 - Pôster como artefato final do PIIPP	137
Figura 32 - Objetivos de uso da Internet após o PIIPP	140
Figura 33 - Letramentos para produção de textos multimodais após o PIIPP	141
Figura 34 - Países citados como falantes de inglês depois do PIIPP	144
Figura 35 - Práticas de (Multi)letramentos desenvolvidas com o gênero apresentação pessoal em vídeo	149
Figura 36 - Práticas de (Multi)letramentos desenvolvidas com o gênero pôster	151

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Habilidades na BNCC e gêneros no livro Team Up do 6º ano e na pesquisa	42
Quadro 2 -	Módulos do curso de formação dos docentes	62
Quadro 3 -	Integração dos conteúdos para desenvolvimento do PIIPP	71
Quadro 4 -	Problemas encontrados no piloto e medidas de minimização	77
Quadro 5 -	Ações realizadas durante o estudo piloto	78
Quadro 6 -	Cronograma de atividades no e-pals	84
Quadro 7 -	Rubrica das apresentações orais (introductions) em vídeo	89
Quadro 8 -	Rubrica do pôster	90
Quadro 9 -	Autoavaliação do vídeo de apresentação	92
Quadro 10 -	Autoavaliação em relação ao trabalho colaborativo	95
Quadro 11 -	Relação dos professores e aprendizes estrangeiros inscritos no PIIPP	98
Quadro 12 -	Dados demográficos dos participantes	103
Quadro 13 -	Justificativas dos participantes para a importância de se aprender a LI	108
Quadro 14 -	Conhecimento prévio dos participantes sobre países anglófonos	110
Quadro 15 -	Checklist sobre a gravação do vídeo de apresentação pessoal	119
Quadro 16 -	Análise do tema dos pôsteres de países anglófonos escolhidos pelas participantes	129
Quadro 17 -	Comparação das justificativas dos participantes para a importância de se aprender a LI antes e depois do PIIPP	143
Quadro 18 -	Conhecimento dos participantes sobre países anglófonos após o PIIPP	144
Quadro 19 -	Similaridades e diferenças entre as escolas da Índia e Estados Unidos e a escola das participantes	145
Quadro 20 -	Contribuições do epals para a internacionalização da Educação Básica	153

LISTA DE SIGLAS

- ABP – Aprendizagem Baseada em Problemas
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CBC – Currículo Básico Comum
- COEP – Comitê de Ética em Pesquisa
- COIL – *Collaborative Online International Learning*
- EFL – *English as a Foreign Language*
- EIEGL – *Échanges Interculturels Exolingues en Groupe en Ligne*
- GDV – Gramática do *Design* Visual
- GSF – Gramática Sistêmico-Funcional
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IIO – Intercâmbio Intercultural *Online*
- ILF – Inglês como Língua Franca
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
- ISF – Idiomas sem Fronteiras
- LD – Livro Didático
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases
- LE – Língua Estrangeira
- LI – Língua Inglesa
- LM – Língua Materna
- MEC – Ministério da Educação
- OECD – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico¹
- PDPI – Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua Inglesa

¹ *Organization for Economic Co-operation and Development*

PIIPP – Projeto Interdisciplinar e Intercultural *Poster Power*

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes²

PM – Pedagogia dos Multiletramentos

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEB – Secretaria de Educação Básica

TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TESOL – *Teachers of English to Speakers of Other Languages*

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UCA – Um Computador por Aprendiz

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

² *Programme for International Student Assessment*

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	19
1.1	Problemática	25
1.2	Objetivos	26
1.2.1	Objetivo geral	26
1.2.2	Objetivos específicos	26
2	REFERENCIAL TEÓRICO	27
2.1	O papel da LI na internacionalização da Educação Básica no Brasil	27
2.2	A evolução dos recursos da <i>Internet</i> e suas implicações para o ensino de LI ..	34
2.3	Gêneros textuais no ensino de LI	37
2.3.1	A multimodalidade nos gêneros textuais.	39
2.3.2	Os gêneros no Livro didático	40
2.4	O Ambiente <i>e-pals</i> e a Aprendizagem Baseada em Projetos	43
2.5	A PM no ensino de LI	47
2.5.1	Os Multis da PM	49
2.5.2	A aprendizagem por <i>design</i>	55
3	METODOLOGIA	60
3.1	O contexto da pesquisa	61
3.2	A plataforma <i>online e-pals</i>	62
3.3	Planejamento das atividades	67
3.4	Estudo piloto.....	75
3.4.1	Plano original do piloto X ações realizadas	75
3.4.2	Pontos críticos dos instrumentos de coleta	78
3.5	Geração dos dados.....	80
3.5.1	Questionário-diagnóstico	82
3.5.2	Atividades no <i>epals</i>	84

3.5.3	Rubricas de avaliação	88
3.5.4	Autoavaliação	91
3.6	Questões éticas e de segurança	96
3.7	Limitações desta pesquisa	97
3.7.1	Dificuldades encontradas e adaptações realizadas	98
3.7.2	Recomendações para ações futuras	100
4	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	102
4.1	<i>Designs</i> disponíveis – o contexto dos aprendizes	102
4.1.1	Relação dos participantes com a tecnologia	103
4.1.2	Relação dos participantes com a LI e a cultura dos países anglofônicos	107
4.1.3	Relação dos participantes com a aprendizagem ativa	110
4.2	<i>Designs</i> em transformação	113
4.2.1	O gênero apresentação pessoal em vídeo como artefato	114
4.2.1.1	<u>Experienciando o conhecido e o novo</u>	114
4.2.1.2	<u>Conceituando as funções comunicativas em LI e os recursos gratuitos do <i>Movie Maker 10</i></u>	115
4.2.1.3	<u>Analisando a função social do gênero apresentação pessoal e vídeo e o desempenho dos participantes</u>	117
4.2.1.4	<u>Aplicação dos (multi)letramentos em LI para criação do gênero apresentação pessoal em vídeo</u>	120
4.2.2	O gênero pôster no contexto internacional	121
4.2.2.1	<u>Experienciando a função social do pôster</u>	122
4.2.2.2	<u>Conceituando os elementos do gênero pôster</u>	125
4.2.2.2.1	A FUNÇÃO COMPOSICIONAL E A RELAÇÃO TEXTO-IMAGEM	125
4.2.2.2.2	A FUNÇÃO INTERACIONAL E A LINGUAGEM DE APELO	126
4.2.2.3	<u>Analisando pôsteres de países anglófonos</u>	127
4.2.2.3.1	A COMPOSIÇÃO E A RELAÇÃO TEXTO-IMAGEM	131
4.2.2.3.2	A INTERAÇÃO COM O VISUALIZADOR	134
4.2.2.4	<u>Aplicação dos (multi)letramentos em LI para criação do gênero pôster</u>	137
4.3	<i>Designs</i> reformulados	139
4.3.1	Relação dos participantes com a tecnologia	139

4.3.2	Relação dos participantes com a LI e a cultura dos países anglófonos	141
4.3.3	Relação dos participantes com a aprendizagem ativa	146
5	REFLEXÕES SOBRE A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO	
	BÁSICA	148
5.1	Respostas às perguntas de pesquisa	149
5.2	Contribuições desta pesquisa para a internacionalização da Educação	
	Básica	152
	REFERÊNCIAS	154
	ANEXO A – HABILIDADES EM LI PARA O 6º ANO	166
	ANEXO B – PÔSTERES DO SMITHSONIAN MUSEUM LAB	
	DISPONIBILIZADOS NO EPALS	168
	ANEXO C – LINGUAGEM DE APELO	170
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO	171
	APÊNDICE B – AUTOAVALIAÇÃO EM RELAÇÃO AO TRABALHO	
	COLABORATIVO	176
	APÊNDICE C – QUADRO-SÍNTESE COM ANÁLISE DOS PÔSTERES .	177
	APÊNDICE D – QUADRO-SÍNTESE COM ANÁLISE MULTIMODAL	
	DOS PÔSTERES	178
	APÊNDICE E – FUNÇÃO COMPOSICIONAL DOS TEXTOS	
	MULTIMODAIS	179
	APÊNDICE F – RELAÇÃO TEXTO-IMAGEM	181
	APÊNDICE G – ANÁLISE DA FUNÇÃO COMPOSICIONAL E DA	
	RELAÇÃO TEXTO-IMAGEM DOS PÔSTERES	182
	APÊNDICE H – FUNÇÃO INTERACIONAL DOS TEXTOS	
	MULTIMODAIS	183
	APÊNDICE I – QUADRO-SÍNTESE COM ANÁLISE SOBRE APELO	
	EMOCIONAL E FUNÇÃO INTERACIONAL DOS PÔSTERES	185
	APÊNDICE J – AUTOAVALIAÇÃO FINAL	186
	APÊNDICE K – AUTOAVALIAÇÃO DO VÍDEO DE APRESENTAÇÃO	
	PESSOAL	191

APÊNDICE L – TCLE DO PROFESSOR PARTICIPANTE	193
APÊNDICE M – TCLE DO PAI OU RESPONSÁVEL PELO APRENDIZ ..	195
APÊNDICE N – TALE DOS APRENDIZES	197

1 INTRODUÇÃO

O movimento de globalização, iniciado no século XX, fluidificou as fronteiras, permitindo um fluxo multidirecional de culturas, idiomas, conhecimento e ações entre povos do mundo inteiro que gerou um processo de internacionalização intensificado por ações para cooperações técnica e educacional entre países. Simultaneamente, o contínuo desenvolvimento tecnológico possibilitou interações independentes das limitações de espaço e de tempo, gerando ofertas e demandas de informações e serviços entre indivíduos de qualquer lugar do mundo.

As interações provindas de uma sociedade cada vez mais global/internacional e digital, por sua vez, ocorrem por meio do emprego de recursos semióticos diretamente influenciados pelo contexto social (HODGE; KRESS, 1988; KRESS, 2003). Para compreender e fazer uso dos recursos disponíveis em cada contexto, é necessário um conjunto de letramentos que englobe a linguagem verbal escrita e oral, a linguagem visual estática e em movimento, e conhecimentos sobre a tecnologia digital. Nesse sentido, Kress (2003) salienta que a ascensão da imagem, como forma de representação, e da tela, como meio de representá-la virtualmente, traz transformações nos letramentos existentes, além de criar outros. Ainda segundo o autor, os letramentos para a era atual não podem ser considerados à parte de fatores sociais, tecnológicos e econômicos.

Os letramentos também são marcados por relações de poder que, principalmente nos contextos educacional e profissional, funcionam como porta de entrada ou como obstáculo. Na sociedade cada vez mais internacionalizada e digital, os letramentos em Língua Inglesa (LI), idioma estrangeiro dominante (CRYSTAL, 2012), e os digitais são necessários para acesso à informação e a participação em novos tipos de interação.

Apesar da presença maciça da LI em vários contextos e de ela ser a Língua Estrangeira (LE) escolhida em 80% das escolas brasileiras, segundo pesquisa do *British Council* (2015), seu ensino, principalmente na Educação Básica da rede pública, ainda está muito aquém do necessário para promover a internacionalização desse segmento de ensino em nosso país. Embora o relatório só cite o termo internacionalização uma vez e para se referir ao mercado brasileiro, o documento apresenta deficiências no ensino de LI que podem resultar em barreiras para o acesso à informação publicada/divulgada no idioma e para as interações internacionais. Dentre as dificuldades relatadas pelos professores entrevistados durante a pesquisa, estão a carga horária de somente 2h semanais para o ensino de LI e outras LEs, a falta de tempo e de oportunidade para desenvolver e aprimorar as suas práticas pedagógicas, a sobrecarga de aulas e a falta de estrutura, principalmente digital,

em parte das escolas. Dados similares aparecem na pesquisa de Tavares e Stella (2014) junto a professores da LI na rede pública que afirmaram, em sua maioria, focar suas aulas em leitura de textos escritos e regras gramaticais, além de adotar práticas pedagógicas tradicionais.

Apesar de o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) selecionar e disponibilizar material especialmente elaborado para a escola pública, os professores reclamam da falta de livros didáticos apropriados (BRITISH COUNCIL, 2015). Vale ressaltar que dentre os critérios estabelecidos pelo PNLD para LE (BRASIL, 2017), estão as diversidades cultural e linguística dos países em que o idioma alvo é falado, elemento imprescindível para o processo de internacionalização da educação. Em relação à Educação Básica, o Ministério da Educação (MEC) tem discutido medidas para ampliação das políticas inicialmente focadas somente no ensino superior. Dentre essas iniciativas está a ampliação do decreto no 7.642, de 13 de dezembro de 2011, que visa promover a capacitação em idiomas dos professores da rede pública de Educação Básica e dos estudantes de licenciatura em LE³ (BRASIL, 2016b). Um outro programa que visa o aperfeiçoamento dos professores de LI na educação básica é o Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Inglês (PDPI), resultado de uma parceria da Fundação *Fullbright*, nos Estados Unidos, e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), no Brasil. O PDPI consiste na oferta de bolsas de estudo para aprimoramento da LI e desenvolvimento de metodologias de ensino para professores de LI na educação básica da rede pública (FULLBRIGHT BRASIL, 2018).

Além do foco na LI, são, também, necessários os letramentos digitais devido à expansão das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) que, no Brasil, tem apresentado um crescimento significativo, com destaque para os dispositivos móveis. Um estudo feito pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), em 2014, e divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em abril de 2016, apontou que, aproximadamente, 55% das 67 milhões de residências no país tinham acesso à Internet, sendo que, dessas, cerca de 80% o faziam via celular e aproximadamente 76% por meio de computador (AGÊNCIA BRASIL, 2016). Segundo pesquisa anual sobre o uso de TI no país, feita pela Fundação Getúlio Vargas (2016), em maio, o número de *smartphones* chegou a 168 milhões. Percebe-se, nesse

³ A criação do Letras Sem Fronteiras é um projeto ao qual a Professora Denise de Abreu e Lima, presidente do Programa Idiomas sem Fronteiras, tem se dedicado. O projeto consiste no envio de licenciandos em LE para países onde o idioma é falado e no recebimento de licenciandos de português como língua estrangeira/adicional desses países, para aprimoramento do idioma e da vivência cultural.

contexto, um potencial de recursos de comunicação em múltiplos modos além da linguagem verbal escrita e falada não explorado pela escola regular, que ainda se baseia em uma lógica linear e compartimentalizada para a construção dos conhecimentos. A relevância da inclusão de aspectos da multimodalidade e das tecnologias, presentes nas práticas sociais pela linguagem deste século, no ensino de LE, é defendida no Currículo Básico Comum (CBC) do Estado de Minas Gerais (DIAS, 2003) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018). Apesar da presença das dimensões multimodal e multicultural, nas diretrizes educacionais e em livros didáticos aprovados no PNLD, pesquisas como a do *British Council* (2015) apontam para a existência de práticas de letramento denominadas *old basics* por Kalantzis e Cope (2012). A reformulação dessas práticas, que ainda focam na linguagem escrita e em normas gramaticais, visando a uma nova abordagem de aprendizagem (*new learning*) que valorizasse as diversidades socioculturais e a multimodalidade foi a bandeira erguida pelo grupo formado pelos pesquisadores acima mencionados e mais 12 colegas⁴ em 1994 – o *New London Group*. Dois anos após as discussões deste primeiro encontro, foi elaborado um manifesto por uma pedagogia dos multiletramentos (NEW LONDON GROUP, 1996).

Imprescindível se torna a necessidade do desenvolvimento dos letramentos necessários aos aprendizes, a fim de atuarem criticamente em uma sociedade na qual a informação é disseminada por práticas sociais que ocorrem em diversos modos semióticos pelo uso de seus variados recursos, refletindo e influenciando diferentes contextos socioculturais (KALANTZIS; COPE, 2012). A Pedagogia dos Multiletramentos (PM), portanto, é constituída da Multimodalidade, ou seja, dos vários modos de representação, e da Multiculturalidade, que abarca as diversidades sociais, linguísticas e raciais, por exemplo.

Outro aspecto relevante dessa pedagogia é a concepção da aprendizagem por *design*, que atribui ao indivíduo o papel de construtor ativo de seu próprio conhecimento. Essa abordagem reconhece a forma de aprender da geração atual de aprendizes, denominada de “Geração P”, que age participativamente ao invés de receber passivamente o conhecimento. Ao se apropriar dos *designs* disponíveis nos contextos nos quais estão inseridos, os aprendizes constroem, de forma colaborativa, novos significados, produzindo novos *designs*, que passam a integrar o repertório

⁴ Também fazem parte do *New London Group* Courtney Cazden (EUA), Norman Fairclough (Reino Unido), James Gee (EUA), Gunther Kress (Reino Unido), Allan Luke (Austrália), Carmen Luke (Austrália), Sarah Michaels (EUA), Martin Nakata (Austrália).

disponível. Reinicia-se, então, o ciclo de aprendizagem que integra as seguintes etapas: experienciar, conceituar, analisar e aplicar (COPE; KALANTZIS, 2000; 2008; 2009; KALANTZIS; COPE, 2012).

Esse cenário aponta para a necessidade de um aprimoramento das abordagens no ensino de LI e demais LEs na Educação Básica da rede pública, a fim de promover sua internacionalização com o objetivo de empoderar os aprendizes para interagirem em novos contextos. A internacionalização da Educação Básica é praticamente inexistente na rede pública, ao contrário da rede privada, na qual vem crescendo o número de escolas internacionais e bilíngues. Desta forma, aumenta a lacuna entre os egressos dos setores público e privado, tornando primordiais ações que busquem equilibrar essa desproporção.

Apesar da evolução dos livros didáticos aprovados pelo PNLD, a partir de 2011, ainda persistem práticas pedagógicas que não valorizam a multimodalidade de textos de vários gêneros, focando em linguagem descontextualizada e em exercícios mecânicos sobre regras gramaticais, deixando de lado possibilidades de interações autênticas e significativas (TAVARES; STELLA, 2014; BRITISH COUNCIL, 2015). Tais práticas perpetuam a crença de que a LI não pode ser aprendida na escola regular, desmotivando docentes e aprendizes. Além da importância da aprendizagem por meio do “uso da língua em situações reais de comunicação” (DIAS, 2003, p. 13), ou seja, em práticas sociais pela linguagem, é necessário, para a formação e o empoderamento dos cidadãos, o desenvolvimento do conhecimento de diferentes contextos e culturas, do posicionamento crítico perante eles e da capacidade de, neles, interagir e construir conhecimento (BRASIL, 2013), uma vez que a aprendizagem ocorre, de maneira mais significativa, por meio de interações e trocas entre indivíduos de diferentes contextos.

O papel dos multiletramentos na aprendizagem de línguas tem sido objeto de interesse de outros pesquisadores além dos membros do *New London Group*. No Brasil, pesquisadores da área discutem a importância de se desenvolverem letramentos multimodais como forma de ampliar tanto a representação como a interpretação dos significados (SOUSA, 2014; SALBEGO; HEBERLE; BALEN, 2015; RIBEIRO, 2016b). Também investigam a multimodalidade e o trabalho colaborativo presente nos recursos da *Web 2.0* (TUMOLO, 2014; DIAS, 2015; FINARDI; PORCINO, 2016), além das novas formas de leitura (COSCARRELLI, 2016; RIBEIRO, 2016a) e de escrita (RIBEIRO, 2016a) que ocorrem nesse ambiente. Em relação ao ensino, há pesquisas sobre o posicionamento dos professores em relação ao uso da

tecnologia (NASCIMENTO, 2014), a utilização de jogos eletrônicos (ZACHI, 2014), o papel das redes sociais no ensino de LI (GOMES, 2016; LEFFA, 2016) e as implicações do desenvolvimento digital na educação (FINARDI; PREBIANCA; MOMM, 2013; ROJO, 2013; BUZATO, 2016a; COSER, 2016; PARDO, 2016).

A aprendizagem significativa e a autonomia do aprendiz também têm sido debatidas por psicólogos e educadores adeptos da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), que tem suas raízes nos pensamentos de Dewey⁵ e Freire⁶. Nessa abordagem, os aprendizes trabalham colaborativamente com o intuito de resolverem um problema, utilizando conhecimentos de diferentes disciplinas e áreas do conhecimento (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998). Os recursos disponibilizados pela Internet, principalmente pelas ferramentas colaborativas da *Web*, são, segundo Bender (2014), importantes aliados dos educadores que trabalham ou pretendem trabalhar por meio dessa abordagem. O autor ainda ressalta que, embora possam ser utilizadas no ensino tradicional, com foco no professor, tecnologias que permitam trabalho colaborativo e intervenções em tempo real, além de explorar recursos multimodais, trazem mais significado e autonomia aos aprendizes. Dentre essas tecnologias, está o ambiente *e-pals*⁷, uma comunidade internacional *online* que conecta professores de diversos países⁸ na criação, adaptação e desenvolvimento de projetos em que seus aprendizes trabalham colaborativamente.

Dessa forma, a ABP apresenta vários pontos de interseção com a PM, como, por exemplo, o protagonismo do aprendiz, a aprendizagem por meio de interações que valorizam a pluralidade cultural, a descompartmentalização do conhecimento, a valorização dos conhecimentos extraescolares visando à aprendizagem real e significativa, a utilização de tecnologias digitais, e a valorização das diversidades e da multimodalidade.

Devido às interseções das duas abordagens/teorias, além de pesquisa em periódicos e livros, foi feito, junto à Biblioteca Digital de Teses e Dissertações⁹ e ao Banco de Teses da CAPES¹⁰, um levantamento de trabalhos/pesquisas que contivessem em seu título os termos “Multiletramento(s)” e, a seguir, “Aprendizagem Baseada em Projetos”. A busca foi restrita ao contexto brasileiro para obter um retrato sobre as pesquisas relacionadas aos temas supracitados

⁵ Principalmente em DEWEY, John. **How we think**. Lexington: D. C. Heath, 1933 e _____. **Logic**: The theory of inquiry. New York: Henry Holt & co, 1938.

⁶ Principalmente em FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 45ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

⁷ www.epals.com

⁸ Em 22 de fevereiro de 2019 havia 1371 professores de 109 países cadastrados no *e-pals*.

⁹ <http://bdtd.ibict.br/>

¹⁰ <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>

no país e suas possíveis conexões com a internacionalização da educação básica.

Na primeira busca, os resultados iniciais incluíram 41 dissertações, sendo quatorze de programas de mestrado profissional e dez teses de doutorado, entre os anos de 2010 e 2016. Após o refinamento da pesquisa, consultando também os resumos para identificar trabalhos que relacionassem os multiletramentos ao ensino de LI, os resultados diminuíram para três teses e quatro dissertações. Eluf (2010) e Gomes (2015) abordam as contribuições da PM na formação do professor de LI. Neves (2013) investiga a aprendizagem de LI nos primeiros anos no Ensino Fundamental em uma escola internacional bilíngue, focando em produções multimodais e no letramento crítico. Raposo (2014) analisa livro didático para o ensino fundamental II aprovado no PNLD 2011, considerando os requisitos presentes na LDB, em documentos oficiais do MEC em relação aos multiletramentos e à inclusão social. Rocha (2010), por sua vez, problematiza o ensino de LI nos anos iniciais do ensino fundamental na rede pública e apresenta uma proposta curricular baseada no plurilinguismo, na transculturalidade e nos multiletramentos. Os dois últimos trabalhos pesquisados focam diretamente no ensino de LI em escolas públicas. Enquanto Sousa (2011) investiga práticas de leituras multimodais no ensino fundamental sob o viés do letramento crítico e adotando a abordagem de multiletramentos de Lankshear, Snyder e Green (2000) e Gee (2006), Silva (2015) analisa de que forma os multiletramentos em atividades sociais em LI possibilitam novos modos de participação no mundo, para crianças de 2 a 4 anos de um centro de educação infantil ligado à prefeitura de São Paulo.

A busca de teses e de dissertações sobre a ABP resultou em uma dissertação de mestrado e três teses de doutorado. Oliveira (2013) avaliou a aplicação da ABP e de recursos tecnológicos em um curso técnico de ciência dos alimentos, por meio de pesquisa bibliográfica e de pesquisa de campo. Meurer (2014) investigou, por meio de um estudo sobre as características estruturais e didáticas da ABP, a utilização de um sistema de gerenciamento de projetos e de recomendação de conteúdo como apoio aos aprendizes. Cunha (2015) desenvolveu um ambiente digital para gestão de projetos utilizando dispositivos móveis (*m-learning*) com foco no ensino superior, mas com possibilidade de utilização em demais setores da sociedade. Souza (2015) desenvolveu uma pesquisa-ação no primeiro ano de um curso de licenciatura em química para planejar, implantar e avaliar a abordagem metodológica da ABP, combinando atividades a distância e presenciais (*Blended Learning*).

A pesquisa em artigos, dissertações e teses não resultou em nenhum trabalho sobre a ABP

para ensino de LI. Embora haja pesquisas relacionadas aos multiletramentos no ensino de LI, considerando aspectos como a escola pública, as diversidades cultural e linguística e o papel dos recursos tecnológicos, não foi encontrado registro de trabalho que integre todos esses elementos. É nessa lacuna que este estudo de caso se encaixa ao propor a promoção de interações entre aprendizes do 6º ano de escolas da rede municipal de Itabira, MG, e falantes de LI, nativos ou não, na mesma faixa etária, por meio da plataforma *e-pals*, um ambiente educacional *online* e gratuito, cujo objetivo é conectar salas de aulas em todo o mundo em projetos de aprendizagem colaborativa. As atividades propostas serão baseadas na PM (NEW LONDON GROUP, 1996; COPE; KALANTZIS, 2000; KALANTZIS; COPE, 2012) e na ABP (DEWEY, 1933, 1938; HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998; BENDER, 2014) e oferecerão oportunidade para comunicação multimodal autêntica e significativa, ou seja, sem ser artificialmente criada para aprendizagem de vocabulário e estruturas gramaticais. Ainda serão direcionadas pela motivação dos aprendizes, para os letramentos digitais na utilização dos recursos do *e-pals*, para o acesso a diferentes culturas, trabalho colaborativo e promoção da internacionalização da Educação Básica¹¹ (FINARDI; PORCINO, 2014; JORGE, 2016).

1.1 Problemática

Tendo em vista a justificativa de reelaborar as práticas pedagógicas no ensino da LI, com foco na PM e na APB em projetos multiculturais com aprendizes do 6º ano de escolas do município de Itabira, com falantes de inglês, nativos ou não, em interações autênticas e significativas, escritas, orais e em vídeo, no *E-pals*, estabelecem-se as perguntas norteadoras desta pesquisa:

- a) Quais práticas de (Multi)letramentos em produção oral podem ser desenvolvidas com o gênero apresentação pessoal em vídeo no contexto de projetos interculturais *online*?
- b) Quais práticas de (Multi)letramentos em produção escrita podem ser desenvolvidas com o gênero pôster no contexto de projetos interculturais *online*?
- c) De que forma o trabalho colaborativo ocorre durante o projeto para produção dos pôsteres considerando comprometimento, divisão de tarefas, resolução de problemas e autonomia dos aprendizes participantes?

¹¹ A maioria dos artigos pesquisados e todas as teses e dissertações encontradas sobre internacionalização da educação têm ênfase no ensino superior.

- d) Sendo a multiculturalidade, um dos alicerces do processo de internacionalização da educação (básica), qual a percepção dos aprendizes brasileiros sobre as diferentes culturas com as quais interagiram durante a pesquisa?

1.2 Objetivos

Considerando as perguntas de pesquisa supracitadas e o processo premente de internacionalização da Educação Básica, no contexto brasileiro, apresento, a seguir, os objetivos desta pesquisa.

1.2.1 Objetivo geral

O objetivo geral desta pesquisa é investigar a utilização do ambiente *e-pals* para o desenvolvimento dos multiletramentos de aprendizes do 6º ano de uma rede pública mineira como forma de contribuir para a internacionalização desse segmento educacional, por meio de interações entre eles e falantes de inglês, provenientes de diversos países, utilizando recursos de texto, imagem, áudio e vídeo, no desenvolvimento de um projeto.

1.2.2 Objetivos específicos

Para alcançar o objetivo geral, será necessário:

- a) Diagnosticar os letramentos digital, multitmodal, multicultural e em LI dos aprendizes do 6º ano de uma rede pública mineira;
- b) Promover atividades colaborativas entre os aprendizes brasileiros e seus pares estrangeiros, para produção escrita do gênero pôster;
- c) Coletar e analisar dados durante o desenvolvimento do projeto de produção escrita do gênero pôster, nos processos do conhecimento de experienciar, conceituar, analisar e aplicar, segundo o conceito da aprendizagem por *design*;
- d) Avaliar os aprendizes, ao final da pesquisa, em relação aos multiletramentos desenvolvidos para escrever o gênero pôster em LI, ao trabalho colaborativo em projetos e aos seus conhecimentos e atitudes sobre outras culturas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O estudo proposto neste projeto busca inter-relacionar elementos do avanço tecnológico e da globalização às práticas de letramento desenvolvidas no ensino de LI na Educação Básica, como forma de promover sua internacionalização. Reconhece-se a omnipresença da LI em contextos da esfera pessoal, acadêmica e profissional, em meios digitais, impressos e presenciais, tornando-a um recurso determinante para o acesso a diversas práticas sociais (CRYSTAL, 2003). O arcabouço teórico que embasa este projeto perpassa pelo papel da LI na internacionalização da Educação Básica, pela Pedagogia dos Multiletramentos (PM) e pela Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), utilizando recursos da *Web 2.0*.

2.1 O papel da LI na internacionalização da Educação Básica no Brasil

A internacionalização da educação tem sido discutida no Brasil e no exterior, principalmente neste século. Embora a maioria dos trabalhos na área dedique-se ao Ensino Superior (BONA, 2016; O'DOWD, LEWIS, 2016), há um consenso entre os pesquisadores de que a internacionalização deve se iniciar na Educação Básica. Antes de discutir como tal ação ocorre ou deve ocorrer, é necessária uma definição dos elementos envolvidos nesse processo. Knight (2004) reconhece a variedade de componentes relacionados ao conceito de internacionalização que abarcam mobilidade acadêmica docente e discente, projetos e pesquisas em parceria. Ainda segundo a autora a internacionalização é um “processo [contínuo] de integração da dimensão internacional, intercultural ou global ao propósito, às funções ou ao resultado da educação superior” (KNIGHT 2004, p. 11, tradução minha¹²). Beelen e Jones (2015) adotam a definição de Knight (2004), reforçando a importância de se reconhecer a natureza processual da internacionalização, como também a criação de um currículo internacional e intercultural.

Embora a internacionalização da educação esteja diretamente relacionada ao fenômeno da globalização, esses dois conceitos se diferem. De acordo com Andreotti *et al.* (2016), a globalização se caracteriza pela fluidez das fronteiras que permite a integralização de tecnologias, saberes, valores, bens e pessoas com a cultura de cada país, gerando impactos diferentes em cada local. Assim, eles, também,

¹² The process of integrating an international, intercultural, or global dimension into the purpose, functions or delivery of post-secondary education.

relacionam à dimensão intercultural do currículo ao processo de internacionalização. Santos (2002) problematiza o conceito de globalização, ressaltando sua não consensualidade devido a “conflitos entre grupos sociais, Estados e interesse hegemônicos por um lado, e grupos sociais, Estados e interesses subalternos por outro” (p. 27). O autor também reconhece a existência de conflitos de maior ou menor intensidade dentro de um mesmo campo hegemônico apesar de as últimas décadas apresentarem uma transição de conflitos entre países hegemônicos para uma relação de interdependência, de cooperação e de integração entre eles.

A globalização hegemônica, ou de alta intensidade, como denominada por Santos (2002) por promover desigualdade de poder, apresenta três principais dimensões: a econômica, a política e a cultural. A dimensão econômica traz uma nova divisão internacional do trabalho que posiciona as empresas multinacionais como atores centrais da nova economia mundial. Nesse contexto, há uma desregulação das economias nacionais bem como restrições ao controle estatal por meio da subordinação das nações às agências multilaterais como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional e a Organização Mundial do Comércio. Além disso, emergem três grandes capitalismo ou potências globalizadoras: os Estados Unidos, a Europa e o Japão, que formam em volta de si uma rede com países semiperiféricos e periféricos. A dimensão política, consequência da globalização econômica neoliberal, traz o enfraquecimento do Estado em prol do fortalecimento das instituições financeiras. Este fenômeno agrava as desigualdades entre nações consideradas potências econômicas e nações mais fracas. Por fim, a dimensão cultural é caracterizada pela supervalorização/imposição de valores, artefatos culturais e universos simbólicos ocidentais, mais precisamente norte-americanos. Santos (2002) atribui essa influência aos meios de comunicação, principalmente à TV. Neste ponto, vale refletir sobre as diferenças entre o contexto do início do século XXI e o em que estamos inseridos ao final de sua segunda década. A evolução da Internet ao decorrer dessas duas décadas, discutida na seção 2.2, permite um acesso a culturas diversas não necessariamente hegemônicas. Desta forma, é possível vislumbrar um movimento de globalização cultural mais democrático que valorize culturas minoritárias e desprivilegiadas pelo modelo hegemônico de globalização. Esse conceito de globalização, denominada por Santos (2002) como de baixa intensidade, por promover trocas menos desiguais entre países, é o adotado nas ações propostas nesta tese.

As ações para internacionalização da educação, em todos os seus níveis, devem ter como objetivo principal a formação de cidadãos globais, descritos por Clifford (2016) como “pessoas

que têm conhecimento sobre o mundo e desenvolveram competências interculturais, mas, também, senso de responsabilidade social” (p. 15, tradução minha¹³). A internacionalização é, de acordo com de Wit (2016), um meio para o enriquecimento do currículo e melhoria dos resultados de aprendizagem que não segue um modelo geral, mas tem características específicas para cada contexto educacional. O autor acrescenta que, além de alavancar a qualidade da educação, o processo de internacionalização deve, em suas ações intencionais, contribuir, e maneira significativa para o desenvolvimento da sociedade. É exatamente este aspecto empoderador da internacionalização da educação, visando a formação de cidadãos globais, que poderão agir consciente e criticamente em seus contextos sociais, que interessa a esta pesquisa. Portanto, o conceito de internacionalização aqui adotado incorpora elementos diretamente relacionados à Pedagogia dos Multiletramentos e à Aprendizagem Baseada em Projetos, construtos teóricos que baseiam as ações descritas na Seção 3, como a multiplicidade cultural e a aprendizagem com foco na agência dos discentes dentro e fora da escola. A definição de internacionalização de Knight (2004), expandida por de Wit, Hunter e Coelen contempla as características essenciais de acordo com os objetivos desta pesquisa

(...) o processo **intencional** de integrar uma dimensão internacional, intercultural ou global na finalidade, funções e resultado da educação superior, **a fim de melhorar a qualidade da educação e pesquisa para todos os aprendizes e funcionários, e para fazer uma contribuição significativa para sociedade** (2015, p. 281, grifo do autor, tradução minha¹⁴).

Jorge (2016) alerta para concepções de internacionalização do ensino que têm um foco quantitativo, baseado no número de acordos firmados entre instituições de diferentes países e, conseqüentemente, o fluxo de intercâmbio entre pesquisadores, docentes e discentes. A autora ressalta a importância da internacionalização em casa por meio de letramentos que envolvem linguagens e aspectos culturais de outros países e preparam discentes para futuros programas de mobilidade, letramentos esses que, segundo Beelen e Jones (2015), devem ser integrados ao currículo. O termo internacionalização em casa surgiu no final da década de 90, na Universidade Malmö, como uma forma de oferecer experiência internacional ao corpo discente apesar de ausência de parceiros de outros países (BEELLEN; LEASK, 2016). Ao propiciar o

¹³ (...) people who have knowledge of the world and have developed intercultural competencies but also have a sense of social responsibility.

¹⁴ (...)the **intentional** process of integrating an international, intercultural or global dimension into the purpose, functions **and** delivery of post-secondary education, **in order to enhance the quality of education and research for all students and staff, and to make a meaningful contribution to society**

desenvolvimento de competências interculturais/globais sem a necessidade de mobilidade estudantil, a internacionalização em casa torna-se um mecanismo democratizador. Em outras palavras, esta modalidade de internacionalização da educação atinge todos os discentes e não somente a minoria que tem possibilidade de ter experiências no exterior (BEELEN; LEASK, 2016). Ainda segundo os autores, além do currículo formal e do informal¹⁵, os serviços ofertados pela instituição de ensino também devem ser incluídos no processo de internacionalização em casa. É importante ressaltar que um currículo internacional precisa ter ferramentas de avaliação e metodologias de ensino condizentes com as competências internacionais/interculturais ou globais, conforme apontado por Leask (2015).

Para que as interações decorrentes do processo de internacionalização das instituições de ensino possam ocorrer, o desenvolvimento de competências comunicativas em um ou mais idiomas estrangeiros é imprescindível. No Brasil, em relação ao conhecimento de um idioma estrangeiro, a Lei nº 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) prevê, em seu artigo 26, a obrigatoriedade do ensino de ao menos uma LE a partir do 6º ano, antiga 5ª série, sugerindo, no artigo 36, a inclusão de mais uma LE no Ensino Médio (BRASIL, 1996). Segundo pesquisa do *British Council* (2015), a LE escolhida em cerca de 80% das escolas brasileiras¹⁶ é a Língua Inglesa (LI), idioma dominante na sociedade da informação e do desenvolvimento tecnológico, que foi elevada aos *status* de *Língua Global* devido a fatores históricos e econômicos que afetam diretamente o seu favorecimento em detrimento de outras línguas. Crystal (2012) apresenta um histórico da ascensão da LI, perpassando pela expansão do Império Britânico a partir do século XVI, pela Revolução Industrial, também iniciada na Inglaterra no final do século XVIII, e pela ascensão econômica e de liderança política dos Estados Unidos após a Segunda Guerra Mundial. O autor ainda retrata a presença massiva da LI na mídia e nos contextos políticos, educacionais e profissionais, que a tornaram símbolo de prestígio pessoal e acadêmico, permitindo ou impedindo acesso a determinados contextos sociais. Crystal (2012) elenca os critérios que a tornam uma língua global: além de ser idioma nativo de países que dominam o contexto internacional, é o idioma oficial administrativo de mais de 70 países e a

¹⁵ Leask (2015) define o currículo formal como o conteúdo programático e o planejamento organizado das atividades que fazem parte do programa de graduação. O currículo informal, segundo a autora, inclui as atividades extracurriculares e serviços de apoio oferecidos pela instituição de ensino.

¹⁶ Com exceção dos estados do Pará, onde a Língua Espanhola ocupa o primeiro lugar, devido à maior oferta de professores, e de Goiás, onde esse idioma é a primeira escolha em 40% das escolas e tem se tornando objeto de crescente interesse dos aprendizes.

primeira LE ensinada em mais de 100 países na Europa, na Ásia, na América Latina e no Norte da África.

Finardi, Santos e Guimarães (2016) apontam a globalização e a LI na condição de língua franca acadêmica como fatores determinantes para a internacionalização do ensino superior. Os autores citam pesquisa de Hamel (2013) sobre produção acadêmica que atesta preferência por publicação de trabalhos oriundos de países anglófonos. Eles ainda defendem que o ensino de línguas adicionais, principalmente da LI, desempenha papel importante na comunicação e no entendimento entre países, na circulação e no acesso à informação e na inclusão social. Nesse caso, a LI tem *status* de língua franca (ILF), referindo-se “ao uso mais frequente do inglês no mundo contemporâneo, onde ele é usado como língua de contato entre duas pessoas cujas línguas nativas (incluindo o inglês) são diferentes” (FINARDI; SANTOS; GUIMARÃES, 2016, p. 254). Nesse sentido, Cope e Kalantzis (2008) e Rajagopalan (2009) ressaltam que ensinar ILF, ou *World English*, é permitir que todas as variedades do idioma sejam privilegiadas, para que o aprendiz tenha a possibilidade de lidar com todas as formas de falar inglês, buscando desvencilhá-lo de uma cultura específica, abrindo as portas para diferentes perspectivas de realidade. Este prisma também ecoa na BNCC (Brasil, 2018) com o intuito de legitimar diferentes usos da LI, promover a interculturalidade e aceitação das diferenças em um processo de reflexão crítica. Apesar do reconhecimento da LI como língua franca em diversos contextos, vale ressaltar que tal *status* é problematizado em vários estudos que discutem, por exemplo, uma maior valorização das línguas nacionais e minoritárias como as línguas indígenas no Brasil (GRANNIER, 2014; OLIVEIRA; GOMES, PANTOJA, 2014, RODRIGUES; ALBUQUERQUE; MILLER, 2019), ou das línguas dos países de fronteira (MOITA LOPES, 2008).

Além do letramento em LI, Finardi, Prebianca e Momm (2013) e Finardi, Santos e Guimarães (2016) apontam o Letramento Digital (LD) como elemento essencial para interações em um mundo globalizado *online*, corroborando Finardi e Porcino (2014, p. 240), que afirmam que “o uso informado de tecnologias e metodologias, aliado ao ensino de inglês como língua internacional, são essenciais para alavancar o desenvolvimento e a internacionalização da educação no Brasil de forma crítica em relação aos efeitos da globalização”.

Jorge (2016) reconhece que, idealmente, a universidade deveria preparar os estudantes para que, ao se graduarem, fossem fluentes em, pelo menos, uma LE. Para tal, a autora salienta

que o estudo de idiomas com foco na internacionalização, que não ocorre somente por meio de mobilidade acadêmica, deveria se iniciar na educação básica, sendo os professores de idiomas agentes desse fenômeno.

Como componente curricular obrigatório na educação básica brasileira, várias faces da internacionalização se delineiam nas aulas de línguas estrangeiras. Logo, temos hoje motivos mais que suficientes para defender a qualidade do ensino de línguas nesse segmento da educação. A falta de política linguística bem construída desde a educação básica resultou, ao longo dos anos, no que eu considero um monolingüismo universitário, ainda que vários integrantes das comunidades universitárias tenham experiências internacionais e sejam proficientes em línguas estrangeiras (JORGE, 2016, p. 125-126).

Apesar das diretrizes presentes nos documentos oficiais dos Ensinos Fundamental e Médio para LE sugerirem práticas além do conteúdo gramatical que instrumentalizem os aprendizes para compreenderem e atuarem criticamente na sociedade, a realidade das escolas no Brasil, principalmente das públicas, é bem diferente (OLIVEIRA, 2011). Até 2008, o ensino de LE não era contemplado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), surgindo para os anos finais no ensino fundamental somente a partir de 2011 (BRASIL, 2010; JORGE; TENUTA, 2011). Siqueira e Anjos (2012) reconhecem a importância de ações, como a inclusão da LE no PNLD a partir de 2011, como também as diretrizes curriculares, mas apontam para uma discrepância entre o que é preconizado nos documentos oficiais e as práticas pedagógicas, principalmente no ensino público.

Esta prática de ensino de LE [focada na gramática], conceituada como ‘tradicional’, parece ter presença cativa nas salas de aula de língua inglesa da escola regular. Entretanto, a atual conjuntura mundial requer formas alternativas de ensino nesse contexto. O novo cenário estabelecido, principalmente com o advento da *Internet*, com a dissolução das fronteiras, proporcionando encontros de culturas cada vez mais intensos, demonstra que é imprescindível dispormos de programas de ensino de línguas, LE em especial, dinâmicos, envolventes, alinhados com a nova ordem global, visando, dentre outras coisas, ao desenvolvimento da competência comunicativa e da consciência intercultural crítica do aprendiz-cidadão. (SIQUEIRA; ANJOS, 2012, p. 132)

Outro fator que aponta para o longo caminho que o ensino de LI ainda tem a percorrer para desempenhar seu papel na internacionalização da Educação Básica é a falta da dimensão cultural, que quando é explorada se limita ao eixo dos países do primeiro mundo, principalmente Estados Unidos, Reino Unido e Canadá. A cultura de países menos privilegiados economicamente, como África do Sul, Jamaica e Índia, é, portanto, negligenciada. A LI, ao atingir o *status* de língua internacional, desvincula-se deste ou daquele país de origem, passando

a incorporar a identidade de cada local onde é falado (RAJAGOPALAN, 2009; SIQUEIRA; ANJOS, 2012). Nesse sentido, o Ministério da Educação (MEC) incluiu como norma do PNLD para LE a diversidade linguística e cultural como elemento obrigatório (BRASIL, 2015). Além disso, existem outras complicações, tanto de ordem interna nas escolas como relacionadas ao contexto social, em que os aprendizes estão inseridos, que os distanciam ainda mais de uma aprendizagem significativa da LE.

Medidas para promover uma aprendizagem de LI mais eficiente têm sido discutidas no MEC, envolvendo o programa Idioma Sem Fronteiras (ISF), direcionado ao Ensino Superior nos cursos de licenciatura em LE (BRASIL, 2016), e ao Ensino Médio, com a reformulação do CSF para enviar aprendizes para aprender idiomas fora do país (ESTUDAR FORA, 2016; ODILLA; BARRUCHO, 2016). A Portaria nº 30, de 26 de janeiro de 2016, além de ampliar o ISF para capacitar em idiomas estudantes, professores e servidores Técnico-Administrativos de Instituições de Educação Superior e da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, também busca o aperfeiçoamento de professores de idiomas da rede pública de Educação Básica (BRASIL, 2016b), incluindo a Secretaria de Educação Básica (SEB) no núcleo gestor do programa.

É importante ressaltar que a aprendizagem de idiomas e de culturas visando à internacionalização não requer, necessariamente, o envio de aprendizes para países onde o idioma-alvo é falado. Apesar do reconhecimento da contribuição da vivência no exterior na formação dos aprendizes, a atual situação político-econômica do Brasil requer ações que possibilitem a internacionalização em casa defendida por Jorge (2016). Dessa forma, a *Internet* e seus recursos têm papel fundamental no rompimento de fronteiras e na consequente exposição a situações reais de comunicação em diversos contextos socioculturais. Nesse sentido, Lawton (2015) alega que as TICs podem, por meio do intercâmbio virtual, promover resultados positivos como competências comunicativas em línguas estrangeiras, conhecimento intercultural e pensamento crítico, sem a necessidade de viagens ao exterior. A Seção 2.2, apresenta um breve histórico da evolução dos recursos da *Internet* e de que forma eles podem influenciar o ensino da LI.

2.2 A evolução dos recursos da *Internet* e suas implicações para o ensino de LI

As interações e, conseqüentemente, a produção e a publicação de textos em seus vários modos têm sido altamente afetadas pelo surgimento e pela evolução da *Internet*. Em 1998, surgiu a primeira geração da *Internet*, a *Web 1.0* ou *Web* da cognição, que até 2005 funcionava como fonte de busca de informações, oferecendo limitadas oportunidades de interação e de produção de conteúdo (AGHAEI; NEMATBAKSHSH; FARSANI, 2012; CHOUDHURY, 2014). Na *Web 1.0*

havia consumo de informação quase exclusivamente textual/verbal (GOMES, 2016) de textos “relativamente estáticos e criados por um único autor” (BARTON; LEE, 2015, p. 48), assemelhando-se às práticas de recepção passiva da informação da educação bancária (FREIRE, 2013). Leffa (2016) utiliza o termo *broadcasting* para denominar o fluxo de informação unilateral, que parte do centro em direção à periferia, mas raramente faz o caminho de volta.

A *Web 2.0*, segunda geração da *Internet*, intensificou as possibilidades de interação de forma síncrona e assíncrona, rompendo barreiras de tempo e de espaço (FINARDI; PORCINO, 2016). Ela também tornou o fluxo de comunicação bidirecional, permitindo um papel mais participativo de seus usuários, pois além de acessarem informação também poderiam produzi-la (AGHAEI; NEMATBAKSHSH; FARSANI, 2012; CHOUDHURY, 2014; LEFFA, 2016). Tal produção, muitas vezes colaborativa e processual – criada por vários usuários e constantemente editada –, não mais se limita a textos verbais, utilizando recursos multimodais (BARTON; LEE, 2015).

A *Web 3.0*, ou *Web* personalizada, além de permitir interações colaborativas entre os usuários, torna a máquina mais inteligente e capaz de tomar decisões baseadas em análise de estrutura de dados (AGHAEI; NEMATBAKSHSH; FARSANI, 2012; CHOUDHURY, 2014). Um exemplo é como o acesso a sites influencia o resultado de buscas no *Google* e as propagandas que aparecem em redes sociais, como o *Facebook*, por exemplo. A previsão para a próxima geração da *Internet*, a *Web 4.0*, aponta para uma simbiose da máquina e do cérebro humano, fazendo com que aquela seja capaz de tomar decisões (AGHAEI; NEMATBAKSHSH; FARSANI, 2012; CHOUDHURY, 2014).

As novas maneiras de se comunicar que surgiram, principalmente a partir da *Web 2.0*, são ainda negligenciadas ou até mesmo rejeitadas pela escola. A redes de relacionamento da *Internet*,

por exemplo, embora muitas vezes consideradas um elemento de distração e de perda de foco pela escola, podem ser espaços de aprendizagem (GOMES, 2016), uma vez que são um dos meios pelos quais o conhecimento é construído / distribuído. Rojo (2013) alerta para a necessidade de o sistema educacional preparar os cidadãos para interagirem em uma sociedade digital que engloba diferenças e identidades múltiplas. Nesse sentido, Buzato (2016a, p. 8) advoga que

mais do que novos suportes ou portadores de textos, as assim chamadas tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC, doravante) são importantes mediadores da vida social contemporânea, no sentido de que passam a enredar nossas práticas e formas de significação em circuitos informacionais vinculados a um globalismo econômico e midiático interveniente em contextos instrucionais que se tornam mais desafiadores em relação às formas científicas de produção e inteligibilidade.

Em relação ao uso das ferramentas/dos recursos da *Internet* no ensino de idiomas, principalmente da LI, Pardo (2016) aponta para a necessidade de uma reformulação das práticas e das estratégias pedagógicas para preparar os aprendizes para a constante evolução tecnológica da sociedade contemporânea. Para o autor, o desafio maior ocorre no contexto da escola pública, onde ainda há carência de suporte e de subsídios para promover a quebra de paradigmas educacionais, a aplicação de epistemologias digitais e a promoção e valorização da aprendizagem ubíqua. Nesse sentido, Finardi, Prebianca e Momm (2013) afirmam que o papel de detentor do conhecimento não cabe mais ao professor, e que o acesso à *Internet* possibilita aprendizagem autônoma e colaborativa. Finardi e Porcino (2016) empregam o termo “produsagem”, cunhado por Burns (2006) para definir a produção colaborativa e interativa pelo produtor-usuário. O rompimento de barreiras geográficas e temporais permite interações reais e significativas por meio de ações colaborativas para alcançar objetivos específicos em comum (COSER, 2016), evitando-se, assim, uma prática artificializada, baseada no faz-de-conta dos *role plays*, que negligencia uma condição necessária para a aprendizagem – a interação autêntica (LEFFA, 2016). Leffa (2016) salienta que, embora haja material impresso e de áudio que garanta a exposição ao uso autêntico da língua, ainda faltam oportunidades de produção em situações autênticas, o que pode ser possibilitado pelas ferramentas da *Web 2.0*. Ainda segundo o autor, uma língua só tem significado se houver contexto e relevância sociais e quando deixa de ser objeto de estudo, passando a ser instrumento para comunicação. Gomes (2016) cita Jenkins (2007) ao afirmar que é papel da escola possibilitar novos letramentos que preparem os cidadãos

para agirem coletivamente. É importante ressaltar que para a aprendizagem ocorrer é necessário que haja mediação, definida por Coser (2016, p. 22) como “(...) modos de agir de todos os tipos de agentes envolvidos na prática social que denominamos ensino-aprendizagem *online*, quer sejam humanos ou não-humanos”. Tal mediação pode ocorrer por parte dos professores, dos aprendizes, da interface do ambiente de interação e/ou das regras da comunidade *online*.

Além de oferecer ambiente para aprendizagem colaborativa e acesso à linguagem e práticas sociais autênticas, a *Internet* também permite a exposição e a produção de textos multimodais. Segundo Dias (2015), ferramentas como *Audacity*, *podcasts* e *Youtube*, dentre outras, viabilizam a mescla de diversos códigos semióticos, como voz, imagem e escrita, tornando a significação mais complexa e completa por meio da sinestesia, ou seja, a combinação dos sentidos humanos, como a audição e a visão, por exemplo. Segundo a autora, é imprescindível que os aprendizes compreendam que a comunicação em LI envolve outros recursos semióticos além do linguístico. Gomes (2016) aponta que a multimodalidade, que normalmente não é trabalhada na escola, é utilizada pelos aprendizes, fora da sala de aula, em sua produção de textos de gêneros¹⁷ variados no meio digital. Portanto, é primordial que o estudo de tais gêneros envolva sua construção composicional, ou seja, de que maneira imagens, tanto estáticas como em movimento, palavras, recursos tipográficos, cores e sons interagem para a produção de significados.

Apesar de todas as possibilidades que a *Internet* traz para o ensino de LI, é a maneira como seus recursos são explorados que irão ou não impactar a aprendizagem. Segundo Dias (2015, p. 318), é necessário “desafiar aprendizes e educadores a pesquisar de maneira inteligente, a colaborar uns com os outros, a pensar criticamente, a aprender resolver problemas e, acima de tudo, comunicar pelo uso das ferramentas da *Web 2.0*”. A autora também ressalta a importância de se possibilitar aos aprendizes mais participantes, os *p-learners* ou Geração P (KALANTZIS; COPE. 2012), desenvolver sua consciência crítica investigando, refletindo e transformando. Ao contrário da geração anterior, que era mera telespectadora de histórias no cinema ou na TV, escutava as paradas de sucesso escolhidas por rádios, lia mais do que escrevia e aprendia somente no contexto formal da escola, a Geração P é personagem em videogames, cria suas *playlists*, lê e escreve em mídias sociais, escolhe o que quer assistir em centenas de canais da TV paga ou na *Internet*, e aprende em ambientes informais, recorrendo a uma vasta gama de fontes

¹⁷ Os gêneros textuais no ensino da LI serão abordados na Seção 2.3.

(KALANTZIS; COPE. 2012). O conceito de Geração P retoma, de certa forma, o de nativos digitais – *digital natives* – cunhado por Prensky (2001a; 2001b). Os nativos digitais, ou seja, os nascidos após o advento da Internet, não aprendem da mesma forma que as gerações anteriores, os imigrantes digitais, aprendiam. A tecnologia digital permite um fluxo não linear de informações, muitas vezes em tempo real, proveniente de múltiplas fontes. Essas informações podem ser acessadas a qualquer tempo e em qualquer local, tornando, portanto, a aprendizagem ubíqua.

A lacuna que se percebe, então, é entre as possibilidades de aprendizagem trazidas pela *Internet* e de que forma a escola faz uso dessas possibilidades, preparando os aprendizes para aproveitá-las. Na maioria dos casos, a escola faz uso artificial da tecnologia e não aproveita os contextos em que os aprendizes utilizam a *Internet* em sua vida social. De acordo com o relatório do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes¹⁸ (PISA) para a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico¹⁹ (OECD), enquanto aprendizes de classes sociais dominantes fazem pesquisas e acessam *sites* educativos além de se divertirem *online*, os em situação econômica menos favorecida utilizam a *Internet* para acesso a redes sociais e jogos (OECD, 2015). O relatório aponta dois fatores como causadores do desequilíbrio no aproveitamento da *Internet* para aprendizagem e desenvolvimento: os letramentos necessários para buscar, compreender e aplicar informações *online* (seja consultando *sites* ou interagindo) e como a escola contribui a favor de ou contra tais letramentos.

Nessa Seção foram apresentados elementos do uso das ferramentas da *Internet* que podem contribuir para a aprendizagem da LI, a saber: possibilidade de exposição e uso da língua em situações autênticas em um contexto social real, multimodalidade, trabalho colaborativo, protagonismo dos aprendizes e acesso a diferentes contextos socioculturais. Também foram discutidas a defasagem da escola e a importância de mudanças nas práticas pedagógicas. A Seção seguinte discorre sobre os gêneros textuais no ensino da LI.

2.3 Gêneros textuais no ensino da LI

A Seção anterior apresenta críticas ao ensino da LI baseado em regras gramaticais e listas de vocabulário descontextualizadas e que negligenciam a natureza social da língua. O ensino

¹⁸ *Programme for International Student Assessment*

¹⁹ *Organization for Economic Co-operation and Development*

significativo do idioma, portanto, necessita incorporar práticas ou interações com propósito social. Como apontado por Kress (2003, 2010) o papel social dos sujeitos envolvidos nessas interações e as relações sociais entre eles são determinantes das escolhas semióticas na representação dessas práticas pela linguagem, ou seja, o texto. Sob esta ótica, o texto é formatado de acordo com as práticas sociais das quais é resultado e é vinculado à temporalidade e à sequência (KRESS, 2003), ou seja, segue uma sequência genérica relativamente estável. Bazerman (2011, p.30) corrobora esta visão ao caracterizar os gêneros como “formas de comunicação reconhecíveis e autorreforçadoras” que emergem nas interações. O autor alerta que apesar da utilidade dos padrões e características textuais para a identificação de gêneros, é preciso considerar as diferenças contextuais de sua produção, distribuição e recepção que permitem diversas construções de sentido. Kress (2003, 2010) ressalta que a estabilidade das formas textuais está diretamente relacionada à estabilidade das práticas sociais que as determinam. Assim, a forma genérica dos textos – os gêneros textuais – surgem de contextos sociais e seu domínio, por parte dos aprendizes permite ou cerceia acesso a esses contextos. Contudo, esta estrutura genérica não deve ser engessada em normas estáticas para sua reprodução fiel. Como apontado por Kress (2003), os gêneros textuais estão em constante mudança influenciada pelas possibilidades semióticas disponíveis e pelas estruturas de poder do contexto social onde circulam. Desta forma, é essencial instrumentalizar os aprendizes com conhecimento sobre essas estruturas para que possam, segundo o autor, inovar, criando novos recursos semióticos e, portanto, novas práticas sociais. Este fenômeno foi investigado por Meurer (2004, 2006) em sua pesquisa sobre a aplicação da Teoria da Estruturação de Giddens (1919, 1984) para teorização dos gêneros. O autor pesquisou como a relação texto e contexto ocorre considerando que a estrutura social – estabelecida pela prescrição dos papéis dos sujeitos, pelas regras e pelos recursos²⁰ disponíveis – influencia e é influenciada pelas práticas sociais vigentes, estabelecendo, com elas, uma relação bidirecional.

Aspecto da teoria de gêneros relevante para esta pesquisa é o intercultural que, segundo Marcuschi (2008), demanda atenção aos diferentes significados que um mesmo gênero pode ter em diferentes contextos. O autor condena a hegemonia de um determinado modo de ser ver o mundo e advoga pela pluralidade cultural no ensino. Este ponto de vista também é defendido pela BNCC (BRASIL, 2018) e pelo edital do PNLD 2017 (BRASIL, 2015). Nesse sentido, a

²⁰ Os recursos podem ser alocativos – relacionados a bens materiais – ou autoritativos – referentes a outros símbolos de poder como títulos acadêmicos e competências comunicativas em diversos modos semióticos.

vivência de trocas de experiências com pares de outros países propicia uma visão plural de mundo, como sugerido na BNCC (BRASIL, 2018).

Além do contexto imediato, que abarca as relações sociais dos interlocutores, na construção do sentido nos gêneros textuais, o contexto da cultura, que abarca valores e crenças em um determinado momento histórico, também influencia a construção do sentido nos gêneros textuais (KRESS, 1997). Na Seção a seguir, discuto como o momento histórico atual, caracterizado pela globalização e pela utilização das TICs nas interações, interfere nas possibilidades semióticas para produção dos gêneros textuais.

2.3.1 A multimodalidade nos gêneros textuais

Apesar de serem altamente preditivos devido aos seus usos sociais e suas características formais, os gêneros não engessam a construção do significado por serem maleáveis, dinâmicos e adaptáveis ao surgimento de novas necessidades comunicativas e de novas tecnologias para sua produção e distribuição (MARCUSCHI, 2010). É importante ressaltar que os gêneros não são afetados pela tecnologia em si, mas pelo uso social que os indivíduos fazem delas. A mídia de massa e a Internet aproximaram os interlocutores e favoreceram Internet o surgimento de novos gêneros textuais que demandam novos letramentos (KALANTZIS; COPE, 2012). Nesse sentido, Kress (2003, p.116, tradução minha²¹) afirma que

Onde antes, até vinte ou trinta anos atrás, a escrita carregava toda a carga comunicacional de uma mensagem, e precisava ter estruturas gramaticais e sintáticas que fossem iguais às complexidades daquelas que tinham que ser representadas naquele único modo [semiótico], agora existe uma especialização, que permite que cada um dos modos [semióticos] carregue a parte da mensagem para a qual está melhor equipado. Assim, surgem possibilidades de grande simplificação da sintaxe para a escrita, por exemplo.

O autor, portanto, apresenta uma evolução da exploração dos modos semióticos através das últimas décadas, sob um ponto de vista longitudinal. Em uma análise transversal, por outro lado, também é presente uma variação da carga semiótica entre escrita e outros modos de representação dependendo do contexto social que envolve variáveis como o canal e

²¹ Where before, up until twenty or thirty years ago, writing carried all the communicational load of a message, and needed to have grammatical and syntactic structures that were equal to the complexities of that which had to be represented in that single mode, now there is a specialisation, which allows each of the modes to carry that part of the message for which it is best equipped. This brings with it the possibilities of great simplification of syntax for writing, for instance.

comunicação, o conteúdo do gênero textual e as relações de poder entre os interlocutores (HALLIDAY, 2014). É importante ressaltar que o propósito da comunicação, em outras palavras, o efeito que se espera alcançar nos interlocutores é determinante para a escolha da distribuição da carga semiótica entre os modos empregados para a representação dos significados nos gêneros textuais. Outro fator importante na determinação dos modos semióticos empregados para construção do significado nos gêneros textuais são as suas *affordances* (KRESS, 2003; KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), em outras palavras, o que é melhor representado por cada modo e como essa representação pode ser feita.

A presença de diferentes modos semióticos em eventos comunicacionais é reconhecida em diretrizes curriculares para o ensino de LE e também critério de seleção de livros didáticos pelo PNLD que determina obrigatória a “variedade de gêneros do discurso (orais e escritos), concretizados por meio de linguagem verbal, não verbal ou verbo-visual, caracterizadora de diferentes formas de expressão na língua estrangeira e na língua nacional” (BRASIL, 2015, p. 51). A próxima Seção traz uma relação entre as diretrizes da BNCC para LI no 6º ano, público participante deste estudo de caso, os gêneros presentes no livro didático adotado e os trabalhos no desenvolvimento da pesquisa.

2.3.2 Os gêneros no Livro didático

Apesar do ensino de LE, especificamente de LI, por meio de gêneros ter despertado crescente interesse desde o final da década de 90, nem todos os livros didáticos apresentam um trabalho sistemático dos gêneros do discurso, principalmente em relação à sua multimodalidade (HEMAIS, 2015). Ainda é possível perceber o ensino de LI focado no tipo textual, e não no gênero textual. Enquanto o primeiro designa uma sequência baseado em sua natureza linguística e resulta em um número limitado de categorias, como narração, descrição e argumentação, o segundo se refere a um texto completo, classificado de acordo sua função sociocomunicativa em infinitas possibilidades de materialização (MARCUSCHI, 2010). Portanto, é primordial que o ensino de inglês como língua formalizada no modo verbal, com ênfase na gramática e no léxico, seja substituído por uma visão complexa da comunicação como inter-relação de diversos modos ou linguagens e contextos sociais.

Nesse sentido, a abordagem de gêneros está cada vez mais presente nas diretrizes

curriculares para o ensino de LE. A BNCC (BRASIL, 2018) defende, no texto de apresentação sobre a LI nos anos finais do ensino fundamental, o trabalho direcionado aos gêneros textuais dos eixos oralidade, leitura e escrita. Embora o termo gênero textual não apareça explicitamente nas habilidades em LI para o 6º ano (Anexo A), é possível relacionar essas competências com o ensino baseado em gêneros. É importante ressaltar que a BNCC reconhece a importância da multimodalidade dos gêneros nos letramentos em LI, principalmente no tange as práticas sociais no mundo digital. O Quadro 1 relaciona habilidades propostas na BNCC relacionada aos gêneros textuais com os gêneros escritos e orais trabalhados nas quatro primeiras unidades do livro didático adotado pela rede municipal de Itabira e os gêneros que serão trabalhados nesta pesquisa, a saber: apresentação pessoal (em vídeo), pertencente ao domínio discursivo interpessoal, e pôster (domínio publicitário²²).

²² Nesta pesquisa o foco do pôster será a promoção de uma ideia e não de um produto ou serviço.

Quadro 1 – Habilidades na BNCC e gêneros no livro *Team Up* do 6º ano e na pesquisa

Habilidades na BNCC - (EF06LI)		04	05	06	07	08	09	11	13	14	15	17
Gêneros no <i>team up</i>												
Unidade 1 <i>This is me</i>	Ficha biográfica											
	Perfil <i>online</i>											
Unidade 2 <i>We are family</i>	Legendas de fotos											
	Árvores genealógicas											
	Apresentação da família											
Unidade 3 <i>Home</i>	Anúncio classificado											
	Planta baixa											
Unidade 4. <i>It's school time</i>	Página da Internet											
	Blog											
	Grade de horários											
	Planta baixa											
	Avisos escolares											
Gêneros trabalhados na pesquisa												
	Vídeo de apresentação pessoal											
	Pôster											
Legenda das habilidades em LI para o 6º ano na BNCC												
EF06LI04	Reconhecer, com o apoio de palavras cognatas e pistas do contexto discursivo, o assunto e as informações principais em textos orais sobre temas familiares.											
EF06LI05	Aplicar os conhecimentos da língua inglesa para falar de si e de outras pessoas, explicitando informações pessoais e características relacionadas a gostos, preferências e rotinas.											
EF06LI06	Planejar apresentação sobre a família, a comunidade e a escola, compartilhando-a oralmente com o grupo											
EF06LI07	Formular hipóteses sobre a finalidade de um texto em língua inglesa, com base em sua estrutura, organização textual e pistas gráficas.											
EF06LI08	Identificar o assunto de um texto, reconhecendo sua organização textual e palavras cognatas.											
EF06LI09	Localizar informações específicas em texto.											
EF06LI11	Explorar ambientes virtuais e/ou aplicativos para construir repertório lexical na língua inglesa. ²³											
EF06LI13	Listar ideias para a produção de textos, levando em conta o tema e o assunto.											
EF06LI14	Organizar ideias, selecionando-as em função da estrutura e do objetivo do texto.											
EF06LI15	Produzir textos escritos em língua inglesa (histórias em quadrinhos, cartazes, <i>chats</i> , blogues, agendas, fotolegendas, entre outros), sobre si mesmo, sua família, seus amigos, gostos, preferências e rotinas, sua comunidade e seu contexto escolar.											
EF06LI17	Construir repertório lexical relativo a temas familiares (escola, família, rotina diária, atividades de lazer, esportes, entre outros).											

Fonte: adaptado de Dias e outros (2015) e Brasil (2018)

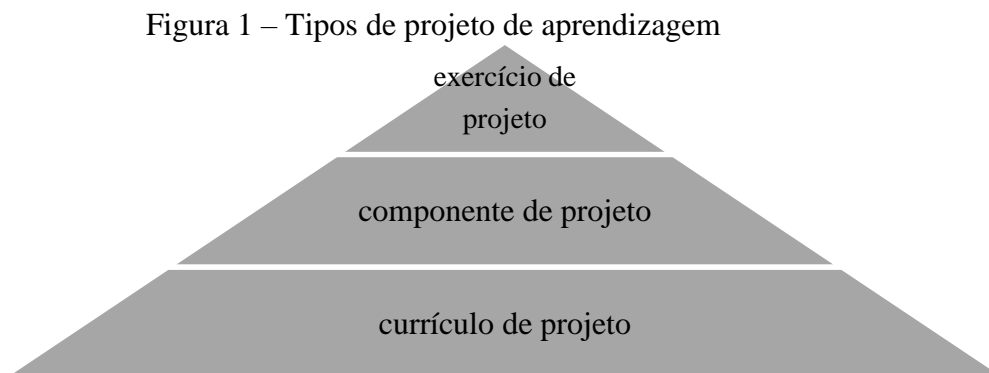
²³ Tantos as atividades do LD *Team up* como as propostas na pesquisa incluem os ambientes virtuais como fonte de busca de informações e como meio de divulgação da produção dos discentes.

Além das habilidades direcionadas ao reconhecimento e produção de gêneros textuais listadas no Quadro 2, a BNCC traz, no eixo Conhecimentos Linguísticos, itens léxico-gramaticais e, no eixo Dimensão Intercultural, o alcance e uso da LI no mundo e no Brasil (Anexo A). Tanto os aspectos estruturais como os contextuais são pertinentes para a compreensão e produção dos gêneros textuais presentes no LD e nos ambientes virtuais, bem como na produção dos gêneros vídeo de apresentação e pôster, propostos nesta pesquisa.

Nesta Seção, foram apresentadas características do gênero textual, dentre as quais, se destaca seu propósito social. Também foi discutida influência da evolução das tecnologias para produção desses gêneros que, em novos contextos sociais, passam a incorporar novos modos semióticos, dando origem a novos gêneros e demandando novos letramentos. A próxima Seção apresenta um exemplo de ambiente *online* de interação e de colaboração em projetos multimodais, nos quais gêneros textuais são produzidos, que pode ser utilizado de forma gratuita por professores na Educação Básica.

2.4 O Ambiente *e-pals* e a Aprendizagem Baseada em Projetos

Antes de discutir as potencialidades do ambiente *e-pals* para o desenvolvimento de da ABP, é necessário discutir os tipos de projeto possíveis na aprendizagem e apontar qual o adotado nesta pesquisa. O conceito e as respectivas aplicações do projeto no processo de ensino e aprendizagem podem partir de um âmbito mais restrito, como o exercício de projeto, ter uma visão mais abrangente, no componente de projeto, e chegar à sua amplitude máxima, no currículo de projeto (Figura 1).



Fonte: elaborado pela pesquisadora, a partir de Hele, Tynjälä; Olkinuroa, 2006

O exercício de projeto ocorre dentro de uma disciplina e consiste na aplicação de conhecimento previamente adquirido à uma questão acadêmica em um contexto familiar e é, segundo Morgan (1983 *apud* HELE; TYNJÄLÄ; OLKINUROA, 2006), o tipo mais tradicional de APB. O componente de projeto, por sua vez, tem objetivos e escopo mais amplos, além de possuir caráter interdisciplinar e estar, geralmente, conectado a questões do mundo real (Ibid.). Segundo os autores, este tipo de APB tem como objetivos de aprendizagem o desenvolvimento de competências de solução de problemas e autonomia do aprendiz. Por fim, o currículo de projeto é a modalidade mais abrangente de ABP. Nesta modalidade, toda a educação é baseada no desenvolvimento de projetos, cujas demandas determinam o conteúdo das disciplinas instrucionais ofertadas (Ibid.) Assim, o projeto desenvolvido durante esta pesquisa se encaixa na modalidade componente de projeto pois possui suas características essenciais, ou seja, interdisciplinaridade, conexão com o mundo real, resolução de problemas e autonomia do aprendiz. Além disso, como os demais projetos disponibilizados na plataforma *e-pals*, também possibilita a promoção das competências interculturais por meio de interações entre professores e aprendizes de diversos países. A seguir, apresento as potencialidades do *e-pals* dentro da concepção de projeto como componente curricular.

O *e-pals* se define como uma comunidade global para conexão, comunicação e colaboração entre professores e estudantes ao redor do mundo²⁴ (EPALS, c2018). Nele, professores podem criar ou adaptar projetos para seus aprendizes trabalharem colaborativamente com pares de vários países. Dias (2015) explica que, apesar de não ser um ambiente específico para estudo da LI, o *e-pals* permite o uso real e significativo do idioma em projetos que envolvem várias áreas do conhecimento e a produção de textos multimodais. A autora também salienta a importância das interações com interlocutores de culturas e contextos sociais diferentes para o “processo do desenvolvimento do respeito à diversidade e da competência para as relações do meio *online*” (p. 318). Assim, o *e-pals* pode ser reconhecido como uma sala de aula internacional, experiência enriquecedora quando a diversidade cultural é reconhecida e respeitada (STALLIVIERI, 2016). Nesse espaço, que pode ser presencial ou virtual, os aprendizes aprendem sobre o outro e desenvolvem tolerância e visão crítica sobre as diferenças e

²⁴ Our ePals Global Community® pairs educators and students around the world in exciting project-based learning for language learning practice and cultural exchange. Our global challenges bring together learners to apply important concepts, from STEM to cultural studies

sua própria cultura.

O *e-pals* oferece uma gama de projetos que podem ser adaptados pelos professores para um ou mais dos seguintes objetivos: intercâmbio cultural, intercâmbio de idiomas e intercâmbio baseado em tópicos. Os aprendizes participantes podem interagir entre si e com os professores durante o desenvolvimento do projeto por meio dos fóruns das atividades ou por mensagens privadas. Tanto estas como aqueles permitem o envio de texto escrito, de imagens, de sons e de vídeos, tornando-se, assim, ferramentas que possibilitam interações utilizando diversos modos semióticos. A produção final dos aprendizes pode ser publicada em uma revista digital, para a qual Dias (2015) sugere uma avaliação seguindo uma *checklist* que envolva *layout* com variedade de recursos semióticos multimodais, organização e clareza em relação ao objetivo do texto, coerência entre os modos de representação utilizados, linguagem apropriada (tanto verbal como visual) para o propósito social, referência das fontes consultadas, reconhecimento e aproveitamento das *affordances* das tecnologias utilizadas.

As práticas sociais possibilitadas no *e-pals* podem ser consideradas Intercâmbio Intercultural Online (IIO)²⁵, definido por Lewis e O’Dowd (2016) como ação conjunta de grupos de aprendizes de diferentes contextos culturais e geográficos mediada por um professor ou especialista da(s) área(s) envolvida(s). Os autores ressaltam a valiosa contribuição do IIO para uma mudança de paradigma na aprendizagem de idiomas do foco na linguagem verbal para o desenvolvimento de capacidades linguísticas, interculturais e interacionais que possibilitem relações sociais significativas. Em outras palavras, a língua é vista como um recurso para ação.

Para a pesquisa proposta, a ferramenta focada será a dos Projetos/*Experiences* baseados na ABP, cujas principais características são a interdisciplinaridade²⁶ e o protagonismo do aprendiz (KALANTZIS; COPE, 2012; FREIRE, 2013). A ABP posiciona a escola como entidade que precisa se adaptar às diversas fontes de informação e possibilitar uma vinculação entre o que os aprendizes conhecem e o que podem chegar a conhecer (VYGOTSKY, 1979), possibilitando a aprendizagem significativa e incentivando o aprender a aprender (HERNANDEZ; VENTURA, 1998). Os autores afirmam que os projetos têm, dentro da APB, a função de

²⁵ Existem várias denominações para este tipo de aprendizagem, como *Virtual exchange* e *virtual mobility*, termos adotados no contexto europeu; *Collaborative Online International Learning – COIL*, adotado pela State University of New York; *Échanges Interculturels Exolingues en Groupe en Ligne* (EIEGL), na França e Teletandem, no Brasil.

²⁶ Hernández e Ventura (1998) utilizam, também, o termo globalização, que não é usado, neste projeto com o mesmo significado. Aqui, globalização é o fenômeno de rompimento de fronteiras culturais, econômicas e de informação, amplificado pela *Internet*.

[...] favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação a: 1) o tratamento da informação, e 2) a relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitem aos aprendizes a construção de seus conhecimentos, a transformação da informação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio (p. 61).

No ambiente do *e-pals*, professores de diferentes áreas do conhecimento se unem para realizar os projetos interdisciplinares, que se organizam em torno de um determinado eixo temático, em função das necessidades da aprendizagem, como preconizam Hernández e Ventura (1998). A possibilidade de conectar professores e aprendizes de todo o mundo por meio da *Internet*, principalmente a partir da *Web 2.0*, é uma forma de auxiliar o trabalho colaborativo e a construção do conhecimento nos projetos interdisciplinares (BENDER, 2014). Além da *Web 2.0*, o autor lista outros elementos essenciais na ABP, a saber: a âncora, elemento desencadeador das ações do projeto, podendo ser um artigo em jornal ou *site*, um vídeo, um problema ou uma situação real do contexto dos aprendizes etc.; os artefatos, que são todo o material produzido pelos aprendizes durante o projeto; o desempenho autêntico, que consiste na aprendizagem resultante em ações do mundo real; o *feedback* e a oportunidade de revisão; a reflexão no processo de aprendizagem; a voz e a escolha do aprendiz nas decisões sobre como realizar o projeto e a publicação dos artefatos e/ou produto final.

Ao focar no protagonismo do aprendiz da geração P, dando-lhe espaço e voz para participar ativamente das ações para sua aprendizagem, os professores têm o papel de possibilitar o acesso à informação e o desenvolvimento das habilidades necessárias para a execução do projeto, além de prever uma estrutura lógica e sequencial dos conteúdos. (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998). Ainda segundo os autores, o planejamento das ações, a divisão de tarefas e a documentação dos procedimentos (que pode ser feita em um portfólio, impresso ou digital) são fatores importantes para a aplicação de projetos em sala de aula. Nesse sentido, os projetos disponibilizados no *e-pals* podem ser customizados de acordo com as necessidades e os objetivos dos professores e dos aprendizes envolvidos. O guia de edição permite que os professores determinem as datas de início e de término do projeto, o número e a faixa etária dos aprendizes, o tipo de experiência (cultural, linguística ou baseada em tópicos), as disciplinas envolvidas (artes, negócios, habilidades profissionais, dança, idiomas, história, matemática, música, educação física e saúde, leitura, escrita, ciências, tecnologia e teatro), a descrição do projeto, os recursos disponibilizados (vídeos, exemplos, textos, rubricas de avaliação e autoavaliação, Quadros conceituais etc.) e as postagens no painel de discussões que servem como instruções para as

atividades e podem vir em forma de texto escrito, imagens e vídeos (EPALS, 2016).

A avaliação na ABP é outro fator que merece planejamento e deve ocorrer de maneira processual, considerando elementos, como tomada de decisão, adaptação e colaboração (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998). Uma das formas de se registrar esses elementos é a manutenção de um diário de atividades (BENDER, 2014), no qual podem constar o planejamento e a execução de ações do grupo, a distribuição das tarefas, as dificuldades no desenvolvimento do projeto (conhecimento, recursos e conflitos entre membros do grupo, por exemplo) e como foram gerenciadas. O diário também pode conter impressões e opiniões dos aprendizes ao decorrer das atividades. Na presente pesquisa, o registro que normalmente ocorre por meio de diário, será feito por meio de autoavaliações incorporando os elementos acima citados. Para tal será utilizada a ferramenta Formulários no *Google Drive*, um sistema de armazenamento e compartilhamento de dados em um disco virtual (nuvem).

Apesar da utilização pontual do *Google Drive*, o foco desta pesquisa é o ambiente *e-pals*, cujos recursos semióticos juntamente com a abordagem pedagógica da ABP apresentam pontos de interseção com a PM, que será apresentada na próxima Seção.

2.5 A PM no ensino de LI

A PM surgiu a partir de discussões de um grupo formado por linguistas dos Estados Unidos, da Inglaterra e da Austrália, cujo interesse de pesquisa abarcava o futuro do letramento. O *New London Group*, como ficou conhecido, se reuniu pela primeira vez em 1994, na cidade de Nova Londres, nos Estados Unidos. O grupo criticava severamente o sistema educacional vigente, que se encaixava no modelo de linha de produção, com decisões tomadas de cima para baixo e executadas, sem questionamento, nos diversos níveis até se chegar aos aprendizes²⁷, que por sua vez levavam como lição aprendida na escola o obedecer, sem questionar, perpetuando as práticas sociais de dominação (COPE; KALANTZIS, 2008). Assim, foi elaborada, em forma de manifesto, a proposta de uma nova pedagogia que permitiria o desenvolvimento de (multi)letramentos a fim de preparar os cidadãos para atuarem crítica e ativamente em uma sociedade globalizada e tecnológica, ultrapassando as limitações das metodologias de ensino de idiomas tradicionais (THE NEW LONDO GROUP, 1996). Surge, a partir daí, a PM que visa

²⁷ The state determined the syllabus, the textbooks followed the syllabus, the teachers followed the textbooks, and the students followed the textbooks, hopefully, in order to pass the tests (COPE; KALANTZIS, 2008, p. 198).

substituir o ensino tradicional pelos “novos fundamentos”, que “são claramente elementos que se propõem a formar novos ‘tipos de pessoas’, mais adaptadas ao tipo de mundo em que vivemos agora e ao mundo do futuro próximo” (COPE; KALANTZIS, 2008, p.203, tradução minha²⁸). Cope e Kalantzis (2017) discutem as *affordances* da aprendizagem em ambientes virtuais – *e-learning* – propondo uma agenda com 7 princípios relacionados a uma forma nova aprendizagem e avaliação (Figura 2).

Figura 2 – *Affordances* da aprendizagem em ambientes virtuais



Fonte: Cope e Kalantzis (2017, p. 13)

Outro fator relevante para as práticas de letramentos é que o contínuo avanço tecnológico faz surgir novas formas de comunicação, acompanhadas de novos recursos semióticos e de letramentos. Assim, letramentos que foram indispensáveis antes do advento da *Internet* podem se

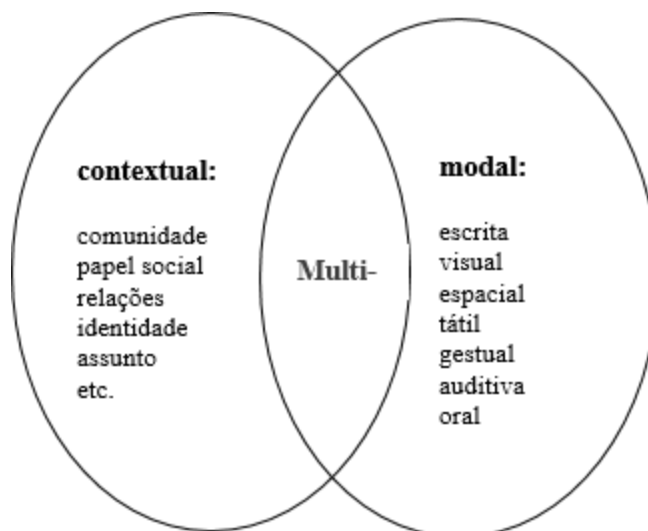
²⁸ The new basics are clearly things which set out to shape new ‘kinds of persons’, persons better adapted to the kind of world we live in now and the world of the near future.

tornar obsoletos, enquanto outros se tornam essenciais (KRESS, 2003; ROJO, 2012; COSCARELLI, 2016; COSCARELLI; KERSCH, 2016). Apesar de existirem orientações que apontam para o Letramento Digital (LD) na BNCC (BRASIL, 2018), na Proposta Curricular de LE do Estado de Minas Gerais (DIAS, 2003) e em matrizes internacionais, como a *Teachers of English to Speakers of Other Languages (TESOL)* e *Guidelines for Developing EFL Professional Teaching Standards* (KUHLMAN; KNEŽEVIĆ, 2014), relatórios como o do *British Council* (2015) indicam que a LI no Ensino Fundamental, principalmente na rede pública, ainda não está estruturada de acordo com os multiletramentos necessários aos aprendizes para poderem interagir na sociedade do século XXI.

2.5.1 Os Multis da PM

A PM busca englobar as transformações que ocorrem em duas dimensões vitais para o letramento, a saber: os múltiplos modos semióticos utilizados na comunicação em um ambiente tecnológico e a crescente diversidade cultural e linguística de uma comunidade globalizada (NEW LONDON GROUP, 1996). Assim, tanto a diversidade de modos semióticos (a escrita, a fala, os gestos, as imagens estáticas e em movimento, a música e outros sons), utilizada para materializar os significados, como a diversidade contextual, que engloba os diferentes círculos sociais em que os indivíduos atuam e os diversos papéis que assumem, são fundamentais na PM, como ilustra a Figura 3.

Figura 3 – Os Multi dos Multiletramentos



Fonte: Kalantzis e Cope (2012, p. 2)

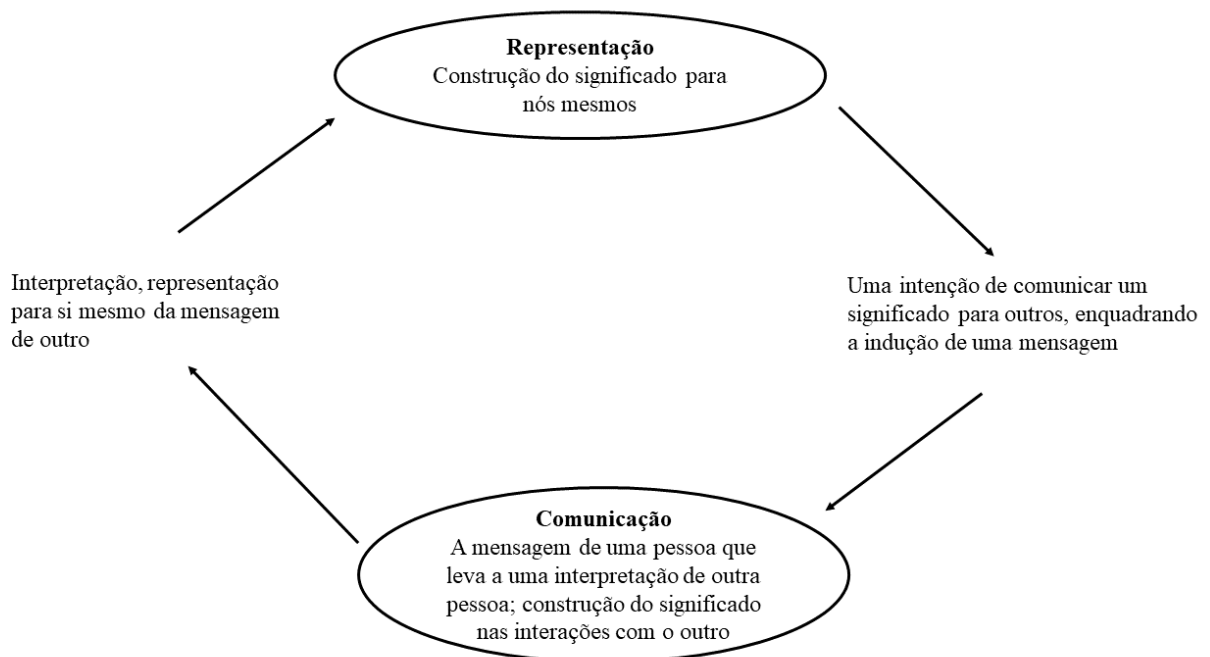
A tecnologia, antes mera forma de registrar e/ou distribuir artefatos e eventos comunicativos, é atualmente considerada um conjunto de recursos semióticos com restrições e possibilidades que influenciam não somente o que pode ser dito e como pode ser dito, mas também como as diferentes modalidades semióticas podem ser combinadas. Assim, propiciam o inter-relacionamento entre pessoas e indivíduos de várias culturas e contextos sociais. Inspirado na linguística sistêmico-funcional de M. A. K. Halliday (1978; 1985), o *New London Group* direcionou o estudo da multimodalidade na linguística aplicada para o estudo de linguagem e letramento na educação por meio da análise multimodal (VAN LEEUWEN, 2011), derivada da semiótica social para uma interpretação dos modos em que os significados são materializados (JEWITT, 2013). A investigação do significado baseada na semiótica social ultrapassa o alcance da abordagem linguística – focada na linguagem verbal escrita e oral – e da abordagem pragmática/sociolinguística – que considera as variações de uso da linguagem na construção do significado de acordo os diferentes contextos nos quais as interações ocorrem (KRESS, 2010). O autor explica que embora as duas abordagens reconheçam a existência de outros modos semióticos, ambas não lhes atribuem o mesmo valor que à linguagem verbal escrita e oral. A importância da investigação da multimodalidade na construção dos significados é apontada por Barton e Lee (2015, p. 47), pois

As práticas multimodais não são novas e têm sido uma estratégia essencial de construção de sentido ao longo da história da linguagem escrita. Em materiais impressos, como revistas, jornais e anúncios, a programação visual muitas vezes define como os espectadores interpretam o verbal e vice-versa.

Kress (2003) acrescenta que as práticas de letramento sofreram mudanças profundas pela substituição do domínio da escrita e da imprensa pelo domínio da imagem e da tela, intensificada pela evolução tecnológica e pelo advento da *Internet*, concluindo que “o mundo relatado é diferente do mundo mostrado” (p.1). Ele ainda atribui às novas mídias: a) a possibilidade de se mesclar vários modos, como imagem, estática e em movimento, som e música; b) novos potenciais para representação e comunicação por meio de suas *affordances*. Neste ponto, faz-se necessária a distinção dos conceitos de **representação**, como o significado construído de acordo com os interesses de quem produz o texto, e **comunicação**, que é a construção do significado considerando os possíveis interesses do receptor (KRESS, 2010). O autor salienta que cada cultura possui um conjunto de meio modais para representação de significados que são materializados em textos para a comunicação (KRESS, 2010) e, para que esta ocorra da forma

mais clara e objetiva possível, os conjuntos de significados são orquestrados, ou seja, organizados temporal e espacialmente de acordo com os interesses de seus receptores. Nesse sentido, Kalantzis e Cope (2012) acrescentam que a representação é um processo de pensamento individual, a comunicação é a externalização do pensamento de forma social e interativa. Os autores descrevem o ciclo de construção do significado como uma interação bidirecional e contínua entre a comunicação feita pelo falante/escritor/criador de imagens e a representação realizada pelo ouvinte/leitor/observador de imagens (Figura 4).

Figura 4 – O ciclo de construção do conhecimento



Fonte: Adaptado de Kalantzis e Cope (2012, p. 179)

Os autores também enfatizam a multimodalidade, ou seja, interconexão de vários modos semióticos, presentes nas práticas de representação e comunicação. Tal presença é reforçada pelas novas tecnologias, principalmente as dos dispositivos móveis, que permitem que “múltiplos modos de representação e comunicação sejam produzidos, compartilhados amplamente e remixados enquanto as pessoas se movem” (SMITH; KENNETT, 2017, p. 89).

O papel dos recursos semióticos multimodais na comunicação é reconhecido nas diretrizes de ensino nacionais – BNCC (BRASIL, 2018) – e do estado de Minas Gerais – CBC (DIAS, 2003, 2014). Seguindo tais diretrizes, os livros de LE aprovados para o Ensino

Fundamental pelo PNLD, 2017 (BRASIL, 2015), incluem gêneros que englobam modos semióticos além do escrito, ou seja, visual, espacial, tátil, gestual, auditivo e oral, na comunicação, representação e interpretação dos significados (KALANTZIS; COPE, 2012). Nesse sentido, Salbego, Heberle e Balen (2015) alertam para a necessidade de se ensinar como produzir e compreender textos que se materializam em outros modos que não sejam o da linguagem verbal.

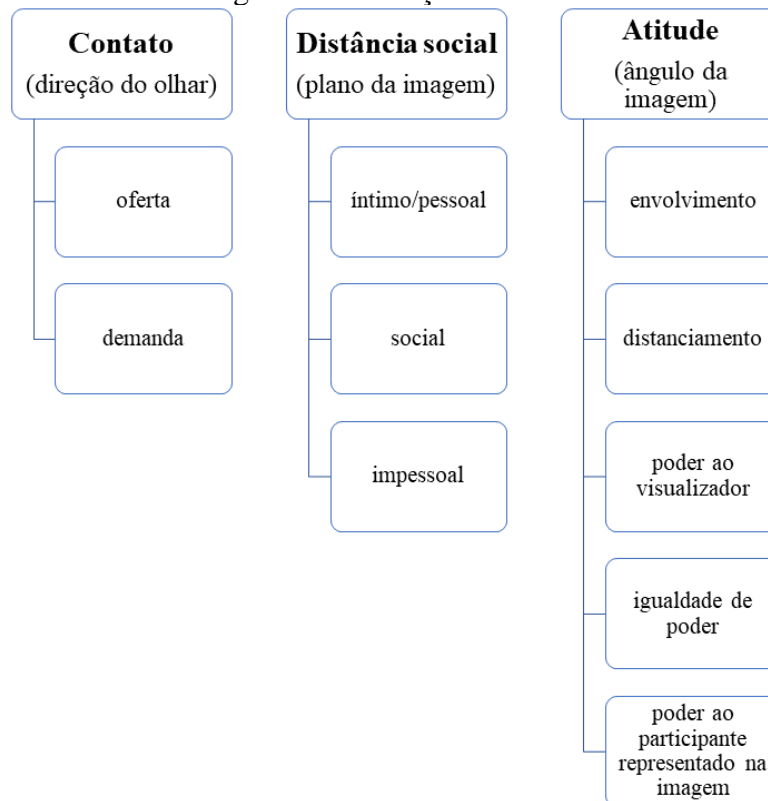
Para sistematizar a representação dos significados em textos multimodais, especialmente as imagens, Kress e van Leeuwen (2006) desenvolveram a Gramática do *Design Visual* (GDV) como uma extensão da Gramática Sistêmico-Funcional (GSF) de Halliday (2004, 2014), ligada ao modo verbal. Na GSF, as três metafunções da linguagem - ideacional, interpessoal e textual - respectivamente representam o que acontece ou é descrito, as relações de poder e como o texto é organizado para destacar ou atenuar significados. Na GDV, as metafunções correspondentes são a representacional, na qual narrativas ou conceitos são materializados; a interacional, que estabelece as relações entre visualizador e imagem, e a composicional, que constrói significados a partir das diversas formas de combinação entre os elementos de um texto multimodal²⁹ (KRESS; VANLEEUEWEN, 2006). As atividades previstas para este estudo de caso focarão nas duas últimas funções, brevemente descritas a seguir.

A função interacional (Figura 5) possui três dimensões que compõem a construção dos significados, a saber: contato, distância social e atitude. O contato é determinado pela direção do olhar do ser representado na imagem, que pode encarar o visualizador, em sinal de demanda de uma resposta/atitude, ou não, significando oferta de informação. A distância social é determinada por três possibilidades de plano: o fechado, indicando relação íntima e pessoal com o visualizador; o médio, para uma relação social, e o longo, quando há intenção de manter uma relação impessoal com o visualizador. A atitude é determinada pelo ângulo que pode indicar envolvimento, quando frontal, e distanciamento, quando oblíquo; além disso, ela também determina as relações de poder, que podem pender para o visualizador, no caso de ângulo superior; ser de igualdade entre o visualizador e o participante representado na imagem, quando o ângulo está no nível dos olhos, e dar mais poder ao participante, representado na imagem por

²⁹ Reconheço que todo texto é multimodal, pois, mesmo em um texto escrito, espaços em branco e demais recursos tipográficos são diferentes modos semióticos. Contudo, nesta tese utilizo os termos *texto multimodal* e *gênero multimodal* para me referir a utilização dos modos semióticos escrita, imagem (estática ou em movimento) e som na composição do referido texto.

meio de ângulo inferior.

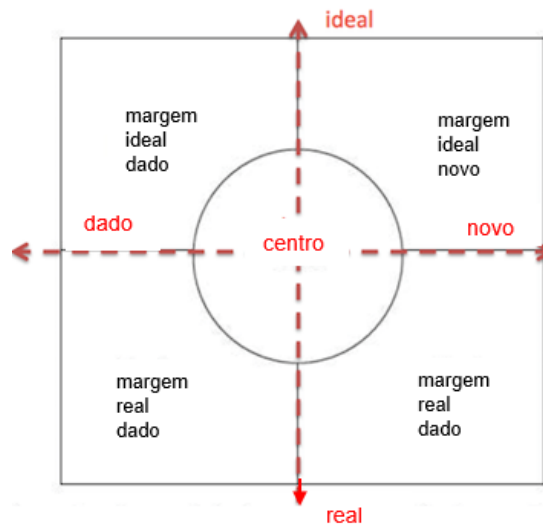
Figura 5 – A função relacional



Fonte: Adaptado de Kress e van Leeuwen (2006)

A função composicional também possui três dimensões: o valor da informação, a saliência e o enquadramento. Uma informação terá mais ou menos valor dependendo de onde é posicionada no texto multimodal, que pode ser dividido em quadrantes ou em centro e margens. Na divisão em quadrantes, seguindo o caminho de leitura ocidental, a informação posicionada no canto esquerdo superior tem posição de destaque, enquanto na configuração centro-margem, a informação centralizada tem destaque, como mostra a Figura 6.

Figura 6 – Valor da informação



Fonte: adaptado de Kress e van Leeuwen (2006)

A saliência pode ser determinada por contrastes de cores, posicionamento no primeiro ou segundo planos e tamanho dos elementos que compõem o texto multimodal, itens que são propositalmente utilizados para chamar a atenção do visualizador. Por fim, o enquadramento indica conexão ou desconexão de elementos, ou seja, pertencimento ou não, por meio de linhas divisórias imaginárias ou reais.

Dentro da função composicional, a orquestração dos modos semióticos tem seus propósitos e efeitos na comunicação, como apontado por Kress (2010). Uma das formas mais comuns de se orquestrar o conjunto de significados em um texto multimodal é a ratificação definida como “um processo pelo qual os significados esboçados ou introduzidos em um modo são posteriormente rearticulados em outro relativamente mais explícito em relação ao tema em questão” (KRESS, 2010, p. 169, tradução minha³⁰). Esse tipo de relação também é chamado de elaboração por Barthes (1997 apud KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). Um outro tipo de relação existente é a extensão, na qual os significados representados em um modo são complementares aos representados em outro modo semiótico (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). Um exemplo deste tipo de relação são as histórias em quadrinhos em que a soma das representações nos modos escrita e imagem é necessária para construção do significado.

Além do olhar para o multimodal, o letramento não pode ser desvinculado dos contextos

³⁰ Ratification is a process whereby meanings sketched or introduced in one mode are subsequently re-articulated in a mode which is relatively more explicit in relation to the topic at issue.

social, tecnológico e econômico (KRESS, 2003), pois para a semiótica social, o significado, em todas as suas formas (modos semióticos), provém de um ambiente social, onde é construído nas interações sociais (KRESS, 2010). Segundo Liberali e outros (2015, p. 5),

As mudanças na geopolítica mundial têm gerado marcas fortes no papel da escola, criando uma diversidade cultural e linguística que leva a reflexões sobre a diversidade local e a conectividade global que exigem a constante negociação de diferenças. Lidar com diferenças culturais e linguísticas se tornou parte do dia a dia da vida profissional, cívica e particular com a qual a proposta de Multiletramentos se propõe a trabalhar.

Como apontado por Kress (2003), as relações sociais também são influenciadas pela *Internet* quando, por exemplo, o usuário tem a possibilidade de responder ao produtor de um texto, ao invés de ser mero receptor, tornando a comunicação bidirecional e afetando as relações de poder. Além disso, segundo o autor, estabelecem-se novas relações com todos os textos disponíveis – a hipertextualidade – que afetam o poder semiótico. Paralelamente, o caráter colaborativo das interações da *Internet*, segundo Rojo (2012), permite uma diluição ou fragmentação de relações de poder pré-existentes. Portanto, a PM tem papel fundamental na preparação dos aprendizes para práticas mediadas pelas tecnologias digitais, condição apontada pela BNCC (2016).

2.5.2 A aprendizagem por *design*

Como abordado anteriormente, as práticas pedagógicas, sob a perspectiva dos Multiletramentos, devem perceber a (re)construção dos significados como um processo contínuo e sujeito às diferenças sociais e contextuais, ultrapassando elementos valorizados pelos antigos fundamentos, como gramática, vocabulário e pronúncia. Assim, surge o conceito *design*, ou seja, a construção de gêneros textuais, considerando fatores socioculturais, recursos semióticos e suas potencialidades, e transformando o aprendiz em *designer* ativo do significado.

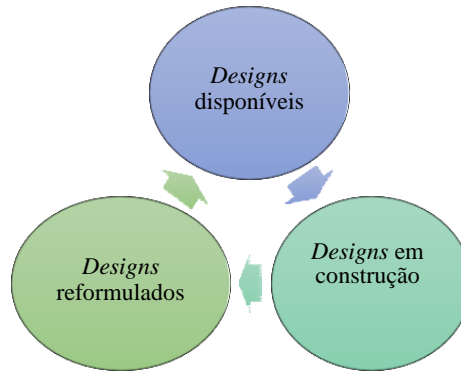
Na perspectiva da semiótica social sobre significado, os indivíduos, com suas histórias sociais, socialmente construídas, localizadas em ambientes sociais, usando recursos socialmente criados e culturalmente disponíveis, são agentivos e generativos na construção do sentido e na e comunicação (KRESS, 2010, p.54, tradução minha³¹).

Para tal, eles tomam como ponto de partida os *designs* disponíveis nos contextos sociais

³¹ In a social-semiotic account of meaning, individuals, with their social histories, socially shaped, located in social environments, using socially made, culturally available resources, are agentive and generative in sign-making and communication

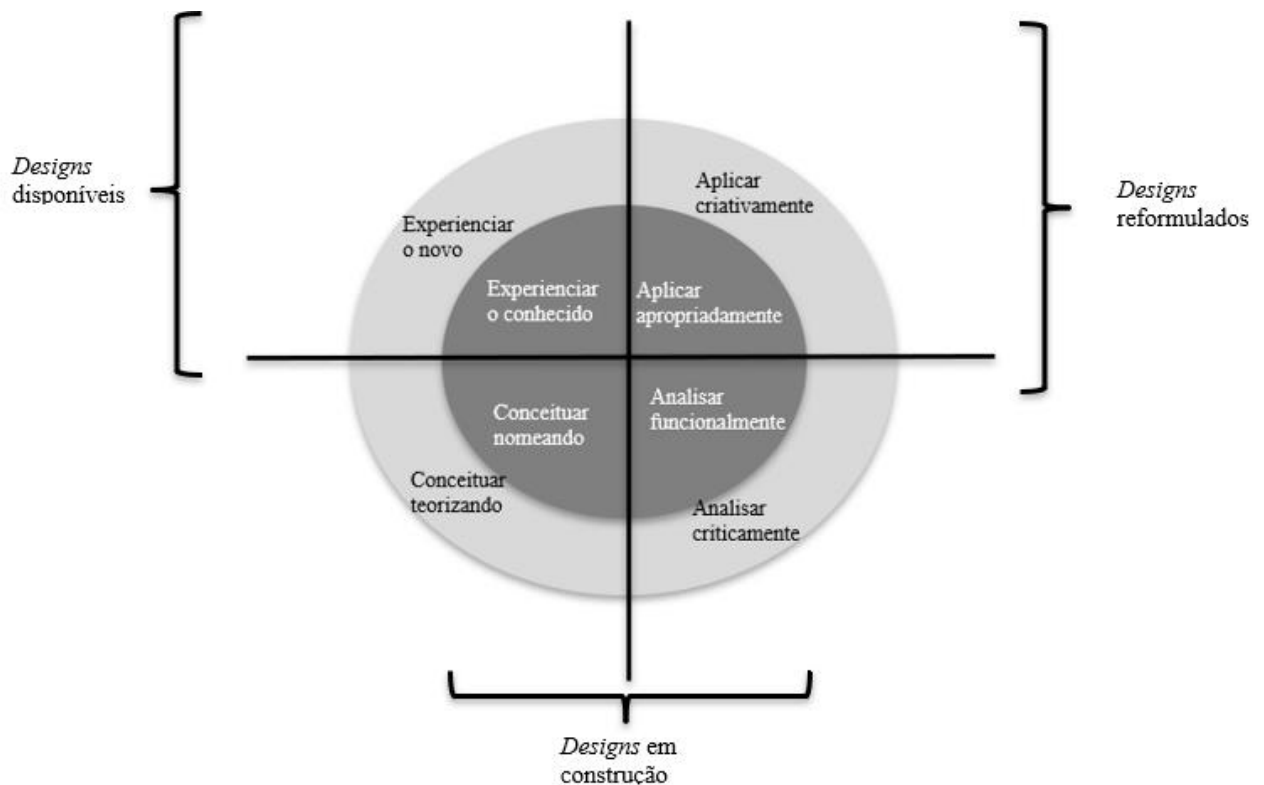
nos quais atuam, constroem socialmente novos significados baseados em seus interesses e nos de seus interlocutores e produzem *designs* reformulados pela sua experiência, que são novamente disponibilizados (KRESS, 2010), criando um ciclo contínuo (Figura 7).

Figura 7 – Processo de *design*



Fonte: Adaptado de Cope e Kalantzis (2000; 2009) e Kalantzis e Cope (2012).

A aprendizagem por *design* engloba atividades que os aprendizes realizam com o intuito de obter conhecimento (COPE; KALANTZIS, 2015). Os autores ressaltam que não há prescrição de que tipo de atividades aplicar e nem em qual ordem elas devem ser realizadas. As formas como o *design* se relaciona com o contexto na construção dos significados envolvem processos do conhecimento, a saber: experienciar, conceituar, analisar e aplicar (Figura 8).

Figura 8 – Processos do conhecimento na aprendizagem por *design*

Fonte: Adaptado de Kalantzis e Cope (2012)

Segundo Kalantzis e Cope (2012), o processo de **experenciado** ocorre em relação tanto ao **conhecido** – elementos dos contextos pessoal e social dos aprendizes - como ao **novo**, na forma de elementos ainda por eles desconhecidos. O conhecimento é construído, de forma processual, a partir da observação e da participação ativa em situações autênticas de aprendizagem como “experiência pessoal, envolvimento concreto e exposição a evidências, fatos e dados” (COPE; KALANTZIS, 2015, p. 18). Para compreender o **novo**, que pode, segundo os autores, pertencer ao domínio real ou virtual, o aprendiz precisa reconhecer alguns elementos de familiaridade, para, a partir daí, construir seu conhecimento. O **conhecido**, portanto, serve como andaime para a construção do conhecimento, enquanto o **novo** estabelece a zona de desenvolvimento proximal da teoria de Vygotsky (1962) citado por Cope e Kalantzis (2015). Exemplos do processo de **experenciado** na aprendizagem de LI são interações presenciais ou mediadas pelas TICs que abordem temas ligados ao contexto de cada interlocutor. Assim, ao mesmo tempo que têm como ponto de partida o conhecido, são expostos ao novo, na forma do contexto do outro.

O **conceituar** envolve o uso da metalinguagem para classificar e denominar elementos utilizados no *design* de textos multimodais bem como na construção de conhecimento novo. A aprendizagem, que era centrada na recepção do conhecimento transmitido pelo professor, passa a atribuir ao aprendiz um papel de colaborador ativo, reconhecendo seus conhecimentos e experiências prévias. Os aprendizes podem **conceituar** por **nomeação**, utilizando termos abstratos para “desenhar distinções, identificar semelhanças e diferenças e categorizar com rótulos” (COPE; KALANTZIS, 2015, p. 19) os elementos dos textos multimodais. Assim, os eles se tornam criadores de conceitos. Ao **conceituar** por **teorização**, os aprendizes conectam os conceitos criados em uma generalização, passando, então a ser criadores de conceitos e de teorias ((COPE; KALANTZIS, 2015). O professor, portanto, passa a atuar como mediador entre o conhecimento explícito e seus aprendizes, oferecendo um suporte/andaime (BRUNER, 1977) quando necessário. Nesse momento, aspectos formais da língua, como a gramática contextualizada e a pronúncia, funcionamento de ferramentas de edição de texto e imagem, recursos de câmeras digitais e/ou celulares, ou seja, elementos necessários para produção de textos multimodais são abordados.

O processo de **analisar**, por sua vez, agrega as dimensões funcional e crítica. Na dimensão funcional, os aprendizes avaliam a função social dos textos empregados nas interações no ato de aprender, seus propósitos comunicativos e a constituição genérica e de *layout*, desenvolvendo cadeias de raciocínio e sendo capazes de explicar padrões (COPE; KALANTZIS, 2015). Na dimensão crítica, os aprendizes refletem sobre as ideologias, as relações de poder e os interesses implícitos e/ou explícitos, especificamente ligados ao letramento crítico (FREIRE, 2013; MONTE MÓR, 2012; COPE; KALANTZIS, 2015). Em experiências de interação com pares de diferentes contextos socioculturais, o processo de **analisar** possibilita, por exemplo, a discussão sobre diferenças culturais e preconceitos.

O último processo³² do conhecimento na perspectiva da aprendizagem por *design* é **aplicar** o que foi aprendido colaborativamente em contextos reais na sala de aula de LE, transferindo-o, também, para outras áreas do conhecimento e situações. Em outras palavras, as competências assistidas durante a aprendizagem se transformam em competências autônomas e, ao final do ciclo, em competências colaborativas que permitem ao aprendiz contribuir como cidadão em sua comunidade, transformando-a (KALANTZIS; COPE, 2004; 2012). Os

³² O termo último não se relaciona a uma ordem de processos, mas simplesmente à ordem de descrição nesta Seção.

aprendizes podem **aplicar** o conhecimento experiencial, conceitual ou crítico **apropriadamente** ou **criativamente**. A aplicação apropriada do conhecimento está relacionada à previsibilidade de um contexto específico e tende a responder a expectativas normativas, sem, contudo, ser uma reprodução exata do esperado, pois há sempre algum nível de transformação do conhecimento (COPE; KALANTZIS, 2015). A aplicação criativa do conhecimento, por sua vez, envolve a adaptação do que foi aprendido em um contexto para sua utilização em outro (COPE; KANATLZIS, 2015). A aprendizagem significativa de LI, ou de outra LE, aliada ao LD, permite aos cidadãos participarem de práticas sociais além de seu contexto inicial, ampliando, dessa forma, seu acesso à informação e seu campo de ação, além de modificar as relações de poder ao seu redor. Vale lembrar que os processos do conhecimento não ocorrem em uma ordem pré-determinada e compartimentada. Ao contrário, os movimentos epistêmicos permitem um entrelaçamento dos processos que ora avançam e ora retomam ações de forma a construir significados durante a aprendizagem por *design* (KALANTZIS; COPE, 2010, 2012).

Por fim, a PM busca atender às necessidades da geração P (KALANTZIS; COPE, 2012) que não são contempladas pelas práticas pedagógicas anteriores baseadas em aulas expositivas monológicas e atividades ‘monomodais’, lineares e desconectadas de suas práticas fora da escola. Nesse sentido, Dias (2012) ressalta que, embora os aprendizes das escolas brasileiras se apropriem dos recursos e de meios semióticos multimodais e digitais em seu cotidiano, raramente têm oportunidade de utilizá-los na escola.

Neste capítulo, foram delineados os pilares teóricos que sustentam a presente pesquisa. Baseada neles, proponho uma experiência pautada na aprendizagem significativa, colaborativa e ativa, na multiculturalidade, no emprego de recursos semióticos multimodais e no aproveitamento dos recursos da era digital, focando no processo de internacionalização da educação básica da rede pública. No próximo capítulo, descrevo a metodologia utilizada para este estudo de caso, juntamente com os instrumentos de geração de dados e procedimentos de análise empregados.

3 METODOLOGIA

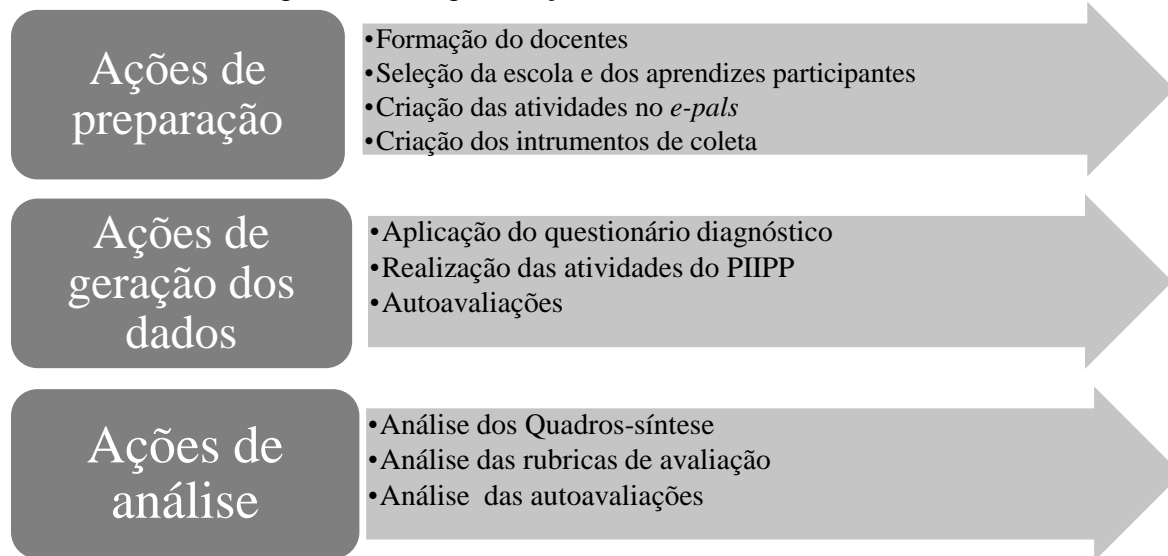
A pesquisa apresentada nesta tese caracteriza-se como estudo de caso que, segundo Dörnyei (2007, p. 155, minha tradução³³), “[...] é um método excelente para a obtenção de uma descrição densa de uma questão social complexa embutida em um contexto cultural [...] possibilitando uma compreensão mais profunda que os demais métodos”. De caráter qualitativo, os estudos de caso são, geralmente, longitudinais, combinando vários métodos de coleta, como entrevistas, observação e documentos, e levando, em consequência, a uma grande quantidade de dados (DÖRNYEI, 2007; DUFF, 2008). Duff (2008) discute definições de pesquisadores sobre o estudo de caso e identifica como pontos comuns entre elas a natureza singular e limitada do caso investigado, a importância da contextualização e a profundidade da investigação obtida por meio de múltiplas fontes de informação. A pesquisadora acrescenta que o estudo de caso é utilizado em várias áreas de pesquisa e destaca sua importância nos estudos em Linguística Aplicada. Nesse sentido, Dörnyei (2007) ressalta, especificamente, o reconhecimento de pesquisadores, no início do século, sobre a necessidade de estudos de caso para investigar o papel da tecnologia na aprendizagem de idiomas. Mais de uma década depois, a evolução da Internet e seus recursos interativos tornou as TIC ainda mais presentes no ensino e aprendizagem de línguas, seja incorporada ao currículo escolar ou de maneira informal e autônoma, como o uso das redes sociais. Neste estudo, será investigada a utilização de uma comunidade online de aprendizagem colaborativa, o *e-pals*, para aprendizagem da LI com foco na Pedagogia dos Multiletramentos, na Aprendizagem Baseada em Projetos e nos aspectos relacionados à Internacionalização da Educação Básica que é pouco investigada no contexto da escola pública.

Os sujeitos participantes são aprendizes do 6º ano de uma escola pública da rede municipal da cidade de Itabira, em Minas Gerais, aprendendo formalmente a LI pela primeira vez. A escolha desses participantes foi feita por amostragem intencional que, segundo Dörnyei (2007) pode levar a estudos que visam contribuir para a pesquisa em termos de novos conceitos e proposições, especialmente em áreas onde há pouco ou nenhum conhecimento como, por exemplo, a internacionalização da Educação Básica.

O estudo de caso desta pesquisa engloba as seguintes ações, divididas em 3 estágios: preparação, geração e análise dos dados (Figura 9).

³³ “[...] is an excellent method for obtaining a thick description of a complex social issue within a cultural context [...] offers rich and in-depth insights that no other method can yield”.

Figura 9 – Estágios e ações do estudo de caso



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

3.1 O contexto da pesquisa

O foco da investigação foi o 6º ano do ensino fundamental, anos finais, quando a LI aparece, pela primeira vez, no currículo das escolas públicas no Brasil. A pesquisa foi desenvolvida em uma escola da rede municipal de Itabira, em Minas Gerais, à qual, com anuência da Secretaria Municipal de Educação (SME), a pesquisadora teve acesso para o seu desenvolvimento.

Como atividade preparatória para a investigação, foi realizado, durante o ano de 2016, um curso de formação de 8 professores de LI do Ensino Fundamental II dividido em 4 módulos, apresentados no Quadro 2.

Quadro 2 – Módulos do curso de formação dos docentes

Módulo	C.H.	Objetivos
1. Estratégias de aprendizagem	12h	Conhecer e compreender estratégias de aprendizagem Adaptar material didático e criar atividades empregando as estratégias de aprendizagem.
2. Gêneros textuais, multimodalidade e uso de material autêntico	16h	Discutir e analisar utilização de gêneros textuais em livros didáticos. Conhecer gêneros escritos, orais e multimodais Discutir uso de material autêntico. Criar ciclos de aprendizagem.

3. Gêneros Digitais e Ferramentas Tecnológicas.	16h	Conhecer e utilizar gêneros mediados por tecnologia digital
4. Projeto interdisciplinar	16h	Conhecer e aplicar princípios da ABP Discutir pontos de interdisciplinaridade com professores de outras áreas. Elaborar projeto interdisciplinar com tema de cunho social.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

O curso de formação ofertado aos docentes teve como objetivo prepará-los para participar como colaboradores deste estudo. Apesar de sua importância como atividade de preparação para as atividades da pesquisa, o curso não integra os dados analisados, pois o foco deste estudo é nos discentes.

O estudo de caso foi realizado durante o ano letivo de 2018 com aprendizes do 6º ano cuja docente participou da formação de 60h ministrada pela pesquisadora. A escolha da escola onde a pesquisa ocorreu também considerou a existência de um laboratório de informática com acesso à Internet. As ações de intervenção nas práticas pedagógicas do ensino de LI para preparar os aprendizes para melhor interagir em uma sociedade cada vez mais internacionalizada e tecnológica constituíram na implementação de um projeto interdisciplinar e intercultural disponível no ambiente *e-pals*, descrito na Seção 3.2.

3.2 A plataforma *e-pals*

Como descrito na Seção 2.4, o *e-pals* é uma comunidade que permite o trabalho colaborativo *online* entre professores de qualquer parte do planeta por meio de projetos multimodais e multiculturais desenvolvidos, também colaborativamente, por seus aprendizes e sob sua mediação, atendendo, assim, aos princípios dos multiletramentos (KALANTZIS; COPE, 2012). Os professores podem adaptar os projetos disponíveis no espaço *Experiences* ou criar novos que permitam intercâmbio cultural, de idiomas e/ou de tópicos curriculares. Os projetos disponíveis nesse espaço contêm as seguintes informações editáveis: título, número de aprendizes por turma, faixa etária dos aprendizes, disciplina(s) envolvida(s), tipo de intercâmbio (cultural, de idiomas e/ou conteúdo curricular), descrição, recursos (que costumam envolver um guia para o professor, folhas de atividades e exemplares do gênero multimodal que será

produzido) e fórum de discussão (onde os professores postam as orientações para os aprendizes). A Figura 10 representa um exemplo das informações editáveis na customização de um projeto existente.

Figura 10 – Informações editáveis nos projetos existentes no *e-pals*

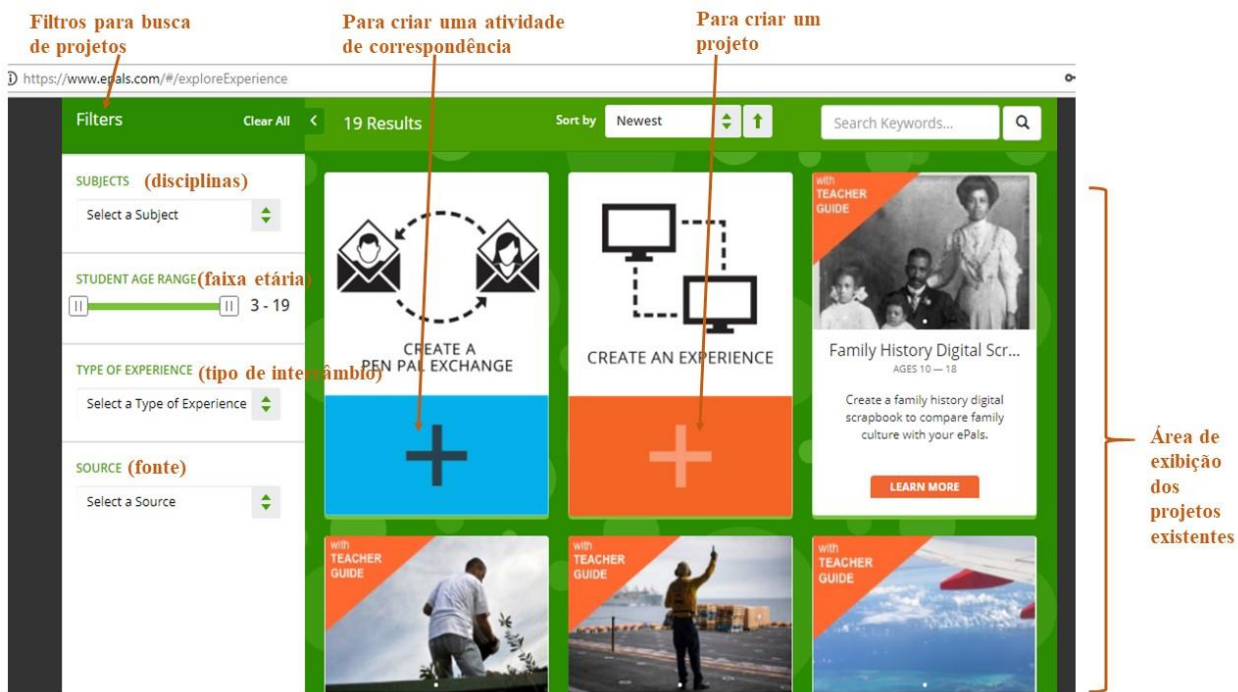
The screenshot shows the 'Edit Experience' interface. At the top, there is a green header with 'Edit Experience' on the left, '50% COMPLETE' in a blue box, a 'SAVE' button, and a close button (X). Below the header, the interface is organized into several panels:

- Experience Title (Título):** A text input field containing 'Poster Power'. A red arrow points to this field.
- Duration (duração):** Two date pickers labeled 'Start (início)' and 'End (fim)'.
- Experience Overview:**
 - Number of Students (nº de alunos):** A dropdown menu with 'Add Number of Students' selected.
 - Age(s) (faixa etária):** A slider range from 10 to 18, currently set to 10 - 18.
 - Subject* (disciplinas envolvidas):** A checkbox for 'Art' is checked, with an '+ Add' button.
 - Type of Experience* (tipo de intercâmbio):** A checkbox for 'Subject-Based Exchange' is checked, with an '+ Add' button.
- Description (descrição):** A rich text editor with a toolbar (B, I, U, A, list icons, T) and a text area containing: 'A clenched fist. A peace sign. A bold word. In this Experience, students explore how text, image, color and composition work together in posters to capture the viewer's attention and communicate ideas concisely and powerfully.'
- Featured Image:** A preview of a colorful graphic with the text 'with TEACHER GUIDE'. Below it is a 'CHANGE FEATURED IMAGE' button and a note: 'Image must be at least 230 pixels wide and 140 pixels tall.'
- Security Settings:** A section header at the bottom right.

Fonte: Adaptado de *epals* (c2018)

Além dos projetos, outra possibilidade de interação oferecida pelo *e-pals* é o *penpals*, que permite que professores criem grupos ou duplas de correspondência entre seus aprendizes e aprendizes de outros países. A ferramenta *penpals* não foi utilizada neste estudo, que focou na aprendizagem por meio de um projeto interdisciplinar. A Figura 11 ilustra a página de busca ou criação de atividades no *e-pals*.

Figura 11 – Busca e criação de projetos/atividades no *e-pals*



Fonte: Adaptado de *e-pals* (c2018)

Para se criar uma conta no *e-pals*, os docentes precisam preencher um formulário com as seguintes informações: nome completo, e-mail (preferivelmente o institucional), país, idiomas que fala, setor do ensino em que leciona, tempo de experiência, nome e tipo da escola, matérias que leciona, número de aprendizes por classe, tipo de intercâmbio no qual está interessado e uma breve autoapresentação (Figura 12). O perfil, então passa por uma análise feita pela equipe da *Cricket Media*, empresa criadora do *e-pals*, antes de ser aceito.

Figura 12 – Criação de perfil docente no *e-pals*

SAVE & SUBMIT
* Required for approval

Preencher e enviar para análise e aprovação do perfil

Edit My Profile

CHANGE AVATAR
CHANGE PASSWORD

FIRST NAME *
Maria Elizabet

LAST NAME *
Villela Santiagi

USERNAME
betesantiago

USERNAME
betesantiago

SUBJECT(S) TAUGHT *
 Language Learning + Add

SPECIALIZATION(S)
 English Language Learning + Add

LANGUAGE(S) SPOKEN *
 English Portuguese + Add

GRADE(S) TAUGHT *
 Higher Education Middle School + Add

AVERAGE CLASS SIZE *
21-30

INTERESTED IN
 Cultural Exchange
 Language Exchange
 Subject-Based Exchange + Add

TEACHER SINCE
1993

LOCATION: CITY, STATE *
Itabira

COUNTRY *
Brazil

EMAIL ADDRESS *
elizabetesantiago@unifei.edu.br

STUDENT AGE RANGE *
10 - 19

TYPE OF SCHOOL *
Public

NAME OF SCHOOL *
Universidade Federal de Itajubá

ABOUT *
Tell us about your classroom(s) and why you want to connect with other classrooms.
I teach ESP for engineering undergraduates and also research about EFL teaching and learning in public middle schools.
My undergraduate engineering students are interested in learning English related to the professional process related to their profession (fish interview, curriculum, etc...)

PRIVACY POLICY Terms of Use Support © 2017 CRICKET MEDIA, INC. ALL RIGHTS RESERVED.

Fonte: Adaptado de *e-pals* (c2018)

Os aprendizes, por outro lado, não conseguem criar seu perfil diretamente no *e-pals*. Eles somente obtêm acesso quando o professor cria uma conta de aprendiz, juntamente com *login* e senha (Figura 13). Para criar uma conta de aprendiz, o professor precisa estar participando de um projeto ou do *penpals*, pois somente na janela de edição dessas atividades é possível acessar a guia para incluir aprendizes.

Figura 13 – Criação de perfil dos discentes no *e-pals*

Add Participant [Close]

Add Teachers | **Add My Students**

Create New Student's Account **(criar conta de aluno)**

FIRST NAME **(primeiro nome)** LAST NAME **(sobrenome)**

DATE OF BIRTH **(data de nascimento)**
 Jan | 1 | 1998

COUNTRY **(país)**
 Brazil

CREATE USERNAME **(criar nome de usuário)**

CREATE PASSWORD **(criar senha)**

Student passwords can be altered by editing student profiles. However, we recommend recording passwords as you create them. **(as senhas podem ser alteradas pelos alunos posteriormente)**

CREATE ACCOUNT CANCEL

The Invite List

0 Teachers, 0 Students on the invite list. SEND INVITES

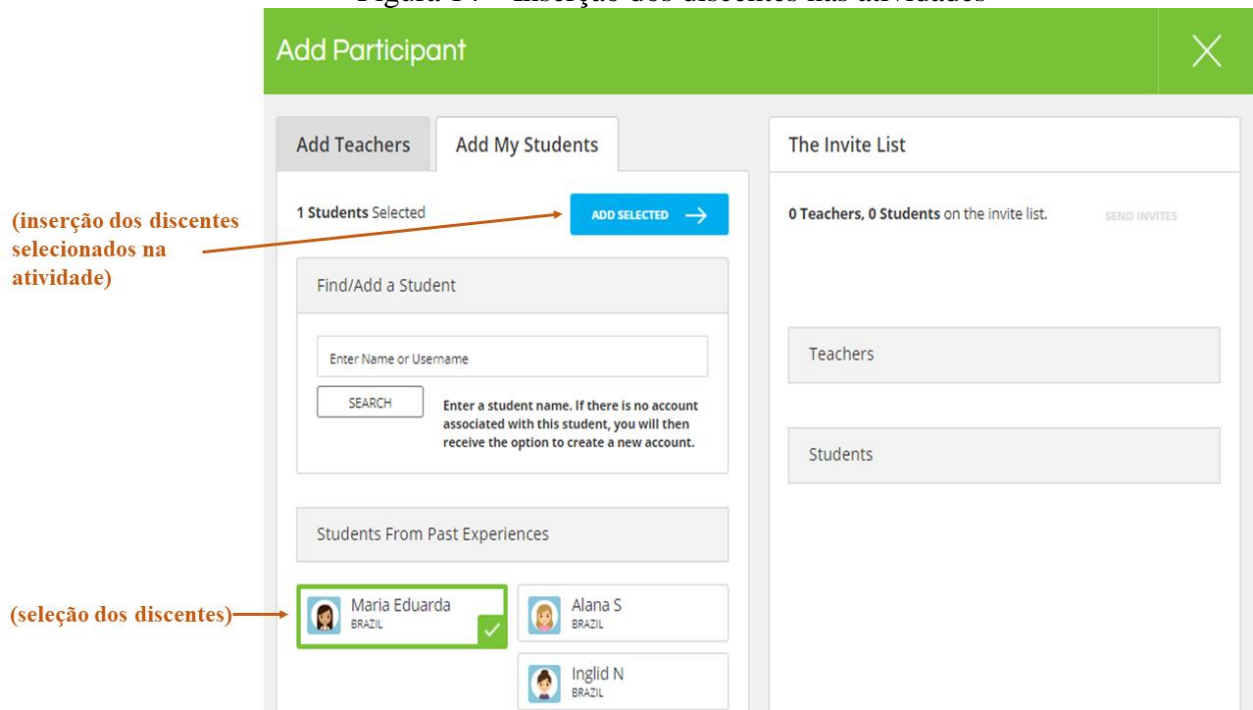
Teachers

Students

Fonte: Adaptado de *e-pals* (c2018)

Após a criação do perfil, basta adicionar os aprendizes às atividades desejadas dentro do projeto a ser desenvolvido (Figura 14). Dados como avatar ou foto, nome exibido e senha podem ser modificados pelo aprendiz após seu acesso ao *e-pals*.

Figura 14 – Inserção dos discentes nas atividades



Fonte: Adaptado de *e-pals* (c2018)

Em relação às formas de interação, os aprendizes participantes das *Experiences* podem se comunicar pelo fórum de discussão do ambiente, sendo que as mensagens são moderadas pelos professores antes de serem postadas. A moderação das mensagens pode ser aproveitada como momento para *feedback* e aprendizagem processual, recursiva ou cíclica, dando ao aprendiz a possibilidade de editar seu texto. Além disso, a moderação das postagens é, também, uma forma de garantir a segurança e privacidade dos aprendizes participantes, principalmente por serem menores de idade. Em outras palavras, as mensagens dos aprendizes ficam em uma lista de espera e só são publicadas mediante aprovação do professor responsável pelo projeto. Desta forma, pode-se evitar a publicação de informações como nome completo, telefone e endereço, bem como conteúdo de ódio (*bullying*, racismo ou qualquer tipo de preconceito) pornográfico ou ilegal. A Seção 3.5 tratará das questões éticas, de segurança e privacidade pertinentes à pesquisa.

3.3 Planejamento das atividades

A PM foi aplicada em conjunto com a ABP no desenvolvimento do Projeto Interdisciplinar e Intercultural *Poster Power* (PIIPP) que tem como objetivo a interculturalidade

pelo estudo do gênero multimodal pôster como forma de expressão de ideias, venda de produtos, campanhas educativas ou promoção de eventos locais. As atividades de aprendizagem relacionadas ao PIIPP ocorreram no contraturno, na sala multimídia e na sala dos professores³⁴ da escola onde os aprendizes estudam. Durante as aulas de LI e História, as docentes, que participaram da formação oferecida pela pesquisadora, trabalharam as competências necessárias para a realização das atividades com a turma. Enquanto a docente responsável pelas aulas de LI trabalhou a unidade do livro didático relacionada à apresentação pessoal e de seu espaço de convívio (Figura 15), a de História abordou questões relacionadas aos problemas sociais encontrados nos contextos em que os aprendizes estão inseridos como, por exemplo violência, acesso aos serviços de saúde e prevenção de doenças.

Figura 15 – Unidade do LD relacionada à apresentação pessoal

The poster features a large purple circle with the number '1' and the text 'UNIT 1 This Is Me!'. Below this, there is a section titled 'Unit Aims' with a list of objectives. To the right, there are two photographs: one of a young woman at a computer and another of a young man. Small flags of Japan and Brazil are also visible.

UNIT
1 **This Is Me!**

Esta com a turma os objetivos e competências, no final da unidade, eles serão retomados na seção 'Let's Review' no final do capítulo, em que cada aluno terá a oportunidade de avaliar sem que medos ninguém as metas de aprendizagem da unidade. Em seguida, explore as lições com os alunos, questionando o que todas as imagens têm em comum (são de crianças ou adolescentes de diferentes nacionalidades que fizeram algo de destaque) e como eles imaginam que essas imagens estejam relacionadas aos conteúdos da unidade.

Unit Aims

Nesta unidade, você vai:

- ler e interpretar fichas e perfis biográficos;
- reconhecer e usar nomes de países, nacionalidades e números de 11 a 20;
- reconhecer e usar formas do verbo *be*, pronomes pessoais e adjetivos possessivos de forma contextualizada;
- compreender apresentações e cumprimentos;
- cumprimentar colegas, apresentar-se a eles e fazer-lhes perguntas sobre informações pessoais;
- escrever uma ficha biográfica com suas informações pessoais;
- refletir sobre os propósitos e os meios para o compartilhamento de informações pessoais.

Fonte: Dias *et al.* (2015, p.8)

³⁴ Originalmente, as atividades deveriam ocorrer no laboratório de informática da escola. Porém, durante o estudo-piloto, em 2017, foi verificado que nos computadores disponíveis no laboratório, de uso a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e nos *netbooks* que a escola ganhou do projeto UCA não era possível acessar o *e-pals* ou os formulários do *Google* utilizados para o questionário diagnóstico e as autoavaliações. Os computadores utilizados, então, eram os de uso professores e dos diretores da escola.

Embora houvesse interesse de um número maior de aprendizes em participar da pesquisa, foi necessária a delimitação dos sujeitos devido ao denso volume de dados coletados por meio de vários instrumentos (Seção 3.4). A escolha dos participantes ocorreu por meio de um sorteio entre os interessados, ou seja, de forma aleatória.

Para participarem do PIIPP, foram convidados professores de países onde a LI é língua materna ou oficial e que são comumente associados com aprendizagem de LI (Estados Unidos, Canadá, Reino Unido, Irlanda, Austrália e Nova Zelândia), além de países menos relacionados ao ensino da LI (África do Sul e Índia). Também foram convidados professores de países não-anglofônicos, desde que o idioma utilizado nas interações durante o projeto fosse a LI. Desta forma, além de incluir as variantes da LI, buscou-se incorporar o conceito da ILF como inglês utilizado nas interações reais pela maioria dos falantes (SIQUEIRA, 2013; FANG, 2017), ao invés de perpetuar o inglês padrão hegemônico, tradicionalmente visto como ideal. Embora o idioma alvo das interações seja a LI, as contribuições dos recursos semióticos das línguas maternas de seus falantes ou aprendizes não nativos na construção dos significados, translinguismo (GARCIA, 2009; GARCIA; MENKEN, 2015), também foram considerados. Ainda, a pluralidade cultural que se busca atingir nos projetos vem ao encontro das diretrizes da educação como a BNCC que preconiza a importância de

(...) uma educação linguística voltada para a interculturalidade, isto é, para o reconhecimento das (e o respeito às) diferenças, e para a compreensão de como elas são produzidas nas diversas práticas sociais de linguagem, o que favorece a reflexão crítica sobre diferentes modos de ver e de analisar o mundo, o(s) outro(s) e a si mesmo. (BRASIL, 2018, p. 241)

Embora datado de 1998, os PCN de Língua Estrangeira para o Ensino Fundamental, anos finais, apontam um requisito pertinente às necessidades do século XXI: a conscientização sobre as variedades de um idioma quando falado em vários países ao invés de uma supervalorização dos padrões relacionados a países dominantes (BRASIL, 1998). A variedade linguística também está entre os requisitos obrigatórios a serem incorporados pelas coleções avaliadas pelo programa como nos deixa claro o Guia do PNL D para o componente Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol) (BRASIL, 2017).

Manifestações em linguagem verbal, não verbal e verbo-visual que favoreçam o acesso à diversidade cultural, social, étnica, etária e de gênero manifestada na língua estrangeira, de modo a garantir a compreensão de que essa diversidade é inerente à constituição de uma língua e das comunidades que nela se expressam.

Os direcionamentos da PM e os princípios da APB foram integrados durante a elaboração

do PIIPP que envolve a análise e produção de pôsteres, ressaltando suas características básicas de retórica persuasiva e seu fim social. Conforme preceitos da PM e da ABP que reconhecem a importância da voz dos aprendizes nas decisões, a escolha dos temas foi feita por eles e não imposta pelos professores participantes ou pela pesquisadora. Também foi feita pelos participantes a escolha dos modos semióticos utilizados para representar os significados nas interações em sala de aula e no *e-pals* e na criação do pôster, levando em conta os conceitos de representação e de comunicação (KRESS, 2010, KALANTZIS; COPE, 2012). O Quadro 3 traz informações como as competências previstas na unidade “This is me” utilizada a partir do LD adotado para o 6º ano, os Letramentos Digitais, as dimensões da Pedagogia dos Multiletramentos e os elementos da APB que foram integrados para o desenvolvimento do PIIPP desta pesquisa. Buscou-se, também, empregar os verbos presentes na Taxonomia de Bloom para os domínios cognitivo e afetivo da aprendizagem (KRATHWOHL; BLOOM; MASIA, 1964).

Quadro 3 – Integração dos conteúdos para desenvolvimento do PIIPP

Competências empregadas	Processos do conhecimento na Pedagogia dos Multiletramentos	Elementos da ABP
<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar-se e descrever seu contexto (escola, bairro, cidade) • Utilizar linguagem persuasiva direta (imperativos) ou modalizada; • Utilizar câmera de celular e editores de imagem, som e vídeo; • Empregar o potencial semiótico das imagens na composição dos significados e também da função relacional da GDV (contato, dimensão social e atitude) para produzir um pôster; • Conhecer, compreender e respeitar diferentes culturas; • Compreender o conceito de ILF no entendimento da importância de aprender LI nas escolas brasileiras. 	<p><u>Experienciar o conhecido:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ativar e aplicar o conhecimento prévio de inglês relacionado às práticas ou funções sociais que serão utilizadas no vídeo de apresentação pessoal de cada participante. • Reconhecer as funções da câmera do celular e das ferramentas de edição no celular e no computador (<i>Movie Maker 10</i>³⁵); • Identificar os propósitos ou funções sociais dos pôsteres disponibilizados no <i>e-pals</i> e dos pesquisados pelos aprendizes; • Discutir os problemas sociais e de infraestrutura da cidade/escola, por exemplo, e possíveis soluções para eles. <p><u>Experienciar o novo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer os elementos multimodais dos pôsteres usando material disponibilizado³⁶ no ambiente <i>e-pals</i> pelo criador³⁷ do 	<p><u>Âncora:</u></p> <p>Problema social do contexto dos aprendizes</p> <p><u>Artefatos</u> – Interações no fórum, imagens, vídeos e outros textos multimodais produzidos pelos aprendizes</p> <p><u>Desempenho autêntico</u> – apresentação pessoal para colegas estrangeiros desconhecidos; pesquisa sobre temas relacionados a problemas da cidade/bairro/escola dos aprendizes; discussão sobre possíveis soluções para os problemas; compartilhamento de informações com pares de outros países e culturas e uso autêntico da LI.</p> <p><u>Feedback e revisão</u>³⁸ – na moderação do fórum, na avaliação dos artefatos (culturais) produzidos (como, por exemplo, comentários, imagens e legendas, apresentações pessoais, entre outros) e, também, por meio</p>

³⁵ O editor de vídeos escolhido foi a versão gratuita do *Movie Maker 10* da ©Microsoft.

³⁶ Cinco coleções de amostras de pôsteres retirados do *Smithsonian Museum Lab*, um modelo de rubrica de avaliação dos pôsteres, um resumo sobre mensagens de apelo, um resumo sobre os elementos de composição de um pôster e um vídeo com uma coleção de vídeos.

³⁷ *Smithsonian Education*

³⁸ No plano original, seria também analisada a avaliação em sala de aula, mas, como as atividades com as participantes ocorreram no contraturno sem a presença da professora de LI, por motivos de incompatibilidade de horários, esses dados não foram considerados nesta pesquisa.

	<p><i>Poster Power.</i></p> <p><u>Conceituar nomeando:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer as funções comunicativas das práticas sociais pela LI com as quais os aprendizes vão interagir pelas atividades do livro didático adotado, o <i>Team Up</i>, e nos vídeos de apresentação pessoal produzidos pelos colegas estrangeiros • Compreender as funcionalidades da câmera do celular para fotos e do editor de vídeos <i>Movie Maker 10</i>. • Identificar elementos multimodais (verbal+imagético+cores) que constituem os pôsteres, realçando seus propósitos sociais. <p><u>Conceituar teorizando:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Categorizar gramaticalmente os elementos verbais em LI com base no contexto para falar de si e de sua comunidade em relação ao gênero textual apresentação pessoal; • Categorizar os elementos relacionais e composicionais dos pôsteres tendo em vista a GDV e o gênero pôster. <p><u>Analisar funcionalmente:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Comparar contextos sociais dos colegas estrangeiros percebidos nos 	<p>autoavaliação.</p> <p><u>Reflexão</u> – autoavaliações e <i>feedback</i> dos colegas e da pesquisadora, guiados por rubrica de avaliação, especialmente produzida para esta pesquisa, que será discutida na Seção 3.4.</p> <p><u>Voz e escolha do aprendiz</u> – na escolha dos temas, dos recursos multimodais e tecnológicos empregados; nas discussões nos fóruns e presenciais, tendo por apoio o <i>feedback</i> da pesquisadora.</p> <p><u>Publicação</u> – exposição <i>online</i> (no fórum do <i>e-pals</i>) das apresentações pessoais em vídeo e do pôster produzido pelas participantes; exposição do pôster na sala dos professores³⁹.</p>
--	--	---

³⁹ Devido às limitações encontradas nesta pesquisa, que interferiram no cronograma de atividades, não foi possível realizar a exposição do pôster em outros locais da escola e registrar a reação dos demais aprendizes. Os docentes presentes na sala dos professores no dia em que a versão final do pôster ficou pronta se ofereceram para apreciá-lo e fornecer sua opinião.

	<p>vídeos de apresentação;</p> <ul style="list-style-type: none">• Identificar/relacionar diferentes sotaques e formas de apresentações pessoais orais;• Identificar e comparar uso de diferentes recursos de imagem e som nos vídeos de apresentação produzidos pelos colegas estrangeiros;• Analisar o propósito do uso dos recursos identificados nos pôsteres estudados. <p><u>Analisar criticamente:</u></p> <ul style="list-style-type: none">• Identificar os interesses por trás do propósito social dos pôsteres estudados• Discutir as causas e consequências dos problemas na escola/comunidade levantados pelos aprendizes e as possíveis soluções• Autoavaliar todos os artefatos culturais produzidos durante o PIIPP, considerando o uso da LI, dos recursos multimodais e tecnológicos empregados;• Autoavaliar a participação colaborativa nas atividades do PIIPP. <p><u>Aplicar apropriadamente:</u></p> <ul style="list-style-type: none">• Empregar a LI para falar e escrever sobre situações reais (si mesmo e sua comunidade);	
--	---	--

	<ul style="list-style-type: none">• Utilizar recursos de produção e edição de imagem;• Utilizar, conscientemente, recursos multimodais para produzir textos informativos (vídeo de apresentação) e persuasivos (pôsteres). <p><u>Aplicar criativamente:</u></p> <ul style="list-style-type: none">• Compreender diferentes culturas;• Desenvolver a tolerância e combater o preconceito e o medo do desconhecido;• Comunicar-se em diferentes contextos sociais;• Promover ações educativas na comunidade para lidar com os problemas sociais.	
--	--	--

Fonte: elaborado pela pesquisadora

A relação entre as várias atividades de aprendizagem, os artefatos produzidos, as competências desenvolvidas durante o PIIPP e a internacionalização da Educação Básica também envolve empoderamento dos aprendizes, para transformar o contexto local, próximo a eles, para atuar em contextos internacionais, como preconizado por Jorge (2016) e, também, para desenvolver ações conjuntas com pares de outros países para amenizar problemas globais e locais de cada país.

3.4 Estudo piloto

Embora o estudo-piloto seja uma fase mais comum em estudos quantitativos para testar validade e confiabilidade de instrumentos de coleta, em pesquisas qualitativas, seu uso também traz benefícios (DÖRNYEI, 2007). No presente trabalho, o piloto foi realizado para, além de testar os instrumentos de coleta e de análise dos dados, apontar possíveis problemas na realização das atividades como infraestrutura da escola, por exemplo.

O estudo, realizado entre os meses de maio a outubro de 2017 envolveu 5 aprendizes voluntários do 6º ano para desenvolver o projeto *Poster Power* com colegas de outros países. O número de países cujos professores e aprendizes foram convidados a participar como parceiros também foi reduzido para 3: Estados Unidos, Austrália e África do Sul. A escolha dos países foi feita considerando garantir diversidade cultural e socioeconômica de países anglofônicos.

Cumprindo seu papel de testar os procedimentos da pesquisa, o estudo piloto apontou problemas que prejudicaram a realização de parte das atividades. A Seção 3.6.1, a seguir, descreve os problemas encontrados e de que forma afetaram os procedimentos de coleta e análise de dados.

3.4.1 Plano original do piloto X ações realizadas

As atividades do estudo piloto se iniciaram na última semana de abril de 2017, com uma reunião com os professores de inglês da rede municipal de Itabira que participaram da formação ministrada pela pesquisadora em 2016 (Apêndice A), para definição da escola onde a pesquisa-ação seria pilotada. Como afirmado anteriormente, os critérios para escolha da escola seriam a existência de um laboratório de informática com acesso à Internet e de uma turma de 6º ano cujo professor fosse integrante do grupo de formação docente.

Após a definição da escola e turma, foi feito, em maio, um convite aos aprendizes durante espaço cedido na aula de inglês, ao qual responderam afirmativamente 8 voluntários. Foram, então, enviados os TCLEs aos pais ou responsáveis pelos participantes (Apêndice S) para assinatura. Também foram assinados os TALEs pelos aprendizes participantes (Apêndice R) e o TCLE pela professora responsável pela turma (Apêndice Q), além de obtidas autorizações da direção da escola e da Secretaria Municipal de Educação para pilotagem da pesquisa.

A estratégia para desenvolver as atividades dos aprendizes voluntários com a pesquisadora foi utilizar o contraturno, pois, assim, não interferiria nas atividades escolares em andamento. A divisão das atividades foi estabelecida da seguinte forma: a) a cargo da professora de LI durante as aulas: experienciar e conceituar as funções comunicativas necessárias para produção do vídeo de apresentação (Unidades 1 e 2 do LD) e do pôster (unidades 3 e 5 do LD⁴⁰) e b) a cargo da pesquisadora, no contraturno: ampliação dos conhecimentos dos aprendizes sobre o gênero pôster pelos processos do conhecimento avaliar e aplicar as funções comunicativas trabalhadas, pela professora, em sala; adicionalmente, experienciar, conceituar, avaliar e aplicar gravação e edição dos vídeos, busca de imagens na internet (*Google* imagens), edição de imagens e texto, incluindo elementos da GDV (funções composicional e relacional). Também ficou a cargo da pesquisadora a criação dos perfis dos aprendizes no *e-pals* e a apresentação do ambiente aos aprendizes.

Apesar do planejamento prévio feito junto com a professora responsável pela turma, uma série de imprevistos influenciou o desenvolvimento das atividades, como, por exemplo, as ausências da professora por motivos de saúde, que culminaram em seu afastamento. Com isso, os aprendizes ficaram sem aulas de LI de meados de maio ao início de setembro. Outros problemas se tornaram evidentes: dificuldade no agendamento do laboratório de informática e de acesso à Internet nos *netbooks* disponibilizados para os aprendizes. O Quadro 11 apresenta as consequências dos problemas encontrados e as medidas para minimizá-los no processo de coleta de dados.

⁴⁰ Ver Quadros 2 e 4 para detalhamento das funções comunicativas abordadas nas unidades 1 a 4 do LD *Team Up*.

Quadro 4 – Problemas encontrados no piloto e medidas de minimização

Problema	Consequências	Medidas para minimização
<p>Ausências + afastamento da professora de LI</p> <p>Professora substituta contratada em setembro não participou do curso de formação em 2016 (Apêndice A) e não pôde colaborar com a pesquisa-ação. Recusou utilizar o livro adotado, fazendo uso de textos fotocopiados por ela e entregue aos aprendizes.</p> <p>Falta de acesso ao laboratório de informática no contraturno + problemas de acesso à Internet nos <i>netbooks</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Falta do conceituar em LI ✓ Atraso na execução das atividades ✓ Atividades no Brasil coincidiram com férias escolares dos países parceiros. ✓ Professores da Austrália e África do Sul responderam ao convite ao fim do piloto. ✓ Turma de aprendizes dos EUA entrou em férias logo após início das atividades. ✓ Atividades de interação entre aprendizes brasileiros e estrangeiros no fórum do <i>e-pals</i> não ocorreu. ✓ Atraso das atividades. ✓ Desmotivação dos aprendizes por terem que se revezar⁴¹ no computador cedido pela direção. <p>Perda de foco dos aprendizes que precisavam esperar sua vez para usar o computador para responder os formulários <i>online</i>, buscar imagens e músicas, editar o vídeo de apresentação e o pôster.</p>	<p>As atividades desenvolvidas pela pesquisadora no contraturno abrangeram o uso do LD para contemplar as dimensões experienciar e conceituar em relação a LI.</p> <p>Inclusão do professor de informática, que cursou o módulo de projeto interdisciplinar da formação para docentes da rede municipal, nas atividades. Cessão dos computadores da direção da escola e da sala dos professores para realização das atividades que demandavam acesso à Internet.</p>

Fonte: autoria própria

⁴¹ Somente os computadores do laboratório de informática, os *netbooks* e os *notebooks* da direção têm acesso à Internet. Portanto, computadores externos, como o de uso pessoal da pesquisadora, não puderam ser utilizados.

Devido aos problemas mencionados no Quadro 4, somente foi possível o desenvolvimento de parte das atividades planejadas (Quadro 5). As ações realizadas durante o piloto estão descritas no Quadro 5.

Quadro 5 – Ações realizadas durante o estudo piloto

Preparação	<ul style="list-style-type: none"> • Questionário diagnóstico • Criação dos perfis no <i>e-pals</i>
Vídeo de apresentação	<ul style="list-style-type: none"> • Análise das apresentações dos colegas estrangeiros • Revisão do conteúdo do LD para vídeo de apresentação • Gravação dos vídeos de apresentação • Edição dos vídeos • Autoavaliação • Postagem dos vídeos no <i>e-pals</i>
Pôster	<ul style="list-style-type: none"> • Análise dos exemplares de pôster (função social) • Discussão sobre temas relevantes à comunidade dos aprendizes

Fonte: autoria própria

Apesar da impossibilidade de executar todas as fases planejadas para a coleta de dados, foi possível obter informações relevantes para a reformulação dos instrumentos utilizados no piloto. Os pontos problemáticos desses instrumentos, levantados durante a tabulação dos dados, são apresentados na Seção 3.4.2.

3.4.2 Pontos críticos dos instrumentos de coleta

A principal função de um estudo piloto é avaliar a validade e a confiabilidade dos instrumentos de coleta e análise de uma pesquisa (DÖRNYEI, 2007), além de lançar luz sobre o desenvolvimento de suas ações. Assim, nas seções a seguir são apresentados alguns problemas identificados em relação ao questionário-diagnóstico, às rubricas de avaliação das atividades propostas e às autoavaliações de trabalho em grupo e final.

Para estabelecer o perfil das participantes, foi criado um questionário diagnóstico (Apêndice B), utilizando a ferramenta formulários do *Google Drive* disponível em <https://goo.gl/forms/CFIi1585u9afaJGo2>⁴². As perguntas foram direcionadas para identificar a relação das participantes com a tecnologia e com a LI, seus conhecimentos sobre países anglofônicos e suas atitudes em relação ao trabalho colaborativo e à aprendizagem ativa. A autoavaliação final (Apêndice

⁴² A versão revisada do questionário piloto está disponível em <<https://goo.gl/forms/uef0a7Ib7dCgbqnh1>>.

J), também disponível no *Google Drive* em < <https://goo.gl/forms/j8O5Lo8643rhksNi2>>⁴³, repetiu as perguntas sobre as interações dos aprendizes com a tecnologia e com a LI, seus conhecimentos interculturais, seu posicionamento diante do trabalho colaborativo e da aprendizagem ativa. Além disso, incluiu, também, questões sobre os letramentos em relação ao gênero multimodal pôster.

No questionário-diagnóstico, algumas inconsistências foram encontradas nas respostas dos participantes relacionadas ao seu acesso à Internet. A primeira diz respeito ao acesso à Internet. Muitos respondentes primeiro afirmaram que não têm acesso à rede para, depois, se contradizerem e afirmarem que possuem internet, em casa. A segunda inconsistência observada foi a ausência de especificação do tipo de conexão, se em computador ou *smartphone*, fator importante para compreender questões como a influência do acesso móvel e ubíquo na aprendizagem. Para contornar respostas contraditórias a pergunta “Qual(is) desses itens você ou sua família possuem?” foi reformulada para “Quais dos itens abaixo existem na sua casa?” e a opção “acesso à Internet” foi substituída por duas outras: “Internet 3G ou 4G” e “Internet *wi-fi*”.

A pergunta relacionada à razão do uso da Internet possibilitou conhecer as motivações dos aprendizes para acessar a rede, destacando-se a pesquisa de assuntos escolares e a utilização das redes sociais. Em relação à opção sobre uso da Internet para a aprendizagem de idiomas, a análise das respostas, comparada com as observações feitas pela pesquisadora durante as atividades com os participantes, gerou dúvidas sobre sua confiabilidade. Em outras palavras, levantou-se a questão se os participantes somente marcaram a opção para “agradar” a pesquisadora. Assim, foi acrescentada a pergunta aberta “Se você marcou verdadeiro para a opção ‘Eu uso a Internet para aprender uma língua (por exemplo, inglês)’, nos conte qual(is) site(s) ou aplicativo(s) você usa” ao questionário-diagnóstico e à autoavaliação final.

Observou-se também que a pergunta “Por quê?” após a questão “Você costuma acessar sites em inglês?”, nos dois questionários, não proporcionou respostas elucidativas sobre a relação dos aprendizes com a propagação da LI na Internet. Assim, optou-se pela reformulação da pergunta para “Caso sua resposta tenha sido sim, quais tipos de sites você costuma acessar? Se você não acessa sites em inglês, marque a opção ‘não acesso’”⁴⁴: (a) redes sociais (por exemplo *Facebook* de pessoas que se comunicam em inglês), (b) canais do *Youtube* em inglês, (c) sites informativos (revistas, jornais, enciclopédias, cursos de inglês), (d) sites de entretenimento (jogos, músicas, seriados, filmes, *blogs*), (e)

⁴³ A versão revisada da autoavaliação está disponível em < <https://goo.gl/forms/CFIi1585u9afaJGo2>>.

⁴⁴ Ao incluir a opção para os aprendizes que não acessam sites, pode-se marcar a resposta como obrigatória no formulário do *Google Drive*, evitando que os respondentes a deixem em branco.

outro _____ e (f) não acesso.

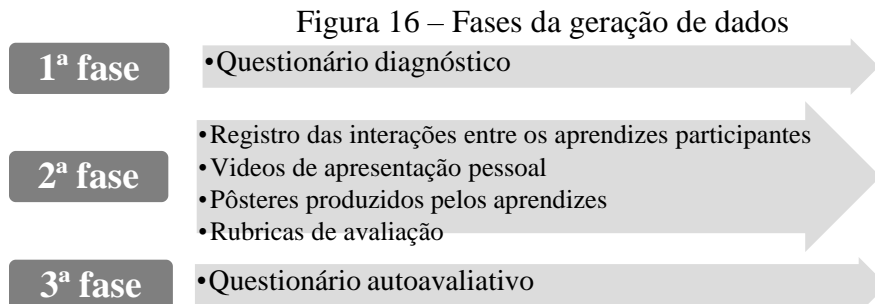
A pergunta relacionada ao comportamento dos participantes quando trabalham em equipe, presente no questionário diagnóstico e na autoavaliação final, também necessitou de reformulação. A questão original apresentava opções sobre tomada de decisões, comprometimento, colaboração e aceitação de opiniões divergentes solicitando ao respondente que marcasse como falso (F) ou verdadeiro (V). Pôde-se observar que tal configuração permitiu respostas sem a devida reflexão por parte dos participantes, gerando contradições como marcar como verdadeiras ambas as opções “Quando trabalho em equipe, eu tomo as decisões do que deve ser feito” e “Quando trabalho em equipe, eu sigo o que os meus colegas decidem”. Para evitar a marcação de duas respostas autoexcludentes, foram elaboradas quatro perguntas de múltipla escolha referentes aos aspectos acima mencionados, permitindo a marcação de só uma opção cada (Apêndices B e P).

Os problemas identificados, a partir dos dados coletados pela avaliação dos artefatos produzidos (por meio das rubricas e pelas autoavaliações do vídeo e das atividades em grupo não foram relacionados aos instrumentos em si, mas aos problemas descritos na Seção 3.4.1. Entre eles, o mais significativo está relacionado aos letramentos digitais, ocasionado pela limitação do acesso ao laboratório de informática, o que prejudicou o processo de “conceituar” no desenvolvimento desses letramentos.

Por fim, não foi possível avaliar a eficácia da análise dos Quadro-síntese das discussões e postagens no fórum do *e-pals*, devido ao atraso nas atividades, ocasionado pelo afastamento da professora de LI, que resultou na impossibilidade de interações dos aprendizes brasileiros e estrangeiros no referido ambiente.

3.5 Geração dos dados

A geração de dados constituiu-se de três fases principais (Figura 16), descritas a seguir.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Na primeira fase, foi aplicado um questionário (Seção 3.5.1) para levantamento do perfil socioeconômico dos aprendizes, de seus multiletramentos com foco no uso de ferramentas da WEB 2 para trabalho colaborativo, na utilização de recursos de captação e edição de imagens, na construção de textos multimodais, na LI e na cultura de países anglofônicos.

A segunda fase da geração de dados foi a mais longa e incluiu o uso de diversos instrumentos como registro das interações entre aprendizes participantes por meio dos fóruns do *e-pals*, o processo de criação dos artefatos produzidos pelos aprendizes e as autoavaliações.

A avaliação dos aprendizes ocorreu de forma processual em forma de *feedback*. Kalantzis, Cope e Harvey (2003) ressaltam a importância de inovação dos processos de avaliação ultrapassados, como, por exemplo, os testes padrão, que medem muito mais a habilidade de realizar o teste do que a capacidade de interagir em uma sociedade digital, diversificada e globalizada ao mesmo tempo. Os autores sugerem avaliações que extrapolem o conteúdo curricular, incluindo capacidades como planejamento, resolução de problemas, flexibilidade e trabalho colaborativo e que enfoquem o processo ao invés do produto final. Assim, concluem que

Através do prisma das Multiliteracies, tem sido argumentado que os aprendizes precisam cada vez mais trabalhar com mudança e diversidade, e ser tanto autônomos como colaborativos em sua abordagem. De fato, a ampla capacidade de conhecimento, a flexibilidade, a capacidade de resolver problemas e a sensibilidade aberta exigida pelos aprendizes bem-sucedidos hoje simplesmente não podem ser medidas por técnicas de avaliação que se concentram excessivamente na padronização, na universalidade e na regularidade.

Em vez disso, uma ampla gama de estratégias de avaliação, focadas no desempenho das tarefas, no planejamento e na conclusão dos projetos, no trabalho em grupo e na apresentação do trabalho do portfólio, refletiria melhor essas habilidades necessárias. (KALANTZIS; COPE; HARVEY, 2003, p. 25, minha tradução⁴⁵).

Com base no referencial teórico dessa tese, as rubricas de avaliação (Seção 3.5.3) desta pesquisa incluíram letramentos em LI, letramentos multimodais, as capacidades estabelecidas pelo LD adotado na unidade 1 e os letramentos necessários para desenvolvimento de projetos segundo a PM e a ABP.

Por fim, na terceira fase da geração de dados, um questionário autoavaliativo (Seção

⁴⁵ Through the prism of Multiliteracies, it has been argued that learners increasingly need to work with change and diversity, and to be both autonomous and collaborative in their approach. Indeed, the broad knowledgeability, flexibility, problem-solving ability, and open sensibility required by successful learners today simply cannot be measured by assessment techniques which focus overly on standardisation, universality and regularity.

Instead, a broad range of assessment strategies, focused on the performance of tasks, the planning and completion of projects, group work and the presentation of portfolio work, would better reflect these required skills.

3.5.4) foi aplicado para os aprendizes, ao final do projeto. Dessa forma, buscou-se enriquecer a interpretação dos dados com o ponto de vista dos participantes envolvidos diretamente na pesquisa.

3.5.1 Questionário-diagnóstico

O questionário foi elaborado seguindo as diretrizes de clareza e objetividade preconizadas por Dörnyei (2007). Devido à complexidade dos multiletramentos que envolvem muito mais que conhecimento linguístico, optou-se por um questionário com a maioria de perguntas fechadas como forma de focar nos aspectos relacionados ao objetivo da pesquisa. Além disso, a elaboração do questionário seguiu a recomendação de Dörnyei (2007) de intercalar diversos tipos de perguntas como forma de evitar respostas viciadas. Assim, foram utilizadas de forma alternada questões de múltipla escolha e de F/V além da escala de *Likert*, escala psicométrica que busca medir o grau de concordância em relação a uma afirmação, utilizando, geralmente, uma gradação com 5 itens (LIKERT 1932). Embora as opções da escala de *Likert* sejam tipicamente relacionadas ao grau de concordância do respondente, ou seja, dispostas da seguinte forma: a) discordo totalmente, b) discordo parcialmente, c) indiferente, d) concordo parcialmente, e) concordo totalmente, no questionário diagnóstico foram utilizados outros conjuntos de resposta indicando grau de conhecimento e frequência de ações (Figura 17).

Figura 17 – Escala *Likert* para grau de conhecimento e para frequência de ações

Em relação ao uso das ferramentas/recursos abaixo, você diria que: *	Quanto você participa da aula? *								
	Sei fazer tudo	Sei fazer quase tudo	Sei fazer o básico	Tenho dificuldades em usar	Não uso	sempre	as vezes	raramente	nunca
Facebook	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Twitter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Instagram	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pinterest	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
WhatsApp	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tumblr	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skype	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
						<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
						<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
						<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

As perguntas sobre conhecimento multicultural/internacional foram abertas, pois esperava-se obter uma variedade de respostas que não poderiam ser previstas em uma pergunta

fechada. As questões referentes aos dados demográficos foram inseridas ao final do questionário para que, segundo Dörnyei (2007), os respondentes se sentissem mais à vontade para se expressar antes de se identificar. Além disso, na descrição do questionário, apresenta-se o compromisso da pesquisadora que dados pessoais não seriam divulgados. Outro cuidado tomado na elaboração do questionário-diagnóstico foi a adequação da linguagem para aprendizes entre 10 e 13 anos de idade.

O questionário foi criado na ferramenta formulários do *Google Drive*, pois, além da praticidade no armazenamento e tabulação das respostas, é mais atrativo para a faixa etária dos aprendizes. A primeira Seção contém perguntas sobre o acesso dos respondentes à tecnologia digital e sobre suas competências ao utilizá-la, ou seja, seu nível de LD. A segunda Seção abarcou questões sobre o contato dos aprendizes com a LI, crenças sobre a importância e aprendizagem do idioma e conhecimento sobre outros países e culturas, elemento chave para ações de internacionalização. Os princípios da ABP como liderança, autonomia, colaboração, comprometimento com o grupo, resolução de problemas, voz do aprendiz, atitude perante *feedback* e reflexão sobre aprendizagem foram abordados na Seção 3. Por fim, os dados demográficos vieram na última Seção do questionário. O questionário diagnóstico pode ser acessado pelo link <<https://goo.gl/forms/IJZG1CI0IDOEODuX2>> e, encontra-se no Apêndice B.

3.5.2 Atividades no *e-pals*

Após a aplicação do questionário-diagnóstico, foram realizadas as atividades relacionadas ao gênero pôster no ambiente *e-pals*. Tais atividades envolveram elementos da PM, como a multimodalidade e a multiculturalidade, além da concepção da aprendizagem por *design* (COPE; KALANTZIS, 2012), e da APB, como a aprendizagem colaborativa e a produção de artefatos. O Quadro 6, a seguir, apresenta o cronograma de atividades os instrumentos de geração de dados que foram utilizados. As atividades que foram planejadas mas, pelas razões discutidas na Seção 3.7, não foram realizadas, estão sublinhadas.

Quadro 6 – Cronograma de atividades no *e-pals*

Atividades dos aprendizes	Instrumentos de geração de dados
Criar e postar no fórum do <i>e-pals</i> uma apresentação de si próprio(a) (<i>personal introduction</i>), em inglês, no formato de vídeo com áudio, informando primeiro nome ⁴⁶ , onde mora, 2 ou 3 fatos sobre o local onde mora e detalhes sobre sua escola. Basear-se no que foi estudado na unidade 1 do LD (Figura 12).	Vídeos das apresentações pessoais (<i>personal introductions</i>) (rubrica de avaliação – Quadro 7) Autoavaliação (Quadro 9)
Assistir aos vídeos dos participantes estrangeiros e discutir, em português, as semelhanças e diferenças entre os diferentes países e culturas. Comentar, também, a qualidade dos vídeos, usando como base a rubrica de avaliação (Quadro 5) e a dificuldades que tiveram em compreender os colegas (uso do inglês, volume, dicção).	Autoavaliação final (Apêndice J)
Assistir ao vídeo disponibilizado no <i>e-pals</i> com pôsteres ao redor do mundo e selecionar os que mais chamarem a atenção. (Pôster Power Vídeo.mp4 disponibilizado na área de material de apoio) Identificar o propósito social ou objetivo comunicativo de cada pôster.. Discutir por que pôsteres são utilizados e suas funções sociais.	Quadro Síntese das condições de produção dos pôsteres (Apêndice C).

⁴⁶ Uma das regras de segurança do *e-pals* é que não pode haver menção a sobrenome, endereço e e-mail.

<p>Fotografar pôsteres/ cartazes postados no lugar onde mora (nas ruas, nas fachadas de prédios e lojas, nos supermercados etc.) ou buscá-los na internet⁴⁷ e discutir:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ onde são divulgados; ✓ a quem são direcionados; ✓ qual seu objetivo ou função social/comunicativo(a); ✓ o que mais chama a atenção em um pôster / cartaz; ✓ por que o autor da mensagem escolheu o gênero pôster / cartaz. <p><u>Discutir as postagens dos grupos dos outros países:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ <u>Pôsteres/cartazes com diferentes objetivos sociais/comunicativos têm pontos em comum? Quais? Em que são diferentes?</u> ✓ <u>Os pôsteres/ cartazes dos outros países parecem incomuns/estranhos de alguma forma? (Por exemplo, o tema abordado, o uso das imagens, cores e palavras)</u> 	<p>Quadro-síntese com análise dos pôsteres (<i>Poster viewing guide</i> disponibilizado no <i>e-pals</i> – Apêndice C)</p> <p><u>Postagem nos fóruns do <i>e-pals</i> (rubrica de avaliação)</u></p>
<p>Identificar linguagem verbal e elementos não verbais, ou seja, a multimodalidade presente nos pôsteres e discutir</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Palavras que se destacam ✓ Tema que abordam ✓ Como cor, fonte, tamanho, formato e estilo são utilizados para destacar diferentes palavras <p>Escolher 3 pôsteres do site do <i>Smithsonian Learning Lab</i> (https://learninglab.si.edu/) que, na opinião do grupo, sejam bons exemplos de como destacar palavras.</p> <p><u>Compartilhar os pôsteres no fórum do <i>e-pals</i></u></p> <p><u>Discutir as postagens dos grupos de outros países:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ <u>Quais semelhanças e/ou diferenças vocês perceberam entre elas?</u> ✓ <u>Vocês concordam com a escolha de bons exemplos de pôsteres dos grupos? Por quê?</u> 	<p>Quadro-síntese com análise multimodal dos pôsteres (Apêndice D).</p> <p><u>Quadro-síntese da discussão sobre os pôsteres dos colegas estrangeiros.</u></p>
<p>Analisar a composição multimodal dos pôsteres. Conceituar as subcategorias da</p>	<p>Quadro-síntese com análise da função</p>

⁴⁷ Como alguns aprendizes não encontraram pôsteres perto de sua casa, foi aberta a possibilidade de busca-los na Internet utilizando as palavras-chave “Pôster”+”Itabira”

<p>função composicional da GDV, a saber, valor da informação, enquadramento e saliência (Apêndice L), como processo do conhecimento dentro da PM).</p> <p>Discutir também a relação imagem-texto, extensão ou elaboração dos significados⁴⁸ (Apêndice M). Compartilhar imagens de pôsteres/cartazes de seu país consideradas chamativas/com apelo no fórum do <i>e-pals</i>.</p>	<p>composicional e da relação texto-imagem dos pôsteres (Apêndice G). Autoavaliação (Quadro 10)</p>
<p>Analisar imagens nos pôsteres e discutir qual tipo de apelo emocional elas provocam (pessoal, social, comoção, medo, humor) – conceituar utilizando material sobre linguagem de apelo (<i>Making an appeal</i>) disponibilizado no <i>e-pals</i> (Anexo C) e fazer <i>brainstorming</i> de possíveis motivos do <i>designer</i> ter escolhido uma determinada imagem.</p> <p>Analisar a interação dos pôsteres com o observador. Conceituar as subcategorias da função interacional da GDV, a saber, contato, distância social e atitude (Apêndice J), como processo do conhecimento dentro da PM.</p>	<p>Quadro-síntese com análise sobre apelo emocional e função interacional dos pôsteres (Apêndice I)</p> <p>Autoavaliação (Quadro 10)</p>
<p>Produzir o pôster do grupo em inglês:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Escolher um tema e um objetivo social relacionados com o local onde mora e/ou escola ✓ Definir quem será seu público alvo ✓ Definir onde e como o pôster será socializado/exibido ✓ Rever discussões das semanas 4 a 8 e anotar pontos principais ✓ Considerando os 4 itens anteriores, definir as palavras e as imagens que serão utilizadas no <i>design</i> do pôster ✓ Definir a composição (valoração da informação, enquadramento e saliência) ✓ <u>Criar a primeira versão online</u> ✓ <u>Receber feedback dos colegas de sala e da pesquisadora</u> 	<p><u>Primeira versão do pôster (rubrica – Quadro 8)</u> <u>Autoavaliação (Quadro 10)</u></p> <p>Segunda versão do pôster (rubrica – Quadro 8) Autoavaliação (Quadro 10)</p> <p><u>Quadro-síntese da discussão sobre os pôsteres produzidos pelos colegas estrangeiros</u></p>

⁴⁸ Barthes (1997 apud KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) define como extensão a relação em que imagem e texto se complementam com significados diferentes e, como elaboração, a em que os dois modos reforçam o mesmo significado.

<ul style="list-style-type: none"> ✓ Revisar o pôster ✓ <u>Compartilhar no fórum do e-pals junto com a resposta, em inglês, para as seguintes perguntas: <i>What?</i> (tema), <i>Goal</i> (objetivo), <i>Audience?</i> (público-alvo), <i>Where?</i> (onde será divulgado)</u> <p><u>Analisar os pôsteres dos grupos de outros países e discutir</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ <u>Quais as diferenças e similaridades entre os pôsteres deles e o seu?</u> ✓ <u>O que aprenderam sobre os outros países</u> 	
<p><u>Expor os pôsteres na escola e responder as perguntas dos visitantes</u></p> <p><u>Anotar as dúvidas que eles tiveram e pensar em uma terceira versão atualizada.</u></p>	
<p>Autoavaliação de todo o processo</p>	<p>Autoavaliação final (Apêndice J)</p>

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

3.5.3 Rubricas de avaliação

As rubricas utilizadas como instrumento de geração de dados possuem, também, a função de avaliação formativa com foco no processo. Esse tipo de avaliação permite, por meio de *feedback* constante, a reflexão do aprendiz sobre seu desenvolvimento em todas as fases envolvidas na realização do projeto. Bender (2014) destaca as rubricas como instrumentos de avaliação valiosos na ABP, definindo-as como “um procedimento, ou guia de pontuação, que lista critérios específicos para o desempenho dos aprendizes e, em muitos casos, descreve diferentes níveis de desempenho para esses critérios” (p. 133). Vale ressaltar que o conceito de níveis de desempenho de testes padronizados, utilizados, por exemplo, para alocar aprendizes em uma turma em cursos de idiomas, não foi adotado nesta pesquisa. O tipo de avaliação utilizado foi o processual, com foco não somente na correção gramatical e na utilização do vocabulário abordados no material didático adotado pela escola, mas também nos Multiletramentos (Multimodalidade + Multiculturalidade) e na aprendizagem ativa e colaborativa. Bender (2014) ainda salienta que, por serem altamente específicas, as rubricas podem e devem ser utilizadas como guia para os aprendizes orientarem seu trabalho e também autoavaliarem seu desempenho. Portanto, segundo o autor, elas favorecem dois fatores essenciais para a ABP: a motivação e a auto-orientação.

O uso de rubricas para avaliar os letramentos para ler e escrever cartazes, dentro do contexto de produção e de aspectos culturais e de diversidade em que estes foram produzidos, está em consonância com o posicionamento de Kalantzis e Cope (2012) em relação à avaliação formativa. Segundo os autores, testes padronizados, comumente utilizados, somente “medem o que testes podem medir e não o que realmente foi aprendido” (p. 408, tradução minha⁴⁹). Em outras palavras, limitam-se à artificialidade da escolarização do conhecimento e não avaliam “o mundo real dos letramentos, ou os mundos reais da comunicação, representação e conhecimento” (p. 409, tradução minha⁵⁰). Os autores também ressaltam a limitação dos testes de múltipla escolha, que, embora facilitem a tabulação dos dados, falham em avaliar o que o aprendiz pode fazer em relação à produção de textos multimodais, por exemplo. Ainda segundo eles, as rubricas de avaliação permitem a delimitação objetiva de critérios que indicam o sucesso na realização e uma tarefa e, por tanto, são uma ferramenta útil na avaliação de questões abertas.

⁴⁹ [...] tests test what tests test rather than what has been actually learned.

⁵⁰ [...] the real world of literacies, or the real worlds of communication, representation and knowledge.

As rubricas de avaliação podem ser holísticas, focando na avaliação geral de um trabalho, ou analíticas, permitindo que várias partes de uma tarefa/atividade sejam analisadas por meio de vários descritores (SADLER, 2009). Segundo Kalantzis e Cope (2012), os descritores podem ser baseados em diretrizes de ensino ou definidos pelo professor. No Brasil, exemplos dessas diretrizes são a BNCC e os CBCs, que influenciam na elaboração de matrizes de avaliação, como a do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB –, elaborada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP – desde 1990 (INEP, 2017).

As rubricas utilizadas como método de análise de dados nesta pesquisa abordaram: a) o conhecimento sobre gêneros textuais, em consonância psos; b) acrescidos de letramentos digitais necessários para a produção de dois gêneros multimodais⁵¹, a apresentação em vídeo e o pôster/cartaz, e c) o trabalho colaborativo.

Como as rubricas também serviram de guia para os aprendizes confeccionarem os artefatos, como sugerido por Bender (2014), a linguagem utilizada foi direcionada a aprendizes do 6º ano. A rubrica de avaliação das apresentações orais em vídeo (Quadro 7) abordou emprego do conteúdo programático do livro didático adotado⁵² e qualidade do vídeo produzido. Vale ressaltar que os letramentos necessários para produção e edição de vídeos foram trabalhados com os aprendizes previamente, partindo de seu conhecimento já existente (experienciar o conhecido) e favorecendo a aprendizagem colaborativa.

Quadro 7 – Rubrica das apresentações orais (*introductions*) em vídeo

	O que é esperado	O que foi feito	O que pode melhorar
Informações	Falar sobre você: idade, o que gosta de fazer, família, sua casa (Unidades 1 e 2 do <i>Team up</i>); sobre sua escola: nome, tamanho, localização, horário das aulas (Unidade 4 do <i>Team up</i>) e sua cidade: tamanho, localização, idade, fatos interessantes e natureza (Unidade 3 do <i>Team up</i>), dando aos grupos de outros países uma ideia clara de como é a vida de um aprendiz de 6º ano em uma escola municipal em Itabira.		

⁵¹ Enquanto as rubricas focarão o aspecto multimodal dos Multiletramentos, a análise de conteúdo (Seção 3.4.4) abarcará o aspecto multicultural/multicontextual

⁵² *Team up* (DIAS *et al.*, 2015), aprovado pelo PNLD.

Vocabulário e estrutura	Empregar vocabulário (países, nacionalidades, números/idade, família, tipos de moradia) e estrutura (verbo <i>to be</i> , pronomes, adjetivos possessivos, 's, preposições de lugar) estudados no <i>Team Up</i> para compor suas apresentações orais, além de outros termos pesquisados.		
Pronúncia	Usar entonação e o ritmo das frases próprios da língua inglesa e pronunciar corretamente as palavras, destacando sua sílaba tônica com base nas seções de <i>listening</i> e <i>speaking</i> do <i>Team up</i> .		
Qualidade do Som	Som alto, claro e sem ruídos de interferência.		
Qualidade da imagem	Foco nas pessoas, lugares e objetos mais importantes, boa iluminação, imagem nítida e estável (sem tremer).		
Edição	Tela inicial, efeito de transição entre as cenas, legenda, som de fundo, créditos		

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

A produção do gênero pôster foi avaliada considerando aspectos contextuais, como a audiência, o objetivo comunicativo e a relevância social do tema, e de que maneira aspectos formais verbais e não verbais se compõem para atender às demandas do contexto social (Quadro 8).

Quadro 8 – Rubrica do pôster

	O que é esperado	O que foi feito	O que pode melhorar
Relevância do tema	Diretamente relacionado ao contexto do grupo (escola, bairro, cidade), de importância social (promover mudança, alertar para problema, ajudar a comunidade)		
Audiência	Tema e estilo apropriados a audiência pretendida		
Objetivo comunicativo	Tema e estilo apropriados ao objetivo comunicativo pretendido		
Linguagem verbal	Registro, ortografia, gramática e vocabulário apropriados ao gênero Pôster		

Linguagem não-verbal	Uso das cores, qualidade das imagens, composição ⁵³ e interação imagem-visualizador apropriados ao gênero pôster.		
Evolução em relação à primeira versão			

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

Além dos multiletramentos para produção do gênero pôster, também foram avaliadas habilidades de planejamento, distribuição de tarefas, superação de problemas e trabalho colaborativo. Essas habilidades são essenciais para o desenvolvimento de um projeto dentro da perspectiva da ABP e foram abordadas nas autoavaliações, apresentadas na próxima Seção, além de observadas e anotadas pela pesquisadora.

3.5.4 Autoavaliação

Atividades de avaliação e de autoavaliação integrando conhecimentos linguístico-discursivos e culturais em uma LE são parte dos critérios do edital do PNLD língua estrangeira. A importância da autoavaliação é, segundo Bender (2014), preparar os aprendizes para atuarem no século XXI. Sob a luz da PM, a autoavaliação integra o processo de *design*, permitindo ao aprendiz contabilizar e refletir criticamente sobre sua aprendizagem. Bender (2014) sugere que a autoavaliação seja feita por meio de um diário ou utilizando um questionário com perguntas fechadas, cujas respostas sejam organizadas em uma escala. Para as autoavaliações nesta pesquisa, será adotada a escala de *Likert*, com espaço para comentários. Os questionários serão disponibilizados via formulário do *Google Drive*.

A autoavaliação do vídeo de apresentação (Quadro 9) priorizou letramentos relacionados à gravação e à edição de vídeos, e ao uso da LI.

⁵³ Discutido previamente.

Quadro 9 – Autoavaliação do vídeo de apresentação

Nome:

As perguntas a seguir são para você avaliar como foi fazer o vídeo de apresentação. Responda as questões da forma mais sincera possível. Lembrando que seu nome não será divulgado, OK?

A atividade proposta foi:

Muito fácil Fácil Um pouco difícil Muito difícil Impossível
Por quê?

Você gostou de fazer o vídeo?

Detestei Não gostei Tanto faz Gostei Adorei
Por quê?

Gravar o vídeo (com celular, câmera ou tablet) foi:

Muito fácil Fácil Um pouco difícil Muito difícil

Se você teve alguma dificuldade, explique qual foi, por favor:

Em sua opinião, a qualidade da imagem do seu vídeo foi:

Ruim razoável boa muito boa excelente

Por quê?

Em sua opinião, a qualidade do som do seu vídeo foi:

Ruim razoável boa muito boa excelente

Por quê?

Editar o vídeo (usando aplicativo do celular ou programa de computador) foi:

Muito fácil Fácil Um pouco difícil Muito difícil

Se você teve alguma dificuldade, explique qual foi, por favor:

Qual aplicativo ou programa você utilizou para editar o vídeo?

Em sua opinião, a qualidade da edição do seu vídeo foi:

Ruim razoável boa muito boa excelente

Por quê?

Em seu vídeo de apresentação, você:

Sim Não

Planejou o que ia falar e como falar pensando que quem iria assistir seria um aprendiz de 6º ano? (Falou sobre o que pode interessar a um aprendiz de 6º ano)

Olhou para a câmera como se olhasse para o colega estrangeiro que vai assistir seu vídeo?

Leu o seu texto?

Repetiu frases decoradas?

Usou gestos e expressões faciais para completar sua fala?

Atingiu o objetivo da atividade? (Se apresentou, falando de você, sua escola e sua cidade/comunidade)

Ficou à vontade para falar para a câmera?

Existe algo em relação ao seu vídeo que você acha que poderia melhorar? O que?

Em relação ao uso do inglês no seu vídeo de apresentação, o que você achou fácil ou difícil?

	Muito fácil	Fácil	Um pouco difícil	Muito difícil
Vocabulário				
Regras gramaticais formação das frases)				
Pronúncia das palavras				
Pronúncia das frases				

Considerando o uso do inglês no seu vídeo de apresentação, como você se saiu em relação a:

	Mal	Razoável	Bem	Muito bem
Vocabulário				
Regras gramaticais formação das frases)				
Pronúncia das palavras				
Pronúncia das frases				

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

As autoavaliações das atividades da 2^a à 8^a semanas (Quadro 10) foram direcionadas à segunda pergunta de pesquisa – *De que forma o trabalho colaborativo ocorre durante o projeto para produção dos pôsteres?*. Os aspectos abordados foram a divisão de tarefas, o comprometimento, a resolução de problemas e a consciência sobre o próprio desempenho. O resultado dessa autoavaliação foi comparado com a observação da pesquisadora.

Quadro 10 – Autoavaliação em relação ao trabalho colaborativo

Nome:				
As perguntas a seguir são para você avaliar como foi desenvolver o projeto em grupo. Responda as questões da forma mais sincera possível. Lembrando que seu nome não será divulgado, OK?				
A atividade proposta foi:				
<input type="checkbox"/> Muito fácil <input type="checkbox"/> Fácil <input type="checkbox"/> Um pouco difícil <input type="checkbox"/> Muito difícil <input type="checkbox"/> Impossível Por quê? _____				
Você gostou de fazer a atividade?				
<input type="checkbox"/> Detestei <input type="checkbox"/> Não gostei <input type="checkbox"/> Tanto faz <input type="checkbox"/> Gostei <input type="checkbox"/> Adorei Por quê? _____				
Em relação às atividades, você trabalhou:				
<input type="checkbox"/> Nada <input type="checkbox"/> O mesmo tanto que seus colegas <input type="checkbox"/> Menos que seus colegas <input type="checkbox"/> Mais que seus colegas				
Você cumpriu suas tarefas				
<input type="checkbox"/> Sempre <input type="checkbox"/> Quase todas as vezes <input type="checkbox"/> Às vezes <input type="checkbox"/> Quase nunca <input type="checkbox"/> Nunca				
Você cumpriu os prazos das atividades				
<input type="checkbox"/> Sempre <input type="checkbox"/> Quase todas as vezes <input type="checkbox"/> Às vezes <input type="checkbox"/> Quase nunca <input type="checkbox"/> Nunca				
Durante a atividade vocês tiveram problemas?				
<input type="checkbox"/> Nenhum <input type="checkbox"/> Poucos <input type="checkbox"/> Muitos				
Quais?				
Sua participação na resolução dos problemas foi				
<input type="checkbox"/> Ruim <input type="checkbox"/> Razoável <input type="checkbox"/> Boa <input type="checkbox"/> Muito boa <input type="checkbox"/> Excelente				
Como você ajudou a resolver o problema?				

Fonte: elaborado pela pesquisadora

A autoavaliação final (Apêndice J) retomou pontos da avaliação diagnóstica, com o objetivo de verificar o uso que os aprendizes fazem da tecnologia, como trabalham em grupo e sua percepção sobre a LI, os outros países e as culturas. Assim como todas as outras autoavaliações, esta também foi elaborada utilizando a ferramenta *Google Forms* e pode ser acessada pelo link <https://goo.gl/bjxirX>.

3.6 Questões éticas e de segurança

Para que uma pesquisa siga os princípios éticos, faz-se necessário que certos cuidados sejam tomados. O primeiro é apresentar com clareza os objetivos da pesquisa aos participantes e somente gerar dados sobre eles com seu consentimento. Em relação ao professor participante e aos professores colaboradores, o consentimento já existe e as cartas de aceite foram anexadas a este estudo. Em relação aos aprendizes, sendo eles menores de idade, as informações e o pedido de autorização foram entregues aos pais ou aos responsáveis que os devolveram preenchidos e assinados.

Além disso, foi apresentado um termo de compromisso da pesquisadora em proteger a identidade e as informações dos participantes. Para tal, na divulgação dos resultados da pesquisa, foram utilizados pseudônimos para os professores e números para os aprendizes. O termo de compromisso também incluiu a promessa de que os dados obtidos durante a pesquisa não serão utilizados de forma a denegrir a escola, os professores ou os aprendizes, mas descrever o fenômeno estudado de acordo com as perguntas de pesquisa estabelecidas.

A resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2012), adotada pelo comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG, determina que seja apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assinado por participantes maiores de idade ou responsáveis⁵⁴ por menores⁵⁵ e/ou legalmente incapazes, que, por sua vez, precisam assinar o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE). É importante que o TALE seja escrito em linguagem clara e acessível para as crianças ou os adolescentes que o assinarão, podendo, inclusive, ser feito o uso de figuras e histórias em quadrinhos.

Ambos os termos também devem descrever possíveis riscos, bem como as medidas para minimizá-los. No caso da pesquisa descrita neste projeto, por envolver participantes menores de idade e com acesso à Internet, preocupações com sua segurança podem surgir. Como descrito na Seção 3.2, o *E-pals* oferece uma gama de medidas de segurança para proteger dados dos aprendizes e também

⁵⁴ O professor participante e os pais ou os responsáveis pelos aprendizes do 6º ano.

⁵⁵ Os aprendizes do 6º ano.

monitorar suas interações. Por exemplo, os aprendizes não têm acesso a nada além do liberado pelos professores nem a trocas de informações sobre endereços de *e-mail* ou residenciais, e/ou a imagens que possibilitem identificação desses elementos. Mensagens com conteúdo pornográfico e/ou ilegal e discurso de ódio são também proibidas. Tais medidas são defendidas por Bender (2014), que aconselha se manterem as interações e os artefatos produzidos pelos aprendizes dentro do ambiente de aprendizagem, a fim de poder haver acompanhamento dos professores. O autor também destaca a importância de se ensinar o aprendiz a “buscar, desenvolver, avaliar e interpretar informações encontradas na internet” (p. 101), o que chama de letramento tecnológico e midiático e que, na Pedagogia dos Multiletramentos, equivale ao processo do conhecimento avaliar. Outros itens obrigatórios no TCLE e no TALE são: a descrição dos benefícios que a pesquisa trará para o participante, a informação de que ele pode desistir a qualquer momento da pesquisa e o esclarecimento de que o participante não terá nenhuma despesa durante a geração de dados, assim como também não será remunerado pelo pesquisador ou pela instituição a que este está vinculado. Os Apêndices Q, R e S apresentam, respectivamente, o TCLE assinado pelo professor, os TCLEs assinados pelos pais e os TALEs assinados pelos aprendizes.

Um último requisito para a realização da pesquisa é a anuência da escola onde as atividades serão desenvolvidas. Foram, portanto, obtidas as autorizações da direção da escola e do Secretário Municipal de Educação⁵⁶.

3.7 Limitações desta pesquisa

Conforme apontado nos capítulos de metodologia e de análise dos dados, o planejamento original desta pesquisa, mesmo após os ajustes feitos depois da análise do estudo piloto, não pôde ser cumprido em sua totalidade. Embora a não realização de parte das atividades não tenha comprometido a validade da pesquisa, é válida uma breve discussão sobre as dificuldades encontradas, suas causas e consequências para o plano desta pesquisa. Também, por meio dessa discussão, é possível propor ações futuras para mitigar ou evitar esse tipo de problema em projetos interculturais *online* como o PIIPP.

⁵⁶ As autorizações verbais já foram obtidas, contudo, será elaborado um documento por escrito registrando a anuência da direção da escola e do Secretário Municipal de educação.

3.7.1 Dificuldades encontradas e adaptações realizadas

A maior dificuldade encontrada na realização das atividades prevista foi a baixa adesão dos professores membros da comunidade *e-pals*. Durante os anos de 2017 e 2018, foram enviados pedidos de adição como contato para 525 professores de países anglófonos ou que lecionassem a LI, havendo aceite de apenas 169. Também no decorrer desses dois anos, foi enviada uma carta explicando os objetivos do PIIPP e convidando os professores da lista de contatos a participar do projeto. Alguns professores responderam, declinando o convite e explicando suas razões que, em sua maioria eram participação em outro projeto ou saída em férias⁵⁷. Foram recebidos 19 aceites de professores de cinco países diferentes, como apresenta o Quadro 19. Dos 19 professores inscritos no PIIPP, somente três interagiram na atividade de apresentação, sendo duas professoras da Índia que comentaram não estar conseguindo visualizar os vídeos dos aprendizes brasileiros e uma professora dos Estados Unidos que postou as apresentações de 5 aprendizes seus. Após essa atividade, nenhuma das professoras voltou a participar do PIIPP.

Quadro 11 – Relação dos professores e aprendizes estrangeiros inscritos no PIIPP

País	Professores	Aprendizes
Eua	7	36
Índia	9	17
Tailândia	1	
Nova Zelândia	1	
Ucrânia	1	

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Os 53 aprendizes estrangeiros inscritos no PIIPP também não participaram das atividades propostas. Como a criação do perfil dos aprendizes e sua inscrição nos projetos é feita pelos professores, como explicado na Figura 13, não é possível afirmar se houve desinteresse de sua parte ou se eles não chegaram a ter acesso a sua conta no *epals*. Também não foi possível saber qual professor fez a inscrição dos aprendizes, pois, como mostra a Figura 18, as únicas informações do perfil do participante disponíveis são o nome, o país de origem, os projetos em que está inscrito e a data do último acesso.

⁵⁷ A maioria dos professores era do hemisfério norte, onde o ano letivo tem início e final em épocas diferentes do Brasil.

Figura 18 – Informações do perfil dos aprendizes estrangeiros disponíveis no PIIPP

The screenshot displays a 'Participant Profile' for RISHIKESH B. Key information includes:

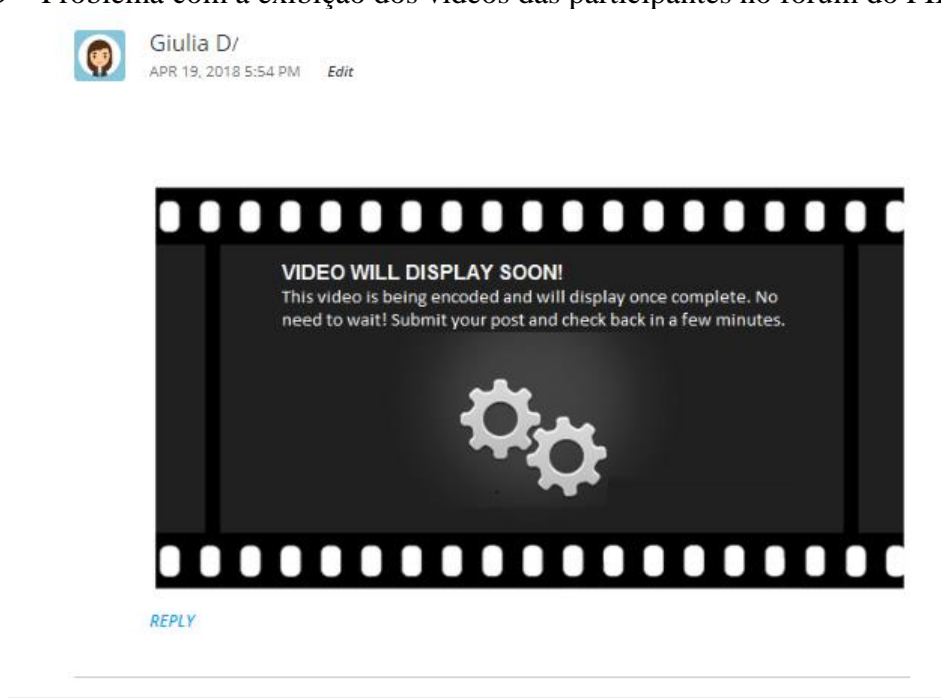
- Name:** RISHIKESH B (nome do aluno)
- Country:** INDIA (país de origem)
- Latest Activity:** OCT 11, 2018 (data do último acesso)
- Current Experience:** Poster Power (projeto no qual está inscrito), Smithsonian Education, MAR 4, 2018 — MAY 30, 2019. Description: Explore the elements that make posters powerful.
- Status:** ACTIVE

Fonte: Adaptado de *e-pals* (c2018)

Devido à falta de participação dos professores e aprendizes estrangeiros, foi necessária a intervenção da pesquisadora para garantir um mínimo de contato com culturas de países anglófonos. A intervenção ocorreu, principalmente, na adaptação de atividades relacionadas ao gênero pôster e na mediação entre as participantes e aspectos culturais desconhecidos para eles. Em relação à adaptação de atividades, as interações planejadas entre as participantes e os colegas estrangeiros para análise dos pôsteres publicado por eles no fórum foram substituídas pela pesquisa de pôsteres sobre questões sociais de seis países, escolhidos pela pesquisadora, feita pelas participantes utilizando o *Google* imagens (Seção 4.2.2.3). A escolha dos países (Estados Unidos, Canadá, Reino Unido, Índia, Austrália e África do Sul) foi feita intencionalmente para incluir variantes da LI e culturais fora do eixo Estados Unidos-Reino Unido, mas sem excluir os países conhecidos das participantes e, portanto, ponto de partida para que elas pudessem experienciar o novo.

Um outro problema de ordem mais operacional que ocorreu foi em relação aos vídeos de apresentação das participantes publicados no fórum. Logo que publicados, os vídeos eram exibidos normalmente mas, no dia seguinte ficaram indisponíveis, apresentando a mensagem que estavam sendo processados (Figura 19).

Figura 19 – Problema com a exibição dos vídeos das participantes no fórum do PIIP no *epals*



Fonte: *epals* (c2018)

Para tentar sanar o problema, os vídeos foram removidos e publicados novamente, porém sem sucesso. A solução encontrada foi salvar os vídeos em uma pasta do *Google Drive* e postar o link de acesso no fórum.

Considerando os problemas de participação e por questões técnicas que ocorreram durante a pesquisa, sugiro, na próxima seção, ações para o planejamento de projetos interculturais de aprendizagem colaborativa *online*.

3.7.2 Recomendações para ações futuras

As intercorrências desta pesquisa trouxeram luz para questões relevantes para ações visando a Internacionalização da Educação Básica. O processo de internacionalização precisa ser uma via de mão dupla com interesse para ambos os lados. Portanto, elenco medidas que podem incentivar uma participação mais ativa dos parceiros estrangeiros:

- a) Envolvimento de todas as partes, ou seja, os professores participantes do projeto, na elaboração dos objetivos de aprendizagem, das atividades, do material didático e dos instrumentos de avaliação;
- b) Proposta de pesquisa colaborativa com os participantes estrangeiros;
- c) Elaboração conjunta de um plano de trabalho a longo prazo, com metas e indicadores;
- d) Publicação conjunta dos resultados e
- e) Envolvimento de universidades estrangeiras com interesse em pesquisa sobre educação básica.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Nas seções a seguir, analiso os dados gerados durante esta pesquisa sob a luz da aprendizagem por *design*. Assim, discuto como os designs disponíveis aos participantes no início do PIIPP se transformam em novos *designs* ao passarem pelos processos do conhecimento na criação dos gêneros apresentação pessoal em vídeo e pôster.

4.1 *Designs* disponíveis – o contexto dos aprendizes

Os dados obtidos durante esta pesquisa foram analisados sob a luz dos princípios da Pedagogia dos Multiletramentos (NEW LONDON GROUP, 1996; COPE; KALANTZIS, 2000; KALANTZIS; COPE, 2012), da Aprendizagem Baseada em Projetos (DEWEY, 1933, 1938; HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998; BENDER, 2014) e, também, do conceito de Internacionalização estabelecido na Seção 2.1. O questionário diagnóstico (Apêndice A), além de estabelecer o contexto socioeconômico dos participantes, indicou seu desenvolvimento em relação aos letramentos em LI, multiculturais, multimodais e digitais. Desta forma, foi possível identificar os *designs* disponíveis aos participantes em seu contexto pessoal e social e que serviram de ponto de partida para que eles pudessem “experenciar o novo” (KALANTZIS; COPE, 2012).

Embora somente dois aprendizes tenham continuado até o final das atividades, dos cinco sorteados para participar da pesquisa, os dados de todos, obtidos por meio do questionário-diagnóstico, serão discutidos nas seções a seguir. Tal decisão metodológica foi tomada por ser o estabelecimento do perfil de todos os participantes relevante para uma compreensão mais abrangente do contexto em que eles estão inseridos, bem como de prováveis razões para a descontinuidade da participação dos três desistentes. Os nomes dos cinco participantes foram omitidos e eles serão identificados como P1, P2, P3, P4 e P5. Os dados demográficos como sexo e idade dos participantes estão listados no Quadro 12, a seguir.

Quadro 12 – Dados demográficos dos participantes

Participante	Sexo	Idade
P1	masculino	11 anos
P2	Feminino	12 anos
P3	Feminino	11 anos
P4	Feminino	11 anos
P5	Feminino	10 anos

Fonte: elaborado pela pesquisadora

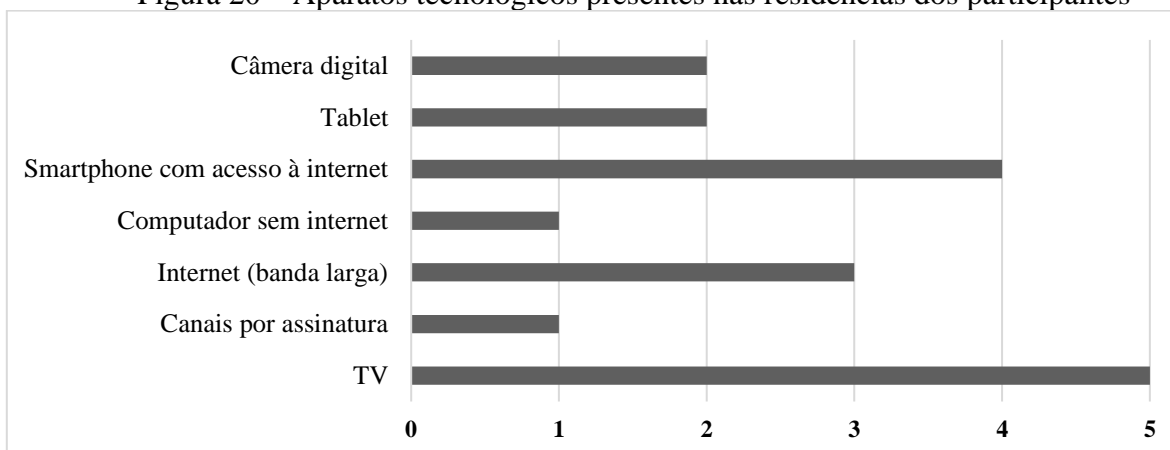
As seções 4.1.1 a 4.1.3 apresentam *designs* disponíveis aos participantes no início da pesquisa em relação à tecnologia, à LI e à cultura dos países anglofônicos, bem como à aprendizagem ativa.

4.1.1 Relação dos participantes com a tecnologia

Como já discutido nesta tese (Seção 2.2), o avanço tecnológico a partir das últimas décadas do século XX modificou as formas de interação entre os indivíduos, tornando necessário o desenvolvimento de novos letramentos, a saber os Multiletramentos. Desta forma, investigar o contato dos participantes com determinados aparatos tecnológicos e seu nível de letramento digital torna-se essencial para conhecer os *designs* disponíveis nesse contexto e, a partir deles, construir novos *designs*. A primeira pergunta direcionada à relação dos participantes com a tecnologia foi acerca dos aparatos presentes em suas residências. Como pode ser observado na Figura 20, os itens mais presentes são TV e *smartphone* com acesso à Internet⁵⁸.

⁵⁸ Embora a maioria não tenha acesso a canais de TV com programas em inglês, o acesso à internet permite que eles possam assistir programas no idioma.

Figura 20 – Aparatos tecnológicos presentes nas residências dos participantes

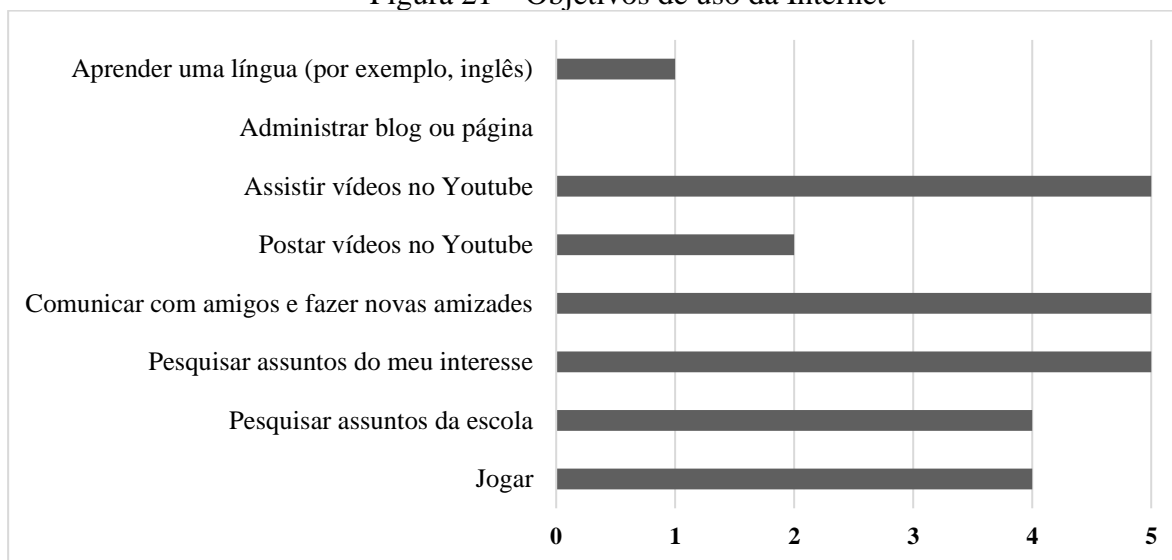


Fonte: elaborado pela pesquisadora

Embora a TV aberta ainda posicione os indivíduos como expectadores, o acesso à Internet por meio dos *smartphones* lhes possibilita uma participação mais (inter)ativa. Como apontado por Kalantzis e Cope (2012), a geração P faz uso das câmeras para gerar conteúdo como imagens e vídeos e publicá-los *online*, tornando-se, assim, participativa. Contudo, apesar de todos os respondentes terem acesso à Internet, seja em sua casa ou na casa de amigos ou parentes⁵⁹, seu objetivo de uso ainda é mais voltado para a recepção do que para a criação de conteúdo, como ilustrado na Figura 21. As respostas obtidas, neste caso, parecem contradizer o conceito de geração P atribuído aos aprendizes por Kalantzis e Cope (2012).

⁵⁹ Nenhum dos respondentes afirmou ter acesso à Internet na escola. Pelo que pôde ser observado, o uso dos *smartphones* não é permitido durante as aulas. Além disso, a rede de internet disponibilizada na escola somente funciona nos *netbooks* educacionais, que são ocasionalmente utilizados pelos professores, nos computadores da sala de informática, que ainda é pouco explorada e nos computadores disponíveis na sala multimídia, na sala dos professores, na coordenação pedagógica e na direção. Portanto, ainda que o uso dos *smartphones* durante as aulas fosse permitido, o acesso à Internet teria que ser feito via rede móvel de dados dos aprendizes.

Figura 21 – Objetivos de uso da Internet



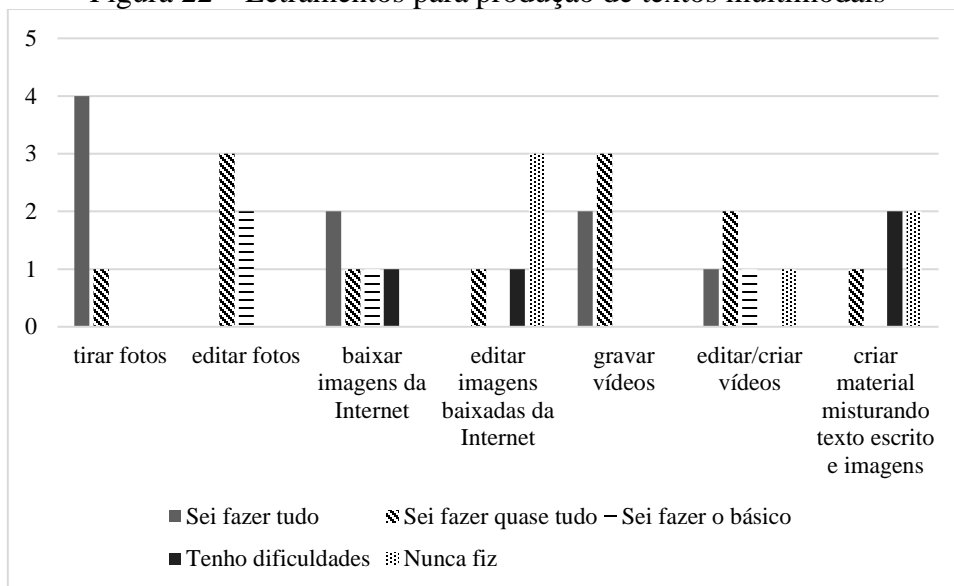
Fonte: elaborado pela pesquisadora

Dentre os objetivos de uso da Internet com maior incidência de respostas, o único que permite uma participação mais ativa é a comunicação com amigos aliada à aquisição de novas amizades por meio de redes sociais. Quando perguntados sobre a utilização de redes sociais e aplicativos de mensagens escritas, em áudio e vídeo, os participantes apontaram o *Whatsapp* como o aplicativo cujo conhecimento mais dominam, seguido da rede social *Facebook*, para a qual todos marcaram a opção “sei fazer quase tudo”, e, por último, o *Instagram*, o qual somente um respondente afirmou utilizar. A pergunta também incluiu como opções o *Twitter* e o *Skype*, dispositivos de interação *online* que têm sido utilizados por professores de LI e investigados por pesquisadores da Linguística Aplicada (CASTRO, 2015; GONZÁLEZ, 2015; BRAGAGNOLLO, 2016; SILVEIRA, 2017), mas que nunca tinham sido utilizados pelos respondentes.

Além do acesso à Internet, esta Seção do questionário também buscou investigar os letramentos dos participantes para produção de textos em um conjunto mais amplo dos modos de representação da linguagem, além do verbal, o espacial e recursos da tipografia. Desta forma, foi perguntado aos participantes seu nível de letramento em relação ao uso de imagens estáticas e em movimento e à criação de material composto por texto escrito e imagens. Como apresentado na Figura 22, os participantes apresentam um grau maior de familiaridade com a obtenção de imagens estáticas – fotos tiradas com a câmera do celular e imagens baixadas da Internet – e em movimento – vídeos gravados com a câmera do celular – do que com a edição de ambas, o que

pode ser visto como uma lacuna em seus processos de autoria.

Figura 22 – Letramentos para produção de textos multimodais



Fonte: elaborado pela pesquisadora

Então, o desenvolvimento dos letramentos para edição de imagens e vídeos existentes é essencial, não somente expandir o número de *designs* disponíveis aos participantes, mas, também, lhes conferir um grau maior de autoria sobre esses *designs*. As respostas contabilizadas na Figura 19 indicam, ainda, uma lacuna nos letramentos relacionados à criação de textos multimodais. Nesse sentido, Serafini (2014, p.16, minha tradução⁶⁰) afirma que “para criar uma cidadania informada e letrada, os leitores devem ser capazes de navegar, interpretar, produzir e questionar os elementos escritos, visuais [sonoros⁶¹] e gráficos das composições multimodais”. O autor destaca a necessidade de um Quadro teórico com metalinguagem direcionada à compreensão e produção de composições/textos multimodais para auxiliar os professores no letramento multimodal de seus aprendizes. Nesse sentido, a Pedagogia dos Multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000, 2009, 2015; KALANTZIS; COPE, 2012) e a Gramática do *Design* Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) tornam-se, a meu ver, ferramentas importantes para formar professores e aprendizes na era digital.

Além da relação dos participantes com a tecnologia digital e os letramentos necessários

⁶⁰ In order to create and literate citizenry, readers must be able to navigate, interpret, design and interrogate the written, visual and design elements of multimodal ensembles.

⁶¹ Embora, nesta citação, o autor não faça referência ao modo semiótico sonoro, em outros trechos de seu texto, ele inclui esse elemento como parte da composição multimodal, principalmente na era digital.

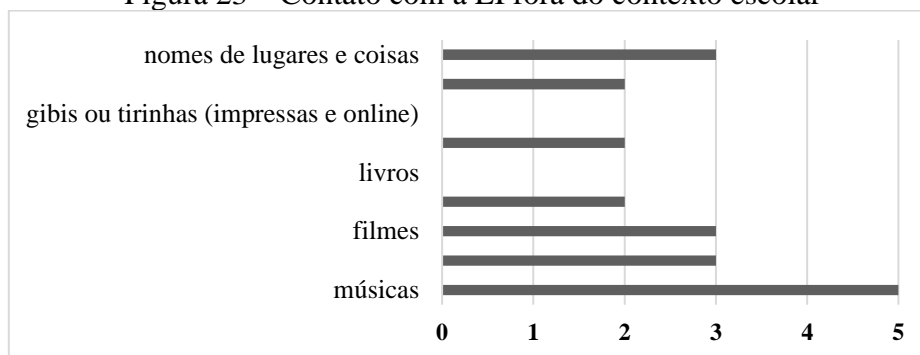
para a produção de textos multimodais por meio dessa tecnologia, também foram investigados a relação dos participantes com a LI e o seu conhecimento sobre os países onde ela é falada. Na Seção 4.1.2, discuto os resultados obtidos por meio do questionário-diagnóstico em relação a essas questões.

4.1.2 Relação dos participantes com a LI e a cultura dos países anglófonos

O acesso dos participantes à Internet, investigado na Seção anterior, permite interações com indivíduos de qualquer parte do planeta, possibilitando, assim, o contato, não somente com outros idiomas, mas, também, com diferentes culturas. Sendo a LI a língua estrangeira obrigatória a partir do 6º ano do ensino fundamental segundo a BNCC (BRASIL, 2018), ela se tornou o objeto de investigação da segunda Seção do questionário-diagnóstico, que, portanto, focou os letramentos em LI e os letramentos multiculturais dos respondentes.

Apesar do potencial ofertado pela Internet para contato com a LI, somente um respondente, P1, afirmou tanto utilizar a rede para aprender o idioma (Figura 18) como para acessar sites em inglês, mesmo sem o objetivo de aprendizagem. O participante afirmou que costuma acessar canais do *Youtube* e sites de entretenimento (jogos, músicas, seriados, filmes, blogs) no idioma. Os demais participantes, embora tenham respondido que não costumam acessar sites em inglês, afirmaram ter contato com o idioma, fora do contexto escolar, por meio de gêneros textuais que também podem ser veiculados pela rede de computadores como videogames, desenhos animados, filmes, séries e músicas (Figura 20). Desta forma, embora ainda não tenham consciência sobre o potencial da Internet para a aprendizagem da LI, os participantes se encaixam no conceito de nativos digitais (PRENSKY 2001a, 2001b) não somente por terem nascido após o advento da Internet, mas, também, por interagir com gêneros textuais veiculados *online* em práticas sociais de aprendizagem fora da escola. Ao interagir com esses gêneros textuais (videogames, desenhos animados, filmes, séries e músicas), os participantes assumem um papel mais ativo, seja ao tornarem-se um personagem de um videogame ou ao selecionarem a música ou a série que deseja em um programa de *streaming*. Portanto, nesse sentido, eles também se encaixam no conceito de geração P apresentado por Kalantzis e Cope (2012).

Figura 23 – Contato com a LI fora do contexto escolar



Fonte: elaborado pela pesquisadora

O uso da LI para a fala, compreensão oral, leitura e escrita na norma padrão, como incentivado pelos LD do PNLD (BRASIL, 2015), foi investigado. Todos os participantes afirmaram conhecer o significado de algumas palavras em inglês, mas não ter conhecimento sobre as regras gramaticais do idioma. Em relação à fala e à compreensão oral, quatro respondentes afirmaram que sabem pronunciar algumas palavras em inglês e que, também, conseguem entender algumas palavras pronunciadas no idioma. Em relação à escrita e à leitura, todos declararam saber escrever algumas palavras enquanto quatro conseguem reconhecer algumas palavras escritas em inglês. As respostas obtidas são compatíveis ao fato que o estudo sistemático da LI somente se inicia no 6º ano, o qual os respondentes haviam acabado de iniciar à época do diagnóstico. Elas também retratam a presença da LI, ainda que por meio de unidades de significado como palavras, no contexto social dos participantes, como demonstrado na Figura 23.

Devido ao *status* de língua franca atribuído à LI (COPE; KALANTZIS, 2008; RAJAGOPALAN, 2009; FINARDI; SANTOS; GUIMARÃES, 2016; BRASIL, 2018), também foram considerados a opinião dos respondentes sobre a importância de se aprender o idioma e os aspectos multiculturais acerca dos países onde ele é falado. Em relação ao primeiro item, todos os participantes afirmaram que é importante aprender inglês. As justificativas apresentadas por eles (Quadro 13) se baseiam na possibilidade de viagem a outros países e reforçam a concepção da LI como língua franca que permite acesso a outros contextos.

Quadro 13 – Justificativas dos participantes para a importância de se aprender a LI

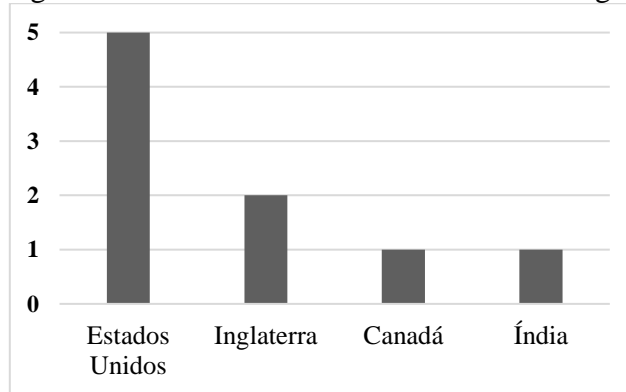
P1	se voce [sic] foi para um pais [sic] ou vai e´ impotate [sic] saber a ligua [sic] do pais
P2	Caso algum dia eu vá viajar para algum lugar que fale essa língua [sic] e por curiosidade por essa língua [sic]

P3	pre [sic] que se você for fazer intercambio em outro pais [sic] você já sabe falar
P4	porque é leal (sic) aprender a falar em inglês e também para se caso eu for para outros países no futuro .
P5	porque tipo quando eu for para outro pais [sic] eu vo [sic] saber entender o que eles estao [sic] falando e conhecer um pouco sobre eles

Fonte: elaborado pela pesquisadora

As respostas relacionadas aos letramentos multiculturais dos participantes indicam, primeiro, uma tendência à valorização dos países anglófonos politicamente e economicamente dominantes e, segundo, uma lacuna em relação aos aspectos culturais que são previstos no ensino da LI. Como ilustrado na Figura 24, os Estados Unidos aparecem em todas as respostas, corroborando a posição do país como potência econômica e política e, conseqüentemente, referência da LI. Além dos Estados Unidos, a Inglaterra surge como segundo país mais presente nas respostas, confirmando uma tendência tradicional de se classificar a LI em inglês americano e inglês britânico, além de considerar, essas duas variantes um padrão a ser seguido. Tal percepção tem sido cada vez mais combatida frente à abordagem do ILF, na qual a LI é vista como língua meio de comunicação entre indivíduos falantes de diversos idiomas (FINARDI; SANTOS; GUIMARÃES, 2016). Nesse sentido, outras variantes da LI são valorizadas (COPE; KALANTZIS, 2008; RAJAGOPALAN, 2009) e a interculturalidade é promovida, como preconiza a BNCC (BRASIL, 2018).

Figura 24 – Países citados como falantes de inglês



Fonte: elaborado pela pesquisadora

Ainda em relação às respostas representadas na Figura 24, vale destacar que a Índia é citada por um dos respondentes, possibilitando, assim, iniciar uma discussão sobre outras variantes da LI, bem como culturas menos ou nada abordadas em materiais didáticos e outras

formas de contato com a língua como filmes, seriados e músicas (Figura 23). Desta forma, aplica-se o processo de experienciar o novo, ou seja, o conhecimento de novas variantes da LI e novas culturas, a partir da experiência com o conhecido, neste caso, o inglês americano e o inglês britânico e as culturas dos respectivos países. Em relação aos letramentos multiculturais preexistentes dos participantes, a maioria respondeu não saber nenhum fato sobre os países que listaram como anglófonos. Como descrito no Quadro 14, somente dois respondentes expuseram informações sobre os Estados Unidos e um sobre a Índia⁶². A lacuna diagnosticada nos letramentos multiculturais se justifica, em parte, pela falta de contato dos participantes com a LI no currículo escolar. O preenchimento dessa lacuna durante o desenvolvimento dos letramentos em LI é primordial para a formação de cidadãos globais assim como contribui para a internacionalização da Educação Básica. Embora se referindo ao Ensino Superior, Knight (2004), Beelen e Jones (2015) e Wit, Hunter e Coelen (2015) salientam a essencialidade da integração da dimensão intercultural no processo de internacionalização da educação. Tal premissa é, também, aplicável à internacionalização da educação básica, sobre a qual muito pouco tem-se debatido ainda.

Quadro 14 – Conhecimento prévio dos participantes sobre países anglófonos

Estados Unidos	Índia
“elas falam ingles [sic] , grande parte das pessoas la [sic] tem os olhos claros e pele clara” (P2) “eu sei que lá não tem lixeira no banheiro , e que se lava a roupa na hora do banho e só” (P4)	“As pessoas la [sic] tem [sic] varios [sic] deuses e animais sagrados como a vaca” (P2)

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Além dos letramentos digitais, multimodais, multiculturais e em LI, também é primordial o diagnóstico das competências relacionadas à aprendizagem ativa, entre as quais se destacam a autonomia e o trabalho colaborativo. A próxima Seção, portanto, discute as respostas dos participantes em relação às perguntas que buscaram investigar essas competências.

4.1.3 Relação dos participantes com a aprendizagem ativa

Como apresentado na Introdução e na Seção 2.4, o trabalho colaborativo é um componente de suma importância para aprendizagem ativa pois permite a construção do

⁶² Os participantes que citaram Inglaterra e Canadá, afirmaram não saber nada sobre os países.

conhecimento a partir das interações entre os aprendizes, tirando, assim, o foco do professor, que deixa de ser o detentor do conhecimento e passa a ser o mediador (FREIRE, 2013). Embora os recursos da *Web 2.0* e *3.0* sejam ferramentas que favoreçam a aprendizagem colaborativa (BENDER, 2014), esta pode ser desenvolvida mesmo sem sua utilização por meio de atividades em grupo dentro e fora da sala de aula. Desta forma, a primeira pergunta submetida aos participantes nessa Seção do questionário-diagnóstico foi sobre sua opinião em relação ao trabalho em equipe. Todos os respondentes afirmaram gostar de trabalhar em equipe tanto por apreciar a companhia dos colegas/amigos⁶³ como por acreditar que a troca do conhecimento favorece a aprendizagem⁶⁴.

Ainda em relação ao trabalho colaborativo, também foi investigada a forma como os participantes interagem no desenvolvimento das atividades em equipe. Nesse sentido, todos os respondentes afirmaram que participam das tomadas de decisões em conjunto com os colegas. Em relação ao comprometimento com as atividades atribuídas a cada um, três respondentes afirmaram que cumprem o que foi combinado com os colegas dentro do prazo estipulado, enquanto dois deles admitiram que, embora realizem sua parte nas atividades do grupo, algumas vezes atrasam a sua entrega. No que tange à distribuição de tarefas entre os membros de uma equipe⁶⁵, um dos respondentes afirmou que faz todas as tarefas sozinho enquanto os demais declararam que auxiliam seus colegas a completarem as suas atividades. O último aspecto do trabalho colaborativo investigado foi a atitude dos participantes em relação à divergência de opiniões na equipe. Em relação a esse item, três respondentes afirmaram tentar discutir e compreender os pontos de vista dos colegas enquanto um admitiu tentar convencer os colegas a fazer o que ele quer e outro desistir de argumentar e aceitar a decisão dos demais. Os dados nos revelam que, de modo geral, os aprendizes têm atitudes positivas em relação ao trabalho colaborativo. Como o respeito pelos modos de pensar e agir divergentes, além de primordial para o desenvolvimento do trabalho colaborativo, previsto na ABP (BENDER, 2014), e das competências interculturais, previstas na BNCC (BRASIL 2018), é um elemento essencial para a promoção da internacionalização, podemos inferir que os participantes encontram-se abertos ao

⁶³ “eu gosto de senta [sic] com os meu amigos” (P2)

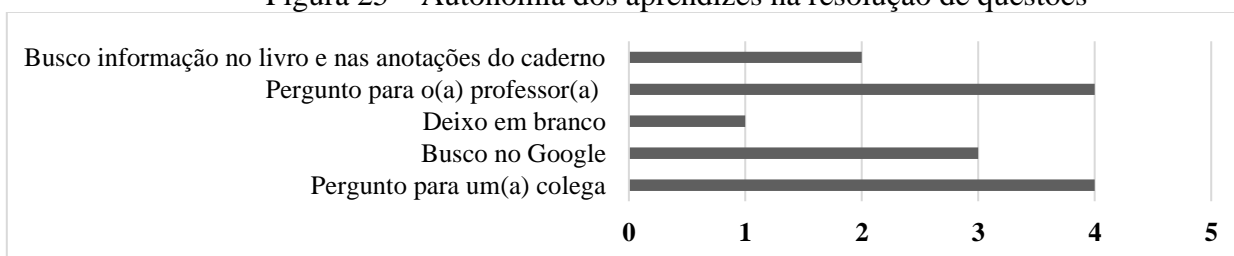
⁶⁴ “e’ melhor trabralhar [sic] em equiper [sic]” (P1); “porque se trabalharmos juntos as coisas dão mais certo” (P3) “porque eu aprendo melhor” (P4); “eu gosto porque, quando a gente ta [sic] com dificuldade de fazer alguma coisa eles te ajuda e mesma coisa com eles eu tambem [sic] ajudo” (P5).

⁶⁵ A pergunta foi feita em relação aos trabalhos em equipe de forma geral e não às atividades previstas nesta pesquisa.

processo de formação do cidadão global (CLIFFORD, 2016).

No que tange à autonomia dos aprendizes participantes, quando se deparam com uma questão que não sabem resolver, os respondentes afirmaram perguntar ao professor ou a um colega, buscar a informação no *Google* ou em seu livro e anotações (Figura 25). Somente um respondente declarou que deixa a questão em branco. Percebe-se, portanto, um nível de confiança tanto nos conhecimentos do professor quanto nos dos colegas de classe. Tal atitude pode indicar uma preferência pela aprendizagem por meio de interações com pessoas do que com o apoio de material didático ou sites de pesquisa.

Figura 25 – Autonomia dos aprendizes na resolução de questões



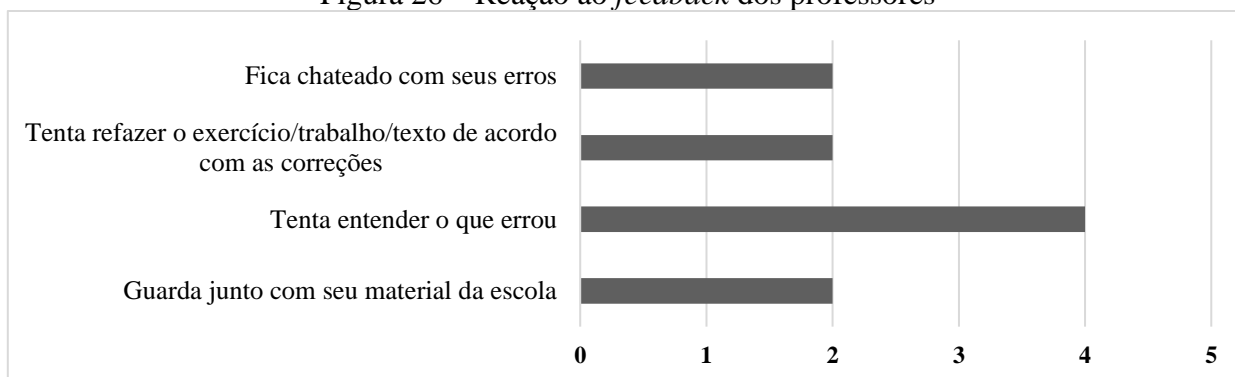
Fonte: elaborado pela pesquisadora

A participação ativa nas aulas também foi investigada e as respostas obtidas indicaram uma tendência maior a responder perguntas dos professores do que a fazer perguntas a eles. Além disso, os aprendizes responderam que não costumam participar de tomadas de decisões, ficando, portanto, dependentes do direcionamento do docente. Essa tendência também foi observada no desenvolvimento das atividades do PIIPP em momentos como, por exemplo, quando as participantes se deparavam com informações desconhecidas e, somente pesquisavam sobre elas após orientação da pesquisadora. Tal característica dos aprendizes parece ser resultado da cristalização de práticas pedagógicas baseadas na educação bancária (FREIRE, 2013) e do papel do professor com transmissor de conhecimento.

O último elemento da aprendizagem ativa investigado se relaciona à avaliação. Segundo Hernández e Ventura (1998) e Bender (2014), a avaliação deve ser uma ação processual e abrangente. Em outras palavras, a avaliação deve servir como *feedback* para que os aprendizes possam identificar seus pontos fortes e fracos e refletir sobre estratégias para aprimorar seu processo de aprendizagem. Nesse sentido, foi relevante investigar a reação autodeclarada dos participantes ao *feedback* recebido dos professores. Neste caso, buscou-se identificar como os aprendizes costumam reagir ao *feedback* recebido em suas aulas regulares, principalmente por

meio de correções em suas produções e suas avaliações. Como indicado na Figura 26, há uma tendência à reflexão sobre o que necessita de aprimoramento. Contudo, essa reflexão somente é concretizada na reestruturação do artefato produzido por dois dos participantes. A reação dos participantes ao *feedback* recebido parece refletir a concepção da avaliação como um resultado final e incontestável ao invés de um direcionamento para construção processual do conhecimento como apontado por Kalantzis, Cope e Harvey (2003).

Figura 26 – Reação ao *feedback* dos professores



Fonte: elaborado pela pesquisadora

A investigação sobre a relação dos participantes com a aprendizagem ativa determinou *designs* disponíveis a eles e lacunas nas competências colaborativas necessárias para o desenvolvimento de projetos interdisciplinares e multiculturais. A transformação desses *designs*, bem como dos relacionados aos letramentos digitais e multimodais (Seção 4.1.1) e os em LI e multiculturais (Seção 4.1.2), no decorrer das atividades realizadas nesta pesquisa é discutida na Seção 4.2, a seguir.

4.2 *Designs* em transformação

As atividades desenvolvidas durante o PIIPP possibilitaram aos participantes construir novos conhecimentos e desenvolver novas competências. Nesse contexto, é necessário frisar que a aprendizagem por *design* (COPE; KALANTZIS, 2000; 2008; 2009; KALANTZIS; COPE, 2012), embora ocorra por meio das interações entre os aprendizes e seu contexto social, é um processo individual determinado pelos *designs* disponíveis a cada participante bem como seu modo de aprendizagem. Portanto, apesar de grande parte das atividades de obtenção de dados desta pesquisa ter sido desenvolvida em dupla e, conseqüentemente, gerado dados relacionados

às duas participantes enquanto equipe, não há, neste trabalho, a pressuposição que a aprendizagem tenha ocorrido da mesma forma para ambas.

Nesta Seção, discutirei o desenvolvimento dos multiletramentos das participantes ao decorrer das atividades do PIIPP. Para tal, abordarei o processo de criação dos gêneros multimodais “apresentação pessoal” em vídeo e pôster sob a luz da PM e da APB e suas implicações como parte da internacionalização da Educação Básica, mais precisamente, nos anos iniciais do Ensino Fundamental II.

4.2.1 O gênero apresentação pessoal em vídeo como artefato

A apresentação pessoal é um gênero textual que pode ser veiculado por diferentes meios e, conseqüentemente, envolver diferentes modos semióticos. Em um contexto presencial com interações síncronas como, por exemplo, o primeiro dia de aula em uma escola regular, os aprendizes podem se apresentar utilizando os modos semióticos fala e gestos. Por outro lado, em contextos não presenciais e assíncronos, como uma sala de aula virtual com aprendizes de diversas localidades, a apresentação pessoal pode variar entre um texto escrito com tipografia em destaque, com ou sem uso de imagens, até um vídeo com imagem em movimento. Nesse tipo de contexto, no qual a participação dos aprendizes ocorre assincronamente, é primordial que os artefatos produzidos fiquem armazenados para serem acessados quando necessário. No PIIPP a forma para a apresentação dos participantes foi o vídeo, envolvendo, desta forma, além dos letramentos em LI referentes à Unidade 1 do *Team up*, LD adotado para o 6º ano, letramentos para gravação e edição de um vídeo. O processo de criação do vídeo de apresentação pessoal é discutido a seguir a partir dos processos do conhecimento da PM (KALANTZIS; COPE, 2012; COPE; KALANTZIS, 2015).

4.2.1.1 Experienciando o conhecido e o novo

Conforme mencionado anteriormente, as atividades desenvolvidas durante o PIIPP foram planejadas sob à luz da PM e da ABP (Quadro 3). A primeira atividade constituiu em um *brainstorming* sobre o que deveria haver em um vídeo de apresentação pessoal utilizando como referência a Unidade 1 do LD *Team up* do 6º ano. Mais especificamente, foram revisitados os

gêneros ficha biográfica (p. 18) e perfil *online* (p. 20). A partir da demarcação do conteúdo e do entendimento da organização textual de uma apresentação pessoal em vídeo, ou seja, das funções comunicativas desse gênero e das em LI envolvidas, as participantes elaboraram o roteiro do vídeo de apresentação. Desta forma, partiram do conhecimento experiencial sobre seu contexto pessoal – experimentar o conhecido, acrescido do conhecimento desenvolvido durante as aulas de LI – a experiência vivenciada com o novo, para falar sobre si para colegas estrangeiros.

Além do conhecimento sobre essas funções comunicativas, também foi necessário desenvolver letramentos para gravação e edição de vídeos. Esses letramentos são necessários devido às constantes mudanças sofridas pelos gêneros textuais que são influenciados pelas *affordances* do contexto social onde circulam (KRESS, 2003; KALANTZIS; COPE, 2012), neste caso um ambiente educacional intercultural *online* como o *epals*. Em relação à gravação de vídeos, as participantes aplicaram seus conhecimentos prévios para utilizar a câmera do celular, sem necessidade de intervenção da pesquisadora nem de pesquisa sobre os recursos disponíveis, pois estavam experienciando o conhecido. Por outro lado, para o processo de edição foi necessária a exploração dos recursos gratuitos⁶⁶ do *Movie Maker 10* da *Microsoft*, feita sob a mediação da pesquisadora. Neste processo de experimentar o novo, a escolha dos recursos utilizados em cada vídeo foi feita integralmente pelas participantes, respeitando o critério de voz e escolha dos aprendizes (BENDER, 2014).

Os usos da LI nos gêneros utilizados e os recursos do editor de vídeo selecionadas pelas participantes são apresentados a seguir, na descrição do processo de conceituar.

4.2.1.2 Conceituando as funções comunicativas em LI e os recursos gratuitos do *Movie Maker 10*

Ao revisitar os gêneros abordados na unidade 1 do LD para revisar como uma apresentação oral é organizada em relação ao modo verbal e seus recursos utilizados em sua tessitura, as participantes identificaram vocabulário e estruturas gramaticais empregados para falar o nome e a idade, dizer onde mora e estuda e contar do que gosta. É importante ressaltar que a linguagem foi empregada em um contexto real, pois as participantes as utilizaram para se apresentar para colegas estrangeiros desconhecidos. Portanto, a apresentação aconteceu em uma situação real de comunicação ao contrário do que ocorre em *role plays* artificiais, nos quais os

⁶⁶ O *Movie Maker 10* possui funções pagas cujo acesso requer o *upgrade* para a versão paga Pro.

aprendizes precisam fingir ser outra pessoa ou se apresentar para quem já os conhece, com o intuito de meramente praticar a estrutura linguística do idioma. Desta forma, seu desempenho foi autêntico (BENDER, 2014), pois utilizaram a LI como instrumento para comunicação e não como mero objeto de estudo (LEFFA, 2016).

Em um segundo momento, ao explorar os recursos do *Movie Maker 10*, as participantes, primeiramente, identificaram quais deles eram gratuitos e quais pertenciam à versão paga do *software*. Feita esta primeira seleção, elas investigaram as funcionalidades dos recursos título, legenda, créditos e *emoticons*⁶⁷. O recurso título foi utilizado para iniciar o vídeo e ambas as participantes optaram por utilizar o título da Unidade 1 do LD, *This is me*⁶⁸, em sua apresentação pessoal em vídeo. A legenda foi utilizada para inserir palavras em português como os nomes das participantes, da cidade e da escola onde estudam. Desta forma, foram considerados os possíveis visualizadores dos vídeos como não falantes de português que poderiam ter dificuldades em compreender tais palavras. Portanto, o objetivo social das apresentações pessoais em vídeo para estrangeiros foram consideradas nas escolhas dos recursos para sua materialização (MARCUSCHI, 2010). As participantes optaram por utilizar os créditos para inserir a frase *The end*⁶⁹, utilizando como referência os desenhos animados e filmes produzidos em inglês que assistem. Por fim, os *emoticons*, nos dois casos *smileys*⁷⁰ com sorriso aberto, foram utilizados para estabelecer uma conexão com os visualizadores do vídeo. A escolha desse *emoticon* foi justificada pelas participantes como uma forma de representar a felicidade em poder interagir com colegas estrangeiros e, ao mesmo tempo, simpatia em relação a eles. Neste caso, a seleção do recurso *smiley* do modo semiótico visual foi feita de acordo com as *affordances* do gênero apresentação pessoal em vídeo e, também, do *Movie Maker 10* para representar o significado desejado (KRESS, 2003; KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

Os critérios adotados pelas participantes em suas escolhas para representação dos significados são discutidos na próxima Seção, que aborda o processo do conhecimento analisar. A Seção também contém a autoavaliação das participantes sobre o processo de criação do vídeo e o artefato produzido.

⁶⁷ Na versão atual, esse recurso não está mais disponível.

⁶⁸ Este/esta sou eu.

⁶⁹ Fim.

⁷⁰ 😊

4.2.1.3 Analisando a função social do gênero apresentação pessoal e vídeo e o desempenho dos participantes

Antes da gravação dos vídeos, as participantes discutiram, entre si, os roteiros, tendo em vista o público-alvo, aprendizes do equivalente ao 6º ano em países anglófonos, e o conteúdo necessário para uma apresentação pessoal (nome, idade, escola, cidade e preferências). Houve, portanto, um momento de reflexão proporcionado por *feedback* dos colegas⁷¹ (BENDER, 2014). Ainda segundo Bender (2014) e, também, Hernández e Ventura (1998) e Kalantzis e Cope (2012), o *feedback* do professor também é um fator importante para a construção processual do conhecimento. Cope e Kalantzis (2017) incluem o *feedback* recursivo em seus princípios para nova aprendizagem e avaliação (Figura 1). Desta forma, após as discussões entre as participantes e a reflexão sobre o roteiro, ocorreu o *feedback* da pesquisadora, seguido de nova reflexão das participantes. Neste caso, além de aspectos relacionados à forma, como estrutura das orações, vocabulário e pronúncia, foram apresentadas às participantes questões relacionadas ao objetivo social do gênero apresentação pessoal (em vídeo) e ao público ao qual ele seria direcionado como determinantes das escolhas semióticas a serem feitas (KRESS, 2003, 2010; MARCUSCHI, 2010; BAZERMAN, 2011). Dentre as perguntas feitas às participantes destacam-se: “Qual o objetivo do vídeo de apresentação?”, “Quem vai assistir ao vídeo de vocês?” “O que seria interessante eles saberem sobre vocês?”. A unidade 1 do LD foi revisitada para verificação de pontos referentes à estrutura das orações que tecem o gênero apresentação – principalmente as utilizando o verbo *to be* – e vocabulário.

Como descrito na Seção anterior, os recursos do editor de vídeos *Movie Maker 10* foram analisados, primeiro, em relação à sua disponibilidade para uso irrestrito, de forma a tornar a atividade acessível às participantes. Dentre eles, as legendas foram utilizadas com foco nos possíveis visualizadores – falantes de inglês de diversos países. As participantes discutiram a necessidade de colocar legendas em todas as suas falas e decidiram que, como os visualizadores têm a LI como primeira ou segunda língua, somente as palavras em português foram adicionadas na legenda, sendo todas nomes de pessoas ou locais. As participantes consideraram também que sua pronúncia das palavras em inglês não precisaria ser idêntica a de um nativo, pois elas são brasileiras e carregam as características de sua LM como sotaque. Nesse sentido, aplica-se o

⁷¹ *Peer feedback.*

conceito de ILF (COPE; KALANTZIS, 2008; RAJAGOPALAN, 2009; FINARDI; SANTOS; GUIMARÃES, 2016) que legitima todas as variantes da LI utilizadas na comunicação entre falantes nativos e não-nativos, também preconizado na BNCC (BRASIL, 2018). A visão da LI na BNCC

[...] não é mais aquela do “estrangeiro”, oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido, nem tampouco trata-se de uma variante da língua inglesa. Nessa perspectiva, são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais, o que possibilita, por exemplo, questionar a visão de que o único inglês “correto” – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses ou britânicos. (BRASIL, 2018, p.239)

Como mencionado na Seção 2.5.2, os processos do conhecimento, além de não obedecer a uma ordem pré-determinada, ocorrem de forma recursiva e espiral (KALANTZIS; COPE, 2012; COPE; KALANTZIS, 2015). Portanto, o processo analisar pode ocorrer após a aplicação do conhecimento na produção de um artefato, funcionando, neste caso, como autoavaliação. A autoavaliação também é um momento de reflexão sobre a própria construção de conhecimento defendido por Bender (2014) dentro da abordagem da ABP. As respostas das participantes ao questionário de autoavaliação do vídeo de apresentação pessoal (Apêndice K), portanto, são relevantes para compreensão da análise crítica feita por elas em relação à atividade desenvolvida e ao seu próprio desempenho.

Em relação ao nível de dificuldade do processo de criação do vídeo de apresentação pessoal como um todo, P2 afirmou que este foi “um pouco difícil” devido ao significado de alguns termos que ela desconhecia. P4, por outro lado, afirmou que a criação do vídeo foi “muito fácil” porque a mediação da pesquisadora facilitou a compreensão dos significados. Ambas as participantes afirmaram terem adorado⁷² participar da atividade por terem tido a oportunidade de aprender a fazer algo diferente. Nesse sentido, Kalantzis e Cope (2012) alertam para a necessidade de mudança das práticas pedagógicas tradicionais que posicionam os aprendizes como receptores passivos de uma educação bancária (FREIRE, 2013) para práticas sociais de aprendizagem e ensino que atendam às necessidades da geração P, ou os nativos digitais (PRENSKI, 2001a, 2001b).

Apesar de admitir haver aprendido algo diferente, como nativas digitais, as participantes afirmaram não ter tido dificuldade na manipulação da câmera para gravação do seu vídeo. Elas

⁷² Para adaptar a linguagem utilizada no questionário de autoavaliação do vídeo de apresentação pessoal à faixa etária das participantes, as opções de resposta fornecidas foram: odiei, não gostei, tanto faz, gostei e adorei.

também avaliaram a qualidade do som e da imagem positivamente. Ainda em relação aos letramentos digitais para criação do vídeo de apresentação pessoal, apesar de não terem experiência prévia com o *Movie Maker* 10, as participantes declararam ter tido facilidade em utilizá-lo. As dificuldades apontadas na criação do vídeo de apresentação foram relacionadas aos letramentos em LI, ao modo verbal e seus recursos, para a tessitura do texto na escrita e na fala para falar de si.

As participantes também completaram um *checklist* (Quadro 15) sobre a gravação do vídeo de apresentação pessoal⁷³. Dias (2015) ressalta que os *checklists* para (auto)avaliação são essenciais para abordarem elementos além da estrutura gramatical, vocabulário e pronúncia, medidos em avaliações tradicionais. Neste caso, foram incluídos itens relacionados às ações e emoções das participantes na gravação de seu vídeo.

Quadro 15 – *Checklist* sobre a gravação do vídeo de apresentação pessoal

Em seu vídeo de apresentação, você:	P2	P4
Planejou o que ia falar e como falar pensando que quem iria assistir seria um aprendiz de 6º ano? (Falou sobre o que pode interessar a um aprendiz de 6º ano)	Sim	Sim
Olhou para a câmera como se olhasse para o colega estrangeiro que vai assistir seu vídeo?	Não	Não
Leu o seu texto?	Sim	
Repetiu frases decoradas?	Sim	Sim
Usou gestos e expressões faciais para completar sua fala?	Não	Sim
Atingiu o objetivo da atividade? (Se apresentou, falando de você, sua escola e sua cidade/comunidade)	Sim	Sim
Ficou à vontade para falar para a câmera?	Não	Sim

Fonte: elaborado pela pesquisadora

As ações desenvolvidas com objetivo de analisar o processo de criação do gênero apresentação pessoal em vídeo foram discutidas nesta Seção. A seguir, discuto como ocorreu a aplicação, tanto apropriada como criativa, do conhecimento em relação ao referido gênero textual, no contexto desta pesquisa.

⁷³ O vídeo da P2 pode ser acessado em <https://tinyurl.com/y44zka5s> e o da P4 em <https://tinyurl.com/y57feywf>.

4.2.1.4 Aplicação dos (multi)letramentos em LI para criação do gênero apresentação pessoal em vídeo

Os letramentos em LI, incluindo o modo verbal e sua tessitura em termos de gramática e vocabulário, e os para gravação e edição de vídeos foram aplicados tanto apropriadamente como criativamente no *design* do artefato vídeo de apresentação. A aplicação apropriada do conhecimento ocorreu por meio da utilização das funções sociais em uma apresentação pessoal bem como dos recursos de gravação, focando em qualidade de som e imagem, e de edição.

A aplicação criativa, por sua vez, envolveu a adaptação do que foi aprendido com os gêneros ficha biográfica e perfil *online* para o gênero apresentação pessoal em vídeo. Desta fora, foram selecionadas as funções sociais pertinentes ao gênero em questão enquanto as demais foram descartadas. Ainda em relação aos letramentos em LI, a aplicação criativa envolveu a utilização de vocabulário⁷⁴ não apresentado na unidade 1 do LD, mas relevante para o contexto das participantes. As participantes foram incentivadas a buscá-lo na Internet utilizando o tradutor do *Google* e, posteriormente, conferir os significados por meio do *Google* imagens. Assim, buscou-se incentivar a autonomia do aprendiz (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998; BENDER, 2014) e os letramentos digitais e multimodais previstos na BNCC (BRASIL, 2018) e na PM (COPE; KALANTZIS, 2000; 2008; 2009; 2017; KALANTZIS; COPE, 2012).

Os vídeos gravados e editados pelas participantes foram publicados na atividade de apresentação dos aprendizes no fórum do *epals* (Quadro 6). Contudo, dos 19 professores e 53 aprendizes estrangeiros inscritos na atividade, apenas duas professoras da Índia responderam à postagem. Além delas, uma professora dos Estados Unidos postou vídeos de cinco aprendizes seus e um outro professor da Índia enviou uma mensagem fora do *epals* com os vídeos de seis aprendizes. Contudo, nenhum dos dois comentou os vídeos das participantes.

Nesta Seção (4.2.1) discuti o processo de criação e publicação do gênero apresentação pessoal em vídeo sob o viés dos processos do conhecimento da PM (KALANTZIS; COPE, 2012; COPE; KALANTZIS, 2015). Na próxima Seção, analiso os dados obtidos durante o processo de criação do gênero pôster, artefato principal do PIIPP.

⁷⁴ P2 quis incluir seu amor pelos animais em sua apresentação e precisou pesquisar as palavras cavalo (*horse*) e coelhos (*rabbits*).

4.2.2 O gênero pôster no contexto internacional

A pluralidade cultural no ensino de LM e LE defendida por Marcuschi (2008) é intrínseca à Pedagogia dos Multiletramentos, pois abarca um dos multis dessa teoria, ou seja, o aspecto multicultural dos letramentos. Essa abordagem também está presente nas diretrizes de documentos oficiais como o edital do PNLD 2017 (BRASIL, 2015) e a BNCC (BRASIL, 2018). Os letramentos multiculturais se fazem ainda mais necessários em uma sociedade digital e globalizada, na qual as interações podem ocorrer independentemente de limitações espaciais ou temporais. Nesse contexto, os gêneros textuais, carregados de marcas contextuais, são publicados *online* e podem ser acessados por leitores/visualizadores de quaisquer países. Esse fluxo de informações permite acesso à diferentes idiomas e culturas e, pode ser um aliado no processo de internacionalização de setores como o da educação. Nesse sentido, Knight (2004) destaca a essencialidade da integração da dimensão intercultural ao processo de internacionalização da educação⁷⁵.

Apesar de a Internet possibilitar o acesso a diversos idiomas, é senso comum que a LI ainda é dominante em contextos da esfera pessoal, acadêmica e profissional (CRYSTAL, 2003), tornando-se, portanto, a LE escolhida em 80% das escolas brasileiras (BRITISH COUNCIL, 2015) e indicada pelas diretrizes da BNCC (BRASIL, 2018). Contudo, seu ensino deve ser acompanhado dos letramentos multimodais (o outro o multi da PM) e digitais para possibilitar interações em um mundo globalizado e *online* e, conseqüentemente, alavancar o processo de internacionalização da educação (FINARDI; PREBIANCA; MOMM, 2013; FINARDI; PORCINO, 2014; FINARDI; SANTOS; GUIMARÃES, 2016). Esses letramentos devem, segundo Siqueira e Anjos (2012), auxiliar no desenvolvimento de uma consciência intercultural crítica para a formação do cidadão global.

Nesse contexto, o gênero textual pôster é um exemplo de composição multimodal a qual os modos semióticos texto escrito e imagens constroem os significados. De acordo com Serafini (2014), os gêneros textuais se encaixam em um *continuum* multimodal que se inicia com a predominância da linguagem verbal escrita ou oral, como em romances, dissertações, palestras e documentos legais, e segue até a predominância das imagens, como na fotografia, pinturas e esculturas. Nesse *continuum* multimodal, o gênero pôster se posiciona no meio, sendo

⁷⁵ Embora Knight e diversos outros autores, citados nesta tese, que discutem a internacionalização da educação se refiram ao ensino superior, suas colaborações também são relevantes para o segmento da Educação Básica.

considerado uma estrutura mista.

Além da composição do gênero pôster, sob a perspectiva da semiótica social (KRESS; LEITE-GRACIA; VAN LEEUWEN, 1997; HODGE; KRESS, 1998; KRESS; VAN LEEUWEN, 2006; KRESS, 2010), é relevante considerar sua função social. Pôsteres são pertencentes ao domínio publicitário, podendo anunciar um evento ou produto, alertar para um problema social e/ou chamar os visualizadores à ação. Nesta tese, a função social do pôster selecionada para as atividades com as participantes é a de discutir uma questão social local ou global.

Nas seções a seguir discuto os processos do conhecimento envolvidos no projeto de construção de um pôster (PIIPP), perpassando por sua função social, sua composição e interação com o visualizador.

4.2.2.1 Experienciando a função social do pôster

Antes da análise do gênero pôster utilizando, principalmente, a GDV (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), a coleção de exemplares do *Smithsonian Museum Lab* disponibilizada no *e-pals* foi apresentada às participantes que, também, receberam um Quadro para anotar suas impressões sobre cada pôster em relação a seu objetivo social, a mensagem veiculada e sua eficácia (Figura 27).

Figura 27 – Objetivo social, a mensagem veiculada e sua efetividade dos pôsteres disponibilizados no *epals*

POSTER	PURPOSE	MESSAGE	EFFECTIVENESS
Mulheres têm poder	As mulheres podem fazer o que quiser	Todas as mulheres podem fazer o que quiserem	Sim
Exposição de arte sobre a guerra	Exposição sobre a guerra	Contra a guerra	Sim
Dois em nome da multidão	dois sangue ou órgãos para que precisa	Ajudar quem precisa	Sim
Dia das mães	Comemoração das mães	Delícias das mães	Sim
Seleção Sintiânica em Nova York	A Bandeira Transgênera com um coração	A transgênera da Bandeira	Não
Uma bela autografia	Resoluções contra os drogas	Contra o uso de drogas	Sim

Fonte: elaborado pela pesquisadora, adaptado de *epals* (2018)

Desta forma, elas experienciaram o novo, ou seja, uma série de pôsteres produzidos em outros países e tentaram interpretá-los utilizando suas experiências prévias. As participantes escolheram os 6 pôsteres que chamaram mais sua atenção (ANEXO B) e discutiram os três itens supracitados. Embora o objetivo geral do PIIP seja contribuir para a internacionalização da Educação Básica, nesta fase de experienciar o gênero textual pôster, não foi feita uma investigação do país onde os exemplares foram produzidos e publicados. A exceção, neste caso, foi o pôster relacionado à exposição sobre a TV britânica em Nova York (Figura 28) por ter explícitos o nome da cidade e a origem dos programas exibidos.

Figura 28 – Pôster relacionado à exposição sobre a TV britânica em Nova York



Fonte: epals (c2018)

Contudo, este foi o único pôster o qual as participantes consideraram não ter sido eficiente na transmissão da mensagem. Essa resposta traduz a importância dos letramentos multiculturais, pois as participantes não compreenderam o significado do pôster por desconhecer a bandeira britânica e a maçã como símbolo de Nova York. Por outro lado, conseguiram se identificar com os significados dos demais pôsteres por serem relacionados ao global, ou seja, não necessitarem de conhecimento prévio sobre as culturas locais retratadas, como no pôster sobre a TV britânica em Nova York (Figura 28). Nesse sentido, confirma-se a necessidade de uma formação linguística e cultural que abarque tanto a diversidade local como a conectividade global, de acordo com os princípios da PM (LIBERALI *et al.*, 2015)

Após a discussão sobre os pôsteres disponibilizados no *epals*, foi solicitado às participantes que fotografassem pôsteres expostos em sua comunidade (escola, ruas, comércio, posto de saúde) e trouxessem as imagens para discussão. Contudo, no encontro subsequente, elas alegaram não ter encontrado exemplares do gênero no entorno da escola ou de sua casa. Desta forma, foi discutida, entre a pesquisadora e as participantes, uma solução para obter pôsteres produzidos e/ou publicados na comunidade das participantes e optou-se por fazer uma busca no

Google utilizando as palavras “pôster+Itabira”. Os resultados encontrados levaram a propagandas de eventos, em sua maioria *shows*. Considerando que o papel social do pôster escolhido pelas participantes, dando, assim voz e poder de decisão a elas (BENDER, 2014), foi o de campanha relacionada a uma questão social, os exemplares encontrados via *Google* foram, então, descartados.

Após a identificação do papel social do gênero pôster, foram desenvolvidas atividades, tendo como base a GDV (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), para conceituar os elementos da composição multimodal e as relações estabelecidas entre o pôster e os seus visualizadores. Na Seção 4.2.2.2, a seguir, discuto essas atividades.

4.2.2.2 Conceituando os elementos do gênero pôster

Conforme exposto na Seção 2.3.1, além do objetivo social, ou seja, o efeito que se espera alcançar no(s) interlocutor(es), as *affordances* de cada gênero são determinantes na escolha de quais modos semióticos serão empregados para a construção/representação do significado (KRESS, 2003; KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). O conhecimento sobre as *affordances* dos gêneros estudados, portanto, possibilita aos aprendizes não somente uma melhor compreensão desses, mas, também uma maior propriedade nos processos de produção de quaisquer gêneros. Desta forma, como defendido por Serafini (2014) faz-se necessária a organização da metalinguagem para compreensão e produção de gêneros que combinam mais de um modo semiótico. Portanto, para o processo de criação de conceitos acerca do gênero pôster, adotamos a GDV (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) como ferramenta principal para o letramento multimodal das praticantes. Nas seções a seguir, discuto o processo de conceituar em relação à função composicional e a relação texto-imagem, bem como a função interacional e o uso da linguagem de apelo.

4.2.2.2.1 A FUNÇÃO COMPOSICIONAL E A RELAÇÃO TEXTO-IMAGEM

Na Seção 2.5.1 discuto a forma como a composição multimodal representa os significados por meio da valoração da informação (Figura 5), da saliência e do enquadramento. Nesta mesma Seção, abordo dois tipos de relação entre texto e imagem: a ratificação ou elaboração e a

extensão. Para mediar o processo de conceituar esses elementos, criei um vídeo utilizando os pôsteres do *Smithsonian Museum Lab* disponibilizados no *epals* para explicar e exemplificar cada conceito. Em um primeiro momento, as participantes assistiram ao vídeo sobre a função composicional, disponível em <<https://goo.gl/kFRf7h>>⁷⁶. A seguir, elas discutiram o que compreenderam antes de fazer a análise de pôsteres produzidos em países anglófonos, discutida na Seção 4.2.2.3.1.

Após compreender como a linguagem verbal escrita e a linguagem imagética podem ser dispostas para representar os significados no gênero pôster, as participantes, assistiram a um segundo vídeo, também criado para esta pesquisa, sobre a relação texto-imagem, disponível em <<https://goo.gl/kFRf7h>>⁷⁷. A análise de como os dois modos semióticos se relacionam nos pôsteres investigados ocorreu após discussão sobre os dois tipos de relação texto-imagem e também é discutida na Seção 4.2.2.3.1. Além da função composicional e as formas como linguagem verbal escrita e imagética se relacionam em textos multimodais, as participantes também tiveram acesso a conceitos referentes aos tipos de relação estabelecidos entre esses textos e os visualizadores. As atividades pelas quais o processo de conceituar essas relações ocorreu são descritas na Seção a seguir.

4.2.2.2.2 A FUNÇÃO INTERACIONAL E A LINGUAGEM DE APELO

Os gêneros textuais são criados e veiculados em um contexto social e têm, por natureza, um objetivo também social (KRESS; LEITE-GRACIA; VAN LEEUWEN, 1997; HODGE; KRESS, 1998; KRESS; VAN LEEUWEN, 2006; KRESS, 2010). Portanto, espera-se que eles interajam com seus leitores, visualizadores e/ou ouvintes. Sob a perspectiva da GDV (KRESS, VAN LEEUWEN, 2006), as relações entre os gêneros textuais com imagens e os visualizadores é sistematizada com a função interacional. Portanto, mais um vídeo, criado para esta pesquisa e disponível em <<https://goo.gl/SPKxwo>>⁷⁸, foi apresentado às participantes. Nele, os elementos da função interacional – contato, distância social e atitude – são explicados e exemplificados utilizando, também, pôsteres do *Smithsonian Museum Lab* disponibilizados no *epals*. Da mesma

⁷⁶ Criei, também, uma versão em inglês, disponível em <<https://goo.gl/V7rwjz>> para os aprendizes falantes do idioma, mas, como descrito nas limitações desta pesquisa (Seção 5.2), eles não chegaram a realizar as atividades sobre a função composicional.

⁷⁷ Neste caso, também há uma versão em inglês, disponível em <<https://goo.gl/V7rwjz>>.

⁷⁸ Para este vídeo, também há uma versão em inglês, disponível em <<https://goo.gl/oZtK7F>>.

forma que ocorreu o processo de conceituar os elementos da função composicional, houve uma discussão das participantes, antes da análise de pôsteres produzidos em países anglófonos (Seção 4.2.2.3.2).

Após conceituar as formas de interação imagem-visualizador, foi necessário utilizar uma metalinguagem para conceituar a relação entre a linguagem verbal escrita presente no gênero pôster e os visualizadores. Como mencionado na Seção 4.2.2.1, a voz das participantes foi considerada em relação ao tipo de objetivo social dos pôsteres com o qual iriam desenvolver o projeto – o de campanha relacionada a uma questão social. Desta forma, foi utilizado material disponibilizado no *epals* sobre linguagem de apelo (Anexo C). O material de apoio foi escolhido, primeiro, por trazer informações pertinentes ao objetivo social dos pôsteres de campanha com cunho social e, segundo, por apresentar metalinguagem apropriada para a faixa etária das participantes. Os tipos de apelo informados nesse material foram: pessoais, sociais, à piedade, por associação, ao medo e ao humor. A análise relacionada à linguagem de apelo também é discutida na Seção 4.2.2.3.2.

4.2.2.3 Analisando pôsteres de países anglófonos

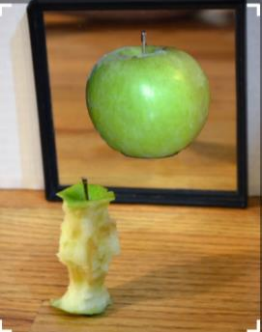





De acordo com o planejamento original das atividades do PIIPP, as participantes analisariam os pôsteres publicados pelos colegas estrangeiros. Contudo, devido aos problemas decorridos na participação dos aprendizes de países anglófonos (Seção 5.2), optou-se por uma outra forma de obtenção desses pôsteres. As duas participantes buscaram, separadamente, pôsteres referentes a questões sociais produzidos em seis países, a saber: Estados Unidos, Reino Unido, Canadá, Índia, Austrália e África do Sul. A escolha dos países foi baseada nas diretrizes da BNCC (BRASIL, 2018) e também nas premissas da PM (NEW LONDON GROUP, 1996; COPE; KALANTZIS, 2000; KALANTZIS; COPE, 2012) que defendem uma abordagem multicultural no ensino da LI, valorizando, inclusive variantes faladas em países fora do eixo Estados Unidos – Reino Unido, mas sem excluir esses países.

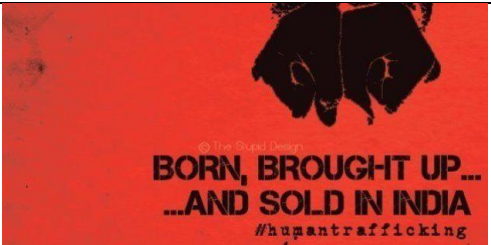





A busca pelos pôsteres foi feita pelo *Google* imagens utilizando as palavras-chave *social issues + poster + nome do país*. Cada participante escolheu o pôster que mais lhe chamou a atenção, exercendo, novamente, a autonomia e tendo sua voz valorizada (BENDER, 2014). O papel da pesquisadora foi de mediação entre os significados, principalmente os representados

pela linguagem verbal escrita, e as participantes. Estas foram incentivadas a utilizar ferramentas como o tradutor do *Google* para levantar hipóteses sobre os significados desconhecidos. Após a seleção dos pôsteres, esses foram analisados em relação ao tema⁷⁹ da campanha de cunho social que veicularam (Quadro 16).

⁷⁹ No Quadro 16, foram utilizadas as palavras exatas empregadas pelas participantes.

Quadro 16 – Análise do tema dos pôsteres de países anglófonos escolhidos pelas participantes

País	P2		P4	
Estados Unidos		Anorexia		Poluição
Reino Unido		Criticar a monarquia		Problemas sociais no mundo
Canadá		Preservação da natureza		Conscientização contra o uso do cigarro

Índia		Tráfico de pessoas na Índia		Contra o desmatamento
Austrália		Discriminação social		Uma campanha para preservar o lugar
África do Sul		Anti-racismo		Uma campanha conta sacolas plásticas no mar

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Embora cada participante tenha feito a seleção dos pôsteres individualmente, ambas discutiram todos os itens das análises, realizando, desta forma, um trabalho colaborativo, item essencial da APB (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998; BENDER, 2014). Em relação aos temas das campanhas representados nos pôsteres selecionados, a discussão foi acompanhada de buscas no *Google* e da mediação da pesquisadora. Essa mediação foi mais necessária e relação aos dois pôsteres da Austrália. Neste caso, foi preciso fornecer o andaime contextual (VYGOTSKY, 1962 *apud* COPE; KALANTZIS, 2015) para possibilitar o processo de análise. Idealmente, a lacuna contextual teria sido preenchida por meio de interações com aprendizes australianos. Contudo, pelas razões explicitadas na Seção 5.2, a pesquisadora precisou assumir o papel de mediadora entre a cultura e história da Austrália e as participantes. Desta forma, foram ofertadas informações sobre “a geração roubada” que eram as crianças aborígenes confiscadas pelo estado entre 1910 e 1970 e criadas pela cultura branca, tendo sua identidade anulada (pôster selecionado por P2). Em relação ao segundo pôster (selecionado por P4), foi necessário fornecer informações sobre o recife de coral na costa australiana (*Great Barrier Reef*) e a Adani, empresa que atua na exploração do carvão no país.

A falta de conhecimento contextual sobre a Austrália corrobora o resultado da análise do pôster da exposição sobre a TV britânica em Nova York (Figura 25) disponibilizado no *epals*, reforçando, portanto, a importância dos letramentos multiculturais no ensino de qualquer LE. Ainda em relação à análise sobre os temas dos pôsteres pesquisados pelas participantes, é possível perceber uma facilidade de identificação com temas globais, como a preservação do planeta, a luta antirracismo e os riscos do tabagismo para a saúde. Depois de analisar os pôsteres e relação ao seu tema, as participantes focaram nos elementos das funções composicional e interacional, de acordo com a GDV (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

4.2.2.3.1 A COMPOSIÇÃO E A RELAÇÃO TEXTO-IMAGEM

Os significados representados no gênero pôster, bem como em todos os gêneros textuais, ultrapassam a mera interpretação literal de palavras ou imagens. Esses significados incluem, também, a forma como os modos semióticos são combinados e dispostos na tela ou no papel. Após assistir aos vídeos sobre a função composicional e a relação texto-imagem e discutir os conceitos neles apresentados, as participantes preencheram os Quadros de análise dos pôsteres

que selecionaram. Embora cada participante tenha preenchido seu próprio Quadro, ambas se apoiaram no conhecimento da outra, discutindo a análise de cada pôster. Antes de as participantes iniciarem a análise, os elementos do Quadro a ser preenchido foram discutidos com a pesquisadora. Assim, foram explicitados os significados dos cabeçalhos de cada coluna e esclarecidos os objetivos da análise proposta. Portanto, as participantes analisaram os pôsteres em relação ao tipo de divisão, ou seja, centro-margem (1) ou superior-inferior e esquerda-direta (2); ao valor da informação de acordo com sua disposição no pôster; ao destaque dado às informações de acordo com os recursos de saliência, que também foram elencados; às divisões feitas de acordo com o enquadramento e, por fim, à relação texto-imagem (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). É importante ressaltar que o papel da pesquisadora, durante a análise dos pôsteres, foi de observadora, com o objetivo de promover um momento de aprendizagem colaborativa e autônoma das participantes. Assim procurou-se atender a dois princípios da APB considerados essenciais, de acordo com Bender (2014): o trabalho em equipe cooperativo e as oportunidades de reflexão.

As análises feitas pelas participantes serão discutidas em relação aos processos do conhecimento, principalmente o analisar, dentro da aprendizagem por *design*, e a aprendizagem (colabor)ativa. Portanto, nesta Seção, não avaliarei suas conclusões como produto, mas, o caminho de construção colaborativa por elas percorrido, bem como o desenvolvimento de seus Multiletramentos para aplicação de novos *designs* (Seção 4.2.2.4).

Durante a análise dos pôsteres selecionados por P2 (Figura 29), as participantes levantaram uma hipótese relacionando os elementos valor da informação e saliência. Baseadas em suas observações sobre as informações mais valorizadas, de acordo com sua disposição no pôster, e as com maior destaque, de acordo com os recursos de saliência utilizados, as participantes perceberam uma coincidência entre os dois elementos da composição. Em outras palavras, de acordo com sua análise, as informações dispostas no centro ou na parte superior e/ou esquerda dos pôsteres também foram destacadas utilizando cores vibrantes, contraste de cor e tamanho de letra.

Figura 29 – Análise da composição e relação texto-imagem de P2

Pôster	Tipo de divisão		Informação com maior valor	Informação com maior destaque	Recursos de destaque	Divisões	Relação texto-imagem
	1	2					
USA	X	X	A MAÇA INTEIRA	MAÇA INTEIRA	Tamanho e posicionamento na rede	divisão do texto e	—
UK	X		A imagem da rainha e as palavras	A curiosidade de saber que está escrito.	CONTRASTE DE COR	CENTRO E MARGEM, MARGEM	EXTENÇÃO
CAN		X	GO GREEN	GO GREEN	COR, TAMANHO, DESENHOS, FONTE E REGIÃO	SÃO TRÊS DIVISÕES DE TAMANHO DIFERENTE	EXTENÇÃO
IN		X	O desenho e o que está escrito	Idem	Contraste do texto e o tamanho da letra	divisão em uma imagem, texto e fundo	EXTENÇÃO
AUS		X	A imagem	Idem	tamanho e posição para	texto e imagem	EXTENÇÃO
SA	X		SOCIAL JUSTICE COALITION	Idem	cor e forma, modo de letra	texto e desenhos	EXTENÇÃO

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Após o levantamento dessa hipótese, as participantes decidiram verificar sua validade na análise dos pôsteres selecionados por P4 (Figura 30). A partir dessa observação, concluíram que, no que tange ao gênero poster, as dimensões da função composicional valorização da imagem e saliência são utilizadas para destacar as mesmas informações. Elas também verificaram que o caminho de leitura nesses países é o mesmo realizado no Brasil (e em todo o ocidente), ou seja, da esquerda para a direita e de cima para baixo. Esta informação, juntamente com o conhecimento sobre temas que fazem parte das discussões sociais nos seis países anglófonos, pertence aos letramentos multiculturais e interculturais, essenciais para o processo de internacionalização da educação (KNIGHT, 2004; BEELEN; JONES, 2015; WIT; HUNTER; COELEN, 2015) e previstos na BNCC (BRASIL, 2018).

Figura 30 – Análise da composição e relação texto-imagem de P4

Pôster	Tipo de divisão		Informação com maior valor	Informação com maior destaque	Recursos de destaque	Divisões	Relação texto-imagem
	1	2					
USA	X	X	A imagem	A imagem	Cor e tamanho	Em cima, texto e um pouco de imagem	Extensão 2
UK	X	X	A letra	A ideia do afeto	A cor e o tamanho da	texto e imagem	Extensão 2
Canada	X	X	A informação no texto de sigla	A causa da guerra	a cor e tamanho	de divisões e cores	Extensão 2
Índia	X	X	A imagem	A imagem toda	uso das cores, tamanho e posição	texto e imagem	Extensão 2
Índia	X	X	Dado por cor	A ideia e o tamanho	tamanho e cores	Na placa, o texto e o tamanho	Extensão 2
South Africa	X	X	A linguagem	A linguagem e o tamanho		Imagem texto e divisões	Extensão 2

Fonte: elaborado pela pesquisadora

As participantes também perceberam uma predominância da extensão como tipo de relação texto-imagem, concluindo, portanto, que os pôsteres selecionados fizeram uso de dois modos semióticos, linguagem verbal escrita e imagens, que se interligaram de forma completar o significado representado no gênero textual em questão. Após a análise da composição dos pôsteres selecionados, as participantes discutiram de que forma esses interagem com os visualizadores. O processo de análise dessas formas de interação é discutido na próxima Seção.

4.2.2.3.2 A INTERAÇÃO COM O VISUALIZADOR

Além da forma como os modos semióticos são combinados e dispostos em um pôster, também é importante investigar de que forma as imagens e a linguagem verbal interagem com os visualizadores para uma compreensão global dos significados representados. Destarte, foram analisados, pelas participantes, as relações entre imagem e visualizador, de acordo com os recursos utilizados para demonstrar contato, distância social e atitude (KRESS, VAN LEEUWEN, 2006). Elas também analisaram a relação entre a linguagem verbal escrita e o visualizador, considerando o tipo de apelo empregado (EPALS, 2018).

As aprendizes puderam observar que os pôsteres selecionados, mesmo quando chamavam o visualizador à ação, por meio da linguagem verbal de apelo, estabeleciam, por meio das

imagens uma oferta de informações. Ainda em relação à dimensão contato, os dois únicos pôsteres com participantes⁸⁰ humanos retratados, o do Reino Unido e o da Austrália, ambos selecionados por P2, não mostravam os olhos desses participantes. Nos dois casos, mais que uma falta de demanda por ação – que é determinada pela direção do olhar do participante retratado na imagem – os recursos para cobrir os olhos da rainha da Inglaterra e da menina aborígine auxiliaram a construir os significados de ironia e de opressão social, respectivamente. Em relação ao pôster da Austrália, devido à informação contextual fornecida pela pesquisadora anteriormente, não houve dificuldade das participantes da pesquisa em relacionar os olhos “rasgados” da criança aborígine à geração roubada. Em relação ao pôster do Reino Unido, embora as participantes desconhecem a banda de *rock Sex Pistols*, cujo nome estava escrito na tarja sobre a boca da Rainha Elizabeth, o tom de crítica pretendido pelos *designers* foi captado. Os resultados da análise da dimensão contato, portanto, reforçam a importância de os letramentos multiculturais serem desenvolvidos conjuntamente com os letramentos multimodais, como defendido pela PM (NEW LONDON GROUP, 1996; COPE; KALANTZIS, 2000; KALANTZIS; COPE, 2012).

Em relação às dimensões distância social e atitude, as participantes chegaram a conclusões as quais atribuíram ao fato de os pôsteres terem como objetivo conscientizar para questões sociais que afetam os países onde foram produzidos e publicados. Portanto, nenhum deles estabelece uma relação impessoal com o visualizador, pois há o interesse em envolvê-lo no problema abordado. Essa intenção de envolvimento do visualizador é reiterada pela análise da dimensão atitude, considerando os ângulos das imagens, que estabelece envolvimento do visualizador e igualdade nas relações de poder entre ele e os participantes retratados nos pôsteres.

Um outro conjunto de dados também relacionado ao processo analisar são as respostas ao questionário de autoavaliação do processo de criação do pôster. A autoavaliação sobre o trabalho colaborativo (Quadro 13) permitiu às participantes refletir sobre a construção do seu conhecimento, bem como a sua participação nas atividades realizadas, como proposto por Bender (2014). Apesar de terem gostado da atividade por “aprender novas coisas”, ambas as participantes afirmaram ter tido um determinado nível de dificuldade devido aos novos conceitos e sua respectiva metalinguagem. Esta resposta corrobora a pesquisa do British Council (2015) que

⁸⁰ Aqui uso participante como termo da GSF (HALLIDAY, 2004, 2014) e da GDV (KRESS, VAN LEEUWEN, 2006) para determinar o que, na gramática tradicional, equivale ao sujeito e ao objeto em uma oração. No restante desta tese, o termo se refere aos aprendizes do 6º ano que participaram deste estudo de caso.

aponta a existência de práticas tradicionais para o ensino da LI, ainda pautadas na gramática descontextualizada. Apesar das diretrizes do PNLD (BRASIL, 2015) e da BNCC (BRASIL, 2018) para inclusão de letramentos multimodais no ensino da LI, ainda não há uma sistematização da metalinguagem necessária para tal, como defendido por Serafini (2014).

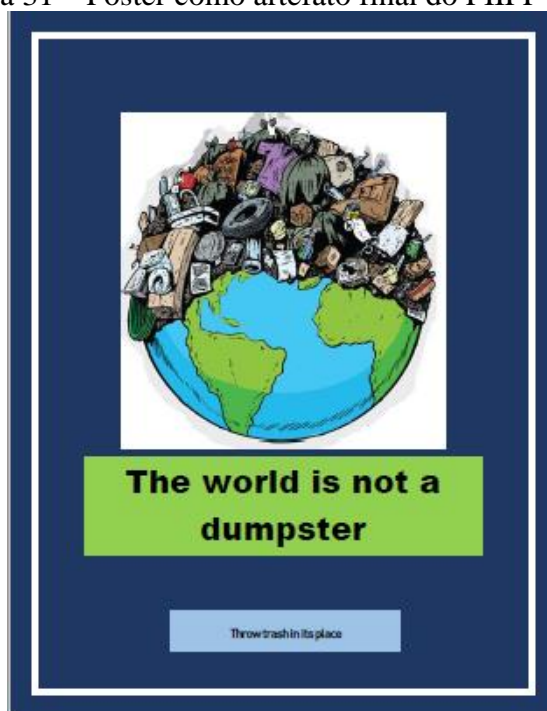
As participantes também avaliaram seu desempenho em relação ao trabalho colaborativo, ao comprometimento na realização das tarefas e à resolução de problemas. No que tange ao trabalho colaborativo, as respostas indicaram equilíbrio na divisão de tarefas e discussão sobre as decisões tomadas, como, por exemplo, na análise dos pôsteres (Seção 4.2.2.3). As participantes também avaliaram positivamente o seu comprometimento na realização das tarefas, afirmando que obedeceram ao cumprimento de prazos. A seguir, atribuíram os problemas encontrados aos novos conceitos abordados, corroborando, mais uma vez, a necessidade da inclusão da metalinguagem para análise e produção de gêneros empregando mais de um modo semiótico no currículo da LI (bem como da LM). Em relação a esses problemas, a resolução ocorreu por meio de discussões entre as participantes, confirmando, portanto, a relevância do trabalho colaborativo e do *feedback* dos pares (BENDER, 2014). As participantes também responderam sobre o que consideravam necessário para melhorar seu desempenho. Enquanto uma delas afirmou estar satisfeita com sua atuação nas atividades do projeto, a outra declarou que necessita “Entender as questões [sic] mais rapidamente” (P2). Nesse sentido, é importante destacar que os estilos de aprendizagem são individuais e o tempo de reflexão para compreensão de um conceito varia de aprendiz para aprendiz. Por fim, as participantes refletiram sobre o que aprenderam durante o processo de criação do pôster. Desta forma, analisaram como os processos de experimentar o novo e de conceituar colaboraram para seus letramentos em relação ao gênero pôster. Nesse sentido, afirmaram que aprenderam a diferenciar os tipos e informações veiculadas pelo gênero textual, compreender as formas de construção do significado por meio das escolhas em relação à composição do texto e à interação com o visualizador, além de identificar a função social de um pôster.

As ações desenvolvidas com objetivo de analisar o processo de criação do gênero pôster foram discutidas nesta Seção. A seguir, discuto como ocorreu a aplicação dos letramentos em relação ao referido gênero textual, no contexto desta pesquisa.

4.2.2.4 Aplicação dos (multi)letramentos em LI para criação do gênero pôster

Os multiletramentos para criação do gênero pôster foram aplicados tanto apropriadamente como criativamente no *design* do artefato final. A aplicação apropriada do conhecimento ocorreu por meio da utilização dos recursos das funções composicional e interacional, bem como em relação à relevância do tema, a consideração da audiência e o cumprimento do objetivo comunicativo/social do pôster, de acordo com a rubrica de avaliação desse artefato (Quadro 11). Em relação à composição do pôster, foram utilizados os recursos das dimensões valor da informação, enquadramento e saliência. Como pode ser observado na Figura 31, a valoração da informação ocorreu pela disposição da imagem na parte superior do pôster. Segundo as participantes, sua intenção foi, em um primeiro momento, impactar o visualizador, representando por meio da imagem o que está acontecendo com o planeta. Após o impacto causado pela imagem e pelo *slogan* utilizado – *the world is not a dumpster* (o mundo não é uma lixeira) –, as participantes incluíram no campo inferior do pôster a ação que esperam dos visualizadores – *throw trash in its place* (jogue o lixo no lugar certo).

Figura 31 – Pôster como artefato final do PIIPP



Fonte: elaborado pelas participantes da pesquisa

Ainda em relação à função composicional, os recursos da dimensão saliência empregados foram, o tamanho da imagem, a utilização das cores e o tamanho da letra em *The world is not a dumpster* como forma de destacar essas duas informações, consideradas as mais relevantes pelas participantes. Também foram aplicados apropriadamente os recursos pertencentes à dimensão enquadramento. As diferentes seções do pôster foram demarcadas pelas cores de fundo da imagem (branco), do *slogan* (verde) e do texto *throw trash in its place* (azul claro), todas contrastando com o fundo azul escuro. Ao mesmo tempo em que esses três elementos são divididos pelas cores de fundo, eles integram um todo demarcado pela moldura branca.

Em relação à função interacional, as participantes empregaram linguagem verbal de apelo ao medo do planeta se tornar uma lixeira (*the world is not a dumpster*) e apelo social por meio do imperativo demandando uma ação por parte dos visualizadores. As participantes também estabeleceram uma relação de poder igualitária com o visualizador ao posicionar a imagem em ângulo ao nível dos olhos. Desta forma, intencionaram estabelecer uma conexão com o visualizador para, assim, aumentar as chances de convencê-lo a ter uma atitude sustentável em relação ao planeta.

Seguindo os itens da rubrica de avaliação do artefato pôster (Quadro 11), a aplicação dos *designs* em relação à relevância do tema abordado, às escolhas semióticas de acordo com a audiência e ao objetivo comunicativo/social foi apropriada. O tema abordado pelo pôster é relacionado não somente ao contexto das participantes, mas, também, ao dos possíveis visualizadores no *epals*, pois a poluição por detritos é uma questão de importância global. Assim o objetivo comunicativo/social, ou seja, a chamada à ação dos visualizadores foi atingido⁸¹ por meio da imagem impactante e do uso de imperativo. Nesse sentido, a utilização da LI é apropriada, considerando seu *status* de língua franca (COPE; KALANTZIS, 2008; RAJAGOPALAN, 2009; FINARDI; SANTOS; GUIMARÃES, 2016) nas interações ocorridas ou planejadas no PIIPP.

Nesta Seção (4.2.2) discuti o processo de criação e publicação do gênero pôster sob o viés dos processos do conhecimento da PM (KALANTZIS; COPE, 2012; COPE; KALANTZIS,

⁸¹ Embora a publicação do pôster no *epals* não tenha sido acessada pelos participantes estrangeiros, nem tenha sido possível fazer uma exposição na escola, devido a questões de calendário das atividades lá realizadas, o pôster foi exibido na sala dos docentes, onde a pesquisadora se reunia com as participantes. O *feedback* recebido dos professores presentes corroborou os resultados discutidos nesta Seção. Percebeu-se que mesmo os docentes que não possuem letramentos em LI conseguiram captar a mensagem representada no pôster.

2015). Na próxima Seção, analiso os dados referentes aos *designs* reformulados obtidos por meio da autoavaliação final e os contrasto/comparo aos *designs* disponíveis ao início desta pesquisa.

4.3 *Designs* reformulados

A aprendizagem por *design* é um processo cíclico que se inicia a partir dos *designs* disponíveis aos aprendizes, os quais são transformados por meio dos processos do conhecimento, gerando novos *designs* que, por sua vez, se tornam disponíveis aos aprendizes (KALANTZIS; COPE, 2012). Sob este viés, a discussão feita nesta Seção não tem como objetivo classificar os resultados obtidos como finais. Ao contrário, eles funcionam como um degrau em uma escada espiral, o qual funciona como elo para os próximos processos do conhecimento em um ciclo virtuoso.

Nesta Seção, retomo os seguintes elementos investigados por meio do questionário diagnóstico: a) a relação dos participantes com a tecnologia; b) a relação dos participantes com a LI e a cultura dos países anglófonos e c) a relação dos participantes com a aprendizagem ativa, e discuto sua evolução após o PIIPP.

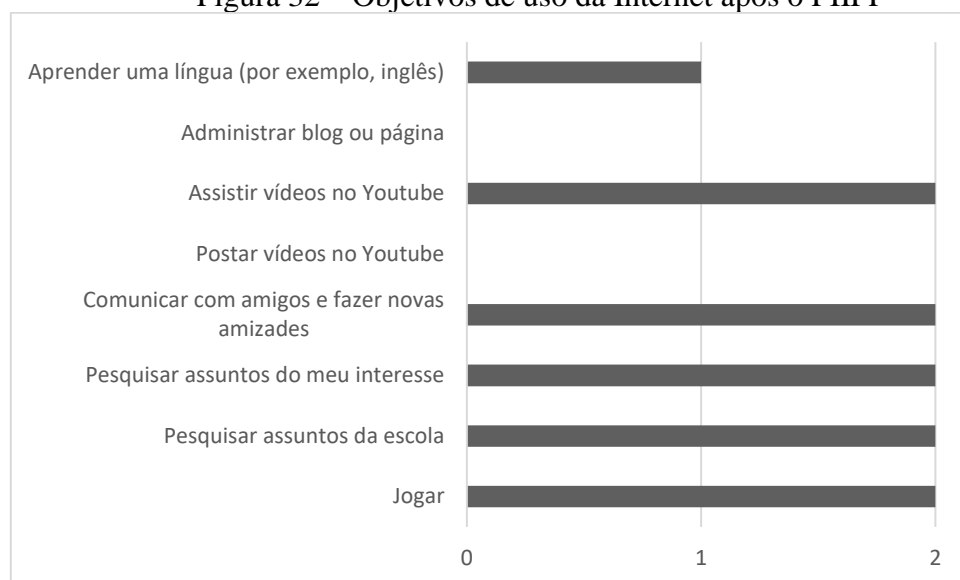
4.3.1 Relação dos participantes com a tecnologia

Durante o PIIPP, as participantes experienciaram, conceituaram, analisaram e aplicaram conhecimento sobre a tecnologia digital. Além dos recursos tecnológicos diretamente relacionados ao PIIPP como o *epals*, o *Movie Maker*, as ferramentas do *Google* e os editores de texto e imagens, assume-se que, em suas experiências de aprendizagem informal fora da escola, as participantes tenham desenvolvidos outros letramentos como nativos digitais (PRESNKY, 2001a, 2001b), membros da geração P (KALANTZIS; COPE, 2012).

Em relação aos objetivos de uso da Internet (Figura 29), nota-se uma manutenção de atividades mais receptivas do que produtivas, ainda contradizendo o conceito de geração P atribuído aos aprendizes por Kalantzis e Cope (2012). O uso das redes sociais para comunicação com amigos e aquisição de novas amizades continua sendo a atividade que possibilita uma participação mais ativa, dentre as opções assinaladas pelas participantes. Nesse sentido, o uso das redes sociais como *Facebook*, *Instagram*, *Twitter* e aplicativos de envio e recebimento de

mensagens como *Whatsapp*, podem tornar-se ambientes de aprendizagem (particip)ativa profícuos (BENDER, 2014; KALANTZIS; COPE, 2012; COPE; KALANZTIS, 2015, 2017).

Figura 32 – Objetivos de uso da Internet após o PIIPP



Fonte: elaborado pela pesquisadora

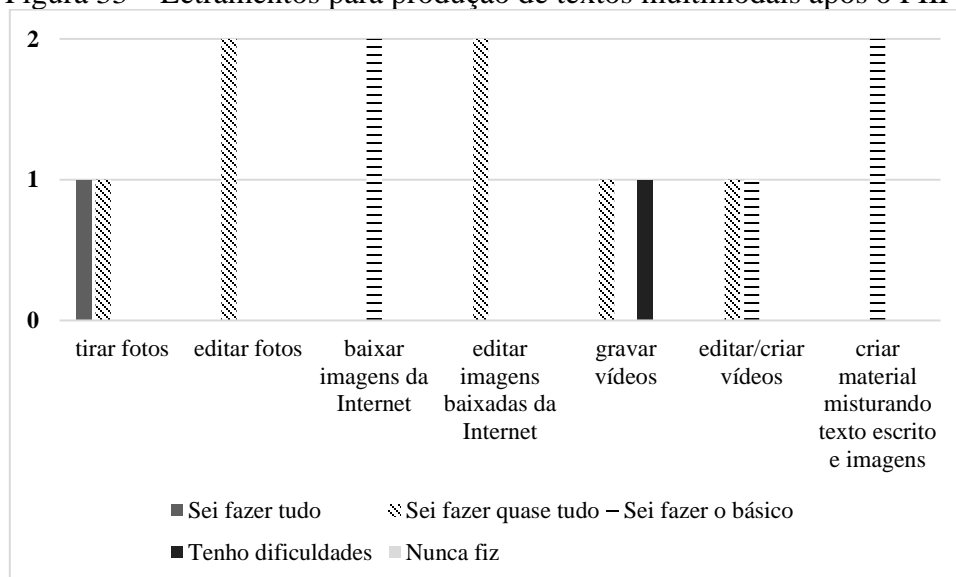
Em relação a esses recursos de interação *online*, o *Whatsapp* e o *Facebook* mantiveram a liderança na preferência das participantes, porém, elas assinalaram a opção “sei fazer quase tudo” para ambos, enquanto no questionário-diagnóstico, sua resposta havia sido “sei fazer tudo”. Essa alteração na resposta pode indicar a descoberta de novos recursos para os quais as participantes ainda não desenvolveram os letramentos e/ou uma visão mais crítica de seu desempenho nesses ambientes. O *Instagram*, que não era utilizado pelas participantes no início desta pesquisa, surgiu nas respostas da autoavaliação como uma ferramenta da qual as aprendizes dominam a maioria dos recursos. Como as atividades do PIIPP não incluíram o *Instagram*, é possível inferir que a adesão das participantes se deva ao crescimento da popularidade da rede social no Brasil e no mundo⁸².

A percepção das participantes em relação aos seus letramentos para produção de textos em um conjunto mais amplo dos modos de representação da linguagem, além do verbal, o espacial e recursos da tipografia foi, novamente, investigada nessa fase final da pesquisa. De

⁸² Segundo estudo feito pelo Sebrae e publicado na revista *Exame Online*, em 2018, o número de interações no *Instagram* é 15 vezes maior que o das demais redes sociais. Disponível em: <<https://exame.abril.com.br/negocios/dino/instagram-15-vezes-mais-interacoes-que-outras-redes-sociais/>>. Acesso em: 16 jul. 2019.

acordo com as respostas, representadas na Figura 33, percebeu-se um desenvolvimento nos letramentos para edição de imagens (baixadas da Internet) e de vídeos, além da criação de material misturando os modos semióticos linguagem verbal escrita e imagens⁸³. Desta forma, pode-se inferir uma diminuição da lacuna preexistente em seus processos de autoria.

Figura 33 – Letramentos para produção de textos multimodais após o PIIPP



Fonte: elaborado pela pesquisadora

Nesta Seção discuti os *designs* relacionados aos Letramentos Digitais das participantes reformulados por meio dos processos do conhecimento. Como característica da aprendizagem processual e cíclica, alguns *designs* sofreram alterações visíveis, enquanto outros parecem ter permanecido os mesmos. Ao retomar o ciclo da aprendizagem por *design* (Figura 6), as participantes ativarão novamente os processos do conhecimento, a partir dos *designs* disponíveis para criar novos gêneros textuais utilizando a tecnologia digital. Na próxima Seção, discuto os letramentos em LI e multiculturais das participantes após o PIIPP.

4.3.2 Relação dos participantes com a LI e a cultura dos países anglófonos

Após a realização das atividades do PIIPP, bem como as aulas regulares de LI na escola,

⁸³ Para avaliar o desenvolvimento dos letramentos das duas participantes, foi feita uma comparação com suas respostas individuais, arquivadas pela pesquisadora, ao invés de, somente contabilizar o número de respostas obtidas para cada opção. Esta estratégia foi adotada porque o questionário-diagnóstico contém respostas dos outros três participantes que não permaneceram até o final do PIIPP.

espera-se observar um desenvolvimento dos letramentos em LI e dos letramentos multiculturais das participantes. Uma das mudanças mais significativas no que concerne o contato com a LI foi o fato de ambas as participantes começarem a acessar sites em inglês, principalmente redes sociais, seguindo perfis publicados no idioma, canais do *Youtube* e sites de entretenimento (jogos, músicas, seriados, filmes, *blogs*). Se, por um lado, as participantes começam a se encaixar no conceito de geração P (KALANTZIS; COPE, 2012) ao interagir ativamente em videogames, dos quais são personagens e ao selecionar o conteúdo ao qual querem acessar, por outro lado, ainda recebem mais informações em LI do que produzem. Contudo, essa recepção não deve significar um consumo passivo de informações. Ao empregar os processos do conhecimento na aprendizagem, principalmente o analisar, tanto funcionalmente, como criticamente, os aprendizes podem compreender os recursos verbais e não verbais empregados na construção do significado e as intenções neles implícitas.

Em relação às respostas do questionário-diagnóstico sobre o uso da LI para a fala, compreensão oral, leitura e escrita na norma padrão, como incentivado pelos LD do PNLD (BRASIL, 2015), foram observadas evoluções. Enquanto, ao início da pesquisa, os aprendizes afirmaram conhecer o significado de algumas palavras em inglês, mas não ter conhecimento sobre as regras gramaticais do idioma, ao final do PIIPP, elas alegaram conhecer palavras e frases, bem como algumas regras gramaticais. Em relação à fala e à compreensão oral, as respondentes afirmaram que sabem falar e, também, conseguem entender algumas frases em inglês. No que tange à escrita e à leitura, elas também informaram conseguir tanto ler como escrever frases. As respostas obtidas, portanto, indicam um crescimento no repertório em LI das participantes e, principalmente, uma evolução para unidades de significado mas amplas, que por sua vez, torna o contato com a LI mais significativo e menos mecânico.

Durante o PIIPP, procurou-se discutir com as participantes o conceito de ILF (COPE; KALANTZIS, 2008; RAJAGOPALAN, 2009; FINARDI; SANTOS; GUIMARÃES, 2016), também preconizado na BNCC (BRASIL, 2018). Para avaliar a percepção das participantes em relação ao papel da LI nas interações de uma sociedade global, foi, novamente, perguntado a elas sobre a importância de se aprender o idioma. O Quadro 17 apresenta uma comparação entre as respostas sobre essa questão obtidas antes e depois do PIIPP.

Quadro 17 – Comparação das justificativas dos participantes para a importância de se aprender a LI antes e depois do PIIPP

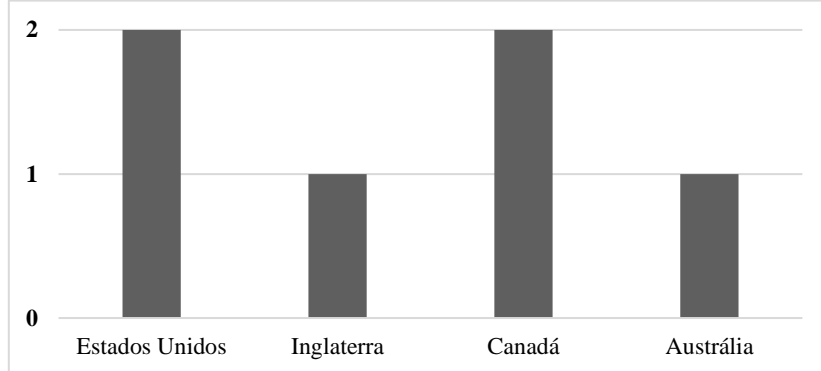
P2	Antes do PIIPP	Caso algum dia eu vá viajar para algum lugar que fale essa língua [sic] e por curiosidade por essa língua [sic]
	Depois do PIIPP	Porque inglês e uma língua mundial e posso precisar no futuro próximo
P4	Antes do PIIPP	porque é leal (sic) aprender a falar em inglês e também para se caso eu for para outros países no futuro .
	Depois do PIIPP	por que se eu precisar de falar inglês em um trabalho futuramente , e se eu viajar para um lugar onde se fala inglês eu vou poder entender o que as pessoas estão falando ... e poder ler livros , assistir filmes e series em inglês sem ser legendado ou dublado

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Na justificativa apresentada por P2, após o PIIPP, é possível reconhecer uma explicitação da percepção da LI como língua global (CRYSTAL, 2003, 2012). Enquanto em sua justificativa anterior, ela se refere à possibilidade de viagem a um país anglófono, após o PIIPP, ela relaciona os letramentos em LI a uma necessidade futura, independente do país onde ela esteja. A justificativa dada por P4, antes do PIIPP, é bastante semelhante à apresentada por P2. Neste caso, também é possível perceber a evolução da percepção da LI como língua falada em alguns países para portão de acesso à informação e ao mercado de trabalho (CRYSTAL 2003, 2012).

As respostas relacionadas aos letramentos multiculturais das participantes indicam a manutenção dos Estados Unidos como país anglófono politicamente e economicamente dominante. Contudo, como pode ser observado na Figura 31, o Canadá muda de posição, empatando em primeiro lugar e a Austrália é incluída na lista. Para uma interpretação mais precisas dos dados, é importante ressaltar que foi solicitado às participantes que citassem somente três países anglófonos. Assim, buscou-se, obter uma lista dos países considerados mais importantes por elas.

Figura 34 – Países citados como falantes de inglês depois do PIIPP



Fonte: elaborado pela pesquisadora

Apesar da inclusão da Austrália na lista de países anglófonos e da troca de posição entre Inglaterra e Canadá, os dois outros países abordados nas atividades do PIIPP, Índia e África do Sul, não foram mencionados. Além disso, apesar de citar a Austrália, nenhuma das participantes acrescentou informações sobre este país, como pode ser observado no Quadro 18.

Quadro 18 – Conhecimento dos participantes sobre países anglófonos após o PIIPP

Estados Unidos	Localizado na América do norte, possui 50 estados(P2) o futebol de lá é diferente, o inverno lá é mais frio (P4)
Canadá	Sua capital é Ottawa, e fica na América do norte (P2)
Inglaterra	lá tem rainha ,o sotaque britânico ,chá das 5 horas (P4)

Fonte: elaborado pela pesquisadora

A lacuna ainda existente, portanto, nos letramentos multiculturais se justifica, em parte, pela falta de interações com colegas provenientes de países anglófonos no fórum do PIIPP no *epals*. Na Seção 3.7, comentei as razões para essa falta de interação e suas implicações para esta pesquisa.

A despeito da falta de interação no fórum do PIIPP, foi possível proporcionar um certo tipo de contato das participantes da pesquisa com a rotina escolar da Índia e dos Estados Unidos. Esse contato ocorreu por meio das apresentações pessoais em vídeo⁸⁴ enviadas pelas professoras de duas turmas, sendo uma de cada país. As participantes assistiram aos vídeos e discutiram com

⁸⁴ Esta pesquisa visou analisar somente os dados relativos aos aprendizes brasileiros participantes do estudo de caso e de cujos pais ou responsáveis obtive autorização para tal. Portanto, todos os dados pessoais referentes aos aprendizes estrangeiros não foram incluídos nesta análise.

a pesquisadora as dúvidas em relação ao uso da LI e os aspectos culturais representados nos vídeos.

A última questão relacionada aos letramentos em LI, incluindo a cultura dos países anglófonos, solicitava às participantes que elencassem informações sobre as escolas na Índia e nos Estados Unidos que aprenderam, ao experienciar o novo, com os vídeos. As participantes discutiram as similaridades e diferenças entre as escolas dos referidos países e sua escola, apresentadas no Quadro 19, a seguir.

Quadro 19 – Similaridades e diferenças entre as escolas da Índia e Estados Unidos e a escola das participantes

País	Similaridades	Diferenças
Índia	fazem trabalhos de escola para apresentar	eles usam uniformes eles gostam de ler livros eles tem sotaque diferente as carteiras de lá são diferentes e maiores, e os aprendizes na sala de aula sentam juntos
Estados Unidos	eles não usam uniforme	na escola tem armário só para os aprendizes eles gostam de praticar esportes

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Ao reconhecer as similaridades entre as escolas da Índia e dos Estados Unidos, as participantes estabelecem uma relação com o contexto dos aprendizes estrangeiros. Assim, ao experienciar o conhecido, formam uma conexão entre esse e o novo, na forma das diferenças identificadas por elas. Além dos diferentes sotaques que permeiam o ILF, novas perspectivas de realidade são apresentadas aos aprendizes em atividades interculturais (COPE; KALANTZIS, 2008; RAJAGOPALAN, 2009) como forma de promover a aceitação das diferenças, como enfatizado na BNCC (BRASIL, 2018). A compreensão das diferenças e a tolerância são condições essenciais para a formação de cidadãos globais (ROJO, 2013) e para um processo de internacionalização da educação profícuo (STALLIVIERI, 2016).

Nesta Seção, discuti o resultado da transformação dos *designs* em relação aos letramentos multiculturais e em LI durante o PIIPP. Na próxima Seção, discuto como *designs* s em relação à aprendizagem ativa e transforaram ou se mantiveram e as possíveis razões para tal.

4.3.3 Relação dos participantes com a aprendizagem ativa

A última Seção do questionário autoavaliativo envolveu as seguintes dimensões da aprendizagem ativa: trabalho colaborativo, autonomia do aprendiz e atitude perante *feedback*. Durante todo o PIIPP, foram realizadas atividades de trabalho colaborativo, conforme as premissas da PM e da APB. As questões⁸⁵ relativas a essa dimensão da aprendizagem ativa abrangeram a divisão de tarefas, o comprometimento, a tomada de decisões e as atitudes perante divergências. As respostas obtidas neste momento da pesquisa retrataram as competências colaborativas de forma similar às diagnosticadas no início desta pesquisa. Assim, ambas as participantes afirmaram que dividem as tarefas de forma equilibrada e cumprem com a parte que lhes foi atribuída. Em relação à tomada de decisões, essa é feita em conjunto e quando há divergência de opiniões, elas discutem os prós e contras para chegar a um acordo. Portanto, pode-se afirmar que as participantes agem de acordo com os quesitos para o desenvolvimento do trabalho colaborativo, previsto na ABP (BENDER, 2014). Além disso elas demonstram possuir competências interculturais, previstas na BNCC (BRASIL 2018), estando, assim, aptas para o processo de formação do cidadão global (CLIFFORD, 2016).

Em relação à autonomia das aprendizes participantes, elas recorrem ao professor, ao *Google* ou ao seu livro e às suas anotações quando se deparam com um problema que não sabem resolver. Percebe-se, portanto, uma falta de confiança nos conhecimentos dos colegas de classe que não foi retratada no questionário-diagnóstico. No que se refere à participação ativa nas aulas, as respondentes alegaram fazer perguntas aos professores na mesma proporção em que respondem às perguntas por eles colocadas. Desta forma, parece haver uma relação bidirecional entre aprendizes e mestres, mas que, ainda posiciona o professor como o detentor do conhecimento, na percepção das participantes. A falta de confiança nos conhecimentos dos colegas, indicada acima, também reflete a percepção dos professores como os responsáveis por conduzir o processo de aprendizagem. Nesse sentido, quando os professores dividem essa responsabilidade e convidam os aprendizes a participar das tomadas de decisão, esses, ainda se sentem inseguros perante uma prática que lhes é incomum.

Por fim, em relação à atitude das participantes perante o *feedback*⁸⁶, item essencial para a

⁸⁵ Desta vez as atividades avaliadas foram as executadas durante o PIIPP.

⁸⁶ A questão proposta às participantes tratava de *feedback* recebido em forma de correções das atividades curriculares regulares e não especificamente relacionado às atividades do PIIPP.

aprendizagem processual (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998; KALANTZIS; COPE; HARVEY, 2003; BENDER, 2014), os resultados obtidos por meio do questionário-diagnóstico se mantiveram. Portanto, embora as participantes demonstrem um certo nível de reflexão sobre o *feedback* recebido ao tentar compreender onde erraram, elas não declaram utilizar esse *feedback* para identificar seus pontos fortes e fracos e refletir sobre estratégias para aprimorar seu processo de aprendizagem. Pode-se, então, inferir que elas ainda concebem a avaliação como um resultado final. Manifesta-se, portanto, a imprescindibilidade de repensar-se o processo de avaliação na Educação Básica para promover a construção processual do conhecimento como apontado por Kalantzis, Cope e Harvey (2003).

Neste capítulo, discuti os resultados obtidos durante a implementação do PIIPP sob a luz da PM, da ABP e dos quesitos para a internacionalização da Educação Básica. Na próxima Seção, discuto as implicações desses resultados para o processo de internacionalização da Educação Básica.

5 REFLEXÕES SOBRE A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

O estudo de caso discutido nesta tese teve como objetivo investigar a utilização do ambiente *e-pals* para o desenvolvimento dos multiletramentos de aprendizes do 6º ano de uma rede pública mineira como forma de contribuir para a internacionalização desse segmento educacional, por meio de interações entre eles e falantes de inglês, provenientes de diversos países, utilizando recursos de texto, imagem, áudio e vídeo, no desenvolvimento de um projeto interdisciplinar e intercultural. Para o desenvolvimento das atividades previstas no Projeto Interdisciplinar e Intercultural *Poster Power* (PIIPP) e análise dos dados obtidos, foram utilizadas, como aporte teórico, a Pedagogia dos Multiletramentos (NEW LONDON GROUP, 1996; COPE; KALANTZIS, 2000, 2015, 2017; KALANTZIS; COPE, 2012), a Aprendizagem Baseada em Projetos (DEWEY, 1933, 1938; HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998; BENDER, 2014) e, também, o conceito de Internacionalização da Educação (KNIGHT; 2004; BEELEN; JONES, 2015; LEASK, 2015; DE WIT; HUNTER; COELEN, 2015; BEELEN; LEASK, 2016; DE WIT, 2016; JORGE, 2016; STALLIVIERI, 2016).

Para alcançar o objetivo deste estudo de caso foi necessário:

- a) Diagnosticar os letramentos digital, multimedial, multicultural e em LI dos aprendizes do 6º ano de uma rede pública mineira;
- b) Promover atividades colaborativas entre os aprendizes brasileiros e seus pares estrangeiros, para produção escrita do gênero pôster;
- c) Gerar e analisar dados durante o desenvolvimento do projeto de produção escrita do gênero pôster, nos processos do conhecimento de experienciar, conceituar, analisar e aplicar, segundo o conceito da aprendizagem por *design*;
- d) Avaliar os aprendizes, ao final da pesquisa, em relação aos multiletramentos desenvolvidos para escrever o gênero pôster em LI, ao trabalho colaborativo em projetos e aos seus conhecimentos e atitudes sobre outras culturas.

Com a implementação das ações relacionadas aos objetivos específicos desta pesquisa, foi possível, obter e analisar dados que fundamentaram as respostas das perguntas da pesquisa, apresentadas na próxima Seção.

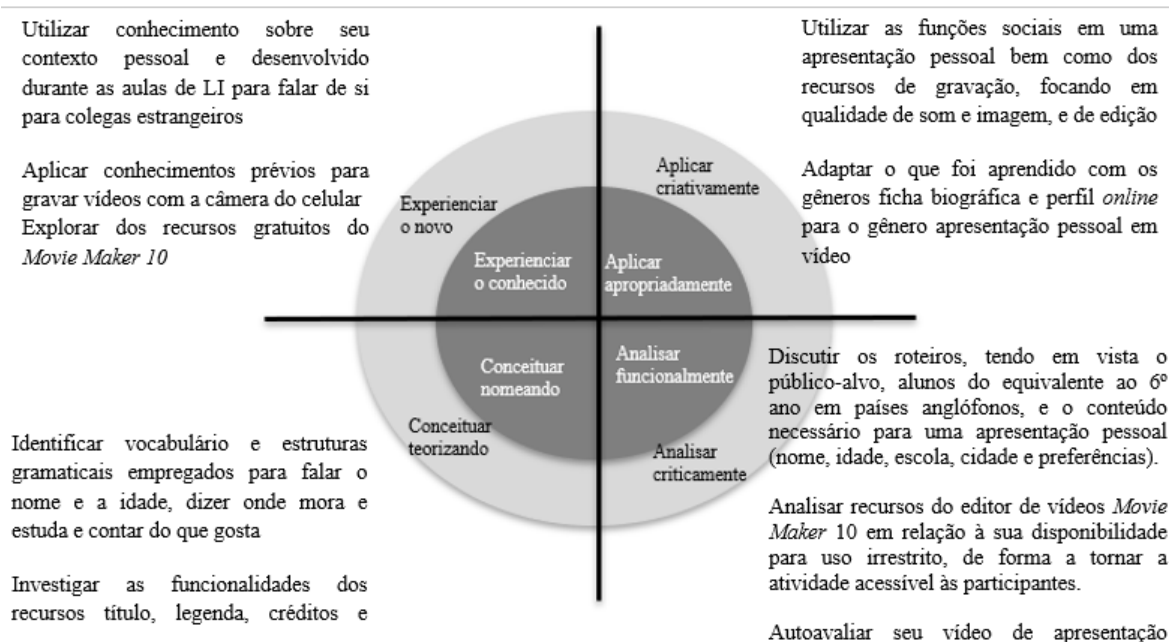
5.1 Respostas às perguntas de pesquisa

As perguntas que nortearam esta pesquisa focaram no desenvolvimento dos Multiletramentos e da Aprendizagem (Colabor)Ativa durante o PIIPP e sua relação com a Internacionalização da Educação Básica no contexto da escola pública brasileira. A seguir, respondo a essas perguntas, relacionando-as aos resultados obtidos durante este estudo de caso.

- a) Quais práticas de (Multi)letramentos em produção oral podem ser desenvolvidas com o gênero apresentação pessoal em vídeo no contexto de projetos interculturais *online*?

Durante a criação do gênero apresentação pessoal em vídeo, as participantes desenvolveram seus (Multi)letramentos por meio dos processos do conhecimento, segundo o conceito da aprendizagem por *design* (COPE; KALANTZIS, 2000, 2015, 2017; KALANTZIS; COPE, 2012), como apresentado na Figura 35.

Figura 35 – Práticas de (Multi)letramentos desenvolvidas com o gênero apresentação pessoal em vídeo



Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir de Kalantzis e Cope (2012)

Nesse contexto, desenvolveram letramentos em LI para falar de si próprio e letramentos para gravação e edição de vídeos. Para o desenvolvimento dos letramentos em LI, as

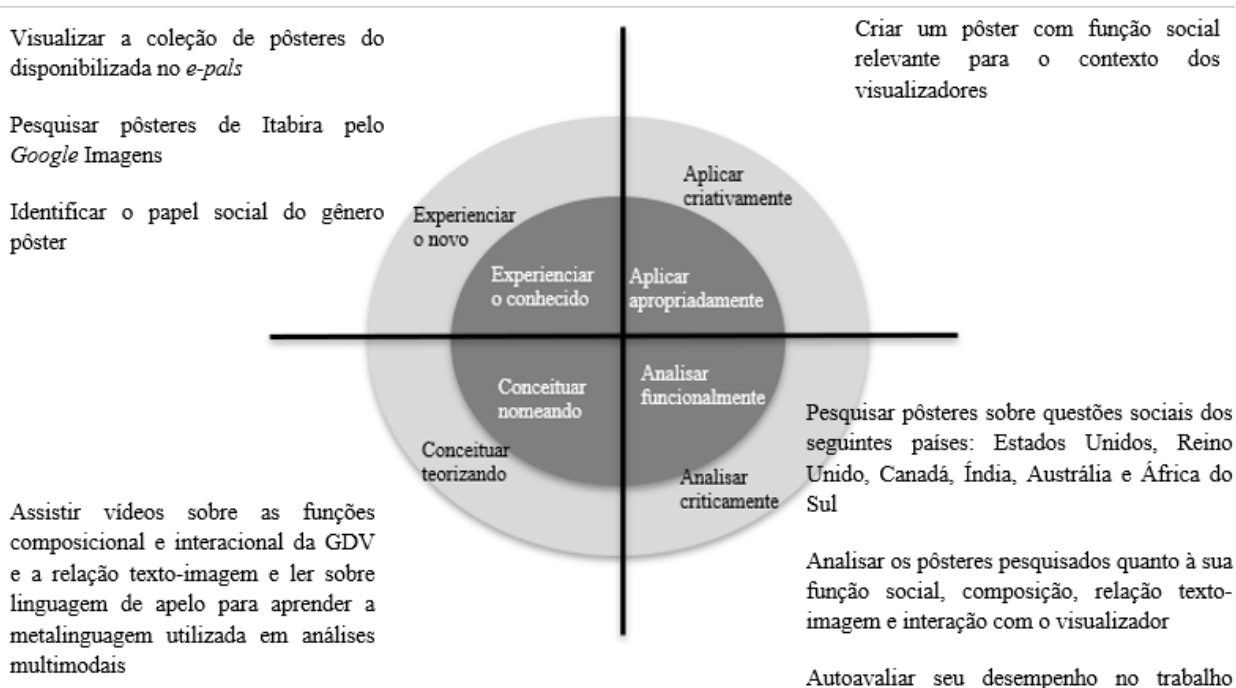
participantes tiveram como ponto de partida o seu próprio contexto e, também, o seu conhecimento prévio sobre o gênero apresentação pessoal. A partir daí, selecionaram as informações apresentadas nas aulas de LI que fossem relevantes à uma apresentação pessoal oral, considerando os recursos utilizados em sua tessitura como vocabulário e estruturas gramaticais empregados para falar o nome e a idade, dizer onde mora e estuda e contar do que gosta.

Além dos letramentos em LI, as participantes também desenvolveram letramentos para adaptar s letramentos para uma apresentação pessoal presencial à uma gravada em vídeo para visualizadores estrangeiros. Assim, além dos recursos de gravação e edição que precisaram utilizar, as participantes desenvolveram letramentos críticos para analisar quais recursos facilitariam a compreensão de seu vídeo por falantes nativos e não nativos de LI. A escolha pela utilização de legendas para nomes próprios e de locais, em português, reflete o nível de profundidade desses letramentos que ultrapassaram o nível operacional ao incorporarem a consciência da diversidade linguística e cultural. Embora, na produção do gênero apresentação pessoal em vídeo, os processos tenham sido seguidos do experienciar ao aplicar, esta ordem não precisa ser seguida ao se aplicar a PM. Também, é importante ressaltar que os processos ocorrem, muitas das vezes, simultaneamente.

- b) Quais práticas de (Multi)letramentos em produção escrita podem ser desenvolvidas com o gênero pôster no contexto de projetos interculturais *online*?

Similarmente ao que ocorreu no processo de criação do gênero apresentação pessoal em vídeo, os (Multi)letramentos desenvolvidos pelas participantes para a criação do gênero pôster perpassaram pelos processos do conhecimento, de acordo com o conceito da aprendizagem por *design* (COPE; KALANTZIS, 2000, 2015, 2017; KALANTZIS; COPE, 2012), como apresentado na Figura 36.

Figura 36 – Práticas de (Multi)letramentos desenvolvidas com o gênero pôster



Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir de Kalantzis e Cope (2012)

Sendo o pôster um gênero mais distante das práticas rotineiras das participantes do que a apresentação pessoal, seu processo de criação demandou um número maior de atividades envolvendo os processos experienciar, conceituar e analisar. Enquanto para a criação da apresentação pessoal, as participantes precisaram desenvolver letramentos em LI e para edição de vídeos, considerando sua audiência, para o processo de *design* do pôster foi necessário o desenvolvimento de um número maior de letramentos. Assim, além dos letramentos em LI, precisaram desenvolver Multiletramentos para compreender a construção do significado por meio das funções composicional e interacional da GDV (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), da relação texto-imagem e da utilização da linguagem verbal de apelo. As participantes também desenvolveram letramentos multiculturais em relação aos países cujos pôsteres analisaram e multimodais para operar editores de texto e imagem estática utilizados em seu pôster como artefato final.

- c) De que forma o trabalho colaborativo ocorre durante o projeto para produção dos pôsteres considerando comprometimento, divisão de tarefas, resolução de problemas e

autonomia dos aprendizes participantes?

A aprendizagem baseada em projetos tem, como características, o trabalho colaborativo, atribuindo aos aprendizes um papel mais ativo e, conseqüentemente, uma maior reponsabilidade sobre seu processo de construção do conhecimento. Durante o PIIPP, as participantes trabalharam de forma colaborativa, dividindo as tarefas de forma equilibrada, cumprindo com seus compromissos e discutindo a resolução dos problemas. Apesar de ter desempenho satisfatório na maioria dos quesitos do trabalho colaborativo, as participantes demonstraram necessitar desenvolver sua autonomia para trabalhar sem a mediação do professor, que durante o PIIPP teve seu papel desempenhado pela pesquisadora. Como apontado na discussão das respostas do questionário-diagnostico e da autoavaliação, as participantes apresentam limitações em relação à aprendizagem ativa possivelmente por estarem atreladas a práticas sociais de ensino e aprendizagem focadas na educação bancária (FREIRE, 2013)

- d) Sendo a multiculturalidade, um dos alicerces do processo de internacionalização da educação (básica), qual a percepção dos aprendizes brasileiros sobre as diferentes culturas com as quais interagiram durante a pesquisa?

Como explicado na Seção 3.7, as interações com os pares estrangeiros não ocorreram da forma planejada no cronograma de atividades do PIIPP (Quadro 6). Portanto, a pesquisadora precisou intervir em diversos momentos para o desenvolvimento dos letramentos multiculturais, que deveriam surgir das interações entre os aprendizes brasileiros e os estrangeiros nas atividades propostas no fórum do PIIP. Como resultado, percebeu-se uma lacuna nesses letramentos pois as informações sobre os seis países anglófonos emergiram somente da análise dos pôsteres selecionados pelas participantes. Apesar dessa lacuna, pode-se perceber um desenvolvimento da percepção das participantes sobre a existência de mais variantes da LI, e respectivas culturas, do que a americana e a britânica. As participantes também compreenderam o conceito da ILF e suas implicações nas interações entre sujeitos de diferentes culturas variedade.

5.2 Contribuições desta pesquisa para a internacionalização da Educação Básica

Os resultados obtidos por meio das ações que constituíram este estudo de caso reforçam a

urgência em se iniciar o processo de internacionalização da Educação Básica na escola pública. Enquanto o setor privado tem começado a investir em parcerias com empresas de assessoria especializada para transformar escolas tradicionais em bilíngues, o setor público ainda apresenta lacunas na formação de seus aprendizes, principalmente em relação aos letramentos em LE e multiculturais.

Os resultados desta pesquisa revelaram outros elementos essenciais para a internacionalização da Educação Básica que merecem atenção nos planos pedagógicos das escolas públicas. Entre eles se destacam os letramentos digitais e multimodais, necessários para compreender e agir em uma sociedade global e digital, e a aprendizagem (colabor)ativa.

Para desenvolver esses letramentos e promover a internacionalização em casa (JORGE, 2016), ambientes de colaboração intercultural e interdisciplinar *online*, como o *epals*, são uma ferramenta valiosa. Em Santiago e Dias (2018), elencamos as contribuições do *epals* para as dimensões da internacionalização investigadas nesta pesquisa, resumidas no Quadro 20.

Quadro 20 – Contribuições do *epals* para a internacionalização da Educação Básica

Multiculturalidade	Possibilidade de interação com pares de 107 países em projetos interdisciplinares ou por meio da ferramenta <i>penpal</i> .
Cidadania global	Espaço para negociação entre diferentes culturas Baseado na construção colaborativa do conhecimento Preocupação com problemas sociais
Multimodalidade	Artefatos dos projetos envolvendo a criação de textos multimodais como cartazes, artigos de revista, vídeos, etc.
Letramento digital	Desenvolvimento dos LDs necessários para produção dos artefatos do projeto Interações nos fóruns de discussão e no <i>penal</i>
Letramentos em LE	Uso autêntico de linguagem em interações significativas e reais Negociação de significado Compreensão e produção de gêneros textuais Contato com variação de idioma (falantes nativos e não nativos)

Fonte: adaptado de Santiago e Dias (2018)

Portanto, a despeito das limitações aqui discutidas o *Epals*, uma ferramenta gratuita e, portanto, acessível para o contexto da escola pública oferece possibilidades valiosas para o processo de internacionalização da Educação Básica. Por fim, qualquer pesquisa que vise contribuir para a qualidade da Educação Básica no setor público, sempre negligenciada e, atualmente, ainda mais ameaçada, é um ato de resistência.

REFERÊNCIAS

- AGÊNCIA BRASIL. *Celular é principal meio de acesso à internet na maioria dos lares*, 2016. Disponível em: < <http://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2016-04/celular-e-principal-meio-de-acesso-internet-na-maioria-dos-lares>>. Acesso em: 04 maio 2016.
- AGHAEI, Sareh; NEMATBAKHS, Mohammad Ali; FARSANI, Hadi Khosravi. Evolution of the World Wide Web: from Web 1.0 to web 4.0. *International Journal of Web & Semantic Technology (IJWesT)*, v.3, n.1, January 2012.
- ANDREOTTI, Vanessa de Oliveira *et al.*. Internacionalização da educação brasileira: possibilidades, paradoxos e desafios. In: LUNA, José Marcelo Freitas (org.). *Internacionalização do currículo: educação- interculturalidade – cidadania global*. Campinas: Pontes Editores, 2017, p. 129-154.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BALOCCO, Anna Elizabeth. A perspectiva discursivo-semiótica de Gunther Kress: o gênero como um recurso representacional. In: MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée. *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 65-80.
- BARTON; David; LEE, Carmen. *Linguagem online: textos e práticas digitais*. Tradução Milton Camargo Mota. São Paulo: Parábola, 2015
- BAZERMAN, Charles. Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades: como os textos organizam atividades e pessoas. Tradução de Judith Chambliss Hoffnagel e Ana Regina Vieira. In: BAZERMAN, Charles. *Gêneros Textuais, Tipificação e Interação*. Organização de Angela Paiva Dionisio e Judith Chambliss Hoffnagel. 4ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011, capítulo 1.
- BEELEN, J; JONES, E. Redefining internationalisation at home. In: CURAJ, A.; MATEI, L.; PRICOPIE, R.; SALMI, J.; SCOTT, P. (Eds.). *The European higher education area: Between critical reflections and future policies*. Dordrecht: Springer, 2015, p. 67– 80.
- BEELEN, J.; LEASK, B. Internationalization at home on the move. In: EGRON-POLAK, E.; MULLER, C.; TEEKENS, H.; LEWIS, P.; GREEN, F. (Eds.). *Handbook Internationalisation of Higher Education*. D 1.2, p.1-24, 2016.
- BENDER, William N. *Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI*. Tradução de Fernando Siqueira Rodrigues e Revisão técnica de Maria da Graça Souza Horn. Porto Alegre: Penso, 2014.
- BONA, Camila Thaisa Alves. Dos caminhos percorridos: uma proposta de internacionalização do currículo na educação básica. In: LUNA, José Marcelo Freitas (org.). *Internacionalização do currículo: educação- interculturalidade – cidadania global*. Campinas: Pontes Editores, 2017, p. 253-263.

BRAGA, J. C. F. *English Language Teaching on the wings of mobility: a study on the affordances of mobile learning in the classroom practice*. In: Ana Larissa Adorno Maciotto Oliveira e Junia de Carvalho Fidelis Braga. (org.). *Inspiring Insights from an English Teaching Scene*. 1ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017, v. , p. 142-163.

BRAGA, J. C. F.; SILVA, M. A. *Aprendizagem móvel e formação de professores de língua inglesa: presenças social, cognitiva e instrucional em interações via WhatsApp*. In: Rocha, Claudia, El Kadri, Michele, Windle, Joel. (org.). *Diálogos sobre Tecnologia Educacional: Educação linguística, mobilidade e práticas translíngues*. 1ed. Campinas: Pontes, 2017, v. 1, p. 163-190.

BRAGA, J. C. F.; GOMES JR, R. ; RACILAN, M. *Reflexões sobre ensino e aprendizagem de línguas na formação de professores via dispositivos móveis*. Hipertextos Revista Digital, v. 16, p. 32-51, 2017.

GUNTER, GLENDA A. ; BRAGA, JUNIA . *Connecting, swiping, and integrating: mobile apps affordances and innovation adoption in teacher education and practice*. Educação Em Revista (Online), v. 34, p. 1-22, 2018.

BRAGAGNOLLO, Rubia Mara. *Uma Proposta De Trabalho Com Gêneros Textuais Para Os Textos Escritos No Teletandem Institucional-Integrado*. São Paulo, 2016. Tese de doutorado. Universidade Estadual Paulista.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Available at: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Access date: June 29, 2018.

_____. Diário Oficial da União. *PORTARIA No 30, DE 26 DE JANEIRO DE 2016 Amplia o Programa Idiomas sem Fronteiras*. 2016. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/2812016-PORTARIA-MEC-N-30-de-26-01-2016.pdf>>. Acesso em: 01 jul 2016.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica* / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. *Editais de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD 2017N*. Brasília: Ministério da Educação, 2015. Disponível em: <<http://www.fnnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais>>. Acesso em: 03 mar. 2017.

_____. *Guia de livros didáticos: PNLD 2011: Língua Estrangeira Moderna*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394/96 – 24 de dez. 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1998.

_____. *Resolução nº466/12, de 12 de dezembro de 2012*. Brasília: Conselho Nacional de Saúde,

2012. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

BRASIL. *Programa de Desenvolvimento Profissional de Professores da Educação Básica no Canadá*. Brasília: Capes, 2019. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-de-desenvolvimento-de-profissionais-da-educacao-basica-no-canada>>. Acesso em: 01 abr. 2019.

BRITISH COUNCIL. *O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira*: Elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE. São Paulo, 2015.

BUZATO, Marcelo El Khouri. Travessias e travessuras: uma apresentação. In: _____ (org.). *Cultura Digital e Linguística Aplicada*: Travessias em linguagem, tecnologia e sociedade. Campinas: Pontes Editores, 2016a, p. 7-16.

_____. Três concepções para o estudo de redes sociais. In: ARAÚJO, Júlio; LEFFA, Vilson. (orgs.). *Redes Sociais e ensino de línguas*: o que temos que aprender? São Paulo: Parábola, 2016b, p. 36-48.

CASTRO, Vânia Carvalho de. *Turn On Your Mobile Devices in the English Classes: Tweets No Processo De Escrita Colaborativa On-line Do Gênero Personal Recount*. Belo Horizonte, 2015. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais.

CHOUDHURY, Nupur. World Wide Web and Its Journey from Web 1.0 to Web 4.0. *International Journal of Computer Science and Information Technologies*, v. 5, n. 6, 2014, p. 8096-8100.

CLIFFORD, Valerie A.. Exploring internationalization of the curriculum through the lens of global citizenship. In: LUNA, José Marcelo Freitas (org.). *Internacionalização do currículo: educação- interculturalidade – cidadania global*. Campinas: Pontes Editores, 2017, p. 13-31.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. Language Education and Multiliteracies. In: HORNBERGER, N. H. (ed.). *Encyclopedia of Language and Education*. Boston, MA: Springer US, 2008, pp. 195-211.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. New York: Routledge, 2000.

_____. Multiliteracies: New Literacies, *New Learning Pedagogies: An International Journal*, v. 4, n. 3, 2009, p.164-195. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/15544800903076044>>. Acesso em: 20 ago. 2016.

_____. The things you do to know: an introduction to the pedagogy of multiliteracies. In: _____ (eds.) *A pedagogy of multiliteracies: learning by design*. London: Palgrave Macmillan, 2015, p. 1-36.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. Conceptualizing e-learning. In: _____ (eds.) *E-learning Ecologies: Principles of New Learning and Assessment*. New York and London: Routledge, Taylor and Francis Group, 2017, p. 1-45.

COSCARELLI, Carla Viana. Prefácio. In: _____ (org). *Tecnologias para aprender*. São Paulo: Parábola, 2016.

COSCARELLI, Carla Viana; KERSCH, Dorotea Frank. Pedagogia dos multiletramentos: aprendizes conectados? Novas escolas + novos professores. In: COSCARELLI, Carla Viana; KERSCH, Dorotea Frank; CANI, Josiane. (Orgs.). *Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

COSER, Débora Secolim. Mediação, interação, compreensão: fazendo a diferença entre colaborar e cooperar. In: BUZATO, Marcelo El Khouri (org.). *Cultura Digital e Linguística Aplicada: Travessias em linguagem, tecnologia e sociedade*. Campinas: Pontes Editores, 2016, p. 19-43.

CRYSTAL, David. A global language. In Philip Seargeant & Joan Swann (eds), *English in the world: history, diversity, change*. London: Routledge, 2012, 152-77.

_____. *English as a global language*. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003

CUNHA, MARINA DOURADO LUSTOSA. *M-learning: Proposta de ambiente de aprendizagem por projetos baseada em metodologias colaborativas'* 14/12/2015 127 f. Mestrado em Design Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA.

DE WIT, Hans. Internationalisation and the Role of Online Intercultural Exchange. In: O'DOWD, Robert; LEWIS, Tim (eds.). *Online Intercultural Exchange: Policy, Pedagogy, Practice*. New York and London: Routledge, Taylor and Francis, 2016, cap. 3.

DE WIT, H.; HUNTER, F.; COELEN, R. Internationalisation of higher education in Europe: future directions. In: DE WIT, H.; HUNTER, F.; HOWARD, L.; EGRON-POLAK, E. *Internationalisation of higher education*. European Parliament – Directorate – General for internal policies. European Union, 2015

DIAS, Reinildes. Gêneros digitais e multimodalidade: oportunidades on-line para a escrita e a produção oral em inglês no contexto da educação básica. In: DIAS, Reinildes; DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret (orgs.). *Gêneros textuais: teoria e prática de ensino em LE*. Campinas: Mercado de Letras, 2012, p. 295-315.

_____. Multimodalidade e Multiletramento: novas identidades para os textos, novas formas de ensinar inglês. In: SILVA, Kleber Aparecido; ARAÚJO, Júlio. *Letramentos, discursos midiáticos e identidades: novas perspectivas*. Campinas: Pontes, 2015, p. 305-325.

_____. *Proposta Curricular de Língua Estrangeira do Estado de Minas Gerais*. 2003.

DIAS, Reinildes. *Proposta Curricular de Língua Estrangeira do Estado de Minas Gerais*. 2^a ed.

revisada por Dalberto da Silva Filho, Fernando, Rangel Pinheiro e Reinildes Dias. Belo Horizonte: Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais, 2014.

DIAS, Reinildes *et al.* *Team Up: Língua Estrangeira Moderna: Inglês: Anos Finais do Ensino Fundamental: 6º ano.* São Paulo: Macmillan Education, 2015.

DÖRNYEI, Zoltán. *Research Methods in Applied Linguistics.* Oxford: Oxford University Press, 2007.

DUFF, Patricia A. *Case Study Research in Applied Linguistics.* New York and London: Lawrence Erlbaum Associates, 2008.

ELUF, Cristina Arcuri. *Nova interface pedagógica: linguística de corpus + multiletramentos na formação do professor de língua inglesa'* 01/01/2011 133 f. Doutorado em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS EM INGLÊS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: Biblioteca Florestan Fernandes

EPALS. *Welcome to the Global Community.* c2018. Disponível em: <<https://www.epals.com/#/connections>>. Acesso em: 25 set. 2018

ESTUDAR FORA. *MEC anuncia fim do Ciência Sem Fronteiras para graduação.* Fundação Estudar, 25 jul. 2016. Disponível em: <<http://www.estudarfora.org.br/mec-anuncia-fim-do-ciencia-sem-fronteiras-para-graduacao/>>. Acesso em: 26 jul. 2016.

FINARDI, Kyria Rebeca; PREBIANCA, Gicele Vergine; MOMM, Christiane Fabíola. Tecnologia na educação: o caso da internet e do inglês como linguagens de inclusão. *Revista Cadernos do IL*, 2013, v. 46, p. 193-208.

FINARDI, Kyria Rebecca; PORCINO, Maria Carolina. Facebook na ensinagem de inglês como língua adicional. In: ARAÚJO, Júlio; LEFFA, Vilson. (orgs.). *Redes Sociais e ensino de línguas: o que temos que aprender?* São Paulo: Parábola, 2016, p. 93-109.

FINARDI, Kyria Rebecca; PORCINO, Maria Carolina. Tecnologia e metodologia no ensino de Inglês: impactos da globalização e da Internacionalização. *Ilha do Desterro*, n. 66, p. 239-282, Florianópolis, jan/jun 2014.

FINARDI, Kyria; SANTOS, Jane; GUIMARÃES, Felipe. A relação entre línguas estrangeiras e o processo de internacionalização: evidências da Coordenação de Letramento Internacional de uma Universidade Federal. *Interfaces Brasil/Canadá.* Canoas, v. 16, n. 1, 2016, p. 233-255.

FLUCKIGER, J. Single point rubric: A tool for responsible student self-assessment. *Teacher Education Faculty Publications.* Paper 5, summer 2010. Disponível em: <<http://digitalcommons.unomaha.edu/tedfacpub/5>>. Acesso em: 25 jan. 2017.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia.* 45ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

FULLBRIGHT BRASIL. *PDPI: Desenvolvimento Profissional para Professores de Inglês nos EUA.* 2018. Disponível em: <<http://fulbright.org.br/edital/pdpi-professores-de-inlges/>>. Acesso

em: 8 jan. 2018.

GARCIA, Ofélia; MENKEN, Kate. Cultivating an ecology of multilingualism in schools. In: SPOLSKY, Bernard; INBAR-LOURIE, Ofra; TANNENBAUM, Michal. *Challenges for Language Education and Policy: Making Space for People*. New York: Routledge, 2015, capítulo 7.

GIDDENS, A. *Central Problems in Social Theory. Action, structure and contradiction in social analysis*. Berkeley and Los Angeles, University of California Press, 1979 [Reprint 1994].

_____. *The constitution of society. Outline of the Theory of Structuration*. Cambridge: Polity Press, 1984.

GOMES, Lucienne de Castro. *Falar e ouvir pela mediação das tecnologias digitais: o gênero exposição oral para o aprimoramento dos multiletramentos dos professores de inglês da rede pública na modalidade a distância'* 07/05/2015 162 f. Mestrado em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA DA UFMG

GOMES, Luiz Fernando. Redes sociais e escola: o que temos que aprender?. In: ARAÚJO, Júlio; LEFFA, Vilson. (orgs.). *Redes Sociais e ensino de línguas: o que temos que aprender?* São Paulo: Parábola, 2016, p. 81-92.

GONZÁLEZ, Nancibel Gertrudes Webber. *O Trabalho Colaborativo Online Em Um Projeto De Aprendizagem De Língua Adicional*. Porto Alegre, 2015. Dissertação de mestrado - Programa de Pós-Graduação em Letras do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

GRANNIER, Daniele Marcelle. A criação do espaço institucional da linguística e dos estudos das línguas indígenas no Brasil. *DELTA*, 2014, v.30, p.479-502.

HALLIDAY, M. A. K. *An Introduction to Functional Grammar*. 3rd ed. London: Hodder Arnold, 2004.

_____. *Halliday's Introduction to Functional Grammar*. 4th edition. Revisado por Christian M. I. M. Matthiessen. Abingdon: Routledge, 2014.

HELE, Laura; TYNJÄLÄ, Päivi; OLKINUORA, Erkki. Project-based learning in post-secondary education – theory, practice and rubber sling shots. *Higher Education*, 2006, v. 51, p. 287–314.

HEMAIS, Barbara Jane Wilcox. Práticas pedagógicas no ensino de inglês: integrando gêneros discursivos e multimodalidade. In: _____. (org.). *Gêneros discursivos e multimodalidade: desafios, reflexões e propostas no ensino de inglês*. Campinas: Pontes Editores, 2015, p. 19-34.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. *A organização do currículo por projetos de trabalho: O conhecimento é um caleidoscópio*. 5^a ed. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

HICKS, Troy. *Crafting Digital Writing: Composing Texts Across Media and Genres*.

Portsmouth: Heinemann, 2013.

HODGE, Robert; KRESS, Gunther. *Social Semiotics*. New York: Cornell University Press, 1988.

HUDZIK, J.K. *Comprehensive internationalization: from concept to action*. Washington: Nafsa, 2011.

INEP. *SAEB*. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>>. Acesso em: 16 mar. 2017.

JEWITT, Carey. Multimodal methods for researching digital technologies. In: PRICE, Sara; JEWITT, Carey. *The SAGE Handbook of Digital Technology Research*. London: SAGE, 2013, p.250-265.

JORGE, Míriam Lúcia dos Santos. Línguas estrangeiras em evidência: formação de professores, justiça social e letramentos. In: FERREIRA, Maria Cristina Faria Dalacorte; REICHMANN, Carla Lynn; ROMERO, Tania Regina de Souza (Orgs.). *Construções Identitárias de Professores de Línguas*. Campinas: Pontes Editores, 2016.

JORGE, Miriam Lúcia Santos; TENUTA; Adriana Maria. O lugar de aprender língua estrangeira é a escola: o papel do livro didático. In: LIMA, Diógenes Cândido (org.). *Inglês em escolas públicas não funciona: uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 121-132.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; HARVEY, Andrew. Assessing Multiliteracies and the New Basics. *Assessment in Education*, March 2003 Vol. 10, No. 1. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/248939186_Assessing_Multiliteracies_and_the_New_Basics>. Acesso em: 14 ago. 2016.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. *Literacies*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

KNIGHT, Jane. Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales. *Journal of Studies in International Education*, March 2004 vol. 8 no. 1 5-31. Disponível em: <<http://jsi.sagepub.com/content/8/1/5>>. Acesso em: 14 ago. 2016.

KRATHWOHL, D.R.; BLOOM, B.S.; MASIA, B. B. *Taxonomy of educational objectives: Book II: Affective domain*. New York, NY. David McKay Company, Inc., 1964.

KRESS, G.; LEITE-GRACIA, R.; VAN LEEUWEN, T. Discourse Semiotics. In: VAN DIJK, T. A. (org.). **Discourse as a Social Interaction**. London: Sage, 1997, p. 257-291.

KRESS, Gunther. *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge, 2003.

_____. *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. London and New York: Routledge, 2010.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. 3rd ed. London and New York: Routledge, 2006.

KUHLMAN, Natalie; KNEŽEVIĆ, Božana. The TESOL guidelines for developing EFL professional teaching standards. *TESOL Press*, 2014.

LANTOLF, J. P. Introducing sociocultural theory. In: J. P. Lantolf (Ed). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 2012, p. 1-26.

LAWTON, WILLIAM. Digital learning, mobility and internationalisation in European higher education. In: DE WIT, H.; HUNTER, F.; HOWARD, L.; EGRON-POLAK, E. *Internationalisation of higher education*. European Parliament – Directorate – General for internal policies. European Union, 2015, p. 77-83

LEFFA, Vilson. Redes sociais: ensinando línguas como antigamente. In: ARAÚJO, Júlio; LEFFA, Vilson. (orgs.). *Redes Sociais e ensino de línguas: o que temos que aprender?* São Paulo: Parábola, 2016, p. 137-153.

LEWIS, Tim; O'DOWD, Robert. Introduction to Online Intercultural Exchange and This Volume. In: O'DOWD, Robert; LEWIS, Tim (eds.). *Online Intercultural Exchange: Policy, Pedagogy, Practice*. New York and London: Routledge, Taylor and Francis, 2016, cap. 1.

LIBERALI, Fernanda *et al.*. Projeto DIGIT-M-ED Brasil: Uma proposta de desencapsulação da aprendizagem escolar por meio dos Multiletramentos. *Revista Prolíngua*, v. 10, n. 3, nov/dez 2015.

LIKERT, Rensis. «A Technique for the Measurement of Attitudes», *Archives of Psychology*, 1932, v. 140: pp. 1-55 Disponível em: <https://legacy.voteview.com/pdf/Likert_1932.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2017.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). *Gêneros Textuais e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 19-38.

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

MEURER, HELI. *FERRAMENTA DE GERENCIAMENTO E RECOMENDAÇÃO COMO RECURSO NA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETO EM DESIGN'*

17/12/2014 245 f. Doutorado em INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre
Biblioteca Depositária: LUME - UFRGS

MEURER, J. L. Role prescriptions, social practices, and social structures: a sociological basis for the contextualization of analysis in SFL and CD. In: YOUNG, L.; HARRISON, C. (eds.). *Systemic functional linguistics and critical discourse analysis: Studies in social change*. London: Continuum, 2004, p. 85-102

MEURER, J. L. Integrando estudos de gêneros textuais ao contexto de cultura. In: KARWOSKI A.; Gaydeczka, B.; BRITO, K. S. (Eds.) *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006, p. 165-185.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia lingüística para tempos híbridos. *DELTA* [online]. 2008, vol.24, n.2, pp.309-340.

MONTE MOR, Walkyria. Linguagem tecnológica e educação: em busca de práticas para uma formação crítica. In: SIGNORINI, Inês; FIAD, Raquel Salek. (Org.). *Ensino de Língua: das reformas, das inquietações e dos desafios*. 1ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012, v. 1, p. 171-190.

NEVES, Elisa Sobé. *Língua Estrangeira para Crianças na Escola Internacional/Bilíngue (português/inglês): Multiletramentos, Transculturalidade e Educação Crítica* / Elisa Sobé Neves – Brasília (DF), 2013. 163 f. Dissertação de mestrado – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília.

NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, 1996, v. 66, p. 60-92.

ODILLA, Fernanda; BARRUCHO, Luís. Ciência Sem Fronteiras dará bolsas em qualquer área, mas exigirá universidade renomada. *BBC Brasil*, s.n., 21 out. 2016. Disponível em: <<http://www.bbc.com/portuguese/brasil-37713758>>. Acesso em: 22 out. 2016.

O'DOWD, Robert; LEWIS, Tim (eds.). *Online Intercultural Exchange: Policy, Pedagogy, Practice*. New York and London: Routledge, Taylor and Francis, 2016.

OECD. *Students, Computers and Learning: Making the Connection*. Paris: OECD Publishing, 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264239555-en>>. Acesso em: 20 ago. 2016.

OLIVEIRA, Maria Das Dores Rodrigues de. *Aprendizagem Baseada em Problemas/Projetos em ambiente on-line na perspectiva de educadores e educandos da Ciência dos Alimentos'* 19/03/2013 221 f. Doutorado em CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE ALIMENTOS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA, Viçosa Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFV.

OLIVEIRA, Paola Carvalho de; GOMES, Antonio Almir Silva; PANTOJA, Rafael Wendel Alves. A pesquisa em línguas indígenas brasileiras e seu efeito na sala de aula indígena: o caso da Sociolinguística. *Lestras escreve*, 2014, v. 4, p. 85-88.

OLIVEIRA, Roberval Araújo. A *Matrix* da LE no Brasil: a legislação e a política do fingimento. In: LIMA, Diógenes Cândido (org.). *Inglês em escolas públicas não funciona: uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p.79-92.

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001a.

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants, Part II: do they really think differently?. *On the Horizon*, v. 9, n. 6, 2001b.

PARDO, Fernando. Epistemologias digitais, cibercultura e a construção de relatos pessoais multimodais no ensino e aprendizagem de língua inglesa. *Veredas on-line: as tecnologias digitais no ensino e aprendizagem de línguas*, v. 20, n. 1, 2016, p. 21-37.

RAJAGOPALAN, Kanavivlil. The identity of a “World English”. *New Challenges in Language and Literature*, FALE/UFMG, 2009, p. 87-107.

RAPOSO, Fernanda Gurgel. *Multiletramentos, diversidade e inclusão no livro didático de língua inglesa Links'* 28/03/2014 undefined f. Mestrado em LETRAS Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE, São Cristóvão.

REGO, Izabel de Moraes Sarmiento. ***Vecindario: uma proposta de aplicativo para aprendizagem de línguas assistida por dispositivos móveis'*** 22/05/2017 255 f. Doutorado em LINGÜÍSTICA APLICADA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, Campinas Biblioteca Depositária: IEL

RIBEIRO, Ana Elisa. Leitura, Escrita e Tecnologia: questões, relações e provocações. In: COSCARELLI, Carla Viana (org). *Tecnologias para aprender*. São Paulo: Parábola, 2016a, Cap. 2.

_____. *Textos Multimodais: leitura e produção*. São Paulo: Parábola, 2016b.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf. *"Propostas para o inglês no Ensino Fundamental I público: plurilinguismo, transculturalidade e multiletramentos"* 01/04/2010 223 f. Doutorado em LINGÜÍSTICA APLICADA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, CAMPINAS Biblioteca Depositária: Biblioteca Central.

RODRIGUES, Wallace; ALBUQUERQUE, Francisco Edviges; MILLER, Michol. Decolonizando o Ensino de Língua Inglesa para Populações Indígenas Brasileiras. *Educação & Realidade*, 2019, Porto Alegre, v. 44, n. 2, p. 1-16.

ROJO, Roxane. Apresentação. In: _____ (org.). *Escola conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline P. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SADLER, D. Royce. Transforming Holistic Assessment and Grading into a Vehicle for Complex Learning. In: JOUGHIN, G. (ed.). *Assessment, Learning and Judgement in Higher Education*.

SALBEGO, Nayara; HEBERLE, Viviane M.; BALEN, Maria Gabriela Soares da Silva. A visual analysis of English textbooks: Multimodal scaffolded learning. *Calidoscópico*, v. 13, n. 1, p. 5-13, jan/abr 2015.

SAMPAIO JUNIOR, Frederico Chaves. *Percepções de aprendizes sobre o uso do Whatsapp em um curso de espanhol para fins específicos para guias de turismo*' 13/09/2017 205 f.

Doutorado em LINGÜÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: PUC/SP

SANTIAGO, Maria Elizabete Villela; DIAS, Reinildes. Using ePals.com in English classes: A tool for internationalization of public elementary education in Brazil. *The Specialist*, v. 39, n. 3, p. 1-20, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Os processos da globalização. In: _____ (org.). *A Globalização e as Ciências Sociais*. 2ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 2002, Capítulo 1.

SILVA, Samanta Malta Pereira da. *Aprender brincando em língua estrangeira: uma perspectiva dos multiletramentos na educação infantil*' 18/11/2015 224 f. Mestrado em LINGÜÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: PUC/SP

SILVEIRA, Patrícia da. *A Autoavaliação E O Desenvolvimento Da Autorregulação E Da Autonomia Na Aprendizagem De Língua Inglesa Em Contexto De Telecolaboração*. Londrina, 2017. Dissertação de mestrado – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem do Centro de Letras e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Londrina.

SIQUEIRA, Domingos Sávio Pimentel; ANJOS, Flávio Almeida. Ensino de inglês como língua franca na escola pública: por uma crença no seu (bom) funcionamento. *Muitas Vozes*, Ponta Grossa, v.1, n.1, p. 127-149, 2012.

SMITH, Anna; KENNETT, Katrina. Multimodal Meaning: Discursive Dimensions of e-Learning. In: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (eds.). *E-Learning Ecologies: Principles for New Learning and Assessment*. New York and London: Routledge, 2017, capítulo 4.

SOUSA, Renata Quirino. Onde fica a língua inglesa em trabalhos multimodais? Uma experiência em uma escola pública brasileira. In: TAKAKI, Nara Hiroko; MACIEL, Ruberval Franco (orgs.). *Letramentos em terra de Paulo Freire*. Campinas: Pontes, 2014, p. 231-252.

SOUSA, SIDINEI DE OLIVEIRA. Blended online popbl: uma abordagem blended learning para uma aprendizagem baseada em problemas e organizada em projetos ' 12/06/2015 278 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/PR.PRUDENTE, Presidente Prudente Biblioteca Depositária: FCT/ Unesp.

STALLIVIERI, Luciane. Estratégias para internacionalização do currículo: do discurso à prática. In: LUNA, José Marcelo Freitas (org.). *Internacionalização do currículo: educação-interculturalidade – cidadania global*. Campinas: Pontes Editores, 2017, p. 157-175.

TAVARES, R.R; STELLA, P. R. Novos Letramentos e a Língua Inglesa na era da globalização: desafios para a formação de professores. In: ZACCHI, V. J.; STELLA, P. R. (Orgs.) *Novos Letramentos, formação de professores e ensino de língua inglesa*. Maceió: EDUFAL, 2014.

TUMOLO, Celso. Recursos digitais e aprendizagem de inglês como língua estrangeira. *Ilha do Desterro*, n. 66, p. 203-238, Florianópolis, jan/jun 2014.

VAN DER WERF, E. Internationalisation strategies and development of competent teaching staff. In: BEELEN, Jos & DE WIT, Hans (Eds.). *Internationalisation revisited: new dimensions in the internationalisation of higher education*. Amsterdam: Centre for Applied Research on Economics and Management (Carem), 2012.

VAN LEEUWEN, Theo. Multimodality. In: SIMPSON, James (ed). *The Routledge Book of Applied Linguistics*. New York: Routledge, 2011, p. 668-682.

VYGOTSKY, Lev. *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge MA: Harvard University Press, 1978.

ZACHI, Vanderlei José. Jogos eletrônicos e novos letramentos no ensino de língua inglesa. In: TAKAKI, Nara Hiroko; MACIEL, Ruberval Franco (orgs.). *Letramentos em terra de Paulo Freire*. Campinas: Pontes, 2014, p. 63-74.

ANEXO A – HABILIDADES EM LI PARA O 6º ANO

LÍNGUA INGLESA – 6º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO		HABILIDADES
EIXO ORALIDADE – Práticas de compreensão e produção oral de língua inglesa, em diferentes contextos discursivos presenciais ou simulados, com repertório de falas diversas, incluída a fala do professor.			
Interação discursiva	Construção de laços afetivos e convívio social		(EF06LI01) Interagir em situações de intercâmbio oral, demonstrando iniciativa para utilizar a língua inglesa. (EF06LI02) Coletar informações do grupo, perguntando e respondendo sobre a família, os amigos, a escola e a comunidade.
	Funções e usos da língua inglesa em sala de aula (<i>Classroom language</i>)		(EF06LI03) Solicitar esclarecimentos em língua inglesa sobre o que não entendeu e o significado de palavras ou expressões desconhecidas.
Compreensão oral	Estratégias de compreensão de textos orais: palavras cognatas e pistas do contexto discursivo		(EF06LI04) Reconhecer, com o apoio de palavras cognatas e pistas do contexto discursivo, o assunto e as informações principais em textos orais sobre temas familiares.
Produção oral	Produção de textos orais, com a mediação do professor		(EF06LI05) Aplicar os conhecimentos da língua inglesa para falar de si e de outras pessoas, explicitando informações pessoais e características relacionadas a gostos, preferências e rotinas. (EF06LI06) Planejar apresentação sobre a família, a comunidade e a escola, compartilhando-a oralmente com o grupo.
EIXO LEITURA – Práticas de leitura de textos diversos em língua inglesa (verbais, verbo-visuais, multimodais) presentes em diferentes suportes e esferas de circulação. Tais práticas envolvem articulação com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas.			
Estratégias de leitura	Hipóteses sobre a finalidade de um texto		(EF06LI07) Formular hipóteses sobre a finalidade de um texto em língua inglesa, com base em sua estrutura, organização textual e pistas gráficas.
	Compreensão geral e específica: leitura rápida (<i>skimming, scanning</i>)		(EF06LI08) Identificar o assunto de um texto, reconhecendo sua organização textual e palavras cognatas. (EF06LI09) Localizar informações específicas em texto.
Práticas de leitura e construção de repertório lexical	Construção de repertório lexical e autonomia leitora		(EF06LI10) Conhecer a organização de um dicionário bilingue (impresso e/ou on-line) para construir repertório lexical. (EF06LI11) Explorar ambientes virtuais e/ou aplicativos para construir repertório lexical na língua inglesa.
Atitudes e disposições favoráveis do leitor	Partilha de leitura, com mediação do professor		(EF06LI12) Interessar-se pelo texto lido, compartilhando suas ideias sobre o que o texto informa/comunica.

LÍNGUA INGLESA – 6º ANO (Continuação)

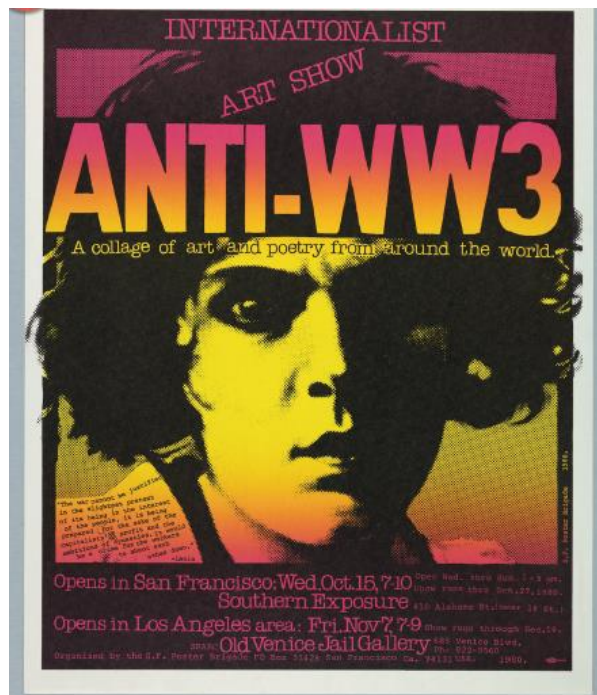
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
EIXO ESCRITA – Práticas de produção de textos em língua inglesa relacionados ao cotidiano dos alunos, em diferentes suportes e esferas de circulação. Tais práticas envolvem a escrita mediada pelo professor ou colegas e articulada com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas.		
Estratégias de escrita: pré-escrita	Planejamento do texto: <i>brainstorming</i>	(EF06LI13) Listar ideias para a produção de textos, levando em conta o tema e o assunto.
	Planejamento do texto: organização de ideias	(EF06LI14) Organizar ideias, selecionando-as em função da estrutura e do objetivo do texto.
Práticas de escrita	Produção de textos escritos, em formatos diversos, com a mediação do professor	(EF06LI15) Produzir textos escritos em língua inglesa (histórias em quadrinhos, cartazes, chats, blogs, agendas, fotolegendas, entre outros), sobre si mesmo, sua família, seus amigos, gostos, preferências e rotinas, sua comunidade e seu contexto escolar.
EIXO CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS – Práticas de análise linguística para a reflexão sobre o funcionamento da língua inglesa, com base nos usos de linguagem trabalhados nos eixos Oralidade, Leitura, Escrita e Dimensão Intercultural.		
Estudo do léxico	Construção de repertório lexical	(EF06LI16) Construir repertório relativo às expressões usadas para o convívio social e o uso da língua inglesa em sala de aula. (EF06LI17) Construir repertório lexical relativo a temas familiares (escola, família, rotina diária, atividades de lazer, esportes, entre outros).
	Pronúncia	(EF06LI18) Reconhecer semelhanças e diferenças na pronúncia de palavras da língua inglesa e da língua materna e/ou outras línguas conhecidas.
Gramática	Presente simples e contínuo (formas afirmativa, negativa e interrogativa)	(EF06LI19) Utilizar o presente do indicativo para identificar pessoas (verbo <i>to be</i>) e descrever rotinas diárias. (EF06LI20) Utilizar o presente contínuo para descrever ações em progresso.
	Imperativo	(EF06LI21) Reconhecer o uso do imperativo em enunciados de atividades, comandos e instruções.
	Caso genitivo ('s)	(EF06LI22) Descrever relações por meio do uso de apóstrofo (') + s.
	Adjetivos possessivos	(EF06LI23) Empregar, de forma inteligível, os adjetivos possessivos.
EIXO DIMENSÃO INTERCULTURAL – Reflexão sobre aspectos relativos à interação entre culturas (dos alunos e aquelas relacionadas a demais falantes de língua inglesa), de modo a favorecer o convívio, o respeito, a superação de conflitos e a valorização da diversidade entre os povos.		
A língua inglesa no mundo	Países que têm a língua inglesa como língua materna e/ou oficial	(EF06LI24) Investigar o alcance da língua inglesa no mundo: como língua materna e/ou oficial (primeira ou segunda língua).
A língua inglesa no cotidiano da sociedade brasileira/comunidade	Presença da língua inglesa no cotidiano	(EF06LI25) Identificar a presença da língua inglesa na sociedade brasileira/comunidade (palavras, expressões, suportes e esferas de circulação e consumo) e seu significado. (EF06LI26) Avaliar, problematizando elementos/produtos culturais de países de língua inglesa absorvidos pela sociedade brasileira/comunidade.

Fonte: Brazil (2018, p. 248-249)

ANEXO B – PÔSTERES DO SMITHSONIAN MUSEUM LAB DISPONIBILIZADOS NO EPALS



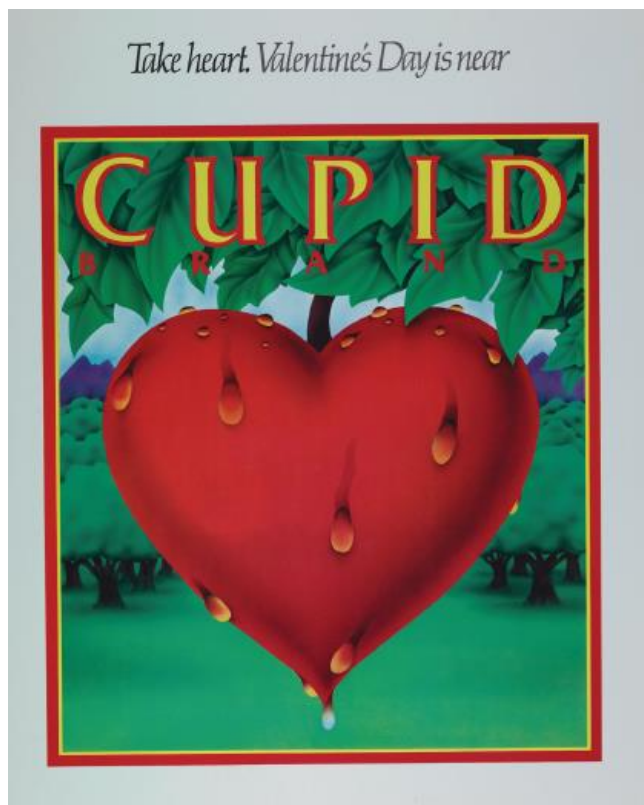
1985.0851.05



1981-29-35



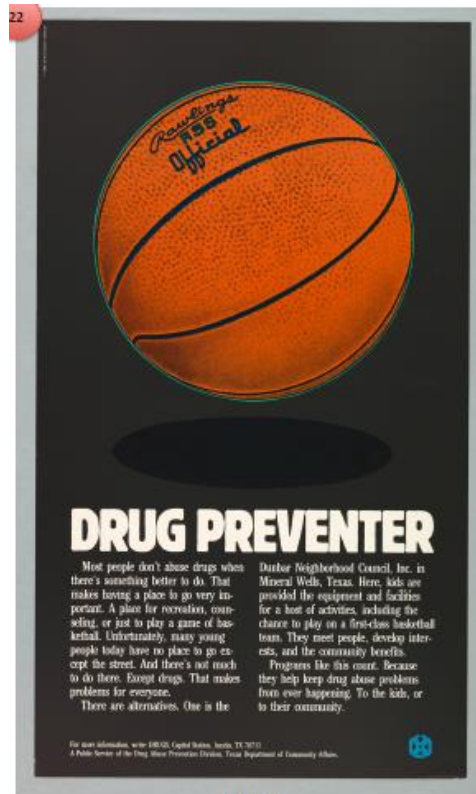
1980-32-1183



1984-11-5



1984-38-1



1981-29-99

ANEXO C – LINGUAGEM DE APELO

Fazendo um apelo

Designers de pôsteres têm uma mensagem para comunicar. Eles apelam para seu público conectando com as emoções, necessidades, medos, desejos e paixões das pessoas. A seguir estão alguns dos apelos que podem ser usados para influenciar os visualizadores.

- ✓ APELOS PESSOAIS: apelo à nossa necessidade de segurança, amor, felicidade, autoestima
- ✓ APELOS SOCIAIS: apelo à nossa necessidade de nos sentirmos parte de um grupo, ou aceitos, ou considerados boas pessoas
- ✓ APELOS À PIEDADE: apelo ao nosso desejo de ajudar os outros
- ✓ APELOS POR ASSOCIAÇÃO: use imagens de patriotismo, indivíduos famosos e outros sujeitos que são exemplos positivos (ou negativos) para mexer com as emoções do visualizador
- ✓ APELOS AO MEDO: apelo aos medos de doença, ferimentos, guerra
- ✓ APELOS AO HUMOR: persuadir, fazendo rir

Adaptado do material *Making an appeal* disponibilizado no *Epals*

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO⁸⁷

Questionário diagnóstico com aprendizes do 6º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Itabira-MG

Pesquisadora: Maria Elizabete Villela Santiago (doutoranda em Linguística Aplicada na UFMG)

Prezado(a) aprendiz(a), o questionário a seguir é parte de uma pesquisa sobre o ensino de Língua Inglesa nas escolas da rede municipal de Itabira. Sua participação será muito útil para a realização da pesquisa. Seus dados pessoais não serão divulgados e sua privacidade será protegida.

I – SUA RELAÇÃO COM A TECNOLOGIA.

Queremos saber um pouco sobre como você usa a tecnologia no seu dia a dia. Responda da forma mais sincera possível, OK?

Quais dos itens abaixo existem na sua casa? Marque todas as opções verdadeiras.

- TV canais por assinatura computador internet 3G ou 4G
 internet wi-fi *smartphone* (celular com acesso à internet) *tablet* câmera digital

Você usa a internet?⁸⁸

- sim não

Onde você acessa a internet? Marque todas as opções verdadeiras.

- em casa na escola na casa de amigos e/ou parentes
 na rua, usando pacote de dados do celular em uma LAN House outro: _____

Marque V (para verdadeiro) ou F (para falso) nas afirmativas abaixo?

- Eu uso a Internet para jogar
 Eu uso a Internet para pesquisar assuntos da escola
 Eu uso a Internet para pesquisar assuntos do meu interesse
 Eu uso a Internet para me comunicar com amigos e fazer novos amigos
 Eu gosto de postar vídeos no *Youtube*
 Eu gosto de assistir vídeos no *Youtube*
 Eu tenho um *blog* ou uma página que administro
 Eu uso a Internet para aprender uma outra língua (por exemplo, inglês)

⁸⁷ Revisado após estudo piloto.

⁸⁸ Caso a resposta seja negativa, o respondente será direcionado para a Seção 2.

Se você marcou verdadeiro para a afirmativa “Eu uso a Internet para aprender uma outra língua (por exemplo, inglês)”, nos conte qual(is) sites ou aplicativos você usa:

Em relação ao uso das ferramentas/recursos abaixo, você diria que:

	Sei fazer tudo	Sei fazer quase tudo	Sei usar o básico	Tenho dificuldades	Não uso
<i>Facebook</i>					
<i>Twitter</i>					
<i>Instagram</i>					
<i>Pinterest</i>					
<i>WhatsApp</i>					
<i>Tumblr</i>					
<i>Skype</i>					

Em relação as atividades abaixo, você diria que

	Sei fazer Tudo	Sei fazer quase tudo	Sei usar o básico	Tenho dificuldades	Nunca fiz
tirar fotos					
editar fotos					
baixar imagens da Internet					
editar imagens baixadas da Internet					
gravar vídeos					
editar/criar vídeos					
criar material misturando texto escrito e imagens					

Você costuma acessar sites em inglês?

() sim

() não

Caso sua resposta tenha sido sim, quais tipos de sites você costuma acessar? Se você não acessa sites em inglês, marque a opção 'não acesso':

- redes sociais (por exemplo *Facebook* de pessoas que se comunicam em inglês)
 canais do *Youtube* em inglês
 sites informativos (revistas, jornais, enciclopédias, cursos de inglês)
 sites de entretenimento (jogos, músicas, seriados, filmes, *blogs*)
 outro _____
 não acesso.

II – O QUE VOCÊ SABE SOBRE INGLÊS?

Nesta Seção, queremos saber o que você já conhece de inglês, dos países onde o idioma é falado e o que você pensa sobre aprender inglês.. Responda da forma mais sincera possível, OK?

Você já estudou inglês antes de chegar ao 6º ano?

- sim – Onde? (Por exemplo, escola regular, escola de inglês, professor particular, etc.) não

Quais das opções abaixo são formas de contato que você tem ou já teve com inglês? Marque todas as opções verdadeiras.

- músicas séries filmes nomes de lugares e coisas
 videogames gibis ou tirinhas (tanto impressas como na Internet) amigos ou familiares livros

Marque, para cada item, a alternativa que é verdadeira em relação ao seu conhecimento de inglês

Vocabulário	Não conheço nenhuma palavra em inglês	Conheço algumas palavras em inglês	Conheço bastante palavras em inglês
Regras de gramática	Não sei nenhuma regra gramatical de inglês	Sei algumas regras gramaticais de inglês	Sei bastante regras gramaticais de inglês
Fala	Não sei falar nada em Inglês	Sei falar algumas palavras em inglês	Sei falar algumas frases em inglês
Audição	Não entendo nada quando escuto inglês	Entendo algumas palavras quando escuto inglês	Entendo partes de músicas e de séries e filmes em inglês
Escrita	Não sei escrever nada em inglês	Sei escrever algumas palavras em inglês	Sei escrever algumas frases em inglês
Leitura	Não reconheço nenhuma	Reconheço algumas palavras	Reconheço e entendo

	palavra em Inglês	em inglês	algumas frases em inglês.
<p>Você acha importante aprender inglês? <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não</p> <p>Explique o porquê da sua resposta.</p> <p>Cite 3 países onde se fala inglês. Se não souber todas as respostas, escreva “não sei” no espaço em branco. O que você sabe sobre esses países? Escreva “não sei” no espaço em branco _____</p> <p>1. 2. 3.</p> <p>III – COMO VOCÊ GOSTA DE APRENDER?</p> <p>Nesta Seção, queremos saber como você estuda e faz seus trabalhos de escola. Responda da forma mais sincera possível, OK?</p> <p>Você gosta de trabalhar em equipe? <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não Explique sua resposta:</p> <p>Quando trabalho em equipe, eu... <input type="checkbox"/> tomo as decisões do que deve ser feito <input type="checkbox"/> sigo o que meus colegas decidem <input type="checkbox"/> decido em conjunto com meus colegas</p> <p>Quando trabalho em equipe, eu... <input type="checkbox"/> faço o que ficou combinado dentro do prazo <input type="checkbox"/> faço o que ficou combinado, mas atraso um pouco, as vezes <input type="checkbox"/> nem sempre faço o que ficou combinado</p> <p>Quando trabalho em equipe, eu... <input type="checkbox"/> ajudo meus colegas com a parte deles. <input type="checkbox"/> faço só a minha parte. <input type="checkbox"/> faço tudo sozinho(a)</p> <p>Quando trabalho em equipe e meus colegas têm uma opinião diferente da minha, eu ... <input type="checkbox"/> tento convencê-los a fazer o que eu quer <input type="checkbox"/> fico quieto e deixo para lá</p>			

brigo, porque sei que estou certo e eles errados tento conversar e entender o que eles querem

O que você faz quando não sabe resolver uma questão? Marque todas as opções verdadeiras.

Pergunto para um colega Pergunto para o(a) professor(a) Busco no Google
 Busco informação no livro e nas anotações do caderno Pesquiso na biblioteca Deixo em branco

Quanto você participa da aula?

	sempre	as vezes	raramente	nunca
Respondo as perguntas do(a) professor(a)				
Faço perguntas para o(a) professor(a)				
Dou minha opinião sobre como fazer algo				

Quando você recebe as correções do(a) professor(a), o que você faz? Marque todas as opções verdadeiras

Guarda junto com seu material da escola Perde ou joga fora Presta atenção só na nota
 Tenta entender o que errou Tenta refazer o exercício/trabalho/texto de acordo com as correções
 Fica chateado com os seus erros Não se importa com seus erros Fica chateado com o(a) professor(a)

IV – SEUS DADOS

Complete, por favor, os dados abaixo com informações sobre você. Seu nome não será divulgado

1. Nome:	
2. Sexo: <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Feminino	3. Idade:
4. E-mail:	

Obrigada por responder o questionário! ☺

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

APÊNDICE B - AUTOAVALIAÇÃO EM RELAÇÃO AO TRABALHO COLABORATIVO

Nome:	
-------	--

As perguntas a seguir são para você avaliar como foi desenvolver o projeto em grupo. Responda as questões da forma mais sincera possível. Lembrando que seu nome não será divulgado, OK?

A atividade proposta foi:
 Muito fácil Fácil Um pouco difícil Muito difícil Impossível
 Por quê? _____

Você gostou de fazer a atividade?
 Detestei Não gostei Tanto faz Gostei Adorei
 Por quê? _____

Em relação às atividades, você trabalhou:
 Nada O mesmo tanto que seus colegas Menos que seus colegas Mais que seus colegas

Você cumpriu suas tarefas
 Sempre Quase todas as vezes Às vezes Quase nunca Nunca

Você cumpriu os prazos das atividades
 Sempre Quase todas as vezes Às vezes Quase nunca Nunca

Durante a atividade vocês tiveram problemas?
 Nenhum Poucos Muitos

Quais?

Sua participação na resolução dos problemas foi
 Ruim Razoável Boa Muito boa Excelente

Como você ajudou a resolver o problema?

Fonte: elaborado pela pesquisadora

APÊNDICE C – QUADRO-SÍNTESE COM ANÁLISE DOS PÔSTERES

Viewing Guide

Name _____


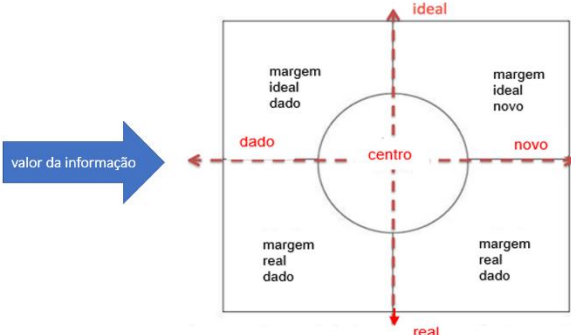
POSTER	PURPOSE	MESSAGE	EFFECTIVENESS

**APÊNDICE D – QUADRO-SÍNTESE COM ANÁLISE MULTIMODAL DOS
PÔSTERES**






Pôster	Palavras em destaque	Modo de destaque	Tema abordado

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

APÊNDICE E — FUNÇÃO COMPOSICIONAL DOS TEXTOS MULTIMODAIS⁸⁹



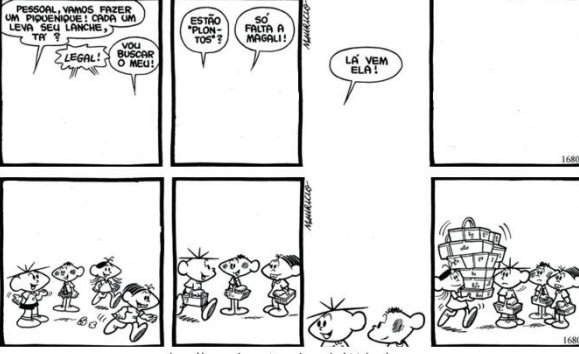


<p>O pôster é um gênero textual que utiliza imagens e palavras para transmitir uma mensagem</p> 	<p>Texto multimodal</p> 
<p>Função composicional do gênero textual “pôster”</p> 	<p>valor da informação</p> <p>saliência</p> <p>enquadramento</p> 
<p>valor da informação</p> 	

⁸⁹ O material foi disponibilizado para os aprendizes participantes em forma de vídeo gerado a partir de uma apresentação de slides (*Microsoft Power Point*) com narração da pesquisadora. Foram criadas duas versões, uma em português, para utilização dos aprendizes participantes (acessada pelo link <https://goo.gl/KNMcX3>), e uma em inglês, para os parceiros estrangeiros (acessada pelo link <https://tinyurl.com/y3gv4bhf>). Neste apêndice foram incluídos prints das telas da apresentação em português.

<p>Ideal</p> <p>Real</p> <p>WW2 Women's Land Army recruiting poster</p> 	<p>Dado</p> <p>Novo</p> <p>WW2 Women's Land Army recruiting poster</p> 
<p>> Qual parte da informação é mais valorizada?</p> <p>> Causa maior impacto?</p> <p>> Por quê?</p> 	<p>Tamanho da letra</p> <p>Cor da letra</p> <p>Tamanho da imagem</p> <p>Cores da imagem</p> <p>saliência</p> 
<p>enquadramento</p> <p>> conexão ou desconexão de elementos</p> <p>> linhas divisórias imaginárias ou reais.</p> 	<h3>REFERÊNCIAS</h3> <p>GERBASE, Carlos. Enquadramentos: Planos e Ângulos. In: _____. <i>Cinema: Primeiro filme: Descobrimo, Fazendo, Pensando</i>. Porto Alegre: Editora Artes e Ofícios, 2012, Capítulo 9.</p> <p>KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. <i>Reading Images: The Grammar of Visual Design</i>. 3rd ed. London and New York: Routledge, 2006.</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

APÊNDICE F – RELAÇÃO TEXTO-IMAGEM⁹⁰

 <p>Relação texto-imagem</p>	
 <p>http://turmadamonica.uol.com.br/tirinhas/</p>	<p>Extensão</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ imagem e texto se complementam ➤ significados diferentes  <p>http://turmadamonica.uol.com.br/tirinhas/</p>
<p>Elaboração</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ mesmo significado representado nos dois modos (imagem e texto escrito)  <p>https://goo.gl/CvVJe</p>	<p>Referências</p> <p>KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. <i>Reading Images: The Grammar of Visual Design</i>. 3rd ed. London and New York: Routledge, 2006.</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

⁹⁰ O material foi disponibilizado para os aprendizes participantes em forma de vídeo gerado a partir de uma apresentação de slides (*Microsoft Power Point*) com narração da pesquisadora. Foram criadas duas versões, uma em português, para utilização dos aprendizes participantes (acessada pelo link <https://goo.gl/kFRf7h>), e uma em inglês, para os parceiros estrangeiros (acessada pelo link <https://goo.gl/V7rwjz>). Neste apêndice foram incluídos prints das telas da apresentação em português.

APÊNDICE G – ANÁLISE DA FUNÇÃO COMPOSICIONAL E DA RELAÇÃO TEXTO-IMAGEM DOS PÔSTERES

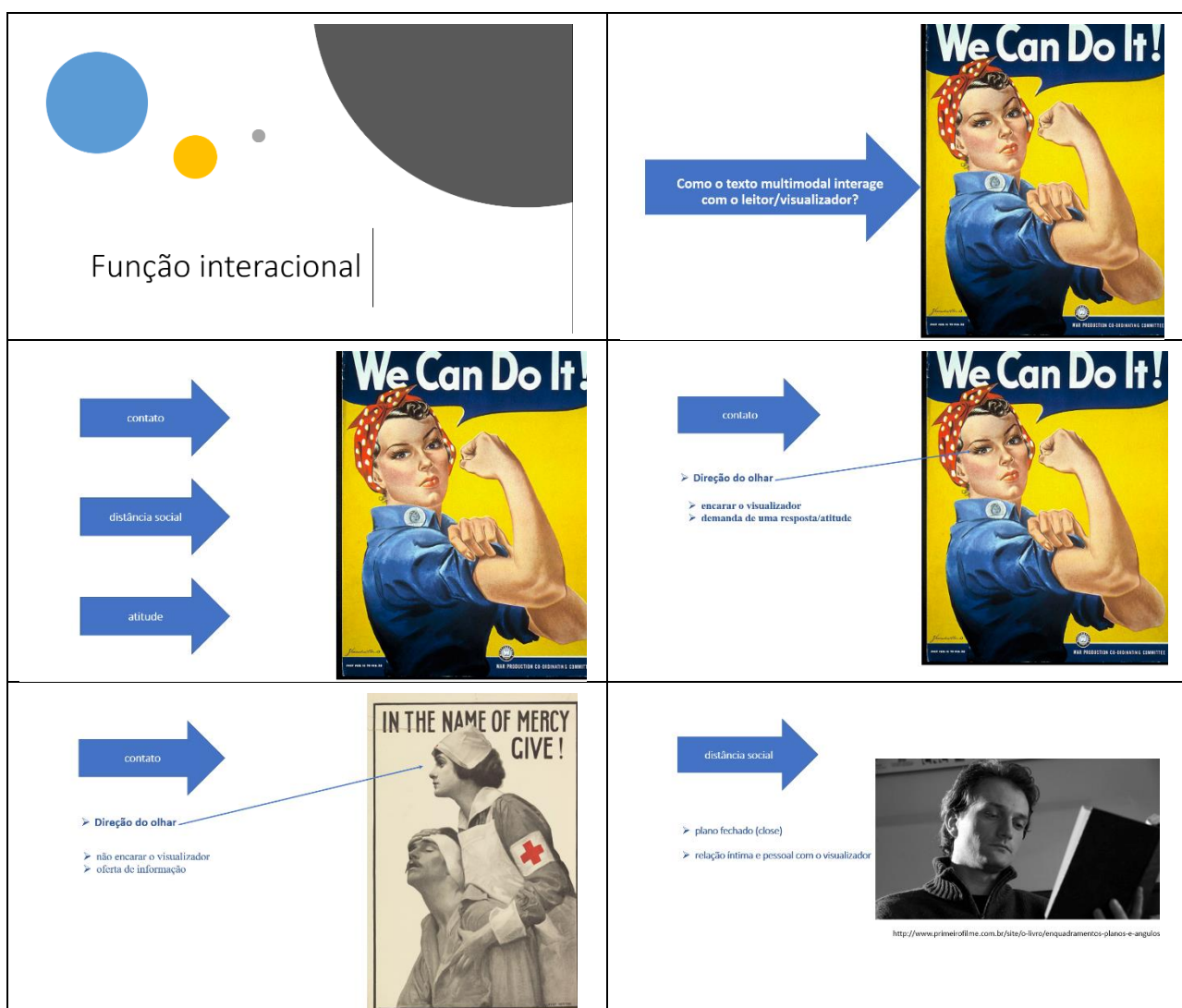
Pôster	Tipo de divisão		Informação com maior valor	Informação com maior destaque	Recursos de destaque	Divisões	Relação texto-imagem
	1	2					

Fonte: Elaborado pela pesquisadora


1 – centro-margem

2 – superior-inferior e esquerda-direita

APÊNDICE H – FUNÇÃO INTERACIONAL DOS TEXTOS MULTIMODAIS⁹¹



⁹¹ O material foi disponibilizado para os aprendizes participantes em forma de vídeo gerado a partir de uma apresentação de slides (*Microsoft Power Point*) com narração da pesquisadora. Foram criadas duas versões, uma em português, para utilização dos aprendizes participantes (acessada pelo link <https://goo.gl/SPKxwo>), e uma em inglês, para os parceiros estrangeiros (acessada pelo link <https://goo.gl/oZtK7E>). Neste apêndice foram incluídos prints das telas da apresentação em português.

<p>distância social</p> <ul style="list-style-type: none"> ➢ plano médio ➢ relação social com o visualizador  <p>http://www.primeirofilme.com.br/site/o-livro/enquadramentos-planos-e-angulos</p>	<p>distância social</p> <ul style="list-style-type: none"> ➢ plano longo/aberto ➢ relação impessoal com o visualizador  <p>http://www.primeirofilme.com.br/site/o-livro/enquadramentos-planos-e-angulos</p>
<p>atitude</p> <p>grau de envolvimento</p> <p>relações de poder</p> 	<p>grau de envolvimento</p> <ul style="list-style-type: none"> ➢ ângulo frontal ➢ envolvimento 
<p>grau de envolvimento</p> <ul style="list-style-type: none"> ➢ ângulo oblíquo ➢ distanciamento 	<p>relações de poder</p> <ul style="list-style-type: none"> ➢ ângulo no nível dos olhos ➢ igualdade de poder entre visualizador e imagem 
<p>relações de poder</p> <ul style="list-style-type: none"> ➢ ângulo superior ➢ mais poder para o visualizador 	<p>relações de poder</p> <ul style="list-style-type: none"> ➢ ângulo inferior ➢ mais poder para o personagem da imagem  <p>http://www.primeirofilme.com.br/site/o-livro/enquadramentos-planos-e-angulos/</p>
<p style="text-align: center;">REFERÊNCIAS</p> <p>GERBASE, Carlos. Enquadramentos: Planos e Ângulos. In: _____. <i>Cinema: Primeiro filme: Descobrindo, Fazendo, Pensando</i>. Porto Alegre: Editora Artes e Ofícios, 2012, Capítulo 9.</p> <p>KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. <i>Reading Images: The Grammar of Visual Design</i>. 3rd ed. London and New York: Routledge, 2006.</p>	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

APÊNDICE I – QUADRO-SÍNTESE COM ANÁLISE SOBRE APELO EMOCIONAL E FUNÇÃO INTERACIONAL DOS PÔSTERES

Pôster	Tipo de apelo	Palavras de apelo	de	Contato	Distância social	Atitude	Possíveis motivos para escolha da imagem

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

APÊNDICE J – AUTOAVALIAÇÃO FINAL

Questionário diagnóstico com aprendizes do 6º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Itabira-MG

Pesquisadora: Maria Elizabete Villela Santiago (doutoranda em Linguística Aplicada na UFMG)

Prezado(a) aprendiz(a), o questionário a seguir é parte de uma pesquisa sobre o ensino de Língua Inglesa nas escolas da rede municipal de Itabira. Sua participação será muito útil para a realização da pesquisa. Seus dados pessoais não serão divulgados e sua privacidade será protegida.

I – SUA RELAÇÃO COM A TECNOLOGIA.

Queremos saber um pouco sobre como você usa a tecnologia no seu dia a dia. Responda da forma mais sincera possível, OK?

Marque V (para verdadeiro) ou F (para falso) nas afirmativas abaixo?

- () Eu uso a Internet para jogar
- () Eu uso a Internet para pesquisar assuntos da escola
- () Eu uso a Internet para pesquisar assuntos do meu interesse
- () Eu uso a Internet para me comunicar com amigos e fazer novos amigos
- () Eu gosto de postar vídeos no *Youtube*
- () Eu gosto de assistir vídeos no *Youtube*
- () Eu tenho um *blog* ou uma página que administro
- () Eu uso a Internet para aprender uma outra língua (por exemplo, inglês)

Se você marcou verdadeiro para a afirmativa “Eu uso a Internet para aprender uma outra língua (por exemplo, inglês)”, nos conte qual(is) sites ou aplicativos você usa:

Em relação ao uso das ferramentas/recursos abaixo, você diria que:

	Sei fazer tudo	Sei fazer quase tudo	Sei usar o básico	Tenho dificuldades	Não uso
<i>Facebook</i>					
<i>Twitter</i>					
<i>Instagram</i>					
<i>Pinterest</i>					
<i>WhatsApp</i>					
<i>Tumblr</i>					
<i>Skype</i>					

Em relação as atividades abaixo, você diria que

	Sei fazer Tudo	Sei fazer quase tudo	Sei usar o básico	Tenho dificuldades	Nunca fiz
tirar fotos					
editar fotos					
baixar imagens da Internet					
editar imagens baixadas da Internet					
gravar vídeos					
editar/criar vídeos					
criar material misturando texto escrito e imagens					

Você costuma acessar sites em inglês?

() sim () não

Caso sua resposta tenha sido sim, quais tipos de sites você costuma acessar? Se você não acessa sites em inglês, marque a opção 'não acesso':

- () redes sociais (por exemplo *Facebook* de pessoas que se comunicam em inglês)
 () canais do *Youtube* em inglês
 () sites informativos (revistas, jornais, enciclopédias, cursos de inglês)
 () sites de entretenimento (jogos, músicas, seriados, filmes, *blogs*)

() outro _____

() não acesso.

II – O QUE VOCÊ SABE SOBRE INGLÊS?

Nesta Seção, queremos saber o que você já conhece de inglês, dos países onde o idioma é falado e o que você pensa sobre aprender inglês.. Responda da forma mais sincera possível, OK?

Quais das opções abaixo são formas de contato que você tem ou já teve com inglês? Marque todas as opções verdadeiras.

- () músicas () séries () filmes () nomes de lugares e coisas
 () videogames () gibis ou tirinhas (tanto impressas como na Internet) () amigos ou familiares () livros

Marque, para cada item, a alternativa que é verdadeira em relação ao seu conhecimento de inglês

Vocabulário	Não conheço nenhuma palavra em inglês	Conheço algumas palavras em inglês	Conheço bastante palavras em inglês
Regras de gramática	Não sei nenhuma regra gramatical de inglês	Sei algumas regras gramaticais de inglês	Sei bastante regras gramaticais de inglês
Fala	Não sei falar nada em Inglês	Sei falar algumas palavras em inglês	Sei falar algumas frases em inglês
Audição	Não entendo nada quando escuto inglês	Entendo algumas palavras quando escuto inglês	Entendo partes de músicas e de séries e filmes em inglês
Escrita	Não sei escrever nada em inglês	Sei escrever algumas palavras em inglês	Sei escrever algumas frases em inglês
Leitura	Não reconheço nenhuma palavra em Inglês	Reconheço algumas palavras em inglês	Reconheço e entendo algumas frases em inglês.

Você acha importante aprender inglês?

- () sim () não

Explique o porquê da sua resposta.

Cite 3 países onde se fala inglês. Se não souber todas as respostas, escreva “não sei” no espaço em branco.

O que você sabe sobre esses países? Escreva “não sei” no espaço em branco

- 1.
- 2.
- 3.

III – COMO VOCÊ GOSTA DE APRENDER?

Nesta Seção, queremos saber como você estuda e faz seus trabalhos de escola. Responda da forma mais sincera possível, OK?

Você gosta de trabalhar em equipe?

sim não

Explique sua resposta:

Quando trabalho em equipe, eu...

tomo as decisões do que deve ser feito sigo o que meus colegas decidem decido em conjunto com meus colegas

Quando trabalho em equipe, eu...

faço o que ficou combinado dentro do prazo faço o que ficou combinado, mas atraso um pouco, as vezes
 nem sempre faço o que ficou combinado

Quando trabalho em equipe, eu...

ajudo meus colegas com a parte deles. faço só a minha parte. faço tudo sozinho(a)

Quando trabalho em equipe e meus colegas têm uma opinião diferente da minha, eu ...

tento convencê-los a fazer o que eu quer fico quieto e deixo para lá
 brigo, porque sei que estou certo e eles errados tento conversar e entender o que eles querem

O que você faz quando não sabe resolver uma questão? Marque todas as opções verdadeiras.

Pergunto para um colega Pergunto para o(a) professor(a) Busco no Google
 Busco informação no livro e nas anotações do caderno Pesquiso na biblioteca Deixo em branco

Quanto você participa da aula?

	sempre	as vezes	raramente	nunca
Respondo as perguntas do(a) professor(a)				
Faço perguntas para o(a) professor(a)				
Dou minha opinião sobre como fazer algo				

Quando você recebe as correções do(a) professor(a), o que você faz? Marque todas as opções verdadeiras

- Guarda junto com seu material da escola Perde ou joga fora Presta atenção só na nota
 Tenta entender o que errou Tenta refazer o exercício/trabalho/texto de acordo com as correções
 Fica chateado com os seus erros Não se importa com seus erros Fica chateado com o(a) professor(a)

IV – SEUS DADOS

Complete, por favor, os dados abaixo com informações sobre você. Seu nome não será divulgado

1. Nome:	
2. Sexo: <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Feminino	3. Idade:
4. E-mail:	

Obrigada por responder o questionário! ☺

Fonte: elaborado pela pesquisadora

APÊNDICE K – AUTOAVALIAÇÃO DO VÍDEO DE APRESENTAÇÃO PESSOAL

Nome:

As perguntas a seguir são para você avaliar como foi fazer o vídeo de apresentação. Responda as questões da forma mais sincera possível. Lembrando que seu nome não será divulgado, OK?

A atividade proposta foi:

Muito fácil Fácil Um pouco difícil Muito difícil Impossível
Por quê?

Você gostou de fazer o vídeo?

Odiei Não gostei Tanto faz Gostei Adorei
Por quê?

Gravar o vídeo (com celular, câmera ou tablet) foi:

Muito fácil Fácil Um pouco difícil Muito difícil

Se você teve alguma dificuldade, explique qual foi, por favor:

Em sua opinião, a qualidade da imagem do seu vídeo foi:

Ruim razoável boa muito boa excelente

Por quê?

Em sua opinião, a qualidade do som do seu vídeo foi:

Ruim razoável boa muito boa excelente

Por quê?

Editar o vídeo (usando aplicativo do celular ou programa de computador) foi:

Muito fácil Fácil Um pouco difícil Muito difícil

Se você teve alguma dificuldade, explique qual foi, por favor:

Qual aplicativo ou programa você utilizou para editar o vídeo?

Em sua opinião, a qualidade da edição do seu vídeo foi:

Ruim razoável boa muito boa excelente

Por quê?

Em seu vídeo de apresentação, você:**Sim Não**

Planejou o que ia falar e como falar pensando no seu público alvo, apr
(Falou sobre o que pode interessar a um aprendiz de 6º ano)

Olhou para a câmera como se olhasse para o colega estrangeiro que vai
assistir seu vídeo?

Leu o seu texto?

Repetiu frases decoradas?

Usou gestos e expressões faciais para completar sua fala?

Atingiu o objetivo da atividade? (Se apresentou, falando de você, sua
escola e sua cidade/comunidade)

Ficou à vontade para falar para a câmera?

Existe algo em relação ao seu vídeo que você acha que poderia melhorar? O quê?

Em relação ao uso do inglês no seu vídeo de apresentação, o que você achou fácil ou difícil?

	Muito fácil	Fácil	Um pouco difícil	Muito difícil
Socializar a mensagem Vocabulário				
Regras gramaticais formação das frases)				
Pronúncia das palavras				
Pronúncia das frases				

Considerando o uso do inglês no seu vídeo de apresentação, como você se saiu em relação a:

	Mal	Razoável	Bem	Muito bem
Socialização da mensagem Vocabulário				
Regras gramaticais formação das frases)				
Pronúncia das palavras				
Pronúncia das frases				

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

APÊNDICE L – TCLE DO PROFESSOR PARTICIPANTE

O Sr. (a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa- ação “**TECNOLOGIAS DIGITAIS E MULTILETRAMENTOS: PROJETOS ON-LINE NO PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO DE INGLÊS NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM CONTEXTO BRASILEIRO**”. Pedimos a sua autorização para o desenvolvimento de atividades pedagógicas e a coleta de dados em sua turma de 6º ano, na escola _____.

A utilização dos dados coletados está vinculada somente a este **projeto de pesquisa ou se Sr. (a) concordar em outros futuros. Nesta pesquisa pretendemos** “investigar a utilização do ambiente *e-pals* para o desenvolvimento dos multiletramentos de aprendizes do 6º ano de uma rede pública mineira, por meio de interações entre eles e seus pares falantes de inglês, provenientes de diversos países, utilizando recursos de texto, imagem, áudio e vídeo no desenvolvimento de um projeto”. **Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos:** “cadastramento do professor e dos aprendizes no ambiente *e-pals*; diagnóstico nos letramentos em LI, letramentos digitais e conhecimentos sobre outras culturas; desenvolvimento de atividades colaborativas entre seus aprendizes e aprendizes estrangeiros para produção do gênero pôster; coleta de dados por meio de registro das atividades e artefatos produzidos pelos aprendizes, como também discussões presenciais e via fórum do ambiente *online*; análise do material coletado por rubricas avaliativas, análise de conteúdo e formulários de autoavaliação”. **Por se tratar de interações online de aprendizes menores de idade, medidas de segurança e de preservação de sua privacidade serão tomadas:** “os aprendizes não conseguem se cadastrar no ambiente, precisando ter uma conta criada pelo professor, que, posteriormente, os adicionará às atividades interculturais e controlará o nível de acesso que terão às informações. As mensagens trocadas entre pares ou classes serão mediadas pelos professores, ficando em uma lista de espera e só são publicadas no fórum do *e-pals* mediante aprovação do professor responsável pelo projeto. Os professores precisam aceitar um termo de compromisso de moderador concordando em não permitir informações como nome completo, telefone, endereços de *e-mail* ou residenciais, e/ou a imagens que possibilitem identificação desses elementos. Também não poderão ser publicados *posts* com conteúdo de ódio (*bullying*, racismo ou qualquer tipo de preconceito) pornográfico ou ilegal. Na publicação da pesquisa, os nomes de aprendizes serão substituídos por pseudônimos”. **A pesquisa contribuirá para** “desenvolver práticas pedagógicas que visem o ensino significativo de LI, focando nos letramentos necessários para agir e interagir de forma colaborativa e autônoma em uma sociedade cada vez mais internacionalizada e digital”. Para participar deste estudo o Sr. (a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. O Sr. (a) terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar e a qualquer tempo e sem quaisquer prejuízos, pode retirar o consentimento de guarda e utilização de seus dados valendo a desistência a partir da data de formalização desta. A sua participação é voluntária, e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o Sr. (a) é atendido (a) pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados obtidos pela pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. **Os riscos e constrangimentos** para o professor participante identificados são a exposição de sua prática docente e sua identidade. **Para minimizá-los,** é firmado o compromisso que o (a) Sr. (a) não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar. Este termo seguirá em duas vias com espaço destinado para rubricas e que o COEP poderá ser contactado em caso de dúvidas éticas

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida ao Sr. (a). Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira, utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos, métodos, riscos e benefícios da pesquisa “**TECNOLOGIAS DIGITAIS E MULTILETRAMENTOS: PROJETOS ON- LINE NO PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO DE INGLÊS NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM CONTEXTO BRASILEIRO**”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

() Concordo que meus dados sejam utilizado somente para esta pesquisa.

() Concordo que meus dados possam ser utilizados em outras pesquisa, mas serei comunicado pelo pesquisador novamente e assinarei outro termo de consentimento livre e esclarecido que explique para que será utilizado o material.

Rubrica do pesquisador:

Rubrica do participante:

Declaro que concordo em participar desta pesquisa. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido assinado por mim e pelo pesquisador, que me deu a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

Nome completo do participante

Data

Assinatura do participante

Nome completo do Pesquisador Responsável: Reinildes Dias

Endereço:

CEP: / Belo Horizonte – MG

Telefones: (31)

E-mail:

Assinatura do pesquisador responsável / Data

Nome completo do Pesquisador: Maria Elizabete Villela Santiago

Endereço: Rua Irmã Ivone Drumond, 200 sala 2428

CEP: 35903-087 / Itabira – MG

Telefones: (31) 3839-0850.

E-mail: elizabetesantiago@unifei.edu.br

Assinatura do pesquisador (doutorando)

Data

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

COEP-UFMG - Comissão de Ética em Pesquisa da UFMG

Av. Antônio Carlos, 6627. Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005. Campus Pampulha. Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP: 31270-901.

E-mail: coep@prpq.ufmg.br Tel: 34094592.

APÊNDICE M – TCLE DO PAI OU RESPONSÁVEL PELO APRENDIZ

O Sr. (a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) a autorizar a participação do menor _____ na pesquisa-ação **“TECNOLOGIAS DIGITAIS EMULTILETRAMENTOS: PROJETOS ON-LINE NO PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO DE INGLÊS NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM CONTEXTO BRASILEIRO”**. Pedimos a sua autorização para o desenvolvimento de atividades pedagógicas e a coleta de dados na turma de 6º ano em que ele(a) estuda. A utilização dos dados coletados está vinculada somente a este projeto de pesquisa ou se Sr. (a) concordar em outros futuros. Nesta pesquisa pretendemos **“investigar a utilização do ambiente *e-pals* para o desenvolvimento dos multiletramentos de aprendizes do 6º ano de uma rede pública mineira, por meio de interações entre eles e seus pares falantes de inglês, provenientes de diversos países, utilizando recursos de texto, imagem, áudio e vídeo no desenvolvimento de um projeto”**. Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: **“cadastramento do professor e dos aprendizes no ambiente *e-pals*; diagnóstico nos letramentos em LI, letramentos digitais e conhecimentos sobre outras culturas; desenvolvimento de atividades colaborativas entre seus aprendizes e aprendizes estrangeiros para produção do gênero pôster; coleta de dados por meio de registro das atividades e artefatos produzidos pelos aprendizes, como também discussões presenciais e via fórum do ambiente *online*; análise do material coletado por rubricas avaliativas, análise de conteúdo e formulários de autoavaliação”**. Os riscos identificados são os de exposição dos aprendizes na Internet e divulgação de suas informações para estranhos. Para minimizá-los, medidas de segurança e de preservação de sua privacidade serão tomadas: **“os aprendizes não conseguem se cadastrar no ambiente, precisando ter uma conta criada pelo professor, que, posteriormente, os adicionará às atividades interculturais e controlará o nível de acesso que terão às informações. As mensagens trocadas entre pares ou classes serão mediadas pelos professores, ficando em uma lista de espera e só são publicadas no fórum do *e-pals* mediante aprovação do professor responsável pelo projeto. Os professores precisam aceitar um termo de compromisso de moderador concordando em não permitir informações como nome completo, telefone, endereços de *e-mail* ou residenciais, e/ou a imagens que possibilitem identificação desses elementos. Também não poderão ser publicados *posts* com conteúdo de ódio (*bullying*, racismo ou qualquer tipo de preconceito) pornográfico ou ilegal. Na publicação da pesquisa, os nomes de aprendizes serão substituídos por pseudônimos”**. A pesquisa contribuirá para **“desenvolver práticas pedagógicas que visem o ensino significativo de LI, focando nos letramentos necessários para agir e interagir de forma colaborativa e autônoma em uma sociedade cada vez mais internacionalizada e digital”**.

Para o menor _____ participar deste estudo o Sr. (a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. O Sr. (a) terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para autorizar ou recusar a participação do menor _____ e a qualquer tempo e sem quaisquer prejuízos, pode retirar o consentimento de guarda e utilização de seus dados valendo a desistência a partir da data de formalização desta. A participação é voluntária, e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o menor _____ é atendido (a) pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados obtidos pela pesquisa, estarão à sua disposição quando finalizada.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida ao Sr. (a). Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira, utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos, métodos, riscos e benefícios da pesquisa **“TECNOLOGIAS DIGITAIS E MULTILETRAMENTOS: PROJETOS ON-LINE NO PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO DE INGLÊS NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM CONTEXTO BRASILEIRO”**, de maneira clara e detalhada

e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

- () Concordo que os dados sobre o menor _____ sejam utilizados somente para esta pesquisa.
 () Concordo os dados sobre o menor _____ possam ser utilizados em outras pesquisa, as serei comunicado pelo pesquisador novamente e assinarei outro termo de consentimento livre e esclarecido que explique para que será utilizado o material.

Rubrica do pesquisador:

Rubrica do participante:

Declaro que concordo em participar desta pesquisa. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido assinado por mim e pelo pesquisador, que me deu a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

Nome completo do participante Data

Assinatura do participante

Nome completo do Pesquisador Responsável: Reinildes Dias

Endereço:

CEP: / Belo Horizonte – MG

Telefones: (31)

E-mail:

Assinatura do pesquisador responsável Data

Nome completo do Pesquisador: Maria Elizabete Villela Santiago

Endereço: Rua Irmã Ivone Drumond, 200 sala 2428

CEP: 35903-087 / Itabira – MG

Telefones: (31) 3839-0850.

E-mail: elizabetesantiago@unifei.edu.br

Assinatura do pesquisador (doutorando) Data

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

COEP-UFMG - Comissão de Ética em Pesquisa da UFMG

Av. Antônio Carlos, 6627. Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005. Campus Pampulha. Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP: 31270-901.

E-mail: coep@prpq.ufmg.br. Tel: 34094592.

APÊNDICE N – TALE DOS APRENDIZES

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa-ação **“TECNOLOGIAS DIGITAIS E MULTILETRAMENTOS: PROJETOS ON-LINE NO PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO DE INGLÊS NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM CONTEXTO BRASILEIRO”**. **Precisamos saber se você concorda em participar das atividades desta pesquisa, na qual pretendemos** “verificar como a experiência de desenvolver um projeto na Internet com aprendizes de 6º ano de outros países utilizando recursos de texto, imagem, áudio e vídeo pode afetar sua aprendizagem de inglês”. **Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos:** “faremos seu cadastro no site *e-pals* para você poder interagir (conversar) com aprendizes de outros países; faremos um teste para descobrir o que você já de inglês, sobre a utilização de câmeras e celulares para fotos e vídeos, sobre a Internet e sobre outros países; vocês irão interagir com seus colegas estrangeiros, contando para eles como é seu país, sua cidade, sua escola e, em grupos, desenvolver um projeto para criar um pôster sobre algo que consideram importante em sua comunidade; o material produzido durante todo o projeto será registrado e analisado na pesquisa”. **Os riscos identificados** são os de exposição dos aprendizes na Internet e divulgação de suas informações para estranhos. **Para minimizá-los e proteger sua identidade e sua privacidade,** “vocês não conseguem se cadastrar no ambiente *e-pals*, precisando ter uma conta criada pelo professor, que vai adicionar cada um nas atividades. O professor também irá controlar as mensagens trocadas por vocês, só liberando para postagem as que NÃO TIVEREM informações como nome completo, telefone, endereços de *e-mail* ou residenciais, e/ou imagens que possibilitem identificação desses elementos. Também não poderão ser publicados *posts* com conteúdo de ódio (*bullying*, racismo ou qualquer tipo de preconceito) pornográfico ou ilegal”. **A pesquisa será importante para** “ajudar a melhorar o ensino de inglês nas escolas públicas, trazer conhecimento sobre outros países e seu modo de viver, além de preparar vocês para utilizar ferramentas da Internet e trabalhar em grupos de forma mais”.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar e a qualquer tempo e sem quaisquer prejuízos, pode retirar o consentimento de guarda e utilização de seus dados valendo a desistência a partir da data de assinatura deste termo. A sua participação é voluntária, e a recusa em participar não trará nenhuma punição dentro ou fora da escola. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar desta pesquisa. Seu nome será trocado por um apelido.

Este termo de assentimento só terá validade se for acompanhado do TCLE assinado pelo pai ou responsável por você. O termo encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida ao responsável por você (pai, mãe, avós, tios, etc.). Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira, utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos, métodos, riscos e benefícios da pesquisa **“TECNOLOGIAS DIGITAIS E MULTILETRAMENTOS: PROJETOS ON-LINE NO PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO DE INGLÊS NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM CONTEXTO BRASILEIRO”**, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

() Concordo que meus dados sejam utilizado somente para esta pesquisa.

() Concordo que meus dados possam ser utilizados em outras pesquisa, mas serei comunicado pelo pesquisador novamente e assinarei outro termo de consentimento livre e esclarecido que explique para que será utilizado o material.