

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

MARILANE DE ABREU LIMA MIRANDA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA E A PEDAGOGIA DOS
MULTILETRAMENTOS: ENSINO PARA TEMPOS DIGITAIS**

BELO HORIZONTE
2020

MARILANE DE ABREU LIMA MIRANDA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA E A PEDAGOGIA DOS
MULTILETRAMENTOS: ENSINO PARA TEMPOS DIGITAIS**

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
2020

Ficha catalográfica elaborada pelos Bibliotecários da Biblioteca FALE/UFMG

M672f

Miranda, Marilane de Abreu Lima.

Formação de professores de língua inglesa e a pedagogia dos multiletramentos [manuscrito] : ensino para tempos digitais / Marilane de Abreu Lima Miranda. – 2020.
232 f., enc.

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. 179-185.

Anexos: f. 186-232.

1. Língua inglesa – Ensino auxiliado por computador – Teses.
2. Língua inglesa – Métodos de ensino – Teses. 3. Professores de inglês – Formação – Teses. 4. Tecnologia educacional – Teses. I. Dias, Reinildes. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD: 420.7



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS

FOLHA DE APROVAÇÃO

Formação de professores de língua inglesa e a Pedagogia dos Multiletramentos: ensino para tempos digitais

MARILANE DE ABREU LIMA MIRANDA

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

Aprovada em 29 de setembro de 2020, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Reinildes Dias - Orientadora
UFMG

Prof(a). Adriana Carvalho Capuchinho
UFT

Prof(a). Ana Clara Gonçalves Alves de Meira
IFNMG-Salinas

Prof(a). Sonia Maria de Oliveira Pimenta
UFMG

Prof(a). Elizabeth Guzzo de Almeida
FaE/UFMG

Belo Horizonte, 29 de setembro de 2020.



Documento assinado eletronicamente por **Reinildes Dias, Presidente de comissão**, em 30/09/2020, às 17:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Elizabeth Guzzo de Almeida, Professora do Magistério Superior**, em 30/09/2020, às 17:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ana Clara Gonçalves Alves de Meira, Usuário Externo**, em 03/10/2020, às 14:36, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Adriana Carvalho Capuchinho, Usuário Externo**, em 04/10/2020, às 11:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Sonia Maria de Oliveira Pimenta, Servidora aposentada**, em 05/10/2020, às 13:23, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0245974** e o código CRC **C972D815**.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus, que foi meu suporte para vencer todos os percalços do caminho até este doutoramento.

Agradeço ao meu esposo e ao meu filho por entenderem meu “isolamento intelectual” e por abraçarem esse sonho junto comigo.

Agradeço à minha mãe por respeitar e entender minhas ausências e por sempre me encorajar nos momentos difíceis.

Agradeço aos meus irmãos por me incentivar sempre nos estudos e aos meus sobrinhos, que compreenderam minha ausência em tantos momentos.

Agradeço à minha orientadora, a Prof. Dra. Reinildes, pelo acolhimento, incentivo, orientação acadêmica intensa, pela leitura cuidadosa deste trabalho e pelo companheirismo durante todo o doutorado.

Agradeço à Superintendência Regional de Ensino de Ponte Nova, especialmente às diretoras Andreilza R. Lopes e Rosane Name dos Reis Fialho, que me confiaram a responsabilidade de contribuir para a formação dos professores de inglês das escolas pertencentes àquela instituição.

Agradeço a todos os professores participantes dessa pesquisa pelo interesse, responsabilidade e compromisso na realização das tarefas do curso.

Agradeço aos professores do Programa em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da UFMG, com quem tive a oportunidade de ter aulas inesquecíveis.

Aos professores que compuseram a banca de qualificação deste trabalho, Raquel Bambirra, Clímene Arruda e Adriana Carvalho Capuchinho, agradeço pelas relevantes contribuições para que esta pesquisa se fortalecesse.

Às professoras participantes da banca da defesa deste trabalho Dra Adriana Carvalho Capuchinho, Dra. Elizabeth Guzzo de Almeida, Dra. Ana Clara Gonçalves Alves de Meira e Dra. Sônia Maria de Oliveira Pimenta por aceitarem o nosso convite e terem contribuído com ricas considerações sobre este trabalho, nosso muito obrigada.

Aos funcionários do POSLIN (Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos), agradeço pela gentileza e eficiência no atendimento às minhas demandas.

Às colegas de doutorado, Vânia, Márcia e Marlei, sou grata pelos compartilhamentos de emoções, ideias, dores e alegrias.

Ao trabalho paciente da Amanda ao revisar minuciosamente o texto deste trabalho.

Aos meus alunos da E. E. Professor Cândido Gomes para os quais eu busco mais formação como professora no intuito de oferecer a eles a oportunidade de aprender a língua inglesa dentro de uma escola pública.

Agradeço aos meus alunos do Curso de Inglês New Way, que são minha inspiração para estudar sempre mais sobre o ensino da língua inglesa na perspectiva da criança, adolescente e adulto, pois tenho o privilégio de, no curso privado, ter alunos de todas as faixas etárias. Aos pais dos meus alunos crianças que acreditam em meu potencial como professora, pesquisadora e amiga e confiam a educação de seus filhos em minhas mãos.

RESUMO

A formação continuada de professores em nosso país é um espaço essencial crítico-reflexivo para os educadores da área em que atuam que, muitas vezes, já estão distantes dos centros acadêmicos e enfrentam grandes desafios ao ensinar. Embora sejam amparados pela legislação brasileira, os cursos de formação continuada para professores de inglês das escolas públicas estaduais de Minas Gerais ainda são escassos ou de difícil acesso para os que residem distante dos grandes centros universitários ou que não contam com tempo disponível para estudo. Esta pesquisa analisa dados de uma formação continuada crítico-reflexiva para professores de inglês pertencentes à Superintendência Regional de Ensino de Ponte Nova, em modalidade *on-line*, planejada e implementada por meio de tarefas customizadas solidamente amparadas por estudos recentes sobre linguagem e tecnologia. Seu objetivo principal é investigar se a formação continuada proposta contribuiu para o aperfeiçoamento do saber e do fazer pedagógico críticos desses professores. Diferentemente de outros trabalhos com foco somente na teoria dos multiletramentos, esta pesquisa se apoia também nos processos de conhecimento da Pedagogia dos Multiletramentos associados aos objetivos cognitivos da taxonomia digital de Bloom e aos recursos digitais da era contemporânea para fins pedagógicos para formar o professor para uma prática pedagógica transformada. O método utilizado para esta investigação foi o estudo de caso, tendo em vista o caráter interpretativo/qualitativo da pesquisa. Os dados foram coletados por meio das respostas dos participantes às tarefas customizadas, sob o viés do referencial teórico adotado, para a formação continuada crítico-transformativa, dos planos de aulas elaborados pelos professores participantes e de 2 questionários – um aplicado ao final da formação e outro, um ano após sua finalização. A análise foi feita, tendo em vista a apropriação crítica do referencial teórico utilizado, a teoria dos multiletramentos, os processos de conhecimento da Pedagogia dos Multiletramentos alinhados aos objetivos digitais da Taxonomia de Bloom e ao uso pedagógico de recursos digitais. Os resultados revelam que a formação implementada por este estudo forneceu suporte teórico-metodológico aos professores participantes; os planos de aula elaborados por eles durante a formação evidenciaram que foi feita uma apropriação crítico-reflexiva da combinação teórico-metodológica pelo qual passaram durante sua formação *on-line*, com sólido apoio aos princípios dos multiletramentos, integrando às atividades recursos didáticos utilizados durante o período da formação que enfatizou a reflexão e o posicionamento crítico. Os participantes perceberam que a formação por meio do CFPM contribuiu para seu saber e fazer pedagógico crítico-reflexivos e, um ano

após a pesquisa, eles revelaram que estavam aplicando conhecimentos construídos durante a formação em seus contextos de atuação.

PALAVRAS-CHAVE: Formação continuada de professores de inglês; Os dois “multi” (Diversidade e Multimodalidade); Pedagogia dos Multiletramentos; Taxonomia Digital de Bloom; Tecnologias digitais.

ABSTRACT

Continuing teacher education in Brazil is essential for educators' critical reflections about their educational domain since they are often distant from academic centers where they could update their knowledge regarding the latest teaching/ learning theories and corresponding practices. Additionally, they often face great challenges in their local educational contexts. Although supported by the Board of Education of Minas Gerais, continuing education courses for English teachers in the state public schools are still scarce. Besides, the level of difficulties doubles for those who do not have available time for constructing critical theoretical and practical knowledge to transform their practices. This research analyzes data from a continuing education course that was given to English teachers from a state administrative institution, the Regional Superintendence of Teaching of Ponte Nova in Minas Gerais, that includes 17 municipalities. It was planned to be online to reach all the teachers from 70 different schools and implemented through customized tasks that were solidly supported by recent studies on language and technology. The main objective was to investigate whether or not the proposed continuing education for English teachers contributes to their new roles, that of transformative educators. Different from other research studies that consider only the theory of multiliteracies, this investigation is also supported by the cyclical knowledge processes of the multiliteracies pedagogy that includes assumptions of the critical literacy, associated with Bloom's digital taxonomy and its cognitive learning objectives, augmented by the pedagogical use of available free digital tools. The method used for this investigation was the case study considering the qualitative paradigm. The data were collected through the responses to the customized tasks given by the participants during the continuing teacher education course, the lesson plans elaborated by them and from 2 questionnaires - one applied at the end of the course and the other, one year after it was over. The analysis is supported by aspects coming from our critical use of the references: the tenets of the theory of multiliteracies, the principles of the knowledge processes of the multiliteracies pedagogy, associated with Bloom's digital taxonomy and contributions from the pedagogical use of digital tools. The results reveal that the continuing education for English teachers investigated and analyzed in this study provided participants with critical and reflexive theoretical and methodological support for the enhancement of their knowledge on multiliteracies. Further, the lesson plans developed by them showed that they constructed meaning in a reflexive and critical way and implemented what they learned during the course, including the pedagogical use of digital tools. The answers to the first questionnaire revealed that they were aware of the benefits of the continuing teacher education through the

CFPM to the critical and reflexive ways they view their educational mission as English teachers now. The data from the second questionnaire, applied one year after the research was over, revealed that they were applying creatively what they have learned in their teaching contexts.

KEYWORDS: Continuing Education for English Teachers; The two “multi” (Diversity and Multimodality); Multiliteracies Pedagogy; Bloom’s digital taxonomy; Digital technologies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Faixa etária dos participantes deste estudo	17
Figura 2 – Participação em cursos de formação.....	18
Figura 3 – CBC Língua estrangeira.....	30
Figura 4 – Capa do Currículo Referência de Minas Gerais	33
Figura 5 – Curso – O currículo Referência de Minas Gerais: conhecê-lo para implementá-lo	34
Figura 6 – Portal for the English Teacher	40
Figura 7 – As três questões da fundamentação dos multiletramentos.....	44
Figura 8 – Modos semióticos e seus recursos	46
Figura 9 – Os processos do conhecimento	54
Figura 10 – Processos de conhecimento do Projeto <i>School Fun Fair</i>	57
Figura 11 – Processos de conhecimentos adotados em uma aula em Chicago	59
Figura 12 – Taxonomia dos Objetivos Educacionais original de Bloom.....	61
Figura 13 – Níveis da dimensão do conhecimento	65
Figura 14 – Mapa da Taxonomia Digital revisada de Bloom	69
Figura 15 – Mapa dos municípios participantes do CFPM.....	87
Figura 16 – Ferramentas da plataforma Edmodo no processo de formação	89
Figura 17 – O suporte teórico do design da formação	91
Figura 18 – Instrumentos de coleta de dados	98
Figura 19 – Ciclos da análise	101
Figura 20 – Avatar de boas vindas à formação pelo CFPM.....	102
Figura 21 – Tela do conjunto de slides	115
Figura 22 – Vídeo sobre learning.....	116
Figura 23 – Imagem gatilho	127
Figura 24 – Tela do vídeo <i>Mapping Pedagogical Approaches to Literacies</i>	137
Figura 25 – Taxonomia de Bloom (experienciando o novo/pesquisando).....	141
Figura 26 – Taxonomia Digital de Bloom (experienciando o novo/pesquisando).....	142
Figura 27 – Slides sobre culinária brasileira e americana – Atividade 1	145
Figura 28 – Tela inicial do vídeo – A história do funk	159
Figura 29 – Abordagens usadas pelos participantes antes do CFPM.....	163
Figura 30 – Contribuições do suporte teórico-metodológico.....	171

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Segunda versão do CBC – Língua Estrangeira	31
Quadro 2 – Old and new basics.....	51
Quadro 3 – Categorias de habilidades de pensamento da taxonomia de Bloom.....	62
Quadro 4 – Taxonomia de Bloom (1956) e Taxonomia revisada de Bloom (2001).....	64
Quadro 5 – Taxonomia revisada de Bloom – categorias e subcategorias	64
Quadro 6 – Tabela bidimensional da Taxonomia revisada de Bloom.....	66
Quadro 7 – Taxonomia de Bloom (1956, 2001, 2008)	70
Quadro 8 – Processos de conhecimento e os objetivos cognitivos da Taxonomia revisada de Bloom.....	74
Quadro 9 – As três globalizações.....	76
Quadro 10 – Responsabilidades do estudante e do professor no contexto de ensino aprendizagem sob ‘parceria’	78
Quadro 11 – Edmodo: Ferramentas e funcionalidades no processo de formação.....	89
Quadro 12 – Tarefas customizadas: recursos digitais e o referencial teórico	93
Quadro 13 – O avatar de boas vindas (experienciando o novo/comentando).....	103
Quadro 14 – Avatares produzidos pelos participantes (conceituando, analisando e aplicando/entendendo, avaliando e publicando)	103
Quadro 15 – Avatares criados pelos alunos dos professores participantes	104
Quadro 16 – Murais do padlet de participantes (aplicando/publicando).....	106
Quadro 17 – Apresentação de murais aos alunos dos participantes (aplicando/ produzindo)	107
Quadro 18 – Murais dos alunos dos participantes (aplicando/produzindo)	108
Quadro 19 – Comentários sobre os murais do padlet dos participantes do CFPM (analisando/validando e comentando).....	110
Quadro 20 – Dificuldades dos professores (Experienciando o conhecido/destacando).....	111
Quadro 21 – Problemas comuns compartilhados pelos professores (Experienciando o “novo” /comentando).....	112
Quadro 22 – Selecionando dificuldade mais premente (Analisando funcionalmente/ fazendo ligações/validando)	113
Quadro 23 – Razões para a falta de motivação (Analisando criticamente/fazendo “review”).....	114
Quadro 24 – Conceitos motivação construídos pelos prof. (Conceituando/entendendo).....	115
Quadro 25 – Comentários sobre motivação (aplicando/implementando)	117
Quadro 26 – Textos de leitura/ escuta de livros didáticos antigos (experienciando o conhecido/pesquisando)	120

Quadro 27 – Comentários sobre os livros selecionados (Experienciando o conhecido e o novo/pesquisando e comentando)	121
Quadro 28 – Textos de leitura de um livro didático atual (experienciando o conhecido e o novo/ pesquisando e comentando)	122
Quadro 29 – Comentários dos participantes sobre os livros atuais (Experienciando o conhecido e o novo/ pesquisando e comentando)	123
Quadro 30 – Multiletramentos e seus princípios (Analisando e conceituando/validando e categorizando).....	124
Quadro 31 – Visualizando textos sobrepostos pelo HP Reveal (Experienciando o novo/entendendo).....	127
Quadro 32 – HP Reveal no ensino de língua inglesa (Analisando apropriadamente e criticamente/validando e comentando).....	128
Quadro 33 – Mensagens de colaboração sobre o uso do HP Reveal	129
Quadro 34 – Auras criadas pelos professores participantes (conceituando e aplicando/interpretando e produzindo).....	131
Quadro 35 – Atividade e comentários do participante 18 (Experienciando o conhecido/pesquisando e destacando).....	133
Quadro 36 – Atividade e comentários do participante 15 (experienciando o conhecido/pesquisando)	134
Quadro 37 – Atividade e comentários do participante 1 (experienciando o conhecido/pesquisando)	134
Quadro 38 – Atividade e comentários do participante 3 (experienciando o conhecido/pesquisando)	136
Quadro 39 – Resumo feito pelos professores participantes e pesquisadora (conceituando/interpretando e comentando)	138
Quadro 40 – Compreensões sobre as abordagens para letramentos (conceituando/interpretando e comentando)	138
Quadro 41 – Comentários dos participantes (analisando/validando e comentando).....	139
Quadro 42 – Processos de conhecimento e os objetivos cognitivos de Bloom (conceituando e analisando/categorizando, ligando e colaborando)	143
Quadro 43 – Plano de aula do participante 15	144
Quadro 44 – Plano de aula do participante 3	149
Quadro 45 – Plano do participante 10.....	152
Quadro 46 – Plano de aula - Participante 1	155
Quadro 47 – Plano de aula do participante 15	158

Quadro 48 – Razões para utilizar apenas o processo de conhecimento conceituando	164
Quadro 49 – Tecnologia, planejamento aulas e seleção de materiais para ensino de inglês	164
Quadro 50 - Respostas dos participantes à pergunta – o curso colaborou para sua prática pedagógica?.....	165
Quadro 51 – Comentários dos participantes sobre o envolvimento de seus alunos com as atividades	166
Quadro 52 – Planos de mudanças nas práticas pedagógicas	166
Quadro 53 – Relatos dos participantes sobre mudanças na prática docente de 2018 a 2019	168
Quadro 54 – Uso de recursos digitais pelos professores após o curso	168
Quadro 55 – Planejamento de aulas após o CFPM.....	169

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- BNC-Formação – Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CBC – Currículos Básicos Comuns
- CENEX-FALE – Centro de Extensão da Faculdade de Letras
- CEP – Comitê de Ética e Pesquisa
- CFPM – Curso de Formação Pedagogia dos Multiletramentos
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CONEP – Comitê Nacional de Ética e Pesquisa
- CRV – Centro de Referência Virtual do Professor
- DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
- DCNEM – Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio
- EaD – Educação a Distância
- EDUCONLE – Projeto Educação Continuada de Professores de Línguas Estrangeiras
- ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
- FALE – Faculdade de Letras
- HOTS – *Higher order thinking* (pensamento de ordem alta)
- IFTO – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins
- LAEL – Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases
- LOTS – *Lower order thinking* (pensamento de ordem baixa)
- NAP – Núcleo de Assessoria Pedagógica
- NETP – *National Education Technology Plan* – Plano nacional de educação e tecnologia
- NIC.br – Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR
- PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PECPLI – Projeto de Educação Continuada para Professores de Língua Inglesa
- PNE – Plano Nacional de Educação
- PNLD – Plano Nacional do Livro Didático
- PUC – Pontifícia Universidade Católica
- SEE – Secretaria Estadual de Educação
- SRE – Superintendência Regional de Ensino

TCUD – Termo de Consentimento de Uso de Dados

UEL – Universidade Estadual de Londrina

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto

UFV – Universidade Federal de Viçosa

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	3
RESUMO.....	5
ABSTRACT	7
LISTA DE FIGURAS.....	9
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	13
1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA	17
1.1 Introdução	17
1.2 Objetivos	24
1.2.1 Objetivo geral	24
1.2.2 Objetivos específicos	24
1.3 Perguntas de pesquisa.....	25
1.4 Organização da tese	26
2 REFERENCIAL TEÓRICO	27
2.1 Formação continuada de professores	27
2.2 Pedagogia dos Multiletramentos.....	41
2.2.1 Os processos de conhecimento - <i>Projeto Learning by Design</i>	51
2.3 Taxonomia dos Objetivos Educacionais de Bloom, Taxonomia Revisada de Bloom, Taxonomia Digital de Bloom	59
2.4 Tecnologias digitais	75
3 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	84
3.1 Escolha metodológica.....	84
3.2 Ações prévias à formação continuada	85
3.2.1 Definição do público-alvo e apresentação da proposta do curso à SRE	85
3.2.2 Definição da modalidade e anuência da SRE	86
3.2.3 Envio de convites.....	86
3.2.4 Inscrições dos professores.....	86
3.2.5 Participantes.....	87
3.2.6 Escolha da plataforma virtual para a formação	88
3.3 O CFPM - O <i>design</i>	90
3.3.1 Planos de aula elaborados pelos participantes	92
3.3.2 Recursos digitais selecionados para a formação pelo CFPM.....	92
3.4 Instrumentos de coleta de dados	98
3.5 Análise dos dados	99
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	101
4.1 Ciclo introdutório – Voki e Padlet	102
4.2 Ciclo 1 – Dificuldades na sala de aula - web	111

4.3 Ciclo 2 – Multiletramentos – web / vídeos / slides	118
4.4 Ciclo 3 – Realidade aumentada: HP Reveal.....	126
4.5 Ciclo 4 - Abordagens pedagógicas	132
4.6 Ciclo 5 – Taxonomia de Bloom.....	140
4.7 Os planos de aula.....	143
4.7.1 Plano de aula do participante 15	144
4.7.2 Plano de aula do participante 3	149
4.7.3 Plano de aula do participante 10	152
4.7.4 Plano de aula do participante 1	154
4.7.5 Plano de aula do participante 15	157
4.7.6 Retomada aos planos dos participantes.....	161
4.8 Relatos dos participantes sobre a formação.....	162
4.9 Relatos dos participantes após a formação	167
5 CONCLUSÃO.....	171
5.1 Retomada das perguntas de pesquisa	173
5.2 Limitações desse trabalho.....	176
5.3 Sugestões para pesquisas futuras.....	177
5.4 Considerações finais.....	177
REFERÊNCIAS	179
ANEXO 1 – TERMO DE ANUÊNCIA DA SRE	186
ANEXO 2 – CONVITE DA SRE PARA AS ESCOLAS.....	187
ANEXO 3 – TUTORIAL PARA INSCRIÇÃO NO EDMODO	188
ANEXO 4 – QUESTIONÁRIO FINAL AO CFPM	190
ANEXO 5 – QUESTIONÁRIO UM ANO APÓS A FORMAÇÃO	192
ANEXO 6 - PLANO DE AULA DO PARTICIPANTE 15	193
ANEXO 7 - PLANO DE AULA DO PARTICIPANTE 3	195
ANEXO 8 - PLANO DO PARTICIPANTE 10.....	196
ANEXO 9 - PLANO DE AULA - PARTICIPANTE 1.....	198
ANEXO 10 - PLANO DE AULA DO PARTICIPANTE 15	200
ANEXO 11 - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP - UFMG	201
ANEXO 12 - PLANOS DE AULA DOS PARTICIP. - TÓPICO – FOOD.....	207
ANEXO 13 – PLANOS DE AULA DOS PARTICIP. - TÓPICO MUSIC.....	224

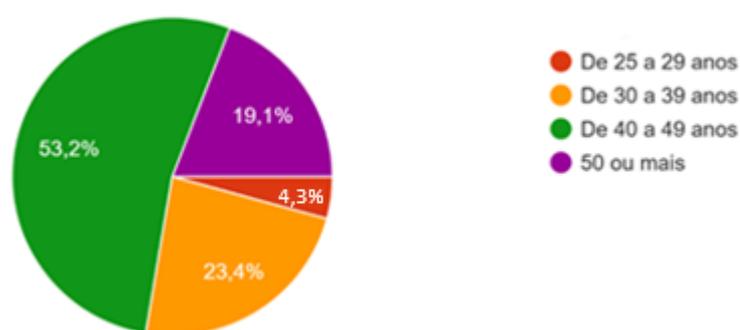
1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

1.1 Introdução

Este estudo tem como tema norteador a formação continuada de professores de inglês da rede estadual de ensino na educação básica por meio de um curso *on-line*, denominado Curso de Formação Pedagogia dos Multiletramentos (CFPM). O CFPM foi planejado e implementado à luz dos pressupostos da teoria dos multiletramentos, dos princípios dos processos de conhecimento da pedagogia do mesmo nome associados aos objetivos cognitivos de aprendizagem da Taxonomia Digital de Bloom e aos recursos digitais da era contemporânea para fins pedagógicos.

A formação continuada de professores de inglês torna-se fundamental diante de um cenário educacional diferente daquele para o qual o professor se preparou para atuar, em sua graduação. Segundo pesquisa do British Council (2015)¹, os professores de inglês do Brasil possuem um perfil feminino e maduro. As mulheres representam 81% dos professores e 55% têm mais de 40 anos. Esses dados são corroborados nesta pesquisa, pois um levantamento feito por nós, com os participantes desta pesquisa antes de seu início, revelou que 53,2% do grupo têm de 40 a 49 anos, conforme Figura 1.

Figura 1 – Faixa etária dos participantes deste estudo



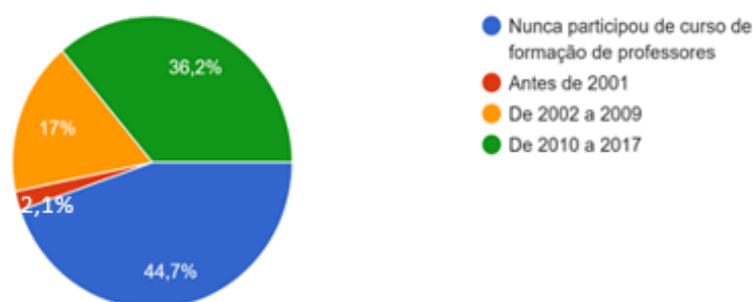
Dados da pesquisa.

Disponível em:

<https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf>. Acesso em 18 de Julho de 2018.

Outra informação sobre o contexto atual da formação de professores refere-se ao pouco acesso de grande parte dos professores aos cursos, apesar de o tema ter ganhado suporte da legislação brasileira. Os dados do levantamento com os participantes desta pesquisa, apresentados na Figura 2, evidenciaram que 44,7% deles nunca participaram de qualquer momento de aprimoramento de seu saber/fazer profissional e aqueles poucos que participaram já fizeram isso há bastante tempo, pois 36,2% participaram de capacitações nos últimos dez anos, sendo 17% no período de 2002 a 2009.

Figura 2 – Participação em cursos de formação



Dados da pesquisa.

A formação de professores foi referenciada pela primeira vez em 1996 na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9394 e, em seguida, nos anos de 1998 a 2000 nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), mas foi posteriormente, por meio do Plano Nacional de Educação (2001), com vigência de dez anos, que houve ênfase na necessidade da formação dos professores em serviço. Preconiza o documento que os cursos são importantes para os profissionais em razão das mudanças advindas do avanço científico e tecnológico.

No estado de Minas Gerais, houve algumas ofertas de cursos de formação aos professores da rede pública, por ocasião da implementação dos Currículos Básicos Comuns (CBC), no período de 2003 a 2005. Naquela ocasião os cursos eram oferecidos pelas Superintendências Regionais de Ensino de cada região e ocorriam presencialmente em várias cidades. Recentemente, em 2018, ao ser instituído o Currículo de Referência de Minas Gerais, a Secretaria Estadual de Educação (SEE) também promoveu algumas formações aos professores, na modalidade *on-line*, para que os profissionais entendessem a proposta de ensino do estado e a incorporassem em seus planejamentos de ensino.

Oportunidades de formação continuada são, também, ofertadas pelas faculdades de algumas universidades públicas brasileiras. Em Minas Gerais, por exemplo, a Faculdade de

Letras (FALE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) viabiliza o Projeto Educação Continuada de Professores de Línguas Estrangeiras (EDUCONLE), que tem características de ensino, pesquisa e extensão e oferece palestras e oficinas embasadas nos eixos de linguagem em uso e metodologia de ensino. A Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) também disponibiliza cursos de extensão em prol da formação continuada do professor, por meio do Projeto de extensão MOVIE TIME. O programa tem o cinema como pretexto para desenvolver o letramento crítico em língua inglesa e atende à demanda de formação inicial e continuada de professores de Mariana e Ouro Preto, em parceria com as superintendências de ensino das respectivas cidades. Ademais, no período de 2004 a 2014, a Universidade Federal de Viçosa (UFV) ofereceu um Projeto de Educação Continuada para Professores de Língua Inglesa (PECPLI) que tinha como base o conhecimento reflexivo e a ação transformadora com foco nas crenças e nas emoções dos professores participantes.

É notável que a escassez de cursos de formação para professores de inglês em serviço esboça um cenário educacional com profissionais carentes de atualização e de espaços para trocas de ideias sobre suas inquietações docentes. Para isso, os cursos têm que ser reflexivos, relacionar teoria e prática, adotar perspectiva crítica que auxilie o professor a estabelecer relação com seu contexto e, sobretudo, devem oferecer oportunidades aos professores de desenvolver formação digital (MODELSKI et al., 2019).

O Curso de Formação Pedagogia dos Multiletramentos (CFPM), desenvolvido nesta pesquisa, considerou alguns pontos importantes para sua criação. Um deles diz respeito aos novos perfis do estudante e do professor contemporâneo. Nela, consideramos o aluno da era digital como aquele que busca informações em várias fontes e mídias, analisa ideias sob múltiplas perspectivas, trabalha colaborativamente em grupos, se responsabiliza pela sua aprendizagem, aprende além das paredes das salas de aula, desenvolve a inteligência coletiva e se autoavalia criticamente. Por conseguinte, o perfil dos professores sintoniza com a representação do aluno. Concebemos o professor como um profissional “*designer*”, aquele que cria o ambiente de aprendizagem e não o que, simplesmente, regurgita conteúdo, mas o que engaja os alunos como construtores de conhecimento ativos, que oferece oportunidades a eles de usar as novas mídias e que lhes oferece vários caminhos de aprendizagem de acordo com seus perfis diferenciados. Ademais, o novo professor se caracteriza por colaborar com outros professores, por compartilhar *designs* de ensino e permitir que o aluno tenha autonomia para aprender e por avaliar a aprendizagem e o progresso deles continuamente. Acima de tudo, precisa ser *designer* de sua própria prática pedagógica, apoiando-se em teorias recentes sobre

multiletramentos e uso educativo de recursos digitais. Os livros didáticos do PNL D que adotam precisam ser (re)desenhados para atenderem melhor aos seus contextos de atuação.

A abordagem de conhecimento concebida por esta pesquisa se apoia na teoria dos multiletramentos, que propõe uma visão inclusiva, relevante e mais contemporânea, nomeada por Kalantzis e Cope (2012) como “novos básicos”. Nessa perspectiva, eles sugerem que os velhos hábitos de ensino e aprendizagem dos “velhos básicos” sejam reconsiderados e suplementados, levando em consideração as mudanças dos tempos atuais. Exemplificando, os alunos “bem disciplinados” dos velhos básicos foram substituídos pelos alunos que negociam estilos de comunicação. Os textos de prestígio literário do passado foram substituídos por outros, inclusive os textos comuns do dia a dia de diferentes gêneros textuais / digitais que são lidos pelos alunos. Ainda, o inglês padrão cedeu lugar à diversidade e a língua culta, à adequação linguística. Além disso, as regras fônicas se renderam às comunicações multimodais e o tradicional estudo de leitura e escrita, ao letramento.

Outro ponto relativo à teoria dos multiletramentos considerado por esta pesquisa refere-se aos dois “multi” – diversidade e multimodalidade. As tarefas customizadas, ou seja, elaboradas em estrita relação com seus propósitos pedagógicos para a formação do professor de inglês, tendo em vista seu contexto de implementação, foram planejadas e colocadas em ação com foco na diversidade e na construção de sentido multimodal dos textos da era contemporânea. Elas foram realizadas, discutidas e as respostas dos professores participantes da formação foram inseridas *on-line* na Plataforma Edmodo.

Os processos de conhecimento da Pedagogia dos Multiletramentos (*Projeto Learning by Design*) “*experienciando o conhecido e o novo, conceituando por nome e teoria, analisando funcionalmente e criticamente e aplicando apropriadamente e criativamente*”, guiaram o planejamento, a implementação e a realização das tarefas de formação pelos professores participantes. Considerados como “tipos de pensamento em ação”², os processos mapearam os movimentos pedagógicos que os participantes iriam desenvolver para aprender e aplicar criativamente nos planos de aula que seriam elaborados por eles (KALANTZIS; COPE, 2012). O conjunto desses processos “oferece aos professores e estudantes [no papel de *designers*] mais controle sobre o relacionamento entre suas escolhas instrucionais e seus resultados de aprendizagem”³ (KALANTZIS; COPE, 2012, p. 357. Tradução nossa). No caso desta pesquisa, esses processos, associados a objetivos cognitivos de aprendizagem, ofereceram oportunidades

² “*thinking-in-action*”.

³ “provides teachers and learners with more control over the relationship of their instructional choices and their learning outcomes”.

à pesquisadora de selecionar o processo mais adequado para cada atividade, a mixagem entre eles e seu impacto no conhecimento desenvolvido pelos professores de inglês em formação.

Esses processos da Pedagogia dos Multiletramentos, propostos por Kalantzis e Cope (2012), se apoiaram em discussões anteriores e foram assim anteriormente nomeados, prática situada, instrução explícita, enquadramento crítico e prática transformada (NLG, 1996) e, hoje recebem esta denominação: nomeados como *experienciando*, *conceituando*, *analisando e aplicando*. É importante frisar que eles se sustentaram nas abordagens tradicionais para letramentos – abordagem para o letramento didático, letramento autêntico, letramentos críticos e funcionais. Quanto ao uso dos processos de conhecimento, ressalta-se que cada situação de aprendizagem requer um processo de conhecimento, desse modo, não há ordem fixa para usá-los. De acordo com Kalantzis e Cope (2012), raramente um dos processos predomina, há sempre um entrelaçamento de diferentes movimentos epistêmicos, o que nos leva a considerar que todos são importantes e interligados.

Kalantzis e Cope (2012, p. 370) buscam associar os processos de conhecimento com outras práticas pedagógicas, como fizeram com a taxonomia dos objetivos educacionais de Bloom. Eles apresentam um quadro dos processos de conhecimento associados aos objetivos cognitivos de aprendizagem da taxonomia revisada de Bloom (ANDERSON; KRATHWOHL, 2001). Assim, o processo *experienciando o conhecido* se associa ao objetivo cognitivo *relembrando* de Bloom, o *experienciando o novo* com o objetivo *entendendo*; o processo *conceituando por nome* com o objetivo *entendendo* e o *conceituando com teoria* com o objetivo *entendendo*; o processo *analisando funcionalmente* com o objetivo *analisando* e o *analisando criticamente* com o objetivo *avaliando*; o processo *aplicando apropriadamente* com o objetivo *aplicando* e o *aplicando criativamente* com o objetivo *criando*. Percebe-se que há equivalência entre os processos de conhecimento e alguns objetivos cognitivos. Os pesquisadores traçam o paralelo para demonstrar que os processos de conhecimento dialogam com outras teorias educacionais.

Esta pesquisa propõe uma associação semelhante à estabelecida por Kalantzis e Cope (2012, p. 370), mas, diferentemente, associa os processos de conhecimento com os objetivos da Taxonomia Digital de Bloom (2008) ou com os da taxonomia revisada de Bloom (2001). Desse modo, o processo de conhecimento *experienciando o conhecido* é relacionado ao objetivo cognitivo *buscando e marcando*, e o *experienciando o novo* associa-se com o *comentando e entendendo*. *Conceituando por nome* associa-se com *inferindo* e *conceituando por teoria* com *interpretando*. *Analisando funcionalmente* com *validando* e *analisando criticamente* com *colaborando e moderando*. *Aplicando apropriadamente* com *editando e*

fazendo uploading e aplicando criativamente com produzindo e publicando on-line por meio de podcasts ou vídeos, por exemplo.

Os objetivos cognitivos da Taxonomia Digital de Bloom associados aos processos de conhecimento da Pedagogia dos Multiletramentos contribuiu no planejamento da formação continuada pelo CFPM e na implementação das tarefas customizadas realizadas pelos participantes, pois enquanto os processos de conhecimento mapeavam as melhores escolhas pedagógicas a serem adotadas em cada uma delas, os objetivos de aprendizagem os representavam explicitamente através de seus verbos que indicavam as ações cognitivas sendo realizadas, ora a partir da taxonomia digital, ora da versão revisada de 2001. Assim, como os processos de conhecimento, a versão digital da taxonomia não prescreve ordem fixa para usar os objetivos, mas os classificam como objetivos de ordem de pensamento mais baixa, denominados por eles de (LOTS), do inglês *Lower order thinking* e de ordem de pensamento alto (HOTS), do inglês *Higher order thinking*. Essa classificação é útil para entender as ações de aprendizagem que estão sendo ativadas pelas tarefas customizadas.

Esta pesquisa contempla ainda a integração de tecnologias digitais para fins pedagógicos e as integra à formação continuada para atender aos seus propósitos básicos de formar professores de inglês para a era contemporânea. Cada tarefa customizada utilizou uma ferramenta para mediá-la e algumas ainda foram objeto de estudo pelos participantes para que pudessem incorporá-las às suas práticas nas salas de aula de inglês. Dessa forma, elas serviram para customizar as tarefas aos seus propósitos e para contribuir para o aperfeiçoamento do saber/fazer pedagógico do professor de inglês de escolas públicas estaduais de Minas Gerais.

O procedimento metodológico adotado para esta pesquisa foi o estudo de caso de natureza interpretativista, sob o paradigma qualitativo. A meta principal é a construção de conhecimento para a área de formação de professores e para o ensino de inglês. Os dados serão coletados por meio das respostas dos participantes às tarefas customizadas para a formação continuada pelo CFPM, aos planos de aulas elaborados pelos professores participantes que os inseriram na plataforma Edmodo e de 2 questionários – um aplicado ao final da formação e outro, um ano após sua finalização.

As tarefas realizadas pelos participantes foram agrupadas em cinco ciclos que facilitaram o processo de uma análise mais aprofundada das relações entre as teorias que nos apoiam. Além deles, os planos de aula elaborados pelos próprios participantes em formação serão analisados, tendo em vista a mesma tríade teórica que deu suporte à criação do CFPM – a teoria dos multiletramentos e a pedagogia do mesmo nome, os processos de conhecimento da Pedagogia dos Multiletramentos (KALANTZIS; COPE, 2012) alinhados aos objetivos

cognitivos da Taxonomia Digital de Bloom (CHURCHES, 2008) e o uso educacional de recursos digitais para a formação de professores de inglês. As respostas aos questionários serão devidamente analisadas, tendo em vista o propósito de coletar dados sobre a percepção dos participantes e sobre a retenção do conhecimento desenvolvido em ações pedagógicas em suas salas de aula, um ano após o término da formação.

Devido às interseções dos princípios teóricos que apoiam este estudo sobre formação de professores, além de pesquisa em periódicos e livros, foi feito, junto à Biblioteca Digital de Teses e Dissertações⁴ e ao Banco de Teses da CAPES⁵, um levantamento de trabalhos que contivessem em seu título os termos “Pedagogia dos Multiletramentos” e a seguir “Taxonomia de Bloom”. Em seguida, foram pesquisados os dois termos juntos a fim de encontrar trabalhos com essas duas teorias.

Na primeira pesquisa realizada nos dois *sites*, foram procurados trabalhos sob o título Pedagogia dos Multiletramentos. O resultado incluiu 8 trabalhos, sendo 4 teses e 4 dissertações. Após a consulta aos resumos, foram eliminados os trabalhos que não se relacionavam com ensino de língua inglesa, restando apenas 2 dissertações e 1 tese. Considerando esses trabalhos, vimos que Gomes (2015) pesquisou sobre as contribuições do estudo do gênero exposição oral à luz da Pedagogia dos Multiletramentos para aprimorar as habilidades de ouvir e falar dos professores de inglês da rede pública do estado de Minas Gerais, na modalidade a distância. Soares (2017) buscou avaliar em que medida a unidade didática elaborada por ela mobilizou os conceitos da Pedagogia dos Multiletramentos e o modo como as alunas se engajaram no desenvolvimento do projeto e, finalmente, Santiago (2019) investigou 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, originados de diferentes países, utilizando textos, imagens, áudio e vídeo por meio da aplicação da Pedagogia dos Multiletramentos e da Aprendizagem Baseada em Projetos.

A busca de teses e de dissertações sobre a Taxonomia Digital de Bloom nos dois *sites* de teses e dissertações resultou em 4 dissertações, sendo duas delas relacionadas ao ensino de Química e as outras duas, ao uso de *webquests* no ensino superior. Não foi encontrado nenhum trabalho da Taxonomia Digital de Bloom relacionado ao ensino de língua inglesa no contexto brasileiro.

⁴ Disponível em: <<http://bdt.d.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: 21 julho 2020.

⁵ Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>>. Acesso em 21 julho 2020

Em uma terceira busca, com os nomes das duas teorias juntas, não foi obtido nenhum resultado no *site* da Biblioteca Digital. No banco de teses da CAPES, na primeira pesquisa, houve um resultado de 154 trabalhos. Ao refinar a busca para a área de Linguística Aplicada, o resultado caiu para 13 trabalhos, mas ao consultar também os resumos para identificar trabalhos que relacionassem multiletramentos com a taxonomia de Bloom, nenhum trabalho foi encontrado. É nessa lacuna que este estudo de caso se encaixa ao propor uma formação para professores de inglês em serviço, em modalidade *on-line*, com carga horária de 110 horas, projetado e implementado por meio de tarefas customizadas, tendo em vista a teoria e Pedagogia dos Multiletramentos, os processos de conhecimento da Pedagogia dos Multiletramentos (KALANTZIS; COPE, 2012), alinhados aos objetivos cognitivos da Taxonomia Digital de Bloom (CHURCHES, 2008) e ao uso educacional de recursos digitais para a formação de professores de inglês.

1.2 Objetivos

Apresentamos, a seguir, os objetivos desta pesquisa.

1.2.1 Objetivo geral

Investigar como o processo de formação continuada do professor de inglês *on-line*, por meio de tarefas customizadas, solidamente amparadas por estudos sobre linguagem como ação social, tecnologias digitais e objetivos cognitivos de aprendizagem (DIAS; PIMENTA, 2015; CHURCHES, 2008; KALANTZIS; COPE, 2012; COPE; KALANTZIS, 2015; 2017), contribui para o aperfeiçoamento do seu saber/fazer pedagógico, no contexto de escolas públicas estaduais da Superintendência Regional de Ensino Ponte Nova - Minas Gerais.

1.2.2 Objetivos específicos

Os objetivos específicos dessa pesquisa são:

1. Articular estudos sobre os multiletramentos, os processos cíclicos de conhecimento da Pedagogia dos Multiletramentos, os objetivos cognitivos de Bloom revisitados e o uso pedagógico de recursos digitais a fim de oferecer suporte teórico-metodológico ao processo de formação on-line do professor de inglês de escolas públicas.
2. Verificar se os participantes fazem uso da combinação teórico-metodológica por qual passaram pela realização das tarefas customizadas em sua formação *on-line* no desenvolvimento de seus planos de aula.
3. Averiguar as impressões / reações dos participantes sobre a formação continuada *on-line* relatadas em um questionário aplicado, ao final da formação.
4. Analisar as possíveis contribuições da formação continuada *on-line* mencionadas pelos professores participantes, um ano após seu término, por meio de um segundo questionário aplicado para esse fim.

1.3 Perguntas de pesquisa

As perguntas de pesquisa foram elaboradas tendo em vista o referencial teórico que a apoia, visando à formação continuada de professores de inglês de escolas públicas.

- Como práticas pedagógicas customizadas para a formação continuada no meio *on-line* contribuem para o aperfeiçoamento do saber/fazer pedagógico do professor de inglês de escolas públicas estaduais de Minas Gerais?
- Como os planos de aula elaborados pelos professores participantes apontam para práticas pedagógicas transformadas no ensino de inglês ao enfocarem uma combinação entre os processos do conhecimento, os objetivos cognitivos e o uso de recursos digitais?
- Quais as reações e sentimentos dos professores sobre a participação no processo de formação continuada *on-line* pelo CFPM?
- O que nos revelam os relatos dos professores participantes, um ano após o término da formação, em termos do conhecimento construído durante esse processo?

1.4 Organização da tese

Esta tese está organizada em cinco capítulos, sendo este o capítulo introdutório, no qual estão presentes a contextualização da pesquisa, seus objetivos e as perguntas que guiarão este trabalho.

O segundo capítulo discute a fundamentação teórica que embasa a pesquisa. Apresenta um breve estudo sobre a formação continuada de professores de inglês da rede pública do estado de Minas Gerais, os princípios da Pedagogia dos Multiletramentos e os processos de conhecimento, a Taxonomia original de Bloom e suas versões revisadas e as tecnologias digitais utilizadas para o ensino de língua inglesa, ao longo dos anos.

O terceiro capítulo apresenta a metodologia adotada, descreve o contexto de coleta de dados e os participantes da pesquisa. Apresenta também os instrumentos e os procedimentos de análise dos dados.

O quarto capítulo apresenta a análise dos dados coletados pela pesquisa por meio de uma análise qualitativa interpretativa, sob o viés do paradigma qualitativo.

O quinto e último capítulo apresenta as considerações finais, retoma as perguntas de pesquisa e esclarece as contribuições deste trabalho para os estudos da linguística aplicada, especialmente os focados na linguagem, tecnologias digitais e formação continuada do professor de inglês.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Formação continuada de professores

Há mais de duas décadas, a formação de professores tem recebido atenção especial por parte das políticas públicas brasileiras. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394), publicada em 20 de dezembro de 1996, apresenta o primeiro registro oficial sobre o tema. O documento, que estabelece orientações para vários assuntos da educação nacional, dedica sete artigos ao título “Dos profissionais da educação”, em prol da padronização da formação docente.

Atendendo aos preceitos da LDB 9394/96, surge a proposta nacional para a construção de uma base curricular única para os níveis fundamental e médio, denominada Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Em 1998 e 1999, são publicados os PCN do Ensino Fundamental e, em 2000, os do Ensino Médio. Os documentos, mais uma vez, sinalizam a necessidade da formação docente e de momentos dedicados ao estudo, à leitura e à discussão entre educadores. Os parâmetros do Ensino Médio atribuem a responsabilidade da formação docente ao próprio professor, pois, de acordo com o documento, saber administrar a formação contínua é mais do que simplesmente fazer cursos. É, principalmente:

- saber e explicitar as próprias práticas;
- estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação contínua (cursos, leituras, reflexão sobre as próprias práticas, trabalho em equipe, autoavaliação);
- negociar um projeto de formação comum com os colegas (equipe, escola, rede);
- participar de projetos educacionais da escola, interagindo com os colegas e outros profissionais de apoio;
- participar da formação dos colegas, observando e aceitando ser observado (BRASIL, 2000, p. 134).

Após os PCN, a Lei Nacional de Educação nº 10.172, de 2001, que aprovou o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 10 anos, semelhantemente, enfatiza a necessidade de formação continuada em razão do avanço científico e tecnológico. A diretriz 10.2 afirma:

A formação continuada assume particular importância, em decorrência do avanço científico e tecnológico e de exigência de um nível de conhecimentos sempre mais amplos e profundos na sociedade moderna. Este Plano, portanto, deverá dar especial atenção à formação permanente (em serviço) dos profissionais da educação. (BRASIL, 2001, p. 77)⁶

⁶ BRASIL, MEC, Lei 10.172/2001, Item IV, 10, 10.2, p. 77.

O projeto de lei 8.035 de 2010, que aprova o segundo Plano Nacional de Educação (PNE) (2011 – 2020), atribui a meta de número 16 à educação docente: “Formar 50% dos professores da educação básica em nível de pós-graduação *lato e stricto sensu*, garantir a todos formação continuada em sua área de atuação” (Projeto de lei 8.035-B, 2010, p. 18).

Devido a questionamentos sobre a abrangência do segundo plano, em 2014, é aprovado o terceiro PNE. Planejado para vigorar dez anos, o PNE (2014-2024) determina metas e estratégias para a educação brasileira. No que se refere à formação e valorização de professores da educação básica, o documento dedica as metas 15, 16, 17 e 18 para formação continuada, pós-graduação, plano de carreira e valorização de professores.

Mais recentemente, na resolução do Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno (CNE/CP) Nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que se institui e se orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na Educação Infantil, no Ensino Fundamental I e II; e, na resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, que se estabelece a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica. Ambas sinalizam, no Capítulo II, Art. 5º, §1º, que a BNCC deve fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos, articulando e coordenando as políticas e ações educacionais em relação à formação de educadores. Para a viabilização de tal meta, foi publicada a resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). A resolução apresenta dez competências a serem alcançadas pelo educador:

1. Compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para poder ensinar a realidade com engajamento na aprendizagem do estudante e na sua própria aprendizagem colaborando para a construção de uma sociedade livre, justa, democrática e inclusiva.
2. Pesquisar, investigar, refletir, realizar a análise crítica, usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas.
3. Valorizar e incentivar as diversas manifestações artísticas e culturais, tanto locais quanto mundiais, e a participação em práticas diversificadas da produção artístico-cultural para que o estudante possa ampliar seu repertório cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens - verbal, corporal, visual, sonora e digital - para se expressar e fazer com que o estudante amplie seu modelo de expressão ao partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens.

6. Valorizar a formação permanente para o exercício profissional, buscar atualização na sua área e afins, apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem aperfeiçoamento profissional e eficácia e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania, ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Desenvolver argumentos com base em fatos, dados e informações científicas para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental, o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas, desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem.
10. Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores.

Fonte: Conselho Nacional de Educação, Resolução Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, p. 89, publicada em 10/2/2020.

Além das competências gerais, a resolução ainda abarca, no Art. 4º, as competências específicas que se complementam. São elas: conhecimento, prática e engajamento profissional.

As políticas públicas de Minas Gerais, em consonância com as legislações nacionais, também sinalizam sobre a importância da formação dos professores para a implementação das propostas pedagógicas. Fundamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (1996) e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o estado de Minas Gerais criou, em 2003, o Currículo Básico Comum (CBC) para cada disciplina dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e do Médio. Foi amplamente divulgado e discutido com os professores estaduais em encontros virtuais e presenciais, resultando em sua publicação em forma de livreto em 2005 (Figura 3).

Figura 3 – CBC Língua estrangeira



Fonte: Proposta curricular (Dias, 2005 manuscrito)

O Currículo Básico Comum (CBC) de língua estrangeira (DIAS, 2003; 2005), Figura 3, tem como objetivo: “o desenvolvimento das habilidades necessárias para que o aluno possa lidar com as situações práticas do uso da língua estrangeira, tendo em vista sua competência comunicativa [...]” (Dias, 2005, p. 11). A primeira versão do CBC apresentava apenas o eixo temático “Recepção e Produção de Textos Orais e Escritos de Gêneros Textuais variados em Língua Estrangeira” e era composto por cinco temas: compreensão escrita, produção escrita, compreensão oral, produção oral e conhecimento léxico-sistêmico. Os temas dividiam-se em tópicos que eram subdivididos em inúmeras habilidades. Posteriormente, em 2005, essa versão foi revisada e o tema conhecimento léxico-sistêmico deixou de ser abordado como tal, sendo tratado paralelo às habilidades. Além disso, foram introduzidas gradações em cada uma das habilidades em todos os anos escolares: Introduzir, Aprofundar e Consolidar, representados pelas iniciais I, A e C, como consta no Quadro 1.

Quadro 1 – Segunda versão do CBC – Língua Estrangeira

Eixo temático I:						
Recepção e produção de textos orais e escritos de gêneros discursivos variados em Língua Estrangeira						
Tema 1: Compreensão escrita (Leitura) e Conhecimento léxico-sistêmico						
<i>Sugestão de gêneros discursivos:</i> Reportagem. Perfil. Folder. Biografias. História em Quadrinhos. Instruções. Letras de músicas. Poema. Diagramas e gráficos. Infográfico. Notícia. Artigo. Anúncio publicitário. Resenhas. Manchetes. Charge. Piada. Horóscopo. Receita culinária. Convite. Jogo. Provérbio. Verbetes. Rótulo. Placa de aviso. Cartaz. Guia turístico. Classificados. Conto. Fábula. Crônica. Tirinha. Fichas de Cadastro. Tweets no Twitter, Mensagens formais e informais de E-mail. Mensagens no Facebook						
TÓPICOS DE CONTEÚDO	HABILIDADES	Orientações pedagógicas	Ciclo intermediário		Ciclo consolidação	
			6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
1. Compreensão das condições de produção do texto escrito de gêneros textuais diferentes.	1.1. Identificar (fazendo uso de skimming) o tema geral do texto e estabelecer alguns aspectos de suas condições de produção (o gênero a que pertence, função sociocomunicativa, finalidade, suporte, autor, data e local de publicação).	Para possibilitar que seus alunos desenvolvam as habilidades desse tópico, o professor poderá fazer uso de textos dos gêneros sugeridos acima. Em um primeiro momento, deve incentivar os alunos a fazer uma rápida leitura dele, chamando a atenção para alguns dos seus aspectos, procurando encontrar pistas textuais que possam auxiliar em sua compreensão geral como estas, por exemplo: - o layout ou formatação do gênero e elementos que o constituem (imagens, gráficos, etc.), - as ideias e objetivos de produção, - o meio em que ele circula socialmente, quem é o autor, qual o público alvo pretendido, quando foi produzido, entre outros. O professor poderá ainda incentivar os alunos a selecionar as palavras chave e/ou frases-chave que facilitem a compreensão global do texto que está sendo lido e compreendido. Essas palavras-chave podem ser registradas em um glossário que o aluno constrói ao longo de todo o ano letivo.	I/A	A	A/C	A/C

Fonte: CBC versão revisada (2005), p. 39. Adaptado pela pesquisadora. Disponível em: <<https://www.trescoracoes.mg.gov.br/docs/seduc/cbc-anos-finais-lingua-estrangeira.pdf>>. Acesso em 12 agosto 2019.

A fim de oferecer suporte aos professores para a implementação dos CBC nas salas de aula, a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) criou, em 2008, o Centro de Referência Virtual do Professor (CRV)⁷. Este visa oferecer orientações didáticas, sugestões de planejamento de aulas, roteiros de atividades, fórum de discussões, textos didáticos, experiências simuladas, vídeos educacionais e outros recursos para a organização do trabalho dos docentes de todo estado. Mais tarde, em 2011, surgiu outro espaço de formação da SEE-MG para o professor, a escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de

⁷Disponível em: < <http://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/1748-centro-de-referencia-virtual-esta-de-cara-nova-e-com-mais-opcoes-para-os-professores> >. Acesso em 10 nov. 2019.

Minas Gerais⁸, denominada *Magistra*, cujo objetivo é coordenar os processos de formação, como realização de cursos, seminários e outras estratégias de formação dos profissionais que atuam nessa área.

Mais recentemente, a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em dezembro de 2017 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), incentivou os estados brasileiros a reformular suas propostas pedagógicas de acordo com o documento nacional. Minas Gerais, desse modo, criou o Currículo Referência de Minas Gerais (Parecer CEE nº 937/2018) para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, resultante da interação entre o CBC (2003; 2005) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). O documento contempla todas as disciplinas escolares e tem o fito de orientar a elaboração dos planos e das ações educacionais em MG. O componente curricular língua inglesa possui cinco eixos organizadores: Oralidade, Leitura, Escrita, Conhecimentos Linguísticos e Dimensão Intercultural, os quais se dividem em vários objetos de conhecimento e, finalmente, em habilidades distribuídas do 6º ao 9º do Ensino Fundamental.

Ressaltam-se aqui as seis competências específicas de língua inglesa para o Ensino Fundamental, sugeridas pelo currículo referência mineiro:

1. Identificar o lugar de si e do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho.
2. Comunicar-se na língua inglesa, por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social.
3. Identificar similaridades e diferenças entre a língua inglesa e a língua materna/outras línguas, articulando-as com aspectos sociais, culturais e identitários em uma relação intrínseca entre língua, cultura e identidade.
4. Elaborar repertórios linguístico-discursivos da língua inglesa usados em diferentes países e por grupos sociais distintos dentro de um mesmo país, de modo a reconhecer a diversidade linguística como direito e valorizar os usos heterogêneos, híbridos e multimodais emergentes nas sociedades contemporâneas.
5. Utilizar novas tecnologias com novas linguagens e modos de interação para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável.
6. Conhecer diferentes patrimônios culturais, materiais e imateriais difundidos na língua inglesa, com vistas ao exercício da fruição e da ampliação de perspectivas no contato com diferentes manifestações artístico-culturais.

Fonte: Currículo Referência de Minas Gerais, 2018, p. 609-610.

A formação do professor, em relação ao novo currículo, inicia-se em 2019 e, em 2020, este é implantado em todas as escolas de Minas Gerais, segundo informações disponibilizadas

⁸ Disponível em: <<https://escoladeformacao.educacao.mg.gov.br/>>. Acesso em 10 nov. 2019.

pelo site da Secretaria Estadual de Educação de MG (SEE-MG)⁹. A fim de colaborar com o conhecimento dos docentes, são lançadas pela instituição vários cursos intitulados *trilhas formativas* na modalidade de Educação a Distância (EaD). Um deles é o Currículo Referência de Minas Gerais: conhecê-lo para implementá-lo, disponível na modalidade *on-line* para os profissionais da educação (Figura 4).

Figura 4 – Capa do Currículo Referência de Minas Gerais



Fonte: Currículo Referência de Minas Gerais. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1ac2_Bg9oDsYet5WhxzMIreNtzy719UMz/view>. Acesso em: 10 jan. 2020.

Foram oferecidos sete cursos (Figura 5) com oferta de 7.000 vagas para cada um, entre os meses de setembro/2019 a janeiro /2020. Cada trilha é composta por três unidades de estudo e, em cada uma, é disponibilizado um recurso (*podcast/vídeo*) para introduzir os temas: “histórico e o processo de construção do Currículo Referência de Minas, os eixos

⁹ Disponível em: <<http://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/10619-secretaria-de-educacao-inicia-consulta-publica-para-a-construcao-do-curriculo-referencia-do-ensino-medio>>. Acesso em 10 jan. 2020.

estruturadores, as competências gerais e as estratégias de leitura e interpretação das habilidades, e a estrutura do Currículo”.

Figura 5 – Curso – O currículo Referência de Minas Gerais: conhecê-lo para implementá-lo

The screenshot shows a navigation menu at the top with items: ESCOLA DE FORMAÇÃO, CONTATO, CURRÍCULO REFERENCIA, PORTAL ESPECIALISTAS, AMBIENTE EAD, ESPAÇO DE FORMAÇÃO, and ESTUDIO EDUCAÇÃO. The main content area features the course title 'O Currículo Referência de Minas Gerais: conhecê-lo para implementá-lo - Turma 8'. Below the title, there are two paragraphs of text. The first paragraph states that knowing the curriculum is essential for implementation in 2020. The second paragraph discusses the historical and construction process of the curriculum. A purple button labeled 'EMENTA' is centered below the text. On the right side, there is a sidebar titled 'CONHEÇA OS CURSOS OFERECIDOS PELA ESCOLA DE FORMAÇÃO' with a list of course options: Acesso Ambiente Virtual, Inscrições Abertas, Em andamento, Previstas, Encerradas, Externas, and Visita ao Museu.

Fonte: Printscreen da página inicial do curso. Disponível em:
<https://escoladeformacao.educacao.mg.gov.br/index.php/inscricoes-abertas/275-curriculo-referencia-t08>.
 Acesso em: 10 jan. 2020.

O Currículo Referência de Minas Gerais para o Ensino Médio está em construção e tem previsão de publicação em 2021. Segundo a SEE-MG¹⁰,

a necessidade de construção de um novo currículo veio a partir da Lei nº 13.415/2017, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), implementando as mudanças previstas para o Novo Ensino Médio, como o aumento da carga horária mínima, a ampliação das escolas de tempo integral e a possibilidade de que todos os estudantes da etapa escolham caminhos de aprofundamento dos seus estudos.

No meio acadêmico, a formação reflexiva do professor é defendida por vários pesquisadores, como Almeida Filho (1999), Dutra e Mello (2004), Arruda (2008, 2013), Celani (2001). A esse respeito, Celani (2001), fundadora de um dos primeiros projetos de formação docente da Pontifícia Universidade Católica (PUC–SP), pontua que o ponto principal da formação contínua desse grupo profissional é a interação entre teoria e prática comprometida com a realidade do mundo. Mateus (2002, p. 4) também acredita na necessidade de uma formação crítica e reflexiva do educador, para que este esteja em condições de “mediar os

Disponível em: <https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/index.php/ens-medio/curriculo-referencia-ensino-medio>. Acesso em 10 nov. 2019.

saberes em transformação” e, assim, atender às demandas e expectativas dos estudantes. No entanto, Dutra e Mello (2004) advertem que, para o docente se tornar reflexivo, ele precisa ser compreendido como um profissional em constante desenvolvimento. Quanto aos assuntos a serem abordados, Dutra e Mello (2001) sugerem tópicos que partem das demandas dos professores em formação, pois, assim, eles se envolverão na discussão e na análise da própria prática. Almeida Filho (1993), por sua vez, recomenda leituras teóricas relevantes e modelos alternativos que gerem mais autonomia ao educador. Nessa perspectiva, Arruda (2008, p. 113) sinaliza que

[é] importante salientar que a relação prática-teoria / teoria-prática, numa perspectiva crítica, precisa ser contemplada de maneira bastante interligada nos programas de formação para ajudar o professor a estabelecer essa relação em seu contexto (ARRUDA, 2008, p. 113).

Várias universidades brasileiras se destacam por seu trabalho a favor da formação do professor em exercício. O *Teachers' Links: Reflexão e Desenvolvimento para Professores de Inglês* é um Curso de Aperfeiçoamento promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem - LAEL, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP. Tem como meta oferecer possibilidades de desenvolvimento profissional, acadêmico e pessoal e, ainda, oportunidade para o aperfeiçoamento do uso da língua inglesa em situações de comunicação oral ou escrita, de sua capacidade de reflexão crítica sobre o seu papel no ensino, capacidade de planejar e organizar a ação docente e capacidade para usar as tecnologias de informação e comunicação. O curso é destinado a professores graduados, bacharéis ou licenciados, com habilitação em inglês. É totalmente *on-line*, o que permite maior flexibilidade com relação à organização do horário para estudo e dedicação às atividades propostas.

Nessa direção, a Universidade Estadual de Londrina (UEL) oferece o projeto Núcleo de Assessoria Pedagógica (NAP). Iniciado em 1989, o projeto transformou-se, em 2003, em programa de extensão para assessorar educadores de inglês, especialmente os da rede pública. Por meio de projetos e de uma série de eventos, o programa visa proporcionar espaços de interlocução entre a universidade e a comunidade de profissionais na área de língua inglesa da região.

Em Minas Gerais, desde 2002, na Faculdade de Letras (FaLe), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), o Projeto Educação Continuada de Professores de Línguas Estrangeiras (Educonle)¹¹ é ofertado aos docentes mineiros. Segundo Costa (2013), as

¹¹ Disponível em: <<http://www.letras.ufmg.br/educonle/>>. Acesso em 10 Março de 2018.

fundadoras desse projeto se inspiraram nos programas de educação continuada desenvolvidos na PUC–SP e na UEL.

O Educonle foi inicialmente apoiado pela Pró-Reitoria de Extensão (Proex) da UFMG e pelo Centro de Extensão da Faculdade de Letras da UFMG (CENEX-FALE). A partir de 2011, passou a integrar o Programa Interfaces Formação em Línguas Estrangeiras, juntamente com os Programas UFMG vai à sala de aula de inglês¹² e Continuação Colaborativa¹³ (DUTRA; MELLO, 2013). O Programa Interfaces da Formação em Línguas Estrangeiras, coordenado pela professora Dra. Maralice de Souza Neves, busca integrar projetos e ações de extensão que visem também ao ensino e à pesquisa cujo foco seja a formação de professores de línguas estrangeiras, tanto no nível continuado quanto inicial.

Dutra e Mello (2013) afirmam que o projeto Educonle, fundado por elas, foi, inicialmente, pensado para atender docentes de inglês e espanhol, mas depois priorizou os da rede pública e, a partir de 2011, incluiu, também, a participação daqueles que trabalham na rede privada. Desde sua origem, o projeto foi coordenado pelas professoras Dra. Deise Dutra, Dra. Heliana Mello, Dra. Míriam Jorge e Dra. Climene Fernandes Brito Arruda.

Esse Projeto, que tem características de ensino, pesquisa e extensão, oferece palestras e oficinas embasadas em dois eixos: linguagem em uso e metodologia de ensino. Relativo ao primeiro, oferece oficinas sobre a língua inglesa e cursos de desenvolvimento de práticas sociais pela linguagem; quanto ao segundo, promove discussão e reflexão relativas a abordagens pedagógicas e sua aplicação nas salas de aula.

A carga horária do programa tem passado por mudanças. Entre 2002 e 2007, o Educonle oferecia módulos de ensino com carga horária de 300 horas de atividades envolvendo metodologia, questões cognitivas e socioculturais da aprendizagem, pesquisa-ação e etnografia. A partir de 2009, o formato do programa foi alterado para um ano, com 112 horas destinadas à prática/teoria e 120 horas às aulas dedicadas ao desenvolvimento de práticas sociais de uso da língua inglesa, oferecidas pelo CENEX da UFMG. De 2017 aos dias de hoje, a formação continuada tem sido oferecida por meio de sete minicursos de diversos temas, ofertados ao longo do ano, com duração total de 12 horas cada. Além dos minicursos, os participantes têm também as *Language Lessons* para o desenvolvimento de práticas sociais pela linguagem que incluem a expressão oral e a escrita.

Em 2004, o departamento de Letras, da Universidade Federal de Viçosa (UFV), iniciou, também, seu Projeto de Educação Continuada para Professores de Língua Inglesa (PECPLI).

¹² Disponível em: < <http://www.lettras.ufmg.br/interfaces/> >. Acesso em 2 julho 2019

¹³ Disponível em: < www.lettras.ufmg.br/concol >. Acesso em 2 julho 2019.

Coordenado pelas docentes Ana Maria Barcelos e Hilda Simone Coelho, tinha como base o conhecimento reflexivo e a ação transformadora, com foco nas crenças e nas emoções dos professores participantes (MICCOLI, 2010).

Segundo Barcelos e Coelho (2007), o projeto surgiu como uma tentativa de diminuir o isolamento e a frustração do educador que, muitas vezes, cogita desistir da profissão, devido às dificuldades enfrentadas. As autoras apontam, também, outro fator motivador que foi o atendimento à LDB de 20 de dezembro de 1996 que estabelece às universidades o oferecimento de formação continuada aos profissionais em exercício, conforme previsto no Artigo 63, inciso 3, e no Art. 14, inciso 2, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (BARCELOS; COELHO, 2007).

Integravam o PECPLI os professores do departamento de Letras, 10 docentes de escolas públicas (colaboradores), estudantes de graduação e pós-graduação. De acordo com Zolnier e Miccoli (2013), o projeto oferecia momentos de reflexão e trocas de experiências entre os participantes sob a ótica de textos da Linguística Aplicada, selecionados de acordo com os interesses e necessidades do grupo. A participação dos educadores nos encontros era livre, de acordo com a disponibilidade de cada um. A carga horária passou por variações ao longo dos quatro anos conforme colocado por Zolnier e Miccoli (2013). De 2004 a 2006, havia um encontro ao mês, com quatro horas de duração. Em 2007, os encontros tornaram-se quinzenais com aulas de uso do inglês, em situações de comunicação, à tarde, ministradas por um estudante de Letras da universidade e, em 2013, havia 3 horas-aula aos sábados e aulas de inglês por duas horas no mesmo dia.

Barcelos e Coelho (2007) sinalizam que um dos desafios enfrentados pelos coordenadores do PECPLI está na manutenção do número de participantes. Segundo essas autoras, eram 26 em 2004 e 10 em 2007, questão que as fizeram questionar se a razão para isso seria o formato aberto do curso. O PECPLI manteve turmas de formação até 2014.

A Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) também oferece cursos de extensão a favor da formação continuada do professor. O Projeto de extensão: MOVIE TIME: o cinema como forma de letramento crítico em língua inglesa, por exemplo, atende a demanda de formação inicial e continuada de docentes de Mariana e Ouro Preto, em parceria com as superintendências de ensino das respectivas cidades. Utilizando o cinema como recurso didático-pedagógico, o projeto almeja

contribuir para o uso da língua inglesa em situações reais de comunicação; para a interculturalidade; negociação de sentidos; liberdade de expressão; construção

conjunta do conhecimento; incentivo à responsabilidade e implicação no exercício de ensinar e aprender uma língua estrangeira.¹⁴

Ao compararmos os três projetos de formação continuada dessas universidades federais de Minas, percebemos que todos buscam o desenvolvimento das práticas sociais pela leitura, escrita, fala e escuta pelos participantes. Quanto ao eixo metodológico, percebe-se menos ênfase a este aspecto no projeto da UFOP, enquanto que o Educonle da UFMG e o PECPLI da UFV dedicam muita atenção à reflexão das propostas pedagógicas e sua aplicação nas salas de aula. A abordagem do projeto da UFV, porém, coloca mais ênfase ao viés das crenças construídas pelos professores e seus desdobramentos.

Além dos projetos e das políticas públicas para o estado de Minas Gerais revisados acima, várias pesquisas têm sido realizadas no contexto da formação de professores, em todo Brasil. A seguir, serão apresentadas sumariamente alguns dos estudos desenvolvidos no âmbito da formação docente que inclui os multiletramentos e as tecnologias digitais.

Oliveira e Mello-Paiva (2014), por exemplo, investigaram o letramento digital de um grupo de professores de inglês participantes de um curso de formação continuada em Goiás, no ano de 2013. Os dados coletados mostraram que as experiências de letramento digital do grupo de participantes ocorreram de forma natural e que a característica inovadora das aulas mediadas por tecnologias digitais provocou ações diferentes nesses educadores a nível tecnológico e organizacional. As pesquisadoras concluíram que

o uso de recursos tecnológicos digitais em aulas de línguas não só serve de referência para os alunos via instrutor/formador, como também tendem a provocar mudança de hábitos [...] e no âmbito organizacional, foi o estilo de organização da formadora que acabou prevalecendo nos arquivos dos participantes (OLIVEIRA; MELLO-PAIVA, 2014, p. 124-125).

Para a coleta de dados de sua pesquisa de mestrado, Gomes (2015) ofereceu um curso de formação para professores de inglês pela plataforma Magistra em modalidade *on-line*, durante seis semanas. Sua investigação enfocava as contribuições do estudo do gênero exposição oral, na perspectiva da Pedagogia dos Multiletramentos, para o aprimoramento das capacidades de ouvir e falar dos docentes de inglês da rede pública do Estado de Minas Gerais. As atividades realizadas, durante a formação, foram mediadas por diversos recursos tecnológicos e o estudo revelou que, apesar de os participantes reconhecerem a importância do uso de recursos digitais, muitos ainda os desconhecem. Constatou-se, também, que a pesquisa

¹⁴ Disponível em: <<https://posletras.ufop.br/movie-time-o-cinema-como-forma-de-letramento-cr%C3%ADtico-em-l%C3%ADngua-inglesa-dia-c-da-ci%C3%A4ncia>>. Acesso em 07 de janeiro de 2020.

com o gênero exposição oral, sob a perspectiva da Pedagogia dos Multiletramentos, na modalidade a distância, contribuiu para o aprimoramento da expressão oral dos sujeitos envolvidos. Dessa forma, a pesquisadora concluiu que “os cursos de formação possibilitam que o professor identifique suas lacunas e (re)signifique sua prática” (GOMES, 2015, p. 138).

Na linha da tecnologia digital integrada ao ensino, Pinheiro (2017), por sua vez, analisou dados oriundos de um curso de formação para docentes que fez uso de tecnologias móveis, o Taba Móvel. Coordenado por professores da FaLe-UFMG e aberto para educadores de inglês de várias partes do Brasil, o curso contou com duas turmas (dois grupos de *WhatsApp*) com 23 participantes em cada. Os dados multimodais oriundos da interação entre professores, durante 8 semanas, indicaram que os participantes perceberam o emprego da tecnologia móvel no ensino produtivo e motivador. A pesquisadora percebeu “que os participantes consideram o uso dos dispositivos móveis como uma ação vantajosa e útil tanto para o ensino quanto para a prática de um idioma” (PINHEIRO, 2017, p. 94). Entretanto, os envolvidos também admitiram que se trata de algo desafiador e com limitações. Ademais, a pesquisadora identificou, ainda, oportunidades de formação docente no ambiente virtual mediado pelo aplicativo *WhatsApp*.

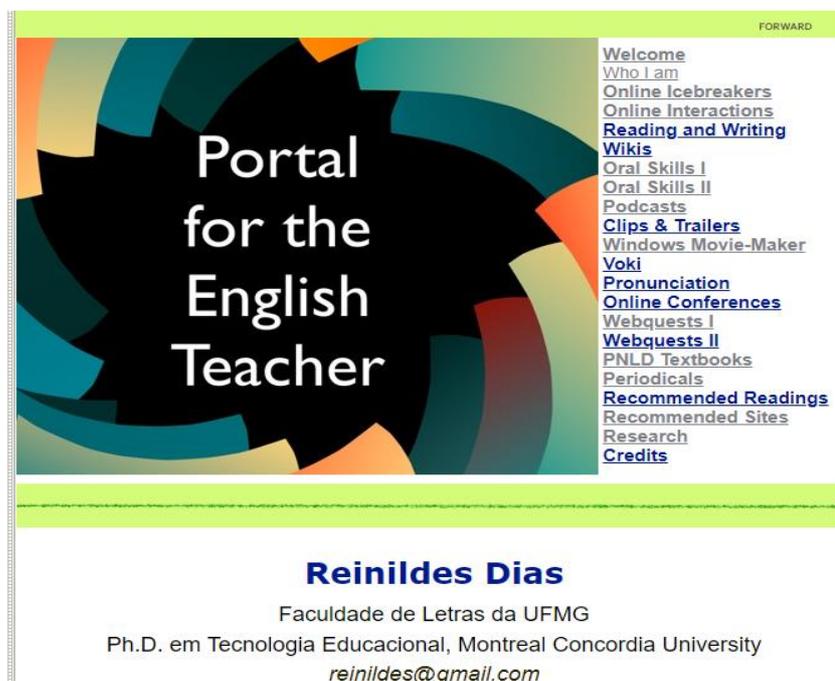
Interessada em estudar a influência das crenças dos professores de inglês, Arruda (2008) abordou e discutiu, em sua pesquisa de mestrado, o processo vivenciado por um educador de inglês da rede pública do estado de Minas Gerais, após participar de um curso de formação no qual ele conheceu modelos alternativos à sua prática pedagógica. O estudo investigou as crenças desse profissional sobre a abordagem de ensino-aprendizagem e a avaliação, se o professor ressignificava suas crenças e se havia mudanças na sua prática pedagógica. A estudiosa coletou dados por meio de narrativas escritas e orais; observações de aulas; sessões reflexivas e, com isso, percebeu que, embora o docente participante tenha vivenciado experiências significativas e se envolvido em reflexão e ressignificação de suas crenças, ele ainda encontrou dificuldade para operacionalizar mudanças em sua abordagem de ensinar. Porém Arruda (2008) percebeu que o sujeito investigado implementou mudanças significativas em seu processo de avaliação. Em relação à dificuldade de o professor implementar alterações em sua prática pedagógica, a pesquisadora concluiu que “a pesquisa corroborou os fatos de que as crenças arraigadas limitam esses movimentos e de que os fatores contextuais exercem forte pressão nas crenças e ações dos professores, trazendo, por vezes, obstáculos para as mudanças” (ARRUDA, 2008, p. 112-113).

Araújo (2004) focou sua pesquisa nas crenças dos professores e no processo reflexivo. Ela investigou crenças de três educadores de inglês de escolas públicas do Estado de Minas Gerais, participantes de um projeto de educação continuada, sobre o papel do bom aprendiz e

como essas crenças se manifestam na prática em suas salas de aula. A pesquisadora, também, analisou se houve mudança de crenças e das práticas pedagógicas dos participantes, após oito meses de participação no curso. Constatou-se que as crenças declaradas pelos participantes, nos dois momentos da investigação, são condizentes com as tendências atuais na área de ensino-aprendizagem de línguas que colocam o aprendiz como o agente nesse processo e se opõem às suas experiências como aprendizes de LI em escolas regulares e nos cursos de formação inicial. Quanto às mudanças de práticas pedagógicas, foram verificadas: a convergência maior entre o dizer e o fazer dos participantes, a revisão de algumas posições em seus repertórios de crenças e a explicitação de uma nova crença. Araújo (2004) atribui essas modificações à influência do curso no desenvolvimento do uso do idioma em situações de comunicação e das ações pedagógicas dos participantes.

Com o intuito de colaborar com a formação continuada dos professores de inglês, Dias (2011) criou um ambiente virtual intitulado *Portal for the English Teacher*¹⁵, planejado e customizado durante seus estudos de pós-doutoramento. O portal, além de promover discussões e reflexões para o ensino da língua, oferece também recursos para o desenvolvimento linguístico do professor. Algumas ferramentas sugeridas pelo portal são: Voki, MailVU, Audacity, online videos, sites para desenvolvimento de pronúncia e dicionários digitais. A Figura 6 apresenta a página inicial do portal.

Figura 6 – Portal for the English Teacher



Fonte, DIAS, R. (online)

¹⁵ Disponível em: <<http://www.lettras.ufmg.br/profs/reinildes/>>. Acesso em: 12 Agosto 2018.

Nota-se, portanto, que a formação de professores é pauta de vários documentos oficiais e objeto de estudo de trabalhos acadêmicos na área de Linguística Aplicada. Em ambos os casos, ressalta-se a relevância do tema para a qualidade do ensino, embora as pesquisas apontem que ainda há poucas oportunidades de formação para o docente em serviço.

A seção seguinte abordará a Pedagogia dos Multiletramentos, uma das teorias base para a elaboração da presente tese.

2.2 Pedagogia dos Multiletramentos

Para abordarmos a teoria dos multiletramentos, esboçaremos sucintamente a evolução do termo letramento, ao longo dos anos. Nos anos 80, surgiram os primeiros questionamentos a respeito do termo visto como um conjunto de habilidades autônomas com consequências de longe alcance e quase deterministas. Tais questionamentos formaram a base para a ampliação da visão de letramento para “letramentos”, devido ao reconhecimento de que eles são múltiplos. A vertente teórica que embasa essa concepção recebeu o nome de “*New Literacy studies*” ou novos estudos de letramentos (GEE, 1991; STREET, 1993; COLLINS, 1995).

Os novos estudos de letramentos enfatizam as mudanças provocadas pelas inovações tecnológicas na sociedade moderna, o que permite meios distribuídos de produção de mídia e novas crenças sobre a visão de mundo. Como aponta Sang (2017), nessa perspectiva, letramentos são concebidos como participação em atividades colaborativas para construir conhecimento distribuído.

Posteriormente, em 1994, um outro grupo de estudiosos, conhecido como New London Group, por sentir as limitações da velha concepção de letramento, propôs, em um manifesto (1996), a Pedagogia dos Multiletramentos frente às mudanças contemporâneas. Os novos estudos de letramentos compartilham muitas ideias com a pedagogia do grupo New London e a principal delas consiste no reconhecimento de que o conceito de “letramentos” abrange a multimodalidade e as *affordances*¹⁶ modais utilizadas em realidades de diversidade cultural, social e linguística.

A Pedagogia dos Multiletramentos é cunhada a partir de um encontro de pesquisadores dos Estados Unidos, da Inglaterra e da Austrália, grupo New London, em setembro de 1994, na cidade de New London, em New Hampshire, EUA, a convite de Mary Kalantzis e Bill Cope. Estavam presentes nesse encontro os pesquisadores Courtney Cazden, Norman Fairclough,

¹⁶ *Affordances* é concebido nesse estudo como possibilidades para ação oferecidas pelo ambiente (GIBSON, 1979).

Jim Gee, Gunther Kress, Allan Luke, Carmen Luke, Sarah Michaels e Martin Nakata (Cope e Kalantzis (2015, p. 2). Desse encontro resultaram duas publicações, um manifesto-artigo (NEW LONDON GROUP, 1996) e um livro editado por Cope e Kalantzis, *Multiliteracies literacy learning and the design of social futures* (COPE; KALANTZIS, 2000). Nessas publicações, o grupo pontua que a noção de multiletramentos

supera as limitações das abordagens tradicionais, enfatizando como a negociação das múltiplas diferenças linguísticas e culturais em nossa sociedade é central para as práticas sociais nas vidas de trabalho, civil e privada dos estudantes¹⁷ (NEW LONDON GROUP, 1996, p. 60, tradução nossa).

Dando sequência aos estudos sobre multiletramentos, em 2009, Cope e Kalantzis publicaram um estudo refletindo sobre os desenvolvimentos subsequentes ao manifesto de 1996. Em 2012, publicaram o livro *Literacies* (KALANTZIS; COPE, 2012), o qual descreve a teoria e a prática da pedagogia em detalhes. Em 2015, lançaram a obra *A pedagogy of multiliteracies: learning by Design* (COPE; KALANTZIS, 2015). E, recentemente, o livro *E-learning ecologies: principles for new learning and assessment* (COPE; KALANTZIS, 2017).

A escolha da Pedagogia dos Multiletramentos para dar o suporte necessário a esta pesquisa doutoral ocorreu por várias razões. Uma delas diz respeito à ênfase da pedagogia aos dois “multi” – diversidade e multimodalidade. Outra liga-se ao ciclo de movimentos pedagógicos, como, por exemplo, a prática situada, a instrução aberta, o enquadramento crítico e a prática transformada, que foram posteriormente renomeados por Kalantzis e Cope (2012) para processos de conhecimento “*experienciando o conhecido e o novo, conceituando por nome e teoria, analisando funcionalmente e criticamente e aplicando apropriadamente e criativamente*”. A pedagogia dos Multiletramentos serviu também de suporte na criação das tarefas do curso de formação e na análise das respostas dos professores.

De acordo com Cope e Kalantzis (2015, p. 2), a fundamentação para os multiletramentos leva em consideração três questões: o por que, o que e o como (*why, what, how*), tendo os gêneros textuais como meios fundamentais na comunicação oral e escrita.

Para o “por que”, os autores explicam que a proposta é relevante devido às mudanças ocorridas nas vidas diárias no mundo do trabalho, da cidadania e da identidade, decorrentes,

¹⁷ “[...] “overcomes the limitations of traditional approaches by emphasizing how negotiating the multiple linguistic and cultural differences in our society is central to the pragmatics of the working, civic, and private lives of students”.

sobretudo, do avanço tecnológico no meio digital. Em outras palavras, os multiletramentos emergem em decorrência das transformações ocorridas no mundo contemporâneo.

Quanto ao questionamento sobre “o que” dos multiletramentos, eles enfatizam dois grandes aspectos em relação a fazer sentido atualmente, considerados os dois “multi” para os letramentos: a língua em meio à diversidade contextual e a língua representada por modos e recursos semióticos variados. Tais fatores são aspectos fundamentais na construção de sentidos e na comunicação por intermédio de textos de gêneros diferenciados, em modo escrito, oral, visual, espacial, tátil ou sonoro.

Finalmente, para a questão “como”, os autores apontam que a pedagogia postulada por eles envolve o entrelaçamento de quatro dimensões: prática situada, instrução explícita, enquadramento crítico e prática transformada, além dos benefícios do trabalho colaborativo. A Figura 7 ilustra as três questões da fundamentação.

Figura 7 – As três questões da fundamentação dos multiletramentos



Fonte: Elaborado pela autora.

Como anteriormente citado, considerando o que envolve dois “multi”, o primeiro aspecto refere-se à diversidade social, que corresponde à variabilidade de convenções de significados em diferentes situações – culturais, sociais ou de domínio específico. Segundo Kalantzis e Cope (2012, p. 1, tradução nossa), os textos variam muito dependendo do contexto social – experiência de vida, assunto pessoal, domínio disciplinar, área de emprego, conhecimento específico, lugar cultural ou identidade pessoal [...]¹⁸. Os autores asseveram que o contexto social molda as interações orais ou escritas, ou seja, a linguagem varia conforme o papel social de quem fala ou escreve e a situação em que ela é produzida. Cope e Kalantzis (2015, p. 3, tradução nossa) também ressaltam que “comunicação e representação de significado requerem, cada vez mais, que aprendizes se tornem capazes de negociar diferenças em padrões de significados em contextos variados”¹⁹, sendo os textos de gêneros diferenciados fundamentais nas interações sociais pela linguagem. Para Bakhtin (1997, 2003, p. 280), gêneros textuais ou discursivos são formas padronizadas com que as esferas sociais produzem seus “tipos relativamente estáveis de enunciados”. O linguista brasileiro Marcuschi (2008, p. 149), na mesma linha, define gênero textual como “uma categoria cultural, esquema cognitivo, forma

¹⁸ “texts vary enormously depending on social context – life experience, subject matter, disciplinary domain, area of employment, specialist knowledge, cultural setting or gender identity [...]”.

¹⁹ “communication and representation of meaning today increasingly requires that learners become able to negotiate differences in patterns of meaning from one context to another”.

de ação social, estrutura textual, forma de organização social e/ou ação retórica”. Marcuschi (2008) adiciona que os gêneros textuais auxiliam na organização da sociedade, na ordenação e padronização das atividades comunicativas do dia a dia, emergindo de necessidades e atividades socioculturais, na relação com as tecnologias. Como entidades sócio discursivas, eles revelam as regras de funcionamento da sociedade, exprimem poder social e cognitivo dos segmentos, legitimando ou não o enunciado. Marcuschi (2010, p. 35) aponta ainda que os gêneros textuais “servem, muitas vezes, para criar uma expectativa no interlocutor e prepará-lo para determinada reação”.

As ideias subjacentes ao aspecto ‘diversidade social’ implicam em mudanças para o ensino da língua, tais como o ensino não pode focar em apenas uma variedade da língua nacional, como a abordagem tradicional apregoa. Visto que cada estudante interage em contextos diferentes, ele demanda o conhecimento de domínios discursivos e respectivos gêneros (MARCUSCHI, 2006, 2008) para situações sociais diferentes, como no cotidiano, no ambiente de trabalho ou escolar, entre outros.

Outra implicação pedagógica da ‘diversidade social’ refere-se à importância do ensino de gêneros textuais nas aulas de línguas, assim como apontado nos princípios de documentos oficiais, como Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998), Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (DCNEM, 2013), Planos Nacionais do Livro Didático (PNLD) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017).

O segundo “multi” da Pedagogia dos Multiletramentos se refere à multimodalidade. Esta é potencializada pelo avanço tecnológico das últimas décadas, posto que os aparatos digitais propiciam a construção de textos em diversos modos semióticos. A multimodalidade consiste, pois, na construção do significado por meio de modos semióticos diversos e não, exclusivamente, pelo modo linguístico, oral ou escrito. De acordo com Kalantzis e Cope (2012), antigamente, considerava-se apenas a escrita para fazer sentido, enquanto que “[h]oje, modos escritos de significado podem ser complementados ou substituídos por padrões de significados orais, visuais, gestuais, de áudio e outros”²⁰ (KALANTZIS; COPE, 2012, p. 2, tradução nossa).

A “aparência do texto precisa envolver o leitor, uma vez que, para que a compreensão ocorra, é necessária uma primeira resposta afetiva à apresentação do texto” (BULL; ANSTEY, 2010, p. 7, tradução nossa)²¹.

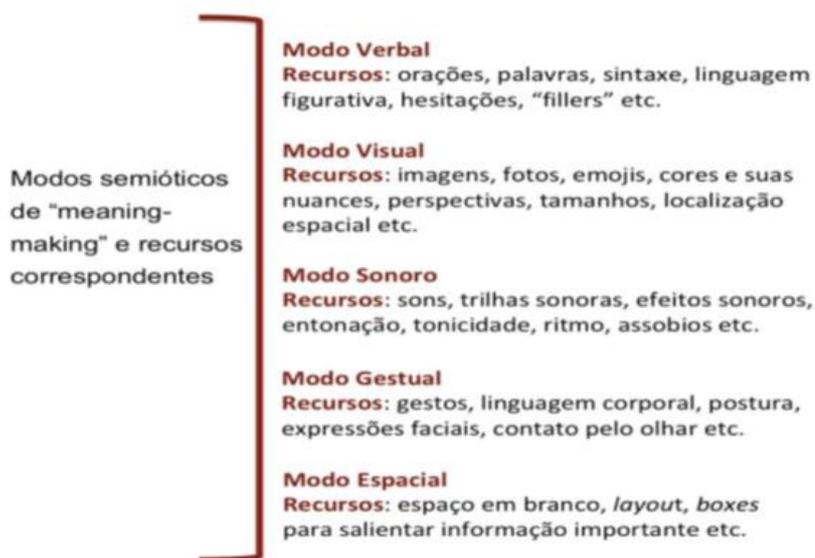
²⁰ “Today, written modes of meaning can be complemented by, or replaced by, other ways of crossing time and distance, such as recordings and transmissions of oral, visual, audio, gestural and other patterns of meaning”.

²¹ “the overall appearance of the text needs to engage the reader/viewer. The readers’ affective response to the design of the text is one of the major influences on their decision about whether to engage with it”.

Diante do segundo aspecto dos multi – a multimodalidade –, os autores sinalizam para uma visão de ensino que supere as fronteiras do linguístico e integre textos multimodais às aulas de línguas. O papel dos modos e recursos semióticos multimodais na comunicação é reconhecido nas diretrizes de ensino nacionais – Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) – e do estado de Minas Gerais – Conteúdo Básico Curricular (CBC, DIAS, 2003, 2005) –, sendo os textos multimodais de gêneros diferenciados vistos como objetos de ensino. Seguindo essas diretrizes, os livros de LE aprovados para o Ensino Médio e Fundamental, PNLD 2019-2020 (BRASIL, 2018; BRASIL, 2019), incluem gêneros textuais que englobam modos semióticos além do escrito, ou seja, os modos visual, espacial, tátil, gestual e sonoro 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.

A seguir, na Figura 8, são apresentados os modos semióticos e os recursos que o produtor de textos orais e escritos de gêneros diversos tem à sua disposição para compô-los de acordo com seu interesse e público-alvo.

Figura 8 – Modos semióticos e seus recursos



Fonte: DIAS. Entrevista. Polifonia, Cuiabá-MT, v. 25, n.37.1, jan.-abril.2018. p. 164.

Para abordarmos o “como” dos multiletramentos, é necessário ressaltar algumas considerações feitas pelo New London Group (1996) sobre o conhecimento humano. A primeira diz respeito à teoria pedagógica. De acordo com o grupo de estudiosos, toda proposta

educativa precisa definir sua visão de mente, sociedade e aprendizagem; e, na concepção do grupo, na qual este trabalho se fundamenta, os três construtos “baseiam-se na hipótese de que a mente humana é incorporada, situada e social”²² (NEW LONDON GROUP, 1996, p. 82, tradução nossa), ou seja, o conhecimento humano é inicialmente desenvolvido em contextos sociais, culturais e materiais para, mais tarde, transformar-se em abstrações e generalizações.

A segunda consideração feita pelos pesquisadores refere-se aos benefícios do trabalho colaborativo para a aprendizagem. Para eles, o conhecimento é inicialmente desenvolvido como parte de interações de colaboração com outras pessoas que trazem consigo experiências e perspectivas diferentes, pertencentes a determinada comunidade de prática.

Outro construto importante da teoria sociocultural é a mediação, Segundo Fahim e Haghani (2012), os seres humanos usam ferramentas para promover mudanças em seu ambiente e melhorar suas condições de vidas. “Eles também usam ferramentas simbólicas ou signos para mediar e regular seus relacionamentos com as pessoas ao seu redor e assim mudar a natureza de suas relações com elas²³” (FAHIM; HAGHANI, 2012, p. 695). Este estudo tem como ferramenta de mediação a tecnologia digital, representada por vários recursos tecnológicos que serão melhor explorados na seção de metodologia.

Para Goodsell et al (1992), aprendizagem colaborativa envolve aspectos importantes do processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, os autores afirmam que aprender é um processo construtivo e ativo. Para eles (ibid, 1992, p. 1), os aprendizes “[...] precisam integrar o novo material com o que eles já sabem ou usam-no para reorganizar o que eles pensavam que sabiam”²⁴. Outro aspecto se refere ao contexto da aprendizagem colaborativa que requer tarefas e questões desafiadoras aos aprendizes. Os autores sugerem que a aprendizagem é inerentemente social quando várias mentes se engajam mutuamente para enfrentar um problema juntas. Eles ressaltam, ainda, que os aprendizes não são iguais uns aos outros, mas apresentam histórias pessoais diversas, estilos, experiências e aspirações de aprendizagem diferentes. Devido ao reconhecimento das diferentes experiências entre os aprendizes, os autores apontam que “como professores, nós não podemos mais assumir uma única abordagem”²⁵ (Goodsell et al, 1992, p. 2, tradução nossa).

²² “[...] based on the assumption that the human mind is embodied, situated, and social”.

²³ they also use symbolic tools, or signs, to mediate and regulate their relationships with the people in their surroundings and thus change the nature of their relations with them.

²⁴ “They need to integrate this new material with what they already know-or use it to reorganize what they thought they knew”.

²⁵ As teachers, we can no longer assume a one-size-fits- all approach

Fung (2010) pontua que a aprendizagem colaborativa apresenta muitos benefícios, tais como interação, negociação, geração de conflitos e compartilhamento de *expertise*²⁶. Goodsell et al (1992) também apontam a interação ou envolvimento como benefício da aprendizagem colaborativa e acrescentam cooperação, trabalho em grupo e responsabilidade cívica.

Quanto ao papel do estudante, Sousa et al (2019) pontuam também que, sob a luz da aprendizagem colaborativa, os estudantes são percebidos como agentes ativos em sua aprendizagem, o que dialoga com o que Kalantzis e Cope (2012, p. 12) sinalizam sobre as características dos alunos contemporâneos, que não limitam sua aprendizagem a uma sala de aula fechada, mas que se expande além do tempo e do espaço. São traços dos novos aprendizes:

- ✓ Pesquisam informações, usando várias fontes e mídias;
- ✓ Analisam ideias sob várias perspectivas;
- ✓ Trabalham em grupos como produtores de conhecimento;
- ✓ Lidam com perguntas difíceis e resolvem problemas;
- ✓ Responsabilizam-se por sua aprendizagem;
- ✓ Continuam a aprendizagem autônoma além da lição da sala de aula;
- ✓ Trabalham próximos a outros aprendizes em um ambiente que nutre inteligência coletiva;
- ✓ Avaliam seu próprio pensamento e aprendizagem criticamente.

O CFPM, ocorrido no âmbito deste estudo (detalhado na seção de metodologia), propiciou aprendizagem colaborativa, pois os participantes se engajaram no curso e promoveram interações entre eles, assim foram estimulados a organizar seus pensamentos e a apresentar argumentos coesivos para defender seus pontos de vista. Além disso, o CFPM contribuiu para o desenvolvimento de pensamento crítico e reflexivo, pois os participantes ficaram expostos a diversos pontos de vista durante as interações. Um dos benefícios principais da aprendizagem colaborativa foi demonstrado no CFPM, quando os participantes mais experientes ofereceram suporte aos menos experientes, levando estes a alcançar o nível potencial de aprendizagem.

Diante da concepção de que o conhecimento humano é desenvolvido em ambientes sociais, culturais e concretos para, posteriormente, tornar-se abstrato e geral e considerando os benefícios do trabalho colaborativo, o New London Group (1996) defende que o conceito de

²⁶ Especialidade, experiência.

pedagogia adotado por eles envolve uma integração complexa de quatro movimentos pedagógicos ou dimensões: prática situada, instrução explícita, enquadramento crítico e prática transformada. Vale ressaltar que a ideia principal dessa pedagogia é que essas dimensões se entrelaçam de forma que não há ordem linear, mas uma interação imbricada entre elas. Embora conscientes do constante cruzamento dos movimentos pedagógicos, os abordaremos separadamente para facilitar a compreensão dos mesmos.

Na prática situada, os significados são construídos com base em experiências de mundo real. De acordo com Cope e Kalantzis (2015), nessa dimensão, há uma ligação entre experiências de vida do aprendiz (o conhecido) com sua aprendizagem escolar e outras que ocorrem de maneira informal (o novo).

A instrução aberta, por sua vez, envolve conhecimentos baseados em distinções de conceitos e teorias de disciplinas acadêmicas. Ela foca na importância do professor como facilitador e no aprender do aluno para realizar intervenções efetivas no que diz respeito à consciência e ao controle sobre o que está sendo aprendido, idealmente de maneira interativa entre os que estão aprendendo juntos. Um aspecto característico, na instrução aberta, é “o uso de metalinguagens, linguagens de generalização reflexiva que descrevem a forma, conteúdo e função dos discursos de prática”²⁷, aponta o New London Group (1996, p. 86, tradução nossa).

A terceira dimensão dos multiletramentos – o enquadramento crítico – envolve a análise crítica das funções dos textos e dos interesses dos participantes na comunicação, assim como do ato de avaliar as relações de poder existentes no processo comunicativo.

Por fim, a quarta dimensão, a prática transformada, implica a aplicação de conhecimentos e entendimentos à complexa diversidade de situações do mundo real. De acordo com Cope e Kalantzis (2015, p. 4, tradução nossa), “isto significa produzir textos [multimodais, orais e escritos] em ação comunicativa”²⁸, para diversos propósitos e em contextos socioculturais diferentes.

Sequencialmente, Cope e Kalantzis renomearam as dimensões “prática situada, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformada”²⁹ para processos de conhecimento: “*experienciando, conceituando, analisando e aplicando*”³⁰ –, nomeações para as quais atribuíram o nome de *Projeto Learning by Design*.

²⁷ “the use of metalanguages, languages of reflective generalization that describe the form, content, and function of the discourses of practice”.

²⁸ “this means making texts and putting them to use in communicative action”.

²⁹ “Situated practice, Overt instruction, Critical framing, Transformed practice”.

³⁰ “Experiencing, conceptualizing, analyzing, applying”.

Em paralelo com a Pedagogia dos Multiletramentos, os autores discutem o papel do professor na função de aprimorar suas práticas pedagógicas e pontuam que este profissional precisa se adaptar às novas necessidades e características dos alunos de hoje e às mudanças ocorridas no mundo em detrimento do avanço tecnológico. Eles argumentam que “se nós temos ‘novos aprendizes’, nós precisamos nada menos do que ‘novos professores’³¹” (KALANTZIS; COPE, 2012, p. 11, tradução nossa).

Sob esta concepção, os estudiosos pontuam que os novos professores:

- ✓ Atraem aprendizes como produtores ativos de conhecimento;
- ✓ São *designers* de ambientes de aprendizagem, ao invés de serem aqueles que apenas lançam o conteúdo do livro didático;
- ✓ São profissionais capazes de criar condições para os estudantes se responsabilizarem por sua própria aprendizagem;
- ✓ São familiarizados com o *design* das plataformas de ensino, das redes sociais, dos *sites*, blogs e outros espaços virtuais;
- ✓ Oferecem oportunidades aos alunos de usarem mídias digitais;
- ✓ Oferecem trajetórias de aprendizagem diferentes para estudantes com perfis distintos;
- ✓ Colaboram com outros professores, compartilhando *designs* de aprendizagem;
- ✓ Avaliam a aprendizagem e o progresso do aluno e usam aquela informação para criar experiências de aprendizagem mais apropriadas para estudantes diferentes.

Ao discorrerem sobre a urgente necessidade de os professores assumirem papéis alinhados com as necessidades dos estudantes de hoje, Kalantzis e Cope (2012, p. 4-5) traçam um paralelo entre o que importa no ensino de ‘letramento’ na concepção tradicional e o que é essencial na proposta de ‘letramentos’. Eles nomeiam de ‘*Old basics*’ o conteúdo básico para letramento e de ‘*New basics*’ o dos multiletramentos, como o Quadro 2 ilustra.

³¹ “If we are to have ‘new learners’ we need nothing less than ‘new teachers’”.

Quadro 2 – Old and new basics

VELHOS BÁSICOS	NOVOS BÁSICOS
Leitura e escrita são dois dos três ‘r’ (leitura, escrita e aritmética) do letramento tradicional	Letramento e habilidades numéricas básicas ³²
Regras fônicas	Múltiplos ‘letramentos’ para um mundo de comunicações multimodais
Pronúncia correta e gramática	Muitas linguagens sociais e variação em comunicação apropriadas com os contextos
Inglês padrão correto	‘Tipos de pessoas’ que podem inovar, correr riscos, negociar diversidade e navegar na incerteza
Apreciar textos de valor literário de prestígio	Opção ampla e diversa de textos valiosos com acesso crescente a diferentes mídias e tipos textuais
Tipos de pessoas bem disciplinadas	Pessoas que podem negociar contextos humanos diferentes e estilos de comunicação

Fonte: KALANTZIS; COPE. Old and new basics. 2012, p. 5. Table 0.1. Traduzido e adaptado pela pesquisadora.

Abordaremos a seguir o *Projeto Learning by Design* (KALANTZIS; COPE, 2012) que se insere nos pressupostos teóricos da Pedagogia dos Multiletramentos (NEW LONDON GROUP, 1996).

2.2.1 Os processos de conhecimento - *Projeto Learning by Design*

Iniciado na Austrália, em 2000, na universidade de Melbourne, onde Kalantzis e Cope trabalhavam, o *Projeto Learning by Design* teve o apoio do conselho de pesquisa australiano. Naquela ocasião, professores participantes desenvolveram planos de ensino, colaborativamente, com tipos de atividades identificadas pelos processos de conhecimento. Posteriormente, em 2006, os autores da proposta mudaram-se para a universidade de Illinois, nos Estados Unidos, onde receberam suporte para dar sequência ao trabalho naquele país. A fim de registrar os trabalhos desenvolvidos, eles criaram, entre 2008 a 2010, um planejamento *on-line* (*online web planner*) e, em 2010, a plataforma de aprendizagem *on-line Scholar*, em que são encontrados módulos de aprendizagem desenvolvidos nos Estados Unidos, Austrália e Grécia, além de várias publicações sobre o projeto. De acordo com o site *New learning online*³³,

³² “numeracy”

³³ Disponível em: <<https://newlearningonline.com/learning-by-design/glossary>>. Acesso em: 24 fev. 2020.

são premissas do projeto: focar na diversidade entre aprendizes, fomentar o desenvolvimento de conhecimento como um processo de pertencimento e transformação, oferecer e estimular o uso de expressões de significados multimodais – linguístico, visual, gestual, espacial e de áudio –, usar habilidades/capacidades de conhecimento apropriadas e de ordem mais alta e processos de conhecimento: *experienciando, conceituando, analisando e aplicando*.

Para melhor compreensão do *Projeto Learning by Design*, Kalantzis e Cope (2012) apontam que se trata de uma **organização recursiva** retratada pelos seguintes processos de conhecimento: *experienciando, conceituando, analisando e aplicando*. Para os autores, substituir as dimensões “prática situada, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformada” pela organização cíclica do *Projeto Learning by Design* pode contribuir para o direcionamento da ênfase pedagógica para as coisas que são possíveis de serem feitas, desenvolvidas e aperfeiçoadas visando o conhecer, ou seja, a construção de conhecimento pelos alunos. De acordo com os autores, “[c]oisas que você faz para conhecer, tipos fundacionais de pensamento em ação e movimentos epistêmicos” são, também, termos adotados para se referirem aos processos de conhecimento e serão, da mesma forma, adotados neste trabalho.

O *Projeto Learning by Design* é alicerçado por uma pedagogia robusta e significativa, a Pedagogia dos Multiletramentos, que reajusta abordagens já existentes para o desenvolvimento dos letramentos pelos alunos e as alinha com as condições contemporâneas. Kalantzis e Cope (2012, p. 56) estabelecem um paralelo entre as quatro abordagens de letramentos, raízes históricas ao ensino de línguas, aos quatro processos de conhecimento. São elas: as abordagens do letramento didático, letramento autêntico, letramentos funcionais e letramentos críticos. De acordo com os autores, há lições valiosas a serem ressignificadas a partir dessas quatro abordagens e é essa a proposta do projeto.

De acordo com Kalantzis e Cope (2012), a abordagem do letramento didático foi a primeira a ser adotada para se aprender a ler e escrever na escola. Teve início com a invenção da imprensa no século XV e é, ainda, amplamente defendida e aplicada nas escolas. Os conteúdos desenvolvidos sob esta abordagem para letramento envolvem regras formais, uso correto da língua, leitura para um significado e apreciação de letramento canônico (KALANTZIS; COPE, 2012, p. 66-79). Nessa ótica, os livros-texto seguem um conteúdo e, aos professores, cabe segui-los. O letramento didático conta com o processo de conhecimento “*conceituando*” ou “conceitos abstratos de ensino” (KALANTZIS; COPE, 2012, p. 356).

A abordagem do letramento autêntico surge para se contrapor à do letramento didático. De acordo com Kalantzis e Cope (2012), ela se tornou conhecida no início do século XX por meio do trabalho de John Dewey, nos Estados Unidos, e de Maria Montessori, na Itália.

Basicamente, a abordagem autêntica recomenda imersão em experiências de leitura e escrita pessoalmente significativas e não nas formalidades das regras e convenções, como propunha a abordagem didática. Os autores ainda pontuam que essa abordagem é centrada no aprendiz, e oferece espaço para que ele se expresse. Para os autores, o processo de conhecimento “*experienciando*” tem semelhanças com as ideias da abordagem do letramento autêntico.

O argumento das abordagens críticas é que “letramentos estejam no plural”³⁴ (KALANTZIS; COPE, 2012, p. 145, tradução nossa), pois eles enfatizam as várias vozes, culturas, perspectivas e mídias existentes em textos multimodais do mundo real que os aprendizes leem fora do contexto da sala de aula. As abordagens dos letramentos críticos concebem os estudantes como construtores de significados, agentes e cidadãos ativos, e os letramentos desenvolvidos na escola e fora dela como uma “ferramenta para capacitar estudantes a ter controle sobre os modos como os significados impactam suas vidas, ao invés de permitir que eles os alienem ou os excluam ...”³⁵ (KALANTZIS; COPE, 2012, p. 145, tradução nossa). O processo de conhecimento “*analizando*” se alinha à concepção das abordagens críticas, pois ambos buscam analisar as motivações implícitas nos significados comunicados e têm como meta criar textos que engajam com o mundo de modo crítico.

Por sua vez, as abordagens funcionais para o letramento incentivam a aprendizagem por meio de textos de gêneros diversos, usados no trabalho, na escola e no dia a dia como práticas sociais de comunicação. Foca-se no entendimento por parte dos alunos das razões pelas quais os textos existem e como são formados, como abordado nos dois ‘multi’ dos multiletramentos, seção 2. Diferentemente da abordagem do letramento didático, que divide o texto em partes, a abordagem dos letramentos funcionais se preocupa com os propósitos sociais dos textos de vários gêneros, em sua totalidade, e sua organização de tessitura multimodal. Enfim, a abordagem funcional se volta para o modo como os textos funcionam para criar significados diferentes no mundo, e são muito comprometidos com o processo de conhecimento “*aplicando*” do *Projeto Learning by Design* (KALANTZIS; COPE, 2012, p. 356).

Cope e Kalantzis (2015) apontam que o processo de *design* pedagógico sob o ponto de vista da Pedagogia dos Multiletramentos “não prescreve a ordem das atividades, nem mesmo quais atividades usar. Elas podem variar dependendo do domínio do assunto e da orientação dos aprendizes”³⁶ (COPE; KALANTZIS, 2015, p. 17, tradução nossa). No entanto, as diretrizes

³⁴ “*literacies are in the plural*”.

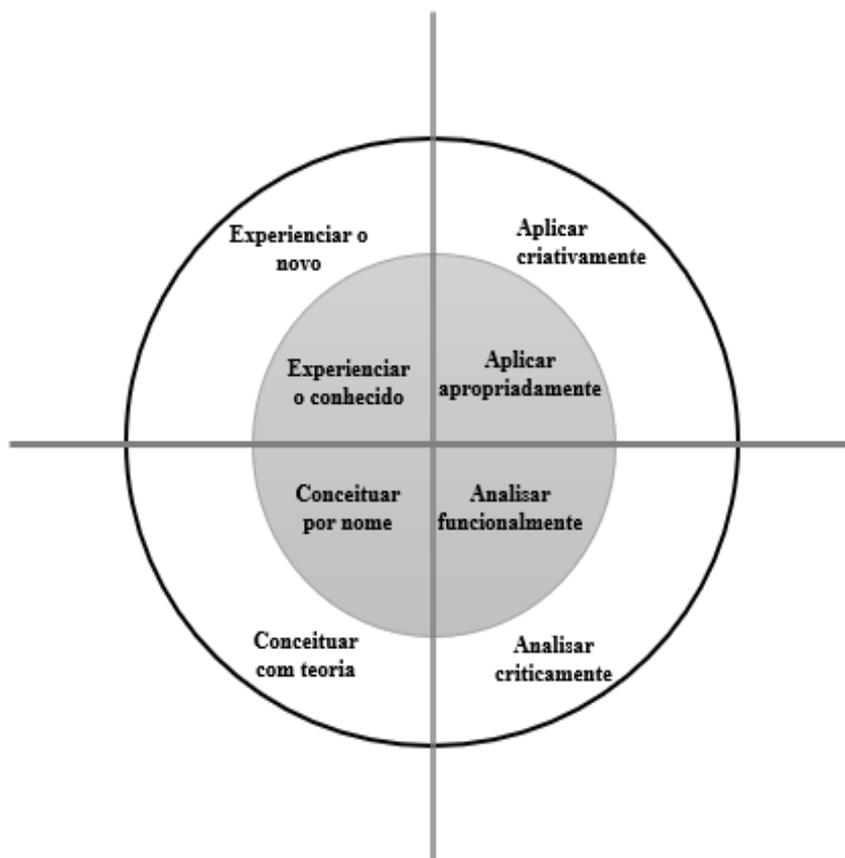
³⁵ “*tool to enable students to take more control over the ways that meaning is made in their lives, rather than allow them to be alienated, swamped or excluded by unfamiliar texts...*”.

³⁶ “*does not prescribe the order of activities, nor which activity types to use. These will vary depending on the subject domain and the orientation of learners*”.

do projeto realçam que os professores reflitam sobre os tipos de atividades usadas durante o processo de *design* e as ampliem para complementar a prática existente, planejando o ciclo de processos cuidadosamente, tendo em vista o contexto e o público alvo.

Ademais, cabe pontuar que no *Projeto Learning by Design* quatro são os processos de conhecimento a serem utilizados, sendo cada um deles subdividido em dois subprocessos. São eles: *experienciado (o conhecido e o novo)*, *conceituando (por nome e por teoria)*, *analisando (funcionalmente e criticamente)* e *aplicando (apropriadamente e criativamente)*, conforme Figura 9.

Figura 9 – Os processos do conhecimento



Fonte: COPE; KALANTZIS. *The Things You Do to Know: An Introduction to the Pedagogy of Multiliteracies. The knowledge processes.* 2015, p. 17. Adaptado pela pesquisadora.

O processo “*experienciando*” relaciona-se com imersões que podem ocorrer em dois subprocessos. “*Experienciando o conhecido*” relaciona-se com a experiência de mundo, o conhecimento prévio, os interesses pessoais, as experiências comunitárias, as perspectivas e a motivação individual dos aprendizes (COPE; KALANTZIS, 2015). Enfim, durante o processo

de conhecimento “*experienciando o conhecido*”, o aprendiz têm a oportunidade de trazer suas experiências para o contexto de aprendizagem. Complementando o processo *experienciando*, o processo “*experienciando o novo*” revela a imersão dos aprendizes em experiências não familiares, que podem ser reais ou virtuais. Portanto, Cope e Kalantzis (2015) alertam que, para desenvolver uma aprendizagem produtiva, o “novo” precisa dialogar com o “conhecido”; ou melhor, é necessário um vínculo do novo com experiências prévias e familiares ao aprendiz. Esse diálogo do conhecido com o novo vai ao encontro do que Vygotsky (VYGOTSKY apud COPE; KALANTZIS, 2015, p. 19) chama de “Zona do desenvolvimento proximal”³⁷, isto é, próximo da experiência do aprendiz, mas novo o suficiente para requerer nova aprendizagem. Os autores apontam que a zona proximal de desenvolvimento sugere que a pedagogia ofereça um tipo de andaime³⁸ ao processo de ensino, ou seja, o professor “orquestra o desempenho do aluno nas tarefas em que ele não seria capaz de realizar sozinho”³⁹ (KALANTZIS; COPE, 2012, p. 335, tradução nossa).

“Conceituando”, por sua vez, é um processo de conhecimento que envolve conceitos e teorias. Por meio dele, o aprendiz pode categorizar termos e reuni-los em modelos mentais das disciplinas acadêmicas. Pode criar representações gráficas, como mapas mentais, mapas conceituais, infográficos, etc. para categorizar os conceitos aprendidos, idealmente de maneira colaborativa com colegas. Cope e Kalantzis (2015) explicam que “*conceituando por nome*” é um processo no qual o estudante aponta semelhanças e diferenças e as categoriza com rótulos. Desse modo, os alunos nomeiam as coisas e desenvolvem formulações, tornando-se “criadores de conceitos ativos”, ou seja, de conhecimentos que fazem sentido para eles (COPE; KALANTZIS, 2015, p. 20, tradução nossa). Ainda inserido no “*conceituando*”, o subprocesso “*conceituando com teoria*” relaciona-se com generalizações, conectando conceitos, princípios, modelos, estruturas e desenvolvendo teorias. Os processos de indução e dedução podem ser úteis na etapa de conceituação.

Outro processo de conhecimento é o “*analisando*”. Ele envolve exames de causa/efeito, estrutura/função, relações entre os elementos e posicionamento inquisitivo. Inclui, ainda, identificar propósitos e interpretar perspectivas e intenções dos envolvidos em interações pela linguagem de maneira crítica. Esse processo divide-se em duas formas: “*analisando funcionalmente e analisando criticamente*”. Estabelecer relações funcionais de causa e efeito e

³⁷ “*zone of proximal development*”.

³⁸ “*scaffolding*”

³⁹ “*the teacher orchestrates student performance of tasks the children would not be able to do by themselves*”.

analisar conexões lógicas são ações do subprocesso “*analisando funcionalmente*”. Ao analisar funcionalmente, o aprendiz raciocina, faz inferências e deduções. O segundo subprocesso, “*analisando criticamente*”, abarca questionar o mundo da subjetividade por meio de argumentos. Sob esse prisma, analisam-se interesses e intenções. Cope e Kalantzis (2015) dizem que *analisando criticamente* “entrelaça com o *experienciando*, permitindo que o aprendiz pergunte como as afirmações feitas em um argumento se alinham com as evidências fornecidas”⁴⁰ (COPE; KALANTZIS, 2015, p. 21, tradução nossa).

Para finalizar, o “*aplicando*” é um processo de conhecimento que se subdivide em “*aplicando apropriadamente*” e “*aplicando criativamente*”. O subprocesso “aplicando apropriadamente” inclui aplicação de conhecimento, compreensão sobre a diversidade complexa das situações do mundo real e comprovação sobre sua validade. Em outras palavras, o aprendiz faz alguma coisa de modo previsível e esperado em uma situação de mundo real ou simulado. Ao aplicar, o estudante cruza o mundo das experiências (“*processo experienciando*”) e se relaciona com outros processos de conhecimento. O segundo subprocesso do *aplicando* é o “*aplicando criativamente*”. Conforme Cope e Kalantzis (2015, p. 22, tradução nossa), “aplicando criativamente envolve fazer uma intervenção no mundo que seja verdadeiramente inovadora e criativa”⁴¹, ou seja, que impacte ou afete o mundo de uma maneira peculiar.

Em suma, a abordagem de *Learning by Design* não tenta prescrever uma fórmula pedagógica com estrutura definida. Em vez disso, seu objetivo é esclarecer sobre a configuração da pedagogia, seus vários processos de conhecimento e movimentos de um processo de conhecimento para outro, qualquer que seja a pedagogia. Por esse motivo, vários cruzamentos pedagógicos foram criados, vinculando os conceitos de Aprendizagem por *Design* com alguns esquemas pedagógicos conhecidos, como a Taxonomia de Bloom e outras pesquisas (site *new learning online*)⁴².

Em relação às práticas pedagógicas alinhadas à Pedagogia dos Multiletramentos, Kalantzis e Cope (2012, p. 362-364) nos fornecem, dentre outros, estes dois exemplos: o de alunos aprendendo inglês em Singapura e em Chicago.

O exemplo de Singapura ocorreu em uma turma composta por 21 alunos, sendo 18 malaios e 3 chineses, estudantes de uma escola localizada em um bairro industrial, que atende,

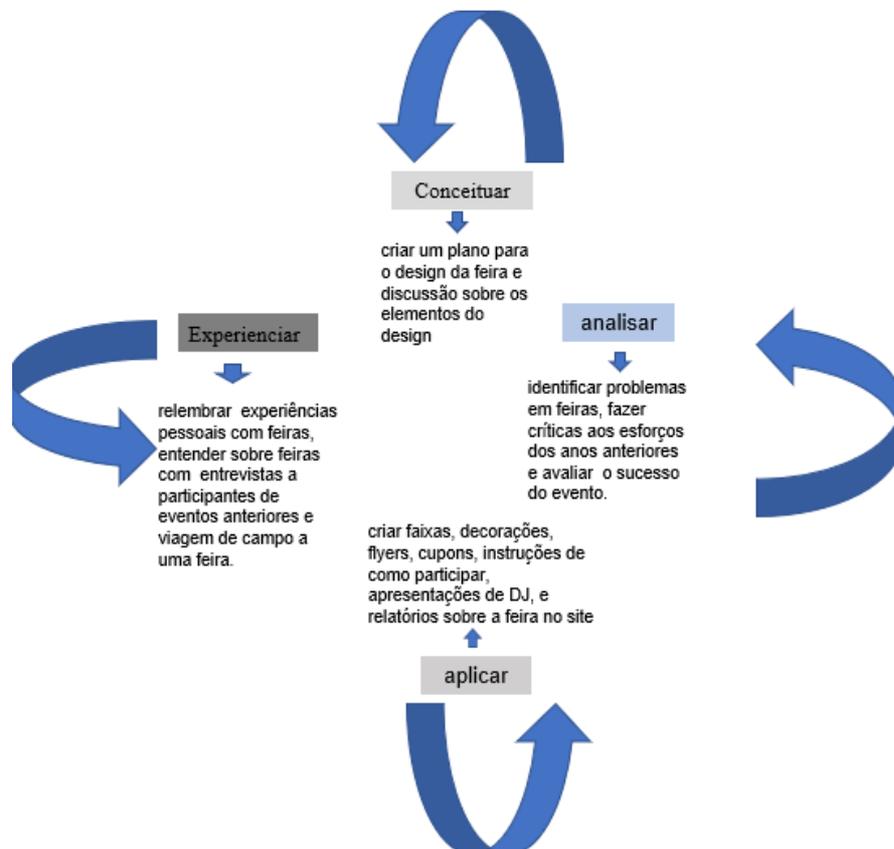
⁴⁰ “*weaving towards the experiential, a learner may ask, how do the claims made in an argument align with the evidence supplied*”.

⁴¹ “*applying creatively involves making an intervention in the world which is truly innovative and creative*”.

⁴² Disponível em: <<https://newlearningonline.com/learning-by-design/about-learning-by-design>>. Acesso em: 24 fev. 2020.

principalmente, alunos vindos de famílias de classe trabalhadora. Os alunos não demonstravam motivação para aprender, pois eles não viam a relevância da língua em seu dia a dia, fora da escola. Por isto, o professor de inglês enfrentava dificuldades para lidar com os alunos em suas aulas. Embora num contexto não muito favorável, o professor lançou o projeto *School Fun Fair* sob a perspectiva do *Projeto Learning by Design*, que visava explorar os processos de conhecimento: *experienciando, conceituando, analisando e aplicando*. O processo “*experienciando*” foi explorado com atividades que incluíram relembrar experiências pessoais de feiras, entender sobre feiras realizando entrevistas com participantes e uma viagem de campo a uma feira. O processo “*conceituando*” foi explorado a partir da criação de um plano para o *design* da feira a ser criado pelos alunos e da discussão de seus elementos básicos para dar suporte ao evento. O processo “*analisando*” incluiu atividades de identificação de problemas, críticas aos esforços dos anos anteriores e avaliação do sucesso do evento uma vez terminado. O processo “*aplicando*” incluiu criar faixas e decorações, *flyers*, cupons, instruções de como participar, apresentações de DJ no dia da feira e uma apresentação de relatórios sobre a feira no *site* do projeto. A Figura 10 mostra como os processos de conhecimento foram desenvolvidos pelo professor de inglês e sua turma de alunos.

Figura 10 – Processos de conhecimento do Projeto *School Fun Fair*, realizado em Singapura

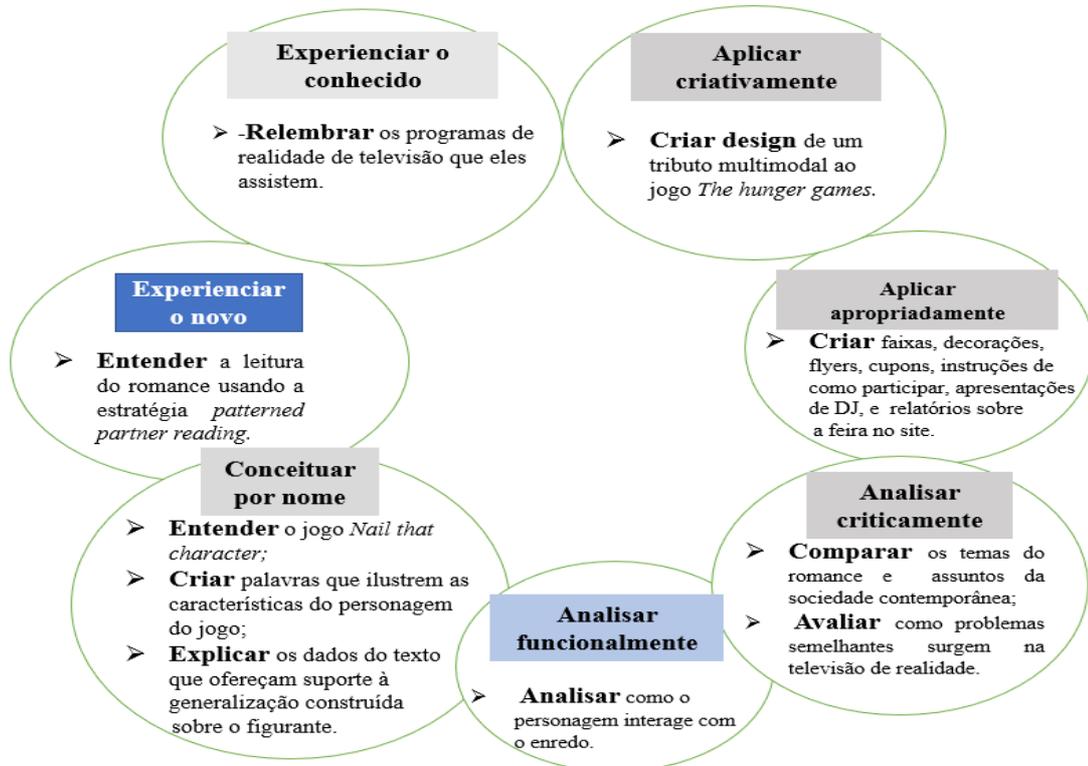


Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Em uma aula de inglês na escola de Ensino Médio de Chicago, a professora estava ensinando o romance *The hunger games*. Ela explorou o processo de conhecimento “*experienciando o conhecido*” ao propor aos estudantes relembrar os programas de realidade de televisão a que eles assistem, observando as motivações dos participantes e manipulação. O subprocesso “*experienciando o novo*” foi desenvolvido ao solicitar aos alunos para entender a leitura do romance usando a estratégia *patterned partner reading*⁴³. Por sua vez, no processo “*conceituando por nome*”, os alunos foram convidados a entender o jogo *Nail that character*, que consistiu em criar palavras que ilustram as características do personagem do jogo e, a partir dele, explicar os dados do texto que ofereciam suporte à generalização construída sobre o figurante. O processo “*analisando funcionalmente*” foi explorado propondo aos alunos que analisasse sobre como o personagem interagia com o enredo para revelar temas. No “*analisando criticamente*”, os alunos são convidados a comparar os temas do romance com problemas e assuntos da sociedade contemporânea, avaliando como problemas semelhantes surgem na televisão de realidade. Sequencialmente, a professora desenvolveu o processo de conhecimento “*aplicando apropriadamente*” ao propor aos estudantes que escrevessem a descrição de um dos personagens principais no romance. Finalmente, o processo “*aplicando criativamente*” foi desenvolvido quando os estudantes criaram um tributo multimodal ao jogo *The hunger games*. A Figura 11 demonstra os processos de conhecimento e as tarefas realizadas pelos alunos.

⁴³ *A teaching idea that provides structure for reading interactively with a partner. Two students will take turns reading the text or a section of the text together.* Disponível em: <<https://www.theedadvocate.org/edupedia/content/what-is-patterned-partner-reading/>>. Acesso em: 24 fev. 2020.

Figura 11 – Processos de conhecimentos adotados em uma aula em Chicago e tarefas dos alunos



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Os processos de conhecimento do *Learning by Design* da Pedagogia dos Multiletramentos (KALANTZIS; COPE, 2012) se fundamentaram na Taxonomia dos Objetivos Educacionais de Bloom, principalmente nos objetivos cognitivos. Desse modo, este estudo se baseará em ambas teorias e discutirá a seguir a Taxonomia. As ações educativas indicadas por verbos no gerúndio, na Taxonomia Digital adaptada por Churches (2008) podem ser utilizadas no planejamento das tarefas para um curso de formação continuada do professor de inglês, tendo em vista os processos de conhecimento: *experenciando, conceituando, analisando e aplicando*.

2.3 Taxonomia dos Objetivos Educacionais de Bloom, Taxonomia Revisada de Bloom, Taxonomia Digital de Bloom

Durante convenção da associação americana de psicologia, em 1948, Benjamin Bloom liderou um grupo de educadores e, juntos, aceitaram o desafio de classificar as metas e os objetivos educacionais a fim de desenvolver um método de classificação para comportamentos

de pensamentos importantes nos processos de aprendizagem. A estrutura tornou-se uma taxonomia de três domínios – cognitivo, afetivo e psicomotor. O domínio cognitivo relaciona-se com “recordação ou reconhecimento do conhecimento e o desenvolvimento de dons intelectuais e habilidades”⁴⁴ (BLOOM et al., 1956, p. 7). O afetivo inclui objetivos que retratam mudanças em interesse, atitudes e valores, e o terceiro domínio aborda a habilidade psicomotora, mas até 1956 os estudiosos ainda não haviam coletado dados substanciais sobre sua existência em níveis de escola secundária e faculdades.

Após oito anos de estudo, em 1956, o trabalho sobre o domínio cognitivo foi concluído e Benjamin Bloom, Krathwohl e outros estudiosos publicaram o livro *The Taxonomy of Educational Objectives, The Classification of Educational Goals, Handbook I: Cognitive Domain* (BLOOM et al., 1956). A princípio, a obra foi planejada para examinadores de universidade, mas se transformou ao longo dos anos em referência básica para educadores de todos os níveis de ensino, construtores de currículo, administradores e pesquisadores. De acordo com Anderson e Sosniak (1994), o livro foi traduzido para 22 línguas e é uma das referências mais citadas em educação.

Embora a estrutura tenha recebido o nome de taxonomia de objetivos educacionais, ela sempre foi relacionada com o líder do estudo, Benjamin Bloom e, por isso, muitas vezes é chamada de, simplesmente, Taxonomia de Bloom.

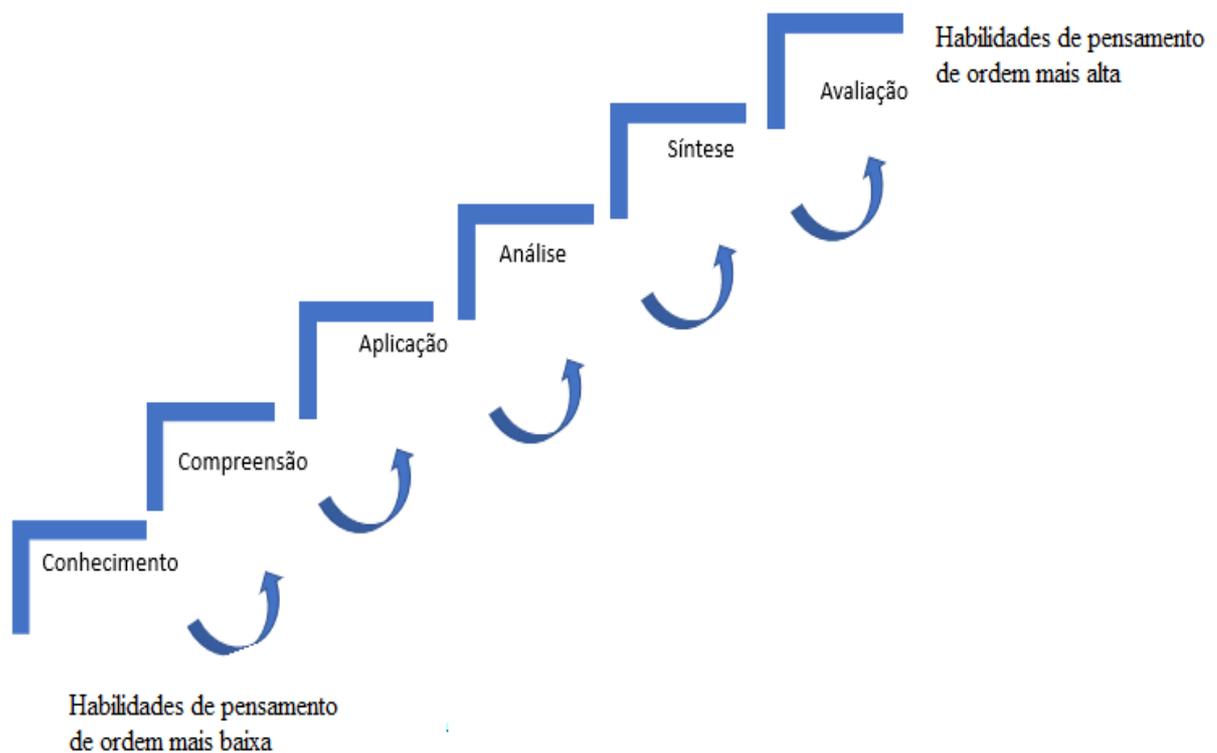
Bloom nasceu em Lansford, Pennsylvania, em 1913 e morreu em 1999. Tornou-se bacharel e mestre pela universidade estadual do mesmo estado em 1935 e concluiu seu doutorado na universidade de Chicago em 1942, onde atuou, primeiro, como membro do conselho de exames (1940-1943). Posteriormente, assumiu as funções de examinador de universidade e instrutor no departamento de educação em 1944. Seu trabalho inicial mais reconhecido, realizado junto com outros autores, foi a Taxonomia de Bloom. Após este trabalho, escreveu um segundo livro sobre o domínio afetivo da taxonomia, em 1964. Bloom estudou, também, sobre educação infantil e publicou em 1964 o livro *Stability and Change in Human Characteristics*, que levou à formação do programa *Head Start*, nos Estados Unidos. Na educação, seus trabalhos consistiram em desenvolver consultoria e ativismo educacional, atuar como colaborador do sistema educacional da Índia e ser um dos criadores da Associação Internacional de Avaliação – *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* – e desenvolvedor do programa de Análise Estatística, Avaliação e Medida – *the Measurement, Evaluation, and Statistical Analysis* (MESA) – na universidade de Chicago.

⁴⁴ “[...] recall or recognition of knowledge and the development of intellectual abilities and skills”

A taxonomia original de Bloom é um modelo composto por seis camadas que buscam classificar os pensamentos de acordo com os seis níveis cognitivos de complexidade – conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação. Em relação aos propósitos para se desenvolver essa taxonomia, Bloom et al. (1956) apontam que ela pode ajudar elaboradores de currículo a planejar experiências de aprendizagem e preparar instrumentos avaliativos, a esclarecer o significado de um objetivo de aprendizagem e fornecer uma estrutura para pesquisa em ensino e aprendizagem em termos de lembrar, pensar e resolver problemas. Para o professor, especificamente, a taxonomia oferece contribuições para planejar aulas, traçar objetivos, estratégias, avaliar e estimular o desempenho dos alunos em diferentes níveis de aquisição de conhecimento.

Bloom et al. (1956) propõem a organização das categorias em uma hierarquia fixa, em que cada uma demanda as capacidades desenvolvidas na anterior, sugerindo que o pensamento se processa por um contínuo de habilidades/capacidades que se iniciam em uma ordem mais baixa – denominadas conhecimento, compreensão e aplicação – e prosseguem com as mais altas: análise, síntese e avaliação. A Figura 12 apresenta as seis categorias de pensamento do domínio cognitivo.

Figura 12 – Taxonomia dos Objetivos Educacionais original de Bloom



Fonte: Bloom et al. (1956). Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals, by a committee of college and university examiners. Handbook 1: Cognitive domain. New York, Longmans. Adaptado.

Bloom et al. (1956, p. 201-207) apresentam um sumário das categorias de pensamento, definindo suas características e subcategorias, ilustradas no Quadro 3.

Quadro 3 – Categorias de habilidades de pensamento da Taxonomia de Bloom

CATEGORIAS DE PENSAMENTO	CARACTERÍSTICAS	SUBCATEGORIA	DIVISÕES DA SUBCATEGORIA
1 - CONHECIMENTO	Enfatiza o processo de lembrar	1.1 Conhecimentos específicos 1.2 Conhecimento de modos e meios de lidar com o específico	1.1.1 Conhecimento de terminologia 1.1.2 Conhecimento de fatos específicos 1.2.1 Conhecimento de convenções 1.2.2 Conhecimento de tendências e sequências 1.2.3 Conhecimento de classificações e categorias 1.2.4 Conhecimento de critérios 1.2.5 Conhecimento de metodologia
		1.3 Conhecimento dos universais e abstrações em um campo	1.3.1 Conhecimento de princípios e generalizações 1.3.2 Conhecimento de teorias e estruturas
2 - COMPREENSÃO	Representa o nível mais baixo do entendimento	2.1 Tradução 2.2 Interpretação 2.3 Extrapolação	
3- APLICAÇÃO	Uso de abstrações em situações concretas e particulares		
4 - ANÁLISE	Divisão de uma comunicação em partes a fim de esclarecer as relações entre as ideias	4.1 Análise de elementos 4.2 Análise de relacionamentos 4.3 Análise de princípios organizacionais	
5 - SÍNTESE	Junção de elementos e partes para formar um todo	5.1 Produção de uma comunicação única 5.2 Produção de um plano ou conjunto proposto de operações 5.3 Derivação ou um conjunto de relações abstratas	
6 - AVALIAÇÃO	Julgamentos sobre o valor do material e métodos para propósitos dados	6.1 Julgamentos em termos de evidências internas 6.2 Julgamentos em termos de critérios externos	

Fonte: Bloom et al. *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook: The Cognitive Domain*. David McKay, New York. 1956. p. 201-207. Adaptado. Tradução nossa.

Como exposto no Quadro 3, Bloom et al. (1956) estabeleceram seis categorias de pensamento que podem ser identificadas em qualquer contexto de ensino-aprendizagem, viabilizando aos professores planejar conteúdos curriculares, atividades de aprendizagem e estratégias alinhados à taxonomia, numa contribuição revolucionária, com impacto sobre vários campos da Ciência, sobretudo o educacional.

Orey (2010) aponta que, no decorrer dos anos, a Taxonomia de Bloom foi enriquecida com alguns conceitos adicionais, como a divisão das categorias em níveis de pensamento do mais baixo ao mais alto. McDavitt (1994) explica que as habilidades de ordem mais baixa,

chamadas de LOTS (do inglês *LOWER ORDER THINKING*), envolvem conhecimento, compreensão e aplicação, e as de ordem mais alta, nomeadas de HOT (do inglês *HIGHER ORDER THINKING*), são análise, síntese e avaliação.

De acordo com Orey (2010), durante a década de 1990, um antigo aluno de Bloom, Loris Anderson, liderou um encontro com psicólogos cognitivos, teóricos do currículo e pesquisadores instrucionais com o propósito de revisar e de atualizar a taxonomia original de Bloom, a fim de incluir e considerar as mudanças do século XXI. Estudaram durante seis anos e em 2001, foi publicada a versão atualizada e revisada da taxonomia, cujo relatório foi publicado no livro *A taxonomy for learning, teaching and assessing: a revision of Bloom's taxonomy for educational objectives* (ANDERSON; KRATHWOHL, 2001).

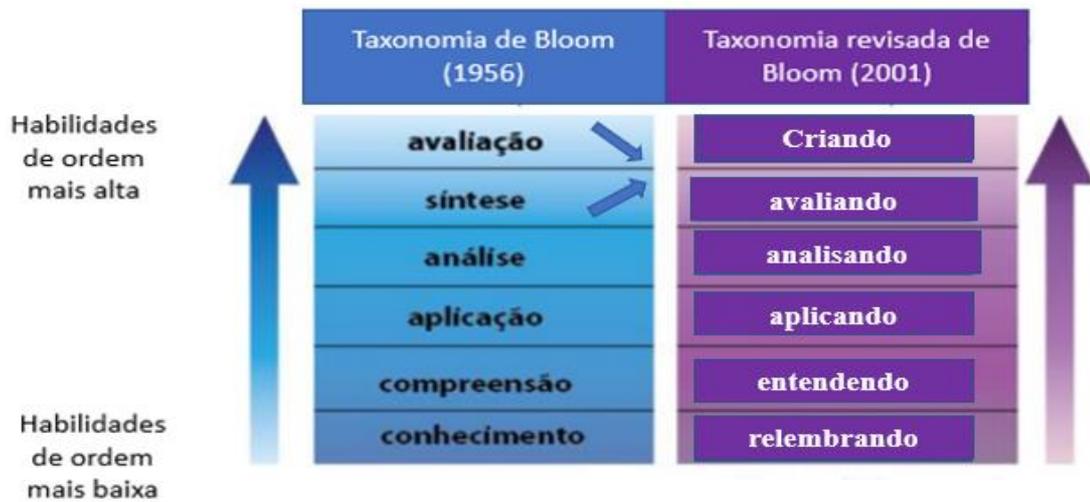
As principais alterações na taxonomia antiga, propostas por Krathwohl e seu colega Anderson, foram a mudança na terminologia das habilidades/capacidades de pensamento, o dinamismo das categorias expressas por verbos, o estabelecimento de novas categorias de pensamento e a nova organização hierárquica.

Para ressaltar o dinamismo, os substantivos usados para nomear as categorias de pensamento na versão de 1956 foram substituídos por verbos no gerúndio na versão de 2001. Os autores acreditavam que as “palavras de ação” descreviam melhor os processos cognitivos e que, ainda, podiam descrever com mais precisão os níveis taxonômicos para as atividades e ações pedagógicas a serem desenvolvidas pelos professores.

Em relação ao estabelecimento de novas categorias de pensamento e à sua nova organização, a categoria “conhecimento” foi renomeada e tornou-se “relembrando”. Já as categorias “compreensão e síntese” receberam os nomes “entendendo e avaliando”. De acordo com Krathwohl (2002), as categorias “aplicação, análise e avaliação” foram mantidas, mas em forma de verbos, respectivamente: “*aplicando, analisando e avaliando*”. A categoria “síntese” mudou de posição com “avaliação” e foi renomeada para “*criando*”.

O Quadro 4 ilustra as mudanças da taxonomia revisada em relação à versão original. Ressaltamos que na versão de 2001 as categorias são hierárquicas, mas mais dinâmicas do que na proposta inicial, por permitir que uma categoria perpassasse a outra quando conveniente.

Quadro 4 – Taxonomia de Bloom (1956) e Taxonomia revisada de Bloom (2001)



Fonte: KRATHWOHL, D. A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory into Practice*, 41, p. 212-218. 2002. Adaptado. Tradução nossa.

Krathwohl (2002) aponta, também, a mudança de foco em relação às categorias e às subcategorias de habilidades/capacidades de pensamento na taxonomia revisada. Na primeira versão, as subcategorias recebiam pouco destaque; na taxonomia revisada, as dezenove subcategorias são muito valorizadas e exploradas. Segundo ele, “juntos, esses processos caracterizam a amplitude e profundidade de cada categoria”⁴⁵ (KRATHWOHL, 2002, p. 214). As subcategorias recebem nomes no gerúndio e são chamadas, juntamente com as categorias, de processos cognitivos. O Quadro 5, a seguir, apresenta a taxonomia revisada de Bloom, com suas categorias e subcategorias.

Quadro 5 – Taxonomia revisada de Bloom – categorias e subcategorias

1.0	Relembrando – recuperar conhecimento importante da memória de longo prazo
1.1	Reconhecendo
1.2	Recordando
2.0	Entendendo – determinar o significado de mensagens de instrução ou comandos, incluindo as presentes na comunicação oral, na escrita e nos gráficos
2.1	Interpretando
2.2	Exemplificando
2.3	Classificando
2.4	Resumindo
2.5	Inferindo
2.6	Comparando
2.7	Explicando
3.0	Aplicando – realizar ou usar um procedimento em uma determinada situação
3.1	Realizando
3.2	Implementando

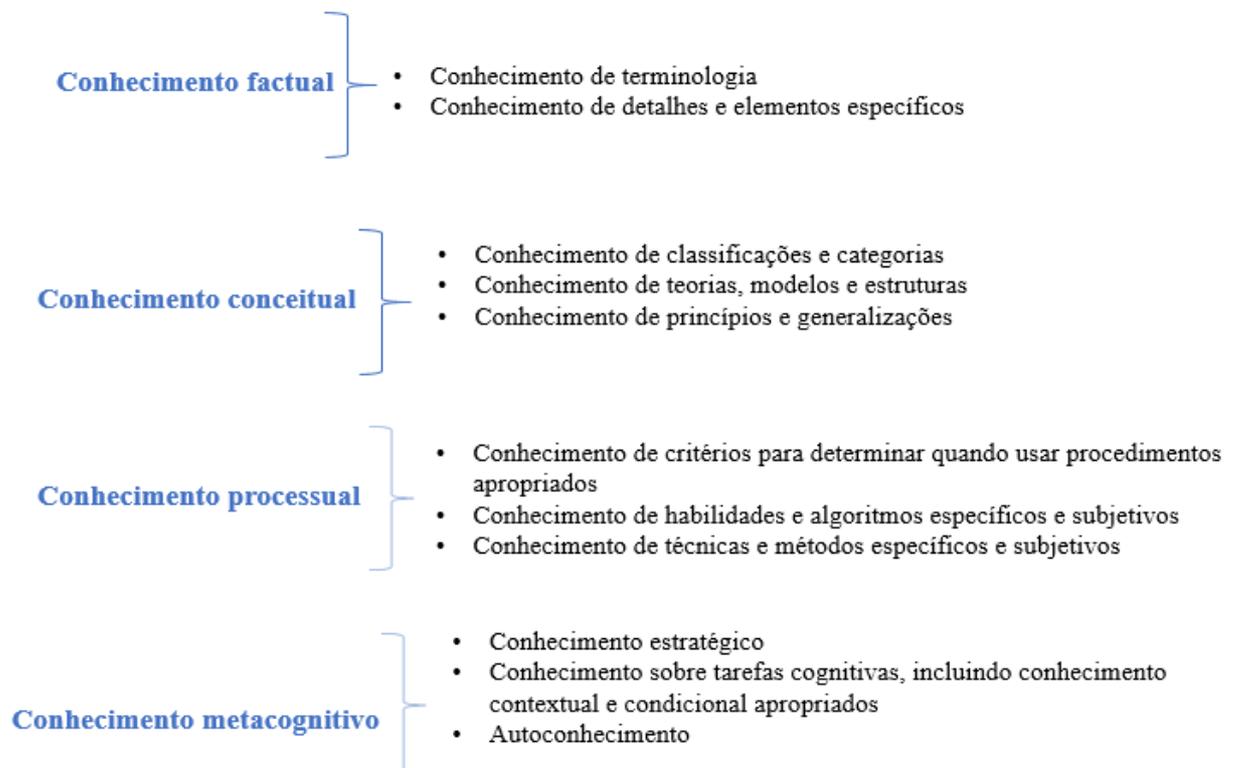
⁴⁵ “[...] together, these processes characterize each category's breadth and depth”.

- 4.0 Analisando – dividir o material em partes constituintes e detectar como as partes se relacionam uma com a outra e com a estrutura e o propósito gerais
- 4.1 Diferenciando
 - 4.2 Organizando
 - 4.3 Atribuindo
- 5.0 Avaliando – fazer julgamentos fundamentados em critérios e padrões
- 5.1 Verificando
 - 5.2 Criticando
- 6.0 Criando – juntar os elementos para formar um todo coerente e novo ou fazer um produto original.
- 6.1 Gerando
 - 6.2 Planejando
 - 6.3 Produzindo

Fonte: KRATHWOHL, D. A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. Theory into Practice, 41, 212-218. 2002. Adaptado. Tradução nossa.

A taxonomia revisada se difere da taxonomia original quanto à dimensão da mesma. Enquanto a original é unidimensional, apresentando apenas a dimensão dos processos cognitivos, a revisada tem duas dimensões, a dimensão do conhecimento (tipo de conhecimento a ser aprendido) e a dimensão dos processos cognitivos (processos usados para aprender). A dimensão do conhecimento se subdivide em quatro níveis (Figura 13).

Figura 13 – Níveis da dimensão do conhecimento



Fonte: KRATHWOHL, D. A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. Theory into Practice, 2002. p. 214. Adaptado. Tradução nossa.

A tabela bidimensional está ilustrada no Quadro 6 a seguir.

Quadro 6 – Tabela bidimensional da Taxonomia revisada de Bloom

Dimensão do conhecimento	Dimensão do processo cognitivo					
	Relembrando	Entendendo	aplicando	analisando	avaliando	criando
Conhecimento factual	listando	resumindo	aplicando	pedindo	classificando	combinando
Conhecimento conceitual	descrevendo	interpretando	classificando	explicando	avaliando	planejando
Conhecimento processual	tabulando	predizendo	experimentando	diferenciando	concluindo	compondo
Conhecimento metacognitivo	Apropriando, usando	executando	construindo	realizando	agindo	atualizando

Fonte: Adaptado de Fisher, Diana. Copyright (c) 2005 Extended Campus - Dianna Fisher, Oregon State University. Adaptado. Tradução nossa. Disponível em: <http://oregonstate.edu/instruct/coursedev/models/id/taxonomy/#table>. Acesso em: 10 mar. 2020.

A tabela bidimensional da Taxonomia revisada de Bloom torna-se uma ferramenta muito útil aos professores, pois fornece subsídios para eles estabelecerem os objetivos de suas aulas, planos e ações em sala de aula, além de servir como referência para que os mesmos se alinhem ao currículo. Segundo Orey (2010, p. 44), o “esquema aplicado preencheu um vazio e ofereceu aos educadores uma das primeiras classificações sistemáticas dos processos de pensamento e aprendizagem”⁴⁶ (tradução nossa). A tarefa do professor de medir a capacidade de seus alunos e desafiá-los a atingir níveis mais elaborados de pensamento exige parâmetros para que ele o faça com precisão e a Taxonomia revisada de Bloom fornece referência para isto. De acordo com Krathwohl (2002), a matriz da Taxonomia revisada de Bloom fornece uma representação visual clara e resumida do ajustamento entre metas, objetivos, produtos e atividades educacionais.

Embora a Taxonomia revisada de Bloom forneça ações muito úteis ao professor, Churches (2008) percebeu que ela ainda não contemplava novos processos e objetivos que aparecem como resultado da integração das tecnologias digitais na vida diária do estudante. A partir dessa necessidade, o autor propôs a Taxonomia Digital de Bloom, que tem como base o domínio cognitivo da versão revisada de Anderson et al. (2001).

Segundo Churches (2008, p. 5), a taxonomia digital é “fundamentalmente baseada na taxonomia revisada proposta por Anderson et al, mas é mais inclusiva de tecnologias digitais e objetivos cognitivos digitais”⁴⁷. Ele ainda explica que a taxonomia digital “considera os novos comportamentos, ações e oportunidades de aprendizado emergentes à medida que a tecnologia

⁴⁶ “*applied scheme filled a void and provided educators with one of the first systematic classifications of the processes of thinking and learning*”.

⁴⁷ “*This revision is fundamentally based on the revised taxonomy proposed by Anderson et al, but is more inclusive of digital technologies and digital cognitive objectives*”.

avança e se torna mais ubíqua”⁴⁸ (Churches, 2008, p. 2), ou seja, atribui importância aos novos processos advindos da integração da tecnologia ao ensino, além de incluir os processos cognitivos apontados pela taxonomia revisada de Anderson et al. (2001).

A versão digital reconhece que o processo de aprendizagem pode se iniciar em qualquer ponto, não necessariamente começando de um nível taxonômico mais baixo para o mais alto, como preconizado pela taxonomia original de Bloom. Ela concebe que quando o processo de aprendizagem se iniciar em um nível taxonômico alto, os níveis mais baixos serão alcançados por uma tarefa de aprendizagem com assistência (*scaffolding*).

Outro ponto importante ressaltado pela taxonomia digital é a ‘colaboração’ proporcionada pelo uso das mídias digitais. As tecnologias digitais facilitam o trabalho colaborativo entre os aprendizes nas salas de aula. Assim, a versão digital não propõe mudanças na nomeação das categorias da Taxonomia revisada de Bloom, mas sugere o acréscimo da categoria “colaboração”, que ocorre simultaneamente às outras categorias.

A colaboração pode ocorrer de várias maneiras e seu valor pode variar muito também. Fazer videoconferência, comentar sobre publicações em rede social, bater papo virtualmente ou enviar *e-mails* são alguns exemplos de formas de colaboração. Segundo Churches (2008, p. 6, tradução nossa), “colaboração não é parte integral do processo de aprendizagem do indivíduo e não é necessário colaborar para aprender, mas frequentemente sua aprendizagem é aumentada quando você colabora”⁴⁹. Para o autor, colaboração é uma habilidade do século XXI de importância crescente e é usada no processo de aprendizagem.

Assim como a taxonomia revisada, a versão digital sugere as subcategorias com os verbos no gerúndio e com ações voltadas para o mundo digital. Cada nível taxonômico tem uma lista de habilidades/capacidades de pensamento adaptadas ao ensino-aprendizagem mediado por tecnologia.

Para a categoria ‘lembrando’, Churches (2008) sugere: listando de forma digital (*Bullet pointing*), destacando frases e palavras-chaves (*Highlighting*), marcando como favorito (*Bookmarking, favouriting*), criando rede de contato social (*Social networking*) e fazendo pesquisa ou buscando (*Searching or “googling”*).

Entendendo’ recebe as inclusões digitais: refinando busca (*Advanced and Boolean Searching*), escrevendo em blogs (*Blog Journalling*), classificando digitalmente (*Categorising*

⁴⁸ “account for the new behaviours, actions and learning opportunities emerging as technology advances and becomes more ubiquitous”.

⁴⁹ “collaboration is not an integral part of the learning process for the individual, you don't have to collaborate to learn, but often your learning is enhanced by doing so”.

& *Tagging*), comentando e anotando (*Commenting and annotating*) e inscrevendo-se (*Subscribing*).

O nível taxonômico ‘aplicando’ inclui as ações digitais: iniciando o programa e operando (*Running and operating*), jogando (*Playing*), fazendo *uploading* e compartilhando (*Uploading and Sharing*), explorando um sistema ou programa (*Hacking*) e editando (*Editing*).

O nível taxonômico ‘analizando’ recebe o acréscimo dos verbos digitais: misturando conteúdos de dois ou mais aplicativos (*Mashing*), fazendo ligações (*Linking*), desconstruindo (*Reverse-engineering*) e quebrando o sistema ou entendendo e operando o sistema que está sendo analisado (*Cracking*).

Para o nível ‘avaliando’, a Taxonomia Digital acrescenta as ações: comentando e refletindo em blogs e vlogs (*Blog/vlog commenting and reflecting*), publicando (*Posting*), moderando (*Moderating*), colaborando e fazendo rede social (*Collaborating and networking*), testando (*Testing – Alpha and Beta*) e validando a veracidade das fontes de informações (*Validating*).

Para ‘criando’ as ações digitais, tem-se: programando ou criando programas (*Programming*), filmando, animando, fazendo vídeos, *podcasts*, mistura e remistura de conteúdos (*Filming, animating, videocasting, podcasting, mixing and remixing*), dirigindo e produzindo um produto, apresentação ou produção (*Directing and producing*), publicando videoblogs, wikis ou *mash ups* (*Publishing*).

A Figura 14 apresenta a Taxonomia Digital de Bloom (CHURCHES, 2008) com as habilidades de pensamento da taxonomia revisada e verbos de ação referentes à taxonomia digital.

Figura 14 – Mapa da Taxonomia Digital revisada de Bloom

 Relembrando	 Entendendo	 Aplicando	 Analisando	 Avaliando	 Criando
- listando de forma digital (Bullet pointing)	- comentando e anotando (Commenting and annotating)	- iniciando o programa e operando (Running and operating)	- misturando conteúdos de dois aplicativos (Mashing)	- comentando e refletindo em blogs e vlogs (Blog/vlog commenting and reflecting)	- programando ou criando programas (Programming)
- destacando frases e palavras chaves (Highlighting)	- escrevendo em blogs (Blog Journalling)	- jogando (Playing)	- fazendo ligações (Linking)	- publicando (Posting)	filmando, animando, fazendo vídeos, podcasts, mistura e remistura de conteúdos (Filming, animating, videocasting, podcasting, mixing and remixing)
- marcando como favorito (Bookmarking, favouriting)	- classificando digitalmente (Categorising & Tagging)	- fazendo uploading e compartilhando (Uploading and Sharing)	- desconstruindo (Reverse-engineering)	- moderando (Moderating)	- dirigindo e produzindo um produto, apresentação ou produção (Directing and producing)
- criando rede de contato social (Social networking)	- refinando busca (Advanced and Boolean Searching)	- explorando um sistema ou programa (Hacking)	- quebrando o sistema ou entendendo e operando o sistema que está sendo analisado (Cracking).	- colaborando e fazendo rede social (Collaborating and networking)	- publicando videoblogs, wikis ou mash ups. (Publishing)
- fazendo pesquisa ou buscando (Searching or "googling")	- subscrevendo-se (Subscribing).	- editando (Editing)		- testando (Testing (Alpha and Beta)	
				- validando a veracidade das fontes de informações (Validating)	

Fonte: CHURCHES, Andrew. Bloom's Digital Taxonomy. v2.12. 2008. p. 6. Adaptado. Tradução nossa.

A fim de apontar as principais características das três versões da Taxonomia de Bloom, as apresentamos, a seguir, no Quadro 7, com as categorias de habilidades/capacidades de pensamento do nível cognitivo e suas subcategorias.

Quadro 7 – Taxonomia de Bloom (1956, 2001, 2008)

Taxonomia de Bloom (BLOOM et al.,1956)	Taxonomia revisada de Bloom (ANDERSON; KRATHWOHL, 2001)	Taxonomia Digital de Bloom (CHURCHES, 2008)	
Avaliação Avaliar, escolher, comparar, defender, estimar, julgar, prever.	Criando Fazendo design, construindo, planejando, produzindo, inventando, inventando, fazendo.	Criando Programando, filmando, animando, fazendo blog, misturando, “remixando”, fazendo “wikis”, publicando, fazendo vídeo conferências, fazendo “podcasts”.	
Síntese Arranjar, organizar, coletar, compor, construir, criar, desenvolver, formular, administrar, planejar, propor, escrever.	Avaliando Verificando, hipotetizando, criticando, experimentando, julgando, testando.	Avaliando Comentando em blog e vlog, revisando, postando, moderando, colaborando, fazendo “networking”.	Colaboração ✓ Moderando; ✓ Debatendo; ✓ Comentando; ✓ Realizando videoconferências; ✓ Revisando; ✓ Questionando; ✓ Fazendo conexões em mídias sociais.
Análise Analisar, avaliar, calcular, categorizar, comparar, contrastar, criticar, diferenciar, discriminar, distinguir, examinar, experimentar.	Analisando Comparando, organizando, desconstruindo, atribuindo, esboçando, encontrando, estruturando.	Analisando Misturando, ligando, validando, dividindo.	
Aplicação Aplicar, escolher, demonstrar, dramatizar, empregar, ilustrar, interpretar, praticar, resolver, usar, escrever.	Aplicando Implementando, executando, usando.	Aplicando Executando, carregando, jogando, operando, fazendo <i>upload</i> , compartilhando, editando.	
Compreensão Classificar, descrever, discutir, explicar, expressar, identificar, indicar, localizar, reconhecer, relatar, reafirmar, rever, selecionar.	Compreendendo Interpretando, resumindo, inferindo, parafraseando, classificando, comparando, explicando.	Compreendendo Fazendo pesquisas, escrevendo blogs, categorizando, marcando, comentando, anotando, aceitando.	
Conhecimento Arranjar, definir, duplicar, rotular, listar, memorizar, nomear, reconhecer, repetir, reproduzir.	Relembrando Reconhecendo, listando, descrevendo, identificando, recuperando, nomeando, localizando.	Relembrando Marcando, fazendo conexões sociais, marcando favoritos.	

Fonte: Drawing 3: Mind map of Bloom's Revised Digital Taxonomy (CHURCHES, 2008, p. 6).
Adaptado. Tradução nossa.

Cabe ressaltar que a Taxonomia de Bloom tem sido usada, ao longo dos anos, em várias situações em que há processo de aprendizagem. Contudo é no cenário educacional a maior aplicabilidade da taxonomia, conforme dados de artigos publicados sobre o assunto. Uma de suas grandes contribuições dirige-se a professores e estudantes no que se refere a facilitar a comunicação e identificação entre eles. Segundo Harmer (2001, p. 308, tradução nossa),

o planejamento da aula é a arte de combinar vários elementos diferentes em um todo coerente, para que uma lição tenha uma identidade que os alunos possam reconhecer, trabalhar e reagir a - qualquer metáfora que os professores possam usar para visualizar e criar essa identidade⁵⁰.

⁵⁰ “Lesson planning is the art of combining a number of different elements into a coherent whole so that a lesson has an identity which students can recognize, work within, and react to - whatever metaphor teachers may use to visualize and create that identity”.

Segundo Djordjevic (2013, p. 1), “um professor tem que estar absolutamente familiarizado com o conteúdo e a organização do currículo do curso, o conteúdo programático, padrões de avaliação exigidos para que conduza o processo de ensino com sucesso e meça a produção e desempenho do estudante”⁵¹, mas o que ocorre é que esses profissionais muitas vezes confundem objetivos com resultados e se perdem na elaboração de planos de aula, por isso a relevância da Taxonomia de Bloom para orientar o trabalho docente.

Alguns estudos nos mostram aplicações da Taxonomia de Bloom no meio educacional. Um deles é o de Williams (2017), da Universidade do Estado da Georgia. Ele analisa os resultados de um exercício de escrita interdisciplinar exclusivo, planejado para comunidades de aprendizagem de adultos que se apoia na Taxonomia de Bloom e na teoria de educação de adultos. O artigo *Promoting Meaningfulness by Coupling Bloom’s Taxonomy with Adult Education Theory* apresenta detalhes teóricos e práticos da experiência pedagógica. Foi solicitado aos estudantes que respondessem questões sobre as leituras apresentadas (capítulos de livros textos, artigos acadêmicos, revisões literárias e outras leituras relevantes aos objetivos do curso) e que fornecessem respostas detalhadas, enriquecidas com as experiências de vida de cada um. As perguntas foram planejadas com o objetivo de encorajar habilidades/capacidades de pensamento de nível mais alto, incluindo conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação. Para desenvolver o nível taxonômico ‘conhecimento’, a pesquisadora elaborou as seguintes perguntas: quais são as três coisas que você aprendeu das leituras e qual é o novo vocabulário por elas apresentado? A nível de ‘compreensão’, perguntou-se: como você explica e reafirma as ideias principais das leituras usando suas próprias palavras? Como você organiza a informação para que você a lembre no futuro (exemplos: cria um diagrama, quadro, sumário ou outros)? O nível ‘aplicação’ foi explorado pelas perguntas: como você pode usar a informação apresentada nas leituras em sua vida diária e em sua carreira futura? Como a informação apresentada pode ser usada em sua área de estudo? Para ‘análise’, perguntou-se: como você refinaria ou revisaria a informação para usá-la em um modo diferente para seu uso pessoal, aulas e/ou projetos de pesquisa? O nível síntese foi desenvolvido por meio da pergunta: como você pode usar a informação para prever resultados futuros? Se você for combinar esta informação com sua base de experiências pessoais, quais resultados você poderá esperar? Para atingir o nível taxonômico ‘avaliação’, a pesquisadora propôs as perguntas: como você avaliaria

⁵¹ “a teacher has to be absolutely familiar with the content and organization of the course curriculum, the subject syllabus, the outlined assessment standards and projected evaluation requirements so as to successfully conduct the teaching process and measure student production and performance”.

as ideias apresentadas na leitura? Você concorda ou discorda dos autores? Por que a informação apresentada tem valor? Por que esta informação mudaria ou não mudaria suas práticas de vida atuais? A pesquisadora analisa os dados do curso e conclui que os resultados foram positivos.

Williams (2017, p. 8, tradução nossa) afirma que “retorno qualitativo dos estudantes indica que as instruções da tarefa guiaram a leitura, organização e compreensão dos materiais do curso. Como vantagem instrucional, a atividade fomentou um ambiente colaborativo dentro da sala de aula que encorajou discussão e reflexão”⁵². Ela explica que devido ao fato de os estudantes compartilharem suas visões sobre vidas, suas vozes apresentam perspectivas que ora se diferem ora se identificam. Outra evidência demonstrada pelo estudo da pesquisadora aponta que a informação coletada dos estudantes ofereceu ao professor oportunidade de reunir conteúdo, palestras e exemplos de experiências e metas individuais dos estudantes.

Outra experiência pedagógica foi oferecida por Nikolić e Dabić (2016). Eles nos apresentam o ambiente pedagógico criado com o propósito de oferecer um curso que tenta encontrar todas as condições para empregar habilidades/capacidades de pensamento de ordem mais alta e letramentos e fluências digitais, por meio do mapa da Taxonomia Digital de Churches (2007) e das ferramentas educacionais *on-line* – Popplet, Facebook, Voicethread, Google Search e Trello. O curso foi oferecido pela disciplina de Linguística Aplicada e Ensino de Segunda Língua da Faculdade de Filologia, departamento de língua inglesa e literatura, da Universidade da Bósnia.

Por meio de um estudo de caso, foram apresentadas três tarefas aos estudantes, com os objetivos de “oferecer a eles a oportunidade de ativar níveis de pensamento mais altos, de aprender a navegar no mundo digital e de individualmente e colaborativamente aplicar conhecimento teórico na prática e no mundo digital”⁵³ (Nikolić; Dabić, 2016, p. 318. Tradução nossa). Para melhor compreensão das instruções e do modo como a Taxonomia Digital de Bloom foi empregada durante o curso, detalharemos a tarefa 1.

Nesta tarefa, foi solicitado aos estudantes que fornecessem uma apresentação visual das características dos discursos falados e escritos (formal e informal) por meio das ferramentas *on-line* Popplet, Facebook, Trello. Os verbos de ação tradicionais sugeridos para a tarefa foram planejando, experimentando, comparando, organizando, mostrando, resumindo, classificando,

⁵² “Students’ qualitative feedback indicates that the assignment guides their reading, organization, and understanding of course materials. From an instructional vantage, the activity fosters a collaborative environment within the classroom that encourages discussion and reflection”.

⁵³ “[...] was to give them the opportunity to activate higher levels of thinking, to learn to navigate in the digital world and to individually and collaboratively apply theoretical knowledge in practice and in digital world”.

exemplificando, comparando, listando e descrevendo. Quanto aos verbos digitais, as sugestões foram publicando, moderando, validando, ligando, fazendo *mashing*, operando, fazendo *upload*, compartilhando, fazendo ‘raqueamento’, categorizando, inscrevendo, buscando, procurando e fazendo contato social. Percebe-se que os estudantes tiveram que empregar os verbos de todos os níveis da taxonomia (*relembrando, compreendendo, aplicando, analisando, avaliando e criando*). Eles tiveram que fazer uma lista de todas as características com o objetivo de descrever os vários discursos que eles tinham apresentado como exemplos. Os resultados do estudo provaram que o curso foi eficiente, pois ativou níveis de pensamento mais altos nos estudantes, oportunizou que aprendessem a navegar no mundo digital e aplicassem conhecimento teórico de forma individual e colaborativa. Os autores apontaram também que o curso ofereceu benefícios ao processo de ensino-aprendizagem, tais como: a colaboração entre os estudantes via grupo no Facebook, a criatividade e liberdade dos estudantes para escolher a maneira como suas tarefas vão ser apresentadas via ferramentas *on-line*, um nível maior de engajamento e devoção devido a consciência de que seu trabalho será visto publicamente e o desenvolvimento dos letramentos dos estudantes.

No Brasil, Carvalho et al. (2015) analisam o teste de língua portuguesa do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de 2014 à luz dos pressupostos teóricos da Taxonomia revisada de Bloom, no que se refere à dimensão do conhecimento e à dimensão do processo cognitivo. Os pesquisadores concluíram que o teste contemplou as dimensões do conhecimento factual, conceitual e processual e os processos cognitivos lembrar, entender e analisar, entretanto não abordou a dimensão metacognitiva de conhecimento nem os processos cognitivos aplicar e avaliar, previstos na Taxonomia revisada de Bloom. Além da Taxonomia revisada de Bloom ter sido uma ótima ferramenta para analisarem a prova de língua portuguesa do ENEM, os pesquisadores perceberam, também, que ela pode proporcionar benefícios para o processo de aprendizagem, pois permite ao professor melhorar sua prática pedagógica e ao aluno, verificar em qual nível se encontra na intenção de motivá-lo a galgar outros níveis de conhecimento.

Braga et al (2017), apoiam-se na relação proposta por Kalantzis e Cope (2012, p. 370) de associar os processos de conhecimento da Pedagogia dos Multiletramentos aos objetivos cognitivos da taxonomia revisada de Bloom. Para as duas abordagens, eles associam recursos tecnológicos relacionados com ensino de línguas mediado pelo computador e por tecnologias móveis. Apresentam plataformas, aplicativos e ferramentas tecnológicas que podem assumir propósitos pedagógicos e colaborar no desenvolvimento dos objetivos cognitivos da taxonomia revisada de Bloom (2001) e nos processos de conhecimento da Pedagogia dos Multiletramentos

(2012). Os autores sugerem que é possível que o professor adapte e customize os recursos tecnológicos de acordo com a necessidade pedagógica.

Processos de conhecimento do *Projeto Learning by Design* (Pedagogia dos Multiletramentos) e os objetivos cognitivos da Taxonomia revisada de Bloom

Os processos de conhecimento do *Projeto Learning by Design* têm como propósito fornecer instrumentos aos professores a fim de “nortear os passos que eles tomarão⁵⁴” (KALANTZIS; COPE, p. 366, tradução nossa) para ensinar e não, para estabelecer suas ações. Por isto, o projeto não é prescritivo, mas propõe uma ampla variedade de repertórios pedagógicos, fazendo conexões com abordagens do letramento didático, autêntico, abordagens dos letramentos críticos e funcionais e com os princípios de colaboração. Ao tratar da robustez da Pedagogia dos Multiletramentos, Kalantzis e Cope (2012, p. 370) apontam a equivalência dos processos de conhecimento aos objetivos educacionais de Bloom. O quadro 8 apresenta uma adaptação do quadro dos autores.

Quadro 8 – Processos de conhecimento e os objetivos cognitivos da Taxonomia revisada de Bloom

Processos de conhecimento – <i>Projeto Learning by Design</i>	Processos cognitivos da Taxonomia revisada de Bloom – processos cognitivos
Experienciando o conhecido	= Relembrando, reconhecendo
Experienciando o novo	= Entendendo, inferindo, resumindo
Conceituando por nome	= Entendendo, classificando, exemplificando, comparando
Conceituando por teoria	= Entendendo, explicando
Analisando funcionalmente	= Analisando, diferenciando, organizando, atribuindo
Analisando criticamente	= Avaliando, verificando, criticando
Aplicando apropriadamente	= Aplicando, executando, implementando
Aplicando criativamente	= Criando, gerando, planejando, produzindo

Fonte: KALANTZIS; COPE. Bloom’s taxonomy of educational objectives. 2012, p. 370. Adaptado. Tradução nossa.

O paralelo proposto pelos autores no quadro 8 ilustra a equivalência de cada processo a um objetivo da taxonomia e ressalta a solidez da Pedagogia dos Multiletramentos.

Esta pesquisa apoia-se nos processos de conhecimento do *Projeto Learning by Design* e na Taxonomia de Bloom, na versão digital (CHURCHES, 2008). Embora consciente das equivalências entre ambas teorias, cada uma desempenha uma função e ambas apresentam grandes contribuições a este estudo. De acordo com Kalantzis e Cope (2005, p. 87, tradução nossa) o *Projeto Learning by Design* não é uma “pedagogia no singular, mas um tipo de meta-

⁵⁴ “[...] to map the paths they take”

pedagogia, um esquema no qual qualquer pedagogia pode ser mapeada”⁵⁵. Desse modo, o *Projeto Learning by Design* tem a função de deixar o professor mais consciente de quais processos pedagógicos adotar para alcançar determinado objetivo de aprendizagem e incluir aprendizes diferentes que aprendem de modos diversos (KALANTZIS; COPE, 2005). Os processos de conhecimento servem como um “checklist” (KALANTZIS; COPE, 2005, p. 81).

Por outro lado, a taxonomia de Bloom, embora esteja alinhada aos processos de conhecimento, tem função diferente destes. A taxonomia tem a função de colocar a pedagogia em ação, ou seja, ela fornece aos professores amparo para o planejamento de suas atividades no que se refere a traçar objetivos, estratégias, avaliar e estimular o desempenho dos alunos em diferentes níveis de aquisição de conhecimento. A versão digital da taxonomia, em especial, apresenta a mesma proposta através da mediação de tecnologias digitais.

Dessa forma, os processos de conhecimento (*Projeto Learning by Design*) com o apoio da Taxonomia Digital de Bloom são indispensáveis para a realização deste estudo, pois eles, juntos podem amparar os professores participantes a elaborarem planos de aula com movimentos pedagógicos bem planejados e com objetivos cognitivos que permeiem pensamentos de habilidades cognitivas e que sejam mediados por tecnologias digitais.

2.4 Tecnologias digitais

As tecnologias digitais ganham expressão e começam a afetar nossas maneiras de construir significados a partir do final do século XX e início do século XXI. Para nos mostrar isso, Kalantzis e Cope (2012, p. 22) dividem o tempo histórico em três etapas e as nomeiam de ‘as três globalizações’. Eles chamam de primeira globalização o período das línguas existentes antes da escrita, que durou aproximadamente 100.000 anos; a segunda fase engloba o período da invenção da escrita usada restritamente pelas elites, de forma manuscrita, que teve duração de 5.000 anos; e a terceira globalização, que compreende mais ou menos os últimos sessenta anos, é o período em que há equilíbrio entre os modos de escrita e outros modos de significado, como o oral, visual, gestual e de áudio. É nesta última fase que as ferramentas digitais ligadas à Internet aceleram o processo de comunicação acessível para todos e, ainda, é quando o multilinguismo se torna visível e sustentado pelas tecnologias. Sobre as mudanças, Kalantzis

⁵⁵ “pedagogy in the singular, but a kind of meta-pedagogy, a schema against which any possible pedagogy can be mapped”.

e Cope (2012, p. 34-35, tradução nossa) pontuam que o aumento das novas tecnologias de comunicações foi muito rápido, pois

houve uma série de transformações nos modos em que os sentidos foram produzidos e reproduzidos. Inicialmente, estas [tecnologias] eram conectadas com fotografia. Impressão litográfica, filme e televisão analógica aproximaram imagem e texto. Em seguida, a ampla aplicação das tecnologias digitais para a comunicação de significados nos últimos quinze anos do século XX acelerou o ritmo da mudança.⁵⁶

As divisões das três globalizações feitas pelos autores e as características de cada etapa estão ilustradas no Quadro 9.

Quadro 9 – As três globalizações

1ª globalização - primeiras línguas - período das línguas existentes antes da escrita - 100.000 anos	2ª globalização – início da língua escrita - período da invenção da escrita - 5.000 anos	3ª globalização – novos letramentos, novas mídias - últimos sessenta anos
Grandes diferenças de línguas	Línguas simplificadas em muitos aspectos; funções sociais da escrita restritas às elites	Significados que diferem cada vez mais com o aumento da diversidade no novo mundo global
Divergência: diferenças de línguas por <i>design</i>	Significados padronizados e homogeneizados	Divergências entre línguas sociais; multilinguagem globalizado
Dinamismo ou mudança constante de língua	Conformidade requerida para gerar versões oficiais e estabelecidas de línguas padrões	Mais mídias acessíveis, apoiando a divergência em culturas e línguas sociais
Civilização sinestésica, usando múltiplos modos de significado	Separação de modalidades de significado e privilégio da língua escrita	Um retorno à multimodalidade com tecnologias fotográficas e, posteriormente, digitais

Fonte: KALANTZIS, M.; COPE, B. Literacies. Cambridge: Cambridge University Press, 2012, p. 37. Adaptado e traduzido pela autora.

Em relação aos tempos denominados de terceira globalização pelos autores, é relevante destacar que a tecnologia da impressão tipográfica avançou. Enquanto na metade do século XV a letra era a menor unidade de produção e era necessário colocar uma a uma sobre a forma da máquina de imprimir para se obter um texto impresso, hoje as letras digitais são feitas de pequenos pontos, considerados as menores unidades na confecção da escrita atual. As imagens digitais também são criadas assim, por isso, são mais facilmente combinadas nos textos contemporâneos.

⁵⁶ “There was a series of transformations in the ways meanings were produced and reproduced. Initially these were connected with photography. Lithographic printing, film and analogue television brought image and text closer. Then the widespread of digital technologies to the communication of meanings in the last quarter of the twentieth century quickened the pace of change”.

Outra característica da terceira globalização diz respeito ao retorno de dois modos de construir sentido, o auditivo e o oral, o que representa a volta da multimodalidade. De acordo com Kalantzis e Cope (2012, p. 35, tradução nossa), a “escrita perdeu seu lugar especial como o modo mais efetivo de fazer sentido através do tempo e espaço agora que nós temos estas outras tecnologias para gravar e transmitir significados orais, auditivos, visuais e gestuais”⁵⁷.

O multilinguismo é também incentivado a retornar, visto que as tecnologias digitais oferecem fácil acesso a línguas de subculturas, comunidades da moda, comunidades de falantes de segunda língua, dialetos regionais e locais. Consequentemente, diluiu-se a ideia de que somente a língua padrão deve ser levada em consideração.

De acordo com Kalantzis e Cope (2012), as condições para se produzir significados são, também, mais favoráveis na era da terceira globalização, pois as novas mídias de comunicação são mais acessíveis do que as impressoras da era do letramento impresso, estão mais baratas e mais manipuláveis por amadores e, ainda, é possível criar e publicar conteúdo gratuitamente em várias plataformas disponíveis no mercado.

As três globalizações sugeridas por Kalantzis e Cope (2012) traçam perfis muito úteis aos profissionais que trabalham com linguagem, além de apontar impactos importantes da terceira globalização, causados pela integração das tecnologias no nosso dia a dia, de interesse deste estudo. Os autores sugerem, também, que considerar os modos de construir sentido incorporados nas primeiras línguas e suas culturas de representação e comunicação pode nos ajudar a entender a terceira globalização, na qual estamos inseridos.

Diante do histórico traçado por Kalantzis e Cope (2012) sobre as três globalizações, vários estudiosos são favoráveis à integração de tecnologias digitais às práticas pedagógicas contemporâneas. Dudeney et al. (2016, p. 17) apontam que é imprescindível que o aluno de hoje integre essas tecnologias ao seu processo de aprendizagem para “localizar recursos, comunicar ideias e construir colaborações que ultrapassem os limites pessoais, sociais, econômicos, políticos e culturais”. Na mesma linha, Barton e Lee (2015), no livro *Linguagem online: textos e práticas digitais* pontuam que as ferramentas são proveitosas para ambos, estudantes e professores, pois proporcionam mais possibilidades de interação, comunicação e compartilhamento de conhecimento, rompem a barreira da sala de aula conectando os estudantes com o mundo e oferecem oportunidades para que estes e professores sejam protagonistas na construção do próprio saber.

⁵⁷ “Writing has lost its special place as the most effective way to convey meanings across time and space, now that we have these other technologies to record and transit oral, audio, visual and gestural meanings”.

Fullan (2013) concebe a tecnologia como um recurso para combater o tédio da sala de aula e engajar os estudantes. Por sua vez, Kalantzis e Cope (2012, p. 155, tradução nossa) apontam que “[a] nova mídia adiciona uma outra camada de oportunidade pedagógica para professores, criando um espaço contemporâneo onde as vozes dos estudantes podem ser expressas”⁵⁸. Nesse sentido, os recursos digitais permitem comunicação global com o mundo em sua diversidade cultural, linguística e geográfica, oportunizam um posicionamento crítico do usuário, colocam o discente diante de inúmeros textos multimodais, além de oferecerem várias oportunidades para a construção de sentidos de gêneros textuais variados. Com foco mais crítico, Warschauer (2002) examina e se preocupa com a existência e o conceito de brecha digital e advoga pela incorporação da tecnologia ao ensino para promover equidade social.

Com trabalho sobre tecnologias direcionado a professores, Kenski (2008, p. 15-16), que concebe tecnologia como “[...] o conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade”, sinaliza que tecnologia pode induzir profundas mudanças na maneira de organizar o ensino.

Prensky (2010, p. 13, tradução nossa) também aponta vantagens para integrar a tecnologia ao ensino, mas ele as descreve como responsabilidades do estudante e do professor. O autor, que propõe um ensino ‘parceria’ definido por ele como “deixar estudantes e professores focarem na parte do processo de aprendizagem que eles podem fazer melhor”⁵⁹, aponta as responsabilidades, conforme Quadro 10, que serão realizadas sob mediação de ferramentas digitais.

Quadro 10 – Responsabilidades do estudante e do professor no contexto de ensino aprendizagem sob ‘parceria’

Responsabilidades do estudante	Responsabilidades do professor
Encontrar sua paixão e segui-la	Criar e fazer perguntas certas
Usar a tecnologia que estiver disponível	Oferecer guia aos estudantes
Pesquisar e buscar informações	Contextualizar material
Responder perguntas e compartilhar seus pensamentos e opiniões	Explicar aluno por aluno
Praticar, quando devidamente motivado (ex. através de jogos)	Criar rigor
Criar apresentações em texto e multimídia	Assegurar qualidade

Fonte: Prensky, M. Partnering. Teaching digital natives. Partnering for real learning. Thousand Oaks CA: Corwin Press. 2010, p. 13. Adaptado pela pesquisadora. Tradução nossa.

Ao apontar as responsabilidades de estudantes e professores, Prensky (2010, p. 13-14) ressalta que no ensino ‘parceria’ “mais do que palestras ou até mesmo explicações, o professor

⁵⁸ “The new media add another layer of pedagogical opportunity for teachers by creating a contemporary space where student voices can be expressed”.

⁵⁹ “[...] letting students focus on the part of the learning process that they can do best, and letting teachers focus on the part of the learning process that they can do best”.

precisa apenas oferecer aos estudantes, de várias maneiras, perguntas a serem respondidas e, em certos casos, sugestões de possíveis ferramentas e lugares para começar e continuar”⁶⁰.

O departamento de educação dos Estados Unidos, preocupado com as rápidas mudanças no país em aspectos fundamentais do cenário da tecnologia educacional, atualizou, em 2017, seu plano de tecnologia, nomeado *National Education Technology Plan* (NETP 2017). O documento aborda o número de escolas com salas de aula com acesso à Internet, os tipos e os custos de tecnologias digitais disponíveis nas escolas, a segurança e a cidadania digital, o uso de tecnologias digitais por estudantes jovens e a formação dos docentes para lidar com a tecnologia antes de usá-la na prática pedagógica. O estudo também sugere cinco modos pelos quais a tecnologia pode melhorar e potencializar a aprendizagem em ambientes formais e informais (NETP, 2017, tradução nossa), aos quais coadunam com os pesquisadores aqui citados:

- 1 – A tecnologia pode capacitar aprendizagem ou experiências globalizadas que são mais engajadoras e relevantes⁶¹ (p. 12);
- 2 – [...] pode ajudar organizar aprendizagem através de desafios reais de mundo e aprendizagem baseada em projetos [...]”⁶²; (p. 14);
- 3 – [...] pode ajudar a aprendizagem se mover além da sala de aula e tomar vantagem de oportunidades de aprendizagem disponíveis em museus, bibliotecas e outros lugares fora da escola⁶³. (p. 15);
- 4 – [...] pode ajudar aprendizes a seguir paixões e interesses pessoais⁶⁴ (p. 16);
- 5 – Acesso à tecnologia quando igualitário pode ajudar fechar a brecha digital e fazer oportunidades de aprendizagem transformativas disponíveis para todos os aprendizes⁶⁵ (p. 17).

Diante da constatação da importância e das contribuições das tecnologias para o ensino-aprendizagem da língua inglesa, cabe pontuar que, embora muito relevantes, elas não substituem a pedagogia, mas se aliam a ela. Assim, os princípios pedagógicos são os responsáveis por direcionar como e para que a tecnologia será usada. Cope e Kalantzis (2017, p. 1, tradução nossa) afirmam que a “tecnologia é pedagogicamente neutra”⁶⁶, pois ela pode mudar a educação, mas pode, também, mantê-la como está. Em outras palavras, ela é uma

⁶⁰ “Technology access when equitable can help close the digital divide and make transformative learning opportunities available to all learners”.

⁶¹ “Technology is pedagogically neutral”.

⁶² “Technology can enable personalized learning experiences that are more engaging and Relevant”.

⁶³ “Technology can help organize learning around real-world challenges and project-based learning...”.

⁶⁴ “Technology can help learning move beyond the classroom and take advantage of learning opportunities available in museums, libraries, and other out-of-school settings”.

⁶⁵ “Technology can help learners pursue passions and personal interests”.

⁶⁶ “Technology access when equitable can help close the digital divide and make transformative learning opportunities available to all learners”.

⁶⁷ “Technology is pedagogically neutral”.

ferramenta de apoio à pedagogia adotada, seja ela tradicional, seja moderna. Disso ressaltamos o valor da escolha pedagógica que atenda às necessidades do estudante de hoje. A respeito disso, o NETP (2017, p. 12), “reimaginando o papel da tecnologia na educação”, também aponta para a necessidade da escolha pedagógica ideal, em que “princípios de aprendizagem transcendem tecnologias específicas. Entretanto, quando cuidadosamente planejada e seriamente aplicada, a tecnologia tem o potencial de acelerar, ampliar e expandir o impacto de princípios poderosos de aprendizagem”⁶⁷.

Kenski (2008, p. 287) também advoga pela pedagogia. Ela alerta sobre o risco de o professor fazer uso de aparatos tecnológicos modernos com a mesma abordagem tradicional. Segundo a autora, “se uma aula presencial, na qual o professor é o ‘único’ foco de atenção, pode ser tediosa, quanto mais uma a distância nesses mesmos moldes, com tantos outros atrativos à disposição do aluno”. Fullan (2013) respalda a importância da pedagogia e ainda defende a conexão das três forças – tecnologia, pedagogia e conhecimento em mudança. Para o autor, a educação precisa abraçar uma nova pedagogia que eleve os níveis de pensamento. Para ele, a tecnologia nas mãos de um professor preparado para usá-la pedagogicamente propiciará engajamento do estudante com sua aprendizagem.

No Brasil, as tecnologias digitais já estão em várias salas de aula, conforme apontam algumas pesquisas. Os dados do relatório NIC.br⁶⁸ – conduzido pelo Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR, em 2017, sobre o uso de tecnologias de comunicação e informação nas escolas brasileiras, resultante de pesquisa envolvendo diretores, coordenadores, professores e alunos de todas as regiões do Brasil – revelam que 95% das escolas públicas e 98% das privadas localizadas em áreas urbanas, possuíam ao menos um tipo de computador com conexão à Internet. O uso da Internet em sala de aula, em 2016, subiu de 43% para 55%, e o celular foi o equipamento preferido de 95% dos educandos. Houve grande evolução, também, do uso de celulares com Internet entre os professores: de 15% em 2011, o índice subiu para 91% em 2016. O uso dos aparelhos em salas de aula atingiu 46% das escolas públicas e 61% das particulares. O aspecto positivo, apresentado pelo relatório, é o fato de que 77% dos profissionais terem alegado que as tecnologias digitais favoreceram sua comunicação com os estudantes, além de 94% terem sinalizado que elas viabilizaram o acesso a materiais de ensino de alta qualidade. Quanto à infraestrutura para se empregar a tecnologia, tanto diretores quanto

⁶⁷ “*Learning principles transcend specific technologies. However, when carefully designed and thoughtfully applied, technology has the potential to accelerate, amplify, and expand the impact of powerful principles of learning*”.

⁶⁸ Disponível em: <https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_EDU_2016_LivroEletronico.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2020.

coordenadores dos setores privado e público sinalizaram a necessidade de ações de melhoria. Kenski (2012, p. 44) adiciona à infraestrutura a necessidade de manutenção e segurança por parte das instituições de ensino, a fim de se evitar um colapso em suas atividades *on-line*, e a necessidade do preparo do professor para fazer uso da tecnologia.

A utilização das tecnologias digitais no Brasil é também valorizada pelos documentos oficiais e apontada como a quinta competência específica de língua inglesa para o Ensino Fundamental. Como é prescrito pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC): “[u]tilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável” (BRASIL, 2017, p. 246).

Embora sustentado por documentos oficiais, o uso das tecnologias digitais ainda é um desafio para os professores. Kenski (2008, p. 18) nos diz que a educação tem um duplo desafio, “adaptar-se aos avanços das tecnologias e orientar o caminho de todos para o domínio e apropriação crítica desses novos meios”. Vários professores que estão nas salas de aula hoje não tiveram formação para trabalhar em espaços educacionais virtuais. Portanto, são necessários cursos de formação continuada que proporcionem experiências aos professores nos ambientes virtuais de forma a torná-los conhecidos e úteis para desenvolvimento de suas atividades pedagógicas (Kenski et al., 2009).

Sobre a importância do professor se familiarizar com os ambientes digitais, Giraffa (2013) aponta que o espaço educacional virtual provê acesso rico às fontes de informação e se constitui elemento chave para o processo de ensinar e aprender. Modelski et al. (2019) corroboram a necessidade de formação digital para professores ao realizarem estudo com professores de uma universidade brasileira, em que os dados apontaram que os sujeitos participantes do estudo demonstraram certa familiaridade com o uso de tecnologias digitais, mas evidenciaram restrições na sua formação no que diz respeito à correlação entre os aspectos didático-metodológicos e a tecnologia.

Comprometidas com a formação de professores de inglês, em 2014, Dias e Pimenta propuseram um curso para 20 professores de inglês em formação com carga horária de 60 horas em modalidade semipresencial. O curso integrava tecnologias digitais e práticas pedagógicas e tinha como objetivo melhorar as habilidades orais dos participantes. Seus resultados mostraram que os participantes melhoraram as habilidades de comunicação por meio de reflexão crítica, uso de ferramentas de gravação e da web e compreenderam bem os gêneros orais (DIAS; PIMENTA, 2015).

Em Pernambuco, Costa (2013) pesquisou sobre as potencialidades que emergiram da interação do aluno com o celular e que potencializaram o desenvolvimento das cinco habilidades linguísticas no ensino-aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira. Investigando 94 discentes do 3º ano do curso técnico de nível médio, a pesquisadora concluiu que o uso do celular no ensino-aprendizagem de línguas proporciona uma oportunidade diferente e propicia ao aprendiz aprender e desenvolver habilidades e conhecimentos.

Amorim e Capuchinho (2019) analisaram a utilização do software Hagáquê, no ensino-aprendizagem de leitura e produção textual, com alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO) e perceberam que o recurso foi um incentivo a aulas mais criativas e que explorou a imaginação dos alunos do Ensino Fundamental e Médio, além de ter despertado o gosto pela leitura e produção de textos. No estudo, as autoras ressaltaram a necessidade do professor se capacitar para conhecer e entender o funcionamento dos recursos digitais com as *affordances* mais adequadas para o ensino e se aprofundar na teoria da Pedagogia dos Multiletramentos, com ênfase na multimodalidade, prática situada e na ação transformadora alcançada pelos estudantes. Elas defendem a adequação dos professores e do currículo à nova situação da linguagem ao afirmarem que é necessário

compreendermos todas essas transformações e nos adequar a esta nova demanda de linguagem, a qual o currículo educacional precisa atender e na qual nós falantes e usuários da língua estamos imersos, tendo em vista que, o contexto educacional não pode se esquivar a essa nova realidade da multimodalidade e dos multiletramentos. (AMORIM; CAPUCHINHO, 2019, p 462)

Em Minas Gerais, Santos (2019) investigou como os dispositivos móveis e seus aplicativos podem ampliar o contato dos estudantes com a língua inglesa, identificou quais recursos estes usaram para aprender inglês por esses dispositivos e seus aplicativos, e, ainda, observou indícios de exercícios de agência durante a apropriação desses dispositivos e o desenvolvimento da sequência didática. Os dados coletados com alunos do 9º ano de uma escola pública estadual em Minas Gerais mostraram que a aprendizagem móvel, aliada ao uso de sequência didática, pode influenciar o exercício da agência dos educandos e isso trouxe experiências oportunizadas pela integração de tecnologias digitais móveis na sala de aula de língua inglesa. Ademais, constatou-se que aplicativos, jogos, ferramentas e outros dispositivos interferem no exercício da agência, especialmente na aprendizagem da língua supracitada.

Pinheiro (2017), pesquisadora da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), desenvolveu um estudo de caso com dois grupos de professores de diversas partes do Brasil, participantes de um curso de formação continuada via *WhatsApp*, com duração de 8 semanas. Os dados multimodais gerados indicaram que os participantes perceberam o uso da tecnologia

móvel no ensino como uma ideia motivadora, embora desafiadora e limitada. Os envolvidos mostraram-se favoráveis à utilização do *WhatsApp* como canal de comunicação responsável pela disseminação da concepção relativa ao emprego de dispositivos móveis na formação de professores de inglês como inovação.

No estudo da presente tese, em que foi oferecido o Curso de Formação Pedagogia dos Multiletramentos (CFPM), as tecnologias digitais tiveram papel essencial, pois forneceram condições para que os docentes participantes desenvolvessem os processos de conhecimento do *Projeto Learning by Design* (*experienciando, conceituando, analisando e aplicando*), assim como os objetivos cognitivos da Taxonomia Digital de Bloom. Para o desenvolvimento do processo de conhecimento do *Projeto Learning by Design*, “*experienciando o conhecido*” e o objetivo cognitivo da Taxonomia Digital de Bloom, “*fazendo conexões sociais*”, foram usados a plataforma Edmodo, o Google Forms e o *software* Voki. A fim de explorar o processo “*experienciando o novo*” e o objetivo digital “*fazendo pesquisa, marcando, comentando*”, os aplicativos Screencast-O-Matic, AZ screen, Slide player, plataforma Youtube e o *software* PowerPoint serviram de apoio. Para o processo “*conceituando*” e o objetivo “*categorizando, fazendo pesquisa*”, usou-se tecnologias de vídeos, sites, aplicativo Plickers e *software* Prezzi. O processo “*analisando*” e o objetivo “*comentando em blog, colaborando, moderando*”, por sua vez, foram alcançados pela mediação da plataforma Edmodo, PowerPoint, Padlet e Word *on-line*. Por fim, o processo “*aplicando*” e o objetivo “*publicando, programando*” foram amparados pelos aplicativos Qr code, Aplicativo HP Reveal e *software* Voki. Alguns desses recursos tecnológicos atenderam a mais de um processo de conhecimento e serão todos abordados na seção de metodologia.

A colaboração ressaltada pela Taxonomia Digital de Bloom (Churches, 2008) foi oportunizada por meio das ferramentas digitais *WhatsApp*, Edmodo, *Google Docs* e da plataforma Edmodo.

Barton e Lee (2015) ressaltam as contribuições oferecidas pelas tecnologias digitais, tais como, aumentam as possibilidades de interação, comunicação e compartilhamento de conhecimento, rompem a barreira da sala de aula conectando os alunos com o mundo, oferecem oportunidades para que alunos e professores sejam protagonistas na construção do próprio saber. Assim, podem e devem ser integradas à aprendizagem para o desenvolvimento dos quatro Cs da educação para o século XXI, criticidade e solução de problemas, comunicação, colaboração, criatividade e inovação.

Na próxima seção, apresentaremos a metodologia deste estudo.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, será discutida a metodologia adotada pelo presente estudo. Discutiremos as razões para termos escolhido o estudo de caso como método de pesquisa e faremos um breve relato sobre ações prévias à formação, o design e a criação do Curso de Formação Pedagogia dos Multiletramentos (CFPM), um informe sucinto sobre o perfil dos participantes, a apresentação dos instrumentos de coleta de dados e como a análise será desenvolvida.

3.1 Escolha metodológica

Considerando o objetivo principal desta pesquisa, formar o professor de inglês em serviço por meio de curso implementado para esse fim, optamos pelo procedimento metodológico estudo de caso de natureza interpretativista (MOITA-LOPES, 1994) dentro do paradigma qualitativo. Levamos em conta a pluralidade de vozes, tendo em vista a participação dos professores em seus contextos sociais. A meta principal era a construção de conhecimento para a área de formação de professores e ensino de inglês, tendo por apoio a teoria dos multiletramentos, os processos de conhecimento da pedagogia do mesmo nome, alinhados aos objetivos cognitivos de aprendizagem da Taxonomia Digital de Bloom e ao uso educacional de recursos digitais.

De acordo com Yin (2015, p. 17), o estudo de caso “investiga um fenômeno contemporâneo (o “caso”) em profundidade e em seu contexto de mundo real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não puderem ser claramente evidentes”. O fenômeno a ser estudado em profundidade é a implementação do curso de formação de professores em atuação em seus próprios contextos de ensino. Os dados obtidos (respostas às tarefas do CFPM bem como os planos de aulas elaborados pelos participantes inseridos na plataforma Edmodo e as respostas aos questionários disponibilizados pelo *Google Forms*) serão interpretados, tendo em vista as teorias que serviram de suporte ao design, implementação do curso e à análise. As teorias de apoio são uma via de mão dupla: suporte à criação do CFPM, ação prévia à investigação, e, posteriormente, à análise dos dados gerados durante sua implementação.

Como afirma Duff (2008), o estudo de caso visa entender o porquê e o como de um determinado fenômeno sob uma perspectiva holística. As tarefas realizadas pelos participantes foram, então, agrupadas em 5 conjuntos, de modo que cada conjunto, denominado ciclo,

pudesse evidenciar a relação entre a teoria dos multiletramentos, os processos de conhecimento da pedagogia do mesmo nome, alinhados aos objetivos cognitivos de Bloom, tanto em sua realização, durante o curso, quanto no processo de análise dos dados para um estudo aprofundado do fenômeno em questão, a formação continuada de professores de inglês. Os dados foram analisados sob a ótica interpretativista e, como já mencionado, tendo por base o nosso referencial teórico. As perguntas de pesquisa que nos guiaram foram estas:

- Como práticas pedagógicas customizadas para a formação continuada no meio *on-line* contribuem para o aperfeiçoamento do saber/fazer pedagógico do professor de inglês de escolas públicas estaduais de Minas Gerais?
- Como os planos de aula elaborados pelos professores participantes apontam para práticas pedagógicas transformadas no ensino de inglês ao enfocarem uma combinação entre os processos do conhecimento, os objetivos cognitivos e o uso de recursos digitais?
- Quais as reações e sentimentos dos professores sobre a participação no processo de formação continuada *on-line* pelo CFPM?
- O que nos revelam os relatos dos professores participantes, um ano após o término da formação, em termos do conhecimento construído durante esse processo?

3.2 Ações prévias à formação continuada

As ações prévias incluíram a definição do público alvo, a apresentação da proposta do curso à Superintendência Regional de Ensino (SRE), decisões conjuntas entre a SRE e a pesquisadora sobre a modalidade do curso, a anuência da SRE, o envio de convites pela própria SRE, o processo de inscrições *on-line* dos professores participantes e a escolha da plataforma virtual para hospedar o curso.

3.2.1 Definição do público-alvo e apresentação da proposta do curso à SRE

Ao longo de seis meses antes do início da pesquisa, ações importantes foram tomadas. A primeira delas foi a escolha do grupo de professores de inglês que fariam parte da investigação. Optou-se pelos da rede estadual pertencentes à SRE de Ponte Nova, por ser esta a região na qual a pesquisadora trabalha como professora de inglês. Após a decisão pelo grupo alvo, iniciaram-se os primeiros contatos com a instituição em fevereiro de 2018, com o objetivo

de apresentar a proposta de formação, planejar as matrículas dos professores e agendar a data inicial. Planejou-se iniciar a formação no primeiro semestre, o que não foi possível devido a alguns contratempos enfrentados como, por exemplo, atrasos em comunicações, greve do funcionalismo, ajustes na escolha da modalidade do curso, oferta de certificados, aproveitamento de carga horária para o cumprimento dos objetivos das Reuniões de Módulo II⁶⁹ da escola, entre outros.

3.2.2 Definição da modalidade e anuência da SRE

Finalmente, em julho de 2018, as questões impeditivas foram resolvidas e as ações agilizadas para o início do curso, com anuência da Superintendência de Ensino. Juntamente com a instituição, decidimos pela modalidade *on-line* para oferecer oportunidades a todos, visto que a jurisdição comporta municípios muito distantes uns dos outros e qualquer local escolhido para encontros presenciais ofereceria problemas de locomoção para os participantes.

3.2.3 Envio de convites

Após a autorização da SRE (ANEXO 1) para a implementação do curso, foram enviados, pela supervisora pedagógica da SRE de Ponte Nova, *e-mails* (ANEXO 2) para as 70 escolas dos 17 municípios que compõem aquela superintendência (Figura 15), convidando os professores de inglês a se inscreverem no curso através do link de formulário de inscrição disponível na correspondência.

3.2.4 Inscrições dos professores

Através do link disponibilizado no *e-mail* enviado pela SRE, foram coletadas 54 (cinquenta e quatro) inscrições iniciais, quando foram gerados os dados pessoais dos/as participantes, seus e-mails e números de *WhatsApp* para realização do primeiro contato com a pesquisadora. Em sequência à inscrição, foi formado um grupo no *WhatsApp* composto pelos cinquenta e quatro professores inscritos, administrado pela pesquisadora.

⁶⁹ Reuniões de atividades extraclasse, de caráter coletivo, conforme instrui o Ofício Circular GS N° 2663/16. Disponível em: <<https://escoladeformacao.educacao.mg.gov.br/index.php/21-portal-especialista/em-foco/98-atividades-extraclasse-modulo-ii>>. Acesso em: 10 nov. 2019.

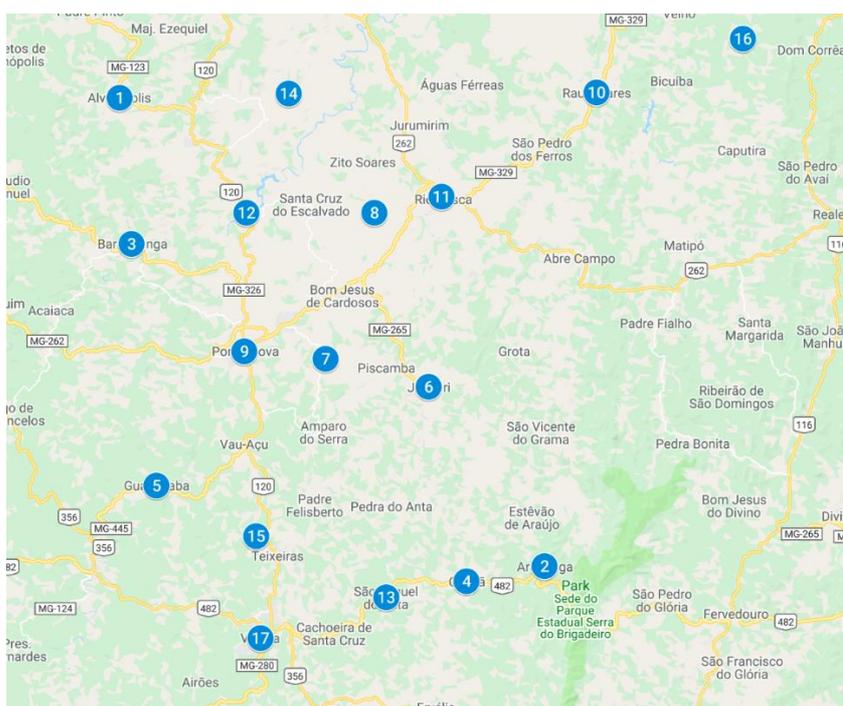
Por meio do grupo formado no aplicativo *WhatsApp*, foram fornecidas orientações aos participantes para a realização da inscrição na plataforma Edmodo, no computador e também no aplicativo com o mesmo nome, disponível para Android, IOS e Windows. Para viabilizar as inscrições, foi também disponibilizado pela pesquisadora um tutorial que orientou o participante a se inscrever na plataforma. O documento pode ser visto no Anexo 3.

Nessa fase, foi feita a aplicação de um rápido levantamento que teve o objetivo de traçar o perfil do grupo de participantes do curso em relação à participação anterior em cursos de formação continuada.

3.2.5 Participantes

Participaram deste estudo professores de inglês da rede estadual de ensino do Estado de Minas Gerais pertencentes à SRE de Ponte Nova e inscritos na plataforma Edmodo, no CFPM, projetado, elaborado e implementado para fins deste estudo. A formação teve duração de cinco meses, 110 horas e um encontro presencial ao final. Ao todo, foram vinte e nove professores participantes, representantes de dezessete cidades (FIGURA 15) que fazem parte da jurisdição da Superintendência Regional de Ensino (doravante SRE) de Ponte Nova, Minas Gerais.

Figura 15 – Mapa dos municípios participantes do CFPM



Disponível em: <<https://www.google.com/maps/d/edit?mid=1GgkkUGljEOJj2Jfy7O16zWxEk2-CymoY&usp=sharing>>. Acesso em 29 agosto 2020.

Iniciaram o curso 29 (vinte e nove) professores de 17 (dezessete) municípios que compõem a Jurisdição da SRE de Ponte Nova: Alvinópolis, Araponga, Barra Longa, Canãa, Guaraciaba, Jequeri, Oratórios, Piedade de Ponte Nova, Ponte Nova, Raul Soares, Rio Casca, Rio Doce, São Miguel do Anta, Sem Peixe, Teixeiras, Vermelho Novo e Viçosa.

Dos vinte e nove (29) participantes, apenas quinze (15) concluíram o curso, pois os demais alegaram que, devido ao trabalho, não conseguiam tempo para se dedicarem às tarefas propostas.

3.2.6 Escolha da plataforma virtual para a formação

Razões como interface intuitiva e interativa, acesso gratuito a partir de site ou aplicativo de celular nos motivaram a escolher a plataforma Edmodo como ambiente virtual de aprendizagem para o Curso de Formação Pedagogia dos Multiletramentos. De acordo com Abreu e Oliveira (2015), o Edmodo se baseia em modelo de aprendizagem colaborativa onde é possível a troca de conhecimentos, trabalho compartilhado e discussões coletivas. Outro grande benefício da plataforma é que ela integra vários tipos de ferramentas digitais e arquivos, sejam eles textos, imagens, vídeos ou slides.

A plataforma pode ser utilizada com um dos três perfis: professor, estudante ou pai de estudante. Para a utilização pelo professor, ele deve fazer uma conta na plataforma, criar um grupo para a disciplina ou turma e em seguida, convidar seus alunos a fazer parte da rede. Numa espécie de linha do tempo, muito semelhante à do Facebook, a plataforma permite partilhar mensagens, publicar recursos didáticos, textos, vídeos, links para outros sites, criar fóruns de discussão sobre um determinado assunto, enviar e receber mensagens privadas.

A Figura 16 apresenta as ferramentas da plataforma para o perfil de professor que foram utilizadas neste estudo pela pesquisadora e pelos participantes.

Figura 16 – Ferramentas da plataforma Edmodo no processo de formação



Fonte: Print da tela do Edmodo da pesquisadora.

As ferramentas do Edmodo, mostradas acima, foram muito produtivas para o desenvolvimento da formação pelo CFPM. Destacamos as ferramentas “biblioteca, tarefas, pesquisar e mural de interações”.

Os cronogramas das atividades semanais foram hospedados na ferramenta “biblioteca”, disponível a todos os integrantes do curso. O recurso “tarefas” hospedou as respostas individuais às tarefas de formação, pois o acesso a ele é feito de forma privativa, onde somente a pesquisadora e o participante tinham acesso e o “mural de interações” proporcionou a realização de atividades coletivas, troca de opiniões e discussões. O Quadro 11 apresenta as ferramentas utilizadas pelo CPFM e suas funcionalidades para a pesquisadora e os participantes.

Quadro 11 – Edmodo: Ferramentas e funcionalidades no processo de formação

Ferramentas do Edmodo	Usos pela Pesquisadora	Usos pelos Participantes
Biblioteca	- Publicar o cronograma de atividades da semana.	- Conhecer o cronograma de atividades da semana. - Identificar os objetivos e os enunciados de cada tarefa. - Analisar os recursos digitais sugeridos.
Tarefas	- Compartilhar as tarefas da semana. - Compartilhar textos, vídeos, links e outros recursos didáticos.	- Entender as tarefas semanais. - Publicar as tarefas realizadas e compartilhá-las com os colegas.
Mural de interações	- Promover discussões com todos os participantes. - Estimular a colaboração entre os participantes.	- Interagir com os participantes do CFPM. - Comentar e opinar sobre as tarefas realizadas. - Colaborar com participantes menos experientes;

Fonte: Dados da pesquisa.

Ressaltamos que, como foram adotados outros recursos digitais durante a formação pelo CFPM, os participantes deixaram de usar algumas funcionalidades do Edmodo. Por exemplo, o recurso de envio de mensagens individuais, embora disponível pelo Edmodo, não foi utilizado, pois preferimos interagir pelo aplicativo *WhatsApp* e pelo mural do Edmodo.

A ferramenta de questionários e enquetes, embora muito útil, não foi adotada pela pesquisadora, que preferiu construir os dois questionários no *Google Forms*, por ser um programa já conhecido por ela e com um maior número de funcionalidades para criação de gráficos, consolidação de respostas, possibilidade de inserir imagens e outros benefícios. Desse modo, os questionários foram enviados aos participantes através de um link inserido na ferramenta “Tarefas” da plataforma Edmodo que os encaminhava à plataforma do *Google Forms* para inserir suas respostas e submetê-las.

3.3 O CFPM - O *design*

O CFPM foi projetado e implementado por meio de tarefas customizadas, tendo em vista a teoria dos multiletramentos e a pedagogia do mesmo nome e os processos de conhecimento da Pedagogia dos Multiletramentos (KALANTZIS; COPE, 2012), alinhados aos objetivos cognitivos da Taxonomia Digital de Bloom (CHURCHES, 2008) e o uso educacional de recursos digitais para a formação de professores de inglês.

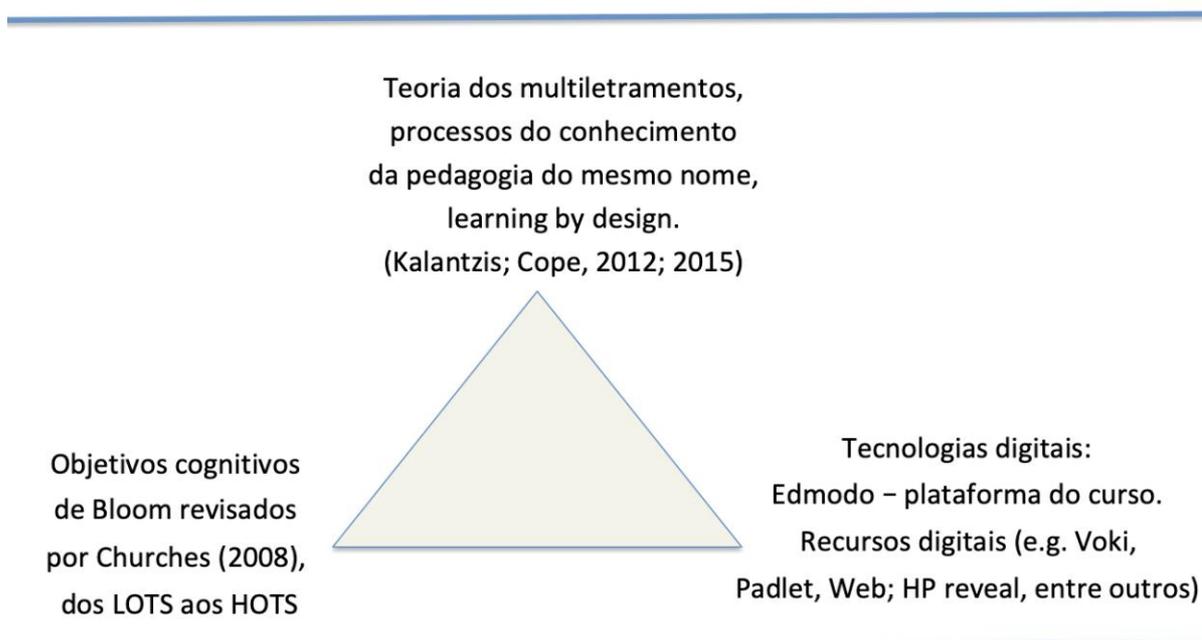
No referencial que nos apoia, estão incluídos os dois “multi” da teoria dos multiletramentos – diversidade e multimodalidade, que focam na diversidade do aprendiz e sua noção de pertencimento e na construção de sentido multimodal dos textos contemporâneos. Ademais, presentes estão os processos de conhecimento “*experienciando o conhecido e o novo, conceituando por nome e teoria, analisando funcionalmente e criticamente e aplicando apropriadamente e criativamente*” que dão suporte à formação docente e à noção do professor como pesquisador, para a tradução de teorias em práticas pedagógicas (KALANTZIS; COPE, 2012; 2015).

Ainda incluídos estão os objetivos cognitivos da Taxonomia Digital de Bloom (CHURCHES, 2008) dos LOTS aos HOTS, “*favoritando, comentando, compartilhando, validando, colaborando e publicando*” que se alinham aos processos de conhecimento da Pedagogia dos Multiletramentos e à teoria que lhe dá suporte com base em Kalantzis e Cope (2012; 2015). Foram implementados levando em conta os processos de pensamento de ordem mais baixa (LOTS) e os de ordem mais altas (HOTS) da taxonomia de Bloom de acordo com

os propósitos pedagógicos das tarefas. A meta foi promover o pensamento crítico do professor participante e sua capacidade de aprender para aplicar, criar e transformar.

O *design* ainda levou em conta o uso educacional das tecnologias digitais no desenvolvimento das tarefas. Na maioria delas, os participantes desenvolvem conhecimento sobre recursos digitais para realizá-las e foram incentivados a incorporá-los às suas práticas pedagógicas. O *design* teve, então, o suporte de três vertentes no processo de formação de professores de inglês (FIGURA 17), de modo que possam inovar suas práticas pedagógicas.

Figura 17 – O suporte teórico do design da formação



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O *design* do curso foi de responsabilidade da pesquisadora que agiu como *designer* ao planejar e implementá-lo para promover a formação continuada do professor de inglês, visando enriquecer suas práticas pedagógicas.

Outro ponto chave do *design* foi a decisão pela duração do curso. Optou-se por um curso que transcorresse dentro do ano letivo dos professores e que tivesse longa duração para possibilitar que eles fossem capazes de se envolver avaliando e refletindo os resultados de suas práticas pedagógicas e de seus colegas participantes do curso. Decidiu-se pela carga horária de cinco meses, de 04 de agosto de 2018 a 05 de janeiro de 2019, perfazendo 110 horas, sendo uma semana destinada às inscrições e à familiarização com a plataforma Edmodo, vinte e duas (22) semanas de tarefas na modalidade *on-line* e um encontro final em modalidade presencial com duração de 4 horas para reflexões sobre a formação e a entrega dos certificados.

Durante a implementação do curso, algumas adaptações tiveram de ser feitas para atender às necessidades dos participantes, como, por exemplo, ênfase em como usar algumas ferramentas digitais, reflexões sobre os usos pedagógicos e funções de tais tecnologias, além de reflexão sobre a viabilidade do uso delas no contexto de trabalho dos professores em formação.

3.3.1 Planos de aula elaborados pelos participantes

Após os participantes terem experienciado, entendido, analisado e aplicado conhecimentos sobre envolvimento do aluno em sua aprendizagem, características de aprendizes e professores do século XXI, diversidade, multimodalidade, recursos digitais, processos de conhecimento e objetivos cognitivos de Bloom, eles foram incentivados a elaborar planos de aulas de inglês para possível aplicação com seus alunos no futuro. A tarefa demandava que integrassem noções de diversidade social, cultural e textos multimodais aos eventos de aprendizagem de seus alunos, aplicando os princípios aprendidos durante a formação pelo CFPM. Foram escolhidos por eles os temas alimentação e música para a elaboração de seus planos.

3.3.2 Recursos digitais selecionados para a formação pelo CFPM

Os recursos digitais foram selecionados, tendo em vista suas possibilidades de integração ao CFPM para atender aos seus propósitos pedagógicos, tendo sido utilizados propositalmente para mediar as tarefas customizadas para a formação dos participantes e como objetos de estudo para que eles pudessem fazer uso delas em suas práticas na sala de aula de inglês.

Além da plataforma Edmodo que hospedou o curso e serviu de referência e ponto de apoio durante os cinco meses de formação, foram utilizadas várias outras ferramentas digitais para customizar as tarefas aos seus propósitos pedagógicos e atingir a meta principal de contribuir para o aperfeiçoamento do fazer pedagógico do professor de inglês de escolas públicas estaduais de Minas Gerais (Quadro 12).

Quadro 12 – Tarefas customizadas: recursos digitais e o referencial teórico

Funções no design e na implementação para promover a formação dos professores		
Recursos digitais	Teoria e Pedagogia dos Multiletramentos: do experienciando ao aplicando criativamente sem aplicação linear	Objetivos cognitivos da taxonomia do Bloom: dos LOTS aos HOTS sem uma aplicação linear
<p>Voki</p> 	<p>Os dois “multi”</p> <p>O aluno como agente participativo.</p> <p>Pedagogia transformada: do letramento aos multiletramentos</p> <p>Processos de conhecimento.</p> <p>Aplicando conhecimento construído em ações de cidadania e em práticas pedagógicas que inovem ou aperfeiçoem o ensino de inglês.</p> 	<ul style="list-style-type: none"> - Entendendo e interpretando o ambiente digital; - Editando avatares pelo programa Voki; - Operando recursos digitais do voki que integram áudio, imagem, vídeo e som; - Interpretando e comentando sobre o funcionamento do aplicativo e os conceitos sobre ele; - Publicando conhecimento sobre avatares aplicando-o em práticas pedagógicas que incentivem os alunos a aprender inglês; - Implementando design de aprendizagem com ênfase nos dois “multi”, diversidade e multimodalidade em uma prática pedagógica transformada; - Entendendo as <i>affordances</i> oferecidas pelo programa; - Engajando-se como produtor de conhecimento ativo

		<ul style="list-style-type: none"> - Compartilhando textos multimodais; - Colaborando com os participantes; - Destacando a nova experiência com o programa padlet; - Editando arquivos no mural do padlet; - Publicando trabalhos criativos no programa padlet; - Interpretando e comentando sobre as <i>affordances</i> oferecidas pelo padlet; - Validando diversidade contextual no ambiente virtual; - Validando o padlet como um ambiente de aprendizagem multimodal com potencial para arquivar, compartilhando trabalhos e documentos, fazendo reviews e comentando em publicações; - Comentando sobre murais de padlets de outros participantes; - Colaborando com comentários no mural do outro e promover interação;
<p>Pesquisa na internet, pelos professores em formação, sobre a inquietação mais proeminente no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas em suas salas de aula.</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Entendendo e comentando sobre motivação; - Comparando e fazendo ligações dos conceitos relacionando as informações dos slides com as discussões e debates realizados; - Construindo conhecimento ativo - Pesquisando informação usando múltiplas fontes; - Categorizando e exemplificar sobre motivação; - Construindo planos para aplicar conhecimento sobre motivação em sala de aula.

		<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecendo e entender o funcionamento da ferramenta de design de textos multimodais – HP Reveal; - Editando ambientes de construção de significado multimodais, incluindo os modos escritos, visuais, orais, gestuais, espaciais e de áudio. - Validando sobre as funcionalidades do aplicativo para enriquecer as aulas de inglês; - Produzindo e animando auras de maneira criativa e funcional para aprimoramento do ensino;
		<ul style="list-style-type: none"> - Experienciando o trabalho colaborativo; - Compartilhando conhecimentos entre professores-alunos de cada sala de aula da educação básica. - Aplicando suas funções no aprimoramento do ensino de inglês. - Produzindo interações entre os participantes;

<p>Prezi⁷⁰: slides criados pela pesquisadora, especialmente dirigidos aos processos conceituando e aplicando.</p> <p>Vídeo – Why literacy?⁷¹ Recomendado pela pesquisadora.</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Entendendo textos multimodais; - Comentando e validando características dos estudantes e professores antigos e contemporâneos; - Categorizando os novos e velhos básicos; - Interpretando conceitos sobre a Geração P (participativa); - Comparando tópicos e conceitos da teoria e da Pedagogia dos Multiletramentos; - Inferindo a diferença entre igualdade e equidade;
<p>Vídeo <i>Mapping pedagogical approaches to Literacies</i>⁷² Recomendado pela pesquisadora.</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Entendendo sobre os processos cíclicos; - Validando e fazendo ligações entre os processos cíclicos da Pedagogia dos Multiletramentos, as abordagens para os letramentos e a formulação original dos processos de conhecimento; - Validando sobre as contribuições das abordagens para letramentos para o ensino de língua inglesa.

⁷⁰ Disponível em: <<https://prezi.com/yqepkzjl9pn5/differences-and-similarities-between-brazilian-food-and-amer/>>. Acesso em 15 Julho 2018

⁷¹ Disponível em: <<http://newlearningonline.com/literacies/chapter-2/why-literacy>>. Acesso em: 24 fev. 2020.

⁷² Disponível em: <<https://newlearningonline.com/literacies/chapter-7/mapping-pedagogical-approaches-to-literacies>>. Acesso em: 24 fev. 2020.

Pesquisa na internet, pelos professores em formação, sobre a taxonomia dos objetivos de Bloom.



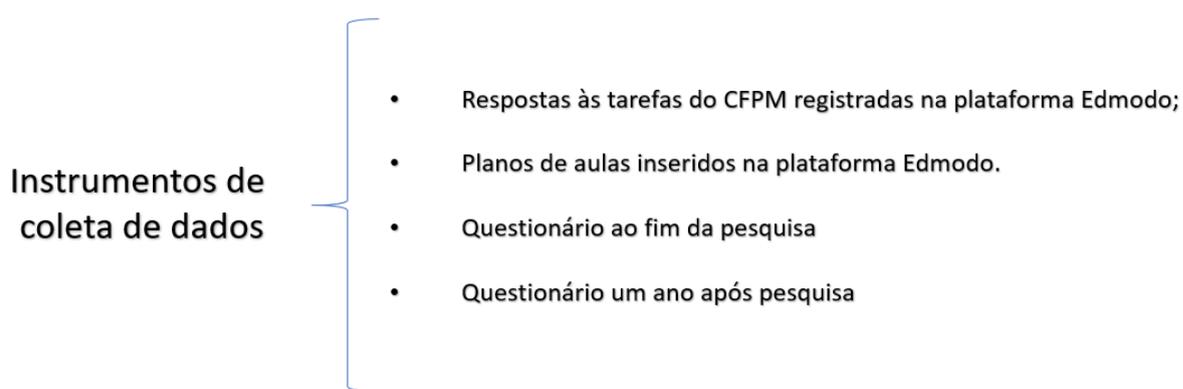
- Entendendo conceitos sobre a taxonomia original de Bloom, a revisada e a digital;
- Entendendo a evolução das versões da taxonomia;
- Validando os conceitos de cada versão da taxonomia;
- Comparando as características de cada versão da taxonomia;
- Organizando conhecimento sobre a taxonomia;
- Entendendo o potencial educacional da taxonomia para o desenvolvimento do ensino de língua inglesa;
- Produzindo conhecimento sobre a taxonomia;
- Entendendo e validando os processos de conhecimento e os objetivos cognitivos de Bloom;
- Trabalhando em grupos para criar um resultado de conhecimento colaborativo;

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

3.4 Instrumentos de coleta de dados

A geração de dados foi realizada por meio dos seguintes instrumentos: respostas às tarefas customizadas para a formação pelo CFPM e os planos de aulas inseridos na plataforma Edmodo e 2 questionários (um ao final da formação e um outro um ano após sua finalização). (Anexos 4 e 5). A Figura 18 apresenta os instrumentos de coleta de dados.

Figura 18 – Instrumentos de coleta de dados



Fonte: Dados da pesquisa.

As respostas às tarefas customizadas da formação, registradas na plataforma Edmodo, tiveram o objetivo de coletar dados que evidenciassem a compreensão dos participantes sobre os processos de conhecimento da Pedagogia dos Multiletramentos e a teoria do mesmo nome que enfatiza os dois “multi”, as mudanças contemporâneas pelo advento da internet, os objetivos cognitivos da Taxonomia Digital de Bloom e o uso de ferramentas digitais com fins de ensino. Pela realização das tarefas, eles tiveram, então, a oportunidade de experienciar, conceituar, analisar e aplicar conhecimentos de uma maneira cíclica com base no ciclo de processos de Kalantzis e Cope (2012, p. 358), além de desenvolverem os objetivos cognitivos em espiral, indo e voltando, dos de ordem baixa (LOTS) para os de ordem alta (HOTS) no processo de pensar e agir criticamente. Os planos de aula elaborados por eles deveriam refletir os processos pelos quais passaram para se formarem acerca de uma pedagogia alinhada às necessidades dos alunos da era contemporânea, a fim de aperfeiçoarem suas próprias práticas pedagógicas no ensino de inglês na escola pública.

O questionário aplicado, ao final da pesquisa, buscou dados que fornecessem evidências sobre o engajamento dos professores participantes na formação por meio de tarefas

customizadas e se essa formação poderia contribuir para aprimoramento de suas práticas pedagógicas. O aplicado um ano após a pesquisa teve por objetivo avaliar se os professores se encontram engajados em tarefas que refletem o que aprenderam durante a formação no processo de aperfeiçoar sua atuação na sala de aula de inglês.

3.5 Análise dos dados

Como mencionamos acima na justificativa para a escolha do método de pesquisa, as tarefas realizadas pelos participantes foram agrupadas em seis conjuntos ou ciclos. Esses agrupamentos facilitaram o processo de uma análise mais aprofundada das relações entre as teorias que nos apoiam e as práticas de formação continuada desenvolvidas pelos participantes de modo que pudessem circular entre os processos de conhecimento associando-os aos objetivos cognitivos de Bloom fazendo uso pedagógico de recursos digitais.

Por terem passado pelo processo de formação de maneira cíclica, por meio de interações pelo mural do Edmodo e da colaboração entre eles, nossa expectativa é que os participantes aplicariam criativamente o que aprenderam em seus planos de aula e em suas salas de aula por meio de práticas pedagógicas diferenciadas do que estavam acostumados. Os planos de aula também serão analisados sob o ponto de vista do nosso referencial teórico que envolve as três vertentes mostradas na Figura 17 a teoria e a Pedagogia dos Multiletramentos, os objetivos cognitivos de Bloom e o uso educacional de recursos digitais. Os ciclos criados por nós agrupam as tarefas customizadas para a formação de modo que os participantes tivessem a oportunidade de interagir com o nosso referencial teórico, aprender sobre ele de maneira cíclica e aplicá-lo em seus planos.

No ciclo introdutório, os participantes compreenderam o funcionamento de dois recursos digitais, o Voki e o Padlet, e suas funções sociais na comunicação. No Ciclo 1, estão agrupadas as tarefas sobre o cotidiano dos professores onde puderam expressar sobre as dificuldades que enfrentam em suas salas de aula e refletirem como contorná-las. No Ciclo 2, as tarefas tiveram por objetivos relacionar o passado e o presente pela busca na internet de livros didáticos mais antigos e os atuais pelos professores participantes. Por meio dessa customização da tarefa, foi possível discutir as características dos livros do PNLD que os professores usam e os anteriores a esse programa. Muitos dos princípios do nosso referencial teórico puderam ser discutidos em relação a esses materiais de ensino. No ciclo 3, os participantes compreenderam o funcionamento do HP Reveal e suas funções sociais na comunicação e na aprendizagem de

inglês. Os ciclos 4 e 5, embora em relação cíclica com os outros processos, enfocou o processo conceitual para reflexões, debates e aprendizagem dos conceitos mais importantes do nosso referencial teórico, seguramente muito importantes para a sua formação.

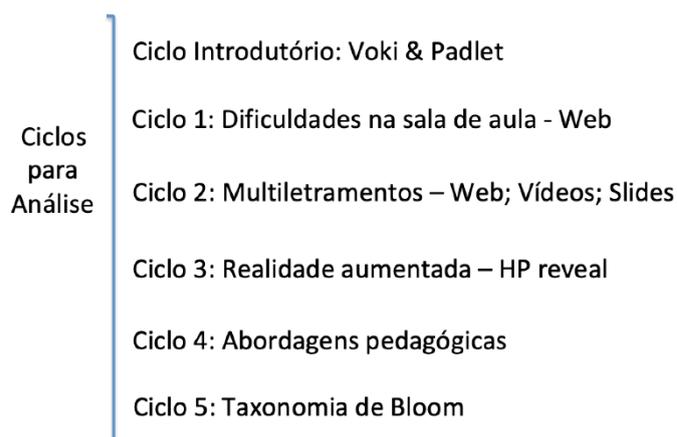
Para a análise do corpus de um curso de formação de professores de inglês, realizado no período de agosto de 2018 a janeiro de 2019, solicitamos ao CEP-UFMG aprovação para o uso dos dados gerados à época, armazenados na Plataforma Edmodo, e registramos nosso compromisso ético por meio do Termo de Consentimento de Uso de Dados (TCUD) para a salvaguarda dos direitos dos participantes. A integridade das informações e a garantia da confidencialidade dos dados acessados e analisados estão sob nossa responsabilidade. A aprovação recebida pelo CEP-CONEP-UFMG está registrada no parecer de número 4.246.176 e se encontra no Anexo 11.

Segue, no próximo capítulo, a análise dos dados gerados pelos ciclos formados por tarefas customizadas para a formação de professores de inglês, os coletados a partir dos planos de aulas elaborados por eles e, então, os dados dos dois questionários que foram aplicados.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, iremos analisar e discutir os dados gerados pela investigação. Eles se referem às respostas dos participantes às tarefas do Curso de Formação Pedagogia dos Multiletramentos (CFPM). Foram agrupadas em 6 (seis) ciclos para a análise que será desenvolvida sob o viés da teoria dos multiletramentos, dos processos da pedagogia do mesmo nome, alinhados aos objetivos cognitivos da Taxonomia Digital de Bloom, dos LOTS⁷³ aos HOTS⁷⁴, sem aderir ao processo de linearidade entre eles. A análise inclui ainda considerações sobre as tecnologias digitais que foram incorporadas às tarefas de acordo com seus propósitos pedagógicos. O Edmodo foi a plataforma que hospedou o CFPM e permitiu as interações *online*. Além da análise dos ciclos, vamos analisar ainda os planos de aula elaborados pelos participantes e discutir os dados de dois questionários, um aplicado ao final do curso e o outro, um ano após o seu término, o questionário pós-pesquisa. Ressaltamos que os dados dos participantes se mantiveram como nos originais e não passaram por nenhuma correção. Os ciclos de análise foram assim denominados: Ciclo introdutório: Voki e Padlet; Ciclo 1: Dificuldades na sala de aula - web; Ciclo 2: Multiletramentos - web; vídeos; slides; Ciclo 3: Realidade aumentada: HP reveal; Ciclo 4: Abordagens pedagógicas e Ciclo 5: A taxonomia de Bloom (Figura 19).

Figura 19 – Ciclos da análise



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

⁷³ LOTS: *Lower-order thinking skills* (pensamento de ordem inferior)

⁷⁴ HOTS: *Higher-order thinking skills* (pensamento de ordem superior)

4.1 Ciclo introdutório – Voki e Padlet

Dois importantes recursos digitais, o Voki e o Padlet, foram utilizados para criar, implementar e mediar várias das tarefas customizadas para a formação continuada de professores de inglês pelo CFPM. O Voki, por exemplo, foi usado pela pesquisadora para iniciar as interações com eles por ser uma ferramenta que pode facilitar a comunicação e ser usada para o desenvolvimento da linguagem oral. Por meio desse recurso, é possível criar personagens (humanos, animais, animes e outros), disponibilizados pelo próprio programa ou customizados pelo usuário, com recurso para gravação de voz. A pesquisadora decidiu produzir seu Voki avatar e apresentá-lo aos participantes com objetivo de dar-lhes as boas-vindas ao início do processo de interações *on-line* e para que a conhecessem e entendessem melhor a proposta de formação, por meio de uma mensagem oral digital e multimodal (Figura 20).

Figura 20 – Avatar de boas vindas à formação pelo CFPM⁷⁵



Fonte: Dados da pesquisa

Dados do Quadro 13 mostram a reação dos participantes ao conhecerem o avatar da pesquisadora, sendo que seus comentários expressam sentimentos positivos. Explorar a interação com o avatar está relacionado ao processo *'experienciando o novo'* e ao objetivo cognitivo digital de pensamento de ordem inferior (LOTS) de Bloom, *'comentando'*. Os professores em formação estavam iniciando o processo de construção de conhecimento sobre essa ferramenta digital e as funções que podem exercer na comunicação e nas interações entre o professor e seus alunos. Como salientam Kalantzis e Cope (2012), a cognição humana é situada e a aprendizagem é um processo de inter-ligação entre o conhecimento anterior do aprendiz e o novo com o qual está interagindo para entender e aprender, engajando-o ativamente

⁷⁵ Disponível em: <<http://tinyurl.com/y92u5xk9>>. Acesso em 15 Julho 2018.

no processo de construir conhecimento.

Quadro 13 – O avatar de boas vindas (experienciando o novo/comentando)

Participante 8 I watch your avatar, liked way of express our fellings and expectations about teaching of English Language
Participante 16 Really nice your avatar.
Participante 7 It's funny!! I loved it!!

Fonte: Dados da pesquisa.

Após o sucesso na realização da tarefa, os participantes foram incentivados a avaliar e entender o funcionamento do software, através de um tutorial desenvolvido pela pesquisadora, e criar seus próprios avatares (Quadro 14). O participante 18 escolheu um desenho para o seu e enviou uma mensagem ora a todos os integrantes do grupo por meio de áudio gravado pelo próprio software, enquanto que o participante 7 optou pelo personagem feminino e falou sobre suas expectativas ao curso de formação, gravando sua própria voz para o avatar. Para Kalantzis e Cope (2012, p. 359), aplicar conhecimento significa “criar textos e colocá-los em uso em ações de comunicação”⁷⁶, relacionados ao pensamento (raciocínio) de ordem superior de Bloom (HOTS) publicando.

Quadro 14 – Avatares produzidos pelos participantes (conceituando, analisando e aplicando/entendendo, avaliando e publicando)


<p>Avatar do participante 18 – disponível em http://tinyurl.com/yaajrzqt</p>

<p>Avatar do participante 7</p>

Fonte: dados da pesquisa

⁷⁶ “... making texts and putting them to use in communicative action”

Os dados revelam que os participantes em formação tiveram a oportunidade de colocar em prática o conhecimento sobre a criação de avatares com seus alunos, ação que pode ser associada ao processo da Pedagogia dos Multiletramentos ‘*aplicando*’ e ao objetivo cognitivo digital ‘*publicando*’, ambos relacionados ao raciocínio de ordem superior da taxonomia de Bloom (HOTS). De acordo com as solicitações das tarefas do CFPM, eles apresentaram seus avatares aos seus alunos e os incentivaram a construir conhecimento sobre o Voki por meio do tutorial usado por eles, criado pela pesquisadora. Em seguida, convidaram-nos para produzir avatares que falassem sobre um assunto escolhido por eles. Assim, os estudantes produziram-nos e fizeram uso das *affordances* multimodais do software, cores, vestuários, acessórios, telas temáticas enquadramento ou pano de fundo, voz, entre outros. Estudos atuais sobre linguagem evidenciam o papel dos modos semióticos (e.g., o verbal, o sonoro, o visual) para compor os textos multimodais da era contemporânea (KRESS, 2010).

O Quadro 15 apresenta os que foram produzidos por alunos de dois participantes do CFPM. O avatar do aluno do participante 13 usou o recurso de áudio para falar de seus hobbies, enquanto o avatar do aluno do participante 7 abordou o tema “Compartilhar”, assunto estudado por ele e sua turma nas aulas de inglês, no período em que o professor incentivou a criação de avatares. Os textos atuais, especialmente os digitais, são verdadeiras paisagens semióticas pela combinação dos vários modos semióticos, onde a escrita não é muitas vezes o modo mais evidenciado (KRESS, 2010). Os dois avatares são multimodais e combinam cores, olhos grandes e panos de fundo para enquadrar as imagens, dando a ideia de perspectiva. Em ambos, a representação dos avatares ganha mais saliência. Por meio deles, eles se apresentaram e falaram um pouco de si próprios. Além dessa função comunicativa, os avatares podem ser utilizados para enviar recados e mensagens entre alunos e professores, entre os próprios alunos e ainda para anúncios de exposições de pôsteres na escola e em outros locais, por exemplo.

Quadro 15 – Avatares criados pelos alunos dos professores participantes (aplicando/ publicando)

Avatar do aluno do participante 13



Avatar do aluno do participante 7



Fonte: Dados da pesquisa

Outra ferramenta presente na elaboração de várias tarefas de formação pelo CFPM foi o Padlet. Foi escolhida por duas razões. Primeiro, por ser um site que permite a criação de murais eletrônicos, sendo possível anexar textos, fotos, links, vídeos e áudios, e, ainda, por ser um espaço colaborativo, onde é possível, através de um link disponibilizado pelo proprietário do mural, fazer visitas a outros padlets e comentar sobre as publicações, funções comunicativas importantes a serem desenvolvidas em um curso de formação para posterior uso pelos participantes em suas salas de aula. Através dessas duas funcionalidades da ferramenta, foi possível que os participantes explorassem uma diversidade de textos multimodais de gêneros diferentes e colaborassem entre si, visitando os murais uns dos outros e comentando sobre os trabalhos ali publicados, iniciando o processo de construção de conhecimento pelos níveis de pensamento de ordem inferior (LOTS).

Para que os participantes entendessem o funcionamento do site, eles foram convidados a visitar o mural da pesquisadora no site padlet e adicionar nele seus trabalhos. Após essa visita para explorar o novo, os participantes foram solicitados a produzir seus próprios padlets e anexar neles algumas das respostas às tarefas da formação. Os dados do Quadro 16 apresentam os murais/padlets dos participantes, onde é possível ver seus textos multimodais e comentários dos outros participantes sobre os trabalhos publicados. Suas ações de gerar os murais podem ser relacionadas ao processo ‘*aplicando*’ e ao objetivo cognitivo ‘*publicando*’ da Taxonomia Digital de Bloom, relacionado aos pensamentos de ordem superior (HOTS). Embora não haja registros sobre os processos *experienciando* e *conceituando*, pode-se inferir que, ao criarem os seus murais, os participantes desenvolveram processos de ‘*experienciando o novo e conceituando*’, alinhados aos objetivos cognitivos ‘*pesquisando e entendendo*’, pois, de acordo com Kalantzis e Cope (2012), aplicar exige compreensão sobre a diversidade do mundo real e comprovação sobre sua validade. Da mesma forma, Krathwohl (2002) ao explicar sobre a taxonomia revisada de Bloom, aponta que uma categoria de pensamento (objetivo cognitivo)

pode perpassar a outra quando conveniente, ou seja, não há uma ordem fixa e definitiva entre as ações de ordem inferior (LOTS) e as de ordem superior (HOTS), assim como os processos do conhecimento não são lineares, mas podem ser utilizados em espiral, um sobrepondo o outro.

Quadro 16 – Murais do padlet de participantes (aplicando/publicando)

Padlet do participante 3

Critical pedagogy activity
I selected this activity because it values the previous knowledge of the student and allows he/she to participate more giving your opinion and reflecting about globalization that is a real world question.

Globalisation
8
A1 GLOBALISATION - CODO DE BAST

Task 50
Word document
padlet drive

I like the way you put the activities you've done. I like the colors.

Congratulations!

Didactic pedagogy activity
I think this kind of activity was used in order to "memorize" the subject.

was/were
4. Were you at the party?
Complete the conversations with: was, wasn't, were, or weren't.

Well done!
Really liked your wall :)

I just made a new Voki. See it here: <http://tinyurl.com/ya4sm78s>
voki

Proverb

Padlet do participante 18

aura
Brazil

aura
Think about it

Que suas decisões reflitam suas esperanças, não seus temores.
Nelson Mandela

The two "multis" of Multiliteracies

Task 20
Powerpoint presentation
padlet drive

Fonte: Dados da pesquisa.

Além dos participantes criarem seus murais e inserirem seus trabalhos no Padlet, alguns deles, foram além e, espontaneamente, incentivaram seus alunos a produzir seus próprios murais. Os dados do Quadro 17 revelam que incentivaram os seus alunos para que se envolvessem, de maneira significativa, com esse recurso digital, o que pode demonstrar tentativas de aperfeiçoamento de suas práticas pedagógicas.

Quadro 17 – Apresentação de murais aos alunos dos participantes (aplicando/ produzindo)

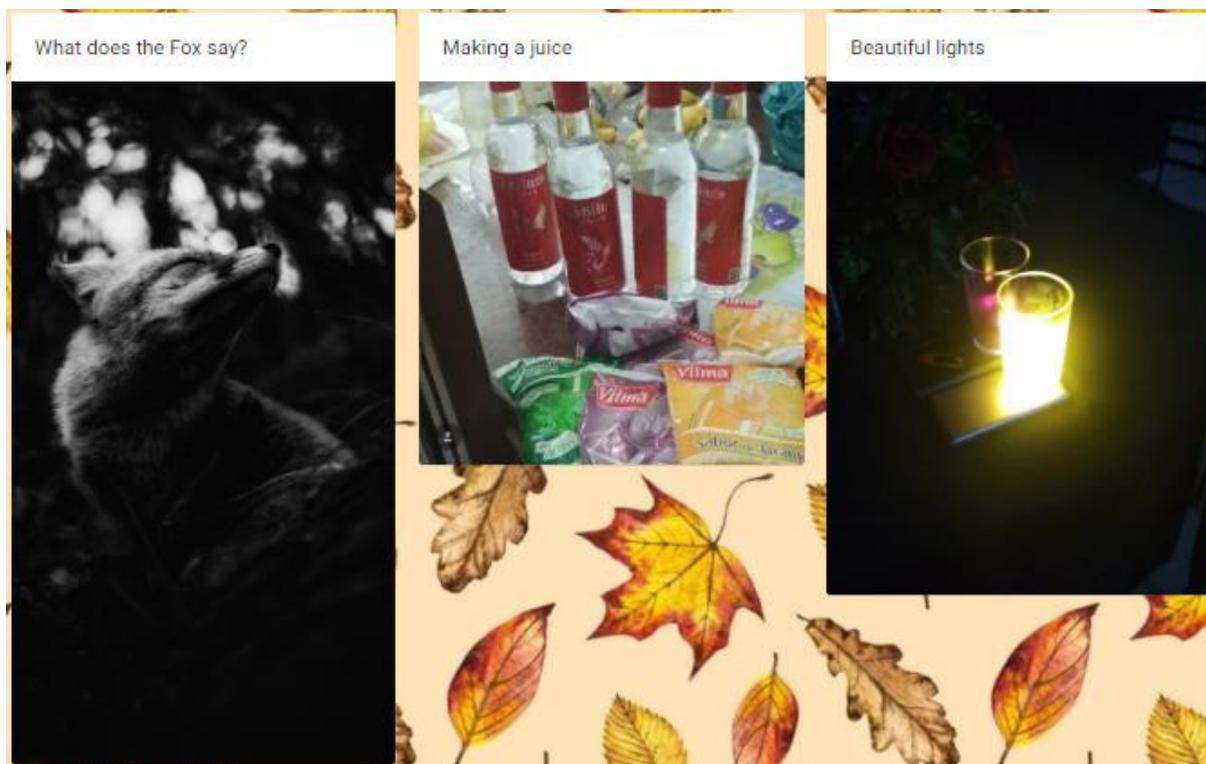
Participante 13 I showed my wall to my students. It was a great experience, they were delighted!
Participante 15 I showed my auras and then I showed my padlet with my activities and the students ones. I said that next year we are going to study using padlets. I realized that they liked this idea, but I have to think about alternatives because some students don't have cell phone or internet.

Fonte: Dados da pesquisa.

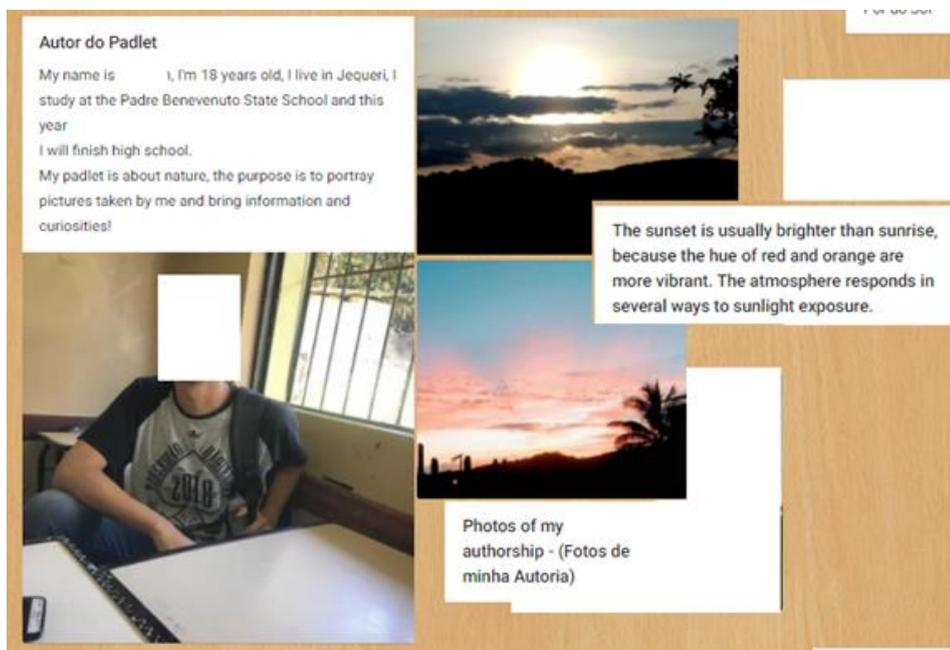
Os dados revelam que os alunos dos professores em formação produziram murais multimodais no Padlet, como pode ser visto no Quadro 18. Pode-se perceber que eles apresentam temas e leiautes diferentes, pois três alunos de um mesmo professor participante construíram murais distintos, tendo recebido as mesmas orientações para a criação dos padlets. O aluno 1 produziu um mural multimodal construindo significados através de imagens sobre temas variados e legendas relacionadas às ilustrações. Os alunos 2 e 3 abordaram a natureza, mas com perspectivas diferentes. Percebe-se que o aluno 2 publicou dois textos em gêneros textuais diferentes. No primeiro, o aluno faz sua apresentação pessoal representados pelos modos escrito e visual e no segundo, ele descreve linguisticamente o pôr-do-sol e o complementa com fotos de sua autoria. Por outro lado, o mural do aluno 3 parece ter dado mais ênfase ao modo visual, pois ele publicou várias fotos da natureza e atribuiu um título a cada uma. O aluno do participante 12 optou pelo tema “músicas” e aproveitou as *affordances* da ferramenta padlet para registrar suas canções preferidas. É possível observar que todos os murais criados pelos alunos dos participantes orquestraram um conjunto de modos semióticos diferentes para expressar a multimodalidade.

Quadro 18 – Murais dos alunos dos participantes (aplicando/produzindo)

Mural do aluno 1 do participante 8



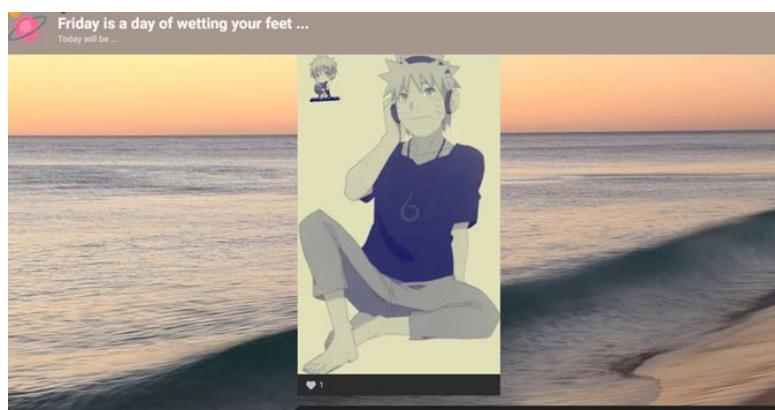
Mural do aluno 2 do participante 8



Mural do aluno 3 do participante 8



Mural do aluno do participante 12



Fonte: dados da pesquisa

Os professores em formação, ao visitarem os murais uns dos outros no site padlet, demonstraram que eles consideraram o programa muito útil para registrar e compartilhar conteúdos. Destacamos alguns comentários. O participante 1 destaca as *affordances* do programa para arquivar documentos de forma criativa, possibilitando ao proprietário do padlet lembrar os trabalhos ali registrados. Ressaltou, ainda, a qualidade do design e organização do mural de um outro colega participante do CFPM. O participante 18 teceu comentários positivos sobre as auras com provérbios que foram criados por um dos professores do grupo no aplicativo HP Reveal. Os dados do participante 2 demonstram que ele ficou atento à diversidade cultural nos murais, um dos aspectos importantes da teoria dos multiletramentos. Segundo ele, os murais retratam diversidade através de textos que revelam e abordam culturas variadas. Tais observações e comentários aos diversos murais que tinham sido criados com base nas reflexões críticas pelo Mural do Edmodo se alinham ao processo de conhecimento *'analisando funcionalmente e criticamente'* e ao objetivo cognitivo *'validando'*, pois segundo Kalantzis e Cope (2012) o processo *"analisando"* abrange exames de estrutura/função, relações entre os

elementos e posicionamento inquisitivo, ações que correspondem aos processos de pensamento de ordem superior (HOTS) da taxonomia de Bloom ‘*validando e comentando*’. Os comentários dos participantes podem ser lidos na íntegra no Quadro 19.

**Quadro 19 – Comentários sobre os murais do padlet dos participantes do CFPM
(analisando/validando e comentando)**

<p>Participante 1</p> <p>I loved the xxxxxx wall, all her creativity, putting in the padlet all her works, this brings us the memory of each piece of the course. Particularly, I remembered that of the avatar I made, and the aura, which I delayed succeeding in doing.</p> <p>On _xxxxx's wall, she used strong and flashy colors with beautiful images. As in the _____'s wall, he also portrayed his work on the course, I also liked the organization of the wall of _____ because she worked very well the spaces and being with stronger colors became more attractive.</p> <p>Today through technology we have great tools for our classes. For example, with this resource the student learns in a fun way. Although, unfortunately, we have a computer lab in our school that does not work very well. But we can not give up.</p>
<p>Participante 18</p> <p>XXX's wall is fun and full of joy. I liked the proverbs the most.</p>
<p>Participante 2</p> <p>Textos muito bem selecionados, com uma diversidade cultural muito interessante e cheias de conhecimento, não só de inglês, mas de mundo de uma forma geral.</p>

Fonte: Dados da pesquisa

O ciclo, denominado por nós como introdutório, criou tarefas interativas para que os participantes pudessem conhecer ferramentas digitais de acesso grátis que podem ser utilizadas para a produção de textos multimodais de gêneros diversificados, orais ou escritos, tendo em vista funções sociais diferentes nas práticas pedagógicas para o ensino de inglês. No processo de realização dessas tarefas, eles conheceram avatares virtuais (Quadro 13), entenderam como criá-los através do programa Voki (Quadro 14) criaram avatares e murais e fizeram uso criativo do que aprenderam sobre eles em suas salas de aula para transformar suas práticas para estarem em consonância com as características de seus alunos digitais (Quadro 15). Aplicaram conhecimentos, também, ao criarem seus próprios murais por meio da plataforma Padlet, e ao darem aos seus alunos a oportunidade de conhecer, entender e criar seus próprios murais para expressar suas vozes e compartilhá-las com outros (Quadros 16, 17, 18 e 19). Com base nesses processos pelos quais passaram, os professores em formação podem, no futuro, inovar suas práticas pedagógicas pelo incentivo à criação de textos multimodais de vários gêneros, tanto os orais quanto os escritos, para expressar as diversidades sociais, culturais e contextuais com as quais têm contato. Os participantes desta pesquisa tiveram oportunidades de agirem como protagonistas na construção do próprio saber, como pontuam Barton e Lee (2015) em seu livro *Linguagem online: textos e práticas digitais*, podendo aplicá-lo em seu fazer pedagógico para aperfeiçoá-lo.

4.2 Ciclo 1 – Dificuldades na sala de aula - web

Neste ciclo que se inicia com foco no processo de conhecimento *‘experienciando o conhecido’* da Pedagogia dos Multiletramentos, alinhado aos objetivos cognitivos digitais *‘destacando’* e ao uso pedagógico das tecnologias digitais, os dados revelam que os professores participantes enfrentam várias dificuldades no dia a dia de suas práticas pedagógicas. Eles tiveram a oportunidade de refletir criticamente sobre as dificuldades que enfrentam em suas salas de aula da escola pública. Entre elas, estas foram algumas das marcadas como importantes por eles: falta de motivação do alunado, falta de materiais didáticos adequados aos níveis dos alunos, ausência de um espaço diferenciado para as aulas de inglês, baixa carga horária. Escolhemos dois conjuntos de dados na íntegra (Quadro 20) para representar o cenário negativo ao qual os professores relacionam suas práticas diárias de ensino, embora, de modo geral, eles demonstrem interesse em participar do curso de formação que estavam cursando, o que pode ser inferido pelos comentários no mural criado para esse fim na plataforma Edmodo e nas mensagens trocadas entre nós por e-mail ou *WhatsApp*.

Quadro 20 – Dificuldades relatadas pelos professores (Experienciando o conhecido/destacando)

<p>Participante 10</p> <p>All the listed problems are real and affect seriously the development of English language learning. One problem causes others problems, because in a class which teacher doesn't have appropriate material and structure, probably students won't have motivation, and this lack of interest generates indiscipline, distraction and consequently students will not want to learn English or another foreign language.</p>
<p>Participante 23</p> <p>Nowadays we have some problems to teach English like students don't have motivation and interest; the classrooms don't have good structure and adequate materials. There are a large number of students in the classroom with different levels of proficiency what make our students become overly dependent on the teacher.</p>

Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados relativos ao processo *experienciando o novo*, ou seja, “o que se faz para aprender”, alinhados ao objetivo cognitivo *‘comentando’*, indicam que os professores participantes entenderam, pela leitura das postagens feitas no mural do Edmodo, que muitas das dificuldades que eles próprios passam são também experienciadas pelos colegas de profissão que trabalham em cidades completamente diferentes das suas. Ao trazerem suas constatações familiares do que enfrentam no dia a dia, os participantes tiveram a oportunidade de conhecer

o “novo”, ou melhor, um suposto “novo” que se assemelha à situação que enfrentam para ensinar inglês. Abaixo, um excerto (Quadro 21) do mural da plataforma Edmodo com as postagens que se repetem e remetem umas às outras, pois os dados mostram que os impedimentos ou entraves no processo de ensino e aprendizagem são comuns na diversidade de contextos dos dezessete municípios que compõem a superintendência de ensino de Ponte Nova, onde a pesquisa foi realizada.

Além dos dados gerados a partir dos dois processos de conhecimento que nos permitiram analisar a inter-relação de ações educativas entre o “conhecido” e o “novo”, na formação dos professores de inglês, podemos salientar o papel relevante da plataforma Edmodo e seus recursos de interação que permitiu o compartilhamento de um grande número de mensagens entre os participantes. Os dados das interações revelam também que eles puderam avaliar as práticas pedagógicas uns dos outros, o que fica registrado em suas postagens e moderações no mural de interação da plataforma (networking colaborativa), reproduzidas no Quadro 21.

Quadro 21 – Problemas comuns compartilhados pelos professores (Experenciar o “novo” /comentando)

<p>Participante 9</p> <p>Students don't have motivation and interest; indiscipline and distraction; large number of students in the classroom; students don't have a strong foundation in English; students with different levels of proficiency.</p>
<p>Participante 6</p> <p>The students don't want to study another language. They think it's not important and won't to need it.</p>
<p>Participante 2</p> <p>Hello! The problems I encounter in the classroom, from what I have seen here, are practically the same. My students are not in the habit of doing their homework, they do not see importance in learning the language, they always want different classes and even though I do these different classes, they almost always get dispersed in them and end up presenting problems of indiscipline, because they confuse the different class with time to make a mess.</p>
<p>Participante 20</p> <p>In my opinion, there are several factors: Student disinterest, full classrooms, out-of-reality Didatic book.</p>
<p>Participante 13</p> <p>The problems faced in schools are usually similar. The lack of differentiated material, the lack of interest on the part of the students.</p>

Fonte: Dados da pesquisa.

No processo de selecionarem a dificuldade mais impeditiva para o desenrolar das práticas de ensino de inglês, entre as compartilhadas no mural do Edmodo (Quadro 22), os

professores tiveram a oportunidade de analisar, separar e estruturar o conjunto das dificuldades, ações associadas ao processo de conhecimento *'analisando funcionalmente'*, alinhadas a estes objetivos cognitivos *'fazendo ligações e validando'* que expressam pensamentos de ordem superior (HOTS). Com base nessas ações, os professores identificaram a falta de motivação de seus alunos como o problema mais recorrente entre as citadas nas postagens do mural do Edmodo. Segundo Cope e Kalantzis (2015), ao analisar funcionalmente, o aprendiz raciocina, faz inferências e deduções, processos próprios dos que pensam criticamente e aplicam o que aprenderam em novos contextos ou situações, isto é, agem para transformar, usando pensamentos de ordem superior (HOTS).

Quadro 22 – Selecionando dificuldade mais premente (Analisando funcionalmente/ fazendo ligações/validando)

<p>Participante 01</p> <p>In my opinion, students' disinterest and lack of motivation are the most important factors and need to be debated and analyzed. Because there is not learning without interest and motivation.</p>
<p>Participante 20</p> <p>Among the problems pointed out, I believe that what is most important for the beginning of formation is motivation. How to motivate students in English classes.</p>
<p>Participante 13</p> <p>The lack of interest is the most important of them. Teaching for those who do not want to learn is difficult, there is nothing more discouraging for an educator.</p>
<p>Participante 16</p> <p>All of these problems are very important, but the lack of interest is the worst.</p>

Fonte: Dados da pesquisa

Os dados do Quadro 23 apresentam as avaliações de alguns dos professores sobre a falta de motivação dos alunos e suas razões. Entre elas, estas foram citadas: falta de compromisso com os estudos em inglês, baixa autoestima, livro didático inadequado ao contexto de uso, problemas no relacionamento entre o professor e aluno e aulas que não visam as necessidades de aprendizagem dos alunos. Tais tipos de avaliações fazem parte das ações do processo *'analisando criticamente'* relacionadas aos objetivos cognitivos *'monitorando e fazendo "review"'* que demonstram o desenvolvimento dos processos de pensamento de ordem superior (HOTS). Percebe-se, que, ao longo do processo de seleção das dificuldades, os participantes se identificaram com o que lhes é familiar (o conhecimento de ensinar inglês) e com o novo (conhecimento do colega participante), o que pode revelar o entrelaçamento entre o *experienciando e o analisando criticamente* (COPE; KALANTZIS, 2015).

Quadro 23 – Razões para a falta de motivação (Analisando criticamente/fazendo “review”)

<p>Participante 24</p> <p>Some reasons for student's lack of motivation: * Lack of commitment to study; * Sometimes the textbook is not taken to the classroom; * Total lack of interest in the study; The impression I have is that many students are in school out of obligation, for the family scholarship and we also .It is obvious that we have students who show interest in learning, but it is the minority. Sad reality of the Brazilian students: Many are not aware of the importance of the studies or simply do not want to study.</p>
<p>Participante 5</p> <p>There are lots of reasons for this lack of interest: they think they are not going to use the language in our real life (so, they think like this we need to show them where the english is in our daily life); they have prejudice (english is difficult!) and low self-esteem (they are not able to read a big text and to know every words), because they think they are not able to learn another language; sometimes, the book is not interesting for them (the topics discussed is not so attractive). I think our job is, firstly, do motivational exercises in order to attract them to the language and show they are able, show them english is not so difficult as they think it is. It is not an easy job, it takes time and it needs teacher's faith, persistence and dedication. we need to believe in our job and our intention to do our best even when we do not have perfect conditions, because teaching is the most powerful act of resistance against the oppression.</p>
<p>Participante 13</p> <p>The demotivation is linked several factors in the classroom.In many cases can be the relationship of the teacher with student.The methodology of passing the subject, even differentiated classes etc.The teacher should plan their classes according to the need of their students . Through so many facilities, opportunities, offerings for students today is where there is so much disinterest, most of them are not reprobation. Sometimes I think that education is losing its auntenticity.</p>
<p>Participante 15</p> <p>Some reasons that I realize why the students are dismotivated:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- The classes are boring; the teacher always teaches in the same way; 2- The book is out of Brazilian reality and the vocabulary is so difficult; 3- The situation presented at classes is unreal for our students; 4- They only have to memoraze the words; 5- The teacher teaches English in Portuguese; 6- English grammar is difficult; 7- They won't be disapproved in English 8- They can't use celular phones; 9- They have to stay in silence all time;

Fonte: Dados da pesquisa

Em seguida, nas tarefas para a formação pelo CFPM, os professores foram incentivados a buscar trabalhos acadêmicos na internet que pudessem explicar o significado do conceito “motivação”, para que pudessem conceituá-lo, entendê-lo e relacioná-lo às discussões e debates feitos até o momento do curso. Com isso, tiveram a oportunidade de selecionar vários trabalhos cujos links foram compartilhados pelo mural de interação do Edmodo. O conjunto de slides, *“Increasing student motivation: it may be easier than you think”*, cuja tela de abertura pode ser vista abaixo (Figura 21), foi o mais assistido e discutido entre eles.

Figura 21 – Tela do conjunto de slides

Increasing Student Motivation: It May Be Easier Than You Think!



Saundra Yancy McGuire, Ph.D.
Retired Asst. Vice Chancellor & Prof of Chemistry
Director Emerita, Center for Academic Success
Louisiana State University

Fonte: MCGUIRE, S. Y. *Increasing student motivation: it may be easier than you think*. Disponível em: <<https://www.slideserve.com/oriana/increasing-student-motivation-it-may-be-easier-than-you-think>>. Acesso em: 15 outubro 2018.

A partir das discussões sob a moderação da pesquisadora, os professores em formação criaram suas próprias concepções sobre motivação que podem ser lidas no Quadro 24. Percebemos que eles estabeleceram elos entre seus próprios conceitos e o que leram no conjunto de slides, fazendo inter-relações entre os objetivos de ordem inferior e os de ordem superior. Segundo Cope e Kalantzis (2015), no processo *conceituando*, os alunos nomeiam as coisas e criam conceitos de conhecimentos que fazem sentido para eles. Associado ao processo de conhecimento ‘*conceituando*’, o objetivo cognitivo ‘*entendendo*’ foi também desenvolvido. Destacamos alguns desses conceitos: “motivação é o que estimula alguém a oferecer o melhor de si, fazendo o que é possível para buscar o sonho desejado” e “motivação é um desejo positivo que o estudante tem para querer aprender”. “Sobre a teoria, eu vejo a importância de ter uma meta, acreditar em nossos estudantes, demonstrar confiança em cada um e usar estratégias de ensino diferentes”.

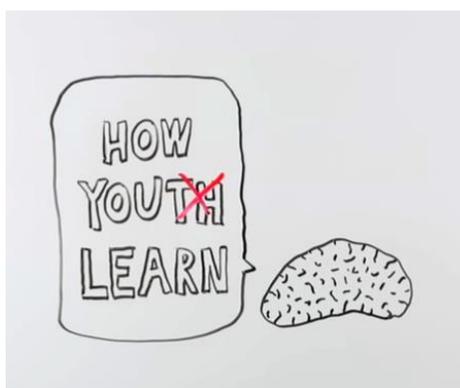
Quadro 24 – Conceitos para motivação construídos pelos professores (Conceituando/entendendo)

Participante 13
Motivation is what leads to giving the best of oneself, doing what is possible to achieve the desired dream.
Participante 17
Motivation is a positive will that the student feels in wanting to learn. Be curious and take pleasure in seeing the exercises, it is desire to want more and more. We have to understand the motivation. "sometimes the chains that keep us from being are more mental than physical". We must show confidence that each student can be. Surrounding activities.

Fonte: Dados da pesquisa.

Os professores foram ainda estimulados a buscar outros textos sobre motivação e foram estes os mais discutidos entre eles: o vídeo, imagem em movimento, *How Youth Learn*⁷⁷ e o texto escrito multimodal *Strategies to increase Motivation and Engagement*, encontrados no mesmo site (Figura 22).

Figura 22 – Vídeo sobre learning



There are a number of strategies teachers can use to motivate and engage students and the ones listed below commonly occur in the literature I have read.

- **Create effective relationships** – *students want to feel that you are interested in them, value what each student brings to the class*
- **Connect learning to the real world** – *make learning relevant and of value, authentic*
- **Give choice and allow autonomy**– *choice is motivating, gives a sense of control, increases ownership and responsibility for learning*
- **Know your students** – *their interests and needs*
- **Make success achievable** – *give support, scaffold & guide, work within the students ZPD*
- **Set goals** – *this promotes persistence, effort, and self-efficacy. Mastery goals are the best for self-motivation.*

Disponível em: <<https://tarinamackay.wordpress.com/2014/10/29/strategies-to-increase-motivation-and-engagement/>>. Acesso em: 15 outubro 2018.

As discussões síncronas e assíncronas registradas no mural do Edmodo, moderadas pela pesquisadora, foram profícuas. Alguns registros encontram-se no Quadro 25. Percebemos que eles entenderam as ideias discutidas no vídeo e no texto escrito, como, por exemplo, as características do jovem contemporâneo, relações professor e aluno e como estimular a motivação, no processo cíclico da Pedagogia dos Multiletramentos e no transitar entre os pensamentos de ordem inferior aos de ordem superior, sem necessariamente adotar uma linearidade entre eles.

Alguns dos dados registrados apontam para o processo ‘*aplicando apropriadamente*’

⁷⁷ <https://tarinamackay.wordpress.com/2014/10/29/strategies-to-increase-motivation-and-engagement/>

paralelo ao objetivo cognitivo ‘*implementando*’ ao sinalizarem como o que aprenderam / conceituaram sobre motivação poderá ser útil, no futuro, ao ensinarem inglês e muitos fazem planos para aplicar o conhecimento construído durante a formação pelo CFPM, em suas salas de aula. Segundo Cope e Kalantzis (2015) aplicar criativamente é impactar o mundo de forma criativa e envolve o julgamento / avaliação do valor das ideias vivenciadas para tomada de decisões. Percebemos que há intenção, por parte dos participantes, de usar conhecimentos sobre motivação para intervir positivamente em seus contextos de atuação.

Quadro 25 – Comentários sobre motivação (aplicando/implementando)

<p>Participante 15</p> <p>O vídeo esclareceu muito sobre os jovens, por que se sentem desmotivados e como podem ser motivados. Tenho me lembrado das estratégias do vídeo e do documento postado sempre que vou para a sala de aula. Uma das coisas de que tento não me esquecer é me preocupar com o aluno, saber como está, se dormiu bem, se tomou café e, principalmente, se está tudo bem na sua casa. Com isso, consigo inferir se o aluno está preparado para que possamos começar o nosso momento de ensinar e aprender juntos. Sei que lembrar de todas as sugestões é muito difícil, mas tento fazer sempre o que for interessante para o aluno e, claro, verificar com ele, pois o que é interessante para mim pode não ser para ele. O vídeo foi muito oportuno para me fazer pensar no meu aluno como o sujeito do processo ensino e aprendizagem em que posso orientá-lo na construção do seu conhecimento naquilo que ele considera útil para a sua vida, o presente e o futuro.</p>
<p>Participante 10</p> <p>In my opinion, all of the strategies presented are important and can help construct a more effective and enjoyable learning environment and motivate students.</p>
<p>Participante 21</p> <p>Great reflection about learning and motivation. Improving students' learning is the "key". I totally agree with the strategies shown. For instance: active environment, promoting confidence, coaching, showing interest, guiding them in order to think back and feel comfortable without threat.</p>
<p>Participante 23</p> <p>I agree because I believe that when students create effective relationships, they can learn easier. They need to connect learning to the real world because this way, they feel how it's important to learn. Teachers have to stimulate interest and curiosity. Teenagers like this. Teachers have to know their students because this, can make them more motivated, and students, need to feel how their teachers love what they teach, their subject; Make their students dream; open new doors this can take a new level of the process and consolidate learning.</p>
<p>Participante 13</p> <p>The tips are great, I will try to put them into practice with my students, of course that each student has its own limit, always respecting the time of each one.</p>
<p>Participante 17</p> <p>I loved the tips. I think they will be valid, i will try to introduce them step by step. I hope they enjoy and enjoy the teachings well.</p>

Fonte: Dados da pesquisa

Parece claro que esse primeiro ciclo da formação pelo CFPM contribuiu para que os participantes relembassem os entraves mais prementes que enfrentam como professores de inglês, traçassem um diálogo entre o conhecido e o novo (Quadros 20 e 21), apontassem semelhanças e diferenças e categorizassem as dificuldades compartilhadas entre eles (Quadro 22). Eles puderam raciocinar, fazer inferências, validar, analisar interesses e intenções sobre as dificuldades do grupo e categorizar as razões pela falta de motivação de seus alunos (Quadro 23). Então, conceituaram o termo com base no conjunto de slides e vídeos que foram debatidos em interações pelo Mural (Quadro 24). Ao final do ciclo, tendo em vista o processo ‘*aplicando criativamente*’ e o objetivo cognitivo ‘*programando*’, os dados revelam que os professores, depois de conceituarem “motivação”, colocam-se dispostos a irem em busca de possíveis soluções para o seu mundo real, a sala de aula (QUADRO 25). Os dados não nos permitem afirmar que realizaram intervenção inovadora e criativa em suas salas de aula, pois apontaram somente a intenção de intervir para aperfeiçoar suas práticas pedagógicas. Ressaltamos ainda, o trabalho colaborativo oportunizado pelo recurso do mural da plataforma Edmodo, que permitiu interações síncronas e assíncronas entre os professores em formação, facilitando análises, compartilhamento e construção conjunta de conhecimento, alinhadas aos processos de conhecimento da Pedagogia dos Multiletramentos e aos objetivos cognitivos de Bloom em um movimento sem linearidade entre os LOTS e os HOTS (e vice-versa).

4.3 Ciclo 2 – Multiletramentos – web / vídeos / slides

Apoiamo-nos em nosso referencial teórico, especialmente na teoria dos multiletramentos que inclui os dois “multi”, a multimodalidade e a diversidade, as características da Geração P (participativa) (da qual os alunos fazem parte) e o perfil do professor contemporâneo como destacam Kalantzis e Cope (2012; 2015) para implementar este ciclo. Nosso propósito é incentivar a integração de uma pedagogia transformada no fazer do professor, por meio desta formação pelo CFPM, tendo em vista práticas pedagógicas inovadoras que possam envolver seus alunos na aprendizagem de inglês na escola pública.

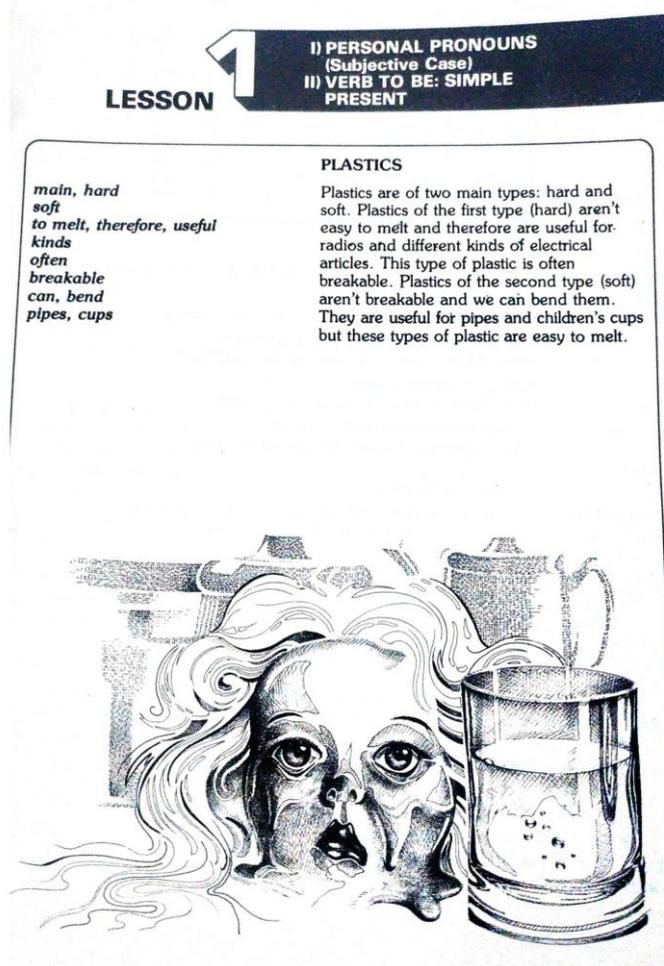
Para isso, seguimos os processos cíclicos da Pedagogia dos Multiletramentos associados aos objetivos cognitivos da Taxonomia Digital de Bloom para incentivar a reflexão dos professores em formação sobre o que já conhecem sobre os princípios básicos da teoria dos multiletramentos relacionando o conhecido com o novo, alinhados aos objetivos cognitivos ‘*pesquisar e “destacar”*’, processos do pensamento de ordem inferior de Bloom (LOTS).

Pesquisas na internet e discussões no Mural do Edmodo foram as mais comuns neste ciclo.

O ciclo inicia-se, pois, com o processo *experienciando o conhecido / novo* aliado aos objetivos cognitivos '*pesquisando e comentando*' pela tarefa que desafiou os professores em formação a buscarem, na web), textos de leitura para a compreensão escrita em livros didáticos publicados décadas atrás. O Quadro 26 mostra os textos de leitura selecionados por dois participantes para exemplificar como eram eles em sua composição escrita e disposição gráfica na página impressa.

Quadro 26 – Textos de leitura/ escuta de livros didáticos antigos (experienciando o conhecido/pesquisando)

Plastics are of two main types: hard and soft. Plastics of the first type (hard) aren't easy to melt and therefore are useful for radios and different kinds of electrical articles. This type of plastic is often breakable. Plastics of the second type (soft) aren't breakable and we can bend them. They are useful for pipes and children's cups but these types of plastic are easy to melt



Fonte: SPEEDEN, J. A.; SAKURAGUI, S. Inglês 3. Vol. 1. São Paulo: Marco Editorial,

Texto selecionado pelo participante 10

The secret of a long life

Very few people live to be a hundred years old. In the United States, for example, there are only three centenarians per 100,000 population. But in two parts of the world a high number of people are a hundred years old — or more. The remote village of Vilcabamba, in the mountains of Ecuador, with a population of only 819, has nine individuals above the age of a hundred. And Georgia, a mountainous region in the south of the Soviet Union, is also famous for its centenarians. What is their secret?

Two things seem to be vital to health: a simple way of life with lots of physical activity, and a healthy diet. Those people work near their homes in the clean, fresh mountain air. They never travel long distances to work by bus, car, or train. They don't sit all day in busy offices or factories. They always walk to work in the village or the mountains.

Their diet, very low in calories, is also important. They seldom eat fats of animal origin, and they never overcook their food. They always eat fresh food from good soil. Another habit (or is it a secret?) of those Georgian centenarians is that they often have a small glass of vodka before breakfast.

(Adapted from "Every Day is a Gift When You Are a Hundred", Alexander Leaf, in *National Geographic Magazine*, Jan. 1973.)

WORDS FROM THE TEXT

very few: muito poucos (they) live to be: (eles) vivem até

a hundred years old: cem anos de idade

centenarian: pessoa com cem ou mais de cem anos de idade

per: por (cada)

high: alto

above: acima (de)

age: idade

south: sul

also: também

secret: segredo

to seem: parecer

health: saúde

way of life: modo de vida

lots of: muito(s)

physical activity: atividade física

healthy: sadio, saudável

near: perto (de)

clean: limpo

fresh: fresco

never: nunca

to travel: viajar

to sit: sentar(-se)

busy: ocupado; movimentado

office: escritório

factory: fábrica

always: sempre

to walk: andar, caminhar

low: baixo

seldom: raramente

to eat: comer

fat: gordura; gordo

to overcook: cozer em excesso

often: frequentemente

Expectativa de vida no mundo

Fonte: Dados da pesquisa.

Na discussão pelo Mural Edmodo, moderada pela pesquisadora, os professores em formação perceberam que os textos para leitura e compreensão escrita nos livros antigos tinham sido adaptados pelos próprios autores para se adequarem aos aspectos gramaticais a serem estudados e que havia pouca ou nenhuma preocupação com um leiaute atrativo e funcional. Como mostram os dados do Quadro 27, os professores, ao analisarem os livros, enfatizam o ensino da gramática como o aspecto essencial, a falta de contextualização do material, a ausência de material atrativo aos alunos que não os envolve no processo de aprender.

Os dados citados revelam que os participantes ainda relembram/ reconhecem os textos

familiares do passado, com características textuais e situações de ensino e aprendizagem também conhecidas. Cope e Kalantzis (2015) apontam que o *experienciando o conhecido* está ligado aos saberes de vida do aprendiz (o conhecido) e os comentários dos participantes revelam que eles reconheceram tais características (com as quais lidavam nos livros antigos). Com base nesses dados, é possível inferir que os professores fizeram movimentos epistêmicos que se aproximam ao processo *'experienciando o conhecido / novo'*, um processo do conhecimento alinhado aos objetivos cognitivos *'pesquisando e comentando'*, pensamentos de ordem inferior (LOTS).

Quadro 27 – Comentários sobre os livros selecionados (Experienciando o conhecido e o novo/pesquisando e comentando)

<p>Participante 21</p> <p>In the past we focused on writing without contextualizing it. Orthography, and grammar were essential. At present we have other scenario and can't ignore it.</p>
<p>Participante 12</p> <p>I remembered the beginning of the career, where we did not have accessible materials to give our students more attractive lessons</p>
<p>Participante 1</p> <p>the first, very traditional, it has no characteristics that can attract our students or awaken in them the desire to learn something through it.</p>

Fonte: Dados da pesquisa.

Continuando o processo de pesquisa, iniciado na web, os professores analisaram os próprios livros didáticos que usam atualmente com seus alunos para selecionar textos de leitura para a compreensão escrita. O Quadro 28 mostra dois dos textos selecionados por eles.

Edmodo, que demonstram que os participantes perceberam que os textos dos livros atuais são diferentes dos encontrados nos antigos e dão a entender que reconhecem e compreendem as características da multimodalidade que eles contêm. O participante 2 ressalta que a linguagem mudou e se adaptou à realidade tecnológica de hoje. Com foco na multimodalidade, o participante 7 chama a atenção para outras formas de comunicação além da língua escrita e falada, o que é reforçado pelo participante 21 que pontua sobre os vários modos semióticos presentes na composição do texto, como o visual, o oral, o espacial, o gestual e outros.

Quadro 29 – Comentários dos participantes sobre os livros atuais (Experienciando o conhecido e o novo/ pesquisando e comentando)

<p>Participante 2</p> <p>It is clearly perceptible, through the texts selected by myself and my colleagues, how language has become different and adapted to the reality we are inserted in today. The speed of access to information and communication, to me, is the main cause for the change in the current language. I think it is extremely important that the teacher knows how to measure and measure the importance of new forms of communication and of communicating with the older forms.</p>
<p>Participante 7</p> <p>Além da escrita e da fala outras formas de comunicação precisam ser consideradas na visão do letramento, para que se tenha uma real compreensão do que foi pretendido pelo falante ao produzir o texto ou determinada fala.</p>
<p>Participante 21</p> <p>In the past we focused on writing without contextualizing it. Orthography, and grammar were essential. At present we have other scenario and can't ignore it. The definition for texts is wider. They can be visual, oral, spacial, gesture and so on. This way teachers have to broaden their field of perception and understand what really matters in terms of teaching effectively</p>

Fonte: Dados da pesquisa.

Após destacarem as características dos textos de leitura dos livros didáticos antigos e seus propósitos e entenderem esses mesmos traços nos livros didáticos contemporâneos, os participantes em formação puderam refletir sobre aspectos importantes da teoria dos multiletramentos como, por exemplo, mudanças na linguagem advindas das tecnologias digitais que inclui os dois “multi”, entre outras.

Para consolidar o conhecimento construído sobre o conceito “multiletramentos”, a partir da análise, comparação e validação dos livros didáticos do passado, os professores participantes assistiram a uma palestra com Dr. Cope pelo vídeo *Why Literacy*⁷⁸, retirado do site de Kalantzis e Cope. Com o mesmo propósito de consolidação de conhecimento, os professores foram ainda incentivados a assistirem um conjunto de *slides*⁷⁹ criado pela pesquisadora.

A partir da discussão sobre pontos importantes da teoria dos multiletramentos, com base

78 Disponível em: <<http://newlearningonline.com/literacies/chapter-2/why-literacy>>. Acesso em 15 julho 2018.

79 Disponível em: <<https://prezi.com/lteo7o5ovjan/multiliteracies/?present=1>>. Acesso em 15 jul. 2019.

no vídeo e no conjunto de *slides*, as respostas / comentários, apresentados no Quadro 30, demonstram que os participantes em formação elencaram / categorizaram as características dos aprendizes e professores, enfatizando aquelas pertencentes à era contemporânea, possivelmente entendendo as lacunas de suas próprias práticas por terem raras oportunidades de formação ou por não usufruírem de condições adequadas, como, por exemplo, o uso de tecnologias digitais, para um ensino de inglês que envolva os interesses e características dos alunos da era digital e de uma prática pedagógica mais adequada aos jovens de hoje.

Quadro 30 – Multiletramentos e seus princípios (Analisando e conceituando/validando e categorizando)

<p>Participante 22</p> <p><i>New learners characteristics:</i></p> <p>Surf on net Do their own videos; Read and write using social nets; Learn in an informal context; Learn in a variety technological resource.</p>	<p><i>New teachers' ones:</i></p> <p>Colaborative professional; Use technology in their classroom; Evaluate their students all the time in class; Teach over the time and space; improve their knowledge in order to help their students.</p>
<p>Participante 23</p> <p>In the new basics there is collaboration, the student is creative and critical. There is a connection – be a student and his life. The student is caring.</p> <p>In the old basics there was competition, reproduction. The student was obedience, but the study was fragmentated. There was tolerance.</p> <p>Today is important to read and write but it's so important be in a world where there are social participation and we need to upgrade our knowledge and skills to be in our student's world.</p>	
<p>Participante 2</p> <p>I believe that, first of all, respect for the particularities and diversities of each is the first thing to take into account. I also believe that the ability to adapt to different situations and conditions is of the utmost importance to the teacher. Something very nice for teachers and students is also the characteristic of knowing how to vary the language for the most diverse environments and contexts.</p> <p>I learned that this approach highlights two key aspects of literacy: linguistic diversity and multimodal forms of linguistic expression and representation. It is important for the personal and cognitive development of each individual human being. This approach highlights the individualities of each.</p>	

Fonte: Dados da pesquisa.

Por exemplo, o participante 22 salienta que os alunos de hoje fazem seus próprios vídeos, leem e escrevem em redes sociais, aprendem usando recursos tecnológicos atuais, o que os caracteriza como Geração P (participativa). Pelo que leu, entendeu, e analisou, a partir dos slides e do vídeo, os dados do participante 23 revelam os aspectos essenciais a serem aprendidos nas duas concepções, nas dos velhos e novos básicos, salientados pela teoria dos multiletramentos. Para ele, nos velhos básicos, a reprodução está em evidência e o estudo é fragmentado, enquanto que nos novos, a criatividade e a criticidade estão presentes.

O participante 2, por seu lado, demonstrou compreender a necessidade de o professor

considerar e respeitar a diversidade social, defendida pela teoria dos multiletramentos e pela nona competência da BNCC (2017) “[...] acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem”. O participante assim se expressa: “[e]u acredito que, em primeiro lugar, respeito às particularidades e diversidades de cada um é a primeira coisa a levar em consideração”. O participante ainda revela ter entendido a composição dos dois “multi” do multiletramento ao ressaltar seus dois aspectos: diversidade linguística e multimodalidade (Quadro 30).

Em termos do vídeo *Why literacy*, o participante 23 demonstra que entendeu a diferença entre igualdade de equidade discutidos por Bill Cope, locutor do vídeo, e tenta aplicar os conceitos ao contexto da sala de aula. Ainda reconhece a necessidade dos letramentos para a vida pessoal, cívica e do trabalho. Aqui está o seu comentário:

His video [Cope's video] make me feel that as a teacher I must reexamine my classroom system to allow all my class must help every student learn. Equality means treating everyone the same, in education this involves giving every student equal access to quality teachers and resources and equal opportunity to achieve. Equity, on the other hand, recognizes that students are different with individual starting points. In the classroom, I will lesson plan for different students' needs and learning styles. I need to practice equity in order to truly be fair. I need to recognize the needs of individuals and change my actions to fit these needs Like they said the person needs literacies for employment, civic participation and personal growth because student will deal with different situations and people.

Fonte: Dados da pesquisa

Pela análise dos dados acima, é possível dizer, à guisa de resumo, que os participantes tiveram a oportunidade de circular pelos movimentos pedagógicos da Pedagogia dos Multiletramentos, que têm por base a teoria do mesmo nome, ‘*analizando e conceituando*’, por meio da realização das tarefas de formação pelo CFPM, relacionados aos objetivos cognitivos digitais ‘*validando e comentando*’, considerados pensamentos de ordem superior.

Em suma, as tarefas desenvolvidas durante o ciclo 2 puderam contribuir para que os participantes relembassem as características dos textos com predominância do modo linguístico comuns nos livros didáticos antigos (Quadro 26) e reconhecessem e listassem outros modos semióticos que complementam o verbal como, por exemplo, o visual, o gestual, o espacial e o sonoro dos textos multimodais dos livros didáticos recentes, aprovados pelo PNLD, por meio do compartilhamento de printscreens no mural do Edmodo (Quadro 28). Nos Quadros 27 e 29, encontram-se os dados sobre os textos antigos e os contemporâneos postados por eles.

Os participantes puderam, então, analisar, entender e comparar tópicos e conceitos da teoria e da Pedagogia dos Multiletramentos por meio de um conjunto de slides e de um vídeo assistidos por eles. Os dados sobre o que discutiram entre eles e que, possivelmente aprenderam, encontram-se no Quadro 30. Pelos comentários informais pelo Mural do Edmodo e pelo *WhatsApp*, foi possível perceber que muitos dos professores aplicaram o que aprenderam sobre os dois “multi” dos multiletramentos, solicitando que seus próprios alunos criassem textos multimodais relacionados às unidades dos seus livros didáticos.

O trabalho com textos multimodais, amparado e sugerido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), Conteúdo Básico Curricular (CBC, DIAS, 2003, 2005), PNL 2019-2020 (BRASIL, 2018; BRASIL, 2019) e o livro didático que muitos usam, tiveram grande relevância no ciclo, pois, enfatizam a importância de outros modos semióticos no ensino de inglês, além do linguístico, consolidando conhecimento sobre os textos de leitura nos livros atuais que lidam com temas atuais que podem ser problematizados em debates em sala de aula, por exemplo.

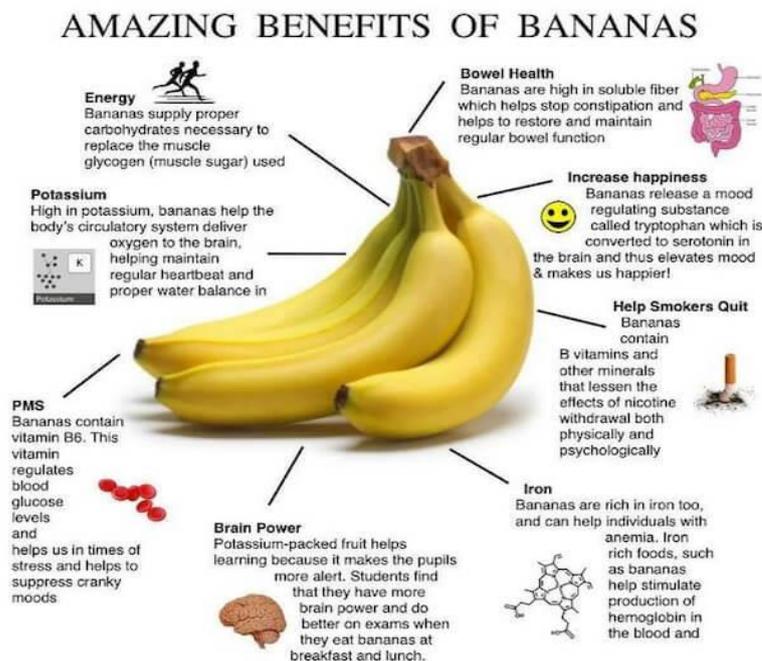
4.4 Ciclo 3 – Realidade aumentada: HP Reveal

O ciclo 3, que tem como foco a plataforma de realidade aumentada *HP Reveal*, segue, em conformidade com a nossa análise, os processos cíclicos da Pedagogia dos Multiletramentos associados aos objetivos cognitivos da Taxonomia Digital de Bloom. Dessa forma, os participantes tiveram oportunidade de ‘*experienciando e destacando, entendendo e comentando, refletindo e validando, aplicando e programando*’ as *affordances* da ferramenta digital para o ensino de inglês.

As tarefas iniciais enfocam o processo de conhecimento ‘*experienciando o novo*’ e o objetivo cognitivo ‘*interpretando*’ durante os procedimentos de instalar o aplicativo HP Reveal em seus celulares. Durante esse processo, eles entenderam o funcionamento do aplicativo de realidade aumentada, que utiliza um arquivo (vídeo, texto, imagem), considerado “gatilho” para sobrepor um novo arquivo ou animação, nomeado como “aura”. A imagem gatilho (Figura 23) foi disponibilizada aos participantes que foram convidados a usar o aplicativo para visualizarem o vídeo sobreposto (aura) intitulado *Top ten health benefits of banana*⁸⁰.

⁸⁰ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=O5wRCbhbbuQ&t=62s>>. Acesso em: 10 outubro 2019.

Figura 23 – Imagem gatilho



Fonte: Dados da pesquisa

Sobre o envolvimento dos participantes com a visualização de textos sobrepostos por meio do HP Reveal, percebemos que houve uma dificuldade ou estranhamento inicial, pois foi uma atividade virtual não familiar (COPE; KALANTZIS, 2015). Porém, logo eles demonstraram reações positivas, que podem ser lidas, na íntegra, no Quadro 31.

Quadro 31 – Visualizando textos sobrepostos pelo HP Reveal (Experienciando o novo/entendendo)

Participante 12
I was very worried at first, but now I'm in love.
Participante 18
It was a bit confusing at first, but now I can see the aura of your pictures.
Participante 10
I could see the video and I also heard the audio. My first experience was good, but I still have to learn how to make a more appropriate / related use between the texts and the functions of the app.
Participante 13
At first I had a little difficulty seeing the photos, now I gotta see them is interesting!

Fonte: dados da pesquisa

Após experienciarem ou terem um primeiro contato com a realidade aumentada proporcionada pelo HP Reveal, os participantes tiveram a oportunidade de analisar as funcionalidades do aplicativo e avaliar suas affordances para enriquecer suas aulas de inglês (Quadro 32). Dentre as oportunidades oferecidas pelo aplicativo, eles apontam “ilustrar uma música ou piada, enfatizar um determinado conteúdo, criar efeitos em imagens comuns, trabalhar gêneros diferentes, como cartões postais e desenhos animados e celebrar datas comemorativas”. Esses dados revelam que os professores em formação atribuíram funções, verificaram, criticaram, enfim, adotaram ações que podem ser associadas aos processos de conhecimento *‘analizando apropriadamente e criticamente’* e aos objetivos cognitivos *‘validando e comentando’*.

Quadro 32 – HP Reveal no ensino de língua inglesa (Analisando apropriadamente e criticamente/validando e comentando)

<p>Participante 1</p> <p>Wow, until finally I got the auras of my pictures in the app, it's really cool! I think students will love it and we need to use these tools in favor of learning. We can work, for example, with small texts and students identify the theme of these by placing an aura. Illustrating a song or a joke. There are many possibilities.</p>
<p>Participante 12</p> <p>At first I found it quite confusing, I'm loving it, I started to learn. The image becomes more humorous, more attractive. With this application the teacher can enrich his classes, creating effects in common images, this will make classes more interesting and cooler.</p>
<p>Participante 8</p> <p>This app offers us several opportunities to work with our students, work with information texts, postcards, cartoons and various textual genres</p>
<p>Participante 20</p> <p>I found very interesting. I think it will be very useful to work on the projects of the school such as June party, folklore and others.</p>
<p>Participante 22</p> <p>It is an amazing way to explore some picture or text, it can be a motivation to emphasize a new content. I believe that the students will enjoy it. We can add more information and create new possibilities to explore the image or text.</p>

Fonte: Dados da pesquisa

Após a análise, os professores participantes foram, então, incentivados a criar suas próprias auras usando o aplicativo HP Reveal. As interações entre eles e entre eles e a pesquisadora, listadas no Quadro 33, revelam a colaboração gerada a fim de atingir a meta pretendida – a criação de auras pelo uso do HP Reveal.

Quadro 33 – Mensagens de colaboração enviadas pelo whatsApp sobre o uso do HP Reveal

29/09/2018 06:10 - Participante 17: PESSOAL PRECISO DE AJUDA. 🙏

29/09/2018 06:19 - Participante 18: O q vc precisa?

29/09/2018 06:21 - Participante 17: Colocar a foto e colocar AURA pública

29/09/2018 06:24 - Participante 18: Abre o tutorial e vai pausando as etapas a serem feitas que vc consegue. Abre o tutorial no computador e segue fazendo no seu celular. Fica mais fácil.

29/09/2018 07:08 - Participante 15: Fiz assim é acho q consegui

29/09/2018 07:08 - Participante 16: Colocar a aura eu consegui com a ajuda da minha filha, mas a foto não. 😞

29/09/2018 07:09 - Participante 15: A foto tb não coloquei

29/09/2018 07:09 - Participante 16: A aura eu segui os passos do jeito que você falou e também acho que consegui

29/09/2018 07:10 - Participante 15: Ela podia confirmar pq não tenho certeza 😞

29/09/2018 07:19 - Participante 18: 🙌🙌🙌🙌🙌

01/10/2018 22:49 - Participante 07: Ótimo. Consegui ver. Pra postar no aplicativo eu preciso ter uma conta, certo?

01/10/2018 22:52 - Participante 04: Sim tem que criar uma conta

01/10/2018 22:58 - Participante 07 - Viçosa: E onde vou para isso?

01/10/2018 22:59 - Participante 07 - Viçosa: O meu aplicativo está com problemas. Na hora q click pra tirar a foto ele fecha

01/10/2018 22:59 - Participante 07 - Viçosa: 😞

01/10/2018 22:59 - Participante 04: Depois que vc fizer e só colocar em publico

01/10/2018 23:00 - Participante 07: 👍❤️

01/10/2018 23:21 - Participante 04: Eu baixei só até agora não entendi muito bem como faço para tirar as fotos para o traço chegar até o verde

01/10/2018 23:21 - Participante 04: Só consigo tirar foto de televisão

01/10/2018 23:31 - Participante 07: Kk

01/10/2018 23:32 - Participante 07: Eu vou pra tirar e I aplicativo fecha. Desinstalei e instalei de novo e aconteceu o mesmo.

04/10/2018 21:57 - Participante 03: Ainda n consegui

04/10/2018 21:58 - Participante 03: Como copiar o link no hp reveal

04/10/2018 21:58 - Participante 03: ?

04/10/2018 21:59 - Participante 04: Salva ele no seu email e depois cola ele no word

04/10/2018 22:00 - Participante 04: Na hora que vc fizer a aura e compartilhar pede para mandar para o seu e-mail

04/10/2018 22:01 - Participante 03: Já estão prontas

04/10/2018 22:01 - Participante 03: Consegui compartilhar duas

04/10/2018 22:01 - Participante 03: N consigo compartilhar o restante

04/10/2018 22:03 - Participante 04: Vc conseguiu chegar nesta tela

04/10/2018 22:03 - Participante 04: <Arquivo de mídia oculto>

04/10/2018 22:03 - Participante 03: Sim

04/10/2018 22:03 - Participante 03: Já coloquei duas

04/10/2018 22:03 - Participante 04: Então deu certo

04/10/2018 22:03 - Participante 03: N consigo colocar mais

04/10/2018 22:03 - Participante 18: Isso tbm acontece comigo. Don't worry. Keep trying.

04/10/2018 22:04 - Participante 04: Tbm não consigo postar muitas

04/10/2018 22:04 - Participante 03: Aiii ... que bom que n é só cmg

04/10/2018 22:04 - Participante 03: Obrigada pela ajuda!

04/10/2018 22:04 - Participante 03: 🙏🙏

04/10/2018 22:14 - Participante 04: Às ordens 🙏🙏

04/10/2018 21:57 - Participante 03: Ainda n consegui

04/10/2018 21:58 - Participante 03: Como copiar o link no hp reveal

04/10/2018 21:58 - Participante 03: ?

04/10/2018 21:59 - Participante 04: Salva ele no seu email e depois cola ele no word

04/10/2018 22:00 - Participante 04: Na hora que vc fizer a aura e compartilhar pede para mandar para o seu e-mail

04/10/2018 22:01 - Participante 03: Já estão prontas

04/10/2018 22:01 - Participante 03: Consegui compartilhar duas

04/10/2018 22:01 - Participante 03: N consigo compartilhar o restante

04/10/2018 22:03 - Participante 04: Vc conseguiu chegar nesta tela

04/10/2018 22:03 - Participante 04: <Arquivo de mídia oculto>

04/10/2018 22:03 - Participante 03: Sim

04/10/2018 22:03 - Participante 03: Já coloquei duas

04/10/2018 22:03 - Participante 04: Então deu certo

04/10/2018 22:03 - Participante 03: N consigo colocar mais

04/10/2018 22:03 - Participante 18: Isso tbm acontece comigo. Don't worry. Keep trying.

04/10/2018 22:04 - Participante 04: Tbm não consigo postar muitas

04/10/2018 22:04 - Participante 03: Aiii ... que bom que n é só cmg

04/10/2018 22:04 - Participante 03: Obrigada pela ajuda!

04/10/2018 22:04 - Participante 03: 🙏🙏

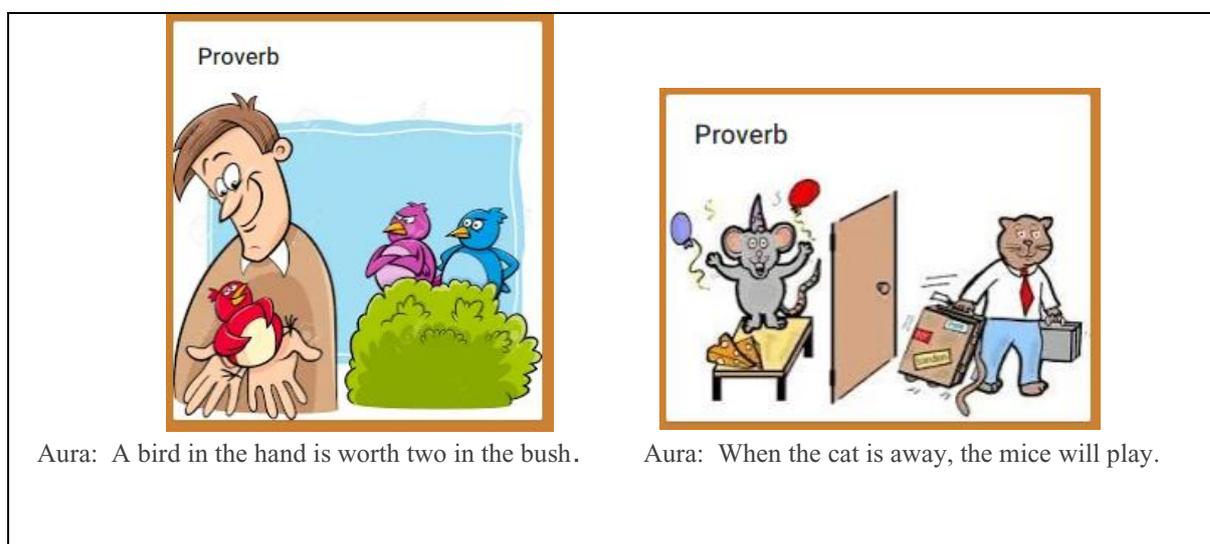
04/10/2018 22:14 - Participante 04: Às ordens 🙏🙏

Fonte: dados da pesquisa.

Após muitas trocas de mensagens entre os participantes em formação, para a criação de auras, eles demonstraram que entenderam o funcionamento do HP Reveal, pois foram capazes de criar suas próprias, cujas imagens disparadoras podem ser vistas no Quadro 34.

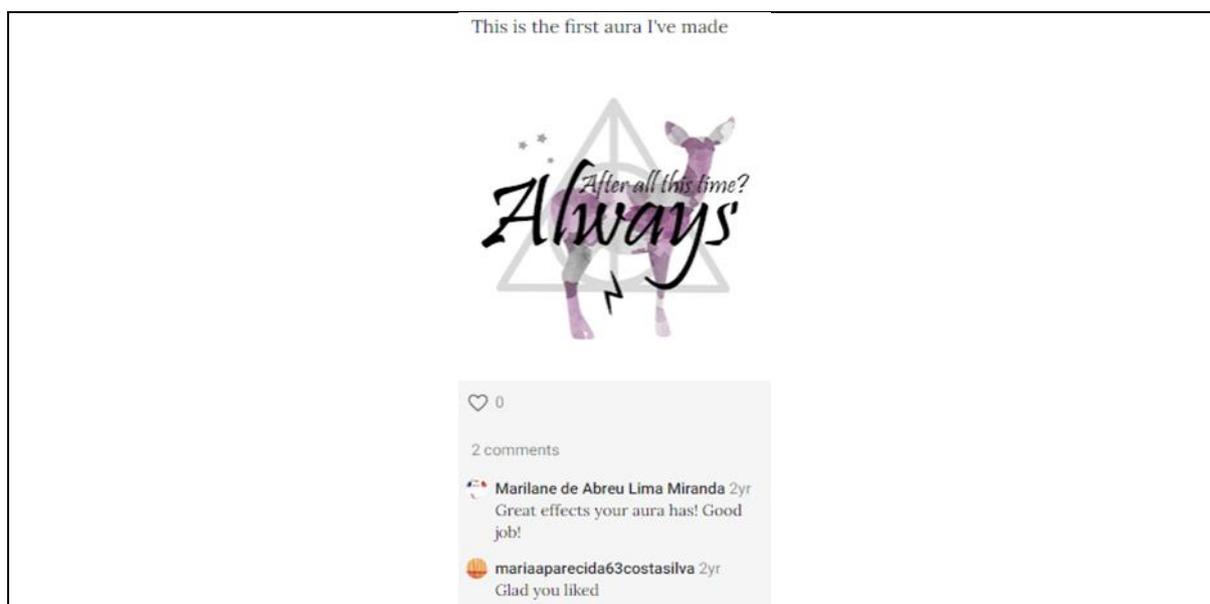
Quadro 34 – Auras criadas pelos professores participantes (conceituando e aplicando/interpretando e produzindo)

Participante 3



Aura – clip da música

Participante 16



Fonte: Dados da pesquisa.

Percebemos que os processos de entender como se visualiza auras, a análise das *affordances* do aplicativo para o ensino de língua inglesa, a colaboração dos participantes mais experientes e a criatividade de cada um foram essenciais para que conseguissem criar suas próprias auras. A criação delas está relacionada ao processo ‘*aplicando*’ da Pedagogia dos Multiletramentos e ao objetivo cognitivo ‘*produzindo*’ e nos leva a perceber que antes de

criarem as suas, os participantes entenderam os passos para a criação delas, o que se relaciona ao processo *'conceituando'* e ao objetivo cognitivo *'interpretando'*.

Segundo Krathwohl (2002), o objetivo cognitivo *'criando'* corresponde a fazer um produto original e estes produtos estão representados no Quadro 34. Três imagens disparadoras foram selecionadas para representar as diversas auras criadas pelos participantes. O participante 3 usou imagens de provérbios populares como disparadores e com a imagem sobreposta, foi possível visualizar os provérbios em modo linguístico, transcritos no quadro 34. O participante 16 explorou uma música, onde a imagem disparadora era um trecho da letra e a aura era o clipe da música. Fica claro o potencial das tecnologias digitais para inovações na sala de aula, alinhadas ao perfil do aluno da era contemporânea (KALANTZIS; COPE, 2012).

É possível afirmar que o ciclo 3 contribuiu para que os participantes percebessem como a tecnologia adiciona oportunidades pedagógicas para aprimorar as interações nas salas de aulas de ensino de inglês, criando um espaço contemporâneo e interativo (Kalantzis; Cope, 2012). Ademais, os professores em formação tiveram contato significativo com as funcionalidades do aplicativo HP Reveal, (Quadro 31), analisaram as *affordances* da ferramenta digital para a criação de textos multimodais e enriquecimento das aulas de inglês (Quadro 32), entenderam o funcionamento do programa para a visualização e criação de auras (Quadro 34) por meio das interações colaborativas entre eles no *WhatsApp* (Quadro 33).

4.5 Ciclo 4 - Abordagens pedagógicas

As tarefas de formação deste ciclo focaram nas quatro grandes abordagens pedagógicas tradicionais para os letramentos no processo de ensino e aprendizagem de inglês, ao longo dos anos, a didática, a autêntica, a funcional e a crítica. Elas alicerçam os processos de conhecimento da Pedagogia do Multiletramentos que podem ser alinhados aos objetivos cognitivos de Bloom, como mostram Kalantzis e Cope (2012, p. 370), em uma tabela do capítulo 13.

O ciclo se inicia com foco no processo *experienciando o conhecido* com base nas tarefas dos ciclos anteriores e o novo pela leitura do capítulo 13, *Literacies pedagogy*, do livro *Literacies* de Kalantzis e Cope (2012, p. 356-373), associados aos objetivos cognitivos da taxonomia digital, *pesquisando* e *destacando*. Durante a leitura, os participantes tiveram a oportunidade de refletir e entender as conexões entre as grandes abordagens para os letramentos

e a primeira terminologia para os processos de conhecimento estabelecida pelo *New London Group* (NLG), em 1996 – prática situada, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformada que, mais tarde, são assim renomeados, experienciação, conceituação, análise e aplicação criativa (KALANTZIS; COPE, 2012, p. 357).

Em seguida, para aplicar e consolidar o conhecimento construído pela leitura do capítulo 13 e pelas discussões no Mural do Edmodo, os professores foram incentivados a pesquisar, destacar e listar atividades de aprendizagem fundamentadas nas quatro grandes abordagens para letramentos retiradas de livros didáticos antigos e atuais ou em sites para ensino de inglês. Selecionamos os dados de quatro participantes que escolheram atividades com o suporte de abordagens diferentes entre si para que pudessem exemplificar o que “experienciaram” por meio desta tarefa.

O Quadro 35 apresenta a escolha e justificativa do professor 18. É possível perceber que ele selecionou um exercício que foca na estrutura da língua, cuja abordagem exige explicação prévia do professor e memorização de regras, conforme explicado por ele ao selecionar uma prática pedagógica da internet para o ensino de inglês. Embora não tenha fornecido a fonte de onde a retirou, nota-se que, possivelmente, ele relembrou / associou as características da abordagem do letramento didático à atividade selecionada, já conhecida por ele.

Quadro 35 – Atividade e comentários do participante 18 (Experienciando o conhecido/pesquisando e destacando)

1. Go through the following sentences and decide whether they should be naturally used in the passive or in the active, by choosing the correct verb form.

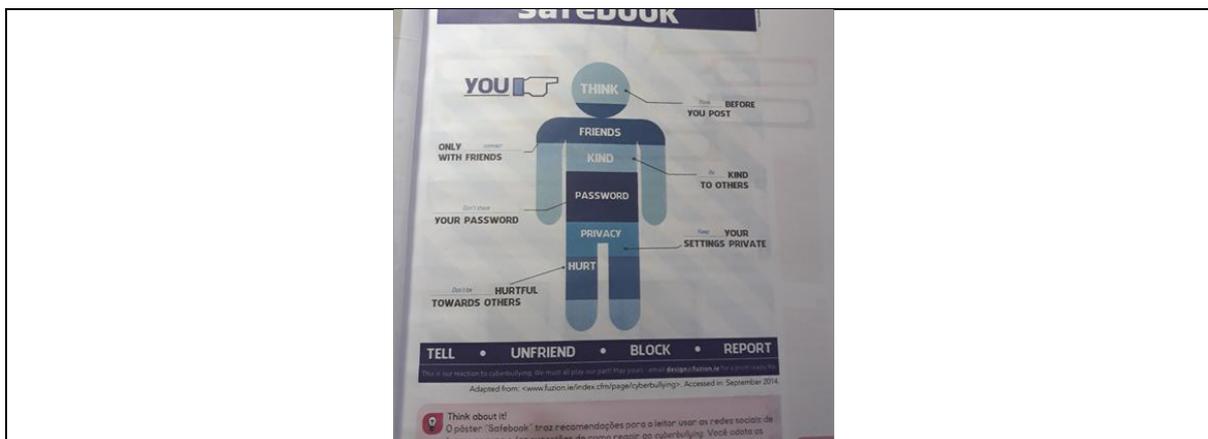
- a) English also **speaks** / **is also spoken** in New Zealand and Australia.
- b) We **spent** / **were spent** too much money last summer holidays.
- c) Jaguars **don't make** / **aren't made** in USA.
- d) The factory **produces** / **is produced** thousands of sports shoes and most of them **export** / **are exported**.

I think this exercise is to apply the rules learned in a previous lesson about passive voice. The students should have memorized the rules and now they have to complete the spaces, make sentences, etc, using what was taught by the teacher.

Fonte: Dados da pesquisa.

A atividade escolhida pelo participante 15, retirada do livro *Way to English for Brazilian learners 7* (FRANCO; TAVARES, 2018), explorou um pôster que aborda um problema real, vivido por usuários da internet – agressão e intolerância nas redes sociais. De acordo com o participante, a opção por essa atividade se deve à utilidade do tema para os tempos atuais. Os dados demonstram que, possivelmente, ele reconheceu características da abordagem do letramento autêntico, embora não o tenha citado (Quadro 36).

Quadro 36 – Atividade e comentários do participante 15 (experienciando o conhecido/pesquisando)



I selected an activity from WAY TO ENGLISH for Brazilian learner 7. It is about Digital world and the exercise 7, page 27, brings recommendations for the use of social networking and make suggestions on how to react to cyberbullying. It is a good example because all of us suffer from aggression and intolerance in social networks.

Fonte: Dados da pesquisa.

Preocupado com a participação do cidadão na escola e na sociedade, o participante 1 escolheu uma atividade do livro *New High up 1* (DIAS et al, 2015), (Quadro 37) que enfoca o gênero textual “Chamada para ação”. A seleção do texto revela que ele reconheceu / lembrou características da abordagem do letramento funcional cuja ênfase se concentra no uso de gêneros textuais e suas funções sociais no processo de comunicação. Em seus dados, ele menciona que a abordagem é útil para a vida na escola e em sociedade.

Quadro 37 – Atividade e comentários do participante 1 (experienciando o conhecido/pesquisando)

GENRE ANALYSIS

1 Read what follows about the reading text on page 50. In your notebook, indicate the right statements according to its purpose and commitment to publication. **a, c**

- a** Give readers reasons to act on behalf of youth human rights.
- b** List tips on how to protect youth from abuses of all kinds.
- c** Urge readers to perform significant social tasks.

2 Analyze the nonverbal information in the reading text. Then answer these questions in your notebook.

OP

- a** In which ways is the main image related to the verbal information in the text?
By showing people in campaign for the text's main topic (human rights). It is a typical image of people who are publicly advocating for a cause: walking peacefully and carrying their messages in posters.
- b** Why is the phrase **ACTIONS YOU CAN TAKE** in capital letters?
To call readers' attention to what they can do in their actions for a social cause.
- c** Why is the list under the phrase "Actions You Can Take" numbered 1 to 4?
To add clarity to the actions that can be taken by the readers. Separating these actions also makes them look easier to accomplish.
- d** Why is each of the calls illustrated?
To add information about each of them. Although redundant to the verbal information, the images help readers visualize the purpose of each of them more clearly and emphatically.

3 In your notebook, copy the sentence and the option that best completes it:

The reading text on page 50 is a written... **b**

- a** advertising message by a business corporation.
- b** call to action published by a nonprofit organization.

4 Copy the alternatives below that are *true* in relation to the genre "call to action".

A written call to action usually... **a, d, e**

- a** persuades readers to take action on behalf of a specific goal.
- b** avoids writing in redundant ways (e.g, using verbal and nonverbal information).
- c** urges readers to purchase products that will profit business corporations.
- d** offers readers free products (e.g, booklets, videos, information kits, etc.).
- e** adds a sense of urgency so that readers have to respond quickly.

Sugerimos debater com os alunos os itens da atividade e incentivá-los a se posicionar sobre cada um deles, justificando as razões pelas quais os consideram corretos ou incorretos.

5 Written ads and calls to action share some social purposes and textual characteristics. Copy the items that are *true* for both. **b, c, e**

- a** The most memorable use humor, rhythm, and rhymes.
- b** Both persuade readers to act upon the messages they deliver.
- c** The principle that "colors matter" is key for both.
- d** Both target their competitors in implicit and/ or explicit ways.
- e** They usually use bold, impactful, and straightforward instructions.
- f** They usually persuade readers to become sponsors to their cause.

Fonte: Dias et al. New High up 1.

A atividade selecionada pelo participante 3, retirada do livro *Language Leader Coursebook*, p. 80 (COTTON et al, sem data), elegeu um tema que motiva a discussão entre estudantes, a globalização. Através de uma foto de dois bairros vizinhos e visivelmente polarizados, é possível perceber que o tema vai promover debates pela pergunta "*What do you understand by the term globalization?*" que incentiva o envolvimento e a postura crítica do aluno. A escolha do participante nos leva a perceber que ele se lembrou das peculiaridades da abordagem do letramento crítico (Quadro 38), embora a atividade contenha também aspectos da autêntica e da funcional. Com base em Kalantzis e Cope (2012), podemos afirmar que há sempre sobreposições de abordagens diferentes e dos processos de conhecimento nas atividades de aprendizagem que são produzidas para uso em sala de aula.

Quadro 38 – Atividade e comentários do participante 3 (experienciando o conhecido/pesquisando)

Atividade do participante 3



Disponível em: <http://online.anyflip.com/xhuxh/zygm/mobile/index.html>

1 – What do you understand by the term globalization?

I selected this activity because it values the previous knowledge of the student and allows he/she to participate more giving your opinion and reflecting about globalization that is a real world question.

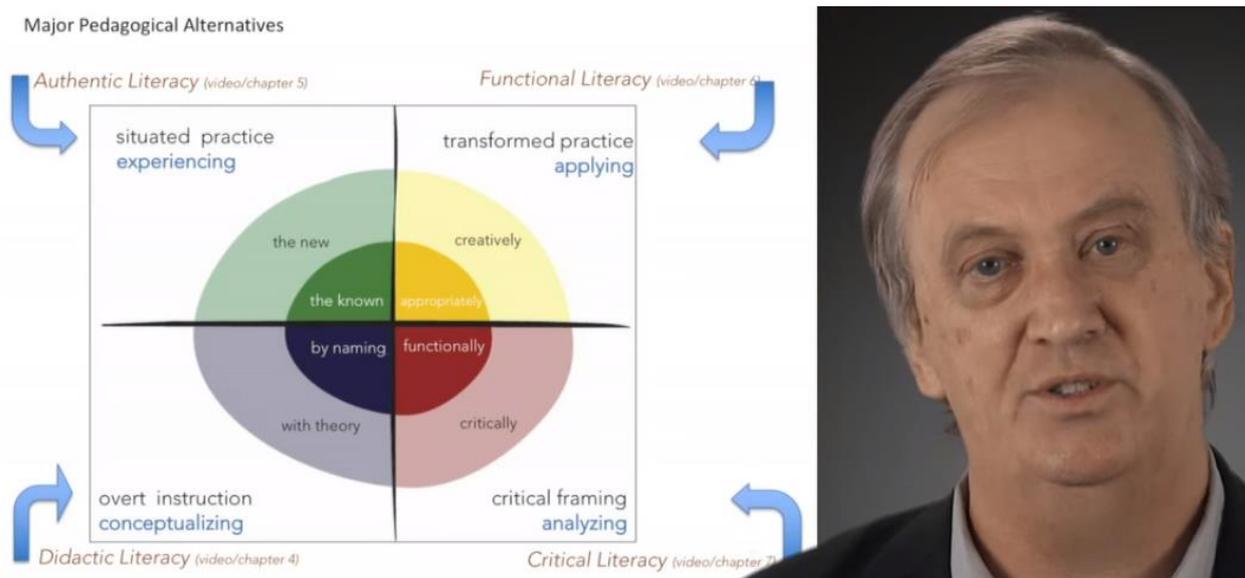
Fonte: Dados da pesquisa.

As exemplificações feitas pelos participantes, a partir da leitura do capítulo 13, por meio de atividades de ensino de inglês, retiradas de fontes diversas nos levam a associá-las com o processo de conhecimento *experienciando* o familiar e o novo paralelo aos objetivos cognitivos da Taxonomia Digital ‘*buscando e comentando*’. Parece-nos que os professores em formação relembrou / reconheceram as características das abordagens que lhes eram mais familiares ou “trouxeram suas vivências para o contexto de aprendizagem” (COPE; KALANTZIS, 2015) e teceram comentários sobre elas.

Então, para dar oportunidade aos participantes de relacionar as quatro grandes abordagens que alicerçam os processos de conhecimento da Pedagogia dos Multiletramentos, prática situada, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformada que, mais tarde, passam a ser denominadas *experienciando*, *conceituando*, *analisando* e *aplicando*, solicitamos que os participantes assistissem o vídeo *Mapping pedagogical approaches to Literacies*⁸¹ (Figura 24).

⁸¹ Disponível em: <<https://newlearningonline.com/literacies/chapter-7/mapping-pedagogical-approaches-to-literacies>>. Acesso em 15 julho 2018

Figura 24 – Tela do vídeo *Mapping Pedagogical Approaches to Literacies*



Fonte: Vídeo Mapping Pedagogical Approaches to Literacies. Disponível em: <<https://newlearningonline.com/literacies/chapter-7/mapping-pedagogical-approaches-to-literacies>>. Acesso em 20 julho 2019.

Após assistirem ao vídeo, os professores em formação foram incentivados a expressar o que aprenderam sobre os conceitos e as inter-relações entre eles por meio de um debate no Mural do Edmodo, moderado pela pesquisadora. Ficou claro para todos o destaque dado pelo palestrante, Dr. Cope, relativo ao uso cíclico dos processos de conhecimento pelos designers de atividades de aprendizagem, tendo em vista seus propósitos pedagógicos. Não existe uma sequência linear para os processos e os proponentes. Kalantzis e Cope (2012, p.358, tradução nossa) advertem que os professores, ao fazerem uso deles, devem refletir sobre “como equilibrar e ordenar os movimentos epistêmicos que eles fazem em suas salas de aula e como justificar suas escolhas pedagógicas com base nos propósitos de aprendizagem e nos resultados esperados”⁸². Esses processos são vistos por eles como coisas que os aprendizes fazem para aprender. Então, elaboramos juntos (professores em formação e a pesquisadora) uma representação gráfica sobre os conceitos lidos e debatidos no Mural do Edmodo (Quadro 39).

⁸² “[...] mix and ordering of the epistemic moves they make in their classrooms and are able to justify their pedagogical choices on the basis of learning goals and outcomes for individuals and groups”.

Quadro 39 – Resumo feito pelos professores participantes e pesquisadora (conceituando/interpretando e comentando)

Raízes históricas da Pedagogia dos Multiletramentos: as quatro grandes abordagens	Formulação original dos processos de conhecimento da Pedagogia dos Multiletramentos (1996)	Processos do conhecimento da Pedagogia dos Multiletramentos (2012)
Abordagem autêntica	Prática situada	Experienciando o conhecido e o novo
Abordagem didática	Instrução aberta	Conceituando por nome e por teoria
Abordagem crítica	Enquadramento crítico	Analisando funcionalmente e criticamente
Abordagem funcional	Prática transformada	Aplicando apropriadamente e criativamente

Fonte: Dados da pesquisa

As respostas / comentários mostrados, no Quadro 40, demonstram que, possivelmente, os participantes entenderam os conceitos discutidos, pois eles resumiram e “categorizaram” pontos importantes de cada uma das grandes abordagens e as relacionaram aos processos de conhecimento da Pedagogia dos Multiletramentos.

Por exemplo, o participante 17 evidenciou o papel do aluno na abordagem da pedagogia didática e criticou a negligência desse enfoque pedagógico à diversidade linguística e cultural. O participante 16 sinalizou que o *processo experienciando o conhecido e o novo* tem raízes na abordagem do letramento autêntico e salientou o papel importante do professor no incentivo ao estudante para relacionar seus aprendizados prévios com novas situações de aprendizagem. O participante 15 demonstrou compreender as características da abordagem crítica e a importância da voz do aluno em tal concepção, enquanto o participante 1 “destacou” as características da abordagem funcional e apontou a importância do letramento para a vida em sociedade. De maneira sucinta, o participante 22 nos revela que entendeu as ideias apresentadas e discutidas e ressaltou a importância da integração dos processos de conhecimento para o aprender pela Pedagogia dos Multiletramentos.

Quadro 40 – Compreensões sobre as abordagens para letramentos (conceituando/interpretando e comentando)

<p>Participante 17</p> <p>Didactic Pedagogy: the student copies, repeats, memorizes rules and conventions. A method where there is not much cultural and linguistic diversity in the world.</p>
<p>Participante 16</p> <p>Authentic Pedagogy correspond to learning by experiencing the known and the new. In this methodology the students play an active role during the learning construction taken account their previous knowledge and experiences. They are encouraged by the teacher to think about real-world issues, to experience new situations and reach solutions by themselves.</p>

<p>Participante 15</p> <p>The critical pedagogy is related to critical literacy, which takes account real-life issues and student's background experiences and knowledge to solve problems. It aims provide the learners the skills to become them agents that express their voices in a multimodal way using text, sound and images through the use of new medias.</p>
<p>Participante 1</p> <p>The functional approach focuses on students learning different genres of texts that enable them to succeed at school and to participate in the society, so it links literacy to its social contexts. This pedagogy provides to the students the knowledge to analyze the meanings from differing genres by interpreting the language and context features. So, the functional literacy gives to students the opportunities for independent construction of texts.</p>
<p>Participante 22</p> <p>I could learn more about the importance to use the pedagogical alternatives to learn. Then it is necessary to connect experiencing, applying, conceptualizing and analysing to create opportunity to construct knowledge actually.</p>

Fonte: Dados da pesquisa.

Em sequência, os participantes realizaram uma tarefa que solicitava que analisassem e diferenciasssem as abordagens para letramentos que apoiam os processos de conhecimento, além de avaliar suas contribuições para o ensino de língua inglesa. Como evidenciado pelos comentários no Quadro 41, os participantes raciocinaram, fizeram inferências e deduções e ainda, questionaram por meio de argumentos (COPE; KALANTZIS, 2015). Podemos perceber que há um alinhamento entre o processo do conhecimento '*analisando*' e o objetivo cognitivo digital '*validando ou fazendo julgamentos*', fundamentados em critérios e padrões como afirma Krathwohl (2002).

Quadro 41 – Comentários dos participantes (analisando/validando e comentando)

<p>Participante 12</p> <p>Pedagogia autêntica é aquela da leitura interessante, ativa; para mim é uma das mais importantes, quando trabalhamos com a pedagogia autêntica a aula fica mais atraente, e com isso os alunos ficam mais motivados e atraídos pela aula. E corresponde ao movimento "situated practice experience".</p>
<p>Participante 16</p> <p>In my opinion, critical pedagogy is an important movement because it allows students to be active citizens, talking about social issues that are relate to their own lived experiences by incorporating the differing perspectives and circumstances of real-life texts including digital content. In my classes the use of technologies is limited (as I said before my students are in the jail), but I have been working with them questions about our actual problems encourage them to think about that questions.</p>
<p>Participante 3</p> <p>I must to confess that, in my point of view, the critical pedagogy is not so easy to apply because sometimes requires a knowledge that the student doesn't have yet (I thinking about in my context now). It's difficult to apply it in the classroom but not impossible and considering its importance we need to find ways to work with it.</p>
<p>Participante 22</p> <p>They have contributed considerably to an understanding of the relationship between contexts of language use and the communicative competence of speakers in those contexts.</p>
<p>Participante 17</p> <p>Nothing works in isolation, everything is interconnected. The success of one depends on the connected use of all.</p>

Fonte: Dados da pesquisa.

Parece claro que as tarefas do ciclo 4 contribuíram para que os participantes destacassem as características principais das abordagens para os letramentos (Quadros 35, 36, 37, 38), compreendessem os aspectos próprios de cada um/uma (Quadros 39 e 40), avaliassem suas características e relevâncias para o ensino de inglês (Quadro 41). Por meio do recurso digital, o vídeo *Mapping pedagogical approaches to Literacies*, presente no design da tarefa, é possível afirmar que os participantes fizeram um bom uso desse recurso de aprendizagem *on-line* para aprender, uma vez que foram capazes de resumir e exemplificar os conceitos discutidos.

4.6 Ciclo 5 – Taxonomia de Bloom

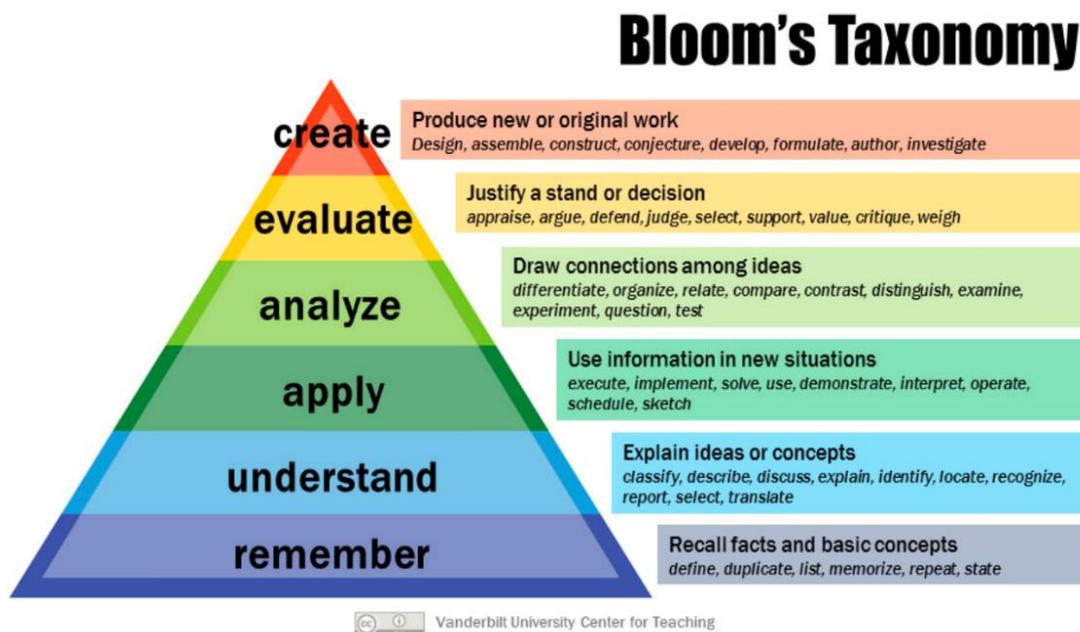
A Taxonomia Digital de Bloom, que deu suporte ao planejamento e à implementação da formação pelo CFPM foi, também, estudada e discutida pelos participantes por meio de algumas tarefas. A fim de conhecê-la, os professores foram incentivados a visitar sites que abordassem a taxonomia original e a versão revisada de Bloom e ainda, a taxonomia digital (CHURCHES, 2008). Nessa busca *on-line*, eles selecionaram a Figura 25 que retrata os objetivos cognitivos originais, selecionados por Bloom e por outros estudiosos, em 1956⁸³.

A Figura 26 apresenta outra seleção do grupo que ilustra o conjunto de objetivos cognitivos da taxonomia revisada em 2001 e os verbos digitais (em azul) propostos por Churches em 2008⁸⁴, em adequação ao uso das tecnologias para fins pedagógicos. A pesquisa na web resultou na seleção das informações sobre a taxonomia que foram utilizadas para a construção de conhecimento pelos participantes por meio de debates no Mural do Edmodo. As ações digitais “*buscar na web e encontrar*” se assemelham ao processo de conhecimento ‘*experienciando o novo*’ e ao objetivo cognitivo da Taxonomia Digital de Bloom ‘*pesquisando*’.

⁸³ Disponível em: <<https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/blooms-taxonomy/>>. Acesso em: 12 agosto 2019.

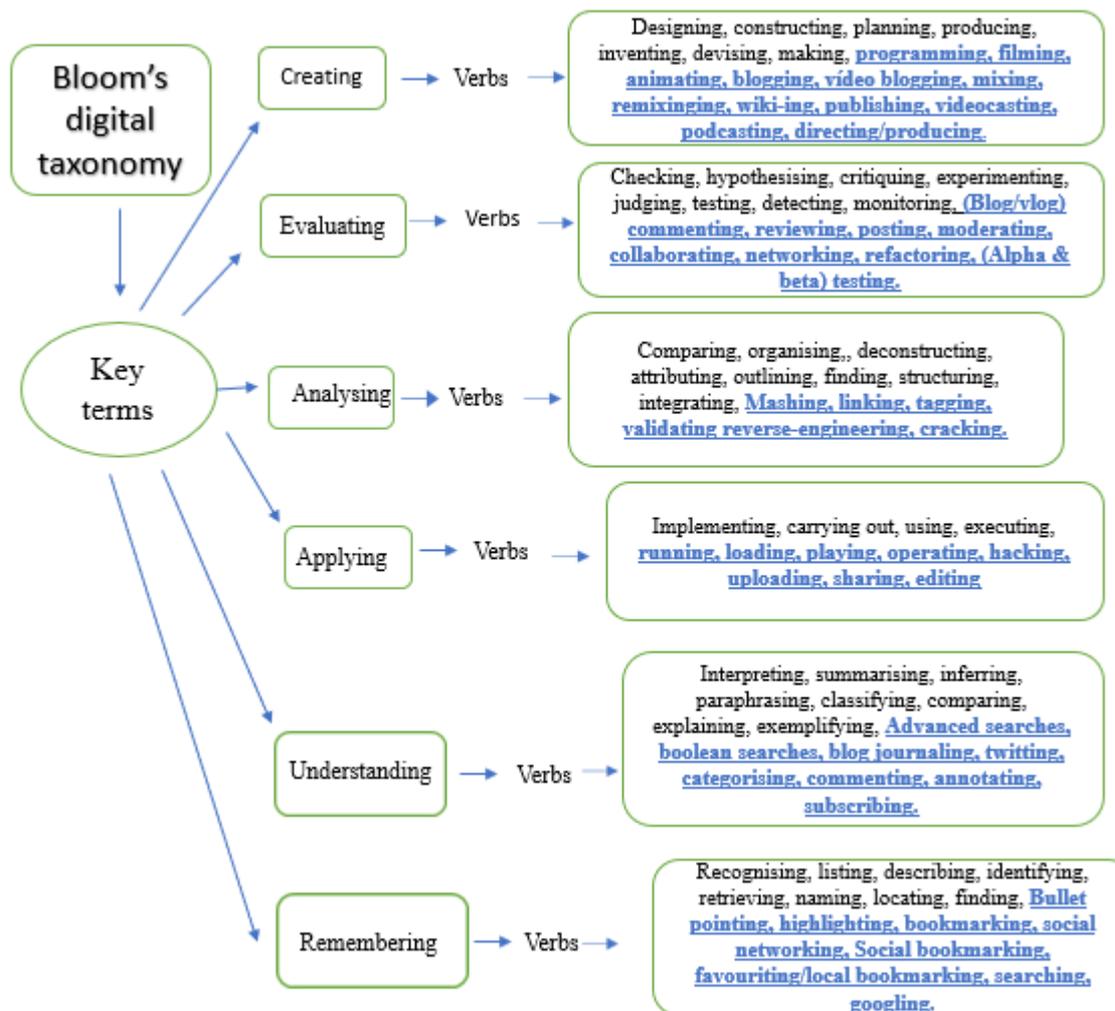
⁸⁴ Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/228381038_Bloom's_Digital_Taxonomy>. Acesso em: 20 agosto 2018.

Figura 25 – Taxonomia de Bloom (experienciando o novo/pesquisando)



Disponível em: <<https://cutt.ly/JoOE8rt>>. Acesso em: 10 mar. 2020

Figura 26 – Taxonomia Digital de Bloom (experienciando o novo/pesquisando)



Fonte: Drawing 3 - CHURCHES, Andrew. **Bloom's Digital Taxonomy**. v2.12. 2008. p. 6. Leiaute adaptado pela autora.

Em seguida, foi solicitado aos participantes que revisitassem as Figuras 25 e 26, relembressem o que tinha sido discutido e “categorizado”. Então, em grupos, eles foram desafiados a construir uma tabela que mostrasse as inter-relações entre os processos de conhecimento da Pedagogia dos Multiletramentos associados aos objetivos cognitivos de Bloom, assim como os verbos da taxonomia digital. O quadro 42 apresenta o que foi feito pelos participantes, ao traçarem um paralelo entre esses conceitos. Percebemos que *interpretaram*, *compararam*, *fizeram “review”*, *colaboraram e fizeram “networking”*, ações associadas aos processos de conhecimento ‘*conceituando e analisando*’ associados aos objetivos cognitivos digitais ‘*categorizando, ligando e colaborando*’. A tabela do capítulo 13 (p. 370) pode também ter sido utilizada como suporte para a elaboração do quadro.

Quadro 42 – Processos de conhecimento e os objetivos cognitivos de Bloom (conceituando e analisando/categorizando, ligando e colaborando)

Processos de conhecimento	Processos cognitivos da Taxonomia revisada de Bloom – processos cognitivos	Taxonomia Digital de Bloom
Experienciando o conhecido	Relembrando, reconhecendo	Marcando, fazendo conexões sociais, marcando favoritos, listando digitalmente.
Experienciando o novo	Entendendo, inferindo, resumindo	Fazendo pesquisas, escrevendo blogs, categorizando, marcando, comentando, anotando, aceitando
Conceituando por nome	Entendendo, classificando, exemplificando, comparando	
Conceituando por teoria	Entendendo, explicando	
Analisando funcionalmente	Analisando, diferenciando, organizando, atribuindo	Misturando, ligando, validando, dividindo.
Analisando criticamente	Avaliando, verificando, criticando	Comentando em blog e vlog, revisando, postando, moderando, colaborando , fazendo “networking”.
Aplicando apropriadamente	Aplicando, executando, implementando	Executando, carregando, jogando, operando, fazendo upload, compartilhando, editando.
Aplicando criativamente	Criando, gerando, planejando, produzindo	Programando, filmando, animando, fazendo blog, misturando, “remixando”, fazendo “wikis”, publicando, fazendo vídeo conferências, fazendo “podcasts

Fonte: Dados da pesquisa.

O ciclo 5, a taxonomia de Bloom, focou no trabalho de pesquisa na internet pelos participantes para que buscassem informações sobre a taxonomia (Figuras 25 e 26) e as discutissem para melhor entendimento e aprendizagem. O debate moderado pela pesquisadora contribuiu para que isso acontecesse. Em seguida, categorizaram as inter-relações entre os processos de conhecimento da Pedagogia dos Multiletramentos e os objetivos de Bloom e os validaram (Quadro 42). Acreditamos que os conceitos aprendidos neste ciclo podem ser muito úteis para os professores para um redirecionamento de suas práticas pedagógicas e também para a produção de seus planos de aula, uma das tarefas a ser realizada por eles antes do término da formação pelo CFPM.

4.7 Os planos de aula

Nossa análise dos planos de aula elaborados pelos professores durante o período de formação continuada envolve a discussão sobre como os movimentos epistêmicos da Pedagogia dos Multiletramentos foram mixados e alinhados aos objetivos cognitivos de aprendizagem de Bloom pelo professor em formação, de maneira crítico-reflexiva, com destaque para os recursos

digitais utilizados para atender sobremaneira uma das características dos alunos de hoje, a familiaridade com tecnologias digitais, e seu protagonismo para criar e compartilhar conhecimento pelas redes sociais.

Todos planos elaborados pelos participantes buscaram atender as teorias discutidas durante a formação e, para análise, fizemos um recorte aleatório de cinco planos e anexamos os demais com o tópico *Food* no anexo 12 e sob a temática *Music* no anexo 13.

4.7.1 Plano de aula do participante 15

O participante 15 elaborou, apoiado em suas reflexões e posição crítica, um plano de aula com o mapeamento dos caminhos pedagógicos almejados apoiados em referencial teórico-metodológico atual, ou seja, esboçou sua trajetória por meio dos processos de conhecimento da Pedagogia dos Multiletramentos, dos objetivos cognitivos de Bloom (Quadro43) e do uso pedagógico de recursos digitais.

Para colocar em ação os processos de conhecimento ‘*experienciando o conhecido e o novo*’ e os equivalentes objetivos cognitivos digitais de Bloom ‘*pesquisando e destacando*’, ele incluiu duas atividades. A atividade 1 sugeriu que o aluno visitasse *sites* sobre culinária americana e brasileira na *web*, a fim de que ele conectasse informações familiares sobre a alimentação dos dois países, seu conhecimento anterior, com outras informações não tão familiares de maneira reflexiva, já sabendo que teria de fazer as inter-relações necessárias e que seu conhecimento anterior teria que ser acionado para a realização da atividade . A segunda atividade propôs ao aluno assistir ao conjunto de *slides*⁸⁵ sugerido pelo professor, com informações sobre culinária brasileira e americana.

Quadro 43⁸⁶ – Plano de aula do participante 15

Atividade 1 – Objetivo: desenvolver os movimentos pedagógicos “experienciando o conhecido e o novo, destacando e comentando”

- a. Visitar *sites* sobre culinária brasileira e americana.
- b. Identificar diferenças entre os hábitos alimentares nos Estados Unidos e no Brasil, a partir do texto do link <<https://bit.ly/2X4Y4J6>>.

Atividade 2 – Objetivo: desenvolver o movimento pedagógico “Analisando funcionalmente e criticamente e fazendo ligações e validando”

- a. Visitar uma feira agroecológica.

⁸⁵Disponível em: <<https://prezi.com/yqepkzj19pn5/differences-and-similarities-between-brazilian-food-and-amer/>>. Acesso em 15 janeiro de 2019.

⁸⁶ Formatado por mim. O original se encontra no anexo 6.

- b. Fazer levantamento de alimentos consumidos pelos norte-americanos e brasileiros em todas as refeições do dia, inclusive em festas comemorativas.

Atividade 3 – Objetivo: desenvolver o movimento “conceituando por nome e teoria e entendendo”

- a. A partir de pesquisa sobre alimentação saudável, produzir um quadro com as calorias acompanhando os alimentos consumidos.

Atividade 4 – Desenvolver o movimento pedagógico “aplicando apropriadamente e criativamente e criar e publicar”

- a) Preparar um evento para a comunidade escolar apresentando um estudo comparativo sobre os hábitos alimentares dos EUA e os do Brasil – Prezi.
 b) Servir comida típica.
 c) Preparar um café da manhã na escola no modelo norte-americano para receber os alunos das outras turmas e dar informações sobre os hábitos alimentares nos EUA e os valores calóricos dos alimentos, relacionando-os aos índices de obesidade no país (após pesquisa proposta e apresentada em sala de aula) – Prezi e QR Code.
 d) Plantar e cuidar de horta na escola, identificando-a com os nomes das verduras e legumes em inglês.
 e) Produzir folders bilíngues sobre alimentação saudável para distribuição na comunidade.
 f) Discutir sobre agricultura familiar e agronegócio com a comunidade escolar.

Fonte: Dados da pesquisa.

É possível perceber que na questão 1 do plano, as atividades a e b ofereceram meios para que os processos e objetivos almejados fossem alcançados, pois a pesquisa na *web* sobre gastronomia e o debate com o apoio dos *slides* na Figura 27 (culinária brasileira e americana, características e influências de outros países na culinária e outras) podem possibilitar ao aluno relacionar conhecimentos já conhecidos com informações novas. Embora o processo de conhecimento *experienciando o conhecido / o novo* seja o foco, podemos perceber uma sobreposição do processo *analisando criticamente*, pois a pesquisa *on-line* e o debate vão contribuir para que os alunos reflitam, posicionem-se e estabeleçam as inter-relações almejadas.

Figura 27 – Slides sobre culinária brasileira e americana – Atividade 1

<p style="text-align: center;">Agenda </p> <ul style="list-style-type: none"> - Introduction <ul style="list-style-type: none"> • Brazilian cuisine; • The U.S.A cuisine. - Influences - General Features and the way that people eat their meals (U.S.A/Brazil) - Fast Food - Conclusion 	<p style="text-align: center;">Introduction </p> <p>Brazilian cuisine</p> <ul style="list-style-type: none"> • European and African influences; • It varies greatly by region; • Results: A national cuisine marked by the preservation of regional differences. <p>American cuisine</p> <ul style="list-style-type: none"> • European colonization/native population; • Many ingredients and cooking styles; • Immigrants: developed a rich diversity in food preparation.
--	--

Influences	General Features and the way that people eat their meals (U.S.A/Brazil)
<ul style="list-style-type: none"> - Both U.S.A and BR= Immigrants; - Country's size and regions; <ul style="list-style-type: none"> • U.S.A= distinctive cuisine, totally diverse; • Brazil= famous culinary staples. - American cuisine = too much ethnic influence; <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;">     </div>	<ul style="list-style-type: none"> • Common breakfast, lunch and dinner. • However both countries differ in what people eat and how much. <p>- BREAKFAST</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;">   </div>

Fonte: Dados da pesquisa. Disponível em: <<https://prezi.com/yqepkzjl9pn5/differences-and-similarities-between-brazilian-food-and-amer/>>. Acesso em 15 janeiro de 2019.

Visitar uma feira agroecológica para levantamento dos alimentos consumidos nos dois países e criar um quadro com uma lista de alimentos e calorias correspondentes com base em pesquisa na Internet foi a proposta da segunda atividade do plano do participante 15, estruturada pelo participante para o desenvolvimento do processo de conhecimento ‘*analizando*’ e do objetivo cognitivo ‘*validando*’.

É possível inferir que a visita proposta pelo professor demonstra sua preocupação em contextualizar o conhecimento, pois como afirmam Kalantzis e Cope (2012, p. 340. Tradução nossa) “é dever do professor ajudar os estudantes a recontextualizar, para construir contextos ativamente na mente⁸⁷”. Ela pode, ainda, proporcionar ao aluno a oportunidade de verificar, organizar e diferenciar os alimentos e identificá-los com a culinária específica de cada país.

A tarefa de criar a lista de alimentos consumidos pelos norte-americanos e brasileiros em todas as refeições do dia, inclusive em festas comemorativas, e acrescentar a cada alimento seu valor calórico também oportuniza ações como organizar, encontrar e comparar, além do desenvolvimento do conhecimento sobre uma alimentação saudável. Diante de tais ações, percebemos que o professor fez uso do processo de conhecimento apropriado para atingir aprendizagem, embora seja possível perceber que o processo de conhecimento *analizando* terá que se relacionar com o *conceituando*, pois para a organização da lista de alimentos será necessário conceituação e interpretação.

Os dados relativos ao planejamento da atividade 3 nos apresentam atividade customizada pelo participante para alcançar o processo de conhecimento ‘*conceituando*’ e o objetivo cognitivo ‘*entendendo*’. Nessa atividade, ele propõe a confecção de um quadro dos alimentos saudáveis e seus valores calóricos. Presume-se que, para elaborar essa lista, o aluno terá que entender, classificar, comparar e, ainda, organizar e diferenciar, atuações que fazem

⁸⁷ “it is the role of the teacher to help students to recontextualise, to construct contexts actively in the mind”.

uma “mixagem” com o processo de conhecimento ‘*analizando*’ e o objetivo ‘*entendendo e validando*’.

É possível pensar que nas tarefas 2 e 3 há um entrecruzamento do ‘*conceituando/entendendo*’ com o ‘*analizando/validando*’, ações apontadas por Kalantzis e Cope (2012) que afirmam que os processos não prescrevem determinada sequência, nem mesmo requerem equilíbrio, e pela Taxonomia Digital de Bloom (2008) que, juntamente com a taxonomia revisada de Bloom (2001), não buscam um encadeamento linear dos objetivos cognitivos.

A atividade 4 chama a atenção pela quantidade considerável de tarefas propostas. Daí percebe-se que o professor planejou intencionalmente dar ênfase ao processo ‘*aplicando*’ e ao objetivo ‘*criando e publicando*’, valendo-se de ferramentas digitais com as quais os participantes se familiarizaram durante o curso.

Fazem parte da atividade 4 preparar um evento para a comunidade escolar, apresentando um estudo comparativo sobre os hábitos alimentares dos EUA e os do Brasil, por meio de *slides* construídos no Prezi; servir comida típica; preparar um café da manhã na escola no modelo norte-americano para receber os alunos das outras turmas; dar informações sobre os hábitos alimentares nos EUA e os valores calóricos dos alimentos, relacionando-os aos índices de obesidade no país, expondo os valores nutricionais dos alimentos através de QR Code. O participante propôs, também, plantar e cuidar de horta na escola, identificando as plantas com os nomes em inglês, produzir folders bilíngues sobre alimentação saudável para distribuição na comunidade e discutir agricultura familiar e agronegócio com a comunidade escolar.

Os dados indicam que todas as atividades propostas podem envolver o processo ‘*aplicando*’ e os objetivos cognitivos ‘*criando, editando, compartilhando e fazendo upload*’, embora faltem dados no plano de aula que apresentem mais orientações sobre como realizá-las. Inferimos que as ações solicitadas pela atividade 4 vão requerer do professor cruzamento de outros movimentos epistêmicos, além do *aplicando* e *criando*, pois objetivos cognitivos de pensamento de ordem mais baixa podem ser necessários como “suporte” ao objetivo de ordem mais alta “*criando*”.

Podemos perceber que o participante 15 se apoiou nas reflexões suscitadas pela formação aqui analisada e assumiu postura crítica para propor atividades em seu plano de aula. O conjunto de tarefas propostas envolveu todos os movimentos epistêmicos da Pedagogia dos Multiletramentos ou processos de conhecimento e propôs a “mixagem” entre eles. Foi possível perceber, também, que o plano propõe “transições” que se fundamentam nas ideias de Kalantzis

e Cope (2012, p. 365. Tradução nossa), pois “[...] trabalham em transições de um processo de conhecimento para outro que provam ser movimentos pedagógicos efetivos”⁸⁸.

Outra característica da Pedagogia dos Multiletramentos presente no plano do participante 15 refere-se à diversidade cultural explorada na comparação de culinárias de dois países distintos. Isso demonstrou que o participante enfatizou as diferenças de alimentação e de hábitos entre um país e outro para que, provavelmente, o aluno conheça e respeite a diversidade culinária de cada país. A abordagem adotada pelo participante está em consonância com a proposta dos multiletramentos que aponta o enfoque à diversidade como meio para o estudante entender situações diversas e ampliar a visão sobre os fatos.

Ressalta-se, ainda, que as tecnologias digitais adotadas nas tarefas 1 e 4, pesquisa na *web*, *slides* sobre culinária e QR Code, podem potencializar a multimodalidade dos textos e atender as características da geração de alunos, para o qual o plano de aula foi planejado. Parte de um dos textos (*slides*) apresentados nas telas da Figura 27 exibe vários recursos semióticos, como marcadores de textos, fotos, logomarcas, símbolos, fontes diferentes para títulos e texto, além do modo linguístico. É possível deduzir que as tabelas calóricas a serem disponibilizadas pelo QR Code e os *sites* a serem pesquisados também apresentarão multimodalidade.

Dessa forma, podemos afirmar que o participante 15 planejou, reflexivamente, atividades amparadas pelas “coisas que as pessoas fazem para pensar” e pelos objetivos cognitivos de Bloom, favorecendo que professor e aluno acompanhem com mais clareza os resultados de aprendizagem obtidos. Podemos afirmar que o professor em formação fez uso do conceito de pedagogia apontado por Kalantzis e Cope (2012, p. 360. Tradução nossa) “pedagogia é o design de sequências de ações de conhecimento em modos que se adaptam aos domínios sociais e acadêmicos diferentes: escolher tipos de atividades, sequenciar atividades, transitar de um tipo de atividade para outro e determinar os resultados destas atividades⁸⁹”. Ele, ainda, elaborou o plano baseando-se nos princípios da teoria dos multiletramentos ao selecionar as atividades que ressaltam diversidade cultural e multimodalidade nos textos.

⁸⁸ “[...] work on transitions from one knowledge process to another that prove to be effective pedagogical moves”

⁸⁹ “pedagogy is the design of knowledge action sequences in ways that suit different academic and social domains: choosing activity types, sequencing activities, transitioning from one activity type to another and determining the outcomes of these activities”.

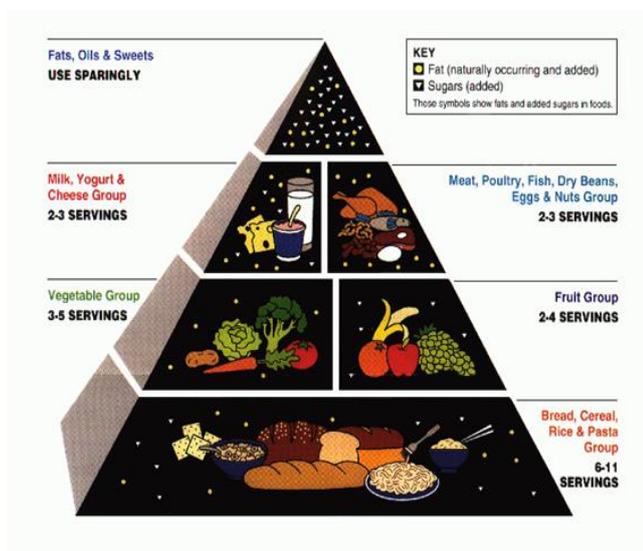
4.7.2 Plano de aula do participante 3

O plano de aula do participante 3 (QUADRO 44) utiliza a organização cíclica dos quatro processos de conhecimento, sem as subdivisões entre eles, para dar suporte a apenas duas atividades. Embora seja um plano de aula bem resumido, é possível perceber características que retratam os conhecimentos do participante construídos durante a formação continuada, através do CFPM. Por exemplo, o participante faz uso de uma ferramenta digital discutida, analisada e aplicada em atividades para a aprendizagem, o HP Reveal, que utiliza um texto multimodal, um diagrama, para que os alunos entendam a distribuição na pirâmide alimentar. As atividades propostas em seu plano são relevantes, se conectam com suas vidas pessoais e com o mundo real do cidadão e suscitam reflexões críticas importantes para promover uma educação alimentar aos alunos.

Quadro 44⁹⁰ – Plano de aula do participante 3

Atividade 1 – Objetivo: Desenvolver os movimentos pedagógicos “experienciando e entendendo, analisando e validando”

- Analisar a pirâmide alimentar a seguir observando os nomes de cada grupo de alimentos:



Atividade 2 – Desenvolver os movimentos pedagógicos “conceituando e interpretando, aplicando e criando”

- Entenda a que grupos alimentares os alimentos consumidos diariamente por você pertencem, faça uma lista com eles e crie sua própria pirâmide alimentar.
- Faça uma roda de conversa refletindo sobre os hábitos alimentares dos alunos, tendo como base a pirâmide produzida por eles (se estão se alimentando de acordo com o ideal, o que podem fazer para

⁹⁰ Formatado por mim. O original se encontra no anexo 7

mudar e ter uma alimentação mais saudável, fatores como propagandas, falta de tempo, etc. podem influenciar na alimentação).

- Crie uma aura no aplicativo HP Reveal em que a “trigger image” direcione para vídeos de receitas culinárias ou um vídeo produzido pelo próprio aluno com dicas de alimentação saudável.

Fonte: Dados da pesquisa.

A atividade 1 focou no desenvolvimento dos processos ‘*experienciando e analisando*’ paralelos aos objetivos cognitivos ‘*entendendo e validando*’. Nessa etapa, os alunos foram convidados a relembrar informações familiares sobre grupos alimentares, número de refeições sugeridas, valores calóricos e índice glicêmico e entender elementos novos sobre o assunto. Eles foram, também, solicitados a diferenciar um grupo alimentar do outro, comparando e avaliando as porções sugeridas diariamente para cada grupo alimentar. É possível perceber que o plano de aula busca engajar criticamente com assunto familiar aos alunos para que se entrelacem com suas vidas pessoais (KALANTZIS; COPE, 2012) e retratam a terceira competência do Currículo Referência de língua inglesa de Minas Gerais (2018, p. 609-610) que sugere à disciplina “Identificar similaridades e diferenças entre a língua inglesa e a língua materna/outras línguas, articulando-as com aspectos sociais, culturais e identitários em uma relação intrínseca entre língua, cultura e identidade”. As ações propostas nos levam a inferir que os processos e respectivos objetivos cognitivos poderão ser alcançados e, ainda, que será necessário adicionar o movimento epistêmico ‘*conceituando*’ e o objetivo cognitivo ‘*entendendo*’, pois ações de comparação e diferenciação vão exigir alguns conceitos sobre alimentação.

Destaca-se ainda, na atividade 1, o texto multimodal com o uso da pirâmide alimentar, que combina os códigos escrito, visual e espacial. Kalantzis e Cope (2012) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) sugerem uma perspectiva de ensino que ultrapasse as limitações do modo linguístico e integre outros modos semióticos às aulas de línguas.

O primeiro item da segunda atividade proposta pelo plano de aula do participante 3 alinha-se aos processos ‘*conceituando e aplicando*’ e aos objetivos cognitivos ‘*interpretando e criando*’. Nela, o aluno foi convidado a fazer uma lista dos alimentos consumidos diariamente, categorizando-os em grupos alimentares e discutindo sobre sua lista com outros colegas. Em seguida, ele foi convidado a criar sua própria pirâmide alimentar. Percebemos que as ações de organizar os grupos alimentares e discutir sobre eles podem se associar ao processo de conhecimento ‘*conceituando*’ e ao objetivo cognitivo ‘*interpretando*’, enquanto elaborar uma pirâmide se aproxima do processo ‘*aplicando*’ e do objetivo ‘*criando*’.

O segundo item da atividade 2 propõe uma discussão sobre hábitos alimentares, com base na pirâmide criada no item anterior, que poderá incentivar uma análise mais profunda e conceituação sobre o assunto. A proposta da atividade reflete, novamente, a preocupação do participante de propôr bastante reflexão crítica sobre o assunto.

Para mediar o item 3 da atividade 2, o plano do participante sugeriu o uso do aplicativo HP Reveal. Ele propôs aos alunos que criassem uma imagem *trigger* sobre alimentação pelo aplicativo que direcionasse para uma “aura” (animação) com vídeos de receitas culinárias ou vídeos confeccionados pelos próprios alunos, com dicas sobre alimentação saudável. Percebe-se que há uma intenção de associar o conhecimento com a vida real do estudante. Novamente, há uma proposta que nos leva a associá-la com o processo de conhecimento *aplicando* e objetivo *criando*. Provavelmente, será uma atividade complexa que levará o aluno a outros processos de conhecimento de experiência, conceituação, análise e a própria criação.

É possível perceber que o plano de aula do participante 3 promoveu um vai e vêm nos processos de conhecimento e nos objetivos cognitivos, o que nos leva a inferir que as atividades poderão promover uma aprendizagem significativa aos alunos, pois o plano vai ao encontro do conceito de Kalantzis e Cope (2012, p. 358) para isso, “aprendizagem significativa é um processo de tecer pra trás e pra frente, através e entre diferentes modos de conhecer”⁹¹. Desse modo, percebemos como o participante não se preocupou com a sequência linear dos processos e dos objetivos cognitivos, embora o objetivo criando faça parte dos LOTS e seja superior ao objetivo entendendo. Percebe-se que o participante usou o momento da formação para estudo e reflexões e aprendeu que não há ordem pré-estabelecida para os processos de conhecimento e objetivos de Bloom e é a necessidade da situação da aprendizagem que implicará no desenvolvimento de certo processo e objetivo, pois como aponta Krathwohl (2002) na taxonomia revisada de Bloom, as categorias dos objetivos são hierárquicas, começando das de ordem de pensamento mais baixo (LOTS) até as de ordem mais alta (HOTS), mas mais dinâmicas do que na proposta inicial, por permitir que uma categoria perpassasse a outra quando conveniente.

Em suma, podemos afirmar que o plano de aula do participante 3 buscou, de modo crítico e reflexivo, desenvolver princípios da teoria dos multiletramentos, pois abordou um texto contemporâneo, com abordagem inclusiva e relevante, e que envolveu relações complexas entre efeitos visual, espacial e a palavra escrita (KALANTZIS; COPE, 2012). O plano ainda

⁹¹ “*Learning to mean is a process of weaving backwards and forwards across and between different ways of knowing*”.

estruturou os processos de conhecimento e associou os objetivos cognitivos de Bloom para enfatizar o uso dos recursos digitais.

4.7.3 Plano de aula do participante 10

O plano de aula elaborado pelo participante 10 (Quadro 45) demonstrou que ele buscou desenvolver um fazer pedagógico crítico-reflexivo, pois adotou um processo cuidadoso de mixagem de modos de saber e teceu propositalmente estes tipos diferentes de aprender juntamente com os objetivos cognitivos da Taxonomia Digital de Bloom.

Quadro 45⁹² – Plano do participante 10



Topic - YOU ARE WHAT YOU EAT

1 – Objetivo - Experienciando o conhecido e o novo/destacando e pesquisando



➤ Write a paragraph about your eating habits:

2 – Objetivo - Experienciando o novo – entender

Assista ao vídeo: YOU ARE WHAT YOU EAT
<https://www.youtube.com/watch?v=i1CZB8UvrvU>

3 – Objetivo – Analisando e conceituando/validando e comentando

- Basing to the video, write some sentences that explain the importance of a good eating habits.
- Comparing your eating habits with a colleague's discuss them. Do you judge that your habits are good?

4 – Objetivo – aplicando/filmando e publicando

Now, after all that we learn about health eating habits, let's to prepare in group a delicious recipe only about health food, of course. After that, the group must present the recipe for all students and teacher, through a video with the recipe.



Fonte: Dados da pesquisa

⁹² Formatado por mim. O original se encontra no anexo 8.

Na atividade 1, a fim de que o aluno reconhecesse como era sua alimentação, o professor em formação solicitou que o estudante escrevesse um breve comentário sobre seus hábitos alimentares. É possível pensar que o objetivo do autor do plano era que o aluno reconhecesse seus hábitos alimentares e refletisse sobre eles.

Na atividade 2, foi sugerido ao aluno assistir ao vídeo “*You are what you eat*”⁹³, que apresenta argumentos sobre as consequências da alimentação ao corpo humano. É possível perceber que o participante, por meio das duas atividades, tem o objetivo de estimular o aluno a identificar seus hábitos alimentares, com base em seu conhecimento prévio, entender as novas informações oferecidas pelo vídeo a fim de fazer uma ligação entre o conhecido e o novo. É possível pensar que a ligação da situação já experienciada pelo aluno em sua vida pessoal com as dicas de uma boa alimentação (conhecimento novo) pode promover a identificação do estudante com o assunto.

Percebe-se a intenção do participante, na atividade 2, de buscar desenvolver o processo de conhecimento ‘*experienciando o conhecido e o novo*’ paralelamente aos objetivos cognitivos digitais ‘*destacando e pesquisando*’ com o uso de um texto multimodal mostrado pelo vídeo, que integra imagem em movimento, som, áudio e modo linguístico.

Em seguida, o professor em formação propôs, na atividade 3, que o aluno selecionasse seções do vídeo que demonstrassem a importância de se ter bons hábitos alimentares, comparasse-as com as dos colegas, promovendo discussão sobre alimentação saudável. A atividade solicita, ainda, uma postura crítico-reflexiva do aluno sobre seus hábitos alimentares. O participante não fornece dados sobre a modalidade da discussão, que pode ser presencial ou *on-line*, mas é possível perceber o incentivo ao trabalho colaborativo, pois os alunos são convidados a interagir e a compartilhar sobre seus hábitos alimentares e compará-los. Esse ponto do plano revela que o professor em formação experienciou e entendeu a teoria dos multiletramentos e aplicou esse conhecimento em seu plano, pois, de acordo com a pedagogia, o conhecimento é inicialmente desenvolvido como parte de interações de colaboração com os outros. É possível notar também, na mesma atividade, a intenção do participante de propor ações que podem desenvolver os processos de conhecimento ‘*analisando e conceituando*’ paralelamente aos objetivos cognitivos digitais ‘*validando e comentando*’.

A última atividade do plano de aula convida o aluno a criar uma receita com alimentos saudáveis e um vídeo com o passo a passo, juntamente com mais colegas para posterior

⁹³ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=i1CZB8UvrwU>>. Acesso em: 10 outubro 2019.

apresentação para a turma. Constata-se nessa atividade a formação crítico-transformativa do participante ao buscar desenvolver, novamente, a colaboração por meio do trabalho em grupo e de desenvolver o processo de conhecimento ‘*aplicando*’ e os objetivos cognitivos da Taxonomia Digital ‘*filmando e publicando*’, com o apoio de uma ferramenta digital de vídeo.

É relevante, neste plano, analisar o papel desempenhado pela tecnologia vídeo em atividades diferentes. Na atividade 1, seu papel pedagógico foi desenvolver o processo de pesquisar informações desconhecidas e/ou novas, enquanto na tarefa 4, sua função foi publicar.

Percebemos que uma mesma ferramenta digital pode servir a vários processos de conhecimento e, conseqüentemente, a várias coisas que fazemos para aprender. Ressaltamos, também, que o Currículo de Referência de Minas Gerais, tem como segunda competência específica para língua inglesa “Comunicar-se na língua inglesa, por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social” (Fonte: Currículo Referência de Minas Gerais, 2018, p. 609-610).

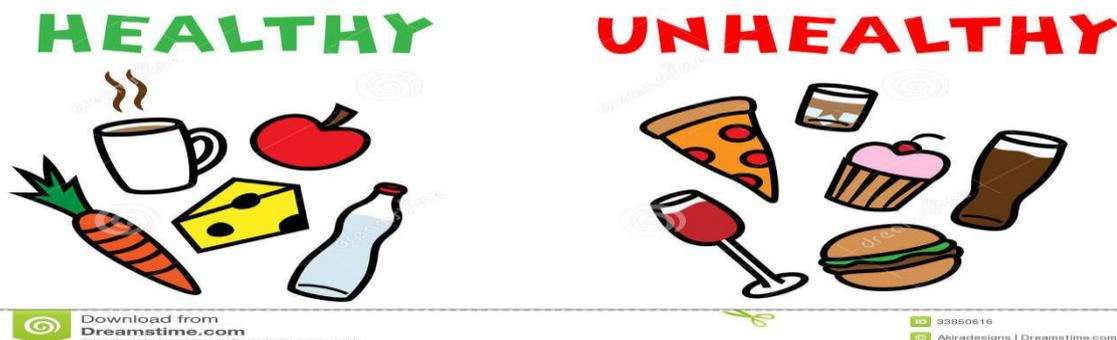
Outro destaque desse plano de aula foi a colaboração proporcionada pelas tarefas 3 e 4. Na terceira atividade, a colaboração é estimulada por meio da interação com colegas da sala e na quarta atividade, ela pode ser viabilizada através da tecnologia, pois, como ressaltam Barton e Lee (2015), as tecnologias digitais estimulam as possibilidades de comunicação e compartilhamento de conhecimento, rompem as fronteiras da sala de aula e conectam os alunos com o mundo, oportunizando-os serem protagonistas na construção do próprio saber.

4.7.4 Plano de aula do participante 1

O participante 1 propôs um plano de aula (QUADRO 46) sob o tema alimentação. A atividade 1 convidou o aluno para lembrar e reconhecer nomes de alimentos saudáveis e não saudáveis. Percebe-se que o participante tem a intenção de buscar o desenvolvimento do processo de conhecimento ‘*experienciando o conhecido e o novo*’ e dos objetivos cognitivos ‘*destacando e pesquisando*’. Acreditamos que é possível alcançar tais objetivos, pois serão apresentadas imagens para os alunos de alimentos saudáveis e não saudáveis e, dentre elas, é possível haver informações conhecidas e novas sobre o tópico.

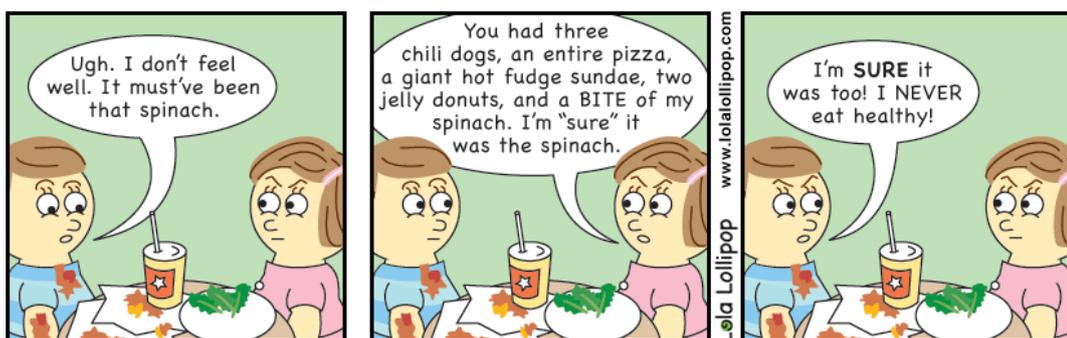
Quadro 46 – Plano de aula - Participante 1

1 - Em um primeiro momento, são apresentadas aos alunos as imagens abaixo para lembrarem nomes de alimentos saudáveis e não saudáveis. Objetivos – experienciando o conhecido e o novo/destacando e pesquisando

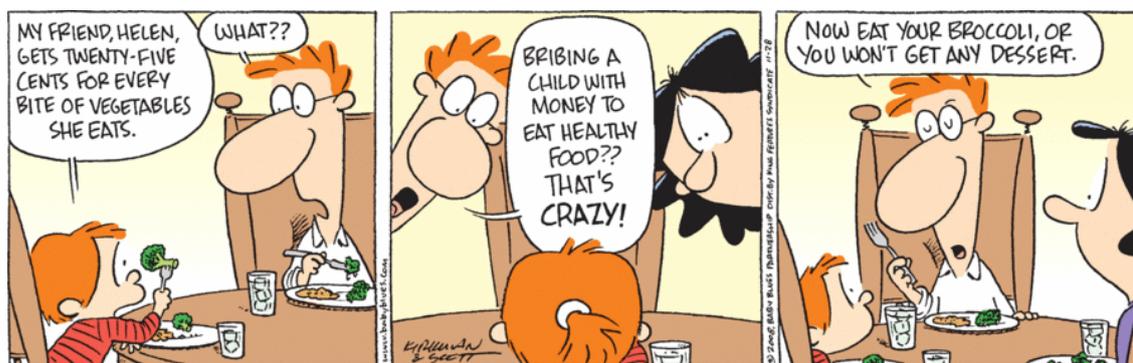


2 - Para análise, é proposto ao aluno o questionamento sobre o porquê de estudar tal tema. Qual a importância desse para a vida? Qual o interesse dele naquele determinado assunto?

3 - Em um segundo momento, são apresentados aos alunos tirinhas e através do processo conceituando, propõe-se ao aluno observar a estrutura do texto, analisando o gênero abordado (tirinha), identifique e questione sobre o humor presente nos textos abaixo.



"Health food makes me sick." – CALVIN TRILLIN



4 - No processo aplicando, criar tirinhas, ilustrá-las e explicar para os colegas o conteúdo abordado "alimentação". Fazer uma busca na internet sobre aplicativos para escrever tirinhas virtuais. Sugestão de site - <https://porvir.org/7-ferramentas-para-criar-historias-em-quadrinhos-os-alunos/>

Fonte: Dados da pesquisa.

Por meio de três questões – por que estudar sobre alimentos saudáveis e não saudáveis, qual a importância desses para a vida e qual é seu interesse sobre o assunto –, a atividade 2 buscou desenvolver o processo *analizando* e o objetivo cognitivo *validando*. Percebe-se que, através de uma profunda discussão que envolve comparação, questionamento dos propósitos do texto, revisão e avaliação é possível alcançar o processo de conhecimento e objetivo pretendido. Percebe-se a ênfase da atividade e objetivo do participante de promover reflexão e posicionamento crítico, ao propor o questionamento sobre razões para focar tal assunto, importância do mesmo e agentes interessados pelo assunto.

A atividade 3 teve o gênero textual tirinha como objeto de estudo para incentivar no processo de interpretação sobre o tema alimentação saudável. Através da ironia, característica desse gênero textual, a primeira tirinha explorou a dificuldade das pessoas para descartar alimentos não saudáveis da dieta, visto que os sabores são irresistíveis e eles estão presentes no dia a dia de quase todo cidadão. Na mesma linha, a segunda tirinha abordou os argumentos dos pais para convencer os filhos a se alimentarem com comida saudável, dada a situação da concorrência com os alimentos não saudáveis. É possível deduzir que se houver boa interpretação das tirinhas oferecidas, a atividade pode contribuir para que os alunos façam inferência, comparações e exemplificações sobre o tema alimentação, construindo conhecimento relevante para sua vida pessoal, tendo em vista o processo de conhecimento *conceituando* associado ao objetivo cognitivo *comentando*. Mediante a ênfase crítica do plano de aula, é possível perceber, ainda na atividade 3, um entrelaçamento possível do processo de conhecimento ‘*analizando*’ e do objetivo cognitivo ‘*validando*’, pois ao estudar o gênero textual tirinha, é possível explorar, também, a função comunicativa do gênero, mensagem, possíveis leitores, intenção do autor e outros aspectos envolvidos na construção da tirinha.

Os dados da proposta da atividade 4 nos levam a deduzir que ela exigirá uma habilidade mais avançada do aluno, o objetivo ‘criando’, que envolverá objetivos anteriores da Taxonomia de Bloom, como ‘*relembrando, entendendo, aplicando, analisando, avaliando e criando*’. Com base nos princípios do processo de conhecimento *aplicando*, associado ao objetivo cognitivo *programando*, a atividade convida os alunos a buscarem na *web* aplicativos para a criação de tirinhas virtuais para que eles possam criar uma história com texto e imagens sobre o tema “alimentação”.

Consideramos que o plano de aula do participante 1 organizou seu repertório pedagógico dos processos de conhecimento paralelos aos objetivos cognitivos com muita reflexão e posicionamento crítico. A atividade com o gênero textual “tirinhas” foi ao encontro da teoria do ensino baseado em gêneros textuais, proposto pela abordagem funcional, amparada

pela BNCC (2017) e estudada durante a formação do participante. Segundo Kalantzis e Cope (2012), a abordagem funcional se volta para o modo como os textos funcionam para criar significados diferentes no mundo e são muito comprometidos com o processo de conhecimento *'aplicando'*.

Outro ponto forte desse plano de aula se refere ao uso do aplicativo para criar tirinhas. A tecnologia digital contribuirá para tornar a tirinha mais interativa e mais atraente, devido aos recursos de inserir vários modos semióticos ao texto. De acordo com Bull e Anstey (2010, p. 7, tradução nossa) a “aparência do texto precisa envolver o leitor, uma vez que, para que a compreensão ocorra, é necessária uma primeira resposta afetiva à sua apresentação⁹⁴”. A atividade planejada em modo altamente visual buscou se fundamentar nos princípios do processo de conhecimento *'experienciando o conhecido e o novo'* através de imagens, o que acreditamos ser atrativo aos olhos dos jovens alunos.

Finalmente, outro aspecto que foi bem explorado no plano se refere à alimentação não saudável e aos apelos mercadológicos para seu consumo. O professor poderá incentivar a discussão, durante a análise da tirinha, sobre os interesses do mercado pelo consumo de alimentos não saudáveis, os interesses das propagandas, alimentação da geração moderna, geração antiga e tantos outros assuntos implícitos no humor da tirinha. Percebemos que as abordagens críticas que se alinham aos princípios do processo de conhecimento *'analisando'* paralelo ao objetivo cognitivo *'validando'* serão bem desenvolvidas no plano de aula do participante. Ressaltamos também a perspectiva contemporânea do plano de aula, que pode ser associada aos “novos básicos” preconizado pela teoria dos multiletramentos, pois ela faz uso de uma abordagem relevante e inclusiva para abordar o assunto alimentação e não apresenta priorizar preocupação com uso correto da língua.

4.7.5 Plano de aula do participante 15

O plano do participante 15 (QUADRO 47) foi escolhido para discutir um dos planos de aula realizados sobre o tema música durante a formação dos professores. Com o propósito de fomentar o posicionamento crítico do aluno e desenvolver os processos de conhecimento paralelamente aos objetivos cognitivos digitais de Bloom, o participante propôs a primeira atividade, a fim de estabelecer uma ponte entre a música em estilo *funk*, conhecida pelo aluno,

⁹⁴ “the overall appearance of the text needs to engage the reader/viewer. The readers’ affective response to the design of the text is one of the major influences on their decision about whether to engage with it”.

e aquela apresentada pelo amigo, que pode ser familiar ou não. Desse modo, a tarefa solicitou ao aluno que pesquisasse uma música de estilo *funk* que ele gostasse e a apresentasse aos colegas, justificando a escolha e analisando a letra da música. É possível inferir que o participante conseguirá, através de tais propostas, alcançar os processos ‘*experienciando o conhecido e o novo*’ e os objetivos cognitivos ‘*destacando e entendendo*’ e promover o pensamento crítico do aluno.

Quadro 47⁹⁵ – Plano de aula do participante 15

Activity 1 – Goals – Experience the known and the new – searching, commenting

Choose a funk you like and show it to your classmates. Apologize why you chose it and analyze the letter.

Activity 2 – Goals – Analyze functionally and critically – commenting

Watch the document about the origins of the funk and discuss with your classmates about funk in Brazil and in the United States. The link of the video is here:

Link - <https://drive.google.com/file/d/1W7IdwLT0jN47pMuTDr6kr6mVI4VkaOdO/view>

Activity 3 – Goals – Conceptualize, analyse, apply – understanding, validating, creating

Create an avatar at the site www.voki.com and tell what you understood about funk through it. Record your own voice or type your text and use the programa’s voice.

Activity 4 – Goals - Apply appropriately and creatively – publishing

Produce a funk or a documentary with the theme: Ways for funk in Brazil. After this, publish it in www.youtube.com.

Fonte: Dados da pesquisa.

Na mesma linha, a atividade 2 buscou a reflexão do aluno sobre o forte movimento cultural entre os negros americanos e brasileiros, o *funk*. A atividade convidou o aluno a conhecer o vídeo sobre as origens, influências, características e personagens do estilo musical, cuja tela inicial está representada na Figura 28, a qual apresenta o coreógrafo americano Milo Levell abordando o assunto. A atividade tem o objetivo de fomentar a discussão e a compreensão sobre o *funk*. É possível perceber que o participante procura abordar a diversidade social, pois ele enfoca um estilo musical que representa o contexto da raça negra, que sofre muitos preconceitos. Percebe-se que o professor tem como meta que seu aluno seja capaz de conhecer um pouco da história do funk e assim ver os fatos sob múltiplas perspectivas e não pela visão do preconceito. Desse modo, o aluno “será capaz de construir sentido e participar de

⁹⁵ Formatado por mim. O original se encontra no anexo 10

lugares culturais e sociais variados⁹⁶” (KALANTZIS; COPE, 2012, p. 7. Tradução nossa). Ele busca desenvolver o processo de conhecimento *analizando* e o objetivo cognitivo digital *comentando* e que as ações propostas tendem a atingir tal propósito.

Figura 28 – Tela inicial do vídeo – A história do funk



Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1W7IdwLT0jN47pMuTDr6kr6mVI4VkaOdO/view>>. Acesso em: 24 ago. 2020.

A atividade 3 apresenta uma proposta digital para estimular a compreensão do aluno sobre o *funk*. Ela propõe que o aluno crie um avatar na plataforma Voki e que através de seu personagem, expresse informações relevantes sobre o vídeo estudado na atividade 2 ou sobre outras fontes. Ressaltamos a importância da etapa de expressar informações importantes sobre o documentário, pois ela demonstra, mais uma vez, que o professor em formação concebe o aluno como um “construtor de sentido, agente, participante e cidadão ativo (KALANTZIS; COPE, 2012). As ações propostas pela atividade nos levam a perceber a intenção do participante de desenvolver os processos ‘*conceituando, analisando e aplicando*’ e os objetivos cognitivos da taxonomia digital ‘*entendendo, validando e criando*’.

Com foco no processo de conhecimento ‘*aplicando apropriadamente e criativamente*’

⁹⁶ “they can make and participate in meanings in a wide variety of social and cultural settings”.

associado ao objetivo ‘*publicando*’, o participante propõe ao aluno na atividade 4 criar um documentário ou letra de *funk* sobre o tema *Ways for funk in Brazil* e o incentiva a publicá-lo no site Youtube. A atividade proposta para o desenvolvimento do processo *aplicando* e do objetivo *criando* deixa clara a necessidade do cruzamento de ações que fazem parte de outros processos e objetivos. Com isso, percebemos que uma mesma atividade pode ter como meta desenvolver vários processos e objetivos. De acordo com Kalantzis e Cope (2012, p. 369. Tradução nossa), “raramente uma única abordagem predomina sem pelo menos alguns aspectos básicos de um ou mais dos outros três processos”⁹⁷. É possível inferir que a criação de um documentário requer compreensão sobre o assunto, análise, comparações, edições, colaborações até alcançar a publicação final.

Embora bastante resumido, o plano do participante 15 reconhece o valor da cultura popular, da diversidade cultural e das tecnologias digitais e propõe o desenvolvimento dos quatro processos de conhecimento e dos respectivos objetivos cognitivos, de forma não linear, no vai e vem sugerido pela Pedagogia dos Multiletramentos. O tema do plano de aulas tem grande relevância para a vida pessoal do aluno da escola pública, pois o capacita a ter mais controle sobre os modos como o significado é construído em suas vidas. Percebe-se a intenção do participante de formar o cidadão que sabe transitar e comunicar em diversos espaços sociais e sabe respeitar a diversidade.

Outro ponto a salientar é o grande número de tecnologias digitais integradas às atividades. Os vídeos de músicas que serão, provavelmente, usados para lembrar e conhecer novos *funks* serão úteis para desenvolver o processo *experienciando* e o objetivo *destacando*. O vídeo com documentário sobre as origens do *funk* contribuirá para que o aluno analise e avalie o processo histórico e cultural do gênero musical. O aplicativo voki criará avatares que poderão empoderar as vozes dos alunos com suas opiniões e compreensões sobre o *funk* e, finalmente, o site Youtube terá grande contribuição para que o aluno possa publicar e compartilhar sua música ou documentário, o que poderá se associar ao desenvolvimento do processo *aplicando* e do objetivo digital *publicando*. É destaque nesse plano, também, o desenvolvimento da multimodalidade potencializada pelas várias tecnologias sugeridas. A diversidade social representada pelo tema da aula e a multimodalidade proporcionada pelas tecnologias digitais representaram um plano de aula que aborda os dois multis da Pedagogia dos Multiletramentos.

⁹⁷ “rarely does any one of these approaches predominate without at least some drawing upon aspects of one or more of the other three”.

4.7.6 Retomada aos planos dos participantes

Retomando os planos de aula aqui analisados, podemos afirmar que o plano de aula do participante 15 (QUADRO 43) buscou desenvolver os processos de conhecimento e objetivos cognitivos, envolveu recursos tecnológicos, promoveu a multimodalidade e abordou a diversidade cultural entre alimentação americana e brasileira, contribuindo para o enriquecimento cultural do aluno e o respeito às diferenças socioculturais entre os países. O plano do participante 3 (QUADRO 44), na mesma linha, focou nos princípios dos processos de conhecimento associados aos objetivos cognitivos e potencializou a multimodalidade através do aplicativo HP Reveal, utilizado para apresentar receitas culinárias, quando será possível misturar textos, imagens, áudio, vídeo, gestos e outros modos semióticos. O plano do participante 10 (QUADRO 45) se apoiou no recurso digital vídeo para realizar todos os processos pedagógicos “*experienciando, conceituando, analisando e aplicando*”, conferindo-lhes os objetivos cognitivos “*buscando, destacando, validando, comentando, filmando e publicando*”, oportunizando multimodalidade e aprendizagem. Ressalta-se, nesse plano, o incentivo das atividades para promover a colaboração entre os pares através de atividades de discussão e trabalhos em grupo. O participante 1 apresentou um plano (QUADRO 46) que visou buscar o desenvolvimento de todos os processos de conhecimento e dos objetivos cognitivos, mas ele deu foco especial à abordagem funcional. Ele começou as atividades incentivando os alunos a lembrarem nomes de alimentos saudáveis e não saudáveis por meio da exploração de imagens. Em seguida, por meio do gênero textual tirinha (o plano não forneceu explicações se a tirinha foi disponibilizada em material impresso ou se foi apresentada em *slides*), ele convidou os alunos para analisar e conceituar o tema alimentação saudável. Os princípios do processo *aplicando* associado ao objetivo cognitivo *publicando* foi proposto através de atividade que incentiva o aluno a criar uma história em um aplicativo digital específico para tirinhas virtuais, proporcionando uso de vários modos semióticos. Diferentemente dos outros, o plano de aula do participante 15 (QUADRO 47) abordou o tema música. Esse plano, além de ter integrado tecnologia digital, buscando desenvolver os processos de conhecimento e os objetivos cognitivos paralelamente, deu ênfase à diversidade social implícita nos dois multi da Pedagogia dos Multiletramentos. O participante escolheu um estilo musical bastante estereotipado pela sociedade, o *funk*, para propor discussão e, possivelmente, minimizar o preconceito de muitas pessoas sobre tal estilo musical. Seu plano de aula contém atividades para pesquisar *funks* preferidos, analisar e discutir documentário sobre origem, característica e influências do *funk*, criar avatar virtual que expresse informações sobre o estilo musical e criar

uma música (*funk*) ou documentário para publicação no site Youtube. Sobre a publicação do trabalho do aluno no Youtube, é possível afirmar que tal atividade pode oferecer oportunidades para que os alunos sejam protagonistas na construção do saber e tenham representação de suas próprias vozes na mídia. Desse modo, podemos afirmar que esse plano envolveu diversidade social e multimodalidade, os dois multis que fazem parte da teoria dos multiletramentos.

Em todos os planos analisados, foi possível perceber, com base nos temas propostos e nos processos de conhecimento/objetivos cognitivos reflexivamente escolhidos para cada atividade proposta, que os participantes tiveram uma formação continuada crítico-transformativa. Percebeu-se, também, nos planos dos participantes, a conexão de tecnologia, pedagogia e conhecimento em mudança, respaldada por Fullan (2013), para promover aprendizagem. Podemos ainda afirmar que os professores em formação buscaram desenvolver, através de suas propostas de aula, a quinta competência específica de língua inglesa para o Ensino Fundamental da Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

“[u]tilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável” (BRASIL, 2017, p. 246).

Finalmente, pela integração de tecnologias digitais às atividades, os planos de aula propiciarão o desenvolvimento de versões autênticas de práticas sociais, “planejadas” para a autoexpressão dos alunos (KALANTZIS; COPE, 2012).

A seguir, apresentaremos a análise dos dados gerados pelo questionário aplicado ao fim do curso de formação.

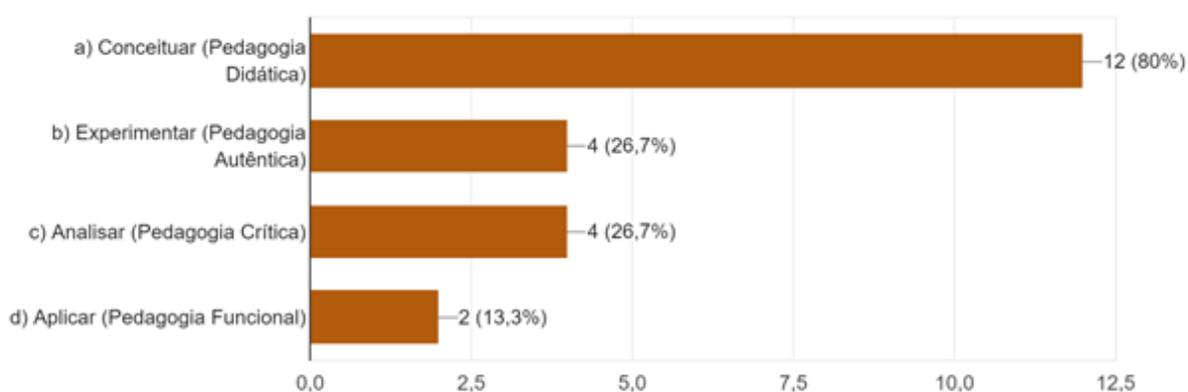
4.8 Relatos dos participantes sobre a formação

Nesta seção, apresentamos a análise realizada a partir das respostas de 15 participantes desta pesquisa ao questionário aplicado no final do CFPM, que buscou entender seus comentários sobre o curso de formação. No geral, os dados demonstraram que o CFPM parece ter colaborado com o saber e com o fazer pedagógico dos professores em formação.

As informações iniciais apresentadas pelos participantes, ao serem questionados sobre os movimentos epistêmicos ou abordagens adotadas por eles em suas aulas de inglês antes do

CFPM, demonstraram que 80% deles, correspondente a 12 professores, faziam uso do processo de conhecimento *conceituando* da Pedagogia dos Multiletramentos, o que equivale à pedagogia didática ou instrução aberta. Os processos *experienciando e analisando* eram usados apenas por 26,7% (4 professores) e 13,3% (2 professores) utilizavam o movimento aplicando, conforme gráfico da Figura 29.

Figura 29 – Abordagens usadas pelos participantes antes do CFPM



Fonte: Dados da pesquisa.

Considerando que a idade média do grupo de professores é de 40 a 49 anos e que 44,7% deles nunca participaram de um curso de formação, é possível inferir que a abordagem para o letramento didático (*conceituando / instrução aberta*) foi o processo pelo qual a maioria se formou e, conseqüentemente, com foco no qual ensinavam inglês antes da formação. É possível ainda inferir que, provavelmente, eles adotavam a abordagem didática de forma automática e só refletiram sobre ela durante as discussões pelas quais passaram no Edmodo. Os dados evidenciam a necessidade de outros cursos de formação para esses professores em serviço.

Ao serem questionados sobre a razão para a escolha do processo de conhecimento utilizado para ensinar inglês, grande parte deles atribuiu a responsabilidade à falta de cursos de formação para os professores em serviço, conforme respostas do Quadro 48. Os dados coadunam com os apontados por eles antes desta pesquisa, quando traçamos o perfil dos participantes. É possível perceber que há escassez de cursos de formação e que isso repercute numa prática pedagógica desatualizada por parte do professor em serviço.

A percepção dos professores de que sua prática pedagógica está restrita é prevista por Kalantzis e Cope (2012, p. 360) ao afirmarem que “professores podem também perceber, em retrospectiva, que eles têm ficado presos a uma rotina irreflexiva, usando poucos processos ou

uma mistura e sequência de processos de conhecimento que não se alinham na prática com as metas de aprendizagem estabelecidas”⁹⁸.

Quadro 48 – Razões para utilizar apenas o processo de conhecimento conceituando

<p>Participante 3 Talvez fosse por desconhecimento dos outros movimentos pedagógicos.</p>
<p>Participante 13 Falta de cursos de capacitação e inovação.</p>
<p>Participante 14 A falta de recursos e também de uma orientação ou um curso como este.</p>
<p>Participante 15 Necessidade de inovar e nenhuma orientação para isso.</p>

Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação à questão 3, em que foi solicitado aos participantes traçar uma comparação sobre sua prática pedagógica antes da formação e depois do término, em relação à tecnologia, planejamento das aulas e seleção de materiais para ensinar inglês, os participantes apontaram mudanças relativas aos três aspectos. Seleccionamos algumas respostas que resumem as opiniões do grupo (QUADRO 49).

Quadro 49 – Tecnologia, planejamento das aulas e seleção de materiais para ensino de inglês

<p>Tecnologias</p> <p><u>Participante 20</u> Antes do curso, apego ao livro e outros materiais, depois do curso, melhor aproveitamento dos materiais tecnológicos.</p> <p><u>Participante 16</u> Durante o curso, tive contato com outras ferramentas de ensino, como Padlet e com o HP reveal, e pude estudar mais sobre as pedagogias de ensino. Tudo isso fez com que eu tivesse mais consciência ao escolher quais ferramentas usar em determinadas atividades, levando em consideração os diversos movimentos pedagógicos.</p>
<p>Planejamento das aulas</p> <p><u>Participante 22</u> O curso ofereceu aprendizagem para aplicar metodologias de ensino que não conhecia antes do curso e isso colaborou muito para tornar o Planejamento de Aula mais bem direcionado e de forma diversificada.</p> <p><u>Participante 1</u> Hoje quando vou planejar minhas aulas observo todos os movimentos pedagógicos.</p>

⁹⁸ “[...] teachers may also realise in retrospect that they have been unreflectively caught in a rut, using a narrow range of knowledge processes or a mix and sequence of knowledge processes that do not in practice align with the stated goals of learning”

Seleção de materiaisParticipante 2

Hoje possuo mais compreensão ao selecionar os materiais de acordo com os objetivos que tenho.

Participante 7

A seleção de materiais também era muito intuitiva, não era definida em nenhum movimento específico. Agora que fiz o curso irei observar melhor isso.

Fonte: Dados da pesquisa.

Desse modo, os dados do Quadro 2 nos levam a acreditar que a formação continuada oferecida por nós atendeu seu objetivo de contribuir para o aperfeiçoamento do saber/fazer pedagógico dos professores participantes.

Em sequência, ao serem indagados se o processo de formação influenciou o enriquecimento de suas práticas pedagógicas, todos os participantes responderam positivamente, como mostram os dados de 3 professores (QUADRO 50). As respostas nos levam a acreditar que a formação *on-line* promoveu reflexões sobre suas práticas pedagógicas, visto que eles tiveram oportunidade de comparar suas práticas anteriores com o conhecimento construído sobre abordagens de ensino discutidas, conceitualizadas e aplicadas, além de terem tido a oportunidade de alinhá-los a objetivos cognitivos de aprendizagem como foi feito durante todo o processo.

Quadro 50 - Respostas dos participantes à pergunta – o curso colaborou para sua prática pedagógica?

Participante 22

O aprendizado adquirido no curso me direcionou e impulsionou minha prática em sala de aula para propor tarefas dinâmicas e que aproximavam mais do cotidiano dos alunos.

Participante 3

O curso foi muito importante sim, especialmente porque nos levou a refletir sobre nossa prática. Percebi que os métodos que costumava usar podem e devem ser complementados com outros métodos. Acredito que a contribuição mais importante do curso foi nos estimular a refletir, ampliar nossa visão e, automaticamente, isso interfere na forma com planejamos e executamos a aula.

Participante 17

Aprendi a olhar mais sites, procurar assuntos relacionados à vida do aluno, ao seu cotidiano, incentivar pesquisa por parte dos alunos, vivenciar situações reais de comunicação no âmbito da sala de aula e fora dela.

Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados, advindos da pergunta de número 5 sobre o engajamento dos alunos, revelaram que as atividades provocaram envolvimento de seus alunos como mostram os relatos dos professores participantes. (QUADRO 51).

Quadro 51 – Comentários dos participantes sobre o envolvimento de seus alunos com as atividades

<p><u>Participante 22</u> Quando apresentei atividades com propostas que envolviam os multiletramentos e a tecnologia moderna, os estudantes se mostraram bem motivados.</p>
<p><u>Participante 17</u> Me chamou atenção na área tecnológica. Têm interesse em gravar áudios, vídeos, etc. Sim acredito que tais recursos possam fortalecer as experiências de aprendizagem, ampliando e estendendo o tempo e o espaço das atividades face a face em sala de aula.</p>
<p><u>Participante 13</u> Adoraram atividades que eles criaram e participaram direto do processo. Quando construíram as atividades propostas pelo curso. Em uma turma consegui com que eles criassem Avatar e também a construção de cartazes sobre alimentação saudáveis.</p>

Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados do Quadro 52 nos levam a inferir que o envolvimento dos alunos dos participantes pode ter sido resultante da qualidade pedagógica das atividades propostas a eles. Como os professores em formação aplicaram as tarefas customizadas da formação, que foram apoiadas por teorias recentes e planejadas para atender o perfil do aluno da geração P (participativa) é possível considerar que o envolvimento deles está relacionado com as características das tarefas a eles propostas.

Quando indagados sobre os planos profissionais para o futuro, os participantes revelaram que pretendem enriquecer e aprimorar suas abordagens para ensinar inglês.

Quadro 52 – Planos de mudanças nas práticas pedagógicas

<p><u>Participante 1</u> Quero começar estudado ainda mais sobre os movimentos pedagógicos, pois quero fazer meus planejamentos baseando-me neles.</p>
<p><u>Participante 7</u> Pretendo imprimir o quadro da taxonomia de Bloom e colar no caderno de planejamento e sempre me recorrer a ele na hora de planejar alguma atividade.</p>
<p><u>Participante 15</u> Farei mudanças na minha prática buscando utilizar mais a tecnologia em sala de aula.</p>
<p><u>Participante 8</u> Quero continuar fazendo essas atividades que aprendi aqui, desenvolver umas e aperfeiçoar as que já fiz e também quero fazer outras que não tive prazo para aplicar.</p>

Fonte: Dados da pesquisa.

Em suma, o questionário final gerou dados que evidenciam que os participantes se envolveram positivamente com as tarefas customizadas-da formação, o que contribuiu para seu

saber e fazer pedagógico. O curso oportunizou ainda que os participantes se sentissem interessados a aplicar conhecimentos construídos em seus contextos de atuação.

4.9 Relatos dos participantes após a formação

O questionário aplicado após um ano de pesquisa, composto de três questões, teve como finalidade registrar os relatos dos participantes sobre prováveis contribuições da formação pelo CFPM para suas aulas de inglês. Consistiu-se em apenas três perguntas básicas que focaram em um possível aprimoramento de suas práticas pedagógicas no ensino de inglês, o uso que provavelmente passaram a fazer de recursos digitais e a elaboração mais consciente de seus planejamentos de aulas, aplicando o conhecimento construído durante a formação continuada.

Onze participantes enviaram suas respostas e todos responderam que “sim” ao serem indagados se conseguiram perceber inovações em suas práticas pedagógicas durante o ano de 2019, um ano após a formação. Selecionamos 4 respostas que ilustram pontos diferentes de enriquecimento das ações em sala de aula (QUADRO 53). O participante 1 destacou que o a formação continuada promoveu mais motivação docente para que ele ensinasse inglês. Adicionalmente, o participante 14 pontuou que o CFPM foi importante para que ele percebesse as *affordances* das tecnologias digitais, para atingir determinados objetivos pedagógicos. O participante 15 apontou que a formação colaborou para que ele planejasse suas aulas buscando atender as necessidades dos alunos. O participante 16 sinalizou que, após a formação pelo CFPM, ele percebeu que os alunos estavam mais participativos e interessados nas aulas.

A partir dos dados do participante 16, é possível inferir que a formação colaborou para minimizar a grande inquietação do grupo de participantes apontada no início do curso, a falta de envolvimento e de participação dos alunos.

Quadro 53 – Relatos dos participantes sobre mudanças na prática docente de 2018 a 2019

Participante 1
Sim. Quando vc aprofunda seus conhecimentos em algo, vc tem prazer em passá-los adiante e, às vezes, me sentia até ansiosa para trabalhar cada método novo que conheci fazendo o curso.
Participante 14
Sim. Estou mais atenta aos avanços tecnológicos e como eles podem contribuir para uma aula dinâmica e prazerosa.
Participante 15
Sim. Hoje me preocupo mais com o planejamento a partir do que interessa aos alunos e também procuro envolver mais os alunos nas atividades...
Participante 16
Sim. Os alunos esse ano foram mais participativos e interessados nos assuntos abordados.

Fonte: Dados da pesquisa.

A segunda questão do questionário investigou se os participantes fizeram uso de recursos digitais para desenvolver a Pedagogia dos Multiletramentos em suas aulas e como eles foram empregados. 80% dos professores responderam que utilizaram as tecnologias digitais e 20% não fizeram uso por não terem Internet em suas escolas. Seleccionamos 3 excertos que ilustram as respostas daqueles que puderam usá-las (Quadro 54).

Quadro 54 – Uso de recursos digitais pelos professores após o curso

Participante 01
Sim, através do uso do celular, pude enriquecer muito minhas aulas. Meus alunos montaram apresentações de trabalhos, fizeram um jornalzinho.
Participante 15
Utilizei pouco e gostaria de utilizar mais. A <u>proibição pela escola</u> e a <u>falta de conexão</u> me limita, pois os alunos não têm acesso à internet. Além disso, preciso conhecer mais recursos e aplicabilidade.
Participante 02
Sim! Obtive resultados bem significativos no desenvolvimento das atividades. Me surpreendi positivamente com o empenho e desenvolvimento por parte dos meus alunos.

Fonte: Dados da pesquisa.

Percebe-se que houve esforço por parte dos professores para integrar as tecnologias digitais para ensinar, mas que ainda há a necessidade de melhorias na estrutura das escolas para viabilizar um bom trabalho. Entre os problemas dificultadores, foram citados má qualidade de sinal de Internet e a proibição do uso do celular em algumas escolas.

Buscou-se ainda verificar como os participantes têm planejado suas aulas após terem participado da formação pelo CFPM. Foi indagado se eles têm se apoiado nos processos de conhecimento da Pedagogia dos Multiletramentos – *experienciando, conceituando,*

analisando e aplicando – para preparar as aulas, assim como nos verbos da Taxonomia Digital de Bloom – *relembrando, entendendo, aplicando, analisando, avaliando e criando*.

Dos participantes, 8 responderam que estão aplicando as teorias em salas de aula e apenas 3 responderam que estão usando-as parcialmente. Como mostram os dados no Quadro 55, o participante 1 demonstrou ter objetivos bem traçados para planejar as aulas e disse que se apoia na Taxonomia de Bloom, tentando fazer uso de objetivos de ordem mais baixa e mais alta de pensamento (LOTS e HOTS). É possível perceber pelo relato do participante 15 que a formação contribuiu com o desenvolvimento do saber teórico do participante, pois ele relata que “tem pensado nas aulas a partir dos processos”, mas que ainda não foi capaz de aplicar seus conhecimentos em seus planejamentos. Nota-se que há planos de aplicação, mas que o participante ainda está em processo de construção de conhecimentos para provável aplicação no futuro.

Já o participante 21 nos apresenta dados que afirmam que ele iniciou a aplicação dos processos de conhecimento e da Taxonomia Digital de Bloom em seus planejamentos, a interrompendo devido a sua aposentadoria. Ele ainda afirma que sua ausência das salas de aula não impossibilitará que práticas pedagógicas fundamentadas nos processos de conhecimento e na taxonomia digital de Bloom aconteçam, pois ele tem planos de compartilhar com outros professores os conhecimentos construídos ao longo da formação pelo CFPM. As características do participante 21 se encaixam no perfil do professor da era digital, preconizado pela Pedagogia dos Multiletramentos, o que nos leva a pensar que pode ter sido desenvolvido por meio das várias tarefas customizadas.

Quadro 55 – Planejamento de aulas após o CFPM

Participante 1
Sim, quando estou fazendo meu plano de aula já devo ter em mente o que vou ensinar para meu aluno e como devo fazê-lo. Posso não usar todos os verbos da taxonomia de Bloom, mas sempre procuro ir trabalhando desde o mais simples para o aluno ao mais complexo.
Participante 15
Tenho pensado nas aulas a partir dos processos, mas não tenho sistematizado os planejamentos. Tivemos muitas demandas na escola referentes ao PPP e o excesso de aulas me impossibilitou me dedicar mais ao planejamento das aulas. Não tenho utilizado na taxonomia.
Participante 21
Iniciei, porém como afastei p aposentadoria, não consegui abrangência. Mas esse aprendizado será compartilhado c os colegas, pois é muito enriquecedor. Minha gratidão pelo ensinamento, Marilane!

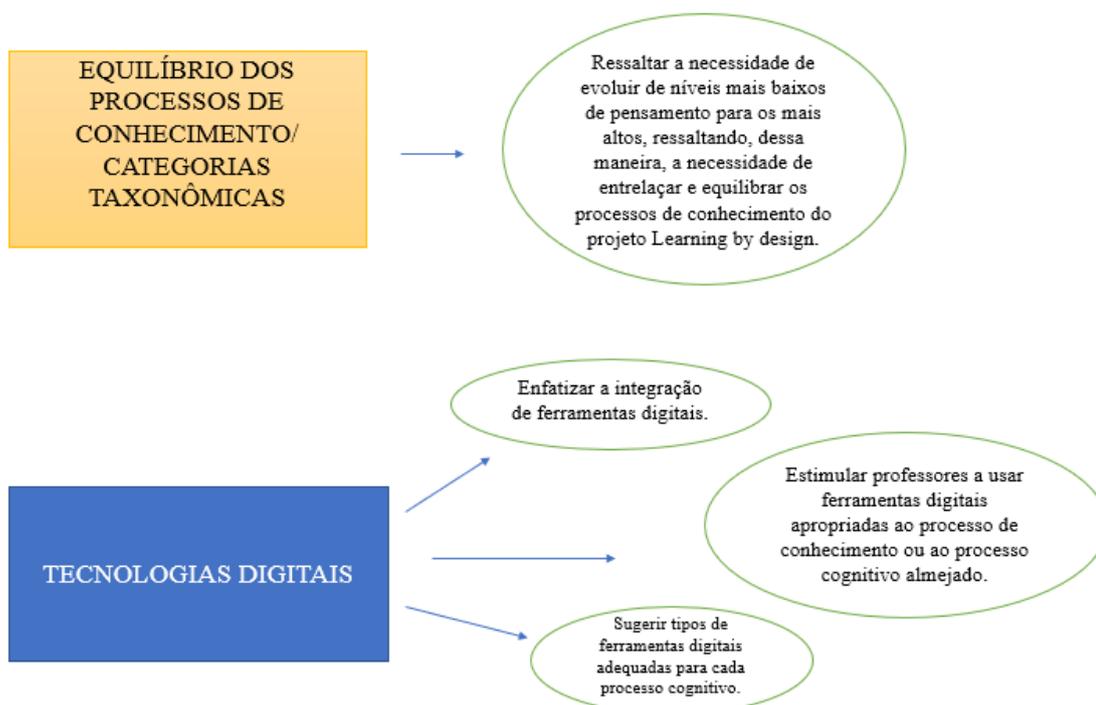
Fonte: Dados da pesquisa

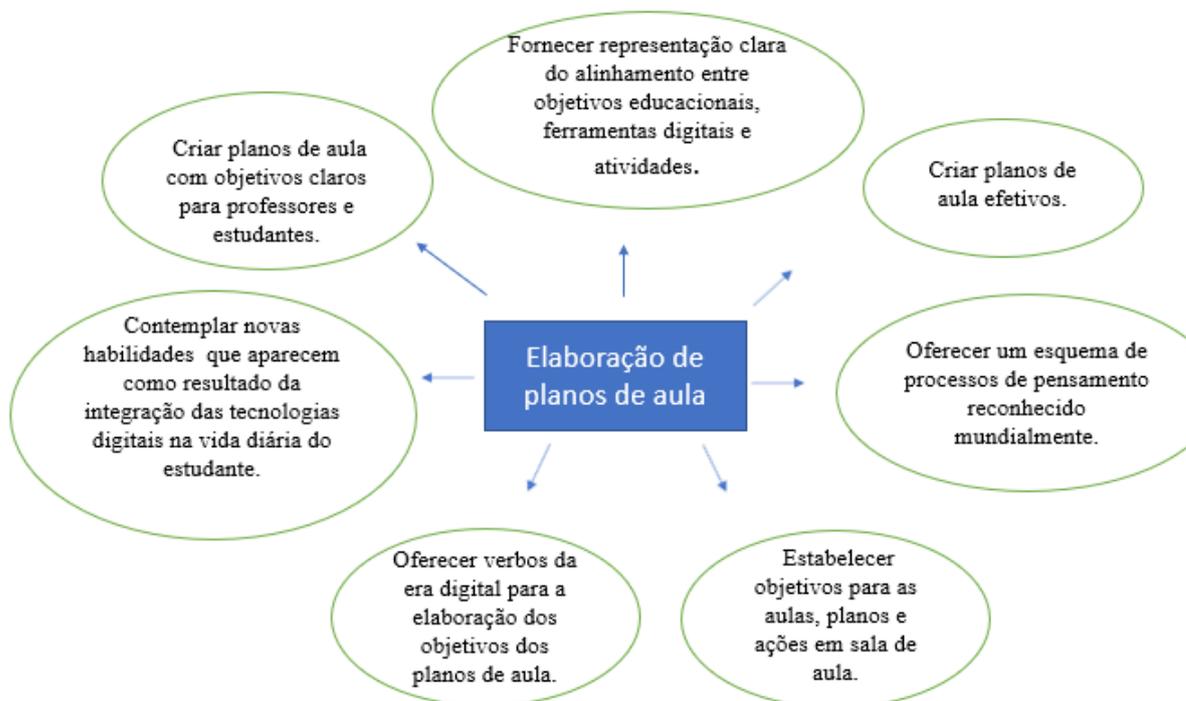
Dessa forma, os dados obtidos por meio do questionário pós-pesquisa corroboram os coletados ao final da intervenção ao apresentarem indícios de que ela promoveu reflexão e contribuiu para aplicação de conhecimentos no contexto de trabalho dos participantes. É possível afirmar que outros cursos de formação continuada como este empreendido nesta pesquisa são necessários para propiciar uma renovação nas práticas pedagógicas do professor de inglês.

5 CONCLUSÃO

Os processos de conhecimento (*Projeto Learning by Design*), com o apoio da Taxonomia Digital de Bloom e o uso pedagógico de recursos digitais, foram indispensáveis para a realização deste estudo (Figura 30). Juntos, em inter-relações, contribuíram para a formação continuada dos professores participantes sobre o seu saber teórico-metodológico e seu fazer em suas práticas pedagógicas. Realizaram as tarefas customizadas de maneira crítico-reflexiva em relação aos seus contextos de atuação. Colaboraram entre si para a construção de conhecimentos teórico-metodológicos possíveis de serem aplicados criativamente em suas salas de aula de inglês. Tiveram a oportunidade de conhecer, entender e implementar recursos digitais às suas práticas.

Figura 30 – Contribuições do suporte teórico-metodológico





Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Seus planos de aula foram elaborados conscientemente com o apoio dos movimentos pedagógicos bem planejados e com objetivos cognitivos que permeiam pensamentos de habilidades cognitivas e que sejam mediados por tecnologias, além de terem escolhido o recurso digital adequado às situações de aprendizagem de inglês de seus alunos.

O interesse dessa pesquisa foi, portanto, o de investigar como o processo de formação continuada do professor de inglês *on-line*, por meio de tarefas customizadas, solidamente amparadas por estudos recentes sobre linguagem e tecnologia contribuiu para o aperfeiçoamento do seu saber/fazer pedagógico, no contexto de escolas públicas estaduais da Superintendência Regional de Ensino Ponte Nova, em Minas Gerais, tendo como suporte a teoria dos multiletramentos e os processos de conhecimento da Pedagogia dos Multiletramentos (KALANTZIS; COPE, 2012) alinhados aos objetivos cognitivos da Taxonomia Digital de Bloom (CHURCHES, 2008) e ao uso educacional de recursos digitais para a formação de professores de inglês.

Acreditamos ser este um estudo de relevância social e formativa crítico-reflexiva para o contexto das escolas públicas do estado de Minas Gerais. Reiteramos que o referencial teórico foi de importância capital para nos apoiar no desenvolvimento desse estudo.

5.1 Retomada das perguntas de pesquisa

Após a análise dos dados, verificamos que o CFPM contribuiu para a formação dos professores participantes. Utilizando como base os resultados apresentados, procuramos responder às perguntas de pesquisa que guiaram a nossa investigação:

1. Como práticas pedagógicas customizadas para a formação continuada no meio *on-line* contribuem para o aperfeiçoamento do saber/fazer pedagógico do professor de inglês de escolas públicas estaduais de Minas Gerais?

A formação continuada para professores de inglês das escolas públicas de Minas Gerais é uma das grandes reivindicações desses profissionais e o curso de formação planejado e implementado pela pesquisadora para o grupo de professores de inglês colaborou para esse fim. Por meio da análise dos dados advindos das respostas dos participantes às tarefas customizadas para a formação continuada, foi possível perceber que elas contribuíram para que eles entendessem os princípios básicos dos multiletramentos, da Taxonomia Digital de Bloom e dos usos pedagógicos de recursos digitais, empoderando-os para o seu saber e fazer pedagógico na era contemporânea.

Ficou evidenciado que os professores participantes entenderam os pressupostos conceituais dos multiletramentos e os desdobramentos da pedagogia, o que pode contribuir para práticas pedagógicas transformadas, tendo em vista as demandas de seus alunos digitais e da era de ensino remoto. Demonstraram compreender que a diversidade plural e a multimodalidade são dois aspectos essenciais para se conceber os letramentos na era contemporânea, que a língua só faz sentido se for concebida em sua diversidade de contextos e em múltiplos modos semióticos – escrito, oral, visual, espacial, tátil ou sonoro. Tudo indica que entenderam que, em tempos digitais, são necessários múltiplos ‘letramentos’ para um mundo de comunicações multimodais em contextos de diversidade.

Podemos afirmar que a identidade dos agentes do processo educativo, professores e estudantes, foi também compreendida. Os participantes em formação continuada demonstraram entender que os estudantes da era digital são agentes ativos que pesquisam informações em várias fontes, responsabilizam-se pela própria aprendizagem e se sentem confortáveis com as tecnologias digitais. Quanto aos atributos dos professores contemporâneos, os participantes puderam perceber que eles são *designers* de ambientes de aprendizagem e não aqueles que

regurgitam o conteúdo do livro didático. Relacionam-se bem com configurações das plataformas de ensino, das redes sociais, dos *sites* e de outros espaços virtuais, integrando recursos digitais às suas aulas e colaborando com outros professores, compartilhando *designs* de aprendizagem.

Por fim, as tarefas da formação continuada deram oportunidades aos participantes de experienciar, entender, analisar e aplicar conhecimentos sobre a diversidade plural dos tempos atuais, a multimodalidade da era contemporânea, uma nova identidade que reflete as características básicas dos estudantes e professores desse momento histórico, o que contribuiu para a sua formação profissional como professores de inglês.

No que concerne ao fazer pedagógico, as tarefas customizadas contribuíram para o professor em formação entender a organização cíclica dos processos de conhecimento – *experienciando o conhecido, experienciando o novo, conceituando por nome, conceituando por teoria, analisando funcionalmente, analisando criticamente, aplicando apropriadamente, aplicando criativamente* (KALANTZIS; COPE, 2012), assim como entender as relações com os objetivos cognitivos da Taxonomia Digital de Bloom (CHURCHES, 2008). Esperamos que todo o conhecimento construído durante a formação contribua para que o professor participante da formação possa mixar os processos de conhecimento de acordo com os objetivos traçados para as atividades de aprendizagem de inglês com ênfase no uso pedagógico dos recursos digitais com os quais os alunos são familiarizados.

2. Como os planos de aula elaborados pelos professores participantes apontam para práticas pedagógicas transformadas no ensino de inglês ao enfocarem uma combinação entre os processos do conhecimento, os objetivos cognitivos e o uso de recursos digitais?

Percebemos, pela análise dos planos de aula elaborados pelos professores participantes, que as propostas de atividades incorporam os princípios de uma prática pedagógica transformada com base na participação no processo de formação continuada investigado neste estudo. Eles foram elaborados sob a ótica dos processos de conhecimento associados aos objetivos cognitivos da Taxonomia Digital de Bloom e ao uso pedagógico de recursos digitais como foi experienciado, conceituado, analisado criticamente e aplicado durante a formação. Podemos afirmar, com base em nossa análise, que os professores em formação refletiram e escolheram intencionalmente “as coisas que as pessoas fazem para conhecer” ou os “movimentos epistêmicos” apropriados para as atividades previstas em seus planos. Eles fizeram associações à Taxonomia Digital de Bloom para ir ao encontro de seus propósitos

pedagógicos por meio do uso de verbos que refletem o processamento cognitivo demandado dos alunos. Nessa perspectiva, os professores elaboraram planos de aula planejados com critérios e metas bem definidos para atingir resultados de aprendizagem previstos por eles. Incluíram recursos digitais disponíveis na Internet em seus planejamentos, tendo em vista suas *affordances* para a realização das atividades de aprendizagem pelos alunos. Não podemos afirmar categoricamente que são estes os princípios para a renovação das práticas pedagógicas dos professores de escolas públicas, mas acreditamos ter propiciado oportunidades de uma formação continuada dentro do que acreditamos ser viável de ser implementado. Por enquanto, não há respostas prontas nem alternativas fixas, pois se trata de um contexto amplamente complexo e em evolução contínua.

3. Quais as reações e sentimentos dos professores sobre a participação no processo de formação continuada *on-line* pelo CFPM?

De acordo com as respostas obtidas no primeiro questionário aplicado, pode-se afirmar que os participantes acreditam que a formação por meio do CFPM contribuiu para ampliar seus conhecimentos teórico-metodológicos e aprimorar suas práticas pedagógicas. Em relação ao saber pedagógico, eles perceberam que o curso ampliou a visão que tinham sobre ensino de inglês, proporcionou momentos de reflexão crítica sobre como planejar e propor aulas e suscitou neles mais motivação com vistas ao aprimoramento de suas práticas pedagógicas. Perceberam que precisam escolher materiais pedagógicos relacionados à vida do aluno, incentivar pesquisas em mídias digitais por parte de seus alunos e fazer um uso mais intenso e sistemático de tecnologias digitais em suas aulas.

Os professores em formação identificaram também que, antes de fazerem parte do CFPM, adotavam apenas uma abordagem, usualmente a didática, para ensinar inglês e que conhecer todos os processos de conhecimento da Pedagogia dos Multiletramentos e os objetivos cognitivos da Taxonomia Digital de Bloom ampliou o seu repertório de escolhas e os fez perceber que a aprendizagem ocorre por meio de vários processos com participação ativa dos alunos. Eles também perceberam que sua limitação em utilizar apenas uma abordagem pedagógica para ensinar inglês se devia à falta de oportunidade de participar de cursos de formação continuada.

Os professores observaram ainda que precisam integrar as tecnologias digitais em suas aulas para que a ênfase não recaia apenas nos livros didáticos. Eles relataram que perceberam melhoria no envolvimento dos alunos às aulas após começarem a aplicar algumas das tarefas

do curso de formação em suas salas de aula. Eles alegam perceber que a formação por meio do CFPM contribuiu para sua formação e estão interessados em aplicar conhecimentos construídos durante o curso em seus contextos de atuação.

4. O que nos revelam os relatos dos professores participantes, um ano após o término da formação, em termos do conhecimento construído durante esse processo?

De acordo com as respostas obtidas no questionário, aplicado um ano após o término da formação, pode-se afirmar que os participantes acreditam que conseguiram perceber inovações em suas práticas pedagógicas durante o ano de 2019, destacando aumento da motivação para ensinar inglês e maior percepção das *affordances* das tecnologias digitais para atingir determinados objetivos pedagógicos. Segundo os participantes, após a formação, eles têm planejado suas aulas buscando atender as necessidades dos alunos e, com isso, têm percebido mais envolvimento por parte deles.

Quanto à integração de recursos digitais, 80% dos participantes relataram que têm utilizado recursos digitais em suas aulas e aqueles que não fizeram uso alegaram terem encontrado problemas nas escolas onde trabalham, como, por exemplo, falta sinal de Internet e proibição de celulares na escola.

A respeito do suporte teórico ao planejamento das aulas, a maioria relatou que, depois da formação, eles planejam suas aulas com foco nos processos de conhecimento e definem os objetivos em seus planos tendo como base os objetivos cognitivos da taxonomia digital de Bloom e a integração de tecnologias digitais. Os três participantes que responderam que têm usado parcialmente as teorias supracitadas alegaram que precisam desenvolver conhecimento em outros cursos de formação sobre os assuntos para se sentirem seguros a aplicar criativamente o que aprenderam.

5.2 Limitações desse trabalho

Ao mesmo tempo em que a escolha da modalidade *on-line* para o curso de formação favoreceu a participação de um grande número de professores que residem em cidades distantes umas das outras, ela trouxe, também, algumas limitações. Alguns participantes com menos familiaridade com o ambiente digital tiveram dificuldades para fazer a inscrição e para interagir

pela plataforma Edmodo, e mesmo mediante muitas intervenções da pesquisadora e autora do curso para explicar o funcionamento da plataforma, preferiram desistir da formação.

O período de duração da formação, de 5 meses, embora longo para esse tipo de curso, foi considerado curto pelos participantes, tendo em vista a grande necessidade de cursos deste tipo. Muitos deles sinalizaram que precisam continuar a formação para se sentirem mais seguros em suas práticas pedagógicas.

5.3 Sugestões para pesquisas futuras

Acreditamos que essa pesquisa foi importante para fomentar uma discussão sobre a formação do professor de inglês, a Pedagogia dos Multiletramentos, a Taxonomia Digital de Bloom e os recursos digitais para fins pedagógicos, sem a pretensão de oferecer respostas prontas.

Sugerimos o acompanhamento dos planos de aula dos participantes em ação nas aulas de inglês, em futuras pesquisas, para avaliar os processos de conhecimento da Pedagogia dos Multiletramentos e os objetivos cognitivos da Taxonomia de Bloom experienciados, conceituados, analisados criticamente e aplicados pelos seus alunos, ou seja, acompanhar a implementação de seus planos de aula.

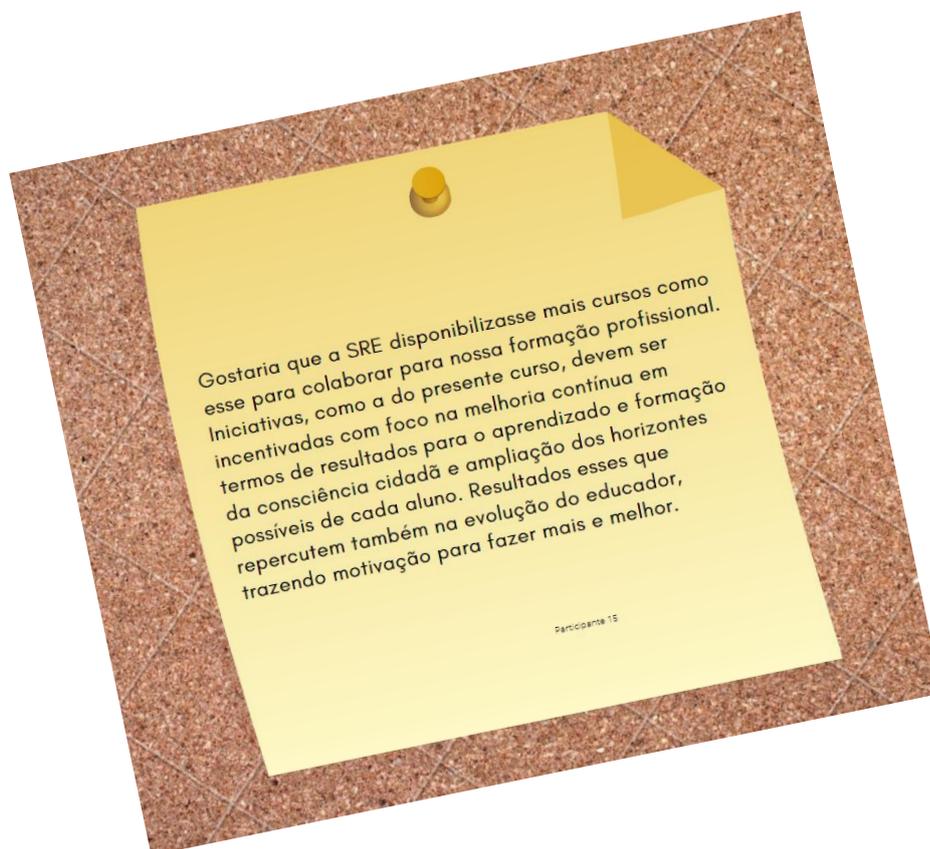
5.4 Considerações finais

Esse trabalho teve por objetivo ressaltar a importância da formação continuada para professores de inglês e demonstrar os benefícios e os resultados gerados pela análise dos dados de professores participantes da formação aqui investigada.

Acreditamos que um curso de formação como o CFPM, que integrou abordagens pedagógicas contemporâneas e utilizou tecnologias digitais como ferramentas educativas, pode contribuir para ampliar a visão de professores de inglês em relação a pontos importantes de sua prática pedagógica, tais como, abordagens diferentes para o ensino, mudanças nos papéis de professores e alunos, integração de tecnologias para promover e motivar a aprendizagem. Acreditamos que a fundamentação teórica deste trabalho também pode ser uma contribuição para o campo da linguística aplicada, especialmente nas áreas de formação de professores, linguagem como ação social e de tecnologias digitais para fins pedagógicos.

Acreditamos que, como ocorreu na SRE de Ponte Nova, outras iniciativas de formação continuada como essa aqui investigada devem se tornar realidade para a melhoria do ensino de inglês na escola pública, com sólido respaldo de cursos para os professores que almejam ter sempre mais oportunidades de atualização. O cenário educacional muda, as tecnologias digitais trazem mudanças profundas, as pedagogias para os letramentos são inovadas, o livro didático é aperfeiçoado e como fica a formação continuada do professor de inglês? Sem ela, pouco vai ser alterado nas práticas pedagógicas das escolas públicas.

Terminamos com um excerto do relato de um dos professores participantes que reafirma nossa convicção de que a formação continuada crítico-transformativa de professores é o caminho a ser trilhado para alcançarmos bons resultados na educação básica do nosso país, especialmente em termos da aprendizagem de inglês.



REFERÊNCIAS

- AFTER SKOOL. You are what you eat. 21 novembro 2017. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=i1CZB8UvrwU>>. Acesso em: 10 outubro 2019.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). **O Professor de Língua Estrangeira em Formação**. Campinas: Pontes Editores, 1999.
- AMORIN, G. S.; CAPUCHINHO, A. C. **O uso do software Hagáquê e a literatura:** incentivando a leitura e a produção de textos multimodais no ensino médio. Fólio – Revista de Letras Vitória da Conquista v. 11, n. 2. p. 455 – 479. jul./dez. 2019.
- ANDERSON, L. W.; KRATHWOHL, D. R. **A taxonomy for learning, teaching and assessing:** a revision of Bloom’s Taxonomy of Educational Objectives. Nova York: Addison Wesley Longman, 2001.
- ANDERSON, L.W., & SOSNIAK, L.A. (Eds.). **Bloom's taxonomy:** a forty-year retrospective. Ninety-third yearbook of the National Society for the Study of Education, Pt.2., Chicago, IL, University of Chicago Press, 1994.
- ARAÚJO, D. R. **Crenças de professores de inglês de escolas públicas sobre o papel do bom aprendiz: um estudo de caso**. 2004. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2004.
- ARMSTRONG, P. Vanderbilt University. Center for Teaching. Bloom’s Taxonomy. Disponível em: < <https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/blooms-taxonomy>>. Acesso em: 12 agosto 2019.
- ARRUDA, C. F. B. **O processo de ressignificação de crenças e mudança na prática pedagógica de um professor de Inglês em educação continuada**. 2008. 141 pág. Dissertação de mestrado. (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2008.
- _____. A mudança no processo de avaliação. In: DUTRA, D. P.; MELLO, H. R. (org.). **Educação Continuada:** Diálogos entre Ensino, Pesquisa e Extensão. Campinas, SP: Pontes, 2013, p. 107-140.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes. p.277 – 289. 1997.
- _____. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes. 2003.
- BARCELOS, A. M. F.; COELHO, H. S. H. **Desafios de professores e formador de professores em um projeto de educação continuada**. Anais do I Congresso Latino-Americano sobre formação de professores de línguas. Florianópolis: UFSC, 2007. Disponível em: <http://www.cce.ufsc.br/~clafpl/pagina_principal1.htm>. Acesso em: 20 jul. 2009.
- BARTON, D; LEE. C. **Linguagem online:** textos e práticas digitais. Trad. Milton Camargo Mota. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES. Disponível em: < <http://bdtd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: 21 Julho 2020.
- BLOOM, B. S. et al. **Taxonomy of educational objectives**. New York: David Mckay, 262 p. (v. 1). 1956.
- BRAGA, J. C. F; SILVA, L.O; JÚNIOR, R. C. G. CALL & MALL: using technology to achieve educational objectives in the language classroom. In: OLIVEIRA, A. L. A. M; BRAGA, J. C.(org.) F. **Inspiring Insights from an English Teaching Scene**. 2017.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 10 nov. 2019.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2019.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília: MEC / Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <<http://www.faccamp.br/new/arq/pdf/graduacao/cursos/licenciatura/letras-ingles/pcn.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2020.

BRASIL. Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências (PNE). Brasília, DF: 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10172.htm>. Acesso em: 06 nov. 2019.

BRASIL. Projeto de Lei 8035 de 2010. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=831421&filename=PL+8035/2010>. Acesso em: 07 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional do Livro Didático (PNLD). 2019. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-livro-didatico/item/11986-escolha-pnld-2019>>. Acesso em: 24 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional do Livro Didático (PNLD). 2020. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/escolha-pnld-2020>>. Acesso em: 24 maio 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação, Resolução Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, publicada em 10/2/2020.

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.

BULL, G & ANSTEY, M. **Evolving pedagogies**. Reading and writing in a multimodal world, Education Services Australia Ltd, Carlton South, Vic, Australia: Education Services Australian Ltd., 2010.

CARVALHO, R. CARVALHO, F. CHAVES, C. N. M. ANDRIOLA, W. B. **Taxonomia de bloom e ENEM**: análise dos itens de língua portuguesa. VI Congresso Internacional em avaliação educacional, 2015.

CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES – CAPES. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em 21 Julho 2020.

- CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: LEFFA V. J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas: EDUCAT/ALAB, p. 21-40, 2001.
- CHURCHES, A. Bloom's digital taxonomy. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/228381038_Bloom's_Digital_Taxonomy>. Acesso em: 20 agosto 2018.
- CHURCHES, A. Educational origami: Bloom's digital taxonomy. Disponível em: <<http://edorigami.wikispaces.com/Bloom%27s+Digital+Taxonomy#Bloom%27s%20Digital%20Taxonomy>>. Acesso em: 10 mar. 2020.
- CHURCHES, A. Bloom's taxonomy blooms digitally. Tech & Learning. <Available at: <www.techlearning.com/article/8670>. Acesso em: 10 mar. 2020.
- COLLINS, J. Literacy and literacies in Annual Review of Anthropology, 24, 1995, 75-93.
- COMITÊ GESTOR DE INTERNET NO BRASIL. TIC Educação. Pesquisa Sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Escolas Brasileiras. 2016. Disponível em: <https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_EDU_2016_LivroEletronico.pdf>. Acesso em 12 Agosto 2019.
- COPE, B.; Kalantzis, M. (Eds.). **Multiliteracies**. New York: Routledge, 2000.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. The Things You Do to Know: An Introduction to the Pedagogy of Multiliteracies. In B. Cope and M. Kalantzis (eds). **A Pedagogy of Multiliteracies: Learning by Design** (p. 1-36). Palgrave: London, 2015.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. E-Learning Ecologies. **Principles for New Learning and Assessment**, Routledge, 2017.
- COSTA, A. B. **Crenças e representações de professores de Língua Inglesa sobre a formação continuada**. 2013. 131 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2013.
- COSTA, G. S. 2013. **Mobile learning**: explorando potencialidades com o uso do celular no ensino - aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira com alunos da escola pública. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAC, Letras, Recife.
- DIAS, R. Currículo Básico Comum. CBC. Ensino médio. Manuscrito. 2005.
- DIAS, R. Portal for the English Teacher. 2011. Disponível em: <<http://www.lettras.ufmg.br/profs/reinildes>>. Acesso em: 12 Agosto 2018.
- DIAS, R. Entrevista. Polifonia, v. 25, n 371, p. 160-170, jan.- abril, 2018.
- DIAS, R. PIMENTA, S. M.O.P. **Technologies, literacies in English oral communication and teacher education: an empirical study at the university level**. RBLA, Belo Horizonte, v. 15, n. 3, p. 711-733. 2015.
- DIAS, R.; JUCÁ, L.; FARIA, R. **New High up 1**. Macmillan. 2015.
- DJORDJEVIC, J. Bloom's digital taxonomy: setting new objectives and outcomes in technology enhanced language teaching. In: P. B. De Vecchi, A. Banjević & M. Krivokapić (Eds.). **New Approaches to Foreign Languages Didactics** (p. 134-147). Perugia: Gu, 2013.
- DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUM, Mark. **Letramentos Digitais**. Trad. Marcos Marcionilo. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- DUFF, P.A. Case Study Research. In: **Case Study Research in Applied Linguistics**. Routledge, 2008

- DUTRA, D. P.; MELLO, H. Refletindo sobre o processo de formação de professores de inglês: uma interpretação de abordagens, métodos e técnicas. In: MENDES, E. A. M.; BENNIBLER, V.; MOTTA, P. M. (Org.). **O novo milênio: interfaces linguísticas e literárias**. Belo Horizonte: UFMG/FALE, p. 47-56, 2001.
- DUTRA, D. P.; MELLO, H. A prática reflexiva na formação inicial e continuada de professores de Língua inglesa. In: ABRAHÃO, M. H. V. (Org.). **Prática de ensino de línguas estrangeiras: experiências e reflexões**. Campinas: Pontes, 2004.
- DUTRA, D. P.; MELLO, H. R. (Org.). **Educação Continuada: Diálogos entre Ensino, Pesquisa e Extensão**. Campinas, SP: Pontes, 2013.
- EDUCAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS – EDUCONLE – UFMG. Disponível em <<http://www.lettras.ufmg.br/educonle/>>. Acesso em 10 Março de 2018.
- EDUPEDIA. We define education. What is patterned partner reading?. Disponível em: <<https://www.theedadvocate.org/edupedia/content/what-is-patterned-partner-reading/>>. Acesso em 2 setembro 2018.
- FAHIM, M; HAGHANI, M. **Sociocultural Perspectives on Foreign Language Learning**. Journal of Language Teaching and Research, Vol. 3, No. 4, pp. 693-699, July 2012.
- FISCHER, D. Oregon State University. Disponível em: <<http://oregonstate.edu/instruct/coursedev/models/id/taxonomy/#table>>. Acesso em: 10 mar. 2020.
- FOODNSPORT. Top ten health benefits of banana. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=O5wRCbhbbuQ&t=62s>. Acesso em 3 agosto 2020.
- FRANCO, C.; TAVARES, K. **Way to English for Brazilian learners 7**. Editora Ática. 2018.
- FULLAN, M. **Stratosphere: Integrating Technology, Pedagogy, and Change Knowledge**. Toronto: Pearson Canadá, 2013.
- FUNG, Y. M. **Collaborative Writing Features**. RELC Journal. April 2010. Disponível em: <<https://www.researchgate.net/publication/249769114>>. Acesso em: 10 mar. 2020.
- GEE, J. (1991). *Social linguistics: Ideology in discourses*. London: Falmer Press.
- GIBSON, J. *The Ecological Approach to Visual Perception*. Boston: Houghton Mifflin, 1979, 332 pp.
- GIRAFFA, L. M. M. **Jornada nas Escol@s: A nova geração de professores e alunos. Tecnologias, sociedade e conhecimento vol. 1, n. 1, nov/2013**.
- GOMES, L. C. **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**. 162 p. Dissertação. (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2015.
- GOODSELL, A; Maher, M; Tinto, V. Smith, B. L, MacGregor, J. **Collaborative Learning: A Sourcebook for Higher Education**. National Center on Postsecondary Teaching, Learning, and Assessment, University Park, PA. Office of Educational Research and Improvement (ED), Washington, DC. 1992.
- HARMER, J. **The Practice of English Language Teaching**. 3rd Edition. London: Longman. 2001.
- KALANTZIS, M.; COPE, B. **Literacies**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

- _____. **Learning by Design**. Victorian Schools Innovation Commission. Common Ground. Australia. 2005.
- _____. Works and days. Learning by Design. Video Why Literacy. Disponível em: < <https://newlearningonline.com/literacies/chapter-2/why-literacy>>. Acesso em: Janeiro de 2019.
- _____. Works and days. Learning by Design. Glossary. Disponível em: < <https://newlearningonline.com/learning-by-design/glossary>>. Acesso em: 01 Julho 2020.
- _____. Works and days. Literacies. Mapping pedagogical approaches to Literacies. Disponível em: < <https://newlearningonline.com/literacies/chapter-7/mapping-pedagogical-approaches-to-literacies>>. Acesso em: 15 Julho 2018.
- KENSKI, Vani M. **Tecnologias E Ensino Presencial E A Distância**. Campinas, SP: Papirus, 2008.
- KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Editora Papirus, 141p. 2012.
- KENSKI, V. M.; GOZZI, M. P; JORDÃO, T. C.; SILVA, G. S. **Ensinar e aprender em ambientes virtuais**. ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v.10, n.2, p.223-249, jun. 2009.
- KRATHWOHL, D. R. **A revision of Bloom’s taxonomy: an overview**. Theory in Practice, v. 41, n. 4, p. 212-218. The H. W. Wilson Company. College of Education. The Ohio State University, 2002.
- KRESS, G. **Multimodality: a social semiotic approach to communication**. London & New York: Routledge, 2010.
- MACKAY, T. Motivation and Engagement. Strategies to increase Motivation and Engagement . How Youth learn. 29 outubro 2014. Disponível em: < <https://tarinmackay.wordpress.com/2014/10/29/strategies-to-increase-motivation-and-engagement/>>. Acesso em: 15 outubro 2018.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In KARWOSKI, Acir Mário.; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. Org. **Gêneros textuais, reflexões e ensino**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.
- _____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- _____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Parábola, p. 19-38, 2010.
- MATEUS, E. F. Educação contemporânea e o desafio da formação continuada. In: GIMENEZ, T. (Org.). **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: Editora UEL, p. 3-14, 2002.
- MCDAVITT, D. S. **Teaching for Understanding: Attaining Higher Order Learning and Increased Achievement through Experiential Instruction**. 1994.
- MICCOLI, L. **Ensino e Aprendizagem de Inglês: Experiências, Desafios e Possibilidades**. Campinas, SP: Pontes, 2010.
- MINAS GERAIS, SEE. Conteúdo Básico Comum (CBC) Língua Estrangeira - Fundamental - 6º ao 9º. 2003. Disponível em: <<https://bit.ly/2QIH2Ub>>. Acesso: 19 de abr.2019.

MINAS GERAIS, SEE. Centro de Referência Virtual do Professor (CRV). Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/index2.aspx?id_objeto=23967>. Acesso em: 10 nov. 2019.

MINAS GERAIS, SEE. Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais. Disponível em: <<https://escoladeformacao.educacao.mg.gov.br/>>. Acesso em: 10 nov. 2019.

MINAS GERAIS, SEE. Currículo Referência de Minas Gerais. 2018. Disponível em: <<http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/20181012%20-%20Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%Aancia%20de%20Minas%20Gerais%20vFinal.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2019.

MIRANDA, M.A.L. Multiliteracies. Disponível em <<https://prezi.com/lteo7o5ovjan/multiliteracies/?present=1>>. Acesso em 15 Julho 2018.

MODELSKI, D.; GIRAFFA, L. M. M.; CASARTELLI, A. O. **Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 45, e180201, 2019.

MOITA-LOPES, L.P. **Pesquisa interpretativista em Linguística aplicada: a linguagem como condição e solução**. D.E.L.T.A., Vol. 10, nº 2, 1994.

NATIONAL EDUCATIONAL TECHNOLOGY PLAN (NEPT), 2017. U.S. Department of Education, Office of Educational Technology. 2017.

NEW LONDON GROUP. **A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures**. Harvard Educational Review, p. 60–92, 1996.

NIKOLIĆ, M. DABIĆ, T. **Bloom’s taxonomy revisited in the context of online tools**. International scientific conference on ICT and e-business related research. Sinteza. 2016.

OLIVEIRA, E. C.; MELLO-PAIVA, K. S. F. **Letramento digital em um curso de formação continuada de professores de língua inglesa**. Revista Leitura, v. 1, p. 105-128, 2014.

OREY, Michael. **Emerging Perspectives on Learning, Teaching, and Technology**. Jacobs Foundation, Zurich, Switzerland. 2010.

PINHEIRO, I. Q. **Explorando as affordances do uso de dispositivos móveis na formação continuada de professores de língua inglesa**. 195 p. Dissertação. (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2017.

PRENSKY, M. **Partnering Teaching digital natives**. Partnering for real learning (p. 9-29). Thousand Oaks, CA. Corwin Press. 2010.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – POSLETRAS. MOVIE TIME: o cinema como forma de letramento crítico em língua inglesa. Disponível em: <<https://posletras.ufop.br/movie-time-o-cinema-como-forma-de-letramento-cr%C3%ADtico-em-l%C3%ADngua-inglesa-dia-c-da-ci%C3%Aancia>>. Acesso em 07 de janeiro de 2020.

PROGRAMA INTERFACES DA FORMAÇÃO EM LÍNGUAS ESTRANGEIRAS. FALE – UFMG. Disponível em <<http://www.lettras.ufmg.br/interfaces/>>. Acesso em 2 Julho 2019.

PROJETO CONTINUAÇÃO COLABORATIVA FACULDADE DE LETRAS UFMG. Disponível em <<http://www.lettras.ufmg.br/concol/>>. Acesso em 2 Julho 2019.

SALBEGO, N., HEBERLE, V. M. & DA SILVA BALEN, M. G. S. *A visual analysis of English textbooks: multimodal scaffolded learning*. Calidoscópio, 13(1), 5-13, 2015.

SANG, Y. Expanded Territories of “Literacy”: New Literacies and Multiliteracies. Journal of Education and Practice. Vol.8, No.8, 2017. 16 – 19.

SANTIAGO, M. E. V. **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.

SANTOS, D. F. **O uso de dispositivos e aplicativos móveis em sequências didáticas no Ensino Fundamental [manuscrito]**: agência e aprendizagem de inglês. 118 f. Dissertação. (Mestrado em Estudos Linguísticos) Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2019.

SANTOS, M. Differences and Similarities between Brazilian food and American food. Disponível em < <https://prezi.com/yqepkzjl9pn5/differences-and-similarities-between-brazilian-food-and-amer/>>. Acesso em 15 janeiro de 2019.

SOARES, L.G. **O ensino da língua inglesa através dos multiletramentos**: uma proposta para o engajamento de estudantes no ensino fundamental. Dissertação. (Mestrado) - Fundação Universidade Federal do Pampa. Rio Grande do Sul. 2017.

SOUZA, L. P. Q. S. TIRABOSCHI, F. F. LAGO, N. A. FIGUEIREDO, F. J. Q. Collaborative english language learning: some reflections from interactions between pairs. Trab. Ling. Aplic., Campinas, n (58.1): 259-286, jan./abr. 2019.

STREET, B. V. (Ed.) (1993). Cross-cultural approaches to literacy. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

VOKI. Miranda, M.A.L. Avatar. Disponível em: < <https://www.voki.com/site/pickup?scid=15047344&chsm=c8a83e4c924811af3811c187b51bb399>>. Acesso em 15 Julho 2018.

WARSCHAUER, M. Reconceptualizing the digital divide. **Technology and Social Inclusion: Rethinking the Digital Divide**. MIT Press. 2002.

WILLIAMS, A. **Promoting Meaningfulness by Coupling Bloom's Taxonomy with Adult Education Theory**. Georgia State University. 2017.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 5 ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ZOLNIER, M. C. A. P.; MICCOLI, L. S. **Formação continuada para professores de inglês**: aprendizagem, reflexão e transformação. Gláuks Online, v. 13, n. 1, p. 98-112, 2013.

Anexo 1 – Termo de Anuência da SRE

Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
Superintendência Regional de Ensino – Ponte Nova
Serviço de Gabinete

Termo de anuência

Declaramos para os devidos fins, que estamos de acordo com a realização do curso de formação para professores de inglês CURSO DE FORMAÇÃO PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS que será implementado sob a coordenação e responsabilidade da professora Marilane de Abreu Lima Miranda, professora da rede estadual de ensino por esta superintendência e será realizado nessa instituição. Para isso, assumimos o compromisso de apoiar o desenvolvimento do curso de formação para os professores de inglês da SRE Ponte Nova, que terá duração de 5 meses e poderá contar como carga horária para cumprimento do módulo II. A Superintendência Regional de Ensino de Ponte Nova assume, ainda, a responsabilidade de emitir certificados de conclusão aos participantes do referido curso.

Ponte Nova, 26 de julho de 2018.


Reinaldo Henrique da Silva
Diretor DAFI/ SRE Ponte Nova

Reinaldo Henrique da Silva
Mesa 1.108.704-7
Diretor DAFI
SRE PONTE NOVA-MG

Anexo 2 – Convite da SRE para as escolas

Ponte Nova, 26 de julho de 2018.

Prezados(as) Diretores(as),

Na certeza de que os cursos de formação continuada podem colaborar para um momento reflexivo e um processo de mudanças significativas no âmbito da educação brasileira, será promovida uma capacitação aos professores de Língua Inglesa que atuam na SRE Ponte Nova.

Sob a coordenação da professora, pesquisadora e doutoranda em Estudos Linguísticos da UFMG, Marilane de Abreu Lima Miranda, o curso visa discutir as abordagens de ensino de Língua Inglesa utilizadas atualmente nas salas de aula, analisar as práticas atuais, estudar algumas teorias de ensino e refletir sobre os efeitos das mudanças do mundo contemporâneo para o ensino da língua. O público alvo dessa formação abrange professores de inglês do Ensino Fundamental e Médio.

O curso será oferecido na modalidade à distância (online) – oportunizando ao professor participante realizá-lo em qualquer horário e dia dentro da semana de cada tarefa; possui carga horária total de 100 horas, com certificação. As aulas terão início em agosto/2018, com término previsto para dezembro/2018.

As inscrições serão realizadas até o dia 04 de agosto de 2018 pelo link:
<https://goo.gl/forms/WzM3n0ze8Vdjzpw93>

Esperamos que este curso proporcione aos professores de Língua Inglesa abertura de espaços para discussões pedagógicas, instigue trabalhos colaborativos entre profissionais da área, promova o conhecimento de novas teorias de ensino e, sobretudo, que os conhecimentos adquiridos se materializem nas salas de aula das escolas públicas estaduais, atendendo satisfatoriamente as demandas do aluno da era digital.

Andreilza R Lopes

Diretoria Educacional

SRE/Ponte Nova

Av. Francisco Vieira Martins, 1035 - 6º andar - Palmeiras - PN/MG CEP 35.430-226

(31) 3819-5597

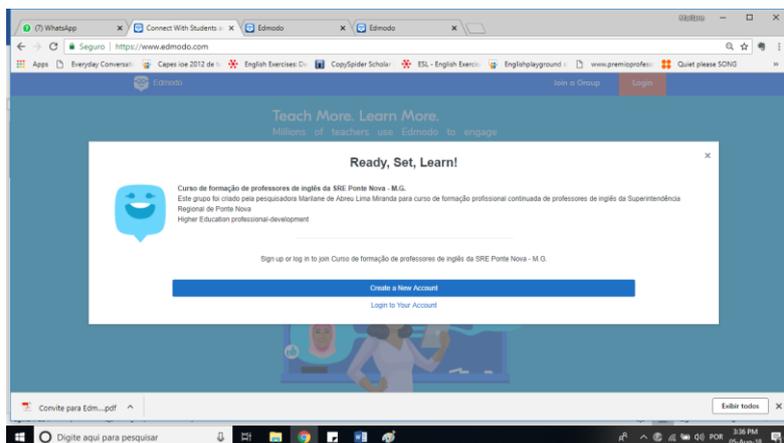
andreilza.lopes@educacao.mg.gov.br

Anexo 3 – Tutorial para inscrição no Edmodo

Step 1 – Type www.edmodo.com

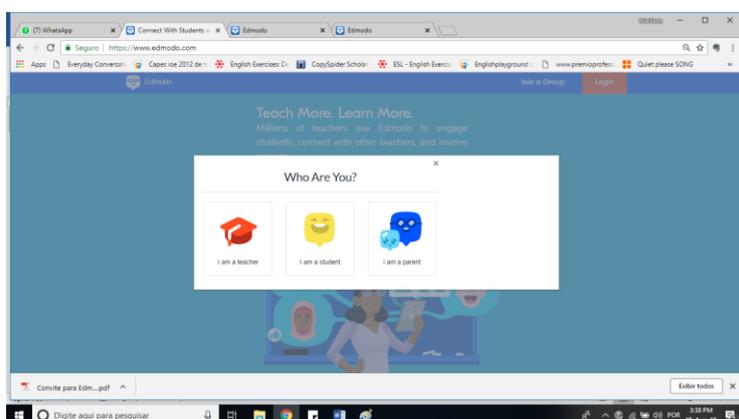
Step 2 – Click – Join a group and type the code **xcpwz8** and click Join

Step 3 – You will see this page:



Step 4 – Click on Create a new account

Step 5 – You will see this page – click on “I am a student”



Step 6 – You will see:

Step 7 – Complete First name, last name

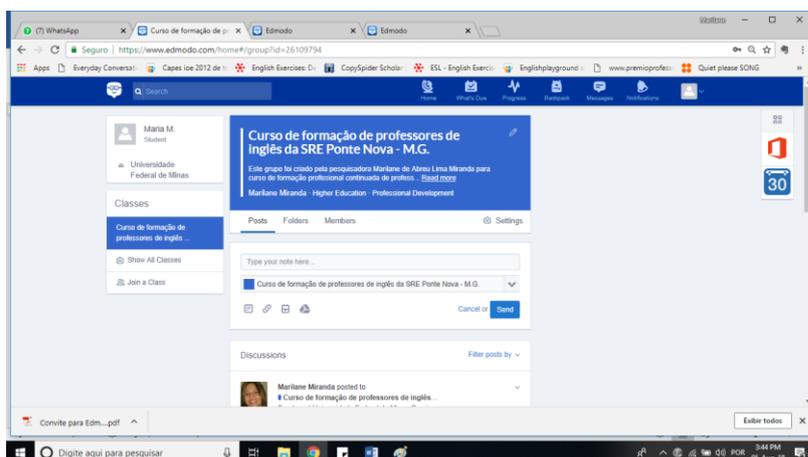
Username – Use your name and the number 05 – Example: Marilane05

E-mail – optional

Password – Create an easy password because you will always need it to visit the platform Edmodo.

Click on – Sign up for free

Step 8 – You are on our page:



Visit it, read our first posts, and try to learn about it.

Have a good trip!

Anexo 4 – Questionário final ao CFPM

Curso de formação para professores de inglês da SRE Ponte Nova – Multiletramentos



Questionário Final

1 – Ao analisar sua prática pedagógica anterior ao curso “Multiletramentos”, você considera que se apoiava mais, inconscientemente, em qual (quais) pedagogia(s) ou movimento(s) pedagógico(s)?

- a) Conceituando (Pedagogia Didática)
- b) Experimentando (Pedagogia Autêntica)
- c) Analisando (Pedagogia Crítica)
- d) Aplicando (Pedagogia Funcional)

2 – Você consegue atribuir uma razão para sua ênfase em uma determinada Pedagogia?

3 – Faça uma comparação de sua prática pedagógica em relação aos itens abaixo, tendo como referência antes e depois do curso “Multiletramentos”:

a) Uso de tecnologias modernas (digitais ou não) – antes do curso e depois

b) Planejamento de aulas – antes do curso e depois

c) Seleção de materiais para as aulas de inglês com movimentos pedagógicos definidos – antes do curso e depois

4 – Você acredita que o curso “Multiletramentos” o(a) incentivou a buscar mudanças em sua prática pedagógica? Quais mudanças?

5 – Das atividades do curso “Multiletramentos” em que você teve como tarefa aplicar alguma atividade pedagógica do curso para seus alunos, o que chamou mais a sua atenção em relação à motivação/engajamento de seu aluno? Você acredita que a aplicação de alguns conceitos estudados pode contribuir para lidar com o maior problema investigado no início do curso: falta de motivação/envolvimento/agência do aluno para estudar inglês?

6 – Você enfrentou dificuldades para aplicar algumas das atividades do curso em suas salas de aula? Quais? Você aponta soluções para essas dificuldades? Quais?

7 – Sobre seus planos profissionais para o futuro, você pretende fazer alterações em sua prática pedagógica? Quais? Algumas de suas pretensões, têm relação com os conhecimentos construídos no curso “Multiletramentos”?

8 – No curso Multiletramentos, além de verificar o movimento de quatro pedagogias importantes para desenvolver as práticas sociais de aprendizagem nas aulas de inglês, o que você aprendeu que pretende integrar ao seu dia-a-dia como professor(a) de inglês?

Anexo 5 – Questionário um ano após a formação

Questionário Pós-pesquisa

Oi, professor(a)

Sou a Marilane, coordenadora do curso Pedagogia dos multiletramentos, do qual você participou em 2018. Como parte da minha pesquisa, gostaria de notícias a respeito de suas aulas de inglês durante este ano. Para isto, gostaria de contar com sua colaboração, respondendo algumas questões:

1 – Analisando sua prática docente de 2018 e 2019, você percebe mudanças? Em que sentido? Explique:

2 – Você fez uso de recursos digitais para desenvolver a pedagogia dos multiletramentos em suas aulas? Se sim? Como foi? Se não? Por que não?

3 – E seus planos de aula? Você tem usado os processos de conhecimento “experienciando, conceituando, analisando e aplicando” para preparar suas aulas? Tem usado os verbos da taxonomia digital de Bloom “relembrando, entendendo, aplicando, analisando, avaliando, criando”? Explique:

Anexo 6 - Plano de aula do participante 15

1 - Objetivo: desenvolver os movimentos pedagógicos “experienciando o conhecido e o novo, destacando e comentando”

- a. Visitar sites sobre culinária brasileira e americana
- b. Identificar diferenças entre os hábitos alimentares nos Estados Unidos e no Brasil, a partir do texto abaixo.

Objetivo: desenvolver os movimentos pedagógicos “experienciando o conhecido e o novo, destacando e comentando”

Differences and Similarities between Brazilian food and American food

<https://prezi.com/yqepkzjl9pn5/differences-and-similarities-between-brazilianfood-and-amer/>

2 – Objetivo: desenvolver o movimento pedagógico “Analisando funcionalmente e criticamente e fazendo ligações e validando”

- a. Visitar uma feira agroecológica.
 - b. Fazer levantamento de alimentos consumidos pelos norte-americanos e brasileiros em todas as refeições do dia, inclusive em festas comemorativas.
-

3 - Objetivo: desenvolver o movimento “conceituando por nome e teoria e entendendo” de alimentos consumidos pelos norte-americanos e brasileiros em todas as refeições do dia, inclusive em festas comemorativas.

- a. A partir de pesquisa sobre alimentação saudável, produzir um quadro com as calorias acompanhando os alimentos consumidos.

4 – Objetivo: desenvolver o movimento pedagógico “aplicando apropriadamente e criativamente e criar e publicar”

- a. Preparar um evento para a comunidade escolar apresentando um estudo comparativo sobre os hábitos alimentares dos EUA e os do Brasil – Prezi.
- b. Servir comida típica.
- c. Preparar um café da manhã na escola no modelo norte-americano para receber os alunos das outras turmas e dar informações sobre os hábitos alimentares nos EUA e os valores calóricos dos alimentos, relacionando-os aos índices de obesidade no país (após pesquisa proposta e apresentada em sala de aula) – Prezi e QR Code.
- d. Plantar e cuidar de horta na escola, identificando-a com os nomes das verduras e

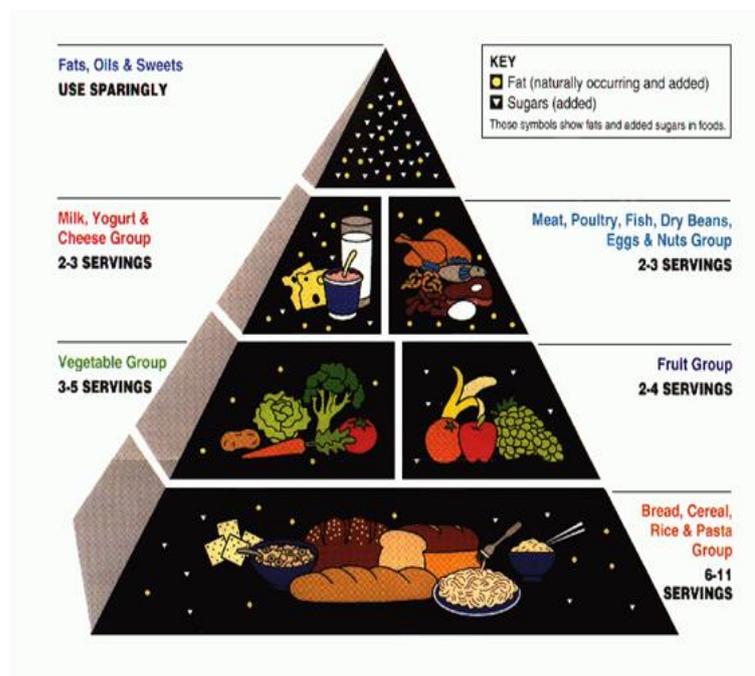
legumes em inglês.

- e. Produzir folders bilíngues sobre alimentação saudável para distribuição na comunidade.
- f. Discutir sobre agricultura familiar e agronegócio com a comunidade escolar.

Anexo 7 - Plano de aula do participante 3

Atividade 1 – objetivo: Desenvolver os movimentos pedagógicos “experienciando e analisando”

- Analise a pirâmide alimentar a seguir observando os nomes de cada grupo de alimentos:



Atividade 2 – Desenvolver o movimento pedagógico “conceituando e aplicando”

- Entenda a que grupos alimentares os alimentos consumidos diariamente por você pertencem, faça uma lista com eles e crie sua própria pirâmide alimentar;
- Fazer uma roda de conversa refletindo sobre os hábitos alimentares dos alunos tendo como base a pirâmide produzida por eles (estão se alimentando de acordo com o ideal, que podem fazer para mudar e ter uma alimentação mais saudável, fatores como propagandas, falta de tempo, etc podem influenciar na alimentação);
- Crie uma aura no aplicativo HP Reveal em que a “trigger image” direcione para vídeos de receitas culinárias ou um vídeo produzido pelo próprio aluno com dicas de alimentação saudável;

Anexo 8 - Plano do participante 10

LESSON PLAN – ENGLISH

Série – 8º e 9º anos do Ensino Fundamental

Teacher:

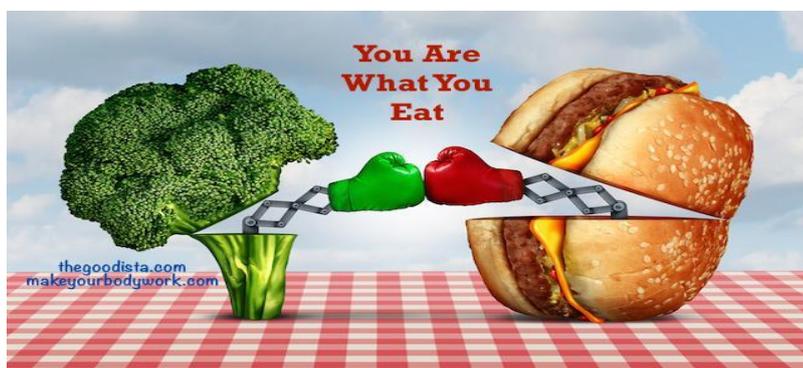
Objetivos – conceituando, experienciando, analisando e aplicando conhecimentos sobre alimentação saudável no dia a dia pessoal e familiar.

Topic - YOU ARE WHAT YOU EAT



1 – Experimentar o conhecido - relembrar

- Write a paragraph about your eating habits:



2 – Experimentar o novo – entender

Assista ao vídeo : YOU ARE WHAT YOU EAT

<https://www.youtube.com/watch?v=i1CZB8UvrwU>

- Now write some sentences that explain the importance of a good eating habits:

3 – Analisando e conceituando – entendendo e avaliando

Comparing your eating habits with an appropriate one, do you judge that you habits are good?

4 – Aplicando e criando

Now, after all that we learn about health eating habits, let's to prepare in group a delicious recipe only about health food, of course. After that the group must to present their recipe and will be great if each one bring their plate for we taste together.



Anexo 9 - Plano de aula - Participante 1



SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS
E.E. Cônego José Ermelindo de Souza – 128325 – P045C3
Praça Getúlio Vargas, 29 – Centro – Araçonga – MG
Tel-Fax: (031) 3894-1166

E-mail: conego.jsouza@hotmail.com Blog: <http://arapongaconego.blogspot.com.br/>

Lesson plan

Teacher:

Grade: 9º ano Ensino fundamental

Objetivos

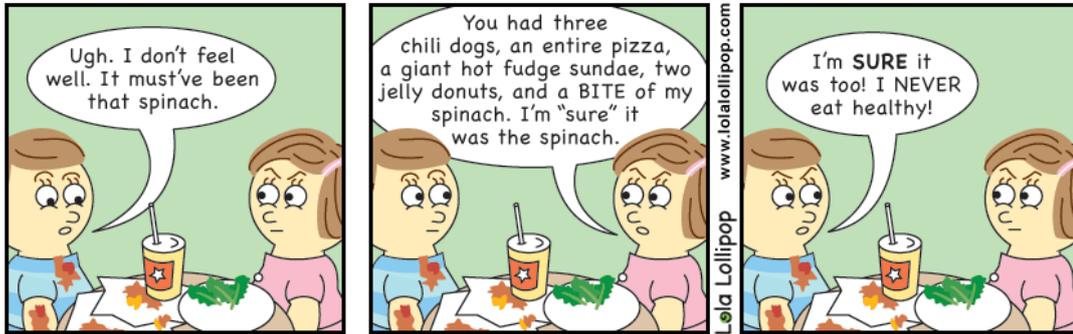
- Relembrar alimentos saudáveis e não saudáveis;
- Incentivar o aluno a analisar o assunto abordado;
- Incentivar a análise das imagens, explorando não só a linguagem verbal, mas também a não verbal, para uma melhor compreensão.
- Levar a compreensão do humor nas tirinhas.
- Aprender o gênero “tirinhas”

Desenvolvimento

- Em um primeiro momento são apresentadas aos alunos as imagens abaixo para relembrarem nomes de alimentos saudáveis e não saudáveis.
- Para análise, é proposto ao aluno o questionamento sobre o porquê de estudar tal tema. Qual a importância desse para a vida? Qual o interesse dele naquele determinado assunto?



- Em um segundo momento, são apresentados aos alunos tirinhas e através do processo *conceituando*, propõe-se ao aluno observar a estrutura do texto, analisando o gênero abordado (tirinha) e identificar e questionar sobre o humor presente nos textos abaixo.



"Health food makes me sick." – CALVIN TRILLIN



No processo *aplicando*, criando tirinhas, ilustrá-las e explicar para os colegas o conteúdo abordado nessas.

Anexo 10 - Plano de aula do participante 15

Lesson Plan

Knowledge processes – experience, analyze, conceptualize, apply

Cognitive goals – remember, evaluate, understand, create

Teacher –

Student –

Theme - Culture

Activity 1 – Goals – Experience the known and the new – remember, understand

Choose a funk you like and show it to your classmates. Apologize why you chose it and analyze the letter.

Activity 2 – Goals – Analyze functionally and critically – evaluate

Watch the document about the origins of the funk and discuss with your classmates about funk in Brazil and in the United States. The link of the video is here:

Link - <https://drive.google.com/file/d/1W7IdwLT0jN47pMuTDr6kr6mVI4VkaOdO/view>

Activity 3 – Goals – Conceptualize – understand, explain

Create an avatar at the site www.voki.com and tell what you understood about funk through it. Record your own voice or type your text and use the programa's voice.

Activity 4 – Goals - Apply appropriately and creatively - create

Produce a funk or a documentary with the theme: Ways for funk in Brazil. After this, publish it in www.youtube.com.

Anexo 11 – Parecer consubstanciado do CEP – UFMG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Formação de professores de língua inglesa e a Pedagogia dos Multiletramentos: ensino para tempos digitais

Pesquisador: Reinildes Dias

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 30778820.0.0000.5149

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.246.176

Apresentação do Projeto:

O presente projeto, desenvolvido por uma doutoranda do programa de pós-graduação em Estudos Linguísticos da FALE/UFMG, enfoca a “Formação continuada de professores de língua inglesa” como um espaço de reflexão para os participantes (ALMEIDA FILHO, 1999; ARRUDA, 2008; 2013; CELANI, 2001; DUTRA; MELLO, 2004). A pesquisa parte do princípio de que há necessidade de implementar cursos de atualização para professores de língua inglesa em serviço, portanto, propõe a realização de um curso de formação continuada on-line, denominado Curso de Formação Pedagogia dos Multiletramentos (CFPM) que tem como suporte teórico a pedagogia dos multiletramentos aliada aos objetivos cognitivos da taxonomia digital de Bloom e às tecnologias digitais. A hipótese é de que o curso pode contribuir para que os professores compreendam a teoria dos Letramentos, reflitam, renovem e transformem a prática pedagógica com aulas que empoderem o aluno a desenvolver Letramentos com toda a pluralidade inerente aos novos tempos digitais. O curso também tem como finalidade o enriquecimento da prática pedagógica dos professores e integra tarefas para reflexão sobre os seguintes elementos inter-relacionados: os dois multís da pedagogia dos multiletramentos, os processos de conhecimento associados aos objetivos cognitivos e ao uso educacional de ferramentas digitais no ensino de inglês. Nessa perspectiva, trata-se de um novo olhar sobre os letramentos, diversidade social, multimodalidade, questões essas que são relevantes nas práticas pedagógicas da era contemporânea. O curso tem duração de doze meses, totalizando 110 horas, elaborado e ministrado pela pesquisadora,

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad SI 2005

Bairro: Unidade Administrativa II

CEP: 31.270-901

UF: MG

Município: BELO HORIZONTE

Telefone: (31)3409-4592

E-mail: coep@prpq.ufmg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS



inuação do Parecer: 4.246.176

realizado no Modulo II, do programa “Educação continuada de professores de Línguas estrangeiras” – EDUCONLE , promovido há quinze anos pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Este módulo está dentro do programa de formação continuada para professores, ofertado pelo estado de Minas Gerais, envolvendo neste caso a Superintendência de Ensino de Ponte Nova. Os participantes do curso sserão professores de inglês que atuam em escolas públicas estaduais de dezessete cidades que fazem parte da jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Ponte Nova, Minas Gerais. Os conteúdos do curso envolvem o trabalho com diversos gêneros textuais com o aluno de língua inglesa, integra as tecnologias digitais modernas, com as quais os alunos são tão familiarizados, o que faz parte da ampla agenda da Pedagogia dos Multiletramentos (KALANTZIS; COPE, 2012). Pedagogia dos Multiletramentos, segundo esses autores, consiste no envolvimento da diversidade linguística, social, cultural e na multimodalidade dos textos de hoje às práticas educacionais. Para a pesquisa, serão coletados dados sobre como os professores de inglês planejam suas aulas, bem como usam o livro didático com seus alunos, buscando investigar se os professores integram algumas tecnologias digitais para contribuir para o desenvolvimento dos Letramentos dos alunos. Indica-se a adoção do procedimento metodológico estudo de caso de natureza interpretativista, de base etnográfica (MOITALOPES, 1994) dentro do paradigma qualitativo. Os dados estarão na Plataforma Edmodo que hospedou todas as tarefas a serem realizadas pelos participantes, prevendo-se ainda a aplicação de um questionário online 12 meses após o término do curso. Os dados para a pesquisa serão originados do corpus de um curso realizado no período de agosto de 2018 a janeiro de 2019 pela Superintendência Regional de Ensino de Ponte Nova de Minas Gerais, por meio de tarefas customizadas para a formação continuada de professores de inglês, armazenadas na Plataforma Edmodo.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Investigar como a formação continuada no meio on-line pela plataforma Edmodo, sob o viés dos multiletramentos alinhados aos objetivos cognitivos da taxonomia digital de Bloom e às tecnologias digitais, especialmente os aplicativos, contribui para o aperfeiçoamento / enriquecimento do fazer pedagógico do professor de inglês de escolas públicas estaduais. Investigar as contribuições da Pedagogia dos Multiletramentos para a prática pedagógica do professor de língua inglesa.

Objetivos secundários: Averiguar se os professores participantes desenvolvem o entendimento dos processos de conhecimento da pedagogia dos multiletramentos e suas relações com a era digital, ao longo do curso ofertado; Articular cada um desses processos aos objetivos cognitivos da

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos,6627 2º Ad SI 2005

Bairro: Unidade Administrativa II

CEP: 31.270-901

UF: MG

Município: BELO HORIZONTE

Telefone: (31)3409-4592

E-mail: coep@prpq.ufmg.br

Continuação do Parecer: 4.246.176

taxonomia de Bloom na implementação / realização das tarefas de formação com foco em ferramentas digitais, especialmente os aplicativos. Verificar se os participantes fazem uso da combinação de processos de conhecimento, objetivos cognitivos e ferramentas digitais no desenvolvimento de seus planos de aula. - Investigar como o professor de língua inglesa concebe a visão de "Letramentos";- Identificar como o professor de língua inglesa desenvolve os letramentos dos alunos para ouvir e falar;- Pesquisar como o professor de língua inglesa desenvolve os letramentos dos alunos para ler e escrever.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Sobre os riscos o projeto aponta que o curso de formação para professores que utilizará a pedagogia dos multiletramentos pode não provocar a mudança pedagógica esperada pelo pesquisador. Os riscos desta pesquisa são mínimos, como aqueles existentes ao participante de um curso de formação presencial, que relata experiências profissionais, dia a dia e atividades diárias. Pode haver, também, algum tipo de constrangimento, ao responder às questões do questionário inicial, final e pós-pesquisa, entretanto, a identidade dos participantes será mantida em absoluto sigilo. Quanto às tarefas do curso de formação, ferramenta de coleta de dados da pesquisa, não há obrigatoriedade da realização total das tarefas, nem mesmo imposição a participar do curso completo por parte das pesquisadoras.

Já os benefícios, considera que a pesquisa contribuirá para a pesquisa de formação de professores de inglês no campo da Linguística Aplicada. Argumenta que a pesquisa é de extrema relevância para a formação de professores de inglês no que se refere a uma prática pedagógica alinhada à demanda da era digital. O curso poderá, também, proporcionar ao professor uma prática pedagógica reflexiva, promotora de uma aprendizagem colaborativa, digital e multimodal. Enfim, a pesquisa poderá servir de referência ao professor participante na elaboração de planos de aula de língua inglesa para tempos modernos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa possui relevância para fortalecer ações de formação de professores de inglês nas escolas públicas, área ainda de pouco prestígio no currículo. Também é muito pertinente a proposta de promover o curso como fonte de dados para a pesquisa. Como esclarecido na carta-resposta das pesquisadoras ao parecer 4.105.551 que indicou várias diligências no projeto, entre elas a atualização do calendário de coleta de dados, esclareceu que o cronograma não estava desatualizado e sim que a coleta de dados foi realmente realizadas antes da apreciação do CEP. Também esclareceu que os dados para a pesquisa serão coletados da Plataforma Edmodo que hospedou todas as tarefas a serem realizadas pelos participantes do curso realizado no período de

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos,6627 2º Ad SI 2005

Bairro: Unidade Administrativa II

CEP: 31.270-901

UF: MG

Município: BELO HORIZONTE

Telefone: (31)3409-4592

E-mail: coep@prpq.ufmg.br

. Continuação do Parecer: 4.246.176

Continuação do Parecer: 4.246.176

agosto de 2018 a janeiro de 2019 pela Superintendência Regional de Ensino de Ponte Nova de Minas Gerais, do qual a pesquisadora foi docente. As pesquisadoras ainda esclarecem que o curso foi realizado sob anuência do órgão dirigente, a Superintendência de Ponte Nova, que não só aprovou as ações educativas previstas, anexando carta de anuência, como também incentivou os professores a fazer parte delas. Informa ainda que a responsabilidade de enviar os convites e certificar os participantes ao final do curso foi da referida superintendência de ensino. Apresentou-se um TCUD com compromisso de acesso à Plataforma para coleta de dados somente após aprovação do CEP-CONEP. Diante desse desenho metodológico, dispensa-se o uso de TCLE. No estágio em que se encontra a pesquisa, considerando as justificativas das pesquisadoras, o CEP-CONEP fez a apreciação da proposta de uma pesquisa de análise documental retrospectiva de um curso realizado, com apresentação do respectivo TCUD indicando a origem dos dados e a plataforma de acesso a eles.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados na primeira apreciação do projeto: a) Folha de rosto; b) Informações Básicas do Projeto; c) Projeto de Pesquisa; d) Parecer do Projeto de Pesquisa aprovado pela congregação da unidade; e) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE para o professor participante. Foi acrescido para segunda apreciação uma carta- resposta, contendo esclarecimentos sobre o cronograma do projeto, cópia do termo de assentimento da Superintendência de Ensino de Ponte Nova em forma de carta de anuência e um e-mail da superintendência para a pesquisadora aceitando e autorizando o curso; versão atualizada do TCLE e justificativa para a versão inicial apresentada; cópia do parecer da congregação da unidade com datas e carimbo; apresentação de informe sobre a banca de qualificação do trabalho em 19/06/2019; informe de que não houve entrevistas e sim aplicação de questionários; apresentação dos modelos dos questionários aplicados aos participantes. Foram introduzidos na terceira apreciação do projeto: a) TCUD com as devidas informações e declaração de compromisso das pesquisadoras; b) termo de compromisso das pesquisadoras; c) carta de encaminhamento; d) pedido de dispensa de TCLE; e) versão atualizada do projeto; f) Informações Básicas do Projeto. Considerando o estágio da pesquisa, as revisões realizadas no projeto, com realização de uma pesquisa documental com apresentação de TCUD, observa-se que as diligências solicitadas foram atendidas.

Recomendações:

Não há novas recomendações

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad SI 2005**Bairro:** Unidade Administrativa II**CEP:** 31.270-901**UF:** MG**Município:** BELO HORIZONTE**Telefone:** (31)3409-4592**E-mail:** coep@prpq.ufmg.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS**



Continuação do Parecer: 4.246.176

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Dado o exposto acima, e considerando que as diligências foram atendidas, s.m.j., sou favorável à aprovação do projeto

Considerações Finais a critério do CEP:

Tendo em vista a legislação vigente (Resolução CNS 466/12), o CEP-UFMG recomenda aos Pesquisadores: comunicar toda e qualquer alteração do projeto e do termo de consentimento via emenda na Plataforma Brasil, informar imediatamente qualquer evento adverso ocorrido durante o desenvolvimento da pesquisa (via documental encaminhada em papel), apresentar na forma de notificação relatórios parciais do andamento do mesmo a cada 06 (seis) meses e ao término da pesquisa encaminhar a este Comitê um sumário dos resultados do projeto (relatório final).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1366856.pdf	27/08/2020 11:07:26		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa.docx	27/08/2020 11:07:05	MARILANE DE ABREU LIMA MIRANDA	Aceito
Outros	parecer_camara_de_pesquisa.pdf	27/08/2020 10:21:41	MARILANE DE ABREU LIMA MIRANDA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Dispensa_TCLE_uso_de_TCUD.pdf	27/08/2020 10:17:10	MARILANE DE ABREU LIMA MIRANDA	Aceito
Outros	anuenciasuperint.pdf	27/08/2020 10:03:32	MARILANE DE ABREU LIMA MIRANDA	Aceito
Outros	Carta_de_encaminhamento.pdf	27/08/2020 10:02:18	MARILANE DE ABREU LIMA MIRANDA	Aceito
Outros	Termocomprom.pdf	27/08/2020 10:01:25	MARILANE DE ABREU LIMA MIRANDA	Aceito
Outros	TCUD.pdf	27/08/2020 09:57:24	MARILANE DE ABREU LIMA MIRANDA	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_reinildes.pdf	11/03/2020 23:36:44	Reinildes Dias	Aceito

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad SI 2005

Bairro: Unidade Administrativa II

CEP: 31.270-901

UF: MG

Município: BELO HORIZONTE

Telefone: (31)3409-4592

E-mail: coep@prpq.ufmg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS



Continuação do Parecer: 4.246.176

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BELO HORIZONTE, 29 de Agosto de 2020

Assinado por:

**Críssia Carem Paiva Fontainha
(Coordenador(a))**

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad SI 2005

Bairro: Unidade Administrativa II

CEP: 31.270-901

UF: MG

Município: BELO HORIZONTE

Telefone: (31)3409-4592

E-mail: coep@prpq.ufmg.br

Anexo 12 - Planos de aula dos participantes - Tópico – Food

Plano de aula 01 - participante 17

English Lesson Plan 1 – You are what you eat

Série	1º ano do Ensino Médio
Objetivos	Conceituar, experimentar, analisar e aplicar conhecimentos sobre alimentação saudável
Tópico	You are what you eat
Número de aulas	02 aulas de 50 min. Ou 01 aula de 50 min. + atividades com tecnologias como dever de casa
Recursos didáticos	data show, computador, celular com aplicativo QR Code reader, site padlet.
Teacher	Maria das Dores Soares Mayrink
Textual genres	games, gráfico, vídeo.

Activity 1 - Do you know some vocabulary about Food? Let's check it playing the games below?

Goal - Conceptualize by name and theory – Didactic pedagogy

a) Hangman – Drinks

<https://www.english-hilfen.de/en/games/hangman4.html>

b) Hangman – Food

<https://www.english-hilfen.de/en/games/hangman3.html>

c) Vocabulary – Find the pair – vegetables and fruit

https://www.english-hilfen.de/en/exercises/vocabulary25/vegetables_fruit.htm

- The eatwell plate shows a balanced diet. Read and discuss about it with your partner.

The eatwell plate



Use the eatwell plate to help you get the balance right. It shows how much of what you eat should come from each food group.



Fontes - <https://www.qub.ac.uk/elearning/public/HealthyEating/TheEatwellPlate/>
Dias, R; Jucá, L; Faria, R. High up 2 – Língua Inglesa – 1ª edição. 2013

- To help you to conceptualize this topic, answer the question 01:

1 Check the best options to complete the following ideas.

[canned /kænd/ adjective preserved in a metal container without air]

[frozen /'frauz(ə)n/ adjective preserved at a very low temperature]

a If we think of a balanced diet, eating canned and frozen food:

- is fine and causes no problem to our health.
- is the worst thing someone can do.
- may be fine depending on the nutritional values the food contains

b The nutritional values of canned and frozen food:

- are much higher than those of fresh food.
- depend on the processes used to freeze or can the food.
- are the same as fresh food, despite the processes used.

**Activity 2 – To experience the topic “Food” answer exercises from letters a to g:
Goal – experience the known and the new – Authentic pedagogy**

- a) How often do you eat French fries a week?
- b) Do you like hamburgers? Do you eat hamburgers every week?

- c) What about soft drinks? Do you know how much of sugar a soft drink has? Can you search it?
- d) Are you a chocolate lover? How often do you eat a chocolate bar?
- e) Do you consider you have a healthy diet? Why or why not?



- f) Use your cell phone with the app QR Code reader and watch the video available on the code below: After open it, click BROWSE WEBSITE.



- g) After or while you watch the video, answer:

- Three disadvantages to eat junk food - _____
- Three benefits to eat healthy food - _____

Activity 03 – Analyze the items below, doing exercise of the letters a and b:

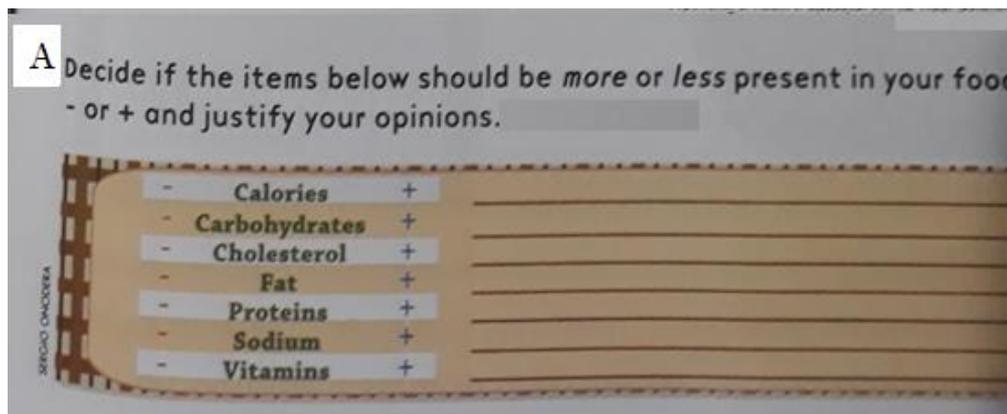
Goal – analyze functionally and critically – Critical Pedagogy

Pay attention to the structure of the phrases with the verb SHOULD:

You should drink water.

He should eat apple.

She should drink milk.



- Answer:

- Do you eat well? Why (not)?
- What can you say about your eating habits?
- What should you eat less? And more?
- Do you think this lesson help you about your health?
-

Activity 4 – What about sharing your knowledge about HEALTHY FOOD with other students of the school. Create your wall on the site – <https://pt-br.padlet.com/dashboard> and upload materials about it there. Example – links of the games about food, the video and other contents you think it is important to have good health! Don't forget to share the link among the students!

Goal – apply appropriately and creatively

Plano de aula 2 – participante 16

English Lesson Plan 2 – You are what you eat

Série	1º ano do Ensino Médio
Objetivos	Conceituar, experimentar, analisar e aplicar conhecimentos sobre alimentação saudável
Tópico	You are what you eat
Número de aulas	02 aulas de 50 min. Ou 01 aula de 50 min. + atividades com tecnologias como dever de casa
Recursos didáticos	material impresso, celular com aplicativo QR reader, computador
Teacher	Maria Aparecida Costa Silva
Textual genres	diálogo, cardápio, artigo

Activity 1

A– Let’s practice the oral language? Listen the conversations about Eating and solve exercises1 and 2:

Goal – Experience the known and the new



LearnEnglish Teens

Listening skills practice: Eating out – exercises

Listen to the conversation in a restaurant and do the exercises to improve your listening skills.

Preparation
Do this exercise before you listen. Draw a line to match the pictures with the words below.



fruit salad	cheeseburger	vegetables	cheese and biscuits	ice cream	pasta
chips	roast chicken	sausages	tomato soup	omelette	grilled fish

1. Check your understanding: true or false
Do this exercise while you listen. Circle *True* or *False* for these sentences.

1.	The customers want two tables.	<i>True</i>	<i>False</i>
2.	There are two customers eating together.	<i>True</i>	<i>False</i>
3.	The two customers order the same starter.	<i>True</i>	<i>False</i>
4.	Both customers order the Thai chicken for their main course.	<i>True</i>	<i>False</i>
5.	The customers order cold drinks.	<i>True</i>	<i>False</i>
6.	Both customers order a dessert.	<i>True</i>	<i>False</i>

www.britishcouncil.org/learnenglishteens
© The British Council. 2012 The United Kingdom's international organisation for educational opportunities and cultural relations. We are registered in England as a charity.

Activity 2 – Listen to the audio clicking on this link or reading the QR code below and try to say like the people on it:

Goal - Applying appropriately

<http://learnenglishteens.britishcouncil.org/skills/listening/elementary-a2-listening/eating-out>



2. Check your understanding: gap fill

Do this exercise while you listen. Complete the gaps with a word from the box.

would	ready	for
have	like	like

1. A table _____ two, please.
2. Are you _____ to order?
3. What would you _____ for your starter?
4. I'd _____ French onion soup, please.
5. What _____ you like to drink?
6. I'll _____ a fresh orange juice.

THE BOAT RESTAURANT						
STARTERS	Tomato Soup	£2.00	SNACKS <small>Lunchtime only</small>	Cheese Burger	£3.20	
	French Onion Soup	£2.50		Vegetable omelette	£3.25	
	Tomato Salad	£2.90		Chocolate cake	£2.25	
	Chicken Salad	£3.30		<small>All starters are served with bread and butter</small>		
MAIN COURSES			Cheese & tomato sandwich	£3.25	Burger	£2.90
German sausage and chips	£6.50	Chicken sandwich	£3.50	Cheese omelette	£3.50	
Grilled fish and potatoes	£6.25	<small>All snacks are served with salad and chips</small>				
Italian cheese & tomato pizza	£4.85	DESSERTS				
Thai chicken and rice	£5.95	Fruit salad and cream	£2.25	Ice cream	£2.00	
Vegetable pasta	£4.85	<small>(choose from chocolate, coffee, or lemon)</small>				
Roast chicken and potatoes	£5.95	Lemon cake	£2.25	Chocolate cake	£2.25	
DRINKS	Mineral water	£1.00	Cheese and biscuits	£2.50		
	Fresh orange juice	£1.25				
	Soft drinks	£1.30				
	English Tea	£0.90				
	Irish Cream Coffee	£0.90				
Lunch served 12:30 - 2:30pm / Dinner served 6:00 - 9:00pm						

Discussion

What food and drink from this menu would you order?

www.britishcouncil.org/learnenglishteens

© The British Council, 2012 The United Kingdom's international organisation for educational opportunities and cultural relations. We are registered in England as a charity.

Activity 3 – A - Read the text about Eating disorders and answer the questions about it:
Goal – Conceptualize by theory and analyze critically

Plano de aula 3 – Participante 18**English Lesson Plan 5 – You are what you eat**

Série	1º ano do Ensino Médio
Objetivos	Conceituar, experimentar, analisar e aplicar conhecimentos sobre alimentação saudável
Tópico	You are what you eat
Número de aulas	02 aulas de 50 min. Ou 01 aula de 50 min. + atividades com tecnologias como dever de casa
Recursos didáticos	Material impresso, data show, computador, celular com aplicativo QR Code reader,
Teacher	Maria de Fátima
Textual genres	Artigo

Activity 1 - Read the text below. Use your QR Code reader.

Goal – Analyze critically – Critical pedagogy



Activity 2 – Read the text to get information about health disorders.

Goal – Conceptualize and analyze



Eating disorders are so common in America that 1 or 2 out every 100 students will struggle with one.

The most common types of eating disorder are anorexia nervosa and bulimia nervosa (usually called simply “anorexia” and “bulimia”): But other food-related disorders, like binge eating disorders, body image disorders, and food phobias, are showing up more frequently than they used to.

ANOREXIA

People with anorexia have an extreme fear of weight gain and a distorted view of their body size and shape. As a result, they can't maintain a normal body weight. Some people with anorexia restrict their food intake by dieting, or excessive exercise.

They hardly eat at all – and the small amount of food they do eat becomes an obsession.

Other people with eating disorders do something called binge eating and purging, where they eat a lot of food and then try to get rid of the calories by forcing themselves to vomit, using laxatives, or exercising excessively. (see “Bulimia”, below)

BULIMIA

Bulimia is similar to anorexia. With bulimia, a person binge eats (eats far too much food) and then tries to compensate it extreme ways, such as forced vomiting or excessive exercise, to prevent weight gain. Over time, these steps can be dangerous.

To be diagnosed with bulimia, a person must be bingeing and purging regularly, at least twice a week for a couple of months. People with bulimia eat a large amount of food (often junk food) at once, usually in secret. The person typically feels powerless to stop eating and can only stop once he or she is too full to eat any more.

Kidshealth.org (abridged)

A. Read the text and decide whether these sentences are true (T) or false (F). Correct the false ones.

1. A great number of American students will suffer from eating disorders.

2. Anorexia and bulimia are the only food-related disorders.

3. Anorexics like their body.

4. Some anorexics eat very little and do too much exercise.

5. Some bulimics try to lose their calories by exercising regularly.

B. Answer the following questions with complete sentences.

1. What are the symptoms of bulimia?

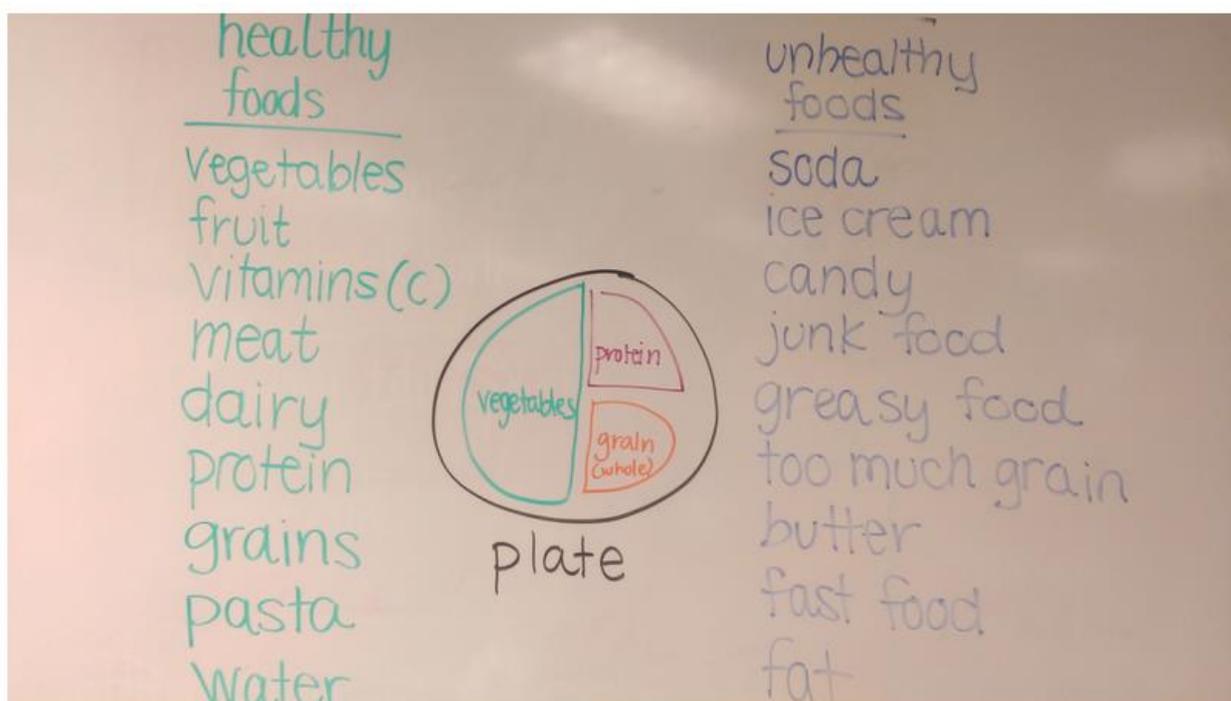
2. When can we say that a person suffers from bulimia?

3. Why do bulimics eat so much?

Activity 3 – Answer the questions

Goal – Experiencing the known and new

- What's your favourite food?
- What is the most expensive restaurant that you have ever been to? What did you eat there?



Plano de aula 4 – participante 8

1 - Experimentar o desconhecido

Debate sobre o assunto, mas todos com o livro nas mãos. Fazer a leitura do texto, prestando atenção nos cognatos, palavras novas.

2 - Conceituar por nomes – conceitue o que se estabelece como relação “Rainbow” e as comidas, os vegetais, frutas e verduras nas imagens do texto.

3 - Experimentar o Novo → Pedagogia Funcional um piquenique fora da escola, onde todos os alunos levarão frutas e colecionarão eles mesmos vários flash cards com nome de todas as frutas que eles conhecem’. Quando o aluno for escrever o texto, ele conceituará a relação com o nome Rainbow.

4 – Aplicar conhecimento - Aplicar as informações novas trazidas pelo texto e supostamente as figuras complementares do texto.

5 – Analise as figuras - comentar sobre as vantagens que as cores dos alimentos trazem para nossa saúde.

6 – Aplicar apropriadamente e criativamente - confeccionar cartazes com o assunto as cores nos alimentos, fazer a divulgação desses cartazes pela escola, informando todos sobre os benefícios para a nossa saúde.

My avatar talking about colors foods. Healthy food the benefits of each color.

<http://tinyurl.com/ydevf69y>

Plano de aula 5 – Participante 21

Público: nono ano Ensino Fundamental

Atividade 1 – experienciando o conhecido e o novo –

Apresentar um chart com os novos conceitos de hábitos alimentares: Vegetarian/pollotarian/vegan/pescetarian/flexitarian. Promover um trabalho em grupos para discutirem quais grupos de alimentos se enquadram nos conceitos acima e criar menus. Apresentar para a classe.

Atividade 2 – Analisando funcionalmente e criticamente

- 1) Say if you agree or disagree:
 - a) There are higher level of obesity in richer countries
 - b) Our parents and grandparents were healthier than us
 - c) People were healthier in the past because mothers stayed home and cooked for their kids.
 - d) Parents cannot be blamed for child obesity
 - e) The problem is not the food we eat: it is the lives we lead

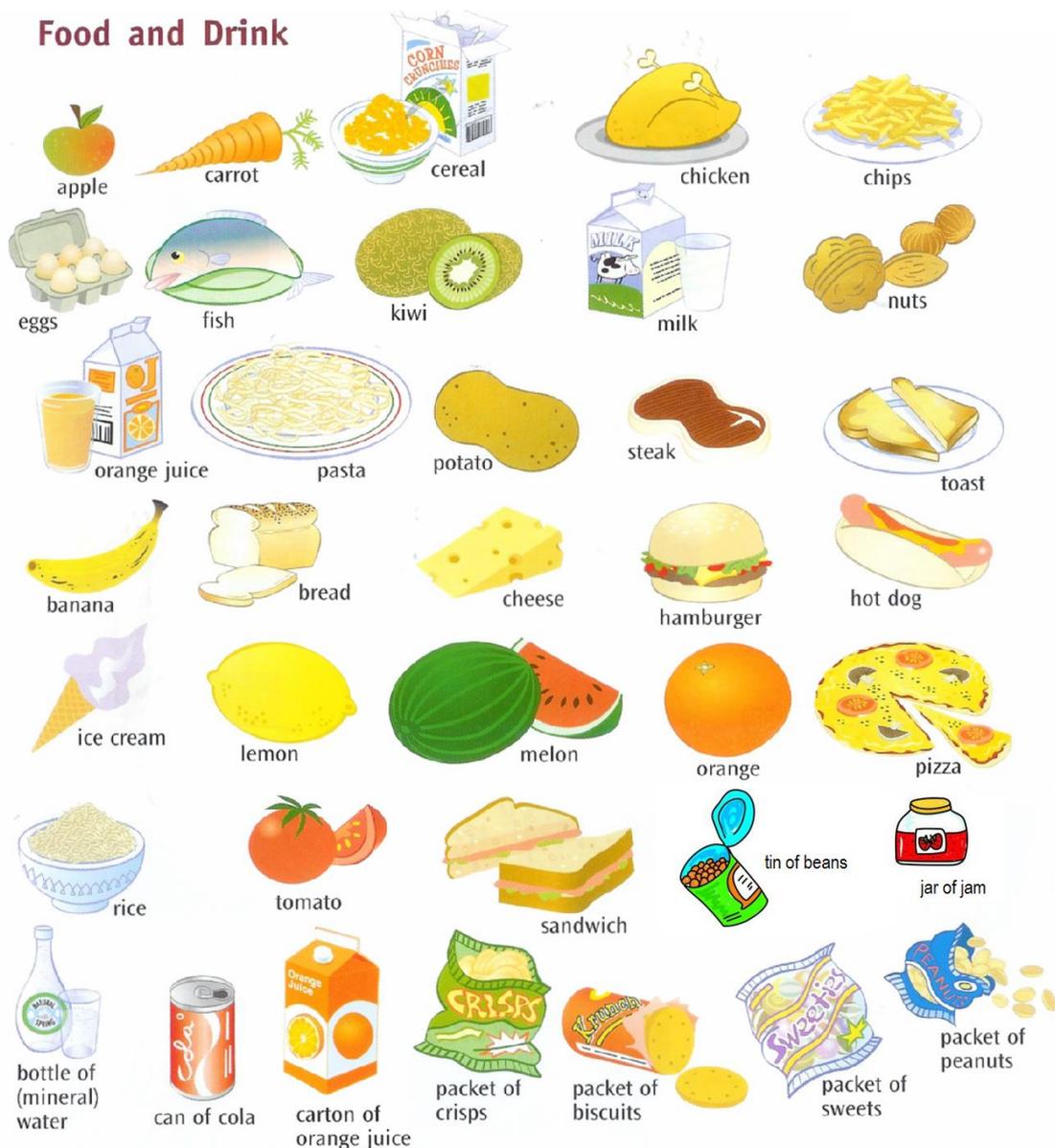
Atividade 3 – Aplicando apropriadamente e criativamente

Em grupos os alunos irão pensar na comunidade em que vivem e criar cardápios e listas de alimentos saudáveis cultivados na própria comunidade.

Plano de aula 6 – Participante 07

Food and Drink : Exercises**1 – Experiencing the known and the new**

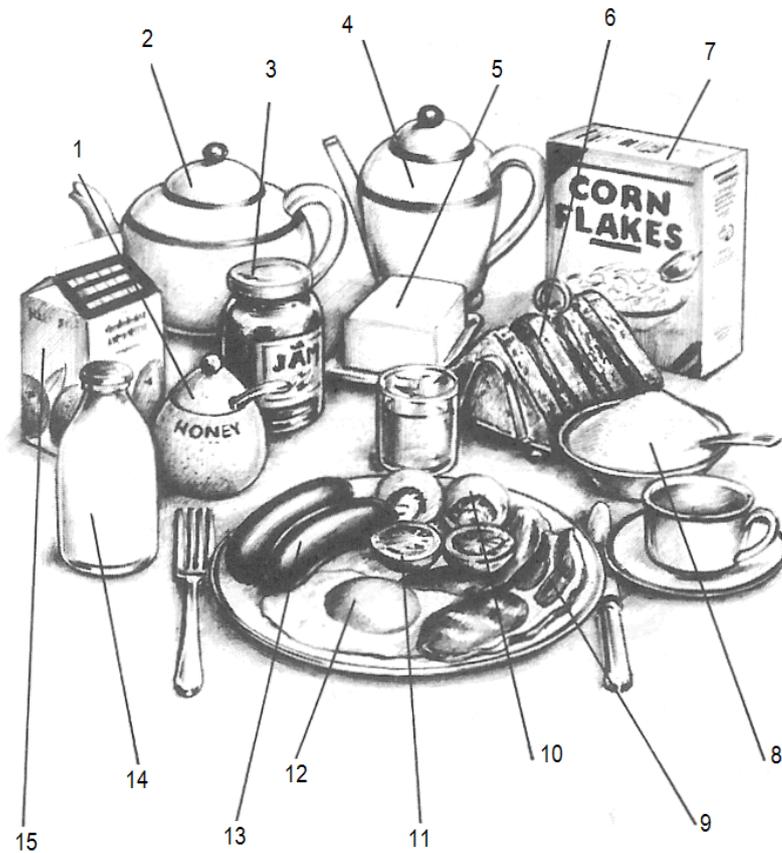
Here are some pictures about food and drink. Read their names:

**2 – Conceptualizing**

Classify the items above:

Fruit	Vegetables	Drink	Dairy products	Starches

Label this picture:



- | | | |
|---------|----------|----------|
| 1. | 6. | 11. |
| 2. | 7. | 12. |
| 3. | 8. | 13. |
| 4. | 9. | 14. |
| 5. | 10. | 15. |

3 – Applying appropriately and creatively:

- In groups of four, research about a food in a specific country and show it in a video. Each student should participate on it. Use your creativity during the video's presentation. Then, publish it on Facebook's page. Don't forget to watch your colleagues videos and comment what did you like most and why.

Plano de aula 7 – Participante 02

Atividade proposta para movimento pedagógico “experimentar o conhecido e o novo”:

Leia o texto abaixo:

Tammy is a college student. Here, she talks about her eating habits:

For breakfast, I usually have cereal and milk and a piece of fruit – an apple or a banana. If I wake up really hungry then I'll also have a piece of bread with jam on it. Sometimes I'll have eggs, an omelet with cheese and maybe ham. And if I'm late for class, I'll just have a cup of coffee.

I don't have a lot of time in between classes this semester, so for lunch I will typically grab something quick to eat, like a slice of pizza. Or a sandwich, either turkey or bacon with lettuce and tomatoes. Despite the junk food at lunch time, I try to keep healthy by having another piece of fruit or a granola bar for a snack in the middle of the afternoon.

Dinner is my favorite meal, and it's usually when I eat the most. I love pasta, so I'll often have ravioli or lasagna. Once in a while I will eat chicken with a side of potatoes or spinach. I always have ice-cream after dinner. Chocolate or vanilla, these are my favorites.

Vocabulário

grab something quick to eat = comer uma coisa rápida

I try to keep healthy = tento me manter saudável

once in a while = de vez em quando

a side of (something) = uma porção de (alguma coisa) acompanhando o prato principal

Parte 1 - Após a leitura do texto, localize no dicionário as palavras que você não conhece. Anote-as no caderno com os seus respectivos significados.

Parte 2 - Teste sua compreensão

1) Qual é a alternativa verdadeira?

- A) Tammy never eats fruit.
- B) Her favorite meal is lunch.
- C) She loves vanilla ice-cream.
- D) Tammy has plenty of time for lunch.

2) Complete a sentença abaixo com uma expressão usada no texto:
 Tammy tries to compensate for all the she has at lunch by eating a granola bar or a piece of fruit.

3) Qual é a alternativa falsa?

- A) Tammy usually skips dinner.
- B) Sometimes Tammy has eggs in the morning.
- C) When she's late for class, Tammy simply has a cup of coffee.
- D) She loves ice-cream.

Atividade proposta para o movimento **Analisando criticamente**

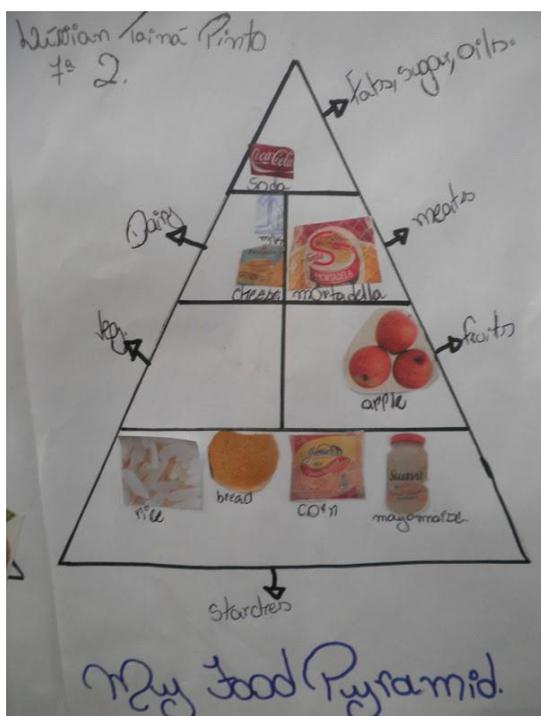
E sobre você? Como você se alimenta? Construa um texto, usando como base o texto dado, falando quais são os seus hábitos alimentares.

Agora responda em inglês:

- How is the ideal food habits for you?
- Are you have good habits?
- What can you do to have good habits?

Atividade proposta para o movimento Aplicando apropriadamente e criativamente

Vamos construir um mural na sala de aula, ilustrando e comparando os hábitos da Tammy com os dos alunos da sala.



Anexo 13 – Planos de aula dos participantes – Tópico Music

Plano de aula 1 – Participante 1

1 -Apresentação do vídeo da música (treinando listening)

Através da repetição para fixar melhor a pronúncia e o estudo do vocabulário ainda não estudado, o novo, utilizamos a pedagogia didática (processo de conhecimento “conceituar”);

2 – Debate sobre o meio ambiente - Foi utilizada uma pedagogia crítica (processo de conhecimento “analisar”);

3 – Pesquisar a biografia de Michael Jackson – Pedagogia autêntica ou processo de conhecimento “experienciar o novo”.

4 – Estudo dos gêneros textuais “Música e biografia” – Pedagogia funcional e processo de conhecimento “aplicar”.

Recursos pedagógicos:

TV, notebook, folha com música impressa, quadro e giz.

Plano de aula 2 – Participante 18

Tópico

Música

Objetivos

- Para discutir gostos e tendências musicais
- Identificar o significado do vocabulário no contexto dos festivais de música
- Para praticar a leitura para detalhes essenciais e específicos
- Para obter mais informações sobre festivais de música no Reino Unido e internacionalmente

Task 1. Make some sentences from the words in the word cloud. **Processo de conhecimento**
Experienciar



Task 2 - Look at the poster. Can you tell where the photograph is taken? **Processo de conhecimento**
Conceituar



Which of the following adjectives would you use to describe the picture?

exciting overcrowded exhilarating splendid awesome claustrophobic thrilling
disconcerting

- Are these words positive or negative?
- Can you think of any more adjectives to describe the picture?

Task 3 - Discussion - Processo de conhecimento **Conceituar e analisar**

1. In pairs, talk about the music you like.

You should say:

- what sort of music you like to listen to and why
- how you access music
- where you listen to music
- who your favourite musicians/ bands are

2. Discuss the following question with your partner:

- How popular is live music in your country and are music festivals an important part of the culture?

Task 4 – Processo de conhecimento Aplicar

Option 1

Plan a trip to a festival. You may want to choose a festival you learned about during the lesson, or another one of your choice.

The following websites might be useful:

<http://www.efestivals.co.uk/>

<http://www.thefestivalcalendar.co.uk/>

<http://www.timeout.com/travel/features/599/the-worlds-best-music-festivals>

<http://worldparty.roughguides.com>

Consider the following questions:

- Where is the festival?
- When is the festival?
- How will you get there?
- Where will you stay?
- How long will you stay?
- What will you do at the festival?

Give a short presentation to the class about your festival plans.

Option 2

Design a poster for your dream music festival.

1. Consider the following questions:

- What is the name of your festival?
- Where is it?
- When is it?
- How often does it happen?
- How long does it last for?
- How much do tickets cost?
- What sort of music is played?
- Which famous artists/ bands will headline?
- Will there be any other activities?

2. Present your poster to the class, explaining why you made your choices.

Use the website below and produce an attractive, online, interactive poster.

www.glogster.com

You can embed music and movie clips to make your poster even more appealing!

Plano de aula 3 – Participante 8

Tópico – Musicas – Blowin’ in the wind e Pra não dizer que não falei das flores

- 1 - Apresentar no data show o gênero textual “letra de música”. **Processo de conhecimento “experienciar”**
- 2 Apresentar as biografias dos cantores Bob Dylan e Geraldo Vandré. **Processo de conhecimento “conceituar”**
- 3 Apresentar as músicas e promover debate entre os alunos sobre as músicas apresentadas. **Processo de conhecimento “conceituar e analisar”**
- 4 Convidar os alunos a cantar as músicas acompanhando a letra no vídeo. **Processo de conhecimento “aplicar”**

Plano de aula 4 – Participante 3

Lesson plan – Music

Série - 1º ano do Ensino médio

Objetivos – conceituar, experimentar, analisar e aplicar conhecimentos sobre música

Atividade 1 - Processo de conhecimento “experienciar o novo e o conhecido”

- Dividir a sala em grupos e entregar os “conversation cards” para que eles possam conversar sobre música seguindo as sugestões.
- Depois os alunos podem fazer uma roda de conversar compartilhando com os colegas da sala suas preferências musicais, artistas, etc.



Speaking and listening - Elementary

Let's talk about **MUSIC**

Conversation cards

What's your favourite kind of music?	Can you play a musical instrument? If so, which one?	How often do you listen to music?
Have you ever been to a concert or live show? Talk about it.	Have you ever sung karaoke? Did you like it?	Do you like to sing? Why (not)?
How many CDs do you have? What's your favourite?	Do you have an MP3-player? How often do you use it?	Have you ever downloaded music from the Internet? Why?
Do you prefer music in English or in your own language? Why?	Which musician or band would you most like to meet? Why?	Do you ever listen to loud music? When?
Can you dance? What's your favourite dance?	Do you listen to music on the radio? What's your favourite radio station?	When you listen to music, do you try to understand the words (lyrics)?
Would you like to be a famous singer? Why?	What's your favourite singer? Why do you like him or her?	What's your favourite band? Why do you like it?

Disponível em: https://en.islcollective.com/preview/201012/b2/lets-talk-about-music-activities-promoting-classroom-dynamics-group-form_2576_1.jpg

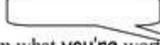
Atividade 2 - Apresentar aos alunos o vídeo da música “Firework” da Katy Perry. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=QGJuMBdaqIw> - Processo de conhecimento “experienciar”

Entregar aos alunos a atividade abaixo para que eles possam completar a letra da música de acordo com o que ouvem e com as imagens.

Atividade II

Katy Perry - Firework

Do you ever feel like a plastic  wanting to start again
 Drifting through the  thin
 Do you ever feel, feel so  thin
 Like a  of cards, one blow from caving
 Do you ever feel already  deep?
ix  under screams but no one seems to hear a thing
 Do you know that there's still a chance for  ?
 'Cause there's a spark in  ?
 You just gotta ignite the  and let it shir
 Just own the night like the 

CHORUS: 'Cause baby, you're a 
 Come on, show 'em what **you're** worth 
 Make 'em go, oh
 you shoot across the 
 Baby, **you're** a 
 Come on, let your colors burst
 Make 'them go, oh
You're gonna leave 'em falling down

You don't have to feel like a waste of space 
 You're original, cannot be replaced 
 you only knew what the 
 After a hurricane comes a 
 'be you're reason ~~why~~ all the  are closed
 you could open one that leads you to the perfect 
 Like a lightning bolt, your  will blow 
 And when it's time, you'll know 
 You just gotta ignite the  and let it shine
 Just own the night like the 4th of July 

G			
Fret 4	Fret 3	Fret 2	Fret 1
•	•	•	•

An			
Fret 4	Fret 3	Fret 2	Fret 1
•	•	•	•

CHORUS
 Boom, boom, boom 
 en brighter than the 
 It's always been inside of you, you, you
 And now it's time to let it through


 ISLCollective.com

- Fazer a correção da atividade anterior e pedir aos alunos que façam a atividade a seguir.

Atividade 3 - Processo de conhecimento “conceituar”

Choose the correct Word:

You don't have to feel
 Like a (waste/make) of space
 You're original

Cannot be replaced

If you only (knew/kne)
 What the future(holds/tolds)
 After a hurricane
 Comes a(rainbow/rainow)

Maybe a reason (why/my)
 All the (doors /moors)were closed
 So you (could/should) open one
 That leads you to the perfect road

Like a lightning (bolt/colt)
 Your heart (will/still) glow
 And when it's (time/shine) you'll know
 You just gotta

Ignite the light
 And let it shine
 Just own the (night/diet)
 Like the Fourth of July
 'Cause (baby/made), you're a firework
 Come on (show/know) 'em what you're worth
 Make 'em go, "Aah, aah, aah"
 As you(shoot/foot) across the sky
 Baby, you're a firework
 Come on let your (colors/dolors) burst
 Make 'em go, "Aah, aah, aah"
 You're gonna leave them all in awe, awe, awe

Disponível em: <https://www.acessaber.com.br/wp-content/uploads/2017/02/firework-katy.doc>

Atividade 4 - Conversar com alunos sobre a mensagem da música e se esta mensagem tem algum tipo de relação com a vida deles. Processo de conhecimento “analisar”

Atividade 5 – Fazer download do aplicativo ou acessar o site “Genius”. Processo de conhecimento “aplicar”

Disponível em: <https://genius.com/>. Neste aplicativo os alunos terão acesso a letras de músicas, vídeos e a explicação da letra da música. Em alguns casos há vídeos em que o próprio artista explica a música. Nos demais, basta clicar em algum verso ou estrofe da letra e a explicação aparece. O interessante é que os alunos além de conhecerem mais sobre suas músicas e artistas favoritos eles adquirem outros conhecimentos. Também é possível o próprio aluno deixar sua contribuição explicando algum verso/estrofe de alguma música.

Plano de aula 5 – Participante 21

Topic: Music

Atividade 1: Experienciar

Alunos irão ouvir pequenos trechos de músicas e escreverão a qual tipo se referem (rock'n' roll, electronic, opera, rap, pop, gospel,, etc). Em seguida irão citar outras músicas correspondentes aos tipos citados.

Atividade 2: Experienciar e analisar

Alunos ouvirão diferentes canções selecionadas pelo professor e anotarão o que sentiram ao ouvi-las (Positive, negative or mixed feelings). Eles compartilharão com a sala.

Atividade 3: Analisar

Pesquisa sobre canções ouvidas pelos pais ou avós quando eram adolescentes e comparar com as ouvidas pelos adolescentes hoje. Selecionar uma canção que gostem (internacional) e apresentar para a sala (podem ser usados cartazes, slides, etc).

Atividade 4: Aplicar

Convidar os alunos a preparar um reality show com apresentação musical. As letras serão distribuídas para a classe.

Plano de aula 6 – Participante 13

Atividade 1 - Processo de conhecimento “experenciado”

- Apresentação do vídeo da música

Atividade 2 - Processo de conhecimento “conceituar”

Apresentação de uma breve biografia do cantor e compositor da música (Freddie Mercury)

Atividade 3 - Processo de conhecimento “analisar”

Análise das imagens do clipe.

Atividade 4 – Processo de conhecimento “aplicar”

Estimular o aluno a cantar a música

RECURSOS PEDAGÓGICOS:

Notebook, folha com música impressa, quadro e giz.

I Want To Break Free - [Queen](#)

I want to break free
 I want to break free
 I want to break free from your lies
 You're so self satisfied I don't need you
 I've got to break free
 God knows, God knows I want to break free
 I've fallen in love
 I've fallen in love for the first time
 And this time I know it's for real
 I've fallen in love, yeah
 God knows, God knows, I've fallen in love
 It's strange but it's true
 I can't get over the way you love me like you do
 But I have to be sure
 When I walk out that door
 Oh, how I want to be free, baby
 Oh, how I want to be free
 Oh, how I want to break free
 But life still goes on
 I can't get used to, living without, living without
 Living without you by my side
 I don't want to live alone, hey
 God knows, got to make it on my own
 So baby can't you see
 I've got to break free
 I've got to break free
 I want to break free, yeah
 I want, I want, I want, I want to break free

Referência:

<https://www.letras.mus.br/queen/67840/traducao.html>