

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Letras
Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos

MARLEI ROSE RENZETTI TARTONI

**TRANSFORMANDO O ESPAÇO DA SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA NA
ESCOLA PÚBLICA COM O DESENVOLVIMENTO DE EXPRESSÃO ORAL, SOB O
VIÉS DA PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS: UMA INTERVENÇÃO COM
ALUNOS DO ENSINO MÉDIO EM ILHAS DE APRENDIZAGEM**

Belo Horizonte

2021

MARLEI ROSE RENZETTI TARTONI

**TRANSFORMANDO O ESPAÇO DA SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA NA
ESCOLA PÚBLICA COM O DESENVOLVIMENTO DE EXPRESSÃO ORAL, SOB O
VIÉS DA PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS: UMA INTERVENÇÃO COM
ALUNOS DO ENSINO MÉDIO EM ILHAS DE APRENDIZAGEM**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Linguística Aplicada.

Área de Concentração: Linguística Aplicada

Linha de Pesquisa: Linguagem e Tecnologia

Orientadora: Prof^ª. D^ª. Reinildes Dias

Belo Horizonte
2021

T195t

Tartoni, Marlei Rose Renzetti.

Transformando o espaço da sala de aula de língua inglesa na escola pública com o desenvolvimento de expressão oral, sob o viés da pedagogia dos multiletramentos [manuscrito] : uma intervenção com alunos do ensino médio em ilhas de aprendizagem / Marlei Rose Renzetti Tartoni. – 2021.

1 recurso online (384 f. : il., fots.,grafs., tabs., color., p&b.) : pdf.

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. 333-339.

Anexos: f. 340.

Apêndices: f. 341.384.

Exigências do sistema: Adobe Acrobat Reader.

1.Língua inglesa – Estudo e ensino – Teses. 2. Língua inglesa – Métodos de ensino – Teses. 3. Aquisição da segunda linguagem – Teses. 4. Letramento – Teses. 5. Ambiente de sala de aula – Teses. 6. Oralidade – 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

TRANSFORMANDO O ESPAÇO DA SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA PÚBLICA COM O DESENVOLVIMENTO DE EXPRESSÃO ORAL, SOB O VIÉS DA PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS: UMA INTERVENÇÃO COM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO EM ILHAS DE APRENDIZAGEM

MARLEI ROSE RENZETTI TARTONI

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 ESTUDOS LINGUÍSTICOS, área de concentração LINGUÍSTICA APLICADA, linha de pesquisa Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Aprovada em 30 de novembro de 2021, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Reinildes Dias - Orientadora

UFMG

Prof(a). Maria Elizabete Villela Santiago

UNIFEI

Prof(a). Vania Carvalho de Castro

Pesquisadora Independente

Prof(a). Climene Fernandes Brito Arruda

UFMG

Prof(a). Junia de Carvalho Fidelis Braga

UFMG

Belo Horizonte, 30 de novembro de 2021.

Documento assinado eletronicamente por **Maria Elizabete Villela Santiago, Usuária Externa**, em 10/12/2021, às 09:56, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº](#)



[10.543, de 13 de novembro de 2020.](#)



Documento assinado eletronicamente por **Vânia Carvalho de Castro, Usuário Externo**, em 10/12/2021, às 13:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.](#)



Documento assinado eletronicamente por **Reinildes Dias, Presidente de comissão**, em 10/12/2021, às 14:01, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.](#)



Documento assinado eletronicamente por **Junia de Carvalho Fidelis Braga, Professora do Magistério Superior**, em 10/12/2021, às 15:51, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.](#)



Documento assinado eletronicamente por **Climene Fernandes Brito Arruda, Professora do Magistério Superior**, em 10/12/2021, às 16:42, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.](#)



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 **1072862** e o código CRC **F839CC10**.

*Ao meu pai, Onésimo Renzetti (in memoriam),
que me ensinou a começar de novo sempre que
adversidades empurrassem nossos objetivos
para um pouco mais longe, mesmo que se
instalasse a dor. Porque se soubermos
interpretar o que os momentos difíceis e
dolorosos têm para nos ensinar, podemos
acreditar que muito ainda é possível fazer.*

AGRADECIMENTOS

Foram quatro anos de escolhas. Escolhi ganhar e escolhi perder. Algumas perdas foram sofridas, outras representaram crescimento e abriram espaço para oportunidades que, tenho certeza, continuarão a aparecer. As pessoas que me garantem que muito ainda está por vir são aquelas que me escutaram e durante todo o tempo do trabalho em minha pesquisa e em minha tese: delas também ouvi palavras de apoio, de correção de rotas, de carinho. E a essas pessoas eu gostaria de agradecer.

Ao meu marido, Marcelo, por toda visão privilegiada que me emprestou dos processos pelos quais passei, pelos mimos que me alegraram em momentos difíceis, mas, também, pela sinceridade e objetividade, de que tanto precisei, para retomar, realinhar, redimensionar o que estava fazendo.

À minha filha, Marcella, que tanto me ouviu, do seu jeito sem julgamentos, aberto, empático. Minha parceira nos cuidados com a casa, nesse período de pandemia que nos colocou ainda mais próximas.

Ao meu filho, Michael, que me olha tão docemente, e me faz perceber sua admiração, seu apreço por tudo o que eu faço, sem dizer uma palavra. Que mágico isso! Aquele olhar que me diz que tudo vai ficar bem, que eu consigo, que eu sou capaz!

À minha irmã, Marta, à minha mãe, Leonor, e minha sogra Míriam, mulheres de fé, por suas inúmeras orações e palavras de suporte e empatia. Quando minha mente procurava as referências que essas três mulheres traziam à minha vida, eu me enchia de coragem.

Aos cunhados e cunhadas, irmãos e irmãs que a vida me deu. Ana Carolina, uma linda vencedora; Mônica, uma linda detalhista: ah, que mulheres! Como amam, como são amadas! Murilo, a luz de nossas vidas, com sua sabedoria; Sérgio, que está sempre disposto, sempre mostrando sua admiração pelas lutas que vencemos! Gostaria de registrar a honra de tê-los em minha vida. Gostaria, também, de pedir licença para abrir um parágrafo especial, cunhados e cunhadas.

Ao Ivan, meu cunhado, meu irmão. Por sua bondade, sua tomada de decisão de ajudar minha mãe em tudo o que ela precisa. Idas e vindas aos médicos, aos hospitais, ajuda nos afazeres do dia-a-dia. Você foi e é essencial em nossas vidas e, especialmente, durante a operação e recuperação de minha mãe.

Ao meu irmão César, que tanto confiou na minha capacidade. À minha irmã Marcia, por gostar tanto de me ter por perto, o que me acalma tanto, porque me faz sentir tão querida.

Aos meus sobrinhos e sobrinhas, em ordem de nascimento: Tatiane, Carolina, Alexandre, Pedro, Thiago, Luíza, Júlia, João Paulo. Por renovarem minhas forças com sua juventude, suas múltiplas inteligências! Por serem meninos e meninas do bem, que tudo tornam maravilhoso.

Ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (POSLIN), que, por meio da figura dos profissionais que ali trabalham, acolheu-me, respondendo prontamente às minhas dúvidas e entendendo, sempre, o momento delicado por que passava.

À minha orientadora, Reinildes Dias, cuja juventude não se esgota, cuja força não esmorece, cuja capacidade só aumenta. Uma inspiração para meus caminhos. Especialmente aquela que reforçou minhas convicções de que o ensino e a aprendizagem de inglês precisam fazer sentido, por meio dos Multiletramentos, especialmente nas nossas escolas públicas! Práticas que se renovam, que olham para o aprendiz e seu universo.

Às mulheres incríveis que fizeram parte de minha banca e tanto enriqueceram meu trabalho: Júnia Braga, Climene Arruda, Vânia Castro e Elizabeth Villela. Exemplos de profissionais cuidadosas, respeitosas e incansáveis.

A toda equipe da Escola Estadual Flávio dos Santos: a diretora, a vice-diretora, a professora das turmas participantes, por tanto suporte, tanto apoio. Que jornada maravilhosa tivemos, quanto aprendizado!

Aos alunos das turmas participantes, por tanta abertura ao nosso trabalho, tanto apoio, tanto carinho. Vocês me fizeram uma “*believer*”, e eu vou manter nossas memórias “*in a photograph*”. Para sempre!

RESUMO

Na atualidade, conseguimos acessar, de forma ubíqua, uma infinidade de gêneros textuais, cujo conteúdo e organização multimodal em sua tessitura alinham-se às mudanças que têm ocorrido nos diversos modos de representação pela linguagem. O repertório comunicacional que nossos alunos têm construído e de que fazem uso demanda pedagogias que revisitem práticas e reabilitem espaços para respaldar desafios, dentro do universo que possibilite novas relações com seus professores (PRENSKY, 2010). Alunos e professores precisam experienciar, conceitualizar, analisar e aplicar conhecimentos, e ir posicionando-se, desenvolvendo sua identidade e construindo seu estar cidadão. Esta pesquisa teve como objetivo principal intervir na aprendizagem de língua inglesa por alunos do Ensino Médio, em especial na expressão oral, por meio do *design* de atividades criadas e implementadas sob o viés da pedagogia dos multiletramentos e da organização da sala de aula em ilhas de aprendizagem. Para atingir esse objetivo principal, procuramos promover a participação e o engajamento dos participantes no desenvolvimento de sua expressão oral por meio de práticas pedagógicas sintonizadas com as escolhas de conteúdos preferidos por eles (canções, séries, filmes, jogos), com o suporte teórico da pedagogia dos multiletramentos, fazendo uso de ilhas de aprendizagem na organização espacial da sala de aula. Assim, nesta tese serão inter-relacionados, sob um olhar crítico-reflexivo, teorias, conceitos e práticas, segundo os pressupostos da pedagogia dos multiletramentos, combinada aos processos de conhecimento, e a transição entre os velhos e os novos básicos da educação (KALANTZIS; COPE, 2010, 2012, 2015; KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020), em uma contribuição para práticas pedagógicas alinhadas às tecnologias digitais, à multimodalidade dos textos e à diversidade humana. Ademais, para a implementação de nossa intervenção, desenhamos situações de ensino e aprendizagem que também foram respaldadas por pedagogias ativas e pelos princípios dos bons jogos digitais (COPE, KALANTZIS, 2011; BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015; GEE, 2005, 2008). Esta pesquisa, de cunho exploratório e descritivo, configura-se como um estudo de caso, uma vez que trabalhamos na elaboração/criação (*design*) das atividades de aprendizagem que foram implementadas em aulas para três turmas de alunos do 1º ano do Ensino Médio de uma escola pública em Belo Horizonte. Os resultados contribuíram para a consolidação de práticas mais alinhadas aos interesses, necessidades e características dos alunos da faixa etária acessada. Elas se fundamentaram na parceria do professor com seus alunos, e de seu papel enquanto *designer* de ciclos de atividades, e, também, de facilitador, consultor, orientador e promotor do rigor necessário para o sucesso das produções sociais pela linguagem realizadas em sala de aula. Esse papel diferenciado do professor, em nossa pesquisa, foi distribuído entre a pesquisadora e a professora das turmas participantes. Por fim, as atitudes positivas, de contentamento manifestadas pelos alunos, e a completude das atividades, evidenciam o sucesso conquistado, ao longo da intervenção.

Palavras-chave: Pedagogia dos Multiletramentos; Processos de Conhecimento; Velhos e Novos Básicos da Educação; Pedagogias Ativas; Princípios dos Bons Jogos, Expressão Oral.

ABSTRACT

Currently, we can access, ubiquitously, an infinity of text of different genres, whose content and multimodal organization in its weaving are in agreement with the changes that have occurred in the different modes of representation through language. The communicational repertoire that our students have built and used demands pedagogies which revisit practices and reorganize spaces to embrace challenges, within the universe which enables new relationships with their teachers (PRENSKY, 2010). Students and teachers need to experience, conceptualize, analyze and apply knowledge, and position themselves, developing their identity and building their being a citizen. The main objective of this research was to intervene in an English language learning environment, with students from Ensino Médio (High School equivalent), especially in respect to their oral expression, through the design of activities created and implemented under the perspective of the pedagogy of multiliteracies and the organization of the classroom in islands of learning. To achieve this main objective, we seek to promote the participation and engagement of participants in the development of their oral expression through pedagogical practices featuring some characteristics of their favorite content choices (songs, series, movies, games), with the theoretical support of the pedagogy of multiliteracies, making use of islands of learning in the spatial organization of the classroom. Thus, in this thesis, theories, concepts and practices will be interrelated, under a critical-reflective perspective, according to the fundamentals of the pedagogy of multiliteracies, combined with the knowledge processes, and the transition between the old and the new basics of education (KALANTZIS; COPE, 2010, 2012, 2015; KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020), in a contribution to pedagogical practices aligned with digital technologies, the multimodality of texts and human diversity. Furthermore, for the implementation of our intervention, we designed teaching and learning situations that were also supported by active pedagogies and the principles of the good video games (COPE, KALANTZIS, 2011; BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015; GEE, 2005, 2008). This qualitative research, which is exploratory and descriptive, is a case study, as we worked on the elaboration/creation (design) of the learning activities that were implemented in classes for three groups of students from the 1st year of Ensino Médio (High school) at a public school in Belo Horizonte. The results contributed to the consolidation of practices more consonant with the interests, needs and characteristics of students in the age group accessed. They were based on the partnership of the teacher with her students, and on her role as a designer of cycles of activities, and also as a facilitator, consultant, advisor and promoter of the necessary rigor for the success of social language productions carried out in the classroom. This unique role of the teacher, in our research, was played both by the researcher and the teacher of the participating classes. Finally, the positive attitudes, contentment expressed by the students, added to their fully completion of the activities, show the success achieved throughout the intervention.

Keywords: Pedagogy of Multiliteracies; Knowledge Processes; Old and New Basics of Education; Principles of Good Game Design; Active Pedagogies; Oral Expression.

ABSTRACTO

Actualmente, podemos acceder de manera ubicua a una infinidad de géneros textuales, cuyo contenido y organización multimodal en su tejido están en línea con los cambios que se han producido en los diferentes modos de representación a través del lenguaje. El repertorio comunicacional que han construido nuestros alumnos y que hacen uso de exige pedagogías que revisitan las pláticas y rehabilitan espacios de apoyo a los desafíos, dentro del universo que posibilita nuevas relaciones con sus docentes (PRENSKY, 2010). Los estudiantes y docentes necesitan experimentar, conceptualizar, analizar y aplicar los conocimientos, posicionarse, desarrollar su identidad y construir su ciudadanía. El objetivo principal de esta investigación fue intervenir en el aprendizaje del inglés por parte de los estudiantes de secundaria, especialmente en la expresión oral, a través del diseño de actividades creadas e implementadas bajo la perspectiva de la pedagogía multialfabetización y la organización del aula en islas de aprendizaje. Para lograr este objetivo principal, buscamos promover la participación y el involucramiento de los participantes en el desarrollo de su expresión oral a través de pláticas pedagógicas en sintonía con sus elecciones de contenido favoritas (canciones, series, películas, juegos), con el apoyo teórico de la pedagogía de la multialfabetización, haciendo uso de islas de aprendizaje en la organización espacial del aula. Así, en esta tesis se interrelacionarán teorías, conceptos y prácticas, bajo una mirada crítico-reflexiva, de acuerdo con los supuestos de la pedagogía de la multialfabetización, combinada con los procesos de conocimiento, y la transición entre los viejos y nuevos fundamentos de la educación (KALANTZIS; COPE, 2010, 2012, 2015; KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020), en un aporte a las prácticas pedagógicas alineadas con las tecnologías digitales, la multimodalidad de los textos y la diversidad humana. Además, para la implementación de nuestra intervención, diseñamos situaciones de enseñanza y aprendizaje que se apoyaron también en las pedagogías activas y en los principios los buenos juegos digitales (COPE, KALANTZIS, 2011; BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015; GEE, 2005, 2008). Esta investigación se configura como cualitativa exploratoria y descriptiva, un estudio de caso, ya que trabajamos en la elaboración/creación (diseño) de las actividades de aprendizaje que se implementaron en las clases para tres grupos de estudiantes de 1er año de secundaria en una escuela pública en Belo Horizonte. Los resultados contribuyeron a la consolidación de pláticas más acordes con los intereses, necesidades y características de los estudiantes del grupo de edad accedido. Se basaron en la alianza del docente con sus alumnos, y en su rol de diseñador de ciclos de actividad, y también de facilitador, consultor, asesor y promotor del rigor necesario para el éxito de las producciones sociales a través del lenguaje que se llevan a cabo en el aula. Este rol diferenciado del docente, en nuestra investigación, se distribuyó entre el investigador y el docente de las clases participantes. Finalmente, las actitudes positivas, de alegría mostradas por los alumnos, y la completitud de las actividades, evidencian el éxito alcanzado durante la intervención.

Keywords: Pedagogía de la multialfabetización; Procesos de conocimiento; Conceptos básicos antiguos y nuevos de la educación; Pedagogías activas; Principios de buenos juegos; Expresión oral.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Nossa hipótese	36
Figura 2 – Os dois “multis” dos multiletramentos	42
Figura 3 – A permeabilidade dos dois multis de Kalantzis e Cope, 2012	43
Figura 4 – Os processos de conhecimento da Pedagogia dos multiletramentos	67
Figura 5 – As interseções permeáveis no ensino do inglês	86
Figura 6 – As habilidades nos processos de conhecimento	100
Figura 7 – O caráter cíclico e interconectado dos processos de conhecimento	101
Figura 8 – Canções preferidas – Turma FSQ	105
Figura 9 – Canções preferidas – Turma FSZ	106
Figura 10 – Canções preferidas – Turma FSX	108
Figura 11 – Primeiro ciclo de atividades	109
Figura 12 – Atividade de pronúncia – Turma FSQ	110
Figura 13 – Atividade de pronúncia – Turma FSZ	111
Figura 14 – Atividade de pronúncia – Turma FSX	111
Figura 15 – Planejamento da produção final oral	112
Figura 16 – Perguntas para a conversação	113
Figura 17 – As habilidades no processo de conhecimento experienciar – primeiro ciclo de atividades	115
Figura 18 – As habilidades no processo de conhecimento conceitualizar – primeiro ciclo de atividades	116
Figura 19 – As habilidades no processo de conhecimento analisar – primeiro ciclo de atividades	117
Figura 20 – As habilidades no processo de conhecimento aplicar – primeiro ciclo de atividades	118
Figura 21 – Segundo ciclo de atividades	119
Figura 22 – Atividade com linhas de concordância – Turma FSQ	121
Figura 23 – Atividade com linhas de concordância – Turma FSZ	123
Figura 24 – Atividade com linhas de concordância – Turma FSX	125
Figura 25 – Atividade com versos das canções – Turma FSQ	126
Figura 26 – Atividade com versos das canções – Turma FSZ	127
Figura 27 – Atividade com versos das canções – Turma FSX	128
Figura 28 – As habilidades no processo de conhecimento experienciar – segundo ciclo de	

atividades	129
Figura 29 – As habilidades no processo de conhecimento conceitualizar – segundo ciclo de atividades	130
Figura 30 – As habilidades no processo de conhecimento analisar – segundo ciclo de atividades	131
Figura 31 – As habilidades no processo de conhecimento aplicar – segundo ciclo de atividades	132
Figura 32 – Terceiro ciclo de atividades	133
Figura 33 – Séries preferidas – Turma FSQ	134
Figura 34 – Atividade com a série preferida – Turma FSQ	135
Figura 35 – Séries preferidas – Turma FSZ	136
Figura 36 – Séries preferidas – Turma FSX	136
Figura 37 – Atividade com a série preferida – Turmas FSZ e FSX	137
Figura 38 – As habilidades no processo de conhecimento experienciar – terceiro ciclo de atividades	138
Figura 39 – As habilidades no processo de conhecimento conceitualizar – terceiro ciclo de atividades	139
Figura 40 – As habilidades no processo de conhecimento analisar – terceiro ciclo de atividades	140
Figura 41 – As habilidades no processo de conhecimento aplicar – terceiro ciclo de atividades	141
Figura 42 – Quarto ciclo de atividades	142
Figura 43 – Filmes preferidos – Turma FSQ	143
Figura 44 – Atividade com o filme preferido – Turma FSQ – <i>Me Before You</i>	144
Figura 45 – Filmes preferidos – Turma FSZ	145
Figura 46 – Atividade com o filme preferido – Turma FSZ - <i>The Fast and the Furious</i>	146
Figura 47 – Filmes preferidos – Turma FSX	147
Figura 48 – Atividade com o filme preferido – Turma FSX – <i>Avengers</i>	148
Figura 49 – Ferramenta Canvas para o quarto ciclo de atividades	149
Figura 50 – As habilidades no processo de conhecimento experienciar – quarto ciclo de atividades	150
Figura 51 – As habilidades no processo de conhecimento conceitualizar – quarto ciclo de atividades	151

Figura 52 – As habilidades no processo de conhecimento analisar – quarto ciclo de atividades	152
Figura 53 – As habilidades no processo de conhecimento aplicar – quarto ciclo de atividades	153
Figura 54 – Quinto ciclo de atividades	154
Figura 55 – Atividade sobre os <i>video games</i> preferidos	155
Figura 56 – Atividade sobre <i>video games – listening comprehension</i>	156
Figura 57 – As habilidades no processo de conhecimento experienciar – quinto ciclo de atividades	157
Figura 58 – As habilidades no processo de conhecimento conceitualizar – quinto ciclo de atividades	158
Figura 59 – As habilidades no processo de conhecimento analisar – quinto ciclo de atividades	159
Figura 60 – As habilidades no processo de conhecimento aplicar – quinto ciclo de atividades	160
Figura 61 – Os instrumentos de coleta de dados	166
Figura 62 – Instrumentos de intervenção e coleta de dados	168
Figura 63 – Atividade de pronúncia – aluno do Grupo FSQGR04	198
Figura 64 – Atividade de pronúncia – aluno do Grupo FSZGR03	199
Figura 65 – Atividade de pronúncia – aluno do Grupo FSXGR02	193
Figura 66 – Excerto da atividade da cena de Riverdale – Turma FSQ	238
Figura 67 – Excerto da atividade da cena de <i>Lucifer</i> – Turmas FSZ e FSX	239
Figura 68 – Parte final da atividade da cena de <i>Lucifer</i> – Turmas FSZ e FSX	239
Figura 69 – Excerto do site sobre conselhos sobre drogas	246
Figura 70 – Imagens do conteúdo do site sobre problemas do meio ambiente no Brasil	247
Figura 71 – Atividade com o filme preferido – direcionamentos	253
Figura 72 – Atividade com o filme <i>Me before you</i> – Turma FSQ	254
Figura 73 – Atividade com o filme <i>Avengers</i> – Turma FSX	254
Figura 74 – Atividade com o filme <i>The Fast and the Furious</i> – Turma FSZ	255
Figura 75 – Canvas do grupo FSZGR01	263
Figura 76 – Canvas do grupo FSQGR03	263
Figura 77 – Canvas do grupo FSXGR03	264
Figura 78 – Tabela da Atividade 1 do quinto ciclo – <i>Videogames</i> favoritos	272

Figura 79 – Gráfico de barras da Atividade 1 do quinto ciclo	273
Figura 80 – Diagrama de Venn da Atividade 1 do quinto ciclo	273
Figura 81 – Atividade com o <i>podcast</i> da pesquisadora – quinto ciclo	278
Figura 82 – Glossário da atividade com o <i>podcast</i> da pesquisadora – quinto ciclo	279
Figura 83 – Foto 1 da apresentação do Grupo FSXGR01	290
Figura 84 – Foto 2 da apresentação do Grupo FSXGR01	291
Figura 85 – Foto 1 da apresentação do Grupo FSXGR02	294
Figura 86 – Foto 2 da apresentação do Grupo FSXGR02	295
Figura 87 – Foto 1 da apresentação do Grupo FSZGR01	298
Figura 88 – Foto 2 da apresentação do Grupo FSZGR01	299
Figura 89 – Foto da apresentação do Grupo FSZGR03	301
Figura 90 – Foto 1 da apresentação do Grupo FSQGR01	304
Figura 91 – Foto 2 da apresentação do Grupo FSQGR01	305
Figura 92 – Foto 3 da apresentação do Grupo FSQGR01	306
Figura 93 – Respostas dos alunos à pergunta 2 do questionário final	311
Figura 94 – Respostas dos alunos à terceira pergunta do questionário final	313
Figura 95 – Respostas dos alunos à quinta pergunta do questionário final	317

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Imagens e diálogos do comercial Pai Super-Herói – primeira parte	23
Quadro 2 – Imagens e diálogos do comercial Pai Super-Herói – segunda parte	25
Quadro 3 – Imagens e diálogos do comercial Pai Super-Herói – parte final	27
Quadro 4 – Fundamentos básicos antigos e novos	46
Quadro 5 – As novas identidades para alunos e professores	65
Quadro 6 – A rubrica de avaliação das apresentações orais finais	162
Quadro 7 – Relatos do aluno ao final da aula	164
Quadro 8 – Relatos dos alunos da Turma FSQ – 1º ciclo de atividades	209
Quadro 9 – Relatos dos alunos da Turma FSZ – 1º ciclo de atividades	210
Quadro 10 – Relatos dos alunos da Turma FSX – 1º ciclo de atividades	211
Quadro 11 – Perguntas do bingo realizado com os alunos	215
Quadro 12 – Perguntas e respostas – Bingo – todas as turmas	216
Quadro 13 – Relatos dos alunos das 3 turmas ao final do Bingo	218
Quadro 14 – Pesquisas dos grupos da Turma FSQ sobre apresentações orais	232
Quadro 15 – Relatos dos alunos da Turma FSQ – 2º ciclo de atividades	234
Quadro 16 – Relatos dos alunos da Turma FSZ – 2º ciclo de atividades	234
Quadro 17 – Relatos dos alunos da Turma FSX – 2º ciclo de atividades	235
Quadro 18 – Pesquisas de grupos da Turma FSZ no terceiro ciclo	246
Quadro 19 – Relatos dos alunos da Turma FSQ – 3º ciclo de atividades	248
Quadro 20 – Relatos dos alunos da Turma FSZ – 3º ciclo de atividades	249
Quadro 21 – Relatos dos alunos da Turma FSX – 3º ciclo de atividades	249
Quadro 22 – Relatos dos alunos da Turma FSQ – 4º ciclo de atividades	266
Quadro 23 – Relatos dos alunos da Turma FSZ – 4º ciclo de atividades	267
Quadro 24 – Relatos dos alunos da Turma FSX – 4º ciclo de atividades	267
Quadro 25 – Pesquisas dos alunos sobre <i>podcasts</i> – quinto ciclo	281
Quadro 26 – Relatos dos alunos da Turma FSQ – 5º ciclo de atividades	286
Quadro 27 – Relatos dos alunos da Turma FSZ – 5º ciclo de atividades	287
Quadro 28 – Relatos dos alunos da Turma FSX – 5º ciclo de atividades	287
Quadro 29 – Avaliação da apresentação do Grupo FSXGR01	292
Quadro 30 - Avaliação da apresentação do Grupo FSXGR02	296
Quadro 31 – Avaliação da apresentação do Grupo FSZGR01	299

Quadro 32 – Avaliação da apresentação do Grupo FSZGR03	302
Quadro 33 – Avaliação da apresentação do Grupo FSQGR01	307

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Práticas sociais pela linguagem – participantes da pesquisa	94
Tabela 2 – Os conteúdos e a aprendizagem de inglês – Turma FSQ	170
Tabela 3 – Aprender inglês para a Turma FSQ	172
Tabela 4 – Os conteúdos e a aprendizagem de inglês – Turma FSZ	176
Tabela 5 – Aprender inglês para a Turma FSZ	179
Tabela 6 – Os conteúdos e a aprendizagem de inglês – Turma FSX	182
Tabela 7 – Aprender inglês para a Turma FSX	185

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA	22
1.1 Introdução	22
1.2 Justificativa e Hipótese	35
1.3 Objetivos	37
1.3.1 Objetivo geral	37
1.3.2 Objetivos específicos	37
1.4 Questões de pesquisa	37
1.5 Organização desta tese	38
CAPÍTULO 2 – REFERENCIAL TEÓRICO	40
2.1 Linguagem, os multiletramentos, a comunicação humana e seu desenvolvimento	40
2.2 Expressão oral	50
2.3 A pedagogia dos multiletramentos e o design dos processos de conhecimento	61
2.3.1 A pedagogia dos multiletramentos	61
2.3.2 O <i>design</i> e os processos de conhecimento	66
2.4 As metodologias ativas e os princípios dos bons jogos	74
CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA	87
3.1 Considerações iniciais: como, por que e para quem	87
3.2 Natureza da pesquisa: elaborar, observar, descrever, rever	89
3.3 Contexto da pesquisa: a escola, as colaboradoras e o espaço de aprendizagem	91
3.4 Participantes da pesquisa: conhecendo o novo antes da intervenção	92
3.5 O suporte para a intervenção: o questionário inicial	93
3.6 Iniciando a intervenção com um encontro de engajamento e o questionário 2	95
3.7 O <i>design</i> das atividades da intervenção: desenvolvendo a expressão oral em inglês na escola pública	96
3.8 A intervenção: como as ações se desenrolaram: partindo do conhecido para o novo	97
3.8.1 O primeiro ciclo de atividades: utilizando canções	104

3.8.2 O segundo ciclo de atividades: utilizando canções	119
3.8.3 O terceiro ciclo de atividades: utilizando cenas de séries	133
3.8.4 O quarto ciclo de atividades: utilizando cenas de filmes	142
3.8.5 O quinto ciclo de atividades: utilizando preferências sobre jogos	154
3.9 Uma rubrica de avaliação para as apresentações orais do final do curso	161
3.10 O diário da pesquisadora	162
3.11 Os relatos de final de aula	163
3.12 O questionário ao final da intervenção	164
3.13 Consolidação da intervenção e dos instrumentos de análise de dados	165
CAPÍTULO 4 - ANÁLISE DE DADOS EM CICLOS	167
4.1 O ciclo do engajamento: utilização do questionário 2	168
4.1.1 Turma FSQ	169
4.1.2 Turma FSZ	175
4.1.3 Turma FSX	181
4.2 O primeiro ciclo: canções, pronúncia e planejamento das apresentações orais finais	188
4.2.1 A atividade 1 do primeiro ciclo: cantando, marcando o ritmo e o <i>stress</i> e observando rimas.....	191
4.2.2 As atividades 2 e 3 do primeiro ciclo: aprendendo pronúncia, cantando excertos de canções e criando <i>raps</i>	197
4.2.3 O primeiro ciclo de atividades: a conversa informal	202
4.2.4 O primeiro ciclo de atividades e o planejamento da apresentação oral final	206
4.2.5 O primeiro ciclo de atividades e os relatos dos alunos ao final da aula	208
4.2.6 O Bingo das perguntas e respostas na sequência das aulas do primeiro ciclo	213
4.3 O segundo ciclo: canções, colocados e planejamento das apresentações orais finais	220
4.3.1 A atividade 1 do segundo ciclo: a aprendizagem por dados nas linhas de concordância	221
4.3.2 A atividade 2 do segundo ciclo: ordenando palavras	225
4.3.3 A atividade 3 do segundo ciclo: assistindo aos clipes das canções	228
4.3.4 A atividade 4 do segundo ciclo: continuando o planejamento da apresentação oral final	231

4.3.5 O segundo ciclo de atividades e os relatos dos alunos ao final da aula	233
4.4 O terceiro ciclo: séries e planejamento das apresentações orais finais	236
4.4.1 A atividade 1 do terceiro ciclo: a identificação dos personagens da série favorita	237
4.4.2 A atividade 2 do terceiro ciclo: como os atores encenaram	241
4.4.3 A atividade 3 do terceiro ciclo: a atuação dos alunos na encenação	242
4.4.4 A Atividade 4 do terceiro ciclo: a utilização de encenações na apresentação oral final	244
4.4.5 O terceiro ciclo de atividades e os relatos dos alunos ao final da aula	248
4.5 O quarto ciclo: filmes e planejamento das apresentações orais finais	251
4.5.1 A atividade 1 do quarto ciclo: o trabalho detalhado com <i>scripts</i> de filmes	252
4.5.2 A atividade 2 do quarto ciclo: a cena e do filme e sua multimodalidade	250
4.5.3 A atividade 3 do quarto ciclo: encenando o excerto do filme	260
4.5.4 A atividade 4 do quarto ciclo: as apresentações orais e a ferramenta Canvas	262
4.5.5 O quarto ciclo de atividades e os relatos dos alunos ao final da aula	266
4.6 O quinto ciclo: jogos, gráficos, podcasts e planejamento das apresentações orais finais	269
4.6.1 A atividade 1 do quinto ciclo: analisando dados em tabelas	270
4.6.2 A atividade 2 do quinto ciclo: escutando a voz da pesquisadora gravada – um <i>podcast</i>	276
4.6.3 A atividade 3 do quinto ciclo: pesquisando sobre podcasts na Internet	280
4.6.4 A atividade 4 do quinto ciclo: o planejamento da apresentação oral final	283
4.6.5 Os relatos dos alunos ao final da aula	285
4.7 As apresentações orais finais avaliadas por uma rubrica	289
4.7.1 A apresentação do grupo FSXGR01.....	289
4.7.2 A apresentação do grupo FSXGR02	293
4.7.3 A apresentação do grupo FSZGR01	297
4.7.4 A apresentação do grupo FSZGR03	300
4.7.5 A apresentação do grupo FSQGR01	303
4.8 A análise do questionário final	309
4.8.1 A segunda pergunta do questionário final	311
4.8.2 A terceira pergunta do questionário final	312

4.8.3 A quarta pergunta do questionário final	314
4.8.4 A quinta pergunta do questionário final	316
4.8.5 A sexta pergunta do questionário final	318
4.8.6 A sétima pergunta do questionário final	319
4.8.7 A oitava pergunta do questionário final	321
CAPÍTULO 5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS	323
5.1 Conclusões gerais sobre a intervenção	324
5.1.1 Sobre o <i>design</i> do curso	327
5.1.2 Sobre os participantes da pesquisa	329
5.2 Limitações da pesquisa	331
5.3 Palavra final	332
REFERÊNCIAS	333
ANEXO	340
APÊNDICES	341

CAPÍTULO 1 – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

1.1 Introdução

*“First things first,
I’m a say all the words inside my head.
I’m fired up and tired of the way the things have been.”¹*

Cresci assistindo aos programas de televisão e, diferentemente de algumas pessoas que, com a facilidade conferida pelo controle remoto, mudam de canal quando os comerciais são exibidos, eu os assisto e por eles tenho uma certa fascinação: gosto de ver as imagens, os trocadilhos linguísticos, a criatividade no uso dos recursos, a música escolhida, os *jingles* criados. Hoje, depois de estudar mais a fundo a minha área de atuação, o ensino e a aprendizagem de línguas, percebo que minhas múltiplas inteligências (GARDNER, 2006), características de todos nós, seres humanos, acabam por sinalizar por esses gostos, pelo olhar com que eu abordo aqueles recursos utilizados para encantar consumidores e clientes.



Diferentemente do que acontece comigo, no ano de 2020, o aparelho de televisão acabou sendo retirado do quarto de minha filha de 25 anos, simplesmente porque ela não o ligava. Ela acessa os conteúdos de entretenimento, pessoais (contas bancárias e documentos, por exemplo) e acadêmicos, que a interessam ou de que ela necessita, por meio de seu computador pessoal e de seu *smartphone*. Eu também acesso inúmeros conteúdos por meio desses aparelhos, mas a minha televisão ainda tem sua importância, e eu reservo algumas horas para assistir a alguns programas todos os dias, e tenho hoje muito mais opções do que tinha quando era criança: posso ver filmes, séries, programas de culinária, de decoração, de viagem, sobre história, noticiários, dentre outros que não fazem parte de minhas preferências, mas que me vêm no pacote. E ainda gosto de ver os comerciais. E um deles, especialmente recente, parece ilustrar alguns dos conceitos e teorias que serão abordados neste documento. Vamos falar um pouco desse comercial²!

¹ Em português: “Primeiro de tudo, vou dizer as coisas que estão em minha cabeça. Eu estou afetado e cansado do jeito que as coisas têm sido”. Estes são os primeiros versos da canção *Believer*, do grupo norte-americano *Imagine Dragons*, formado em 2009. Essa canção é parte do álbum *Evolve*, lançado em 2017 pelo grupo, e é uma das canções preferidas dos participantes da intervenção de que este documento vai tratar. Referências: <https://www.imagedragonsmusic.com/music/evolve> e <https://www.vagalume.com.br/imaginedragons/believer.html>. Acesso em 10 de junho de 2021.



² O comercial a que me refiro é o da Vivo Empresas, e foi criado pela Y&R Brasil, para ser exibido nos canais de TV paga e nas redes sociais da marca. Tive acesso ao vídeo com o comercial e outras informações por meio do

Um menino está deitado no chão de seu quarto e desenha. Conversando com sua irmã, que parece usar um *tablet* ou outro material tecnológico, compartilha de sua desconfiança de que o pai deles é um super-herói, porque ele apresenta certas características que ajudam a definir essa entidade, que, compondo um grupo extenso de indivíduos, é capaz de combater o mal com seus poderes. O poder desse pai, vamos verificar ao longo do comercial, é o de usar vários aparatos tecnológicos e suas funcionalidades, no trabalho, e que vão sendo desvendadas ao longo do comercial, por meio da narrativa do menino e, posteriormente, da menina. O Quadro 1 mostra as primeiras imagens do comercial e as falas dos participantes dele, a saber, o menino, a menina. O pai terá apenas duas (2) falas nos segundos finais.

Quadro 1 - Imagens e diálogos do comercial Pai Super-Herói – primeira parte

Imagens	Falas dos participantes do comercial
<p>Assista:</p> 	
	

link: <https://grandesnombresdapropaganda.com.br/anunciantes/vivo-lanca-nova-campanha-para-segmento-empresas/>. Acesso em 17 de junho de 2020.



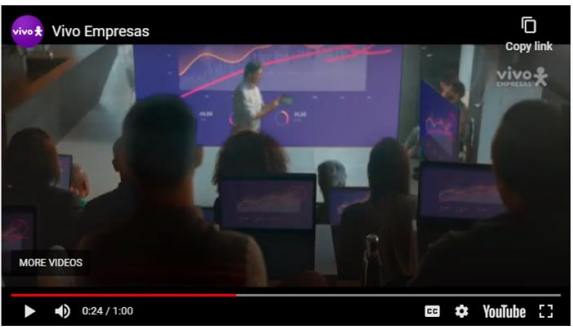

<p>Assista:</p> 	<p>Menino: “Sabia que eu acho que o papai virou super-herói?”</p>
<p>Assista:</p>  <p>Divulgue sua de 60.000 visis Saiba mais</p>	<p>Menina: “Por quê?”</p>


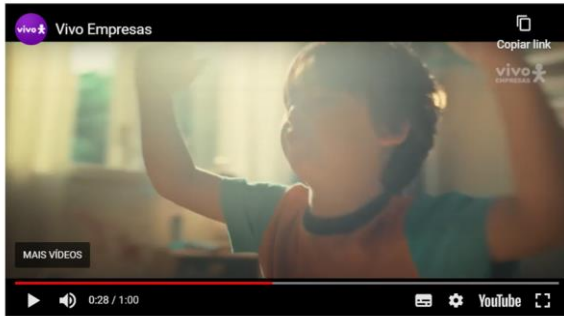

Fonte: Elaborado pela autora/Imagens do comercial

Nesses primeiros segundos do comercial, podemos ver que a menina está utilizando um aparato tecnológico, mas o menino desenha, como tantos outros meninos desenharam, nas nossas escolas e nos nossos lares. Ele retrata o pai super-herói nas nuvens. Há ao lado do pai, apoiados nas nuvens, os desenhos de dois quadrados com marcações de pequenos círculos escuros: são os dados aos quais o menino vai se referir mais tarde, mostrando que ele confunde a sinonímia entre dados enquanto informação e dados enquanto objetos utilizados em jogos.

O Quadro 2 mostra a forma como o menino traduz o que acontece com o pai e com o uso da tecnologia em termos de poderes de super-herói, utilizando a linguagem falada.

Quadro 2 – Imagens e diálogos do comercial Pai Super-Herói – segunda parte




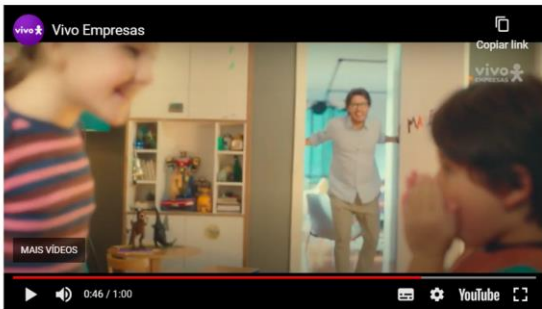
Imagens	Falas dos participantes do comercial
<p>Assista:</p> 	<p>Falas dos participantes do comercial</p> <p>Menino: “Você <i>ouviu ele</i> falar que agora no trabalho dele ele guarda tudo em uma nuvem?”</p> <p>Menina: “Uma nuvem?”</p>
<p>Assista:</p>  <p>Divulgue sua r de 60.000 visit Saiba mais</p>	<p>Menino: “Será que quando ele viaja ele leva a nuvem junto?”</p> <p>Menina: “Será?”</p>
<p>Assista:</p> 	<p>Menino: “Papai também disse que ele faz uma máquina falar com outra...”</p>
<p>Assista:</p>  <p>Divulgue sui de 60.000 vi Saiba mais</p>	<p>Menino: “... isso é muito poder!”</p>




<p>Assista:</p>  <p>Divulgue sua r de 60.000 visit Saiba mais</p>	<p>Menina: “Wow!”</p>
<p>Assista:</p>  <p>Divulgue sua r de 60.000 visit Saiba mais</p>	<p>Menino: “Ah, e o papai tá muito fortão!”</p>
<p>Assista:</p>  <p>MORE VIDEOS</p>	<p>Menino: Ele disse que protegeu todos os dados do trabalho – eu nem sabia que eles brincavam de dados lá...”</p>

Fonte: Elaborado pela autora/Imagens do comercial

Nestas interações, porque percebi que a menina utilizava ao que imaginei ser um tablet, comecei a ter a impressão de que ela se dá conta da linha de raciocínio de seu irmão, que utiliza informações prévias sobre características de super-heróis para referir-se ao pai deles utilizando aparatos tecnológicos. Então, ela começa a seguir a mesma linha, para continuar corroborando as ideias de seu irmão. O Quadro 3 mostra esta conversação:

Quadro 3 - Imagens e diálogos do comercial Pai Super-Herói – parte final

Imagens	Falas dos participantes do comercial
<p>Assista:</p>  <p>0:36 / 1:00</p>	<p>Menina: “Você sabia que o papai viaja pra vários lugares do mundo ao mesmo tempo?”</p>
<p>Assista:</p>  <p>0:44 / 1:00</p>	
<p>Assista:</p>  <p>0:43 / 1:00</p>	
<p>Assista:</p>  <p>0:46 / 1:00</p>	<p>Pai: “Oi!”</p>

<p>Assista:</p>  <p>Divulgue sua de 60.000 vis Saiba mais</p>	<p>Menina: “Pai! Chegou rápido!”</p>
<p>Assista:</p>  <p>Divulgue sua de 60.000 vis Saiba mais</p>	<p>Pai: “Vim voando!”</p>
<p>Assista:</p>  <p>Divulgue sua de 60.000 vis Saiba mais</p>	

Fonte: Elaborado pela autora/Imagens do comercial

Nestas partes do comercial, conforme já mencionei, a menina entende o teor do discurso do irmão e, também, começa a comparar o uso da tecnologia a possíveis poderes sobre-humanos, que transformariam o pai em um super-herói. Os gestos e a entonação que a menina utiliza, nesta parte de comercial, conferem, a meu ver, um tom teatral, fazendo com que seu irmão fique ainda mais impressionado do que já estava, o que pode ser visto por suas expressões faciais. Então, na sequência, o pai chega mais cedo em casa, fato que é percebido pela menina, como podemos ver por meio de sua fala. E eu ainda tenho a impressão de que ela se diverte com a situação pelo que acontece em seguida: o pai das crianças diz que “veio voando” e a troca de olhares entre o menino e a menina indica que mais essa informação parece corroborar o fato de que o pai é, sim, um super-herói. O rosto do menino mostra, claramente, a emoção que ele sente.

Ao analisar os motivos que me levam a incluir esse comercial em meu espectro de preferências, percebo que o que me atrai nele são essas comparações bem-humoradas, que colocam a tecnologia em algum lugar sobrenatural. Na continuação, percebo que não somente as falas são ouvidas/lidas/entendidas por mim e pelos espectadores: as imagens, os gestos, as feições faciais, a posição dos participantes, da luz, da sombra, enfim, a composição multimodal de todos esses elementos formam uma gramática peculiar (KRESS, 2003), que faz com que eu construa significado a partir do que vejo e escuto. Também, quando da minha leitura do comercial, um gênero de minha preferência, revisito minhas convicções como ser humano, retomando fatores socioculturais que fizeram e fazem parte de meu conhecimento e analisando quais fatores me são apresentados. Eu me amparo em meu conhecimento prévio sobre crianças, famílias, infância, tecnologia, trabalho, tempo, prioridades, e construo novo conhecimento sobre esses elementos, conceituando e analisando o que vejo (KALANTZIS; COPE, 2012).

No comercial, percebo, também, em minha análise pessoal, não é a mãe que é considerada uma super-heroína: é o pai que transita por diversos contextos profissionais munido de um celular, de um *tablet*, de um computador, de telas de projeção. Talvez, se eu fosse elaborar esse comercial, colocaria a figura materna nesse papel, aplicando apropriadamente alguns dos conceitos com os quais concordo que tratam da consolidação da igualdade entre homens e mulheres.

A questão é que, uma vez que não sou publicitária e não trabalho na área, não haverá oportunidade para que eu contribua na elaboração de um comercial desse porte. No entanto, os significados que eu apreendi dos recursos utilizados nele vão fazer parte de meu repertório e eu poderei valer-me do vocabulário utilizado, talvez do trocadilho com a palavra “dados”, da premissa de comparar um ser humano especializado em tecnologia (ou em outro domínio da atividade humana) com um super-herói. Posso e devo fazer a transição, a transposição entre os significados dessa composição multimodal para os contextos em que minhas atividades pessoais me permitam, utilizando de comparações, teatralidade, expressões faciais, entonações, jogos de palavras, vocabulário específico, e, se possível, imagens, sons, movimento: tudo o que os processos que construíram meu conhecimento tornaram possível, minhas representações mentais transformadas em comunicação, em minha análise (KALANTZIS; COPE, 2012).

Outro fator que minha exploração elenca é a visão do menino, que é projetada afastada da tecnologia digital propriamente dita, nesse recorte da experiência humana: o menino desenha – como desenhavam tantos meninos que enchem as salas de aula, e se expressam dessa forma, usando tantas cores quantas existem disponíveis em seus estojos e, talvez também, acessadas

pelo empréstimo, venham dos estojos dos colegas, dos pares, daqueles que fazem parte do seu convívio diário de mais de quatro horas de atividades em escolas regulares. Considerarei relevante a inserção do ato de desenhar desempenhado pelo menino, dadas as diversas discussões a respeito do quanto alguns jogos eletrônicos, por exemplo, têm tomado mais tempo das nossas crianças do que o recomendado. Mas a tecnologia existe, sim, mesmo no material que o menino usa, já que tudo o que o ser humano faz com o auxílio de instrumentação é carregado de tecnologia – são os artefatos culturais criados pelo ser humano. As tecnologias digitais, no entanto, é que trazem os poderes sobrenaturais à representação/interpretação do pai-super-herói do menino. As tecnologias usadas pelo menino carecem de um determinado tipo de trabalho e as utilizadas pelo pai, de outro. Talvez haja aqui uma distinção entre tipos de esforços e respostas diferentes à relação humana com os artefatos culturais de seu tempo, mas há transformação entre modos, há reinterpretações, há construção de sentidos.

Quanto ao pai do comercial, percebo que ele é jovem, pode ter nascido nos anos 1980, quando ainda não tínhamos acesso a todos esses “poderes” tecnológicos. Ele faz parte da geração que migrou para a tecnologia, como muitas pessoas, e precisou aprender e utilizar essas novas formas de armazenamento e tratamento de dados. Profissionais das mais diversas naturezas têm hoje informações de inúmeras categorias em seus computadores, tablets e *smartphones*: médicos, engenheiros, arquitetos, cientistas...professores! Professores que, como eu, também, interessados nas consequências da utilização de recursos e mídias digitais e da Internet, possam estar “cansados da forma como as coisas têm sido”³ nas salas de aula.

Portanto, sendo este um trabalho acadêmico, vamos mostrar, nos capítulos que estarão encadeados, respeitando o formato que o gênero exige, como observamos um recorte do mundo ao nosso redor com olhos curiosos sobre o que falar uma língua estrangeira⁴ significa, especialmente hoje, sabedores das restrições e potencialidades⁵ dos aparatos tecnológicos que estão disponíveis para nossos alunos e professores, com todos os desafios que se fazem presentes, dentro e fora de nossas salas de aula.

³ Como na canção *Believer*, de cuja letra extraí os versos da epígrafe deste capítulo: “[...] *fired up and tired of the way the things have been.*”

⁴ Esta é a forma como vamos nos referir à língua inglesa estudada no Brasil, especialmente em nossas escolas públicas, já que é esta a forma como a BNCC refere-se a ela.

⁵ O termo, em inglês, *affordances*, pode ter essa referência, em Português. Pegrum define *affordances* como, “[...] de forma simples, os propósitos aos quais elas (as novas tecnologias) parecem mais facilmente se prestar”. Nossa tradução livre para “[...] *affordances* – put simply, the purposes to which they [the new technologies] seem mostly easily lend themselves” (PEGRUM, 2014, p. 7). Braga, Gomes Jr. e Martins (2017) utilizam o termo em inglês *affordances* em seu artigo, trazendo definições de vários autores.

O ensino e a aprendizagem de línguas têm atravessado, ao longo dos anos, múltiplos momentos de reavaliação de seus paradigmas. Neste século XXI, em que as tecnologias digitais respondem por vários processos, a preocupação com o que acontece em nossas salas de aulas tem motivado pesquisas que buscam entender as formas por meio das quais o conhecimento pode ser melhor construído e as aulas podem ser mais bem preparadas (*designed*) e implementadas. Essa construção de conhecimento e de novas formas de preparação de aulas pode amparar-se no redimensionamento do espaço da sala de aula e das atividades ali realizadas. Esse agir para transformar tem como base a conexão entre o mundo dos alunos, representado pelos materiais que eles acessam e suas características de aprendizes participativos (*P-learners*) como cunhado por Kalantzis e Cope (2012, p. 2), e o apoio imprescindível dos processos de conhecimento da pedagogia dos multiletramentos que enriquecem seu desenvolvimento e possibilitam seu engajamento.

Em primeiro lugar, temos nossos alunos, que são diferentes uns dos outros, com suas histórias de vida e com suas múltiplas inteligências, mas que, enquanto seres inseridos em um contexto social, reconhecem e são suscetíveis a sistemas simbólicos, culturalmente construídos para carregar informação, presentes em um mundo em que a comunicação e o fazer sentido estão em constante mudança (GARDNER, 2006; DAVIS *et al.*, 2011, KRESS, 2003, KALANTZIS; COPE, 2012). Além disso, essa geração de alunos nativos digitais (PRENSKY, 2001), ou geração participativa (KALANTZIS; COPE, 2012), está rodeada pelos aparatos das mídias digitais, que, de forma ubíqua, enchem suas vidas e alteram a forma como eles lidam com informação e com a construção de significados (no original dos autores, *meaning-making*, KALANTZIS; COPE, 2012), muitas vezes por meio de processos mentais cuja tradução pelo mundo dos jogos digitais é realizada constantemente (GEE, 2005, 2008; MILLER, 2008).

Nesta orientação, em segundo lugar, temos nossas salas de aula de ensino médio de escolas públicas, espaços que apresentam, ao mesmo tempo, possibilidades e desafios, ao sinalizarem com a premissa de serem palco para o fomento de atividades que despertem nos alunos a compreensão de que houve construção de significado importante para eles. Um dos desafios que são enfrentados em salas de aula de escolas brasileiras é o aspecto local de turmas numerosas, que tornam o acompanhamento dos processos de letramento mais difícil, especialmente a expressão oral (fala e escuta por meio de gêneros multimodais orais). Também questões disciplinares requerem que os professores desenvolvam habilidades de manejo de sala de aula que possibilitem manter os alunos engajados em atividades. O desenvolvimento de atitudes autônomas na realização de atividades, o que auxiliaria no processo de possibilitar ao

professor papéis mais interativos e pessoais, requer amadurecimento, engajamento e entendimento da natureza do trabalho escolar consciente e eficiente (BEZEMER; KRESS, 2016). Assegurar o rigor⁶ do trabalho escolar, estabelecer relações mais pessoais com alunos e projetar (*design*) atividades que apresentem doses equilibradas de desafios não é tarefa fácil para o professor. Além disso, precisar estar preparado para implementar procedimentos de interação, com perguntas e solicitações que consigam engajar seus alunos em atividades com significado real para suas vidas. Tudo isso constitui o ser professor que precisa construir conhecimento que o coloca em posição de entender e espelhar, com suas práticas, as mudanças sociais e semióticas que ocorrem em nosso mundo contemporâneo de diversidade e mobilidade (PRENSKY, 2010; BERBER SARDINHA *et al.*, 2012; BEZEMER; KRESS, 2016, BRAGA; GOMES; MARTINS, 2017).

As duas forças complementares tratadas aqui, a saber, os alunos e suas características individuais neste século XXI e as possibilidades e desafios do espaço das nossas salas de aula, corroboram proposições para a percepção de que a pedagogia da era digital precisa transformar práticas e espaços escolares para torná-los representativos do universo de aprendizes interconectados. Torna-se necessário entendê-los como usuários de recursos midiáticos digitais cujas abordagens e temas reconfiguram as questões pelas quais a juventude deve ir se posicionando, enquanto desenvolve sua identidade e amalha seu conhecimento (ITO *et al.*, 2010), ao mesmo tempo em que escolhe suas formas de entretenimento.

Dessa forma, transformar o espaço da aprendizagem de inglês significa proporcionar aos alunos a posição de se comprometer, de alguma forma, com a elaboração e o desenvolvimento do curso (*co-designers*⁷), dentro da sala de aula. Esse espaço pode e deve ser concebido “como lugar de encontro e de diálogo de culturas”, em que diversos saberes retratam, também, conhecimentos adquiridos remota e ubiquamente, “em instâncias exteriores à escola”, e que podem carecer de reflexão crítica, que é um dos processos que podem ser instigados por práticas pedagógicas que desenvolvam os letramentos dos alunos para o uso da língua inglesa em contextos variados (ESTRELA, 2002, p. 30-33, KALANTZIS; COPE, 2012, p. 7).

⁶ A palavra rigor, em inglês *rigour* (grafia do inglês britânico) ou *rigor* (grafia do inglês americano) refere-se à qualidade de algo que é “detalhado, cuidadoso e completo”. No dicionário Cambridge: “*the quality of being detailed, careful, and complete*”. Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/us/dictionary/english/rigour>. Acesso em 26 de fevereiro de 2020.

⁷ Este termo está no original de Kalantzis e Cope (2015), e será utilizado por nós na acepção indicada neste parágrafo, a saber, o aluno como parte integrante e ativa do desenvolvimento do curso de inglês ministrado em sua escola. Vamos utilizar o termo em inglês no decorrer desta introdução.

O estabelecimento dessa parceria com os alunos movimenta processos de comunicação entre os envolvidos, fundamentais na prática de uma pedagogia transformada, “orientada para a transformação da personalidade, das representações e das competências dos alunos” (PERRENOUD, 1995, p. 171-172). A contribuição dos alunos é fator primordial no processo de valorização de seus conhecimentos sobre “o mundo físico, social, cultural e digital”, que os ajudam a entender a realidade e aprender, de forma a interagir com “as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais”, no desenvolvimento de “empatia, diálogo, resolução de conflitos e cooperação” (BRASIL, 2018, p 481-488).

Aliados à concepção da pedagogia transformada a que nos referimos, e também considerando os alunos como *co-designers* das atividades criadas (COPE; KALANTZIS, 2015), percebemos que eles podem atuar como produtores de materiais para a comunicação, ou seja, aplicando criativamente o conhecimento, em gêneros diferenciados, tais como *videocasts*, *podcasts*, canções, poemas, dentre outros, na língua inglesa. A capacidade básica é compreender ou construir sentidos, ao entenderem quem escreveu ou falou, para quem a mensagem se destina e seu objetivo, onde e como ela foi materializada, fazendo uso de diferentes modos de representação da linguagem, quais sejam, a imagem estática ou em movimento, a escrita, a fala, o som, modos orais, visuais, auditivos, gestuais, táteis e espaciais, que podem ser combinados em textos multimodais (KRESS, 2003; BRASIL, 2018).

Nessa transformação do espaço para a aprendizagem, entendemos que aprender uma língua, e, no caso deste projeto de pesquisa, uma língua estrangeira, requer do aprendiz o desenvolvimento de seus letramentos para a expressão oral (fala e escuta) de textos multimodais, tendo em vista aspectos culturais, contextuais e elementos apropriados à coerência (DIAS, 2015, p. 306; COSCARELLI; NOVAIS, 2010; KALANTZIS; COPE, 2012). Tornar-se falante, entendedor, leitor e autor de uma língua significa entender que os processos de comunicação integram várias linguagens, ou seja, são realizados através de textos multimodais, compostos por vários modos semióticos (KRESS, 2003), organizados dentro de um contexto (COSCARELLI; NOVAIS, 2010, KALANTZIS; COPE, 2012).

A concepção de multiletramentos adotada nesta investigação requer que os processos de conhecimento dessa pedagogia – a **experienciação**, a **contextualização**, a **análise** e a **aplicação** – sejam desenvolvidos de maneira recursiva e complementar, em ciclos de aprendizagem, para que os alunos possam construir conhecimento (KALANTZIS; COPE, 2012, p. 518) que tenha sentido para eles. Eles, de fato, mantêm novas relações com o conhecimento e a informação por meio das mídias digitais que estão ao alcance das suas mãos,

nos seus aparelhos celulares, que apresentam vários modos de representação na fala, na leitura e na escrita (KALANTZIS; COPE, 2012; ITO *et al.*, 2010; DIAS, 2015).

No entanto, por mais conectados que nossos alunos possam estar, em outros locais além da escola, acessando, digitalmente, material pessoal (documentos, arquivos, por exemplo), de entretenimento (vídeos, *podcasts*, música, redes sociais como *Instagram*, *Facebook* e *Twitter*, por exemplo), de informação (*websites* de notícias, *blogs*, por exemplo), precisamos refletir no que fazer em nossas salas de aula e laboratórios de informática, em termos de propostas pedagógicas adequadas à realidade que nos é apresentada, para agir e transformar. Muitas vezes, o acesso a uma rede móvel de conexão fornecida pela escola é restrito a funcionários e, então, materiais digitais são acessados nas salas com computadores, normalmente 1 (uma) na escola. Todavia, uma possível adequação aos espaços escolares não pode evitar que ações devam ser implementadas, já que o aprendiz precisa saber buscar e processar informação, e, por meio dessa busca, deve ter desenvolvida a sua agência em usar das facilidades tecnológicas para construir conhecimento, exercendo a sua cidadania num processo ativo e transformador (DESCARDECI, 2002; DIAS; PIMENTA, 2015).

Precisamos compreender que, especialmente na atualidade, pode-se aprender no mundo de forma ubíqua e móvel (PEGRUM, 2014), em vez de somente aprender sobre ele. Kress (2003) afirma que

ambos, o aprendizado e o fazer signos, são processos dinâmicos que mudam os recursos através dos quais os processos acontecem [...] e mudam aqueles que estão envolvidos nos processos. Isso transforma ambos, o aprendizado e a representação/comunicação, em processos ativos e dinâmicos, muito longe de noções inertes como ‘aquisição’ (Kress, 2003, p. 40)⁸.

De fato, a demanda por uma diversidade maior de processos mentais e habilidades por parte do aprendiz tem se firmado (BRASIL, 2018, p. 476). Sobre o Ensino Médio, A BNCC (BRASIL, 2018) afirma que

trata-se de expandir os repertórios linguísticos, multissemióticos e culturais dos estudantes, possibilitando o desenvolvimento de maior consciência e reflexão críticas das funções e usos do inglês na sociedade contemporânea – para problematizar os motivos pelos quais ela se tornou uma língua de uso global, por exemplo. Nas situações de aprendizagem do inglês, os estudantes podem reconhecer o caráter fluido,

⁸ Nossa tradução para: “[b]oth learning and sign-making are dynamic processes which change the resources through which the processes take place – whether as concepts in psychology or as signs in semiotics – and change those who are involved in the processes. This makes both learning and representing/communicating into dynamic active processes, far removed from inert notions such as ‘acquisition’” (Kress, 2003, p. 40).

dinâmico e particular dessa língua, como também as marcas identitárias e de singularidade de seus usuários, de modo a ampliar suas vivências com outras formas de organizar, dizer e valorizar o mundo e de construir identidades. Aspectos como precisão, padronização, erro, imitação e domínio da língua são substituídos por noções mais abrangentes e relacionadas ao universo discursivo nas práticas situadas dentro dos campos de atuação, como inteligibilidade, singularidade, variedade, criatividade/invenção e repertório. Trata-se de possibilitar aos estudantes cooperar e compartilhar informações e conhecimentos por meio da língua (BRASIL 2018, p. 476).

Assim, percebemos que aprender e usar uma língua para a expressão oral de sentidos envolve a compreensão e produção de uma multiplicidade de gêneros multimodais, que incluem modos semióticos (KRESS, 2003). Assim, no meio escolar e fora dele, aprendizes precisam ter suas produções materializadas em textos de diversos gêneros, já que “as novas mídias adicionam uma outra camada de oportunidade pedagógica para professores, criando um espaço contemporâneo onde as vozes dos alunos podem ser expressas”⁹ (KALANTZIS; COPE, 2012, p. 227), e vários letramentos são combinados nesse processo.

Dessa forma, esta pesquisa de doutorado vislumbra a possibilidade de intervir no espaço da aprendizagem de língua inglesa em uma escola pública de Belo Horizonte, por meio de ações pedagógicas fundamentadas em teorias recentes para que os alunos possam construir sentidos e desenvolver a expressão oral (fala e escuta em diversos gêneros multimodais) nesse idioma.

Esta pesquisa apoia-se na aprendizagem por *design* (COPE; KALANTZIS, 2015) e na implementação de atividades de aprendizagem sob a ótica da pedagogia dos multiletramentos (KALANTZIS; COPE, 2012), e, ainda, da organização espacial da sala de aula em ilhas de aprendizagem de inglês, inspirada pela técnica chamada rotação por estações (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015).

Temos em mente que um trabalho de doutorado na área de aprendizagem de línguas deve conter contribuições teóricas e, por meio da pesquisa, deve intervir no contexto abarcado, para sugerir possíveis alternativas de aprimoramento das práticas pedagógicas que possibilitam o desenvolvimento da expressão oral em inglês de alunos do Ensino Médio do setor público.

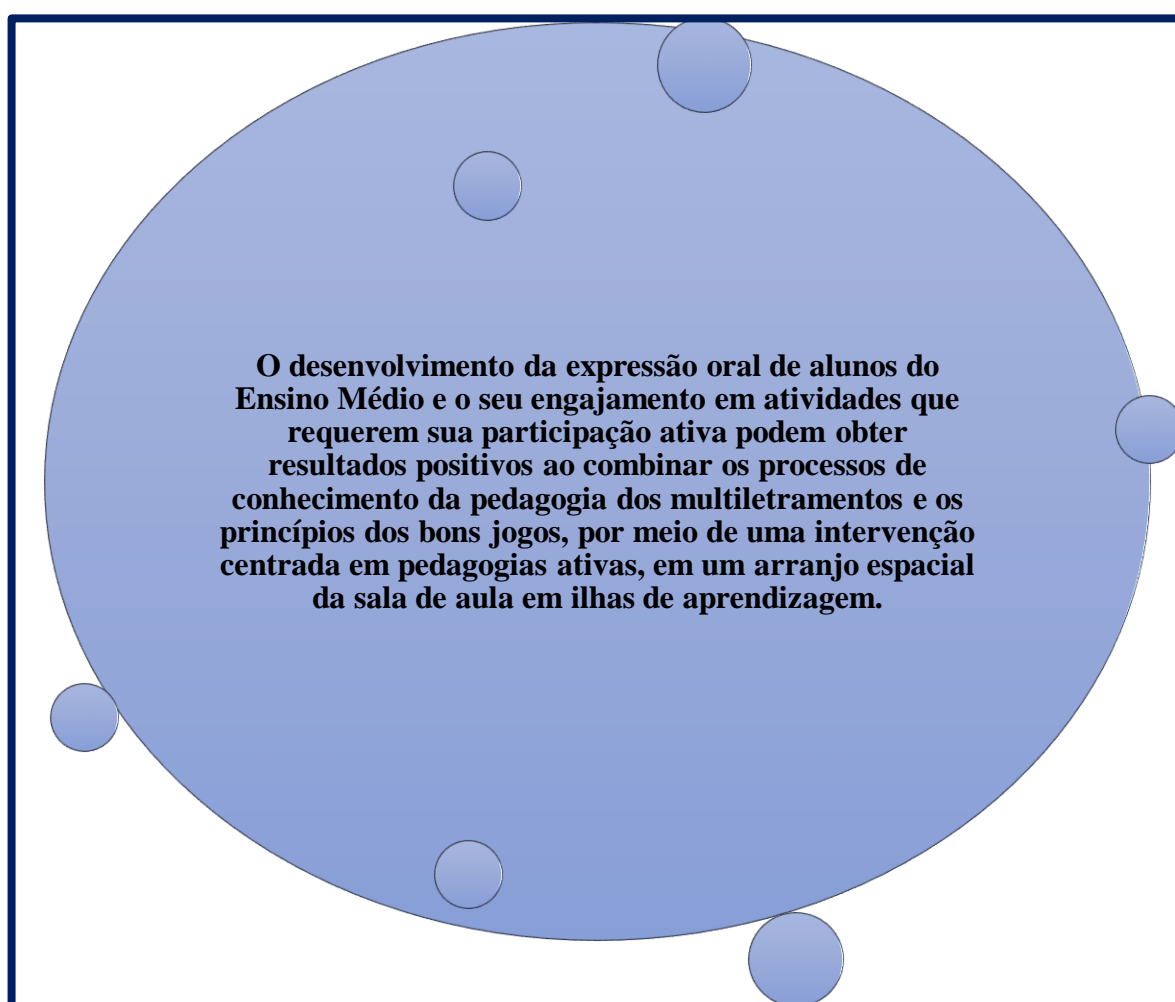
1.2 Justificativa e hipótese

Diante da realidade apresentada, incluindo as diretrizes da BNCC (BRASIL, 2018), amparada, especialmente, pelas teorias relativas às tecnologias digitais e aos multiletramentos,

⁹ Nossa tradução para: “[t]he new media add another layer of pedagogical opportunity for teachers by creating a contemporary space where student voices can be expressed” (Kalantzis; Cope, 2012, p.227).

o ensino de línguas na era atual precisa contemplar o conhecimento anterior dos alunos, seus interesses e as características peculiares de sua geração. Portanto, torna-se justificável a intervenção em salas de aula, organizando grupos de alunos em ilhas de aprendizagem, sob o viés da pedagogia dos multiletramentos (KALANTZIS; COPE, 2012), acrescidos dos princípios dos bons jogos (GEE, 2008, ALMEIDA; ARAÚJO JR., 2013), para aproximar o professor dos processos pelos quais nossos alunos caminham, explorando essa proximidade para acompanhar e fomentar produções orais. Nossa hipótese está reproduzida na Figura 1:

Figura 1 – Nossa hipótese



Fonte: Elaborada pela autora

1.3 Objetivos

Apresentaremos, a seguir, os objetivos da pesquisa de doutorado que culminou nesta tese.

1.3.1 Objetivo geral

Intervir na aprendizagem de língua inglesa por alunos do Ensino Médio, em especial na expressão oral, por meio do *design* de atividades criadas e implementadas sob o viés da pedagogia dos multiletramentos e da organização da sala de aula em ilhas de aprendizagem.

1.3.2 Objetivos específicos

Os objetivos específicos desta pesquisa de doutorado seguem listados a seguir:

- promover a participação e o engajamento por meio de práticas pedagógicas customizadas com as escolhas de conteúdos e gêneros especificados no questionário pré-pesquisa (canções, séries, filmes, jogos);
- desenvolver a expressão oral dos alunos, por meio da pedagogia dos multiletramentos, fazendo uso de ilhas de aprendizagem na organização espacial da sala de aula;
- fomentar a parceria estreita entre a pesquisadora, a professora, os alunos e seus colegas de sala, durante as aulas e no processo de criação do gênero apresentação oral;
- projetar (*design*) uma rubrica de avaliação customizada para o gênero apresentação oral, dentro dos parâmetros da pedagogia dos multiletramentos e de seus processos de conhecimento.

1.4 Questões de pesquisa

Este trabalho procurará responder às seguintes perguntas de pesquisa, para atender aos objetivos elencados, tendo em vista o desenvolvimento da expressão oral em inglês de alunos do Ensino Médio:

- 1 Como as atividades de aprendizagem produzidas (*designed*) sob o viés da teoria/pedagogia dos multiletramentos e implementadas em ilhas de aprendizagem podem contribuir para o desenvolvimento da expressão oral em inglês de alunos do Ensino Médio?
- 2 Quais são as percepções, tanto da pesquisadora quanto dos alunos, em relação ao engajamento e atitudes deles durante o curso sobre expressão oral em inglês, analisadas sob o viés dos princípios dos bons jogos?
- 3 Como as apresentações orais dos alunos ao final do curso refletem o desenvolvimento da expressão oral em inglês e a apropriação das características multimodais deste gênero e de outros que farão parte delas?

1.5 Organização desta tese

Esta tese está organizada em cinco capítulos. Este é o primeiro capítulo, em que apresentamos a contextualização da pesquisa, com uma introdução, nossa hipótese, os objetivos da pesquisa e as questões que nortearam nossa intervenção.

O segundo capítulo traz o **Referencial Teórico** que fornece os embasamentos para nossa pesquisa e é dividido em 4 seções. A primeira delas reúne teorias sobre a linguagem, naturalmente, enquanto forma de comunicação humana, tecida por uma rede imbricada de modos de representação e sentido. Os multiletramentos, nesta seção, respondem pelo ponto focal das teorias que nortearam os procedimentos da intervenção que realizamos. Em seguida, visitamos as teorias sobre a prática social pela linguagem **falar**, estabelecendo conexões com as teorias da multimodalidade. Para situar nosso leitor quanto à aplicação pedagógica das teorias sobre a comunicação humana e o desenvolvimento da expressão oral, discorreremos sobre a pedagogia dos multiletramentos com seus processos de conhecimento, bem como o conceito de *design* aplicado ao ensino e aprendizagem. Por fim, em relação aos novos arranjos de recursos e agentes em salas de aula, e a ampliação do entendimento da forma pela qual nossos alunos podem construir conhecimento, apresentamos teorias sobre as metodologias ativas e os princípios dos bons jogos.

O terceiro capítulo apresenta a **Metodologia**, e tem por objetivo apresentar o contexto, as características do local e dos participantes da pesquisa, assim como os instrumentos utilizados para a coleta de dados e a forma por meio da qual eles foram obtidos. O *design* do curso que elaboramos e implementamos é apresentado em detalhes, mostrando a aplicação dos

processos de conhecimento, discriminados pelas habilidades que os participantes foram convidados a desenvolver, com o curso.

O quarto capítulo apresenta a **Análise dos Dados**, que se configura qualitativa, advinda da natureza exploratória e interpretativista de nossa intervenção. As reflexões da pesquisadora, trazidas pelo seu diário de notas e os relatos dos alunos constituem os principais meios de apresentação das interpretações dos atores envolvidos nos processos pedagógicos realizados.

O quinto capítulo discorre sobre as **Considerações Finais**, e nele retomamos as perguntas de pesquisa para apresentar as contribuições deste trabalho para o ensino e aprendizagem da língua inglesa, e, também, algumas das limitações que percebemos durante o andamento da intervenção.

CAPÍTULO 2 – REFERENCIAL TEÓRICO

“Second thing second, (...)
 I’m the one at the sail, I’m the master of my sea. (...)
 Taking my message from the veins,
 Speaking my lesson from the brain.”¹⁰

Neste capítulo, apresentaremos nosso arcabouço teórico, a base utilizada para a pesquisa realizada, dada a sua natureza e os objetivos de nosso estudo. Faremos considerações sobre a linguagem e comunicação humanas sob o prisma da pedagogia dos multiletramentos e dos processos de conhecimento. Outrossim, traremos bases teóricas sobre as metodologias ativas e os princípios dos bons jogos no *design* e implementação de ações pedagógicas.

2.1 Linguagem, os multiletramentos, a comunicação humana e seu desenvolvimento

Ao (re)conhecer a pluralidade étnica, cultural e social dos seres humanos e suas características comunicacionais, sempre multimodais, que nascem de diversas interações sociais entre si, concebemos nosso entendimento a partir de como as teorias sobre o uso de línguas/linguagens engendram-se e impactam mudanças nos cenários educacionais. Produzir e entender linguagem na perspectiva dos multiletramentos (NLG, 1996), formar conceitos e criar representações mentais (do que vai ser dito ou falado) são alguns dos movimentos que nos ajudam a repensar práticas pedagógicas para as nossas salas de aula por meio de metodologias ativas alinhadas a recursos digitais, por exemplo.

Assim, frente ao processo da comunicação multimodal, fruto da ação humana que nunca cessa, traçamos nosso escopo de pesquisa sobre como as pessoas constroem sentidos ao produzir e consumir linguagem. Tendo em vista as novas demandas com respeito à formação de nossos alunos da era contemporânea, Kalantzis e Cope (2012) salientam a necessidade de considerarmos a leitura e a escrita ainda como letramentos essenciais a serem desenvolvidos,

¹⁰ Em português: “Segunda coisa, eu sou aquele à vela, eu sou o mestre do meu mar, levando minha mensagem que vem das veias, cantando minha lição que vem do cérebro”. Estes são versos da canção *Believer*, do grupo norte-americano *Imagine Dragons*, formado em 2009. Essa canção é parte do álbum *Evolve*, lançado em 2017 pelo grupo, e é uma das canções preferidas dos participantes da intervenção. Referências: <https://www.imagedragonsmusic.com/music/evolve> e <https://www.vagalume.com.br/imaginedragons/believer.html>. Acesso em 26 de outubro de 2021.

mas eles devem ser complementados com o “novo e distinto”¹¹ e em relação às “mudanças enormes”¹² na comunicação oral ou escrita que este século está testemunhando (KALANTZIS; COPE, 2012, p. 13). Isso quer dizer que os significados são cada vez mais construídos de maneira multimodal que combinam diferentes modos semióticos, o verbal, o visual, o gestual, por exemplo, em meio a uma grande diversidade de contextos.

São mudanças amplas e rápidas que envolvem o uso das tecnologias digitais e suas implicações junto a uma juventude que, por meio de seu engajamento com novas mídias, desafia “nossos valores e normas no que concerne à educação, letramento e participação pública”¹³ (ITO *et al.*, 2010). Nessa linha, Kalantzis e Cope (2012), junto com colegas do New London Group¹⁴, cunharam o termo “multiletramentos”, que “se refere aos dois aspectos fundamentais de se fazer sentido hoje”¹⁵, ao entender e produzir linguagem. Eles afirmam que

o primeiro (aspecto) é *diversidade social*, ou a variabilidade de convenções de sentido em situações diferentes em termos culturais, sociais ou de domínio específico. Os textos variam enormemente dependendo do contexto social – experiência de vida, assunto, domínio disciplinar, área de emprego, conhecimento especialista, arranjo cultural ou identidade de gênero [...]. O segundo aspecto no fazer-sentido [...] é a *multimodalidade* [...], resultado das mídias de comunicação. O sentido é feito através de formas que são cada vez mais multimodais – nas quais modos de sentido linguísticos escritos encontram-se e interagem com padrões de sentido que são orais, visuais, auditivos, gestuais, táteis e espaciais (KALANTZIS; COPE, 2012, p. 13-14)¹⁶.

¹¹ Nossa tradução para “new and distinctive”, no sentido de novo e distinto, diferente ou característico (KALANTZIS; COPE, 2012, p. 13).

¹² Nossa tradução para “enormous shifts” (KALANTZIS; COPE, 2012, p. 13).

¹³ Nossa tradução para: “[o]ur values and norms surrounding education, literacy, and public participation [...]” (ITO, 2009, p. 2).

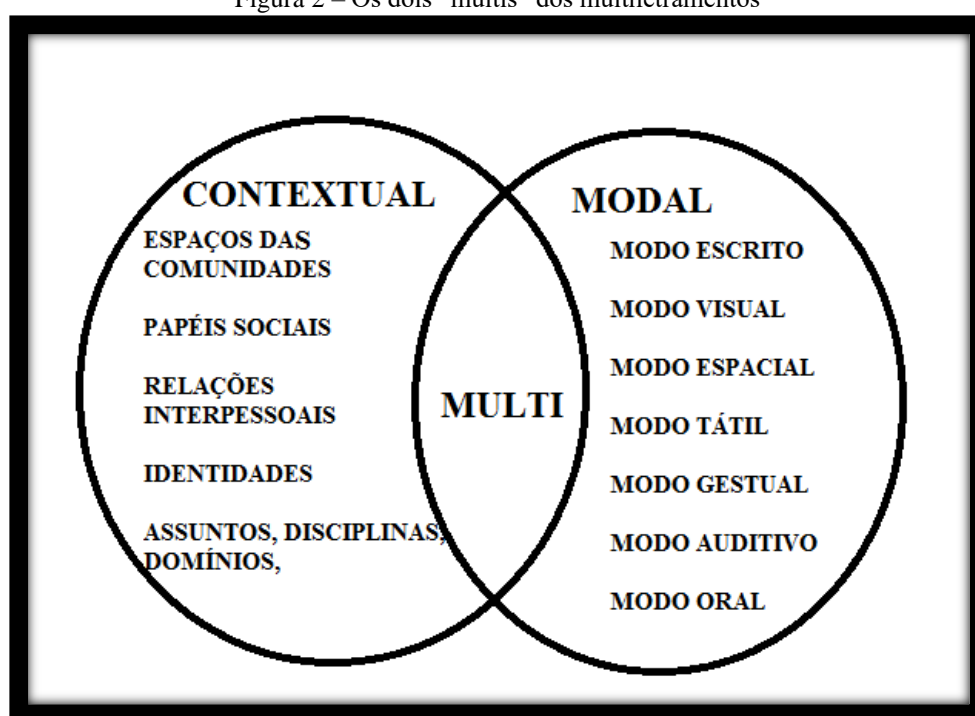
¹⁴ O *New London Group* foi um grupo de 11 (onze) especialistas/pesquisadores/professores, que se reuniram pela primeira vez em meados dos anos noventa para considerar o estado (o que estava acontecendo) e o futuro (o que deveria acontecer) da pedagogia de letramento (o ensino de linguagem e letramento nas escolas), e, também, para discutir sobre o que acontecia no mundo das comunicações. A primeira publicação do grupo foi um artigo manifesto, em 1996 (COPE; KALANTZIS, 2009, p.164).

¹⁵ Nossa tradução para: “[...] multiliteracies refers to two major aspects of meaning-making today” (KALANTZIS; COPE, 2012, p. 1-2).

¹⁶ Nossa tradução para: “[t]he first is *social diversity*, or the variability of conventions of meaning in different cultural, social or domain-specific situations. Texts vary enormously depending on social context – life experience, subject matter, disciplinary domain, area of employment, specialist knowledge, cultural setting or gender identity [...] The second aspect of meaning-making [...] is *multimodality* [...] result of the new information and communications media. Meaning is made in ways that are increasingly multimodal – in which written-linguistic modes of meaning interface with oral, visual, audio, gestural, tactile and spatial patterns of meaning” (KALANTZIS; COPE, 2012, p. 13-14).

Kalantzis e Cope (2012) referem-se aos “dois multis dos multiletramentos”, a “multicontextualidade” (nossa expressão) e a multimodalidade. Para os autores, “os modos como construímos significados e deles participamos” e os “modos como interagimos em nossa vida cotidiana” vão além da “comunicação alfabética” para incorporar “as comunicações multimodais, particularmente aquelas típicas das novas mídias digitais” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 19-20). A Figura 2 mostra nossa adaptação de uma representação de Kalantzis e Cope, encontrada em seu trabalho de 2012 (p. 15) e no seu sítio *newlearningonline*¹⁷:

Figura 2 – Os dois “multis” dos multiletramentos



Fonte: Kalantzis; Cope (2012, p. 15)

Kalantzis e Cope (2012) asseveram que, ao considerarmos esses dois “multis”, ampliamos a noção de letramento para além do aprendizado da escrita e da leitura, das regras e das convenções de formas particulares da linguagem padrão, e do que é considerado correto, inclusive em termos da interpretação direta e linear do que se lê (p. 16-17). Essa ampliação está associada à necessidade dos letramentos, considerados múltiplos, como “meio de comunicação e representação de sentidos de forma mais ampla, mais rica e mais abrangente”¹⁸ (p. 17).

¹⁷ <https://newlearningonline.com/multiliteracies/theory>.

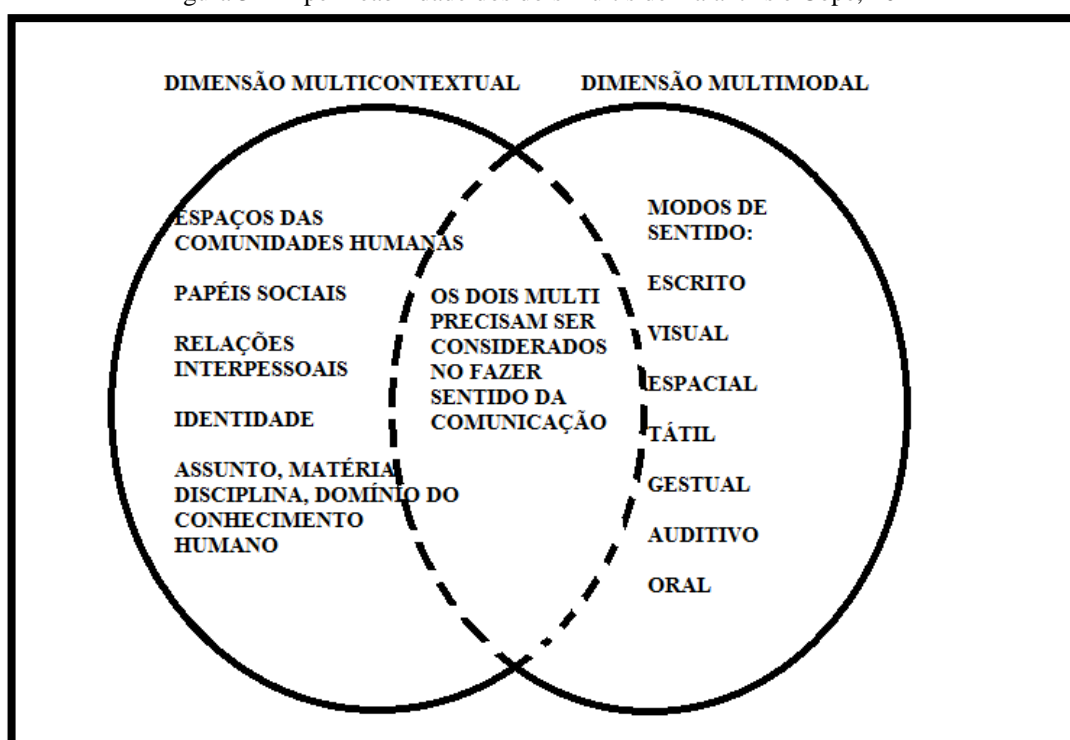
¹⁸ Nossa tradução para: “[...] means of communication and representation of meanings in a broader, richer and all-encompassing sense” (KALANTZIS; COPE, 2012, p. 17).

Conseqüentemente, o ensino e a aprendizagem da linguagem em suas múltiplas representações pelos códigos semióticos precisam estar apoiados em novas relações entre alunos e seus ambientes de aprendizagem, sempre em colaboração entre educadores e aprendizes (p. 23-24).

Nessa direção, os Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 52-53) assinalam que a educação deve estar alinhada às oportunidades sociais, e “os letramentos assumem um papel central para o alcance de objetivos educacionais” que possibilitem “compreensão e atuação no mundo atual”, “multicultural altamente interconectado e globalizado”. Isso posto, ressalta-se que os dois “multis” a que os autores se referem, respondem pelas inter-relações do processo de fazer sentido pelas práticas sociais da linguagem em seus múltiplos contextos e múltiplos modos de tessitura dos textos orais ou escritos, tendo em vista os propósitos da comunicação e a participação cidadã dos alunos (KALANTZIS; COPE, 2012).

Cientes dessa ligação intrínseca entre contextos e múltiplos modos, portanto, e a partir da representação visual de Kalantzis e Cope (Fig. 2), criamos nossa interpretação da relação entre os dois “multis”, trazendo a nossa concepção de uma permeabilidade que percebemos entre as dimensões “multicontextual” e multimodal, que pode ser vista na Figura 3:

Figura 3 – A permeabilidade dos dois multis de Kalantzis e Cope, 2012¹⁹



Fonte: Adaptado pela autora

¹⁹ Esta é nossa interpretação do quadro elaborado por Kalantzis e Cope (2012), encontrado na página 15 de seu livro e no sítio <https://newlearningonline.com/multiliteracies/theory>.

Por meio da Figura 3, explicitamos a interconectividade entre as diversidades de contextos e de modos a que Kalantzis e Cope (2012) se referem, quando percebem que todas essas diferenças entre convenções de sentido são significativas na forma como interagimos e participamos de interações pela linguagem, produzindo sentido em padrões que variam de um contexto ao outro, conforme os usos e propósitos de nossas interações na vida pessoal, laboral, acadêmica etc. Ademais, nossas interações podem contar com recursos escritos, orais, visuais, espaciais, táteis e gestuais, tendo em vista os contextos em que elas acontecem, no processo de representar e comunicar sentidos (KRESS, 2003).

Assim, no âmbito da atuação como membros de uma sociedade plural e multimodal, papel que é e será exigido de nossos alunos, Kalantzis e Cope (2012) enfatizam o desenvolvimento de múltiplos letramentos, que, em sua essência, referem-se a uma “miríade de usos diferentes da linguagem em contextos diferentes”, aliada às mudanças nos modos e nos meios de comunicação, cujos “textos envolvem relações complexas entre recursos visuais, espaço e palavra escrita”²⁰ (p.18). Os autores assinalam que

as capacidades de letramento envolvem não apenas o conhecimento de convenções formais em vários modos, mas também a comunicação efetiva em espaços diversos e o uso de ferramentas de desenho de texto que são multimodais, em vez de uma dependência no modo escrito somente (KALANTZIS; COPE, 2012, p. 18-19)²¹.

Mais uma vez, não apenas leitura e escrita compõem os básicos da educação, pois “os humanos [adultos] pensam através de sistemas representacionais que se constituem como letramentos (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 313). Para Kress (2010), a semiótica social responde pelo princípio da **representação**, na medida em que há processos de construção de significado em meios multimodais, em que cada modo, pelo interesse e agência de quem os produz, é utilizado pelo seu potencial de sentido. No entanto, para que haja **comunicação**, continua Kress (2010), os interesses do recipiente dos textos demandam uma moldagem particular e transparente, que deve promover o entendimento mútuo entre os envolvidos. Reforçando as colocações de Kress, comunicar-se, escrevem Kalantzis e Cope (2012, p. 19), vai além de “passar uma mensagem de pessoa a pessoa”²², já que os letramentos (no plural)

²⁰ Nossa tradução para: “[...] myriad different uses of language in different contexts”; “[...] texts involve complex relationships between visuals, space and the written word [...]” (KALANTZIS; COPE, 2012, p. 18).

²¹ Nossa tradução para: “[s]o the capabilities of literacy involve not only knowledge of formal conventions across a range of modes, but also effective communication in diverse settings and the use of tools of text design that are multimodal, rather than a reliance on the written mode alone” (KALANTZIS; COPE, 2012, p. 18-19).

²² Nossa tradução para: “[...] passing of a message from person to person” (KALANTZIS; COPE, 2012, p. 19).

“envolvem maneiras de ver e pensar (representação) tanto quanto expressar mensagens significativas e eficazes (comunicação)” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 23). Os letramentos são “uma extensão de nossas próprias mentes”, porque os utilizamos “para pensar e construir significados para nós mesmos” e para os outros no momento da comunicação (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 23). Há, portanto, uma inter-relação entre o universo interior (representação) e o exterior (comunicação) desde a concepção ao uso da linguagem na comunicação humana (KALANTZIS; COPE, 2012).

Aliado ao sistema de representação em pensamento e de construir e expressar sentido, temos, também, o teor social e interacional da utilização da linguagem em contextos variados. Para Vygotsky (1987), o significado das palavras é o conjunto da função intelectual do discurso do sujeito e da comunicação, do intercâmbio social. A linguagem, por sua vez, é o sistema mediador da “transmissão racional, intencional de experiências e de pensamentos” (p.12). Mesmo referindo-se às crianças, para Vygotsky,

o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, ou seja, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sociocultural da criança. Fundamentalmente, o desenvolvimento da lógica da criança, como o demonstraram os estudos de Piaget, é função direta do seu discurso socializado. O crescimento intelectual da criança depende do seu domínio dos meios sociais de pensamento, ou seja, da linguagem (VYGOTSKY, 1987, p. 54).

Percebemos, com nossa leitura de Vygotsky, que o discurso socializado que realizamos em nossas interações com o outro formam os dois “multis” da comunicação humana contemporânea e, para seu desenvolvimento necessitamos de uma “nova aprendizagem” (*new learning*) que exige novas pedagogias, que devem se concentrar em

formar indivíduos que possam navegar pela mudança e pela diversidade, aprender a se comunicar de forma eficaz em uma ampla gama de configurações, ser flexíveis, capazes de ver as coisas de múltiplas perspectivas e, por meio de um vasto repertório comunicativo, construir significados e deles participar, em uma ampla variedade de configurações culturais (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 24).

Para formar pessoas “mais perspicazes em um contexto complexo” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 24), a pedagogia atual deve apoiar-se nos fundamentos básicos novos para **complementar** os antigos. Eles podem ser vistos no Quadro 4.

Quadro 4 - Fundamentos básicos antigos e novos

Fundamentos básicos antigos	Fundamentos básicos novos
Leitura e escrita são dois dos três fundamentos básicos. Relação fonema-grafema.	Letramento e numeramento como habilidades de vida fundamentais. Letramentos múltiplos para um mundo de comunicação multimodal.
Ortografia e gramática “corretas”. Língua-padrão e “educada”.	Ortografia e gramática adequadas aos seus contextos de uso. Muitas línguas sociais que variam de acordo com contextos e ambientes.
Apreciar textos de “prestígio” (de valor literário). Tipos de indivíduos “bem disciplinados”.	Uma ampla e diversificada gama de textos valorizados, com acesso crescente a diferentes mídias e tipos de texto. Tipos de indivíduos que podem negociar diferentes contextos e estilos de comunicação, inovar, assumir riscos, negociar a diversidade e navegar pela incerteza.

Fonte: Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 23 (Adaptado pela Autora)

Os fundamentos básicos novos, mostrados acima, possibilitam que entendamos a comunicação humana como um constante “construir sentido no mundo (representando a si mesmos) e significados uns com os outros (comunicação)” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 318). E com eles completamos o que ainda é importante observar em relação aos fundamentos antigos, no que diz respeito às esferas de atuação em que nos encontramos e em que queremos ingressar.

Kress (2010), por exemplo, assevera que “os indivíduos, com suas histórias sociais, socialmente moldadas, localizadas em ambientes sociais, usando recursos socialmente feitos, culturalmente disponíveis, são agentivos e gerativos no fazer signos e na comunicação”²³ (KRESS, 2010, p. 54). Ainda nessa premissa, Kress e Van Leeuwen (2006), acrescentam que “os modos semióticos são moldados pelas características intrínsecas e potencialidades do meio [de produção e veiculação], e pelas histórias e valores de sociedades e suas culturas”²⁴ (p. 35). Algumas décadas atrás, Bakhtin já enfatizava que o uso da língua é realizado por meio de “enunciados, [orais e escritos] que reflete(m) as condições específicas e as finalidades de cada referido campo discursivo, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos [...] da língua [no modo escrito], mas também, e, sobretudo, por sua construção composicional” (BAKHTIN, 2010, p. 261). Segundo Cavalcante Filho

²³ Nossa tradução para: “[...] individuals, with their social histories, socially shaped, located in social environments, using socially made, culturally available resources, are agentive and generative of sign-making and communication” (grifo do autor) (KRESS, 2010, p. 54).

²⁴ Nossa tradução para: “[s]emiotic modes [...] are shaped both by the intrinsic characteristics and potentialities of the medium [of production and distribution] and by the requirements, histories and values of societies and their cultures.

(2018, p. 107),

[a] construção composicional ou aspecto formal do texto, se refere ao tipo de estruturação e conclusão de um todo” e “envolve procedimentos, relações, organização, disposição e acabamento da totalidade discursiva, sinalizando, na cena enunciativa, as regras do jogo de sentido disponibilizadas pelos interlocutores.

Segundo Bakhtin, “[a] intenção discursiva do falante, com toda a sua individualidade e subjetividade, é [...] aplicada e adaptada ao gênero discursivo escolhido”, e acresce que, portanto, “todos os nossos enunciados possuem *formas* relativamente estáveis e típicas de *construção do todo* (BAKHTIN, 2010, p. 282, grifo do autor). Assim sendo, o autor entende que organizamos nossa comunicação em “formas típicas [de] enunciados, isto é, [em] gêneros do discurso” (p. 283), acrescentando que

[a] riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo (BAKHTIN, 2010, p. 262).

Bakhtin corrobora a noção da existência de uma multiplicidade de gêneros discursivos em contextos variados, ao reforçar que “a diversidade desses gêneros é determinada pelo fato de que eles são diferentes em função da situação, da posição social e das relações pessoais de reciprocidade entre os participantes da comunicação” (p. 283). Moldamos o nosso discurso nas formas dos diversos gêneros, ao mesmo tempo em que começamos a entender, quando ouvimos o discurso alheio, a relação entre certas escolhas de palavras e uma determinada construção composicional (BAKHTIN, 2010). Portanto, nesse processo, “abrangemos, interpretamos, sentimos a *intenção discursiva* de discurso ou a vontade discursiva do falante, que determina o todo do enunciado, o seu volume e as suas fronteiras” (BAKHTIN, 2010, p. 281, grifo do autor).

Nessa intrincada cadeia de interpretação e de construção das nossas próprias intenções discursivas, seus formatos e seus contextos, transitamos entre os enunciados mais rígidos, mais clássicos (por exemplo, certidões de nascimento, testamentos, teses e dissertações acadêmicas), e os que permitem nossa maior expressividade pessoal (por exemplo, anúncios publicitários, poemas, história em quadrinhos) (BAKHTIN, 2010). Quando agimos pela linguagem em diferentes esferas ou domínios discursivos, “[q]uanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação” (BAKHTIN, 2010, p. 285). Esse pesquisador afirma que

ao falar, sempre levo em conta [...] a percepção do meu discurso pelo destinatário: até que ponto ele está a par da situação, dispõe de conhecimentos especiais de um dado campo cultural da comunicação; levo em conta as suas concepções e convicções, os seus preconceitos (do meu ponto de vista), as suas simpatias e antipatias – tudo isso irá determinar a ativa compreensão responsiva do meu enunciado por ele. Essa consideração irá determinar também a escolha do gênero do enunciado e a escolha dos procedimentos composicionais e, por último, dos meios linguísticos, isto é, o estilo do enunciado (BAKHTIN, 2010, p. 302).

É nesse viés que Vygotsky afirma que “as tarefas que a sociedade coloca aos jovens quando estes entram no mundo cultural, profissional e cívico dos adultos são um importante fator para a emergência do pensamento conceptual” (VYGOTSKY, 1987, p. 61). Podemos afirmar, com base neste pesquisador, que tarefas são colocadas aos jovens na sociedade atual, continuamente, e não somente quando eles adentram o mundo dos adultos. Em todas as oportunidades que exigem que eles consumam e produzam linguagem, percebemos que eles precisam ser colocados perante tarefas que lhes façam novas exigências e estimulem seu intelecto, “obrigando-os a defrontarem-se com uma sequência de novos objetivos”, para que seu pensamento atinja estágios elevados de desenvolvimento (VYGOTSKY, 1987, p. 61).

Então, o foco nos multiletramentos e nos ciclos dos processos de conhecimento da pedagogia correspondente pode favorecer os alunos da era atual, pois, como pontuam Kalantzis e Cope, “[l]etramentos são [...] sobre o entendimento de como um texto funciona para que você possa participar de seus significados e de suas regras particulares” (KALANTZIS; COPE, 2012, p. 21)²⁵. Esses pesquisadores acrescentam que

[e]les (os multiletramentos) são sobre trabalhar o contexto e os propósitos particulares do texto (e aqui você encontrará mais pistas sobre seu significado para o comunicador e para você). Eles são sobre as formas de ver e de pensar (representação) tanto quanto são sobre criar mensagens significativas e efetivas (comunicação). Finalmente, (multi)letramentos são sobre abordar a comunicação em um contexto não familiar e aprender com seus sucessos e erros enquanto você navega por novos espaços sociais e encontra novas linguagens sociais (KALANTZIS; COPE, 2012, p. 21)²⁶.

Ademais, o caráter multimodal da linguagem requer, do aprendiz, sob a perspectiva da teoria dos multiletramentos, uma gama mais abrangente de letramentos, dadas as mudanças

²⁵ Nossa tradução para: “[l]iteracies are [...] about understanding how a text works so you can participate in its meanings (engaging its own particular ‘rules’)” (KALANTZIS; COPE, 2012, p. 21).

²⁶ Nossa tradução para: “[t]hey are about working out the particular context and purposes of the text (and here you will find more clues about its meaning to the communicator and to you). They are about ways of seeing and thinking (representation) as much as they are about creating meaningful and effective messages (communication). Finally, literacies are about approaching communication in an unfamiliar context and learning from your successes and mis-steps as you navigate new social spaces and encounter new social languages” (KALANTZIS; COPE, 2012, p. 21).

enormes advindas da era digital. Como exemplificam os autores,

[...] as dezenas de milhares de palavras em um supermercado; a palavra escrita ao redor da tela durante os programas de notícias, de esportes ou de negócios na televisão; o texto numa máquina de autosserviço bancário, sítios na internet construídos com ícones visuais e *links* de hipertextos ativos; as relações sutis das imagens e textos em brilhantes revistas impressas e em jornais e informações direcionadas a leitores de livro virtuais; e os textos híbridos orais-escritos-visuais de mensagens instantâneas e *sites* de redes sociais (KALANTZIS; COPE, 2012, p. 18)²⁷.

Gêneros são “intervenções textuais na sociedade, [...] que representam padrões familiares de significado, criados por indivíduos socialmente, para propósitos comunicativos específicos” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 128). Então, “aprender novos gêneros é uma questão de expandir nossas capacidades e nossas oportunidades sociais” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 128), especialmente na era das novas mídias digitais.

Nos multiletramentos, a multimodalidade é identificada como “uma parte essencial da construção de significado na história humana” por meio dos modos de significação escrito, visual, espacial, tátil, gestual, auditivo e oral e suas combinações (KALANTZIS, COPE, PINHEIRO, 2020, p.181). Sua importância se consolida no uso que fazemos dela, por meio de “mídias distintas, de materiais, ferramentas e práticas” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 182-183). A alternância entre os modos de representar e comunicar e a transformação de um modo para outro caracterizam o fenômeno chamado sinestesia, como afirmam esses autores (2020, p. 184). Os mecanismos cognitivos subjacentes conferem a ele “uma maneira poderosa de apoiar e aprofundar o processo de ensino e aprendizagem” (p. 184). Como afirmam eles,

[u]ma abordagem sinestésica pode ser usada como suporte pedagógico para aprender a ler e a escrever por meio da justaposição e da transposição de modos de significado paralelos ou complementares, como as imagens em um livro didático, os diagramas em um livro de ciências, ou uma discussão oral sobre um texto escrito (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 184-185).

A multimodalidade, pelo uso de diferentes modos semióticos, reduz, em parte, o “lugar privilegiado da língua escrita”, especialmente devido ao papel da Internet e das características multimodais do conteúdo que, cotidianamente, acessamos, em nosso mundo contemporâneo,

²⁷ Nossa tradução para: “[...] the tens of thousands of words in a supermarket; the written text around the screen on the news, sports or business program on the television; the text of an ATM; websites built on visual icons and active hypertext links; the subtle relationships of images and text in glossy print magazines and news and information delivered to e-book readers; and the hybrid oral-written-visual texts of instant messaging and social networking sites” (KALANTZIS; COPE, 2012, p. 18).

fator que precisa ser levado em conta nos “projetos de aprendizagem, ensino e avaliação de letramentos” (KALANTZIS; COPE, PINHEIRO, 2020, p. 187). Assim, os letramentos multimodais tornam-se necessários no processo de construir sentido, pois, como afirmam estes autores, “ele[s] expande[m] a ideia de letramento para além da leitura e escrita, [i]nclue[m] os letramentos da nova mídia digital, [possibilitam] oportunidades de aprendizagem como consequência da sinestesia ou de alternância de modo(s)” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 187), entre outras maneiras de estar presentes na comunicação e na aprendizagem.

Na próxima seção, ampliaremos a discussão de alguns desses aspectos com foco no desenvolvimento da expressão oral nos aprendizes de inglês como língua estrangeira.

2.2 Expressão Oral

Nesta seção serão apresentadas teorias que constroem nossos entendimentos sobre o termo expressão oral e como competências e habilidades podem ser desenvolvidas por alunos que querem aprender inglês. O uso do termo, que inclui a utilização de gêneros multimodais orais, sustenta-se em nossas bases teóricas, quais sejam, a pedagogia dos multiletramentos aliada aos processos de conhecimento. Ademais, especialmente relevantes ao termo expressão oral são os conceitos de representação e comunicação. A representação se organiza a partir “da escuta, da interpretação de sentidos da linguagem oral que se ouve”, e, então, a partir dela, “a [c]omunicação oral toma a forma da fala, ou de se proferir um enunciado linguístico audível para outra pessoa”²⁸ (KALANTZIS; COPE, 2012, p. 446).

Uma vez que, neste trabalho, o termo expressão oral pode abarcar a fala, a conversação formal e informal, a apresentação oral, o teatro, o canto e, então, os significados advindos dessas práticas, sob o viés da multimodalidade, todos esses gêneros orais terão uma composição mais abrangente do que a emissão de palavras audíveis para interlocutores. No entanto, falar uma língua estrangeira é uma prática social pela linguagem desafiadora. Assim, trataremos conceitos que foram surgindo ao longo dos anos, relacionados a essa prática, mas também avaliando o conceito de comunicação oral de Kalantzis e Cope (2012). Vamos tratar de algumas considerações sobre os desafios de se ensinar inglês, na atualidade, a partir das práticas pedagógicas que se originam de nossas bases teóricas e, para ainda maior validação, pesquisas

²⁸ Nossa tradução para: “[o]ral representation takes the form of listening or interpreting the meanings in the oral language one hears. [o]ral communication takes the form of speaking or making an audible linguistic utterance that another person may hear” (KALANTZIS; COPE, 2012, p. 446).

mais recentes serão também discutidas.

Ainda na infância, utilizamos formas sonoras que já envolvem compartilhamento de sentidos, para interagir com as pessoas ao nosso redor e garantir que elas se disponham a fazer interpretações de nossas comunicações, dando sentido a elas, e, eventualmente, agindo, o que mostra que esse sentido é negociado entre as partes envolvidas (SAVIGNON, 1997, p. 10). Ao longo do nosso crescimento, descobrimos palavras diferentes, apropriadas aos diversos contextos de comunicação, e vamos percebendo que nossas necessidades vão se tornando complexas e exigindo um repertório amplo, tanto de vocábulos quanto de estratégias construídas inconscientemente, através dos resultados que obtemos das nossas interações, como, por exemplo, entonação, gestos e expressões faciais, que vamos adicionando ao nosso repertório (SAVIGNON, 1997, p. 10). Ademais, passamos pela educação formal, que nos garante prática sistematizada aliada ao uso da linguagem e da sua natureza culturalmente inserida (SAVIGNON, 1997, p. 10; BAKHTIN, 2010; VYGOTSKY, 1987), enfatizada recentemente pelos dois “multis” dos multiletramentos, a diversidade (multicontextualidade) e a multimodalidade (KALANTZIS; COPE, 2012). Então, ao aprendermos uma língua estrangeira, especialmente em salas de aula, esses assuntos permeiam os espaços de reflexão sobre a efetividade das práticas pedagógicas que são projetadas (*designed*) e implementadas.

Percorremos um longo caminho, do objetivo de somente ler, traduzir e entender frases, orações e períodos²⁹, como princípios defendidos pelo método de Gramática e Tradução, passando pelas reformas implementadas nos meados do século XIX, cujas primeiras tentativas resultaram no desenvolvimento do chamado Método Direto. No decorrer dos anos, pesquisadores vêm se debruçando sobre teorias, que continuam a ser desenvolvidas, sobre a importância da linguagem falada e da interação oral nas salas de aula (RICHARDS; RODGERS, 2001, p. 1-13). Passamos pelas elaborações de diferentes métodos de ensino da língua inglesa que contemplavam a prática da escuta e da fala em primeiro lugar, assemelhando-se à forma como as crianças aprendem suas línguas maternas. Seguimos, procurando compreender como as abordagens comunicativas no ensino de línguas moldariam processos pedagógicos em salas de aula, entendendo que o uso real da linguagem envolve mais do que a simples manipulação de estruturas (HYMES, 1972, RICHARDS; RODGERS, 2001, p. 1-13; LITTLEWOOD, 1981, p. 1-7; VALÉRIO, 2003, p.107). Ao cunhar o termo competência

²⁹ Em linhas gerais, frase é um conjunto de palavras que expressa sentido; oração é uma frase que contém um verbo e período é um conjunto de orações e frases.

comunicativa, Hymes (1972, p. 286), já entendia que o uso da língua tem de ser o foco, observados também os contextos socioculturais e o desempenho linguístico apropriado nas interações em situações de comunicação autêntica, um entendimento em contraste com abordagens que priorizam a competência gramatical.

De fato, mesmo o método audiolingual, desenvolvido nos anos 1940s, por mais que estabelecesse a primazia de atividades de escuta e de fala, desconsiderava os objetivos do aprendiz, e, ainda, por se apoiar na teoria de aprendizagem behaviorista, percebia o aprendizado de uma língua estrangeira como uma formação de hábito (SAVIGNON, 1997, p. 25). No entanto, a simples manipulação de estruturas e a visão estruturalista da linguagem com base no behaviorismo, foram sendo revistas mediante a constatação de uma “visão da linguagem enquanto contexto, [da] linguagem enquanto interação, e [da] linguagem enquanto negociação”³⁰ (SAVIGNON, 1997, p. 28), o que vem sendo corroborado pelos estudos sobre multiletramentos desde o manifesto do NLG (1996).

Assim, as salas de aula de aprendizagem de inglês foram palco para atividades de conversas formais e informais, diretamente com o professor ou com os colegas, em pares ou em grupos, em situações de *role-play* e outras muitas atividades comunicativas, orientadas para a expressão oral autêntica. A abordagem sob a agenda da aprendizagem comunicativa é explicada por Dörnyei como aquela

centrada ao redor da experiência participativa do aprendiz, em interações significativas na segunda língua³¹, em situações comunicativas (frequentemente simuladas) [...] [como] jogos, tarefas envolvendo solução de problemas e *role-plays* situacionais sem *script*, e repetições de padrões sendo abandonados ou substituídos por exercícios comunicativos (DÖRNYEI, 2009, p. 34)³².

Acompanhando as práticas de ensino/aprendizagem de inglês, os exames de certificação de proficiência³³, importantes em muitas instâncias para comprovação do conhecimento de

³⁰ Nossa tradução para: “[v]iews of language as context, language as interaction, and language as negotiation [...] (SAVIGNON, 1997, p. 28).

³¹ Estamos utilizando o termo língua estrangeira neste documento, mas respeitamos o termo segunda língua utilizado pelo autor.

³² Nossa tradução para: [...] was centred around the learner’s participatory experience in meaningful L2 interaction in (often simulated) communicative situations [...] games, problem-solving tasks and unscripted situational role-plays, and pattern drilling was either completely abandoned or replaced by ‘communicative drills’” (DÖRNYEI, 2009, p. 34).

³³ Um exemplo de um teste de proficiência conhecido é encontrado no *site*: <https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/first/exam-format/>. Acesso em 13 de outubro de 2020.

inglês, dividem em quatro o que chamam de habilidades a serem desenvolvidas pelo aprendiz de língua estrangeira, a saber, falar (*speaking*), escutar (*listening*), escrever (*writing*) e ler (*reading*). São testes, elaborados por universidades americanas ou britânicas, e aplicados em diversos países por instituições credenciadas, para os quais os aprendizes devem utilizar, de maneira muito eficiente, as representações que construíram durante sua aprendizagem do idioma. Precisam, ainda, entender vários tipos de composição de textos de gêneros diversos, incluindo o conhecimento da estrutura da prova, com suas restrições de tempo e suas demandas. No teste de *speaking*, por exemplo, uma das demandas é a capacidade de interagir com outro candidato ou com o examinador, mostrando um fluxo de ideias consistente, tomando o turno, concordando, discordando, pontuando. Há testes que mostram algum recurso visual (uma imagem) para que o candidato descreva e teça seus comentários; há também testes em que o candidato lê um texto escrito, escuta um texto oral e precisa responder a uma pergunta, falando. Em todos os casos, o examinando precisa identificar modos de representação de linguagem e utilizá-la de forma apropriada e com boa pronúncia³⁴.

De fato, a prática social pela linguagem **falar** está presente em nossas vidas cotidianas nos vários domínios discursivos nos quais atuamos. Assim, os estudos recentes sobre a linguagem destacam que os papéis dos participantes, da situação e do objetivo das interações mostram um enquadramento mais amplo para a natureza autêntica da comunicação (HYMES, 1972; SAVIGNON, 1997, p. 28). As práticas pedagógicas recentes precisam, então, construir situações de aprendizagem que preparem nossos alunos para situações autênticas de comunicação, entendendo que falantes interagem, conectando mensagens e construindo significados em conjunto, de maneira cíclica (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 169). É mister, no entanto, compreender e procurar minimizar as dificuldades que nossos aprendizes enfrentam quando precisam falar em uma língua estrangeira.

A **fala**, a prática social para as interações orais, apresenta vários desafios envolvidos no seu desenvolvimento tanto em salas de aula como fora delas. **Falar** apresenta diversos aspectos próprios das interações sociais que acontecem usualmente em tempo real e, com isso, pode ser considerada, muitas vezes, uma prática difícil de ser desenvolvida se levarmos em conta o domínio que precisamos ter da compreensão da escuta do outro e da ativação de conhecimento prévio (CELCE-MURCIA; OLSHTAIN, 2000).

³⁴ Atualmente, mesmo para livros destinados à preparação para exames de proficiência, a pronúncia assemelhada ao falante nativo de inglês não é o parâmetro procurado e, inclusive, sotaques são encarados como situação natural para o uso da língua.

De fato, as situações de conversação são, em muitas instâncias, imprevisíveis e não planejadas, e “ocorre[m] de forma simultânea, sincrônica, em tempo real” (RODRIGUES; ORTIZ-PREUSS, 2017, p. 90). Ainda segundo estes autores, as situações de fala relacionam-se com aspectos linguísticos, a saber, gramática, léxico e pronúncia e, ainda, interação e cumprimento de objetivos comunicativos, além de aspectos afetivos e fisiológicos do desempenho oral (RODRIGUES; ORTIZ-PREUSS, 2017). Todos esses fatores, aliados ao conhecimento compartilhado entre os participantes e às circunstâncias socioculturais em que ocorre a comunicação (YULE, 1996) podem determinar o sucesso ou insucesso do ato de falar e interagir com o outro. Quando os falantes interagem oralmente, e, normalmente, de forma não planejada, compartilhando pistas contextuais e situacionais, precisam, de fato, produzir enunciados que sejam gramaticalmente aceitáveis, escolhendo termos lexicais adequados e pronunciando as palavras de forma que sejam inteligíveis uns aos outros (CELCE-MURCIA; OLSHTAIN, 2000, p.168). Saber formular uma frase interrogativa, saber a ordem apropriada das palavras, saber em que sílaba colocar ênfase pode facilitar ou dificultar a conversação (CELCE-MURCIA; OLSHTAIN, 2000, p.169).

Nessa linha, sabemos que processamentos complexos da linguagem e das circunstâncias socioculturais em que ela ocorre, em situações de comunicação oral (ou escrita) pelo uso da linguagem, podem ser dos tipos *top-down* (descendente) e o *bottom up* (ascendente):

- 1) os do tipo *top-down* (de cima para baixo) em que entram vários tipos de compartilhamento: de conhecimento anterior (*previous knowledge*), em termos de conteúdo, proposição ou expectativas que os enunciados precisam trazer, dentro do contexto em que a comunicação acontece; de regras socioculturais de adequação dos enunciados, normas sociais exigidas pela situação em que os enunciados são produzidos; das pressuposições do conhecimento do discurso e das intenções do falante, e do conhecimento geral das características dos gêneros orais;
- 2) os do tipo *bottom-up* (de baixo para cima), que englobam o conhecimento da linguagem e das interações [multimodais], de fonologia, de sintaxe, de vocabulário, de gramática e de estratégias ao falar (CELCE-MURCIA; OLSHTAIN, 2000).

Com efeito, os autores Yule (1996) e Savignon (1997) pontuavam que nossos propósitos comunicativos são atos discursivos pela linguagem que permitem, por exemplo, que os falantes façam previsões, promessas, avisos, pedidos de desculpas, reclamações, cumprimentos, convites, pedidos, deem avisos e comandos, elaborem formas de se concordar, de se reportar,

de se evitar, de esconder, de atrair atenção, dentre outros (YULE, 1996, p. 47-49; SAVIGNON, 1997, p. 19). A efetivação desses atos discursivos emerge, portanto, da utilização da linguagem e seus significados mediante as regras de comportamento social dentro das situações que fazem parte do cenário e do contexto em que a interação ocorre (CELCE-MURCIA; OLSHTAIN, 2000, p. 169). Assim, em contextos socioculturais diferentes, o uso da língua para falar, e também escutar, escrever e ler, são **práticas sociais pela linguagem**, sob o viés, inclusive, das discussões mais atuais sobre multiletramentos (BRASIL, 2018, grifo nosso).

No eixo oralidade, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), já alinhada com o desenvolvimento dos multiletramentos dos alunos, foram estabelecidas as competências específicas para cada área do conhecimento humano e, relacionadas a elas, estão as habilidades que precisam ser trabalhadas, em situações em que as práticas de linguagem escutar e falar são realizadas (BRASIL, 2018, p. 469). Tanto as competências quanto as habilidades, na BNCC, são ações realizadas para o aprendizado: as competências trazem ações mais gerais, como compreender, mobilizar conhecimentos, apreciar ou atuar, enquanto que as habilidades são os desdobramentos dessas ações gerais, e trazem ações como analisar, experimentar, utilizar, negociar, mapear, posicionar-se, criar, empregar, selecionar, praticar, atuar, relacionar, explorar, avaliar, apropriar-se, pesquisar, buscar (BRASIL, 2018, p. 481-489). Competências e habilidades, entendemos, são parte dos processos que os aprendizes realizam para aprender, construindo significado a partir do que ouvem, em se tratando de sua expressão oral, em um mundo de representações criadas pelos movimentos discursivos humanos.

Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 292) afirmam que as “paisagens sonoras cotidianas, música e fala, são sistemas distintos de significado sonoro, mas que estão intimamente relacionados entre si”. Ouvimos e vamos entendendo e construindo representações e, quando comunicamos, modulamos o volume, o tom, o ritmo, a entonação, a acentuação, a altura, e até as pausas de nossa fala (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 292-296). Na perspectiva desses autores, “a comunicação é algo recíproco; [é] a ação de significado de uma pessoa que incita a representação de outra(s) pessoa(s) e, possivelmente, também uma ação comunicativa dela(s)” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 169). Para eles, “estamos sempre atribuindo sentidos ao mundo de novas maneiras” e vamos transitando por uma “fluidez de significados, suas diferentes interpretações e [muito importante] a necessidade de negociá-los socialmente” (KALANTZIS; COPE, PINHEIRO, 2020, p. 170-171).

Na linha da teoria dos multiletramentos, Kalantzis e Cope (2012) compreendem que há processos que compõem a expressão oral. Ao construir sentido, além das práticas sociais pela

fala e escuta, em interações face a face ou por gravação, há um conjunto de recursos que incluem o som ou a sua ausência, os ruídos, o ambiente externo, a música, os gestos. Apesar de o modo semiótico verbal (fala e escuta) ser predominantemente o componente essencial da expressão oral, outros modos podem estar presentes como, por exemplo, “sentidos espaciais, visuais, gestuais e táteis que envolvem o discurso, no momento em que ele é proferido”³⁵ (KALANTZIS; COPE, 2012, p. 451). Todas as instâncias comunicacionais (por exemplo, canto, dramatização, apresentações presenciais e por meio de vídeos e gravações de mensagem) são oportunidades reais de uso da língua inglesa, em contextos específicos e por meio de gêneros multimodais.

Alguns anos atrás, Celce-Murcia e Olshtain (2000) afirmavam que há fatores que podem tornar a fala uma prática fácil se o falante desenvolver o conhecimento de que pode utilizar “linguagem corporal, demonstração, repetição e várias outras estratégias para se fazer entender”³⁶ (CELCE-MURCIA; OLSHTAIN, 2000, p. 165). De fato, durante a fala, os falantes acabam por utilizar diferentes modos para que a comunicação se estabeleça, tecendo o texto oral no gênero adequado, mas também podem usar o gestual, tátil, visual e espacial, imprimindo ao seu discurso falado as forças ilocucionárias que julgam pertinentes (SAVIGNON, 1997, p. 14). Vê-se, portanto, que a fala não se insere apenas no modo semiótico verbal, mas é complementada por outros modos e, assim, podemos ampliar nosso escopo, tratando da expressão oral quando projetamos as propostas de aprendizagem para o desenvolvimento da fala e da escuta, sob a perspectiva dos dois “multis”, a diversidade e a multimodalidade.

Para que a produção da fala reflita a construção de conhecimentos sobre multimodalidade e multicontextualidade, muitos dos nossos aprendizes terão oportunidades de prática apenas em sala de aula, que figurará como espaço para se expressarem oralmente na língua estrangeira. Assim, “no ambiente de sala de aula, ao professor é necessário estimular seu aluno para que este possa expressar suas ideias no idioma estrangeiro” ajustando sua fala em termos do contexto no qual está inserido (RIO *et al.*, 2016, p. 3). O estímulo do professor a que Rio *et al.* (2016) se referem justifica-se e, ainda, amplia-se em nossos tempos digitais, uma vez que várias são as possibilidades de construção de conhecimento que o aluno pode ter, ao ouvir

³⁵ Nossa tradução para: “[...] spatial, visual, gestural and tactile meanings surrounding speech in its moment of utterance” (KALANTZIS; COPE, 2012, p. 451).

³⁶ Nossa tradução para: “[...] body language, demonstration, repetition, and various other strategies to make oneself understood” (CELCE-MURCIA; OLSHTAIN, 2000, p. 165).

muitas produções orais na língua inglesa, tentar uma imersão ao idioma pelo uso da Internet para apropriar-se de formas adequadas e inteligíveis ao seu ouvinte, seja ele o professor, um amigo ou um colega. O papel do professor torna-se fundamental frente à sua compreensão de “como a tecnologia pode e deve ser usada pelos alunos para melhorar seu próprio aprendizado”³⁷ (PRENSKY, 2010, p. 3). Ademais, nossos aprendizes podem contar com a tecnologia que possuem na palma de suas mãos para produzir linguagem oral de forma descomplicada e de caráter multimodal, no exercício de seus multiletramentos.

Com o advento das tecnologias digitais, que são parte integrante da vida de nossos aprendizes, podemos buscar trabalhar o entendimento sobre as características das comunicações e promover maior reflexão e prática a partir delas. Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 302) afirmam que

[o] ambiente atual dos recursos midiáticos está cheio [de] tipos de formas híbridas e cruzadas. *E-mails* são menos formais do que como as cartas tradicionais em ambientes de negócios; mensagens de texto são menos formais que os telegramas; mensagens instantâneas de aplicativos fazem uso de muitas das características típicas da fala, inclusive com o uso de *emoticons*; um *blogueiro* soa mais como se ele estivesse falando diretamente com seu leitor do que um escritor ou jornalista de revista e jornais tradicionais; artigos científicos são cada vez mais “falados” em vídeos na internet; há menos leitores à moda antiga de notícias de jornais, bem como ouvintes e telespectadores passivos de notícias de rádio e televisão, e mais pessoas expressando opiniões fortemente de maneiras distintivamente orais. Por isso, significados orais estão se tornando partes cada vez mais importantes de nossas vidas diárias (2020, p. 302).

Assim, o meio midiático apresenta formas de expressão oral de caráter multimodal que reforçam a necessidade do desenvolvimento de multiletramentos, por meio de práticas pedagógicas planejadas e implementadas pelos professores. Alunos ouvem canções, assistem a séries, filmes e vídeos, jogam *videogames*, interagem em aplicativos de mensagens e na mídia social. Para Kalantzis e Cope (2012), o *design* de atividades pode traçar estratégias de aprendizagem que consistem na mudança de um modo semiótico para outro, no intuito de construir-se sentidos de diversas formas: uma imagem mental de um assunto, sua descrição na forma escrita, um desenho e uma produção oral sobre ele, para citar alguns exemplos. Assim efetiva-se o fenômeno conhecido como sinestesia, segundo o qual um sentido construído em um dos modos pode ajudar a formar o sentido em outro, contribuindo para a compreensão da representação/comunicação (KALANTZIS; COPE, 2012, p. 449).

O uso pedagógico de conteúdos ou gêneros do interesse dos alunos como, por exemplo,

³⁷ Nossa tradução para: “[...] how technology can and should be used by students to enhance their own learning” (PRENSKY, 2010, p. 3).

canções e música, jogos, seriados e vídeos, pode favorecer esse movimento de poder cognitivo, no processo de compreensão e construção de sentidos. Como afirma Prensky (2010, p. 76), o aprendizado de uma língua hoje, seja ela materna ou estrangeira, é real, especialmente com o uso da Internet. Ademais, deixamos de aprender apenas na premissa de que um dia iremos utilizar esse idioma, pois ele está aí, nos jogos, na mídia. Torna-se cada vez mais comum para nossos alunos de hoje, a busca por se “conectar[em] na língua estrangeira ao redor de suas vidas reais e paixões”³⁸ (PRENSKY, 2010, p. 77).

Nos cinco (5) anos que se estenderam de 2017 a 2021, houve pesquisas que se propuseram a investigar o desenvolvimento da expressão oral dos alunos em diversas fases de suas escolaridades. Pesquisas com autores estrangeiros, sob o termo “*oral expression*” existem, e vamos citar algumas delas. Para pesquisas em português, o termo expressão oral fornece poucas ocorrências. Todavia, há também pesquisas sob os termos “*oral interpretation, oral language proficiency, oral English performance, oral English communication skills/abilities/competence, oral output/production, oral communicative competence*”. Em português, existe, ainda, o termo habilidade oral (CARVALHO; SOARES, 2020). As pesquisas que selecionamos utilizaram metodologias que apresentam paradigmas quantitativos e qualitativos, algumas com pré e pós testes, e que divulgam resultados sobre questões como pronúncia, interação entre pares, emoções, crenças, percepções, aspectos culturais, estratégias, efeitos de *feedback*, efetividade de tarefas específicas, efeitos da instrução do professor, efeitos da instrução de gramática, eficácia de apresentações orais, somente para citar algumas (ALTUNKAYA, 2018; SERAJ; HABIL; HASAN, 2021; JALLEH; MAHFOODH; SINGH, 2021; DAGTAN; CABAROGLU, 2021; BANGKOM; SUKAVATEE, 2021).

Chama-nos a atenção, por motivos pedagógicos, o artigo dos autores Ghodbane e El Achachi (2019), que discutem e analisam uma intervenção com alunos do segundo ano de um curso de inglês como língua estrangeira em uma universidade na Argélia, em que o grupo experimental participou de processos pedagógicos de aprendizado cooperativo e o grupo controle esteve envolvido em procedimentos individuais de aprendizagem. O estudo mostrou que o aprendizado cooperativo conseguiu minimizar as diferenças no processo de desenvolvimento da expressão oral em inglês de alunos (sujeitos da pesquisa), corroborando a importância do trabalho dos alunos em grupos colaborativos e heterogêneos. Tal estratégia de ensino, conforme os autores apontam, preserva a autoestima dos envolvidos, proporciona a

³⁸ Nossa tradução para: “[...] connect in the foreign language around their real lives and passions” (PRENSKY, 2010, p. 77).

construção de amizades, diminui a ansiedade e o embaraço ao se expressar em inglês. Ainda mais, para os autores, o aprendizado é realizado por meio de interação face-a-face, debate, negociação de sentidos e resolução de problemas em grupo, o que garante aos alunos espaço para trabalhar efetivamente. E, ainda, o pré e o pós testes realizados com os participantes foram inspirados em um teste padronizado de inglês utilizado pela Organização Internacional de Aviação Civil da Argélia.

Já o artigo de Mehdiyev (2020), também encontrado sob o termo de busca *oral expression*, fornece uma definição bastante alinhada com nossa proposta, ao descrever o conteúdo de uma disciplina de um curso para professores de inglês na Turquia, em termos de habilidades e competências, tratando de alguns gêneros orais e, assim entendemos, trazendo a multimodalidade e o fenômeno da sinestesia. A autora escreve que

[o] programa do curso de habilidades de expressão que futuros professores de inglês fazem [...] inclui habilidades de falar em frente de suas comunidades, preparação e apresentação de um discurso, preparação e execução de apresentações baseadas em pesquisas abrangentes, exame de apresentações bem-sucedidas em termos de conteúdo, forma e adequação de elementos audiovisuais, habilidades verbais e escritas para serem utilizadas em ambientes de negócio tais como entrevistas, meios sociais, chamadas telefônicas, apresentações, gerenciamento de reuniões [...] (MEHDIYEV, 2020, p. 1390)³⁹.

Nesse estudo qualitativo, Mehdiyev aponta as percepções dos participantes da pesquisa de maneira especialmente abrangente. Com o uso de *role-playing* para o desenvolvimento da expressão oral, os participantes relatam sentir-se confortáveis, puderam exercitar seu tom de voz e sentiram-se entusiasmados e menos temerosos de falar, especialmente em frente de sua comunidade.

Um pouco antes, Rodrigues e Florez (2018) preocuparam-se em conduzir uma pesquisa de cunho qualitativo, utilizando observações em campo, com os participantes desenvolvendo sua expressão oral por meio de um trabalho com livros conhecidos da literatura em língua inglesa e, como culminância, fazendo apresentações orais. As autoras relatam resultados relevantes tanto em termos do uso social da linguagem quanto do enriquecimento cultural proporcionado pelo envolvimento nas tarefas/atividades.

³⁹ Nossa tradução para: “[...] [t]he syllabus of the expression skills course that prospective English language teachers take in the first semester of the second year includes skills of speaking in front of the community, preparation and presentation of a speech, preparing and making comprehensive research-based presentations, examination of successful presentations in terms of content, form and suitability of audiovisual elements, verbal and written communication skills to be used in business environments such as interview, social environments, phone calls, presentations, meetings, management [...]” (MEHDIYEV, 2020, p. 1390).

Carvalho e Soares (2020), investigando o desenvolvimento de habilidade oral, fazem também uma revisão das maneiras de se ensinar uma língua adicional (estrangeira), e se interessam em entender como a produção oral de alunos se torna mais possível com o auxílio de tecnologias digitais. A fala, para as autoras, e como também já mencionamos aqui, é um dos componentes mais complexos a ser desenvolvido, pois o falante precisa ativar processos cognitivos, linguísticos, conceituais, pragmáticos, e é dinâmica, espontânea, mas pode gerar ansiedade e nervosismo (CARVALHO; SOARES, 2020). Elas apontaram que há uso de diferentes tipos de ferramentas digitais no ensino à distância e no semipresencial e presencial que podem facilitar o processo de aprendizagem. Também perceberam que os multiletramentos são desenvolvidos predominantemente a partir da aprendizagem colaborativa.

Em 2021, Thipatdee apresenta um estudo em que foram investigadas as necessidades estabelecidas pelo currículo nacional de seu país, para o aprendizado de uma língua estrangeira. O autor utiliza o recurso metodológico de rubricas para avaliar as produções orais dos participantes de sua pesquisa e mensura a quantidade de apropriação de vocabulário e gramática, além da fluência, além de observar os resultados positivos das interações orais cujos temas surgiram da necessidade de falar-se sobre a própria comunidade, em inglês. Tomak (2021), em sua pesquisa-ação, trata de aspectos pedagógicos, que incluem possibilitar aos alunos prática extensa baseada nos exames de proficiência, enquanto o professor assume papéis de facilitador, no intuito de proporcionar espaço para o trabalho discente independente. Sua pesquisa envolveu o uso também de rubricas que espelhavam os níveis de proficiência da Common European Framework (CEFR), como um de seus procedimentos metodológicos. Os resultados apontam que os alunos melhoraram seu desempenho em testes orais por vários motivos: conhecendo melhor os requisitos do CEFR, trabalhando em pares e em grupos, utilizando efetivamente o tempo da aula para falar, estabelecendo metas com seus instrutores e recebendo *feedback*. Arroba e Acosta (2021) reforçam a necessidade de desenvolver atividades de fala comunicativas que atendam aos interesses dos alunos, para que sejam validadas por eles enquanto significativas, e para que se engajem em situações reais de comunicação. Os autores conduziram um estudo com alunos secundaristas, que construíram conhecimento sobre o gênero contação de histórias por meio de recursos digitais, atividade que lhes rendeu possibilidades de trabalhar escrita e fala, e as competências relacionadas a elas, além de utilizar modos semióticos como música e imagem.

Em suma, essas pesquisas corroboram nossas considerações, tecidas nesta seção, sobre a necessidade do desenvolvimento dos multiletramentos dos alunos, dado seu envolvimento em

assuntos de seu interesse por meio do mundo digital. Ainda mais, reforçam a indispensável parceria entre os agentes de ensino/aprendizagem e seus alunos, na busca pelo desenvolvimento da expressão oral deles, tomada como uma composição de diversos modos semióticos utilizados no fazer sentido, especialmente em língua inglesa.

2.3 A pedagogia dos multiletramentos e o *design* dos processos de conhecimento

Nesta seção, traremos os conceitos da pedagogia dos multiletramentos, que encerra, em seu escopo, os processos de conhecimento, que devem ser observados quando atividades de ensino/aprendizagem são projetadas/elaboradas/desenhadas (*designed*). Vamos discorrer sobre o conceito de *design*, especialmente sob o viés dessa pedagogia, com o aporte teórico de nossas referências principais.

2.3.1 A pedagogia dos multiletramentos

As formas de comunicação mudaram, e ainda estão mudando rapidamente, especialmente com o advento das tecnologias digitais, que conferem à sociedade contemporânea uma nova forma de expressar sentidos (KALANTZIS; COPE, 2012, p. 13). Frente aos diversos contextos culturais, sociais e de domínios específicos da atuação humana, transitar entre essa multidiversidade, “negociando [...] diferenças de linguagem e seus padrões e *designs* torna-se um aspecto crucial no desenvolvimento dos letramentos”⁴⁰ (KALANTZIS; COPE, 2012, p. 14) dos nossos alunos.

Potencializados pelas tecnologias digitais, os diversos modos de representação da linguagem precisam ser compreendidos como formantes de composições semióticas, que são, portanto, conjuntos multimodais presentes nos textos de gêneros variados que nossos aprendizes leem, ouvem, escrevem e falam. Ademais, essa multimodalidade sinaliza para a pedagogia dos multiletramentos e reforça a natureza do processo de envolvimento dos aprendizes nas práticas de linguagem que prescindem de capacidade de criticidade, posicionamento e transformação social por parte deles (NLG, 1996).

⁴⁰ Nossa tradução para: “[n]egotiating these language differences and their patterns or designs becomes a crucial aspect of literacy learning” (KALANTZIS; COPE, 2012, p. 14).

Nossa sociedade globalizada exige o desenvolvimento de novas capacidades e conhecimentos, para que a participação efetiva de nossos alunos seja possível. Com isso, torna-se necessária uma pedagogia que se oponha àquela tradicional, com a presença do professor avaliador que direcionava as atividades de comunicação e uso do livro didático, valendo-se de sua figura de autoridade, atendo-se à uma lista de conteúdos cujo desenvolvimento apresentava uma rigidez baseada nas noções de certo e errado: posicionamentos que tornavam a sala de aula “um lugar de passividade, enfado e fracasso”⁴¹ (KALANTZIS; COPE, 2010, p. 200-201).

Somando-se a isso, o uso ubíquo das tecnologias digitais por nossos aprendizes para socialização e entretenimento precisa ser realinhado por práticas pedagógicas para que eles desenvolvam habilidades necessárias para participação no que Mills (2010) chama de economia do conhecimento. A autora diz que essa economia é dependente da tecnologia e, portanto, “[o] conhecimento tecnológico é um meio de ganho de produtividade e de vantagem competitiva” e por meio dele podemos “encontrar informação mais rapidamente, trabalhar de forma mais inteligente e mais flexível, e produzir conhecimento, mídias e commodities que tenham influência global”⁴² (MILLS, 2010, p. 225).

Dessa forma, na consideração das características de nossos aprendizes somadas às novas demandas profissionais cujo teor nós, educadores, precisamos também entender, podemos ponderar sobre o significado do termo *participatory*⁴³, utilizado por Kalantzis e Cope (2010, p. 203; 2012, p. 24) que designa, para os autores, a geração que se encontra em nossas escolas. Tal geração pauta-se, principalmente, pelas possibilidades de escolha e personalização fornecidas pelas tecnologias digitais, quais sejam: ao criarem o enredo da história e seu término nos *videogames* com os quais interagem, ao assumirem os papéis dos personagens; ao ouvirem a própria lista de músicas de sua preferência, apenas para citar alguns exemplos. Ademais, para ler e escrever, usam as redes sociais e aplicativos de mensagens; ao assistirem televisão, optam por canais abertos que podem oferecer programas de suas preferências, ou assistem a vídeos feitos por diferentes aplicativos. Portanto, Kalantzis e Cope (2010, p. 203) defendem que essa

⁴¹ Nossa tradução para: “[...] a place of passivity, boredom and failure” (KALANTZIS; COPE, 2010, p. 201).

⁴² Nossa tradução para: “[t]echnological knowledge is a means of productivity gains and competitive advantage.” e “[...] find information faster, work smarter and more flexibly, and produce knowledge, media, and commodities that have global influence” (MILLS, 2010, p. 225).

⁴³ Esse termo, cunhado por Kalantzis e Cope, trata da participação de nossos alunos jovens na escolha das mídias que eles utilizam.

geração P (de participativa) não se contentaria com currículos que fossem ainda elaborados para participantes vistos como recipientes de conteúdos genéricos de livros didáticos.

Sendo assim, o espaço de aula/aprendizagem precisa fornecer condições para que escolhas significativas ocorram e para que os alunos sejam construtores de seu conhecimento “observando fatos, construindo teorias e conectando generalizações com as particularidades de suas próprias experiências de vida”⁴⁴ (COPE; KALANTZIS, 2011, p. 50). Assim, o conceito de *design* da pedagogia dos multiletramentos traz o componente **sentido**, que é construído pela escolha consciente pelos processos de conhecimento, já que, por meio deles, o *designer* (professor ou professora) cria ciclos de aprendizagem que incluem o (re)ver, o (re)fazer, o (re)interpretar, e, ainda, o dizer de suas vozes próprias, criando um “espaço de identidade, de subjetividade, de especificidade situacional”⁴⁵ (COPE; KALANTZIS, 2011, p. 48).

Ao criar práticas pedagógicas contemporâneas, concentramo-nos em estabelecer relações próximas com os alunos para entender suas demandas e, para isso, podermos “trabalhar [juntos] em times de *design* para criar objetos e relações sociais que são abertas a múltiplos usos e significados”⁴⁶ (COPE; KALANTZIS, 2011, p. 58). Para esses autores (p. 56), fazer algo por *design* é fazê-lo com intensidade de foco, observando processos focados na ação, de forma reflexiva: conceitualização, desenvolvimento e avaliação, observando-se necessidades presentes e consequências futuras.

Portanto, o *designer*/professor(a), em um projeto de aprendizagem por *design*, cria/elabora/arquiteta/constrói ambientes que possam encorajar alunos a serem mais ativos e engajados em seu aprendizado, colaborando para a construção da identidade do aprendiz da era digital, que se envolve em desafios reais e práticos para aprender (KALANTZIS; COPE, 2010, p. 204). Como também nos asseveram Kalantzis e Cope (2010, p. 206-211), para que os alunos aprendam, é preciso que eles sintam que o que se desenvolve nas aulas é para eles; precisam sentir que pertencem ao conteúdo e à comunidade de aprendizagem por *design* (criação/elaboração/arquitetura/construção) que se forma. Os dois autores afirmam que

⁴⁴ Nossa tradução para: “[...] observing facts, building theories, and connecting generalizations with the particularities of their own lifeworlds” (COPE; KALANTZIS, 2011, p. 50).

⁴⁵ Nossa tradução para: “[...] space for identity, subjectivity and situational specificity” (COPE; KALANTZIS, 2011, p. 48).

⁴⁶ Nossa adaptação para: “[...] working in design teams that make virtue of their differences, and creating objects and social relations which are open to multiple uses and meanings” (COPE/ KALANTZIS, 2011, p. 58).

[o]s alunos trazem experiências diferentes ao processo de aprendizagem. Eles encontram seus próprios e melhores caminhos rumo ao conhecimento, fazendo e aprendendo. O *design*, no entanto, também significa explicitamente tornar acessível a ideia de como nossos significados recebidos são feitos e refeitos pela nossa agência em cada domínio do empreendimento humano – quais sejam, as gramáticas⁴⁷ das disciplinas, linguagens e discursos humanos, assim como as da vida diária (KALANTZIS; COPE, 2010, p. 215)⁴⁸.

Essas novas relações de ressignificação por meio de *designs* permitem a incorporação da visão da diversidade cultural e multimodal que nos cerca e a customização de atividades de aprendizagem de cuja arquitetura os alunos são parceiros, especialmente para abranger suas preferências e necessidades. Com isso, aumentam-se as possibilidades de seu engajamento em experiências que retratem sua identidade, ao construir conhecimento (COPE: KALANTZIS, 2011, p. 49-50).

Para Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 28) na aprendizagem por *design*, também chamada pelos autores de pedagogia transformativa, “a evolução das práticas de ensino envolve [...] uma grande mudança na identidade profissional, uma vez que o ato de ensinar é cada vez menos expositivo” e mais associado à parceria com os alunos. São estas as novas identidades para alunos e professores a partir de uma pedagogia por *design*:

⁴⁷ Em nosso entender, o conceito de gramáticas utilizado pelos autores consiste em protocolos, práticas, praxes.

⁴⁸ Nossa tradução para: “[s]tudents bring different experiences to the learning process. They find their own best paths to knowledge making and learning. Design, however, also means explicitly opening up how our received meanings are made and remade by our agency in each domain of human endeavor – that is, the grammars of school disciplines, languages and discourses, as well as in everyday life” (KALANTZIS; COPE, 2010, p. 215).

Quadro 5 – As novas identidades para alunos e professores

Novos alunos	Novos professores
Pesquisam informação, usando múltiplas fontes e mídias	Engajam os alunos como ativos construtores de significados
Analizam ideias a partir de múltiplas perspectivas	Projetam ambientes de aprendizado em vez de apenas regurgitar e entregar conteúdo
Trabalham em grupos como construtores de significados colaborativos	Fornecem aos alunos oportunidades de usar novas mídias
Lidam com questões difíceis e resolvem problemas	Usam novas mídias para um <i>design</i> de aprendizagem e facilitam o acesso do estudante à aprendizagem a qualquer momento e de qualquer lugar
Assumem responsabilidade por sua aprendizagem	São capazes de dar mais autonomia aos alunos quando eles passam a assumir mais responsabilidade por sua aprendizagem
Continuam seu aprendizado de forma independente e para além da lição livro didático e da sala de aula	Oferecem uma variedade de caminhos de aprendizagem para diferentes alunos
Trabalham de perto com os outros colegas em um ambiente que fomente a inteligência coletiva	Colaboram com outros professores, compartilhando designs de aprendizagem
Avaliam criticamente seu próprio pensamento e aprendizagem	Avaliam continuamente a aprendizagem e o progresso dos alunos, usando essa informação para criar experiências de aprendizagem mais apropriadas para diferentes aprendizes

Fonte: Kalantzis; Cope; Pinheiro (2020, p. 28) /Adaptado pela autora

É possível entender, com base nos verbos utilizados acima, que as novas identidades para alunos e professores prescindem de **trabalho** consciente, constante e informado: pesquisar, analisar, lidar, assumir responsabilidades, continuar, avaliar, engajar, projetar, fornecer, usar, colaborar. Kalantzis e Cope (2010, p. 207) usam o termo *work*⁴⁹ (trabalho) para definir o que os aprendizes precisam fazer para saber/aprender por meio dos processos de conhecimento nas ações cíclicas da pedagogia dos multiletramentos.

⁴⁹A palavra *work*, em inglês, possui muitos sinônimos, que encontramos no sítio <https://www.thesaurus.com/browse/work?s=ts>, acessado em 11/01/2021. Na aba de *labor, chore* (trabalho, tarefa): *effort, endeavor, industry, performance, production, struggle, trial, task*. Nossa tradução: esforço, empenho, diligência, desempenho, produção, luta, tentativa, tarefa). Na aba de *achievement* (realização): *act, creation, function, performance, product, production*. Nossa tradução: ato, criação, função, desempenho, produto, produção.

O novo professor incentiva seu aluno a assumir responsabilidade pelo seu próprio aprendizado, evitando falar o tempo todo, adotando uma posição colaborativa, fornecendo suporte e documentando práticas a serem compartilhadas com seus pares da comunidade escolar, tendo em vista sua agência participativa. Para Kalantzis e Cope (2010), pontos comuns entre os novos papéis dos professores e dos alunos são: o trabalho colaborativo com seus pares, a divulgação do seu trabalho, especialmente por meio das tecnologias digitais, a construção de seu próprio conhecimento e o entendimento da multimodalidade. (KALANTZIS; COPE, 2010, p. 215).

Por ser parte do papel do professor enquanto *designer*, os processos cíclicos de conhecimento mostram-se cruciais ao *design* de seus cursos e suas atividades de aprendizagem, porque inspiram-se nos movimentos de uma pedagogia reflexiva e são realizados mediante a análise do quão apropriados são, em quais momentos, para quais alunos e para quais assuntos (COPE; KALANTZIS, 2015, p. 16). A demanda do *design* de cursos alinhados aos processos cíclicos de conhecimento estará detalhada a seguir.

2.3.2 O *design* e os processos de conhecimento

Cope e Kalantzis (2015, p. 23-24) entendem que os processos de conhecimento são ações epistemológicas⁵⁰ (de conhecimento). Eles esclarecem que os processos de conhecimento “são externalizações do pensamento em ação”, ao mesmo tempo em que “moldam o pensamento por meio da ação”, “demandando uma intensidade de foco e de autoconsciência na tomada de ação”⁵¹. Cope e Kalantzis (2015, p. 28-31) asseveram que “cada um dos processos de conhecimento é uma forma de ver e pensar, uma orientação para o mundo, uma tomada epistemológica, uma sensibilidade ou maneira de sentir, e para frações de tempo mais curtas ou mais longas, uma maneira de ser/estar em relação ao mundo conhecível”⁵².

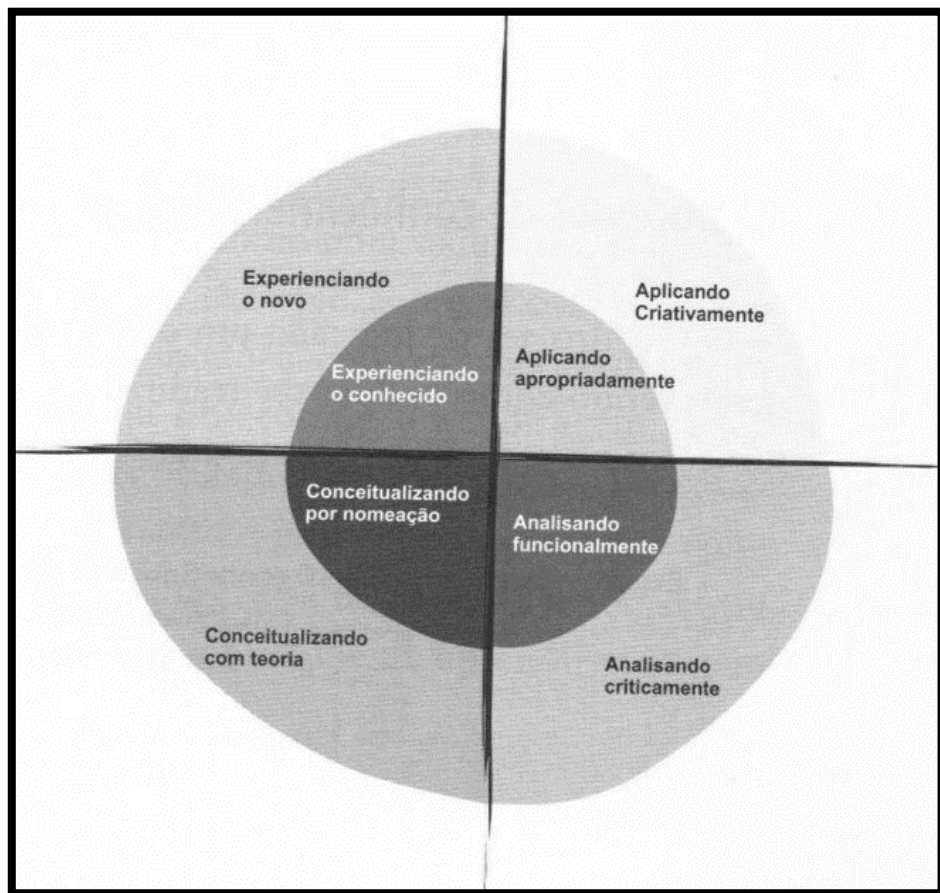
⁵⁰ Os autores dizem que “[a] epistemologia é a filosofia do saber, trazendo para as reflexões conscientes as condições do saber”. No original: “[e]pistemology is the philosophy of knowing, bringing to conscious reflections the conditions of knowing” (COPE; KALANTZIS, 2015, p. 23).

⁵¹ Nossa tradução para: “[t]hey are externalization of thought in action. [t]hey shape thought through action. [t]hey require an intensity of focus and self-consciousness in taking the action” (COPE; KALANTZIS, 2015, p. 23).

⁵² Nossa tradução para: “[e]ach of the knowledge processes is a way of seeing and thinking, an orientation to the world, an epistemological take, a sensibility or way of feeling, and for shorter or longer moments in time, a way of being in relation to the knowable world” (COPE; KALANTZIS, 2015, p. 28-31).

Os processos de conhecimento não são aplicados em sequência “já que não existe uma ordem predeterminada a ser seguida” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 75). Os autores acrescentam que, em vez disso, “os professores [devem refletir] propositalmente sobre como devem trabalhar [esses] movimentos epistêmicos [...] em suas salas de aula, podendo, assim, justificar suas escolhas pedagógicas com base nos objetivos e resultados para [seus alunos]” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 75). A representação visual dos processos de conhecimento encontra-se na Figura 4.

Figura 4 - Os processos de conhecimento da Pedagogia dos multiletramentos



Fonte: Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 73⁵³

O professor *designer* e os aprendizes podem fazer uso desses processos de conhecimento, de forma cíclica e interconectada, agindo de maneira a “descobrir que a aprendizagem surge à medida que tais processos se entrelaçam em uma combinação variada,

⁵³ Optamos por utilizar esta representação visual dos processos de conhecimento da obra de Kalantzis; Cope e Pinheiro, de 2020, por se tratar de uma tradução autorizada em português. O original, em inglês, encontra-se no trabalho dos autores Kalantzis e Cope, de 2012.

feita de maneira cuidadosamente planejada” (KALANTZIS; COPE, PINHEIRO, 2020, p. 80).

Para esses autores, os professores,

ao indicarem e documentarem os movimentos epistêmicos que os alunos fazem [para aprender], [eles] também podem realizar uma reflexão retrospectiva, avaliando [o conjunto] de processos de conhecimento utilizados e o quanto se alinham com seus objetivos de aprendizagem (KALANTZIS; COPE, PINHEIRO, 2020, p. 80).

Seguem breves explicações sobre os processos de conhecimento, segundo os trabalhos de Mills, (2010), Kalantzis e Cope (2010, 2012), Cope e Kalantzis (2011, 2015) e Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020).

Experienciar – o conhecido e o novo

Experienciar significa entender que a cognição e o aprendizado são situados e contextuais, e que são mais eficientemente construídos aqueles padrões de sentidos que são alicerçados no que o mundo real traz de experiências, de ações e de interesse para o aprendiz (GEE, *apud* KALANTZIS; COPE, 2010, p. 209). Práticas pedagógicas, sob a perspectiva dos multiletramentos, precisam ser situadas e contextualizadas para o acesso dos alunos à experimentação do **conhecido** e do **novo**.

Experienciar o **conhecido** é uma ação que faz com que os alunos revisitem suas próprias experiências, que lhes são familiares; seus interesses pessoais e culturais; suas bagagens advindas de sua vida em comunidade, e suas formas de representar o mundo, que são diversas (KALANTZIS; COPE, 2010, p. 209; MILLS, 2010, p. 226, KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 77). Para Kalantzis e Cope (2011, p. 58), experienciar o conhecido envolve o reconhecimento e o trabalho sobre a identidade do aprendiz, convidando-o a articular seus interesses, suas motivações, suas agendas e seus propósitos, de uma maneira consciente frente às perspectivas que o aprendizado lhe oferece, de maneira metacognitiva. Experienciar o conhecido resulta em “um produto da posição de identidade da pessoa que está articulando esse conhecimento”⁵⁴ (COPE; KALANTZIS, 2015, p. 25).

A partir do reconhecimento da necessidade da experienciação do conhecido, e para estabelecer conexões com novos aprendizados, professores-*designers* podem utilizar qualquer gênero multimodal que trata de assuntos familiares aos alunos, e que são parte de suas

⁵⁴ Nossa tradução para: “[...] a product of the identity position of the person who is articulating that knowledge” (COPE; KALANTZIS, 2015, p. 25).

experiências de vida, ou solicitar a eles que tragam o que leem e ouvem em suas práticas comunicativas para criarem ligações com o que for **novo**, fora de seu conhecimento prévio, para o processo de aprendizagem (KALANTZIS; COPE, 2005, *apud* MILLS, 2010, p. 227; KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 77). É importante que o aprendiz se envolva “com novos textos ou textos de uma variedade desconhecida: leia textos escritos, ouça textos falados ou sons, observe gestos e, particularmente, textos visuais (imagens estáticas e em movimento)” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 77). Ao experienciar o novo, é necessário que nossos aprendizes estejam imersos, portanto, em novas situações e contextos, envolvendo-se com novos textos e novos significados (KALANTZIS; COPE, 2010, p. 208; KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 77).

Para imergir em situações e contextos novos, é necessária a experiência por meio de ações como: observar metodicamente, pesquisar, consultar, medir, descrever, gravar, indagar, entrevistar, testar, dentre outras, que ampliem o alcance dos conhecimentos prévios dos aprendizes (COPE; KALANTZIS, 2011, p. 58). No entanto, essa pedagogia que requer engajamento dos aprendizes, “só funcionará como uma experiência de aprendizagem [...] se estiver dentro de uma zona de inteligibilidade e segurança, dentro do que Vygotsky chama de ‘Zona de Desenvolvimento Proximal’” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 77).

Conceitualizar – por nomeação e por teorias

Conceitualizar envolve ir desenvolvendo, progressivamente, níveis altos de abstração, entendendo distinções contextuais cada vez mais específicas, “generalizando a partir das particularidades do mundo experiencial”, o que requer, portanto, “uma trama [cognitiva] entre o experiencial e o conceitual⁵⁵ (KALANTZIS; COPE, 2010, p. 209). Essa trama cognitiva é vista por Vygotsky como “um movimento entre o mundo dos conhecimentos cotidianos ou espontâneos” e por Piaget, como a “transição [...] a partir do pensamento concreto e abstrato”⁵⁶ (*apud* KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 78). As atividades escolares de conceitualização partem do experiencial, já que o conhecimento de mundo e diário se

⁵⁵ Nossa tradução para: “[...] generalizing from the particularities of the experiential world” e “[...] weaving between the experiential and conceptual” (KALANTZIS; COPE, 2010, p. 209).

⁵⁶ No original de Kalantzis; Cope; Pinheiro (2020), as referências são:
 VYGOTSKY, L. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
 PIAGET, J. *Language and thought of the child*. London: Routledge, 2002.

entrelaçam, cognitivamente. Para Mills (2010, p. 228), “conceitualizar é a tradução e a síntese das experiências, das formas conceituais, da linguagem e dos símbolos em termos abstratos e generalizações”⁵⁷. Ao desenvolver, portanto, níveis altos de abstração, o aprendiz pode, a partir de suas experiências, conceitualizar **nomeando** e conceitualizar **por teoria**.

Conceitualizar **nomeando** significa entender e apontar as distinções de similaridade e diferença e categorizar e nomear de forma abstrata os elementos que constituem uma disciplina ou um domínio, com o objetivo de desenvolver conceitos (KALANTZIS; COPE, 2010, p. 209). Conceitualizar nomeando é um trabalho categorizador, que implica em identificar, definir e classificar elementos, por exemplo, por meio de chaves visuais (KALANTZIS; COPE, 2010). Como exemplos do processo de conhecimento conceitualizar nomeando podemos citar: definir os propósitos e as funções de um texto; comparar textos e listar suas características comuns ou diferentes, e categorizar palavras, grupos de palavras, elementos visuais e espaciais quanto às ideias que elas ou eles carregam (MILLS, 2010, p. 228). Para Kalantzis e Cope (2010, p. 208), quando nossos aprendizes conceitualizam nomeando, eles agrupam elementos em categorias, utilizando termos que, por sua vez, podem também ser definidos por eles. Kalantzis, Cope e Pinheiro afirmam que

em uma pedagogia dos letramentos mais ativa [...] existe a preocupação em conceitualizar por nomeação, com os aprendizes sendo convidados a olhar para um texto [multimodal] ou a considerar algo que experimentem no mundo, considerando-o conceitualmente em termos de suas características gerais e dando a esse fenômeno geral um nome (2020, p. 78).

A segunda maneira, a de conceitualizar **com teorias**, significa a capacidade de discriminar elementos por meio de generalizações e enquadramentos de interpretação, na construção de modelos cognitivos ou representações de conhecimento (KALANTZIS; COPE, 2010, p. 209). Conceitualizar com teorias é ligar conceitos, quantificar, calcular e construir paradigmas, muitas vezes trabalhando com abstrações conceituais, por exemplo, por meio de diagramas (KALANTZIS; COPE, 2010).

Conceitualizar **com teorias** significa criar exposições de ideias coerentes, que “envolvem entendimentos explícitos, sistemáticos e conscientes”⁵⁸ (MILLS, 2010, p. 229). Implica em fazer generalizações e, também, utilizar termos que, dessa feita, encontram-se em

⁵⁷ Nossa tradução para: “[c]onceptualising is the translation and synthesis of experiences, conceptual forms, language, and symbols into abstract terms and generalisations” (MILLS, 2010, p. 228).

⁵⁸ Nossa tradução para: “[...] involving explicit, systematic and conscious understandings [...]” (MILLS, 2010, p. 229).

teorias, conectando-os com os elementos de suas discussões, atividades e tarefas (KALANTZIS; COPE, 2010, p. 208), desafiando e/ou criando paradigmas. Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 78), asseveram que, na pedagogia dos multiletramentos, “em vez de ensinar a teoria aos alunos, testando-a em seguida para ver se conseguem recordá-la ou aplicá-la, os alunos são convidados a construí-la por si mesmos”.

Analisar – funcionalmente e criticamente

Analisar é usar capacidades analíticas para a construção do aprendizado; envolve entender estruturas, funções, causas e efeitos, e avaliar as relações humanas e os interesses humanos (KALANTZIS; COPE, 2010, p. 209). Em um mundo de informação que nos chega em formas de textos multimodais, precisamos entender que analisar envolve assumir-se como um agente crítico e ativo, que “entende, seleciona, desafia e avalia as mensagens de textos”⁵⁹ (MILLS, 2010, p. 230).

Portanto, analisar **funcionalmente** significa desenvolver cadeias de raciocínio e explicação de padrões, e chegar a conclusões que mostrem nossas inferências e nossas deduções, percebendo causas, efeitos e conexões lógicas. Analisar **criticamente** é o avaliar de perspectivas diferentes, questionando interesses e refletindo metacognitivamente sobre o que se faz para adquirir conhecimento, para criar cultura e para comunicar-se (KALANTZIS; COPE, 2010, p. 209). Para Mills (2010), em termos do caráter multimodal dos textos, torna-se importante que os aprendizes entendam “como certas palavras, imagens, músicas, gestos e animações são escolhidos muito deliberadamente para captar sua atenção e influenciá-los”⁶⁰ (p. 230).

Analisar **funcionalmente** envolve fazer uso de conexões lógicas, relações de causa e efeito, bem como da estrutura e sua função (KALANTZIS; COPE, 2010, p. 208). Pode-se analisar funcionalmente o som, o discurso, os elementos espaciais, as relações entre os personagens, como o espectador é posicionado, em suma, como os elementos multimodais

⁵⁹ Nossa tradução para: “[...] understand, select, challenge, and evaluate the messages of texts [...]” (MILLS, 2010, p. 230).

⁶⁰ Nossa tradução para: “[...] how certain words, images, music, gestures, and animations are chosen very deliberately to catch their attention and influence [them]” (MILLS, 2010, p. 230).

funcionam, na maioria das vezes harmoniosamente, para que se atinja o propósito daquele que o criou (MILLS, 2010, p. 231). Analisar funcionalmente é decompor estruturas e analisar funções, racionalizando de forma dedutiva e indutiva, por exemplo, trabalhando com planos e projetos, procurando encontrar soluções para problemas formulados (KALANTZIS; COPE, 2010; COPE; KALANTZIS, 2015, p. 27). Para Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 79), “[n]a perspectiva dos multiletramentos, os alunos aprendem a explicar as maneiras pelas quais os textos trabalham para transmitir significados, ou a maneira como seus elementos de *design* funcionam para criar uma representação complexa e significativa”.

Por outro lado, intrincado ao entendimento dos propósitos funcionais dos elementos dos textos, analisar **criticamente** é examinar os interesses, os pontos de vista e as intenções humanas utilizadas no *design* do texto, bem como as consequências sociais e econômicas representadas, já que as questões de gênero, etnicidade e idade, somente para citar algumas, são construídas e impressas através de significados direcionados a grupos sociais (MILLS, 2010, p. 231). Explorar e questionar cenários existentes, metas e agendas estabelecidas, criando opções, hipóteses e trajetórias alternativas é trabalho previsto no processo de conhecimento analisar criticamente (KALANTZIS; COPE, 2010).

Ao analisar **criticamente**, os aprendizes ganham acesso aos significados que foram arquitetados/construídos/elaborados, considerando o sentido do texto, o ponto de vista ou perspectiva foi representado, procurando identificar que interesses estão em jogo, inclusive verificando as escolhas sociais e ambientais associadas (MILLS, 2010, p. 232). É mister que seja desenvolvida, nos alunos, a noção de que textos multimodais de gêneros variados são dependentes de práticas sociais e políticas e de contextos econômicos, históricos e ecológicos (MILLS, 2010, p. 232). Desenvolver letramentos de forma a analisar criticamente significa encorajar os aprendizes a perceberem intenções de autores e produtores e contestarem culturas de consumo pervasivas que podem estar retratadas em um suposto significado correto, caso não se exercite a leitura de significados múltiplos de textos multimodais (MILLS, 2010, p. 232).

Como outra face da mesma moeda, perspectivas, interesses e motivos inerentes a textos podem surgir manifestados pelos próprios alunos no processo do exercício de leituras críticas. É importante que seja, então, conduzida uma avaliação desses movimentos de leitura, que, em última instância, está contemplada no processo de conhecimento analisar criticamente (KALANTZIS; COPE, 2010, p. 208). De fato, para Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), analisar criticamente é “o foco principal da abordagem dos letramentos críticos [...] e é refletir metacognitivamente sobre a influência das suas próprias perspectivas e processos de

pensamento, buscando torná-los mais eficientes ao serem acompanhados pelo sistema de metacognição ou monitoramento e reflexão sobre o próprio pensamento” (p. 79).

Aplicar – apropriadamente e criativamente

Aplicar é entrelaçar conhecimento e experiência, de modo a garantir a utilização prática do aprendizado (KALANTZIS; COPE, 2010, p. 209). O aprendiz é, por meio de ações pedagógicas, convidado a aplicar o que aprendeu em instâncias reais e significativas. Para Kalantzis, Cope e Pinheiro,

[t]al abordagem dos letramentos se baseia nas tradições de letramento que enfatizam a prática comunicativa, de caráter aplicado, ou o aprender fazendo, nas quais a aprendizagem ocorre por meio de um processo de transferência de conhecimento generalizável para contextos práticos, entrelaçando-se o conceitual e o aplicado (2020, p. 79).

Aplicar **apropriadamente** envolve agir sobre o conhecimento adquirido observando formas consideradas típicas, dependendo das análises realizadas. Por exemplo, envolve como saber que elementos linguísticos, visuais e espaciais são apropriados em determinada produção, assim como qual é a melhor forma de aplicar significados que se conformam com determinadas convenções culturais de representações (MILLS, 2010, p. 232). Ao aplicar apropriadamente, a movimentação de testagem da validade do novo aprendizado é realizada, tendo em vista situações de mundo real, de forma prevista e correta (KALANTZIS; COPE, 2010, p. 208 e 209). No entanto, nosso agir no mundo pode e precisa ser transformador, dadas as diversas instâncias e contextos em que nossas ações acontecerão. Portanto, há o aplicar **criativamente** de nossos aprendizados, quando fazem uma intervenção no mundo, que se mostra inovativa, apresentando uma transferência do que foi aprendido para um contexto diferente (KALANTZIS; COPE, 2010, p. 208). O trabalho transformativo envolvido no processo de aplicar criativamente pode criar soluções híbridas e interdisciplinares, em transferências que sejam imprevisíveis (KALANTZIS; COPE, 2010).

Assim, aplicar criativamente pressupõe elaborar uma transferência do conhecimento, prévio e adquirido, para instâncias distantes de sua forma original, dados os interesses, experiências e anseios do aprendiz. Para que ele busque inovar e criar, deve trabalhar suas percepções, agindo de modo a conseguir um resultado único, expressando ou afetando o mundo de uma forma nova (KALANTZIS; COPE, 2010, p. 209). Ao pensar sobre o que é aplicar criativamente, tratamos dos conceitos de hibridização, de originalidade e de divergência, como

resultados da remoção, da transferência e da ação de mudança sobre o conhecimento que se encontra em um contexto, para que ele seja trabalhado em um novo contexto. Dessa forma, podemos misturar convenções diferentes em um texto, criando um desenho novo e heterogêneo, que demonstra a proposta de mudança realizada, especialmente nas conexões de sentidos entre diferentes textos (MILLS, 2010, p. 233-234). Também vista como meta da abordagem dos letramentos críticos, “[a]plicar criativamente é, portanto, um processo de tornar o mundo novo com novas formas de ação e percepção” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 79).

Miranda (2020), em sua tese de doutorado apoia-se na pedagogia dos multiletramentos e nos processos de conhecimento para desenvolver seu estudo de caso com professores em educação continuada, em Ponte Nova (MG), especificamente engajando-os na elaboração de planos de aula informados nessa base teórica metodológica. Os resultados demonstraram ênfase na contribuição da pedagogia dos multiletramentos para um fazer pedagógico crítico e reflexivo, criado pelo *design* de uma intervenção que fomentou a ação cíclica dos processos de conhecimento. A pesquisadora descreve a efetividade dos procedimentos, ressaltada pela consolidação dos conhecimentos construídos pelos professores participantes de sua pesquisa mesmo um ano depois da intervenção mais direta com eles.

A pedagogia dos multiletramentos representa, portanto, uma mudança metodológica e uma ampliação da concepção/criação/arquitetura (*design*) dos espaços de construção de identidades e experiências com textos de gêneros e composições semióticas variadas, já que “aprender é a consequência de uma série de ações de conhecimento, usando a mídia multimodal para externalizar nosso pensamento”⁶¹ (COPE; KALANTZIS, 2015, p. 32).

2.4 Metodologias ativas e princípios dos bons jogos

Nesta seção, discutiremos teorias que procuram entender o relacionamento dos jovens da era digital com o conhecimento. Nossa base teórica principal, a pedagogia dos multiletramentos e os processos de conhecimento que a integram (KALANTZIS; COPE, 2012), será reiterada e alinhada a outras, a saber, a teoria das inteligências múltiplas (GARDNER, 2006), os princípios dos bons jogos (GEE, 2008), as metodologias ativas (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015, MORAN, 2015a; MORAN, 2015b, BACICH; MORAN, 2018) e

⁶¹ Nossa tradução para: “[l]earning is the consequence of a series of knowledge actions, using multimodal media to externalize our thinking” (COPE; KALANTZIS, 2015, p. 32).

a necessária parceria entre alunos e professores (PRENSKY, 2010). De modo geral, essas teorias têm bases comuns, que dizem respeito à sintonia que rege as estratégias por meio das quais aprendemos e lidamos com as informações e as novas configurações dos espaços escolares e dos papéis de alunos e professores para promover o aprendizado real.

Primeiramente, a concepção de uma “escola uniforme” que “parece justa, já que todos são tratados da mesma maneira” carece de uma reavaliação, já que “as nossas mentes funcionam de forma diferente”⁶² (GARDNER, 2006, p. 5). A necessidade quando da reorganização do que acontece em nossas escolas perpassa pelo reconhecimento de “uma visão pluralística da mente, identificando muitas facetas diferentes e discretas de cognição, reconhecendo que as pessoas têm forças cognitivas diferentes e estilos cognitivos contrastantes”⁶³ (GARDNER, 2006, p. 5).

Gardner chama de inteligências a “um conjunto de habilidades, talentos e disposições mentais”⁶⁴, e por esse conjunto “a competência cognitiva humana é melhor descrita”⁶⁵ (GARDNER, 2006, p. 6). Os seres humanos possuem, então, graus e combinações diferentes das habilidades daquele conjunto (GARDNER, 2006, p. 6). Para Gardner, “uma inteligência é uma capacidade computacional de processar um certo tipo de informação, originada na biologia e psicologia humanas”⁶⁶ (GARDNER, 2006, p. 6). Assim, esse autor já se refere a diferentes tipos de informação e também afirma que “uma inteligência implica na habilidade de se resolver problemas ou construir produtos que são relevantes em um entorno cultural particular ou comunidade”⁶⁷ (GARDNER, 2006, p. 6), numa menção aos diferentes domínios da atividade humana. Ainda de acordo com esse autor, há caminhos adequados para que se alcancem objetivos, e isso é realizado por meio da solução de problemas, que, por sua vez, exige tanto uma aptidão biológica quanto a sustentação cultural do domínio e da atividade humana envolvidos (2006, p. 6-7). Nesse viés, Gardner reforça que “uma inteligência deve também ser

⁶² Nossa tradução para: “uniform school”, “[...] sounds fair, after all everyone is treated the same way” e “[your] mind works differently” (GARDNER, 2006, p. 5).

⁶³ Nossa tradução para: “[...] a pluralistic view of mind, recognizing many different and discrete facets of cognition, acknowledging that people have different cognitive strengths and contrasting cognitive styles” (GARDNER, 2006, p. 5).

⁶⁴ Nossa tradução para: “[...] of a set of abilities, talents, or mental skills” (GARDNER, 2006, p. 6).

⁶⁵ Nossa tradução para: “[...] human cognitive competence is better described” (GARDNER, 2006, p. 6).

⁶⁶ Nossa tradução para: “[a]n intelligence is a computational capacity [...] to process a certain kind of information that originates in human biology and human psychology” (GARDNER, 2006, p. 6).

⁶⁷ Nossa tradução para: “[a]n intelligence entails the ability to solve problems or fashion products that are of consequence in a particular cultural setting or community” (GARDNER, 2006, p. 6).

suscetível à codificação em um sistema simbólico - um sistema culturalmente forjado de sentido que captura e carrega formas importantes de informação"⁶⁸ (GARDNER, 2006, p. 8).

Gardner, em seu *website* oficial⁶⁹, lista 8 (oito) tipos de inteligência. No entanto, esse autor declara, em seu trabalho de 2006, que repensou a ideia de se aplicar testes para determinar quais inteligências as pessoas possuem, devido à própria diversidade de tipos de avaliações que teriam que ser feitas e, também, devido ao fato de que haveria uma tendência de estigmatização ou rótulo aplicados às pessoas envolvidas. Ele advoga que todos nós fazemos uso de diferentes tipos de inteligência mediante nossos vários encontros com as informações em seus contextos e reforça que "as inteligências sempre trabalham em combinação, e qualquer papel adulto sofisticado vai envolver a fusão de várias delas"⁷⁰ (GARDNER, 2006, p. 8). Ao descrever as inteligências, esse pesquisador utiliza os termos habilidades e sensibilidades, sendo elas: espacial, cinestésica-corporal, musical, linguística, lógica-matemática, interpessoal, intrapessoal e naturalística. Para o autor, são essas inteligências "que nos fazem seres humanos, falando cognitivamente"⁷¹ (GARDNER, 2006, p. 23). Gardner, corroborando posições de outras teorias que utilizamos, reforça que

uma inteligência é um construto biopsicológico; um domínio (disciplina ou ofício) é um construto sociológico, [...] há conexões interessantes entre os tipos de inteligências que os seres humanos possuem, os tipos de domínio que nós desenvolvemos, e como aquelas inteligências e domínios se relacionam e interagem entre si (GARDNER, 2006, p. 32)⁷².

Nessa afirmação de Gardner encontramos o reverberar de nossas bases teóricas principais, de Kalantzis e Cope (2012), que asseveram que são necessários multiletramentos para que possamos reconhecer e construir significado a partir dos modos escrito, visual, oral, espacial, tátil e gestual que são utilizados em textos multimodais que circulam em "contextos

⁶⁸ Nossa tradução para: "[a]n intelligence must also be susceptible to encoding in a symbol system — a culturally contrived system of meaning that captures and conveys important forms of information" (GARDNER, 2006, p. 8).

⁶⁹ <https://www.howardgardner.com/>. Acesso em 12 de junho de 2019.

⁷⁰ Nossa tradução para: "[...] intelligences always work in concert, and any sophisticated adult role will involve a melding of several of them" (GARDNER, 2006, p. 8).

⁷¹ Nossa tradução para: "[...] that is what makes us human beings, cognitively speaking" GARDNER, 2006, p. 23).

⁷² Nossa tradução para: "[...] an intelligence is a biopsychological construct; a domain (or discipline or craft) is a sociological construct [...] there are interesting connections between the kinds of intelligences human beings possess, the kinds of domains that we develop, and how those intelligences and domains map onto one another" (GARDNER, 2006, p. 32).

sociais – [que incluem] experiências de vida, assunto, domínio disciplinar, ramo de trabalho, conhecimentos especializados, ambiente cultural ou identidade de gênero” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 19). Novos ambientes escolares precisam, então, fazer uso da pedagogia dos multiletramentos, com *designs* de aprendizagem e currículos que engajem os alunos em tipos de trabalho mais talhados para essa geração (P, de participativa) (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020).

Para Gardner (2006, p. 56), nesse viés, entender que todas as inteligências são relevantes corrobora a necessidade de apresentar-se textos multimodais em contextos variados, já que precisamos levar em conta as vantagens das representações múltiplas de conceitos pela multimodalidade, facilitando a aprendizagem pelo fenômeno da sinergia (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 184).

Entendendo-se a relação familiar da geração P com o espaço digital e a Internet, especialmente por meio de dispositivos móveis como aparelhos celulares, torna-se necessário, ao novo professor, o conhecimento sobre como criar ambientes multifacetados semelhantes à dinamicidade das redes sociais, para que as aprendizagens ocorram pelo estabelecimento de inter-relações entre eles, os colegas, o professor e o conhecimento (KALANTZIS; COPE, 2010). Para tanto, o novo aluno precisa, de forma responsável, ter um propósito de estudo e engajar-se, conectando sua identidade, sua subjetividade, sua agência e autonomia ao que aprende, trazendo sua experiência, seus interesses e sua voz, e caminhar na sua produção de conhecimento (KALANTZIS; COPE, 2010, p. 204-205).

Em se tratando desse cenário, um novo gênero de participação e engajamento dos aprendizes da geração atual constitui-se nos jogos eletrônicos, que conseguem, de acordo com Gee (2008), trazer à tona predisposições que são muito bem-vindas nas escolas, que são maneiras de lidar com informação e demanda. Para esse autor, bons jogos são aqueles que são difíceis de serem jogados, implicando em movimentos de tentativa e erro que resultam em aprendizagem (2008). Gee (2008) acredita que os bons jogos são desenhados de maneira a serem estimulantes para o jogador, que aprende, a cada fase, com as ferramentas disponibilizadas, com seus erros e acertos e com a interação com seus pares. Dessa forma, esse autor defende que os professores podem incorporar essas características dos *games* nos ambientes de aprendizagem e as traduz em princípios relevantes (os princípios dos bons jogos), que contribuem para o envolvimento dos alunos da mesma forma como eles se engajam em seus jogos preferidos (2008). Estes são os princípios dos bons jogos e sua relação com o meio escolar:

- a construção de identidades: jogadores comprometem-se com o mundo virtual que lhes é apresentado por meio do seu também comprometimento com uma nova e atraente identidade, herdada dos bons jogos → ao aprender um novo domínio, o aluno precisa comprometer-se com a nova identidade que é demandada dele, para que haja aprendizado profundo;
- a interação: quando jogadores tomam decisões ao jogar, os bons jogos interagem com eles, dando retorno e apresentando novos desafios → esse contexto interativo precisa ser levado para o meio de aprendizagem, e os livros e textos devem propiciar que outros agentes interajam com o aprendiz;
- a produção: jogadores são autores de seus próprios jogos, assumindo uma posição de *co-designers*, fazendo escolhas e tomando decisões que afetam o seguimento do jogo → para o contexto escolar e de aprendizagem, alunos deveriam ser chamados a desenhar tanto o currículo do curso quanto o próprio domínio estudado;
- o correr riscos: os jogadores de bons jogos sabem que podem correr riscos, explorando e fazendo novas tentativas porque o erro ou fracasso faz parte do processo de entendimento dos padrões dos desafios, além de receberem *feedback* dos progressos que foram realizados → nas escolas, é importante que haja mais espaço para que o aluno corra riscos, explore, mas fracasse também;
- a customização: em muitos dos bons jogos, há diferentes níveis de dificuldade e/ou os jogadores podem resolver problemas de formas diferentes, especialmente em jogos que permitem um *role-play*, e personagens cujos atributos podem ser escolhidos, inclusive exercendo a escolha de correr riscos → nas escolas, além da observância dos interesses, desejos e estilos dos alunos, pode-se estabelecer um sistema particular de ritmo de aprendizagem;
- a agência: criar sua própria identidade, observado o processo de customização e produção dos caminhos dentro dos bons jogos, correndo riscos que prezam pela apreciação do fracasso como parte evolutiva, dão ao jogador a convicção da sua propriedade no jogo, a partir do seu sentimento de agência e controle → as escolas precisam tornar esse sentimento de propriedade mais frequente;
- a ordenação de problemas: em bons jogos, os níveis demonstram como os problemas que os jogadores têm que resolver são ordenados, de modo que os primeiros possibilitam a construção de hipóteses para a solução dos seguintes,

- que, por sua vez, são mais difíceis → nas escolas, esse pensamento também precisa ser replicado, em aulas que possibilitem a imersão em um conteúdo;
- os desafios e a consolidação: bons jogos oferecem uma rotina de apresentação de desafios: eles são lançados e, por meio de muita prática na solução de problemas, permitem rotinização e automação de procedimentos. Depois, um novo desafio é lançado, um novo aprendizado é exigido, de forma a forçar uma reavaliação e novo uso da maestria já adquirida → nas escolas, alunos com dificuldade podem não estar tendo oportunidades suficientes para a consolidação de seu aprendizado, ao mesmo tempo em que alunos com menos dificuldades não têm desafios reais para sua maestria adquirido por meio da aprendizagem escolar;
 - o *feedback*: nos jogos, ele é imediato e importante para o aprendizado dos processos do jogo e consequentes correções de rotas → nas escolas, há pouco ou nenhum *feedback* processual;
 - a ideia de fornecer informações *just in time* e *on demand*: os bons jogos fornecem informação exatamente quando o jogador precisa e pode usá-la (*just in time*), ou quando ele sente que precisa, quer ou está pronto para ela (*on demand*) → há uma quantidade muito grande de informação em livros didáticos que é apresentada fora de contexto;
 - o significado situado: bons jogos fornecem significados das palavras por meio da experiência a que elas estão ligadas, retratadas em imagens, em diálogos, em ações: contextualizadas → as escolas deveriam repensar o fornecimento de significado de palavras por meio de outras palavras, já que o aprendizado feito dessa maneira é ineficiente;
 - a frustração agradável: os princípios anteriores citados evocam a sensação de competência e motivação, no jogador, já que, mesmo difíceis, os jogos são possíveis → muito frequentemente, o que é aprendido, nas escolas, é muito fácil para alguns alunos e muito difícil para outros;
 - o pensamento sistêmico: nos bons jogos, jogadores pensam em relações, no impacto de suas próprias ações no momento e no futuro, e nas ações dos outros jogadores → em nosso mundo globalizado, é importante entender que ações individuais podem ter consequências que todo um sistema interligado pode sofrer

- o explorar, o pensar lateralmente e o repensar sobre objetivos: bons jogos convidam os jogadores a explorar completamente o contexto que têm antes de mover-se depressa demais, pensando lateralmente, no conjunto que se possui, e não apenas linearmente → a escolarização preconiza essa linearidade de pensamento e ação, levando alunos a caminhar com a maior rapidez possível em busca de objetivos. Nos bons jogos, inclusive, objetivos podem ser repensados de tempos em tempos;
- as ferramentas inteligentes e conhecimento distribuído: o conhecimento e as habilidades dos personagens dos bons jogos são ferramentas inteligentes que serão compartilhadas com os jogadores, que são aqueles que tomam a decisão de quando e onde utilizá-las: os personagens sabem o que fazer, e os jogadores recebem esse conhecimento → em locais de trabalho, esse compartilhamento de ferramentas inteligentes é primordial, assim como nas escolas;
- times de funções cruzadas: compreender um personagem de um bom jogo, suas competências e habilidades é fator primordial para jogar, mas entender como os personagens dos jogadores de seu time agem, para que haja integração e coordenação de ações significa entender o compromisso desse esforço conjunto → nas escolas a formação desses times é tão importante quanto nos espaços de trabalho modernos;
- o desempenho antes da competência: em bons jogos, o desempenho vem antes da competência, já que o desenho do jogo, as ferramentas inteligentes e o suporte de jogadores mais experientes fornecem suporte → a aquisição da linguagem acontece, normalmente, dessa forma, mas as escolas acabam por inverter esse princípio (GEE, 2008).

Moran (2018, p. 63) acrescenta que jogos e a utilização de sua linguagem e características em aulas são critérios de planejamento de aulas que podem encantar e motivar os alunos, aproximando a forma de aprender presente na vida real de nossos alunos. Ele assevera ainda que “[...] os jogos mais interessantes para a educação ajudam os estudantes a enfrentar desafios, fases, dificuldades, a lidar com fracassos e correr riscos com segurança” (MORAN, 2018, p. 63).

Todas essas premissas encontram-se no cerne das metodologias ativas, que revisitam nossas percepções e nossas práticas sobre a aprendizagem. “Metodologias são grandes diretrizes que orientam os processos de ensino e aprendizagem e que se concretizam em

estratégias, abordagens e técnicas concretas, específicas e diferenciadas” (MORAN, 2018, p.39). Ao discorrer sobre as metodologias ativas, em primeiro lugar, para Moran (2018, p. 35), a aprendizagem que fazemos ao longo da vida é ativa. Isso significa que falamos de enfrentamento de desafios, realizado de duas maneiras: a partir de processos indutivos, que se originam em situações concretas, que são experimentadas e que vão sendo ampliadas, levando a generalizações; e a partir de processos dedutivos – estes referentes às ideias ou teorias que vamos testar em situações concretas. Metodologias de aprendizagem equilibradas, continua Moran (2018), possibilitam que os alunos experimentem, a partir de perguntas, de pesquisas, de projetos, e entendam as ideias e a teoria (processo indutivo) e, com o apoio docente, possam aplicá-las a situações voltadas para a realidade, mais específicas (processo dedutivo), o que corresponde aos processos de conhecimento em ciclos da pedagogia dos multiletramentos.

Moran diz que “ensinar e aprender tornam-se fascinantes quando se convertem em processos de pesquisa constantes, de questionamento, de criação, de experimentação, de reflexão e de compartilhamento crescentes, em áreas de conhecimento mais amplas e em níveis cada vez mais profundos” (MORAN, 2018, p. 37). Ele completa, afirmando que a sala de aula pode ser um local em que

estudantes e professores aprendam a partir de situações concretas, desafios, jogos, experiências, vivências, problemas, projetos, com os recursos que têm em mãos: materiais simples ou sofisticados, tecnologias básicas ou avançadas. O importante é estimular a criatividade de cada um, a percepção de que todos podem evoluir como pesquisadores, descobridores, realizadores; que conseguem assumir riscos, aprender com os colegas, descobrir seus potenciais (MORAN, 2018, p. 37).

Nessa linha da transformação do ensinar e do aprender, há quatro determinantes a serem abordados: as novas configurações dos processos de aprendizagem, o papel do aluno, o papel do professor e os espaços desenhados para que essas novas relações aconteçam. Entre essas novas configurações, o pesquisador destaca o ensino híbrido, salientando que

[h]íbrido significa misturado, mesclado, *blended*. A educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos. Esse processo, agora, com a mobilidade e a conectividade é muito mais perceptível, amplo e profundo: é um ecossistema mais aberto e criativo. Podemos ensinar e aprender de inúmeras formas, em todos os momentos, em múltiplos espaços (MORAN, 2015a, p. 27).

Percebemos que o conceito de **educação híbrida** é usado para definir usos de espaços e de planejamentos por agentes conectados, segundo Moran (2015b). Ele amplia os sentidos de educação híbrida, das seguintes maneiras:

- "saberes e valores, quando integramos várias áreas de conhecimento (no modelo

- disciplinar ou não";
- "metodologias, com desafios, atividades, projetos, games, grupais e individuais, colaborativos e personalizados";
 - tecnologias, "que integram as atividades de aula com as digitais, as presenciais com as virtuais";
 - "um currículo mais flexível, [com] caminhos personalizados para atender às necessidades de cada aluno";
 - "a articulação de processos mais formais de ensino e aprendizagem com os informais, de educação aberta e em rede" (MORAN, 2015b, p. 24-25).

Portanto, “a aprendizagem híbrida destaca a flexibilidade, a mistura e compartilhamento de espaços, tempos, atividades, materiais, técnicas e tecnologias que compõem esse processo ativo” (MORAN, 2018, p. 39). O ensino híbrido da era atual nasce da combinação de atividades realizadas por meio das tecnologias digitais, que colocam o foco em processos de aprendizagem realizados pelos alunos, e atividades presenciais que, diferentemente dos métodos tradicionais, não são pautadas pela simples transmissão de informação (VALENTE, 2015, p. 13). Como afirma Moran (2018, p. 39), “[h]íbrido, hoje, tem uma mediação tecnológica forte: físico-digital, móvel, ubíquo, realidade física e aumentada, que trazem inúmeras possibilidades de combinações, arranjos, itinerários, atividades” (MORAN, 2018, p. 39). Portanto, para Moran (2015b, p.19), propiciar o aprendizado por meio de “problemas, desafios relevantes, jogos, atividades e leituras, combinando tempos individuais e tempos coletivos; projetos pessoais e projetos de grupo [...] exige uma mudança”. Em termos de colaboração, Bacich (2018, p. 247) entende que ela “[e]ngloba o compartilhamento de ideias por meio do diálogo e da construção conjunta de um produto que é mais do que a soma das ações individuais, é uma reelaboração dessas ações”.

Prensky também defende aspectos de motivação e envolvimento dos alunos para aprender, em especial quando afirma que “a melhor forma é motivar cada aluno a aprender por meio de sua paixão”⁷³ (PRENSKY, 2010, p. 4). Para ele, a paixão é uma maneira de extrapolar expectativas e consolidar o aprendizado de algo, inclusive com ações pedagógicas adotadas pelos professores para o estabelecimento de algumas rotas individualizadas para cada aluno (PRENSKY, 2010). Esse movimento de conhecer nossos alunos nos possibilita incentivá-los a

⁷³ Nossa tradução para: “[t]he better way is to motivate each student to learn through his or her passion” (PRENSKY, 2010, p. 4).

reconhecer e usar seus conhecimentos prévios, que podem e devem ser explorados no processo de experimentar o conhecido da pedagogia dos multiletramentos. Os outros processos de conhecimento, o conceituar, o analisar e o aplicar, podem ser aplicados, “partindo de onde eles estão para ajudá-los a ampliar sua percepção, a enxergar outros pontos de vista, a aceitar desafios criativos e empreendedores” (MORAN, 2018, p. 41).

Para tanto, devem ser utilizadas, segundo Moran (2018, p. 59-60), “[a]tividades para motivação e contextualização: os alunos precisam querer fazer o projeto, se envolver emocionalmente, achar que dão conta do recado caso se esforcem”. Entre elas, estas são as citadas pelo pesquisador:

- atividades de *brainstorming*: espaço para a criatividade, para dar ideias, ouvir os outros, escolher o que e como produzir, saber argumentar e convencer.
- atividades de organização: divisão de tarefas e responsabilidades, escolha de recursos que serão utilizados na produção e nos registros, elaboração de planejamento.
- atividades de registro e reflexão: autoavaliação, avaliação dos colegas, reflexão sobre qualidade dos produtos e processos, identificação de necessidade de mudanças de rota.
- atividades de melhoria de ideias: pesquisa, análise de ideias de outros grupos, incorporação de boas ideias e práticas.
- atividades de produção: aplicação do que os alunos estão aprendendo para gerar os produtos.
- atividades de apresentação e/ou publicação do que foi gerado: com celebração e avaliação final. (MORAN, 2018, p. 59-60).

Essas atividades sugeridas por Moran estão estritamente relacionadas aos processos de conhecimento de Kalantzis e Cope (2012, p. 358). Adicionalmente, elas reforçam os conceitos de Prenzky (2010, p. 18-20), na medida em que este autor considera os novos papéis dos alunos: pesquisadores, usuários especialistas de tecnologia, pensadores e construtores de sentido, transformadores do mundo, autodidatas. Para Prensky, os alunos podem ser (ou assumir o papel), “de tempos em tempos, [de] jornalistas, escritores, cientistas, engenheiros e políticos”⁷⁴ (PRENSKY, 2010, p. 20).

⁷⁴ Nossa tradução para: “[...] from time to time, journalist, writer, scientist, engineer, and politician” PRENSKY, 2010, p. 20).

O papel do professor da era atual é o de guia, orientador, mentor, questionador: aquele que fornece apoio aos alunos para que definam suas metas de modo a garantir que seus trabalhos sejam realizados apropriadamente e com qualidade, dentro dos contextos estabelecidos (MORAN, 2018; PRENSKY, 2010) O aluno é protagonista e se engaja nos processos, “experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor” (MORAN, 2018, p. 39) “para ajudá-los a tornar conscientes alguns processos, a estabelecer conexões não percebidas, a superar etapas mais rapidamente, a confrontá-los com novas possibilidades” (MORAN, 2015a, p. 18).

Às novas abordagens pedagógicas e aos novos papéis para alunos e professores, somamos a necessidade da reorganização dos espaços escolares. Para Moran,

[o] ambiente físico das salas de aula e da escola como um todo também precisa ser redesenhado dentro dessa nova concepção mais ativa, mais centrada no aluno. As salas de aula podem ser mais multifuncionais, que combinem facilmente atividades de grupo, de plenário e individuais. Os ambientes precisam estar conectados em redes sem fio, para uso de tecnologias móveis, o que implica ter uma banda larga que suporte conexões simultâneas necessárias (MORAN, 2015b, p. 19).

Confirmando essa posição, temos que “[u]ma organização do espaço eficiente é aquela que facilita os momentos de apresentação de conteúdos que precisam ser expostos e, também, possibilita a organização dos estudantes em grupos para a construção de conceitos que dependam de discussão e de reflexão para serem elaborados” (BACICH, 2018, p. 247). Prensky (2010, p. 35-38) apresenta diversas configurações de salas de aula e laboratórios de informática que garantem que a parceria entre professores e alunos se estabeleça de forma eficiente: os alunos podem agrupar-se da melhor maneira para efetuar seu trabalho (sendo consultados quanto a essa necessidade). Essa configuração permite, então, que o professor circule livremente entre os alunos, oferecendo ajuda, guiando, observando o que os alunos estão fazendo (PRENSKY, 2010, p. 35-38). Acima de tudo, trabalhar em grupos parece ser uma ação que garante engajamento entre os alunos (PRENSKY, 2010, p. 10). Bacich, Tanzi Neto e Trevisani também consideram que, entre os papéis dos professores, está o de

planejar atividades que proporcionem que o processo de ensino e aprendizagem aconteça de forma colaborativa, especialmente visando ao compartilhamento de experiências e às interações em grupo que fomentem a construção de conhecimento (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI., 2015, p. 23).

Moran acrescenta que professores que aplicam metodologias ativas

desenham estratégias para que a aprendizagem entre pares seja bem-sucedida e conseguem ajudar os aprendizes a ampliar a visão de mundo que desenvolveram nos percursos individuais e grupais, levando-os a novos questionamentos, investigações,

práticas e sínteses (MORAN, 2018, p. 45).

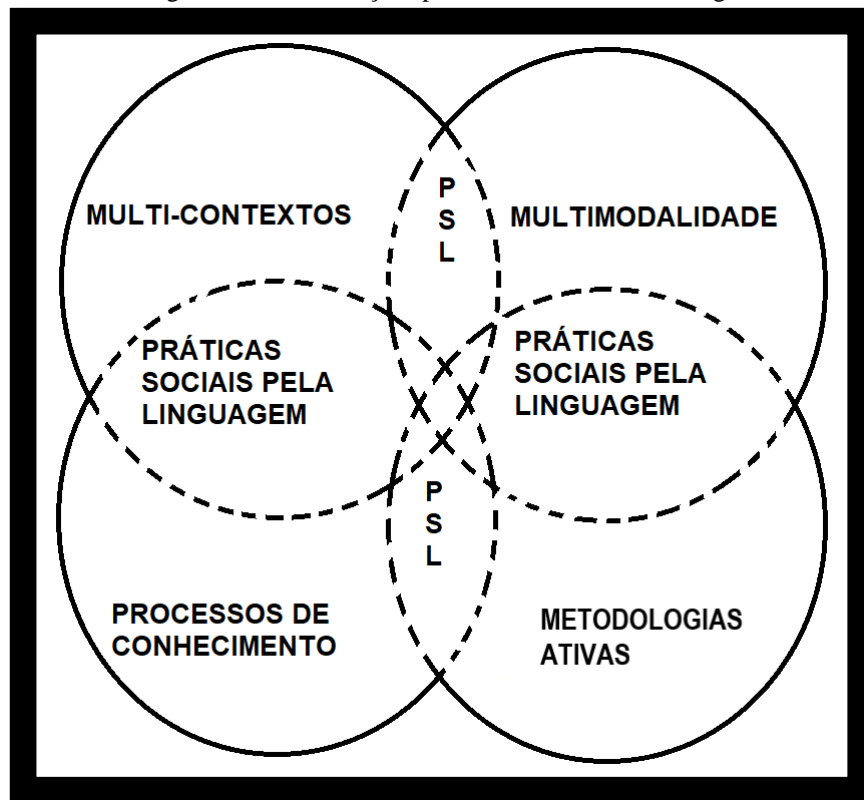
Uma das maneiras de se trabalhar com grupos, de acordo com a abordagem híbrida é o modelo de rotação por estações. Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015, p. 54-56), salientam suas características da seguinte forma:

- há diferentes atividades a serem realizadas (de leitura, de escrita, de discussões em grupo, de pesquisa individualizada, etc.) e diferentes recursos (vídeos, por exemplo), de acordo com os objetivos da aula;
- há, necessariamente, uma atividade *online*, normalmente realizada individualmente, sem a presença do professor, em sala de aula ou no laboratório de informática, enquanto os outros grupos trabalham colaborativamente;
- o professor orienta, como um mediador, e estabelece os tempos das atividades, combinando com os alunos, e elas são realizadas em revezamento por eles;
- o planejamento desse tipo de aula não estabelece uma sequência das atividades, que são independentes, mas funcionam de forma integrada;
- ao final da aula, os alunos terão passado por todos os grupos e tido acesso aos mesmos conteúdos, e o professor sistematizará os aprendizados da aula.

Esse modelo, portanto, corrobora as propostas que ocorrem de forma presencial em classe e utiliza o ensino *on-line* como “uma inovação sustentada para ajudar a metodologia tradicional a atender melhor às necessidades de seus alunos” (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015, p. 55).

Portanto, todas essas considerações sobre as características de nossos alunos, os desafios que enfrentamos ao promover aprendizagem mais real e as reconfigurações dos espaços escolares definiram e concretizaram o norte de nossa pesquisa. Nosso referencial teórico, complexo e abrangente, sinaliza para mais interseções permeáveis que integram os processos de ensino e aprendizagem da língua inglesa, e que podem ser verificadas com o auxílio da Figura 5:

Figura 5 – As interseções permeáveis no ensino de inglês



Fonte: Elaborado pela autora

A Figura 5 mostra que, quanto mais interseções são feitas, mais práticas sociais pela linguagem são possíveis, por meio de materiais multimodais e ambientes multicontextuais. Os processos de conhecimento são o arcabouço das habilidades desenvolvidas na construção dos sentidos que o ensino híbrido e os princípios dos bons jogos tornam únicos, já que práticas pedagógicas centradas no aprendiz tomam forma.

Isso posto, procederemos à apresentação da metodologia deste estudo, no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA

*“Third things third
Send a prayer to the ones up above (...)
Your spirit up above, oh-oooh (...)
Building my rain up in the clouds
Falling like ashes to the ground.”⁷⁵*

Neste capítulo, apresentaremos a metodologia utilizada para a pesquisa realizada, dada a sua natureza e os objetivos de nosso estudo. Faremos considerações iniciais sobre as formas e os motivos que nos levaram a projetar a intervenção realizada customizada para os participantes da pesquisa, com o suporte da pedagogia dos multiletramentos e de seus processos de conhecimento. Mostraremos os ciclos dos processos de conhecimento que compuseram o curso criado (*designed*) para a intervenção realizada. Também, discutiremos os instrumentos utilizados para a coleta de dados, que serão analisados no capítulo 4.

3.1 Considerações iniciais: como, por que e para quem

O estudo de caso que realizamos na Escola Estadual Flávio dos Santos, em Belo Horizonte, tem como alicerce o embasamento teórico dos multiletramentos aliado aos processos de conhecimento da pedagogia do mesmo nome (KALANTZIS; COPE, 2012; 2015; KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020), tendo em vista também os princípios dos bons jogos digitais (GEE, 2005, 2008⁷⁶; GIRARDELLO, 2009⁷⁷), em arranjos da sala de aula por ilhas de

⁷⁵ Em português: “Terceiras coisas em terceiro (lugar), mande uma oração àqueles acima (...) seu espírito acima (...) construindo minha chuva nas nuvens, caindo como cinzas no chão”. Estes são versos da canção *Believer*, do grupo norte-americano *Imagine Dragons*, formado em 2009. Essa canção é parte do álbum *Evolve*, lançado em 2017 pelo grupo, e é uma das canções preferidas dos participantes da intervenção de que este documento vai tratar. Referências: <https://www.imaginedragonsmusic.com/music/evolve> e <https://www.vagalume.com.br/imaginedragons/believer.html>. Acesso em 26 de outubro de 2021.

⁷⁶ A pergunta que aparece no final do artigo, escrito por Gee (2008) e traduzido por Girardello (2009) é: “[c]omo podemos tornar a aprendizagem, dentro e fora das escolas, mais parecida com os *games* no sentido de usar os tipos de princípios de aprendizagem que os jovens veem todos os dias nos bons *videogames* quando e se estiverem jogando esses *games* de um modo reflexivo e estratégico?”. No original: “[h]ow can we make learning, in and out of school, more like games in the sense that it adopts the types of learning principles that young people see every day in good videogames, when and if they are playing these games in a reflexive and strategic manner?”.

⁷⁷ No artigo de Gilka Girardello (gilka@floripa.com.br), tradução do artigo de Gee (2008), publicado pela revista *Perspectiva*, v. 27, n. 1, jan-jun. em 2009, p. 167-178, foi utilizado o termo em inglês, bons *videogames*. Optamos por utilizar o termo bons jogos digitais nesta tese. Esse termo, *good videogames*, também aparece no artigo de Gee (2005), *Learning by design: good videogames as learning machines*, *E-learning*, v. 2, n. 1, 2005, p. 5-16.

aprendizagem que possibilitem o ensino por meio de metodologias ativas (MORAN 2015a, 2015b; BACICH, TANZI NETO, TREVISANI; BACICH, 2018). Seu objetivo geral é intervir no processo de aprendizagem de língua inglesa por alunos do Ensino Médio, em especial no desenvolvimento da expressão oral, por meio do *design* de atividades criadas sob o viés da pedagogia dos multiletramentos, implementadas também com os princípios dos bons jogos digitais e das metodologias ativas.

O termo *design* foi adotado para nomear toda a elaboração, criação e arquitetura de procedimentos (COPE; KALANTZIS, 2010; KALANTZIS; COPE, 2010) que levem em conta os processos de conhecimento pelos quais os alunos precisam passar para aprender, consideradas as fontes de informação e entretenimento a que eles têm acesso. Essas fontes apresentam textos multimodais de diversos gêneros, que circulam em também diversos domínios discursivos da experiência humana. Assim, a teoria dos multiletramentos, que enfatiza dois aspectos imbricados no processo de compreensão e produção de textos na era atual, a multimodalidade e a multicontextualidade (nossa expressão), fornece-nos os pilares de uma pedagogia voltada ao entendimento da linguagem em seus diferentes modos de representação aliada à uma multiplicidade de contextos em que ela é utilizada para a comunicação (KALANTZIS; COPE, 2012).

A pedagogia dos multiletramentos salienta que aprendizes de qualquer área do saber constroem sentidos por meio de processos interligados que respondem pelo que os seres humanos fazem para aprender, para saber, para produzir conhecimento (KALANTZIS; COPE, 2012), sendo eles, portanto, a base dessa abordagem pedagógica. Os processos dessa pedagogia são: o experienciar o que se sabe, experienciar o que é novo; conceitualizar nomeando e conceitualizar com teorias os conteúdos a que se tem acesso; analisar funcionalmente e analisar criticamente esses conteúdos; aplicar apropriadamente e aplicar criativamente o que se aprendeu, nas ações comunicativas de falar, ouvir, ler e escrever nas interações sociais pela linguagem (KALANTZIS; COPE, 2012).

Esses processos de conhecimento apoiam-se na teoria dos multiletramentos, que vê o aprendiz como protagonista de seu aprendizado, interagindo com seus pares, trabalhando de forma a tomar decisões e compartilhar controle, acompanhados por um professor que os orienta e se preocupa em garantir o bom andamento dos trabalhos (PRENSKY, 2010, p. 3-13). Professores, segundo Prensky, precisam “criar e fazer as perguntas certas, orientar e

supervisionar os alunos, contextualizar o material didático, explicar a um-a-um deles em caso de dificuldade, exigir rigor e qualidade nos trabalhos”⁷⁸ (2010, p. 13). Esse aprendiz, também, por pertencer a uma geração que facilmente se engaja em atividades realizadas por meio das tecnologias digitais, pode apresentar uma visão que segue os princípios apresentados pelos bons jogos digitais, elencados por Gee (2005, 2008). Tais princípios, em linhas gerais, prezam pela identificação de desafios que instiguem o jogador/aprendiz a empreender ações que o levem a perseguir e atingir seus objetivos, de forma personalizada e/ou colaborativa com seus pares.

Ademais, o espaço da sala de aula com os alunos agrupados em ilhas de aprendizagem, para otimizar a aprendizagem, tem por objetivo favorecer o papel do professor da era atual, para criar desafios e possibilitar ações personalizadas e colaborativas no processo de aprender juntos (PRENSKY, 2010, p.1, GEE, 2005). Tal procedimento foi adotado nesta pesquisa por inspiração em metodologias ativas, em especial a metodologia de rotação por estações. Essa abordagem prevê que os alunos se agrupem, para realizar atividades diversas, em colaboração uns com os outros, trabalhando ativamente na construção conjunta do *design* do curso, no processo de seu próprio desenvolvimento (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015; MORAN, 2015a, 2015b). Nesta pesquisa, a pesquisadora, em trabalho de colaboração com a professora das turmas, assumiu o papel de mediadora junto aos alunos ao transitar entre eles, supervisionando, apoiando, monitorando e estabelecendo uma relação horizontalizada entre ela e os participantes e também atuando como professora, dentro do *design* previsto para o curso que foi implementado. Portanto, a pesquisadora e a professora das turmas rotacionaram entre os grupos, aos quais chamamos de ilhas de aprendizagem, em que os alunos realizavam suas atividades, que serão detalhadas dentro de nosso escopo metodológico.

3.2 Natureza da pesquisa: elaborar, observar, descrever, rever

Nosso estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de cunho exploratório e descritivo (MACKEY; GRASS, 2011), na medida em que procedermos à elaboração/criação (*design*) das atividades de aprendizagem que possibilitaram que, por intermédio de instrumentos, nossos dados fossem gerados. Essas atividades foram implementadas presencialmente, particularizando nossa pesquisa enquanto “fundamentada, orientada pela

⁷⁸ Nossa adaptação para, no original: “[c]reating and asking the right questions; giving students guidance; putting material in context; explaining one-on-one; creating rigor and ensuring quality” (PRENSKY, 2010, p. 13).

descoberta, exploratória, expansionista, descritiva e indutiva”⁷⁹ (NUNAN, 1992, p. 4). Junto com a professora da turma, tentamos resolver uma demanda vinda dos alunos, a de falar inglês. Em nossa pesquisa, ampliamos o significado de falar inglês, apoiadas por nossas bases teóricas da teoria dos multiletramentos, e nomeamos as comunicações orais de forma mais abrangente, como expressão oral. Assim incluímos o canto, a dramatização, a apresentação oral, e todos os aspectos multimodais envolvidos nessas práticas, como entonação, ênfase, tom de voz, dentre outros, além de gestos, expressão corporal, uso de recursos visuais, musicais e espaciais, conforme nosso referencial teórico discutido antes.

Wallace (1998, p. 105), lista como um dos objetivos do pesquisador que se preocupa com demandas advindas do grupo com o qual sua intervenção será realizada o de explorar, aspectos da realidade para o benefício de seu desenvolvimento. Para esta pesquisa, tornou-se crucial apreciar as formas por meio das quais os alunos participantes trabalham, interagem entre si e comportam-se quando estão ou deviam estar focados nas tarefas, como aponta Wallace (1998, p. 105). Assim, encontramos-nos apoiadas nos pressupostos de uma investigação planejada e sistematizada, fundamentada em teorias recentes emparelhadas com evidências empíricas, de forma a tipificar essa pesquisa como aplicada (SELINGER; SHOGAMY, 1989, p. 20), em um contexto da educação básica brasileira, implementando-a com alunos de Ensino Médio.

Conforme afirmam Mackey e Gass (2011), a pesquisa qualitativa é baseada em dados descritivos que não fazem uso regular de procedimentos estatísticos. Ainda segundo as autoras, trata-se de um processo investigativo que apresenta uma descrição rica, cuidadosa e detalhada, estudando indivíduos e eventos em seu local natural, revelando, assim, uma imagem autêntica e holística dos fenômenos que estejam sendo estudados e analisados, incluindo o contexto sociocultural (MACKEY; GASS, 2011, p. 163-164). Seguindo os princípios da abordagem qualitativa, esta pesquisa foi realizada em um espaço próprio de aprendizagem formal, as salas de aula, onde as atividades desenvolvidas (*designed*) por mim como pesquisadora/professora, em processo colaborativo com a professora das turmas. Nunan (1992, p. 4) usa o termo *the insider perspective* – a perspectiva de quem se encontra dentro do processo, em tradução livre –, reforçando, dessa maneira, o fato de que o pesquisador se encontra perto dos participantes que fornecem os dados que ele está coletando.

⁷⁹ Nossa tradução para: “[g]rounded, discovery-oriented, exploratory, expansionist, descriptive, and inductive” (NUNAN, 1992, p. 4).

Em suma, projetamos nossas ações de forma a intervir no espaço das salas de aula de alunos do Ensino Médio, a partir de atividades desenhadas (*designed*) após a análise dos conteúdos preferidos por eles, coletados pelas respostas a um questionário pré-pesquisa. Assim, prezamos pela construção de uma parceria constante entre os agentes dessa transformação, por meio das reflexões que os alunos participantes realizaram, sob o olhar investigativo da pesquisadora.

3.3 Contexto da pesquisa: a escola, as colaboradoras e o espaço de aprendizagem

Nossa pesquisa aconteceu no segundo semestre de 2019, especificamente de 23 de setembro até o final das aulas, em 04 de dezembro, na escola estadual Flávio dos Santos. Realizamos as atividades desenhadas e produzidas por mim com o apoio da professora da turma na perspectiva do professor/pesquisador como *designer* (KALANTZIS; COPE, 2012), com três turmas de Ensino Médio, no período da manhã, em aulas regulares, duas vezes por semana.

A escola localiza-se na capital Belo Horizonte, com endereço à Rua Jacuí, no número 1131, no Bairro Floresta. Possuía, na ocasião, 887 alunos, distribuídos em 14 turmas de 1^{as}, 2^{as} e 3^{as} séries do Ensino Médio pela manhã, 11 turmas à tarde, de Ensino Fundamental e Médio e, ainda, 2 turmas de Ensino Médio, de Educação de Jovens e Adultos (EJA), à noite.

No primeiro contato com a equipe pedagógica da escola, que foi realizado em julho de 2019, por meio de uma visita, os objetivos desta pesquisa foram apresentados, tanto para a professora da turma quanto para a vice-diretora. Percebemos a abertura de ambas à intervenção que seria realizada e o consentimento da escola nos foi concedido, por meio do documento que consta no Anexo A. A vice-diretora é mestre em estudos da Língua Portuguesa e, também, já realizou pesquisa de intervenção com alunos, especialmente na abordagem dos gêneros textuais. A professora da turma participou do Programa de Educação Continuada de Professores de Línguas Estrangeiras (EDUCONLE) da Universidade Federal de Minas Gerais. Assumiu atitudes colaborativas durante toda a intervenção, participando de reuniões diárias com a pesquisadora, para a elaboração das atividades, providenciando agendamentos da sala de informática e, também, acompanhando as atividades com os alunos, nas aulas. Nosso objetivo como parte do estudo de caso desenvolvido era buscar alternativas pedagógicas que respondessem positivamente no desenvolvimento da expressão oral dos alunos participantes.

No *design* das atividades do curso, seguindo o ciclo da pedagogia dos multiletramentos e as teorias por nós selecionadas (KALANTZIS; COPE, 2012; GEE, 2005, 2008; PRENSKY,

2010; PEGRUM; 2014), levamos em conta as respostas dos alunos ao questionário inicial, aplicado antes da intervenção, para balizar não só nossas escolhas pedagógicas, mas também atender à demanda dos alunos, o aprimoramento e/ou desenvolvimento de sua expressão oral em inglês. Tentamos, assim, consolidar uma parceria estreita com os alunos (PRENSKY, 2010) na busca desse objetivo.

3.4 Participantes da pesquisa: conhecendo o novo antes da intervenção

Inicialmente, para que todas as turmas de 1ª série da professora tivessem a oportunidade de participar de nossa intervenção, organizamos a nossa rotina para ações com as quatro (4) turmas de Ensino Médio. A maioria desses alunos respondeu um questionário inicial, elaborado pela pesquisadora, durante a fase de pré-pesquisa, antes do início do processo investigativo, de modo a traçar um perfil deles e conhecê-los melhor. Além disso, esta fase, embora anterior à investigação, apoia-se nos processos de conhecimento da pedagogia dos multiletramentos. No **experenciar o novo**, as respostas representaram a oportunidade de conhecer as preferências dos alunos, em termos de canções, seriados, jogos e filmes, para, então, **conceituá-las** em termos de gêneros e seus propósitos sociais, **analisá-las** criticamente e, então, **aplicá-las** nas atividades de aprendizagem a serem implementadas durante a intervenção. Assim, o ciclo da abordagem pedagógica sistematizada por Kalantzis e Cope (2012) foi seguido e implementado.

Para as respostas ao questionário inicial, quatro (4) horários de aula da Língua Inglesa foram utilizados num total de 3 horas e 20 minutos. Os respondentes são alunos com idades entre 15 e 18 anos, estudando no período diurno da Escola Estadual Flávio dos Santos, que foram convidados a fazer parte da pesquisa pela professora de inglês da turma, que se prontificou a nos acompanhar durante a intervenção que realizamos. Após os primeiros encontros presenciais, uma das turmas, cujos alunos respondentes do questionário somavam quinze (15), desistiu de participar e, então, continuamos com as outras três (3) turmas e um total de 86 (oitenta e seis alunos). Consultando-se a lista oficial de alunos das 3 (três) turmas, fornecida à pesquisadora, observamos que:

(1) A turma denominada FSQ⁸⁰ tinha 40 (quarenta) alunos e 31 (trinta e um) deles responderam ao questionário inicial.

⁸⁰ Para a nomenclatura das turmas utilizamos as iniciais do nome da escola, Flávio dos Santos (FS) e três letras escolhidas aleatoriamente Q, Z e X. Portanto, temos as turmas FSQ, FSZ e FSX.

(2) A turma denominada FSZ tinha 36 (trinta e seis) alunos e 24 (vinte e quatro) deles responderam ao questionário inicial

(3) A turma denominada FSX tinha 37 (trinta e sete) alunos e 31 (trinta e um) deles responderam ao questionário inicial.

Contando com a professora regente como colaboradora nas ações da pesquisa e moderadora das estratégias adotadas com cada uma das turmas, pautamos pelo planejamento das atividades de forma reflexiva. Esse planejamento foi eficiente devido ao seu comprometimento e colaboração, que, em contrapartida, pode informar-se sobre as teorias recentes sobre linguagem e práticas pedagógicas, adotadas por nossa pesquisa. Assim, cada grupo de atividades era elaborado segundo o nosso aporte teórico-metodológico, que desenhava os critérios de nossas observações, relacionado a um plano de desenvolvimento das práticas pedagógicas e dos alunos. Hopkins (2014) corrobora o fato de que os dados coletados sejam úteis para processos de desenvolvimento, tanto do professor quanto da escola, e precisam trazer critérios definidos sobre o que se propõe a observar.

3.5 O suporte para a intervenção: o questionário inicial

O questionário inicial⁸¹, para nosso **conhecimento do novo**, foi elaborado com perguntas que visavam conhecer:

- os jogos preferidos dos alunos, digitais ou não;
- os tipos e nomes de canções preferidas;
- tipos e nomes de filmes preferidos;
- motivos pelos quais os alunos gostavam mais de filmes ou de séries;
- temática preferida em filmes e séries;
- influenciadores digitais de língua inglesa preferidos;
- forma pela qual os alunos acessavam esses conteúdos, se pelo aparelho celular, pela televisão ou pelo computador e

⁸¹ Além da referência nesta seção às perguntas que constam no questionário inicial, ele pode ser encontrado no Apêndice A e no *link*:
https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSd_aqZsN9fnNknvAvdBoCSH9ggfAjCFLKwrcDvhUuSq9k2dPA/viewform?usp=pp_url

- o qual a prática social pela linguagem mais importante para eles: ler, escrever, falar ou ouvir inglês.

Por meio do seguinte *QR code*, o acesso ao questionário inicial é fornecido, para a visualização de sua estrutura:



Esse questionário foi elaborado através do recurso digital *Google Forms*. O *link* foi encurtado e disponibilizado para os alunos em cada um dos computadores do laboratório de informática pela pesquisadora e pela professora das turmas. Eles responderam ao questionário inicial de forma livre, podendo consultar nomes de conteúdos midiáticos que eles acessam, preferencialmente na língua inglesa.

As respostas a este questionário inicial nos deram a oportunidade de conhecer os participantes, ter as respostas sobre os conteúdos preferidos deles, e isso favoreceu o planejamento dos primeiros encontros com cada turma, já na fase de intervenção. No entanto, o norte deste estudo de caso encontra-se na identificação da prática social pela linguagem que os participantes gostariam de ver melhor desenvolvida, no tocante à sua aprendizagem da língua inglesa. Nesse ponto, a Tabela 1 traz a organização dos seguintes dados:

Tabela 1 - Práticas sociais pela linguagem – participantes da pesquisa

Turma	Falar	Ouvir	Escrever	Ler
FSQ	27	19	11	11
FSX	20	19	13	12
FSZ	11	10	10	11

Fonte: Elaborada pela autora/Questionário inicial

Os dados da Tabela 1 evidenciam que desenvolver ou melhorar o **falar** como uma das práticas sociais pela linguagem era o anseio mais proeminente para os alunos, que formavam as três (3) turmas participantes da pesquisa, especialmente para a Turma FSQ. Para a Turma FSX **falar** e **ouvir** apresentam-se equilibradas na apreciação dos alunos. Já na turma FSZ percebemos a equalização de importância entre as quatro (4) práticas sociais pela linguagem. Dessa forma, este estudo de caso centrou esforços no desenvolvimento da **expressão oral** dos

alunos, amparadas pelas conceitualizações que a caracterizam, conforme discorremos em nosso referencial teórico.

3.6 Iniciando a intervenção com um encontro de engajamento e o questionário 2

Já na fase de intervenção, realizamos um encontro importante com os alunos, no auditório da escola, mas com uma demanda para o laboratório de informática também⁸². Utilizamos duas (2) aulas de 50 minutos cada, que são geminadas, com cada uma das três (3) turmas, perfazendo um total de 5 horas com as 3 turmas. Nesse encontro, apresentamos as respostas dos próprios alunos sobre suas preferências, uma estratégia para estreitar o relacionamento com eles e facilitar parcerias entre nós. Além disso, salientamos a importância do engajamento de todos, da atitude de querer aprender e da responsabilidade de se envolverem nas atividades de aprendizagem para aprenderem a falar e do agir em colaboração e em parceria comigo e com os colegas. Utilizamos um *handout*⁸³ com atividades para guiar esses encontros, e acompanhamos os alunos na sua realização, nesse primeiro momento. O recurso do *QR code* foi utilizado para que eles acessassem todas as respostas sobre seus conteúdos preferidos, já que eles precisavam começar a planejar uma comunicação oral sobre um tema de sua preferência para uma apresentação final para todos os colegas, a professora e a pesquisadora. Os alunos formaram seus grupos nesse encontro de engajamento, e eles estiveram juntos até o final de nossa intervenção.

Mesmo os alunos que não responderam ao questionário inicial foram convidados a fazer parte dos grupos e da intervenção realizada. Uma das demandas da escola para a autorização concedida à nossa intervenção era a não separação de alunos em grupos participantes e não participantes da pesquisa. À medida que os alunos iam terminando de formar seus grupos e

⁸² Ao final do encontro de engajamento, entregamos aos alunos o TALE (Termo de Assentimento Livre e Esclarecido), explicando a eles o seu teor e pedindo que eles o assinassem. Também entregamos o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para que os alunos levassem para casa e solicitassem que os responsáveis o assinassem. Todo o processo foi explicado aos alunos. Esses documentos encontram-se reproduzidos nos Apêndices B (TALE) e C (TCLE).

⁸³ *Handout* é o termo em inglês para uma folha com informações ou atividades impressas, que será utilizado em toda esta tese. Em todos os encontros realizados durante a intervenção, trabalhamos com os alunos por meio de *handouts*, e todos eles estarão reproduzidos nos Apêndices. O *handout* desse encontro de engajamento encontra-se no Apêndice D.

fazer um primeiro *brainstorming*⁸⁴ sobre suas apresentações finais, eles eram convidados a irem ao laboratório de informática, para responder a duas perguntas que julgamos necessárias para agregar mais dados qualitativos à nossa análise: como os materiais que acessavam os ajudavam a aprender inglês e o que significava falar inglês para eles⁸⁵. O seguinte *QR code* fornece acesso ao questionário 2, para o exame de sua configuração:



Figurando, portanto, como mais um dos nossos instrumentos de coleta de dados, o Questionário 2, foi disponibilizado para os alunos e respondido por eles, logo no início da intervenção.

3.7 O *design* das atividades de intervenção: desenvolvendo a expressão oral em inglês na escola pública

Com base nas respostas dos participantes ao questionário inicial, da fase pré-pesquisa, elaboramos (*designed*) as atividades que seriam propostas para o desenvolvimento da expressão oral dos alunos, atendendo assim ao anseio dos participantes. Orientamo-nos pelas premissas da teoria dos multiletramentos e procuramos entender como se daria a transição entre os velhos e novos básicos da educação (KALANTZIS; COPE, 2012). Apoiamo-nos na visão do aluno participativo, denominando-os “*p-learners*” e do professor como *designer* da própria prática. Adotamos a pedagogia dos multiletramentos e seus respectivos processos de conhecimento para desenhar (*design*) o planejamento das aulas para a intervenção. A implementação foi prevista para ocorrer em ilhas de aprendizagem com a modificação do espaço da sala de aula. Essa organização espacial tem por base as metodologias ativas, especialmente inspirada na técnica de rotação por estações. Ademais, pudemos utilizar os princípios dos bons jogos digitais,

⁸⁴ Termo em inglês para uma fase de trabalho em que participantes de um projeto levantam problemas, dão ideias e traçam rumos de ação. Fonte: <https://www.ldoceonline.com/dictionary/brainstorming>. Acesso em 15 de julho de 2021.

⁸⁵ Esse questionário encontra-se no Apêndice E e, também, no *link*: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdLp9A-j9On13SXAfCC3auWfZTo8tAZVWpPdTwn9q7ucrfdrq/viewform?usp=pp_url

segundo Gee (2008), tendo em vista as características dos “*P-learners*” e os fundamentos básicos novos (KALANTZIS; COPE, 2012) do contexto de educação contemporâneo.

3.8 A intervenção: como as ações se desenrolaram: partindo do conhecido para o novo

Sobre as turmas e a carga horária. O acordo final com a escola e a professora firmou-se por trabalharmos a partir do final de setembro de 2019, em todas as aulas com três turmas do Ensino Médio, com as turmas, que identificamos, para esta pesquisa, como FSQ, FSZ e FSX em aulas de 50 minutos, duas por semana, totalizando na carga horária de 13 horas e 20 minutos com cada turma. Essas aulas eram geminadas, ou seja, aconteciam no mesmo dia da semana, uma após a outra.

Sobre o espaço escolar. As salas de aula são tradicionais, com carteiras e cadeiras distribuídas em fileiras. No entanto, houve espaço para disposições de grupos de alunos das mais diversas organizações espaciais para atender aos objetivos da intervenção, o trabalho em rotação entre elas, realizado pela professora-pesquisadora e da professora regente, colaboradora da pesquisa.

A escola possui um laboratório de informática, com pelo menos trinta (30) computadores em boas condições de uso e rede de Internet, além de um auditório com computadores, projetores e tela. Possui aparelhagem de *datashow*, que pode ser levada até as salas de aula. No entanto, esses recursos, naturalmente, estão ao dispor de todos os profissionais da escola, e precisam ser reservados. Por algumas raras vezes, os alunos participantes fizeram uso de seus celulares em sala, utilizando seus pacotes de dados, já que não havia acesso a uma rede móvel de Internet.

Sobre o curso criado para a intervenção. Elaboramos/desenvolvemos (*designed*) um curso de oito (8) semanas, em um total de 13 horas e vinte minutos com cada turma, dentro da disciplina de inglês, levando em conta as respostas dos alunos às perguntas do questionário inicial. Durante a intervenção, também analisávamos os dados advindos dos relatos dos alunos ao final de cada atividade de aprendizagem. Ademais, as observações da pesquisadora eram anotadas em seu diário de notas. Ao final da intervenção, um (1) ciclo introdutório (de engajamento) e cinco (5) ciclos de atividades tinham sido implementados, além de uma atividade Bingo e das apresentações orais feitas pelos alunos, ao final da intervenção.

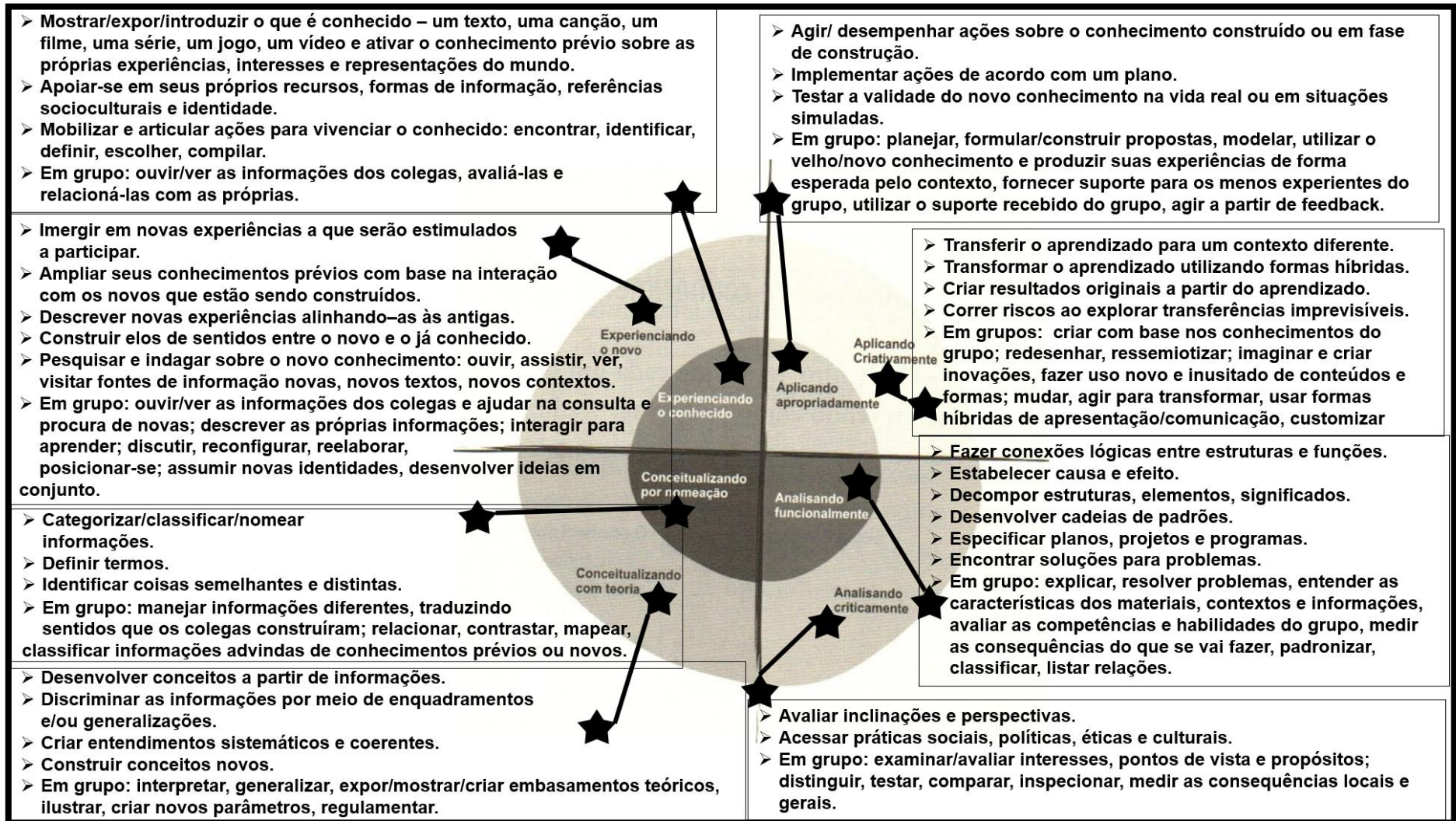
As atividades de aprendizagem implementadas fundamentam-se nas transições necessárias entre os velhos e novos básicos da educação e a ênfase nos multiletramentos, tendo em vista o desenvolvimento da expressão oral em inglês, na medida em que objetivamos:

- articular letramentos e numeramento, com atividades que apresentam práticas de linguagem escrita e oral, integrando gêneros diversificados (gráficos com informação por números, vídeos (imagens em movimento), tabelas de categorização, textos de diversos gêneros e funções, recurso Canvas, Diagrama de Venn, favorecendo o acesso às mídias digitais e o planejamento do trabalho final dos grupos na forma de comunicações orais;
- partir de atividades tradicionais (indo ao encontro do conhecido pelos alunos) e, através da interação com a professora pesquisadora e com a professora da turma, ir em direção a produções mais autorais;
- identificar os vários modos de representação da linguagem (verbal, imagética, espacial, sonora etc.) em gêneros orais e escritos;
- conceituar e listar as características do gênero apresentação oral multimodal por meio da escuta de exemplares do gênero;
- pesquisar sobre o gênero, especialmente na Internet;
- possibilitar espaços para práticas sociais pela linguagem (especialmente, ouvir e falar) nas ilhas de aprendizagem com o apoio e *feedback* da pesquisadora e da professora da turma, incentivando o uso de recursos próprios da oralidade: *fillers* para hesitações e falsos começos, repetições, além de expressões faciais, entonações, ênfases, por exemplo;
- incentivar relações interpessoais produtivas, empatia e respeito, por exemplo, para que os alunos pudessem interagir e produzir práticas orais com confiança para correr riscos e sem medo de errar.

Em suma, todos os cinco (5) ciclos de atividades foram desenvolvidos com base nos processos de conhecimento da pedagogia dos multiletramentos. Para nos nortear, criamos uma compilação de habilidades a serem desenvolvidas em cada um deles. No espaço das ilhas de aprendizagem, os alunos interagiam entre si, tendo em vista as atividades a serem desenvolvidas. A pesquisadora rotacionava entre eles, conversando, monitorando, interagindo, fornecendo *feedback* e suporte.

Para definir as habilidades a serem desenvolvidas nos ciclos de aprendizagem, utilizamos verbos para indicar o processamento das **ações** que os alunos fazem para **aprender**. Essas habilidades estão reproduzidas na Figura 6:

Figura 6 – As habilidades nos processos de conhecimento

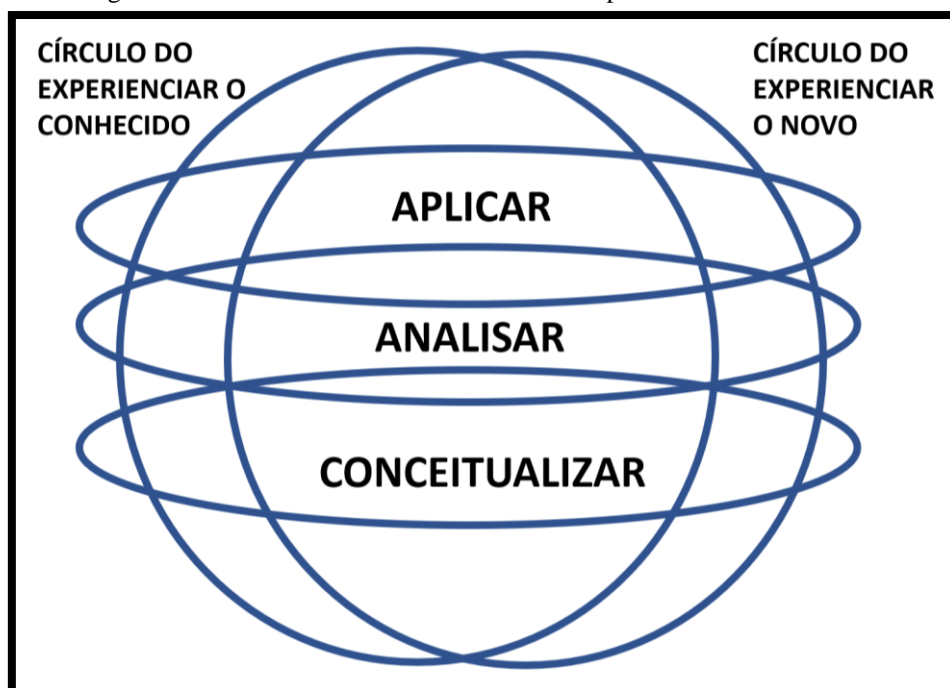


Fonte: Nosso referencial teórico/Elaborada pela autora

As habilidades que elencamos por meio da Figura 6 mostram os movimentos que os alunos podem e devem fazer para aprender (KALANTZIS; COPE, 2012). Essas habilidades, em sala de aula, são desenvolvidas e/ou acessadas por meio da interação dos aprendizes com seus pares, por meio de práticas sociais pela linguagem (falar, ouvir, ler, escrever) e inscritas em gêneros multimodais de diversas naturezas. Portanto, nosso *design* previa a utilização de gêneros multimodais, como: listas, glossários, conversações, vídeos, canções, *scripts*, resumos, desenhos, diagramas, modelos, dentre outros (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 76). Ademais, os autores acrescentam, os processos de conhecimento não são sequenciais, e, sim, cíclicos, na medida em que, por exemplo, enquanto nossos aprendizes estão trabalhando com conceitos, utilizando um diagrama, por exemplo, eles podem estar apoiando-se em seus conhecimentos prévios enquanto estão imergindo em experiências novas. Em muitos casos, essa experiência nova pode ser a própria utilização de um gênero textual não familiar ou não pensado pelos alunos. Ou mesmo, por outro lado, os alunos podem vislumbrar o uso inovador de um gênero textual, caracterizando a aplicação criativa de conhecimento.

Devido ao caráter cíclico dos processos de conhecimento da pedagogia dos multiletramentos e no tecer da transição entre os fundamentos básicos antigos e novos, os alunos conceitualizam, analisam e aplicam conhecimento, nesta pesquisa, no caminho do desenvolvimento de sua expressão oral em inglês. A Figura 7 mostra esse caráter cíclico e interconectado das ações do aprender:

Figura 7 - O caráter cíclico e interconectado dos processos de conhecimento



Fonte: Criada pela autora com base em Kalantzis, Cope e Pinheiro, 2020

Assim, a partir da análise mais detalhadas das habilidades constantes na Figura 6 e cientes do caráter cíclico dos processos de conhecimentos (Figura 7), criamos as atividades que fizeram parte de nossa intervenção, dentro de uma organização espacial em ilhas de aprendizagem.

Sobre a organização espacial e a rotina criadas para a intervenção. As ilhas de aprendizagem representaram os agrupamentos de alunos, que permaneceram até o final de nossa intervenção, e em quase todas as aulas. Entretanto, algumas aulas foram realizadas no laboratório de informática e uma aula foi desenhada com um jogo customizado para as turmas, em que, mesmo ainda organizados em suas ilhas, prescrevia uma participação individualizada dos alunos.

Utilizar um jogo em sala de aula é um recurso capaz de propiciar um momento de interação, desinibição, descontração, ao mesmo tempo em que conteúdos podem ser reforçados. O jogo Bingo teve por objetivo desenvolver estas habilidades:

- experienciar o conhecido: lembrar da experiência da conversação informal com a pesquisadora; identificar as características do jogo bingo caso o conheça; mobilizar ações para desenhar a cartela de bingo;
- experienciar o novo: imergir na experiência de jogar com a turma sob as orientações da pesquisadora; desenhar sua experiência com o jogo, caso não o conheça; reelaborar a visão do jogo bingo, desta vez colocando nas cartelas palavras e não números; interagir com a pesquisadora e com a turma ao jogar;
- conceituar por nomeação: identificar as características do jogo bingo; relacionar as perguntas com as respostas; mapear os resultados durante o bingo
- analisar funcionalmente: entender as características do jogo proposto; avaliar as ferramentas envolvidas: a cartela, as frases, a dinâmica do sorteio; avaliar e fazer uso das habilidades e das percepções para participar efetivamente do jogo bingo
- aplicar apropriadamente: fazer escolhas, elaborar a cartela de forma apropriadas, de acordo com as instruções; manejar informação, consultando as frases que eram as respostas das perguntas colocadas no quadro; identificar respostas para a pergunta sorteada no bingo.

Durante a intervenção, implementamos as atividades planejadas que se apoiavam nos princípios dos processos de conhecimento da pedagogia dos multiletramentos e das premissas

dos bons jogos. Na implementação, levamos também em conta a efetividade da ação de *scaffolding*⁸⁶ que, segundo Wood, Bruner e Ross (1976, p. 90) “é um processo que habilita uma criança ou um aprendiz a resolver um problema, executar uma tarefa ou atingir um objetivo que estaria além de seus esforços estando desassistido”⁸⁷. A respeito da atuação do professor⁸⁸ relativa ao *feedback* que fornece a seu aluno, os autores acrescentam que

o professor eficiente deve ter pelo menos dois modelos teóricos que ele deve atender: [u]m é uma teoria da tarefa ou problema e como ela vai ser completada; [o] outro é uma teoria das características de desempenho de seu aluno. Sem ambas [as teorias], ele não pode nem gerar *feedback* nem conceber situações nas quais esse *feedback* será mais apropriado para *este* aluno *nesta* tarefa *neste* ponto do domínio da tarefa. O padrão real da instrução efetiva, então, será dependente ambos da tarefa e do aluno, as demandas da situação de aprendizagem sendo geradas pela interação das duas teorias do professor”⁸⁹ (WOOD; BRUNER; ROSS, 1976, p. 97).

Assim, os autores entendem que *scaffolding* é fornecer suporte, em termos de acompanhar os alunos mediando sua aprendizagem. Nessa linha, fornecer *feedback* com base nas teorias que embasam as atividades a serem realizadas com sucesso pelos alunos é uma das formas de *scaffolding*.

A realização das atividades de aprendizagem em ilhas e as parcerias estabelecidas seguiram as seguintes etapas:

- leitura e realização das atividades de aprendizagem focadas em práticas sociais pela linguagem diferentes, que foram elaboradas com base no material apontado como preferido pelos alunos, a saber, canções, seriados, filmes e jogos, uma fase

⁸⁶ *Scaffolding* é um termo que, com relação à educação e aos processos de ensino e aprendizagem, significa um movimento, por parte daquele mais experiente (o professor, o tutor ou a pessoa mais velha), de suporte, de assistência para que o aluno, o tutelado ou a criança consigam realizar uma tarefa que apresenta estágios pelos quais ele/ela não conseguiria passar sozinho (ZYDNEY, 2012). Disponível em: https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007%2F978-1-4419-1428-6_1103#CR6_1103. Acesso em 15 de julho de 2021.

⁸⁷ Nossa tradução para: “[...] a “scaffolding” process that enables a child or novice to solve a problem, to carry out a task or achieve a goal which would be beyond his unassisted efforts” (WOOD; BRUNER; ROSS, 1976, p. 90).

⁸⁸ Os autores usam os termos, em inglês, *tutor* e *tutee*. Usaremos esses termos na aceção de professor e aluno.

⁸⁹ Nossa tradução para: “[t]he effective tutor must have at least two theoretical models to which he must attend. One is a theory of the task or problem and how it may be completed. The other is a theory of the performance characteristics of his tutee. Without both of these, he can neither generate feedback nor devise situations in which his feedback will be more appropriate for *this* tutee in *this* task at *this* point in task mastery. The actual pattern of effective instruction, then, will be both *task* and *tutee* dependent, the requirements of the tutorial being *generated* by the interaction of the tutor's two theories” (WOOD; BRUNER; ROSS, 1976, p. 97). Disponível em: <https://acamh.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>. Acesso em 15 de julho de 2021.

que corresponde, em linhas gerais, ao processo de experienciar o conhecido e o novo;

- ênfase no protagonismo dos alunos pela escolha da sequência na realização das atividades propostas, por qual começar e qual fazer por último;
- *scaffolding* da professora pesquisadora e da professora da turma, que rotacionavam de uma ilha a outra fornecendo o apoio necessário para a realização de todas as atividades;
- anotações, pela pesquisadora, sobre o desenrolar das atividades de aprendizagem pelos os alunos, em seu diário de campo, tendo por apoio os princípios dos processos da pedagogia dos letramentos e dos bons jogos, a participação dos alunos e as interações entre eles e com tecnologias digitais;
- construção do saber, pelos alunos, por meio das atividades realizadas em ilhas e no laboratório de informática, para o *design*, elaboração e apresentação de uma apresentação oral multimodal ao final da intervenção.

Assumimos, com os alunos, a partir do encontro de engajamento, que o mote das ilhas de aprendizagem seria: **aprender – participar - colaborar em parceria - assumir atitudes positivas.**

A seguir, descreveremos as ações pedagógicas de cada um dos ciclos constantes no *design* da intervenção que foi realizada com os alunos, bem como as habilidades específicas que os processos de conhecimento tornam necessárias para o desenvolvimento das atividades.

3.8.1 O primeiro ciclo de atividades: utilizando canções

O primeiro ciclo de atividades desenvolvidas com os participantes trouxe, como conteúdo, as preferências de cada turma em termos de canções em inglês. O uso de canções em inglês para o aprendizado da língua pauta-se por questões de pronúncia, ênfase, ritmo, uso da instrumentalização (música), automação da produção oral, uso de ligação entre as palavras, dentre outros. Ademais, temos os aspectos multicontextuais que também constroem sentido e representações, como cultura, relacionamentos entre pessoas, sentimentos, conflitos, demandas, formas de encarar a vida. Mais ainda, neste gênero, a junção entre música e letra produz um conjunto único de sentidos e, por conseguinte, de representações próprias. Portanto, preparamos atividades para que os alunos experienciassem algumas particularidades de pronúncia,

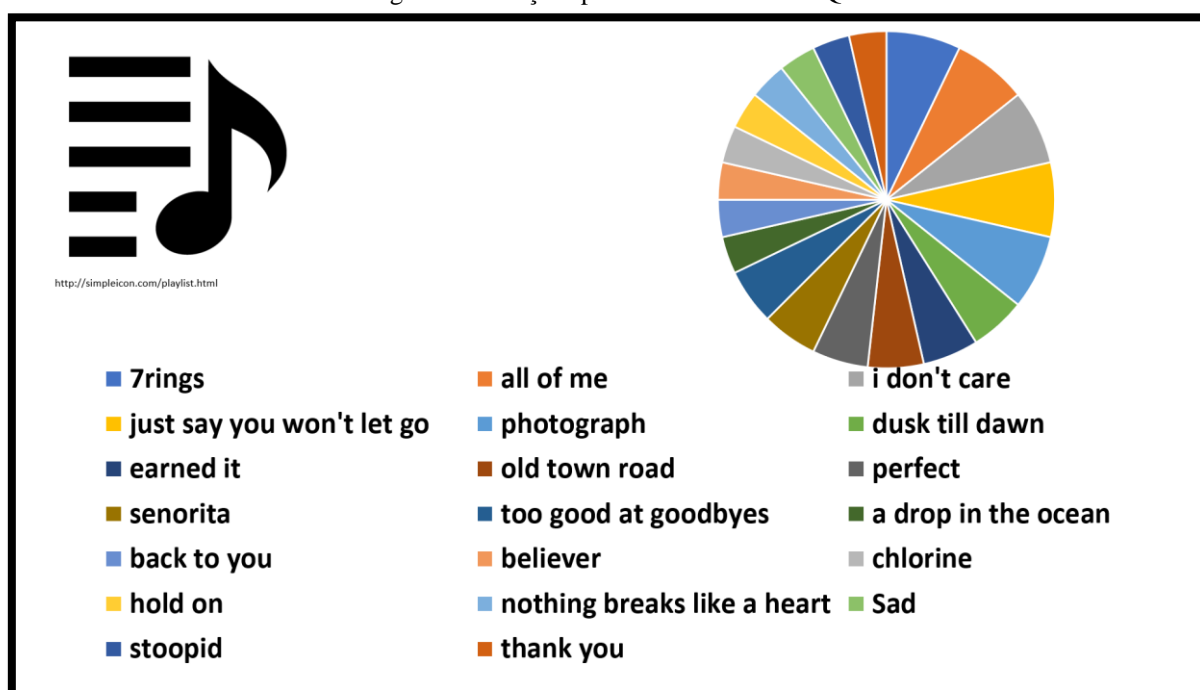
expandindo para o uso da música e dos modos típicos dessa forma de expressão oral, quando os alunos assistiram aos clipes das canções.

Para preparar uma das atividades que realizamos com os alunos, escolhemos analisar as palavras mais frequentes nas canções que receberam mais de duas menções pelos alunos, identificadas pelas respostas ao questionário pré-pesquisa.

As letras das canções que receberam mais de duas (2) menções foram salvas em um documento de texto de extensão .txt. Dessa forma, utilizando o programa de tratamento de dados AntConc⁹⁰ (ANTHONY, 2019), foram conseguidas listas com as palavras mais frequentes de todas as canções selecionadas.

Primeiramente, as preferências da turma FSQ, com relação às canções em inglês estão mostradas na Figura 8:

Figura 8 – Canções preferidas – Turma FSQ



Fonte: Elaborado pela autora/Questionário inicial

⁹⁰ O AntConc é um programa de tratamento de dados, que fornece listas de frequência e linhas de concordância, dentre outras informações linguísticas de textos. É uma metodologia muito utilizada pela Linguística de Corpus, que é uma disciplina empírica, baseada em dados extraídos de corpora de textos falados (transcritos) e escritos, autênticos. Então, a investigação da linguagem por meio de suas ferramentas é baseada em dados que podem revelar e demonstrar aspectos desconhecidos do usuário, ou reforçar o que já se conhece sobre a linguagem, empiricamente (BERBER SARDINHA *et al.*, 2012). Utilizamos tal ferramenta neste trabalho tanto para apresentar a ferramenta para fazê-los perceber algumas ocorrências linguísticas nas suas canções preferidas. O programa AntConc é de fácil manuseio e pode ser baixado do site <https://www.laurenceanthony.net/software/antconc/>.

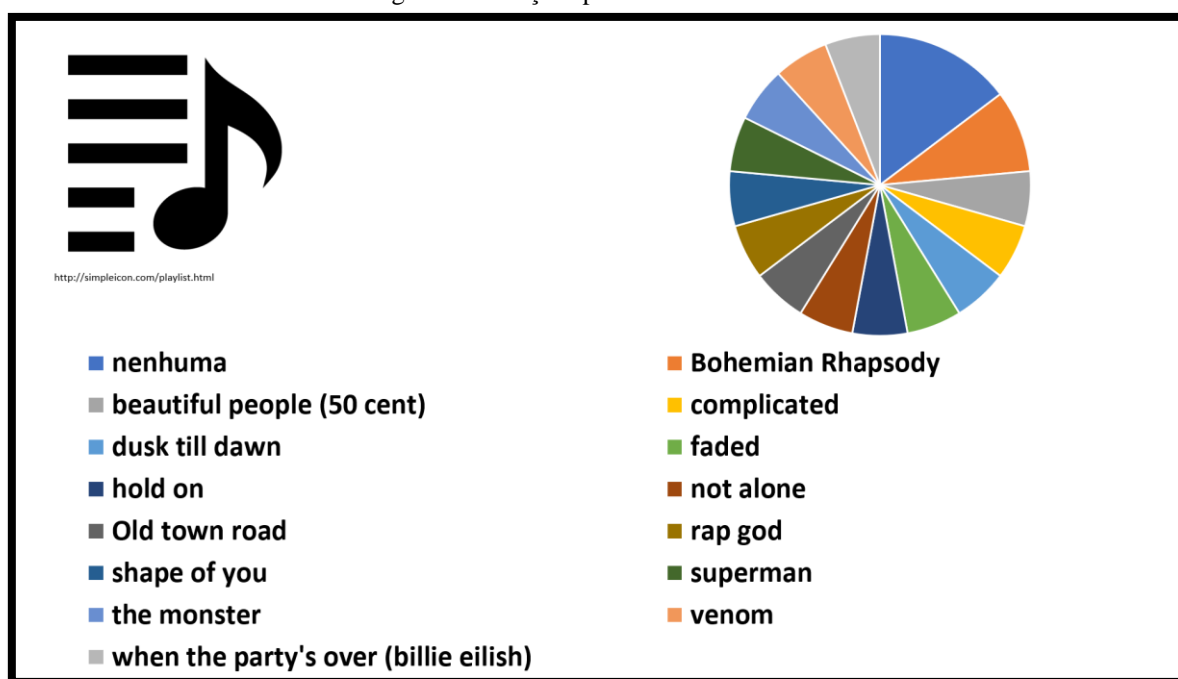
Essas somam, ao todo, vinte (20) canções que foram citadas pelo menos duas (2) vezes pelos alunos da turma FSQ. Podemos agrupar essas canções pelo assunto que elas abordam, quais sejam:

- relacionamento com dinheiro e/ou drogas: 7 rings, stoopid
- relacionamentos românticos, por vezes tumultuados e destrutivos, por vezes vistos como uma salvação em um mundo conturbado: a drop in the ocean, back to you, dusk till dawn, earned it, hold on, I don't care, just say you won't let go, nothing breaks like a heart, photograph, sad, señorita, too good at goodbyes
- relacionamentos românticos que revelam conexão, paixão, unicidade: all of me, perfect
- temas da vida cotidiana e suas demandas: believer, chlorine, old town road, thank you

A turma, portanto, apresenta, em termos gerais, uma preferência por canções que tratam das dificuldades encontradas em relacionamentos humanos. A quantidade dessas canções (12) é o dobro do número daquelas que tratam de temas sobre a vida e suas demandas (6).

Na sequência, as canções preferidas da turma FSZ são as que podem ser vistas na Figura 9:

Figura 9 – Canções preferidas – Turma FSZ



Fonte: Elaborada pela autora/Questionário inicial

Chama-nos a atenção, nesta turma, a menção principal dos alunos ao fato de não terem nenhuma canção preferida em inglês. De fato, cinco (5) respondentes fizeram essa indicação no questionário inicial. Depois, três (3) respondentes indicaram a canção Bohemian Rhapsody e, então, as outras treze (13) canções foram mencionadas pelo menos duas (2) vezes pelos alunos.

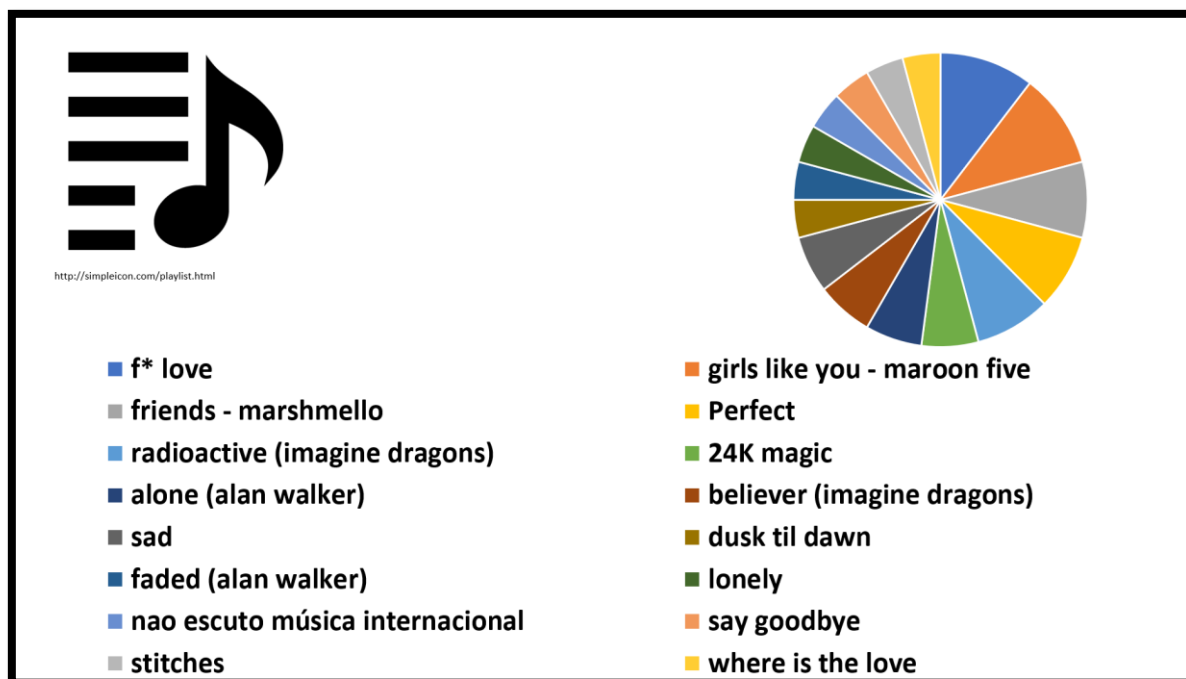
As preferências da Turma FSZ, em termos dos temas das canções são as seguintes:

- situações do mundo envolvendo dinheiro, drogas, influência, violência, fama: rap god, the monster, venom
- relacionamentos românticos, tumultuados e destrutivos, por vezes vistos como uma salvação em um mundo conturbado: dusk till down, faded, hold on, superman, when the party is over
- relacionamentos românticos que revelam paixão e atração física: shape of you
- dificuldades e desilusões com relação à vida, incluindo sentimentos com relação a preconceitos: bohemian rhapsody, beautiful, complicated, not alone, old town road

A seleção de canções compilada a partir das respostas da Turma FSZ mostra preferências bastante peculiares. Há, em sua maioria, temas profundos relacionados à vida e à forma de encará-la e lidar com ela.

Finalmente, para a turma FSX, temos a seguinte lista de canções, como mostra a Figura 10:

Figura 10 – Canções preferidas – Turma FSX



Fonte: Elaborada pela autora/Questionário inicial

Novamente, estabelecemos como critério a menção à canção por, pelo menos, duas (2) vezes, por meio do questionário inicial respondido pelos alunos.

A Turma FSX menciona, ao todo, quinze (15) canções. Da mesma forma feita com as duas turmas anteriores, agrupando essas canções pelo assunto que elas abordam, temos:

- relacionamento com dinheiro e/ou drogas: 24k magic
- relacionamentos românticos, casos tumultuados, indicando incertezas, dependência, desconexão quando uma das partes não quer a relação: f* love, girls like you, alone, friends, dusk till down, faded, say goodbye, stiches
- mundo apocalíptico: radioactive
- relacionamentos românticos que revelam conexão, paixão, unicidade: perfect
- temas sobre a vida difícil e dolorosa e suas demandas: believer, lonely, where is the love

Ainda temos, a exemplo do que ocorre com a Turma FSQ, uma maioria de canções sobre relacionamentos românticos mais tumultuados (8 delas). Mas percebemos a presença de menção a canções que tratam de questões sobre o mundo, seus perigos (destruição, terrorismo) e demandas como dinheiro (5 delas).

Além das atividades com as canções preferidas de cada turma, para o primeiro ciclo de atividades, criamos outras, como mostramos na Figura 11:

Figura 11 – Primeiro ciclo de atividades

Atividade 1 (todos os alunos)

- ❖ Cantar 4 canções que a turma escolha, dentre as que constam na nossa lista e criar *chants* com rimas (em sala de aula)

Nas ilhas:

- ❖ Atividade 2: pronunciar e categorizar palavras mais frequentes das canções preferidas de cada turma (nas ilhas)
- ❖ Atividade 3: cantar as canções de que os alunos se lembravam ao examinarem as palavras da atividade de pronúncia (nas ilhas) e elaborar *raps*
- ❖ Atividade 4: conversar com a pesquisadora sobre assuntos pessoais e familiares dos alunos, suas rotinas e suas preferências (nas ilhas)
- ❖ Atividade 5: pesquisar em sítios da Internet as características do gênero apresentação oral (no laboratório de informática)

Fonte: Elaborada pela autora/Curso criado para a intervenção

As atividades de aprendizagem, mostradas na Figura 11, indicam que os alunos, primeiro, cantariam as canções acompanhados pela pesquisadora e pela professora. Depois, reunidos nos grupos que foram formados no encontro de engajamento, seriam convidados a ir realizando as duas atividades, escolhendo por qual delas começar, utilizando os *handouts*, que descreveremos ao longo desta seção. As quatro canções preferidas de cada turma serão tocadas para que eles experienciem o conhecido, e para que a pesquisadora possa observar o engajamento deles nessa prática.

As atividades de pronúncia implementadas pela intervenção tiveram o mesmo *design*, mas tinham conteúdo um pouco diferente, já que utilizamos as canções preferidas de cada turma. Escolhemos trabalhar com o foco na pronúncia de palavras que apresentassem quatro fonemas, mas a atividade pode ser realizada com quaisquer outras combinações, porque é formada a partir da análise das palavras mais frequentes das canções. O objetivo dessa atividade é propiciar uma prática mais intensiva de pronúncia, em um formato que, apesar de tradicional, mostra um arranjo customizado para cada turma. Durante a realização da atividade, e com o suporte da pesquisadora (*scaffolding*), os alunos poderão praticar a pronúncia, lembrar das palavras dentro das canções, cantar o excerto com seus colegas no grupo. Eles também poderão perceber que cantar é uma prática que possibilita praticar, também, a ligação entre as palavras

A segunda atividade desenhada (*designed*) foi uma continuação do planejamento da produção/apresentação oral final, que tinha se iniciado no encontro de engajamento. Ela foi elaborada para ser apresentada aos alunos com o auxílio do *handout* reproduzido na Figura 15.

Figura 15 – Planejamento da produção oral final

Island Production of the project

Time to work hard, right?

1. Guys: **technology** puts in your favor a wide range of **websites** that can **help you with ideas, vocabulary, content, music, pictures...** resources that you can use in your multimedia production.
2. **Check** if you can find a **video** on the Internet, in English about the **subject of the production** that you are going to make.
3. **Send the URL of the websites that you are visiting to teacher Marlei – 996260980**
4. How are you going to **plan** your **production**?
5. What will your **production** feature?
6. What kind of **vocabulary** do you need?
7. Do you have to write **dialogues**? How many **lines** are there going to be in your production?
8. Can any of you draw a **story board**?
9. Are there **characters**? Who are they?

Notes:

Fonte: Elaborada pela autora⁹⁵/Curso criado para a intervenção

Uma das inovações que nossa pesquisa traz é o arranjo dos alunos de forma a possibilitar que eles tenham liberdade de realizar as atividades na sequência que preferirem, mas, ao mesmo tempo, consigam obter a atenção individual da pesquisadora ou da professora, que rotacionam entre os grupos, acompanhando as atividades de pronúncia e do planejamento da produção oral final. Além disso, seria ainda realizada uma conversa informal com eles. A interação, portanto, dos alunos com a pesquisadora, dar-se-á de forma contínua, já que ela passará por todas as ilhas, pelo menos quatro (4) vezes, orientando-os na realização das atividades e conversando, em inglês, tendo como norte as perguntas reproduzidas na Figura 16:

⁹⁵ O *handout* completo desta atividade consta no Apêndice I deste documento.

Figura 16 – Perguntas da conversação

- How old are you?
- Where do you live?
- How many sisters do you have?
- How many brothers do you have?
- When is your birthday?
- What do you do in the morning?
- What do you do in the afternoon?
- What do you do in the evening?
- What do you do on the weekends?
- What school do you go to?
- Which grade are you in?
- Where is your school located?
- How do you come to school?
- What is your favorite subject at school?
- Why do you like this subject?
- What is your least favorite subject at school?
- What can you do very well?
- What do you want to be in the future?
- What kind of books do you like?
- What is your favorite day of the week?

Fonte: Elaborada pela autora⁹⁶/Curso criado para a intervenção

As perguntas na Figura 16 serão feitas a todos, nas ilhas de aprendizagem, e a pesquisadora tomará nota de suas respostas. No *design*, essa interação foi projetada para acontecer da forma mais natural possível, com a observação de características de conversas informais, que teriam que incluir, obrigatoriamente:

- inclusão nas perguntas de sequências como: “so, guys, tell me...”; “I really want to know something...”; “can/could you tell me...”
- os chamados *fillers* como: “I see...”; “hum...”
- expressões de surpresa ou contentamento como: “Really?”, “That’s great/nice...”; “Wow!”, “Interesting!”
- eco de algumas respostas com adição de um elemento gestual, facial ou de entonação que possibilitasse que o aluno interlocutor, reforçasse a informação, como: “an only child?”; “by bus?”; “play videogames all afternoon?”
- estratégias de tomada ou concessão de turno, como aumentar ou diminuir o tom de voz, desculpar-se e continuar a falar ou desculpar-se e tomar o turno;
- frases de solicitação de resposta de entendimento, como: “do you understand?”, “got it?”

⁹⁶ Uma planilha de controle das respostas a essas perguntas encontra-se no Apêndice J deste documento.

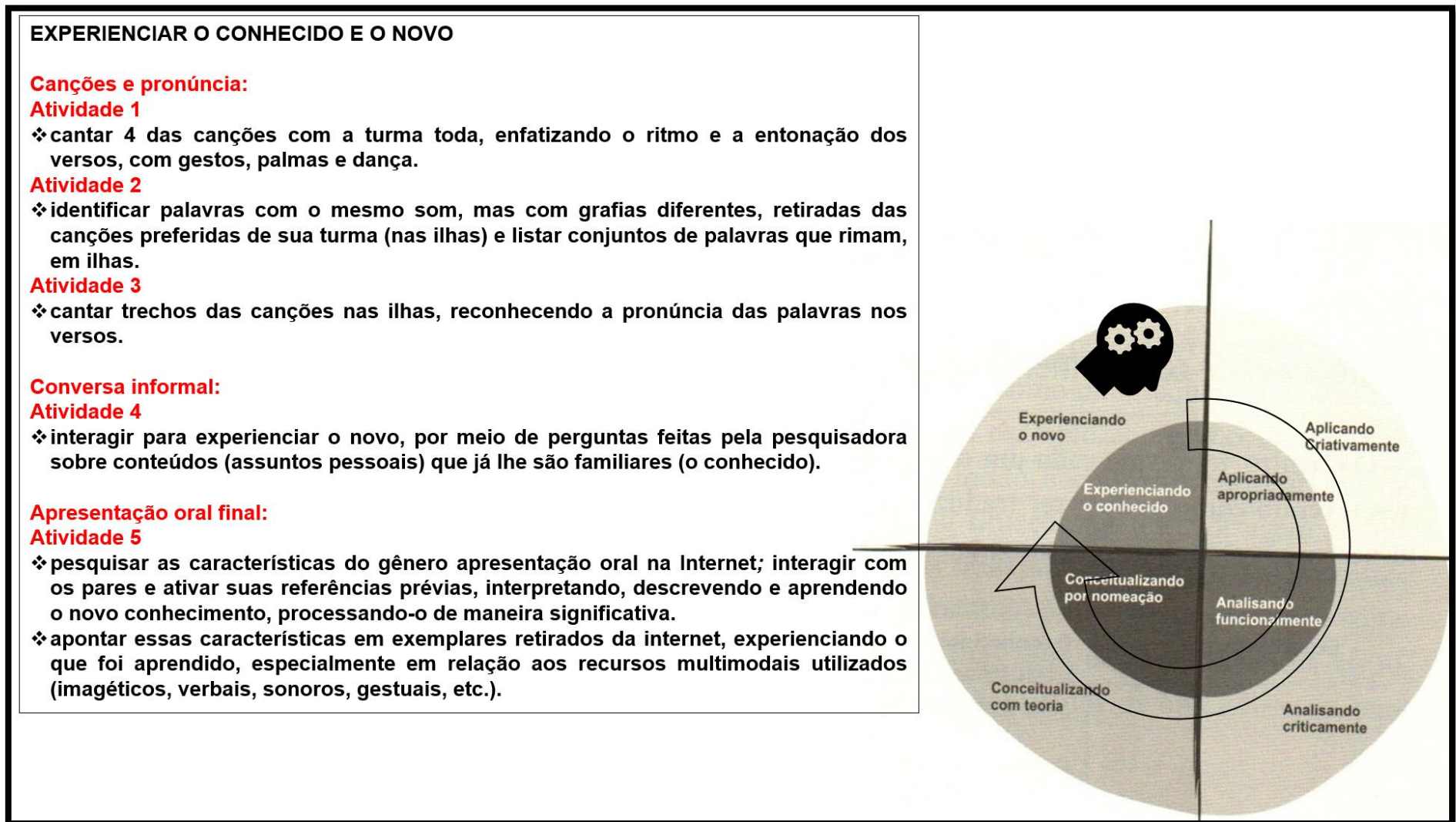
Foi também cuidadosamente planejada a observância de regras de polidez e respeito, dentro do contexto sociocultural em que as conversações aconteceriam: uma sala de aula, dentro de uma escola, uma pesquisadora que solicitava informações pessoais dos alunos, de forma interessada, e alunos que iriam interagir, em inglês, com ela.

Assim, neste primeiro ciclo de atividades, o objetivo desenhado foi o de proporcionar prática nas duas frentes a que a intervenção se propõe: utilizar os conteúdos preferidos dos alunos em atividades, aguçando o olhar dos alunos para as características deles, que são diversas, e fomentar o protagonismo dos alunos nas decisões quanto à produção oral final, orientando-os nos seus processos de pesquisa e preparação.

Esse primeiro ciclo de atividades a serem realizadas nas ilhas de aprendizagem teve como parâmetros de criação e desenvolvimento os processos de conhecimento de Kalantzis e Cope (2012). Partimos de uma visão geral (Figura 6) e detalhamos as habilidades específicas em nosso planejamento.

Primeiramente, os processos experienciar o conhecido e experienciar o novo serão mostrados na Figura 17. Em seguida, nas Figuras 18, 19 e 20 estarão detalhados os processos conceitualizar, analisar e aplicar, respectivamente. Os processos de conhecimento estão separados nestas figuras para melhor leitura e identificação das habilidades neles contidas, mas eles funcionam de forma cíclica e interconectada.

Figura 17 – As habilidades no processo de conhecimento experienciar - primeiro ciclo de atividades



Fonte: Elaborada pela autora/Referencial teórico

Figura 18 – As habilidades no processo de conhecimento conceitualizar – primeiro ciclo de atividades

CONCEITUALIZAR POR NOMEAÇÃO E POR TEORIAS

Canções e pronúncia:

Atividade 1

- ❖ caracterizar o gênero *chant*, com a ajuda da pesquisadora, no intuito de produzir um exemplo desse gênero.
- ❖ identificar e reconhecer as rimas das canções selecionadas.

Atividade 2

- ❖ categorizar sons e palavras com base em suas semelhanças e diferenças em uma tabela (nas ilhas), tendo o apoio da pesquisadora.
- ❖ mostrar entendimento da fundamentação de elementos de pronúncia (relação entre escrita alfabética e fonemas).

Atividade 3

- ❖ interagir em pares, avaliando o aperfeiçoamento da pronúncia por meio das canções.

Conversa Informal:

Atividade 4

- ❖ categorizar os tipos de frases, de trejeitos, de ritmo, de entonações, de expressões faciais, para entender o que é perguntado e formular respostas, como em uma conversa real.
- ❖ identificar, pelas respostas dos pares, a maneira de formular suas próprias respostas durante uma conversa informal.

Apresentação oral final:

Atividade 5

- ❖ determinar os passos que serão necessários para a apresentação oral final e os papéis que cada membro do grupo vai assumir.
- ❖ discriminar, com a ajuda da pesquisadora e com base na pesquisa feita na Internet, os recursos (imagéticos, gestuais, verbais, sonoros) para uma apresentação oral, criando um esquema escrito.

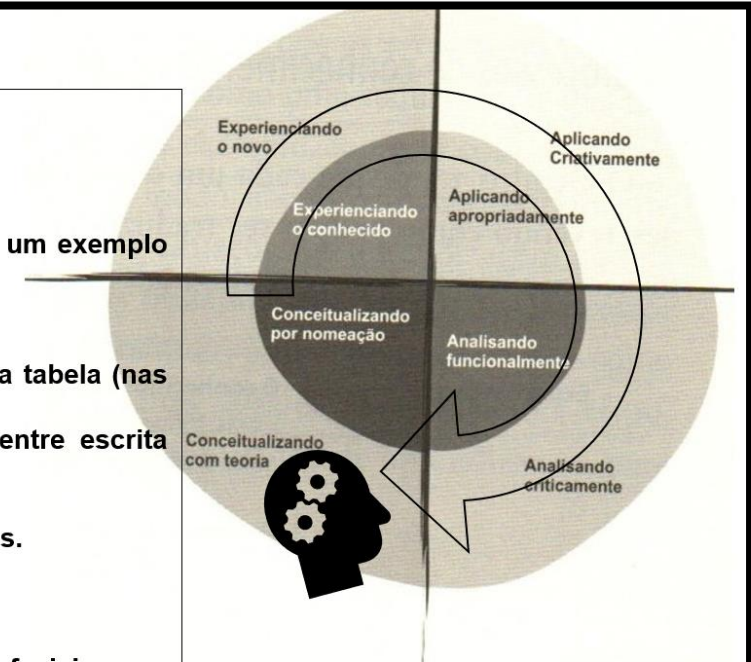
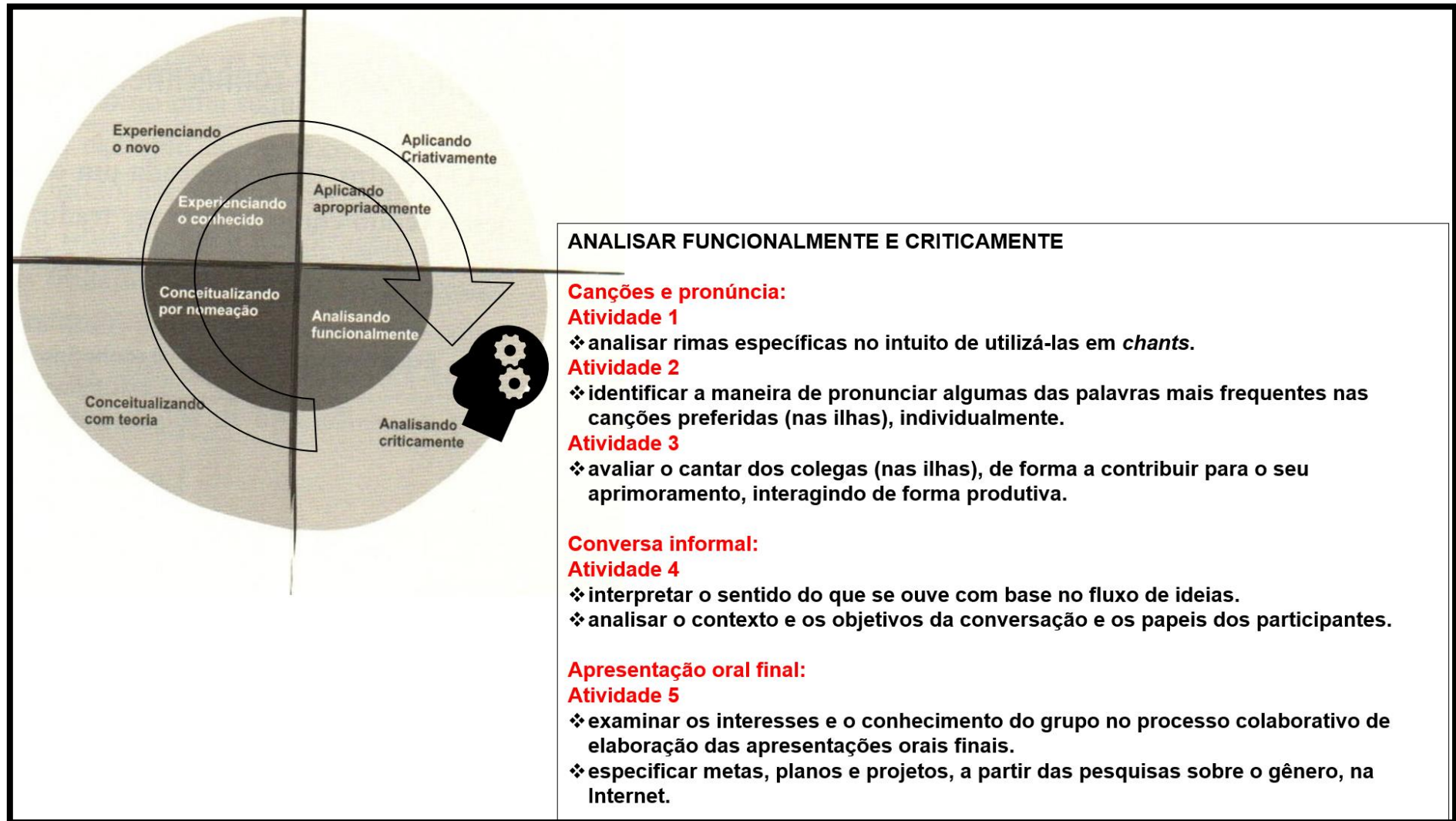
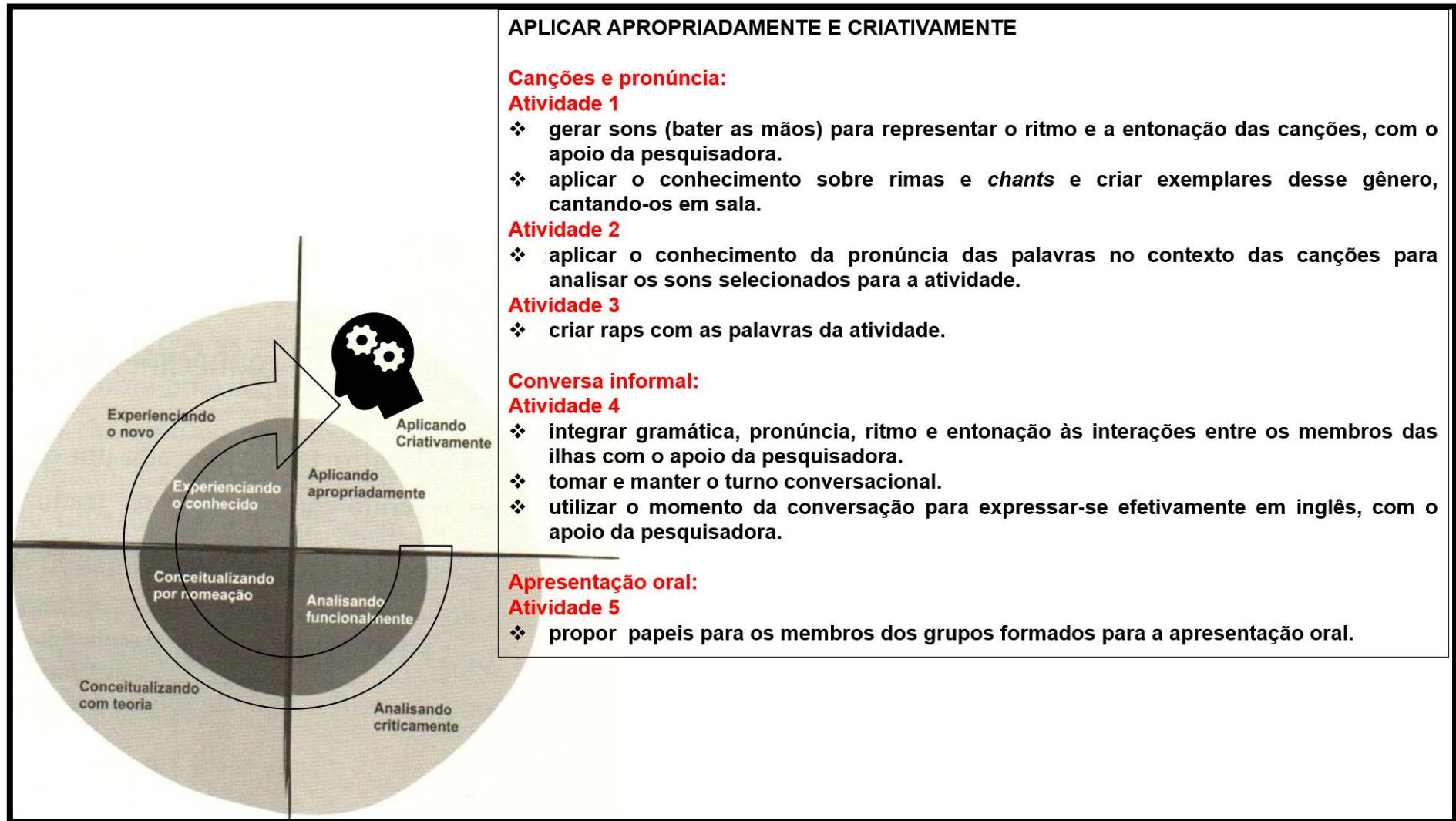


Figura 19 – As habilidades no processo de conhecimento analisar – primeiro ciclo de atividades



Fonte: Elaborada pela autora/Referencial teórico

Figura 20 - As habilidades no processo de conhecimento aplicar – primeiro ciclo de atividades



Fonte: Elaborada pela autora/Referencial teórico

3.8.2 O segundo ciclo de atividades: utilizando canções

O segundo ciclo de atividades também foi elaborado com base nos dados da análise das canções favoritas, trazendo outras atividades, desta vez mais relacionadas com a colocação de palavras nas frases. A Figura 21 mostra as atividades que fizeram parte desse segundo ciclo:

Figura 21 – Segundo ciclo de atividades

4 atividades:

- ❖ **Atividade 1: completar linhas de concordância com as palavras mais frequentes das canções preferidas de cada turma (nas ilhas)**
- ❖ **Atividade 2: ordenar palavras para formar frases das canções preferidas (nas ilhas)**
- ❖ **Atividade 3: ver os clipes das 3 canções cujos versos foram utilizados na atividade de ordenação de palavras, cantá-las e discutir sobre o uso de elementos multimodais nos clipes (no laboratório de informática)**
- ❖ **Atividade 4: continuar o planejamento da apresentação oral final, observadas as atividades 1, 2 e 3, neste ciclo (no laboratório de informática)**

Fonte: Elaborada pela autora/Curso criado para a intervenção

Desta vez, como pode ser visto na Figura 21, seria apresentada aos alunos uma atividade com linhas de concordância⁹⁷, extraídas das letras das canções, por meio do programa AntConc. Essas linhas de concordância eram frases de diferentes canções que tinham que ser completadas, todas, por uma única palavra. Os alunos precisariam identificar o uso da palavra em uma delas e, então, poderiam completar as outras, analisando novas combinações, cuidadosamente selecionadas pela pesquisadora para essa atividade.

Berber Sardinha *et al.* (2012) dizem que em salas de aula de língua estrangeira, se os alunos se engajarem na análise de dados advindos de ocorrências linguísticas de textos

⁹⁷ Linhas de concordância são conjuntos de frases que aparecem quando da utilização de programas como o AntConc, que são carregados com a quantidade e a qualidade (gêneros) de textos que interessam ao pesquisador. Elas são geradas pela inserção de uma palavra no campo específico, dentro do programa, e a tela é carregada com todas as frases que contém aquela palavra, que fica posicionada no centro do conjunto (nódulo ou *node word*). Por meio da análise das frases, o pesquisador pode apreender, por observação, o comportamento da palavra, especialmente em colocações com outras (BERBER SARDINHA *et al.*, 2012).

autênticos, seu conhecimento prévio sobre a língua será transformado em hipóteses, e os dados vão sustenta-lo ou refutá-lo. O autor acrescenta que esse é um trabalho empírico e do tipo “*bottom up*”, de baixo para cima, já que o conhecimento é construído e dirigido pelos dados (BERBER SARDINHA *et al.*, 2012).

No design de nossa intervenção, para este ciclo, planejamos o papel da pesquisadora como orientadora do suporte (*scaffolding*) quanto a essa atividade de descoberta. Seu papel é o de rotacionar por entre as ilhas e ensinar essa técnica para os alunos, e tornar a descoberta estimulante. Também, a rotação da pesquisadora entre as ilhas foi desenhada para incentivar os alunos a cantarem excertos das canções, desta vez, convidando-os a refletir sobre:

- a facilidade ou dificuldade de cantar em inglês.
- a ligação entre as palavras nas frases.
- a entonação própria do cantar e seus efeitos de sentido.
- os efeitos de sentido da melodia.
- os efeitos da música e dos instrumentos na composição total da canção.

Para a turma FSQ, a atividade solicitou que fossem utilizadas as palavras GET – FEEL - THINGS – DOWN - INSIDE, para completar todo o conjunto das linhas de concordância, ou seja, uma vez que o aluno identificasse uma frase que poderia ser completada com a palavra GET, por exemplo, todas as outras do conjunto também seriam completadas com ela. A atividade está mostrada na Figura 22.

Figura 22 – Atividade com linhas de concordância – Turma FSQ

...First things first I'ma say all the words _____ my head I'm fired up and tired of the... - believer
 ...for me to come home Oh, you can fit me _____ the necklace you got when you were sixteen... - photograph
 ...forever frozen still So you can keep me _____ the pocket of your ripped jeans Holding me closer... - photograph
 ...you hurt me. That's okay baby, only words bleed _____ these pages you just hold me And I won't... - photograph
 ... Can you feel it through All of the windows _____ this room 'Cause I wanna touch you, ...- dusk till dawn
 ... (only us). Convinced we were broken _____, yeah _____, yeah 'Cause girl you're perfect... - earned it

...when I'm with my baby, yeah All the bad _____ disappear And you're making me feel like maybe - i don't care
 ... It cuts you deep and leaves a scar _____ fall apart, but nothing breaks like a heart - nothing breaks like a heart
 ... First _____ first I'ma say all the words inside my head... - believer
 ...Baby, I'm right here I'll hold you when _____ go wrong I'll be with you from dusk till... - dusk till dawn
 ...I'm fired up and tired of the way that _____ have been, oh ooh The way that things have been... - believer
 ...for ya Locked in the hotel There's just some _____ that never change You say we're just friends But... - senorita
 ... ATM machines Buy myself all of my favorite _____ (yeah) Been through some bad shit, I should be a... - 7 rings

... And I swear that everyday'll _____ better You make me feel this way somehow I'm just... - say you won't let go
 ...only thing that I know, know I swear it will _____ easier Remember that with every piece of you... - photograph
 ... I know When it gets hard, you know it can _____ hard sometimes It is the only thing makes us feel... - photograph
 ... I already told ya I think that you should _____ some rest I knew I loved you then But you - say you won't let go
 ...I open up, it hurts So I'm never gonna _____ too close to you Even when I mean the most - too good at goodbyes
 ... set If I like it, then that's what I _____, yeah I want it, I got it, I want it... - 7 rings
 ... You're stuck in my head and I can't _____ you out of it If I could do it... - all back to you

... get hard sometimes It is the only thing makes us _____ alive We keep this love in a photograph - photograph
 ...you lit me up You made me _____ as though I was enough We danced the night away... - just say you won't let go
 ...Can you feel why you're in this Can you _____ it through All of the windows Inside this room - dusk till dawn
 ... Everyone's got so much to say, yeah I always _____ like I'm nobody, Who wants to fit in - i don't care
 ... I swear that everyday'll get better You make me _____ this way somehow I'm so in love -just say you won't let go
 ... as you lay still I pull you in to _____ your heart beat Can you hear me screaming, "please - hold on

...beautiful too The world is beating you _____ I'm around through every mood You're my - all of me
 ...Inhibited, limited 'Til it broke up and it rained _____ It rained _____, like You made me a, you made - believer
 ...Taking my sulking to the masses Write _____ my poems for the few That looked at me, took - believer
 ...I see is you And even if my house falls _____ now, I wouldn't have a clue Because you're - thank you
 ... my head spinning, no kidding I can't pin you _____ What's going on in that beautiful mind - all of me
 ...me a believer, believer (Pain, pain) You break me _____, you build me up, believer - believer

Fonte: Elaborada pela autora⁹⁸/Curso criado para a intervenção

⁹⁸ O *handout* completo desta atividade encontra-se no Apêndice K deste documento.

Essa atividade, reproduzida com o auxílio da Figura 22, trouxe as preferências dos alunos da turma FSQ quanto a canções em inglês. Na mesma linha, a atividade para a turma FSZ foi idealizada com base nas preferências dela. Os alunos teriam que utilizar as palavras GET – FEEL – CAN – KNOW - GO para completar os conjuntos de linhas de concordância. A atividade pode ser vista na Figura 23:

Figura 23 – Atividade com linhas de concordância – Turma FSZ

...waters, never met What I needed I'm letting ____ A deeper dive Eternal silence of the sea I - faded
 ...Because I'm easy come, easy ____ A little high, little low Anyway the wind blows - bohemian rhapsody
 ...our first date You and me are thrifty, so ____ all you can eat Fill up your bag and - shape of you
 ...in my bladder Cheated on my baby You can ____ and ask her My life is a movie - old town road
 ,,fake it No, no Why'd you have to ____ and make things so complicated? I see the way - complicated
 ...I will catch you When you feel like letting ____ 'Cause you're not, you're not alone - not alone
 ...Look, I was gonna ____ easy on you and not to hurt your feelings - rap god
 ...any moment I'm Thinkin' it's time to ____ get 'em They ain't gonna know what hit – venom

...that's all they say looking boy You ____ a thumbs up, pat on the back And - rap god
 ... you break And you take, what you ____, and you turn it into Honesty and promise me - Complicated
 ...And how your family is doing okay Leave and ____ in a taxi, then kiss in the backseat - shape of you
 ...your superman Your superman, your superman Don't ____ me wrong I love these - superman
 ... to maybe to try and help ____ some people through tough times But I gotta keep - rap god
 ... but shoot for the moon since MC's ____ taken to school with this music 'Cause I use - rap god
 ...hurt your feelings But I'm only going to ____ this one chance Something's wrong, I can feel - rap god

...in the draft Turn nothin' into somethin', still ____ Make that, straw into gold, chump - the monster
 ...haters are forever waiting For the day that they ____ say I fell off, they'd be celebrating - rap god.
 ...not the cover of Newsweek Oh well, guess beggars ____ 't be choosey Wanted to receive - the monster
 ... thing that I love's killing me And I ____ 't conquer it My OCD is conkin' me in - the monster
 ... in fear that no one will hear your cries ____ you save me now? I am with you I - not alone

...same pace looking boy 'Cause I'm beginning to ____ like a Rap God, Rap God All my people - rap god
 ...Can you feel why you're in this Can you ____ it through All of the windows Inside this room - dusk till dawn
 ... Everyone's got so much to say, yeah I always ____ like I'm nobody, Who wants to fit in - i don't care
 .. I swear that everyday'll get better You make me ____ this way somehow I'm so in love - just say you won't let go
 ... as you lay still I pull you in to ____ your heartbeat Can you hear me screaming, "please - hold on

...Don't you ____ I'm no good for you? I've learned - when the party is over
 ...I ain't much of a poet But I ____ somebody once told me to seize the moment - the monster
 ...hungry looking at me like it's lunchtime I ____ there was a time where once I Was king - rap god
 ... And don't squander it 'Cause you never ____ when it all could be over tomorrow - the monster
 ...don't know what words to use Let me ____ when it occurs to you While I'm ripping - rap god
 ...your pose Take off all your preppy clothes You ____, you're not fooling anyone – complicated

Fonte: Elaborada pela autora⁹⁹/Curso criado para a intervenção

⁹⁹ O *handout* completo desta atividade encontra-se no Apêndice L deste documento.

A Figura 23 mostra, como também apontado na figura anterior (22), cinco (5) grupos de linhas de concordância. E cada conjunto desses deveria ser completado pela mesma palavra, que, a exemplo do que aconteceu no material da turma FSQ, constava do conjunto de cinco (5) palavras selecionadas para a atividade. Por fim, a Figura 24 mostra a mesma atividade, elaborada com linhas de concordância extraídas das canções preferidas da turma FSX. Para esta turma, as cinco palavras selecionadas foram KNOW – HAVE – LET - CAN – GOTTA.

Figura 24 – Atividade com linhas de concordância – Turma FSX

...Don't you tell me what you think that I _____ be I'm the one at the sail - believer
 ...give love to your body It's only you that _____ stop it Go, give love to your body - dusk till dawn
 ...You watch me bleed until I _____ 't breathe I'm shaking falling onto my knees - stitches
 ...what I'm tryna say We just _____ 't go on Pretending that we get along - say goodbye
 ...roll down the rapids To find a wave that fits. _____ you feel where the wind is? - dusk till dawn
 Just tryna be in this Tell me how you choose. _____ you feel why you're in this? -dusk till dawn
 ...Children hurtin', I hear them cryin.' _____ you practice what you preachin'? – t - where is the love

...separate ways And I know it's hard, but we _____ do it It's kind of killing me - say goodbye
 ... it's not you, it's me I, I _____, _____ figure out what I need, oh - say goodbye
 ... I'll be needing stitches Needle and the thread - _____ get you out of my head - stitches
 ...never a right time to say goodbye But I _____ make the first move Cause if I don't - say goodbye
 ...how hate works and operates Man, we _____ set it straight Take control of your mind - where is the love
 ...Look – We _____ talk Dang, I know, I know But it's, it's - say goodbye

...'m fired up and tired of the way that things _____ been, oh ooh The way that things – believer
 ...listening to our favorite song I _____ faith in what I see Now I know I have - perfect
 ...faith in what I see Now I know I _____ met an angel in person And she looks perfect - perfect
 ...Lonely I'm mr. Lonely I _____ nobody For my own I'm so lonely - lonely
 ... F-R-I-E-N-D-S! _____ you got no shame? You looking insane - friends

...Lost in your mind I wanna _____ Am I losing my mind? Never let me go - alone
 ...And if you never _____ love then you never _____ God, (Where's the love) -where is the love
 ...do you let go when you You just don't _____ what's on The other side of the door? - say goodbye
 ... I don't, I don't _____ Where's the truth y'all? I don't _____ - where is the love
 ...Maybe I _____ that I'm drunk Maybe I _____ you're the one Maybe - girl like you
 ...to say goodbye Girl, I _____ your heart is breaking And a thousand times - say goodbye

...Someone that's afraid to _____ go, uh You decide, if you're ever gonna - sad
 ...to tell you a lie, so How do you _____ go when you You just don't know what's - say goodbye
 ...I wanna know Am I losing my mind? Never _____ me go If this night is not forever - alone
 ...Throw your hands up in the sky. _____ 's set this party off right Players, put - 24k magic
 ...Listen Baby, come here and sit down. _____ 's talk; I got a lot to say So I guess - say goodbye
 ... believe I had a girl like you And I just _____ you walk right outta my life - lonely
 ...Take control of your mind and just meditate And _____ your soul just gravitate - where is the love

Fonte: Elaborada pela autora¹⁰⁰/Curso criado para a intervenção

¹⁰⁰ O *handout* completo desta atividade consta no Apêndice M deste documento.

Como dissemos anteriormente, este segundo ciclo de atividades continha outra atividade, também desenhada com versos de algumas das canções preferidas de cada uma das turmas. A Figura 25 mostra a atividade com palavras embaralhadas de três das canções preferidas da Turma FSQ:

Figura 25 – Atividade com versos das canções – Turma FSQ

ocean a in drop the	
in a weather the change	
that I might me was together praying you end up and	
I desert it's rain in like stand wishing the for as	
What song is that?	
in got back horses the the I	
is tack horse attached	
hat black is matte	
to black got that's boots the match	
What song is that?	
heart she lonely took me my left and	
been I've heart's broken contentious	
rather I fix won't weep I'd rather	
and I'm I'm found lost	
in torture love it's being	
What song is that?	

Fonte: Elaborada pela autora¹⁰¹/Curso criado para a intervenção

Na mesma linha, temos a atividade projetada para a turma FSZ, mostrada com o auxílio da Figura 26:

¹⁰¹ O *handout* completo desta atividade encontra-se no Apêndice N deste documento.

Figura 26 – Atividade com versos das canções – Turma FSZ

has too time late my come	
shivers spine sends my down	
time the body's all aching	
to I've go goodbye got everybody	
What song is that?	
in got back horses the the I	
is tack horse attached	
hat black is matte	
to black got that's boots the match	
What song is that?	
under I'm monster friends the bed that's my with	
with along get inside the head my of choices	
save breath your you're me stop trying holding to	
What song is that?	

Fonte: Elaborada pela autora¹⁰²/Curso criado para a intervenção

Por fim, temos a Figura 27, que mostra a mesma atividade, que preparamos para a turma FSX:

¹⁰² O *handout* completo dessa atividade encontra-se no Apêndice O deste documento.

Figura 27 – Atividade com versos das canções – Turma FSX

spent late the we nights	
us right things between making	
good it's but baby now all	
that backwook baby roll	
What song is that?	
it haven't obvious I	
it haven't clear made I	
F.R.I.E.N.D.S you spell want out it to for me	
What song is that?	
what I I faith have in see	
met person now I I an angel have know in	
she and perfect looks	
This I deserve don't	
perfect look you tonight	
What song is that?	

Fonte: Elaborada pela autora¹⁰³/Curso criado para a intervenção

Após realizarem essas duas atividades com suas canções favoritas, os alunos poderiam dirigir-se ao laboratório de informática, onde escutariam as três canções das quais os versos foram extraídos, cantando-as e, então, ali mesmo, continuariam o planejamento de suas produções orais finais, convidados a prestarem atenção aos recursos multimodais presentes em canções e vídeos, no intuito de decidir o que utilizar em suas apresentações de final de curso.

Ao pensarmos neste segundo ciclo de atividades com base nos processos de conhecimento, temos as seguintes considerações, com a ajuda das Figura 28, 29, 30 e 31, em que se encontram discriminadas as habilidades projetadas para esta fase do curso criado:

¹⁰³ O *handout* completo dessa atividade encontra-se no Apêndice P deste documento.

Figura 28 – As habilidades no processo de conhecimento experienciar - segundo ciclo de atividades

EXPERIENCIAR O CONHECIDO E O NOVO

Canções e colocações:

Atividade 1

- ❖ completar conjuntos linhas de concordância com palavras, interagindo com essa nova forma de atividade, identificando as colocações e combinações conhecidas e trabalhando nas desconhecidas.

Atividade 2

- ❖ ordenar palavras de versos de 3 canções preferidas da turma, identificando combinações conhecidas.

Atividade 3

- ❖ assistir aos vídeos de 3 canções preferidas da turma, cantando a letra conhecida ou aprendendo-a junto com os colegas.

Apresentação oral final:

Atividade 4

- ❖ continuar o planejamento da apresentação oral do grupo, discutindo os efeitos da utilização de sons ou canções, em colaboração.

Fonte: Elaborada pela autora/Referencial teórico

Figura 29 – As habilidades no processo de conhecimento conceitualizar - segundo ciclo de atividades

CONCEITUALIZAR POR NOMEAÇÃO OU COM TEORIA

Canções e colocações:

Atividade 1

❖ categorizar as combinações das palavras para completar as linhas de concordância de versos extraídos das canções preferidas, apontando distinções e semelhanças entre elas.

Atividade 2

❖ contrastar as diversas combinações de palavras, verificando o sentido no contexto, montando as frases das canções.

Atividade 3

❖ discriminar, com a teoria da multimodalidade os elementos visuais utilizados nos videoclipes.
❖ desenvolver conceitos a partir dos elementos utilizados na narrativa dos videoclipes (no laboratório de informática), como imagens, cenário, expressões faciais que denotem alegria, tristeza, raiva, ironia, dentre outras, construindo parâmetros ou ampliando os já conhecidos.

Apresentação oral final:

Atividade 4

❖ discriminar os elementos utilizados na narrativa dos videoclipes que possam ser incluídos em apresentações orais.

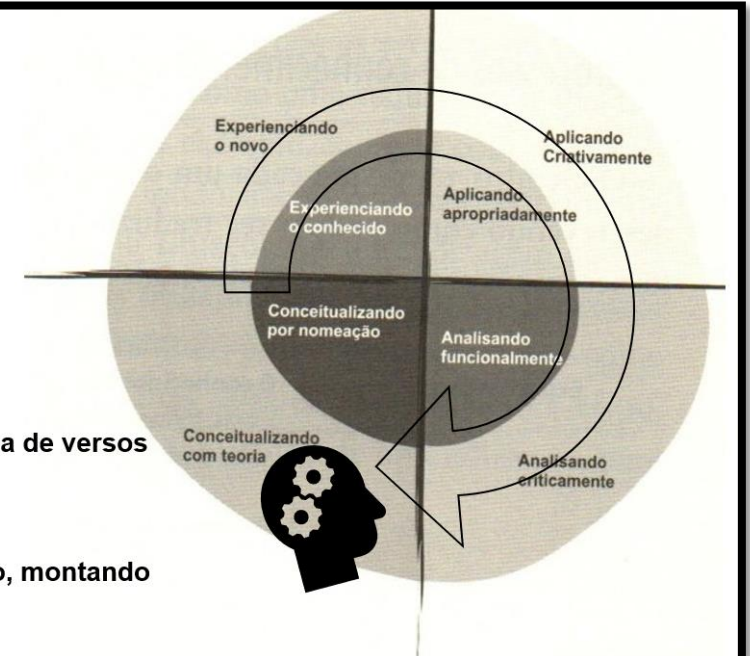
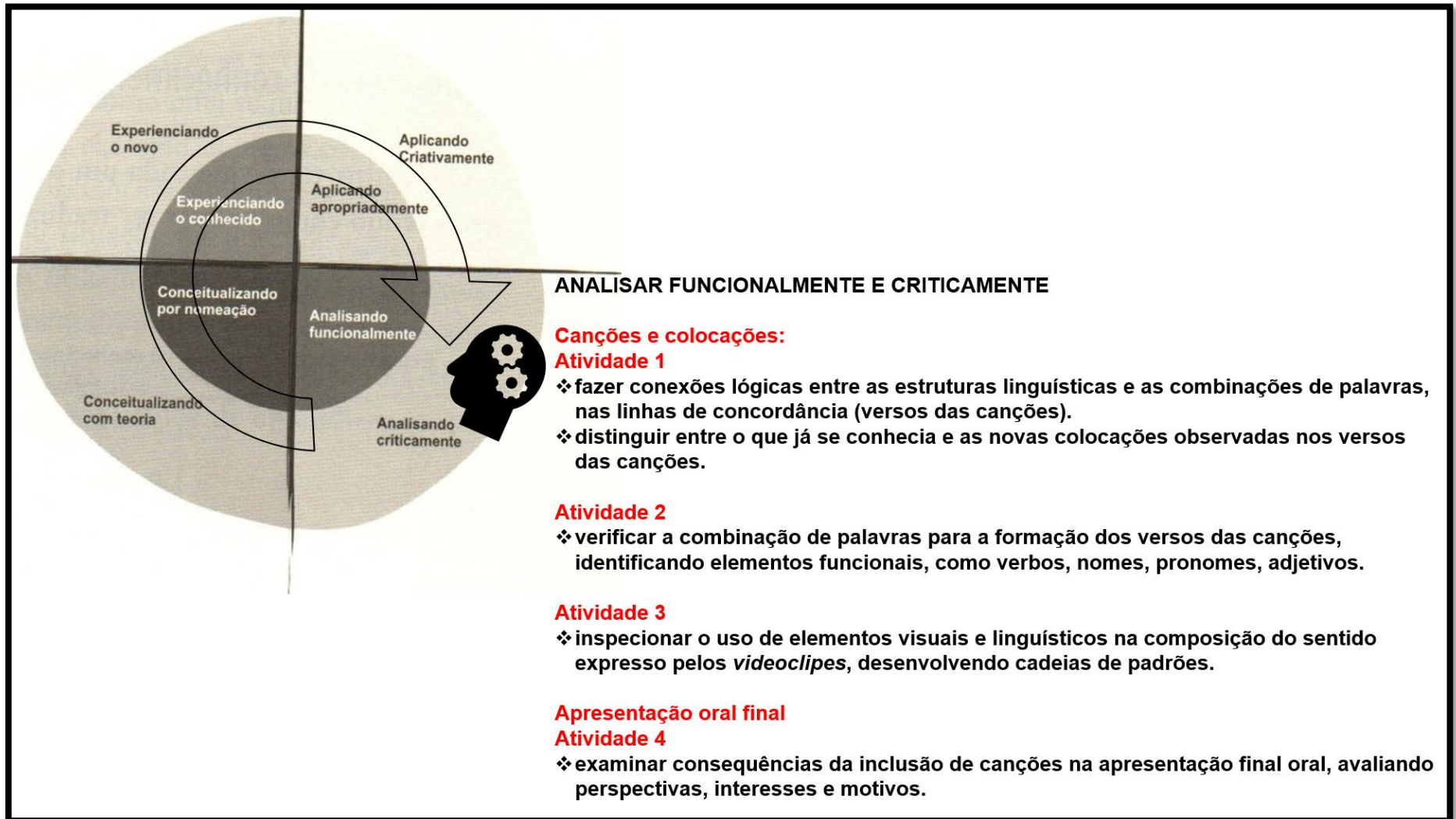
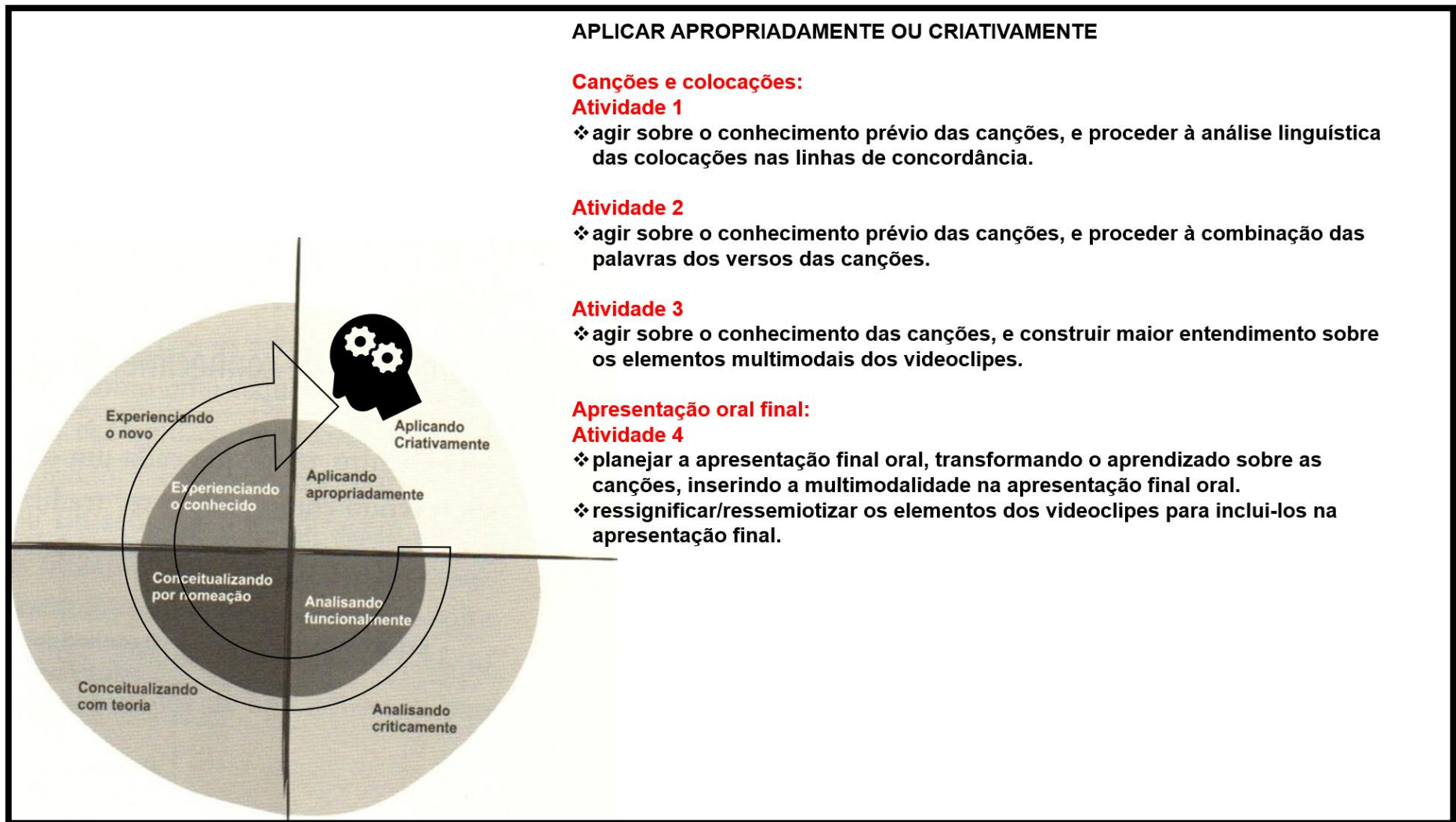


Figura 30 – As habilidades no processo de conhecimento analisar - segundo ciclo de atividades



Fonte: Elaborada pela autora/Referencial teórico

Figura 31 – As habilidades no processo de conhecimento aplicar - segundo ciclo de atividades



Fonte: Elaborada pela autora/Referencial teórico

Por meio das Figuras 28, 29, 30 e 31, mostramos como as atividades, acompanhadas de perto pela pesquisadora e pela professora da turma, foram pensadas de maneira a conectar os conhecimentos linguísticos com o conhecimento das características dos textos, que são multimodais, por meio do desenvolvimento de habilidades específicas, neste segundo ciclo.

3.8.3 O terceiro ciclo de atividades: utilizando cenas de séries

O terceiro ciclo de atividades foi desenhado com dados advindos da observação das séries preferidas pelos alunos. A diferença do *design* da atividade de identificação dos personagens em uma cena da série favorita de cada turma, com relação ao trabalho realizado com as canções foi no sentido de que, desta vez, a escolha da cena foi realizada após pesquisa, na Internet, de uma cena adequada para o trabalho com os alunos. A cena deveria ser curta, o que significava uma duração de, no máximo 5 minutos, não apresentar linguagem imprópria (palavras de baixo calão ou palavrões), e, também, de alguma forma, oferecer ganho na aprendizagem da língua. Esses critérios foram estabelecidos pela pesquisadora e, então, o terceiro ciclo apresentou-se da forma como mostra a Figura 32:

Figura 32 – Terceiro ciclo de atividades

4 atividades:

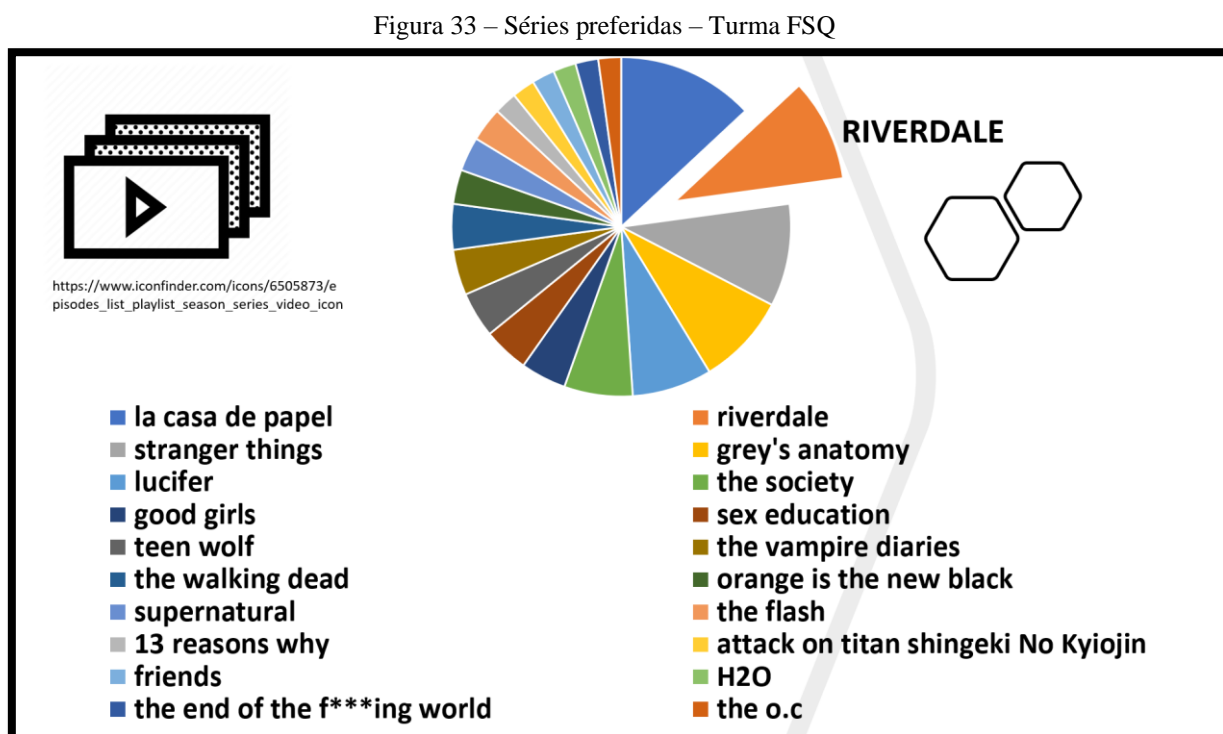
- ❖ **Atividade 1: identificar os personagens em uma cena de um episódio da série preferida de cada turma (nas ilhas)**
- ❖ **Atividade 2: analisar a atuação dos personagens ao assistir à cena da série preferida (no laboratório de informática)**
- ❖ **Atividade 3: encenar a cena da série preferida (no laboratório de informática)**
- ❖ **Atividade 4: continuar o planejamento da apresentação oral final, com buscas na Internet sobre seus temas (no laboratório de informática e em ilhas)**

Fonte: Elaborada pela autora/Curso criado para a intervenção

Por meio da Figura 32, pode-se verificar que, desta vez, a proposta traria apenas uma atividade com o uso de um *handout*, e, depois, as atividades apresentariam desafios quanto à

análise da atuação dos personagens para, em seguida, servir como base para a encenação da cena pelo grupo. Essas atividades foram projetadas para serem realizadas no laboratório de informática também, assim como a continuação do planejamento da produção oral final.

A escolha da série cuja cena foi escolhida veio das estatísticas dos tratamentos dos dados do questionário inicial. A Figura 33 mostra as séries preferidas da turma FSQ:



Fonte: Elaborada pela autora/Questionário inicial

Por meio do gráfico, percebemos que a primeira série em inglês mencionada foi *Riverdale*. Portanto, a busca por uma cena resultou na elaboração da atividade mostrada na Figura 30:

Figura 34 – Atividade com a série preferida – Turma FSQ

In this dialogue there are

5 lines for BETTY'S MOTHER

4 lines for JUGHEAD'S FATHER

4 lines for JUGHEAD

2 lines for BETTY

Put the names of the characters in the correct place in the dialogue:

JUGHEAD and BETTY enters the house. JUGHEAD'S FATHER is in the house with BETTY'S MOTHER. They are angry with Jughead and Betty.

() - What is wrong with the two of you?

() - Dad?

() - What's going on?

() - Sheriff Minetta called. He said —

() - Called us both.

() - He said he caught you snooping around Ben Button's room at the hospital.

() - Look, Dad, something weird is going on here. No one wants to talk about it. But Dilton came to me for help. You were there. I feel like I owe him something.

() - You don't owe him anything. It has nothing to do with you.

() - And you, Betty - this is exactly what Dr. Patel was talking about. You keep this up, young lady, and you'll have another seizure...

() - Seizure? Did you have a seizure and not tell me about it?

() - She most certainly did, and it's because you keep dragging her into these murder investigations.

() - You are unbelievable, Mom.

() - Hey, Betty.

() - FP, can you please...?

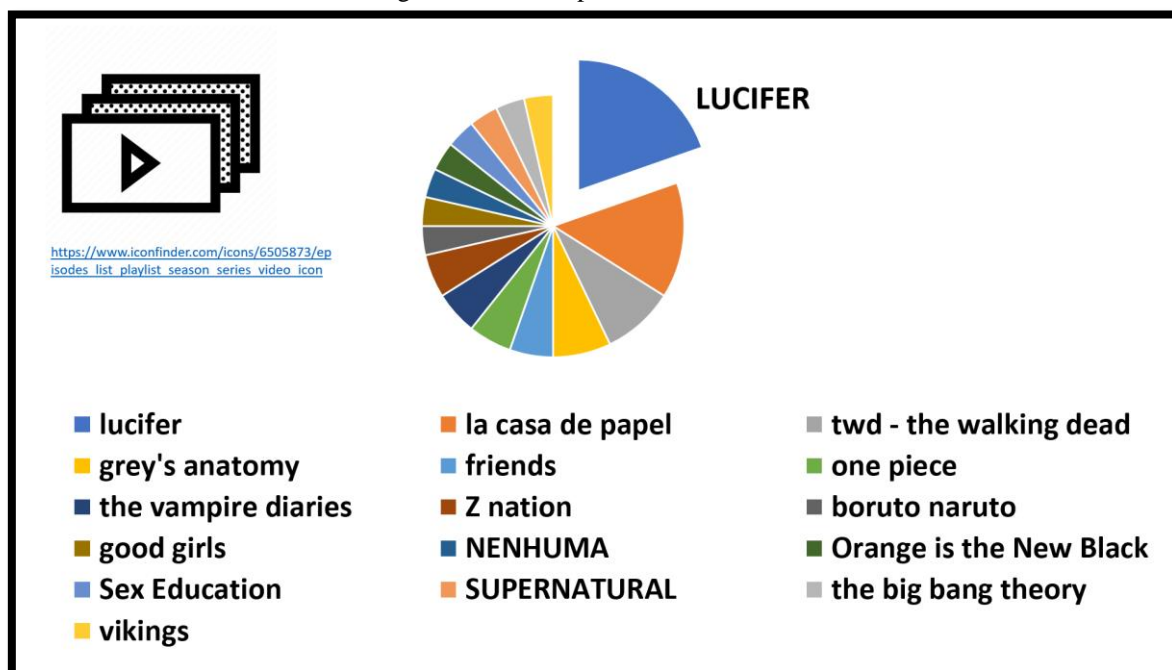
() - Don't even think about it. We're going home. Everyone needs to cool off.

Fonte: Elaborada pela autora¹⁰⁴/Curso criado para a intervenção

Para a turma FSZ, os processos foram os mesmos, começando com o levantamento das preferências dos alunos. A Figura 35 mostra um gráfico com esses dados:

¹⁰⁴ O *handout* completo dessa atividade encontra-se no Apêndice Q deste documento.

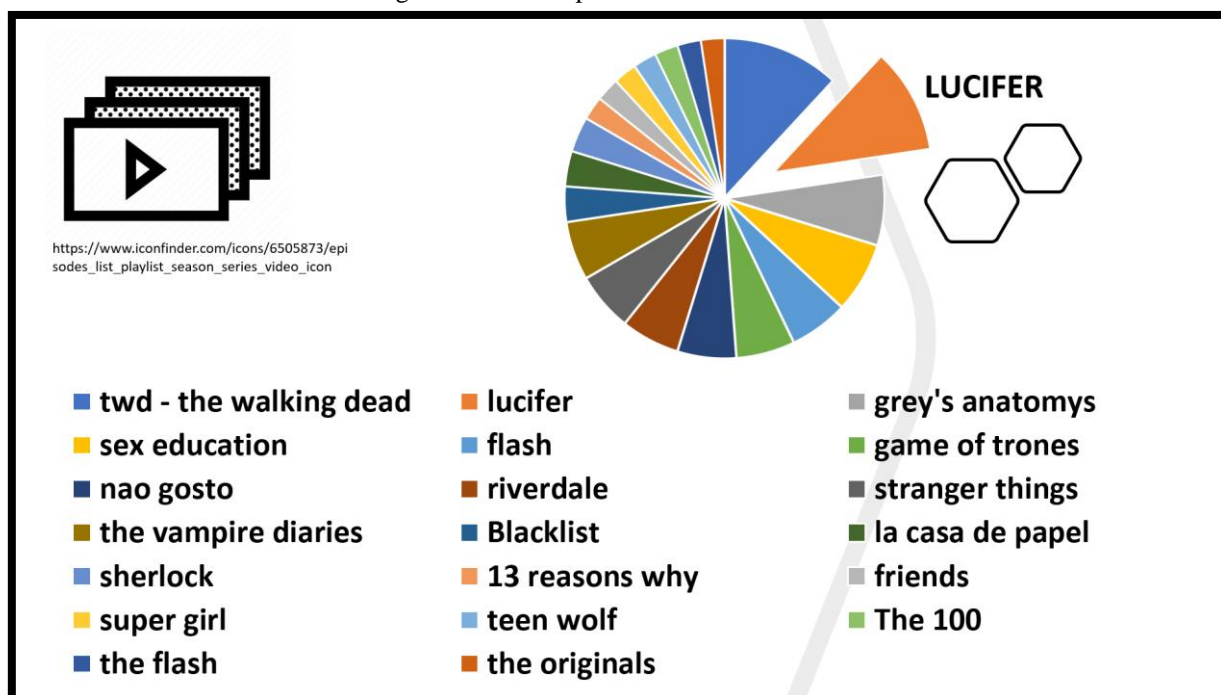
Figura 35 – Séries preferidas – Turma FSZ



Fonte: Elaborada pela autora/Questionário inicial

A escolha, portanto, da série, recaiu sobre *Lucifer*. Na sequência, o mesmo procedimento de checagem das preferências para a turma FSX mostrou os seguintes dados, que constam na Figura 36:

Figura 36 – Séries preferidas – Turma FSX



Fonte: Elaborada pela autora/Questionário inicial

Desta vez, a procura na Internet, por episódios da série *The Walking Dead*, não apontou uma cena que atendesse aos requisitos estabelecidos de adequação ao contexto da intervenção. Dessa forma, uma vez que a série *Lucifer* constava como a segunda preferida da turma FSX, utilizamos a mesma atividade para as duas turmas, como mostramos na Figura 37:

Figura 37 – Atividade com a série preferida – Turmas FSZ e FSX

In this dialogue there are:
9 lines for TRIXIE / 10 lines for EVE / 3 lines for LUCIFER

Put the name of the characters in the correct place in the dialogue:

Eve, Trixie and Lucifer are in the room. Trixie is interrogating Eve. Lucifer just observes...

() - Where do you live?
() - Here.
() - Where are you from?
() - Far away. I came here for Lucifer.
() - Keep the commentary to yourself, lady. Have you ever been married?
() - Yes, it didn't work out.
() - How come?
() - We weren't right for each other.
() - What do you do for work?
() - I don't. Pretty much just get to be me.
() - Well, that's kind of cool. What's your favorite color?
() - Red. What's yours?
() - I'm asking the questions.
() - Would you excuse me whilst I do something less mind-numbingly boring like color-sort my suits?
() - Are you the kind of friend Lucifer needs right now?
() - I hope so. I care about him very much.

(two bad guys with guns enter the room)

() - Oh, my! Lucifer!

(Bad Guy) - I didn't think there'd be anyone else here, but can't have any witnesses.

() - Oh, please, please...

Lucifer enters the room, breaking a glass window.

() - Let's go! Let's go!

(Bad guy) - What are you?

Fonte: Elaborada pela autora¹⁰⁵/Curso criado para a intervenção

As atividades com as séries preferidas, nos seus respectivos *handouts*, acompanhadas dos momentos de assistir à cena, encená-la e, ainda, continuar o planejamento da produção oral final, a serem realizadas no laboratório de informática, foram analisadas, com relação aos processos de conhecimento da forma como mostram as Figuras 38, 39, 40 e 41:

¹⁰⁵ O *handout* completo dessa atividade encontra-se no Apêndice R deste documento.

Figura 38 – As habilidades no processo de conhecimento experienciar - terceiro ciclo de atividades

EXPERIENCIAR O CONHECIDO E O NOVO

Séries:

Atividade 1

- ❖ identificar, acessando seu conhecimento e do dos colegas do grupo, qual personagem emitiu frases em um diálogo de uma cena de um episódio da série favorita.
- ❖ fazer apreciações sobre o tema do diálogo e construir sentido, em colaboração com os colegas.

Atividade 2

- ❖ assistir a uma cena da série preferida depois de avaliar o diálogo que fez parte dela, verificando os personagens que emitiram as falas.

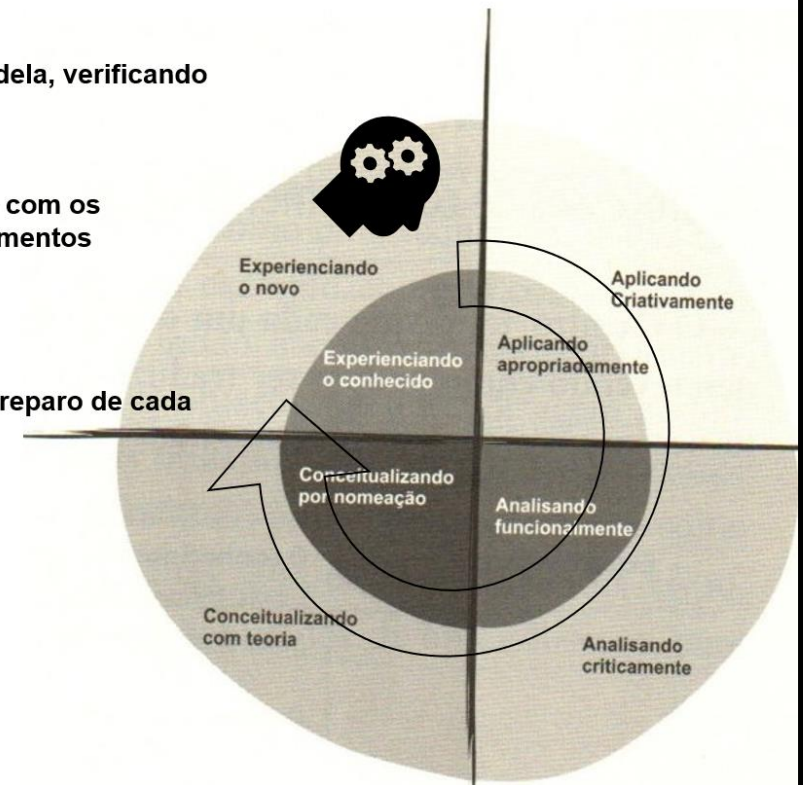
Atividade 3

- ❖ ensaiar com os componentes de seu grupo e apresentar para a turma o diálogo com os componentes do grupo, observando entonações, pronúncia, pausas, posicionamentos corporais, expressões faciais.

Apresentação oral final:

Atividade 4

- ❖ continuar o planejamento da apresentação final oral, discutindo os papéis e o preparo de cada componente do grupo



Fonte: Elaborada pela autora/Referencial teórico

Figura 39 – As habilidades no processo de conhecimento conceitualizar - terceiro ciclo de atividades

CONCEITUALIZAR POR NOMEAÇÃO OU COM TEORIA

Séries:

Atividade 1

- ❖ categorizar discursos de acordo com pistas do texto, palavras conhecidas e/ou cognatas e interação dos personagens, nomeando o falante da frase.

Atividade 2

- ❖ nomear as características multimodais da cena da série favorita enquanto ela é vista.

Atividade 3

- ❖ discriminar papéis para o ensaio e encenação da cena, com base nas características dos componentes do grupo.

Apresentação oral final:

Atividade 4

- ❖ criar entendimentos segundo a abordagem da multimodalidade, dos recursos que podem ser melhor elaborados para a produção que o grupo está planejando: entonações, pronúncia, pausas, posicionamentos corporais, expressões faciais, dentre outras.

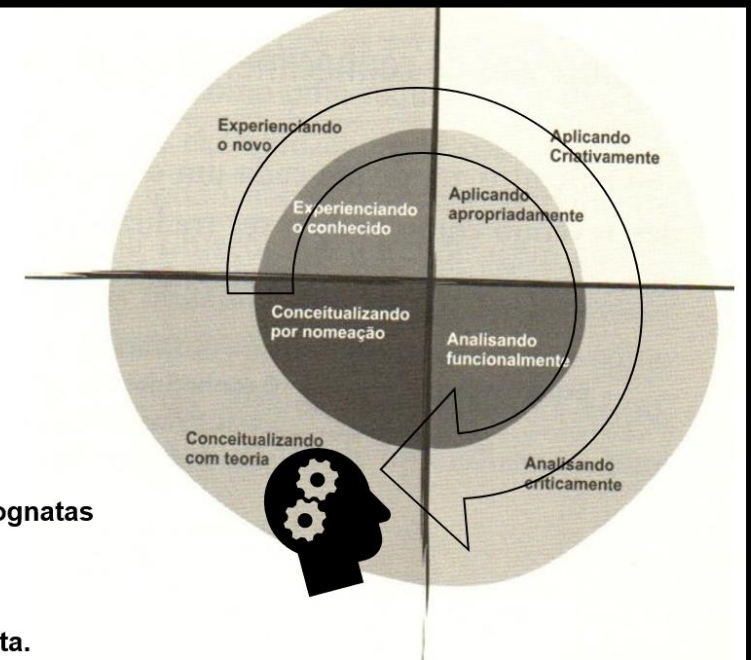
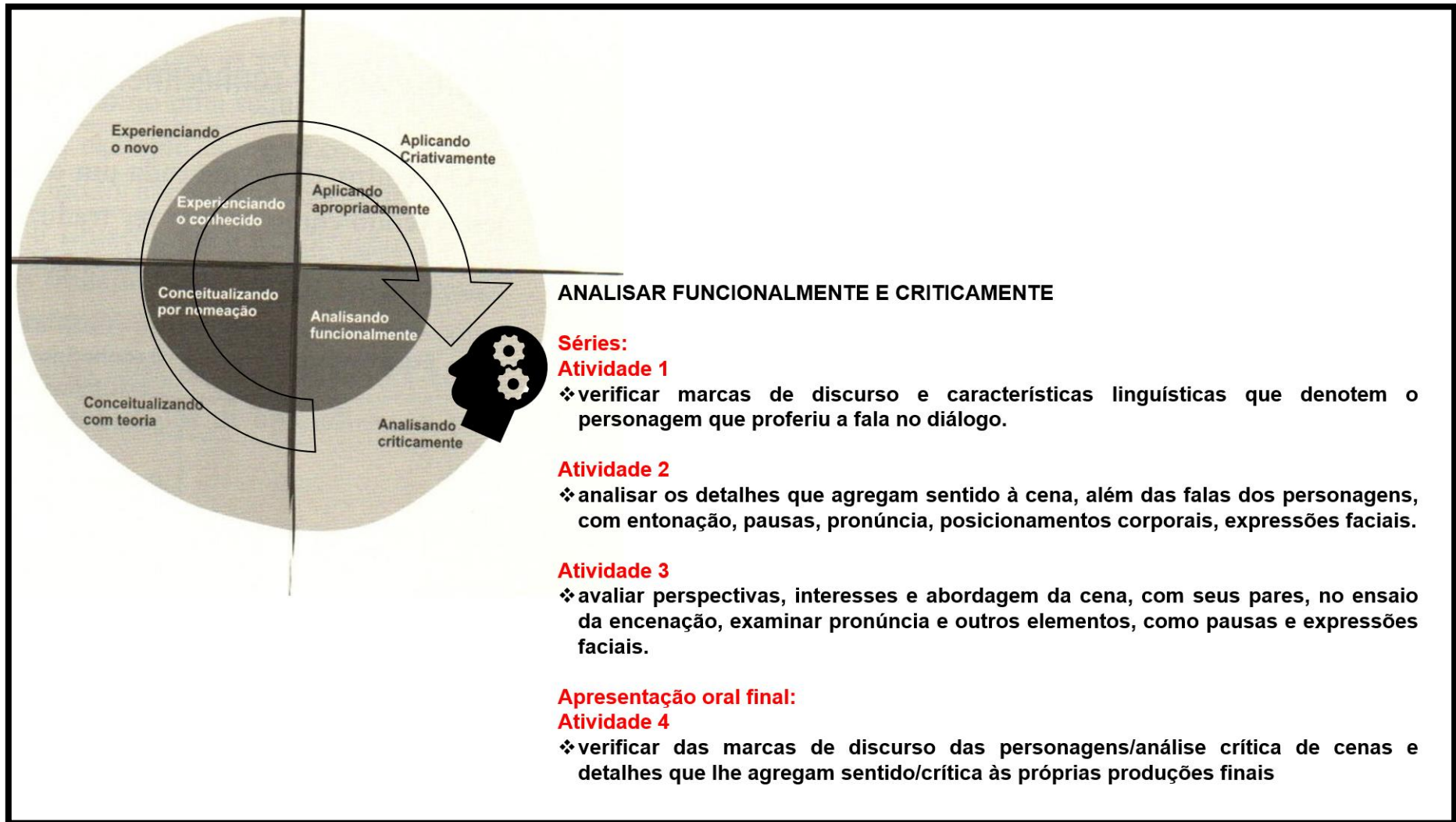


Figura 40 – As habilidades no processo de conhecimento analisar - terceiro ciclo de atividades



Fonte: Elaborada pela autora/Referencial teórico

Figura 41 – As habilidades no processo de conhecimento aplicar - terceiro ciclo de atividades



Fonte: Elaborada pela autora/Referencial teórico

Como apontamos em todas as análises das habilidades nos processos de conhecimento dos três ciclos de atividades descritos até o momento, nossa preocupação sempre se pautou por engajar os alunos na observância do teor multimodal dos gêneros preferidos deles, considerando quais recursos poderiam incluir em suas próprias produções. Também, no laboratório de informática, os alunos teriam oportunidades de trilhar caminhos tanto individuais quanto em grupo, pesquisando, aprendendo e negociando com seus pares, exercendo seu protagonismo nesses processos. Os dois últimos ciclos de atividades desenhados (*designed*) também apresentarão as mesmas premissas.

3.8.4 O quarto ciclo de atividades: utilizando cenas de filmes

Na continuação de nossa intervenção com as turmas, procedemos à verificação dos filmes preferidos pelas três turmas, para trabalharmos com eles o conceito de *script*, como ferramenta utilizada para planejamento de produções multimodais. Do quarto ciclo de atividades constaram as seguintes intervenções, mostradas na Figura 42:

Figura 42 – Quarto ciclo de atividades

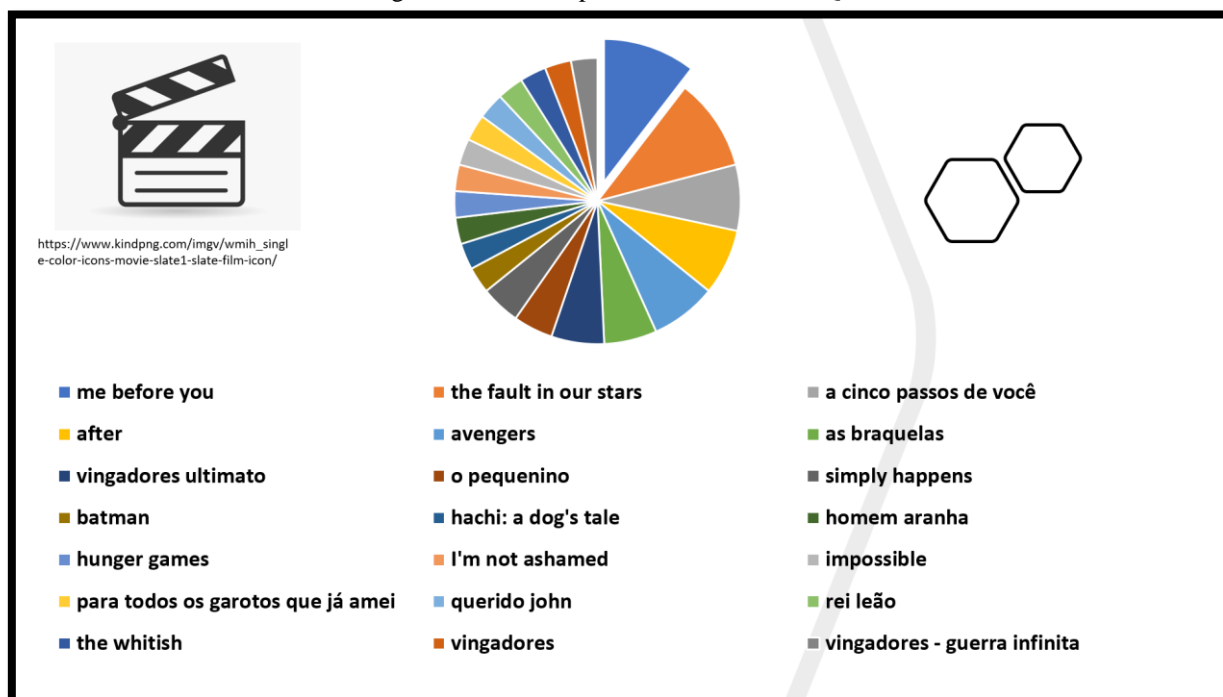
4 atividades:

- ❖ **Atividade 1: identificar características do gênero *script* e escrever detalhes adicionais de uma cena do filme preferido de cada turma (nas ilhas)**
- ❖ **Atividade 2: analisar a atuação dos personagens ao assistir à cena do filme preferido da turma (no laboratório de informática)**
- ❖ **Atividade 3: encenar a cena do filme preferido da turma (no laboratório de informática)**
- ❖ **Atividade 4: continuar o planejamento da apresentação oral final, observadas as atividades 1, 2 e 3, neste ciclo, e a interação com a ferramenta CANVAS (nas ilhas)**

Fonte: Elaborada pela autora/Curso criado para a intervenção

A busca por uma cena de um filme, em primeiro lugar, iniciou-se pela verificação das preferências de cada turma. Na Figura 43 temos as preferências, em termos de filmes, da turma FSQ:

Figura 43 – Filmes preferidos – Turma FSQ



Fonte: Elaborada pela autora/Curso criado para a intervenção

Partindo das preferências, portanto, conseguimos, por meio de buscas na Internet, um vídeo como uma cena do filme *Me Before You*, e, também, o *script* da cena, que adaptamos, gerando espaços adicionais pra que os alunos pudessem acrescentar detalhes que eles julgariam enriquecedores da cena. Na Figura 44, temos a atividade planejada para a turma FSQ:

Figura 44 – Atividade com o filme favorito – Turma FSQ – *Me Before You*

Will Traynor: *[sees Lou in the red dress]*
Lose the scarf.

Lou Clark: _____
The scarf? Why?

Will Traynor: If you're going to wear a dress like that, Clark, you have to wear it with confidence.

Lou Clark: _____
Only you, Will Traynor, would tell a woman how to wear a bloody dress here.
[Cut. They enter the salon for the concert. They look for their spots.]

Will Traynor: _____
Am I good?

Lou Clark: *[Checks if the wheelchair is in the right spot and helps Will to place the wheelchair correctly]*
Yes. Yes, yes.

Lou Clark: _____
Is everything okay?

Will Traynor: Actually no, there's something digging into my collar.

Lou Clark: _____
It's the tag. Have we got any scissors in the bag?

Will Traynor: I do not know, Clark. Believe it or not, I rarely pack it myself.

Lou Clark: Okay then. _____
Got it! Just be grateful that wasn't in your trousers!

Lou Clark: _____
Look it, they're starting!

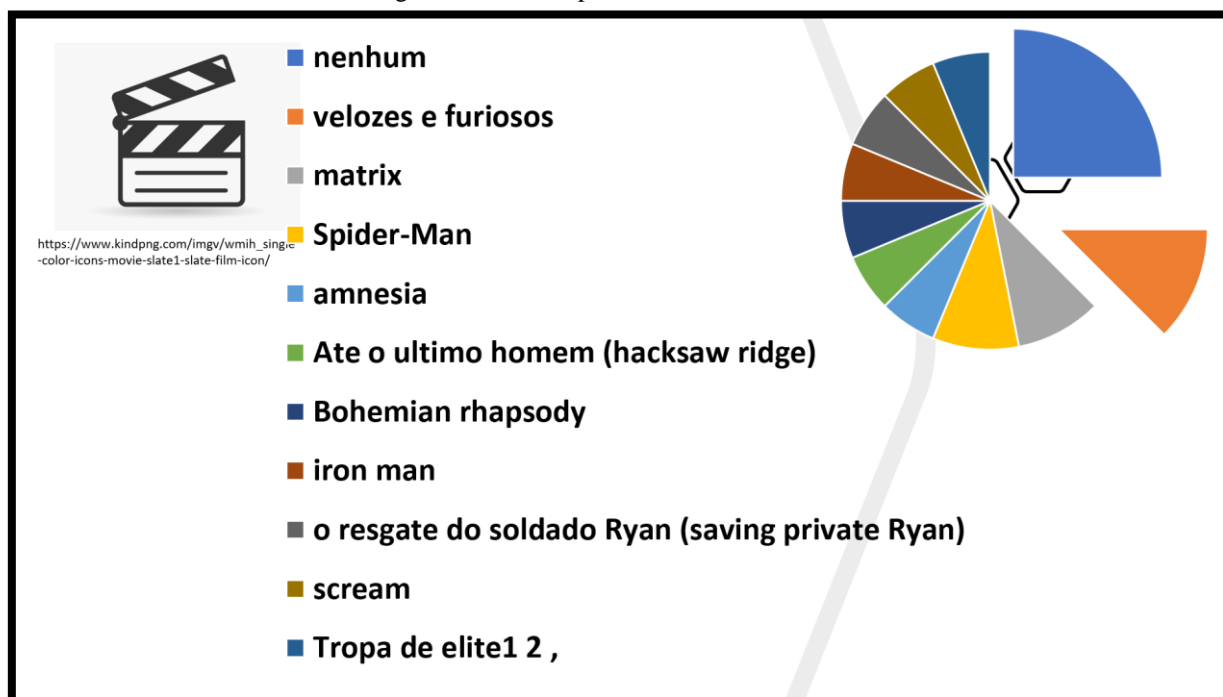
Fonte: Elaborada pela autora¹⁰⁶/Curso criado para a intervenção

A atividade solicita que os alunos percebam que, no *script*, a tipografia das frases que não são as falas dos personagens foi escolhida de forma diferente do restante, em itálico, para que houvesse uma distinção entre fala e descrição da cena. Também os nomes dos personagens foram sinalizados pelo recurso de negrito. Nossa intervenção, realizada por nossa rotação entre os grupos, suscitaria, nos alunos o reconhecimento das frases em itálico como os detalhes da cena, que acrescentam modos específicos de atuação dos atores. Então, os alunos seriam convidados a pensar em detalhes adicionais e escrevê-los nos espaços marcados com linhas.

Para a turma FSZ, na verificação de suas preferências no tocante a filmes, obtivemos os seguintes resultados, que mostramos na Figura 45:

¹⁰⁶ O *handout* completo dessa atividade encontra-se no Apêndice S deste documento.

Figura 45 - Filmes preferidos – Turma FSZ



Fonte: Elaborada pela autora/Questionário inicial

Apesar de percebermos que muitos alunos da turma não citaram quaisquer filmes como seus preferidos, propusemos uma atividade com o filme *The Fast and the Furious*, cuja imagem pode ser vista na Figura 46:

Figura 46 – Atividade com o filme preferido – Turma FSZ – *The Fast and the Furious*

[Brian goes to Toretto's for lunch.]

Mia: _____

Tuna on white, no crust, right?

Brian: I don't know. How is it?

Mia: _____

Every day, for the last three weeks, you've come here, asking how the tuna is. Now, it was crappy yesterday. It was crappy the day before. And guess what? It hasn't changed.

Brian: _____

I'll have the tuna.

Mia: No crust?

Brian: No crust.

[Don Toretto is at the back. He gets up and gets a beer from the fridge. He and Brian make eye contact.]

[Mia hands Brian the sandwich.]

Brian: Thank you.

[Engines roaring. Cars on the street. Vince and Jesse talk.]

Vince: _____

Talk to me, Jesse. This ain't working, brother.

Jesse: It's your fuel map. It's got a nasty hole.

(...)

Vince: *[sees Brian talking to Mia]*

What's up with this fool? Is he sandwich-crazy?

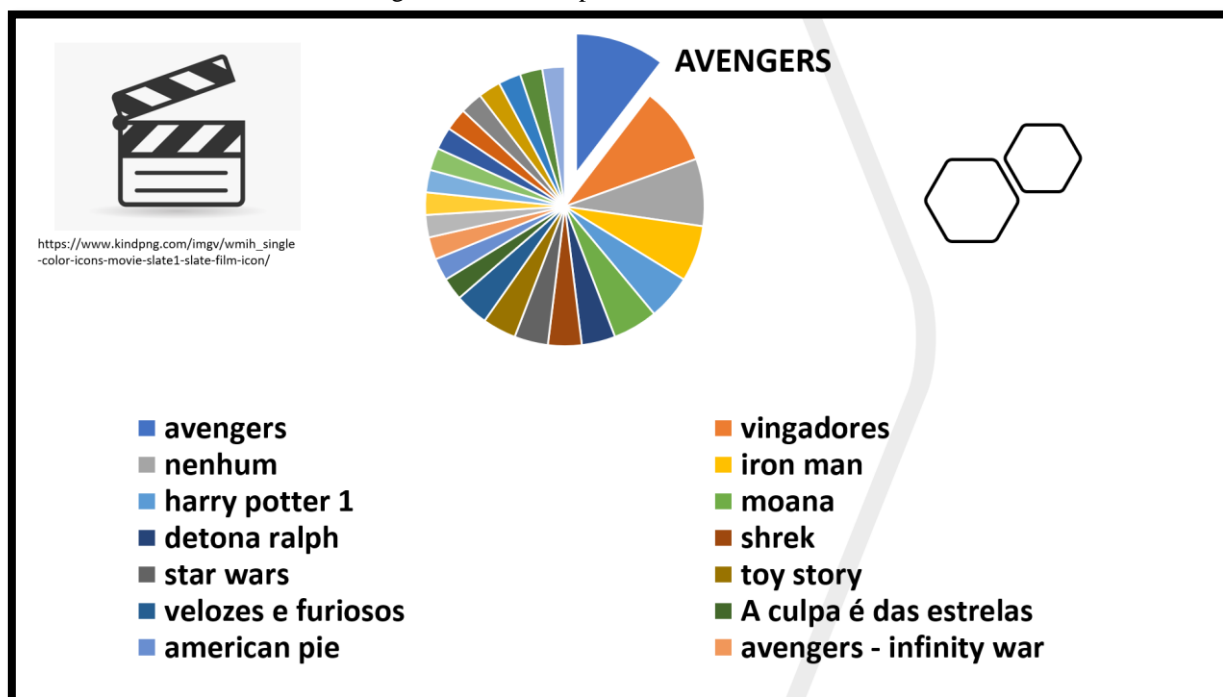
Fonte: Elaborada pela autora¹⁰⁷/Curso criado para a intervenção

Também projetamos nossa intervenção, com a turma FSZ, na busca de maior interação com os alunos, com a premissa de auxiliá-los na realização da atividade, com a rotação da pesquisadora pelas ilhas de aprendizagem.

Por fim, apresentamos, por meio da Figura 47, os filmes preferidos da turma FSX:

¹⁰⁷ O *handout* completo dessa atividade encontra-se no Apêndice T deste documento.

Figura 47 – Filmes preferidos – Turma FSX



Fonte: Elaborada pela autora/Questionário inicial

Para essa turma, conseguimos localizar uma cena curta e seu respectivo *script*, que transformamos, portanto, na atividade que seria realizada pelos alunos, reproduzida na Figura 48:

Figura 48 – Atividade com o filme preferido – Turma FSX – *Avengers*

Steve Rogers Meets Bruce Banner and Natasha Romanoff - The Avengers (2012)

[They are on an helicarrier.]

Agent Phil Coulson: Agent Romanoff, Captain Rodgers.

Steve: Ma'am? _____

Natasha: Hi. *[to Coulson]* They need you on the bridge. Face time.

Agent Phil Coulson: See you there.

[Agent Coulson walks away leaving Steve with Natasha, walking towards the railing of the ship.]

Natasha: _____

There was quite the buzz around here, finding you in the ice. I thought Coulson was gonna swoon. Did he ask you to sign his Captain America trading cards yet?

Steve: Trading cards? _____

Natasha: They're vintage, he's very proud.

[Without realizing, Banner doesn't notice them walking as he is nervous as hell. He moves around as people keep walking in his way.]

Steve: Dr. Banner. _____

[Steve walks up to Banner and shakes his hands.]

Banner: Oh, yeah. Hi. They told me you'd be coming.

Steve: Word is you can find the cube.

Banner: Is that the only word on me? _____

Steve: Only word I care about.

Banner: *[takes in the sentiment]:* Must be strange for you, all of this.

Steve: Well, this is actually kind of familiar.

Natasha: Gentlemen, you may wanna step inside in a minute. It's gonna get a little hard to breath.

[Suddenly the HELICARRIER starts SHAKING as it prepares to fly "sail."]

Steve: _____

Is this a submarine?

Banner: Really? _____

They wanted me in a submerged pressurized metal container?

[They both move closer to the edge of the helicarrier. Four huge lift fans mounted on the sides starts to lift into the air in vtol flight. Steve watches in awe as banner smiles.]

Fonte: Elaborada pela autora¹⁰⁸/Curso criado para a intervenção

Além das atividades com os *scripts* das cenas curtas dos filmes, desenhamos os momentos em que os alunos iriam ao laboratório de informática para assistir ao excerto da cena. Depois disso, eles seriam convidados a encenar a cena com os acréscimos que eles próprios realizaram nos *scripts*. Como em muitos momentos da nossa intervenção, após as atividades,

¹⁰⁸ O *handout* completo dessa atividade encontra-se no Apêndice U deste documento.

os alunos terão nosso apoio para proceder à continuação do planejamento de sua produção oral final e, desta vez, terão como um suporte visual a ferramenta Canvas. A Figura 49 mostra o *handout* entregue aos alunos:

Figura 49 – Ferramenta Canvas para o quarto ciclo de atividades

School Project - Canvas				
Tasks + Resources	Blockers	Doing	Done	Reviewed

Fonte: Elaborado pela autora/Curso criado para a intervenção

Essa ferramenta foi pensada como uma proposta aos alunos para que eles refletissem ainda mais sobre as tarefas que eles teriam que fazer ainda, os recursos de que dispunham ou que precisariam providenciar, situações que poderiam estar gerando entrave no segmento das ações, o que estava já sendo feito, o que já teria sido feito e o que já estaria revisado.

Com relação aos processos de conhecimento, as Figuras 50, 51, 52 e 53 mostram as habilidades dos processos de conhecimento para o quarto ciclo de atividades:

Figura 50 – As habilidades no processo de conhecimento experienciar - quarto ciclo de atividades

EXPERIENCIAR O CONHECIDO E O NOVO**Filmes:****Atividade 1**

- ❖ acessar e compartilhar seu conhecimento sobre os personagens do filme preferido e suas atuações, seus comportamentos, suas formas de falar.
- ❖ ampliar o escopo de um *script*, fornecendo mais detalhes à cena.

Atividade 2

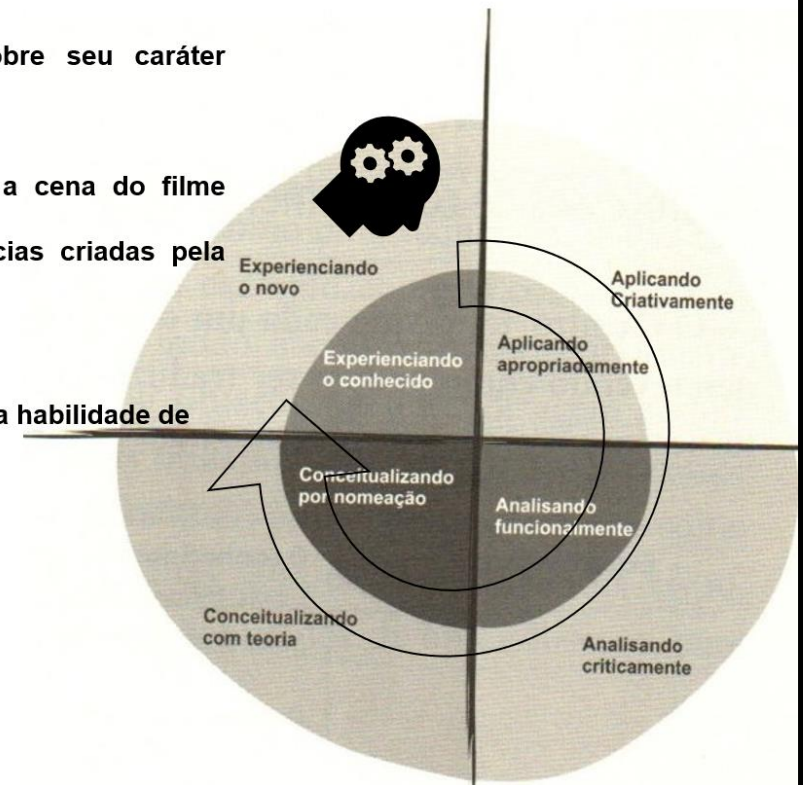
- ❖ assistir à cena no laboratório de informática, fazendo apreciações sobre seu caráter multimodal, que vem sendo trabalhado por meio dos ciclos que antecederam.

Atividade 3

- ❖ imergir no desafio novamente, assumindo novas identidades ao ensaiar a cena do filme preferido.
- ❖ encenar o diálogo escolhido para a atividade, pautando-se pelas referências criadas pela discussão em grupo.

Apresentação oral final:**Atividade 4**

- ❖ ampliar o escopo de suas apresentações orais finais, dada a experiência da habilidade de trabalhar mais em detalhes.



Fonte: Elaborada pela autora/Referencial teórico

Figura 51 – As habilidades no processo de conhecimento conceitualizar - quarto ciclo de atividades

CONCEITUALIZAR POR NOMEAÇÃO E POR TEORIAS

Filmes:

Atividade 1

- ❖ apontar, definir e listar o teor dos discursos de acordo com pistas do texto, adicionando mais detalhes à cena do filme preferido.

Atividade 2

- ❖ nomear as características multimodais da cena do filme preferido ao assistir a ela.

Atividade 3

- ❖ discriminar papéis para o ensaio e encenação da cena, com base nas características dos componentes do grupo.

Apresentação oral final:

Atividade 4

- ❖ reavaliar o planejamento das apresentações orais finais, utilizando o modelo Canvas, nomeando o que já foi realizado e os recursos utilizados e a utilizar, verificando se há impedimentos para o progresso do trabalho.

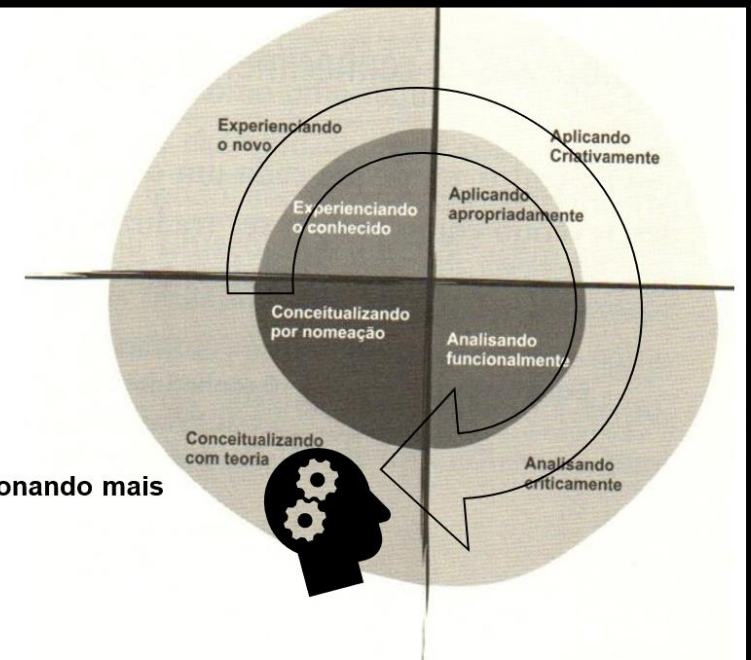
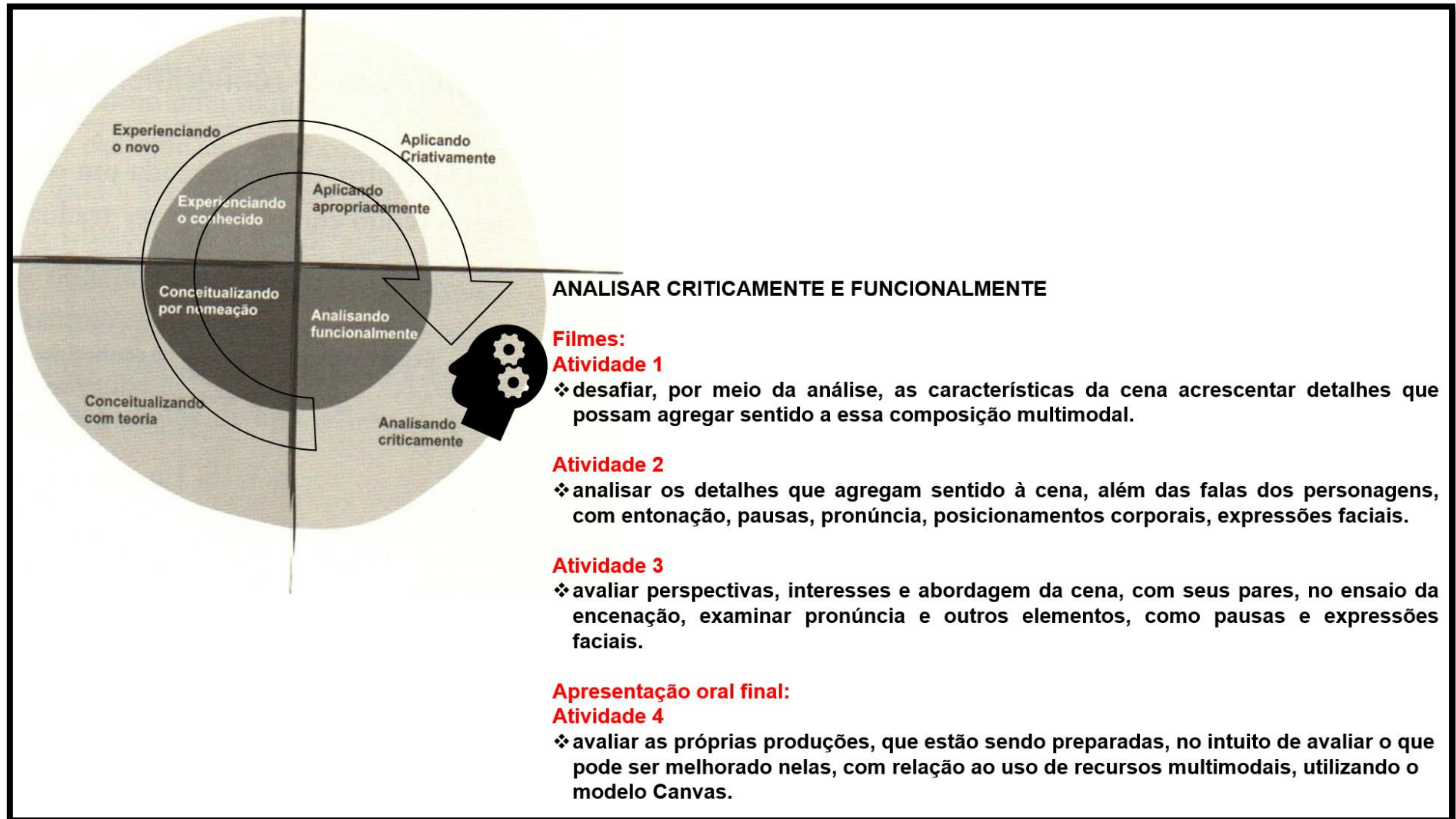
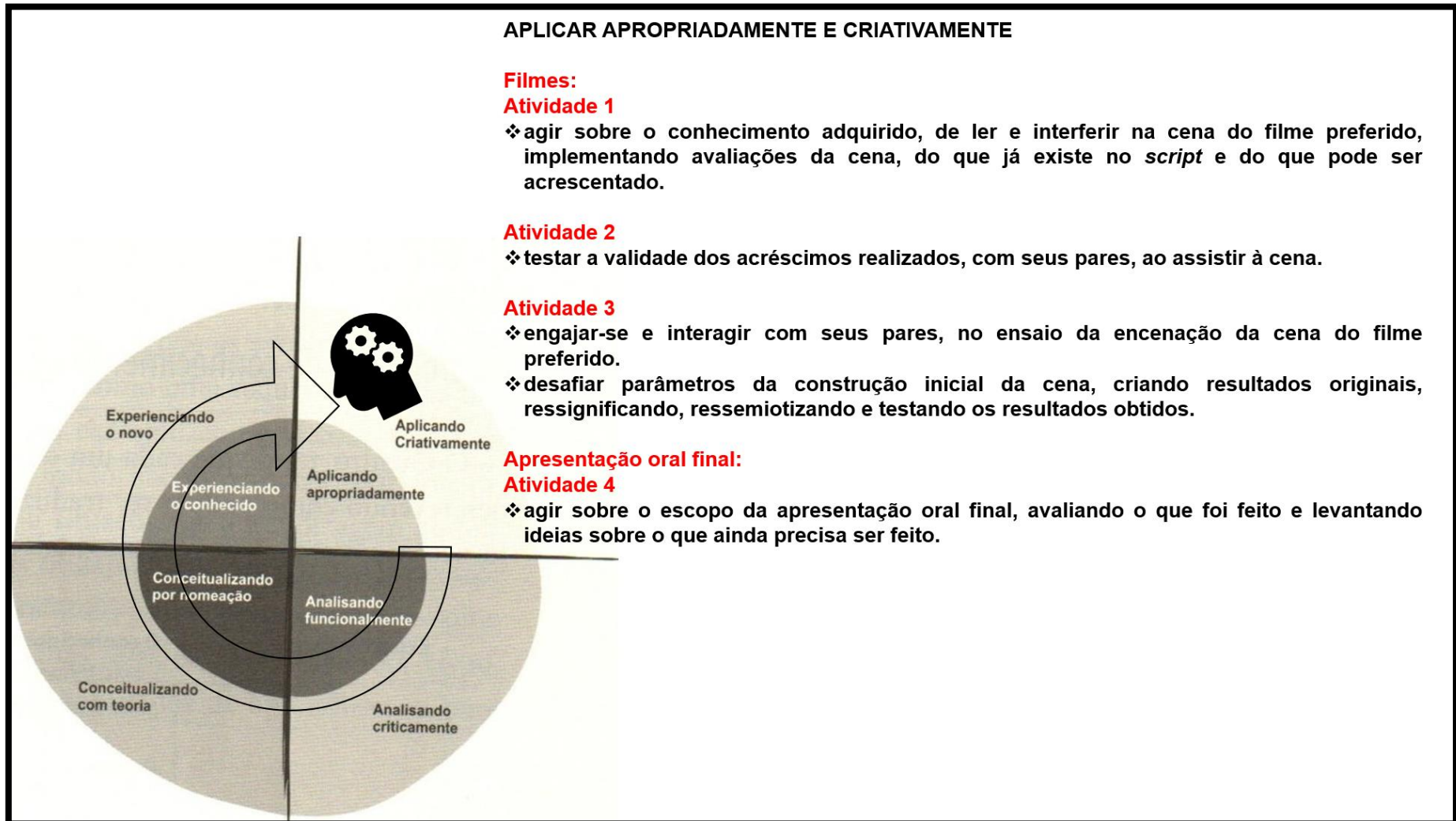


Figura 52 – As habilidades no processo de conhecimento analisar - quarto ciclo de atividades



Fonte: Elaborada pela autora/Referencial teórico

Figura 53 – As habilidades no processo de conhecimento aplicar - quarto ciclo de atividades



Fonte: Elaborada pela autora/Referencial teórico

Como nas outras avaliações de ciclos de aprendizagens, os alunos seriam convidados a refletir sobre o desenho multimodal da cena do filme preferido da turma e transferir esse conhecimento para a elaboração das suas próprias produções, trilhando seus caminhos, sempre acompanhados pela pesquisadora, que rotacionava entre as ilhas de aprendizagem.

3.8.5 O quinto ciclo de atividades: utilizando preferências sobre jogos

De posse das respostas ao questionário inicial, vislumbramos, para o quinto ciclo de atividades, atividades de reflexão sobre os tipos de jogos eletrônicos preferidos por todas as turmas. A primeira atividade foi elaborada para que os alunos pudessem ter acesso à leitura de representações visuais de dados: tabela, gráfico de barras e Diagrama de Venn.

Os alunos também receberiam uma gravação de um *podcast*, realizada pela pesquisadora, no intuito de demonstrar o uso de ferramentas de gravação de voz que pudessem ser utilizadas nas produções orais finais dos grupos. Assim, o quinto ciclo de atividades, foi desenhado como mostra a Figura 54:

Figura 54 – Quinto ciclo de atividades

4 atividades:

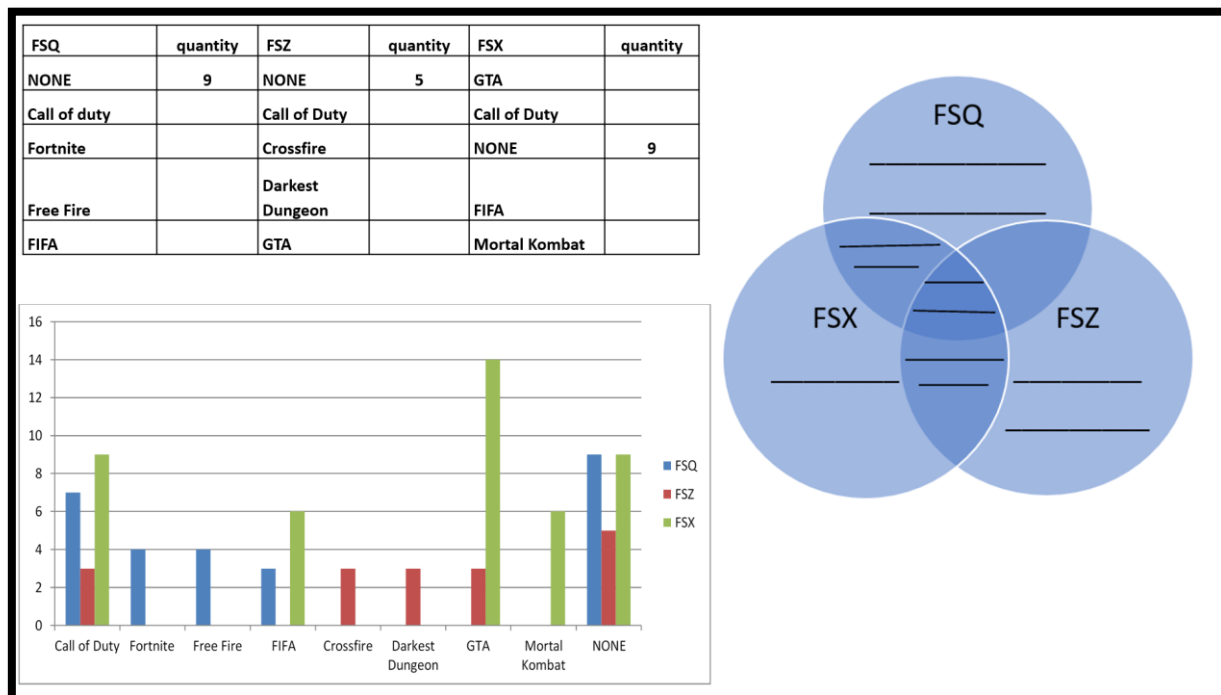
- ❖ **Atividade 1: comparar e preencher tabelas e gráficos sobre as preferências de todas as turmas quanto aos jogos eletrônicos (nas ilhas)**
- ❖ **Atividade 2: escutar um *podcast* gravado pela pesquisadora e responder perguntas sobre seu conteúdo (nas ilhas)**
- ❖ **Atividade 3: procurar e escutar *podcasts* sobre temas relacionados à preparação da apresentação oral final (no laboratório de informática)**
- ❖ **Atividade 4: continuar o planejamento da apresentação oral final, observadas as atividades 1, 2 e 3, neste ciclo (no laboratório de informática)**

Fonte: Elaborada pela autora/Curso criado para a intervenção

Como mostrado na Figura 54, os alunos seriam convidados a refletir sobre o uso, neste caso de representações visuais de dados, para incluir recursos visuais no momento da apresentação da produção oral final.

A atividade sobre os jogos eletrônicos preferidos pelas três (3) turmas está reproduzida na Figura 55:

Figura 55 – Atividade sobre os *videogames* preferidos



Como já dito anteriormente, os alunos, em seus grupos, poderão decidir qual atividade fazer primeiro, amparados pela pesquisadora e pela professora da turma. Portanto, na sequência, a segunda atividade deste quinto ciclo está mostrada na Figura 56:

¹⁰⁹ O *handout* completo dessa atividade encontra-se no Apêndice V deste documento.

Figura 56 – Atividade sobre *videogames* – *listening comprehension*

Listen to the teacher's podcast and answer the questions:	1. Why are video games ADDICTIVE?
Glossary:	A () They are free to use only in your house.
Addictive: viciante	B () They have lots of details and levels.
Challenges: desafios	C () They are old and we know everything.
Boring: chatos, enfadonhos	2. About video games nowadays, we can say that
Addiction: vício	A () we play them only in isolation.
Understand: entender	B () they are boring and not very sophisticated.
	C () we can play everywhere and in collaboration.
	3. Psychologists and parents worry about this ADDICTION but linguists
	A () think we can have activities planned with the challenges of videogames.
	B () are studying the language that is used in video games.
	C () are playing video games to understand them.

Fonte: Elaborada pela autora¹¹⁰/Curso criado para a intervenção

As atividades deste quinto ciclo foram, então, desenhadas a partir da observância do apoio dos processos de conhecimento, discriminados e exibidos nas Figuras 57, 58, 59 e 60:

¹¹⁰ O *handout* completo dessa atividade encontra-se no Apêndice Z deste documento.

Figura 57 – As habilidades no processo de conhecimento experienciar - quinto ciclo de atividades

EXPERIENCIAR O CONHECIDO E O NOVO

Jogos:

Atividade 1

- ❖ verificar as quantidades de alunos de todas as 3 turmas que preferem certos videogames preferidos, encontrando e identificando as preferências de seu grupo e comparando-as.
- ❖ articular o entendimento sobre representação dos dados em tabela, gráfico de barras e no diagrama de Venn.

Atividade 2

- ❖ escutar o *podcast*, realizando uma atividade de *listening*, mobilizando ações para vivenciar o conhecido sobre a utilização de videogames.

Apresentação oral final:

Atividade 3

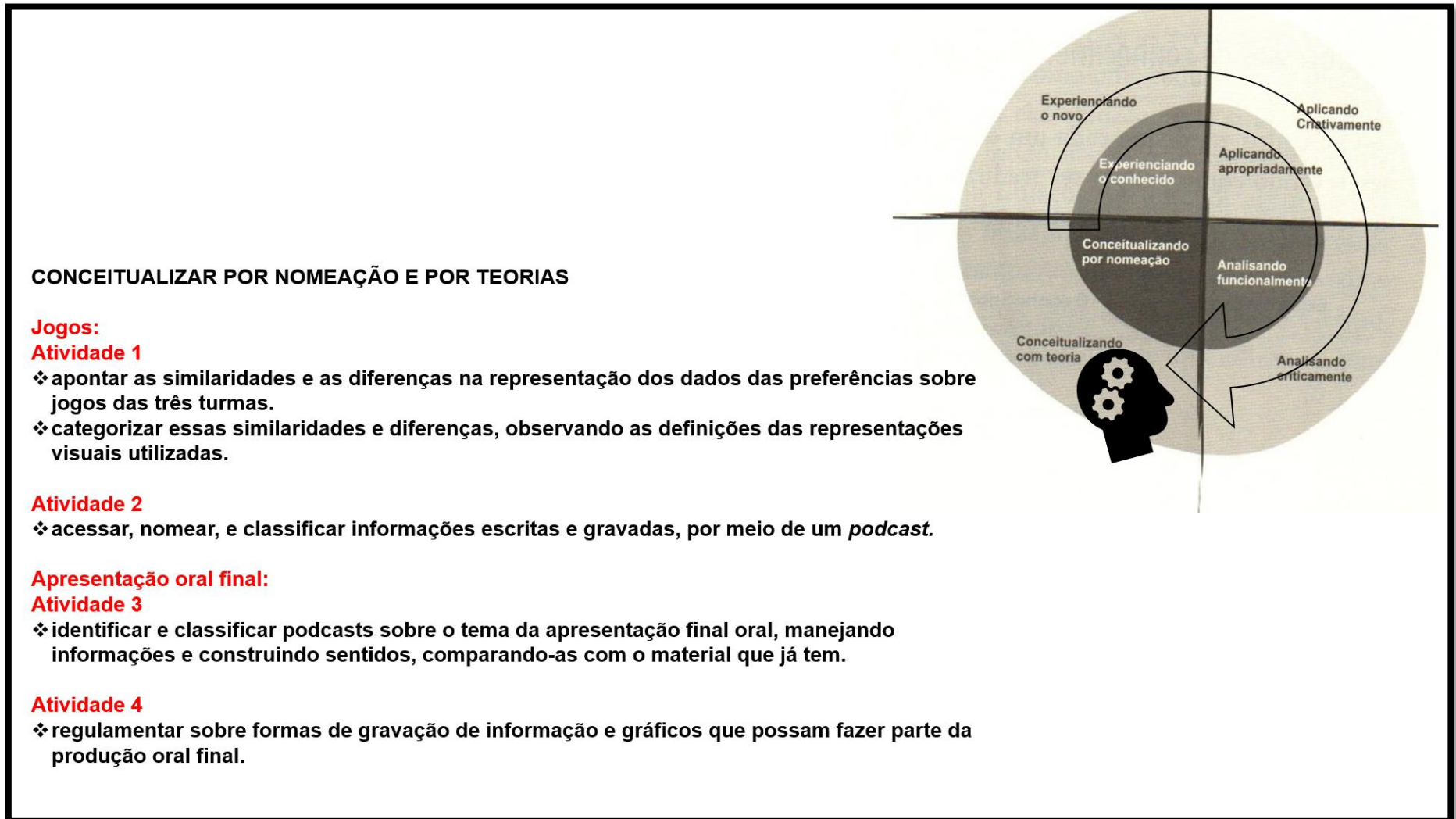
- ❖ pesquisar, encontrar e escutar podcasts sobre o tema da apresentação final oral.

Atividade 4

- ❖ posicionar-se sobre as características multimodais de *podcasts* e as informações contidas neles.
- ❖ avaliar, em conjunto com seu grupo, tipos de representação visual em gráficos que podem fazer parte da apresentação oral final.

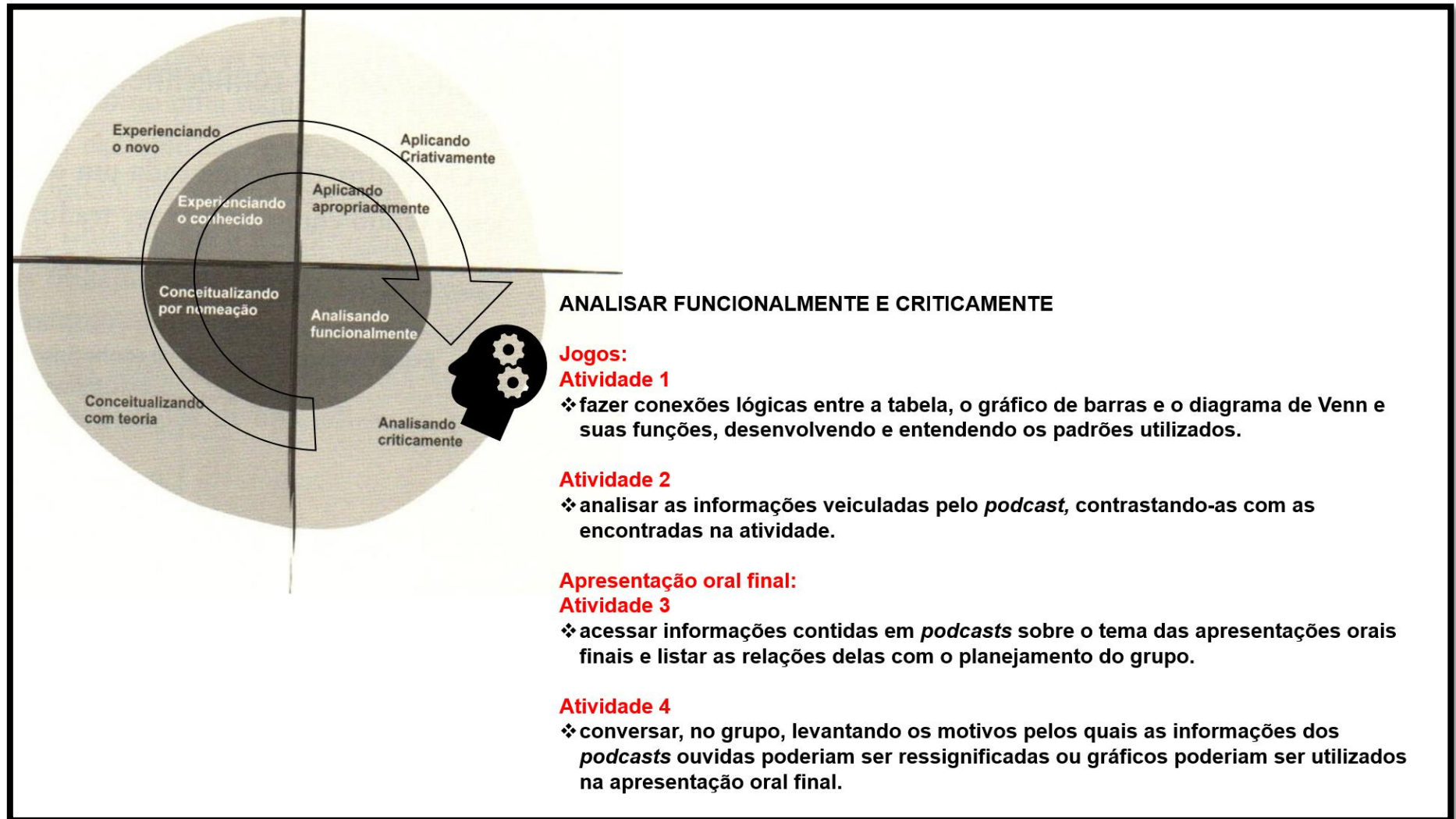
Fonte: Elaborada pela autora/Referencial Teórico

Figura 58 – As habilidades do processo de conhecimento conceitualizar – quinto ciclo de atividades



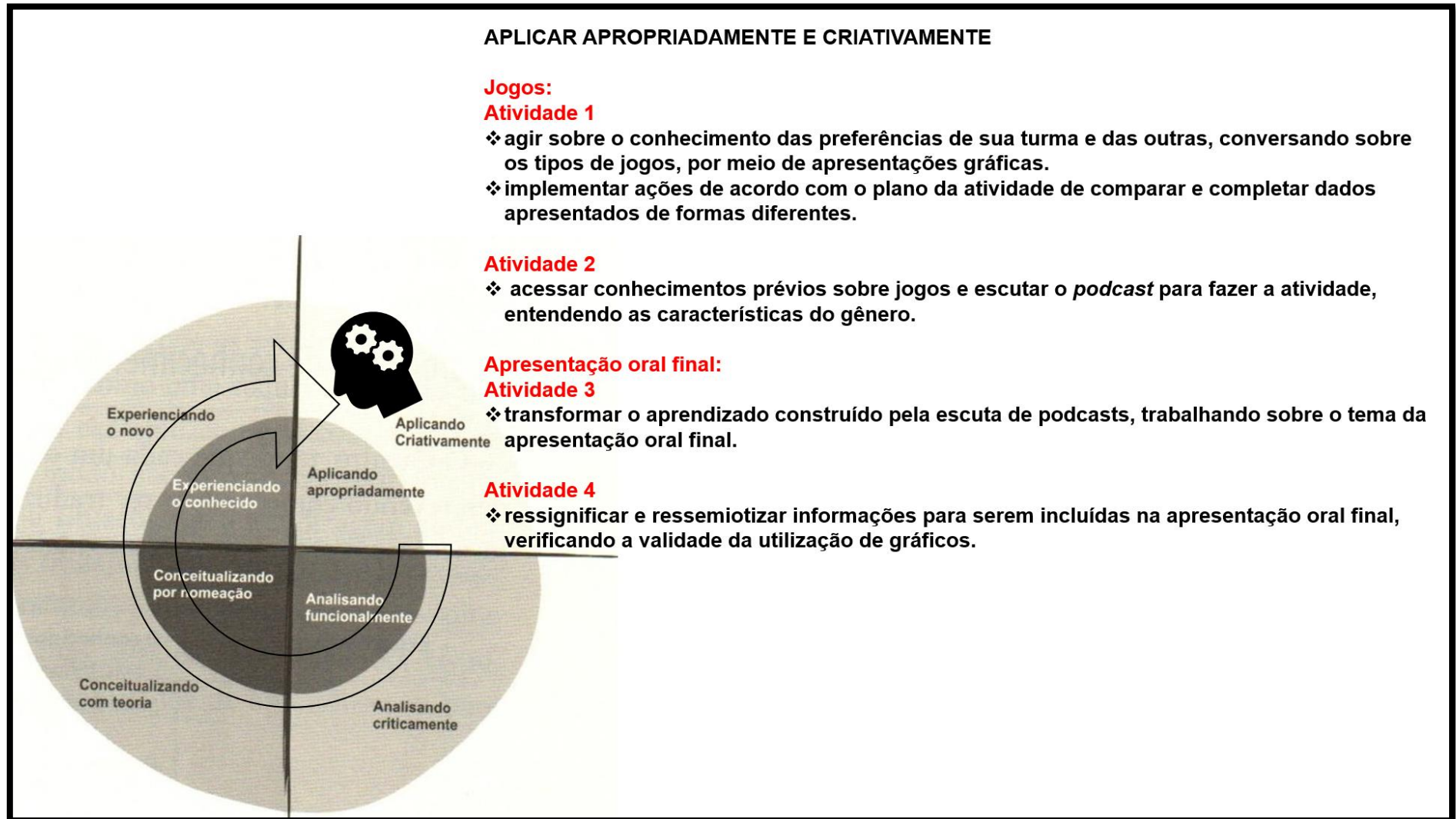
Fonte: Elaborada pela autora/Referencial Teórico

Figura 59 – As habilidades do processo de conhecimento analisar – quinto ciclo de atividades



Fonte: Elaborada pela autora/Referencial Teórico

Figura 60 – As habilidades do processo de conhecimento aplicar – quinto ciclo de atividades



Fonte: Elaborado pela autora/Referencial Teórico

Após todos esses cinco (5) ciclos de atividades realizadas com os alunos participantes da pesquisa, o curso criado previa a apresentação final oral dos grupos. Nosso procedimento metodológico estabelece a avaliação, com base na pedagogia da multimodalidade e nos processos de conhecimento, da maneira como os alunos organizaram suas apresentações. Para tanto, elaboramos uma rubrica para guiar-nos nessa etapa de nossa metodologia.

3.9 Uma rubrica de avaliação para as apresentações orais do final do curso

O estudo de caso que realizamos pautou-se por ações transformadoras do espaço e dos processos de aprendizagem, de forma a contribuir para o desenvolvimento da expressão oral dos participantes, elencada como seu anseio principal, conforme dados coletados pelo questionário inicial que aplicamos.

A intervenção realizada com os alunos durante 8 (oito) semanas, permitiria em que fossem realizados o encontro de engajamento, 5 (cinco) ciclos de atividade, um jogo denominado Bingo das perguntas e respostas, e, então, as apresentações das produções finais orais. Decidimos, como ação metodológica aplicar critérios de avaliação/análise das apresentações finais e, para tanto, criamos uma rubrica que se consolidou enquanto instrumento de coleta de dados para posterior análise. Com efeito, rubricas são instrumentos que transformam a avaliação em processos que atendam aos anseios de desenvolvimento dos alunos, apoiados na transparência dos objetivos, no suporte metodológico e no detalhamento dos resultados esperados (BIAGIOTTI, 2005).

A rubrica criada para avaliar/analisar os trabalhos finais dos alunos teve como foco os processos de conhecimento e o uso de elementos multimodais, e teve como suporte teórico o trabalho de Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020). Os autores discriminam os processos de conhecimento e os modos de significação em diversos momentos (significados escritos, visuais, espaciais, táteis, gestuais, sonoros e orais), reforçando os cruzamentos e conexões entre eles (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, pp. 159, 183, 188, 191, 296). Portanto, a rubrica desenhada para a avaliação das apresentações orais finais apresentou-se da seguinte forma, como pode ser visto no Quadro 6:

Quadro 6 – A rubrica de avaliação das apresentações orais finais

Item	o grupo se absteve da observância desse item	o grupo trabalhou parcialmente esse item	o grupo prezou pela observância desse item
utilização de recursos sonoros			
utilização de recursos visuais			
entonação apropriada ao gênero escolhido			
gestual apropriado ao gênero escolhido			
organização espacial para a apresentação			
utilização de estratégias para se referir ao conhecido para a aprendizagem do novo.			
tratamento crítico do tema, trazido pela conceitualização adjacente ao tema			
análise das características funcionais do gênero escolhido e criação de novas combinações multimodais			
aplicação apropriada de elementos multimodais pertencentes ao gênero escolhido			
aplicação criativa de elementos multimodais			

Fonte: Elaborada pela autora/Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020

3.10 O diário da pesquisadora

Durante toda a intervenção que seria realizada, a pesquisadora registraria, em um diário, suas impressões sobre os grupos sociais participantes, no sentido de organizar suas observações a respeito do envolvimento dos alunos nas atividades propostas, bem como das interações que seriam realizadas. Esse diário se juntou aos relatos dos alunos e à rubrica de avaliação das apresentações orais como instrumentos de pesquisa e análise de dados, além do questionário 2 e final. Portanto, a rotina estabelecida pelo *design* de nosso curso seria:

- implementação das atividades em sala com os alunos em ilhas de aprendizagem, inspirada na técnica de rotação por estações;
- disponibilização de um momento ao final de aula para os alunos refletissem sobre seu papel durante as atividades e registrassem seus relatos, suas impressões sobre elas;
- escrita do diário de observação das aulas pela pesquisadora, visando a perceber as habilidades acessadas nos processos de conhecimento, o desenvolvimento das atividades com a interação, o *feedback* e o *scaffolding* que aconteceriam em suas rotações pelas ilhas de aprendizagem, a movimentação dos alunos em sala e as ideias e estratégias que eles teriam.

O diário da pesquisadora foi, então, um instrumento criado para registrar os momentos de desempenho dos alunos, durante o desenvolvimento das atividades, observadas as habilidades dos processos de conhecimento experimentados por eles. Além disso, também se constituiu em um instrumento que viria a possibilitar que se comparasse o que aconteceria em sala com os princípios dos bons jogos digitais. Nesse viés, durante as interações dos alunos com a pesquisadora, alguns desses princípios seriam observados, no intuito de motivar, gerenciar frustrações, fornecer *feedback* nos momentos necessários, lançar desafios, estabelecer a prática situada e convidar os alunos a assumirem identidades e papéis enquanto planejavam suas apresentações finais.

Finalmente, na próxima seção, trataremos do nosso instrumento de pesquisa relatos de final de aula, que visava coletar as impressões e percepções dos alunos ao final dos ciclos, desenvolvidos, como já apontamos, em duas aulas geminadas de 50 minutos por semana.

3.11 Os relatos de final de aula

Após as atividades realizadas, planejamos a solicitação para que os alunos registrassem suas percepções por meio de um de nossos instrumentos de coleta de dados, que seria um relato de final de atividade (HOPKINS, 2014).

A disposição dos alunos em grupos, as ilhas de aprendizagem que idealizamos para esse projeto, poderia permitir que trabalhássemos com eles conceitos de liderança, organização, colaboração, engajamento e participação. O Quadro 7 traz as perguntas que fizemos para coletar os relatos dos alunos, ao final das atividades.

Quadro 7 - Relatos do aluno ao final da aula

O que você fez nesta aula?
O que você aprendeu de mais importante?
Qual foi sua atitude durante as atividades de aprendizagem?

Fonte: Elaborado pela autora/Instrumento de coleta de dados

Neste instrumento de pesquisa, foram colocados itens que representam três pontos importantes da relação estabelecida para as atividades que seriam realizadas com os alunos: o que o aluno perceberia como o que precisou fazer para aprender, se houve um aprendizado mais ressaltado durante as atividades dos ciclos e qual foi a atitude desenvolvida, mobilizadora do seu engajamento durante a implementação dos processos de conhecimento da pedagogia dos multiletramentos. A necessidade de uma atitude positiva, autônoma e educada dentro de sala de aula, para realizar as atividades, foi levantada no encontro de engajamento que realizamos com cada uma das turmas, momento em que apresentamos alguns dados advindos da análise dos questionários iniciais e aplicamos o questionário 2.

3.12 O questionário ao final da intervenção

A pesquisa que realizamos trouxe, em seu escopo metodológico, o uso de questionário inicial para o início do processo de parceria que foi elencado como um dos nossos objetivos específicos. Projetamos (*designed*) atividades realizadas em ilhas de aprendizagem, em sala de aula e no laboratório de informática. Estruturamos um trabalho de transformação do espaço de sala de aula, sob o viés da pedagogia dos multiletramentos, observados os processos de conhecimento e os novos básicos do ensino, no cenário atual em que nativos digitais são atores de novas e diversas interações sociais facilitadas pelas tecnologias digitais (KALANTZIS; COPE, 2012; BRASIL, 2018; PRENSKY, 2001; DIAS, 2015; MORAN, 2015a; BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015).

Utilizamos, dentre os procedimentos metodológicos escolhidos para a observação do recorte da intervenção que fizemos, figuram questionários que tornaram possível o acompanhamento dos processos de respostas às nossas questões de pesquisa (DÖRNYEI, 2007; GUNTHER, 2003). Ao fim da intervenção, aplicamos, de forma remota, um questionário final, que consta no Apêndice Z e que pode ser acessado por meio do seguinte *QR code*:



Neste questionário¹¹¹, solicitamos informações dos alunos, no tocante às suas percepções dos seguintes pontos:

- (1) as atividades realizadas
- (2) as atividades de conversação
- (3) o trabalho em grupo
- (4) as apresentações orais.

No capítulo 4, da análise de dados, que se segue a este, descreveremos todas as perguntas e discutiremos as respostas dadas.

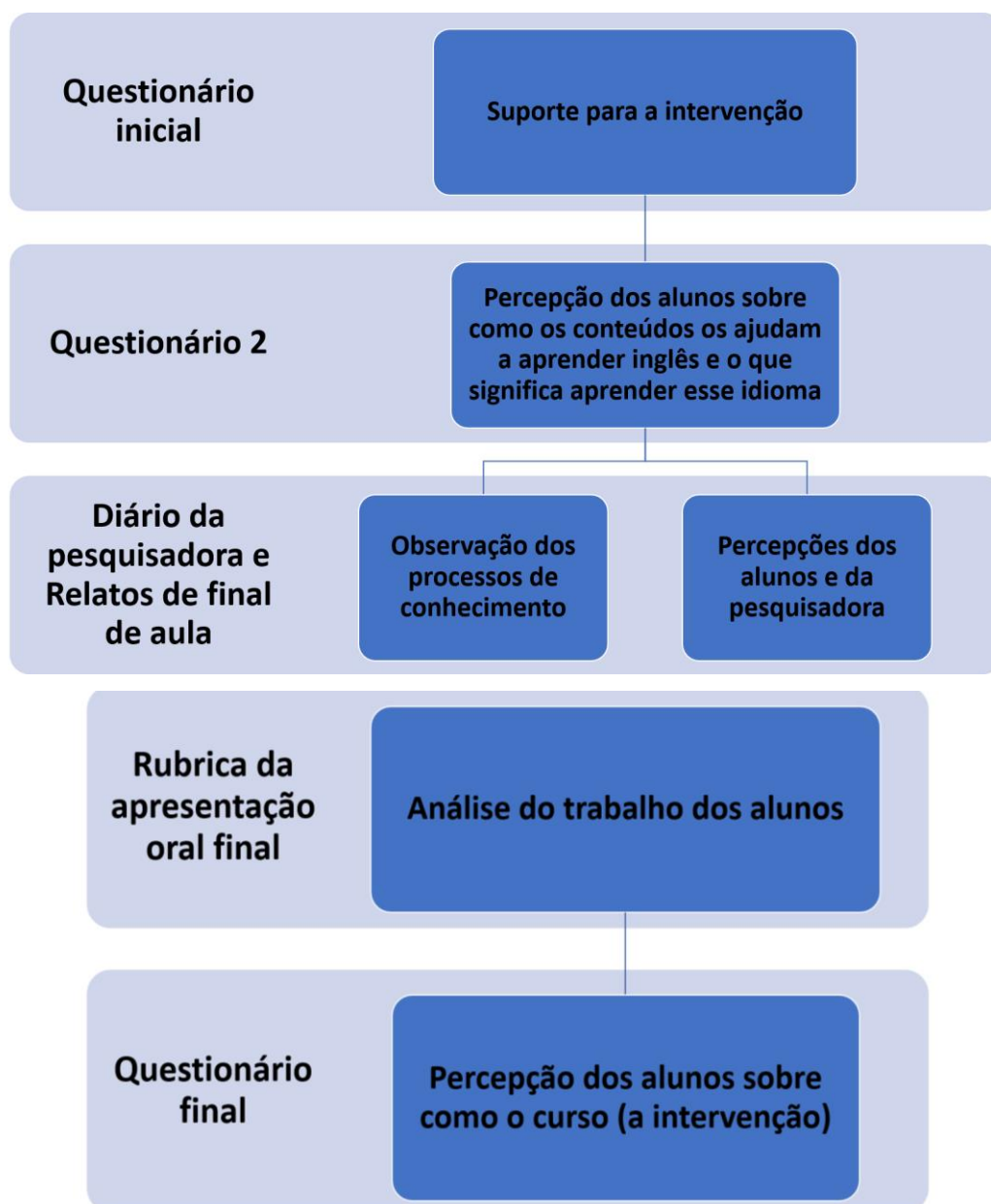
3.13 Consolidação da intervenção e dos instrumentos de análise de dados

Após a explicação do curso desenhado para nossa intervenção, apresentamos uma consolidação dos instrumentos de análise de dados utilizados nesta pesquisa, por meio da Figura 61.

¹¹¹ *Link* para acesso ao questionário:

<https://docs.google.com/forms/d/1R5Fu54IKwHDwgX-jEXgkSx5q1PL-t0lZvxhOP0vP9Bc/prefill>

Figura 61 – Os instrumentos de coleta de dados



Fonte: Elaborada pela pesquisadora

Na Figura 61 encontram-se os instrumentos dos dados que serão analisados e discutidos no Capítulo 4. Para que pudéssemos desenhar o curso para a pesquisa, utilizamos os dados do questionário inicial, na fase pré-pesquisa. A partir do questionário 2, foram coletados os dados, já na fase de intervenção. Portanto, no próximo capítulo, discutiremos os dados advindos da aplicação dos seguintes instrumentos de pesquisa: o questionário 2, o diário da pesquisadora, os relatos dos alunos ao final do ciclo (ou da aula), a rubrica de análise da apresentação oral final e o questionário final.

CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DE DADOS EM CICLOS

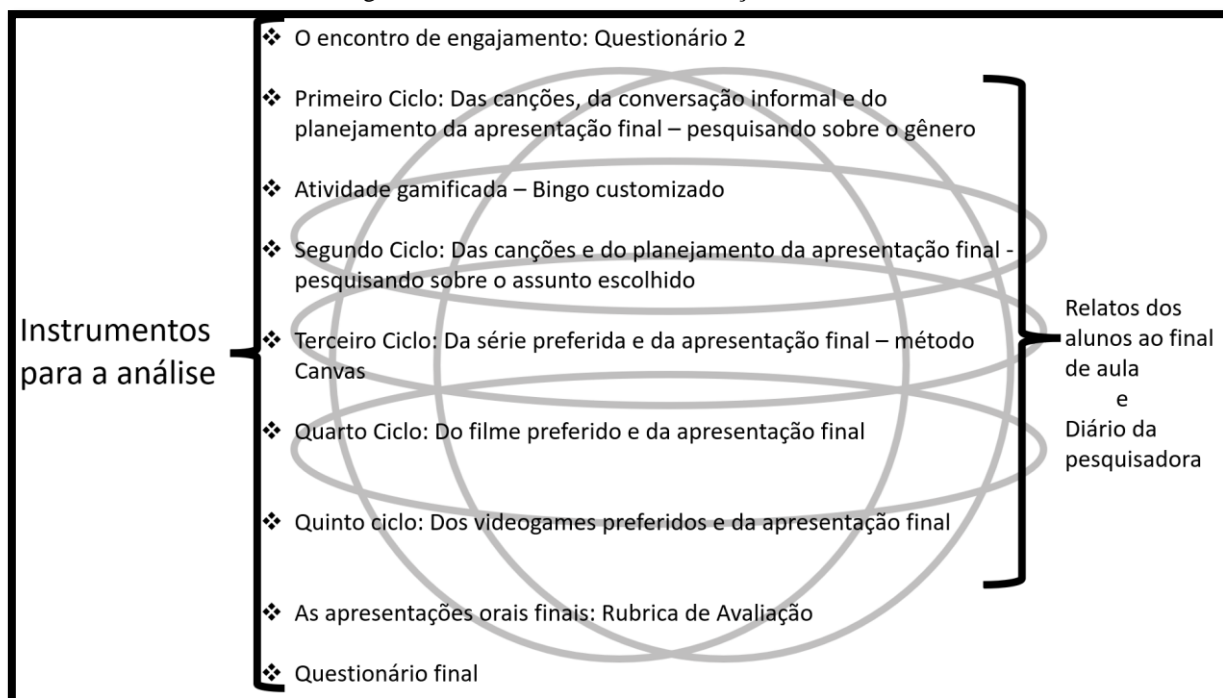
“You made me a,
 you made me a believer, believer
 You break me down,
 you build me up, believer, believer! (...)
 My life, my love, my drive, they came from
 You made me a,
 you made me a believer, believer!”¹¹²

Neste capítulo, apresentamos os dados gerados pela intervenção. Criamos um curso para nosso estudo de caso, que foi realizado em oito (8) semanas, com alunos de três (3) turmas de 1º ano do Ensino Médio e foi desenhado (*designed*) de modo a fornecer uma análise amparada na teoria/pedagogia dos multiletramentos e seus processos de conhecimento. Nossa intervenção contou, também, com o acréscimo das premissas das metodologias ativas e dos princípios dos bons jogos. O arranjo espacial da sala de aula que foi implementado visou a oportunizar o desenvolvimento da expressão oral dos alunos, bem como o seu engajamento no trabalho com seus pares, facilitando, ademais, a rotação da pesquisadora e da professora da turma por entre os grupos, denominados ilhas de aprendizagem. O laboratório de informática foi reservado para atividades de pesquisa que enriquecessem o aprendizado de inglês via gêneros multimodais, mediante estudo sistematizado, proporcionado pelas ferramentas do meio digital. Ao final da intervenção pelo curso, os alunos fizeram suas apresentações orais e multimodais. Eles trabalharam em etapas para sua composição, com nossas orientações, e procederam a essas apresentações finais orais nos últimos dias de nossa intervenção.

Depois do encontro de engajamento, foram realizados, com os alunos, cinco (5) ciclos de aprendizagem, com atividades diversas, desenhadas a partir de corpora e/ou exemplares cuidadosamente escolhidos dos conteúdos preferidos deles, além do bingo customizado. Ao final, as apresentações orais planejadas com o suporte das experiências vividas em cada ciclo foram vistas e avaliadas. Os instrumentos de análise de dados foram assim distribuídos, dentro de nossa intervenção (Figura 62):

¹¹² Em português: “Você me fez, você me fez alguém que acredita, alguém que acredita. Você me expõe, você me constrói como alguém que acredita, que acredita. (...) minha vida, meu amor, minha determinação, eles vêm da (no original “dor”), você me fez, você me fez alguém que acredita, alguém que acredita”. Estes são versos da canção *Believer*, do grupo norte-americano *Imagine Dragons*, formado em 2009. Essa canção é parte do álbum *Evolve*, lançado em 2017 pelo grupo, e é uma das canções preferidas dos participantes da intervenção de que este documento vai tratar. Referências: <https://www.imagedragonsmusic.com/music/evolve> e <https://www.vagalume.com.br/imaginedragons/believer.html>. Acesso em 26 de outubro de 2021.

Figura 62 – Instrumentos de intervenção e coleta de dados



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A Figura 62 exhibe as fases da intervenção realizada para esta pesquisa, às quais estão agregados os instrumentos de coleta de dados, quais sejam: (1) questionário de número 2, respondido no encontro de engajamento, (2) diário da pesquisadora e (3) relatos dos alunos ao final de aula, ambos alinhados ao *design* das atividades, (4) rubrica de avaliação das apresentações orais, tendo em vista os processos de conhecimento e as habilidades desenhadas para cada um deles, e (5) questionário final, que trouxe as percepções dos alunos, ao termino da intervenção. Isto posto, procederemos à análise dos dados provenientes do questionário 2, na próxima seção.

4.1 Ciclo de engajamento: utilização do questionário 2

Logo após a aplicação e a compilação dos dados do questionário inicial, na fase de pré-pesquisa, os participantes, junto com a pesquisadora, analisaram qualitativamente suas preferências e suas percepções a respeito das mídias que acessavam, bem como dos motivos pelos quais faziam essas escolhas. Desenhemos um encontro de engajamento, que consistiu na utilização das duas (2) aulas geminadas semanais, com cada turma, para que conversássemos com os alunos sobre a necessidade de seu envolvimento na intervenção. Nessa oportunidade, também os alunos formaram seus grupos, e iniciaram um *brainstorming* sobre a apresentação

oral que seria realizada, ao final da intervenção. Ademais, solicitamos que eles se dirigissem ao laboratório de informática e respondessem ao questionário 2, que continha duas perguntas, a saber:

1) Como o material que você destacou no primeiro questionário (games, séries, filmes, canções, vídeos) ajuda você a aprender inglês?

2) O que significa aprender inglês para você?

Para otimizar a análise e discussão dos dados advindos das respostas dos alunos a essas perguntas, apresentaremos cada turma separadamente, nas próximas subseções.

4.1.1 Turma FSQ

Na turma FSQ, dos trinta (30) alunos respondentes, vinte e seis (26) mencionaram alguma maneira pela qual os conteúdos que eles acessam em inglês os ajudam a aprender essa língua, como a primeira pergunta solicitava. Em contraste, três (3) alunos disseram que não identificavam essa ajuda no material e, ainda, um (1) aluno mencionou que os conteúdos não o ajudavam a aprender inglês. Este aluno declarou que:

FSQ061 – “não me ajuda muito, porque eu não consigo **gravar** muito bem as coisas que **leio** e **ouço**”

Não gravar o que lê e ouve mostrou-se uma preocupação do aluno FSQ061, que pode, em nossa avaliação, estar relacionada com a percepção dos aprendizes de língua estrangeira de que não conseguem acessar seu conhecimento no momento em que precisam dele. Essa é uma questão que pode ser atribuída ao fato de o aluno não agir como *designer* de sua aprendizagem e não fazer uso apropriado dos processos cíclicos da pedagogia dos multiletramentos.

Dos vinte e seis (26) alunos que entenderam que há aprendizagem a partir do seu acesso aos conteúdos de que gostam, houve três (3) respostas que não identificaram, especificamente, maneiras por meio das quais os respondentes aprendiam inglês, apesar de manifestarem essa percepção: dois (2) alunos responderam “sim” e um (1) aluno respondeu “é claro” a essa pergunta de nosso questionário.

Observamos, também, duas (2) respostas diretamente direcionadas ao “google tradutor”, sem explicitações adicionais sobre como essa ferramenta era utilizada na aprendizagem do inglês, tendo como material algum dos conteúdos preferidos dos alunos.

Mediante a análise das respostas dos vinte e um (21) alunos que identificaram a validade pedagógica dos conteúdos de inglês, percebemos, em quatorze (14) respostas, algumas palavras-chave para caracterizar a ação propulsora do aprendizado e/ou as peculiaridades dos materiais mencionados, como mostra a Tabela 2:

Tabela 2 – Os conteúdos e a aprendizagem de inglês – Turma FSQ

Palavras-chave	Quantidade de vezes mencionadas
Legenda/legendado	7
Falar/falando/repetindo	5
Palavras/vocabulário	4
Pronúncia	3
Escuto/ouço	2
Escrita	1

Fonte: Dados da pesquisa

Os dados mostram que a modalidade **legendada** foi mencionada sete (7) vezes pelos alunos. Por meio de suas respostas, eles declaram que optam por assistir a seus conteúdos (séries, filmes, vídeos) com legendas em português, em desfavor da versão dublada. Percebemos que os alunos utilizam os termos **palavras** e **vocabulário** para nomear o que percebem que estão aprendendo e, também, referem-se às práticas de linguagem para esse fim: escrita, escuta e fala. Ainda, há a menção específica à **pronúncia** do inglês por três (3) dos alunos, indicando uma das características do ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira. As falas dos alunos refletem todas as suas percepções sobre como as legendas, o vocabulário e a pronúncia estão conectados com as práticas de escrita, leitura, escuta e fala nos materiais que eles acessam:

FSQ063 – “me ajuda a aprender algumas novas **palavras**”

FSQ076 – “assisto tudo **legendado**”

FSQ075 – “assisto **legendado**”

FSQ078 – “me ajuda muito, pois desde sempre eu tenho muito contato com **videogames** e, por influência do meu irmão, eu sempre acompanhei **filmes** e **séries** em **inglês** e **legendado**, e por esse motivo, acabei também criando preferência por conteúdo **legendado**, o que me ajuda a melhorar minha **pronúncia**, aprendo **palavras** que muitas vezes não conhecia, entre diversos outros fatores”

FSQ074 – “eles ficam **falando** em inglês fluentemente, eu **escuto** e começo a pegar o jeito”

FSQ073 – “prestando atenção e **repetindo**”

FSQ053 – “I watch series in **legended**¹¹³ and this help me in **talk** in English”

FSQ058 – “a **pronúncia**, o **vocabulário**”

FSQ055 – “**legendas**”

FSQ065 – “ver o filme com **legenda**, **falar**”

FSQ068 – “eu fico olhando as **legendas**”

FSQ070 – “além de me divertir, acabo gravando **palavras** em inglês”

FSQ077 – “melhora a **pronúncia**, **escrita**, pronuncia e eu **aprendo com mais facilidade**”

FSQ079 – “me ajuda a compreender e aprender **palavras novas** ditas nas series, depois de um tempo comecei a **entender o que eles falam** sem a legenda”

Por fim, houve algumas respostas que não traziam essas palavras-chave escolhidas, mas indicavam posicionamentos dos alunos quanto às suas percepções sobre a aprendizagem de inglês por meio dos seus conteúdos preferidos. Os seguintes alunos dizem:

FSQ054 – “**praticando** o inglês”

FSQ081 – “**jogos** em inglês”

FSQ080 – “pelo **youtube**, google ou até mesmo pelas **redes sociais**, aqui no Brasil o inglês está por todos os cantos”

FSQ056 – “a **procurar** mais sobre o inglês”

FSQ062 – “I feel like a **bilingual** story”

FSQ071 – “presto mais **atenção** neles do que na sala de aula”

FSQ059 – “de forma **simples** e **eficaz**”

As respostas desses sete (7) alunos podem indicar que os conteúdos proporcionam uma maneira natural de aprender inglês, já que eles citam o que fazem, ressaltando que a língua é um meio para realizar a ação em que se engajam. Esse envolvimento foi evidenciado pelo aluno FSQ071, ao dizer que, em comparação com o que acontece em sala de aula, sua atenção é maior quando está acessando seus conteúdos preferidos. Adicionalmente, ao verificarmos que os participantes FSQ055, FSQ062 e FSQ059 ponderam sobre as oportunidades de praticar o

¹¹³ Assumimos, nesta resposta, que o aluno se referia a assistir episódios de séries na configuração legendada.

inglês, sentindo-se em um ambiente bilíngue, de forma “simples e eficaz”, podemos pensar no encontro dos alunos com conteúdos autênticos, contextualizados e que fazem sentido para eles, o que faz com que a aprendizagem ocorra mais naturalmente.

Para a segunda pergunta do questionário 2, as respostas dos trinta (30) alunos da Turma FSQ apresentaram suas percepções sobre o que significa aprender inglês para eles. A Tabela 3 mostra dados quantitativos, gerados a partir da análise das respostas e da escolha de frases para a sua compilação:

Tabela 3 – Aprender inglês para a Turma FSQ

Frases	Quantidade de vezes mencionadas
Falar	5
Comunicação	3
Ouvir/entender	3
Comunicação	3
É essencial/muito importante/tudo de bom	3
Preparação linguística	2
Trabalho	2
É uma língua universal/mundial	2
Escrever	2
Ter uma vida melhor	1
Futuro	1
Subir na vida	1
Tornar-se outra pessoa	1
Competência no mercado de trabalho	1
Ir para outros países	1
Ler	1
Conversação	1
Ser fluente	1

Fonte: Dados da pesquisa

Os dados mostram que as percepções dos trinta (30) alunos da Turma FSQ sobre o que significa aprender inglês são variadas e abrangem desde as práticas sociais multimodais pela

fala, escrita, escuta e leitura até a possibilidade de transformação, de tornar-se outra pessoa. O aluno FSQ mostra várias dessas representações em sua resposta:

FSQ078 – “para mim, aprender inglês é mais do que somente aprender uma nova língua estrangeira pois **o inglês é a língua mundial**, e é muito importante que nós saibamos ela pois **ela está presente em toda parte**, e o que eu vejo pelo menos comigo, eu tenho mais facilidade com leitura e escrita, possuo ótima leitura e escrita, mas uma conversação razoável, mas acredito que por vivermos num país que não possua o inglês como língua nativa, no nosso caso a leitura e escrita é sim mais importante **pois está presente em tudo o que consumimos, e a conversação realmente melhora com a prática, o que nós muitas vezes não temos oportunidade de praticar**”

Esse relato mostra a visão do aprendizado do inglês para além das fronteiras da sala de aula, presente nos materiais que o aluno consome e que dele demandam as práticas de linguagem leitura e escrita. Todavia, o aluno preocupa-se com a falta da prática do **falar**. Observando que essas colocações também foram realizadas por outros alunos, somadas, ainda, a outras questões levantadas por eles, as respostas podem ser agrupadas de outra maneira, tornando possível nossa análise qualitativa.

Primeiramente, os dados mostram que os seguintes alunos entendem que aprender inglês é produzir linguagem, utilizando a língua para comunicar-se, conversando, ouvindo, falando, escrevendo, lendo, ou seja, praticando:

FSQ072 – “para mim é **ouvir e falar**”

FSQ061 – “significa poder **se comunicar com o mundo**, já que a língua mais falada é o inglês”

FSQ054 – “para se ter uma **comunicação**”

FSQ055 – “é uma **experiencia boa**, pois assim você pode se **comunicar melhor com as pessoas**”

FSQ053 – “**falar inglês é importante**”

FSQ065 – “**falar inglês é essencial**”

FSQ068 – “**falar inglês quando necessário**”

FSQ069 – “é **importante** ter uma **boa conversação**, pois te ajuda a **entender melhor** a língua estrangeira”

FSQ062 – “**write and speak**”

FSQ066 – “**ouvir e entender** em inglês”

FSQ071 – “aprender a **ouvir**”

FSQ067 – “**ler e escrever**”

Alguns dos alunos utilizam adjetivos para qualificar a experiência de aprender uma língua com o foco nessas práticas. Os alunos FSQ055, FSQ053, FSQ065, FSQ069 utilizam “boa”, “melhor”, “importante”, “essencial”, no intuito de definir situações de comunicação e práticas de linguagem. Na sequência, os dados mostram que alguns alunos percebem a aprendizagem de inglês enquanto um meio de melhorar sua vida no presente ou no futuro, e conseguir trabalho:

FSQ076 – “para mim o inglês é **essencial** para ter **uma vida melhor**”

FSQ074 – “significa **subir na vida, se tornar em outra pessoa**”

FSQ075 – “aprender o inglês para mim é ver o meu **futuro**, pois hoje em dia **todos os trabalhos necessitam pelo menos saber uma língua a mais**”

FSQ056 – “ter uma **competência maior no mercado**”

FSQ058 – “que é muito **importante** para a vida e aprendemos **várias coisas para vida** principalmente para o **trabalho** hoje em dia”

FSQ077 – “significa muito pois até em um **mercado de trabalho** pode me ajudar”

FSQ080 – “**falar** inglês é **importante**, porque uma hora ou outra todos nós vamos precisar seja para um **trabalho, pesquisas** e até para **brincadeiras**”

FSQ081 – “**o inglês é a língua mundial** e porque ele é **importante** hoje em dia **para conseguir emprego e muito mais**”

Esses dados mostram que os alunos percebem a necessidade de aprender inglês para sua atuação no que for necessário em suas vidas. Adicionalmente, alguns alunos projetam para o futuro a garantia de que o fato de saber inglês pode significar a conquista de uma vida melhor, emprego e trabalho. O aluno FSQ080, acrescenta, além da menção ao trabalho que pode conseguir por saber inglês, a necessidade desse idioma ao fazer pesquisas ou participar de “brincadeiras”, referindo-se tanto ao teor informacional de textos multimodais em inglês quanto à sua presença em jogos e conteúdos de entretenimento. Ademais, o aluno FSQ081 salienta que o inglês é uma língua mundial, ampliando globalmente o alcance das perspectivas de participação social, advindas de seu aprendizado. Alguns alunos mencionaram comunicar-se com estrangeiros e ir para outros países como um dos motivos para aprender inglês, como mostram os dados:

FSQ057 – “**falar com os gringo**¹¹⁴”

¹¹⁴ Devido ao teor informal da colocação do aluno, decidimos por deixar a palavra *gringo* no singular.

FSQ052 – “significa **ouvir as pessoas de outros países**”

FSQ060 – “pode te ajudar a **ir para outros países** *q nem estados unidos*”

FSQ070 – “para mim se **empenhar no país estrangeiro**”

Temos, então, quatro (4) alunos, de um total de trinta (30) que mencionam explicitamente o contato com o **estrangeiro** como uma das possibilidades abertas pelo ensino/aprendizagem de inglês. Na sequência, trazemos as respostas de dois (2) alunos que citam o fato de que o inglês é uma língua universal e é uma preparação para possíveis necessidades que virão, sem, no entanto, discorrer mais sobre esses conceitos.

FSQ064 – “pra mim o inglês é uma língua muito **importante** ela é **uma língua universal**”

FSQ059 – “é uma **preparação linguística**, para quando for **necessário**. Para mim **falar** em inglês, **ser fluente**”

O aluno FSQ059 menciona falar em inglês como algo significativo para ele e, provavelmente, saber falar inglês bem significa ser fluente. Por fim, três (3) alunos tecem considerações qualitativas sobre aprender inglês:

FSQ073 – “é tudo de **bom**”

FSQ079 – “muito **importante**”

FSQ063 – “significa **aprender uma nova língua**”

Em suma, esses dados de pesquisa refletem visões positivas a respeito do aprender inglês, manifestadas pelos alunos da Turma FSQ que responderam ao questionário 2. Na próxima subseção, estão dados da mesma natureza, relacionados à turma FSZ.

4.1.2 Turma FSZ

Na turma FSZ, tivemos a participação de vinte e quatro (24) alunos respondendo ao questionário 2, no dia do nosso encontro de engajamento, no início da intervenção. Nessa turma, dos vinte e quatro (24) alunos respondentes, vinte (20) mencionaram, em resposta à pergunta de número um, alguma maneira pela qual os conteúdos que eles acessam em inglês os ajudam a aprender essa língua. Tivemos dois (2) alunos que disseram que não identificavam essa ajuda no material e dois (2) alunos responderam que os conteúdos não o ajudavam a aprender inglês.

Esses alunos utilizaram os termos “eu não vejo” (FSZ098), “não percebo isso me ajudando” (FSZ093) e “não” (FSZ045), “nada” (FSZ045).

Mediante a análise das respostas dos vinte (20) alunos que identificaram a validade dos conteúdos para seu aprendizado de inglês, também elencamos algumas palavras-chave para trazer dados quantitativos, como mostra a Tabela 4:

Tabela 4 – Os conteúdos e a aprendizagem de inglês – Turma FSZ

Palavras-chave	Quantidade de vezes mencionadas
Palavras (novas)/termos	4
Entender	3
Jogos	2
Vídeos	2
Legenda	1
Traduzir	1
Pesquisar	1
Pronunciar	1
Fala	1
Curiosidade	1

Fonte: Dados da pesquisa

Os dados mostram que esta turma percebe a aprendizagem de palavras ou termos novos como uma das maneiras pelas quais a aprendizagem de inglês acontece quando acessam seus conteúdos preferidos. Também, os alunos indicam que é importante a oportunidade de **entender** o conteúdo em inglês, indicando essa palavra-chave em suas respostas. O aluno que utilizou a palavra “fala” referiu-se aos personagens em filmes e séries, ou aos apresentadores em vídeos, cuja produção ele procura entender.

Também importantes foram as menções quanto à validade dos jogos e vídeos para o aprendizado de inglês. Ademais, outras formas de aprender inglês foram mencionadas por apenas um aluno cada: **traduzir, pesquisar, pronunciar, legenda e curiosidade**.

Trazendo as frases completas utilizadas nas respostas dos alunos, temos um primeiro conjunto, que salienta o uso de jogos e vídeos:

FSZ041 – “eu aprendo inglês na maioria das vezes nos **jogos** ou em **vídeos** de youtubers”

FSZ042 – “eu aprendo nos **jogos**”

FSZ092 – “de tanto ver **vídeos** do mesmo **gênero** e **da mesma pessoa** falando outra língua você passa a entender as **palavras sem necessitar exclusivamente ler**, pois acaba acostumando igual faço com Japonês”

Os alunos FSZ041, FSZ042 e FSZ092 citaram jogos e vídeos como gêneros que os ajudam a aprender inglês. O aluno FSZ092 detalha sua resposta, dizendo que assiste a vídeos do mesmo gênero repetidamente, e que isso o ajuda a “entender as palavras sem necessitar exclusivamente ler”. Esses dados mostram que há uma percepção do aluno quanto aos textos, que são multimodais, e que possuem uma gramática que permite que nossos alunos entendam seus sentidos e seus significados por meio de outros modos de representação, como o sonoro e o visual (KRESS, 2003; KALANTZIS: COPE, 2012).

Outras respostas evidenciaram que os alunos aprendem inglês, ao assistirem seus conteúdos preferidos, por meio do contato com palavras novas. Também os dados trazem a menção à pronúncia de palavras que é aprendida por meio do acesso aos conteúdos. Os alunos dizem:

FSZ047 – “me ajuda a descobrir **palavras novas**”

FSZ095 – “me ajuda a **entender** algumas **palavras** e a **pronunciar**”

FSZ099 – “normalmente me ajuda mais em **termos** pessoais come **he, she, they, it** que antes eu **desconhecia** seus **propósitos**”

O aluno FSZ099 indica, a nosso ver, que conseguiu entender o uso de pronomes pessoais por intermédio do material que acessa. Mais uma vez, percebemos que, nesta turma, os alunos estão interessados no uso dos vídeos, séries, filmes e canções em inglês para entender e aprender de forma contextual, e, assim, acabam por beneficiar-se com as potencialidades que os recursos tecnológicos apresentam (PEGRUM, 2014).

Nesta turma, houve uma indicação sobre tradução, pelo aluno FSZ039. Ele diz que **partes difíceis** devem ser traduzidas e, como as perguntas são feitas em inglês, os alunos devem pesquisar, muito provavelmente para respondê-las:

FSZ039 – “porque devemos **traduzir** as partes difíceis e as perguntas estão em inglês por isso devemos **pesquisar**”

O aluno não nos fornece detalhes sobre o que ele traduz ou a que perguntas ele se refere. Pode tratar-se das letras das canções preferidas ou de falas de personagens de filmes, séries ou jogos. Na sequência da análise de dados desta turma, advindos das respostas dos alunos para a

primeira pergunta do questionário 2, podemos finalizar com quatro (4) colocações dos seguintes alunos:

FSZ100 – “com **legenda**”

FSZ096 – “ele **fala** em inglês e eu **aprendo**”

FSZ097 – “me ajuda a ter mais **curiosidade** sobre Inglês”

FSZ094 – “ajuda a **entender** as **coisas**”

O aluno FSZ100 salienta que o fato de assistir a seus conteúdos com legenda é visto por ele como facilitador do aprendizado de inglês. Já o aluno FSZ096 refere-se à linguagem oral com a qual ele tem contato (falas de personagens ou falantes em vídeos) e alega que aprende com ela. Por fim, os alunos FSZ097 e FSZ094 não fazem menções específicas sobre práticas da linguagem ou gêneros, mas asseveram que os conteúdos fazem com que eles entendam coisas e tenham curiosidade sobre o que é dito/ouvido/visto nos conteúdos que acessam.

Para a segunda pergunta do questionário 2, que solicitava que os alunos dissessem o que significa aprender inglês para eles, os dados apontam para um maior número de alunos que não sabem dizer ou identificar esse significado. Primeiramente, um dos alunos, FSZ098 inutilizou sua resposta a esta pergunta, inserindo a letra “f” no campo. Na sequência, identificamos que os alunos FSZ044, FSZ045, FSZ046, FSZ090, FSZ 050, FSZ102 e FSZ096 declaram não saber o que significa aprender inglês para eles. Por fim, o aluno FSZ040 menciona conhecimento da necessidade da aprendizagem do inglês de forma genérica e acrescenta sua dificuldade no idioma:

FSZ040 – “significa muita coisa, mas não consigo entender nada”

Dos vinte e quatro (24) alunos que inseriram algum dado no campo de resposta dessa pergunta, temos, então, quinze (15) que elaboraram suas respostas com termos que possibilitaram que analisássemos o que aprender inglês significa para eles. Assim, compilamos as palavras-chaves que escolhemos nessas respostas, e as mostramos, com o uso da Tabela 5:

Tabela 5 – Aprender inglês para a Turma FSZ

Frases	Quantidade de vezes mencionadas
Aprender coisas novas/mais/aprendizado	5
Sair do país/ir para outro país	3
Saber mais	2
Futuro	2
Outra língua	2
Importante	2
Contratado	1
Falar	1
Acostumar com as palavras	1
Conhecimento	1
Ajudamos pessoas	1
Ensinar	1
Linguagem mundial	1
Depende do objetivo	1

Fonte: Dados da pesquisa

Com base nos dados, percebemos que os alunos desta turma (FSZ) asseveram que saber inglês aumenta seu aprendizado de algo novo, e com isso, eles “sabem mais” e aumentam seu **conhecimento**. Há três (3) alunos que querem ou veem a oportunidade de ir para outro país em que o inglês é falado, corroborando a necessidade de seu aprendizado. A ideia de que o inglês é importante para o **futuro** e para ser contratado por alguma empresa é manifesta por três (3) alunos. Novamente, à semelhança do que já foi percebido pela análise dos dados da Turma FSQ, aprender palavras em inglês e, neste caso, acostumar-se com elas é uma preocupação de um (1) dos alunos. Houve, também, a indicação de dois (2) alunos de que falar inglês é importante, mas sem a especificação dos motivos. O fato de que o inglês é uma língua mundial também foi elencado. Houve manifestações com relação a “ensinar” e “ajudar pessoas”, que podemos identificar como atuações que podem ser melhor desempenhadas pelos alunos se eles souberem inglês. As frases completas que os alunos escreveram podem, ainda, ser assim agrupadas:

Os seguintes alunos mencionaram saber ou aprender mais/coisas novas:

FSZ048 – “**saber** mais **aprender** mais”

FSZ049 – “**aprender** muito mais”

FSZ039 – “a forma da gente **aprender coisas novas e ensinar**”

FSZ097 – “para mim, aprender inglês é **aprender algo novo**, uma nova oportunidade de **aumentar meu conhecimento e aprendizado de algo**. Eu absorvo muito conhecimento **apenas ouvindo**”

Na resposta do aluno FSZ039 encontra-se a perspectiva de se ensinar algo, mas o aluno não é específico quanto ao que ele ensina ou pretende ensinar. O aluno FSZ097 é enfático ao mencionar aprender algo novo e aumentar seu conhecimento de algo, indicando que o inglês é o meio pelo qual ele aprende conteúdos importantes para ele, e ele vê esse processo como uma **oportunidade**. Ele completa, dizendo que absorve conhecimento apenas ouvindo. Esse dado reforça que alunos diferentes têm sensibilidades diferentes e múltiplas inteligências (GARDNER, 2006). As sensibilidades que todos possuímos precisa, então de pedagogias que integrem os diversos modos da linguagem em contextos múltiplos, e suas confluências, materializadas em práticas sociais e em gêneros (BAKHTIN, 2010; KALANTZIS; COPE, 2012, DIAS, 2012).

Nesse conjunto de respostas, referimo-nos ao aluno que cita **ensinar** como o que significa aprender inglês para ele. Houve também um outro aluno que cita que **ajudar** pessoas está entre os resultados esperados de sua aprendizagem de inglês:

FSZ094 - "assim **ajudamos** mais **pessoas**"

Na sequência, os dados que mostram os alunos que mencionaram planos para o futuro que precisam do conhecimento do inglês são os seguintes:

FSZ041 – “futuramente pretendo **sair do país** então precisarei do inglês básico ao menos”

FSZ100 – “ajuda quando **for para um lugar que fale este idioma**”

FSZ047 – “é importante para no **futuro** ser **contratado** por empresas que necessita saber inglês ou quando **for sair do país** porque o inglês é a base”

FSZ095 – “significa mais **oportunidades no futuro**”

O aluno FSZ047 lista duas (2) razões pelas quais saber inglês é significativo para ele: a primeira incluindo **emprego** ou **trabalho**, acrescentando que há empresas cujas atividades demandam profissionais que saibam inglês e, também, sair do país. O aluno FSZ095 não lista quais, mas menciona que o futuro pode trazer oportunidades para aqueles que sabem inglês.

Houve alunos que responderam que aprender inglês, para eles, implica na prática social **falar** e, também, ao aprendizado de palavras, como podemos verificar:

FSZ101 – “significa **falar** em inglês”

FSZ092 – “para **aprendermos** precisamos **acostumar com as palavras**”

O aluno FSZ092 acredita que existe uma necessidade de deixar que o inglês seja incorporado, que o aprendiz se acostume com as palavras. Essa resposta pode indicar uma visão utilitarista da linguagem: vamos aprendendo à medida que vamos tendo contato repetidamente com o conteúdo. Pode haver uma menção aqui, a processos mais naturais e dedutivos e, talvez, menos controlados.

Também observamos dois (2) alunos que disseram que estudar inglês é **importante**, sendo que um deles cita o fato de que o inglês é uma língua mundial como fato motivador:

FSZ123 – “é uma **linguagem mundial** então é **muito importante** para todos”

FSZ043 – “é **importante**”

Por fim, temos alunos que forneceram respostas um pouco mais evasivas quanto ao que significa aprender inglês para eles:

FSZ099 – “**depende** do objetivo”

FSZ042 – “significa **aprender** outra língua”

Na próxima subseção, apresentamos os dados compilados a partir das respostas da Turma FSX às duas perguntas do questionário 2.

4.1.3 Turma FSX

Na turma FSX, tivemos a participação de trinta e um (31) alunos, que responderam ao questionário 2, e seus dados serão apresentados aqui, a exemplo do que fizemos com as outras duas turmas. Como fizemos anteriormente, começando com a primeira pergunta, coletamos as percepções dos alunos sobre como os conteúdos mencionados, acessados em inglês, ajudam-nos a aprender essa língua. Responderam da seguinte forma cinco (5) dos alunos:

FSX003 – “em nada”

FSX020 – “de jeito nenhum”

FSX004 – “não sei”

FSX021 – “não sei”

FSX013 – “não acesso”

Dos alunos listados, observamos que dois (2) deles expressam suas percepções de que os conteúdos não os ajudam a aprender inglês. Também dois (2) dos alunos não sabiam indicar como os conteúdos os auxiliavam no aprendizado. E, finalmente, um (1) deles diz que não acessa material em inglês. Assim, dos trinta e um (31) alunos, vinte e seis (26) alunos responderam à pergunta com alguma percepção de como aprendem acessando conteúdos em inglês. Também elencamos palavras-chave para mostrar dados coletados dessas respostas, organizadas na Tabela 6:

Tabela 6 – Os conteúdos e a aprendizagem de inglês – Turma FSX

Palavras-chave	Quantidade de vezes mencionadas
Legenda/legendada (o)	10
Entender/acostumar com palavras	4
Falas dos atores/personagens	3
Tradução	3
Filmes	2
Séries	2
Fala e escrita	1
Repetindo	1
Pronunciar	1
Ouvindo várias vezes	1
Escutando	1
Vendo	1
Escrevendo	1
Leio	1
Mais contato	1
Final fantasy	1
Páginas, assuntos, opiniões	1

Fonte: Dados da pesquisa

Por meio da Tabela 6, percebemos uma amplitude de formas por meio das quais os alunos aprendem inglês, acessando conteúdos. Em uma análise mais detalhada das frases completas utilizadas pelos alunos, percebemos que algumas dessas palavras-chave podem referir-se ao mesmo conceito, como mostraremos com o agrupamento delas. Primeiramente, trazemos as menções ao aprendizado de inglês por meio de conteúdos **legendados**.

FSX023 - "de muitas formas, leio **legendas** e pratico o idioma"

FSX035 - "**legenda**"

FSX024 - "com **legendas** uai"

FSX008 - "com as **legendas** dos filmes"

FSX006 - "pelas **legendas** dos filmes"

FSX016 - "**legenda** de filmes"

FSX033 - "vendo séries **legendadas**"

FSX007 - "através das **falas** e **legendas**"

FSX001 - "vendo **legendado** e prestando atenção na **fala** do personagem"

FSX011 - "lendo as **legendas**, **ouvindo os atores falando**, **ouvindo as músicas várias vezes**"

Por meio da análise dessas respostas, percebemos que há alunos que dizem acessar **legendas**, mas não especificam que conteúdo acessam (FSX023, FSX035, FSX024, FSX007, FSX001 e FSX011). Outros alunos, especificam que aprendem com as legendas de **filmes** (FSX008, FSX006 e FSX016). Ademais, o aluno FSX033 ressalta que aprende inglês por meio das legendas das **séries** a que assiste. Percebemos que três (3) dos alunos mencionam exatamente as **falas** de personagens, aprendendo inglês "ouvindo os atores falando": FSX007, FSX001 e FSX011. Este último aluno citado também acrescenta que ouve músicas várias vezes.

Devido ao fato de observar que esses alunos citam a fala dos personagens ou dos atores, identificamos um (1) aluno que, apesar de não explicitar o termo, parece indicar que faz o mesmo movimento, ou seja, escuta a **fala** e lê a **legenda** ao mesmo tempo. Ele diz:

FSX014 – "com a **fala** e **escrita**"

Na sequência, apresentamos os relatos de alunos que também indicam séries e filmes como gêneros que possibilitam aprender inglês, para eles. Alguns dizem que escutam as **falas** e as repetem continuamente:

FSX036 – “**filmes**”

FSX034 – “com **séries** e **filmes**”

FSX019 – “eu escuto as **séries em inglês** e fico **repetindo** até acertar”

Outro grupo de alunos aprende palavras **ouvindo**, **pronunciando**, procurando melhorar sua **compreensão** e seu entendimento, mas não dizem que tipo de mídia acessam:

FSX017 - "de certa forma faz com que eu me **acostume** com as **palavras** e **entenda** melhor"

FSX025 - "ajuda a **entender** melhor as **palavras** de tal forma que eu possa compreender melhor"

FSX026 - "**escutando** e **vendo**"

FSX015 - "aprendo a **pronunciar** melhor"

FSX031 - "para melhorar o **entendimento** das **palavras**"

Esses alunos dizem que precisam se acostumar com as palavras para entendê-las, o que configura um dado importante para nossa pesquisa, pois pode indicar que eles entendem que precisam expor-se aos conteúdos em inglês para aprender, muito provavelmente, de forma autêntica e natural.

Apresentamos, também, um grupo de alunos que utilizam os termos **tradução** ou **traduzindo**. Esses alunos não explicitam o que eles precisam traduzir e não fazem menção às canções, séries, filmes, jogos, vídeos ou páginas da Internet, mas assim expressaram suas percepções:

FSX029 - "na **tradução** e no melhor **entendimento** das **palavras**"

FSX027 - "**traduzindo**"

FSX030 - "eu normalmente e obviamente preciso ver a **tradução**"

Por fim, o aluno FSX012 menciona que aprende inglês acessando, de maneira possivelmente extensa, informações no formato digital, disponibilizadas pela Internet:

FSX012 - "eu acho novas **páginas**, **assuntos** e **opiniões**"

A segunda pergunta do questionário 2 solicitava que os alunos dissessem o que significava aprender inglês para eles. Na Tabela 7 organizamos as palavras-chave que escolhemos ao examinar as respostas que os alunos da Turma FSX nos forneceram:

Tabela 7 – Aprender inglês para a Turma FSX

Frases	Quantidade de vezes mencionadas
Falar (bem) (fluyente)	8
Ouvir	5
Importante/essencial	5
Entender	4
Ir para qualquer lugar do mundo/outros países/morar nos Estados Unidos	3
Ler	2
Escrever	2
Aprendizados na vida (cotidiana)	2
Língua internacional/linguagem universal	2
Difícil	1
Estudar a fundo	1
Oportunidade de emprego	1
Chances	1
Descobertas	1
Abrir portas	1
Criar oportunidades	1

Fonte: Dados da pesquisa

Mais uma vez, a pluralidade do teor das respostas dos alunos mostra o alcance da língua inglesa para eles, ao demonstrar que incluem **falar** essa língua, que é internacional, no rol das habilidades que podem abrir portas e criar chances e oportunidades para eles, inclusive fora do país. Além disso, saber essa língua possibilita que suas vidas cotidianas sejam repletas de descobertas e aprendizados. Para enriquecer nossa análise, as frases completas escritas por vinte e oito (28) alunos foram agrupadas. Assim, houve alunos que detalharam suas respostas, utilizando adjetivos para definir aprender inglês para eles:

FSX012 – “**tudo o que podemos fazer** com o inglês é **importante**”

FSX011 – “para mim, é **importante**”

FSX023 – “para mim é muito **importante**”

FSX008 – “**essencial** em nossas vidas”

FSX006 – “o inglês é **importante** para os **aprendizados em sua vida**”

Percebemos que o aluno FSX006 conecta o inglês aos possíveis **aprendizados** que fazemos em nossas vidas. Podemos entender que ele vê o inglês também como um meio para se aprender mais, e não somente como uma língua. Essa percepção traz a dimensão formativa do ensino de línguas, como aponta a BNCC (BRASIL, 2018, p. 82):

[a] escolha por esses campos [de atuação¹¹⁵], de um conjunto maior, deu-se por se entender que eles contemplam dimensões formativas importantes de uso da linguagem na escola e fora dela e criam condições para uma formação para a atuação em atividades do dia a dia, no espaço familiar e escolar, uma formação que contempla a produção do conhecimento e a pesquisa; o exercício da cidadania, que envolve, por exemplo, a condição de se inteirar dos fatos do mundo e opinar sobre eles, de poder propor pautas de discussão e soluções de problemas, como forma de vislumbrar formas de atuação na vida pública; uma formação estética, vinculada à experiência de leitura e escrita do texto literário e à compreensão e produção de textos artísticos multissemióticos.

Na mesma linha de aferição do papel do inglês como um meio de conseguir informação e aprendizado, temos as colocações dos seguintes alunos:

FSX026 – “novas **chances** novas **descobertas**”

FSX012 – “**tudo o que podemos fazer** com o inglês é **importante**”

FSX016 – “usar o inglês **para o que precisar**”

FSX022 – “aprender **nem sempre e só saber o básico**, mas sim **estudar a fundo**”

As práticas sociais pela linguagem em inglês, em especial **falar**, foram citadas por vários alunos, como podemos observar em seguida:

FSX027 – “para mim, é **falar bem**”

FSX019 – “meu sonho é poder **falar**”

FSX034 - queria **falar** e **ouvir** melhor

FSX001 - **falar a língua internacional**

¹¹⁵ A BNCC (Base Nacional Comum Curricular) trata de campos de atuação enquanto categorias curriculares com as quais as práticas sociais pela linguagem são articuladas. São campos de atuação para os ensinos iniciais: o campo da vida cotidiana, o artístico-literário, o das práticas de estudo e pesquisa e o da vida pública. Com relação aos anos finais, temos os campos artístico-literário, das práticas do estudo e pesquisa, o jornalístico-midiático e o de atuação na vida pública (BRASIL, 2018, p. 82).

FSX014 - **falar** em inglês **fluente**

FSX020 - primeiro, **ler** e **escrever**, que é para as **aulas**

FSX028 - saber **ler**, **escrever** e **ouvir**

FSX004 - **falar** inglês deve ser incentivado

FSX031 - significa **ouvir** e **entender** o que o outro diz

FSX029 - **ouvir** e **falar** para em **outros países**

FSX021 - muito importante **falar** porque dá mais **oportunidades de empregos**

FSX030 - aprender inglês é **difícil**, **é difícil ouvir**

FSX013 - poder **ouvir** e **entender** o que quiser

Os dados mostram que quatro (4) desses alunos combinam as práticas sociais pela linguagem com motivos que vão além de se entender ou emitir palavras em inglês: eles incluem os conceitos de que essa é uma língua **internacional**, que possibilita falar com outras pessoas e em outros países e, ainda, trará mais oportunidades de empregos. Outros alunos também citam motivos para aprender inglês, sem especificar uma prática social pela linguagem especificamente:

FSX003 - **morar nos estados unidos**

FSX033 - uma nova forma de **desenvolver nosso país**

FSX015 - o inglês é uma **linguagem universal** eu sabendo aprender inglês posso **ir praticamente em qualquer lugar do mundo**

FSX032 - significa aprender outra língua, e **abrir outras portas** e criar mais **oportunidades**

Finalmente, temos as impressões de mais dois (2) alunos, que utilizam o termo **entender** para indicar a relação entre eles, a linguagem e o **outro**:

FSX025 - significa **entender** melhor o outro de certa forma

FSX017 - significa **entender** melhor o idioma de outro e o outro para mim

O questionário 2 tornou possível a coleta e a análise dos dados que ora mostramos e significou um momento em que os alunos tiveram a oportunidade de *experienciar o conhecido* (KALANTZIS; COPE, 2012). Os alunos comentaram, listaram e explicitaram as formas pelas quais os conteúdos os auxiliam a aprender inglês e o significado dessa prática.

Na próxima seção, mostramos a análise de dados colhidos durante o primeiro ciclo de atividades, realizado com a utilização das canções preferidas dos alunos. Devido à apresentação, análise e discussão dos dados advindos do diário de pesquisadora, um dos instrumentos, em alguns trechos a narrativa será realizada em primeira pessoa.

4.2 O primeiro ciclo: canções, pronúncia e planejamento das apresentações orais finais

Após o Ciclo de Engajamento que possibilitou que conhecêssemos os grupos formados nas turmas, estabelecêssemos o mote de nossa intervenção (aprender – participar - colaborar em parceria - assumir atitudes positivas) e aplicássemos o questionário 2, passamos para o primeiro ciclo de atividades projetado para o nosso trabalho investigativo, algumas delas criadas com canções elencadas pelos alunos no questionário inicial, na fase de pré-pesquisa. Uma das nossas intenções era salientar que as canções apontadas por eles mesmos e pelos colegas compõem um rico material do mundo real, que eles apreciam, e que podem ser cantadas e dramatizadas. Também, procuramos demonstrar maneiras de aperfeiçoamento da pronúncia das palavras em inglês selecionadas dentre as mais recorrentes, encontradas nas canções, utilizando ferramentas da Linguística de Corpus (BERBER SARDINHA *et al.*, 2012). Uma boa pronúncia, junto com a fala em inglês, são os anseios mais prementes dos participantes da pesquisa, mencionados no questionário pré-pesquisa. Além disso, dados do questionário 2 complementaram o nosso conhecimento do novo, ou seja, o conhecimento do público alvo com o qual trabalhamos durante a intervenção, alunos que gostariam de desenvolver sua expressão oral em inglês.

Nossa base metodológica estabeleceu que faríamos uma transição entre os velhos e os novos básicos da educação, conforme as informações do Quadro 4¹¹⁶, em nosso referencial teórico, cujo acesso pode ser realizado pelo *link* do arquivo ou pelo seguinte *QR code*:



¹¹⁶ *Link* para o arquivo: https://docs.google.com/document/d/1Zi_gix6b4sMTcvWGkwnmZJKZSOpaWc-TPpXvNeoc8s0/edit?usp=sharing

Com as atividades desenhadas para a intervenção, partimos do conhecido em direção ao aprofundamento dos novos papéis de alunos e professores e novos entendimentos sobre a natureza das atividades pedagógicas, dentro de um mundo multimodal (KALANTZIS; COPE, 2012; PRENSKY, 2010, GEE, 2008; BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015).

A professora da turma participou de reuniões semanais para o planejamento dos ciclos de atividades e, durante as aulas, manteve-se atuante, também rotacionando entre as ilhas, garantindo o bom andamento dos trabalhos, interagindo com os alunos, e, ainda, acompanhando-os ao laboratório, colaborando para o efetivo estabelecimento de nossa intervenção.

As pesquisas discutidas no referencial teórico apontam que desenvolver a expressão oral atualmente envolve, nos procedimentos de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, aprender a pronúncia das palavras, respeitados os sotaques e a compreensão do que se diz, sem que se fale como um nativo britânico ou americano (BRITISH COUNCIL¹¹⁷). Além da pronúncia, a aprendizagem do ritmo e de como dar mais ênfase a certas palavras na oração são de extrema relevância para que a fala em inglês fique mais natural e a construção de sentidos seja mais eficiente. Assim, neste ciclo, os alunos tiveram a oportunidade de:

- conhecer e cantar canções preferidas da turma, com palmas e movimentos, para evidenciar o ritmo, a entonação e as palavras pronunciadas mais forte (*stress*) junto com a professora da turma e comigo;
- praticar pronúncia de palavras mais frequentes das canções preferidas de sua turma;
- cantar as canções nos grupos, com meu *scaffolding* e o da professora da turma, numa das rotações que fizemos pelas ilhas;
- elaborar *raps* com palavras, expressões e rimas;
- iniciar o planejamento das suas apresentações orais, com *brainstorming* e consultas na Internet sobre esse gênero, com as orientações e *feedback* meus e da professora, ambas rotacionando entre os alunos;
- conversar, de forma informal comigo, em mais uma de minhas rotações pelas ilhas, com perguntas previamente preparadas, mas prezando pela inserção de

¹¹⁷ Site visitado: <https://www.britishcouncil.pt/blog/6-conselhos-para-melhorar-sua-pronuncia-em-ingles>

elementos que trouxessem mais naturalidade, como explicitamos em nossa metodologia¹¹⁸, disponível, também, por meio do seguinte *QR code*:



Meu diário de pesquisadora e os relatos dos alunos ao final das aulas sobre as atividades de aprendizagem implementadas são os instrumentos que geraram dados que serão analisados à luz do planejamento (*design*) da intervenção. O diário relata a movimentação dos alunos em sala e no laboratório de informática e traz minhas observações sobre os processos de conhecimento da pedagogia dos multiletramentos, detalhados nas habilidades elencadas para cada um deles. Nossa análise das ações práticas com os alunos fundamentou-se, portanto, no *design* do curso, materializado pelos procedimentos metodológicos e pedagógicos de ir e voltar entre teoria e aplicação em sala de aula, como mostram as Figuras 17 a 20 (primeiro ciclo), 28 a 31 (segundo ciclo), 38 a 41 (terceiro ciclo), 50 a 53 (quarto ciclo) e 57 a 60 (quinto ciclo), na seção da metodologia. Também analisamos o papel dos princípios dos bons jogos digitais (GEE, 2008) e das metodologias ativas, em especial, com nossa adaptação da técnica de rotação por estações (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015).

Observado esse arcabouço teórico e metodológico, os alunos puderam exercer sua autonomia ao escolher qual atividade fariam primeiro quando estivessem agrupados em ilhas, a saber, a da atividade com a pronúncia de palavras mais frequentes nas canções preferidas ou a do planejamento de suas apresentações orais finais. Para ambas as atividades, preparamos *handouts*, que constam nos Apêndices F, G, H e I, conforme descrevemos em nosso capítulo da metodologia.

Também em meu diário, listo as perguntas que enriqueceram minhas interações com os alunos, com base na taxonomia de Bloom (DALTON; SMITH, 1986), feitas para que eu pudesse acompanhar e guiar os alunos nas ações de aprendizagem relativas a cada processo de conhecimento. Prensky (2010) corrobora a importância da etapa do planejamento das perguntas

¹¹⁸ *Link* para as perguntas da conversação e do acréscimo de elementos que tornaram-na mais natural: https://docs.google.com/document/d/11gYMYDpRFbEm4L9ARPPBV5LpvmiJXMjubPLilx_UpwM/edit?usp=sharing

guias e de suporte, que o professor deve fazer aos alunos, salientando que esse procedimento deve substituir, sempre que possível, o simples *dizer* aos alunos o que fazer. O preparo e a implementação de perguntas tornaram-se primordiais, à medida que as ilhas de aprendizagem funcionavam e os alunos construíam seus conhecimentos. Nas ilhas, com eles, eu os desafiava, fornecia *feedback* e informação sob demanda, utilizando os princípios dos bons jogos de Gee (2008).

Os relatos dos alunos, um dos instrumentos de geração de dados, serão analisados, uma vez que foram utilizados para que tivéssemos autoavaliações, levando em conta o que fizeram durante a aula, o que aprenderam de mais importante e as atitudes que desenvolveram em relação ao seu papel no aprender inglês.

Primeiramente, analisaremos as ações pedagógicas e de aprendizagem desenvolvidas durante a atividade 1 do primeiro ciclo da intervenção nas três turmas participantes.

4.2.1 A atividade 1 do primeiro ciclo: cantando, marcando o ritmo e o *stress* e observando rimas

Nesta subseção, analisaremos os dados gerados durante a realização da atividade 1 do primeiro ciclo de atividades, qual seja, a de cada turma cantar quatro (4) de suas canções preferidas. O planejamento desta atividade, como explicitado em nossa metodologia, previa o desenvolvimento de habilidades integradas aos processos de aprendizagem, e sua representação visual pode ser acessada por meio do seguinte *link*:

https://docs.google.com/presentation/d/1RyvceiqY5iKBAq-IpR12iksZa_OYewo0/edit?usp=sharing&ouid=100184537531929351825&rtpof=true&sd=true

Em meu diário, registrei que iniciei a aula com os alunos das três (3) turmas, partindo do meu conhecimento prévio, que se construiu pelos dados fornecidos tanto no questionário inicial, pré-pesquisa, quanto no de número 2, aplicado durante o encontro de engajamento. Por meio deles, conheci as preferências dos alunos em termos dos gêneros que eles mais acessam e obtive dados qualitativos sobre o que é aprender inglês para eles, como os conteúdos que acessam os auxiliam nesse aprendizado e, ainda, quais seriam as práticas sociais pela linguagem mais importantes para eles desenvolverem durante o curso.

A primeira atividade, com a turma toda, foi cantar quatro (4) canções da lista das preferidas, que podiam ser acessadas por meio do *QR code* que disponibilizamos no *handout* do encontro de engajamento. Nossa intenção pedagógica era desenvolver aspectos de ritmo e entonação, ao cantar as canções cujos títulos foram escritos no quadro, após a escolha realizada pela turma. Houve uma participação bastante ativa, uma vez que os alunos se envolveram muito e colaboraram entre si, apoiados pelas ações de *scaffolding* realizadas por mim e pela professora das turmas.

Com o auxílio de meu aparelho celular e uma caixa de som de acesso remoto, as canções foram ouvidas por nós para que as cantássemos. Enquanto cantávamos, pudemos nos movimentar, de forma a marcar o ritmo e as palavras pronunciadas com mais ênfase (*stress*) por meio de palmas e algum tipo de dança, que não atrapalhasse o canto, mas o complementasse. Muitos alunos permaneceram sentados, mas menearam suas cabeças, braços, troncos e pernas, marcando o ritmo e as palavras. Incentivamos os alunos, a professora da turma e eu, a desenvolverem atitudes de respeito pelos colegas das outras turmas, evitando o barulho excessivo de marcação de ritmo, mas garantindo liberdade no canto e nos movimentos.

Relato, em meu diário, que a participação foi bastante efetiva e que essa atividade me levou a corroborar minhas percepções, baseadas em minha trajetória como professora, de que o gênero canção engaja os aprendizes em situações de aprendizagem, especialmente, no caminho do desenvolvimento de sua expressão oral. Como parte do engajamento dos alunos, eles se lembraram das canções e suas letras, **experienciando o conhecido**, representado pelos exemplares desse gênero que eles mesmos elencaram, ao responder o questionário 1, na fase de pré-pesquisa. Em sala, **experienciaram o novo**, ao cantarem comigo e com a professora, enfatizando o ritmo e a entonação por meio das palmas e da dança. Gerar esses sons e movimentos com nosso apoio e participação representou, também, o processo de conhecimento **aplicar apropriadamente e criativamente**, já que eles empreenderam ações apropriadas da marcação do ritmo e entonação, com palmas, mas, também, expressaram-se livremente por meio de seus movimentos corporais ou de dança.

Em meu diário, registrei que a Turma FSX escolheu as canções *Friends*, *Faded*, *Perfect* e *Believer*. Os excertos abaixo mostram os versos de duas dessas canções:

Don't go look at me with that look in your eye
 You really ain't going away without a fight
 You can't be reasoned with, I'm done being polite
 I've told you one, two, three, four, five, six thousand times
 Haven't I made it obvious?
 Haven't I made it clear?
 Want me to spell it out for you?

F-R-I-E-N-D-S
 Haven't I made it obvious?
 Haven't I made it clear?
 Want me to spell it out for you?
 F-R-I-E-N-D-S
 F-R-I-E-N-D-S (**Friends**¹¹⁹)

You were the shadow to my light
 Did you feel us?
 Another star
 You fade away
 Afraid our aim is out of sight
 Wanna see us
 Alight
 Where are you now?
 Where are you now?
 Where are you now?
 Was it all in my fantasy?
 Where are you now?
 Were you only imaginary? (**Faded**¹²⁰)

Também em meu diário, registrei que a Turma FSQ escolheu as canções *7 rings*, *All of me*, *Believer* e *Photograph*. A canção *Believer* também foi uma das escolhidas pela primeira turma mencionada, a FSX, e um excerto dela encontra-se abaixo. Na sequência, um excerto da canção *7 rings* também pode ser encontrada:

I was broken from a young age
 Taking my sulking to the masses
 Writing my poems for the few
 That look at me, took to me, shook to me, feeling me
 Singing from heartache from the pain
 Taking my message from the veins
 Speaking my lesson from the brain
 Seeing the beauty through the...
 Pain!
 You made me a, you made me a believer, believer
 Pain!
 You break me down, you build me up, believer, believer
 Pain! (**Believer**¹²¹)

Breakfast at Tiffany's and bottles of bubbles
 Girls with tattoos who like getting in trouble

¹¹⁹ Fonte: <https://www.azlyrics.com/lyrics/marshmello/friends.html>
 Acesso em 20 de setembro de 2021.

¹²⁰ Fonte: <https://www.azlyrics.com/lyrics/alanwalker/faded.html>
 Acesso em 20 de setembro de 2021.

¹²¹ Fonte: <https://www.azlyrics.com/lyrics/imaginedragons/believer.html>
 Acesso em 20 de setembro de 2021.

Lashes and diamonds, ATM machines
 Buy myself all of my favorite things
 Yeah
 Been through some bad s#, I should be a sad b#
 Who would have thought it'd turn me to a savage?
 Rather be tied up with calls and not strings
 Write my own checks like I write what I sing (**7 rings**¹²²)

Por fim, as anotações em meu diário trazem as quatro (4) canções cantadas pela Turma FSZ, que foram *Rap God*, *Old Town Road*, *Shape of you* e *Complicated*. Em meu diário ressalto que a canção *Old Town Road* foi aquela cantada praticamente pela turma toda. Portanto, incluo um excerto dela, abaixo, e outro da canção *Rap God*:

Hat down, cross town, livin' like a rockstar
 Spent a lot of money on my brand new guitar
 Baby's got a habit: diamond rings and Fendi sports bras
 Ridin' down Rodeo in my Maserati sports car
 Got no stress, I've been through all that
 I'm like a Marlboro Man so I kick on back
 Wish I could roll on back to that old town road
 I wanna ride 'til I can't no more (**Old Town Road**¹²³)

Everybody *want* the key and the secret to rap
 Immortality like I have got
 Well, to be truthful the blueprint's
 Simply rage and youthful exuberance
 Everybody loves to root for a nuisance
 Hit the Earth like an asteroid
 Did nothing but shoot for the moon since (pew)
 MCs get taken to school with this music
 'Cause I use it as a vehicle to 'bust a rhyme'
 Now I lead a new school full of students
 Me? I'm a product of Rakim
 Lakim Shabazz, 2Pac, N.W.A., Cube, hey, Doc, Ren
 Yella, Eazy, thank you, they got Slim
 Inspired enough to one day grow up (**Rap God**¹²⁴)

Os alunos cantaram as canções de forma espontânea e viva, alguns cantando com mais ênfase a sua canção preferida, mas pude perceber que todos conheciam as quatro (4) canções e se juntaram aos seus colegas de classe para cantá-las.

Quando analisei as letras das canções cantadas nesta atividade, minhas percepções me levaram a acreditar que os temas de suas letras - relacionamentos românticos, familiares e entre

¹²² Fonte: <https://www.azlyrics.com/lyrics/arianagrande/7rings.html>
 Acesso em 20 de setembro de 2021.

¹²³ Fonte: <https://www.azlyrics.com/lyrics/lilnasx/oldtownroaddiploremix.html>. Acesso em 20 de setembro de 2021.

¹²⁴ Fonte: <https://www.azlyrics.com/lyrics/eminem/rapgod.html>. Acesso em 20 de setembro de 2021.

amigos, perdas, abandonos, formas de se lidar com dinheiro e fama e também com as demandas e exigências do mundo - podem retratar as representações que nossos alunos valorizam e/ou que podem provocá-los no sentido da mudança do mundo ao seu redor, pela análise crítica que eles podem fazer.

Em seguida, no processo de **conceitualizar**, discutimos as características do gênero *chant*. Com nosso apoio (meu e da professora da turma), solicitamos que os alunos percebessem, identificassem e relatassem palavras que rimavam, nas canções, desenvolvendo essa habilidade do processo de conhecimento **conceitualizar**. Esse gênero textual consiste em repetir continuamente uma frase simples ou uma palavra¹²⁵. Nessa atividade, desafiamos os alunos a observassem o fenômeno da rima, característica do gênero multimodal canção.

Ao observarem as rimas nas canções, os alunos desenvolviam habilidades de **analisar** rimas específicas, dentro das características de sonoridade, musicalidade e ritmo que elas integram ao gênero canção. Ao mesmo tempo em que os alunos experimentavam o processo de analisar essas rimas, usando-as, trabalhando em colaboração uns com os outros, eles criavam *chants*. Portanto, para criarem seus *chants*, os alunos experimentaram os processos de **aplicar apropriadamente e criativamente**, já que observavam seu conhecimento sobre rimas e o gênero trabalhado, mas combinavam livremente as palavras que rimavam, retiradas das canções.

Os excertos que traremos são das canções *Perfect* (FSX), *Photograph* (FSQ) e *Shape of you* (FSZ), todas do cantor Ed Sheeran, que figura entre os preferidos dos alunos de nossa intervenção. Trata-se de um cantor de sucesso consolidado na atualidade, e como compositor, teve sua participação em todas as três canções. Em meu diário, relato que conversei com os alunos de todas as turmas sobre as palavras que rimavam nas canções de Ed Sheeran, intervenção que detalho a seguir, com exemplos dos *chants* criados por eles.

Na canção *Perfect* (FSX), percebemos que, devido ao inglês britânico do cantor, ele rima as palavras em ênfase, como *dark*, *arm*, *grass*. Em inglês americano, a palavra *grass* não estaria rimando nesse conjunto, mas o sotaque britânico de Ed Sheeran tornou a rima possível. Também temos *mess*, *breath* e, finalmente, neste trecho, *heard*, *perfect*.

Baby, I'm dancing in the **dark** with you between my **arms**
 Barefoot on the **grass**, listening to our favourite song
 When you said you looked a **mess**, I whispered underneath my **breath**
 But you **heard** it, darling, you look **perfect** tonight

¹²⁵ Referência: <https://dictionary.cambridge.org/us/dictionary/english/chant>. Acesso em 09 de outubro 2019.

Os alunos da Turma FSX, então, criaram estes *chants*:

“in the dark, in my arms, on the grass”;
“my breath is a mess”;
“you heard it, you’re perfect”.

A canção *Photograph* (FSQ), apresenta rimas em palavras como *closing, broken, frozen*; também rimam *bleed, street* e, por fim, *phone, home*.

Where our eyes are never **closing**
 Hearts are never **broken**
 And time's forever **frozen**, still
 (...)
 And if you hurt **me**
 Well, that's okay, baby, only words **bleed**
 Inside these pages, you just hold **me**
 And I won't ever let you **go**
 When I'm away, I will remember how you kissed **me**
 Under the lamppost back on Sixth **street**
 Hearing you whisper through the **phone**
 "Wait for me to come **home**"

Os alunos da Turma FSQ, então, criaram estes *chants*:

“the door is closing, the clock is broken, the water is frozen”
“he bleeds in the street”
“e.t phone home”

Finalmente, os alunos da Turma FSZ, observaram algumas das rimas de *Shape of You*, que traz *go, slow*. Também observamos muitas palavras do mesmo espectro de rima: *you, do, too, room, new*, como podemos ver no excerto:

The club isn't the best place to find a lover
 So the bar is where I **go**
 Me and my friends at the table doing shots
 Drinking fast and then we talk **slow**
 (...)
 I'm in love with the shape of **you**
 We push and pull like a magnet **do**
 Although my heart is falling **too**
 I'm in love with your body
 And last night you were in my **room**
 And now my bedsheets smell like **you**
 Every day discovering something brand **new**
 I'm in love with your body

Os *chants* criados pelos alunos da Turma FSZ foram:

“when I'm tired I go slow”
“you do what you do, I do what is new”

Com a análise e discussão desses dados, podemos constatar o caráter cíclico e interligado dos processos de conhecimento da pedagogia dos multiletramentos. Também podemos dizer que o esforço de conhecer um número maior de representantes do gênero que

estiver sendo trabalhado em sala é justificável, tanto para o professor quanto para os alunos, especialmente com o tratamento de um corpus, na medida em que aparelha o professor com conhecimento. Neste caso, lidar com esse conhecimento na elaboração das atividades garantiu o desenvolvimento, por parte dos alunos, de habilidades de pronúncia, ritmo e entonação.

A participação dos alunos foi marcada pela interação, pela negociação e pela criatividade ao utilizar as palavras que rimavam nas suas canções preferidas. A participação da professora das turmas foi marcada pela colaboração e pela parceria, ao transitar, conosco, pelas teorias e práticas de nossa intervenção.

Na próxima subseção, traremos os dados gerados a partir das observações, em meu diário, dos resultados das atividades de pronúncia e canto de canções nas ilhas.

4.2.2 As atividades 2 e 3 do primeiro ciclo: aprendendo pronúncia, cantando excertos de canções e criando *raps*

De acordo com o planejamento discutido na metodologia, uma das atividades do primeiro ciclo foi elaborada com as palavras mais frequentes das canções preferidas de cada turma. Assim, atividades de pronúncia foram customizadas para cada uma das turmas, e realizadas nas ilhas, agrupamentos de alunos implementados desde o encontro de engajamento. Complementando essas atividades, houve o trabalho com o canto de excertos das canções e com a criação de *raps*. Os ciclos dos processos de conhecimento, para estas atividades, foram desenhados com habilidades específicas, e o acesso a elas pode ser realizado por meio do seguinte *link*:

https://docs.google.com/presentation/d/1RyvceiqY5iKBAq-IpR12iksZa_OYewo0/edit?usp=sharing&ouid=100184537531929351825&rtpof=true&sd=true

Em meu diário de pesquisadora está registrado que, ao iniciar uma das minhas rotações pelas ilhas, apoiando os alunos enquanto faziam a atividade de pronúncia, fiz perguntas e solicitações, cujas respostas ativavam as ações dos processos de conhecimento da pedagogia dos multiletramentos. A solicitação “*remember that you are working in a group, so, expose what you know, listen to your classmates, negotiate, articulate, make decisions*” era uma ação de *scaffolding* para que os alunos **experenciassem o conhecido e imergissem no desafio do novo**, especialmente ao trabalhar colaborativamente. Ao perguntar “*can you remember the*

pronunciation of these words in the songs?, meu apoio tinha por objetivo desafiar os alunos a criar espaço para **experienciar o conhecido**. Também apoiei os alunos, ao fornecer guia com a solicitação “*establish a connection between the pronunciation of the words in isolation and in the verse*” e com a pergunta “*what conclusions can you draw on the pronunciation when you are singing?*” para que eles pudessem **conceitualizar e analisar** os sons.

Portanto, ao realizarem as atividades em suas ilhas, com a orientação que minhas perguntas iam proporcionando, os alunos **experienciavam o conhecido e o novo** ao identificar palavras com o mesmo som, mas com grafias diferentes, retiradas das canções preferidas de sua turma (nas ilhas), com a ajuda do *handout* elaborado para eles, como ilustram as imagens das Figuras 63, 64 e 65, que mostram uma atividade completa de um aluno de cada turma.

Figura 63 – Atividade de pronúncia – aluno do Grupo FSQGR04

First Class with the favorites – SONGS - Group – FSQGR04

Island Pronunciation

Pay attention to the pronunciation of the words in the first line and then, classify the other words according to the highlighted sound:

there – girl – down – things – head – see – give – every – leave – nobody – even – inside – care – now – been – these – heart – need – get – are – never – tell – keep – our – here – feel – still

if - /ɪf/ - /t/	ever - /evər/ - /e/	believer - /bə'li:vər/ - /i:/	dɑ:rk/ - /ɑ:/
GIRL	EVERY	FEEL	HEART
INSIDE	NEVER	KEEP	Nobody
BEEN	HERE	LEAVE	OUR
HERE	HEAD	PLEASE	ARE
THINGS	CARE	EVEN	NOW
STILL	GET	NEED	DOWN
GIVE	TELL	SEE	-x-

Fonte: Dados da pesquisa

Figura 64 – Atividade de pronúncia – aluno do Grupo FSZGR03

First Class with the favorites – SONGS - Group – FSZGR03

Island Pronunciation

Pay attention to the pronunciation of the words in the first line and then, classify the other words according to the highlighted sound:

girl – down – this – head – see – give – every – leave – body – even – will – care – now – been – these – heart – need – get – are – never – tell – keep – our – here – feel – spit – let

if - /ɪf/ - /ɪ/	ever - /evər/ - /e/	believer - /bə'li:vər/ - /i:/	dark - /dɑ:rk/ - /ɑ:/
girl	every	feel	heart
this	never	keep	body
here	let	leave	our
now	head	these	are
will	care	even	now
spit	get	need	down
give	tell	see	-x-

Fonte: Dados da pesquisa

Figura 65 – Atividade de pronúncia – aluno do Grupo FSXGR02

First Class with the favorites – SONGS - Group – FSXGR02

Island Pronunciation

These words are from the songs that you like. Classify these words according to the highlighted sound of the words in the first line of the chart:

where – girl – out – things – head – see – give – every – leave – nobody – even – is – care – now – been – people – heart – need – get – are – never – tell – please – our – here – feel – this – down

if - /ɪf/ - /ɪ/	ever - /evər/ - /e/	believer - /bə'li:vər/ - /i:/	dark - /dɑ:rk/ - /ɑ:/
girl	every	Feel	Heart
is	never	people	nobody
been	where	leave	our
here	head	please	are
things	care	even	now
this	get	need	down
give	tell	see	out

Fonte: Dados da pesquisa

Os alunos realizaram as atividades mostradas nas Figuras 63, 64 e 65 em colaboração com os colegas de seu grupo, colaram os *handouts* em seus cadernos de inglês (com exceção

dos que constam nas figuras, entregues a mim). A professora da turma e eu vimos essa atividade, para controle. Ela, em parceria comigo, também orientou e corrigiu os alunos na atividade, além de ter participado dos processos de apoio a eles, em rotação pelas ilhas.

Em meu diário, descrevo que, em minhas rotações pelas ilhas, com meu apoio e o da professora da turma, os alunos **conceitualizaram**, ao categorizar os sons e palavras com base em suas semelhanças e diferenças na tabela criada para esse fim, mostrada nas figuras. Em nossas rotações, solicitávamos que eles pronunciassem a palavra que estivessem trabalhando e chamávamos à sua atenção o fonema que correspondia ao som. Para exemplificar alguns dos processos pelos quais os alunos passaram, registrei em meu diário algumas interações com os alunos, e escolho os excertos de três (3) delas abaixo:

FSQ071: Professora, essa palavra aqui (THINGS) é no believer, né?

Eu: Let's pronounce – fala junto comigo: THINGS/BELIEVER – Are they different or similar?

FSQ071: THINGS tem um som estranho, tipo THANK YOU. E BELIEVER é bem iiiiii.

Eu: So, what is your conclusion?

FSQ071: Ah, different.

Eu: Excellent! Keep up the good work!

FSZ091 (aluno bem fluente): teacher, I don't know where to put NOBODY and... Is it in HEART?

Eu: Try to pronounce them.

FSZ091: /'nəʊbədi/; /hɑ:rt/

Eu: Oh! You're right! There is this pronunciation of the word NOBODY. But can you remember another way to pronounce it?

FSZ091: Is /'nəʊ,bɑ:di/?

Eu: Can you remember the song "Old Town Road"?

FSZ091 (canta e eu o acompanhamento): "Can't nobody tell me nothin'/ You can't tell me nothin'"

Eu: Great Job! Keep going!

FSX026 – Nossa, 'tô na dúvida na palavra BEEN. Porque, olha só, todas as que tinham dois Es, eu coloquei nessa coluna aqui ó (mostra a coluna da palavra BELIEVER). Mas se eu colocar a palavra EVEN nessa coluna, qual que eu vou colocar na outra coluna (mostra a coluna da palavra IF)

Eu: How do you pronounce EVEN?

FSX026 – Ai, eu acho que pronuncio /'evən/.

Eu: Hum... mas aí não seria na coluna do EVER?

FSX026 – Não, não, minha coluna do ever tá pronta! rrsrrsrrsr. Ah, será /'i:vən/?

Eu: Remember the song GIRLS LIKE YOU? /Spent 24 hours/I need more hours with you/

FSX026 - You nana the weekend/nana even, ooh ooh

Eu – rrsrrsrrsr You spent the weekend/getting even, ooh ooh!

FSX026 – ah, /'i:vən/!

Eu: Very good! Moving on! There are more activities today!

Dessa forma, os alunos foram, pouco a pouco, **conceitualizando**, ao mostrar entendimento da relação entre escrita alfabética e fonemas. Também, ao identificar a maneira de pronunciar as palavras, os alunos experimentavam o processo de conhecimento **analisar**. Como mostram os excertos, em meu diário também registrei que, em minhas rotações, convidei os alunos a lembrarem partes das canções de modo a propiciar que eles passassem pelo processo de conhecimento **aplicar**. Essa atividade permitiu que os alunos interagissem em seus grupos, avaliando o aperfeiçoamento da sua pronúncia (e da dos colegas), por meio da atividade e do canto de excertos das canções (**conceitualizar/analisar**). Eles também identificavam e ilustravam a maneira de pronunciar algumas das palavras mais frequentes nas canções preferidas (nas ilhas), individualmente e em colaboração (**analisar**).

Também por meio de minhas rotações, mais um ciclo de processos de conhecimento foi implementado, conforme nosso planejamento da atividade 3, para caminhar em direção à criação de raps com as palavras da atividade. Assim, em grupos, os alunos cantaram trechos das canções a partir da atividade de pronúncia, passando pelos processos de conhecimento. Mediante as interações com os alunos, nas ilhas, para apoiá-los em suas criações de *raps*, eu fiz solicitações do tipo: *sing these parts of the song together; can you see any differences relating to the way you guys sing? how can you help each other on the pronunciation and singing? how about creating raps? let's try! what kind of rap can you create with these words or with words that rhyme?*. Dessa forma, procurava auxiliá-los a cantar trechos das canções nas ilhas, reconhecendo a pronúncia das palavras nos versos (**experienciar o conhecido e o novo**), interagir em pares, avaliando o aperfeiçoamento da pronúncia por meio das canções (**conceitualizar**), avaliar o cantar dos colegas (nas ilhas), de forma a contribuir para o seu aprimoramento, interagindo de forma produtiva (**analisar**) e **aplicar** o conhecimento advindo da categorização dos sons das palavras, na tentativa de criar *raps*.

Em meu diário, registrei que houve dificuldade na criação desse tipo de gênero, em geral, por todas as turmas e grupos. Um grupo em especial, FSXGR01, conseguiu criar um *rap* curto, cujo excerto incluo nesta análise:

*I don't care about you
People need things here
I'm down and nobody see(s)
I wanna leave*

Esse grupo apresenta alunos que citaram vários tipos de canções no questionário inicial e cinco (5) de seus sete (7) integrantes citaram *rap* como o tipo preferido. Ao analisar as causas do número baixo de *raps* criados, podemos entender que a criação de um exemplar de canção

precisa de um projeto mais longo, com escritas e reescritas, ensaios e apresentações. Uma vez que as turmas tinham, para esse primeiro ciclo, que proceder a mais uma atividade e, ainda, participaram de uma conversa informal comigo, a criação de *raps* não se estendeu por muito tempo.

Assim, é possível entender, com a análise dos dados de meu diário, que os processos de conhecimento foram, nestas atividades, a base para ações pedagógicas customizadas, focadas e interessadas nos sentidos que os alunos vão construindo no caminho do aprender, como nossa base teórica postula (KALANTZIS; COPE, 2012).

4.2.3 O primeiro ciclo de atividades: a conversa informal

Nesta subseção, apresentaremos a análise e discussão dos dados gerados durante a atividade de conversa informal que foi realizada com todos os alunos participantes da intervenção. Planejamos o desenvolvimento de habilidades no ciclo dos processos de conhecimento para esta atividade, cujo acesso pode se dar pelo *link*:

https://docs.google.com/presentation/d/1RyvceiqY5iKBAq-IpR12iksZa_OYewo0/edit?usp=sharing&oid=100184537531929351825&rtpof=true&sd=true

Em meu primeiro contato individualizado com os alunos, agrupados em suas ilhas, eu desenvolvi uma conversação informal com eles, incentivando-os a falarem um pouco sobre eles mesmos, em inglês. Usei perguntas pré-elencadas, acrescidas de várias formas de interação oral para tornar a comunicação natural, como discutimos em nossa metodologia (Figura 16). Essa conversação informal representou um momento de descontração, de estabelecimento de mais conexão com os alunos e de aprendizagem alicerçada em práticas sociais pela linguagem, especialmente a fala e a escuta. Rotacionei, portanto, por todos os grupos das três (3) turmas. Abaixo, alguns excertos da conversação realizada com um (1) grupo de cada uma das turmas:

Com o grupo FSZGR01:

Eu: Hello, guys, how **are** you today? (*sorrindo e acenando para eles*)

FSZ041: good... (*meneando a cabeça*)

Eu: oh, **nice!** Good morning! Oh, guys, tell me your names... What are your **names?**

FSZ041: My name is....

Eu: Oh,

FSZ050: My name is...

Eu: Oh... I **like** your name... And you, what is your name?

FSZ042: My name is...

FSZ047: My name is...

FSZ095: My name is...

FSZ102: My name is...

Eu: Great! Guys, how **old** are you? (não entenderam a princípio) For example, I am **fifty-two** years old. (*fiz os números 5 e 2 com os dedos*) (Então, eles entenderam). Ah... and you?

FSZ041: Ah... I am **sixteen**.

Eu: Very good! And you, (FSZ050), are you **sixteen** too?

FSZ050: Yes, teacher.

Eu: And you, (FSZ042)?

FSZ042: sixteen.

FSZ095: I am fifteen.

Eu: Oh, You are **younger!** You are **all** young! I am **old**...(risos) Guys, Where do you **live?** (não entenderam a princípio). I live in **Buritis**, and you, guys?

(Risos)

FSZ047: É o bairro?

Eu: Yes...

FSZ047: I live in Graça. (*mostrou com o indicador, já que o bairro é próximo da escola*)

FSZ050: I live in Ouro Minas. (*levantou as sobrancelhas, já que o bairro é longe da escola – acredito que este aluno possa ter tomado o turno justamente pela diferença na distância*)

Eu: Oh, Ouro Minas is **far**...(não entendeu a princípio). It is **distant** from here...

FSZ050: (Fez sinal afirmativo com a cabeça). I come by **bus**.

Eu: By bus? Yes? Oh, it's nice...(risos) And you, FSZ042, where do you live? He lives in Graça; she lives in Ouro Minas, and **you?**

FSZ042: I live in Nazaré.

FSZ041: I live in Floresta. (*tomando o turno*)

Eu: I love Floresta.

FSZ041: Yes...

Eu: Guys, what do you do in the **morning?**

FSZ041: I **sleep**.

(risos)

FSZ050: A gente tá na escola in the morning.

Eu: yes!

FSZ047: **Study** in the morning.

Eu: What about on the **weekends?** (não entenderam a princípio) **Saturday and Sunday?**

FSZ102: Video game. (*fez movimentos com um joystick imaginário*)

Eu, brincando: I can't **believe** it! (risos)

FSZ047: **Study** and **play** games.

Eu: What video game is your **favorite?**

FSZ102: ação... **action**.

FSZ050: I go **shopping** on the weekends. (*tomando o turno*)

Eu, Oh, what do you **buy?**

FSZ050: ah, food, **t-shirt**... (*movimentando as mãos*)

Eu: Great! And you, FSZ095?

FSZ095: Eu assisto **series**.

Eu: Ah... in English, let's try... I....

FSZ095: ...

Eu: watch....

FSZ095: I watch **series**. (*sorrindo*)

Eu: FSZ042, do you watch series on the **weekends?**

FSZ042: No. no series. (*movendo a cabeça em negação*)

Eu: I don't watch series **either**. I **prefer** films. I **love** films.

FSZ095: Me too!

Com o grupo FSXGR01:

Eu: Hello, guys, how **are** you today?

FSX012: Hi, **teacher**, I am fine, and **you**?

Eu: oh, I'm great It's a **pleasure** to be here with you! Oh, guys, can you tell me your **names**?

FSX012: My name is....

Eu: Oh, nice to meet you.

FSX031: My name is...

Eu: Oh, nice! And you, what are your names?

FSX029: My name is...

FSX027: My name is...

FSX030: My name is...

FSX003: My name is...

Eu: Great! Guys, do you have **brothers** or **sisters**?

FSX012: I have **two** sisters.

Eu: oh, I have **two sisters too!**

FSX029: Eu sou filho único! (*tomando o turno*)

Eu: An **only child**?

FSX029: an **only** child.

Eu: Do you like to be an only child?

FSX029: Ah, it's normal.

FSX027: Eu queria ser filha única! (*tomando o turno*)

Eu: Oh, why? How many brothers or sisters you have?

FSX027: **three brothers!**

(risos)

FSX012: Eu sou o único homem dos filhos, ela é a única mulher.

Eu: Yes...hum... how do you say that in English?

FSX003: In English! You are the only **man**, she is the only **woman**.

FSX012: I am....

FSX003: the only man...

FSX012: the only man... she is the only **girl**.

Eu: **Excellent!**

FSX003: **Teacher**, I have one **sister**, and she is **married**.

(pude perceber que FSZ003 sabia se comunicar bem em Inglês, tinha boa pronúncia)

Eu: Really, a **married** sister? FSX003, is English your favorite subject at school?

FSX003: No... (risos) I prefer History!

(risos)

FSX006: I like Matemática. (*tomando o turno*)

Eu: **Mathematics**?

FSX006: Yes, **Mathematics**.

FSX027: I love **Science**.

Eu: I love **all** the subjects.

FSX029: Yeah! I too.

Eu: So, guys, tell me... what about **Physical Education**? **Everybody** loves it!

FSX003: I don't' like it because we **only** play sports. I don't play sports very well.

(*expressão facial contorcida*)

FSX031: O que que você falou?

FSX003: Que eu não sou bom em esportes.

(risos)

Eu: So, what do you like to do for **fun**?

FSX027: **Talk** with my **friends**.

FSX030: o que é for fun?

FSX003: pra divertir...

FSX030: ah, I play **video games**!
 (risos)
 Eu: That's nice. But, say... do you play video games **every day**?
 FSX030: no every day.
 FSX029: **teacher**, I have a **job!** (*tomando o turno*)
 Eu: Oh, what do you **do**?
 FSX029: ajudante de pedreiro.
 Eu: Great! You are a **mason**.
 FSX029: Hum...**Mason**?
 Eu: Yes, you are a mason. A **very** important profession.
 FSX029: I am **mason**.

Com o grupo FSQGR01:

Eu: Hi, **everyone**!
 FSQ078: Hello, teacher!
 FSQ053 (aluno muito fluente): Hello, how are **you**?
 Eu: I am **great**! I am **here** with you! I am so **happy**!
 FSQ083: Me too, teacher. I like **English**!
 Eu: I **love** English. It's my **life**!
 FSQ074: Ai, eu não gosto muito. Eu prefiro Ciências.
 Eu: Oh, let's try in English... What **subject** do you prefer?
 FSQ074: Ciências.
 FSQ066: **Science!** (*tomando o turno*)
 FSQ074: Ah (risos), Science!
 Eu: FSQ052, where do you **live**?
 FSQ052: live?
 Eu: Yes, look – I live in **Buritis**.
 FSQ052: I live in **Floresta**.
 Eu: FSQ073, do you have **brothers** or **sisters**?
 FSQ073: I have **one sister**.
 FSQ053: Teacher, I have **two** sisters.
 FSQ078: I have two **brothers**.
 Eu: oh my God, it's a **lot** or boys in the house! What do you do in the **afternoon** when you are at home?
 FSQ078: We play **videogame**, we **study**...
 FSQ055: Ah, **study**.... (risos)
 FSQ078: Yes, I study **very**.
 Eu: a **lot**?
 FSQ078: study a **lot**.
 Eu: I see... that's **important**! Guys, what can you do **very well**?
 FSQ081: ãh?
 Eu: do = fazer. For example, I can **cook** very well. Hum... my food is **delicious**. (*fiz gestos para a palavra cozinhar e para o adjetivo deliciosa*)
 FSQ081: Ah.... como fala dormir?
 FSQ052: **sleep**.
 FSQ081: I can **sleep** very well.
 (risos)

Esses excertos de conversação mostram, primeiramente, as atitudes de respeito e vontade de participar, uma das observações mais importantes que registrei em meu diário, demonstrando a abertura das turmas à intervenção, feita de forma séria e madura, apesar de alguns pontos que expressam bom humor e descontração. O *design* desta atividade, neste

primeiro ciclo, previa o desenvolvimento de habilidades para o desenvolvimento da expressão oral, que surgiram a partir da construção de nossa base teórica. Assim, os quatro (4) processos de conhecimento foram implementados na medida em que os alunos interagiram a partir das perguntas que fiz, especialmente sobre assuntos pessoais e familiares (**experienciar o novo e o conhecido**). Também, ao **conceitualizar**, categorizando elementos de uma conversa, os alunos reconheciam e/ou apreendiam tipos de frases, de trejeitos, de ritmo, de entonações, de expressões faciais. Percebi que, com foco e atenção, os alunos iam identificando a maneira de formular suas próprias respostas ao **analisar** as minhas intervenções e as respostas dos colegas, ao mesmo tempo em que interpretavam o sentido do que iam ouvindo e vendo com base no fluxo do conteúdo, contexto e objetivo da conversação (**analisar**). Como pode ser visto nos excertos, com a ajuda dos recursos tipográficos do negrito e do itálico, com minha ajuda, os alunos precisavam integrar gramática, pronúncia, ritmo, ênfase e entonação e, ainda, tomar e manter o turno conversacional, o que os levava a **aplicar** seu conhecimento, beneficiando-se desse momento, que podemos identificar como desejado por eles, de expressar-se efetivamente em inglês.

No entanto, em muitos momentos, eu utilizei recursos pedagógicos para explicar vocabulário, dar exemplos, direcionar a conversa para que todos os alunos pudessem ter a oportunidade de responder, o que caracteriza atividades de conversação em salas de aula de língua estrangeira. Todavia, a atividade foi vista como uma oportunidade ambicionada pelos alunos, como seus relatos, analisados por nós, irão demonstrar.

A seguir, analisaremos a atividade de planejamento da apresentação oral final.

4.2.4 O primeiro ciclo de atividades e o planejamento da apresentação oral final

Nesta subseção, apresentaremos a análise e discussão dos dados gerados a partir da atividade de planejamento da apresentação oral final, realizada pelos alunos das três (3) turmas, ao longo da intervenção. Para essa atividade, os alunos puderam utilizar os computadores do laboratório de informática e tinham, como material de suporte, o *handout* para planejamento da produção oral final (Figura 15, no Capítulo da Metodologia e Apêndice I). Havia computadores suficientes para os alunos de uma turma, mas eles mantiveram-se próximos aos seus colegas de grupo, para trabalharem em colaboração, a partir de, muitas vezes, momentos de pesquisa individualizada.

Segundo Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015), a técnica rotação por estações prevê liberdade de trânsito dos alunos, que, especialmente em grupos, trocam experiências e

trabalham juntos, mas, durante a oportunidade de usarem os computadores e as tecnologias digitais podem percorrer caminhos mais individuais, o que contribui para o desenvolvimento de sua autonomia. Assim, as habilidades listadas nos processos de conhecimento que foram previstas para esta atividade previam esse movimento individual/grupal e podem ser vistas por meio do *link*:

https://docs.google.com/presentation/d/1RyvceiqY5iKBAq-IpR12iksZa_OYewo0/edit?usp=sharing&ouid=100184537531929351825&rtpof=true&sd=true

Em meu diário, relato que o trânsito dos alunos entre a sala e o laboratório de informática foi realizada de forma organizada, e os alunos demonstraram atitudes de respeito e comprometimento, especialmente por não atrapalhar outras turmas que estavam tendo aulas, quando eles passavam pelos corredores. Perceber essas atitudes representou o fortalecimento de meus conceitos advindos das teorias sobre a parceria entre professores e alunos pode melhorar o ensino e aprendizagem (PRENSKY, 2010).

Os alunos, no laboratório de informática, ao manusear os computadores, traçaram caminhos individuais, pesquisando sobre as características do gênero apresentações orais, **experienciando o conhecido e o novo**. No entanto, eles interagem com seus pares quando suas pesquisas já tinham resultados positivos para a especificação de metas e passos relativos ao trabalho final. Assim, **experienciavam o conhecido e o novo**, interagindo com os pares e suas referências prévias, interpretando, descrevendo e aprendendo. Também passavam pelo processo **analisar**, ao examinar os interesses do grupo na elaboração das produções orais finais e especificar metas, planos e projetos. Uma vez que interagem entre si, também identificavam papéis para os membros dos grupos dentro, tanto das pesquisas, quanto das apresentações orais, no processo de **aplicar**.

De acordo com meu diário, desafiei os alunos a experienciar, conceitualizar e analisar as etapas de criação das apresentações orais, com perguntas inspiradas na taxonomia de Bloom (DALTON; SMITH, 1986). As perguntas foram: *what is, in your opinion, the characteristics of an oral presentation? how do you plan it? how does your group see it? what does “oral” mean? is it only talking? what else can be included? talk to them in a while, list your ideas, and when you are ready, go to the computer laboratory and do some research*”. O *handout* de apoio para esta atividade também trazia perguntas, a saber: *how are you going to plan your production?, what will your production feature?, what kind of vocabulary do you need?, do you*

have to write dialogues?, how many lines are there going to be in your production?, can any of you draw a story board?, are there characters?, who are they?.

Nesse primeiro ciclo de atividades, que representou nosso primeiro contato com os alunos engajados em atividades, percebemos que as perguntas que fiz contribuía para que eles refletissem e ativassem suas percepções do que faziam para aprender. Esta estratégia alinha-se ao que Prensky (2010) diz sobre parceria com os alunos. Esse autor acresce que o uso de perguntas que podem guiar aprendizes a construir seus próprios caminhos é um procedimento que pode ser bem sucedido, mas que precisa ser planejado. Então, em minhas rotações de *feedback* e *scaffolding*, dei o suporte necessário aos alunos que planejavam suas apresentações orais, com base em pesquisas sobre o gênero e suas características.

Este primeiro ciclo de atividades foi finalizado com a verificação, por minha parte, de algumas poucas pesquisas que os alunos realizaram sobre o tema apresentação oral. Por ter sido este o primeiro contato com os alunos em efetivo trabalho com as atividades, que eram diversas, o tempo mostrou-se insuficiente para que os alunos empreendessem pesquisas mais extensas. Percebemos que eles se ocuparam em entender o teor das perguntas do *handout* de apoio e conversaram, ainda timidamente, sobre suas ideias para a apresentação oral.

Felizmente, essas pesquisas foram sendo retomadas nos ciclos seguintes, conforme nossas análises vão demonstrar, configurando processos recursivos (não lineares) de produção (DIAS, 2004). Dias (2004) assevera que as produções textuais são intimamente ligadas aos contextos, características dos gêneros trabalhados, suas funções comunicativas e, ainda, colaboração entre pares. Os alunos participantes da intervenção foram guiados na geração de ideias (*brainstorming*), e no planejamento de suas produções orais finais ao longo de todos os cinco ciclos que vamos descrever.

Isso posto, analisaremos, na sequência, os relatos dos alunos sobre esse primeiro ciclo de atividades.

4.2.5 O primeiro ciclo de atividades e os relatos dos alunos ao final da aula

Nesta subseção, traremos os relatos dos alunos ao final das duas aulas geminadas em que aconteceu nosso primeiro ciclo de atividades. Elencaremos palavras-chave nesses relatos, no intuito de apontar e agrupar as percepções dos alunos, sobre as quais vamos tecer nossa análise.

A interação com os alunos deu-se continuamente, já que eu pude posicionar-me entre eles, perguntando, concedendo *feedback*, buscando fazer com que os alunos experenciassem,

também, a expansão de seu conhecimento, por meio de minha ajuda, trabalhando na sua zona proximal de desenvolvimento (VYGOTSKY, 1987). Nossa adaptação do sistema de rotação por estações proporcionou que a professora da turma e eu atendêssemos aos alunos da forma como eles necessitavam, transitando entre as ilhas. Interessantemente, houve momentos em que eu iria realizar a conversação informal com um grupo, mas os alunos preferiram discutir detalhes da atividade de pronúncia. Também, houve momentos em que os alunos queriam articular, conosco, o andamento de suas ideias sobre a apresentação. Em outros momentos ainda, eu desafiava os alunos a cantar, por exemplo.

Houve espaço importante para *feedback*, *scaffolding*, customização e informação fornecida sob demanda, corroborando alguns dos princípios dos bons jogos de Gee (2008), aqui aplicados ao contexto pedagógico. Desafios aconteceram durante todo o ciclo, na medida em que os alunos experienciaram o novo em diversos momentos. Assim os relatos dos alunos, coletados ao final das duas aulas geminadas mostram suas percepções a respeito de todas as atividades do primeiro ciclo que realizamos, aqui mostrados, nos quadros que seguem:

Quadro 8 – Relatos dos alunos da Turma FSQ – 1º ciclo de atividades

Aluno	O que fez na aula	O que aprendeu de mais importante	A atitude durante as atividades
FSQ078	Realizamos as atividades que foram passadas e desenvolvemos mais o projeto	pronúncia e conversação	de colaboração, trocando ideias e ajudando meu grupo
FSQ083	Respondi alguns questionários em inglês e utilizei a linguagem para comparar as pronúncias e responder os questionários.	Aprendi a comparar o som da pronúncia das palavras.	Participar da aula, pois será muito útil na frente.
FSQ075	Fiz alguns exercícios, conversei com a professora. Utilizei o básico do inglês que conheço para me comunicar.	Algumas palavras que não conhecia.	Aprendi a escrever palavras que não conhecia.
FSQ064	Exercícios e conversas com a professora, utilizei o básico do inglês que conheço para me comunicar.	Algumas pronúncias que não conhecia.	Me esforcei para aprender como fazer uma apresentação.
FSQ076	Nós conversamos com a professora, respondemos o questionário , o que nos ajudou a responder as atividades.	Aprendi a pronunciar melhor as palavras que sabia e as novas e conversation.	Eu conversei com a professora e meus amigos.

FSQ072	Conversei com a professora em inglês, foi um pouco difícil a comunicação , porque isso é falta de costume. A professora me ajudou a falar as palavras que eu não sabia.	Que a gente tem a capacidade de conversar em outras línguas. Para sair do país sem precisar levar tradutor.	Tentei me comunicar mais em inglês.
FSQ068	Fiz as atividades , e deu para aprender um pouco de inglês, pelo menos o básico.	As palavras, pronúncias e falas.	De pesquisar.
FSQ077	Conversei e discuti com meus colegas sobre o tema.	A comunicação é importante.	Não sei dizer.
FSQ053	Atividades e participei da conversation.	Nada.	Eu soube escutar e fazer meus deveres.
FSQ052	Participei de atividades	Conversation	Prestei atenção.
FSQ066	As atividades.	O jeito de pronunciar algumas palavras.	Tentar entender inglês.
FSQ058	Fiz atividades.	Algumas palavras importantes.	Prestar atenção.
FSQ078	Realizamos diversas atividades, utilizamos da linguagem para discutirmos sobre o andamento da produção.	Trabalho em grupo e a pronúncia de diversas palavras.	Todo meu grupo teve uma atitude ativa, discutimos bastante com o andamento das atividades.
FSQ080	Não fui muito bem, pois ainda tenho muita dificuldade no inglês, então não consegui me comunicar muito.	O som das palavras é um pouco difícil, mas consegui fazer algumas junto com o meu grupo.	Algumas vezes ia dando opiniões das atividades, fui pensando comigo e ia falando, vai que eu acerto, né? Tentar sempre.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora/Dados da pesquisa

Quadro 9 – Relatos dos alunos da Turma FSZ – 1º ciclo de atividades

Aluno	O que fez na aula	O que aprendeu de mais importante	A atitude durante as atividades
FSZ045	Atividades em inglês. Falando errado até aprender.	A falar alguma coisa.	Ficar calada e aprender ao máximo.
FSZ039	Eu brinco mas eu estudo, tenho aprendido muito com minhas amigas me ajudando.	Aprendi a pronúncia.	Brinquei, mas estudei e aprendi coisas importantes.
FSZ040	Fiz duas atividades em inglês. Falando errado até pronunciar certo.	A falar algumas coisas.	Ficar calada e tentar aprender ao máximo.

FSZ100	As atividades dadas.	A pronunciar as palavras.	
FSZ049	Separei palavras para melhorar o aprendizado. Foi uma ótima comunicação , pode facilitar mais na hora da fala .	A pronunciar e a responder .	Aprender mais .
FSZ097	Prestei atenção na aula, tentei falar inglês, fui para a sala de informática .	Aprendi um pouco mais de inglês .	Prestei atenção .
FSZ048	Aprendi, fiz as atividades .	Sobre algumas palavras em inglês.	Brinquei , depois fiz.
FSZ102	Eu aprendi que ouvir com atenção.	Eu aprendi que observando você entende como comunicar em inglês.	Foi ouvir para aprender e entender .
FSZ045	Atividades de inglês, falando e errando muito .	A pronunciar as palavras.	Participação tipo, falar as palavras.
FSZ092	Separei palavras para melhorar o aprendizado. Foi uma ótima comunicação , pode facilitar mais na hora da fala .	A pronunciar e responder .	Aprender mais .
FSZ095	Comunicação . Fiz as atividades .	A comunicação forma palavra .	Aprendi a falar um pouco.

Fonte: Elaborado pela autora/Dados da pesquisa

Quadro 10 – Relatos dos alunos da Turma FSX – 1º ciclo de atividades

Aluno	O que fez na aula	O que aprendeu de mais importante	A atitude durante as atividades
FSX028	Preenchi o questionário .	A falar algumas palavras que não sabia.	Animação .
FSX035	Aprendi a falar inglês.	Falar .	Boa, prestei atenção e foi bem legal.
FSX033	Conversei com a professora.	A dialogar em inglês.	Quieta .
FSX021	Praticamos pronúncias , fazendo frases para o rap e respondendo perguntas .	Como fazer a pronúncia correta.	Ajudei a realizar a atividade , e fiquei atenta à aula.
FSX023	Pratiquei pronúncia . Ajudei a fazer frases para o rap e respondi perguntas.	Como fazer a pronúncia correta.	Me mantive atenta para absorver o máximo da aula.
FSX031	Conversamos com a professora, sentamos em	Aprendi a trabalhar um pouco mais em	Ouvi e testei as atividades para uma

	grupo e aprendemos mais sobre a comunicação com música.	grupo e ter um bom diálogo.	melhor aprendizagem.
FSX029	Conversamos com a professora em inglês, sentamos em grupo e conversamos.	A ter um bom diálogo e como falar o inglês correto no diálogo.	Prestei atenção enquanto ela falava e interagi, respondi as perguntas.
FSX025	Atividade em grupo ; com tradutor.	As pronúncias e como montar frases com elas, para um rap e o trabalho em equipe com meu grupo.	Fui participativa , e útil , eu acho.
FSX017	Treinamos pronúncias , fizemos frases com as palavras para um rap.	A pronunciar as palavras.	Participei de modo cooperativo.
FSX032	Praticar a pronúncia. Através das perguntas e da classificação das palavras.	Palavras novas.	Eu conversei e pratiquei o diálogo em inglês e português, e trabalhei em grupo.
FSX026	Praticar a pronúncia , fazendo frases para o rap e respondendo perguntas.	Fazer a pronúncia correta.	Atenção e compromisso.
FSX030	Eu conversei brincando com meus colegas em inglês e foi muito da hora.	A me esforçar para comunicar com meus colegas em inglês.	Brinquei muito e zoei.

Fonte: Elaborado pela autora/Dados da pesquisa

Ao analisarmos os relatos dos alunos, percebemos alguns pontos de coincidência com o que nossa intervenção previa, mas observamos, ainda, algumas menções a visões mais tradicionais do ensino. Nossa análise dos relatos dos alunos da turma parece sugerir que:

- alguns poucos alunos ainda veem atividades como exercícios a serem feitos e perguntas como questionários, o que nos leva a perceber a importância de conversar com eles no sentido de construir a noção de que fazemos atividades ou trabalhos para aprender e que passamos por processos para sua efetividade.
- muitos alunos entendem que prestar atenção, ter compromisso, esforçar-se e fazer seus deveres são atitudes importantes, o que mostra o desenvolvimento de foco e responsabilidade nos processos de aprendizagem.
- muitos alunos sinalizaram com a percepção de que as atividades proporcionaram espaço para interação, colaboração, opiniões, discussões, troca de ideias, ajuda, posicionamentos, participação ativa. Em um dos relatos, percebemos o entendimento de que a linguagem também foi utilizada para tratar do andamento

das atividades. Esse reconhecimento vem ao encontro das ações que empreendemos, apoiadas por nossa base teórica.

- a atividade de conversação com a pesquisadora foi realçada pelos alunos enquanto um ato de comunicação necessário, mas difícil, devido à falta de prática. Alguns alunos relataram que ficaram atentos ao ouvir e realizar o que chamaram de diálogo. Muitos disseram que falaram inglês. Esses relatos corroboram a efetividade da técnica de rotação da pesquisadora, que possibilitou que houvesse muito mais espaço para a utilização da língua inglesa em conversações. Também, essa atividade foi vista como algo colaborativo, que foi conseguido pela interação com os colegas, corroborando nossa visão de um *design* de curso que preza pela disposição de alunos em grupos.
- houve menções às habilidades de planejar e levantar ideias colaborativamente. Essas habilidades foram elencadas pelo planejamento de nossa intervenção e percebidas pelos alunos durante seu desenvolvimento, de forma espontânea.
- muitos alunos mencionaram a atividade de pronúncia, e alguns a de escrever, relatando a habilidade de trabalhar fonemas e escrita alfabética, como a proposta da atividade previa.
- alguns alunos da Turma FSX relataram que criam um *rap* neste ciclo, indicando que reconheceram e trabalharam as características desse gênero multimodal.

Em suma, por intermédio dos relatos dos alunos, os dados ora analisados mostram a aplicação dos processos de conhecimento em um ciclo de atividades em rotação, de forma efetiva. Na aula que segue a essa, identificamos a possibilidade de realizar um jogo com os alunos, sobre o qual trataremos na próxima subseção.

4.2.6 O Bingo das perguntas e respostas na sequência das aulas do primeiro ciclo

Para as aulas que se seguiram ao primeiro ciclo de atividades, procedemos à customização de uma atividade para os alunos. Utilizamos as respostas que os alunos deram às perguntas pessoais feitas a eles durante a conversa informal do primeiro ciclo¹²⁶, organizando um bingo, graças às anotações realizadas na planilha de controle a que já nos referimos, que se

¹²⁶ Excertos das conversas informais realizadas com os alunos encontram-se nas páginas 195-198. Nesta seção, relacionamos a seleção de perguntas e respostas que fizemos para o jogo, por meio dos Quadros 11 e 12.

encontra no Apêndice J.

No intuito de acrescentar um desafio, procedimento corroborado por um dos princípios de Gee (2008), que, ao examinar características de jogos, observa que acréscimos de elementos dificultadores ajudam a manter o interesse do jogador, escolhemos uma celebridade e preparamos perguntas sobre ela, sem mencionar seu nome. Também incluímos uma pergunta sobre a pesquisadora e uma pergunta sobre a professora da turma. A celebridade escolhida foi Greta Thunberg, que foi inserida anteriormente em um projeto desenvolvido pela professora com esses alunos participantes da pesquisa, no segundo bimestre. Esses passos foram possíveis devido à parceria com a professora das turmas, e foram concretizados em nossa reunião semanal.

Assim, com a ajuda do Quadro 11, mostramos a maneira pela qual organizamos as perguntas que fizeram parte do jogo que elaboramos e fizemos com todas as três (3) turmas. As perguntas feitas durante a conversa informal do primeiro ciclo constam no quadro. Acrescentamos algumas perguntas sobre a celebridade escolhida e outras, ainda, sobre a professora e a pesquisadora. Colocamos a pergunta sobre a idade da pesquisadora porque o recurso de dizê-la, como exemplo, foi utilizado, no intuito de auxiliar os alunos durante a conversa informal, no primeiro ciclo de atividades.

Quadro 11 – Perguntas do bingo realizado com os alunos

Origem da pergunta	Pergunta
Questionário da ilha de conversa informal, realizada no primeiro ciclo de atividades	Where do you live?
	What do you do in the afternoon?
	What do you want to be in the future?
	What can you do very well?
	How old are you?
	What is your favorite subject at school?
	How many sisters do you have?
	What do you do in the morning?
	What do you do on the weekends?
	How many brothers do you have?
	What is your favorite day of the week?
	What kind of books do you like?
	When is your birthday?
	Where is your school located?
	How do you come to school?
	What school do you go to?
Which grade are you in?	
Perguntas sobre Greta Thunberg, que inserem o princípio do desafio, Segundo Gee (2008), sobre a pesquisadora e sobre a professora das Turmas	Who is she (Greta Thunberg)?
	How old is she (Greta Thunberg)?
	Where is she (Greta Thunberg) from?
	What is her (Greta Thunberg's) condition?
	What movement did she (Greta Thunberg) start?
	Where does she (Greta Thunberg) live?
	Where did she (Greta Thunberg) make a speech?
	Where was the UN climate change conference held?
	When did she (Greta Thunberg) make her speech?
	Does she (Greta Thunberg) go to school?
	What was her (Greta Thunberg's) message?
	Do you eat meat?
	Does she (Greta Thunberg) eat meat?
	Did she (Greta Thunberg) go to New York by plane?
How old is Mrs. Tartoni?	
Who is your English teacher?	

Fonte: Elaborada pela autora/dados da pesquisa

As perguntas que constam no Quadro 11 foram escritas em tiras de papel que, por sua vez, foram colocadas em um recipiente para sorteio, enquanto as respostas dadas pelos alunos a elas (advindas da conversa informal do primeiro ciclo), ou pertencentes à biografia de Greta Thunberg, da pesquisadora e da professora, foram escritas em folhas de papel *kraft* e fixadas no quadro branco da sala de aula. Os alunos desenharam suas próprias cartelas de bingo e escolheram livremente nove (9) respostas das que estavam no quadro e as escreveram uma em cada quadrante. O jogo de bingo foi realizado com o sorteio de uma pergunta por vez, realizado

por mim ou pela professora, e, então, os alunos que possuíam a resposta adequada para ela marcavam-na em sua cartela. Os vencedores foram os alunos que completaram a cartela toda, em 1º, 2º e 3º lugares. Todavia, também venceram os alunos que escreveram corretamente, na base de suas cartelas, o nome da celebridade Greta Thunberg. No Quadro 12, encontram-se os conjuntos de perguntas e respostas.

Quadro 12 – Perguntas e respostas – Bingo – todas as turmas

WHERE DO YOU LIVE?	I live in Concórdia.
WHAT DO YOU DO IN THE AFTERNOON?	I play video games. I work. I go out with my friends. I eat and sleep.
WHAT DO YOU WANT TO BE IN THE FUTURE?	I want to be a mechanical engineer.
WHAT CAN YOU DO VERY WELL?	I can draw very well.
HOW OLD ARE YOU?	I am sixteen years old.
WHAT IS YOUR FAVORITE SUBJECT AT SCHOOL?	My favorite subject is Physical Education.
HOW MANY SISTERS DO YOU HAVE?	I have a sister. I am an only child.
WHAT DO YOU DO IN THE MORNING?	I go to school.
WHAT DO YOU DO ON THE WEEKENDS?	I go out with my friends. I eat and sleep. I work.
HOW MANY BROTHERS DO YOU HAVE?	I have two brothers.
WHAT IS YOUR FAVORITE DAY OF THE WEEK?	It is Saturday.
WHAT KIND OF BOOKS DO YOU LIKE?	I love Harry Potter books.
WHEN IS YOUR BIRTHDAY?	It is in October.
WHERE IS YOUR SCHOOL LOCATED?	It is on Cristiano Machado Avenue.
HOW DO YOU COME TO SCHOOL?	I come to school by bus.
DO YOU EAT MEAT?	Yes, I eat meat.
WHAT SCHOOL DO YOU GO TO?	Flavio dos Santos State School.
WHICH GRADE ARE YOU IN?	We are in the 10 th grade.

WHO IS SHE (GRETA THUNBERG)?	SHE IS AN ENVIRONMENTAL ACTIVIST.
HOW OLD IS SHE (GRETA THUNBERG)?	SHE IS 16 YEARS OLD.
WHERE IS SHE (GRETA THUNBERG) FROM?	SHE IS FROM SWEDEN.
WHAT IS HER (GRETA THUNBERG'S) CONDITION?	SHE HAS ASPERGER SYNDROME.
WHAT MOVEMENT DID SHE (GRETA) START?	SCHOOL STRIKE FOR CLIMATE
WHERE DOES SHE (GRETA THUNBERG) LIVE?	IN STOCKHOLM.
WHERE DID SHE (GRETA THUNBERG) MAKE A SPEECH?	AT THE UN CLIMATE CHANGE CONFERENCE.
WHERE WAS THE UN CLIMATE CHANGE CONFERENCE HELD?	IN NEW YORK.
WHEN DID SHE (GRETA THUNBERG) MAKE HER SPEECH?	ON SEPTEMBER, 23 RD 2019.
DOES SHE (GRETA THUNBERG) GO TO SCHOOL?	NO, SHE DOES NOT GO TO SCHOOL.
WHAT WAS HER (GRETA THUNBERG'S) MESSAGE?	WE WILL BE WATCHING YOU.
DOES SHE (GRETA THUNBERG) EAT MEAT?	NO, SHE DOES NOT EAT MEAT.
DID SHE (GRETA THUNBERG) GO TO NEW YORK BY PLANE?	NO, SHE WENT THERE BY BOAT.
HOW OLD IS MRS. TARTONI?	SHE IS FIFTY-TWO YEARS OLD.
WHO IS YOUR ENGLISH TEACHER?	HER NAME IS CARLA.

Fonte: Elaborado pela autora/dados da pesquisa

Percebe-se, por meio do Quadro 12, que, em alguns casos, uma pergunta pode ter várias respostas, já que, durante a conversa informal com os grupos, eu obtive acesso a diferentes informações, fornecidas pelos alunos.

Na análise dessa atividade, seguindo o viés teórico que embasou nossa intervenção, temos **experienciar o conhecido**, ao lembrar da experiência da conversação informal com a pesquisadora e, também, identificar as características do jogo bingo. **Experienciar o novo** significou imergir na experiência de jogar com a turma sob as orientações da pesquisadora e da professora; reelaborar a visão do jogo bingo, desta vez colocando nas cartelas palavras e não números, e interagir com a pesquisadora e com a turma ao jogar. **Conceitualizar por nomeação** era identificar as características do jogo bingo; relacionar as perguntas com as respostas e mapear os resultados durante o jogo. Também, o processo de conhecimento **analisar** foi acessado com as habilidades de entender as características do jogo proposto; avaliar as ferramentas envolvidas: a cartela, as frases, a dinâmica do sorteio, e avaliar e fazer uso das habilidades e das percepções para participar efetivamente do jogo. Para **aplicar apropriadamente**, os alunos precisaram fazer escolhas; elaborar a cartela de forma apropriada, de acordo com as instruções; manejar informação, consultando as frases que eram as respostas das perguntas colocadas no quadro, e identificar respostas para a pergunta sorteada no bingo.

Em meu diário, registrei que foi possível perceber que houve participação em massa dos alunos no jogo bingo, além da interação com a professora, realizada oralmente, reforçando nossas proposições para o desenvolvimento da expressão oral dos participantes da pesquisa. Ademais, muitos alunos acertaram o nome de Greta Thunberg. A professora da turma interagiu bastante com eles, procurou falar em inglês durante uma boa parte da aula, quis que eles respondessem, parafraseou, concedeu *feedback* e *scaffolding*.

Ainda mais, trazendo as considerações dos alunos expressas através dos relatos de final de aula, um dos instrumentos de pesquisa já mencionado, temos dados organizados por meio dos Quadro 13, que segue:

Quadro 13 – Relatos dos alunos das 3 turmas ao final do Bingo

Pergunta	Aluno	Relatos
O que você fez nesta aula? Como você utilizou a linguagem para se comunicar e nas suas produções?	FSZ 102	Eu aprendi que (temos) que ouvir com atenção
	FSZ 040	Fizemos uma dinâmica chamada bingo com frases em inglês
	FSQ 111	A gente escutou perguntas e reproduzimos as perguntas de acordo com o bingo
	FSZ 125	Eu joguei um bingo com perguntas e respostas em inglês; traduzindo as frases
	FSQ 062	Joguei bingo, brinquei, me diverti
	FSZ 117	Participei do bingo, usei (a linguagem) através das frases do bingo

	FSZ050	Eu brinquei de bingo, sim, utilizei a linguagem para conhecer algumas frases.
	FSZ042	Aprendi que sou azarado.
	FSZ095	Joguei bingo.
	FSZ044	Joguei um bingo elaborado de perguntas e respostas.
	FSZ041	Utilizei a linguagem para conhecer algumas frases para poder ganhar o bingo.
	FSZ043	A gente jogou bingo.
	FSZ039	Jogamos bingo em inglês.
O que você aprendeu de mais importante?	FSZ 102	Eu aprendi que observando você entende em comunicar em inglês
	FSZ 040	A ouvir e interpretar
	FSQ 111	A escutar as perguntas e responder relacionando elas.
	FSZ 125	A me comunicar através de frases
	FSZ050	Aprendi muitas traduções de algumas frases.
	FSQ 062	Aprendi palavras novas
	FSZ 117	Como pronunciar corretamente
	FSZ042	A ser competitivo, ou seja, aprendi a perder.
	FSZ095	Aprendi um jogo em inglês, que me ajudou a aprender.
	FSZ044	A me comunicar e me expressar mais.
	FSZ041	Aprendi algumas traduções de algumas frases.
	FSZ043	A me comunicar.
	FSZ039	Aprendi a traduzir frases e pronúncia em inglês.
Qual foi sua atitude durante as atividades de aprendizagem?	FSZ 102	Foi ouvir para aprender a entender
	FSZ 040	Tentar entender
	FSQ 111	Empolgado
	FSZ 125	Atenção, respeito, participação e me diverti
	FSZ050	Atitude de muito interesse durante a atividade.
	FSQ 062	A questão da participação nas aulas e a pronúncia
	FSZ 117	prestei atenção
	FSZ042	Respeitei a todos.
	FSZ095	Prestar atenção.
	FSZ044	De prestar atenção.
	FSZ041	Atitude de interesse.
	FSZ043	A minha atitude foi prestar atenção na professora.
	FSZ039	Foi boa, pois aprendi a interagir.

Fonte: Elaborado pela autora/dados da pesquisa

O Quadro13 traz os relatos de alguns dos alunos participantes da pesquisa, que parecem corroborar a intervenção realizada pelo estudo de caso que conduzimos, através do *design* de

atividades que transformam o espaço e os processos de aprendizagem, no intuito de desenvolver a expressão oral deles e gerar maior engajamento.

Percebemos expressões utilizadas pelos alunos que parecem denotar a confluência desses objetivos, como “ouvir/escutar perguntas e respostas”, “comunicar através de frases”, “tentar entender”, “pronunciar corretamente” e “ouvir para aprender a entender”. Quando perguntados sobre suas atitudes frente à atividade, percebemos alusões a processos que compreendem **respeito, participação, atenção** e, devido à sua natureza, **diversão**. Percebemos que a análise da atividade, cujo desenho foi alicerçado no arcabouço teórico de que nos valem, trazida pelas percepções da pesquisadora e dos alunos, parece sugerir que nossos objetivos foram alcançados.

4.3 O segundo ciclo: canções, colocados e planejamento das apresentações orais finais

O segundo ciclo de atividades projetado para as turmas durante nossa intervenção focou novamente nas canções listadas pelos alunos no questionário inicial, na fase de pré-pesquisa. Uma de nossas intenções, neste ciclo, foi o de, por meio de um debate interativo, mostrar como o tratamento de dados encontrados em um corpus específico (canções, neste caso) pode apresentar combinações de palavras e colocados. O aprendizado dessas combinações e colocados pode ser realizado por meio de tarefas que investigam a língua em uso (JOHNS, 1994; BIBER; CONRAD; REPPEN, 1998; HUNSTON, 2002; BERBER SARDINHA, 2004, 2010, BERBER SARDINHA *et al.*, 2012). Conhecer colocados (ou colocações) e combinações de palavras pode facilitar o **falar** uma língua estrangeira, propiciando que o falante mostre conhecimento do seu funcionamento e, ainda, possa ganhar fluência, especialmente ao utilizar *chunks*¹²⁷.

Neste ciclo, adicionalmente, os alunos organizaram uma segunda etapa na reunião de material para compor suas apresentações orais. Assim, categorizaram as características do gênero multimodal apresentação oral e de outros que poderiam incluir nas suas produções, avaliando o curso que esse processo precisaria seguir. Novamente, a pesquisadora desafiou os alunos e forneceu o suporte necessário para que eles construíssem conhecimentos sobre gêneros e multimodalidade (GEE, 2008; BAKHTIN, 2010; KALANTZIS; COPE, 2012).

¹²⁷ Chunks são frases ou grupos de palavras que podem ser aprendidas como uma unidade. Exemplos: “Can I have the bill, please?” e “Pleased to meet you”. Referência: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/us/definition/english/chunk>. Acesso em 01 de agosto de 2020.

Neste ciclo, portanto, os alunos, em grupos, puderam:

- conhecer melhor as letras de algumas das canções preferidas da turma, fazendo atividades com linhas de concordância e ordenação de palavras;
- assistir aos clipes das canções, cantá-las, e refletir sobre seus conteúdos, a multimodalidade neles presentes e seus efeitos de sentido;
- continuar o planejamento da apresentação oral, com consultas na Internet sobre modos semióticos que poderiam compô-la, com a orientação e *feedback* da pesquisadora, que rotacionava entre as ilhas.

Para a professora das turmas, o uso da Linguística de Corpus no tratamento de dados representava um conhecimento novo. Mediante reuniões que aconteceram na semana anterior à implementação deste segundo ciclo de atividades, pudemos discutir a atividade com linhas de concordância e, durante a atividades, em sala, a professora participou ativamente, junto comigo, de rotações por todas as ilhas. Dessa maneira, fornecemos suporte, *feedback* e *scaffolding*, continuamente, sob a demanda dos alunos.

Primeiramente, analisaremos as ações pedagógicas orientadas para a construção de sentidos e habilidades na aprendizagem durante a atividade 1 deste segundo ciclo da intervenção com as três turmas participantes.

4.3.1 A atividade 1 do segundo ciclo: a aprendizagem por dados nas linhas de concordância

A atividade com linhas de concordância foi desenhada (*designed*) com a utilização de quatro (4) versos das canções preferidas de cada turma. Portanto, as linhas de concordância eram os versos de canções, organizados em grupos. Em cada linha de concordância/verso faltava uma palavra central, que fora substituída por um espaço em branco sublinhado. As palavras que faltavam em cada conjunto de linhas de concordância/versos foram fornecidas, na atividade, em um banco, que era um quadro preparado, onde elas estavam disponíveis, antes das linhas de concordância. As habilidades que antecipávamos, em nosso *design*, pertinentes aos processos de conhecimento a serem desenvolvidos nesta atividade encontram-se no seguinte *link*:

<https://docs.google.com/presentation/d/1mzoxir7aulvinaTpZKVNtR4y1lIx7lVA/edit?usp=sharing&oid=100184537531929351825&rtpof=true&sd=true>

Para trabalhar com as linhas de concordância/versos, os alunos analisavam os vocábulos antes e depois do espaço em branco para identificar qual das palavras do banco completaria o verso. Quando decidissem, com base em seus conhecimentos prévios, precisavam analisar todos os outros versos do conjunto, já que eles seriam completados da mesma forma. Abaixo, encontra-se um (1) conjunto de linhas de concordância/versos de cada turma, para exemplificar a atividade:

Turma FSQ:

...First things first I'ma say all the words **inside** my head I'm fired up and tired of the... - believer
 ...for me to come home Oh, you can fit me **inside** the necklace you got when you were sixteen...-
 photograph
 ...forever frozen still So you can keep me **inside** the pocket of your ripped jeans Holding me closer...
 - photograph
 ...you hurt me. That's okay baby, only words bleed **inside** these pages you just hold me And I won't...
 - photograph
 ... Can you feel it through All of the windows **inside** this room 'Cause I wanna touch you, ... - dusk till
 dawn
 ... (only us). Convinced we were broken **inside**, yeah Inside, yeah 'Cause girl you're perfect... - earned
 it

Nestes versos, a palavra central era INSIDE, que foi retirada para que os alunos fizessem a atividade. O primeiro verso deste conjunto é exatamente o primeiro da canção *Believer*, uma das favoritas da turma. Assim, cantando a canção, os alunos já poderiam identificar a palavra. Dessa forma, seria possível caracterizar, depois, o uso de INSIDE em combinações como: *fit me inside the necklace, keep me inside the pocket, words bleed inside these pages, windows inside this room* e o colocado *we were broken inside*.

Para a Turma FSZ, neste conjunto de versos, ou linhas de concordância, a palavra extraída foi GO, como mostramos a seguir:

Turma FSZ

...waters, never met What I needed I'm letting **go** A deeper dive Eternal silence of the sea I - faded
 ...Because I'm easy come, easy **go** A little high, little low Anyway the wind blows - bohemian rhapsody
 ...our first date You and me are thrifty, so **go** all you can eat Fill up your bag and - shape of you
 ...in my bladder Cheated on my baby You can **go** and ask her My life is a movie - old town road
 ,,fake it No, no Why'd you have to **go** and make things so complicated? I see the way - complicated
 ...I will catch you When you feel like letting **go** 'Cause you're not, you're not alone - not alone
 ...Look, I was gonna **go** easy on you and not to hurt your feelings -rap god
 ...any moment I'm Thinkin' it's time to **go** get 'em They ain't gonna know what hit - venom

Os alunos teriam, então, que identificar pelo menos um espaço em que a palavra GO formaria uma combinação. O primeiro verso traz uma combinação que, pensamos, poderia ser conhecida dos alunos: *let go*. A partir desse conhecimento, os alunos tinham nosso apoio para construir sentidos para as outras combinações, como *easy come, easy go, you can go and ask,*

you have to go, I was gonna go easy on you, it's time to go get 'em. Ademais, temos nessa seleção *chunks* que podem, devido à sua natureza, ser largamente utilizados em conversações.

No próximo conjunto de versos, ou linhas de concordância, apresentados e discutidos com a Turma FSX, a palavra retirada foi LET:

Turma FSX

...Someone that's afraid to **let** go, uh You decide, if you're ever gonna - sad
 ...to tell you a lie, so How do you **let** go when you You just don't know what's - say goodbye
 ...I wanna know Am I losing my mind? Never **let** me go If this night is not forever - alone
 ...Throw your hands up in the sky. **Let's** set this party off right Players, put yo' pinky - 24k magic
 ...Listen Baby, come here and sit down. **Let's** talk; I got a lot to say So I guess - say goodbye
 ... believe I had a girl like you And I just **let** you walk right outta my life - lonely
 ...Take control of your mind and just meditate And **let** your soul just gravitate - where is the love

Como projetado, com a mesma atividade elaborada para a turma FSZ, a combinação *let go* poderia ativar conhecimentos prévios dos alunos, bem como a frase com *let's*, vocábulo que, provavelmente, em nossa análise prévia, já poderia ter sido visto por eles.

Em meu diário registrei que essa atividade foi realizada com o apoio da professora e o meu, em nossas rotações entre as ilhas. Precisávamos discutir, com os alunos, o conceito de colocados. Alguns alunos interessaram-se por saber como eu havia conseguido reunir os versos daquela forma e expliquei rapidamente que o programa AntConc forneceu-me as ferramentas para essa análise. Carregando o programa com as letras das canções, há maneiras de solicitar as palavras mais frequentes e escolher algumas delas. Então, consultando-se as palavras escolhidas, o programa lista todas as sentenças/frases/instâncias que trazem as palavras, colocando-as no centro. Essa disposição peculiar caracteriza a palavra central como *node word* (palavra nódulo¹²⁸) para que possamos utilizá-las para fins didáticos (SINCLAIR, 1991).

Para a Turma FSQ, as *node words* (palavras nódulo) foram GET, FEEL, THINGS, DOWN e INSIDE. Duas dessas palavras também fizeram parte da atividade da Turma FSZ, GET e FEEL, além de GO, CAN e KNOW. Essas duas últimas também estavam entre as mais frequentes das canções da Turma FSX, que trabalhou com CAN, KNOW, HAVE, LET e GOTTA.

Nesta atividade, os alunos puderam **experienciar o conhecido e o novo**, desenvolvendo as habilidades de completar conjuntos linhas de concordância com palavras, interagindo com essa nova forma de apresentação de dados, identificando as colocações e combinações

¹²⁸ *Node word*, ou palavra-nódulo é a palavra que é colocada no centro da pesquisa que é realizada nesses tipos de programa. Também é chamada de palavra-chave em contexto (*key word in context – KWIC*). Essa última nomenclatura ressalta a importância, na aprendizagem dirigida por dados advindos de linhas de concordância retiradas de corpora com textos autênticos (SINCLAIR, 1991).

conhecidas e construindo conhecimentos sobre as desconhecidas. Para apoiá-los nesse desenvolvimento, como registrei em meu diário, fiz perguntas como: *what can you discover about the combinations of these words? if you sing the song, what words come to your mind?*. Esta última pergunta também possibilitava que os alunos agissem sobre o conhecimento prévio das canções, experimentando, em adição, o processo de conhecimento **aplicar**. Ao mesmo tempo, faziam conexões lógicas entre as estruturas linguísticas e as combinações de palavras, nas linhas de concordância (versos das canções), experimentando o processo **analisar**. Outra habilidade sob o escopo do processo **analisar** também foi acessada quando os alunos distinguiam entre as colocações familiares e o conhecimento novo que advinha da observação das outras combinações, em outros versos. Com relação ao processo de conhecimento **conceitualizar**, pudemos perceber que os alunos iam categorizando as combinações das palavras para completar as linhas de concordância (versos), apontando distinções e semelhanças entre elas.

Em meu diário, registrei outras perguntas que pude utilizar para que os alunos **conceitualizassem** as combinações de palavras, que foram: *how do you justify the use of this word in this verse?* e *what choice of word would you make here and why is that so?*. Para as habilidades do processo de **analisar**, fiz as perguntas: *how is the use of this word here similar or different from the use there?*, *what relations can you establish between the word on the right and on the left?* e *how can these combinations help you when you are speaking?*. A discussão e interação que essas perguntas tornaram possíveis fizeram com que os alunos estabelecessem conexões lógicas entre as estruturas linguísticas e as combinações de palavras, nas linhas de concordância (versos das canções), distinguindo entre o que eles conheciam e as novas colocações observadas nos versos das canções. Para exemplificar esse processo, temos os seguintes excertos de minha interação com alguns alunos:

FSQ063: teacher, essa frase aqui eu lembro da música: inside my head (da canção Believer). Então, nas outras frases vai inside também?

Eu: Yes, and read the verses, let's understand the combinations.

FSQ064: olha, tem fit me inside the necklace. O que é necklace?

FSQ077: é um tipo de colar.

FSQ064: dentro do colar? inside the necklace?

FSQ077: sabe aqueles colares que tem um pingente que abre?

FSQ063: ah, e você coloca uma foto?

Eu: oh, so, what is the connection with the song?

FSQ064: a photograph inside the necklace. You can put my photo inside the necklace. (frases formadas com minha ajuda).

FSZ098: ah, eu já vi essa frase aqui – it's time to go.

FSQ040: aqui em cima tem you have to go.

FSQ049: então, vai ter aqui embaixo go easy.

Eu: great! what is it – to go easy on someone?

FSQ098: ah, I don't know.

Eu: when you go to the computer laboratory, you can look it up in a dictionary...

FSX022: letting go, letting go.... é a música da Frozen?

FSX019: a da Frozen é let it go, let it go...

FSX028: aqui tem um S, olha – para o let's.

FSX019: let's set this party, let's talk.

FSX036: tem assim também: let me go, let you walk, let your soul just gravitate.

Eu: when you go to the computer laboratory, check the use of let's and let.

Como os dados mostram, houve conversas em português, que foram monitoradas por mim e houve outras também monitoradas pela professora da turma, sempre fornecendo apoio para que os alunos falassem inglês ou procedessem a buscas na Internet, que reforçaria o aprendizado por descoberta que era um dos objetivos da atividade. Portanto, quando os alunos se dirigiram ao laboratório de informática, em meu diário registrei que indiquei um dos dicionários *online* de que mais faço uso (Longman Dictionary of Contemporary English Online¹²⁹) e os grupos puderam verificar os seguintes vocábulos:

go easy on somebody - to be more gentle and less strict or angry with someone. (Example) Go easy on Peter for a while – he's having a hard time at school.

let - allow, permit. (Example) I can't come out tonight – my dad won't let me.

let's - the short form of 'let us', used especially to make suggestions Let's go!

go easy on somebody - to be more gentle and less strict or angry with someone Go easy on Peter for a while – he's having a hard time at school.

Em minhas notas, registrei que os alunos conseguiram entender a importância de saber combinações de palavras fixas ou mais maleáveis para sua fluência ao falar. Os alunos perceberam que certas combinações poderiam ser utilizadas praticamente como estavam nos versos, enquanto outras permitiam trocas de palavras.

Em seguida, analisaremos a atividade 2, de ordenação de palavras.

4.3.2 A atividade 2 do segundo ciclo: ordenando palavras

Uma das atividades do segundo ciclo, como discutido na metodologia, foi elaborada com versos de três (3) canções para cada uma das turmas da intervenção, tendo suas palavras

¹²⁹ Sítio: <https://www.ldoceonline.com/>

misturadas, para que fossem reordenadas pelos alunos. Acessando-se o seguinte link, as habilidades cujo desenvolvimento era previsto podem ser acessadas:

<https://docs.google.com/presentation/d/1mzoxir7aulvinaTpZKVNtR4y1lIx7lVA/edit?usp=sharing&ouid=100184537531929351825&rtpof=true&sd=true>

Para a Turma FSQ, foram utilizadas as canções *A drop in the Ocean*, *Old Town Road* e *Sad*; para a Turma FSZ, *Bohemian Rhapsody*, *Old Town Road* e *The Monster* e, finalmente, para a Turma FSX, *Girls like You*, *Friends* e *Perfect*. Além de colocar as palavras em ordem, formando os versos, os alunos precisavam identificar a canção, uma vez que havia, após cada conjunto de versos, a pergunta: “*What song is this?*”.

Em meu diário, registrei que os alunos iniciaram a atividade procurando, primeiro identificar a canção. Para as seguintes canções, a identificação foi imediata, já que havia versos com o nome da canção ou com palavras que remetiam rapidamente a elas, como podemos ver pelos excertos da atividade:

Turma FSQ

Canção: A Drop in the Ocean

ocean a in drop the
in a weather the change
that I might me was together praying you end up and
I desert it's rain in like stand wishing the for as

Canção: Old Town Road

in got back **horses** the the I
is tack **horse** attached
hat black is matte
to black got that's boots the match

Turma FSZ

Canção: Old Town Road

in got back **horses** the the I
is tack **horse** attached
hat black is matte
to black got that's boots the match

Canção: The Monster

under I'm **monster** friends the bed that's my with
with along get inside the head my of voices
save breath your you're me stop trying holding to

Turma FSX

Canção: Friends

it haven't obvious made I
it haven't clear made I
F.R.I.E.N.D.S you spell want out it to for me

Canção: Perfect

what I I faith have in see
met person now I I an angel have know in
she and **perfect** looks
this I deserve don't

Com a ação de procurar identificar palavras que os levassem a identificar as canções, percebi que os alunos estavam experimentando os processos de conhecimento **experienciar** e **aplicar**. As habilidades elencadas para esses processos foram ordenar palavras de versos de três (3) canções preferidas da turma, identificando combinações conhecidas (**experienciar**) e agir sobre o conhecimento prévio das canções (**aplicar**) para proceder à combinação das palavras dos versos das canções.

Nos momentos em que os alunos contrastavam as diversas combinações de palavras, verificando o sentido no contexto, montando os versos das canções, eles experimentavam o processo de conhecimento **conceitualizar**. Ao mesmo tempo, os alunos precisavam verificar a combinação de palavras para a formação dos versos das canções, identificando elementos funcionais, como verbos, nomes, pronomes ou adjetivos, acessando o processo de conhecimento **analisar**. Minhas anotações mostram algumas combinações que os alunos fizeram, em suas ilhas, de forma colaborativa, conceitualizando, analisando e acessando conhecimentos prévios:

- na canção *A Drop in the Ocean*, o segundo verso segue essa estrutura. Portanto, foi possível formar, o verso *a change in the weather*, pela **análise** da sequência das parecidas das palavras;
- na canção *Old Town Road*, os dois primeiros versos da atividade foram formados em colaboração, no grupo, quais sejam: *I got the horses in the back, horse tack is attached*, porque os alunos **experienciavam** o conhecido;
- na canção *Perfect*, a formação do verso *I have faith in what I see* representou uma atividade difícil para os alunos, já que eles até certo momento, insistiram em iniciar a sentença com o vocábulo *WHAT*, como fariam em uma pergunta.

Meu apoio foi essencial para que eles percebessem que esse vocábulo poderia estar no meio de uma sentença afirmativa. Assim, novas **conceitualizações** do funcionamento da língua permitiram que os alunos aprendessem por meio da experiência, da colaboração, e com dados autênticos.

Finalmente, meu diário registra que os alunos sempre procediam ao canto dos versos das canções que conheciam, e o fato de que estavam em grupos contribuía para que a atividade fosse realizada, na medida em que a troca de informações se fazia muito mais facilitada e interativa. Essa análise corrobora as premissas de nossas bases teóricas, cujo viés estabelece que a interação, o trabalho em grupo, a autonomia e o acesso aos conhecimentos prévios dos alunos resultam em ações pedagógicas robustas e eficientes.

4.3.3 A atividade 3 do segundo ciclo: assistindo aos clipes das canções

A terceira atividade deste ciclo foi desenhada para que os alunos se dirigissem ao laboratório de informática para assistir aos clipes das três canções que fizeram parte da atividade de ordenação de palavras. Em meu diário, registrei que eles foram se organizando, terminando a atividade de linhas de concordância e fazendo suas tentativas para ordenar os versos das canções. Percebi que muitos grupos ordenaram um ou dois versos das canções que traziam palavras que denotavam de que canção se tratava, mas tiveram muita dificuldade para fazer a atividade com a canção que não trazia essa característica. Assim, esta atividade 3 complementava e auxiliava a que antecedeu a ela, e nossos direcionamentos solicitaram aos alunos que acessassem os vídeos oficiais das canções, já que antevíamos habilidades a serem desenvolvidas nesse ciclo, que podem ser revisitadas por meio do seguinte *link*:

<https://docs.google.com/presentation/d/1mzoxir7aulvinaTpZKVNtR4y1lIx7lVA/edit?usp=sharing&ouid=100184537531929351825&rtpof=true&sd=true>

Ao chegarem no laboratório de informática, os caminhos se tornaram mais individuais, ainda que eles estivessem em grupos, pela proximidade com que escolheram os computadores em que trabalharam. Assim, alguns alunos começaram a assistir aos clipes das canções que já tinham conseguido identificar e procuraram entender pela escuta os versos que não tinham ordenado ainda. Outros alunos quiseram pesquisar na Internet, mas, sem saber o nome da canção, não lograram êxito. Procurei, ao deparar-me com essa necessidade, auxiliar os alunos em outras práticas, da maneira como explicarei a seguir.

Meu diário registra que neste momento, interagi com os alunos para que eles pensassem em como ter acesso às letras das canções. Perguntei: *what sites do you usually get lyrics from? do they provide a search based on a single word?*. Alguns alunos citaram o sítio <https://www.vagalume.com.br/>. Eu solicitei, então que eles fizessem buscas, perguntando: *but what words are you going to use? is there a word that is different, like, not very common, to reduce the number of songs that will come up?*. Assim, os alunos procuraram as palavras nas letras das canções que não tinham conseguido identificar na atividade anterior. Desta vez, contavam com o auxílio dos computadores e do acesso à Internet para suas buscas.

Para a Turma FSQ, os alunos inseriram a palavra CONTENTIOUS, e observaram várias canções que surgiram na busca no *site* Vagalume. Uma delas era a canção *Sad*, identificada por eles. Assim, eles completaram a atividade dessa maneira. Para a Turma FSX, os alunos inseriram BACKWOOD, mas o *site* Vagalume mostrou diversas canções que não foram citadas pelos alunos como suas preferidas. Eu, então, indiquei o *site* <https://www.azlyrics.com/>. A busca nele trouxe, de imediato a referência à canção *Girls like you*. E, para a Turma FSZ, os alunos inseriram SHIVERS na busca do *site* da *Az lyrics* e encontraram uma canção de Ed Sheeran, que não era a que constava na atividade, mas também viram Bohemian Rhapsody, que era aquela que constava na atividade 2. Assim, conseguiram finalizar a atividade para, então, **experienciar o conhecido e o novo**, assistindo aos vídeos oficiais das três (3) canções preferidas da turma que foram selecionadas para a atividade 2, desta vez cantando a letra conhecida ou aprendendo-a junto com os colegas¹³⁰.

Essas habilidades não foram previstas quando planejamos nossa intervenção, mas foram muito bem-vindas durante o desenvolvimento da atividade. Podemos dizer que os alunos interagiram com a tecnologia, observando novas possibilidades do uso de *sites* de letras de canções, o que correspondeu aos processos de **experienciar o conhecido e o novo**. Também

¹³⁰ Clipes oficiais das 3 canções utilizadas para a atividade podem ser encontrados por meio das seguintes URLs:
Turma FSQ:

A drop in the ocean: https://www.youtube.com/watch?v=3ISDU48Pr_Q&ab_channel=RonPope

Old Town Road: https://www.youtube.com/watch?v=w2Ov5jzm3j8&ab_channel=LilNasXVEVO (também preferida da Turma FSZ).

Sad: https://www.youtube.com/watch?v=iAeYPfrXwk4&ab_channel=XXXTENTACION

Turma FSZ (além da Old Town Road):

Bohemian Rhapsody: https://www.youtube.com/watch?v=fJ9rUzIMcZQ&ab_channel=QueenOfficial

The Monster: https://www.youtube.com/watch?v=EHkozMIXZ8w&ab_channel=EminemVEVO

Turma FSX:

Girls like you: https://www.youtube.com/watch?v=aJOTIE1K90k&ab_channel=Maroon5VEVO

Friends: https://www.youtube.com/watch?v=jzD_yyEcp0M&ab_channel=Marshmello

Perfect: https://www.youtube.com/watch?v=2Vv-BfVoq4g&ab_channel=EdSheeran

observamos que eles **categorizavam** e **analisavam** as palavras que poderiam restringir a sua busca dentro do âmbito da atividade que lhes foi sugerida.

Ao assistir aos vídeos oficiais das canções, acompanhei os alunos, desafiando-os a observar como a narrativa visual da canção era feita. Com perguntas como: *how do the images tell the story of the song? was there an interpretation of the theme of the song? what can you say of the scenario? are there gestures or facial expressions that express what the song is about?*. Com essas perguntas, objetivei auxiliar os alunos a **conceitualizar**, na medida em que, com a teoria da multimodalidade, os elementos visuais utilizados nos clipes eram o foco da atenção deles. Foi importante, para eles, desenvolver conceitos a partir dos elementos utilizados na narrativa dos videoclipes, como imagens, cenário, expressões faciais que denotassem alegria, tristeza, raiva, ironia, dentre outras, construindo parâmetros ou ampliando os já conhecidos. Ainda mais, ao inspecionar o uso desses elementos visuais e linguísticos na composição dos sentidos nos clipes, os alunos passavam pelo processo de conhecimento **analisar**.

Assinalei algumas interações com os alunos, em meu diário, ocorridas quando eles desenvolviam essas habilidades, fornecendo *scaffolding* para que os alunos **aplicassem** esse conhecimento, agindo sobre seu entendimento sobre os elementos multimodais dos clipes.

Sobre a *Old Town Road*, os alunos citaram o cenário do velho oeste, no ano de 1889. Perceberam o uso dos cavalos e das vestimentas antigas e de um grupo de homens cavalgando por uma velha estrada. Relataram também o fato de que o cantor é transportado para 2019, e anda a cavalo por ruas modernas, sendo observado por pessoas cuja feição denotam incredulidade e surpresa. Também registrei em meu diário o fato de que, para um dos alunos (FSQ083), que fazia seu caminho individual ao **analisar** o clipe da canção por meio de seus elementos verbais, imagéticos e sonoros, e compartilhava-o com a turma toda, a letra não fazia sentido. Para o aluno, a letra trazia muitas referências, e ele conseguia **conceitualizá-las**: sobre relacionamentos e escolhas de vida, sobre a vestimenta de um *cowboy* moderno e sobre marcas registradas (Porsche, Wrangler e Marlboro), mas a construção de sentidos que a combinação desses elementos poderia representar não estava totalmente clara para ele. Conversamos, então, sobre as referências que um compositor pode ter, suas influências e suas interpretações do mundo. Interagimos sobre a comparação entre possuir um carro ou um cavalo, viver no campo ou na cidade, marcas de roupas que são e que já foram sucesso no Brasil e nos Estados Unidos e o conceito do homem Marlboro, que era sinônimo de um indivíduo hábil, forte e independente. Estendemos esses conceitos às possibilidades que os alunos teriam, ao usar suas referências em seus próprios trabalhos e produções. Fizemos procedimentos similares com relação às canções *The Monster* e *Friends*, falando de medos, inseguranças e relacionamentos.

Finalizada essa atividade, os alunos continuaram seus planejamentos sobre a apresentação oral final e seus procedimentos serão analisados a seguir.

4.3.4 A atividade 4 do segundo ciclo: continuando o planejamento da apresentação oral

Continuando seus planejamentos, os alunos selecionaram *sites* que traziam informações a respeito de apresentações orais para que pudessem transformá-las em conhecimento construído ao produzirem seus trabalhos. O *link* que fornece acesso às habilidades enumeradas em cada um dos processos de conhecimento do ciclo de que esta atividade faz parte é:

<https://docs.google.com/presentation/d/1mzoxir7aulvinaTpZKVNtR4y1lIx7lVA/edit?usp=sharing&ouid=100184537531929351825&rtpof=true&sd=true>

Da mesma maneira já descrita nos ciclos anteriores, apoiados por processos de *scaffolding*, os alunos foram desafiados a engajar-se produtivamente e colaborativamente na atividade, com as seguintes perguntas: *what choice of words are you going to make to research about the presentations? what is important for your group in terms of presentations?*. Desta forma, os alunos **experienciavam o conhecido e o novo**, ao acessar, após terem trabalhado com canções, suas representações sobre o que gostariam de incluir em suas apresentações orais finais.

A princípio, trazemos as pesquisas dos alunos da Turma FSQ, a respeito de apresentações orais, que foram realizadas no laboratório de informática, como mostra o Quadro 14:

Quadro 14 – Pesquisas dos grupos da Turma FSQ sobre apresentações orais

Grupo	Sites consultados
FSQGR01 Utilizou os termos oral presentation, group presentation, fun presentation	https://www.monash.edu/rlo/quick-study-guides/a-guide-to-oral-presentations https://www.youtubes.com/watch?v=ecOvu2M61-Y&ab_channel=LinusChoo https://www.youtube.com/watch?v=MnIPpUiTcRc&ab_channel=PracticalPsychology
FSQGR02 Utilizou os termos speaking in class school presentations	https://www.speakconfidentenglish.com/prepare-presentations/ https://www.youtube.com/watch?v=V8eLdbKXGzk&ab_channel=ProjectIDEA
FSQGR03 Utilizou os termos school presentations e oral presentations	https://www.youtube.com/watch?v=V8eLdbKXGzk&ab_channel=ProjectIDEA https://itustudent.itu.dk/study-and-career-guidance/study-skills/exam-hacks/oral-presentations
FSQGR05 Utilizou o termo students' presentation	https://www.powtoon.com/blog/17-killer-presentations-tips-students-stand/ https://algonquincollege.libguides.com/studyskills/delivering-presentations

Fonte: Elaborado pela pesquisadora/Dados da pesquisa

Os grupos pesquisaram uma quantidade ampla de *sites*, mas informaram-nos sobre aqueles que mais os impactaram. O grupo FSQGR01 visitou o primeiro *site* e obteve informações que poderiam guiar seus integrantes no caminho da organização de sua apresentação oral. O último endereço refere-se a um vídeo em que há muitos recursos visuais proporcionados por uma “mão” que desenha e escreve rapidamente enquanto ouve-se a narração. O grupo FSQGR02 também optou por concentrar-se em estudar *sites* que apresentavam conselhos sobre como preparar e se comportar durante apresentações em frente de uma turma da escola.

O grupo FSQGR03 interagiu, em certo momento com o grupo FSQGR02 e gostou do vídeo escolhido por eles, acabando por assistir a ele também. Ainda mais, aquele grupo, depois de várias buscas, optou por centrar suas atenções em um *site* que listava conselhos, a exemplo do que foi realizado por outros grupos. O grupo FSQGR04 posicionou-se por já pesquisar por textos a que denominou “diálogos”, uma vez que seus componentes haviam tomado a decisão de criar e/ou fazer a performance de uma conversa entre amigos sobre o uso de drogas. Por fim, o grupo FSQGR05 encontrou um *site* que apresentava textos, ilustrações e vídeos sobre o tema *students' presentations*.

Nesses momentos, em que os alunos pesquisavam e construíaam conhecimento sobre apresentações orais, eles passavam pelos processos de **experienciar tanto o conhecido quanto o novo**, planejando a partir de pesquisas na Internet, interagindo com seus pares, acessando referências prévias sobre essa atividade, interpretando, descrevendo, processando conhecimento. Também atentavam para a multimodalidade dos textos encontrados, **conceitualizando** os passos que seriam necessários para a apresentação final estar efetivamente construída, definindo termos. **Analizavam** os interesses do grupo, especificando metas, planos e projetos. Além disso, **aplicaram** o conhecimento, em ações para os papéis que assumiriam no processo. Nossa análise dessa atividade permite-nos corroborar a intensa interconexão entre os processos de conhecimento, e salientamos que os dados mostram o acréscimo do protagonismo dos alunos em delimitar seus caminhos.

O suporte fornecido aos alunos, nesta atividade, contou bastante com a proximidade da professora da turma e da minha própria, como pesquisadora. Meu diário registra que, à medida que os alunos se dirigiam ao laboratório de informática, intensificamos, a professora da turma e eu, as rotações entre os grupos. Ao final das aulas geminadas, todos os grupos estavam no laboratório e pudemos acompanhá-los mais de perto. Utilizar as perguntas que preparei, novamente, possibilitou que eles experimentassem o conhecimento, passando pelos processos. Entre elas, estão estas: *what choice of words are you going to make to research about the presentations?* (**experienciar o novo**) *what can you learn about the steps that you are going to take for your own preparation?* (**experienciar o novo/analisar/conceitualizar**) *what can you see on the page? are there images, videos, drawings?* (**conceitualizar**) *how do you see the effectiveness of these resources?* (**analisar**) *how would you use some of the resources (videos, songs, images, intonation, gestures, facial expressions)?* (**aplicar**) *how are you going to articulate the roles each student will have in the work?* (**aplicar**) *what alternatives do you see for your own presentations?* (**aplicar**)”.

Como os dados mostram, o planejamento cuidadoso do curso, com foco nos processos de conhecimento permitiu que os procedimentos fossem efetivos e alcançassem os alunos no momento em que as demandas eram necessárias.

4.3.5 O segundo ciclo de atividades e os relatos dos alunos ao final da aula

Nesta subseção, trazemos os relatos dos alunos das três (3) turmas, ressaltando as palavras-chave que observamos em seus comentários, que foram trazidos integralmente nos Quadros 15, 16 e 17.

Quadro 15 – Relatos dos alunos da Turma FSQ – 2º ciclo de atividades

Aluno	O que fez na aula	O que aprendeu de mais importante	A atitude durante as atividades
FSQ059	Primeiro participei pelo bom comportamento e fiz meu melhor.	Aprendi combinações de palavras e a me comunicar melhor com meus colegas , prestei mais atenção.	Fazer e participar com força de vontade.
FSQ054	Conversei com os colegas sobre o tema de nossa apresentação.	A combinar verbos e palavras nos versos de músicas.	Atenção e comprometimento.
FSQ071	Aprendi que as palavras tem um padrão – são combinadas.	A entender vídeos e música.	Discutir música para nossa apresentação.
FSQ079	As atividades com músicas.	Combinações de palavras.	Participativa.
FSQ052	Fiz atividades das folhas.	Sobre a tecnologia que ajuda a selecionar frases de músicas.	Pesquisei sobre os vídeos das músicas.
FSQ053	Eu fiz as atividades, e com meus amigos, planejei a produção.	Entendi que essas aulas ajudam-nos a falar em inglês.	Participei , respeitei e interagi com a professora e com o grupo.

Fonte: Dados da pesquisa

Quadro 16 – Relatos dos alunos da Turma FSZ – 2º ciclo de atividades

Aluno	O que fez na aula	O que aprendeu de mais importante	A atitude durante as atividades
FSZ046	Aprendi como montar frases em inglês.	Comunhão.	Ajudar os outros e tirar dúvidas.
FSZ044	Aprendi a formar frases e a falar algumas palavras que não conhecia.	Teve algumas palavras que parecem com o português , mas têm significados diferentes.	Minha atitude foi de saber escutar para depois tirar minhas dúvidas.
FSZ043	Aprendi como montar frases em inglês e pronunciar.	A pronúncia das palavras.	Prestei atenção e tirei as dúvidas.
FSZ045	Atividades em inglês.	A pronunciar as palavras.	Aprendi bastante o inglês.
FSZ094	Vi vídeos.	O inglês.	Muito boa.
FSZ098	Assisti vídeos no youtube.		
FSZ050	Atividades e aula na sala de informática.	Novas palavras.	Quieto.

Fonte: Dados da pesquisa

Quadro 17 – Relatos dos alunos da Turma FSX– 2º ciclo de atividades

Aluno	O que fez na aula	O que aprendeu de mais importante	A atitude durante as atividades
FSX034	Atividade muito legal.	Frases.	Pratiquei.
FSX027	Apreendi como cantar minha música favorita.	Como pronunciar corretamente.	De ouvir e praticar as orientações da professora.
FSX031	Apreendi letras de música.	Pronunciar corretamente, além de ler as frases de forma correta.	Escutar e compreender as explicações da professora para aplicá-las em aula.
FSX012	Apreendi letras de música.	Nada de mais.	Traduzir para o português.
FSX021	Fizemos uma atividade sobre algumas músicas.	Completar frases com have, know, etc... e traduzir algumas frases.	Ajudar a fazer as atividades.
FSX035	Assisti vídeos no youtube e aprendi a cantar em inglês.	Pronúncia.	Prestei atenção.
FSX033	Compreendi as letras de algumas músicas.	Cantar.	Quieta.
FSX019	Apreendi músicas em inglês.	Tive muita dificuldade.	Procurei fazer.
FSX026	Fizemos uma atividade com músicas.	Pegar macetes para completar frases e a pronúncia.	Fazer, aprender e ajudar.
FSX022	Completamos músicas.	O uso de certas palavras.	Interessado.
FSX029	Realizei as atividades com os colegas.	Apreendi novas palavras e como usar melhor os verbos.	Eu participei e tive interesse em realizar as atividades.

Fonte: Dados da pesquisa

Os relatos dos alunos parecem sugerir que houve uma mudança na percepção de vários deles, que ressaltam que fizeram mais do que simplesmente atividades propostas. Muitos alunos já demonstram entender o teor das atividades, o conteúdo que elas traziam e seus objetivos, mediante as discussões com a professora (nomenclatura que os alunos usavam para se referir tanto a mim quanto à professora da turma). Assim, nossa análise dos relatos dos alunos da turma nos permite as seguintes discussões:

- muitos alunos disseram que fizeram atividades de combinação de palavras, entendendo seu uso, o que mostra que entenderam a noção da importância de estudar e compreender colocados. Um dos alunos usa a nomenclatura “macete” para se referir, possivelmente, à minha orientação para que fossem observadas as combinações das palavras, com a análise dos vocábulos posicionados antes e

depois dos espaços em branco nas linhas de concordância/versos. De fato, por meio de minha interação com os alunos, conversamos sobre a análise dos elementos linguísticos à direita e à esquerda da palavra *nódulo*.

- a exemplo do que aconteceu no primeiro ciclo, muitos alunos relataram que as atividades oportunizaram ocasiões em que interação, participação, interesse, discussões, ajuda, atenção, força de vontade foram vivenciadas. A interação com as professoras é citada como o apoio que nossa intervenção implementou, devido à nossa rotação, possível graças às ilhas de aprendizagem.
- ouvir a canção assistindo ao seu clipe trouxe, para alguns alunos, a visão de mais trabalho com a pronúncia das palavras. Essa observação é importante, porque traz os anseios dos alunos por aprender a pronunciar em inglês. E, também, houve alunos que relataram ter compreendido o conceito de *chunks*. Outros, ao cantar as suas músicas (favoritas) em inglês, mostram uma preocupação com o todo, com o gênero textual, suas características e seus propósitos.
- houve uma menção à atividade de planejar a apresentação oral final, e o aluno que a fez adicionou que as atividades ajudaram a ela e aos seus pares a falar inglês. Possivelmente, esse aluno conseguiu fazer uma ligação entre os propósitos das atividades, vendo-as como elos, uma promovendo a outra.
- ainda houve alunos que mencionaram ter traduzido partes do que foi lido para fazer as atividades.

Assim, percebemos que a variedade das atividades e o ganho na interação entre os alunos, dispostos em ilhas de aprendizagem ficaram impressos nesses relatos dos alunos. A seguir, analisaremos o terceiro ciclo de atividades realizadas durante a intervenção.

4.4 O terceiro ciclo: séries e planejamento das apresentações orais finais

As atividades do terceiro ciclo de atividades desenhadas para as turmas tiveram como conteúdo uma de suas séries preferidas. As características principais desse gênero são a utilização de diálogos entre os personagens, que atuam dentro de um cenário, imprimindo emoções aos seus gestos, movimentos e posicionamentos corporais e expressões faciais. Também, a escolha de recursos sonoros e canções acrescenta significados que constroem representações (KALANTZIS: COPE, 2012) para o espectador. Entender essa rede de significados, e compreender a gramática especial das imagens (KRESS, 2003) torna-se

primordial, dada a profusão de séries que são lançadas diariamente, e que são acompanhadas por adolescentes como aqueles que fizeram parte de nossa intervenção.

Para fazer parte do conjunto de *handouts* de apoio, escolhemos o gênero *script*, propondo uma atividade de nomeação de personagens de uma cena de uma série favorita de cada turma. Portanto, neste ciclo, as atividades planejadas foram:

- identificar os personagens em uma cena de um episódio da série preferida de cada turma (nas ilhas)
- analisar a atuação dos personagens ao assistir à cena da série preferida (no laboratório de informática)
- encenar a cena da série preferida (no laboratório de informática)
- continuar o planejamento da apresentação oral final, por intermédio de buscas, na Internet, sobre seus temas (no laboratório de informática e em ilhas)

A professora das turmas, em nossas ações de providências para o desenvolvimento do ciclo, mostrou que ela identificava a efetividade dessas atividades, ao relatar que encenações podem auxiliar no desenvolvimento da expressão oral nos alunos, especialmente partindo de exemplares de gêneros de sua preferência. Ela foi atuante no desenrolar das atividades em sala e no laboratório, dado o favorecimento do estreitamento de interações com os alunos agrupados em suas ilhas.

A primeira atividade será analisada em seguida.

4.4.1 A atividade 1 do terceiro ciclo: a identificação dos personagens da série favorita

Para realizar a atividade 1, em colaboração com seus colegas, nas ilhas, os alunos precisavam acessar seus conhecimentos sobre a série e compartilhá-los, ao reconhecer o diálogo apresentado. Caso esse reconhecimento não fosse possível por nenhum dos integrantes de determinado grupo, os alunos poderiam observar o tema do diálogo e ir organizando suas ideias, para identificar o melhor fluxo da conversação encenada pelos personagens na cena. O seguinte *link* concede acesso ao recurso visual organizado com todas as habilidades dos processos de conhecimento para este ciclo:

https://docs.google.com/presentation/d/1a_gdHct-qvDCCVY6rosqq9q3JFnN65bj/edit?usp=sharing&ouid=100184537531929351825&rtpof=true&sd=true

Portanto, os alunos **experienciavam o conhecido e o novo**, na medida em que podiam identificar, acessando seu conhecimento e o dos colegas do grupo, qual personagem emitiu frases em um diálogo de uma cena de um episódio da série favorita. Caso o conhecimento prévio sobre a série não conseguisse ser ativado pelo grupo, os alunos poderiam fazer suas indagações sobre o tema do diálogo, o fluxo da conversa e construir sentido, comparando suas experiências em colaboração, para conseguir nomear os falantes presentes na cena. Dada a polivalência dos processos de conhecimentos, que são acessados em ciclos, essas apreciações foram realizadas por meio de habilidades do **conceitualizar** e **analisar**, como mostraremos em seguida.

Tendo escolhido vídeos curtos com cenas de um episódio das séries preferidas de cada turma, de duração máxima de 5 minutos, elaboramos um formato de *script*, para transformá-lo em atividade pedagógica. Assim, inserimos parênteses nos quais os alunos precisavam escrever o nome dos personagens da série e, também, fornecemos um banco com os nomes desses personagens e quantas vezes eles tinham falas na cena. A Figura 66 mostra um (1) excerto dessa atividade para a Turma FSQ:

Figura 66 – Excerto da atividade da cena de Riverdale – Turma FSQ

<p>Class with the favorites – SERIES - Group – FSQ</p> <p>In this dialogue there are 5 lines for BETTY'S MOTHER 4 lines for JUGHEAD'S FATHER 4 lines for JUGHEAD 2 lines for BETTY</p> <p>Put the names of the characters in the correct place in the dialogue: JUGHEAD and BETTY enters the house. JUGHEAD'S FATHER is in the house with BETTY'S MOTHER. They are angry with Jughead and Betty.</p> <p>() - What is wrong with the two of you? () - Dad? () - What's going on? () - Sheriff Minetta called. He said — () - Called us both. () – He said he caught you snooping around Ben Button's room at the hospital. () - Look, Dad, something weird is going on here. No one wants to talk about it. But Dilton came to me for help. You were there. I feel like I owe him something.</p>
--

Fonte: Elaborado pela autora/Curso criado para a intervenção

A atividade para a Turma FSQ contava, então, com quinze (15) linhas que indicavam falas dos personagens. Como podemos ver, pelos grifos que ora fizemos, há falas em que o personagem se dirige a outro pelo vocábulo *dad*. Assim, os alunos poderiam identificá-las como

as falas de Jughead, já que ele e seu pai (*Jughead's father*) estão na cena. Já na atividade para turmas FSZ e FSX, ambas sobre a série *Lucifer*, optamos por fornecer informação que apoiasse os alunos a iniciar a atividade, como pode ser visto no excerto mostrado na Figura 67:

Figura 67 – Excerto da atividade da cena de *Lucifer* – Turmas FSZ e FSX

In this dialogue there are:
 9 lines for TRIXIE / 10 lines for EVE / 3 lines for LUCIFER
 Put the name of the characters in the correct place in the dialogue:
 Eve, Trixie and Lucifer are in the room. **Trixie is interrogating Eve.** Lucifer just observes...

() - Where do you live?
 () - Here.
 () - Where are you from?
 () - Far away. I came here for Lucifer.
 () - Keep the commentary to yourself, lady. Have you ever been married?
 () - Yes, it didn't work out.
 () - How come?
 () - We weren't right for each other.
 () - What do you do for work?
 () - I don't. Pretty much just get to be me.
 () - Well, that's kind of cool. What's your favorite color?
 () - Red. What's yours?
 () - I'm asking the questions.

Fonte: Elaborado pela autora/Curso criado para a intervenção

A frase grifada acrescenta informação, especialmente, pelo uso de uma palavra cognata – *interrogating*. Dessa forma, torna-se possível que os alunos consigam entender a estrutura de parte considerável do *script*, com os conjuntos de perguntas (Trixie) e respostas (Eve). Ao final da atividade, há três (3) falas do personagem *Lucifer*, cuja identificação consistiu no desafio imposto. A Figura 68 mostra as falas finais:

Figura 68 - Parte final da atividade da cena de *Lucifer* – Turmas FSZ e FSX

() - Would you excuse me whilst I do something less mind-numbingly boring like color-sort my suits?
 () - Are you the kind of friend Lucifer needs right now?
 () - I hope so. I care about him very much.
 (two bad guys with guns enter the room)
 () - Oh, my! Lucifer!
 (Bad Guy) - I didn't think there'd be anyone else here, but can't have any witnesses.
 () - Oh, please, please...
 Lucifer enters the room, breaking a glass window.
 () - Let's go! Let's go!
 (Bad guy) - What are you?
 () - Tiernan sent you, didn't he?
 (Bad guy) - Yeah.

Fonte: Elaborado pela autora/Curso criado para a intervenção

Ao engajarem-se nessa atividade, os alunos desenvolveram habilidades de **conceitualizar**, quais sejam, categorizar discursos de acordo com pistas do texto, palavras conhecidas e/ou cognatas e interação dos personagens, nomeando o falante das frases. O processo de conhecimento **analisar** foi experimentado, na medida em que as habilidades de verificar marcas de discurso e características linguístico-multimodais que denotassem o personagem que proferiu a fala no diálogo constituiu-se em uma das estratégias que precisavam ser utilizadas pelos componentes do grupo. O engajamento necessário para esta atividade encontrou no processo de conhecimento **aplicar** o seu esteio, e, finalmente, houve ações de reconhecimento dos falantes do diálogo de forma articulada, dentro de cada grupo.

Em meu diário, registrei que, ao realizarem essas atividades, os alunos observavam suas respostas e reflexões sobre as perguntas: *what do you recognize about this scene?* (**experienciar o conhecido**); *can you risk a guess on the lines that are not so obvious?* (**experienciar o novo**); *what words in the lines make reference to the characters?* (**conceitualizar**); *when you read the lines, what words and expressions and possible tones can help you identify the character?* (**analisar**); *how would say this line, what intonation would you use? is this intonation appropriate to the character?* (**aplicar**).

Em meu diário, registrei algumas interações com alunos que mostram a importância do apoio de uma professora durante a realização de atividades em grupos, fornecendo informação sob demanda:

FSX027: Look, teacher, Trixie says “I am asking the questions!”. Olha como ela é prepotente... how do you say prepotente in English?

Eu: Oh, maybe *bossy*...

FSX 030: vem de boss? De chefe?

Eu: yes!

FSX027: Oh, I am bossy!

FSQ070: Eu sei que Jughead e Betty ficam tentando decifrar uns mistérios por Riverdale. Deve ser por isso que aqui fala: *What is wrong with the two of you?*

FSQ080: Ah, foi o pai que falou – Jughead’s father.

FSQ059: a mãe da Betty é muito chata, ela deve ter falado isso aqui da seizure. Teacher, I know! Eu vi que seizure é convulsão. Outros personagens tiveram seizures na série.

Eu: Great job! So, who had a seizure in this episode?

FSQ054: Betty.

Dessa forma, percebemos que a atividade, projetada a partir de conteúdos conhecidos dos alunos, possibilitou que um apoiasse o outro na construção de conhecimentos, enquanto falavam inglês dentro de suas possibilidades. Ressaltamos o caráter interacional conferido à atividade com a rotação tanto da professora da turma quanto da pesquisadora, em apoio aos alunos em suas ilhas. Isso posto, analisaremos a atividade 2, em seguida.

4.4.2 A atividade 2 do terceiro ciclo: como os atores encenaram

Dar vida a um personagem significa aplicar conscientemente um conjunto de gestos, expressões faciais, entonações e movimentos corporais que venham a convencer o espectador da sua existência. Sabemos que audições são realizadas por diretores de elenco e sua equipe, na busca por atores e atrizes que reúnam características físicas e atuação convincente para o personagem que será construído durante a produção¹³¹. Assim, os alunos puderam fazer esse exercício de análise, oportunizado por esta atividade (de número 2) deste ciclo. Eles dirigiram-se ao laboratório de informática para ver os vídeos com as cenas das séries favoritas¹³². No seguinte *link* todas as habilidades previstas estão elencadas em um recurso visual:

https://docs.google.com/presentation/d/1a_gdHct-qvDCCVY6rosqq9q3JFnN65bj/edit?usp=sharing&oid=100184537531929351825&rtfpof=true&sd=true

Em meu diário, registrei que as perguntas norteadoras de meu apoio e *scaffolding* foram: *how certain were you when you chose the lines for the characters?* (**experienciar**); *how would you describe the scene?* (**conceitualizar**); *what can you say about the light, the use of the dark, the facial expressions, the movements, the intonation of the sentences?* (**analisar**); *is the checking going on well? was it possible to check the activity by watching the scene? how would you improve your oral skills watching this scene?* (**aplicar**)

Deste modo, os alunos puderam **experienciar o conhecido e o novo**, ao assistir à cena da série preferida depois de avaliar o diálogo que fez parte da atividade 1, verificando os personagens que emitiram as falas. Aliado a esse reconhecimento, os alunos foram apoiados no processo de **conceitualizar**, por meio, especialmente, da nomeação das características multimodais da cena da série favorita enquanto ela foi vista. Registrei algumas interações com alunos, e alguns excertos seguem:

FSZ098: Ah, teacher, olha só a “cara” da Trixie!
 Eu: ok, her facial expressions... what about them? O que você me diz?
 FSZ098: Ah, facial expressions... She... is... desconfiada.
 Eu: I see... like, she is doubtful, suspicious.

¹³¹ Fonte: <https://luzcameracao.com.br/como-e-o-processo-de-casting-e-escolha-dos-atores/>
 Acesso em 03 de outubro de 2021.

¹³² Na URL https://www.youtube.com/watch?v=G1rUbFA35Us&ab_channel=sensationv1
 encontra-se a cena utilizada de *Riverdale* e na URL https://www.youtube.com/watch?v=0rI0atoXnbM&ab_channel=MovieTrailers%2CClipsandMore
 encontra a cena utilizada da série *Lucifer*.

FSZ040: suspicious!
 FSZ045: but... no final, ela fica mais boazinha.
 Eu: does she change?
 FSZ045, Yes. She is more nice.

FSX017: É tudo meio escuro na cena né teacher?
 Eu: why is it so dark?
 FSX023: Dark... because Lucifer...né?
 FSX026: Na maioria da cena.
 Eu: what is the effect of the dark?
 FSX026: O Lucifer fica mais assustador.
 Eu: is he scary?
 FSX026: Scary, teacher?
 Eu: Yes.
 FSX017: Sim, yes, Lucifer is scary.
 FSX023: mas não o tempo todo.
 Eu: oh, so... sometimes.
 FSX023: Sometimes.

Em nossa análise, entendemos que essas interações fazem parte de situações reais de intercâmbio de prática de linguagem oral. Negociações de sentido e aprendizagem de novo vocabulário foram possíveis em um contexto específico, como acontece em diversos cenários da atuação humana. Neste caso, a atividade esteve respaldada na análise de uma cena que os alunos viam, e sobre a qual iam tecendo seus comentários. Registrei em meu diário a autenticidade dessa atividade. Em muitas instâncias de nossas vidas, conversamos, discutimos e ampliamos nosso vocabulário ao descrever, externar e ouvir detalhes sobre diversos gêneros. Aqui, temos cenas de séries, que têm se firmado como um gênero amplamente apreciado pelas mais diversas sortes de indivíduos e os alunos interagiram comigo, nomeando algumas de suas características multimodais, como as expressões faciais e o uso do escuro.

Portanto, os alunos aproveitaram essa chance de **analisar**, ponderando sobre os detalhes que incorporam sentido à cena, além das falas dos personagens. Por fim, conferindo a atividade 1 deste segundo ciclo, **aplicaram** entendimentos mais aprofundados sobre as atuações dos personagens e as características da cena, para proceder ao ensaio e à apresentação dela. Escrevi em meu diário que o conceito de multimodalidade já era melhor compreendido pelos alunos: conhecimento desenvolvido mediante a utilização de uma cena de suas séries preferidas e, seguindo o mote de nossa intervenção, a atitude positiva do engajamento deles nas atividades.

A seguir, apresentamos a análise da atividade de número 3.

4.4.3 A atividade 3 do terceiro ciclo: a atuação dos alunos na encenação

Ensaiai a cena e fazer sua apresentação, na análise do *design* do curso que criamos para

a intervenção representava propiciar espaço para que os alunos colaborassem ainda mais entre si, criassem autorregulações sobre o tempo, o espaço, suas disposições e suas formas próprias de organização. As habilidades nos processos de conhecimento para esta atividade podem ser consultadas por meio do *link*:

https://docs.google.com/presentation/d/1a_gdHct-qvDCCVY6rosqq9q3JFnN65bj/edit?usp=sharing&ouid=100184537531929351825&rtpof=true&sd=true

Em meu diário registrei que minhas rotações pautaram-se pela ajuda quanto à organização necessária para que a cena fosse encenada pelos alunos, com estas perguntas: *have you decided on the characters? who is gonna be (Jughead/Betty/Lucifer/Trixie)? is there a director? what is your role as a director? how are you going to use the space?*. Com essas perguntas, especificamente, eu ensejava o desenvolvimento do processo de conhecimento **conceitualizar**. Assim, eles puderam discriminar seus papéis para o ensaio e encenação da cena, distinguindo as características dos participantes do grupo. Foi criado, portanto, um ambiente de expressão para que os alunos colocassem em prática sua autonomia ao tomar decisões, ao regular tempo e espaço, na organização de um ensaio e da apresentação da cena propriamente dita.

Com relação aos processos de conhecimento, os alunos puderam **experienciar o conhecido e o novo**, ao ensaiar com os membros de seu grupo e apresentar para a turma o diálogo da cena, observando entonações, pronúncia, pausas, posicionamentos corporais, expressões faciais. A atividade também propiciou espaço para **analisar**, ou seja, avaliar perspectivas, interesses e abordagem da cena, com seus pares, no ensaio da encenação, examinar pronúncia e outros elementos, como pausas e expressões faciais.

Registrei em meu diário que trabalhar nas atuações, na pronúncia, no ensaio e na apresentação da cena foi a forma de **aplicar** o conhecimento advindo das práticas pela linguagem possibilitadas por essa atividade. Por meio de perguntas e orientações, novamente, guiei os alunos em algumas etapas desta atividade, a saber: *think about the use of the space here. what do you need? a chair? a desk? where are you going to stand during the scene? are you going to walk? are you going to move your arms, your head? how would you sound angry/suspicious/happy/loving/nice/ferocious/sarcastic? check any words whose pronunciation you want to improve. are you going to close the windows, the curtains? who is going to evaluate the rehearsal and give feedback? the director?*. Portanto, com perguntas que fazem com que os alunos se engajem ainda mais nas atividades, podemos garantir que os

processos cumpram suas atribuições na construção de conhecimento.

Na subseção em que trazemos os relatos dos alunos ao final dessas aulas, analisamos a percepção deles, ao se expressarem livremente sobre o que fizeram de mais importante durante essa atividade.

A seguir, analisaremos alguns passos dos alunos no caminho de suas apresentações orais, nesta etapa de planejamento.

4.4.4 A Atividade 4 do terceiro ciclo: a utilização de encenações na apresentação oral final

Nosso objetivo, ao indagar sobre os conteúdos preferidos dos alunos no questionário inicial, foi ter acesso à forma por meio da qual a língua inglesa participa dos momentos de entretenimento e busca por informação. Até este momento da intervenção, com a utilização de algumas das canções e séries de que os grupos gostam, ações pedagógicas foram talhadas sob demanda. Com as atividades e o desenvolvimento dos processos de conhecimento, em ciclo, intensificado pelo apoio da pesquisadora e da professora, por meio de perguntas e interação individualizada, procedemos ao planejamento das apresentações orais finais, em etapas. Assim, mais uma delas foi cumprida na atividade 4 deste terceiro ciclo, com o desenvolvimento de habilidades, que podem, neste *link*, ser consultadas:

https://docs.google.com/presentation/d/1a_gdHct-qvDCCVY6rosqq9q3JFnN65bj/edit?usp=sharing&oid=100184537531929351825&rtpof=true&sd=true

Neste ciclo, os alunos **experenciaram o conhecido e o novo**, ao perceber que precisavam discutir e definir papéis e rever o preparo de cada participante do grupo para a apresentação final. Em meu diário, registro que as características do gênero *script*, trabalhado nas atividades, indicaram possibilidades para as apresentações orais finais. Os alunos poderiam decidir-se por trabalhar em uma conversa entre diferentes personagens para ser apresentada, ao final do curso, por exemplo. Também, ressaltamos com eles os passos de organização e nomeação de papéis em diversos projetos que são desenvolvidos por grupos.

Com as perguntas: *can you define the stages of the preparation you've already done? what else is needed? who is going to be in charge of what? is there a dead line for those procedures*, eu desafiava os alunos a avaliar o ponto em que estavam e a tomar decisões. Percebi que esses são princípios dos bons jogos digitais (GEE, 2008) na medida em que os alunos vão aprendendo com o encadeamento de suas ações, e o desempenho vai conduzindo ao

aprendizado, como acontece quando a atividade de jogar exige essa habilidade do jogador: a performance em primeiro lugar.

Alguns excertos de conversas que tive com os alunos cujos grupos identificaram a própria vontade de apresentar diálogos (conversas) em suas apresentações orais finais são:

FSZ043: Pensamos muito em procurar um diálogo ou fazer um sobre as leis do meio ambiente, sobre a Amazônia.

Eu: Eu acho ótima a ideia – it's a great ideia. How many characters have you thought of? Vocês pensaram em quantos personagens?

FSZ046: Hum... nós somos 7 no grupo... não sei se dá pra todo mundo falar.

FSZ091: A gente pode distribuir mais, ou procurar vários textos e montar o diálogo.

FSZ044: Quem vai organizar?

FSZ099: Eu posso ir começando a organizar hoje, lá no laboratório de informática e vou passando para vocês olharem e a gente vai mudando, se precisar.

Eu: Excellent. This is a key moment: make sure you focus on the theme of your presentation and on this first organization. Então, foco nas pesquisas... focus... and organize.

FSQ068: Teacher, desde o primeiro dia a gente quer falar sobre drugs.

Eu: yes, I remember. Desde o primeiro encontro. So, o que pensaram depois das atividades com a série? What did you think, after the activities you did today?

FSQ068: A dialogue.

FSQ057: Yes, a gente gostou da encenação de diálogo. É legal fazer script.

Eu: Great! So, who is going to do what? Quem vai fazer o quê? like... characters... cenário... music... lines... Vocês já têm algum estágio pronto?

FSQ069: A gente sabe que vai ser um grupo de amigos falando sobre drogas, dando conselhos.

Eu: Are you going to create the dialogue or did you find one? Vão criar? Acharam um diálogo?

FSQ065: A gente vai procurar hoje e adaptar.

Eu: So, let's go to the computer laboratory. I am there for you and your teacher too.

Esses dois grupos, especificamente, procederam à procura de sites que os auxiliassem no planejamento e na criação de suas apresentações orais. Assim, por meio do Quadro 18, temos alguns *sites* que me foram informados por esses grupos:

Quadro 18 – Pesquisas de grupos da Turma FSZ no terceiro ciclo

Grupo	Sites consultados
FSQGR04 Utilizou os termos talking to a friend about drugs e drug abuse	https://archives.drugabuse.gov/blog/post/real-teens-ask-how-can-i-help-my-friend https://teens.drugabuse.gov/teachers/mind-matters/drugs-and-brain
FSZGR02 Utilizou o termo problems of environment in brazil	https://www.wilsoncenter.org/article/environmental-concerns-brazil-2018-understanding-the-issues

Fonte: Criado pela autora/dados da pesquisa

O grupo FSQGR04 visitou diversos *sites* e no Quadro 18 encontram-se dois deles que merecem destaque. O primeiro fornece uma lista de ações que um amigo pode empreender para auxiliar alguém possivelmente envolvido com drogas, como mostrada na Figura 69:

Figura 69 – Excerto do *site* sobre conselhos sobre drogas

What To Say:

- Just telling your friend that you're concerned can be a big help. Your friend may not want to talk about it, and the effects of drugs on the brain may keep him from "hearing" you or acting on your advice.
- Assure your friend you are there for her and that she is not alone. People with drug problems often have gotten in with the wrong crowd—and they don't want to turn away from these so-called friends for fear of being alone.
- Suggest that he speak to a trusted adult who will keep it confidential. Maybe there's a family friend who could help.

Fonte: <https://archives.drugabuse.gov/blog/post/real-teens-ask-how-can-i-help-my-friend>

Em meu diário, registrei que um procedimento sugerido ao grupo FSQGR04 poderia ser transformar essa lista em uma conversa informal. Furneci exemplos aos alunos, montando frases como: *I am concerned about you... I think you may not want to talk about it, but try and hear me.* Dessa forma, os alunos continuaram suas pesquisas e tentativas, construindo um pouco mais de suas apresentações finais neste momento. Para tanto, percebemos que o segundo *site* fornecia uma gama de textos escritos, imagens e vários vídeos sobre os efeitos das drogas no cérebro. Assim, os alunos puderam informar-se e começar a tecer as interações que fariam parte de suas apresentações finais.

O grupo FSZGR02, como registrei em meu diário, também pesquisou de forma

extensiva, mas encontrou um dos *sites* citados no Quadro 18, que trata do assunto *environment* e que apresenta uma disposição multimodal de *hiperlinks*. Então, para aprender mais sobre o assunto, os alunos puderam clicar em palavras destacadas e eram, assim, transportados para outros sites, como podemos por meio da imagem reproduzida na Figura 70:

Figura 70 – Imagens do conteúdo do *site* sobre problemas do meio ambiente no Brasil

The screenshot shows the Wilson Center website interface. At the top, there is a navigation bar with 'TOPICS', 'REGIONS', and 'PROGRAMS' dropdown menus, along with links for 'Events', 'Experts', 'Watch & Listen', and 'Press Room'. A 'SUPPORT' button and a 'MENU' icon are also present. The main content area features a blue header with 'INSIGHT & ANALYSIS'. Below this, the article title 'Environmental Concerns - Brazil 2018: Understanding the Issues' is displayed, along with the author 'By Lara Bartilotti Picanço, Mariana Nozela Prado & Andrew Allen on August 14, 2018'. Two images are shown: a wide landscape view of a river in a forest and a close-up of dense green foliage. The text discusses environmental challenges in Brazil, mentioning the Amazon rainforest, Cerrado savannah, and the impact of deforestation and climate change.

Fonte: Imagens do site¹³³

Assim, os alunos do grupo FSZGR02 começaram a delinear o conteúdo da interação entre personagens que criariam para sua apresentação final, partindo da etapa de pesquisa extensa realizada neste ciclo. Na construção de conhecimentos, acrescentei demandas a serem

¹³³ Site: <https://www.wilsoncenter.org/article/environmental-concerns-brazil-2018-understanding-the-issues>

observadas, por meio de perguntas que faziam uma conexão sobre o gênero séries ou diálogos e as habilidades importantes a serem desenvolvidas para uma boa apresentação oral. Minhas perguntas foram: *how are you going to show feelings, attitudes and moods through intonation, facial expressions, body movements? have you thought about the position of the participants of the group during the presentations? (conceitualizar); what kind of approach are you going to have? how is that going to be shown during your presentations? (analisar); how can this experience with dialogues and scripts be useful for your presentations? what actions are you going to take now? (aplicar).*

Na sequência, em meu diário, registrei que os alunos foram capazes de **conceitualizar**, entendendo, segundo a abordagem da multimodalidade, os recursos que podem ser melhor elaborados para a produção que seu grupo estava planejando: entonações, pronúncia, pausas, posicionamentos corporais, expressões faciais, dentre outros. Também foi possível que eles verificassem as marcas de discurso das personagens ao **analisar** cenas e detalhes que lhe agregam sentido, para proceder à uma análise crítica das próprias produções e, finalmente, quanto ao processo de conhecimento **aplicar**, houve espaço e apoio para que eles transferissem o conhecimento sobre diálogos para as próprias produções orais, que estavam sendo preparadas, no intuito de avaliar o que podia ser melhorado nelas.

Finalmente, como nossa análise mostrará a seguir, os relatos dos alunos mostram sua visão melhor informada sobre os objetivos das atividades deste ciclo.

4.4.5 O terceiro ciclo de atividades e os relatos dos alunos ao final da aula

Após a realização de todas as atividades deste ciclo, alguns alunos escreveram seus relatos sobre elas, como pode ser visto nos Quadros 19, 20 e 21:

Quadro 19 – Relatos dos alunos da Turma FSQ – 3º ciclo de atividades

Aluno	O que fez na aula	O que aprendeu de mais importante	A atitude durante as atividades
FSQ066	As atividades com o meu grupo – eles me ajudaram , pois tenho um pouco de dificuldade em inglês.	Que às vezes trabalho em grupo nos ajuda em algumas coisas.	Participar e rir.
FSQ079	Através de um diálogo de uma série .	A completar as falas em inglês.	Prestei atenção e participei de todas as atividades.
FSQ056	Gostei muito da atividade com a série Riverdale .	Organizar falas .	Discuti como colocar falas em nossa apresentação.

FSQ053	Eu fiz as atividades das falas de personagens da série Riverdale.	Vocabulário.	Ensaiei a cena mas fiquei com vergonha de apresentar.
FSQ069	Atividade passada sobre a série Riverdale.	Inglês nas falas de personagens.	Fazer as atividades.
FSQ081	Com os vocabulários.	Trabalhar em grupo , vocabulário.	Participativa e útil.

Fonte: Elaborado pela autora/dados da pesquisa

Quadro 20 – Relatos dos alunos da Turma FSZ – 3º ciclo de atividades

Aluno	O que fez na aula	O que aprendeu de mais importante	A atitude durante as atividades
FSZ048	Fiz as atividades, usei o Google Tradutor.	Aprendi algumas palavras.	Atitude positiva , fiz tudo.
FSZ041	Fizemos atividades sobre a série Lucifer.	Algumas (?) que se deve ter para não desistir e continuar.	De atenção e aprendizado.
FSZ040	2 atividades e fui ao laboratório de informática ver a cena do Lucifer	A escrever e sobre atitudes.	Fazer as atividades.
FSZ050	Fizemos atividade sobre a série Lucifer que na verdade é uma das minhas séries mais preferidas.	Valorizar.	De completamente atenciosa e foi um aprendizado.
FSZ047	Pesquisando e completando sobre Lucifer.		Foi bem tranquilo.
FSZ092	Fiquei calado, copiando.	Letra de um roteiro de uma série em inglês.	Prestar atenção.
FSZ098	Assisti vídeos no you tube.		Fiz o combinado mas me distraí com outros vídeos.

Fonte: Elaborado pela autora/dados da pesquisa

Quadro 21 – Relatos dos alunos da Turma FSX – 3º ciclo de atividades

Aluno	O que fez na aula	O que aprendeu de mais importante	A atitude durante as atividades
FSX034	Atividade muito legal com a série que gostamos.	Frases e falas.	Ensaiei, pratiquei.
FSX011	Aprendemos sobre séries.	Que inglês é complexo.	A copiar do colega.
FSX023	Nomeei falas de personagens.	A escrever em inglês.	Absorvi o conteúdo.
FSX019	Apreendi sobre séries!	Que sou péssima em inglês!	Pelo menos, eu fiz!
FSX026	Apresentamos uma cena	Pronunciar.	Fazer, aprender e

	da série <i>Lúcifer</i> .		ajudar.
FSX022	Identificamos os personagens e atuamos.	O diálogo em inglês.	Participante interessado.
FSX006	Praticando no laboratório.	Como agir no dia a dia.	Distraído.

Fonte: Elaborado pela autora/dados da pesquisa

Nossa análise das palavras-chave dos relatos dos alunos agrupa suas compreensões sobre as atividades da seguinte maneira, nos moldes que já foram utilizados no primeiro e segundo ciclos:

- muitos alunos caracterizaram as atitudes que foram aprimoradas neste ciclo, em razão do trabalho em grupo, citando participação, atenção, discussão, ajuda, positividade, aprendizado, desenvolvimento de conteúdo e utilidade.
- muitos alunos compreenderam tratar-se de um trabalho com um gênero textual, e referiram-se a ele como diálogo, conversas, falas, dizendo que completaram, nomearam e identificaram personagens.
- alguns alunos destacaram que aprenderam vocabulário e palavras em inglês, muito provavelmente pela leitura das falas dos personagens. Ao lê-las, os alunos precisavam identificar o teor da fala, para que reconhecessem o personagem, dentro da situação que a cena mostrava.
- alguns alunos evidenciaram seu trabalho de ensaiar, praticar, apresentar e atuar, demonstrando que expressar-se, em inglês, por meio da atividade significou um importante encadeamento dos processos de conhecimento, com o desenvolvimento integrado de habilidades. Aqui, podemos falar do desempenho buscado pelos alunos, dentro dos objetivos das atividades.
- houve citações às dificuldades advindas da complexidade do inglês para alguns alunos. O indicador, por parte deles, de que não desistiram e continuaram tentando, em nossa análise, pode referir-se ao apoio do grupo, da pesquisadora e da professora.
- observamos que poucos alunos disseram ter apenas copiado dos colegas, “feito o combinado” e utilizado o *google* tradutor.
- também assinalamos que houve alunos (2) que declaram ter se distraído com outros vídeos. O apoio fornecido por professores precisa identificar também essas questões e buscar desafiá-los a focar no desenvolvimento das atividades para seu aprendizado.

Trabalhar em grupo mantém-se como o mote das atividades, para os alunos. Na mesma linha, os alunos ratificam a relevância de manter atitudes positivas, de superação das dificuldades apresentadas pelos desafios, ensaiando, praticando e reconhecendo o apoio do grupo e da pesquisadora. Com essas constatações, nossa discussão dos dados gerados pelos instrumentos de pesquisa aplicados no terceiro ciclo é finalizada, e, assim, procederemos à análise do quarto ciclo de atividades, na próxima seção.

4.5 O quarto ciclo: filmes e planejamento das apresentações orais finais

Para o quarto ciclo de atividades arquitetadas para as turmas escolhemos cenas curtas do filme preferido de cada uma delas, que tinham duração máxima de 6 minutos. Utilizamos o gênero *script* novamente, trazendo interações pela linguagem realizadas pelos personagens e algumas descrições das cenas. Desta vez, desafiamos os alunos a escrever, ou seja, eles foram convidados a esclarecer, da forma que julgassem apropriada e/ou criativa, como os personagens atuaram na cena.

Para auxiliar os grupos na continuação do preparo de suas apresentações orais, com a ferramenta Canvas, que foi discutida com os alunos neste ciclo, aplicamos, também, o princípio dos bons jogos (GEE, 2008) do explorar e pensar lateralmente e de forma sistêmica: os alunos puderam refletir sobre as relações e avaliar os impactos de suas ações no desenvolvimento de suas produções e repensar seus objetivos, considerando o trabalho que já haviam realizado. Assim, nossos *handouts* trouxeram atividades que respaldavam as experiências de:

- identificar características do gênero *script* e escrever detalhes adicionais de uma cena do filme preferido de cada turma (nas ilhas).
- analisar a atuação dos personagens ao assistir à cena do filme preferido da turma (no laboratório de informática).
- encenar a cena do filme preferido da turma (no laboratório de informática).
- continuar o planejamento da apresentação oral final, observadas as atividades realizadas e a interação com a ferramenta CANVAS (nas ilhas), com fins à sua utilização.

A professora das turmas apoiou seus alunos durante as atividades, principalmente porque, mais uma vez, eles precisavam escrever, em inglês. A pesquisadora continuou a utilizar a técnica de rotacionar por entre as ilhas formadas em sala de aula e, no laboratório de informática, enquanto caminhos por vezes mais individualizados foram percorridos, sua

presença junto aos alunos foi constante. Os alunos puderam consultar palavras de que precisassem para o desenvolvimento de suas produções usando os computadores do laboratório. Estavam, então, amparados pelo curso desenhado para eles e pelas tecnologias digitais, como acontecera nos outros ciclos, os grupos continuaram a trabalhar juntos, nesta fase de nossa intervenção.

A atividade de número 1 deste ciclo será analisada em seguida.

4.5.1 A atividade 1 do quarto ciclo: o trabalho detalhado com *scripts* de filmes

O gênero *script* pode conter mais ou menos detalhes sobre como a cena foi idealizada pelos roteiristas, mas o gênero multimodal cena de filme é multifacetado, composto por camadas de sentido adicionadas por diferentes fontes. Por exemplo, o trabalho de diretores e atores na evolução na cena é bastante especializado, e sua efetividade pode fazer com o produto final seja novo e inesperado. Tratando-se, portanto, da afluência de diversos fatores e agentes, filmar uma cena implica em tomar decisões. Essas habilidades, a exemplo do que acontece quando tratamos dos princípios de bons jogos, podem ser transportadas para diversos cenários de nossas vidas: criar, mostrar nossa expertise, negociar os procedimentos mais efetivos e tomar decisões colaborativamente são instâncias de nossa atuação no mundo e de nosso aprendizado. Assim, mais uma vez, as atividades deste ciclo desenvolveram habilidades desse tipo de conhecimento. Para a lista de todas as habilidades, o acesso pode ser realizado por meio do *link*:

<https://docs.google.com/presentation/d/1sDWl8SLfce0gzty0wNlnxEIJc1KDEG1g/edit?usp=sharing&ouid=100184537531929351825&rtpof=true&sd=true>

Nossa escolha recaiu sobre exemplares do gênero *script* que trouxessem algumas informações sobre o desenrolar da cena, para que os alunos analisassem como elas estavam contextualizadas. Para realizar a atividade, em colaboração com seus colegas, os alunos precisavam refletir sobre ações apropriadas e/ou criativas em que os personagens poderiam estar envolvidos e proceder à sua escrita no *handout* destinado a esse fim. A confluência entre o diálogo e as informações já contidas no *script* eram a base para que novas possibilidades fossem surgindo, nascidas a partir da integração e coordenação de ações do grupo, em um compromisso de esforço conjunto, exemplificando o princípio dos bons jogos, chamado de times de funções cruzadas (GEE, 2008).

Utilizamos cenas dos seguintes filmes para as turmas:

- *Me before you*, cujo título em português é *Como eu era antes de você*, para a Turma FSQ;
- *Avengers*, cujo título em português é *Os Vingadores*, para a Turma FSX;
- *The Fast and the Furious*, cujo título em português é *Velozes e Furiosos*, para a Turma FSX.

Para preparar a atividade, precisamos procurar por cenas curtas dos filmes no site YouTube e, também, localizar o excerto do *script* da cena. Para as atividades das Turmas FSQ e FSX logramos êxito imediato. Todavia, localizar uma cena adequada do filme *The Fast and the Furious* foi um pouco mais difícil, dada a natureza um pouco agressiva das cenas e das conversas dos personagens.

Para todas as atividades, fizemos nossas solicitações da forma como mostramos na Figura 71:

Figura 71 – Atividade com o filme preferido – direcionamentos

Pay attention to the text below. It is a MOVIE SCRIPT.
 You can see sentences in *ITALICS* and between BRACKETS [].
 What is their FUNCTION in the script? What do they represent?
 Improve the description of these scenes adding more details to the scene. Add movements, facial expressions and feelings.

Fonte: Elaborada pela autora/Metodologia da pesquisa

Projetamos as atividades para que os alunos adicionassem detalhes à cena, exercitando seu conhecimento sobre o filme bem como sua criatividade. Os alunos podiam criar movimentos e expressões faciais que denotassem sentimentos, e, assim, praticavam a escrita em inglês materializando suas representações multimodais. Utilizamos recursos tipográficos para caracterizar ainda mais o gênero, como negrito, itálico e colchetes. Esses recursos são modos escritos que conferem ao texto seu teor multimodal (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

Dessa forma, os alunos **experienciavam o conhecido e o novo**, desenvolvendo as atividades de acessar e compartilhar seu conhecimento sobre os personagens do filme preferido, seus comportamentos e suas formas de falar, para que pudessem ampliar o escopo do *script* de uma cena do filme preferido da turma, fornecendo mais detalhes a ela. As Figuras 72, 73 e 74, mostram excertos das atividades de cada turma, que se encontram reproduzidos, na íntegra, nos Apêndices S, T e U:

Figura 72 – Atividade com o filme *Me before you* – Turma FSQ

Lou Clark: *[Checks if the wheelchair is in the right spot and helps Will to place the wheelchair correctly]*
Yes. Yes, yes.

Lou Clark: _____

Is everything okay?

Will Traynor: Actually no, there's something digging into my collar.

Lou Clark: _____

It's the tag. Have we got any scissors in the bag?

Will Traynor: I do not know, Clark. Believe it or not, I rarely pack it myself.

Lou Clark: Okay then. _____

Got it! Just be grateful that wasn't in your trousers!

Lou Clark: _____

Look it, they're starting!

Fonte: Elaborada pela autora/Metodologia

Figura 73 – Atividade com o filme *Avengers* – Turma FSX

[Steve walks up to Banner and shakes his hands.]

Banner: Oh, yeah. Hi. They told me you'd be coming.

Steve: Word is you can find the cube.

Banner: Is that the only word on me? _____

Steve: Only word I care about.

Banner: *[takes in the sentiment]:* Must be strange for you, all of this.

Steve: Well, this is actually kind of familiar.

Natasha: Gentlemen, you may wanna step inside in a minute. It's gonna get a little hard to breath.

[Suddenly the HELICARRIER starts SHAKING as it prepares to fly "sail."]

Steve: _____

Is this a submarine?

Banner: Really? _____

They wanted me in a submerged pressurized metal container?

[They both move closer to the edge of the helicarrier. Four huge lift fans mounted on the sides starts to lift into the air in vtol flight. Steve watches in awe as banner smiles.]

Fonte: Elaborada pela autora/Metodologia

Figura 74 – Atividade com o filme *The Fast and the Furious* – Turma FSZ

[Brian goes to Toretto's for lunch.]

Mia: _____

Tuna on white, no crust, right?

Brian: I don't know. How is it?

Mia: _____

Every day, for the last three weeks, you've come here, asking how the tuna is. Now, it was crappy yesterday. It was crappy the day before. And guess what? It hasn't changed.

Brian: _____

I'll have the tuna.

Mia: No crust?

Brian: No crust.

Fonte: Elaborada pela autora/Metodologia

Em meu diário, registrei que as práticas sociais de escrita, escuta, fala e leitura foram contempladas nessa atividade, na medida em que os alunos precisavam ler as informações que constavam nas atividades e escrever a partir das discussões a respeito delas, ouvindo uns aos outros e à pesquisadora ou à professora da turma. Em meus registros, indiquei como positiva a rotina que os alunos começavam a desenvolver, de se reunir nos grupos, interagir conosco, iniciar o processo das discussões sobre as atividades e engajar-se nelas.

Para que os alunos pudessem engajar-se em práticas sociais pela linguagem, eles precisaram desenvolver as habilidades de apontar, definir e listar o teor dos discursos de acordo com pistas do texto, adicionando mais detalhes à cena do filme preferido, experimentando o processo de conhecimento **conceitualizar nomeando e por teorias**. Era por meio do processo **analisar criticamente e funcionalmente** que os alunos desafiavam as características da cena, para que pudessem acrescentar detalhes que agregavam mais sentido a essa composição multimodal. **Aplicar apropriadamente e criativamente** foi possível pelo desenvolvimento das habilidades de agir sobre o conhecimento adquirido, de ler e interferir na cena do filme preferido, implementando avaliações das informações que já existiam no *script* e das que poderiam ser acrescentadas.

Em meu diário, registrei algumas de minhas interações com os alunos, realizadas, especialmente, por meio das perguntas ou solicitações para que eles pudessem **experienciar o conhecido e o novo**: *what do you recognize in this scene? list 5 to 7 things that you could start*

with, to work on the details to the scene; what observations can you make and how can you transform them into details in a film script?. Minhas interações com os alunos da Turma FSQ incluem:

FSQ055: I remember... A Lou está com um vestido vermelho. A red dress.
 FSQ073: E uma coisa no pescoço... pink.
 Eu: How do you call this thing? Can you find it in the script?
 FSQ052: É isso aqui, teacher? Scarf?
 FSQ078: Ah, deve ser!
 Eu: You can see it when you watch the scene... but, ok, it is a scarf...
 FSQ083: O que ele pede pra ela fazer? *Lose the scarf?* Perder?
 Eu: Let's check? Vou abrir um dicionário aqui no meu celular... Take a look... LOSE...
 FSQ052: Tem muitos significados... not having, can't find, not win, death, money, remove something!
 FSQ074: oh, remove your scarf!
 FSQ052: Aqui nesta linha tem que colocar detalhes...
 Eu: Yes, list something that you can work with... what observations can you make?
 FSQ066: Ela pergunta *why?*
 FSQ055: Então, ela não entende porque tem que tirar a scarf. A gente pode colocar: *ela olha para Will confusa*.
 Eu: Great idea. Go on.... translate that into English.
 FSQ078: look...how do you say confusa?
 Eu: very similar to Portuguese....
 FSQ055: confuse...
 Eu: confused.
 FSQ053: então... she look to Will confused.
 Eu: Olha a fala do Will, olha como o verbo está... sees...
 FSQ081: She looks to Will confused.
 FSQ053 (aluno fluente): She looks at Will confused.

Como os dados mostram, minha interação pela linguagem com os alunos oscila entre português e inglês. Todavia, essa interação é amparada pelas perguntas preparadas por mim, no intuito de ativar o desenvolvimento das habilidades do processo de conhecimento **experienciar o conhecido e o novo**, quais sejam, acessar e compartilhar seu conhecimento sobre os personagens do filme preferido e suas atuações e, ao mesmo tempo, trabalhar na ampliação do *script*.

De forma cíclica, os processos de conhecimento foram interpondo-se, na medida em que experienciando o novo, os alunos precisavam **conceitualizar, analisar e aplicar**. Para que os alunos **conceitualizassem**, preparei as seguintes perguntas ou solicitações: *reflect on the ideas expressed by the dialogue and the information you have; how would you reframe each part?*. Dessa maneira, as habilidades de apontar, definir e listar as características da cena, com base nas pistas do texto poderiam ser acessadas. Em meu diário, registrei uma interação com a Turma FSZ, da forma como segue:

FSZ042: *Lunch* é lanche, não?
 FSZ047: *Lunch* é almoço. Aqui o Brian vai almoçar.

FSZ102: O que a Mia está falando? *Tuna on White, no crust?*
 FSZ095: Deve ser comida...
 Eu: Read more of the dialogue and look for more information...
 FSZ047: Here...they talk about a sandwich...
 FSZ050: Ah, então a Mia está atendendo ele no restaurante do Toretto. A gente pode colocar: *Mia está no balcão e atende Brian, já sabendo o que ele quer.*
 FSZ047: Mia is... at the...how do you say balcão? Olha aí...
 FSZ041: *Counter.* Mia is at the counter and...
 FSZ095: and... attend Brian... know..
 FSZ047: knowing what he wants.
 Eu: Excellent job! You can say *attends to...*

Nesta interação, percebemos que os alunos precisaram ampliar seu entendimento da cena, procurando por informação que os levassem a tomar suas decisões e **aplicassem** seu conhecimento, interpretando o que aconteceria na cena. Em meu diário registrei que, em muitos momentos, os alunos puderam desafiar o curso da cena, utilizando as **análises** que podiam fazer do que estavam lendo, e podiam **aplicar criativamente**, a partir da implementação das avaliações que realizavam continuamente. A interação com um grupo da Turma FSX mostra esses processos de conhecimento:

FSX006: O Doctor Banner é o Hulk!
 Eu: Yes, he is the Hulk. What can you understand from what he says?
 FSX029: o Steve está falando de um submarine... *Is this a submarine?*
 Eu: What is the link between the submarine and the Hulk?
 FSX012: They have to go in the submarine?
 Eu: Can you find this information in the text?
 FSX027: Olha aqui *metal container...*
 FSX029: *In a submerged pressurized metal container...*
 Eu: How do you analyse this information?
 FSX006: Ele não pode entrar num submarino... e se ele virar o Hulk?
 Eu: You've got a point there... What else does he say?
 FSX031: *Really?*
 FSX012: É aquele *really?* quando você não acredita, ou é irônico...
 Eu: And then... What will you go for?
 FSX027: A gente pode colocar que ele riu de forma irônica, então...
 FSX012 (um aluno muito fluente): He... laughs ironically...looking at Steve and Natasha... he can't believe it.

Para realizar essas atividades, portanto, os alunos consultavam dicionários, interagiam entre si e com a pesquisadora, falando inglês da forma como conseguiam e acessando suas referências, que vinham, dos conteúdos preferidos que eles acessavam. A ligação entre o que faziam e o conhecimento que já tinham foi possível com o *design* do curso criado com as bases teóricas de nosso estudo de caso.

Na continuação, analisaremos a atividade 2.

4.5.2 A atividade 2 do quarto ciclo: a cena do filme e sua multimodalidade

Nesta seção, vamos analisar a atividade 2, que se assemelha à atividade de mesmo número do ciclo anterior, desenhado a partir de cenas de séries preferidas. A atuação dos atores e atrizes, estava, mais uma vez, sendo analisada, em relação a um dos “multis” no conceito de multiletramentos, a multimodalidade (KALANTZIS; COPE, 2012). Os modos táteis, visuais, gestuais, espaciais e orais são combinados na construção de sentidos, por meio de relações interpessoais (KALANTZIS; COPE, 2012). Em relação à expressão oral, recursos do modo verbal, como, por exemplo, entonações e pronúncia são fatores acrescentados à lista previamente feita. Os alunos, portanto, no laboratório de informática assistiram aos vídeos das cenas utilizadas nas atividades, tendo como foco de trabalho a observação da multimodalidade intrínseca desse gênero.

Como estabelecido em nosso planejamento, as habilidades estabelecidas para esta atividade de número 2 assemelhavam-se àquelas listadas para o ciclo das séries preferidas, e podem ser examinadas por meio do seguinte *link*:

https://docs.google.com/presentation/d/1sDWl8SLfce0gzty0wNlnxEIJc1KDEG1g/edit?usp=s_haring&ouid=100184537531929351825&rtpof=true&sd=true

Disponibilizamos espaço, no laboratório de informática, para que os alunos assistissem à cena de seus filmes preferidos e solicitamos sempre que eles prestassem atenção aos recursos semióticos e suas combinações, como, por exemplo, as imagens, as atuações, as entonações, as expressões faciais, os sons, as músicas, enfim, a multimodalidade expressa no gênero cena de um filme, cujo resultado dramático é enriquecido com todos esses elementos.

Em meu diário, registrei que as perguntas norteadoras de meu apoio e *scaffolding* para o processo de conhecimento **experienciar** foram: *watch the scene in the vídeo: what makes it a scene of a movie? what elements do you identify, now that we have experienced in songs, and series? how have your perceptions changed now, with the films?*. Essas perguntas visavam desafiar os alunos a refletir sobre o que eles já sabiam sobre os gêneros com os quais eles trabalharam durante os ciclos anteriores, acrescentando ao conhecido o novo: a cena dos filmes preferidos e sua multimodalidade. Com a pergunta *how would you describe the scene?*, eu novamente especulava sobre as nomeações que os alunos poderiam fazer, ao **conceitualizar**, e eu incluí questionamentos sobre especificidades, como: *what can you say about the light, the use of the dark, the facial expressions, the movements, the intonation of the sentences?*, para que o processo de **analisar** fosse possível.

Devido ao trabalho dos alunos em acrescentar detalhes, ao **experienciar o conhecido e o novo**, assistindo à cena no laboratório de informática, eles podiam continuar avaliando e entendendo seu caráter multimodal, ao comparar o que viam com o que tinham criado. Ao testar a validade dos acréscimos realizados, com seus pares, os alunos puderam **aplicar** seus conhecimentos. Escrevi em meu diário que esses conhecimentos são construídos pelo percurso interligado entre análise e conceitualização.

Registrei, também, algumas interações com alunos, e alguns excertos são os seguintes:

FSQ063: Ah, agora eu entendi o que incomodava o Will... era aquele fio de etiqueta no pescoço dele.

FSQ072: ela corta com os dentes...

FSQ063: ...e faz uma cara engraçada. Ela é sempre engraçada. E cheia de energia, né? Olha como ela anda toda animada.

FSQ072: É a marca dela no filme. É isso que mexe com o Will.

FSQ076: Ela perguntou sobre scissors... o que é scissors?

FSQ075 (checando no dicionário online): tesoura.

FSQ064: Ele ia ter tesoura com ele? Ele é tetraplégico.

Eu: What does he say when she asks about the scissors?

FSQ075: Believe it or not, I rarely pack it myself. Que que ele falou?

FSQ076 (checando no dicionário online): Eu raramente empacotei...

FSQ075: tipo... eu não arrumo minhas coisas sozinho...

Eu: Is that some irony?

FSQ072: Yes, irony, he is joking.

FSQ077: Aqui no fim da cena, quando vai começar o concerto, ela também fica toda feliz.

FSQ079: É um concerto pequeno... Few people... But it is an elegant place. Tem muita luz, teacher.

FSZ043: A Mia está debruçada sobre o balcão, aí o Brian chega.

FSZ044: Ela já sabe o que ele quer. Olha a expressão dela.

FSZ091: It's a beautiful place. During the day.

FSZ100: Tuna é atum! He wants a tuna sandwich. O que é isso "on white"?

Eu: What do you need for a sandwich?

FSZ100: Bread.

Eu: Yes.

FSZ100: White bread?

Eu: Yes.

FSZ099: E o pão integral, então, como fala?

FSZ046: Eu achei aqui brown bread, whole grain bread.

FSZ093; No final aqui, o Vince não gosta quando vê o Brian falando com a Mia. He is angry.

FSZ091: fight! fight! fight!

Eu: When the five cars arrived to Toretto's, what do you think?

FSZ091: Ah, a lot of noise... mostrando os carrões... fast and furious....

FSZ046: the music is very good.

Eu: Yes, very energetic, right?

FSX022: Tudo tecnológico nesse lugar. No meio do mar...

FSX019: It's great. The sound, the music... Tudo fica grande, né?

Eu: The combination of sound and music adds to the scene, right?

FSX028: Natasha is very serious.
 Eu: Yes, and what about Steve?
 FSX011: He is the Captain America.
 FSX004: O Banner é tímido, né?
 Eu: Is he shy? Really?
 FSX004: Yes, ele ri esquisito, meio tímido mesmo.
 FSX019: Natasha is an Agent. Banner is a doctor. Eles são diferentes, mesmo.
 FSX022: Look at the submarine!
 Eu: What about the sound?
 FSX022: Big sound!

As conversas com os alunos demonstram que eles imergiram na análise das cenas, comparando as imagens com o *script* em que tinham trabalhado previamente. Escrevi em meu diário que eles perceberam as expressões faciais e a atuação dos personagens, acrescentando, ainda, apontamentos sobre os efeitos sonoros utilizados. De fato, nas cenas dos filmes *The Fast and the Furious* e *Avengers*, o som dos veículos (carros, helicópteros, submarinos) preenche a cena de forma a demonstrar seu uso dramático. Veículos muito barulhentos conferem o tom furioso às cenas do filme *The Fast and the Furious*, assim como aviões e submarinos de tecnologia avançada, que, juntamente com outros recursos ajudam a retratar a maneira pela qual os vingadores combatem o mal, no filme *Avengers*. Podemos afirmar que os alunos desenvolveram percepções mais conscientes sobre os elementos multimodais que expressam significados que são compreendidos por nós, e vão ajudando a construir (ou reconstruir) nossas representações de mundo.

A seguir, analisaremos a atividade 3.

4.5.3 A atividade 3 do quarto ciclo: encenando o excerto do filme

Neste quarto ciclo de atividades, desafiamos os alunos, novamente, a ensaiar a cena e fazer sua apresentação, seguindo o *design* do curso que criamos para a intervenção. Listamos habilidades específicas para a construção de conhecimento, que podem ser acessadas por meio do *link*:

https://docs.google.com/presentation/d/1sDWl8SLfce0gzty0wNlnxEIJc1KDEG1g/edit?usp=s_haring&ouid=100184537531929351825&rtpof=true&sd=true

Os relatos dos alunos, nos ciclos anteriores, indicam que o espaço propiciado para o aprendizado em ilhas, em colaboração, foi percebido e avaliado como uma característica distinta e significativa. Acreditamos que isso se deve à interação entre a pesquisadora, a professora e os alunos, realizada de forma individualizada, dada essa disposição espacial no

ambiente da sala de aula.

Em meu diário registrei estratégias de apoio, para o desenvolvimento da expressão oral dos alunos, representadas por perguntas que encerrassem etapas dos processos de conhecimento. Tivemos: *are the characters distributed? do you have a director? sometimes the director is also an actor in the film...do you remember the position of the actors, the facial expressions, intonation, gestures?*. Essas perguntas visavam a guiar os alunos enquanto eles discriminavam papéis para o ensaio e encenação da cena, com base nas características dos participantes do grupo: habilidade de desenvolvimento do processo **conceitualizar**.

Dessa vez, **experienciar o conhecido** já significava retomar essa atividade, vivenciada no terceiro ciclo. Registrei em meu diário que a organização dos alunos já foi realizada mais rapidamente. Também verifiquei novas habilidades que os alunos precisaram desenvolver ao **experienciar o novo**. Apontei que a atividade representava o desafio de conhecer um novo formato, já que as cenas das séries preferidas eram todas em locais fechados enquanto que as cenas dos filmes apresentavam outras características. A cena do filme *Me before you* trazia uma mudança de cenário, a saber, os personagens saíam de casa e se dirigiam ao local de um concerto de música clássica. Assim, registrei em meu diário que ao ensaiar com os membros de seu grupo e apresentar as conversas dos personagens para a turma, os alunos dividiram os espaços da sala de aula para representar esses cenários. O mesmo aconteceu com a cena de *The Fast and the Furious*, que trazia o restaurante do personagem Toretto e uma praça, onde alguns carros chegavam e eram estacionados, situação encenada mais no final da sequência. E, ainda, tivemos a cena de *Avengers*, que foi filmada em um porta-aviões, um espaço amplo, que foi utilizado pelos atores, que andavam e chegavam à sua borda para ver um submarino. Dessa forma, os alunos precisaram utilizar um espaço considerável da sala de aula, deslocando-se livremente.

De fato, em meu diário, registrei que os alunos também precisaram **analisar e aplicar** entendimentos sobre o uso do espaço observado na cena e regular as possibilidades que a sala de aula oferecia. Adicionalmente, eles **analisavam**, avaliando seu ensaio da encenação, examinando pausas e expressões faciais. Finalmente, **aplicar conhecimentos** significava, como registrei em meu diário, trabalhar na pronúncia adequada, no ensaio e na apresentação da cena, ressignificando e ressemiotizando as representações advindas do estudo da cena. Alguns sons, por exemplo, foram realizados pelas vozes dos alunos, como o barulho dos carros e dos helicópteros. Para a cena do filme *Me before you*, ao final, uma aluna utilizou seu aparelho celular para tocar uma música clássica, representando o concerto que se iniciava.

Neste estágio da intervenção, estabelecemos um período da aula que os alunos refletissem sobre o andamento de suas apresentações orais, por meio da ferramenta Canvas. A

seguir, analisaremos essa atividade.

4.5.4 A atividade 4 do quarto ciclo: as apresentações orais e a ferramenta Canvas

Nesta subseção, vamos analisar a utilização da ferramenta Canvas, que foi disponibilizada, para os alunos, em sua forma impressa. Existem, na Internet, *sites* que tornam possível a elaboração digital de exemplares desse gênero textual. No entanto, uma vez que este ciclo, a exemplo dos outros que o sucederam, continha várias atividades, decidimos por propor a atividade de forma escrita, para que ela pudesse ser realizada a qualquer momento, em sala ou no laboratório de informática. Uma das premissas de nossa intervenção e do *design* que projetamos foi tornar factível a autonomia de escolha para os alunos, que, ao passar pelos processos de conhecimento ao realizar as atividades, desenvolveram habilidades que podem ser acessadas por meio do *link*:

https://docs.google.com/presentation/d/1sDWl8SLfce0gzty0wNlnxEIJc1KDEG1g/edit?usp=s_haring&ouid=100184537531929351825&rtpof=true&sd=true

Em meu diário, registrei que houve grupos que se interessaram pela ferramenta Canvas, começando o ciclo de atividades por ela. Percebi que alguns alunos, em suas ilhas, tomaram a iniciativa de examinar o documento e aproveitar uma de minhas rotações pelas ilhas para discutir o uso que era possível fazer dele. Isso ocorreu, de forma a merecer meu registro, no grupo FSZGR01. O aluno FSZ050 utilizou *post-its* para auxiliá-lo no preenchimento do documento Canvas, tomando a dianteira nesse processo e, com liderança, solicitando informações de seus colegas de grupo. Fato semelhante aconteceu no grupo FSQGR03, que estava preparando uma conversa informal para sua apresentação oral final. O aluno FSQ080 também utilizou *post-its* para o preenchimento do documento, seguindo minha sugestão, nascida da observação do que tinha ocorrido com o grupo FSZGR01. Já na Turma FSX, um dos grupos, o FSXGR03 começou a pensar em uma apresentação de uma canção que foi apresentada pela professora da turma em aulas anteriores ao início da intervenção. Com meu apoio e *scaffolding* para o trabalho com o Canvas, eles o levaram a termo, tendo mostrado muito interesse pela ferramenta. Os outros grupos das turmas participantes da pesquisa realizaram a atividade, mas sem apresentar a iniciativa que esses três grupos mostraram. As Figuras 75, 76 e 77 mostram os documentos desses grupos:

Figura 75 – Canvas do grupo FSZGR01

School Project - Canvas <i>Grupo Football</i>		FSZGR01		
Tasks + Resources	Blockers	Doing	Done	Reviewed
<p>Podcast: groningen</p> <p>Text</p> <p>Read</p>	<p>Falta de esse material</p> <p>Timidez (shyness)</p> <p>Intermediação (vamos ler?)</p> <p>Falta de ensaio</p>	<p>Lendo o texto (reading the text)</p>	<p>Pesquisa sobre o tema Soccer</p>	

Fonte: Elaborada pela autora/Documento criado para o curso

Figura 76 – Canvas do grupo FSQGR03

School Project - Canvas <i>Dans</i>		FSQGR03		
Tasks + Resources	Blockers	Doing	Done	Reviewed
<p>Farm dialogo</p> <p>Tratar o dialogo</p> <p>Farm/train</p>	<p>enrolação</p>	<p>choosing roles</p>	<p>Pesquisa feita</p> <p>Brie escrita concluida</p> <p>Research</p>	

Fonte: Elaborada pela autora/Documento criado para o curso

Figura 77 – Canvas do grupo FSXGR03

School Project - Canvas GRUPO TWIST AND SHOUT FSXGR03

Tasks + Resources	Blockers	Doing	Done	Reviewed
- SOM (CELULAR) - ARQUIVO MÚSICA (SONG) - ENSAIO DANÇA - SING	- FALTA DEFINIR PASSOS (ROUTINE) - FALTA DEFINIR POSIÇÃO MENINAS (GIRLS) POSITIONING - VER SE TODAS VÃO CANTAR	- WE ARE SINGING THE SONG EVERY DAY	CANÇÃO ESCOLHIDA (WE CHOSE THE SONG) FOI SUGESTÃO DA PROFESSORA DA TURMA	- AINDA NADA

Fonte: Elaborada pela autora/Documento criado para o curso

A experiência com essa atividade foi registrada, por mim, como positiva, mas, em nossa análise, chegamos à conclusão de que ela poderia ter sido proposta um pouco antes, no segundo ciclo, assim que os grupos tinham começado suas pesquisas na Internet sobre o gênero apresentação oral e outros. Dessa forma, poderíamos ter um acompanhamento longitudinal do processo. No entanto, nosso objetivo de proporcionar um momento de reavaliação e retomada direcionada da preparação da apresentação oral final foi atingido. Assim, os alunos puderam:

- **experienciar o conhecido e o novo**, ao trabalhar com uma ferramenta nova, revisitando o processo de ampliar o escopo de suas apresentações orais finais, dada, inclusive, a experienciação da habilidade de trabalhar mais em detalhes que foi delineada pela atividade com os *scripts* de filmes.
- **conceitualizar por nomeação ou por teorias**, ao reavaliar o planejamento das apresentações orais finais, utilizando o modelo Canvas. Os alunos nomearam o que já tinha sido realizado e os recursos utilizados e a utilizar e, também, verificaram se havia impedimentos para o progresso do trabalho. Esse processo aproximou os participantes dos grupos ainda mais e os relatos dos alunos vão mostrar, de forma intensa, que ajudar e discutir consistiram em processos pedagógicos apreciados por eles.

- **aplicar apropriadamente e criativamente**, ao agir sobre o escopo da apresentação oral final, avaliando o que foi feito e levantando ideias sobre o que ainda precisava ser feito. A utilização visual de *post-its* por alguns alunos indicou uma ação sobre a atividade, que adicionava uma mobilidade aos elementos. As tarefas (*tasks*) que estavam na coluna “**fazendo**” (*doing*) iriam ser transferidas para a coluna “**feitas**” (*done*) e, possivelmente, para a coluna “**revisadas**” (*reviewed*). No entanto, mesmo os alunos que escreveram diretamente no documento utilizariam outras formas de sinalização para mostrar a mudança do *status* das tarefas.
- **analisar**, ao avaliar as próprias produções, que estavam sendo preparadas, no intuito de avaliar o que podia ser melhorado nelas, com relação ao uso de recursos multimodais, utilizando o recurso Canvas. Em adição, percebemos que a própria utilização do recurso Canvas conferia à atividade um teor multimodal também importante, na medida em que o gênero propiciava uma visualização impar dos elementos, organizados em colunas. O uso de cores diferentes e de símbolos como ✓ e ✗ demonstravam e ilustravam os procedimentos realizados pelos alunos. E, dessa maneira, a interação com a ferramenta promovia a construção de conhecimento.

A atividade 4 deste quarto ciclo, podemos dizer, tornou-se um catalizador dos esforços que os alunos precisam fazer para se autorregular para aprender. Arriscamo-nos a dizer que aprender a aprender é uma linha de trabalho que precisa ser desenvolvida por todas as disciplinas escolares. Adicionalmente, na atualidade, o trabalho interdisciplinar pode garantir ainda mais a construção de entendimentos sobre representações multimodais. E a linguagem, portanto, permeia todos os processos. Defendemos que não se aprende uma língua com estruturas descontextualizadas e gramática pura e simplesmente. Aprende-se uma língua, materna ou estrangeira, pelo reconhecimento de representações de domínios humanos, contextos e áreas de atuação, como defendem Kalantzis e Cope (2012), autores de uma de nossas bases teóricas mais importantes.

Finalmente, os relatos dos alunos ao final deste ciclo serão analisados a seguir.

4.5.5 O quarto ciclo de atividades e os relatos dos alunos ao final da aula

Estar conectados com seus pares, na atualidade, tomou proporções universais e apresenta características de cunho imediato e constante, como afirma Ito *et al.* (2010). Esses autores investigaram o que significam as tecnologias digitais, em destaque, como sabemos, nos aparelhos celulares utilizados pelos jovens, conectados graças à Internet. De fato, nossos alunos interagem por meio de aplicativos de mensagem, de redes sociais e, em alguns casos, de jogos que são jogados simultaneamente. Toda essa conectividade que ocorre fora dos muros escolares se mantém em suspenso durante algumas atividades na escola, atestam Ito *et al.* (2010). No entanto, estar imerso em situações de aprendizagem que demandam negociação com os pares, autorregulação, controle de tempo e, porque não dizer, de ânimos, interesses e opiniões, ainda se configura como uma importante habilidade deste século. O que proporcionamos aos alunos foi um transitar entre a tecnologia e o aprender a ser, a conviver e a aprender, e os relatos dos alunos mostram um pouco dessa conscientização que foi sendo construída. Vamos a eles, que estão organizados no Quadros 22, 23 e 24:

Quadro 22 – Relatos dos alunos da Turma FSQ – 4º ciclo de atividades

Aluno	O que fez na aula	O que aprendeu de mais importante	A atitude durante as atividades
FSQ070	Discutimos o que nós organizamos.	Discutimos como cenas de filmes são pensadas.	Imaginação.
FSQ074	As atividades com o meu grupo. Todos nós ajudamos uns aos outros a responder as perguntas da pesquisadora sobre filmes	Que devemos trabalhar juntos para obter um melhor resultado.	Participei e ajudei alguns colegas.
FSQ056	Vi a cena de um filme.	Ver detalhes.	Ajudar no planejamento.
FSQ060	Atividade de incluir como as falas são no script.	Inglês nos filmes.	Escrever em inglês.
FSQ062	A pesquisadora nos levou a perceber que quanto mais detalhes na preparação melhor.	Trabalhar com scripts de filmes.	Curiosidade.

Fonte: Elaborado pela autora/Dados da pesquisa

Quadro 23 – Relatos dos alunos da Turma FSZ – 4º ciclo de atividades

Aluno	O que fez na aula	O que aprendeu de mais importante	A atitude durante as atividades
FSZ044	Fiz atividade e depois fui para informática.	Apreendi interpretar mais um roteiro.	De saber esperar para poder falar.
FSZ049	Apenas preenchi a atividade.	O sentido das palavras.	Prestei atenção.
FSZ046	2 Atividades.	Como fazer um roteiro.	De escutar o professor falar.
FSZ100	As atividades dadas.	Novas palavras.	Fazer as atividades.
FSZ042	Fiz as atividades.	Ter atenção.	Ter atitude.
FSZ102			Ouvir para aprender.

Fonte: Elaborado pela autora/Dados da pesquisa

Quadro 24 – Relatos dos alunos da Turma FSX – 4º ciclo de atividades

Aluno	O que fez na aula	O que aprendeu de mais importante	A atitude durante as atividades
FSX025	Ajudei a realizar as atividades em sala.	Trabalhar em grupo.	Participante.
FSX003	Preenchemos a folha e aprofundamos nosso trabalho.	Falar uma cena de filme em inglês.	Fizemos teatro.
FSX036	Fiz algumas atividades de folha e falei em inglês.	O teatro.	Participei da aula.
FSX029	Fizemos uma encenação na frente da turma.	A conversar em inglês corretamente.	Eu participei da apresentação.
FSX030	Nós conversamos e apresentamos na sala.	A apresentar em inglês.	Nós aprendemos divertindo.
FSX017	Ajudei a realizar as atividades.	Trabalho em grupo.	Fui ajudando.
FSX012	Apresentei uma cena de filme em inglês.	A fala.	Me comportei e participei da aula.

Fonte: Elaborado pela autora/Dados da pesquisa

Neste ciclo, percebemos que os alunos se referem às atividades com ainda maior compreensão dos seus objetivos, a exemplo do que já tínhamos observado no ciclo anterior. Uma vez que o *design* do curso foi projetado para ter atividades realizadas em ilhas, na ordem em que seus componentes preferissem, percebemos atitudes alinhadas a esse sentimento de pertencimento a um grupo que toma decisões e trabalha de forma consistente, a saber:

- há um apreço pelo trabalho em grupo, com as citações específicas de ajuda, discussão, organização, aprofundamento da apresentação oral final, atenção, planejamento, atitude e participação.
- novamente, muitos alunos identificaram os gêneros textuais trabalhados: cena de filme, teatro, apresentação, roteiro.

- o fato de ampliar o roteiro foi citado, a saber, com o uso dos seguintes termos: como as falas são pensadas, detalhes, interpretar mais as falas, como fazer um roteiro, imaginação e curiosidade.
- também houve menções ao aprendizado de vocabulário, com a referência ao sentido das (novas) palavras e escrever em inglês.
- consideramos muito importante as menções ao desenvolvimento de expressão oral, mesmo que, neste documento, tenhamos registrado interações mistas em português e inglês. Como elementos ressaltados em seus relatos, os alunos citam falar inglês, conversar corretamente, e apresentar a cena. Reforçando a validade de teorias que descrevemos no capítulo pertinente, os alunos dizem que escutar, ouvir para aprender e esperar para poder falar representaram processos de relevância para eles. De fato, saber interpretar o que se ouve e dar e tomar o turno são aspectos consolidados pelas teorias de expressão oral.
- houve citações ao fato de fazer as atividades. Contudo, essas citações são acompanhadas por referências à atitude participante, atenção, trabalho em grupo, comportamento, aprendizagem de vocabulário e gerenciamento da própria fala como os mais importantes fatores vistos pelos alunos.
- não houve menção específica à tradução neste ciclo. Todavia, percebemos que traduzir para o inglês foi uma das ações de *scaffolding* realizadas pela pesquisadora, em sua interação com os grupos.
- os relatos de que foi possível aprender divertindo-se e que foi trabalhado o inglês nos filmes mostram que os alunos vislumbraram a interdependência entre o conteúdo e o gênero, advinda da nossa escolha de material da preferência deles.

Nesta fase de nossa intervenção, a construção de conhecimento pareceu-nos estar especialmente firmada, após um crescimento sistematizado do aumento de conscientização dos alunos, muito provavelmente proporcionado pelo nosso envolvimento próximo com eles. O que nos conduz a essa afirmação foi nossa percepção de que, além do desenvolvimento de habilidades associadas aos processos de conhecimento (KALANTZIS; COPE, 2012), também desenvolvemos princípios dos bons jogos de Gee (2008), uma vez que:

- com nossas rotações entre os grupos, os desafios foram continuamente lançados e as dificuldades encontradas foram superadas por meio de práticas de solução de problemas que, nesta fase da intervenção já se tornaram rotinizadas, tanto por

nossa parte (preparação cuidadosa da intervenção) quanto pelos alunos (entendimento do seu papel na sua construção de conhecimento);

- a agência na criação de suas próprias identidades, sempre incentivada, e que serão refletidas nas suas apresentações orais, continuou a fornecer aos alunos a convicção da propriedade do conhecimento que estavam construindo e
- a interação entre os alunos, com a pesquisadora e com a professora da turma propiciou que se criasse espaço para *feedback* e *scaffolding* fornecidos. Percebemos que não somente as professoras detinham o conhecimento, mas os componentes dos grupos dispunham de informação prévia e disponibilizavam-na, no intuito da efetivação dos objetivos que eles tinham traçado, em colaboração com seus pares.

Essas constatações somaram-se aos objetivos constantes no planejamento das atividades do quinto e último ciclo realizado com os alunos. Assim, na próxima seção, vamos analisar o quinto e último ciclo de atividades da intervenção realizamos.

4.6 O quinto ciclo: jogos, gráficos, podcasts e planejamento das apresentações orais finais

Percorrido o caminho do curso desenhado para as três turmas participantes de nossa intervenção, chegamos ao quinto e último ciclo de atividades, cujas habilidades previstas incluíam, em termos de gêneros primordialmente, identificar e interpretar tipos diferentes de gráficos e escutar um *podcast* gravado pela pesquisadora. O objetivo principal de nossa prática pedagógica, ao disponibilizar essa comunicação oral em forma de *podcast* foi materializar as facilidades que a tecnologia coloca à nossa disposição, nos dias atuais, quais sejam, a gravação de um texto oral realizado por qualquer indivíduo munido de um aparelho celular e sua divulgação via aplicativos de mensagens¹³⁴, de música, áudio e vídeo, ou, ainda, em *sites*, *blogs* e redes sociais.

Ademais, na mesma linha das potencialidades tecnológicas, a utilização de gráficos que portam dados de diferentes espécies é amplamente realizada em diversas instâncias da atividade humana, e podem, também, ser divulgadas pela Internet. Programas de computadores apresentam funções de transferir dados para gráficos, de forma simples e direta, bastando que

¹³⁴ Enviamos o arquivo com o texto oral gravado pela pesquisadora para todos os alunos via Whatsapp, já que tínhamos os números de telefone de todos os alunos participantes da pesquisa.

o usuário os digite nas células de uma tabela. Novamente, a prática pedagógica que escolhemos teve como objetivo discutir com os alunos essas propriedades, tratando com eles da questão da **autoria**, ao continuar seus planejamentos das apresentações orais finais, especialmente. Dessa forma, neste ciclo, planejamos que os alunos pudessem trabalhar nas seguintes atividades:

- comparar e preencher tabelas e gráficos sobre as preferências de todas as turmas quanto aos jogos eletrônicos (nas ilhas);
- escutar um *podcast* gravado pela pesquisadora e responder perguntas sobre seu conteúdo (nas ilhas);
- procurar e escutar *podcasts* sobre temas relacionados à preparação da apresentação oral final (no laboratório de informática);
- continuar o planejamento da apresentação oral final, tendo em vista as atividades desenvolvidas previamente (no laboratório de informática).

Meu diário de pesquisadora continuou figurando como um instrumento de reflexões sobre a forma por meio da qual o planejamento do ciclo foi sendo testado, analisadas as respostas que os alunos foram disponibilizando, em termos de sua movimentação, seu engajamento, suas ações direcionadas e/ou criativas, sua interação e o seu trabalho em grupo. Mais uma vez, seguindo a rotina pedagógica que estabelecemos, rotacionei pelas ilhas de aprendizagem, movimentação também realizada pela professora das turmas, atuante e parceira em nossa intervenção.

A seguir, analisaremos a atividade de número 1.

4.6.1 A atividade 1 do quinto ciclo: analisando dados em tabelas

Ao longo de nossa trajetória escolar, lidamos com diversos tipos de informação, apresentadas em formatos de toda a sorte de desenhos, em organizações e disposições especiais no papel e, atualmente, também nas telas de computadores e aparelhos celulares. A multimodalidade dos textos sempre tornou possível e abundante o uso de desenhos, ilustrações, mapas, fotografias, gráficos e tabelas, ou seja, diferentes semioses, para citar apenas algumas dentre a profusão de possibilidades e necessidades dos multiletramentos (BRASIL, 2018; KALANTZIS; COPE, 2012). A matemática, por exemplo, apresenta equações de primeiro grau cuja solução prescinde de dados colocados em uma tabela simples, de duas colunas. O dado da coluna da direita inserido na equação provoca um resultado que gera o dado da coluna da esquerda. E o apontamento da união da interseção de dois pares desses dados, inseridos em um

gráfico, mostra uma reta. Esse processo de transferência de dados de uma tabela para um gráfico é facilitado, hoje, pela tecnologia. De fato, com o comando inserir gráfico, no programa *Word*, o usuário escolhe um modelo de gráfico, que, dentre os mais populares, figuram o de pizza, de colunas, de linhas e de barras. O comando de inserção do gráfico abre uma caixa de diálogo com uma tabela de *Excel*, como no exemplo da equação de primeiro grau, e o usuário insere os dados. A representação visual é gerada e inserida no corpo do texto escrito com o uso do programa *Word*.

Um outro recurso visual, o Diagrama de Venn é disponibilizado, também, pelo programa *Word*, na aba de inserção de *SmartArt* e mostra a relação entre dados que são compartilhados por grupos diferentes. Neste caso, o usuário insere, nas interseções que esse diagrama apresenta, os dados que quer mostrar. Para criar a atividade 1 do quinto ciclo, que fez parte da nossa intervenção, utilizamos alguns dados gerados pela análise do questionário inicial e esses recursos visuais tecnológicos, para ir ao encontro dos objetivos da nossa prática pedagógica. Essas formas de representação visual que apresentam dados figuram como uma opção frente a textos criados somente com o modo verbal. O desafio, muitas vezes, reside na interpretação desses gráficos. E, para tanto, elencamos habilidades a serem desenvolvidas, que podem ser revisitadas por meio do seguinte *link*:

<https://docs.google.com/presentation/d/1nMHKGTu8DHi6vugoYK3KoiqZ9pSI0FxK/edit?usp=sharing&ouid=100184537531929351825&rtpof=true&sd=true>

Assim, disponibilizamos as informações sobre seus jogos digitais preferidos, para os alunos, por meio de uma tabela, para a primeira atividade deste quinto ciclo. A Figura 78 mostra os dados sobre *videogames* preferidos na tabela que fizemos:

Figura 78 – Tabela da Atividade 1 do quinto ciclo – *Videogames* favoritos

FAVORITE VIDEO GAMES					
Glossary:					
None: nenhum					
FSQ	quantity	FSZ	quantity	FSX	quantity
NONE	9	NONE	5	GTA	
Call of duty		Call of Duty		Call of Duty	
Fortnite		Crossfire		NONE	9
Free Fire		Darkest Dungeon		FIFA	
FIFA		GTA		Mortal Kombat	

Fonte: Elaborado pela autora/Curso criado para a intervenção¹³⁵

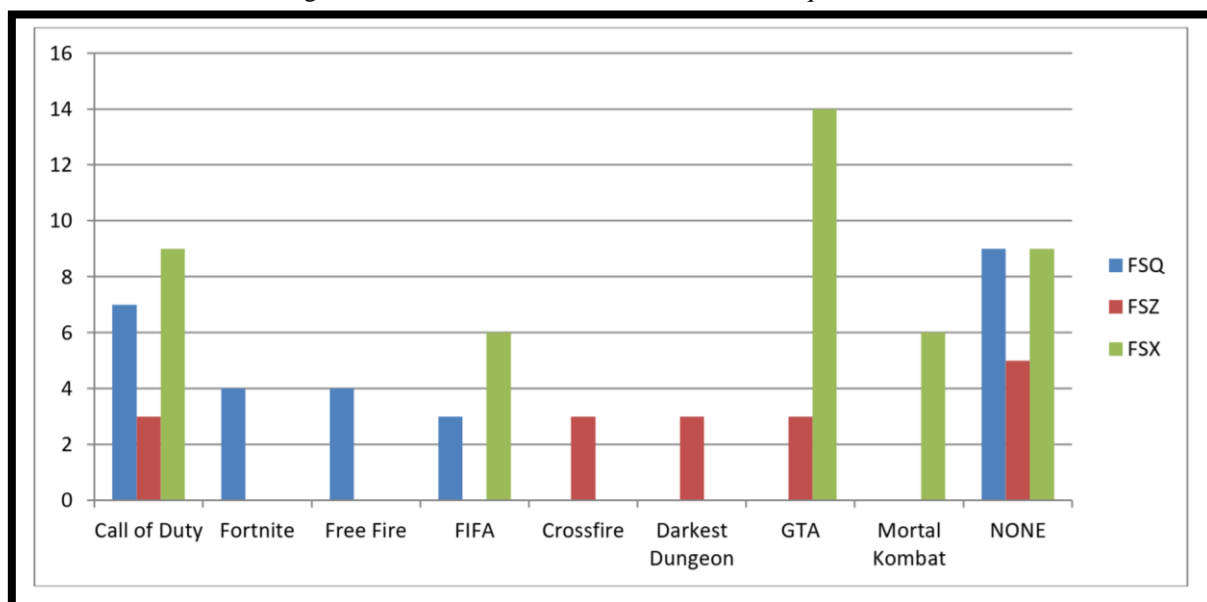
Nesta tabela, disponibilizamos três (3) dados sobre as preferências das três turmas a respeito de *videogames*. Percebemos que alguns alunos citaram que não jogavam ou não gostavam de nenhum *videogame*. Essa informação foi inserida na tabela, da seguinte maneira, com o vocábulo *none*, que significa nenhum:

- na Turma FSQ, nenhum *videogame* foi citado como preferido por 9 alunos;
- na Turma FSZ, nenhum *videogame* foi citado como preferido por 5 alunos e
- na Turma FSX, nenhum *videogame* foi citado como preferido por 9 alunos.

Na sequência, os alunos visualizavam um gráfico de barras, reproduzido na Figura 79:

¹³⁵ O *handout* com as atividades completas deste quinto ciclo encontra-se no Apêndice V.

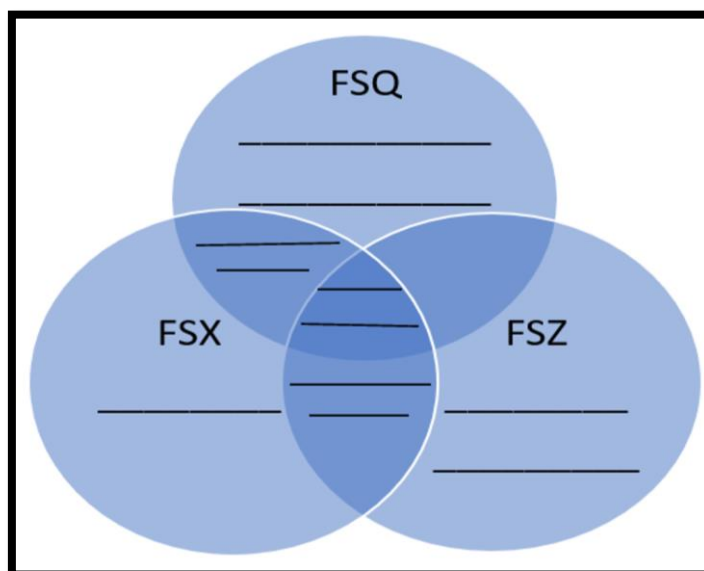
Figura 79 – Gráfico de barras da Atividade 1 do quinto ciclo



Fonte: Elaborado pela autora/Curso criado para a intervenção

No gráfico de barras, os alunos podiam verificar, no eixo horizontal, os nomes dos *videogames* preferidos pelas turmas, sinalizadas pelas cores azul (FSQ), vermelha (FSZ) e verde (FSX), cujo uso tornava o gráfico uma paisagem multimodal. No eixo vertical, os números representavam as quantidades de alunos que citaram o videogame como seu preferido, ao responder o questionário inicial da pesquisa. Assim, os alunos precisavam completar a tabela que antecedia ao gráfico, com informação numérica. Em seguida, os alunos puderam visualizar o Diagrama de Venn, como nos mostra a Figura 80:

Figura 80 – Diagrama de Venn da Atividade 1 do quinto ciclo



Fonte: Elaborada pela autora/Curso criado para a intervenção

Para preencher esse diagrama, os alunos precisavam consultar a tabela que tinham completado, ou o gráfico de barras (melhor opção), e identificar:

- as duas informações que se referiam às preferências das três turmas, completando o centro do diagrama, em que as três áreas se sobrepõem (uma delas seria a palavra **none**, que significa **nenhum**, e a outra seria o nome de um jogo – Call of Duty);
- o jogo (FIFA) que era o preferido de ambas as turmas FSQ e FSX, completando a área formada pela interseção dos círculos correspondentes a elas, à esquerda do diagrama;
- o jogo (GTA) que era o preferido de ambas turmas FSX e FSZ, completando a área formada pela interseção dos círculos correspondentes a elas, ao centro do diagrama e
- os jogos que eram apreciados apenas por cada uma das turmas, completando as áreas livres de intersecções do diagrama, correspondentes a elas (Fortnite e Free Fire – FSQ, Crossfire e Darkest Dungeon - FSZ e Mortal Kombat – FSX) .

Para **experenci**ar o conhecido e o novo, os alunos desenvolveram habilidades de verificar as quantidades de alunos de todas as três (3) turmas que citaram certos *videogames*, encontrando e identificando as preferências dos grupos e comparando-as. Também, os alunos articularam o entendimento sobre representação dos dados em tabela, gráfico e no Diagrama de Venn. Em meu diário, registrei que os alunos conheciam os nomes de todos os jogos e entenderam, sem dificuldade, que a tabela iria ser completada com números. Durante a atividade, notei um pouco de dificuldade apresentada por alguns grupos em transitar entre a tabela e o gráfico. O fato de os alunos estarem em grupos facilitou o processo porque eu percebia que eles trocavam informações a todo momento. Havia casos de alunos que preferiam analisar a correspondência entre a tabela e o gráfico sozinhos, em silêncio, por alguns momentos. Assim que estes alunos faziam algum progresso, eles, normalmente, chamavam o colega mais próximo e compartilhavam a informação. Em alguns casos, o aluno que fazia essa análise mais introspectiva anunciava suas descobertas para todos os alunos do grupo, mostrando liderança e preocupação com a solução da atividade por todos.

Essa atividade nos remete ao princípio dos bons jogos (GEE, 2008) denominado **significado situado**. De acordo com esse autor, os significados são veiculados por meio da experiência a que eles estão ligados, e são retratados em imagens (além de conversas informais e ações). Também a interação, outro princípio dos bons jogos encontra-se presente nesse

processo de trabalho em grupo (GEE, 2008). Acrescenta-se a essas constatações que o comportamento dos alunos em grupos, exercendo liderança, permite-nos admitir o desenvolvimento de habilidades para o convívio em sociedade (BRASIL, 2018). Dessa forma, às habilidades planejadas na concepção dessa atividade foram adicionadas, por nossa análise e discussão de dados, o trabalhar em grupo e o gerenciamento do transitar entre momentos de reflexão, de debate, de posicionamento, de intervenção, de formulação de propostas e de compartilhamento. O processo de conhecimento **experienciar**, em nossa análise dessa atividade, inclui, portanto, essas habilidades em seu escopo.

Em meu diário, registrei perguntas e interações com os alunos, que tiveram o intuito de ampliar o alcance do desenvolvimento dos processos de conhecimento. Perguntei e solicitei: *how would you contrast a table and a bar graph? why are there different colors and how far do the bars go? (conceitualizar); what games are just appreciated by the FSZ and FSX groups? check the colored bars on the graph. what is their function? why do these circles on the Venn Diagram interlap? (analisar); what is your strategy in order to compare and complete these visual representations? make notes, talk to each other, take your time. check the numbers on the vertical axis (aplicar).*

Em meu diário, escrevi que transitei por entre os grupos e interagi com eles, como mostram os seguintes excertos:

FSQ052: Teacher, como é o nome?
 Eu: What name?
 FSQ052: Aqui é tabela, aqui é gráfico e aqui?
 Eu: oh, let's see: this is a table, this is a bar graph and this is a Venn Diagram.
 FSQ078: A bar graph is very useful, right?
 Eu: In what situations?
 FSQ066 (tomando o turno): useful?
 FSQ078: útil.
 FSQ066: ah, yes. useful...
 Eu: in what situations is it useful?
 FSQ083: it is better to see...
 Eu: to see what?
 FSQ052: ah... information, here (mostra o eixo horizontal)...and numbers here (mostra o eixo vertical)
 FSQ053: I like the diagram...
 FSQ073: the diagram? here? (mostra o Diagrama de Venn)... but... Where are the numbers? In the diagram?
 FSQ055: Pode colocar os números do lado?
 Eu: Well, I think you can...

Nossa análise da interação com esse grupo de alunos mostra que eles vão, aos poucos, e em interação, analisando a presença dos elementos que tornam cada representação visual única. A vontade de inserir números no Diagrama de Venn surge como uma necessidade para

o aluno FSQ055 (“*pode colocar os números do lado?*”), que exercita ainda um pouco mais sua análise, experienciando a oportunidade de interagir com essas formas de apresentação de dados.

Com o seguinte grupo interagi também com perguntas e apoio:

FSZ091: This diagram... esses risquinhos indicam onde colocar os nomes dos jogos?
 FSZ093: Sim... Yes... two here... one here... one here...
 FSZ044: one game... what?
 FSZ043: olha no gráfico onde tem só uma barrinha.
 Eu: Only one bar...
 FSZ043: Only one bar...
 FSZ099: Mortal Kombat... for FSX, green.
 Eu: yes, go on, guys...
 FSZ091: Teacher, how did you do that?
 Eu: using Word, forms, SmartArt, graphs...
 FSZ091: all using word?
 Eu: yes, I can show you when we go to the computer laboratory.
 FSZ100: I like the table, I get confused with the diagram...
 FSZ091: Ah, depends... da informação, né? the information... tem coisa que fica melhor aqui, outras aqui... right, teacher?
 Eu: yes, it all depends on the data that you want to show.
 FSZ091: right!

Nossa análise dos dados gerados pelo desenvolvimento dessa atividade nos permite afirmar que os alunos passaram pelo processo de conhecimento **conceitualizar**, ao apontar as similaridades e as diferenças na representação dos dados das preferências sobre jogos das três turmas e categorizá-los observando as características de cada formato. Foi possível, também, **analisar**, por meio das conexões lógicas entre a tabela, o gráfico de barras e o diagrama de Venn e suas funções, desenvolvendo e entendendo os padrões de cores e formas utilizados. **Aplicar**, nesta atividade, significou implementar ações colaborativas, em grupo, para comparar e completar dados apresentados de formas diferentes, acessando o conhecimento das preferências de sua turma e das outras, conversando sobre as representações gráficas.

A atividade 2 trouxe outro tipo de desafio, mas, como conteúdo, ainda apresentou ideias e conceitos sobre o uso de jogos pelos jovens. Sua análise será realizada em seguida.

4.6.2 A atividade 2 do quinto ciclo: escutando a voz da pesquisadora gravada – um *podcast*

Ouvir a voz de outra pessoa tornou-se possível com o advento do telefone, acontecido há 145 anos, em 1875. Não obstante ser esta uma das grandes invenções presenciadas pela humanidade, o que testemunhamos hoje, com os aparelhos celulares, são conexões entre pessoas falando e ouvindo mensagens, de maneira síncrona e assíncrona. Podemos gravar essas mensagens e enviá-las no momento em que assim o desejarmos, sem precisar interagir com

nosso interlocutor no momento da fala, como acontece ao telefone. Dependendo do momento e da extensão de nossa mensagem, podemos preferir gravá-la e conceder a quem a recebe a liberdade de ouvi-la quando lhe for mais oportuno. Ainda mais, falar uma mensagem pode nos dar a oportunidade de imprimir traços do discurso oral que podem contribuir para a melhor compreensão da mensagem, como entonação, ênfase e pausas. Ao escrever a mesma mensagem podemos não conseguir reproduzir o tom que procuramos.

Bloggers, por exemplo, podem gravar seus *podcasts* a qualquer momento, em qualquer lugar. E, então, disponibilizam esses *podcasts* nas plataformas de sua preferência. Em termos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, solicitar que o aprendiz ouça *podcasts* tem como objetivo fazê-lo imergir na experiencição das qualidades de expressão oral do falante, como o tom de sua voz, sua fluência, suas hesitações e os marcadores de discurso que as expressam, as possíveis interferências do ambiente que o cerca, os possíveis erros (*slips of tongue*¹³⁶) que ele venha a cometer e as maneiras por meio das quais ele se autocorrige. Analisar essas peculiaridades, próprias do gênero *podcast*, é um processo de construção de conhecimento de cunho autêntico. Essa construção de conhecimento conta com habilidades específicas, que podem ser encontradas no *link*:

<https://docs.google.com/presentation/d/1nMHKGTu8DHi6vugoYK3KoiqZ9pSI0FxFxK/edit?usp=sharing&ouid=100184537531929351825&rtpof=true&sd=true>

Para a atividade 2, gravei um texto bem curto procurando prezar por essa naturalidade ao falar, e o enviei por meio de aplicativo de mensagens, para que os alunos o acessassem em seus grupos. Também disponibilizei o arquivo no laboratório de informática para aqueles alunos que preferiram ouvi-lo nesse ambiente. Além da transcrição reproduzida no Apêndice Y, o arquivo com esse *podcast* pode ser encontrado no seguinte *link*:

https://drive.google.com/file/d/1o7_WkGyJf_928YkrcCPfhgO2kWd96ESB/view?usp=sharing

Em meu diário, registrei que transitei entre os grupos, no laboratório ou na sala de aula, investindo esforços de suporte e apoio para que os alunos se engajassem na atividade, certificando-os da sua validade. Meus apontamentos enfatizam os anseios dos alunos em

¹³⁶ *Slips of the tongue* são erros de troca de letra ou de palavra, normalmente parecidas. São erros cometidos por qualquer falante em seu discurso. Por exemplo, dizer Osama no lugar de Obama, dizer black bloxes em vez de black boxes. Fonte: <https://www.thoughtco.com/slip-of-the-tongue-sot-1692106>
Acesso em 20 de outubro de 2021.

melhorar sua expressão oral, ouvindo e procurando entender o *podcast*.

A atividade com meu *podcast* encontra-se reproduzida na Figura 81.

Figura 81 – Atividade com o *podcast* da pesquisadora – quinto ciclo

LISTENING COMPREHENSION:

Listen to the teacher's podcast and answer the questions:

Glossary:
 Addictive: viciante
 Challenges: desafios
 Boring: chatos, enfadonhos
 Addiction: vício
 Understand: entender

1. Why are video games ADDICTIVE?
 A () They are free to use only in your house.
 B () They have lots of details and levels.
 C () They are old and we know everything.
2. About video games nowadays, we can say that
 A () we play them only in isolation.
 B () they are boring and not very sophisticated.
 C () we can play everywhere and in collaboration.
3. Psychologists and parents worry about this ADDICTION but linguists
 A () think we can have activities planned with the challenges of videogames.
 B () are studying the language that is used in video games.
 C () are playing video games to understand them.

Fonte: Elaborada pela autora/Curso criado para a intervenção

O *design* de nosso curso trazia como previstas várias habilidades de cada um dos processos de conhecimento, cujo desenvolvimento contou com minhas perguntas também. Portanto, o processo de **experientiar** era vivenciado ao se escutar o *podcast*, realizando uma atividade de *listening*, mobilizando ações para vivenciar o conhecido sobre a utilização de *videogames*. O processo de conhecimento **conceitualizar** abarca, nesta atividade, as habilidades de acessar, nomear, e classificar informações escritas e gravadas por meio do *podcast*. Ao mesmo tempo, **analisar** as informações veiculadas pelo *podcast*, contrastando-as com as encontradas na atividade exigia, ainda, agir sobre suas inferências, verificar sinônimos e tomar decisões. Os conhecimentos prévios sobre jogos precisavam ser **aplicados** enquanto ações focadas na atividade, de maneira cíclica, possibilitavam movimentos conceituais e analíticos.

Na atividade implementada, havia um glossário com palavras para apoiar o seu

desenvolvimento, fornecendo *scaffolding*, como mostra a Figura 82:

Figura 82 – Glossário da atividade com o *podcast* da pesquisadora – quinto ciclo

Glossary:
Addictive: viciante
Challenges: desafios
Boring: chatos, enfadonhos
Addiction: vício
Understand: entender

Fonte: Elaborada pela autora/Material criado para o curso

O glossário disponível na atividade apresentava palavras-chave para o entendimento das três (3) perguntas que foram respondidas sobre o conteúdo do *podcast*. Com esse *scaffolding*, os alunos já podiam levantar opiniões e ativar conhecimento. Assim, a professora da turma e eu fornecemos apoio, em nossas rotações, para que os alunos lessem o glossário e as perguntas antes de escutar o áudio. Assim, percebi que entender que jogar pode ser um vício e que propõe desafios, que, de maneira alguma são chatos ou enfadonhos, representava a opinião de alguns alunos que interagiram comigo:

FSQ068: Teacher, tem gente que fica viciada mesmo, jogando. Que vara a noite...
 FSQ057: ah, pode até ter um ou outro jogo chato, mas no geral... é muito bom jogar.
 Eu: So, keep these ideas in mind... am I going to say something about boring games or not?

FSZ042: aqui na primeira questão... eles são viciantes porque são free?
 Eu: Free to use ONLY in your house...
 FSZ042: o que é only?
 FSZ040: é somente!
 FSZ042: hum... somente em sua casa? bom, a gente joga mais em casa, né, mas não somente em casa...
 FSZ047: pode ser, se você fica livre para jogar, você pode se viciar mais fácil.

FSX03: aqui na segunda questão, eu ficaria entre duas opções: a gente pode jogar em isolamento ou em colaboração, mas os jogos são sofisticados, sim...
 Eu: Great! Now, you have to check what I say in my podcast.

FSX017: o que é parents, mesmo?
 FSX023: pais. Eu não sei o que é worry...
 FSX035: é preocupar. Os pais preocupam, mas os...linguists?
 Eu: oh, it is a profession. What are they?

FSX026: é alguém que estuda línguas. Nossa, mas essa questão é mais difícil: pode ser qualquer opção...eles falam dos desafios, estudam a língua ou querem entender os jogos?

Eu: Well, now you have to listen to the podcast and make your decision!

Em meu diário, registrei que a combinação do glossário e das ideias dos alunos, levantadas pelas conversas com os alunos, produziam instâncias de construção de conhecimento que pavimentaram a confiança na atividade, enriquecendo a aprendizagem em inglês. Registrei que os alunos ficaram entusiasmados ao ouvir minha voz por meio da gravação também e perguntaram se eu tinha o hábito de gravar *podcasts*, enfatizando que eu poderia investir em atividades pedagógicas divulgadas por esse meio.

A atividade 3 veio, portanto, a reforçar o trabalho com o gênero textual *podcast*, da maneira como descreveremos na próxima subseção.

4.6.3 A atividade 3 do quinto ciclo: pesquisando sobre podcasts na Internet

Nesta subseção, analisaremos a atividade 3, que proporcionava espaço no laboratório de informática para que os alunos pesquisassem na Internet. As habilidades para esta atividade podem ser vistas por meio do link:

<https://docs.google.com/presentation/d/1nMHKGTu8DHi6vugoYK3KoiqZ9pSI0FxFxK/edit?usp=sharing&ouid=100184537531929351825&rtpof=true&sd=true>

A proposta era **experienciar** ações de pesquisa, especificamente com o acesso e a escuta de *podcasts* sobre o tema da apresentação final oral, que cada grupo faria. Vivenciar os processos de conhecimento de **experienciar o conhecido e o novo** significava, em primeiro lugar, identificar palavras-chave para a busca, analisar rapidamente os resultados conseguidos e decidir quais *sites* selecionar para uma leitura mais apurada. Em meu diário, registrei que essas habilidades encontravam-se inseridas no processo **experienciar o conhecido**, se levarmos em conta as atividades de ciclos anteriores, quando os alunos pesquisaram sobre apresentações orais ou sobre os temas e gêneros específicos de suas apresentações orais finais. **Experienciar o novo** significava ouvir rapidamente o *podcast* para verificar sua adequação aos objetivos de aprendizagem por meio desse gênero. Considerando esse aspecto, registrei, logo nas primeiras interações com os alunos, que seus critérios incluíam o tom da voz ouvida, que precisava ser audível e agradável; o ritmo da fala, que não podia ser muito rápido e prescindia da presença

de pausas e de ênfases, e a pronúncia inteligível. Esses pontos figuraram como essenciais para que os alunos selecionassem ou descartassem *podcasts*.

Meus registros contam que ouvi comentários, vindos dos alunos, que traziam suas avaliações quanto aos *podcasts* enquanto **experienciavam o novo**:

*este podcast está muito rápido, este homem fala muito baixo e arrastado...
essa mulher fala... assim... no mesmo tom, fica chato..., assim não vou entender nada,
este é muito longo, vou procurar um mais curto.*

Assim, nesta atividade, a professora da turma e eu acompanhamos os alunos no laboratório de informática enquanto eles realizavam suas pesquisas, orientando-os para que selecionassem os *podcasts* que atendiam às suas demandas. O Quadro 25 mostra os resultados das decisões de alguns grupos de alunos sobre *podcasts* que eles selecionaram para sua escuta:

Quadro 25 – Pesquisas dos alunos sobre *podcasts* – quinto ciclo

Grupo	Sites escolhido
FSQGR04 Utilizou o termo drugs	How drugs affect your brain: https://www.podbean.com/media/share/dir-vw5c3-52d061a?utm_campaign=w_share_ep&utm_medium=dlink&utm_source=w_share duração: 52:10 e-cigarettes: https://www.podbean.com/media/share/dir-6sknu-558ad3a?utm_campaign=w_share_ep&utm_medium=dlink&utm_source=w_share duração: 42:30
FSQGR02 Utilizou o termo racism	politics and racism: https://www.theredcard.org/showracismtheredcardpodcast/2018/8/10/episode-3-rise-of-the-far-right-interview-with-joe-redmond-stand-up-to-racism duração: 20:57
FSXGR01 Utilizou o termo nature	why Amazon is burning: https://www.nytimes.com/2019/08/28/podcasts/the-daily/amazon-rainforest-fires-brazil.html duração: 25:23
FSZGR03 Utilizou o termo birth control	history of birth control: https://vwordpod.com/episode/history-of-birth-control/ duração: 29:57

Fonte: Elaborado pela autora/Dados da pesquisa

Os grupos mencionados selecionaram *podcasts* cuja extensão variava de 20:57 a 52:10 minutos. Os mais longos foram ouvidos parcialmente. Ao escutar os *podcasts* selecionados, no laboratório de informática, os alunos mantiveram-se em grupos, mas o fizeram de forma individual, dada a natureza da atividade. Eles ouviram os *podcasts* usando fones de ouvido, e tomaram notas, reunindo informações de que poderiam fazer uso.

Em meu diário, registrei que as anotações dos alunos foram breves, e consistiram de palavras isoladas. Em minha análise, observei que a escuta dos *podcasts* representou consolidação de conhecimento sobre pronúncia, entonação, ritmo da fala, tomada de turno (nos casos de entrevistas) e tom e altura da voz. Registrei que ouvir exemplares desse gênero textual conferia aos processos de conhecimento experimentados pelos alunos essas habilidades de **análise** de características da expressão oral em língua inglesa.

As habilidades desenvolvidas nesta atividade foram experienciadas pelos alunos, na medida em que, passando pelo processo de **conceitualizar**, os alunos identificaram e classificaram *podcasts* sobre o tema da apresentação final oral, acessando e categorizando informações sobre o tema e construindo sentidos por intermédio de recursos semióticos de expressão oral. Os alunos, ao acessar informações contidas em *podcasts* sobre o tema das apresentações orais finais, identificaram e listaram as relações delas com o planejamento do grupo, experimentando o processo de conhecimento **analisar**. Muitos alunos relataram como o *podcast* tinha sido produzido e como ele fora divulgado, mencionando *sites* que eram dedicados ao desenvolvimento do tema, e que continham, também, informações nos modos verbal e imagético.

Finalmente, para **aplicar** os conhecimentos nessa fase de construção, os alunos transformaram a prática proporcionada pela escuta de *podcasts*, trabalhando sobre o tema da apresentação oral final.

Registrei, em meu diário, alguns excertos de interações com os alunos, que seguem:

Eu (para o processo de conceitualizar): how do you look for and find podcasts on the theme of your presentations? what words did you use?

FSZ031: We use nature and Amazon.

Eu (para o processo de analisar): what can you tell me about the podcasts you are listening to? what are the characteristics?

FSQ076: no seu podcast, teacher, você devia ter se apresentado... no podcast sobre racismo o entrevistador se apresenta.

FSQ052: também a gente achou muitas entrevistas.

FSZ041: e quando o podcast está em um site, tem mais informação...tem

texto, fotos...mas , mesmo assim, é difícil de entender tudo.

FSQ067: tem que ouvir várias vezes.

FSX031: este podcast sobre nature e Amazon é muito bom, a voz é boa, eles falam devagar.

FSX030: mas eles colocaram mais gente falando, não tem só uma pessoa.

FSX006: olha, tem alguém cantando um *rap* aqui sobre a Amazônia.

A análise dessas interações mostra que os alunos reconheceram marcas do gênero *podcast* como a apresentação inicial do falante ou do entrevistador. O fato de que muitos *podcasts* traziam entrevistas foi evidenciado pelos alunos. A hospedagem dos *podcasts* também foi percebida, e alguns elementos multimodais foram descritos, como fotos e textos escritos. Mereceu minha atenção a observação do aluno FSX006, que identificou uma breve inclusão de um *rap* no *podcast* que ouviu. Ele fazia parte de um grupo que já havia levantado a opção de cantar um *rap* em sua apresentação final.

A próxima subseção trará nossa análise das relações da pesquisa sobre *podcasts* (atividade 3), as tabelas, gráficos e diagramas (atividade 1), e o avanço do planejamento das apresentações orais finais.

4.6.4 A atividade 4 do quinto ciclo: o planejamento da apresentação oral final

Esta subseção completa a análise iniciada nas anteriores. Primeiro, mostramos o trabalho com tabelas, gráficos e diagramas e, então, analisamos o processo de pesquisa sobre *podcasts* experimentado pelos alunos. Acessando-se o seguinte *link*, temos as habilidades para esta atividade:

<https://docs.google.com/presentation/d/1nMHKGTu8DHi6vugoYK3KoiqZ9pSI0FxFK/edit?usp=sharing&oid=100184537531929351825&rtpof=true&sd=true>

Os sites selecionados traziam *podcasts* sobre os temas das apresentações finais dos alunos. Assim, novamente nos remetemos aos caminhos individuais que os alunos podem trilhar, ao rotacionarem por atividades que apresentem, em seu *design*, essa premissa (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015).

Em meu diário, relato que os alunos manusearam os computadores, pesquisando sobre as características do gênero *podcast*, **experienciando o conhecido e o novo**. As minhas interações com eles, como mostram os excertos da subseção anterior, indicam que foram tecidos

posicionamentos sobre a multimodalidade presente em *podcasts* e nos *sites* que os hospedam. Essa experiência marcou o processo de conhecimento **experienciar o conhecido e o novo**. As informações trazidas pelo conteúdo dos *podcasts* ouvidos levou alguns alunos a avaliar o que poderiam acrescentar em suas apresentações orais finais.

Em meu diário, registrei que, com relação ao uso de tabelas, gráficos e diagramas houve pouco trabalho realizado em direção às apresentações orais finais. Para sua apresentação oral final, o grupo FSQGR01 decidiu-se por um excerto de telejornal e seus componentes relataram a possibilidade da inclusão de mapas para a apresentação da previsão do tempo. Acrescento que, então, lancei o desafio para que eles utilizassem dados sobre futebol ou inflação, em gráficos ou tabelas.

Como já mencionei anteriormente, e aqui volto a indicar minha referência, perguntas que o professor pode fazer, como *designer* do curso que se atenta para as habilidades dos processos de conhecimento, precisam ser planejadas, de acordo com as atividades que farão parte de abordagens de ensino e aprendizagem mais individualizadas e focadas nos objetivos dos alunos. São interações entre o professor e os alunos que estreitam sua parceria com eles (PRENSKY, 2010), em sua atuação como questionador e orientador (MORAN, 2018). Inspiradas na taxonomia de Bloom (DALTON; SMITH, 1986), com perguntas planejadas, construímos espaço para o desenvolvimento das habilidades pertinentes aos ciclos dos processos de conhecimento. As perguntas, neste quinto ciclo, foram: *what can you do in terms of recording information and play it during your presentation? what type of data can you display in tables, graphs, diagrams? (conceitualizar); can you find in your research texts that are better used visually? (analisar); what resources do you need to transform this type of written information into a podcast or table or graph? (aplicar)*.

Registrei que minhas intervenções com os alunos quanto a ressignificar ou ressemiotizar informações acessadas durante suas pesquisas gerou um pouco de desconforto entre eles. Assumi que os alunos estavam inseguros de produzir material, transformando dados, e os relatos deles incluíam questionamentos sobre a forma de torná-los visíveis em sala de aula.

Ponderei, em minhas rotações pelos grupos, que o uso da tecnologia possibilitava que esses dados fossem transferidos de um gênero para outro e que as práticas de linguagem são interligadas e, em muitos casos, interdependentes: informações que foram escutadas em um *podcast* podem ter sido escritas previamente, e, também, dados que possam ter sido escritos, portanto, no modo verbal, podem ser inseridos em gráficos ou tabelas. Nosso planejamento previa essa **experiência do conhecido e do novo** e, ainda, **conceitualizar**, com os alunos regulamentando sobre formas de gravação de informação ou de utilização de recursos visuais

que pudessem fazer parte da produção oral final. Ademais, o processo de conhecimento **analisar** trazia em seu escopo a habilidade de levantar os motivos pelos quais as informações dos *podcasts* ouvidas poderiam ser ressignificadas ou inseridas em gráficos. E, assim, finalmente, **aplicar** conhecimentos significava ressignificar e ressemiotizar informações para serem incluídas na apresentação oral final.

Em meu diário, relato que alguns alunos externaram informações sobre seus planejamentos para a apresentação final, como segue:

FSQ069: A gente vai falar sobre Drugs, a gente fez bastante pesquisa

FSQ060: Vamos fazer, tipo, uma conversa entre amigos, assim.

FSQ052: A gente vai apresentar um jornal. O colega ficou com a parte de previsão do tempo, ele pode fazer um gráfico... vamos ver...

FSZ042: Nosso tema é o Football e vamos falar da história dele.

FSZ050: Eu vou ser uma repórter.

FSX012: Nós conseguimos material sobre a natureza e o meio ambiente e montamos versos e vamos cantar um *rap*.

FSX026: Tem uma música que a prof ensinou pra gente, dos Beatles, que a gente quer cantar.

Essas interações indicaram, como registrei em meu diário, que muitos alunos já tinham ideias claras sobre o que gostariam de apresentar. Posso afirmar, em minha análise desse momento da intervenção, que as atividades realizadas contribuíram para o aprendizado de inglês dos alunos. Também, minhas interações em inglês proporcionaram prática de linguagem oral e o engajamento deles foi bastante significativo. E, acredito, que nesse momento da pesquisa, o processo de criação do gênero apresentação oral estava delineado pelos próprios alunos, que exerceram sua autonomia, trilhando os caminhos que escolheram livremente, mas apoiados pela profusão de material, cujo acesso o curso que desenhamos tornou possível. Nossas bases teóricas que versam sobre a posição dos alunos como *co-designers* buscando informação e exercendo sua agência nas tomadas de decisão corroboram esses últimos passos na produção das apresentações orais finais (COPE; KALANTZIS, 2015; DESCARDECI, 2002; DIAS; PIMENTA, 2015).

A seguir, trazemos a análise dos dados que os relatos dos alunos ao final desta aula trouxeram.

4.6.5 Os relatos dos alunos ao final da aula

Neste último ciclo de atividades, também obtivemos alguns relatos dos alunos sobre as

atividades realizadas em sala de aula e no laboratório de informática, que serão discutidos nesta subseção, por meio das palavras-chave ressaltadas por nós. Os Quadros 26, 27 e 28 trazem os relatos dos alunos das turmas FSQ, FSZ e FSX, respectivamente:

Quadro 26 – Relatos dos alunos da Turma FSQ – 5º ciclo de atividades

Aluno	O que fez na aula	O que aprendeu de mais importante	A atitude durante as atividades
FSQ074	As atividades de listening, reading e conversation.	Que devemos trabalhar em equipe.	Consegui concluir as atividades com êxito.
FSQ073	Atividades sobre jogos, através dos amigos.	Eu tô aprendendo as coisas mais ainda.	Participei.
FSQ064	Listening – teacher podcast. Reading Conversation	Conversation.	Foquei em aprender.
FSQ063	Atividades de listening, reading e conversation.	A trabalhar em grupo e novas palavras.	A minha atitude foi de fazer os exercícios propostos.
FSQ075	Listening, reading, conversation.	Conversation.	Tentar conversar com a base que tenho em inglês.
FSQ076	Reading, listening, conversation.	Conversation	Tentar conversar em inglês com a professora.
FSQ080	Fiz uma atividade relacionada a jogos.	A tradução das questões.	Ajudar a entender a atividade.
FSQ070	Fiz várias atividades e conversamos sobre a apresentação.	Sobre o que as pessoas valorizam nos jogos.	Interesse.
FSQ077	Uma atividade sobre jogos escolhidos e votados por nós e por outras turmas.	Percebi que todos os jogos populares que jogamos são em inglês , nenhum é de origem brasileira.	Fazer e prestar atenção.

Fonte: Elaborado pela autora/Dados da pesquisa

Quadro 27 – Relatos dos alunos da Turma FSZ – 5º ciclo de atividades

Aluno	O que fez na aula	O que aprendeu de mais importante	A atitude durante as atividades
FSZ039	Eu ouvi , escrevi e fiz atividades propostas na aula.	A interpretar os gráficos e formar algumas palavras.	Ler, escrever.
FSZ100	Exercícios. Fazer errado até aprender.	Um pouco mais da pronúncia do inglês.	Prestar atenção.
FSZ097	As atividades.	Novas palavras.	Fazer as atividades.
FSZ048	Eu li , falei , escrevi , interpretei . Utilizei a linguagem para traduzir palavras das atividades propostas.	Que em todas as vezes você vai aprender uma coisa que não sabia e que os padrões não são usados sempre.	Participativa , realizei as atividades propostas, curiosa e devagar no raciocínio.
FSZ045	Várias atividades.	Que tem que errar para aprender.	Prestar atenção.
FSZ099	3 atividades.		Prestar atenção.
FSZ101		O sentido das palavras em uso.	Prestei atenção.

Fonte: Elaborado pela autora/Dados da pesquisa

Quadro 28 – Relatos dos alunos da Turma FSX – 5º ciclo de atividades

Aluno	O que fez na aula	O que aprendeu de mais importante	A atitude durante as atividades
FSX027	Aprendi o “ listen ” e o “ speaking ”	A pronúncia.	Prestei atenção.
FSX034	Praticou a pronúncia.	Algumas traduções.	O trabalho em equipe.
FSX011	Atividade que ajudou a aprender inglês mais fácil. Escrevendo na folha.	Tudo.	Eu fiz e ajudei meus colegas.
FSX014	Atividade que ajudou a aprender inglês mais fácil. Escrevendo na folha.	Tudo.	Eu fiz e ajudei meus colegas.
FSX033	Estudei, e ampliei meu vocabulário.	Aprendi a entender, ouvir.	Participando do grupo.
FSX	Estudei inglês. Através das perguntas que a pesquisadora fez.	Tradução de algumas palavras.	Participei e ajudei meus colegas de equipe.
FSX035	Atividade interativas , em inglês.	A entender algumas palavras.	Eu consegui entender algumas palavras.
FSX012	Conversamos em grupo. Utilizei de meu conhecimento em inglês, na ordem certa.	Um podcast em inglês.	Prestei atenção.

Fonte: Elaborado pela autora/Dados da pesquisa

É possível levantar as seguintes discussões a partir da análise dos relatos dos alunos mostrados nos Quadros 26, 27 e 28, da maneira como segue:

- os alunos relatam o fato de fazer **várias** atividades, e nomeiam as atividades como *listening, reading, conversation*, dizendo que tinham que ler e que escrever em inglês. Isso mostra que os alunos estão conscientes das diversas práticas sociais pela linguagem que fizeram parte deste ciclo. O fato de os alunos mencionarem *conversation* refere-se muito à forma como a professora da turma e a pesquisadora interagiram com eles, posicionando perguntas que os ajudavam a passar pelos processos de conhecimento. Também conversamos com eles sobre as características dos gêneros trabalhados. Dessa forma, também, a expressão oral dos alunos foi sendo desenvolvida.
- destacamos que os alunos evidenciam o seu trabalho em equipe, e acrescentam que houve ajuda mútua, participação e interação com seus colegas de grupo. Trabalhar colaborativamente consiste em uma das características da geração P, de participativa, que assinala sua preferência quanto a essa forma de aprender.
- alguns alunos conceitualizaram as atividades: “escuta de *podcasts*”, “atividades com jogos preferidos e mais votados pelas turmas”, “o que as pessoas valorizam em jogos”, “jogos em inglês”, “atividades interativas, que propiciam interação”.
- alguns alunos conceitualizaram o processo, dizendo que erraram para aprender (referência ao princípio da frustração agradável de Gee (2008)), foco em aprender, aprender mais coisas, ir devagar e de forma curiosa, ter atenção, concluir as atividades com êxito, participar.
- alguns alunos mencionaram a aprendizagem de vocabulário e de pronúncia.
- a referência a aprender o sentido das palavras em uso permite-nos entender que o aluno mostra uma consciência sobre o aprendizado contextualizado.
- houve apenas uma referência à tradução das palavras da atividade.

Finalizados os cinco ciclos de atividades, podemos dizer que muito foi experienciado pelos alunos durante as semanas que antecederam às suas apresentações finais. Os processos de conhecimento são encontrados nos relatos dos alunos, mostrando as maneiras pela quais eles preferem **experienciar, conceitualizar, analisar e aplicar** o que estão aprendendo, desenvolvendo habilidades que, acreditamos, os capacitam para sua vida escolar e social.

Na próxima seção, analisaremos as apresentações orais finais.

4.7 As apresentações orais finais avaliadas por uma rubrica

Durante toda a intervenção desenhada para as três (3) turmas, procuramos desenvolver, com os alunos, as características linguístico-multimodais de suas apresentações orais finais. Os alunos puderam, desde o encontro de engajamento, e ao longo dos cinco ciclos, considerar os efeitos que sons, música, canções, encenações e recursos visuais poderiam acrescentar aos seus roteiros da apresentação final oral.

Reservamos duas (2) aulas geminadas para cada turma para que os grupos pudessem apresentar-se, posicionando-se em frente de sua turma, nas suas salas de aula.

Para analisar as apresentações orais desenvolvemos uma rubrica, com base em Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020). No entanto, dadas as outras bases teóricas que adotamos, também verificamos o perfil de cada uma das turmas, a sinergia que apresentaram durante o curso e as atitudes que manifestaram durante a apresentação oral final, por meio das suas preferências e paixões (PRENSKY, 2010). É possível perceber traços de suas inteligências múltiplas (GARDNER, 2006), quando os processamentos de certos tipos (modos) de informação foram feitos. Ademais, identificamos, nessa atividade, a construção de identidades, a interação, a produção, o correr riscos e o desempenho antes da competência, que são mais alguns dos princípios dos bons jogos catalogados por Gee (2008).

Assim, a análise das apresentações orais finais será acompanhada por um curto perfil de cada grupo e, ainda, algumas fotos. Detalharemos as apresentações de cinco (5) grupos e teceremos comentários mais breves sobre outros cinco (5), o que perfaz o total de dez (10) grupos que apresentaram suas produções orais finais.

4.7.1 A apresentação do grupo FSXGR01

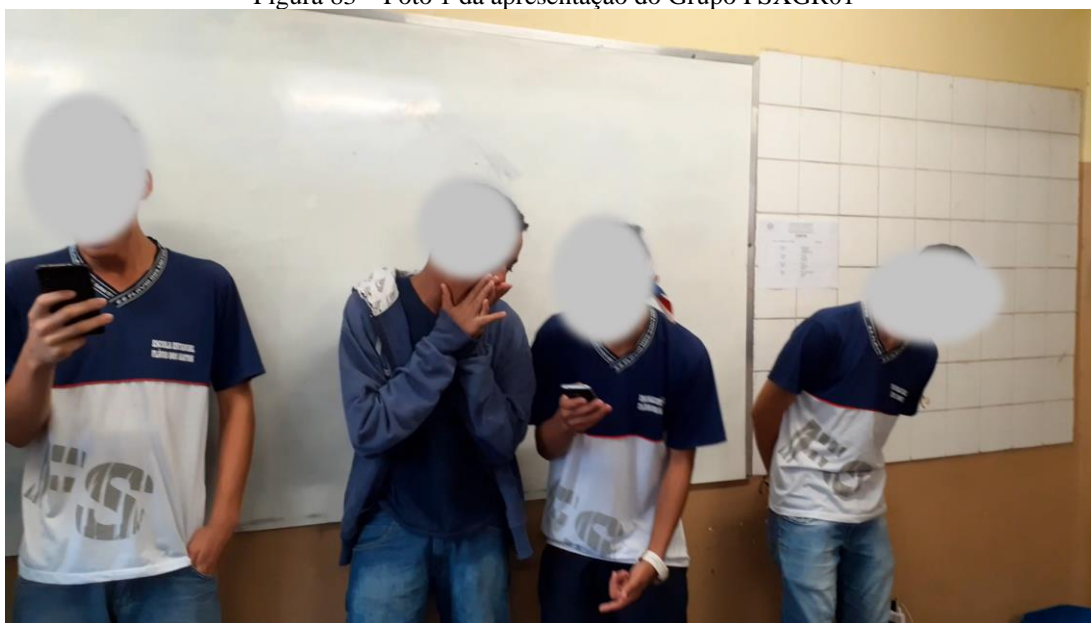
O Grupo FSXGR01 foi formado por sete (7) alunos, todos participantes da pesquisa e respondentes do questionário inicial. Trabalharam juntos deste o encontro de engajamento, sem alterações ou mudanças, tendo escolhido fazer sua apresentação oral com os temas devastação da Amazônia e natureza (*Amazon devastation e Nature*).

O grupo citou mais de dez (10) jogos eletrônicos que figuravam dentre seus preferidos, mas também incluíram jogos como futebol, vôlei, basquete, *handball* (handebol), damas, xadrez, uno, detetive, ludo e truco. Com relação aos tipos de música preferidos, citaram *funk*, *rap*, *blues*, pagode, eletrônica, sertaneja e religiosa. Podemos dizer tratar-se de um agrupamento de indivíduos de gostos diversos, aberto a jogos que exigem raciocínio, estratégia e cinestesia.

Com relação às canções preferidas, solicitamos cinco (5) nomes, em nosso questionário inicial, e quatro (4) alunos deste grupo assim o fizeram. Todavia, os outros três (3) citaram apenas 1 ou 2 canções. As séries não figuram como gêneros preferidos deste grupo, em contraposição aos filmes, cuja lista é longa e diversificada. Percebemos que os alunos preferem filmes que os divirtam e que tragam heróis e figuras de fantasia, como vampiros e zumbis. Dois (2) participantes do grupo declararam preferir filmes que tratam de problemas sociais, como fome, devastação e desastres, e histórias de pessoas reais. Falar e ouvir foram as práticas de linguagem citadas por cinco (5) dos membros deste grupo, enquanto outros dois (2) responderam que todas as práticas (ler, escrever, ouvir e falar) são importantes. Morar em outros países foi um anseio citado por dois (2) alunos do grupo. Durante o curso, este grupo empenhou-se no ensaio e na apresentação da cena da série.

O tema da apresentação do grupo foi a devastação da Amazônia e a preservação da natureza. Os alunos escolheram textos e *podcasts* na Internet, que tratavam do assunto, e produziram versos de um *rap*. Levaram uma caixa de som pequena para fazer parte do seu material de encenação, e por meio dela ouvimos a canção *Yeah*, do artista Usher¹³⁷. Alguns alunos usaram bandanas na cabeça e no pescoço. Eles posicionaram-se em semicírculo e cada integrante do grupo cantou um pedaço do *rap*. A Figura 83 mostra os primeiros quatro alunos do grupo a cantar:

Figura 83 – Foto 1 da apresentação do Grupo FSXGR01



Fonte: Arquivo da autora

¹³⁷ Vídeo oficial da canção: https://www.youtube.com/watch?v=GxBSyx85Kp8&ab_channel=UsherVEVO. Acesso em 20 de novembro de 2019.

Nesta foto, o segundo e o terceiro aluno estão cantando o *rap* e dançando, de forma a caracterizar movimentos com as mãos, que cobrem a boca e projetam mãos e braços para a frente. O terceiro aluno produziu alguns sons sibilantes, como assovios, enquanto o segundo aluno cantava. O primeiro e o quarto alunos mantiveram-se mais quietos. Como regra geral, todos os alunos do grupo utilizam os seus celulares para ler a letra da canção (*rap*) que prepararam para sua apresentação oral final.

Na sequência, a Figura 84 mostra os outros três (3) participantes do grupo:

Figura 84 – Foto 2 da apresentação do Grupo FSXGR01



Fonte: Arquivo da autora

A Figura 84 mostra um dos alunos movimentando seu braço e sua mão como um *rapper* faz, enquanto canta. A aluna que está ao seu lado dança. Ao final, os alunos saudaram o público com gritos e movimentos expansivos com os seus braços.

Alguns versos do *rap* foram:

The great Amazon River of South America is so deep and so wide that the people of Brazil call it the “river sea.”

The Amazon Forest is a complex community, rich in many forms of plant and animal life, a showplace of natural history.

And people start realizing that the world’s largest rainforest is being destroyed

Nature has the right to be preserved.

Governments must promise to regulate the use of plants by the industry.

Os alunos deste grupo nos informaram que textos multimodais sobre o tema foram

acessados quando das suas pesquisas, realizadas especialmente durante o quarto ciclo, direcionadas para a procura de *podcasts* sobre o tema de suas apresentações. Também relataram que a produção de um *rap*, que figurou dentre as atividades do primeiro ciclo, motivou-os a discutir essa possibilidade e, por fim, a implementá-la. Assim, podemos concluir que as atividades desses ciclos atingiram o objetivo de apresentar diversos tipos de gêneros e, conseqüentemente, possibilidades de produção multimodal de conteúdos, com práticas de linguagem oral em inglês.

Utilizando a rubrica que criamos com base em Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), temos as seguintes marcações, como mostra o Quadro 29:

Quadro 29 – Avaliação da apresentação do Grupo FSXGR01

Item	o grupo se absteve da observância desse item	o grupo trabalhou parcialmente esse item	o grupo prezou pela observância desse item
utilização de recursos sonoros			✓
utilização de recursos visuais			✓
entonação apropriada ao gênero escolhido			✓
gestual apropriado ao gênero escolhido			✓
organização espacial para a apresentação			✓
utilização de estratégias para se referir ao conhecido para a aprendizagem do novo.			✓
tratamento crítico do tema, trazido pela conceitualização adjacente			✓
análise das características funcionais do gênero escolhido e criação de novas combinações multimodais			✓
aplicação apropriada de elementos multimodais pertencentes ao gênero escolhido			✓
aplicação criativa de elementos multimodais			✓

Fonte: Elaborada pela autora/Kalantzis, Cope e Pinheiro, 2020

Em nossa avaliação, os alunos utilizaram recursos sonoros, visuais, gestual e entonação adequados ao gênero *rap* em sua apresentação, aplicando apropriadamente os elementos multimodais, partindo de sua conceitualização e análise de como movimentar-se, que tipo de versos cantar, que tipo de som colocar ao fundo e como cantar. Organizaram-se espacialmente de forma a que todos na sala pudessem vê-los. Aplicaram criativamente, utilizando trechos de falas em *podcasts* e textos verbais como versos de *rap*, experienciando o conhecido e o novo. Referiram-se ao que foi experienciado durante o curso (estudos sobre *raps* e *podcasts*) e, experienciando o novo, apresentaram-se com um *rap* em frente da turma. Trouxeram sua análise crítica do tema, tão atual, de preservação da natureza e da Floresta Amazônica, e utilizaram o gênero *rap* para dar visibilidade ao assunto, papel comumente atribuído a esse gênero musical. O propósito de um texto multimodal envolve as maneiras de ver e de pensar por meio de mensagens significativas, que assinalem relações interpessoais, assuntos, identidades, dentre outros fatores, que respondem pela multicontextualidade (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020).

Em suma, nossa percepção nos garante afirmar que os alunos deste grupo, que possuíam uma visão clara de suas necessidades quanto ao aprendizado da língua, engajaram-se de forma bem-sucedida na construção de seu conhecimento, com participação ativa e com foco em seus objetivos, mostrando que o curso desenhado alcançou o que era almejado por seu planejamento.

4.7.2 A apresentação do grupo FSXGR02

O Grupo FSXGR02 formou-se com a reunião de seis (6) alunos, todos participantes da pesquisa e respondentes do questionário. Este grupo relacionou poucos jogos eletrônicos como seus preferidos, alegando gostar de jogos como vôlei, queimada, futebol, dama, xadrez, banco imobiliário, caça-palavras, baralho e uno. O jogo dama foi o mais citado pelos integrantes do grupo. Concluímos que são alunos que apresentam sensibilidades ao movimento corporal (cinestesia e ao uso de lógica e estratégica).

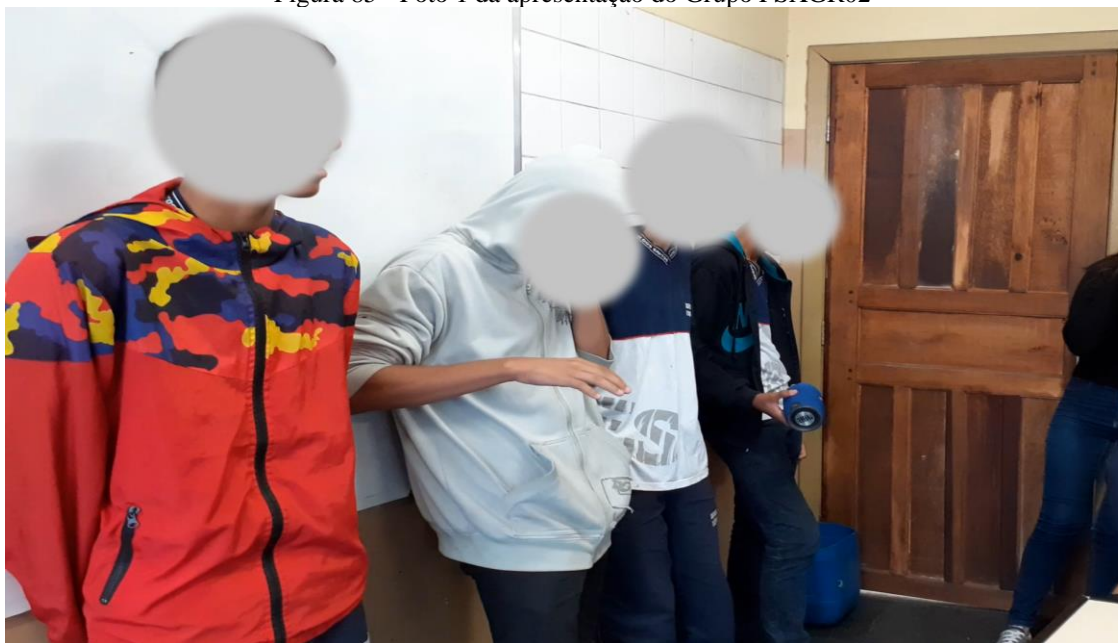
Chamou-nos a atenção a predileção dos alunos por praticamente todos os gêneros musicais. Todos os alunos do grupo declararam gostar de música pop, *funk* e *rock*. O tipo musical *rap* foi citado por cinco (5) deles. Portanto, a escolha do grupo de cantar uma canção em sua apresentação oral final corroborou a força dessa característica marcante.

Também surge em destaque o gosto dos alunos por filmes: eles citaram diversos títulos (31) e gêneros, no questionário inicial, acompanhados por uma lista significativa de elementos que procuram ver neles, como figuras de fantasia, heróis, diversão e problemas sociais.

A canção escolhida foi *F* love*¹³⁸ e os alunos utilizaram um aparelho de som, desta vez projetando a canção, que figurou como plano de fundo para suas vozes. A canção é, em sua essência, uma canção que trata de relacionamento romântico, mas há uma tensão, uma ameaça de rompimento. Há também algumas referências a violência e a presença de armas, portadas por personagens, inclusive, no vídeo oficial da canção.

Quatro (4) alunos posicionaram-se encostados na parede para cantar, todos juntos, a canção, enquanto dois (2) deles ficaram sentados, lendo a letra com a ajuda de um aparelho celular. Todos os alunos de pé cantaram a canção sem recorrer à letra. Depois do primeiro minuto da apresentação, os alunos pareceram envolver-se mais no canto, e foram, inclusive, acompanhados por muitos alunos espectadores. Dois (2) dos alunos que estavam apresentando dançaram e moveram suas cabeças, braços e mãos como fazem cantores de *rap* ou *funk*. A Figura 85 mostra essa movimentação:

Figura 85 - Foto 1 da apresentação do Grupo FSXGR02



Fonte: Arquivo da autora

Na Figura 85, que mostra uma foto do início da apresentação do grupo, pode-se ver os quatro (4) alunos em pé, cantando sem necessitar ler a letra. Um deles usa um blusão de capuz e movimenta suas mãos. A Figura 86 mostra uma foto do início da segunda metade da apresentação:

¹³⁸ Vídeo oficial da canção: https://www.youtube.com/watch?v=K7PXX_aFnk4&ab_channel=LilBray-Topic
Acesso em 21 de novembro de 2019.

Figura 86 – Foto 2 da apresentação do Grupo FSXGR02



Fonte: Arquivo da autora

Na Figura 86, todos os participantes do grupo são vistos, incluindo-se aqueles que permaneceram sentados, lendo a letra da canção. Os alunos deste grupo relataram que as atividades dos primeiros dois ciclos foram mais impactantes para eles, especialmente pela oportunidade de acessar os clipes de suas canções preferidas. Assim, a escolha por essa apresentação tomou forma, para eles.

A rubrica que criamos para a avaliação das apresentações orais finais mostra, no caso deste grupo, a seguinte configuração, com o auxílio do Quadro 30:

Quadro 30 - Avaliação da apresentação do Grupo FSXGR02

Item	o grupo se absteve da observância desse item	o grupo trabalhou parcialmente esse item	o grupo prezou pela observância desse item
utilização de recursos sonoros			✓
utilização de recursos visuais		✓	
entonação apropriada ao gênero escolhido			✓
gestual apropriado ao gênero escolhido		✓	
organização espacial para a apresentação		✓	
utilização de estratégias para se referir ao conhecido para a aprendizagem do novo.		✓	
tratamento crítico do tema, trazido pela conceitualização adjacente ao tema			✓
análise das características funcionais do gênero escolhido e criação de novas combinações multimodais		✓	
aplicação apropriada de elementos multimodais pertencentes ao gênero escolhido		✓	
aplicação criativa de elementos multimodais	✓		

Fonte: Elaborada pela autora

Em nossa avaliação, os alunos utilizaram recursos sonoros e entonação adequados ao canto da canção. No entanto, apenas dois deles dançaram ou movimentaram-se como cantores. Portanto, a utilização de elementos visuais ou corporais foi parcial.

A apresentação do grupo, em nossa análise, traz o contexto social para a sala, na forma de uma canção de letra e imagens/representações fortes. O fato de que outros alunos da sala se juntaram à essa forma de expressão, cantando a canção, é digna de observação e análise crítica, dentro do contexto que circunda esses alunos. A escolha da canção não foi uma coincidência, quando analisamos o videoclipe, que mostra uma realidade de envolvimento romântico, mas, também, um ambiente que remete à violência, com armas de fogo, e morte. O *rapper* que canta

a canção, conhecido como *XXXTentation* foi morto em um assalto, aos 20 (vinte) anos¹³⁹. O tratamento crítico desses temas por meio da música sempre foi e será uma constante na expressão artística humana e os alunos do grupo trazem essa criticidade para a sala de aula. Neste local, estão seus colegas, o grupo social de que participam, com suas histórias de vida. A ideia de letramentos abarca o entendimento de diferentes usos de linguagem em contextos distintos, e a educação deve contribuir para que os alunos se sintam confortáveis ao navegar por eles (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020).

Por fim, avaliamos que tanto a aplicação apropriada quanto a criativa, de elementos multimodais, merecia maior planejamento. Todavia, os alunos esmeraram-se por cantar e o fizeram bem, prezando pela pronúncia das palavras e pela fluência, tão própria do gênero.

Em suma, nossa percepção nos garante afirmar que os alunos deste grupo se engajaram na construção de seu conhecimento, com o objetivo de trazer sua cultura para a sala de aula.

4.7.3 A apresentação do grupo FSZGR01

O Grupo FSZGR01 incluía seis (6) alunos participantes da pesquisa e respondentes do questionário. Este grupo relacionou vários jogos eletrônicos como seus preferidos. Em suas preferências não constaram jogos de movimento/competitivos, como vôlei, queimada ou futebol, e, sim, jogos de raciocínio como dama, xadrez, baralho (truco) e uno. Podemos dizer que o grupo apresenta inteligências linguísticas, visuais e lógicas, com base nas respostas do questionário inicial. Com relação às canções, os alunos indicaram pop, *funk* e *rock*. No entanto, o tipo musical “sertaneja” foi citado por quatro (4) deles.

Os alunos citaram muitos filmes de que gostavam e, praticamente, indicaram todos os gêneros fornecidos pelo questionário. Um dos alunos acrescentou “entidades míticas” e, entre parênteses adicionou a palavra “deuses”, como exemplo de elementos que ele gostava, também, de ver em filmes. Outros alunos incluíram “final feliz” nessa categoria. Este grupo era, portanto, homogêneo em suas preferências, mas, também, diverso no tocante à sua abertura a vários assuntos e temas presentes no mundo que os rodeia.

Os alunos escolheram falar sobre a história do futebol e, inclusive, prepararam um

¹³⁹ No final do vídeo oficial da canção foi incluída uma fala do rapper XXXTentation em que ele diz que “para avaliar tudo, você tem que ser muito analítico”. No original: “[...] in order to appreciate everything, you have to be very, very, very **analytical**.” É interessante observar como os contextos que envolvem a canção e a vida do *rapper*, de alguma forma, fazem parte das experiências dos alunos. E ser analítico sobre o que acontece ao nosso redor implica em aplicar processos de construção de conhecimento.

material escrito, que nos foi entregue. Prepararam capa com o título e nome dos integrantes do grupo, data e local. Para a apresentação oral, quatro (4) alunos posicionaram-se encostados na parede enquanto dois (2) deles ficaram sentados, e não quiseram falar, acrescentando que contribuíram com outras fases da pesquisa. Eles utilizaram seus aparelhos celulares para ler o texto sobre a história do futebol. Uma aluna do grupo utilizou um fone de ouvido acoplado ao seu aparelho celular, porque ela estava representando o papel de uma repórter que entrevistava um grupo de estudiosos sobre o futebol. Os alunos procuraram fazer gestos naturais, que denotassem sua explanação sobre o tema, enquanto a aluna meneava sua cabeça em assentimento como fazem os repórteres. A Figura 87 mostra essa movimentação:

Figura 87 – Foto 1 da apresentação do Grupo FSZGR01



Fonte: Arquivo da autora

Após cada colocação dos participantes do grupo, a aluna/repórter tecia comentários também sobre o futebol, trazendo sua própria pesquisa sobre o tema e retomando a roda de entrevistas, como podemos ver na foto reproduzida aqui por meio da Figura 88:

Figura 88 – Foto 2 da apresentação do Grupo FSZGR01



Fonte: Arquivo da autora

Aplicando a rubrica de avaliação das apresentações orais finais, temos as seguintes marcações, que podem ser vistas no Quadro 31:

Quadro 31 – Avaliação da apresentação do Grupo FSZGR01

Item	o grupo se absteve da observância desse item	o grupo trabalhou parcialmente esse item	o grupo prezou pela observância desse item
utilização de recursos sonoros		✓	
utilização de recursos visuais		✓	
entonação apropriada ao gênero escolhido			✓
gestual apropriado ao gênero escolhido			✓
organização espacial para a apresentação			✓
utilização de estratégias para se referir ao conhecido para a aprendizagem do novo.			✓
tratamento crítico do tema, trazido pela conceitualização adjacente ao tema			✓
análise das características funcionais do gênero		✓	

escolhido e criação de novas combinações multimodais			
aplicação apropriada de elementos multimodais pertencentes ao gênero escolhido		✓	
aplicação criativa de elementos multimodais		✓	

Fonte: Elaborada pela autora/Kalantzis, Cope e Pinheiro, 2020

O Grupo FSZGR01, portanto, mostrou uma disposição espacial de alunos aliada à utilização de recursos sonoros, gestuais e, ainda, entonação. Julgamos que todos esses elementos pertinentes foram pertinentes ao gênero escolhido: entrevista com especialistas. Não houve inclusão, no entanto, de canções, músicas ou cartazes, por exemplo. Podemos dizer, com nossa análise, que os alunos aplicaram seu conhecimento construído sobre esse tipo de apresentação, que é bastante comum em vídeos disponibilizados em diversas mídias na Internet e na rede de televisão. A conceitualização do tema esteve presente na organização da apresentação, uma vez que um dos alunos falou sobre curiosidades do início do futebol, que encerravam diversas histórias sobre sua origem, inclusive aquela que diz que, ao fim de uma batalha, os vencedores se divertiam chutando as cabeças decepadas dos vencidos. Julgamos que os alunos passaram, portanto, por processos de conceitualizar e analisar o material que iriam incluir em sua apresentação. Houve aplicação apropriada de elementos multimodais como os já citados. A aplicação criativa foi, de certa forma, parcial, dada a opção do grupo por não trazer elementos ressignificados. No entanto, os alunos assumiram novas identidades e lidaram com modos particulares de comunicação de um grupo social (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020).

Continuando nossa análise, traremos, a seguir, mais um grupo da mesma turma.

4.7.4 A apresentação do Grupo FSZGR03

O grupo cuja apresentação será analisada nesta subseção foi formado por cinco (5) alunas, que, desde os primeiros encontros, mediante suas discussões e análises, declararam querer tratar de temas como educação sexual, uso de preservativos e controle de natalidade.

Uma característica do grupo é a pouca presença do inglês em suas vidas fora da escola. Apenas duas (2) delas citaram nomes de canções em inglês de que gostavam, e as mesmas citaram nomes de videogames que jogavam. Três (3) alunas citaram jogos como queimada,

vôlei, peteca, futebol e *handball* (handebol) como seus preferidos. Todas as alunas citaram, como gêneros musicais preferidos, a música sertaneja, e a maioria delas citou *funk* e religiosa. Elas preferem, em sua maioria, as séries aos filmes. Uma delas apenas declara preferir filmes. Todavia, marcaram quase todas as opções de temas que gostam de ver em filmes ou séries. Em nossa análise, podemos dizer que esse grupo é, também homogêneo, na forma como escolhe seus conteúdos de entretenimento.

A apresentação do grupo foi marcada pelo uso de informação impressa em papel, em folhas que foram manuseadas pelas alunas. Elas não levaram seus aparelhos celulares para o momento de sua apresentação, mas leram os resultados de seu trabalho de investigação e de pesquisa. A Figura 89 contém uma foto da apresentação do grupo:

Figura 89 – Foto da apresentação do Grupo FSZGR03



Fonte: Arquivo da autora

A Figura 89 mostra as alunas dispostas em semicírculo, lendo informações sobre o tema que escolheram. Uma delas fez uma introdução breve e as outras três (3) alunas permaneceram nessa posição durante toda a apresentação. Cada uma delas apresentou um aspecto dos temas: educação sexual, uso de preservativos e controle da natalidade.

Para avaliar a apresentação final desse grupo, a rubrica destinada a esse fim traz as especificidades que nossa análise verificou, levando em conta os processos de conhecimento, o que pode ser visto no Quadro 32:

Quadro 32 – Avaliação da apresentação do Grupo FSZGR03

Item	o grupo se absteve da observância desse item	o grupo trabalhou parcialmente esse item	o grupo prezou pela observância desse item
utilização de recursos sonoros		✓	
utilização de recursos visuais		✓	
entonação apropriada ao gênero escolhido			✓
gestual apropriado ao gênero escolhido			✓
organização espacial para a apresentação			✓
utilização de estratégias para se referir ao conhecido para a aprendizagem do novo.			✓
tratamento crítico do tema, trazido pela conceitualização adjacente ao tema			✓
análise das características funcionais do gênero escolhido e criação de novas combinações multimodais		✓	
aplicação apropriada de elementos multimodais pertencentes ao gênero escolhido		✓	
aplicação criativa de elementos multimodais	✓		

Fonte: Elaborado pela autora/Kalantzis, Cope e Pinheiro, 2020

A apresentação deste grupo, consoante com a apresentação do grupo anterior, mostra uma dinâmica especial: podemos afirmar que os alunos têm em mente as características de gênero que chamaríamos de apresentação escolar. Sua disposição em semicírculo, a divisão de tarefas e a leitura do trabalho sugerem procedimentos que parecem figurar dentre os esperados para essa modalidade. Dessa forma, nossa análise reconhece o gênero após analisar e conceitualizar as características presentes nele, acessando nossos conhecimentos prévios sobre práticas de sala de aula.

Como podemos ver, com o auxílio da rubrica de avaliação, as alunas organizaram-se espacialmente, empreenderam entonação adequada quando da leitura, apresentaram gestual

típico e adequado ao tipo de apresentação que escolheram fazer e trataram criticamente o tema. Houve, no entanto, pouca aplicação de recursos sonoros (como música ou canção) ou visuais (cartazes, por exemplo) na construção da apresentação.

Todavia, é pertinente que seja ressaltada a importância do tratamento do tema trazido pelo grupo e o respeito que a turma dispensou à sua apresentação. Novamente, a sala de aula torna-se um espaço de vivências e de trajetórias que envolve reflexões sobre escolhas de vida e construção de identidades, participando de processos de produção colaborativa em diferentes linguagens (BRASIL, 2018). Ressaltamos que o grupo experienciou, conceitualizou e analisou os resultados de suas pesquisas nos ciclos de atividades de que participaram durante a intervenção, sendo citados, especificamente, no segundo e no terceiro, por suas pertinentes considerações. O grupo buscou articular interesses dos seus componentes em sua comunicação, trazendo esse contexto para a sala de aula, de forma a mostrar suas reflexões sobre o assunto tratado.

Portanto, nossa intervenção em ciclos de aprendizagem envolveu esse grupo na construção de processos agentivos que resultaram em sua apresentação oral final.

Na sequência, analisaremos a apresentação oral de um grupo da Turma FSQ.

4.7.5 A apresentação do Grupo FSQGR01

O Grupo FSQGR01 foi aquele com o maior grupo de participantes de todas as três (3) turmas que participaram da intervenção. Foi formado com nove (9) alunos respondentes do questionário inicial. As respostas ao questionário inicial permitem-nos perceber que o grupo era bastante heterogêneo: em termos de jogos, seis (6) alunos citaram damas, xadrez, baralho e jogos de tabuleiros e três (3) citaram jogos como vôlei, queimada, amarelinha, pega-pega e bola. Jogos eletrônicos foram citados por sete (7) alunos desse grupo, mas em número reduzido (15), quando comparado a outros grupos com menos integrantes. Os gêneros musicais preferidos pelos alunos do grupo giraram em torno de apenas quatro (4) e houve alunos que citaram apenas um (1) gênero preferido.

Os alunos se dividiram na predileção por séries ou filmes. Citaram como favoritos, no entanto, quase todos os tipos de filmes. Notamos a presença de referências a filmes de guerra, documentários e biografias figurando entre os favoritos, o que pode vir a corroborar a escolha do formato da apresentação final dos alunos, que retratou um jornal de televisão. Semelhantemente, a profusão de indicações do que eles gostam de ver em séries e filmes é notável, com, inclusive, a escolha das opções de histórias de vida de pessoas reais ou que

mudaram o mundo, problemas sociais ou que afetam o mundo e o meio ambiente. Foram alunos que responderam às perguntas sobre como o material os ajuda a aprender inglês de forma ampla, citando o inglês como língua mundial, cujo domínio possibilita inclusão em diversas esferas de suas atividades e no mercado de trabalho. Falar e ouvir foram as práticas sociais de linguagem mais importantes para seis (6) dos alunos do grupo, mas os outros três (3) declararam relacioná-las com as outras (ler e escrever) e estão cientes da relevância de todas no aprendizado da língua.

A disposição dos alunos à frente da turma deu-se com a utilização de carteiras e cadeiras que faziam as vezes da bancada do programa de notícias de televisão, e, ao fundo, uma aluna com um computador e fone de ouvidos personificava o profissional que hoje é visto por detrás dos apresentadores, em muitos exemplares desse gênero. Alguns alunos da turma entraram em cena quando foram requisitados pelos apresentadores, como é o procedimento nos telejornais, para discorrer sobre temas específicos como futebol e a previsão do tempo. As Figuras 90, 91 e 92 trazem essas instâncias de movimentação realizadas pelo Grupo FSQGR01:

Figura 90 – Foto 1 da apresentação do Grupo FSQGR01



Fonte: Arquivo da autora

Na Figura 90, podemos ver os apresentadores e os profissionais ao fundo. Duas alunas conversam, como acontece, às vezes, atrás dos apresentadores. Um dos alunos aguarda seu momento de falar sobre futebol, à esquerda da foto. A Figura 91 mostra a foto 2 da apresentação do grupo, com a entrada desse aluno:

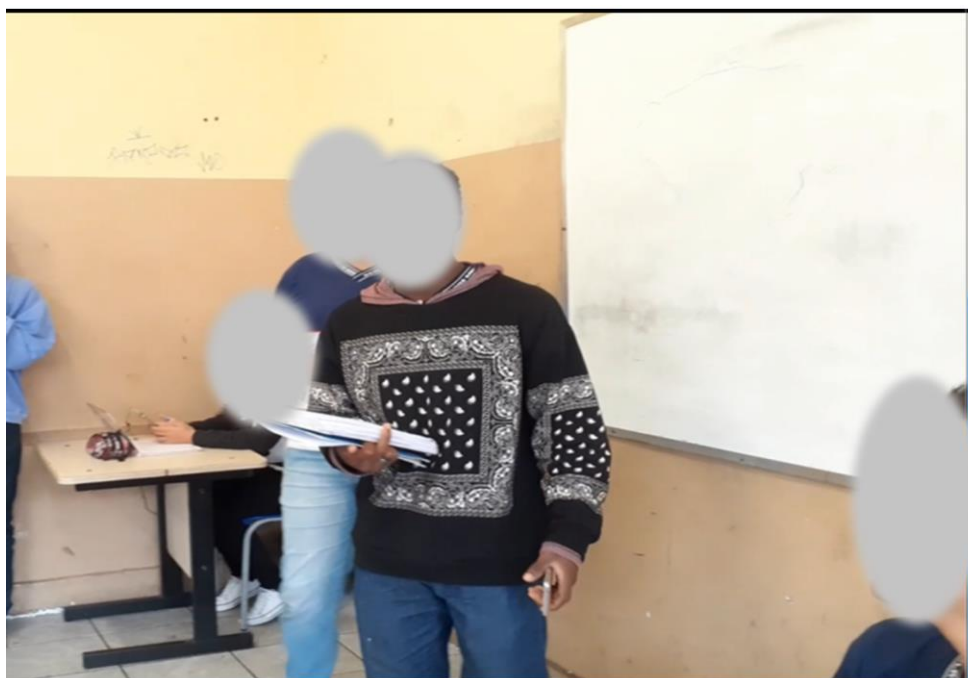
Figura 91 – Foto 2 da apresentação do Grupo FSQGR01



Fonte: Arquivo da autora

O aluno que entra em cena para falar sobre futebol o faz sem recorrer a quaisquer materiais escritos. Precisamos dizer, também, que um dos apresentadores também falou sem recorrer à leitura, apesar de poder fazer uso dessa estratégia, porque, em alguns jornais de televisão, podemos ver material escrito ao dispor desse profissional, além do teleprompter. Do lado esquerdo da figura há três (3) alunas que participaram da apresentação traduzindo as falas dos apresentadores. Essa estratégia foi uma decisão do grupo que respeitamos, dada a autonomia que eles tiveram para o seu preparo, mas faremos considerações sobre o motivo pelo qual ela pode ter sido tomada nas limitações da pesquisa, no capítulo 5. Merece nota a interação entre os alunos: eles cumprimentam uns aos outros e ao público que assiste, e, ao final, fazem seus agradecimentos também de forma mútua, a exemplo do que acontece nesse tipo de programa. Houve diversos momentos de descontração durante a fala sobre futebol, e interações, em inglês, entre o especialista e o apresentador, com risos. Na sequência, outros dois alunos adentraram a cena, para apresentar a previsão do tempo, como mostrado na Figura 92:

Figura 92 – Foto 3 da apresentação do Grupo FSQGR01



Fonte: Arquivo da autora

Os alunos também cumprimentaram o público e os apresentadores e falaram sobre o tempo. Na sequência, um deles desenhou no quadro um mapa do Brasil, para mostrar como o tempo se apresentaria em certas regiões. Ao final da apresentação, os apresentadores se despediram. Finalmente, o Quadro 33 mostra a avaliação que nossa análise proporcionou da apresentação do Grupo FSQGR01:

Quadro 33 – Avaliação da apresentação do Grupo FSQGR01

Item	o grupo se absteve da observância desse item	o grupo trabalhou parcialmente esse item	o grupo prezou pela observância desse item
utilização de recursos sonoros			✓
utilização de recursos visuais			✓
entonação apropriada ao gênero escolhido			✓
gestual apropriado ao gênero escolhido			✓
organização espacial para a apresentação			✓
utilização de estratégias para se referir ao conhecido para a aprendizagem do novo.			✓
tratamento crítico do tema, trazido pela conceitualização adjacente ao tema			✓
análise das características funcionais do gênero escolhido e criação de novas combinações multimodais			✓
aplicação apropriada de elementos multimodais pertencentes ao gênero escolhido			✓
aplicação criativa de elementos multimodais			✓

Fonte: Elaborado pela autora/Kalantzis, Cope e Pinheiro, 2020

Como recurso sonoro, os alunos trouxeram uma caixa de som pequena e tocaram a vinheta de um telejornal conhecido. Também cantaram a vinheta, antes de começar a falar, cumprimentando o público como apresentadores normalmente fazem. O grupo parece ter refletido sobre suas experiências ao assistir telejornais, já que mostrou suas características durante a apresentação.

Visualmente, o grupo separou os jornalistas em grupos, lembrou-se de elementos próprios como cumprimentos, posicionamentos, bastidores, entrada e saída de jornalistas, separação dos temas, uso de vinhetas. O grupo mostrou entender os elementos teóricos que trabalhamos com eles, especialmente a multimodalidade dos textos, e trouxe elementos também

físicos que mostravam uma composição: balcão, computador, fone de ouvido, mapa.

Conceitualizando e analisando o que apresentar, o grupo parece ter se questionado sobre suas preferências quanto aos elementos de um telejornal, feitas escolhas sobre o que apresentar e, então, experienciou o desafio de falar inglês em frente da turma, da pesquisadora e da professora. Para exercer sua criticidade, o grupo pesquisou e escolheu textos para apresentar, decidiu como iriam se posicionar no espaço, conceitualizando os atores, as estratégias e os materiais que seu telejornal precisava trazer. O grupo analisou funcionalmente os textos que apresentou, separando-os por temas, que foram abordados por diferentes alunos (jornalistas).

A própria escolha dos alunos pelos temas dos textos que apresentaram fornece a análise crítica que eles fizeram, durante o preparo do telejornal que apresentaram. Eles escolheram falar de Greta Thunberg (cuja biografia já tinham estudado anteriormente, e que, também, foi a personalidade oculta do bingo que propusemos a eles), da morte de um apresentador de TV, de notícias de esporte, especialmente futebol, e da previsão do tempo.

Ademais, os alunos se lembraram de que houve um incidente com dois apresentadores, em que um deles derruba sua caneta e o outro se abaixa para pegá-la (os alunos encenaram esta parte). Poderíamos pensar que, para uma aplicação criativa, os alunos pudessem ter pensado em outro incidente inusitado durante a apresentação do jornal.

Nossas avaliações, por meio da rubrica criada, apresentaram uma análise dos processos de conhecimento experimentados pelos alunos na elaboração de sua apresentação oral. Aliados a eles, os recursos multimodais também foram analisados, mostrando o conjunto de modos escolhidos pelos alunos para construir sentido. Ademais, podemos dizer que os alunos utilizaram situações culturais e sociais advindas das suas análises dos gêneros trabalhados nos ciclos de atividades e, então, apresentaram suas maneiras de ver e de pensar, contextualizando, de formas múltiplas suas representações nas comunicações orais que fizeram (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020).

Finalmente, somadas a essas cinco (5) apresentações, tivemos as produções dos seguintes grupos:

- FSQGR04, formado por seis (6) alunos, que apresentaram uma conversa entre amigos sobre o tema *Drugs* (drogas). Há referências à produção desses alunos nos terceiro e quinto ciclos, em que os alunos investigam sobre o tema.
- FSQGR02, formado por sete (7) alunas, que apresentaram uma exposição sobre o tema *Prejudice* (preconceito). Há referências ao trabalho que elas empreenderam no segundo ciclo, pesquisando sobre características de apresentações orais.

- FSXGR03, formado por nove (9) alunos, que cantaram uma canção dos Beatles, *Twist and Shout*. Esses alunos são citados na análise do segundo ciclo, especialmente por sua decisão, já naquela fase, de preparar sua apresentação com uma canção. Também no quinto ciclo, esses alunos preencheram o recurso Canvas, reavaliando seu trabalho com o preparo da apresentação da canção.
- FSQGR03, formado por quatro (4) alunos, que encenaram uma conversa informal entre amigos, discorrendo sobre o tema viagem internacional. Foram alunos que ao reavaliar seu planejamento, por meio do recurso Canvas, no quinto ciclo, já tinham feito suas pesquisas e estavam direcionando os papéis para a apresentação final.
- FSZGR02, formado por sete (7) alunos, que fizeram uma exposição sobre as leis de proteção à Amazônia. Alguns processos com esses alunos são citados no terceiro ciclo, quando pesquisaram sobre o assunto no momento de planejamento de sua apresentação, no laboratório de informática.

Em geral, as análises das apresentações dos alunos apontam para a conexão entre as atividades dos cinco ciclos experienciadas por eles. De fato, os relatos dos alunos, coletados ao final de cada ciclo, mostram uma gama muito ampla de sensibilidades, de estados da mente, de percepções sobre habilidades que eles experimentaram. Em especial, o trabalho colaborativo, a ajuda entre colegas e a participação se consolidaram, corroborando nossas bases teóricas. Podemos afirmar que o desenvolvimento da expressão oral dos alunos distribuiu-se ao longo de nossa intervenção, construído pelos processos de conhecimento e pela interação constante entre eles, com o suporte da pesquisadora e da professora das turmas.

A análise do último instrumento de coleta de dados, o questionário final, será realizada em seguida.

4.8 A análise do questionário final

Nossa intervenção com os alunos terminou após oito (8) semanas de trabalho intenso. Decidimos por enviar o questionário final por meio de um *link* e do aplicativo *whatsapp* para todos os alunos participantes da pesquisa. Esse instrumento de coleta de dados continha perguntas que solicitavam a percepção dos alunos sobre o curso criado para eles. Algumas perguntas traziam alternativas elaboradas por nós sobre procedimentos realizados nos ciclos de atividades customizadas para eles. Com outras perguntas, optamos por fornecer espaço de

resposta aberta e textual para que fossem registradas percepções e opiniões de forma livre. A estrutura deste questionário, que pode ser vista por meio do *QR code* disponibilizado a seguir, foi tecida com essas perguntas e solicitações¹⁴⁰:



- 1) Qual o seu nome? (pergunta acompanhada pela garantia dada aos alunos de que suas identidades seriam preservadas, uma vez que em todo o documento da tese referimo-nos a eles por meio de uma nomenclatura com letras e números)
- 2) As atividades feitas em sala de aula foram, em geral, engajadoras, ou seja, "prenderam sua atenção", fizeram com que você quisesse fazê-las, se concentrasse em fazê-las? (pergunta com opções de resposta)
- 3) O que você mais gostou nas atividades? (pergunta aberta)
- 4) O que você gostaria de comentar sobre as atividades? (pergunta aberta)
- 5) O que você achou das atividades de conversação? (pergunta com opções de resposta)
- 6) O que você gostaria de comentar sobre as conversações em Inglês? (pergunta aberta)
- 7) O que você gostaria de comentar sobre o trabalho em grupos? (pergunta aberta)
- 8) O que você gostaria de dizer, com relação às apresentações orais finais? (pergunta aberta)

A primeira pergunta deste questionário nos possibilitou identificar os alunos respondentes, todos participantes da pesquisa, aos quais já tínhamos designado um código. Em diversas ocasiões, neste documento, a saber, quando analisamos o questionário inicial, o questionário de número 2 e os relatos dos alunos após cada ciclo de atividades, citamos várias de suas percepções utilizando esses códigos.

A segunda pergunta do questionário final fornece-nos respostas dos alunos, que serão discutidas e analisadas, sobre as atividades realizadas por eles.

¹⁴⁰ Link para acesso ao questionário: <https://docs.google.com/forms/d/1R5Fu54IKwHDwgX-jEXgkSx5q1PL-t0IZvxhOP0vP9Bc/prefill>

4.8.1 A segunda pergunta do questionário final

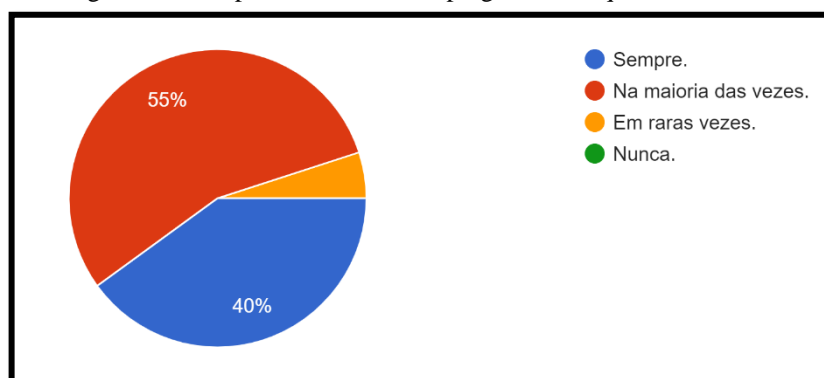
A segunda pergunta visava acessar se a configuração e a temática das atividades teriam envolvido os alunos nos processos que levavam ao seu aprendizado, uma vez que um de nossos objetivos era promover a participação e o engajamento dos alunos por meio de práticas pedagógicas, com a utilização de exemplares dos seus gêneros preferidos (PRENSKY, 2010; GEE, 2008; KALANTZIS; COPE, 2012; BRASIL, 2018). Fornecemos, como opções de resposta, as frases *sempre*, *na maioria das vezes*, *em raras vezes* e *nunca*.

2) As atividades feitas em sala de aula foram, em geral, engajadoras, ou seja, "prenderam sua atenção", fizeram com que você quisesse fazê-las, se concentrasse em fazê-las?

- *sempre*
- *na maioria das vezes*
- *em raras vezes*
- *nunca*

Ao verificar as respostas, contabilizamos os seguintes números: doze (12) alunos responderam **sempre**, vinte e dois (22) alunos responderam **na maioria das vezes** e dois (2) alunos responderam **em raras vezes**. As respostas dos alunos nos permitem concluir que as atividades foram engajadoras, e que os alunos quiseram fazê-las. A Figura 93 apresenta esses dados, por meio de um gráfico disponibilizado pelo *Google forms*:

Figura 93 – Respostas dos alunos à pergunta 2 do questionário final



Fonte: Google forms/Questionário final da pesquisa

A terceira pergunta possibilitou ampliar as percepções dos alunos sobre seu engajamento nas atividades, e suas respostas serão mostradas em seguida.

4.8.2 A terceira pergunta do questionário final

A terceira pergunta teve por objetivo listar motivos pelos quais os alunos possam ter apreciado as atividades. Os objetivos específicos da pesquisa que embasaram essa pergunta foram aqueles relacionados com a participação e o engajamento dos alunos, a organização da sala de aula em ilhas de aprendizagem e a pedagogia dos multiletramentos, desenvolvida por meio da apresentação de diferentes gêneros textuais.

Oferecemos sete (7) opções de respostas para os alunos com o objetivo de verificar se:

- o fato de não ter que copiar do quadro era um fator positivo para o engajamento nas atividades, já que os gêneros textuais eram apresentados em seus formatos típicos, e, em grupos, os alunos começavam imediatamente a fazê-las (*não precisei copiar nada do quadro*);
- as atividades eram ou não percebidas como organizadas (*eram organizadas*);
- eram desafios que podiam ser entendidos, de forma individual, possibilitando que o aluno os realizasse sozinho, mesmo que depois esse conhecimento tivesse que ser compartilhado com o grupo (*eu consegui fazê-las sem precisar de ajuda*);
- a organização espacial da sala de aula em ilhas de aprendizagem, ou seja, agrupamentos espontâneos de alunos mantidos até o final da intervenção, foi catalizadora de ações de colaboração, ajuda e troca de experiências (*foram feitas em grupo*);
- a multimodalidade presente nos gêneros escolhidos para as atividades foi percebida com atrativo para fazê-las, oportunizando espaço para que os multiletramentos fossem acessados (*havia gráficos, tabelas, cruzadinhas, diálogos e não apenas textos e perguntas*);
- o uso dos gêneros especificados no questionário pré-pesquisa foi considerado proveitoso (*foram realizadas com palavras, frases e diálogos retiradas das músicas, séries, filmes de que a turma gosta*);
- se foram agradáveis, provocaram o riso e sentimentos de bem-estar (*foram divertidas*).

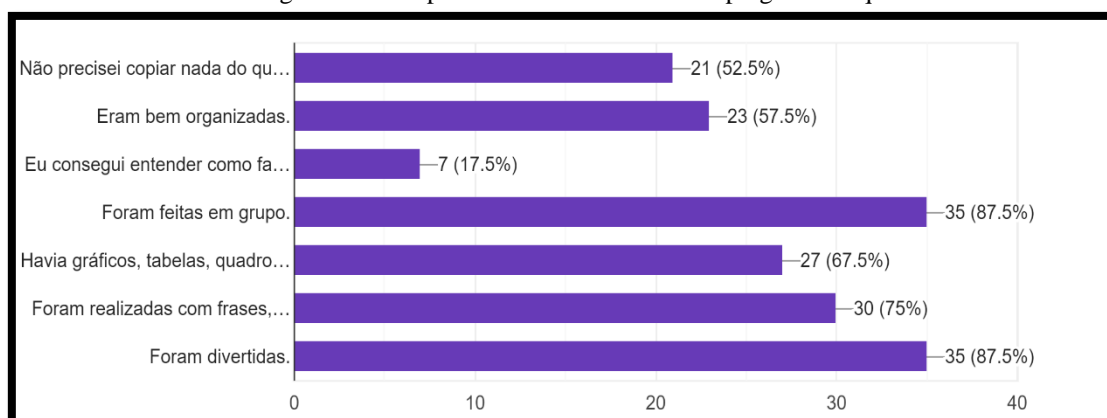
Assim, a pergunta de número três (3), no questionário final, assim foi configurada:

3) O que você mais gostou nas atividades?

- *não precisei copiar nada do quadro.*
- *eram organizadas.*
- *eu consegui fazê-las sem precisar de ajuda.*
- *foram feitas em grupo.*
- *havia gráficos, tabelas, cruzadinhas, diálogos e não apenas textos e perguntas*
- *foram realizadas com palavras, frases e diálogos retiradas das músicas, séries, filmes de que a turma gosta.*
- *foram divertidas.*

As respostas dos alunos forneceram alguns dados numéricos, como seguem, organizados em um gráfico, reproduzido na Figura 94:

Figura 94 – Respostas dos alunos à terceira pergunta do questionário final



Fonte: Google forms/Questionário final da pesquisa

A visualização dos resultados permite-nos concluir que fazer as atividades em grupo mereceu distinção por parte de trinta e cinco (35) dos quarenta alunos que responderam ao questionário, o que, acreditamos, justifica o número de respondentes reduzido (7/40) da pergunta sobre conseguir realizar as atividades sozinho. Nossa análise pondera sobre a natureza da intervenção, que fomentava o trabalho em grupo, e consideramos que os objetivos do uso de ilhas de aprendizagem que ampliassem o convívio entre os alunos foram alcançados.

A menção ao fato de que as atividades foram divertidas, feita por trinta e cinco (35) alunos, corrobora o engajamento deles ao realizá-las. Para essa geração, acreditamos, a utilização de diversas mídias e, especialmente, a transição entre modos faz parte de suas vidas com as tecnologias digitais: os alunos escrevem, compartilham arquivos de imagem, vídeo e

som, gravam e mandam suas mensagens, leem, assistem a vídeos, jogam jogos notadamente visuais, somente para citar alguns (poucos) exemplos de todas as potencialidades dos seus aparelhos tecnológicos. E as atividades proporcionaram essa transição, de modo que aprender por meio de sentimentos de bem-estar firmou-se como algo importante para os alunos.

Atrelada ao teor de engajamento e diversão mencionado está a percepção, por trinta (30) alunos, de terem gostado do fato de que as atividades continham os conteúdos preferidos da turma. Novamente, está justificada a intervenção pelo atingimento de nosso objetivo específico de customizar as práticas pedagógicas implementadas no curso. Na sequência de nossa análise, chamamos à atenção a opção de vinte e sete (27) alunos por explicitar seu gosto pela utilização que fizemos de tabelas, gráficos, cruzadinhas (no encontro de engajamento) e diálogos. Os desafios que oferecemos aos alunos, por meio de diversos gêneros textuais espelharam os princípios de bons jogos e contribuíram para o desenvolvimento de habilidades específicas para cada um dos processos de conhecimento. Por fim, vinte e três (23) alunos julgaram as atividades bem organizadas, o que suscita nossa reflexão sobre as limitações da pesquisa, sobre as quais vamos discorrer no capítulo das conclusões finais.

4.8.3 A quarta pergunta do questionário final

A quarta pergunta do questionário objetivava coletar informações de cunho pessoal e de natureza, portanto, qualitativa, e era a seguinte:

4) O que você gostaria de comentar sobre as atividades?

Responderam a esta pergunta trinta e quatro (34) dos quarenta (40) alunos. Abaixo, reproduzimos trinta e uma (31) respostas válidas, agrupando-as de acordo com o seu teor, identificando os alunos pelos seus códigos na pesquisa:

Alunos que definiram as atividades com adjetivos ou formas de adjetivação

FSQ058: Foi interessante e legais

FSQ066: Interessantes

FSQ056: Foram muito boas

FSQ061: Foram divertidas

FSQ074: Muito bom

FSQ064: Foi muito legal

FSQ068: As atividades eram legais.

FSX012: Despertaram interesse

FSX029: Foram muito boas eu gostei muito

FSQ073: Ah foram muito boas me ensino sim algumas coisas foram divertidas e engraçadas algumas.

FSX026: Muito legal e divertida

Alunos que mencionaram os conteúdos utilizados

FSQ080: Aprendi muitas coisas, eu tenho muita dificuldade com o inglês mas quando se trata de algo que nós gostamos acaba ficando sério achei muito legal envolver filmes, séries, músicas e etc.

FSZ042: Eram bem preparadas e tinham sempre um motivo.

FSZ041: Bem diferente, foge do padrão chato e repetitivo das escolas.

FSX032: Foram divertidas de se fazer, ainda mais quando envolvia música.

Alunos que mencionaram que aprenderam com as atividades

FSZ049: Tive bom aprendizado

FSX017: Foi uma boa atividade e também ajudou muito no meu aprendizado

FSZ048: Gostei muito da matéria pude aprender muito

FSZ050: foi um aprendizado e tanto pra mim

Alunos que enfatizaram o desenvolvimento das atividades

FSZ091: Foram bem explicadas e acessíveis a todo nível de ensino que cada um tinha na sala

FSX027: Achei bem interessante a ideia de que podemos aprender inglês de uma forma diferente e bem divertida.

FSX016: Achei super bem programadas

FSQ053: achei bem legal, uma aula diferente onde consegue prender nossa atenção melhor

Alunos que mencionaram a interação com a pesquisadora/professora e o grupo

FSQ076: As atividades foram diversas e fáceis de serem resolvidas, principalmente com a ajuda da professora

FSQ075: Uma ótima forma de aprender, divertida e interativa!!

FSQ052: Foi muito boa, isso ajudou a gente se relacionar em grupo

FSQ070: Além de trabalhar em grupo, nós conseguimos fazer as (atividades) todas, um ajudando ao outro.

FSX033: Aprendemos que não sabemos de tudo e a pedir ajuda

FSX031: Achei legal, é uma forma de aprendizado diferente, com mais interação entre os alunos, Acho que esse deve ser o tipo de ensino da próxima geração.

Os relatos dos alunos nas respostas a essa pergunta mostram que houve: (1) diversão e interesse; (2) percepção da efetividade do uso dos conteúdos preferidos da turma, o que significava, para alguns alunos, afastar-se do padrão visto como repetitivo de, possivelmente, algumas atividades na escola; (3) aprendizado em geral; (4) acesso facilitado à realização das atividades devido à forma diferente de aprender e à programação bem elaborada e (4) a importância da interação com os colegas de grupo, com a pesquisadora e com a professora. A esse respeito, o aluno FSX031 declara que o ensino com interação entre os alunos deve ser aquele utilizado para a próxima geração, como podemos verificar ao ler seu relato acima. Dessarte, a intervenção que realizamos corrobora nossa hipótese de que podemos ter a

participação ativa dos alunos em atividades que combinam os processos de conhecimento, os princípios dos bons jogos e as metodologias ativas. Atividades bem programadas foram as que desenhamos centradas nas habilidades em ciclos de experienciar, conceitualizar, analisar e aplicar; a mudança de padrão repetitivo foi possível pela inserção continuada de desafios, (GEE, 2008) e a interação com os colegas e com a pesquisadora ou a professora foi possível com a disposição dos alunos em ilhas de aprendizagem que possibilitaram rotações da pesquisadora e da professora entre os alunos (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015).

Finalmente, houve alunos que relataram suas insatisfações: (1) com relação aos diálogos escolhidos para as atividades (ciclo das séries e dos filmes) e (2) em referência ao ruído provocado, possivelmente, pelo trabalho em grupos em sala de aula.

Alunos que se posicionaram com críticas

FSX035: os diálogos eram bem chatos, poderia ter usado os próprios alunos, como teatro.

FSZ093: Que a sala só deveria ter colaborado mais com o barulho para ficarem ainda mais divertidas

Acreditamos essas são críticas válidas, primeiro porque, em alguns momentos, havia um pouco mais de movimentação dos alunos e de ruídos. Mas nossa análise e o meu diário de pesquisadora não registrou nenhum incidente que fosse disruptivo ou desrespeitoso. Quanto ao julgamento dos diálogos, o aluno provavelmente se referia às conversas das cenas das séries ou dos filmes. Usar o diálogo, ou, em outras palavras, conversas e interações pela prática de linguagem oral dos próprios alunos era uma opção para eles na construção de suas apresentações finais.

A quinta pergunta será analisada e discutida a seguir.

4.8.4 A quinta pergunta do questionário final

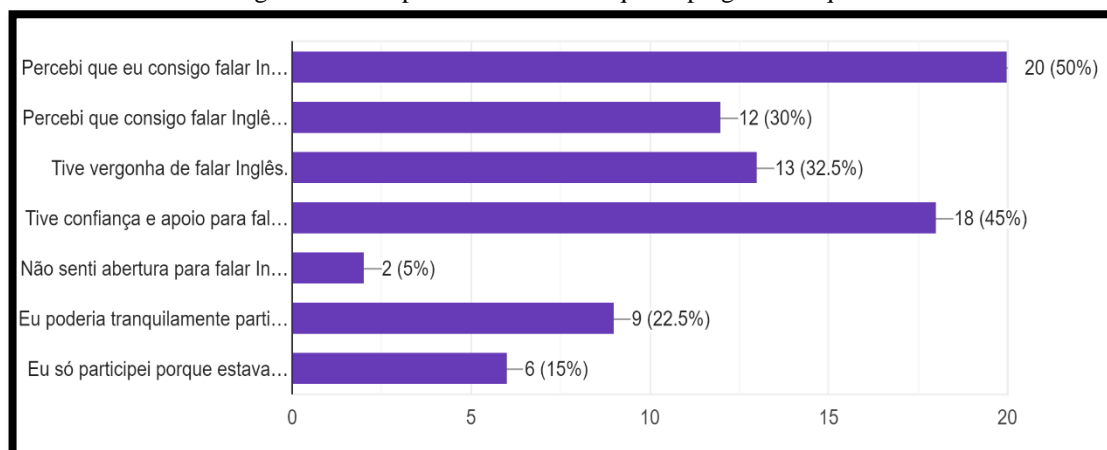
A quinta pergunta foi elaborada com opções para que os alunos escolhessem quantas preferissem, e era a seguinte:

5) O que você achou das atividades de conversação?

- *Percebi que eu consigo falar Inglês, quando estimulado pela professora.*
- *Percebi que consigo falar Inglês, quando estimulado pelos colegas.*
- *Tive vergonha de falar Inglês.*
- *Tive confiança e apoio para falar Inglês.*
- *Não senti abertura para falar Inglês.*
- *Eu poderia tranquilamente participar em qualquer grupo da turma.*
- *Eu só participei porque estava no grupo de minha preferência.*

As respostas dos alunos a essa pergunta, cujas alternativas poderiam ser marcadas livremente, configurou o seguinte gráfico de barras, fornecido pelo Google forms, que pode ser visto na Figura 95:

Figura 95 – Respostas dos alunos à quinta pergunta do questionário final



Fonte: Google forms/Questionário final da pesquisa

Em sua maioria, os alunos relataram que conseguiram falar com o apoio da pesquisadora (20 menções) e com o apoio dos colegas (12 menções). Podemos ver, também, que treze (13) alunos disseram que tiveram vergonha de falar inglês. Provavelmente, para alguns deles, essa dificuldade foi minimizada com o apoio recebido. Também houve alunos que mencionaram sentir confiança e apoio para falar inglês (18 menções). Dos alunos que sentiram confiança para falar inglês, provavelmente, alguns poderiam participar em outros grupos, sentindo abertura para falar inglês (6 menções). Todavia, ainda contabilizamos números de alunos que só participaram, produzindo linguagem oral, porque estavam em seus grupos de preferência (9) e, finalmente, houve alunos que não sentiram abertura para falar inglês (2).

A análise desses dados sugere que os objetivos de contribuir para o desenvolvimento da expressão oral dos alunos foi alcançado, especialmente quando são verificadas, nas falas dos alunos, alusões à interação entre eles e com a pesquisadora. Essa interação é amparada por teorias que salientam que é em colaboração que alunos preferem aprender.

Na sequência, a sexta pergunta do questionário sinaliza com a abertura para que os alunos se posicionassem de maneira adicional quanto às conversações em inglês, como mostraremos abaixo:

4.8.5 A sexta pergunta do questionário final

Para que os alunos pudessem expressar-se livremente e, ainda, fornecer-nos mais subsídios para análise, solicitamos que eles comentassem um pouco mais sobre as conversações em inglês. Assim, a pergunta era:

6) O que você gostaria de comentar sobre as conversações em Inglês?

Foram obtidas vinte e quatro (24) respostas válidas, que reproduzimos a seguir, agrupando-as de acordo com seu tema:

Alunos que definiram a atividade com adjetivos ou expressões adjetivas:

FSQ061: Eu achava engraçado

FSQ064: Eram bem engraçadas e legais kkk

FSQ074: São legais

FSQ066: Engraçadas a maioria

FSX017: Muito divertidas

FSX033: Bem divertidas

FSQ053: me ajudou muito

FSQ073: Ah eu não consegui falar muito mais foi muito legal.

Alunos que analisaram a atividade como treino, empenho, prática, processo

FSZ042: Que não é difícil você só tem que se empenhar pra conseguir o objetivo.

FSZ041: Uma coisa simples, mas é o que mais treina o inglês, falar, fazer na pratica

FSQ070: Começamos a expressar outra língua mais direito, tudo é treinamento

FSX032: Foi difícil falar em inglês, mas ficou melhor quando tudo mundo tentou e teve dificuldade também. Deu tudo certo quando a gente tentou sem medo de errar.

FSX031: Eu tô ficando é bom no inglês.

FSZ093: Que é algo que eu pretendo aprimorar cada vez mais

FSZ048: continuem dando essas aulas

Alunos que citaram a interação com a pesquisadora/professora da turma

FSQ076: A professora ajudava muito com as palavras que não sabia, e principalmente com a pronúncia das que eu já tinha conhecimento

FSQ080: Minha timidez me atrapalhou bastante, tive apoio das professoras mas não

consegui por medo de errar por ter tanta dificuldade no inglês.

FSZ102: Não gosto, porém achei divertido, e a professora era muito alegre então me dava vontade de aprender

FSX016: Tive muita vergonha, mais as professoras me ajudaram bastante

Alunos que mencionaram melhora na pronúncia em inglês

FSQ052: Eu aprendi várias pronúncias em inglês

FSX027: Elas foram bastante importantes para a minha pronúncia.

Alunos que viram a interação com o grupo como importante

FSQ081: Foi muito bom, apesar de eu não ter falado na frente para todos, mas tive o diálogo em inglês com os meus colegas do grupo que eu estava e gostei, um ajudando o outro a falar certinho, muito bom.

FSZ091: Algumas dificuldades, mas fluímos bem, para quem não sabia, deram o primeiro passo!

Aluno que reconheceu que os temas fizeram diferença na atividade

FSX029: As conversas foram muito boas e colocaram temas que interessam os alunos

Nossa análise das respostas à pergunta de número seis, após o agrupamento que fizemos, indica que a maioria dos alunos respondentes atribui às práticas de conversação adjetivos como “engraçadas”, “divertidas” e “legais”. Entendemos que, para eles, falar inglês ainda sem muita prática pode ser um pouco embaraçoso, por isso chamam-nas de situações engraçadas. Todavia, conceitualizar as conversações como divertidas e legais significa ver nelas possibilidades de expressão livre, na instalação de situações em que eles se expressam de maneira diferente, lidando com outra língua. Por outro lado, houve alunos que julgaram difíceis as conversações em inglês, mas vislumbram que o respaldo na prática, no empenho e na ação contínua pode ampliar o alcance de seus conhecimentos. Também destacamos o papel do apoio e do *scaffolding* da pesquisadora e da professora, cujas ações pedagógicas eram norteadoras no sentido da construção de vocabulário e do aprimoramento de pronúncia. As falas de alguns alunos deixam clara essa parceria estabelecida com eles, que figurava sempre nos objetivos de cada ciclo de aprendizagem.

4.8.6 A sétima pergunta do questionário final

Entender ainda mais o que os alunos pensaram sobre a possibilidade de trabalhar, em todas as aulas com os colegas que escolheram logo no encontro de engajamento era o objetivo que alinhamos para a pergunta de número sete, que era a seguinte:

7) O que você gostaria de comentar sobre o trabalho em grupos?

As respostas válidas para essa pergunta somaram vinte e nove (29) instâncias. Destas, houve dois alunos que mencionaram que o trabalho em grupo era uma necessidade e que alguns componentes só interagem para atingir os objetivos das atividades. Essa percepção é digna de nota, e, em nosso entender, representa uma tensão por vezes esperada em um agrupamento humano, que prescinde, para funcionar, de respeito e entendimento dos objetivos que o mantém unido. Novamente, reunimos as respostas dos alunos, como mostramos a seguir:

Alunos que adjetivaram o trabalho em grupo

FSQ074: Bom

FSQ056: Ajuda muito

FSQ064: E bem legal faz a gente se unir

FSZ091: Bons, foram divertidos e ajudamos uns aos outros.

FSX016: Achei muito bacana, ADOREIII

FSZ048: Gostei muito e aprendi muito

Alunos que adjetivaram o trabalho em grupo e mencionaram a cooperação com os colegas para vencer desafios

FSQ075: Em grupo temos como ajudar uns aos outros de forma direta.

FSQ076: É bom fazer os trabalhos com um grupo que vc já tem mais amizade, para poder ajudar e fazer as atividades sem timidez

FSQ058: Foi legal pois pude trabalhar com os colegas, para realizar as atividades

FSQ080:Foi muito legal, tive apoio dos meus colegas em cada dúvida o restante do grupo me ajudava, gostei demais!

FSQ068: Foi legal tava do lado dos meus amigos, ai me senti um pouco confortável

FSX017: Ajudou a aprendermos a trabalhar em grupo um ajudando o outro

FSX033: Bem sociável aprendemos a compartilhar conhecimentos

FSX032: Foram ótimos. Trabalhar em grupo dá um incentivo a mais, e uma coragem, já que se você errar não vai ser o único.

FSX031: A parte essencial do trabalho, fazer as coisas em grupo aumenta o seu poder de trabalhar em equipe

Alunos que viram no trabalho em grupo uma forma de diversão ou de descontração

FSQ061: Foram de bastante descontração

FSQ052: Foi bem tranquilo

FSZ047: Foram bons

FSZ042: Todos participaram

FSZ102: Amei pq eu tava no grupo da minha preferência

FSQ066: Fiz com minhas amigas rimos a maioria do tempo mas entendemos

FSX029: Foram muito legais e estimulantes para nos divertimos juntos e ainda assim aprender inglês

FSZ050: foi muito divertido aprendemos a falar algumas coisinhas em inglês.

FSQ073: Foi bom é muito difícil trabalhar em grupo né mais foi uma coisa muito boa divertida.

FSZ093: Foram bem divertidos

Alunos que percebem a necessidade de mais trabalhos em grupo

FSQ081: Gostei bastante na maioria das vezes, e espero que tenha mais ano que vem.

FSZ041: Algo que foge do padrão da escola também, algo que deveria ser usado mais vezes.

As respostas dadas a essa pergunta, em primeiro lugar, ressaltam a descontração experimentada pelos alunos em seus grupos. Eles relatam que riam, que se divertiam, que se sentiam tranquilos trabalhando com seus pares. Muitos alunos adjetivaram o trabalho em grupo como bom, legal, estimulante e bacana.

Todavia, merece destaque o fato de que, para muitos alunos, o trabalho em grupo os ajudou, já que os alunos compartilharam conhecimento e venceram dificuldades, sentindo o conforto e o incentivo da ajuda que lhes era prestada. Finalmente, os alunos declaram que mais trabalhos em grupo do tipo proposto por nós deveriam acontecer e, ainda, que a disposição da sala em ilhas de aprendizagem foge do padrão da escola, o que significou um apontamento positivo para nosso estudo de caso.

Estas são declarações que mostram que nossos objetivos foram alcançados.

4.8.7 A oitava pergunta do questionário final

Durante todo o curso desenhado para as turmas participantes da pesquisa, prezamos por elaborar várias atividades para as aulas, que eram geminadas. Relatos dos alunos trazem suas percepções dessa quantidade de atividades. Nos cinco (5) ciclos de que eles participaram, havia habilidades pensadas para tipos diversos de textos multimodais, gêneros textuais especialmente conectados aos seus conteúdos preferidos. Além disso, nossa intenção foi de verificar se as características dos gêneros textuais multimodais acessados pelas atividades seriam levadas para as apresentações orais finais e, para tanto, criamos uma rubrica e as avaliamos. Dessa forma, a seguinte pergunta buscava verificar, ao final da intervenção, as percepções dos alunos sobre as apresentações orais finais que fizeram:

8) O que você gostaria de dizer, com relação às apresentações orais finais?

Em primeiro lugar, trazemos todas as respostas válidas dos alunos, via questionário do Google forms, acrescentando que vários dos quarenta (40) alunos que responderam ao questionário final preferiram não proferir qualquer relato sobre as suas apresentações orais finais:

FSQ080: Eu não pude apresentar por alguns problemas pessoais, mas acompanhei tudo no nosso grupo, fizemos tudo juntos e organizamos cada detalhe.

FSZ042: Eu achei ótimo meu trabalho. Sem reclamação

FSX033: Bem impressionante

FSX031: Foram legais, espero ter ano que vem de novo

FSX029: Foram divertidas e importantes para perder um pouco da vergonha e estar mais preparado para conversar em inglês sem medo de ser zulado por errar uma palavra

FSQ068: Ah gostei das apresentações, o único problema era a preparação e a timidez de mim e de outros alunos

FSQ074: Falar mais

FSQ052: Muitas pessoas só leram e falaram bem pouco

FSZ091: Foram básicas para o estímulo que nós tivemos

FSX017: Poderia ser melhor se nós alunos tivéssemos nos empenhado mais

FSX032: Poderíamos ter tido uns ensaios antes

FSQ053: acho q poderiam ser melhores, isso uma cobrança a nós alunos. Meu grupo fez um trabalho pensado e os outros grupos fizeram uma apresentação lida

FSZ041: Que todos falassem, como uma roda de conversa, porém com todos da turma

Dividimos as respostas dos alunos em dois grupos: (1) dos alunos que viram as apresentações como algo muito importante para o desenvolvimento de sua expressão oral e (2) daqueles que teceram algumas ressalvas. É possível dizer que as apresentações representaram um momento de superação para os alunos, tanto da timidez quanto do preparo dos detalhes que formavam sua estrutura. No entanto, é mister verificar que houve alunos que perceberam a necessidade de que o conteúdo das apresentações fosse mais falado e menos lido. O aluno FSZ091 declara, corroborando o trabalho que fizemos em ciclos e em ilhas de aprendizagem, que o estímulo que os alunos receberam foi satisfatório e, parece-nos, mais abrangente do que as apresentações mostraram. Alguns alunos verificaram a necessidade de maior empenho e mais ensaio. O aluno FSZ041 indica um outro tipo ou gênero de participação de alunos em práticas sociais de linguagem oral, também válida, mas que não era o objetivo de nossa intervenção.

De fato, podemos dizer que ambos os grupos, com suas percepções, reforçam as conclusões a que as análises dos dados foram levando, nesta tese. Muito foi realizado, em especial pela disposição dos alunos em ilhas de aprendizagem, pela apresentação de várias atividades, pela autonomia que eles exerceram, pela interação entre eles e a pesquisadora ou a professora da turma.

Desse modo, no próximo capítulo, traremos as conclusões que as análises e a discussão de dados proporcionaram, assim como faremos menção às limitações da pesquisa.

CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Last things last,
By the grace of the fire and the flames,
You’re the face of the future,
The blood in my veins.”¹⁴¹*

Estar em contato com alunos deve significar adentrar seu mundo, suas culturas, seus saberes, como a base teórica desta tese postula, por meio das vozes de Kalantzis, Cope, Pinheiro, Prensky, Bacich, Tanzi Neto, Trevisani, Moran e Vygotsky. Nesse viés, o conhecimento da canção *Believer* foi uma descoberta advinda da minha vivência com os alunos participantes da pesquisa. Essa canção faz parte de minha *playlist* pessoal e eu sempre a escuto. Não sem minha surpresa, há bem pouco tempo, neste ano de 2021, um de meus alunos de 6 anos quis escrever uma palavra no quadro com o pincel atômico, e escreveu *BELIEVER*. Perguntei sobre o seu conhecimento dessa palavra e ele me relatou sua predileção pela canção do grupo *Imagine Dragons*. Ao ouvirem essa nossa interação, outros alunos, também de 6 anos, juntaram-se a ele ao externar o quanto gostavam da canção e eu me impressionei. Não imaginava que alunos tão jovens gostassem dela. Mas decidi oportunizar um momento da aula para que eles experienciassem o canto de *Believer*, acessando o vídeo oficial da canção.

Ao proporcionar àqueles alunos um momento da aula para que assistissem ao vídeo e se expressassem livremente, vi meninos e meninas cantando a canção que me foi apresentada em 2019 pelos participantes da intervenção de que esta tese trata, alunos do ensino médio. Aquelas crianças de 6 anos marcavam o ritmo, por meio de movimentos de dança; enfatizavam palavras, como o cantor fazia; imitavam gestos de luta, por entenderem que era sobre batalhas que a canção tratava. Meu sentimento foi de renovação, ao me ver em sintonia com duas gerações de alunos.

Por esse motivo distribuí frases da canção por toda a tese, para ressaltar que temos que dizer o que se passa em nossas mentes e questionar o modo como as coisas têm sido. Precisamos assumir que estamos no comando do nosso navio, falando do que sentimos, das motivações que

¹⁴¹ Em português: “Última coisa por último, pela graça do fogo e das chamas, você é a face do futuro, o sangue nas minhas veias”. Estes são versos da canção *Believer*, do grupo norte-americano *Imagine Dragons*, formado em 2009. Essa canção é parte do álbum *Evolve*, lançado em 2017 pelo grupo, e é uma das canções preferidas dos participantes da intervenção de que este documento vai tratar. Referências: <https://www.imagedragonsmusic.com/music/evolve> e <https://www.vagalume.com.br/imaginedragons/believer.html>. Acesso em 26 de outubro de 2021.

fazem com que o sangue corra em nossas veias, dos significados que se aportam em nosso cérebro. Mandaremos uma prece para aqueles que nos protegem, mas veremos, muitas vezes, um tempo chuvoso se formar nas nuvens e cair ao solo. Veremos também a precipitação de cinzas do que, em nossas vidas, teve que ser queimado.

Em nossa caminhada pelo mundo, acontecimentos nos farão cair, e outros nos construirão. Esse processo contínuo e natural fará de nós aqueles que acreditam e que sabem que nossa vida, nosso amor, nossa determinação se renovam e reforçam-se na jornada. Em minha experiência pessoal, esse processo deu-se ao interagir com o conhecimento das novas gerações, que são o rosto do futuro, mas também são o sangue de nossas veias hoje. É por eles que nós, professores, continuamos estudando e aprimorando nossas práticas repetidamente.

Os alunos que fizeram parte da intervenção de que esta tese trata me transformaram em alguém que acredita (ainda mais) nisso.

Minhas considerações finais serão colocadas a seguir.

5.1 Conclusões gerais sobre a intervenção

Em primeiro lugar, a tecnologia utilizada de maneira eficiente pelo professor aponta para um caminho de tratamento de informações e conteúdos autênticos, e, principalmente, significativos para os alunos. Atividades elaboradas pelos professores, com base na verificação, junto aos alunos, de seus conteúdos mais acessados, encontram esteio nas tecnologias digitais e na Internet. Há vídeos, clipes, roteiros, letras de canções, programas de tratamento de dados linguísticos (AntConc), recursos visuais (tabelas, gráficos, diagramas), aplicativos de gravação de voz e imagem para aparelhos celulares, enfim, uma gama de potencialidades tecnológicas que auxiliam o professor informado sobre a multimodalidade dos textos. Esse professor pode, então, proceder ao *design* de cursos e ambientes de aprendizagem que engajem seus alunos, em vez de apenas entregar o conteúdo.

O *design* de cursos que ressignificam a relação entre professores e alunos incorporam as ações epistemológicas trazidas pelos processos de conhecimento. Ao conceitualizar e analisar informações conhecidas e novas, diferentes grupos de alunos, com suas múltiplas inteligências, experienciam atividades talhadas para eles e colaboram com seus pares, no trabalho que precisa ser realizado para a construção de seus aprendizados. Todavia, percebemos que é o termo *participatory* que confere a essa geração a capacidade de participar nos âmbitos que eles querem ainda não garante que eles procurem informação de forma efetiva e crítica, participando mais ativamente de certos papéis sociais que vão ser demandados deles em sua

vida adulta. Acreditamos que é um papel da escola trazer essa conscientização para discussão: o que se gosta de fazer com o uso da tecnologia e o que se precisa fazer com o seu uso, da melhor maneira, utilizando suas potencialidades e administrando suas restrições.

Projetamos um curso bem sucedido para os alunos. Nosso sucesso com os participantes da pesquisa indica que, numa situação de professores com seus alunos, a longo prazo, durante um ano, muito mais pode ser feito, se forem implementados os planejamentos como os relatamos nesta tese. No entanto, esses planejamentos demandam um investimento de tempo em sua preparação. Nesta tese, partimos das descrições mais gerais das habilidades de cada processo de conhecimento para chegar àquelas específicas para cada atividade e, a partir dessa singularização, criamos as perguntas que nos auxiliaram na interação com os alunos. A reprodução, pelo professor que virá a ler esta tese, dos procedimentos aqui discriminados exigirá que sejam reservadas horas extensas de preparação. Todavia, a profissionalização do professor pode alcançar resultados bastante satisfatórios com esse empreendimento. Também, precisamos lembrar que as novas identidades do professor formam uma lista complexa, que sim, exigem que esse profissional rompa com padrões e desenvolva uma gama ampla de atividades de pesquisa, interação com os alunos e avaliação processual.

Estabelecidos os processos de conhecimento, que precisam ter as habilidades alinhadas a eles, o professor deve planejar o estabelecimento das ilhas de aprendizagem e a forma de rotação que acontecerá entre elas, em termos de tipos e quantidades de atividades e de movimentação de alunos e professores. Ainda, o uso constante das tecnologias digitais no laboratório de informática ou por intermédio do uso dos aparelhos celulares dos alunos em sala precisa ser discutido e implementado. Finalmente, em relação à tutoria do professor em sala, a aplicação dos princípios de bons jogos e da parceria com os alunos, é fundamental que haja preparação prévia e empenho. Em sala, o professor, na função de tutor e *scaffolding*, deve ser atento e ativo ao lançar desafios possíveis (zona do desenvolvimento proximal), e, assim, nesse papel, facilitar a construção de conhecimentos em inglês pelos alunos, bem como gerenciar os momentos em que suas intervenções são importantes.

O espaço da sala de aula, em nossa intervenção, foi palco de interações sociais realizadas entre alunos e professores, com práticas de linguagem diversas, interpostas e interligadas: ler, escrever, ouvir e falar foram possíveis em situações de aprendizagem contextualizadas, com os alunos produzindo sentido com gêneros multimodais que apresentavam seus próprios usos e propósitos. O universo dos alunos, suas preferências, suas culturas e suas formas de procurar e analisar informação foram prestigiadas nas ações pedagógicas que empreendemos. O engajamento dos alunos nas atividades em sala de aula e no laboratório de informática foi

acontecendo pela escola dentro do equilíbrio necessário, por meio do uso desse espaço vital, cenário de acontecimentos que permeiam a história deles. Taveira (1994, p. 51) afirma que é nas salas de aula que se consolidam “relações que tecem fios entre pessoas, objetos e símbolos: relações de sentido”. Então, podemos afirmar que, quando interferimos na sala de aula de inglês, promovemos relações entre pessoas (alunos, pesquisadora e professora), objetos (atividades e recursos) e símbolos (representações) que permitiram que o conhecimento de inglês fosse construído. Todavia, não podemos nos esquecer de que tratamos, em nossa pesquisa, do ensino e aprendizagem de inglês, em uma metrópole brasileira. Assim, os fios tecidos entre pessoas, objetos e símbolos precisam estar contextualizados dentro dos desafios que encontramos na escola pública.

Para que pudéssemos interagir com os alunos, precisamos avaliar nossos papéis. Em nossa visão, o ensino de línguas em escolas particulares especializadas (cursos de idiomas) forma indivíduos fluentes todos os semestres. Esses indivíduos são assistidos individualmente, e tem suas produções corrigidas continuamente. Mesmo em sala de aula, professores de línguas não deixam de fornecer *feedback* sobre pronúncia, apropriação, fluência, gramática, vocabulário. Assim, procuramos fazer o mesmo em alguns momentos de nossa interação, identificando os momentos em que os alunos poderiam ser autônomos e aqueles em que tínhamos que efetuar correções. Portanto, defendemos que a autonomia dos alunos seja avaliada, de forma que o professor entenda que precisa fornecer apoio a eles e, muito importante, que eles não podem ficar sem resposta para suas indagações.

Pensamos, também, que esse procedimento espelha a vida cotidiana de todos nós: se alguém nos faz uma pergunta, respondemos; se alguém está percorrendo caminhos autônomos que exigem uma supervisão mais remota, observamos e apoiamos. E, especialmente, utilizamos a linguagem em todas as formas de interação. No caso da pesquisa de que esta tese trata, assim o fizemos, em Inglês, de uma forma que podemos chamar de autêntica.

Para que os alunos desenvolvessem seus multiletramentos, avaliações constantes foram necessárias para que a caminhada, por meio da intervenção, estabelecesse equilíbrio entre o cumprimento das tarefas e a implementação daquele espaço de convivência, de diálogo, repleto de tentativas de se repartir a alegria da descoberta, de se estar-com, de se andar-com (MARCELLINO, 1994, p. 70). Dessa forma, organizando a sala de aula em ilhas de aprendizagem, observamos que a pesquisadora e a professora conseguiram estar juntas aos alunos, interagindo com eles de várias formas, em todas as etapas da intervenção, ora em conversas informais na língua inglesa, ora em metalinguagem utilizada nas perguntas norteadoras de seus trabalhos.

Isso posto, revisitaremos nossas questões de pesquisa a seguir. As duas primeiras perguntas indagam sobre o *design* do curso e a terceira e última pergunta, sobre os participantes. A próxima subseção discorre, portanto, sobre a elaboração (*design*) e a implementação do curso.

5.1.1 Sobre o *design* do curso

Primeiramente, traremos nossas conclusões a respeito do seguinte questionamento sobre as atividades desenhadas para o curso, alicerçadas nas bases teóricas principais deste estudo. A primeira questão de pesquisa era:

Como as atividades de aprendizagem produzidas (*designed*) sob o viés da teoria/pedagogia dos multiletramentos e implementadas em ilhas de aprendizagem, podem contribuir para o desenvolvimento da expressão oral em inglês de alunos do Ensino Médio?

As respostas a essa questão, com base nas análises de cada um dos ciclos de atividades, do encontro de engajamento e das apresentações orais finais incluem os itens:

- as ações de pesquisar, selecionar, analisar e utilizar material advindo dos conteúdos preferidos dos alunos em atividades mostraram-se efetivas para o engajamento dos alunos e o desenvolvimento da sua expressão oral, com a utilização de gêneros como canções, *scripts*, vídeos e clipes. Esses gêneros permitem o estudo de instâncias de comunicação oral, como pronúncia, ritmo de fala, ênfase, pausas e tomada de turno, além de gestos e expressões faciais. Muitos relatos de alunos evidenciaram análises que corroboram essa efetividade.
- as anotações no diário da pesquisadora e os relatos dos alunos mostram que os alunos se beneficiaram da proposta da teoria/pedagogia dos multiletramentos, uma vez que relataram que as atividades traziam diversos gêneros textuais multimodais, como cruzadinhas (encontro de engajamento), tabelas, gráficos, conversas, *podcasts*, dentre outros. Além disso, os alunos corroboraram a relevância, para seu aprendizado de expressão oral, de experienciar atividades que demandassem que eles assistissem, conceitualizassem e analisassem vídeos e *sites*, no laboratório de informática.

- as ilhas de aprendizagem possibilitaram que os alunos trabalhassem com seus pares, exercessem sua autonomia e regulassem seu próprio tempo, interagindo em inglês com a pesquisadora, a professora e seus colegas.
- a rotação da pesquisadora e da professora regente entre os grupos aproximou todos os envolvidos, e aumentou a parceria entre eles, já que as dúvidas eram discutidas e resolvidas na base de um-a-um. As interações traziam perguntas norteadoras, feitas em inglês, que desafiavam os alunos a desenvolver sua expressão oral.
- a rotação da pesquisadora e da professora regente entre os grupos possibilitou as atividades de conversação, que fizeram com que os alunos pudessem falar inglês, em conversas informais que visavam ao desenvolvimento das habilidades previstas.
- em muitas das falas dos alunos, percebemos o reconhecimento dos objetivos das atividades propostas, mostrando que o *design* do curso foi apropriado ao grupo.

O *design* do curso implementou fundamentos básicos novos em diálogo e em transição com os antigos. Em todos os ciclos, os alunos experienciaram letramentos múltiplos em situações de práticas sociais de linguagem, entrando em contato com diversos gêneros textuais. A linguagem foi contextualizada em instâncias de aplicação que eram novas, por meio das atividades com canções, séries, filmes e jogos. Utilizamos muitas interações pela linguagem, fazendo uso das mídias e dos gêneros textuais que lhe dão sentido e acrescentam significados por meio dos modos semióticos utilizados na sua composição multimodal.

No entanto, a quantidade de atividades e a autonomia dos alunos em decidir por qual delas começar pode ter levado alguns alunos a sentirem que o curso era desorganizado, como algumas respostas fornecidas às nossas perguntas do questionário final sugeriram.

A seguir, trazemos nossas conclusões sobre a pesquisa, em consonância com a segunda pergunta, que era:

Como as apresentações orais alunos ao final do curso refletem o desenvolvimento da expressão oral em inglês e a apropriação das características multimodais deste gênero e de outros que farão parte delas?

Nesse aspecto, nas ilhas de aprendizagem, os alunos experienciaram, conceitualizaram,

analisaram e aplicaram conhecimentos sobre características multimodais de gêneros textuais diversos e essa experiência construiu as bases de suas apresentações orais finais, em termos de conteúdo e de possibilidades de uso de recursos digitais ou não. Ao discutir e analisar os dados advindos do diário da pesquisadora, nos cinco ciclos, relatamos escolhas que os grupos iam fazendo, amalhando material para preparar suas apresentações orais. Podemos afirmar, mediante nossa análise dessas apresentações finais, que os alunos interagiram com as características dos gêneros multimodais trabalhados, por intermédio de nosso apoio e *scaffolding*.

As produções finais colocaram os alunos em disposição à frente da turma. Houve produções em que os alunos cantaram e dançaram, criaram *raps*, apresentaram telejornais, entrevistas e conversas informais. Observaram pronúncia, ênfases, pausas, tomadas de turno e, também, movimentos de seus integrantes, posicionamentos, gestual apropriado e criativo, expressões faciais diversas. Todavia, observamos muita leitura de material nos aparelhos celulares ou em papel e uma preocupação com a distribuição de excertos para que cada participante tivesse a oportunidade de falar. Isso posto, as limitações da pesquisa trarão mais considerações sobre esse aspecto.

A terceira e última questão de pesquisa considerava o papel dos alunos durante a intervenção.

5.1.2 Sobre os participantes da pesquisa

Frente aos objetivos que traçamos e implementando a intervenção de que esta tese trata, um de nossos nortes correspondia às respostas à terceira questão de pesquisa, que era:

Quais as percepções dos alunos em relação ao curso sobre expressão oral em inglês e suas atitudes na construção de seu conhecimento?

No capítulo da análise, discorremos sobre os relatos dos alunos após cada um dos cinco ciclos de aprendizagem terem sido completados. Notamos que houve um amadurecimento nas percepções dos alunos, que abarcam desde o simples **fazer atividades** até **entender a linguagem em uso**, passando muito fortemente pelo reconhecimento do papel de suporte que o seu trabalho em grupos, em interação e colaboração, tornou possível.

Graças ao *design* do curso, podemos afirmar que muitos dos princípios dos bons jogos (GEE, 2008) foram observados nas atividades, na medida em que os alunos

- puderam customizar muitas de suas produções na língua inglesa, bem como suas apresentações orais finais, assumindo identidades e produzindo seus caminhos dentro do curso, fatores que lhes deram a convicção de agência e propriedade dentro dos processos.
- interagiram entre si, com a pesquisadora e a professora, frente a desafios ordenados em rotinas planejadas, analisando *feedback* e *scaffolding* concedidos *just in time* e *on demand*, ou seja, no momento em que precisavam desse apoio e o solicitavam.
- por meio de material multimodal, apreenderam significados situados, ou seja, ligados à experiência que proporcionam. Cantar, criar *chants* e *raps*, analisar vídeos, clipes e roteiros e encenar consistiram em atividades que forneciam experiências que demandavam o uso de multiletramentos. Ademais, os alunos interagiram com ferramentas disponibilizadas pelo *design* das atividades, como os *handouts* e as tecnologias digitais.
- desempenharam as ações em interação e colaboração, buscando apoio uns nos outros, o que tornava os desafios possíveis e as frustrações agradáveis. Em muitos de seus relatos, eles manifestaram sua resiliência, ao empreender esforços até conseguir realizar o que pretendiam.
- entenderam, em ilhas de aprendizagem, que planejar sistemicamente significa relacionar os interesses dos participantes do grupo. Também precisaram analisar lateralmente o conjunto do que estavam fazendo, acionando competências e habilidades em times de funções cruzadas. Isso significa dizer que os alunos precisaram entender a necessidade de esforços conjuntos, em que há integração e coordenação de ações de indivíduos que têm inteligências diferentes.

Dessa forma, em lugar de indivíduos bem-disciplinados, na acepção de receptores de conhecimento, tivemos alunos que negociaram contextos e estilos de comunicação, gerenciando seu tempo, os riscos que iriam correr e as possibilidades de inovação que nosso curso propiciava. Salientamos, também, os papéis possíveis para novos professores, mediadores e incentivadores do processo de aprender pelo qual os alunos devem passar. Esses papéis são marcados pela utilização de novas mídias e tecnologias para desenhar o curso, por um lado, e pela orquestração de caminhos autônomos para os alunos por outro. Também, entendendo que os alunos são construtores dos significados, avaliamos continuamente os processos que aconteciam nas ilhas de aprendizagem.

Todavia, examinando os dados, procederemos à constatação de algumas limitações de nossa pesquisa, na próxima subseção.

5.2 Limitações da pesquisa

Precisamos considerar um fator que delimitou nossa intervenção, especialmente em relação ao uso de material digital pelos alunos: o não acesso dos alunos à Internet via *wi-fi*, enquanto estavam nas ilhas em sala de aula. Conseguimos levar os alunos ao laboratório de informática em todas as aulas, mas gostaríamos de ter observado como os alunos trabalhariam com seus aparelhos celulares em sala, sendo esse um dos instrumentos mais citados por eles, para acessar material e conteúdo. Entendemos que a utilização de celulares em sala poderia significar distração em alguns momentos, especialmente se os alunos se engajassem na troca de mensagens por aplicativo. O acesso às redes sociais também poderia distanciar os alunos do foco das aulas. Portanto, essa possibilidade, do uso de celulares e de Internet via *wi-fi*, traria uma gama de percepções diferentes para nossas análises.

O estabelecimento de confiança entre a pesquisadora e os alunos não demorou para acontecer. Houve uma conexão muito eficiente para a intervenção realizada. No entanto, algumas etapas poderiam ter sido melhor trabalhadas com uma parceria maior em termos de extensão de tempo. Nesse ambiente natural de sala de aula, os alunos e seus professores, trabalhando durante todo o ano juntos, podem obter ainda melhores resultados. Nossa intervenção foi curta, apesar de intensa, de imersiva e de proporcionar acesso a diferentes mídias e conteúdos. Podemos pensar que essa intensidade pode ter causado a percepção de alguns alunos, de uma desorganização das atividades, como mostramos na análise do questionário final.

Outra constatação que tivemos, especialmente durante as apresentações orais finais, diz respeito ao fato de que os alunos poderiam ter se expressado em inglês sem recorrer à leitura de material escrito se tivessem participado de ensaios mais sistematizados, recebido *feedback* direcionado e acompanhamento do rigor dessa produção. Nosso objetivo, com relação às apresentações orais, foi conceder autonomia ampla para os grupos, mas a prática de ensaios e, a partir deles, redirecionamentos, poderia ter contribuído ainda mais para a efetividade das apresentações orais finais. Novas pesquisas, inspiradas nesta, podem e devem observar esses aspectos importantes para uma aprendizagem significativa.

Levamos material impresso em todas as aulas, o que, provavelmente, não aconteceria em uma situação normal. Em algumas aulas, os professores de escolas públicas podem contar

com cópias de atividades, mas muito ainda é escrito no quadro e copiado pelos alunos. Também precisamos considerar o uso de material didático. Nossa posição indica que, mesmo em situações em que o livro didático esteja sendo utilizado, há condições de se trabalhar em ilhas, com os alunos fazendo as atividades elencadas pelo planejamento do professor. Até mesmo podem ser atribuídas atividades diferentes para cada uma das rotações que os alunos farão. Ao professor cabe identificar processos de conhecimento que possam ser desenvolvidos ao mesmo tempo em que se prepara previamente para rotacionar entre os alunos, acompanhando-os, em uma atitude de *scaffolding*, e, ainda, aplicando/observando/ratificando os princípios dos bons jogos.

5.3 Palavra final

O sucesso com os participantes da pesquisa evidencia que, numa situação de professores com seus alunos, a longo prazo, durante um ano, muito pode ser feito, se os princípios que apoiam as práticas pedagógicas desta intervenção forem adotados. Primeiro, detalhando-se os processos de conhecimento em suas habilidades. Em seguida, formando as ilhas e estabelecendo uma rotina para as rotações, que podem ser realizadas pelos alunos ou pela professora. Também, verificando o uso da tecnologia no laboratório de informática da escola ou permitindo o uso dos aparelhos celulares dos alunos. Essa última possibilidade traria encaminhamentos e discussões relevantes sobre responsabilidade e foco nos trabalhos, dado o fenômeno da distração que precisa ser considerado.

A tutoria do professor em sala, que conta adicionalmente com a aplicação dos princípios de bons jogos estabelece uma forma de acompanhamento ímpar dos processos que acontecem em sala de aula. Ademais, o *design* das situações de aprendizagem deve ser implementado por professores cujas novas identidades projetam ambientes mais participativos, e que possibilitam que a diversidade dos domínios de atuação humana sejam experienciadas. As práticas sociais pela linguagem, ampliadas pelos multiletramentos, acontecem, então, nas interseções formadas pela multimodalidade, pela diversidade, pelas pedagogias ativas e pelos princípios dos bons jogos: elementos de construção do *design* de intervenções pedagógicas centradas no aprendiz.

Assim, esperamos que este trabalho seja apreciado pela combinação única de teorias e práticas, e que possa ser reproduzido, a fim de que o processo de ensino e aprendizagem de inglês seja mais efetivo e prazeroso em nossas salas de aula brasileiras.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, R. R.; ARAÚJO JR, C. F. O uso de dispositivos móveis no contexto educativo: análise de teses e dissertações nacionais. *Tempos e Espaços em Educação*, v. 6, n. 11, p. 25-36, 2013.
- ALTUNKAYA, H. The impact of activity-based oral expression course on speech self-efficacy of students. *Journal of Education and Training Studies*, v. 6, n. 1, January, 2018. Disponível em: <http://redfame.com/journal/index.php/jets/article/view/2832>. Acesso em 21 de maio de 2021.
- ANTHONY, L. *AntConc* (Version 3.5.8) [Computer Software]. Tokyo, Japan: Waseda University, 2019. Disponível em: <https://www.laurenceanthony.net/software>.
- ARROBA, J.; ACOSTA, H. Authentic Digital Storytelling as Alternative Teaching Strategy to Develop Speaking Skills in EFL Classes. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, v. 14, n. 1, January-June, 2021. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1284456>. Acesso em 26 de maio de 2021.
- BACICH, L.; TANZI NETO, A; TREVISANI, F. M. *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso Editora, 2015.
- BACICH, L. Formação continuada de professores para o uso de metodologias ativas. In: BACICH, L; MORAN, J. (orgs.) *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso Editora, 2018, p. 232-266.
- BACICH, L; MORAN, J. (orgs.) *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso Editora, 2018.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- BANGKOM, K; SUKAVATEE, P. Effects of Oracy Building Instruction via Blended learning Environment on Thai Students' Metacognitive Awareness and Oracy Skills. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, v. 14, n. 1, January-June, 2021. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1284551>. Acesso em 31 de maio de 2021.
- BERBER SARDINHA, T. *Linguística de corpus*. Barueri, SP: Manole, 2004.
- BERBER SARDINHA, T. Como usar a linguística de corpus no ensino de língua estrangeira - por uma linguística de corpus educacional brasileira. In: VIANA, V.; TAGNIN, S. (Eds.). *Corpora no Ensino de Línguas Estrangeiras*. São Paulo: Hub Editorial, 2010. p. 301-356.
- BERBER SARDINHA, T.; SHEPERD, T. M. G.; DELEGÁ-LÚCIO, D.; FERREIRA, T. L. S. B. *Tecnologias & Mídias no ensino de inglês: o corpus das "receitas"*. Cotia, SP: Macmillan do Brasil, 2012.
- BEZEMER, J; KRESS, G. *Multimodality, Learning and Communication: A social semiotic frame*. London and New York, Routledge, 2016.

BIAGIOTTI, L. C. M. *Conhecendo e aplicando rubricas de avaliações*. In: Congresso Internacional de Educação à Distância, ABED, 2005, Florianópolis. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/007tcf5.pdf>.

BIBER, D.; CONRAD, S.; REPPEN, R. *Corpus Linguistics: investigating language structure and use*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

BRAGA, J; GOMES JR, R; MARTINS, A. C. *Aprendizagem móvel no contexto de formação continuada: um estudo sobre affordances emergentes de interações de professores de inglês via WhatsApp*. Polifonia, v. 24, n. 35/1, p. 50-72, 2017. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/6033>.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – Ensino Médio. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192

CARVALHO, S. A.; SOARES, M. M. O desenvolvimento da habilidade oral através do uso de tecnologias digitais: uma revisão sistemática. *Exploring Major Themes in Applied Linguistics: Local and Global Contexts*, v. 73, n. 1, 2020. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/2175-8026.2020v73n1p153>. Acesso em 22 de maio de 2021.

CAVALCANTE FILHO, U. A construção composicional em enunciados de divulgação científica: uma análise dialógico-comparativa de Ciência Hoje e La Recherche. *Linha D'Água*, v. 31, n. 3, p. 99-120, 2018. <https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v31i3p99-120> Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/149667/149044> Acesso em 24 de junho de 2021.

CELSE-MURCIA, M.; OLSHTAIN, E. *Discourse and Context in Language Teaching: A Guide for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000, Cap. 9, p. 164-180.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. South Yarra, Vic: Macmillan, 2000.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Multiliteracies: New Literacies, New Learning. *Pedagogies: An International Journal*, v. 4, n. 3, 2009. p. 164-195. Disponível em: <https://www.researchgate.net/deref/http%3A%2F%2Fdx.doi.org%2F10.1080%2F15544800903076044>. Acesso em 20/05/2020.

COPE, B; KALANTZIS, M. 'Design' in principle and practice: a reconsideration of the terms of Design engagement. *The Design Journal*, v. 14, n. 1, 2011. p. 45-63.

COPE, B; KALANTZIS, M. The Things You Do to Know: An Introduction to the Pedagogy of Multiliteracies. In: COPE, B; KALANTZIS, M. (Eds.). *A Pedagogy of Multiliteracies: Learning by Design*. London: Palgrave, 2015, p. 1-36.

COSCARELLI, C. V.; NOVAIS, A. E. Leitura: um processo cada vez mais complexo. *Revista: Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 45, n. 3, p. 35-42, jul./set. 2010.

DAGTAN, E; CABAROGLU, N. Status of English-speaking skills in Turkish ELT departments: A nationwide survey. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, v. 7, n. 1, 2021. Disponível em: <https://dergipark.org.tr/en/pub/ejal/issue/61229/911454>. Acesso em 28 de maio de 2021.

DALTON, J.; SMITH, D. *Extending Children's Special Abilities: Strategies for primary classrooms*, 1986, p. 36-37. Disponível em: <http://www.mandela.ac.za/cyberhunts/bloom.htm>. Acesso em 01 de agosto de 2018.

DAVIS, K.; CHRISTODOULOU, J.; SEIDER, S.; GARDNER, H. The Theory of Multiple Intelligences. In: STERNBERG, R. J.; KAUFMAN, S.B. (Eds.). *Cambridge Handbook of Intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press, 2011, cap. 24, p. 485-503.

DESCARDECI, M. A. A. S. Ler o mundo: um olhar através da Semiótica Social. *ETD – Educação Temática Digital*. Campinas, v. 3, n. 2, p.19-26, jun. 2002. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/604>.

DIAS, R. *A produção textual como um processo interativo no contexto do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras*. Matraca 16. Rio de Janeiro: Caetés: UERJ. p. 203-218, 2004.

DIAS, R; PIMENTA, S. M. O. Technologies, literacies in English oral communication and teacher education: an empirical study at the university level. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte, v. 15, n. 3, p. 711-733, set. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982015000300711&lng=en&nrm=iso.

DIAS, R. Gêneros digitais e multimodalidade: oportunidades on-line para a escrita e produção oral em inglês no contexto da educação básica. In: DIAS, R; DELL'ISOLA, R. L. P. (orgs.). *Gêneros textuais: teoria e prática de ensino em LE*. Campinas: Mercado das Letras, 2012, Cap. 12.

DIAS, R. Multimodalidade e multiletramentos: novas identidades para os textos, novas formas de ensinar inglês. In: SILVA, K. A.; ARAÚJO, J. (Org.). *Letramentos, discursos midiáticos e identidades: novas perspectivas*. Campinas: Pontes Editores, 2015, v. 15, p. 305-325.

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

DÖRNYEI, Z. The 2010's communicative language teaching in the 21st century: the 'principled communicative approach'. *Perspectives: Rome*, v. XXXVI, n. 2, 2009.

ESTRELA, M. T. *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora, 2002.

GARDNER, H. *Multiple intelligences: New Horizons*. New York: Basic Books, 2006.

GEE, J. P. Learning by design: good video games as learning machines. *E-Learning and Digital Media*, v. 2, n. 1, 2005.

GEE, J. P. *Good video games and good learning*. New York: Peter Lang, 2008. Disponível em: http://www.academiccolab.org/resources/documents/Good_Learning.pdf.

GEE, P. J. Bons videogames e boa aprendizagem. Tradução de Gilka Girardello. *Perspectiva*, v. 27, n. 1, 2009. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2009v27n1p167/14515>. Acesso em: 10/12/2020.

GHODBANE, T; EL ACHACHI, H. H. Narrowing the Achievement Gap between EFL Students in Oral Expression through Cooperative Learning. *Arab World English Journal (AWEJ)*, v. 10, n. 2. June 2019.

Disponível em: <https://awej.org/narrowing-the-achievement-gap-between-efl-students-in-oral-expression-through-cooperative-learning/>. Acesso em 01 de junho de 2021.

GUNTHER, H. *Como elaborar um questionário*. Série: Planejamento de Pesquisa nas Ciências Sociais. Nº 1. Brasília, DF: UnB, Laboratório de Psicologia. 2003.

HYMES, D. H. On communicative competence. In: PRIDE, J. B; HOLMES, J. (ed). *Sociolinguistics: Selected readings*. Harmondsworth: Penguin, 1972, p. 269-293 (parte 2).

HOPKINS, D. Why classroom research by teachers? In: *A teacher's guide to classroom research*. McGraw-Hill Education – United Kingdom, 2014. Cap. 3, p. 23-30.

HUNSTON, S. *Corpora in applied linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

ITO, M.; BAUMER, S.; BITTANTI, M.; BOYD, D.; CODY, R.; HERR-STEPHENSON, B.; HORST, H. A.; LANGE, P. G.; MARTINEZ, P. G.; PASCOE, C. J.; PERKEL, D.; ROBINSON, L.; SIMS, C.; TRIPP, L. *Hanging out, messing around, and geeking out: kids living and learning with new media*. Cambridge/London: MIT Press, 2010, p 37-67.

JALLEH, C. M; MAHFOODH, O. H. A. Oral Communication Apprehension among Japanese EFL International Students in a Language Immersion Program in Malaysia. *International Journal of Instruction*, v. 14, n. 2, April 2021.

Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1291219.pdf>. Acesso em 08 de junho de 2021.

JOHNS, T. From printout to handout: grammar and vocabulary teaching in the context of data-driven learning. In: ODLIN, R. (Ed.). *Perspectives on pedagogical grammar*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994. p. 293-313.

KALANTZIS, M; COPE, B. The teacher as a designer. *E-Learning and Digital Media*, v. 7, n. 2, 2010, p. 200-222.

KALANTZIS, M.; COPE, B. *Literacies*. Australia: Cambridge University Press, 2012.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. *Letramentos*. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.

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

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. Introduction: the grammar of visual design. In: KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: The Grammar of Visual Design*. 2. ed. Abingdon: Taylor & Francis Group, 2006. p. 1-15. Doi: https://doi.org/10.1007/3-540-30619-6_1

KRESS, G. *Multimodality. A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. London: Routledge, 2010.

LITTLEWOOD, W. *Communicative language teaching – an introduction*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981, p. 1-7.

MACKEY, A.; GASS, S. M. *Second language research: Methodology and design*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2011.

MARCELLINO, N. C. A sala de aula como o espaço para o “jogo do saber”. In: MORAIS, R. (Org.). *Sala de aula, que espaço é esse?* Campinas: Papirus, 1994.

MEHDIYEV, E. Using role-playing in oral expression English course; views of prospective EFL teachers. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, v. 7, n. 4, 2020, p. 1389-1408. Disponível em: https://eric.ed.gov/?q=oral+expression&ff1=dtysince_2017&id=EJ1271105 . Acesso em 08 de junho de 2021

MILLER, S. M. Teacher learning for new times: Repurposing new multimodal literacies and digital-video composing for schools. In: FLOOD, J; HEATH, S. B.; LAPP, D. (Eds.) *Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts*, pp. 441-460, Volume II. New York: Lawrence Erlbaum Associates and the International Reading Association, 2008.

MILLS, K. A. What learners 'know' through digital media production: learning by design. *E-learning and Digital Media*, v. 7, n. 3, 2010, p. 223-236.

MORAN, J. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A; TREVISANI, F. M. *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso Editora, 2015a. Prefácio. Cap. 1. p. 27-45.

MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. (orgs.). *Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens*. V. II, PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015b. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em 16 de maio de 2021.

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

New London Group, the. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, Spring 1996, 66. p. 60-93

- NUNAN, D. *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.
- PEGRUM, M. *Mobile learning: Languages, literacies and cultures*. London: Palgrave Macmillan, 2014. p.1-23. (Cap.1).
- PERRENOUD, P. *Ofício de Aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora, 1995.
- PRENSKY, M. Digital Natives, Digital Immigrants. In: *On the Horizon, October 2001*, 9 (5). Lincoln: NCB University Press, 2001.
- PRENSKY, M. *Teaching digital natives*. Thousand Oaks, California: Corwin, 2010.
- RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001, p. 1-13. Disponível em: [https://www.academia.edu/32381844/Approaches and Methods in Language Teaching](https://www.academia.edu/32381844/Approaches_and_Methods_in_Language_Teaching). Acesso em 05 de julho de 2021.
- RIO, M. M. O.; GUIMARÃES, A. L. M.; DELGADO, H. O. K. *Os efeitos da ansiedade na habilidade oral em língua inglesa - estratégias para o professor em sala de aula*. Centro Universitário Ritter dos Reis, XII Semana de Extensão, Pesquisa e Pós-Graduação SEPesq – 24 a 28 de outubro de 2016. Disponível em: https://www.uniritter.edu.br/files/sepesq/arquivos_trabalhos_2017/4368/1509/1790.pdf. Acesso em 03 de agosto de 2020.
- RODRIGUES, R. R.; ORTIZ PREUSS, E. Habilidade oral em L2: percepções de docentes e discentes. *Revista Odisseia*, v. 2, n. 1, p. 72 - 92, 20 mar. 2017.
- RODRIGUES, G. L. A.; FLOREZ, E. E. R. Using the abridged version of some novels as a way to encourage students' written and oral production. *Gist Education and Learning Research Journal*, n. 16, January – June, 2018. p. 6 - 32. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1184920.pdf>. Acesso em 08 de junho de 2021.
- SAVIGNON, S. *Communicative competence: theory and practice*. New York, NY: The McGraw-Hill Companies, 1997.
- SERAJ, P. M. I.; HABIL, H.; HASAN, Md. K. Investigating the Problems of Teaching Oral English Communication Skills in an EFL context at the Tertiary Level. *International Journal of Instruction*, v. 14, n. 2, April 2021. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1290991>. Acesso em 08 de junho de 2021.
- SELINGER, H. W; SHOHAMY, E. *Second language research methods*. Oxford: Oxford University Press, 1989, Cap. 1, p. 5-21.
- SINCLAIR, J. M. *Corpus, concordance and collocation*. Oxford: Oxford University Press, 1991.
- TAVEIRA, A. S. N. A sala de aula – o lugar da vida? In: MORAIS, R. (Org.). *Sala de aula, que espaço é esse?* Campinas: Papirus, 1994.
- THIPATDEE, G. The Development of English Competency-Based Curriculum Integrated with

Local Community for High School Students. *Journal of Education and Learning*, v. 10, n. 1, 2021. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/348112418_The_Development_of_English_Compety-Based_Curriculum_Integrated_with_Local_Community_for_High_School_Students.

Acesso em 08 de junho de 2021.

TOMAK, B. Evaluation of the “Speaking” Component of a Curriculum Applied in a School of Foreign Languages: An Action Research in a State University in Turkey. *International Journal of Educational Methodology*, v. 7, n. 1, 2021, p. 33-51. Disponível em:

<https://www.ijem.com/evaluation-of-the-speaking-component-of-a-curriculum-applied-in-a-school-of-foreign-languages-an-action-research-in-a-state-university-in-turkey>. Acesso em 08

de junho de 2021.

VALENTE, José Armando. Prefácio. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. (orgs.). *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso Editora, 2015, p. 13-17.

VALÉRIO, K. M. Some Reflections on the teaching of Oral Skills. In: PUC minas Virtual. (Org.). *Ensino de Inglês*. 1ª ed. Belo Horizonte: PUCMINAS, 2003, v. 2, p. 107-122.

VYGOTSKY, L. S. Interaction between learning and development, In: *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1987, p. 79-91.

WALLACE, M. J. *Action research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

WOOD, D.; BRUNER, J. S.; ROSS, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology, Psychiatry, & Applied Disciplines*, v. 1, n. 17, 1976, p. 89–100.

YULE, G. *Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press, 1996.

ZYDNEY, J. M. (2012) Scaffolding. In: Seel N. M. (eds.). *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. Springer, Boston, MA, 2012. Disponível em: https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_1103. Acesso em 15 de julho de 2021.

Anexo A – Anuência da Escola Estadual Flávio dos Santos para a realização da pesquisa



Escola Estadual “Flávio dos Santos” Ensino Fundamental e Médio

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos a pesquisadora MARLEI ROSE RENZETTI TARTONI, a desenvolver o seu projeto de pesquisa TRANSFORMANDO O ESPAÇO DA LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA PÚBLICA SOB O VIÉS DA PEDAGOGIA DOS LETRAMENTOS: UMA INTERVENÇÃO COM *M-LEARNING* NO ENSINO MÉDIO (Título Provisório), que está sob a coordenação/orientação da Profa. Dra. REINILDES DIAS, cujo objetivo é Intervir no *design* de atividades para o desenvolvimento da expressão oral em Inglês por alunos do Ensino Médio, sob o viés da pedagogia dos (multi)letramentos, com foco na multimodalidade dos textos contemporâneos e nos processos e recursos de *m-learning*, tendo por apoio a análise dos corpora de materiais autênticos como *podcasts*, seriados, *scripts* de filmes, e letras de música *pop*, dentre outros, que fazem parte do universo dos alunos, nesta ESCOLA ESTADUAL FLÁVIO DOS SANTOS.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento da pesquisadora aos requisitos da Resolução 466/12 CNS e suas complementares, comprometendo-se a mesma a não divulgar os dados pessoais dos sujeitos da pesquisa, mas sim, através de um processo de codificação dos participantes, utilizar os resultados dos questionários e observações de aula exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados a pesquisadora deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Belo Horizonte, em 11 / 09 / 2019.



Diretora: – Masp:

Silvana A. M. Souza Dias
Diretora - MASP 271362-6
E. E. Flávio dos Santos

APÊNDICES

Apêndice A – Questionário inicial – pré-pesquisa

Flávio dos Santos - Conteúdos e Preferências

Prezado(a) jovem estudante:

Somos pesquisadoras de uma universidade pública, em Belo Horizonte, e gostaríamos de coletar alguns dados sobre suas preferências relacionadas aos conteúdos em Inglês que você acessa, para criar atividades de ensino utilizando teorias que queremos provar. Essas atividades serão realizadas pela doutoranda Marlei Tartoni, pela sua professora e por vocês, claro, a parte mais importante dos processos de aprendizagem!

Todas as informações serão utilizadas só para fins desta pesquisa, podem ficar tranquilos! Seu nome e suas informações pessoais somente serão utilizadas na pesquisa de forma codificada. Utilizaremos FSQ número do aluno, FSZ número do aluno, FSX número do aluno, de acordo com a ordem de resposta desse questionário, para nos referirmos a vocês na escrita e na análise dos dados.

Quando for responder às perguntas, consulte nomes através da Internet para fornecer sua preciosa informação da maneira mais correta, ok?

Ah, e para que você possa validar a informação que for colocar em "other" (outro/outros), você precisa 'ticar' o quadradinho. Não esqueça não, viu?

Agradecemos muito muito muito sua colaboração.

Professora Reinildes Dias e
Professora Marlei Tartoni.

* Required

1. Qual é seu nome completo? *

Your answer

2. Qual é sua idade? *

Your answer

3. Escreva o nome de 5 de seus jogos favoritos. Pense aqui em jogos de tabuleiro, de revistas especializadas em jogos, de aplicativos, de infância... Qualquer jogo, físico ou digital. *

Your answer

4. Quais tipos de música você mais gosta? Marque quantas opções quiser. *

pop
rap
funk
rock
sertaneja
blues
romântica
religiosa
eletrônica
Other:

5. Diga o nome das cinco músicas em Inglês de que você mais gosta. *

Your answer

6. Quais os tipos de filmes ou séries de que você mais gosta? Marque quantas opções quiser. *

horror/terror
aventura
ficção científica
animação
comédia
comédia romântica
musical
guerra
documentário
drama
biografia
Other:

7. Você gosta mais de filmes ou de séries? Diga-nos o motivo, por favor. *

Your answer

8. Que elementos você normalmente vê nas séries ou nos filmes que você escolhe ver? Marque quantas opções quiser. *

figuras de fantasia, como zumbis e vampiros
heróis
histórias de vida de pessoas reais
histórias de vida de pessoas que mudaram o mundo
apocalipse ou destruição do mundo
problemas sociais - fome, devastação, desastres
problemas sociais - preconceito
problemas sociais - política
diversão
 finais felizes
Other:

9. Quais são os 5 filmes em Inglês de que você mais gostou? *

Your answer

10. Quais são as 5 séries que você mais acompanhou? *

Your answer

11. Quais são seus games preferidos em Inglês (por exemplo, Call of Duty). Escreva o nome de 5 deles abaixo. *

Your answer

12. Cite 3 influenciadores digitais (blogueiros, youtubers...) que falam em Inglês de que você gosta mais. *

Your answer

13. Como você acessa esse material de que você gosta? Marque quantas opções quiser. *

através da televisão aberta

através da televisão a cabo

através do computador

através do meu aparelho de telefone celular

Other:

14. O que é mais importante para você desenvolver: ler, escrever, ouvir ou falar Inglês? *

Your answer

Submit

Apêndice B - TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

<u>TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</u>	Favor rubricar
<p>Prezado(a) participante, aluno(a) da Escola Estadual Flávio dos Santos, em Belo Horizonte:</p> <p>Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa TRANSFORMANDO O ESPAÇO DA LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA PÚBLICA SOB O VIÉS DA PEDAGOGIA DOS LETRAMENTOS: UMA INTERVENÇÃO COM <i>M-LEARNING</i> NO ENSINO MÉDIO (título provisório) desenvolvida por MARLEI ROSE RENZETTI TARTONI, aluna de Doutorado do programa de pós-graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, na área de Linguística Aplicada, na linha de pesquisa Linguagem e Tecnologia, sob a orientação da Professora Doutora REINILDES DIAS.</p> <p>O objetivo central do estudo é: desenvolver, com vocês, alunos e alunas, e com sua professora, o desenho de atividades para o desenvolvimento da expressão oral em Inglês, usando a pedagogia dos (multi)letramentos e multimodalidade dos textos contemporâneos do universo dos alunos, através dos recursos tecnológicos.</p> <p>Sua participação é importante porque você é aluno(a) de uma escola regular pública, que é o foco do nosso trabalho como pesquisadoras. É muito importante que você perceba as duas dimensões da sua participação. Sua professora de Inglês concedeu-nos a parceria de fazer atividades com você durante as aulas e ela estará presente. Portanto, você estará participando de aulas de Inglês normalmente, como sempre fez, inclusive sendo avaliado por sua professora, dentro da distribuição de pontos do período. O que será diferente é a utilização de informações sobre sua participação em sala por nós, pesquisadoras. Vamos analisar as interações entre vocês, alunos(as), as produções orais que serão realizadas e as respostas que vocês darão aos nossos questionários.</p> <p>Se depois das aulas realizadas você não quiser que as pesquisadoras utilizem as informações que você der, você pode solicitar a retirada de sua</p>	

<p>participação da pesquisa e não haverá qualquer penalização para você, caso assim decida. Contudo, sua participação é muito importante para o desenvolvimento da pesquisa e vai ser realizada durante suas aulas de Inglês.</p>	
<p>Sua participação consistirá em responder perguntas de roteiros de entrevistas/questionários à pesquisadora do projeto, estar presente nas aulas de Inglês e ser ativo(a) na realização das atividades. Também você vai precisar checar o material que fará parte das aulas através de seu celular ou outro dispositivo eletrônico, normalmente antes das aulas. Já que precisamos coletar dados relativos às produções orais por meio de materiais em Inglês, desenvolvidos por nós, pedimos autorização para gravar as conversações em Inglês entre você e seus colegas e fotografar todas as etapas do desenvolvimento do material que você vai produzir ao final do curso, sem que o seu rosto seja mostrado. Então, somente utilizaremos as entrevistas, os questionários e o material gravado se você autorizar, sempre de forma que não identifique você com seus dados pessoais. Você será nosso(a) aluno(a), mas, na pesquisa, vamos atribuir uma nomenclatura especial, de letras e números para você.</p> <p>As produções orais realizadas serão transcritas e armazenadas em arquivos digitais, assim como as fotografias que forem tiradas das atividades. Somente terão acesso a elas a pesquisadora e sua orientadora, além dos profissionais desta instituição envolvidos no processo, sua professora de inglês, por exemplo. Ao final da pesquisa, todo o material será mantido em arquivo por pelo menos cinco (5) anos, conforme Resolução 466/2012, sob total sigilo.</p> <p>O tempo de duração do desenvolvimento dessa pesquisa será, no mínimo, o equivalente a 12 aulas presenciais, além do recebimento de material em meio virtual. Os questionários serão enviados em meio eletrônico também, através de <i>e-mail</i> ou mensagem pelo telefone celular, ou através de <i>link</i> para que vocês possam responder no laboratório de informática da escola, ou mesmo em sala, em material impresso, ao final de cada aula.</p> <p>Garantimos que todas as suas participações e as informações que você der serão confidenciais, ou seja, sua privacidade será preservada. Para isso, qualquer dado que possa identificá-lo(a) será retirado na divulgação dos</p>	<p>Favor rubricar</p>

<p>resultados da pesquisa e substituído por códigos com letras e números, e o material será armazenado em local seguro. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar da pesquisadora informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser</p>	
<p>feito por meio dos contatos divulgados neste documento.</p> <p>O benefício relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa é o de receber acompanhamento especialista no desenvolvimento de aulas, materiais e aulas de conversação por profissionais ligados diretamente ao ensino de Inglês e à pesquisa na área.</p> <p>Você não terá qualquer tipo de despesa para participar da pesquisa e não receberá remuneração por sua participação.</p> <p>Esta pesquisa oferece risco mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras dentro de um ambiente em que se precisa respeitar pessoas ao conversar, ler, interagir em grupos, e fazer atividades de aprendizagem dentro e fora de uma sala de aula, como desentendimentos e necessidade de negociação entre pares. Você estará sempre assistido e amparado por sua professora, e pelos profissionais que sempre te acompanham.</p> <p>Os resultados serão divulgados em palestras dirigidas ao público participante, em relatórios individuais para os entrevistados, e ainda em artigos científicos e nos trabalhos de conclusão de curso de doutorado e no texto da tese, sempre de forma a preservar a identidade dos(as) participantes.</p> <p>Este documento é redigido em duas (2) vias, sendo uma para o(a) participante e outra para as pesquisadoras.</p>	<p>Favor rubricar</p>

Pedimos, então, o preenchimento e assinatura nos campos abaixo:

Eu, _____, declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa **TRANSFORMANDO O ESPAÇO DA LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA PÚBLICA SOB O VIÉS DA PEDAGOGIA DOS LETRAMENTOS: UMA INTERVENÇÃO COM *M-LEARNING* NO ENSINO MÉDIO** (título provisório) desenvolvida por **MARLEI ROSE RENZETTI TARTONI**, aluna de Doutorado do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, na área de Linguística Aplicada, na linha de pesquisa Linguagem e Tecnologia, sob a orientação da Professora Doutora **REINILDES DIAS** e concordo em participar.

Nome do aluno participante: _____

Idade: ___ Sexo: _____ E-mail: _____

Data: ____/____/____

Assinatura do(a) aluno(a)

Belo Horizonte, ____ de _____ de 2019.

Nome completo da Pesquisadora Responsável: Reinildes Dias

Endereço: Rua Belterra, 358, Bairro Ouro Preto

CEP: 31310-480 / Belo Horizonte – MG - Telefones: (31) 3498-1168 / 99978-1168

E-mail: reinildes@gmail.com



Assinatura da pesquisadora responsável

Data: 03/julho/2019

Nome completo da Pesquisadora (Doutoranda): Marlei Rose Renzetti Tartoni

Endereço: Rua Doutor Lucídio Avelar, 165 – apto 201- Bairro Buritis

CEP: 30493-165/ Belo Horizonte – MG. Telefones: (31) 34265541 / (31) 996260980

E-mail: mrrtartoni@gmail.com



Assinatura da pesquisadora (doutoranda)

Data: 03/julho/2019

Em caso de dúvidas éticas, entre em contato com o CEP-UFMG à Av. Presidente Antônio Carlos, 6627, 2º Ad, SL. 2005, telefone (31) 34094592 ou pelo e-mail coep@prpq.ufmg.br.

Apêndice C – TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

<u>TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</u>	Favor rubricar
<p>Prezado(a) responsável por aluno(a) da Escola Estadual Flávio dos Santos, em Belo Horizonte:</p> <p>Seu filho/sua filha está sendo convidado(a) para participar da pesquisa TRANSFORMANDO O ESPAÇO DA LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA PÚBLICA SOB O VIÉS DA PEDAGOGIA DOS LETRAMENTOS: UMA INTERVENÇÃO COM <i>M-LEARNING</i> NO ENSINO MÉDIO (título provisório) desenvolvida por MARLEI ROSE RENZETTI TARTONI, aluna de Doutorado do programa de pós-graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, na área de Linguística Aplicada, na linha de pesquisa Linguagem e Tecnologia, sob a orientação da Professora Doutora REINILDES DIAS.</p> <p>O objetivo central do estudo é: desenvolver os alunos e alunas, e com a professora deles, atividades para o desenvolvimento da expressão oral em Inglês, usando a pedagogia dos (multi)letramentos e multimodalidade dos textos contemporâneos do universo dos alunos, através dos recursos tecnológicos.</p> <p>A participação de seu filho/filha é importante porque ele/ela é aluno(a) de uma escola regular pública, que é o foco do nosso trabalho como pesquisadoras. A professora de Inglês concedeu-nos a parceria de fazer atividades com os alunos durante as aulas e ela estará presente. Portanto, os(as) alunos(as) estarão participando de aulas de Inglês normalmente, como sempre fizeram, inclusive sendo avaliados(as) pela professora, dentro da distribuição de pontos do período. O que será diferente é a utilização de informações sobre a participação dos(as) alunos(as) em sala por nós, pesquisadoras. Vamos analisar as interações entre alunos(as), as produções orais que serão realizadas e as respostas que eles/elas darão aos nossos questionários.</p> <p>Se depois de as aulas serem realizadas, o participante não quiser que as pesquisadoras utilizem as informações, ele/ela pode solicitar a retirada de sua participação da pesquisa e não haverá qualquer penalização para ele/ela, caso assim</p>	

decida. Contudo, a participação dos(as) alunos(as) é muito importante para o desenvolvimento da pesquisa e vai ser realizada durante as aulas de Inglês.	
---	--

<p>A participação do seu filho/filha consistirá em responder perguntas de roteiros de entrevistas/questionários à pesquisadora do projeto, estar presente nas aulas de Inglês e ser ativo(a) na execução das atividades. Também, o(a) participante vai precisar checar o material que fará parte das aulas através de seu celular ou outro dispositivo eletrônico, normalmente antes das aulas. Já que precisamos colher produções orais, e vamos desenvolver materiais em Inglês, pedimos autorização para gravar as produções orais que serão feitas e fotografar todas as etapas do desenvolvimento do material, sem que o rosto do seu filho/sua filha seja mostrado.</p>	
---	--

<p>Então, somente utilizaremos as entrevistas, os questionários e o material gravado se o participante (aluno/aluna) e você, responsável, autorizarem, sempre de forma que o participante não tenha divulgação de seus dados pessoais, nem os de seu responsável. Usaremos uma nomenclatura especial, de letras e números para nos referirmos aos participantes da pesquisa.</p>	
---	--

<p>As produções orais realizadas serão transcritas e armazenadas em arquivos digitais, assim como as fotografias que forem tiradas das atividades. Somente terão acesso a elas a pesquisadora e sua orientadora, além dos profissionais desta instituição envolvidos no processo. Ao final da pesquisa todo o material será mantido em arquivo e em total sigilo por pelo menos cinco (5) anos, conforme Resolução 466/2012.</p>	
--	--

<p>O tempo de duração do desenvolvimento dessa pesquisa será, no mínimo, o equivalente a 12 aulas presenciais, além do recebimento de material em meio virtual. Os questionários serão enviados em meio eletrônico também, através de <i>e-mail</i> ou mensagem pelo telefone celular, ou através de <i>link</i> para que os participantes possam responder no laboratório de informática da escola, ou mesmo serão respondidos em sala, em material impresso, ao final de cada aula.</p>	
---	--

<p>Garantimos que todas as participações e as informações que foram fornecidas serão confidenciais, ou seja, a privacidade de todos será preservada. Para isso, qualquer dado que possa identificar o participante ou o responsável será retirado na divulgação dos resultados da pesquisa e substituído por códigos com letras e números, e o material será armazenado em local seguro. A qualquer</p>	
---	--

Favor rubricar

<p>momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, o participante ou o responsável poderá solicitar da pesquisadora informações sobre sua</p>	
<p>participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito por meio de contato divulgado neste documento.</p> <p>O benefício relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa é o de receber acompanhamento especialista no desenvolvimento de aulas, materiais e aulas de conversação por profissionais ligados diretamente ao ensino de Inglês e à pesquisa na área.</p> <p>Você não terá qualquer tipo de despesa para participar da pesquisa e não receberá remuneração por sua participação.</p> <p>Esta pesquisa oferece risco mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras dentro de um ambiente em que se precisa respeitar pessoas ao conversar, ler, interagir em grupos, e fazer atividades de aprendizagem dentro e fora de uma sala de aula, como desentendimentos e necessidade de negociação entre pares. Você estará sempre assistido e amparado por sua professora, e pelos profissionais que sempre te acompanham.</p> <p>Os resultados serão divulgados em palestras dirigidas ao público participante, em relatórios individuais para os entrevistados, e ainda em artigos científicos e nos trabalhos de conclusão de curso de doutorado e no texto da tese, sempre de forma a preservar a identidade dos(as) participantes.</p> <p>Este documento é redigido em duas (2) vias, sendo uma para o(a) participante e outra para as pesquisadoras.</p>	<p>Favor rubricar</p>

Solicitamos, então, o preenchimento e assinatura nos campos abaixo

Eu, _____,

(PREENCHER AQUI COM O NOME DO RESPONSÁVEL), responsável pelo(a) ALUNO(A) _____, declaro que entendi os objetivos e condições de sua participação na pesquisa **TRANSFORMANDO O ESPAÇO DA LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA PÚBLICA SOB O VIÉS DA PEDAGOGIA DOS LETRAMENTOS: UMA INTERVENÇÃO COM M-LEARNING NO ENSINO MÉDIO** (título provisório) desenvolvida por **MARLEI ROSE RENZETTI TARTONI**, aluna de Doutorado do programa de pós-graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, na área de Linguística Aplicada, na linha de pesquisa Linguagem e Tecnologia, sob a orientação da Professora Doutora **REINILDES DIAS**, e concordo em deixá-lo/la participar.

Belo Horizonte, ____ de _____ de 2020.

Assinatura do Responsável pelo(a) aluno (a)

Nome completo da Pesquisadora Responsável: Reinildes Dias

Endereço: Rua Belterra, 358, Bairro Ouro Preto

CEP: 31310-480 / Belo Horizonte - MG

Telefones: (31) 3498-1168 / 99978-1168

E-mail: reinildes@gmail.com



Assinatura da pesquisadora responsável

Data : 03/julho/2020

Nome completo da Pesquisadora (Doutoranda): Marlei Rose Renzetti Tartoni

Endereço: Rua Doutor Lucídio Avelar, 165 – apto 201- Bairro Buritis

CEP: 30493-165/ Belo Horizonte - MG

Telefones: (31) 34265541 e (31) 996260980

E-mail: mrrtartoni@gmail.com



Assinatura da pesquisadora (doutoranda)

Data : 03/julho/2020

Em caso de dúvidas éticas, entre em contato com o CEP-UFMG à Av. Presidente Antônio Carlos, 6627, 2º Ad, SL. 2005, telefone (31)34094592 ou pelo e-mail coop@prpq.ufmg.br.

Apêndice D - Handout do encontro de engajamento

Escola Estadual Flávio dos Santos

First Meeting – September 2019

Querido(a) aluno(a):

Primeiro, queremos agradecer novamente toda a seriedade e abertura que vocês dispensaram a nossa iniciativa. Thank you all for your participation! We loved to check on the answers that you gave to the questions on our questionnaire!

Now, let's think about teaching and learning!

Check the number relating to each letter of the alphabet and do the calculations

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z
14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26

S	K	I	L	L	S	TOTAL:

What are skills? _____

K	N	O	W	L	E	D	G	E	TOTAL:

What is knowledge? _____

H	A	R	D	W	O	R	K	TOTAL:

What is hard work? _____

A	T	T	I	T	U	D	E	TOTAL:

What is attitude? _____

Now, solve this word fill and find out more about attitude!

Group:

5 letters
drive

7 letters
courage

9 letters
willpower

endurance

12 letters
organization

13 letters
determination

concentration

So, how are we going to work together?

Agora, queríamos a ajuda de vocês para analisar as respostas que a turma deu às perguntas e para planejar nossos próximos encontros.

Primeiro, gostaríamos que vocês se organizassem nos grupos que vão fazer as atividades juntos pelas próximas aulas.

Pensem nas preferências das turmas e como elas se integram aos tipos de produções que vocês vão fazer. Por exemplo, haverá uma música que vocês vão compor, em Inglês, na sua produção? Haverá movimento? Haverá diálogo? De que assunto vocês vão tratar? Haverá uma narrativa? Haverá algum mistério? Qual o tamanho da produção que vocês vão fazer?

Check your preferences:



Our final oral production

Our group:

Names:

Our production will be:

What elements or subjects we are going to use in our productions:

Date: _____

Apêndice E – Questionário 2

Flávio dos Santos - Duas perguntas importantes

Prezado(a) jovem estudante:

Queríamos saber um pouquinho mais sobre a língua inglesa na vida de vocês. Duas perguntas!

Agradecemos muito muito muito sua colaboração.

Professora Reinildes Dias e
Professora Marlei Tartoni.

*** Required**

1. Qual é seu nome completo? *

Your answer

2. Como o material que você destacou no primeiro questionário (games, séries, filmes, canções, vídeos) ajuda você a aprender inglês? *

Your answer

3. O que significa para você aprender inglês? *

Your answer

Submit

Apêndice I – Planejamento das produções finais

Escola Estadual Flávio dos Santos – Name: _____ Date: _____

Planning your productions

Time to work hard, right?

Guys: technology provides a wide range of websites that help you with ideas, vocabulary, content, music, pictures... resources that you can use in your multimedia production

Check if you can find a video on the Internet, in English about the subject of the production that you are going to make.

Send the URL of the websites that you are visiting to Mrs. Marlei Tartoni – 996260980

How are you going to plan your production?

What does your production feature?

What kind of vocabulary do you need?

Do you have to write dialogues? How many lines are there going to be in your production?

Can any of you draw a story board? Is it necessary for your production?

Are there characters in your production? Who are they? What are they going to do?

Notes:

Apêndice K – Atividade com linhas de concordância – Turma FSQ

Escola Estadual Flávio dos Santos – Name: _____ Date: _____

Second Class with the favorites – SONGS - Group – FSQ

Island Vocabulary – Lines

Now, check those lines extracted from the songs that you like and find out the word that fits the blanks in all of them.

GET – FEEL - THINGS – DOWN - INSIDE

...First things first I'ma say all the words _____ my head I'm fired up and tired of the... - believer
 ...for me to come home Oh, you can fit me _____ the necklace you got when you were sixteen... - photograph
 ...forever frozen still So you can keep me _____ the pocket of your ripped jeans Holding me closer... - photograph
 ...you hurt me. That's okay baby, only words bleed _____ these pages you just hold me And I won't... - photograph
 ... Can you feel it through All of the windows _____ this room 'Cause I wanna touch you, ...- dusk till dawn
 ... (only us). Convinced we were broken _____, yeah _____, yeah 'Cause girl you're perfect... - earned it

,,when I'm with my baby, yeah All the bad _____ disappear And you're making me feel like maybe - i don't care
 ... It cuts you deep and leaves a scar _____ fall apart, but nothing breaks like a heart - nothing breaks like a heart
 ... First _____ first I'ma say all the words inside my head... - believer
 ...Baby, I'm right here I'll hold you when _____ go wrong I'll be with you from dusk till... - dusk till dawn
 ...I'm fired up and tired of the way that _____ have been, oh ooh The way that things have been... - believer
 ,,for ya Locked in the hotel There's just some _____ that never change You say we're just friends But... - senorita
 ... ATM machines Buy myself all of my favorite _____ (yeah) Been through some bad shit, I should be a... - 7 rings

... And I swear that everyday'll _____ better You make me feel this way somehow I'm
just... - say you won't let go
...only thing that I know, know I swear it will _____ easier Remember that with every
piece of you... - photograph
... I know When it gets hard, you know it can _____ hard sometimes It is the only
thing makes us feel... - photograph
... I already told ya I think that you should _____ some rest I knew I loved you then But
you - say you won't let go
...I open up, it hurts So I'm never gonna _____ too close to you Even when I mean the most
- too good at goobyes
... set If I like it, then that's what I _____, yeah I want it, I got it, I want it... - 7 rings
... You're stuck in my head and I can't _____ you out of it If I could do it... - all
back to you

... get hard sometimes It is the only thing makes us _____ alive We keep this love in
a photograph - photograph
...you lit me up You made me _____ as though I was enough We danced the night
away... - just say you won't let go
...Can you **feel** why you're in this Can you _____ it through All of the windows Inside
this room - dusk till dawn
... Everyone's got so much to say, yeah I always _____ like I'm nobody, Who wants
to fit in - i don't care
.. I swear that everyday'll get better You make me _____ this way somehow I'm so in
love -just say you won't let go
... as you lay still I pull you in to _____ your heart beat Can you hear me screaming,
"please- hold on

...beautiful too The world is beating you _____ I'm around through every mood
You're my - all of me
...Inhibited, limited 'Til it broke up and it rained _____ It rained _____, like You
made me a, you made - believer
...Taking my sulking to the masses Write _____ my poems for the few That looked at
me, took - believer
...I see is you And even if my house falls _____ now, I wouldn't have a clue Because
you're - thank you
... my head spinning, no kidding I can't pin you _____ What's going on in that beautiful
mind - all of me
...me a believer, believer (Pain, pain) You break me _____, you build me up, believer
- believer

Apêndice L – Atividade com linhas de concordância – Turma FSZ

Escola Estadual Flávio dos Santos – Name: _____ Date: _____

Second Class with the favorites – SONGS - Group – FSZ

Island Vocabulary – Lines

Now, check those lines extracted from the songs that you like and find out the word that fits the blanks in all of them

GET – FEEL – CAN – KNOW - GO

...waters, never met What I needed I'm letting _____ A deeper dive Eternal silence of the sea
I - faded
...Because I'm easy come, easy _____ A little high, little low Anyway the wind
blows - bohemian rhapsody
...our first date You and me are thrifty, so _____ all you can eat Fill up your bag and -
shape of you
...in my bladder Cheated on my baby You can _____ and ask her My life is a movie -
old town road
,,fake it No, no Why'd you have to _____ and make things so complicated? I see the way
- complicated
...I will catch you When you feel like letting _____ 'Cause you're not, you're not alone
- not alone
...Look, I was gonna _____ easy on you and not to hurt your feelings - rap god
...any moment I'm Thinkin' it's time to _____ get 'em They ain't gonna know
what hit – venom

...that's all they say looking boy You _____ a thumbs up, pat on the back And - rap
god
... you break And you take, what you _____, and you turn it into Honesty and promise
me - Complicated
...And how your family is doing okay Leave and _____ in a taxi, then kiss in the
backseat - shape of you
...your superman Your superman, your superman Don't _____ me wrong I love these
- superman
... to maybe to try and help _____ some people through tough times But I gotta keep
- rap god
... but shoot for the moon since MC's _____ taken to school with this music 'Cause I
use - rap god
...hurt your feelings But I'm only going to _____ this one chance Something's wrong,
I can feel - rap god

...in the draft Turn nothin' into somethin', still _____ Make that, straw into gold, chump
 - the monster
 ...haters are forever waiting For the day that they _____ say I fell off, they'd be
 celebrating - rap god.
 ...not the cover of Newsweek Oh well, guess beggars _____ 't be choosey Wanted to
 receive - the monster
 ... thing that I love's killing me And I _____ 't conquer it My OCD is conkin' me in - the
 monster
 ... in fear that no one will hear your cries _____ you save me now? I am with you I
 - not alone

...same pace looking boy 'Cause I'm beginning to _____ like a Rap God, Rap God All
 my people - rap god
 ...Can you feel why you're in this Can you _____ it through All of the windows Inside
 this room - dusk till dawn
 ... Everyone's got so much to say, yeah I always _____ like I'm nobody, Who wants to fit
 in - i don't care
 .. I swear that everyday'll get better You make me _____ this way somehow I'm so in
 love - just say you won't let go
 ... as you lay still I pull you in to _____ your heartbeat Can you hear me screaming,
 "please- hold on

...Don't you _____ I'm no good for you? I've learned - when the party is over
 ...I ain't much of a poet But I _____ somebody once told me to seize the moment -
 the monster
 ...hungry looking at me like it's lunchtime I _____ there was a time where once I Was
 king - rap god
 ... And don't squander it 'Cause you never _____ when it all could be over tomorrow
 - the monster
 ...don't know what words to use Let me _____ when it occurs to you While I'm ripping
 - rap god
 ...your pose Take off all your preppy clothes You _____, you're not fooling anyone -
 complicated

Apêndice M – Atividade com linhas de concordância – Turma FSX

Escola Estadual Flávio dos Santos – Name: _____ Date: _____

First Class with the favorites – SONGS - Group – FSX

Now, check those lines extracted from the songs that you like and find out the word that fit the blanks in all of them

KNOW – HAVE – LET - CAN – GOTTA

...Don't you tell me what you think that I _____ be I'm the one at the sail -
believer
...give love to your body It's only you that _____ stop it Go, give love to your
body - dusk till dawn
...You watch me bleed until I _____'t breathe I'm shaking falling onto
my knees - stitches
...what I'm tryna say We just _____'t go on Pretending that we get
along - say goodbye
...roll down the rapids To find a wave that fits. _____ you feel where the
wind is? - dusk till dawn
Just tryna be in this Tell me how you choose. _____ you feel why you're
in this? -dusk till dawn
...Children hurtin', I hear them cryin.' _____ you practice what you
preachin'? - t where is the love

...separate ways And I know it's hard, but we _____ do it It's kind of
killing me - say goodbye
... it's not you, it's me I, I _____, _____ figure out what I need,
oh - say goodbye
... I'll be needing stitches Needle and the thread - _____ get you out of my
head - stitches
...never a right time to say goodbye But I _____ make the first move Cause if I
don't - say goodbye
...how hate works and operates Man, we _____ set it straight Take control of your mind
- where is the love
...Look – We _____ talk Dang, I know, I know But it's, it's - say
goodbye

...I'm fired up and tired of the way that things _____ been, oh ooh The way
that things – believer
...listening to our favorite song I _____ faith in what I see Now I know I have
- perfect
...faith in what I see Now I know I _____ met an angel in person And she looks
perfect - perfect
...Lonely I'm mr. Lonely I _____ nobody For my own I'm so lonely - lonely
... F-R-I-E-N-D-S! _____ you got no shame? You looking insane -
friends

...Lost in your mind I wanna _____ Am I losing my mind? Never let me go -
alone
...And if you never _____ love then you never _____ God, (Where's the love) -
where is the love
...do you let go when you You just don't _____ what's on The other side of the door? -
say goodbye
... I don't, I don't _____ Where's the truth y'all? I don't _____ - where is the
love
...Maybe I _____ that I'm drunk Maybe I _____ you're the one Maybe - girl
like you
...to say goodbye Girl, I _____ your heart is breaking And a thousand times - say
goodbye

...Someone that's afraid to _____ go, uh You decide, if you're ever gonna - sad
...to tell you a lie, so How do you _____ go when you You just don't know what's
- say goodbye
...I wanna know Am I losing my mind? Never _____ me go If this night is not
forever - alone
...Throw your hands up in the sky. _____'s set this party off right Players, put - 24k
magic
...Listen Baby, come here and sit down. _____'s talk; I got a lot to say So I guess -
say goodbye
... believe I had a girl like you And I just _____ you walk right outta my life -
lonely
...Take control of your mind and just meditate And _____ your soul just gravitate -
where is the love

Apêndice N – Atividades com versos da canção preferida – Turma FSQ

Escola Estadual Flávio dos Santos – Name: _____ Date: _____

Class with the favorites – SONGS - Group – FSQ

Island – Organizing lines of the songs

ocean a in drop the	
in a weather the change	
that I might me was together praying you end up and	
I desert it's rain in like stand wishing the for as	

What song is that?

in got back horses the the I	
is tack horse attached	
hat black is matte	
to black got that's boots the match	

What song is that?

heart she lonely took me my left and	
been I've heart's broken contentious	
rather I fix won't weep I'd rather	
and I'm I'm found lost	
in torture love it's being	

What song is that?

Apêndice O – Atividade com versos das canções preferidas – Turma FSZ

Escola Estadual Flávio dos Santos – Name: _____ Date: _____

Class with the favorites – SONGS - Group – FSZ

Island – Organizing lines of the songs

has too time late my come	
shivers spine sends my down	
time the body's all aching	
to I've go goodbye got everybody	

What song is that?

in got back horses the the I	
is tack horse attached	
hat black is matte	
to black got that's boots the match	

What song is that?

under I'm monster friends the bed that's my with	
with along get inside the head my of voices	
save breath your you're me stop trying holding to	

What song is that?

Apêndice P – Atividade com canções preferidas – Turma FSX

Escola Estadual Flávio dos Santos – Name: _____ Date: _____

Class with the favorites – SONGS - Group – FSX

Island – Organizing lines of the songs

spent late the we nights	
us right things between making	
good it's but baby now all	
that backwood baby roll	

What song is that?

it haven't obvious made I	
it haven't clear made I	
f.r.i.e.n.d.s you spell want out it to for me	

What song is that?

what I I faith have in see	
met person now I I an angel have know in	
she and perfect looks	
this I deserve don't	

What song is that?

Apêndice Q - Atividade com uma cena da série preferida - Turma FSQ – *Riverdale*

Escola Estadual Flávio dos Santos – Name: _____ Date: _____

Class with the favorites – SERIES – FSQ

<https://www.youtube.com/watch?v=G1rUbFA35Us>

In this dialogue there are

5 lines for BETTY'S MOTHER

4 lines for JUGHEAD'S FATHER

4 lines for JUGHEAD

2 lines for BETTY

Put the names of the characters in the correct place in the dialogue:

JUGHEAD and BETTY enters the house. JUGHEAD'S FATHER is in the house with BETTY'S MOTHER. They are angry with Jughead and Betty.

(_____) - What is wrong with the two of you?

(_____) - Dad?

(_____) - What's going on?

(_____) - Sheriff Minetta called. He said —

(_____) - Called us both.

(_____) – He said he caught you snooping around Ben Button's room at the hospital.

(_____) - Look, Dad, something weird is going on here. No one wants to talk about it. But Dilton came to me for help. You were there. I feel like I owe him something.

(_____) - You don't owe him anything. It has nothing to do with you.

(_____) - And you, Betty - this is exactly what Dr. Patel was talking about. You keep this up, young lady, and you'll have another seizure...

(_____) - Seizure? Did you have a seizure and not tell me about it?

(_____) - She most certainly did, and it's because you keep dragging her into these murder investigations.

(_____) - You are unbelievable, Mom.

(_____) - Hey, Betty.

(_____) - FP, can you please...?

(_____) - Don't even think about it. We're going home. Everyone needs to cool off.

Apêndice R – Atividade com uma cena da série preferida – Turmas FSZ e FSX – *Lucifer*

Escola Estadual Flávio dos Santos – Name: _____ Date: _____

Class with the favorites – SERIES - Groups – FSX e FSZ

https://www.youtube.com/watch?v=0rI0atoXnbM&ab_channel=MovieTrailers%2C Clips and More

In this dialogue there are:

9 lines for TRIXIE

10 lines for EVE

3 lines for LUCIFER

Put the name of the characters in the correct place in the dialogue:

Eve, Trixie and Lucifer are in the room. Trixie is interrogating Eve. Lucifer just observes...

- (_____) - Where do you live?
 (_____) - Here.
 (_____) - Where are you from?
 (_____) - Far away. I came here for Lucifer.
 (_____) - Keep the commentary to yourself, lady. Have you ever been married?
 (_____) - Yes, it didn't work out.
 (_____) - How come?
 (_____) - We weren't right for each other.
 (_____) - What do you do for work?
 (_____) - I don't. Pretty much just get to be me.
 (_____) - Well, that's kind of cool. What's your favorite color?
 (_____) - Red. What's yours?
 (_____) - I'm asking the questions.
 (_____) - Would you excuse me whilst I do something less mind-numbingly boring like color-sort my suits?
 (_____) - Are you the kind of friend Lucifer needs right now?
 (_____) - I hope so. I care about him very much.
 (two bad guys with guns enter the room)
 (_____) - Oh, my! Lucifer!
 (Bad Guy) - I didn't think there'd be anyone else here, but can't have any witnesses.
 (_____) - Oh, please, please...
 Lucifer enters the room, breaking a glass window.
 (_____) - Let's go! Let's go!
 (Bad guy) - What are you?
 (_____) - Tiernan sent you, didn't he?
 (Bad guy) - Yeah.
 Trixie's parents enter the room
 (Trixie's father) - Where is she? Where's Trixie?
 (_____) - She's safe. She's through there.
 (_____) - Mommy! Daddy! Sorry.

Apêndice S – Atividade com uma cena do filme preferido – Turma FSQ - *Me before you* –

Escola Estadual Flávio dos Santos – Name: _____ Date: _____

Activity based on the film *Me before you* – Group FSQ

Pay attention to the text below. It is a MOVIE SCRIPT.

You can see sentences in *ITALICS* and between BRACKETS [].

What is their FUNCTION in the script? What do they represent?

Improve the description of these scenes adding more details to the scene. Add movements, facial expressions and feelings.

Will Traynor: [*sees Lou in the red dress*]

Lose the scarf.

Lou Clark:

The scarf? Why?

Will Traynor: If you're going to wear a dress like that, Clark, you have to wear it with confidence.

Lou Clark:

Only you, Will Traynor, would tell a woman how to wear a bloody dress here.

[*Cut. They enter the salon for the concert. They look for their spots.*]

Will Traynor:

Am I good?

Lou Clark: [*Checks if the wheelchair is in the right spot and helps Will to place the wheelchair correctly*]

Yes. Yes, yes.

Lou Clark:

Is everything okay?

Will Traynor: Actually no, there's something digging into my collar.

Lou Clark:

It's the tag. Have we got any scissors in the bag?

Will Traynor: I do not know, Clark. Believe it or not, I rarely pack it myself.

Lou Clark: Okay then.

Got it! Just be grateful that wasn't in your trousers!

Lou Clark:

Look it, they're starting!

<https://www.imdb.com/title/tt2674426/characters/nm3510471>

https://www.youtube.com/watch?v=n4kklLGrMo&ab_channel=Phillon

Apêndice T – Atividade com uma cena do filme preferido – Turma FSZ - *The Fast and the Furious*

Escola Estadual Flávio dos Santos – Name: _____ Date: _____

Activity based on the film *The Fast and the Furious* – Group FSZ

Pay attention to the text below. It is a MOVIE SCRIPT.
You can see sentences in *ITALICS* and between BRACKETS [].
What is their FUNCTION in the script? What do they represent?

Improve the description of these scenes adding more details to the scene. Add movements, facial expressions and feelings.

Brian goes to Toretto's for lunch.

Mia:

Tuna on white, no crust, right?

Brian: I don't know. How is it?

Mia:

Every day, for the last three weeks, you've come here, asking how the tuna is. Now, it was crappy yesterday. It was crappy the day before. And guess what? It hasn't changed.

Brian:

I'll have the tuna.

Mia: No crust?

Brian: No crust.

[Don Toretto is at the back. He gets up and gets a beer from the fridge. He and Brian make eye contact.]

[Mia hands Brian the sandwich.]

Brian: Thank you.

[Engines roaring. Cars on the street. Vince and Jesse talk.]

Vince:

Talk to me, Jesse. This ain't working, brother.

Jesse: It's your fuel map. It's got a nasty hole.

(...)

Vince: *[sees Brian talking to Mia]*

What's up with this fool? Is he sandwich-crazy?

https://sublikescript.com/movie/The_Fast_and_the_Furious-232500

https://www.youtube.com/watch?v=GV1fKl2F-9k&ab_channel=ScreenBites

Apêndice U – Atividade com uma cena do filme preferido - Turma FSX - Avengers

Escola Estadual Flávio dos Santos – Name: _____ Date: _____

Activity based on the film *Avengers* – Group FSX

Pay attention to the text below. It is a MOVIE SCRIPT.
You can see sentences in *ITALICS* and between BRACKETS [].
What is their FUNCTION in the script? What do they represent?

Improve the description of these scenes adding more details to the scene. Add movements, facial expressions and feelings.

Steve Rogers Meets Bruce Banner and Natasha Romanoff - The Avengers (2012)

They are on an helicarrier.

Agent Phil Coulson: Agent Romanoff, Captain Rodgers.

Steve: Ma'am?

Natasha: Hi. [*to Coulson*] They need you on the bridge. Face time.

Agent Phil Coulson: See you there.

[*Agent Coulson walks away leaving Steve with Natasha, walking towards the railing of the ship.*]

Natasha:

There was quite the buzz around here, finding you in the ice. I thought Coulson was gonna swoon. Did he ask you to sign his Captain America trading cards yet?

Steve: Trading cards?

Natasha: They're vintage, he's very proud.

[*Without realizing, Banner doesn't notice them walking as he is nervous as hell. He moves around as people keep walking in his way.*]

Steve: Dr. Banner. -

[*Steve walks up to Banner and shakes his hands.*]

Banner: Oh, yeah. Hi. They told me you'd be coming.

Steve: Word is you can find the cube.

Banner: Is that the only word on me?

Steve: Only word I care about.

Banner: [*takes in the sentiment*]: Must be strange for you, all of this.

Steve: Well, this is actually kind of familiar.

Natasha: Gentlemen, you may wanna step inside in a minute. It's gonna get a little hard to breath.

[Suddenly the HELICARRIER starts SHAKING as it prepares to fly "sail."]

Steve:

Is this a submarine?

Banner: Really?

They wanted me in a submerged pressurized metal container?

[They both move closer to the edge of the helicarrier. Four huge lift fans mounted on the sides starts to lift into the air in vtol flight. Steve watches in awe as banner smiles.]

Apêndice V – Atividade sobre os *video games* preferidos – todas as três turmas

ESCOLA ESTADUAL FLÁVIO DOS SANTOS

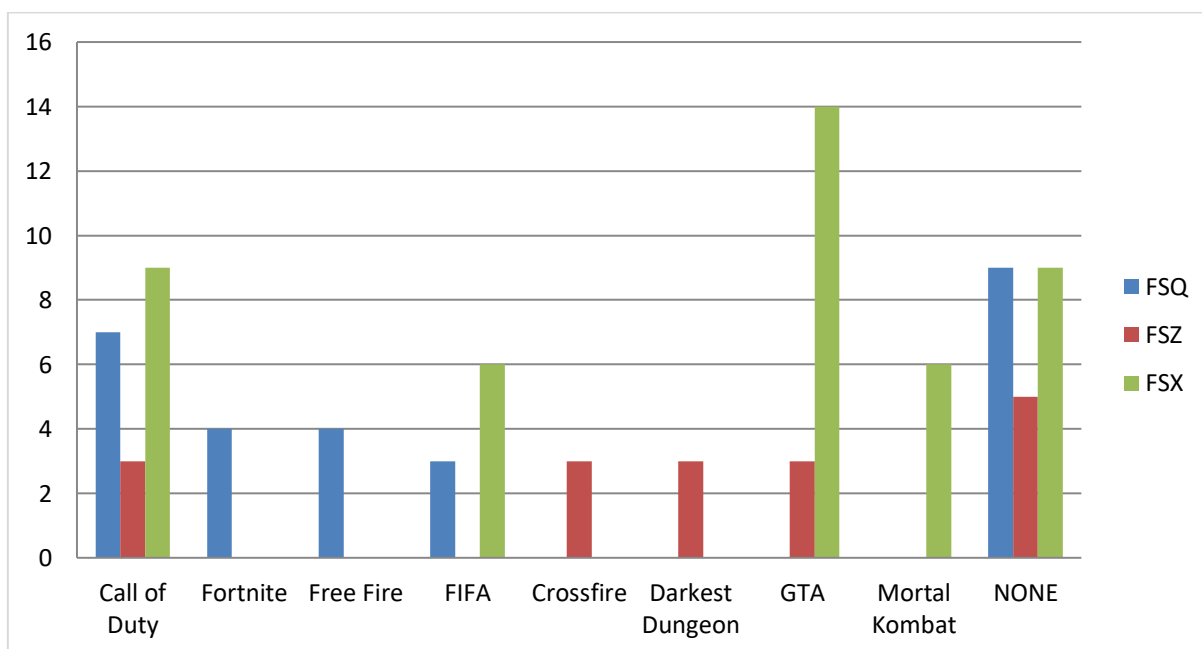
Name: _____ Turma: _____
Date: _____

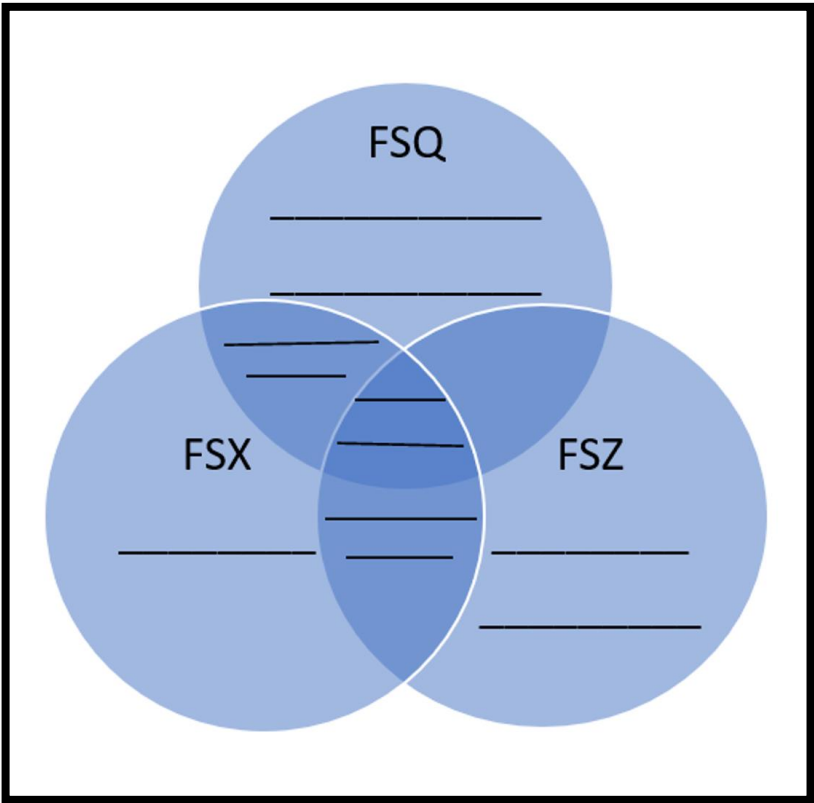
FAVORITE VIDEO GAMES

Glossary:

None: nenhum

FSQ	Quantity	FSZ	Quantity	FSX	quantity
NONE	9	NONE	5	GTA	
Call of duty		Call of Duty		Call of Duty	
Fortnite		Crossfire		NONE	9
Free Fire		Darkest Dungeon		FIFA	
FIFA		GTA		Mortal Kombat	





Apêndice X – Atividade com o *podcast* da pesquisadora – todas as três turmas

ESCOLA ESTADUAL FLÁVIO DOS SANTOS

NAME: _____ Turma: _____ DATE: _____

LISTENING COMPREHENSION:

Listen to the teacher's podcast and answer the questions:

Glossary:

Addictive: viciante

Challenges: desafios

Boring: chatos, enfadonhos

Addiction: vício

Understand: entender

1. Why are video games ADDICTIVE?

A () They are free to use only in your house.

B () They have lots of details and levels.

C () They are old and we know everything.

2. About video games nowadays, we can say that

A () we play them only in isolation.

B () they are boring and not very sophisticated.

C () we can play everywhere and in collaboration.

3. Psychologists and parents worry about this ADDICTION but linguists

A () think we can have activities planned with the challenges of videogames.

B () are studying the language that is used in video games.

C () are playing video games to understand them.

APÊNDICE Y – Transcrição do *podcast* gravado pela pesquisadora

negrito = ênfase na pronúncia

(...) = hesitações ou pausas

_____ = slip of tongue = erro

It's no surprise that videogames are **addictive** nowadays. Even though... videogames are nothing new, nowadays they are extremely **immersive**: we can see **a lot** of details, we can see characters that evolve from one level to the next. We can see that...we can play videogames on many types of platforms, video consoles, computers, smartphones. There are communities that play together and... so on. Psychologists are obviously worried about this... addiction (so) and... so are parents. But there's a light at the end of the tunnel. Some applied linguists think that we should use the **idea** of video games in our classrooms, designing activities that **evolve** from one level to the next, providing **challenges** to our students while they **engage** in the... in the... activities. We have to be careful **not**... to produce a competitive environment, but the idea of **challenges** and **rewards** is really attractive.

Apêndice Z – Questionário final

Depois das atividades

Queridos alunos:

Queremos agradecer muito a participação de vocês na realização das atividades que fizeram parte da nossa pesquisa de Doutorado intitulada "TRANSFORMANDO O ESPAÇO DA LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA PÚBLICA SOB O VIÉS DA PEDAGOGIA DOS LETRAMENTOS: UMA INTERVENÇÃO COM M-LEARNING NO ENSINO MÉDIO (título provisório).

Sua participação foi fundamental para entendermos a forma como vocês interagem, como realizam atividades, como falam Inglês e, especialmente, aprendemos sobre seus gostos e suas vidas pessoais e escolares.

Essa pesquisa foi possível especialmente porque vocês foram abertos, participativos e educados, mostrando que estão se preparando muito bem para sua atuação no mundo, como cidadãos.

Neste questionário, as perguntas obrigatórias (required) são as de marcar opções. Há perguntas não obrigatórias para vocês acrescentarem o que quiserem, Ok?

Agradecemos muito, mais uma vez!

Professora Doutora Reinildes Dias

Professora Marlei Rose Renzetti Tartoni

* Required

Option 1

1. Qual é seu nome? (Só para nosso controle - ele não será divulgado, você já tem seu código na pesquisa, lembra?) *

Your answer

2. As atividades feitas em sala de aula foram, em geral, engajadoras, ou seja, "prenderam sua atenção", fizeram com que você quisesse fazê-las, se concentrasse em fazê-las? *

Sempre.

Na maioria das vezes.

Em raras vezes.

Nunca.

3. O que você mais gostou nas atividades? (marque quantas quiser) *

Não precisei copiar nada do quadro.

Eram bem organizadas.

Eu consegui entender como fazê-las sem precisar de ajuda.

Foram feitas em grupo.

Havia gráficos, tabelas, quadros, cruzadinhas, diálogos, e não apenas textos e perguntas. Foram realizadas com frases, palavras e diálogos retiradas das músicas, séries, filmes e jogos de que a turma gosta.

Foram divertidas.

4. O que você gostaria de comentar sobre as atividades?

Your answer

5. O que você achou das atividades de conversação? *

Percebi que eu consigo falar Inglês, quando estimulado pela professora.

Percebi que consigo falar Inglês, quando estimulado pelos colegas.

Tive vergonha de falar Inglês.

Tive confiança e apoio para falar Inglês.

Não senti abertura para falar Inglês.

Eu poderia tranquilamente participar em qualquer grupo da turma.

Eu só participei porque estava no grupo de minha preferência.

6. O que você gostaria de comentar sobre as conversações em Inglês?

Your answer

7. Com relação ao seu trabalho em grupos: *

Você acredita que poderíamos ter trocado os participantes a cada aula.

Foi a melhor decisão trabalhar com os mesmos colegas em todas as aulas.

8. O que você gostaria de comentar sobre o trabalho em grupos?

Your answer

9. O que você gostaria de dizer sobre as apresentações orais finais?

Your answer

Submit