



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS – LÍNGUA INGLESA

ANA BEATRIZ DA COSTA MELO

PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTOS NO ENSINO REMOTO: *uma proposta pedagógica de ensino de Língua Inglesa baseada na aprendizagem por design*

Cajazeiras – PB

2023

ANA BEATRIZ DA COSTA MELO

PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTOS NO ENSINO REMOTO: uma proposta pedagógica de ensino de Língua Inglesa baseada na aprendizagem por *design*

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao Curso de Licenciatura Plena em Letras – Língua Inglesa, do Centro de Formação de Professores, da Universidade Federal de Campina Grande – *Campus de Cajazeiras*, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Letras – Língua Inglesa.

Orientador: Prof. Dr. Fabiane Gomes da Silva

Área de Concentração: Linguística Aplicada

Linha de Pesquisa: Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa

Cajazeiras – PB

2023

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação -(CIP)

M528p Melo, Ana Beatriz da Costa.
Práticas de multiletramentos no ensino remoto: uma proposta pedagógica de ensino de Língua Inglesa baseada na aprendizagem por *desing* / Ana Beatriz da Costa Melo. - Cajazeiras, 2023.
51f. : il.
Bibliografia.

Orientador: Prof. Dr. Fabione Gomes da Silva.
Monografia (Licenciatura em Letras – Língua Inglesa) UFCG/CFP, 2023.

1. Ensino à distância. 2. Multiletramentos. 3. Learning by Design. 4. Pandemia da COVID 19 - ensino remoto. 5. Tecnologias digitais. 6. Ensino de língua inglesa. 7. Aprendizagem por design. 8. Língua Inglesa-ensino remoto. I. Silva, Fabione Gomes da. II. Título.

UFCG/CFP/BS

CDU – 37.018.43

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Denize Santos Saraiva Lourenço CRB/15-046

ANA BEATRIZ DA COSTA MELO

PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTOS NO ENSINO REMOTO: *Uma Proposta Pedagógica de Ensino de Língua Inglesa baseada na Aprendizagem por Design*

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao Curso de Licenciatura Plena em Letras – Língua Inglesa, do Centro de Formação de Professores, da Universidade Federal de Campina Grande – Campus de Cajazeiras, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Letras – Língua Inglesa.

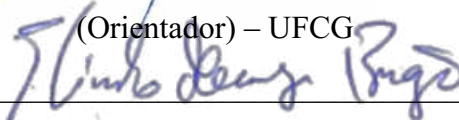
Aprovado em: 21/06/2023

BANCA EXAMINADORA:



Prof. Dr. Fabiane Gomes da Silva

(Orientador) – UFCG



Prof. Dr. Elinaldo Menezes Braga

(Examinador 1) – UFCG



Prof. Me. Sanzio Mike Cortez de Medeiros

(Examinador 2) - UFCG

Dedico a Maxwel (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

A Deus, por sempre estar comigo e me permitir participar deste processo.

Aos meus pais, Maria Érika dos Santos Costa Melo e Márcio Jefferson da Cruz Melo, por todo o apoio desde o primeiro dia em que decidi tomar este caminho.

À minha irmã Ana Júlia da Costa Melo, que nunca me deixou desistir de lutar pelo o que sempre quis ser.

Aos meus padrinhos, Joab Silva de Paiva e Elizângela Alecrim Leite Paiva, por me apoiarem, abrigarem e fazerem parte da minha história construída nesta cidade.

Aos meus amigos que fui presenteada nesta jornada: Amanda Pereira de Albuquerque, Flávia Saraiva Pereira e João Victor Lira M. Maia, os quais nunca me soltaram a minha mão.

Às minhas melhores amigas, Maria Eduarda da Cruz Franco, Jussara Gomes Oliveira e Ana Beatriz Diniz Nascimento que, mesmo à distância, me apoiaram e me ajudaram emocionalmente para que eu pudesse continuar.

Aos meus amigos carinhosamente apelidados de furões, que nunca me abandonaram, mesmo quando decidi sair da capital e ir para o interior de um estado diferente.

Ao meu grupo de amigos chamados de penitenciária por, durante a pandemia, ter me alegrado e incentivado a continuar meu trabalho da maneira mais leve possível.

Aos meus colegas de trabalho que, direta e indiretamente, me auxiliaram na escrita e discussão deste trabalho.

À minha querida professora Luciana Parnaíba de Castro, que me apresentou aos estudos de Cope e Kalantzis, cujas teorias me fascinaram.

E ao meu caro orientador, Dr. Fabione Gomes da Silva, que me aceitou em ser sua orientanda quando já não havia mais espaço e nem condições organizacionais de me receber.

"Everything you lose is a step you take. You're on your own, kid. You always have been."

(Taylor Swift)

RESUMO

Este trabalho tem como principal objetivo compreender os multiletramentos como uma proposta pedagógica de ensino remoto de Língua Inglesa em tempos de pandemia do covid-19, acometida a partir do ano de 2020, utilizando-se do conceito de *Learning by Design*. Para isso, foram utilizados autores como Soares (2009), Kleiman (2005), e Rojo (2004, 2009 e 2015) para apresentar os conceitos de letramento e multiletramentos. Ainda na primeira seção, são usados Cope e Kalantzis (2015), para definir o *Learning by Design* como uma teoria da pedagogia dos multiletramentos, baseando-se em quatro movimentos do conhecimento; e Anecleto e Oliveira (2019), juntamente com Dias e Strecker (2019), para tratar acerca das tecnologias digitais atreladas ao processo de ensino e aprendizagem. Também são usados Moser (2020), e Schneider e Schneider (2020) sobre os desafios do ensino à distância durante o período pandêmico; e Moreira e Dias- Trindade (2020), com a definição de educação à distância. Com isso, a proposta didática apresentada aqui pôde nos nortear acerca da construção do conhecimento como uma via de mão dupla entre o ensino e a aprendizagem, integrados em âmbitos educacionais - reais e virtuais - baseados nos movimentos do conhecimento (experienciar, conceituar, analisar e aplicar), sendo viável sua aplicação em sala de aula durante o período pandêmico.

Palavras-chave: Multiletramentos. Learning by Design. Pandemia.

ABSTRACT

The main objective of this work is to understand multiliteracies as a pedagogical proposal for remote teaching of the English language in times of the covid-19 pandemic, affected from the year 2020, using the concept of Learning by Design. For this, authors such as Soares (2009), Kleiman (2005), and Rojo (2004, 2009 and 2015) were used to present the concepts of literacy and multiliteracies. Still in the first section, Cope and Kalantzis (2015) are used to define Learning by Design as a theory of multiliteracy pedagogy, based on Knowledge Processes; and Aneleto and Oliveira (2019), along with Dias and Strecker (2019), to deal with digital technologies related to the teaching and learning process. Moser (2020) and Schneider and Schneider (2020) are also used on the challenges of distance learning during the pandemic period; and Moreira and Dias- Trindade (2020), with the definition of distance education. With that, the didactic proposal presented here could guide us about the construction of knowledge as a two-way street between teaching and learning, integrated in educational scopes - real and virtual - based on knowledge movements (experience, conceptualize, analyze and apply), and its application in the classroom during the pandemic period is feasible.

Keywords: Multiliteracies. Learning by Design. Pandemic.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EAD	Ensino à Distância
LA	Linguística Aplicada
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
LM	Língua Materna
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2. PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS E O <i>LEARNING BY DESIGN</i>	13
3. PANDEMIA DA COVID-19 E OS DESAFIOS DO ENSINO REMOTO	24
4. <i>LEARNING BY DESIGN</i> NO ENSINO REMOTO: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO MÉDIO	34
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	43
6. REFERÊNCIAS	44
7. APÊNDICES	46

1. INTRODUÇÃO

Durante a minha existência, sempre me perguntei o que queria ser e algumas opções me apareciam na cabeça: jornalista, psicóloga, dentista. Até o momento em que me deparei comigo mesma, aos 10 anos, na sala de estar da casa da minha tia, observando-a com as provas de seus alunos separados por pequenos blocos de papéis, enquanto ela corrigia. A partir daquele dia, pude perceber minha admiração por todos os professores, o quanto todos eles se dedicavam a fazer o que mais gostavam. Fui crescendo e vendo meus primos tornarem-se professores amantes de suas profissões também, mesmo não sendo fácil.

Quando estava no ensino médio, cursando o técnico integrado na Instituição Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), me deparei com a maior experiência linguística da minha vida: meu professor de inglês inserindo a língua falada durante suas aulas, com temas de relevância social, e aplicando-os em nossas avaliações, contextualizando a língua estudada com a nossa realidade. Uma dessas atividades avaliativas foi a criação de um cordel, escrito em inglês, em grupo, sobre a história da cidade de Natal. Depois de dois anos tendo aula com ele (naquela época, o IFRN dividia os componentes curriculares em dois anos, exceto para as disciplinas de Língua Portuguesa - que era ofertada durante os quatro anos - e Matemática, ofertada durante os três primeiros anos), decidi que eu seria professora.

Após um ano de formada no ensino médio, pude ingressar na minha tão sonhada graduação pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), no Centro de Formação de Professores (CPF), localizada em Cajazeiras, na Paraíba. De fato, eu não sabia o que me esperava, até estudar com os melhores professores que pude ter. Apesar de não ser tão adepta à literatura (a maioria das disciplinas da graduação eram voltadas para esta área), a área da linguística me conquistou desde os primeiros semestres. Quando fui introduzida às disciplinas de Língua Inglesa, Texto e Discurso, e Linguística Aplicada, me encontrei como pessoa e como professora.

O que eu não sabia, porém, era que enfrentaria um dos períodos mais desafiadores: a pandemia do covid-19, que teve seu início em 2020. Ficar isolada em casa, apesar de ter sido difícil, com o alcance das telas, fui apresentada à teoria do *Learning by Design*, através de um minicurso *online*, ministrado por uma das minhas professoras da universidade. Desde então, decidi que essa seria a minha área de pesquisa. Com isso, decidi trabalhar com a teoria dos multiletramentos e o *Learning by Design* aplicados em uma sequência didática nas aulas de língua inglesa, para turmas do 3º ano do ensino médio, durante a disciplina de Linguística Aplicada, na pandemia.

Este trabalho tem como principal objetivo compreender os multiletramentos como uma proposta pedagógica de ensino remoto de Língua Inglesa em tempos de pandemia, utilizando o conceito de *Learning by Design*. Para tanto, na primeira seção, utilizei Soares (1998), Kleiman (2005) e Rojo (2015) para definir letramentos e multiletramentos; Anacleto e Oliveira (2019) e Dias e Strecker (2019) para falarem sobre tecnologias atreladas ao processo de ensino-aprendizagem; e Cope e Kalantzis (2015) para definir o *Learning by Design*.

Na segunda seção, fiz uma contextualização sobre os anos de pandemia, tendo como aparato teórico Schneider e Schneider (2020) e Moser (2020), acerca dos desafios da educação à distância (EaD) durante o período pandêmico; Moreira e Dias-Trindade (2020), sobre a definição de EaD; e a BNCC (2018), como documento oficial do Ministério da Educação (MEC), que rege a educação brasileira. Por fim, na terceira seção, apresentei a proposta pedagógica para o ensino de Língua Inglesa, utilizando o *Learning by Design* no ensino remoto. Como suporte teórico, este capítulo tem Anjos (2017), que retrata acerca da Linguística Aplicada, e Cope e Kalantzis (2015), relacionando a teoria apresentada na primeira seção com as etapas da sequência didática.

Para tanto, a abordagem deste trabalho consiste em uma pesquisa de natureza qualitativa e aplicada, exploratória em seu objetivo e de caráter bibliográfico, tendo como metodologia a pesquisa acadêmica de levantamento de dados para aplicação de teorias. Com isso, esta pesquisa se embasa na relevância social, de maneira a permitir o esclarecimento acerca de como o *Learning by Design* contribui no ensino de língua inglesa, durante o período pandêmico, mediante o ensino remoto.

2. PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS E O LEARNING BY DESIGN

Antes de começar falando sobre multiletramentos, é necessário que eu, como professora em formação e pesquisadora, apresente a definição do que entendo como letramento e suas práticas inclusas no processo histórico e social em que existe, partindo do pressuposto de que há vários contextos para tal ato de inserção do que estou abordando.

É comum a prática do que conhecemos por letramento estar associada à alfabetização, que se deve chamar de aquisição de conhecimentos acerca de códigos linguísticos e numéricos, o que é comum ver em escolas de ensino básico - tanto para crianças como para jovens e adultos. Contudo, segundo Soares (2009), falar em letramento é remeter ao contexto e práticas sociais em que os sujeitos estão envolvidos e, com essas habilidades relacionadas às necessidades de ambas as partes, é que podemos perceber a prática do letramento.

O letramento não é alfabetização, mas a inclui! Em outras palavras, letramento e alfabetização estão associados. [...] A alfabetização é uma das práticas do letramento que faz parte do conjunto de práticas sociais de uso da escrita da instituição escolar. [...] O termo *letramento* já entrou em uso carregado de novas associações e significados, como, por exemplo, uma nova relação com a oralidade e com linguagens não-verbais, não incluídos nem previstos no termo *alfabetização* (KLEIMAN, 2005, p. 11-12).

Como podemos perceber, há uma diferença entre o entendimento de alfabetização e de letramento, pois um se refere à capacidade linguística e cognitiva, enquanto que o outro diz respeito a todas as formas de se praticar a linguagem em diferentes contextos - a leitura de um texto em voz alta, o passe de um troco, a ida ao supermercado ou até mesmo uma placa de igreja - mas devo dizer também que Rojo (2009) foi assertiva quando falou em seu livro *Letramentos Múltiplos, Escola e Inclusão Social* que é possível um indivíduo, mesmo não sendo alfabetizado seja letrado, participando destas práticas, principalmente agora com o avanço das tecnologias digitais em plenas segunda e terceira décadas do século XXI, afinal, ser letrado envolve a capacidade de leitura e construção de significados de mundo e de realidade em situações de interação social, por meio das diversas linguagens em circulação nas relações humanas.

Contudo, podemos dizer que não há apenas uma forma de ser letrado. É o que Soares, citada por Rojo (2009), chama de versões do conceito de letramento. A autora elucida duas versões: a fraca, focada na autonomia e adaptação das pessoas às exigências da sociedade em relação à leitura e escrita, e a forte, voltada para o enfoque ideológico e crítico do cidadão, desenvolvendo identidades fortes a fim de potencializar os agentes sociais de sua cultura, de

uma cultura supervalorizada e/ou de uma contra-hegemonia global. Ou seja, uma é o exercício da cidadania através de conhecimentos linguísticos e a outra é a perspectiva ideológica focada na inclusão de culturas e práticas linguísticas de grupos sociais baseadas em seus contextos.

Portanto, podemos afirmar que há uma multidiversidade das práticas sociais, isto é, o que forma o caráter cidadão dos indivíduos letrados são suas vivências em comunidade, partindo do pressuposto que, quando falando dessas práticas, não se encontra apenas uma classificação, mas sim a existência de várias que se diversificam no espaço, no tempo e nas relações de poder entre os discursos categorizados como os dominantes e os marginalizados, fazendo assim com que o conceito de letramento passe a adquirir uma dimensão múltipla, heterogênea e complexa (KLEIMAN, 2005), sendo adequado identificá-lo como letramentos. Daí vemos e entendemos como uma sociedade letrada é constituída e como a leitura e escrita influenciam em nosso cotidiano.

Embora aprender a ler e escrever seja a principal fonte de conhecimento acerca do mundo em que vivemos, podemos notar as dificuldades enfrentadas na realidade, sobretudo no que se refere à leitura. Segundo Rojo (2004), este processo envolve diferentes mecanismos e habilidades do desenvolvimento humano que dependem totalmente de situações e de finalidades de leitura.

Ler envolve diversos procedimentos e capacidades (perceptuais, práticas, cognitivas, afetivas, sociais, discursivas, linguísticas), todas dependentes da situação e das finalidades de leitura, algumas delas denominadas, em algumas teorias de leitura, estratégias (cognitivas, metacognitivas)[...] O conhecimento sobre o conjunto de capacidades de todas as ordens que são requeridas nas diversas práticas de leitura vem crescendo acentuadamente com o desenvolvimento das pesquisas e teorias sobre leitura que tiveram lugar na segunda metade do século passado até hoje (ROJO, 2004, p. 2).

Ainda segundo a autora, podemos perceber que essas capacidades eram focadas na decodificação do texto, como a junção do grafema (escrita), fonema (fala), percepção visual, memória dos grafemas (letras, símbolos, sinais) e compreensão auditiva atrelada aos sons da fala, fazendo assim com que o indivíduo chegasse à condição de entender o que são sílabas, formando assim palavras, frases, períodos, parágrafos e textos. A autora também apresenta a questão de que, com o conjunto dessas capacidades, desenvolve-se o texto e sua compreensão - envolvendo os conhecimentos prévios do indivíduo, sejam eles de práticas sociais ou linguísticas.

Com isso, passa a existir a relação de interação entre o autor e o leitor, a partir das extrações de informações do texto. Algumas estratégias de compreensão elencadas são: "ativação de conhecimento de mundo, antecipação de conteúdos do texto, checagem de hipóteses, localização e/ou retomada de informações, comparação de informações, generalização, produção de inferências locais e produção de inferências globais" (ROJO, 2009, p. 76-79).

Entretanto, quando falamos de letramentos, temos que ter em vista que essa comunicação entre autor e leitor é tida como uma prática discursiva.

Discurso. Palavra de múltiplos significados.[...] a usamos com três: (a) para designar as produções específicas de um grupo, nas locuções *discurso escolar* ou *discurso dos professores*; (b) para designar o conjunto de textos que manifestam um determinado posicionamento partilhado por um grupo social, nas locuções *discurso jornalístico* ou *discurso científico*; (c) em oposição à língua, para designar os usos efetivo (e os valores aí associados) da língua (o sistema que permite esses usos) em diferentes contextos, na locução *discurso letrado* (diferentemente da língua escrita). (KLEIMAN, 2005, p. 7)

Tudo o que ouvimos, escrevemos e falamos diariamente se acomete a textos, isto é, a materialidade concreta dos gêneros discursivos se conceitua através de textos (MARCUSCHI, 2008). Para exemplificar melhor, eu autora me comunico com o leitor por meio deste texto. Se há compreensão, significa que existem capacidades e estratégias linguísticas de comunicação que foram acionadas, a fim de se produzir sentidos nesse processo.

Essa relação é retratada por gêneros discursivos. Mas o que é um gênero do discurso e como ele se encaixa nessa interação? Bakhtin (2003) explica que a língua se concretiza por intermédio de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos expressos por componentes de determinado campo da atividade humana, dessa forma refletindo algumas condições específicas e a finalidade que cada campo se refere, não somente por seu conteúdo temático ou por estilo da linguagem (com todos os seus diversos atributos linguísticos), mas também sua construção composicional.

Todos esses três elementos - o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional - estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas para cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente*

estáveis de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*. (BAKHTIN, 2003, p. 261-262)

Essas três características estabelecidas por Bakhtin (2003) se configuram de maneira a fazer parte dos diversos tipos de gêneros discursivos, isto é, há diversas modalidades inclusas no diálogo, a exemplificar: cartas, panfletos, receitas, documentos oficiais, gêneros digitais como *gifs*, *podcasts*, *fanfictions*, entre outros. Apesar disso, não podemos dissociar o gênero discursivo do escrito, pois ambos são essenciais para as práticas de linguagem. Tendo em vista esse conceito, Pereira e Rodrigues (2010) afirmam que há uma necessidade de analisar os gêneros a partir da sua historicidade, envolvendo suas diferentes naturezas (social, histórica, discursiva, dialógica e cultural).

Rojo e Barbosa (2015, p. 18) expõem ainda de maneira mais compreensível que “tudo o que ouvimos e falamos diariamente se dá por meio da língua/linguagem e dos gêneros que as organizam e estilizam, possibilitando que façam sentido para o outro”, e apresentam a divisão de gêneros em primários (mais simples e cotidianos) e secundários (mais complexos com funções mais formais e oficiais). Essa divisão é também retratada por Bakhtin (2003), cujas diferenças são mostradas no livro das autoras supracitadas e que são explicitadas da seguinte forma:

[...] chama de gêneros primários aqueles que ocorrem em nossas atividades mais simples.[...] São ordens, pedidos, cumprimentos, conversas com amigos ou parentes, bilhetes, certas cartas, interação no Skype, torpedos e *posts* em certos tipos de *blog*. Por outro lado, há os gêneros secundários, que servem as finalidades públicas de vários tipos, em diversas esferas ou campos de atividade humana e de comunicação. Esses são mais complexos [...] e tem função mais formal e oficial. São relatórios, atas, formulários, notícias, anúncios, artigos, romances, telenovelas[...] (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 18).

Para compreender melhor o que foi dito anteriormente, Guimarães (2009) explica que o estudo da linguagem é dividido em duas orientações filosófico-linguísticas: a linguagem como comunicação e a linguagem como conhecimento, ou seja, a primeira sendo associada aos gêneros primários (forma real/interação) e a segunda sendo associada aos gêneros secundários (forma abstrata). Assim, é possível notar que os gêneros do discurso e os letramentos estão alinhados cotidianamente e que não faz sentido separá-los, pois um complementa o outro.

Soares (2009) ainda explica que o letramento é a consequência do ato de ensino de aprendizagem de leitura e escrita, que se obtém de determinado indivíduo ou grupo social. Já

que o discurso se materializa através de textos, então podemos dizer que a linguagem enquanto discurso é uma produção social, ou seja, ela não é neutra, pois está engajada numa intencionalidade. (GUIMARÃES, 2009, p. 96). Com isso, podemos perceber que a fala de um professor diante uma sala de aula com seus alunos não é neutra, pois seu discurso está atrelado àquilo no qual ele acredita estar correto, isto é, não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia, como diz Pêcheux em seu livro *Semântica e Discurso*, de 1995. Atrelado a isso, Freire (2021, p. 38-39) afirma que

ensinar a pensar certo não é uma experiência em que ele - o pensamento certo - é tomado em si mesmo e dele se fala ou uma prática que puramente se descreve, mas algo que se faz e que se vive enquanto dele se fala com a força do testemunho. Pensar certo implica a existência de sujeitos que pensam mediados por objeto ou objetos sobre que incide o próprio pensar dos sujeitos. [...] A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de inteligir, desafiar o educando com quem se comunica, a quem comunica, a produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado.

Desse modo, podemos concluir que a construção do pensamento crítico do indivíduo não se dá apenas por saber ler e escrever, mas também por suas crenças e valores inseridos em uma determinada situação na qual a relação entre os sujeitos facilita a formação de seus caracteres, dentro da comunidade em que vivem.

Diante do que apresentei, cabe aqui falar sobre o contexto social em que se encontram as relações humanas atualmente. Kenski (2012) citada por Dias e Strecker (2019), afirma que todos nós estamos inseridos no mundo digital com níveis diferentes, devido às diferenças de gerações, possuindo um leque de exigências na utilização de recursos tecnológicos contemporâneos em suas práticas relacionadas a cidadania, em seus trabalhos ou interações sociais. Apesar disso, com a criação e inserção de novas tecnologias, toda sociedade se relaciona com essas mudanças e inovações.

Com o desenvolvimento das ferramentas tecnológicas dos últimos trinta anos, tornou-se muito mais fácil relacionar-se com outras pessoas. Apesar dos diferentes tipos de gerações encontradas nos âmbitos sociais - principalmente quando falamos da era tecnológica, a saber das gerações Y, Z e Alfa¹ - “estamos hiperconectados. Portanto, o jovem que está na África conhece e consome a música que toca nos Estados Unidos ou no Brasil; eles estão conectados

¹ Enquanto a geração X é composta por pessoas que nasceram entre 1960 e 1980, após o chamado baby boom das décadas de 1920 e 1940 nos Estados Unidos, e a geração Y compreende aqueles que nasceram entre o fim dos anos 1970 e o início dos anos 1990, a geração Z abarca os jovens nascidos entre 1992 e 2010.(EZENWABASILI, 2016, não paginado)

pela tecnologia e pela própria geração” (EZENWABASILI, 2016, não paginado). Dessa forma, também podemos utilizar esses recursos para ter acesso a práticas de ensino e aprendizagem, aos diversos tipos de textos e a novos conhecimentos, tornando-os mais acessíveis com as criações de computadores, *tablets*, *smartphones* e internet.

As tecnologias digitais, então, potencializaram e modificaram formas de leitura, convergindo modalidades e semioses textuais, além da convergência de mídias. Surgem, assim, gêneros textuais híbridos, caracterizados pela interligação de gêneros e/ou de aspectos paratextuais, a partir das diversas linguagens, tais como escrita, sons, imagens, alterando a construção de significado para os leitores. (ANECLETO; OLIVEIRA, 2019, p. 232).

Ainda seguindo o pensamento de Dias e Strecker (2019), vale salientar que o acesso a esses recursos ocorre de maneira diferente entre os alunos em um mesmo sistema de ensino. Também devemos levar em consideração as diferentes situações dentro e fora do ambiente escolar, relacionando-as com as melhorias do processo de aprendizagem. Por exemplo: o uso de *tablets*. As práticas vividas por estudantes que tiveram acesso a esses equipamentos, desde a infância, associam-se ao entretenimento dos aplicativos destinados às crianças e, apesar de serem desenvolvidos com o intuito de criar um ambiente lúdico, somado aos conteúdos educativos, como números, cores, formas e a evolução da linguagem, ou o aprendizado de uma segunda língua. Porém, esta circunstância está relacionada ao interesse da criança.

No contexto escolar, por sua vez, o uso do tablet constitui ferramenta de aprendizagem. Embora mantenha o caráter lúdico, a utilização do tablet para o desenvolvimento de conteúdos programáticos e aquisição de habilidades específicas exige uma estratégia do educador, ao formular suas propostas pedagógicas e adequar a utilização da ferramenta aos objetivos instrucionais. [...] Evidentemente o uso da tecnologia estimula a aprendizagem, pois constitui uma atividade prazerosa para a criança (DIAS, STRECKER, 2019, p. 25).

Em diferentes contextos nos quais o processo de ensino-aprendizagem se dá, de maneira não somente tecnológica, mas em contato mútuo dos indivíduos, devemos entender que tem se desenvolvido novos métodos e abordagens que auxiliam este processo. Nessa perspectiva, podemos constatar a ascensão de uma nova pedagogia que soma diversas formas de linguagens, culturas e mídias associadas ao letramento, formando assim o que conhecemos por pedagogia dos multiletramentos. O estudo dessa nova abordagem iniciou justamente no final do século passado, na metade dos anos 90, quando as mudanças no cenário tecnológico

estavam em alta e, com o advento da internet e de novos meios de comunicação em massa, houve o surgimento de novos gêneros e novas formas de letramento.

Era claro que o movimento da pedagogia tradicional estava ficando obsoleto e que haveria de surgir novos pensamentos e estudos a respeito do novo contexto de globalização, pois ao invés de inserir os estudantes numa situação em que eles deveriam aprender da mesma forma, foram se manifestando outras maneiras de se aprender com diversas novas possibilidades. A partir disso, formou-se o *New London Group*, com a presença de Bill Cope, Mary Kalantzis e mais oito integrantes, em 1994, com o objetivo de discutir "o que precisaria ser ensinado em um futuro próximo em rápida mudança, e como isso deveria ser ensinado" (COPE; KALANTZIS, 2015, p. 2).

Imagem 1: O *New London Group* em seu primeiro encontro. *New London, New Hampshire*, Setembro de 1994. Da esquerda para a direita: *Martin Nakata, Jim Gee, Mary Kalantzis, Norman Fairclough, Sarah Michaels, Carmen Luke, Courtney Cazden, Gunther Kress, Allan Luke, Bill Cope*



Fonte: Cope & Kalantzis (2020)

Cope e Kalantzis (2015, p. 2-3) ainda afirmam que há três elementos que definem o que significa "multiletramentos", partindo do "porquê", do "o quê" e do "como". Na parte do "porquê" é delimitado como a razão do surgimento, devido às drásticas mudanças ocorridas na vida cotidiana das pessoas, sejam elas relacionadas ao trabalho, cidadania e identidade. Devido a isso, a pedagogia tradicional torna-se ultrapassada.

Já em relação ao "o quê", os autores ainda falam que há dois tipos de "multi" dos "letramentos": o de diferenças significativas em contextos e padrões de comunicação; e o de multimodalidade. O primeiro concerne no que diz respeito a versatilidade da construção de

significados e sentidos de diferentes situações, sejam elas culturais, sociais ou contextos específicos. Ou seja, em vez de focarem em regras padronizadas da língua, é exigido que os alunos se tornem capazes de se comunicarem e perceberem as diferenças estabelecidas em cada cenário em que estão inseridos, incluindo cultura, gênero, experiências de vida, domínio social, entre outros assuntos, fazendo com que a troca de informações e significados ocorra de maneira mais fluida.

Em contrapartida, o segundo se refere aos aspectos dos novos meios de comunicação. O significado é construído através de padrões multimodais, ou seja, o significado linguístico-escrito interage com características orais, visuais, sonoras, gestuais, táteis e espaciais. Com isso, a pedagogia dos multiletramentos sugere a participação de textos multimodais em uso de sala de aula (COPE, KALANTZIS, 2015).

Os textos digitais são de natureza multimodal, ou seja, apresentam-se a partir da linguagem verbal e não verbal; multissemióticos: exibem-se por meio de imagens, sons, movimentos, cores, efeitos etc.; multimidiáticos: convergem para e por diversas mídias. Desse modo, mudanças significativas ocorreram nos modos de ler os textos que circulam na esfera digital. Mas, para que o sujeito possa interagir, de forma autônoma, com esses textos, é necessário ampliar o letramento digital (ANECLETO; OLIVEIRA, 2019, p. 232).

Dessa forma, o letramento digital é definido por Anecleto e Oliveira (2019) como uma habilidade para a interação com os multiletramentos, sendo uma condição fundamental para os professores utilizarem em sala de aula, percebendo que os textos contidos nas ferramentas digitais são estruturados para auxiliar na dinâmica de leitura dos alunos. Neste sentido, é imprescindível que esses textos estejam inseridos no contexto dos estudantes, não somente durante as aulas como também na vida cotidiana do aluno, visto que

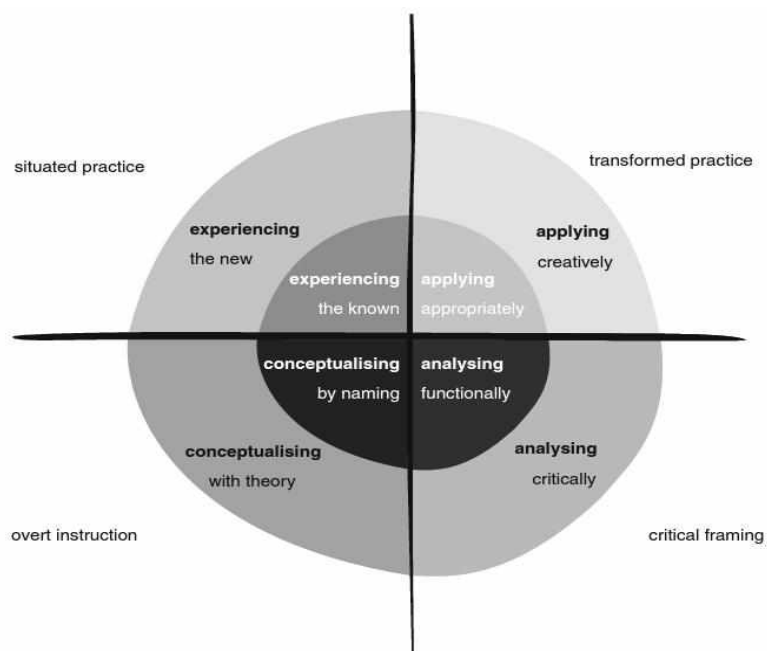
as ferramentas de produtividade colaborativas são extremamente eficazes no processo ensino-aprendizagem, pois oferecem um ambiente propício para o desenvolvimento de conceitos de trabalho coletivo, valorização e respeito ao trabalho e nível de habilidade do outro e otimização do tempo, tanto dos estudantes como dos professores/tutores (DIAS, STRECKER, 2019, p. 22)

Para tanto, Cope e Kalantzis (2015) ainda falam do terceiro elemento que descreve os multiletramentos: o "como". Os autores, juntamente com o *New London Group*, apresentam quatro pontos principais para o melhor desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, conhecidos como "os quatro movimentos do conhecimento" (*knowledge processes*), sendo

eles: experienciar, conceituar, analisar e aplicar (*experiencing, conceptualizing, analyzing e applying*, respectivamente).

Luke (2004), citado por Cope e Kalantzis (2015), aponta a definição de cada um desses movimentos. Começando pelo "experienciar", os autores dissertam sobre determinada situação inclusa dentro do contexto do estudante. Os significados são justificados nas experiências vividas pelo indivíduo dentro e fora de ambientes familiares. Seguido pelo "conceituar", este movimento refere-se a junção de teorias e práticas desenvolvidas coletivamente, não somente expondo os conceitos científicos, como também inserindo o aluno neste processo, desenvolvendo uma situação metalinguística para descrever "elementos de *design*". Já o "analisar" diz respeito ao pensamento crítico que o indivíduo desenvolve neste contexto. Em outras palavras, de acordo com a pedagogia dos multiletramentos, essa dinâmica integra a análise não apenas das funções do texto, como a formação de hipóteses e o pensamento crítico dos objetos de interesses inclusos no processo de comunicação. Por último, o "aplicar" refere-se a aplicação dos conhecimentos prévios e adquiridos, acomodados às situações cotidianas, isto é, produzir textos e aproveitá-los na ação comunicativa.

Figura 1: Mapa da Pedagogia dos Multiletramentos relacionado aos Processos do Conhecimento



Fonte: Cope e Kalantzis, 2015.

A partir desta contextualização, o projeto *Learning by Design* foi constituído no início do século XXI, especificamente nos anos 2000, e desenvolvido por Cope e Kalantzis enquanto ainda estavam em Melbourne, na Austrália. Com a formação de um modelo de aula através do Microsoft Word, baseado nesta teoria, alguns professores trabalharam de forma colaborativa com o projeto, aplicaram em sala de aula e posteriormente compartilharam suas

experiências pedagógicas com o grupo. Após a mudança de país, e conseqüentemente de polo educacional, agora em Illinois, nos EUA, os autores puderam expandir seus estudos para além da América. Com o desenvolvimento da sua plataforma de aprendizagem *online*, em 2010, outros autores - que também estavam envolvidos desde o início do projeto - puderam facilitar seus estudos e pesquisas na área da pedagogia dos multiletramentos e do *Learning by Design*.

Como a disseminação do projeto de Cope e Kalantzis, cabe aqui neste trabalho associá-lo ao ensino de línguas, não somente no ensino de língua materna, doravante LM, como também no ensino de línguas estrangeiras, doravante LE, particularmente a língua inglesa, doravante LI, que tratarei nos capítulos seguintes a este. Neste caso, associar o *Learning by Design* com o ensino de LI facilita o processo de aprendizagem do aluno, à medida que ele tem conhecimento do conteúdo temático no contexto em que ele está inserido.

Mas como ensinar LI, fundamentando-se na teoria do *Learning by Design*? Quando os aprendizes são colocados em um ambiente de aprendizagem, seja ele físico ou virtual, o professor - visto como mediador do processo - apresenta o objeto de estudo para seus alunos, trazendo consigo indagações para explorar, de antemão, o que eles já experienciaram em seu contexto social. A partir disto, o docente mostra aos estudantes o conceito do que está sendo estudado, para que eles possam analisar de forma crítica e aplicar o conhecimento construído em sala de aula, baseados em suas experiências pessoais e de seus colegas, fora do âmbito escolar. É o que Kleiman (2005) chama de prática situada, na qual exerce a ligação entre os saberes e a experiência, adaptando-os em uma prática social.

É devido a esse caráter situado das práticas de letramento que os usos da língua escrita fora da sala de aula são extremamente heterogêneos, variando segundo os participantes (por exemplo, enviar convites e cartões é atividade geralmente feita pela mulher da família), a relação entre eles, seus objetivos e intenções, a instituição em que interagem e com as quais interagem [...] Por sua vez, as práticas escolares que utilizam gêneros que se originaram em instituições de prestígio na sociedade, como a literária e a científica, são desvinculadas da situação de origem, ou seja, é característica da prática escolar ser indiferente à situação (KLEIMAN, 2005, p. 26-27).

Portanto, faz-se necessário entendermos que, apesar de existir um texto, haverá formas diferentes de ler, pois quando falamos em multiletramentos, temos que ter em mente que pessoas possuem situações e experiências de vida diferentes. Conseqüentemente, todos irão interpretar de maneira diferente. Com isso, em 2019, enquanto estava no quarto período da graduação, lembro-me de estar escrevendo um artigo para um evento junto com uma

colega de classe e fomos avaliar livros didáticos dos anos de 2014 à 2018, baseados nos contextos dos estudantes do Alto Sertão Paraibano. Esse trabalho chegou até nós graças à percepção da minha parceira enquanto ela participava do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) em relação às colocações dos próprios alunos. "Por que aprender inglês se não vamos utilizar?", "mas professora, eu não vou nem sair de Cajazeiras, para quê tenho que aprender inglês?".

A partir disso, decidimos fazer a análise dos livros que eles utilizavam - tendo em vista que a escola ainda utilizava o livro didático como principal material pedagógico - e outros de anos anteriores que eram usados na Paraíba e em outros estados do Brasil também. Chegamos a conclusão que nenhum livro abarcava o contexto de nenhum daqueles estudantes, não só deles como também de outros estados da região Nordeste do país, pois dadas as circunstâncias, a região Sudeste era contemplada pelo fato dos livros serem condizentes com a realidade daquele local (os materiais produzidos eram escritos e editados por editoras sudestinas).

A minha percepção em relação ao que foi apresentado na nossa pesquisa remeteu-se ao ensino defasado da LI no contexto de escolas públicas, com métodos obsoletos e abordagens que não condiziam com a realidade da maioria dos alunos e, apesar da experiência da minha colega no PIBID, pude (re)pensar nas minhas futuras práticas, tendo em vista que, da perspectiva da pedagogia dos multiletramentos, não se trata apenas sobre diferentes formas de abarcar a leitura e escrita, mas sim da própria reestruturação de um currículo que engloba as necessidades de construções de sentidos em um mundo tecnologicamente em constante mudança.

Foi então que comecei a perceber a língua(gem) como elemento de interação sócio-histórico-cultural. Por meio das aulas e dos estágios que tive no final do curso, pude perceber que esse elemento se materializa através de textos (orais e escritos) e que funciona quando é trabalhada em colaboração com a comunidade na qual estou inserida. Pude entender também que as práticas de linguagem acompanham as transformações sociais em dimensões comunicativas, profissionais e sociais.

Podemos perceber, assim, a adequação de uma abordagem de ensino que esteja de acordo com essa realidade sócio-histórico-cultural, baseada em uma visão dos letramentos/multiletramentos contemporâneos e que, apesar de surgida e desenvolvida em um outro contexto, pode-se reconhecer a pertinência da mesma para nossas realidades locais. (CASTRO, 2017, p. 55)

Com isso, além dos contextos sociais, pude perceber a importância do professor de língua inglesa no processo de ensino e aprendizagem e a utilização do *Learning by Design* nas execuções de suas aulas, pois através dos movimentos do conhecimento, entende-se que o processo de ensino de língua inglesa é como o de “desenhar” caminhos, desenvolvendo habilidades e competências, utilizando novas formas de linguagem, culturas e entendimentos acerca do mundo contemporâneo. Para tanto, na próxima seção, trarei a contextualização do período da pandemia do covid-19 e os desafios encontrados para as aulas que ocorreram de maneira remota, e como foram desenvolvidas as competências exigidas pela BNCC (2018).

3. PANDEMIA DO COVID-19 E OS DESAFIOS DO ENSINO REMOTO

Começar este capítulo é um desafio. Não há como não lamentar a perda de mais de 600 mil pessoas apenas no Brasil nos últimos três anos. O que estava sendo um surto de um tipo de pneumonia do outro lado do mundo, na cidade chinesa de Wuhan, passou a assustar os especialistas da área da saúde em dezembro de 2019. De acordo com o site oficial da Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS), em janeiro de 2020, foi descoberto um novo tipo de coronavírus, responsável pela epidemia que ocorria na China, ameaçando a saúde pública mundial. Pouco menos de um mês, a Organização Mundial da Saúde (doravante OMS) declarou que o surto ocorrido no Oriente era um caso de emergência de importância internacional, fazendo com que as autoridades internacionais se mobilizassem para combater a propagação do vírus. Em fevereiro, a cepa recebeu o nome de SARS-CoV-2, antes nomeado de 2019-n-CoV.

No Brasil, muitos não achavam que esta cepa do coronavírus iria chegar ao Ocidente tão rápido, mas a velocidade das informações auxiliou a perceber a gravidade do problema. A forma como o anunciava estava criando um cenário pré-apocalíptico. Não sabíamos ainda o que estava por vir. Lembro-me de estar chegando na universidade e alguns professores já estavam com medo, uns mantendo distância dos outros, já alguns estudantes faziam os trotes de iniciação dos cursos. Quando fui para a primeira aula do quinto período, no dia 17 de março, um dia após o meu aniversário, todos já estavam se cumprimentando de maneira diferente: uns usavam máscaras, outros passavam álcool gel, assim que davam as mãos aos colegas e até toques com os cotovelos faziam com medo da proliferação. Ainda me recordo de estar ansiosa para o primeiro estágio que iria cursar naquele período, até o professor apresentar o calendário da disciplina. Apesar disso, ele deixou bem claro que tudo poderia mudar. Quando cheguei em casa, saiu uma nota da universidade que dizia o que já esperávamos: as atividades estavam sendo encerradas por um período de 15 dias. O que não sabíamos é que, ao invés de duas semanas, iria durar dois anos.

Escolas, universidades, grandes centros comerciais estavam sendo fechados e a indicação dada pelas autoridades era que ficássemos em casa e só saíssemos se realmente fosse necessário, ou seja, ir à farmácia, supermercado ou hospital. Em meio a tantas incertezas, a única coisa que podíamos nos apoiar eram as mudanças que a situação exigia: não saia de casa sem máscara, passe álcool gel e mantenha distanciamento social de um metro e meio. Não podíamos confiar em ninguém, pois o vírus poderia estar em qualquer pessoa.

Tivemos que nos reinventar neste cenário. As pessoas começaram a trabalhar em casa e os estudantes estavam à espera de um posicionamento do Ministério da Educação (doravante MEC) que criava novas diretrizes para o funcionamento do sistema de ensino em escolas e universidades. De acordo com a Medida Provisória de nº 934, aprovada em 1º de abril de 2020, a qual já tinha ciência do estado de Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional, em janeiro do mesmo ano, o Congresso Nacional dispensou em caráter excepcional as escolas de educação básica da obrigação de ter no mínimo 200 dias letivos do trabalho escolar. Determinou também que “a carga horária mínima de oitocentas horas deveria ser cumprida, nos termos das normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino” (BRASIL, 2020). Em relação às instituições de ensino superior, dispensou também de forma excepcional a obrigatoriedade da quantidade mínima de dias letivos estipulada nas normas do sistema de ensino.

A partir daí, o MEC lançou o Parecer CNE/CP nº 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020, cujo objetivo era homologar a “reorganização do calendário escolar e cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da Covid-19” (BRASIL, 2020, p. 1). Neste mesmo documento, constava todas as resoluções para as mudanças que ocorreriam posteriormente. As principais preocupações eram as consequências que o contexto de pandemia traria a longo prazo: dificuldade para a modalidade presencial após o período de suspensão de emergência ainda com o envolvimento dos calendários dos anos seguintes (2021 e 2022), a decadência dos processos educacionais e da aprendizagem dos estudantes que passaram por um tempo grande sem atividades regulares, sabendo ainda que não havia data para voltar com as atividades presenciais, sem contar os danos sociais e estruturais para os alunos e para famílias de baixa renda (estresse familiar e aumento da violência doméstica), e a alta taxa de evasão escolar. Ainda existia um desafio a ser resolvido: a reorganização dos calendários escolares, levando em consideração as condições de cada rede, escola, professor, estudante e suas famílias.

Tal situação leva a um desafio significativo para todas as instituições ou redes de ensino de educação básica e ensino superior do Brasil, em particular quanto à forma como o calendário escolar deverá ser reorganizado. É necessário considerar propostas que não aumentem a desigualdade ao mesmo tempo em que utilizem a oportunidade trazida por novas tecnologias digitais de informação e comunicação para criar formas de diminuição das desigualdades de aprendizado (BRASIL, 2020, p. 3).

Algumas dificuldades na resolução dos problemas eram a garantia dos padrões básicos de qualidade para evitar o crescimento da desigualdade na educação brasileira, se as competências e objetivos de aprendizagens contidos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estavam sendo cumpridos no decorrer do ano letivo e como garantir que os alunos submetidos a estas normas compreenderiam as atividades não presenciais através da utilização de ferramentas digitais de informação e comunicação. Mas como organizar todos estes aspectos para que houvesse a menor perda possível no processo de ensino-aprendizagem?

Acompanhei de perto toda essa mudança na época. Minha madrinha era diretora de uma das maiores escolas públicas integrais da cidade de Cajazeiras/PB. De um dia para o outro ela passou a trabalhar em casa, trancada dentro de seu quarto com uma reunião após a outra para a reorganização do calendário escolar, juntamente com mudanças dos horários de professores - tendo em vista que a carga horária foi diminuída e as aulas passaram a ser apenas em um horário ao invés do dia todo - e formações continuadas para todos os envolvidos pedagógicos (docentes e gestão) acerca de novas ferramentas digitais e como usá-las para ministrarem aulas. Como a escola não estava com suas atividades presenciais ativas, os únicos que iam no período da manhã por escala eram os funcionários responsáveis pela limpeza e segurança do ambiente. As regras para os cuidados com a saúde cabiam a todos que estivessem no ambiente escolar: utilização de máscaras, álcool gel e distanciamento social.

Após este processo complexo de implementação de diretrizes e alterações do calendário letivo, o ensino a distância (EAD) teve que ser implantado. Segundo Moser (2020), um dos desafios era integrar todos os alunos a aprender através das diversas formas de EAD, pois no Brasil havia crianças e adolescentes que viviam na pobreza e em uma condição de vulnerabilidade. O autor ainda fala que era necessário proporcionar serviços educacionais de emergência até que as escolas pudessem retornar com o funcionamento presencial de maneira segura, como o uso de rádios, televisão e telefone celular para suprir a falta de internet em municípios e cidades nos quais nem energia elétrica existia.

Outro desafio é saber adequar ao ensino via dominar os meios de comunicação midiática e home office. E não basta ter os meios e saber como usá-los, requer-se também que se saiba como, primeiro, interessar os alunos. Estando eles a distância não há o báculo da autoridade para impor-se. Ao autoritarismo convém substituir pelo convencimento e pelo saber, e, de certo modo, encantar os alunos. Para isso, é "A capacidade de gerar novas aulas adaptadas às restrições da realidade" e tornar a comunicação digital mais

acessível, mais amigável, pois a geração jovem[...] não possui ou perderam a capacidade de uma atenção concentrada e sustentada. [...] O que importa é convencer e ensinar os alunos sobre o que é aprender a distância (MOSER, 2020, p. 32-33).

Trazer a realidade de sala de aula para dentro de casa se tornou algo comum durante a pandemia. A família toda podia ouvir o que acontecia durante o momento de reunião entre docentes e discentes. Tínhamos que aliar os ambientes virtuais ao lar, conciliar a dor da perda de seus familiares, a ansiedade do inesperado, o que acontecia nas aulas e a vontade de jogar *videogames* ou mandar mensagens via redes sociais como *Facebook* ou *WhatsApp* para seus amigos que também estavam longe fisicamente. Como poderíamos fazer para ajudar às crianças e jovens que teriam que haver local e horário específicos para estudar? Como auxiliá-los a acalmar as crises existenciais em um tempo tão complicado de *social distancing*?

É esse um tempo rico em temas para estruturar ou reestruturar as aulas, aulas nas quais os alunos não são simples ouvintes, [...] tempo em que se pode sensibilizar a procurar novos sentidos não só para a vida familiar, mas para a vida social e para a própria existência. Tempo em que é possível ter uma outra perspectiva sobre pessoas que nos são normalmente invisíveis: os entregadores de encomendas de supermercados, de restaurantes, os atendentes dos supermercados, dos trabalhadores que cuidam da limpeza, e de todos os indivíduos enfim que mantêm a sociedade e os serviços essenciais em ação (MOSER, 2020, p. 35).

Indo para uma vertente menos humana e mais tecnológica, podemos perceber que a ideia de transformação digital não é tão nova assim. Concordo com Schneider e Schneider (2020) quando falam sobre a utilização massiva do uso de recursos tecnológicos nos dias atuais em diferentes atividades humanas - educação, trabalho, comunicação, transporte - ganhando relevância quando passou a mudar a vida das pessoas. Com a pandemia, pudemos perceber um aceleração no uso da tecnologia para o cumprimento de atribuições humanas de maneira imposta e não por desejo de mudança. Ainda segundo os autores, "a pandemia de 2020 obrigou a todos, mesmo os que não queriam ensinar e aprender com tecnologias, a experimentar processos de EAD. O ensino a distância já era maioria desde 2018, quando 52% dos alunos do ensino superior brasileiro se matricularam em cursos desta modalidade" (p. 53).

Com isso, surgiu a necessidade de utilizar esta modalidade de ensino para o ensino básico. Para que isto acontecesse, deveria haver o que um novo grupo de competências, conhecidas como Competências Digitais, que provoca uma interação entre conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções (C.H.A.V.E), "que nos auxiliam a ampliar a compreensão, a conscientização, a aplicação, e a melhoria da realidade social e econômica

com uma visão sociocrítica 'através' e 'da' tecnologias" (SCHNEIDER; SCHNEIDER, 2020, p. 55). Parando para analisar neste sentido, vivemos numa sociedade na qual a transformação é tida como algo fluído - já dizia Bauman (2001). A informação e o conhecimento são tidos como coisas indispensáveis para um indivíduo e por isso é necessário que haja uma busca por essas competências baseadas naquilo que cada um considera correto. Diferentemente dos dispositivos eletrônicos conhecidos como inteligentes, nós seres humanos temos a capacidade nata de lidarmos com situações inesperadas e, por esse motivo, esta é tida como competência. Mas quais seriam estas competências?

Sob a tutela da OCDE, com uma primeira versão no ano 2000 e concluído em 2003, o Projeto DeSeCo (Definition and Selection Competencies) estabelece um conjunto de competências a serem desenvolvidas pelos sistemas educacionais que envolvem: comunicação na língua materna, comunicação em uma língua estrangeira, competência matemática e competências em ciência e tecnologia, competência digital, aprender a aprender, competências interpessoais e cívicas, espírito empreendedor e expressão cultural (SCHNEIDER; SCHNEIDER, 2020, p. 57).

A BNCC traz em sua composição o conceito de aprendizagens essenciais que também são chamadas de competências gerais. Segundo ela, a definição é feita através da "mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho"(BRASIL, 2018, p. 8).

A BNCC também elenca essas aprendizagens essenciais em dez pontos principais e que são divididas em três etapas - os ensinos infantil, fundamental e médio - para melhor aproveitamento, como vemos no quadro abaixo:

Quadro 1 - Competências Gerais da Educação Básica da BNCC

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e

sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018)

Mas como desenvolver essas competências no período pandêmico? É de fato intrigante que o sistema de ensino brasileiro estivesse em busca de incluí-las em sua grade curricular mesmo durante a época do Covid-19. Ter que integrá-las ao novo calendário escolar e à nova rotina de todos os participantes ativos no processo de ensino-aprendizagem era mais um desafio. Foi difícil para minha família também ter que se adequar à nova realidade imposta naquela época.

Falando por mim, foram tempos difíceis. Eu, natalense, que larguei minha cidade em 2018 para seguir meu sonho de ser professora de inglês, me vi em Cajazeiras, a 610 quilômetros de distância dos meus pais, morando com os melhores amigos deles - que acabaram me adotando como afilhada. Sabe a minha madrinha que citei no início do capítulo? Pois bem, é ela. Passei a conviver com uma cultura diferente da minha, mas que foi a melhor coisa que poderia ter feito. No início de 2020, quando eu estava de férias depois de um ano infernal sem poder ver meus familiares, meu pai estava disposto a ir para Cajazeiras comigo - ele perdeu o emprego pouco tempo antes da pandemia começar - e recomeçar a vida (até o

momento ele e eu) para nos estabelecermos e ele trazer a minha mãe e minha irmã para cá. Entretanto, as coisas não saíram como esperado.

O período de quarentena foi bastante difícil para a minha família. Meu pai, que começou a trabalhar com meu padrinho na época, ficou constantemente preocupado com as outras duas que ficaram em Natal (passando por maus bocados, tendo que cuidar da minha avó que sofrera um AVC² poucos dias antes), e eu me vi perdida entre esperar um posicionamento da universidade em relação a volta às aulas enquanto ficava em casa o dia todo com a minha madrinha, tentando organizar a rotina de três crianças juntamente com a de todos em casa e a da escola onde ela era gestora. Enquanto ela organizava o calendário escolar, eu tive que dar de conta de demandas como ajudar nos afazeres domésticos, os estudos das crianças mais velhas e os meus estudos.

Quando minha mãe e minha irmã vieram para Cajazeiras, pude ver o desespero e ansiedade em seus rostos. O período remoto havia começado e me vi sentada em frente ao computador dividida entre aulas de morfossintaxe da língua inglesa, filosofia e literatura enquanto a minha irmã sentava-se do outro lado da mesa e não conseguia ligar a câmera do computador para participar das aulas online através do *Google Meet*. Acredito eu que a integração dela em uma escola cidadã foi mais difícil do que a minha aceitação com o ensino remoto. O que realmente tornou-se complicado foi saber até quando iríamos ficar com aulas remotas e qual era a diferença entre a educação à distância (EaD) e o contexto do uso do ensino remoto emergencial (ERE).

Moreira e Dias-Trindade (2019) citados por Santo e Dias-Trindade (2020) definem a EaD como "a utilização de ampla gama de modelos pedagógicos institucionais que contribuem para a criação de uma comunidade virtual de aprendizagem, ou seja, 'um grupo de pessoas unidas no ciberespaço com o fim de realizar uma tarefa e obter um produto, tratando-se, claramente, de um tipo específico de aprendizagem colaborativa" (p. 160). O resultado da implantação de uma comunidade desse tipo é a construção do conhecimento de maneira colaborativa e baseada em um diálogo reflexivo constante entre seus participantes.

Entretanto, o que auxilia ao indivíduo a ter essa experiência coletiva é a percepção de que ele é o centro do processo de construção de conhecimentos, envolvido na sua auto aprendizagem além de estar fazendo parte de uma comunidade integradora de ensino-aprendizagem, enquanto que o professor possui o papel de moderador deste processo,

² De acordo com o Ministério da Saúde, o Acidente Vascular Cerebral (AVC) acontece quando vasos que levam sangue ao cérebro entopem ou se rompem, provocando a paralisia da área cerebral que ficou sem circulação sanguínea.

auxiliando-o, guiando-o e motivando-o, “visando a minimização do distanciamento transacional (comunicacional e psíquico) que podem se instaurar nos cenários e ambientes virtuais”, seguindo o pensamento de Moreira e Dias-Trindade (2020).

Considerando-se este pressuposto, as situações de ensino devem ser planejadas em função de um roteiro de aprendizagem que possa conduzir os estudantes ao desenvolvimento tanto das competências específicas à área do curso, como das competências transversais necessárias à sociedade do conhecimento, às competências chave que os estudantes devem possuir para ter sucesso no mundo de hoje e de amanhã, quer ingressem no mundo do trabalho e optem por uma carreira profissional, quer como elementos críticos e intervenientes nesta sociedade digital e em rede (CARDOSO; SANTOS; SANTO E MOREIRA, 2018, p. 14).

A partir daí, podemos pensar acerca da elaboração de um ambiente virtual de ensino e aprendizagem focado no desenvolvimento das competências supracitadas e a autonomia individual do estudante, inserindo em seu âmbito real - tendo em vista que real é o que temos como palpável - ferramentas digitais que auxiliem no processo. Assim, segundo Castro (2017), o contexto educacional deve valorizar “o senso de pertencimento do aprendiz deve fazer com que ele se sinta confortável com aquela forma de aprender, deve motivá-lo a querer conhecer mais sobre aquele determinado conteúdo e deve fazer com que ele se sinta ‘em casa’ naquele ambiente de aprendizagem” (p. 44).

Para tanto, a didática do professor deve ser imprescindível, pois a partir dela o aluno é guiado na sua construção e desenvolvimento das habilidades e competências que a atual sociedade necessita. Além disso, é necessário que os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) possuam modelos de atividades não somente síncronos como assíncronos, dependendo da exposição do tópico em discussão, servindo como foco para tarefas específicas, de acordo com Moreira e Dias-Trindade (2020).

Em contrapartida, os autores também falam sobre o ensino remoto emergencial (ERE), “que surge a partir do aparecimento de pandemias e outras situações catastróficas, impedindo estudantes e professores de realizar suas atividades presenciais nos espaços escolares” (MOREIRA, DIAS-TRINDADE, 2020, p. 163). É uma alternativa provisória para que haja continuidade das práticas educacionais com o menor prejuízo possível devido à interrupção das aulas presenciais. Parando para refletir sobre a ERE, é como se tivesse sido feito um recorte no espaço-tempo para que alguma situação extraordinária acontecesse e o contexto educacional anterior não existisse mais, colando um outro contexto arrebatado de incertezas e que pudéssemos apenas confiar no acaso e no trabalho de colegas de profissão e do MEC, até

que tudo se normalizasse. Entretanto, vale ressaltar que as mudanças foram necessárias para que pudéssemos abarcar a condição de colapso no sistema de saúde mundial.

Ao arremessar os professores do ensino presencial para os ambientes virtuais de aprendizagem sem formação prévia, ou mesmo com uma formação aligeirada, poderá resultar num desserviço ao processo educativo e na formação dos estudantes, visto que tal formação não se trata tão somente da instrumentalização para a utilização das ferramentas digitais disponibilizadas no ciberespaço (MOREIRA; DIAS-TRINDADE, 2020, p. 163).

Mesmo sabendo que alguns professores tiveram acesso à formação de ferramentas digitais, a realidade de uns não era a mesma de outros, o que dificultou a aplicação das atividades que eram para serem exercidas durante o período do calendário extraordinário recomendado pelo MEC. Sendo assim, era necessária a continuidade dos estudos dos estudantes inseridos em todos os diferentes contextos, caso contrário, poderia haver uma regressão em relação à educação e, apesar das dificuldades, todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem se dedicavam no uso desses recursos digitais a fim de diminuir os danos causados pela covid-19.

Entretanto, há alguns estudos que implicam no tempo demasiado na utilização de dispositivos e ferramentas digitais. A Sociedade Brasileira de Pediatria (2019) elencou uma recomendação de tempo específico para cada idade de diferentes faixas etárias, as quais irei mostrar na tabela abaixo:

Quadro 2 - Faixa etária e tempo de tela

<ul style="list-style-type: none"> ● Evitar a exposição de crianças menores de 2 anos às telas, sem necessidade (nem passivamente!)
<ul style="list-style-type: none"> ● Crianças com idades entre 2 e 5 anos, limitar o tempo de telas ao máximo de 1 hora/dia, sempre com supervisão de pais/cuidadores/ responsáveis.
<ul style="list-style-type: none"> ● Crianças com idades entre 6 e 10 anos, limitar o tempo de telas ao máximo de 1-2 horas/dia, sempre com supervisão de pais/responsáveis.
<ul style="list-style-type: none"> ● Adolescentes com idades entre 11 e 18 anos, limitar o tempo de telas e jogos de videogames a 2-3 horas/dia, e nunca deixar “virar a noite” jogando.

Fonte: Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP, 2019).

Então como trabalhar com as crianças e adolescentes ao ponto deles não poderem extrapolar o limite de tempo? É preciso a supervisão dos pais e/ou responsáveis em todo o processo, seja em pandemia ou não. A participação dos pais é crucial para o desenvolvimento

dos seus filhos. Para tanto, Paiva (2020) traz a tona algumas reflexões acerca do ensino durante a pandemia em seu livro “#EnsinoPandêmico”, sendo uma delas:

Se um dos objetivos mais importantes da educação infantil é a socialização, seria muito mais importante que a escola se preocupasse com a socialização dessa criança em sua família, conversando e orientando os pais sobre a importância do vínculo familiar. Uma ideia seriam plantões telefônicos (PAIVA, 2020, não paginado).

É imprescindível que haja interação social entre os estudantes para que possam desenvolver suas competências da melhor maneira possível. Para isso, é necessário que haja um ambiente de aprendizagem colaborativa, cujas experiências dos estudantes influenciem no processo de construção do conhecimento e pensamento crítico individual, sendo este ambiente adaptado para o período pandêmico. Também é fundamental que nós professores possamos perceber o potencial de nossos alunos à medida em que eles vão participando ativamente de projetos de desenvolvimento de habilidades.

Assim, finalizo a contextualização social do período mais desafiador dos últimos três anos, dando seguimento a uma sequência didática, baseada nos quatro movimentos do conhecimentos do *Learning by Design*, que produzi juntamente com mais três colegas na disciplina de Linguística Aplicada, durante a pandemia para a utilização dela nos estágios finais do curso de graduação, relacionando ainda com o ensino de Língua Inglesa com o cenário pandêmico.

4. *LEARNING BY DESIGN* NO ENSINO REMOTO: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO MÉDIO

No final de 2021 para o início de 2022, ainda durante as aulas remotas da disciplina de Linguística Aplicada (doravante LA), o professor designou um trabalho cuja atividade de culminância era escolher um tema que tivesse repercussão/relevância social que trabalhasse interdisciplinarmente com a LA. Cada equipe deveria apresentar o tema escolhido e fazer as devidas relações interdisciplinares, podendo contribuir com discussões, construções de conhecimentos e propor soluções ao problema. Os tópicos elencados pelo professor foram: aulas remotas e pandemia; vacinação; porte e posse de armas; *homeschooling*; cultura do cancelamento; metaverso e as relações humanas; liberdade de expressão e democracia; *fake news*. Com isso, haveria dois momentos: o primeiro para apresentar o assunto e suas relações com a LA, e o segundo com a proposta de solução de problemas.

Em conjunto com os meus colegas, o tema que mais nos interessou foi "liberdade de expressão e democracia", tendo em vista as discussões vigentes naquele ano devido ao período político que estava para acontecer no final de 2022. Começamos a trabalhar com o tópico escolhido com a finalidade de se discutir a importância de pesquisar sobre a temática, relacionando-a com a LA, haja vista seu caráter inter/trans/multidisciplinar (ANJOS, 2017).

Atualmente, a Linguística Aplicada tem buscado a consolidação de pesquisas que visem à compreensão da vida social, a partir de práticas com interfaces com as mais diversas áreas. Não sem razão é que a compreensão do contexto de ensino-aprendizagem de línguas tem sido possibilitada pelo diálogo com a Psicologia Social, a Análise do Discurso e a Pedagogia Crítica. (ANJOS, 2017, p. 126)

Com isso, decidimos utilizar o tópico para discussão dentro de sala com o intuito de compreender e analisar criticamente sobre o que fundamenta a democracia e o direito à liberdade de expressão, tendo em vista o contexto de globalização e avanços tecnológicos das últimas décadas e as relações de poder entre os discursos abordados nos diferentes cenários. Uma forma de avaliar a temática como um problema social é o pronunciamento das pessoas em relação a determinados temas de atuação e relevância social (racismo, xenofobia, gordofobia etc) e a interpretação crítica da realidade em relação ao que está sendo debatido.

Para tanto, é preciso entender que a LA possui caráter interdisciplinar, isto é, conecta-se com outras áreas para que seu objeto de estudo seja compreendido. Com isso, Anjos (2017) explana os diferentes tipos de áreas cuja Linguística Aplicada trabalha em conjunto, como:

Filosofia, Etnografia, Análise do Discurso, Psicologia Social, Psicolinguística, Linguística, Sociologia, Psicologia Cognitiva e Psicanálise.

Sob essa ótica é que Moita Lopes (2009) propõe o que ele convencionou chamar de Linguística Aplicada híbrida, mestiça, indisciplinar. Para tanto, esse pesquisador defende a explosão da relação entre teoria e prática, de modo que a LA seja responsiva à vida social. Para que isso aconteça é preciso romper as barreiras disciplinares, avançar e adentar o universo de outras disciplinas, desenvolvendo respostas e rompendo com paradigmas consagrados, quase sagrados. (ANJOS, 2017, p. 128-129)

Dessa forma, utilizamos a LA em conjunto com a Análise do Discurso para a uma proposta didática sobre liberdade de expressão e democracia, a qual apresentamos no segundo momento durante as aulas, baseada no conceito de *Learning by Design*, de Cope e Kalantzis, consistindo em uma abordagem que surgiu em contrapartida ao movimento da pedagogia tradicional, em meados dos anos 90, que focava na capacidade dos alunos de se comunicarem e entenderem os diversos tipos de contextos nos quais estão inseridos. Começamos elencando os dados de identificação da instituição: o plano seria aplicado em uma escola pública para alunos do 3º ano do ensino médio da cidade de Cajazeiras/PB, no ensino remoto ou presencial (o plano poderia ser aplicado em ambas as modalidades). Em continuidade, elencamos o *overview*, como podemos ver no quadro a seguir:

Quadro 3: Overview da sequência didática “LIBERDADE DE EXPRESSÃO E DEMOCRACIA: uma proposta para a sala de aula”

Overview
Nesta sequência, os alunos serão incentivados a debater liberdade de expressão e democracia a partir de uma interpretação crítica da realidade e de textos constitucionais.

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Logo em seguida, fundamentamos a sequência nas competências que regem o ensino médio brasileiro pela BNCC (2018), começando pelas competências 5.1.1 e 5.4.1, de acordo com o quadro a seguir:

Quadro 4: Competências

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ● 5.1.1. LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS NO ENSINO MÉDIO:
COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS E HABILIDADES
COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 1 |
|---|

Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.

● 5.4.1. CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS NO ENSINO MÉDIO: COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS E HABILIDADES

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 1

Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.

Fonte: BNCC (2018)

Posteriormente, listamos as habilidades EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG104, EM13CHS101, EM13CHS102 e EM13CHS103 também encontradas na BNCC, que possuem relação com as competências supracitadas:

Quadro 5: Habilidades

- (EM13LGG101) Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos.
- (EM13LGG102) Analisar visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias como forma de ampliar suas possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade.
- (EM13LGG104) Utilizar as diferentes linguagens, levando em conta seus funcionamentos, para a compreensão e produção de textos e discursos em diversos campos de atuação social.
- (EM13CHS101) Analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão e à crítica de ideias filosóficas e processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.

- (EM13CHS102) Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais da emergência de matrizes conceituais hegemônicas (etnocentrismo, evolução, modernidade etc.), comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos.
- (EM13CHS103) Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de natureza qualitativa e quantitativa (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos, gráficos, mapas, tabelas etc.).

Fonte: BNCC (2018)

Baseados nessas competências e habilidades, o conteúdo programático que elencamos foi "liberdade de expressão e democracia" e "discurso de ódio", dividindo os dois tópicos em 5 horas/aulas. Estabelecemos que a primeira aula da sequência seria uma introdução à temática, listando os principais pontos das discussões que iriam acontecer durante os encontros posteriores, tais como "você sabe o que é liberdade de expressão?", "Você sabe o que é democracia?" e ainda "Você conhece as leis (americanas e brasileiras) que norteiam as liberdades individuais?", para que os alunos pudessem compartilhar seus pensamentos e opiniões baseadas em suas experiências, relacionando ao movimento do conhecimento "experienciar" da teoria apresentada por Cope e Kalantzis (2015).

Experienciar é um Processo de Conhecimento que envolve o aprendizado por meio da imersão nas coisas reais e cotidianas do mundo: experiência pessoal, engajamento concreto e exposição a evidências, fatos e dados.[...] a experiência que ocorre na pedagogia por natureza tende a ser muito mais consciente, sistemática, explícita e estruturada. Assume uma postura em que a experiência se refere a um lugar fora do ambiente educacional – por meio de textos, visuais ou representação de áudio, por simulação ou por excursão, por exemplo (COPE; KALANTZIS, 2015, p. 17-18, tradução nossa).³

Ainda segundo os autores, há dois tipos de "experienciar": o conhecido e o novo, sendo o primeiro baseado nas experiências do aluno fora do ambiente educacional, inserido

³ Experiencing is a Knowledge Process involving learning through immersion in the real, everyday stuff of the world: personal experience, concrete engagement, and exposure to evidence, facts and data.[...] the experiencing that occurs in pedagogy in its nature tends to be far more conscious, systematic, explicit, and structured. It assumes a stance in which the experiencing refers to a place outside of the educational setting— by means of textual, visual or audio representation, by simulation or by excursion, for instance.

no mundo cotidiano e familiar, conhecimentos prévios e interesses pessoais, enquanto que o segundo é o que não seria familiar para o estudante mas que, para fazer sentido, o novo precisa ter alguns elementos dos quais ele esteja familiarizado, sendo a aprendizagem estruturada através de "meios para que as partes desconhecidas se tornem inteligíveis - com a ajuda de colegas, professores, referências textuais cruzadas ou menus de ajuda" (COPE, KALANTZIS, 2015, p. 19, tradução nossa).

Dando continuidade ao plano da sequência, o segundo encontro seria de retomada de conceitos de liberdade de expressão e relacionando-o com o discurso de ódio, usando também algumas perguntas norteadoras como "Como o americano justifica o discurso de ódio?" e "Como o brasileiro justifica o discurso de ódio?", associando os temas por meio das constituições brasileira e americana. Com isso, temos o movimento do conhecimento "conceituar", o qual também ocorre de duas formas: a conceituação por nomeação, cujos alunos aprendem usar termos abstratos e generalizantes, e a conceituação por teorização por meio dos quais os nomes dos conceitos são ligados em uma linguagem de generalização, indo além da linguagem, representando os conceitos de forma visual ou diagramática (COPE, KALANTZIS, 2015).

A teorização é tipicamente a base de paradigmas ou esquemas que formam o discurso subjacente e sintetizador das áreas disciplinares acadêmicas. Nesse território pedagógico, a pedagogia didática estabeleceria esquemas disciplinares para os aprendizes adquirirem (as regras de alfabetização, as leis da física e assim por diante). Em contraste, a conceitualização por teorização requer que os alunos sejam criadores de conceitos e teorias. Também sugere tecer entre o experiencial e o conceitual (COPE; KALANTZIS, 2015, p. 19-20, tradução nossa).⁴

Logo em seguida, nas terceira e quarta aulas, os alunos iriam assistir a trechos de séries e vídeos para analisar e relacionar o discurso de ódio com o racismo, através da série norte-americana *This is Us*, quando Rebecca Pearson confronta sua própria mãe sobre seu comportamento em relação ao seu filho, Randall, por ser um menino negro enquanto que toda sua família era branca; e um trecho de um vídeo lançado no *Tik Tok*, pelo perfil "doantídoto", referente a um vídeo do Trevor Noah (apresentador e comediante sul-africano) falando sobre o racismo na Europa durante a Guerra da Rússia contra a Ucrânia no início de 2022; e ainda

⁴ Theorizing is typically the basis of paradigms or schemas which form the underlying, synthesizing discourse of academic discipline areas. In this pedagogical territory, didactic pedagogy would lay out disciplinary schemas for the learners to acquire (the rules of literacy, the laws of physics, and the like). In contrast, active Conceptualizing with Theory requires that learners be concept and theory- makers. It also suggests weaving between the experiential and the conceptual.

uma matéria da CNN Brasil apresentando a dificuldade que estudantes estrangeiros sofriam ao tentar fugir da Ucrânia devido à guerra, enfrentando racismo e segregação. Com isso, os estudantes deveriam pesquisar, antes do encontro, o racismo como um problema social, para que pudesse ser analisado e discutido em sala de aula.

Imagem 2: Trecho da série *This is Us*, no qual Rebecca Pearson confronta sua mãe por seu comportamento racista.



Fonte: Prime Video, 2020.

Relacionando esses dois encontros supracitados com a teoria mostrada nesta pesquisa, os movimentos do conhecimento apresentados seriam o "analisar", sendo dividido em duas categorias: o "analisar funcionalmente" e o "analisar criticamente". O primeiro está associado ao processo de percepção das primeiras impressões que o aluno possui, tirando conclusões dedutivas e/ou baseadas em suas próprias vivências, explicando padrões específicos para os tipos de comportamentos raciais e segregacionais incluídos na sociedade, fazendo a si mesmo perguntas sobre o ponto de vista é representado ou ainda quem é afetado nessa história e quais as consequências que impactam na sociedade ou no ambiente (COPE; KALANTZIS, 2015). Já o segundo está associado à avaliação crítica das próprias experiências formativas e motivações de outras pessoas, é interrogar o mundo da subjetividade - ação humana, interesse e intenção - seguindo os processos de raciocínio como argumentativos (COPE, KALANTZIS, 2015, p. 21). Ou seja, enquanto o primeiro é um tópico objetivo e prático, o segundo vai atrás de respostas mais elaboradas baseadas em pensamentos subjetivos da natureza humana.

Ainda sobre o quarto encontro, explicando o que haveria na aula seguinte, seriam dadas orientações sobre a atividade de culminância desta sequência didática: a turma seria dividida em duas equipes e teriam que pesquisar e se preparar para um debate falando sobre prós e contras das constituições estudadas, abrangendo a 1ª emenda da constituição

americana e o artigo 5o da constituição brasileira, explicando os pilares que sustentam o discurso de ódio, sendo escolhida do professor a divisão da turma nos dois times.

Por fim, no último encontro, o debate aconteceria durante o horário de aula estabelecido para que os alunos pudessem apresentar os conhecimentos construídos a partir das conversas e das pesquisas feitas em sala de aula e em casa, sendo finalizado com sugestão de temas para futuras aulas. Com isso, podemos relacionar o final desta sequência didática com o movimento "aplicar".

Aplicar é um processo de conhecimento no qual os aprendizes intervêm ativamente no mundo humano e natural, aprendendo pela aplicação de conhecimento experiencial, conceitual ou crítico [...]. Aprendemos pela aplicação no mundo da vida de maneiras que são mais ou menos inconscientes ou incidentais ao processo de aplicação, de maneiras que, em outras palavras, são endógenas a esse mundo da vida (COPE; KALANTZIS, 2015, p. 21, tradução nossa).⁵

O movimento "aplicar" ainda refere-se à mudança de ambiente na qual o conhecimento construído sai do âmbito educacional para o que consideramos como ambiente real, fora do contexto da escola, sendo feito para ser aplicado em diversas situações e lugares. Ele também pode ser dividido em duas vertentes: o "aplicar apropriadamente" e o "aplicar criativamente". O primeiro acontece de maneira previsível em contextos específicos, mesmo que os alunos estejam em situações que jamais viram antes - seja no mundo real ou simulado - eles agirão de maneira que atendam às expectativas consideradas normais. Em contrapartida, no segundo, o aprendiz adapta os conhecimentos adquiridos em determinado ambiente a outro completamente diferente, exigindo dele criatividade para colocá-los em prática, transformando situações e gerando novos significados (COPE; KALANTZIS, 2015).

Seguindo o plano de aula, o principal objetivo da sequência era compreender, a partir da interpretação de leis e emendas constitucionais, o que rege um regime democrático de direito, responsável pela garantia e manutenção de uma sociedade civil. Já os objetivos específicos eram: ser capaz de compreender diferentes aspectos das leis que exprimem as liberdades/direitos e deveres nas constituições americana e brasileira; compreender o que fundamenta uma democracia e o direito de liberdade de expressão; relacionar e discernir

⁵ Applying is a Knowledge Process in which learners actively intervene in the human and natural world, learning by applying experiential, conceptual or critical knowledge [...]. We learn by application in the lifeworld in ways which are more or less unconscious or incidental to the process of application, in ways which, in other words, are endogenous to that lifeworld.

liberdade de expressão e discurso de ódio; e aprimorar suas competências de leitura, interpretação de texto e conhecimento sócio-cultural.

Para podermos colocar tudo isso em prática, precisaríamos de recursos e ferramentas digitais que nos auxiliassem da melhor maneira possível no contexto da pandemia e do ensino remoto, elencando assim textos digitais, a ferramenta de reunião *Google Meet*, apresentações em slides e vídeos nas plataformas *Youtube* e *Tik Tok*. Mas de que maneira iríamos avaliar o desempenho e desenvolvimento dos alunos? Os critérios de avaliação escolhidos para esta sequência foram: a participação dos alunos nas atividades propostas em aula, a realização das pesquisas e preparo para execução das atividades, e a participação e contribuição nas discussões na atividade de culminância.

De fato, o processo de criação e associação deste plano de aula com a teoria apresentada foi facilitado pelo trabalho em equipe, organizado nos dois últimos anos durante a disciplina de LA, o que me permitiu (re)pensar e (re)planejar o que me deixa contente em trabalhar e pesquisar: o ensino de línguas.

As considerações ou reflexões até agora feitas vêm sendo desdobramentos de um primeiro saber inicialmente apontado como necessário à formação docente, numa perspectiva progressista. Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas feitas dos alunos, as suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho - a de ensinar e não a de transferir conhecimento (FREIRE, 2021, p. 47).

O ato de ensinar me traz indagações não somente à pessoa quem eu sou, mas a que posso me tornar a partir das experiências vividas em ambientes educacionais, com aprendizagens que se baseiam em seus contextos de vida, produzindo um ciclo de ensino-aprendizagem do qual todos nós fazemos parte. E essas reflexões que faço a mim mesma fazem parte do processo de construção do meu caráter enquanto ser humano, professora, estudante e indivíduo social. A partir disso, poderei perceber que minhas futuras práticas estarão levando em consideração a construção do pensamento crítico, não apenas dos estudantes como também o meu.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar esta etapa da minha pesquisa, é necessário que retome pontos importantes de todo o processo que envolve o meu trabalho. O tema Liberdade de Expressão e Democracia que abordei no plano de aula, além de ser importante para a sociedade, haja vista que estamos em constante evolução e a quebra de paradoxos é essencial para que este processo aconteça, também é de relevância acadêmica, pois podemos trabalhar em diversas áreas do conhecimento além da linguística, como a sociologia, filosofia e análise do discurso, trazendo consigo um caráter interdisciplinar para o tópico em questão.

Além disso, o *Learning by Design* traz uma perspectiva atual da pedagogia dos multiletramentos, pois carrega consigo diferentes olhares acerca do mundo em que vivemos, utilizando as vivências individuais para contribuir com a construção do conhecimento, através de ferramentas digitais - haja vista que vivemos em uma sociedade tecnológica, com o alcance de pessoas a um clique, fazendo nos conectar não apenas com pessoas, mas com suas culturas, costumes, paradigmas e crenças, entendendo-as como são e buscando sempre a formação cidadã de cada indivíduo.

Também pudemos perceber a importância do uso de tecnologias como facilitadoras, durante o período da pandemia do covid-19, no processo de ensino aprendizagem de LI, pois utilizamos dispositivos - celulares, computadores, tablets - e recursos audiovisuais para auxiliar na compreensão do que estava sendo apresentado aos alunos. Em relação à sequência didática, o letramento digital fez-se necessário para que pudéssemos criar um ambiente virtual de aprendizagem, a fim de que os quatro movimentos do conhecimento do *Learning by Design* - experienciar, conceituar, analisar e aplicar - fossem colocados em prática e a construção do conhecimento ocorresse de forma mútua entre aluno e professor.

Por fim, esta pesquisa ainda não está concluída e que, como sugestão, é importante que haja continuidade e leve os pontos apresentados aqui para dimensões futuras, tanto na área de atuação (tornando a proposta pedagógica não somente feita para o período pandêmico, mas também para aulas presenciais), como também na área acadêmica.

6. REFERÊNCIAS

ANECLETO, Úrsula Cunha; OLIVEIRA, Maiele dos Santos. Tecnologias digitais, pedagogia dos multiletramentos e formação de professor: caminhos da pesquisa colaborativa. In: FERRAZ, Obdália (Org.). Educação, (multi) letramentos, e tecnologias: tecendo redes de conhecimentos sobre letramentos, cultura digital, ensino e aprendizagem na cibercultura. Salvador: EDUFBA, 2019.

ANJOS, Flávius Almeida dos. A linguística aplicada, o ensino e a aprendizagem da língua inglesa e o compromisso social. Revista Tabuleiro das Letras, PPGEL - Salvador, vol: 11, nº 2, p. 123-139, dezembro de 2017.

BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal/ Mikhail Bakhtin: introdução e tradução do russo Paulo Bezerra; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov - 4a. ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAUMAN, Zygmunt. Modernidade líquida. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia do covid-19. Parecer CNE/CP nº 5/2020, de 28 de abril de 2020. Presidente: Luiz Roberto Liza Curi. Relatores: Eduardo Deschamps e Maria Helena Guimarães de Castro. Brasília, DF, 2020.

BRASIL. Medida provisória nº 934, de 1º de abril de 2020. Congresso nacional, Brasília, DF, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

CARDOSO, Ariston de Lima; SANTOS, Adilson Gomes dos; SANTO, Eniel do Espírito; MOREIRA, José Antônio. Modelo Pedagógico Virtual UFRB: por uma educação aberta e digital. E-book. Cruz das Almas: UFRB, 2018. Disponível em https://www2.ufrb.edu.br/ead/images/Modelo_Pedagogico.pdf Acesso em 25 abril 2020.

CASTRO, Luciana Parnaíba de. Aprendizagem por design: "movimentos do conhecimento" de estagiárias de um curso de letras - língua inglesa. 2017. 229f. (Dissertação de Mestrado em Letras), Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino, Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande - Paraíba - Brasil, 2017. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/7832>

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. A Pedagogy of Multiliteracies: Learning by Design. New York: Palgrave MacMillan, 2015.

DIAS, Elizângela; STRECKER, Heidei. Nativos digitais e ferramentas tecnológicas no contexto educacional, p. 19-30. In: Multimodalidade e práticas de multiletramentos no ensino de línguas. São Paulo: Bluncher, 2019.

EZENWABASILI, Mariana. Como as diferentes gerações aprendem. Revista Superior, 2016. Disponível em: <https://revistaensinosuperior.com.br/2016/12/01/como-diferentes-geracoes-aprendem/>.

- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa/ Paulo Freire - 70a ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.
- GUIMARÃES, Elisa. Texto, discurso e ensino/ Elisa Guimarães. São Paulo: Contexto, 2009.
- KENSKI, Vani Moreira. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. Campinas: Editora Papirus, 2012.
- KLEIMAN, Angela Del Carmen Bustos Romero de. Preciso “ensinar” o letramento? São Paulo: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MOREIRA, José. António; DIAS-TRINDADE, Sara. Comunidades virtuais de aprendizagem. In: JARDIM, Jacinto; FRANCO, José Eduardo (Org.). Empreendipédia: Dicionário de educação para o empreendedorismo. Lisboa: Gradiva, 2019.
- MOSER, Alvino. Educação em tempo de coronavírus: a necessidade suscita a criatividade. In: MACHADO, Dinamara Pereira (Org.). Educação em tempos de covid-19: reflexões e narrativas de pais e professores. Curitiba: Editora Dialética e Realidade, 2020.
- PEREIRA, Rodrigo Acosta; RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso sob perspectiva da análise dialógica de discurso do currículo de Bakhtin. Letras, Santa Maria, v. 20, n° 40, p. 147-162, jan/jun, 2010.
- ROJO, Roxane Helena Rodrigues; BARBOSA, Jacqueline. Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos/ Roxane Rojo, Jacquelin Barbosa - 1a. ed. - São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Letramento e capacidades de leitura para a cidadania. São Paulo: SEE: CENP, 2004. Texto apresentado em congresso realizado em maio de 2004.
- ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social/ Roxane Rojo - São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- SCHNEIDER, Elton Ivan; SCHNEIDER, Alice Braun. Educação em tempos de pandemia. In: MACHADO, Dinamara Pereira (Org.). Educação em tempos de covid-19: reflexões e narrativas de pais e professores. Curitiba: Editora Dialética e Realidade, 2020.
- SOARES, Magda Becker. Letramento: um tema em três gêneros/ Magda Soares - 3 ed. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

7. APÊNDICES



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFCG
 CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES - CFP
 UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS - UAL
 DISCIPLINA LINGUÍSTICA APLICADA AO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA II
 DOCENTE: FABIONE GOMES DA SILVA

PLANO DE AULA

LIBERDADE DE EXPRESSÃO E DEMOCRACIA:

uma proposta para a sala de aula

Docentes	Componente curricular	Dados de identificação da instituição
Ana Beatriz da C. Melo Ernesto Fidel S. Martins Flávia S. Pereira João Victor L. M. Maia Mirely A. de Souza	Língua Inglesa	Escola pública Ensino médio: 3º ano Cidade: Cajazeiras - PB Zona urbana Ensino remoto/presencial

Overview

Nesta sequência, os alunos serão incentivados a debater liberdade de expressão e democracia a partir de uma interpretação crítica da realidade e de textos constitucionais.

Competências (BNCC)
<ul style="list-style-type: none"> ● 5.1.1. LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS NO ENSINO MÉDIO: COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS E HABILIDADES <p>COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 1</p> <p>Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.</p>
<ul style="list-style-type: none"> ● 5.4.1. CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS NO ENSINO MÉDIO: COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS E HABILIDADES <p>COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 1</p> <p>Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.</p>

Habilidades (BNCC)
<ul style="list-style-type: none"> ● (EM13LGG101) Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos. ● (EM13LGG102) Analisar visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias como forma de ampliar suas possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade. ● (EM13LGG104) Utilizar as diferentes linguagens, levando em conta seus funcionamentos, para a compreensão e produção de textos e discursos em diversos campos de atuação social.

- (EM13CHS101) Analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão e à crítica de ideias filosóficas e processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.
- (EM13CHS102) Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais da emergência de matrizes conceituais hegemônicas (etnocentrismo, evolução, modernidade etc.), comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos.
- (EM13CHS103) Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de natureza qualitativa e quantitativa (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos, gráficos, mapas, tabelas etc.).

Conteúdo(s) programático(s)

- Liberdade de expressão e democracia;
- Análise do discurso.

Sequência didática

- Aula 1 (1h/aula): Introdução da temática a ser discutida no decorrer da sequência, elencando os pontos principais das discussões que se sucederão.
 - Você sabe o que é liberdade de expressão?
 - Você sabe o que é democracia?
 - Você conhece as leis (americanas e brasileiras) que norteiam as liberdades individuais?
- Aula 2 (1h/aula): Introdução ao discurso de ódio.
 - Retomar os conceitos de liberdade de expressão e relacionar ao discurso de ódio;

<ul style="list-style-type: none"> ○ Como o americano justifica o discurso de ódio? ○ Como o brasileiro justifica o discurso de ódio?
<ul style="list-style-type: none"> ● Aula 3 (1h/aula): Discurso de ódio e racismo. <ul style="list-style-type: none"> ○ Relacionar o discurso de ódio ao racismo; ○ Vídeo da série da Amazon Prime "This is Us - Rebecca Confronts Her Mother on Her Racist Behavior"; ○ TikTok "doantidoto" - racismo na Europa durante a guerra da Rússia contra a Ucrânia; ○ Orientações para pesquisa complementar: assistir o vídeo completo do Trevor Noah e pesquisar sobre o racismo como uma problemática social.
<ul style="list-style-type: none"> ● Aula 4 (1h/aula): o racismo como uma questão da sociedade moderna <ul style="list-style-type: none"> ○ Matéria da CNN Brasil: Estudantes estrangeiros que fogem da Ucrânia enfrentam racismo e segregação; ○ Discutir a matéria apresentada em conjunto com a pesquisa passada para casa; ○ Orientações para a atividade de culminância da sequência. A turma será dividida em dois grupos e os alunos deverão pesquisar e se preparar para um debate sobre os prós e contras das constituições americana e brasileira, sabendo que cada grupo precisará argumentar em favor de ou contra os mais vastos aspectos da 1ª emenda da CA e do artigo 5º da CB, de maneira a elucidar os pilares que sustentam o discurso de ódio. O professor irá fazer a divisão dos grupos e atribuir uma constituição para cada um.
<ul style="list-style-type: none"> ● Aula 5 (1h/aula): culminância da sequência. <ul style="list-style-type: none"> ○ Debate final sobre o tema proposto. ○ Fim da sequência com sugestão de temas para as próximas aulas.

Objetivo geral	Objetivos específicos
-----------------------	------------------------------

<p>Compreender, a partir da interpretação de leis e emendas constitucionais, o que rege um regime democrático de direito, responsável pela garantia e manutenção de uma sociedade civil.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Ser capaz de compreender diferentes aspectos das leis que exprimem as liberdades/direitos e deveres nas constituições americana e brasileira; ● Compreender o que fundamenta uma democracia e o direito à liberdade de expressão; ● Relacionar e discernir liberdade de expressão de discurso de ódio; ● Aprimorar suas competências de leitura, interpretação de texto e conhecimento sócio-cultural.
--	---

Recursos/Ferramentas	Critérios de avaliação
<ul style="list-style-type: none"> ● Textos digitais; ● Google meet; ● Apresentação em slides; ● Youtube; ● TikTok. 	<p>Participação dos alunos nas atividades propostas em aula (3,0);</p> <p>Realização das pesquisas e preparo para execução das atividades (2,0);</p> <p>Participação e contribuição nas discussões na atividade de culminância (5,0).</p>

Referências
<ul style="list-style-type: none"> ● Para o estudante: <p>AMAZON PRIME VIDEO UK. Rebecca Confronts Her Mother on Her Racist Behaviour. Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZCDEvyfdzcQ&t=3s>. Acesso em: 09 de mar. de 2022.</p> <p>GIULIA ALECRIM. Monark é desligado do Flow Podcast após defender existência de partido nazista: fala aconteceu durante entrevista no canal em que bruno aiub, conhecido como monark, era âncora; ele foi desligado da produção nesta</p>

terça-feira (8). Fala aconteceu durante entrevista no canal em que Bruno Aiub, conhecido como Monark, era âncora; ele foi desligado da produção nesta terça-feira (8). 2022. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/monark-e-desligado-do-flow-podcast-apos-defender-existencia-de-partido-nazista/>. Acesso em: 09 mar. 2022.

STEPHANIE BUSARI. **Estudantes estrangeiros que fogem da Ucrânia enfrentam racismo e segregação**: estudante de medicina comentou à CNN que os ucranianos foram priorizados sobre os africanos. Estudante de medicina comentou à CNN que os ucranianos foram priorizados sobre os africanos. 2022. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/internacional/estudantes-estrangeiros-que-fogem-da-ucrania-enfrentam-racismo-e-segregacao/>. Acesso em: 09 mar. 2022.

THE DAILY SHOW WITH TREVOR NOAH. Russia Punished & Media Shocked by Invasion in “Relatively Civilized” Ukraine. Youtube. Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6C38p7N5h9M&t=584s>

The Making of the U.S. Constitution. Library of Congress, 2020. Disponível em: <http://lcweb2.loc.gov/ammem/amlaw/ac001/intro4.html>. Acesso em: 10 de mar. de 2022.

- Para o professor:

ANGHER, Anne Joyce (Org.). **Vade mecum acadêmico de direito Rideel**. 15.ed. atual. e ampl. São Paulo: Rideel, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br>

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística**: uma introdução crítica. São Paulo. Parábola, 2002.

CASTRO, Luciana Parnaíba de et al. Aprendizagem por design: "movimentos do conhecimento" de estagiárias de um curso de letras-língua inglesa. 2017.

CELANI, M. A. A. Afinal, o que é Linguística Aplicada. In: ZANOTTO, M. S. & CELANI, M. A. A. (Org.). **Linguística Aplicada, da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar**. São Paulo: EDUC, 1992.

KELLY, Alfred Hinsey. **American Constitution**. 1948.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **O que é lingüística**. São Paulo, Brasiliense, 2006.

SILVA, Fabiane Gomes. A gestão dos processos de leitura nas docências compartilhadas: Práticas de Letramento Crítico nas aulas de Língua Inglesa. IN: DI LORENZO, Iveralda Dantas Nobrega; NETO, Marciano Henrique de Lucena (orgs.). **Práxis e Formação Do Discente na Gestão do Pibid**: Reflexões entre Ensino Superior e a Educação Básica. Rio de Janeiro: Autografia, 2019.