



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO



O USO DO *FACEBOOK* EM AULAS DE LÍNGUA INGLESA
NA PERSPECTIVA DOS MULTILETRAMENTOS

Camila dos Santos Pereira

Campina Grande/PB, Julho de 2016.

Camila dos Santos Pereira

O USO DO *FACEBOOK* EM AULAS DE LÍNGUA INGLESA
NA PERSPECTIVA DOS MULTILETRAMENTOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Marco Antônio Margarido Costa

2016

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFCG

P436u Pereira, Camila dos Santos.
 O uso do *Facebook* em aulas de língua inglesa na perspectiva dos multiletramentos / Camila dos Santos Pereira. – Campina Grande, 2016.
 145 f. : il. color.

 Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2016.
 "Orientação: Prof. Dr. Marco Antônio Margarido Costa".
 Referências.

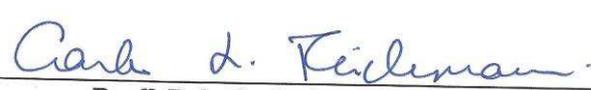
 1. Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). 2. Ensino de Língua Inglesa. 3. *Facebook* - Educação. I. Costa, Marco Antônio Margarido. II. Título.

CDU 37:004(043)

FOLHA DE APROVAÇÃO



Prof. Dr. Marco Antônio Margarido Costa – UFCG
(Orientador)



Profª Drª. Carla Lynn Reichmann – UFPB
(Examinadora externa)



Profª Drª. Rossana Delmar de Lima Arcoverde – UFCG
(Examinadora interna)

À minha avó, Corina (*in memoriam*), pelo exemplo de força e pelas alegrias compartilhadas comigo.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me conceder o dom da vida, paciência e sabedoria para permitir que eu alcançasse mais esse objetivo.

À minha mãe, pelo incentivo e apoio em todas as minhas decisões. Por ter tentando não interromper as horas de estudo. Por nunca ter desistido dos meus sonhos.

Ao meu pai, por todo investimento feito pela minha educação. Pelo carinho a mim transmitido. Pelo apoio incondicional na minha trajetória.

À minha família, pelos momentos de alegria ao decorrer da minha caminhada.

Ao professor e orientador, Dr. Marco Antônio Margarido Costa, pela oportunidade para concretizar esta pesquisa e pelas horas de dedicação e paciência. Seus questionamentos foram fundamentais para os meus momentos de reflexão e escrita. Obrigada!

À professora Dr^a. Rossana Delmar de Lima Arcoverde, pelo acolhimento no seu grupo de estudos e pelas contribuições no meu trabalho.

À professora Dr^a. Carla Lynn Reichmann, pela leitura e contribuições apresentadas no momento da qualificação.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande, especialmente a Sinara Branco, Fátima Alves, Williany Silva, Marco Costa, Rossana Arcoverde e Maria Augusta Reinaldo, que contribuíram para a minha formação enquanto pesquisadora.

Aos alunos da turma do 9^o ano e à escola municipal Severino Marinheiro, da cidade de Juazeirinho-PB, que, gentilmente, contribuíram para a realização deste trabalho. Sem a confiança de vocês esta pesquisa não seria possível.

Às amigas de sempre Dione, Priscila e Zandra, pelos risos, conversas, pelos momentos que estiveram presentes, ou que mesmo distantes, estiveram me apoiando.

Aos Champions, Catarina, Luciano, Dione, Flávia (Tiffany) e Paulo, que acompanham a minha vida acadêmica desde 2009.

Aos colegas do mestrado, especialmente à Patrícia, pelos “Ei/Oi” nos momentos de incertezas e de conquistas no mestrado. Espero que continuemos juntas.

Aos professores do curso de Letras, da Universidade Estadual da Paraíba, que estavam na instituição entre 2009 e 2012, por terem compartilhado os seus conhecimentos no início da minha formação. Agradeço, especialmente, à Karyne Soares e Sandra Dias.

A todos, que de forma direta ou indireta, me ajudaram e contribuíram na minha formação acadêmica e cidadã.

RESUMO

Na pós-modernidade, a presença das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), em várias esferas da sociedade, geram novas formas de produzir e consumir conhecimento, de relacionar-se, de ler e escrever. As práticas letradas mediadas pelas tecnologias requerem dos cidadãos um olhar mais atento, pois os textos, antes constituídos apenas por palavras, agora são multimodais, ou seja, eles integram imagens, vídeos, sons e outras semioses. Compreendemos que para termos uma educação linguística que possa atender às necessidades dos nossos alunos, os nativos digitais (PRENSKY, 2001), são necessárias mudanças epistemológicas na formação, inicial e continuada, dos professores. Acreditamos que a inserção das TIC possa potencializar as práticas pedagógicas, tornando as aulas mais dinâmicas, atraentes, como também possa permitir maior interação e colaboração entre alunos e o professor. Dessa forma, novos saberes poderão ser articulados na escola e na vida cotidiana dos nossos alunos. Partindo dessas reflexões, estabelecemos como objetivo central da nossa pesquisa investigar as possibilidades de uso das TIC nas aulas de língua inglesa (LI) de uma professora da rede pública de ensino. Como objetivos específicos, interessa-nos (1) analisar os impactos provocados nos alunos após a utilização do grupo no *Facebook* como ferramenta facilitadora da aprendizagem e (2) identificar os desafios enfrentados pela professora durante a utilização das TIC enquanto recurso pedagógico no ensino de LI. A fim de responder a seguinte questão: em quais aspectos o uso de um grupo no *Facebook* pode viabilizar o ensino LI? Enquanto professora-pesquisadora, optamos por realizar uma pesquisa-ação, de natureza qualitativa, com uma abordagem etnográfica (MOREIRA, CALLEFE, 2008). Nesses moldes, analisamos como foram desenvolvidas as atividades elaboradas para um grupo no *Facebook* chamado *FunEnglish*, no qual participaram a professora de língua inglesa e 30 alunos do 9º ano do ensino fundamental II de uma escola da rede pública de ensino da cidade de Juazeirinho-PB. Nosso corpus é constituído pelas anotações feitas pela professora-pesquisadora, os comentários e exercícios feitos pelos alunos no grupo *FunEnglish* e um questionário aplicado no final da pesquisa. Buscamos subsídios teóricos para a análise e interpretação dos dados em estudos sobre a formação dos professores e a pedagogia dos Multiletramentos, conforme as perspectivas do Grupo de Nova Londres (1996), Cope e Kalantzis (2009), e Rojo (2012, 2013). Assim como, baseamo-nos em estudos de Lankshear e Knobel (2003), Monte-Mór (2009, 2012) e nas contribuições de Kumaravadivelu (2012), que problematiza quais perspectivas devem ser repensadas na formação de professores de línguas para que elas possam atender às demandas da sociedade globalizada. Com a pesquisa, a professora-pesquisadora constatou que a articulação das atividades propostas em sala de aula e as realizadas na rede social contribuíram para mais interação entre os participantes, bem como para um posicionamento crítico acerca dos temas que foram abordados. Mais ainda, pudemos levar o ensino de LI para fora das paredes da sala de aula, ampliando o tempo de contato com a língua e a forma como ela é exposta.

Palavras-chave: Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Pesquisa-ação. Ensino de Língua Inglesa. *Facebook*.

ABSTRACT

In postmodernity, the presence of Information and Communication Technologies (ICT), in various spheres of society, generate new ways of producing and consuming knowledge, to relate to other, to read and write. The literacy practices mediated by technologies require of the citizens a closer look because the texts, previously composed only with word, are now multimodal, they integrate images, videos, sounds and other semiosis. We understand that to have a linguistic education that can meet the needs of our students, the digital natives (PRENSKY, 2001), epistemological changes in teachers education are necessary. The inclusion of ICT can enhance teaching practices, making the classes more dynamic, attractive, as they can also enable greater interaction and collaboration between students and the teacher. Thus, new knowledge can be articulated in school and in everyday life of our students. Based on these considerations, we have established as the main objective of our research to investigate the possibilities for use of ICT in English classes of a teacher in a public school. As specific objectives we are interested in (1) analyze the impacts on students after using a Facebook group as a tool to facilitate the learning and (2) identify the challenges faced by the teacher during the use of ICT as a resource of English language teaching. In order to answer the following question: what aspects the use of a Facebook group can enable the English language teaching at school? While teacher and researcher, I opted for an action research, with a qualitative nature and ethnographic approach (MOREIRA, CALLEFE, 2008). I analyzed how activities, designed for a Facebook group called FunEnglish, were developed by the students and the teacher. The group attended the English language teacher and 30 students of the 9th grade of an elementary public school in the city of Juazeirinho-PB. Our corpus consists of the notes taken by the teacher-researcher, comments and exercises done by students in FunEnglish group and a questionnaire answered at the end of the survey by them. I seek theoretical support for the analysis and interpretation of data in studies about teacher education and the pedagogy of Multiliteracies, in the perspective of the New London Group (1996), Cope and Kalantzis (2009), and Rojo (2012, 2013). As well, on studies of Lankshear and Knobel (2003), Monte-Mór (2009, 2012) and in the contributions of Kumaravadivelu (2012) who discusses what prospects should be rethought in the training of language teachers so that they can meet the demands of a globalized society. With this experience, the teacher-researcher found that the articulation of the proposed activities in the classroom and made in the social network contributed to greater interaction among participants, as well as a critical position about the issues that were addressed. Moreover, the teacher could take English language teaching out of the classroom walls, increasing the contact time with the language and the way it is exposed.

Keywords: Information and Communication Technologies (ICT). Action Research. English Language Teaching. Facebook.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Organização das atividades.....	54
---	----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Alguns elementos do sistema multimodal.....	24
Figura 2: Os sistemas multimodais e seus elementos a serem considerados.....	25
Figura 3: Releitura de Kalantzis e Cope (2005) sobre os princípios da pedagogia dos Multiletramentos (THE LONDON GROUP, 1996).....	42
Figura 4: Página do LDLI com o pôster do filme Lanterna Verde.....	59
Figura 5: Atividade II - Perguntas feitas pela professora de LI sobre o filme Lanterna Verde.....	61
Figura 6: Atividade III - Instruções dadas pela professora para a realização da atividade.....	68
Figura 7: Atividade III - Glog criado pela professora de LI sobre a televisão.	69
Figura 8: Unidade 5: <i>Music</i> . Texto sobre o <i>Rock in Rio</i>	75
Figura 9: Atividade sobre o texto The Rock in Rio Festival.....	77
Figura 10: Atividade VI - Imagem do Glog Music elaborado pela professora de LI.....	78
Figura 11: Atividade VI - Orientações postadas pela professora de LI no grupo FunEnglish.....	79
Figura 12: Ilustração da postagem no grupo <i>FunEnglish</i> pelo aluno participante (P20) sobre o tutorial criado por ele.....	86
Figura 13: Glog criado por um grupo de alunos participantes da pesquisa sobre o gênero musical <i>hip hop</i>	87
Figura 14: Unidade 1 – <i>Movies</i> . Imagens e texto apresentado pelo LDLI sobre cinema...	90
Figura 15: Atividade sobre a história do cinema.....	91
Figura 16: Atividade I - Orientações fornecidas pela professora para a realização da atividade sobre a história do cinema.	93

Figura 17: Atividade IV - Instruções da professora para a postagem dos comentários pelos alunos no site debate.org.....	99
Figura 18: Texto sobre a peça teatral da <i>Broadway, Billy Elliot</i>	101
Figura 19: Questão 5 – discussão sobre possíveis formas de preconceito.....	102
Figura 20: Atividade V - Orientação dada pela professora no grupo FunEnglish para a realização da atividade.....	104

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Representação das respostas dos alunos à questão 3 do questionário.....	96
Gráfico 2 – Representação das respostas dos alunos à questão 4 do questionário.....	97
Gráfico 3 – Representação das respostas dos alunos à questão 1 do questionário.....	106

LISTA DE SIGLAS

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica

GNL – Grupo de Nova Londres

LA – Linguística Aplicada

LDLI – Livro Didático de Língua Inglesa

LE – Língua Estrangeira

LI – Língua Inglesa

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

UFCG – Universidade Federal de Campina Grande

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
Capítulo 1 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PÓS-MODERNIDADE	19
1.1 Práticas pedagógicas contemporâneas.....	23
1.2 A integração das tecnologias digitais ao espaço escolar: novas ou velhas pedagogias?.....	31
1.3 Reflexões sobre a pedagogia dos Multiletramentos.....	39
Capítulo 2 – A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA NO AMBIENTE VIRTUAL	45
2.1 A natureza e o tipo da pesquisa realizada.....	45
2.2 Contexto do estudo.....	47
2.3 Sujeitos da pesquisa.....	49
2.4 Procedimentos para coleta de dados.....	51
2.5 Instrumentos para coleta de dados.....	57
2.6 Categorização dos dados.....	58
Capítulo 3 – ANALISANDO O USO DO FACEBOOK NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA	59
3.1 Atividades com foco no uso da(s) linguagem(ns).....	60
3.1.1 Movie: Green Lantern.....	60
3.1.2 Is television bad for you? Yes or No?	67
3.1.3 Music.....	75
3.1.4 Criação do Glog pelos alunos sobre gêneros musicais.....	85
3.2 Atividades com foco no posicionamento dos sujeitos.....	89
3.2.1 A brief history of cinema.....	89
3.2.2 For and against television.....	97
3.2.3 Prejudice.....	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
REFERÊNCIAS	112
APÊNDICES	117
ANEXOS	123

INTRODUÇÃO

A concepção “bancária” da educação criticada por Paulo Freire (1977) na qual “a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante” (p. 66) insiste em permanecer nas nossas escolas. Ainda nos deparamos com salas de aulas que estão organizadas nos mesmo moldes de séculos atrás. A mesma disposição de carteiras em fila, alunos sentados em seus lugares, professores à frente deles segurando um livro e/ou um pincel, e, logo atrás do professor há uma lousa pronta para receber os rabiscos de uma aula centrada em conhecimentos linguísticos, o estudo da língua pela língua, sem nenhuma conexão com o contexto dos alunos.

Este ato de transmitir informações e valores do educador para os alunos não contribui para despertar neles a curiosidade, a transformação e a construção do saber. Já faz muito tempo que não temos mais espaço para o professor transmissor de conhecimentos, muito mais do que isso, o professor precisa ser um mediador, precisa orientar os alunos para que eles possam construir os saberes necessários. Serrani (2005), por exemplo, apresenta uma proposta interculturalista para o professor de língua, cuja função é ser um mediador sócio-cultural. A autora propõe que os conteúdos passem a ser organizados a partir do contexto de origem e se relacionem ao contexto cultural da língua alvo.

Por intermédio das novas tecnologias os usuários tornam suas vidas privadas em públicas. Na era digital, as informações são produzidas e consumidas cada vez mais rápidas por eles, pois ao mesmo tempo em que um evento acontece, há milhões de usuários conectados a um *tablet* ou *smartphone*, seja em casa, dentro de um carro, na escola ou no trabalho, produzindo vídeos, criando imagens e compartilhando *memes* com frases ou ideias que se tornam virais. Essas informações têm a capacidade de se espalhar entre milhares de outros usuários em questões de minutos. Pessoas de diversas

culturas podem interagir com outras, instantaneamente, através de mensagens escritas como se estivessem usando a linguagem oral, uma vez que as interpretações e negociações de significado são feitas no momento da comunicação. Kumaravadivelu (2012) discute que a globalização tem modificado os modos de comunicação de três diferentes formas. A primeira se relaciona ao espaço, pois as pessoas são afetadas por eventos ocorridos em varias partes do globo. A segunda mudança tem a ver com o tempo, uma vez que a velocidade na qual as tecnologias funcionam afeta a vida de pessoas que moram bem distantes. E, a terceira aponta para o desaparecimento das fronteiras nacionais, o que facilita a troca de bens, ideias, normas, culturas e valores.

Então, se as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) de forma geral, estão presentes na vida social contemporânea de todos, por que não aliar o seu uso ao processo de ensino e aprendizagem? Deixando de lado a concepção bancária de educação (FREIRE, 1977) e adotando a língua como prática sociointerativa (MARCUSCHI, 2008). Para Marcuschi (2008), a língua é observada em seu funcionamento social, cognitivo e histórico, não a considerando como um sistema autônomo e abstrato. Ela é vista como um sistema de práticas no o qual os indivíduos podem agir e se expressar conforme os objetivos de cada circunstância social, tornando a língua um sistema aberto, flexível e criativo (op. cit., p. 60-61). Sendo assim, não podemos considerar a língua simplesmente pela sua forma, mas como um conjunto de ações, conforme a perspectiva sociointeracionista.

Parece-nos que há um descompasso entre escola e sociedade, Coracini (2003) aponta que há certa resistência por parte dos professores em utilizar esses novos recursos por receio de não saber como utilizá-los na sua prática pedagógica. Acreditamos que investigar como a integração dos recursos tecnológicos, enquanto bens culturais na sala de aula, deve fazer parte da formação inicial e continuada dos professores, já que eles são uma ferramenta disponível para auxiliá-los.

A escola, enquanto instituição responsável por formar cidadãos críticos e reflexivos, não pode ficar à parte das mudanças que estão ocorrendo na sociedade globalizada. O professor não deve encarar as TIC como ferramentas que podem substituir o seu trabalho ou como solução para todos os problemas encontrados na sala de aula. Portanto, surge a necessidade de o professor desenvolver seu senso investigativo em relação à sua própria prática, analisando de quais formas ele pode implementar as TIC para que elas se tornem mais um recurso facilitador do processo de ensino e aprendizagem.

O professor consciente das transformações na sociedade, crítico e reflexivo deveria perceber que ele é um profissional em formação contínua, é um sujeito que busca o aprimoramento. Este professor teria que, primeiramente, identificar seu contexto de ensino, para depois realizar as escolhas didáticas possíveis. Poderia ser mais flexível a partir do momento que estivesse disposto a realizar as mudanças necessárias para poder abranger os saberes requeridos por um público específico. O professor também iria se questionar sobre a necessidade de adaptações, sobre o material didático utilizado, os melhores procedimentos, técnicas e quais saberes são necessários na contemporaneidade.

É importante que os professores de língua inglesa (LI) da contemporaneidade se questionem e reflitam sobre os caminhos necessários para percorrer durante a sua formação e prática docente. As práticas sociais geraram novas formas de linguagem de forma bastante heterogênea e interligada à cultura dos usuários. A partir do surgimento da necessidade das pessoas de mudarem seu modo de comunicação, surgiu também a necessidade de haver modificações nos programas de formação inicial e continuada dos professores, de modo que as novas teorias sejam introduzidas e esclarecidas para que a diversidade linguística e cultural sejam acolhidas.

Diante da problematização exposta e para a realização desta pesquisa, nos questionamos em quais aspectos o uso de um grupo no *Facebook* pode viabilizar o ensino de língua inglesa (LI)?

Deste modo, estabelecemos como nosso objetivo central investigar as possibilidades de uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) nas aulas de LI de uma professora da rede pública de ensino.

Como objetivos específicos, interessa-nos:

- Analisar os impactos provocados nos alunos após a utilização do grupo no *Facebook* como ferramenta facilitadora da aprendizagem;
- Identificar os desafios enfrentados pela professora durante a utilização das TIC enquanto recurso pedagógico no ensino de LI.

Para atingir os objetivos e responder à questão proposta é necessário apresentar as perspectivas teóricas que estão exercendo influência significativa no ensino e aprendizagem da LI, e que fundamentam o trabalho em questão. Buscaremos abranger algumas reflexões sobre a formação de professores na pós-modernidade através dos estudos realizados por Lopes (2013), que defende que a construção dos saberes é baseada a partir das experiências vivenciadas pelos indivíduos em contextos específicos, através do contato com os outros. O autor argumenta que não podemos considerar que os sujeitos possuem conhecimentos fixos ou pré-determinados, pelo fato de que eles estão situados historicamente, socialmente e culturalmente.

Nosso aporte teórico também abrange os estudos desenvolvidos por Lankshear e Knobel (2003) e Monte-Mór (2009, 2012) sobre a epistemologia de *performance*, também chamada epistemologia digital, que explicam como proceder com o ensino de línguas sem a existência de modelos pré-concebidos na sociedade digital. É observado como é possível construir o conhecimento através da interação com as novas tecnologias e as novas formas de linguagem para que sejam formados trabalhadores críticos, criativos e com poder de decisão e iniciativa. Ainda nos embasaremos nas contribuições

de Kumaravadivelu (2012), dado que ele problematiza quais perspectivas devem ser repensadas na formação de professores de línguas para que elas possam atender às demandas da sociedade globalizada.

A fim de entender algumas questões referentes à formação de professores na atualidade e a utilização das TIC nas salas de aula, direcionamos nossas leituras para alguns estudos realizados por Prensky (2010), Belloni (2002) e Gomes (2002). Os autores argumentam que os professores precisam refletir sobre como ensinar por meio das novas TIC, de modo que essas ferramentas não sejam mais um meio para a reprodução e transmissão de conteúdo.

Por fim, buscaremos subsídios teóricos no Grupo de Nova Londres (1996), Cope e Kalantzis (2007) e Rojo (2012, 2013) para assimilarmos a pedagogia dos Multiletramentos. Tais pesquisadores desenvolvem estudos que buscam auxiliar as escolas a suscitarem novas práticas de letramentos mediadas pelas tecnologias que são requeridas pela sociedade e que também busquem abranger a diversidade cultural e linguística presente na vida dos cidadãos.

Com base nesses estudos, iremos analisar como foi desenvolvida uma sequência de atividades elaboradas para serem respondidas por meio de um grupo no *Facebook* chamado *FunEnglish*. O grupo foi criado pela professora-pesquisadora de LI para uma turma de alunos do 9º ano do ensino fundamental II de uma escola da rede pública de ensino da cidade de Juazeirinho-PB. Através da criação desse grupo procuramos verificar como o *Facebook* pode ser utilizado como mais um recurso didático disponível nas aulas de LI e quais saberes a inserção das TIC demandam da professora de LE. Acreditamos que a inserção dessas novas ferramentas possam contribuir para que haja a possibilidade de o aprendizado de LI ocorrer fora da escola, respeitando o modo de aprendizagem de cada aluno.

Esta dissertação está organizada em 3 (três) capítulos, além da presente Introdução que apresenta a contextualização do nosso tema e delimita os nossos objetivos, há as Considerações Finais, Referências e Apêndices.

Inicialmente, no Capítulo 1, intitulado “Formação de professores na pós-modernidade”, abordamos as concepções teóricas que sustentam esta pesquisa. Nesse capítulo, discutiremos sobre o tipo de formação requerido do professor pós-moderno e como ele pode (re)construir saberes relacionados à sua prática docente para que possa atender às novas demandas que a sociedade tem para os seus alunos. Mais adiante, veremos como as ferramentas digitais suscitam grandes impactos no sistema educacional, em razão de que outras habilidades e conhecimentos são exigidos dos professores e dos alunos.

Na sequência, no Capítulo 2, “A construção da pesquisa no ambiente virtual”, abordamos a natureza e o tipo da pesquisa realizada, como também discorreremos sobre o contexto investigado e descrevemos os sujeitos que colaboraram com a pesquisa. Assim como apresentamos os procedimentos para a coleta de dados e as categorias de análise.

Por fim, no Capítulo 3, “Analisando o uso do *Facebook* nas aulas de língua inglesa”, apresentamos a análise das atividades desenvolvidas no grupo *FunEnglish*, que foram agrupadas em duas categorias de análise: “Atividades com foco no uso da(s) linguagem(ns)” e “Atividades com foco no posicionamento dos sujeitos”.

CAPÍTULO 1:

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PÓS-MODERNIDADE

A formação do professor foi e continua sendo um constante objeto de estudo da Linguística Aplicada (LA): analisam-se os métodos, os materiais didáticos, o tipo de formação e o saber que o profissional da área necessita, entre outras questões. Miller (2013) aponta que a partir do início da década de 1990, as pesquisas também começaram a envolver os professores participantes, eles puderam colaborar na elaboração das pesquisas desenvolvidas por professores formadores vindos das universidades e deixaram de ser vistos como “dados” para serem “analisados” e “interpretados” (op. cit. p. 107). Esses avanços nos estudos da LA na área de formação de professores se estabeleceram quando se sentiu

a necessidade de envolver, primeiramente, o professor participante e gradativamente, o professor formador. Ambos são considerados indivíduos reflexivos capazes de construir conhecimento através de processos interpretativos e reflexivos sobre suas próprias experiências docentes (CASTRO, 2006; VIEIRA-ABRAHÃO, 2010; et al. apud MILLER, 2013, p. 108¹).

Mesmo a pesquisa sendo um recurso bastante significativo para melhorar o desenvolvimento profissional, ela não foi totalmente incorporada à prática docente, talvez pelos professores não terem tempo suficiente para desenvolverem pesquisas ou por falta de formação necessária para realizá-las. Moreira e Caleffe (2008) também pactuam com as reflexões de Miller (2013). Tais autores reconhecem que o professor é uma peça fundamental para elaborar teorias, interpretar e criticar sua própria prática. Os autores mencionam que “espera-se que os professores sejam receptivos ao conhecimento produzido por pesquisadores profissionais” (op. cit. p. 14). Assim, nos questionamos: e os

¹ Membros do GT Formação em Educadores na LA, vinculado a Associação Nacional de Pós-Graduação em Pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL). O GT tem por objetivo “estabelecer e fortalecer redes colaborativas entre grupos de pesquisa nacionais e latino americanos, por meio de mapeamentos envolvendo projetos no campo da Linguística Aplicada relacionados à formação de educadores e da identificação de oportunidades para realização de projetos conjuntos”. Disponível em <<http://anpoll.org.br/gt/formacao-de-educadores-na-linguistica-aplicada/>> Acesso em 12 de abril de 2016.

professores não são capazes de produzir conhecimentos? As suas experiências não devem gerar contribuições para a educação?

Na pós-modernidade, a prática docente passou a ser uma atividade coletiva que envolve pessoas de várias camadas da sociedade para que ocorra “uma descentralização dos saberes e para a construção de uma estrutura mais justa e democrática de produção e circulação de conhecimento” (LOPES, 2013, p. 957). Por um lado, há aqueles que estão diretamente inseridos na escola como diretores, supervisores, coordenadores, professores de disciplinas diversas e alunos, como também há pessoas que não estão inseridas na escola, mas que podem contribuir no desenvolvimento da educação como pais de alunos, professores formadores e os políticos. Desta forma, a reflexão coletiva sobre o processo de ensino-aprendizagem “criará oportunidades para a “reinvenção” da vida em sala de aula como um espaço para debates crítico-reflexivos” (MILLER, 2013, p. 121) que possam contribuir para resolver os problemas e/ou entender os questionamentos surgidos a partir da prática docente. Para que essa reflexão ocorra satisfatoriamente

o professor terá que aprender a trabalhar em equipe e a transitar com facilidade em muitas áreas disciplinares. Será imprescindível quebrar o isolamento da sala de aula convencional e assumir funções novas e diferenciadas. A figura do professor individual tende a ser substituída pelo professor coletivo (BELLONI, 1999, p. 17 apud BELLONI, 2002, p. 125).

Nessa mesma perspectiva, consideramos que aquele que conhece melhor a realidade da sala de aula ainda é o professor, por isto ele é a pessoa mais capacitada para contribuir no desenvolvimento das pesquisas sobre o processo de ensino e aprendizagem produzindo seu próprio conhecimento, colaborando para a construção do conhecimento de outros professores e refletindo sobre os conhecimentos já produzidos nas academias para poder aperfeiçoar o ensino. Respalda em Kincheloe (1997), Costa (2011) afirma que “na pós-modernidade, professores e alunos devem aprender a produzir conhecimentos próprios e rejeitar procedimentos padronizados, pois todas as verdades são locais e temporárias” (p. 97).

Para que isso ocorra, tornou-se imprescindível que o professor tenha consciência da pluralidade de conhecimentos produzidos e consumidos na pós-modernidade. Lopes (2013) propõe uma reavaliação das propostas curriculares, para que haja uma readaptação nos conteúdos de forma que o conhecimento compartilhado entre alunos e professores seja verdadeiro para alguém que está situado em um lugar e tempo específico. As verdades são variáveis, dinâmicas e mutáveis. Por isso, as práticas educacionais devem, sempre, ser construídas coletivamente a partir do contexto sociocultural no qual as escolas e os alunos estão inseridos. O professor pós-moderno traz à tona o conhecimento tácito dos aprendizes para as suas aulas e o torna indispensável na (re)construção de um novo saber (op. cit., p. 953).

Sabemos que os nossos alunos transitam pelas mais diversas esferas da sociedade e isso faz com que cada um tenha uma gama de conhecimentos próprios que foram internalizados a partir das experiências nessas esferas ao decorrer dos anos. A relação entre professor deveria ser fundamentada com base na concepção de que estes alunos são “sujeitos que pensam, opinam, defendem ou atacam valores. E que têm suas visões de mundo ligadas à sua própria trajetória, às comunidades com que se identificam e aos locais por onde transitam” (LIMA, 2014, p. 43). Tal concepção poderá levar o professor a rever de qual forma o conhecimento dentro da escola poderá ser elaborado para fomentar a cognição desses alunos.

Segundo Gee (2004), o conhecimento é construído coletivamente e socialmente em espaços de afinidade, compreendido como um local no qual as pessoas que possuem o mesmo objetivo, interesse ou causa comum possam interagir umas com as outras. Tal conhecimento “se constrói de forma tácita, por meio de práticas rotineiras” com vários sujeitos. Estes mesmos espaços também são apresentados por Paiva (2006), a qual os define como comunidades que buscam aproximar as pessoas sem que existam limitações de tempo e lugar. Lopes (2013) acrescenta que a sala de aula ainda é vista

como um ambiente para a “transmissão” de conhecimentos descontextualizados e não como um espaço de afinidades, portanto, precisa-se de uma reconfiguração desse local.

Baseados nessa percepção, precisamos ressaltar que os modelos de ensino produzidos globalmente não se adequam a todas as situações reais de ensino-aprendizagem (COSTA, 2011; LOPES, 2013). Compreender que tais modelos não são aplicáveis a todos os contextos nos faz pensar o motivo pelo qual fazemos de determinada maneira e o que ensinar, para que assim possamos criar nossos próprios modelos com as adaptações necessárias, tendo em vista que o currículo deve ser flexível e que nossa prática docente acontece em uma comunidade com características e necessidades específicas. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2013)

há que se pensar na importância da seleção dos conteúdos e na sua forma de organização. No primeiro caso, é preciso considerar a relevância dos conteúdos selecionados para a vida dos alunos e para a continuidade de sua trajetória escolar, bem como a pertinência do que é abordado em face da diversidade dos estudantes, buscando a contextualização dos conteúdos e o seu tratamento flexível (p. 118).

Presente em vários trechos das DCN (2013), o termo flexível é utilizado para determinar a organização curricular do sistema educacional, visto como uma característica importante no processo de ensino e aprendizagem atual.

A competência técnica exigida há alguns anos não é mais suficiente para que o professor seja considerado um bom profissional e possa atender às novas demandas da sociedade e que possa transformar o sistema educacional (LOPES, 2013, p. 952). No estudo de Freitas (2004), a autora se questiona quais são as implicações para a formação de professores de língua estrangeira (LE). Ela aponta que “espera-se que os profissionais hoje, além de estimulados e bem preparados, sejam atualizados e conscientes de que sua formação é permanente” (p. 124). Freitas também destaca a reflexão como um dos componentes mais importantes na atuação do professor.

Além dos professores serem responsáveis por encontrar ou criar materiais didáticos adequados e analisar as estratégias e metodologias de ensino que possam

potencializar a produção de conhecimentos na escola e em outros ambientes da vida cotidiana eles são, também, responsáveis por mediar a interação professor-aluno-escola-sociedade, tornando-se capazes de formar o cidadão exigido pela pós-modernidade: um indivíduo multitarefa, que resolva problemas, seja adaptável, flexível, responsável e que saiba trabalhar em equipe (BELLONI, 2012, p. 23). As Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras (2001) também acrescentam que o profissional do curso deve “compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente” (p. 30).

A crescente demanda por trabalhadores mais bem qualificados exige que, além de seguir ordens ou reproduzir procedimentos, eles tenham autonomia e independência para desempenhar o seu trabalho com mais qualidade e produtividade (VALENTE, 2007, p. 49-50). O trabalhador que se torna um ser pensante e ativo busca o entendimento sobre o seu próprio processo de aprendizado, desenvolvendo a sua metacognição. O bom ensino é aquele que amplia o conhecimento do aprendiz, que o desafia a fazer novas descobertas e que o ensina a pensar e a elaborar conhecimentos (REGO, 1995, p. 108).

Essa tomada de consciência do processo de aprendizagem não pode ser conquistada através de aulas apenas expositivas, com métodos elaborados a partir de contextos idealizados ou em aulas que não considerem o conhecimento tácito dos alunos.

1.1 Práticas pedagógicas contemporâneas

Constatamos que, nos últimos anos, as práticas letradas dos cidadãos vêm se modificando conforme o uso das tecnologias na vida cotidiana. Por exemplo, as pessoas interagem umas com as outras instantaneamente por meio de aplicativos de mensagens que englobam textos multimodais. Cope e Kalantzis (2009) apreendem que os textos multimodais da contemporaneidade são aqueles que combinam o texto escrito, imagens,

áudios, vídeos e outros modos de representação da linguagem que podem ser utilizados na construção do sentido. Tais textos são amplamente encontrados nos suportes eletrônicos.

Cope e Kalantzis (2000) identificaram seis elementos que podem ser considerados na construção do significado a) o desenho linguístico, b) o desenho sonoro, c) o desenho espacial, d) o desenho gestual, e) o desenho visual e f) o desenho multimodal. O desenho multimodal é visto como de uma ordem diferente dos outros, pois ele compreende uma conexão com todos os outros desenhos. Os textos multimídia eletrônicos podem conter um ou mais dos elementos semióticos apresentados pela Fig. 1.

1.

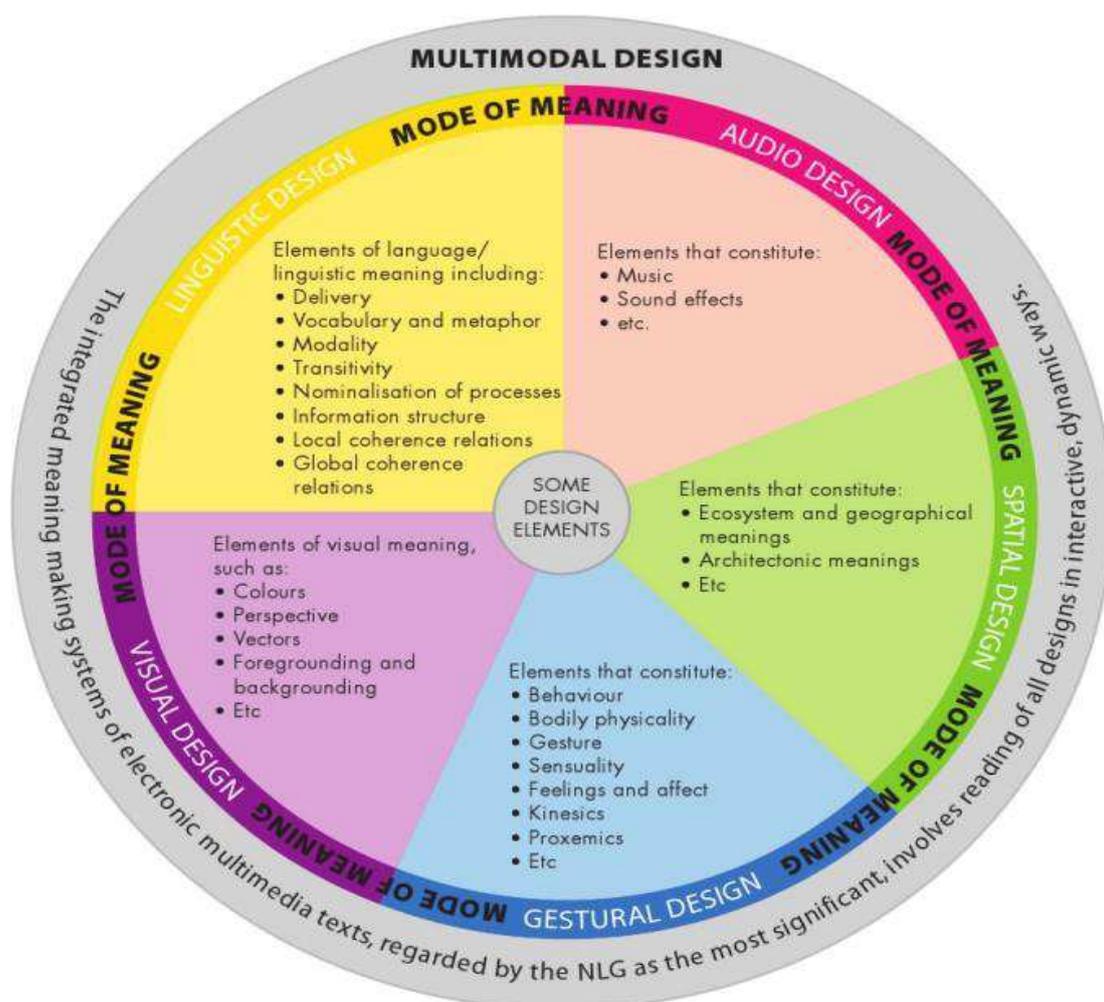


Figura 1: Alguns elementos do sistema multimodal.

Fonte: Imagem redesenhada por decafnomilk.com com base no diagrama de Cope e Kalantzis (2000, p. 26). Disponível em <<https://pt.scribd.com/doc/52089742/TeachersToolkit-Jun2010>> Acesso em 10 de janeiro de 2016.

Para fins didáticos, também expomos o modelo dos sistemas multimodais apresentado por Rojo (2013) na Fig. 2.

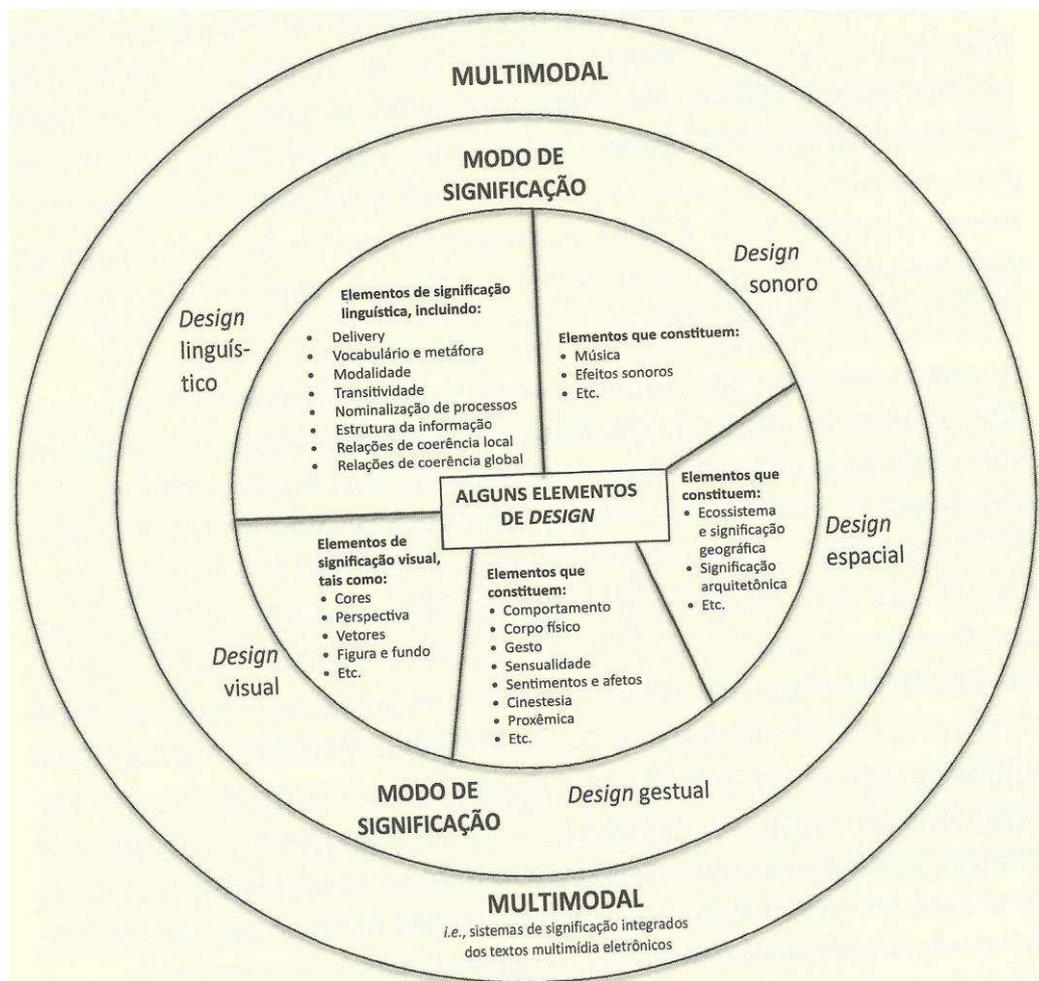


Figura 2: Os sistemas multimodais e seus elementos a serem considerados (adaptada de Grupo de Nova Londres, 2006 [1996], p. 26 apud ROJO, 2013, p. 24).

Através da popularização das TIC as práticas de leitura e escrita viabilizadas pelas tecnologias vão além da elaboração, compreensão e utilização de textos exclusivamente verbais, como observamos no diagrama de Cope e Kalantzis (2000, p. 26) (Fig. 1) e no modelo de Rojo (2013, p. 24) (Fig. 2). Novos gêneros textuais, novas formas de ler e escrever mediadas pelas tecnologias estão sendo estabelecidas a partir da combinação dos inúmeros modos de representação da linguagem. Aprender a ler a escrever textos específicos pressupõe a imersão dos leitores em práticas nas quais eles não só leiam um tipo de texto de uma só maneira, mas também que possam falar sobre

esses textos, tenham certas atitudes e valores em relação a eles, como também consigam interagir socialmente sobre eles. (LANKSHEAR; KNOBEL, 2006, p. 2).

Mas além dos impactos provocados nas práticas de letramentos, as transformações na sociedade digital trouxeram mudanças epistemológicas nos currículos. Lankshear e Knobel (2003) apontam que os currículos das escolas precisam refletir sobre quais áreas e quais tipos de conhecimentos devem ser considerados para que o ensino seja realmente significativo para os alunos. Monte-Mór (2012) também reflete acerca dos novos conhecimentos que são solicitados na contemporaneidade. A autora afirma que

peças que vivem nas sociedades digitais desenvolvem, ou são exigidas ter, conhecimentos e habilidades multi e transdisciplinares, como condição de vivência numa nova ordem social, em que há novas regras, novas lógicas e novas formas de interação. Na eminência de situações ou conhecimentos novos para os quais muitas vezes ainda não há conhecimento sistematizado, uma das características da sociedade digital (MONTE-MÓR, 2012, p. 172).

Essas habilidades multi e transdisciplinares requisitadas pela sociedade digital precisam ser examinadas pelos professores, que têm o grande desafio de (re)construir conhecimentos acerca dessas novas habilidades sem que existam modelos disponíveis. A era digital traz consigo uma ampla demanda por profissionais que reflitam sobre o que é necessário ser ensinado em salas de aulas com características singulares, para que esteja em conformidade com as teorias mais atuais e que tente suprir as exigências dos alunos nativos digitais.

Kumaravadivelu (2012) apresenta cinco perspectivas² que foram criadas por um grupo de instituições de vários países chamado *The International Alliance of Leading Education Institutes*, fundado em um encontro em Singapura em 2007. Este grupo demonstra como essas perspectivas impactam a formação de professores no contexto global. Dentre as perspectivas apresentadas por Kumaravadivelu (2012), a perspectiva de pós-transmissão critica o modelo tradicional no qual o professor se posiciona como

² Elas são: perspectivas pós-nacional, pós-moderna, pós-colonial, pós-transmissão e pós-método. As três primeiras se relacionam amplamente com o desenvolvimento histórico, político e sociocultural pelo mundo e as duas últimas referem-se mais estreitamente a formação de professores de línguas. (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 2-3).

detentor do saber com a função de transmiti-lo para os alunos. A perspectiva também questiona os conteúdos e princípios teóricos que são previamente determinados e selecionados por especialistas, independente do contexto de atuação profissional. Ademais, essa epistemologia tradicional não permite que os alunos construam o seu próprio conhecimento (op. cit. p. 8).

Na perspectiva de pós-transmissão, a cognição dos professores e suas crenças são exploradas. O professor legitima o seu conhecimento a partir da reflexão sobre experiências vividas e como elas podem contribuir nas decisões sobre qual é a melhor forma de ensinar os seus alunos, que estão situados socialmente, culturalmente e historicamente em um contexto (JOHNSON, 2006, p. 239). Confia-se que os professores são capazes de criar novas formas de conhecimento e têm o poder de decisão sobre os conteúdos curriculares.

Valorizar o contexto de ensino é de grande importância, uma vez que ele é responsável por modificar a prática do professor. Na tessitura atual, sentimos a necessidade de sermos sensíveis para identificar como as tecnologias fazem parte da vida privada dos indivíduos e como também devem fazer parte da vida escolar. E, precisamos ser criativos para saber como incluí-las no ensino de LI. Para isso, devemos buscar o conhecimento em cursos de formação inicial e continuada que possam nos auxiliar no desenvolvimento de um trabalho educativo que envolva tais ferramentas e que possam evitar o uso de velhas pedagogias com as novas tecnologias (BELLONI, 2002).

Outra perspectiva apontada por Kumaravadivelu (2012) é o pós-método, que rejeita os modelos rígidos e os paradigmas metodológicos, pelo fato de que os métodos foram concebidos a partir de contextos idealizados que não representam as diversas situações encontradas em salas de aulas reais. Conforme essa perspectiva, o professor tem a capacidade e a autonomia para moldar o ensino e fazer as adaptações necessárias nos métodos, nos currículos e nos materiais existentes para que estes possam entrar em consonância com a realidade de suas salas de aula, como também se espera do

professor a competência para solucionar os problemas existentes. O professor autônomo e reflexivo é o principal agenciador de sua prática, podendo analisá-la e avaliá-la para realizar as transformações necessárias.

Os princípios evidenciados nos remetem às percepções de Lankshear e Knobel (2003) e Monte-Mór (2009, 2012) sobre como o professor precisa agir a partir das mudanças percebidas na sociedade através da influência das tecnologias digitais. Monte-Mór (2012) argumenta que é necessário “saber construir conhecimentos que deem conta do novo fazer, na inexistência de conhecimentos disponíveis a respeito desse novo fazer” (p. 172).

Na pós-modernidade, é requerido do professor uma nova prática pedagógica, um novo fazer, na qual ele utilize as TIC para que a escola e a sociedade caminhem de mãos dadas e, da mesma forma, para que a escola possa contribuir na vida pública dos alunos, cooperando para a construção de novos conhecimentos e novas formas de interação exigidas recentemente. Ao mesmo tempo em que se exige do professor atualização e domínio das TIC para que elas possam ser implementadas nas aulas, não encontramos modelos metodológicos que possam resolver essa sensação de incompletude ou de incapacidade de utilizá-las para o ensino (CORACINI, 2003).

Lankshear e Knobel (2003) apontam que precisamos deixar de lado a epistemologia tradicional que promove a reprodução de saberes e assumir uma epistemologia de *performance* que preocupa-se em “saber fazer na ausência de modelos e exemplos” (p. 173, tradução nossa³). Desta forma, é possível que o professor quebre regras pré-estabelecidas e inove, visto que atualmente o conhecimento é construído através da interação com as novas tecnologias e novas linguagens. Em oposição ao que acontece na epistemologia tradicional, podemos afirmar que a epistemologia de *performance* requer do indivíduo mais capacidade de criação, de negociação de sentidos e de senso crítico.

³ Nesse e nos demais casos, a tradução é nossa.

Mais importante do que aplicar uma metodologia ou transmitir conteúdos que foram estabelecidos nos livros didáticos, tornou-se necessário reexaminar as práticas conforme as transformações sociais e com o conhecimento adquirido fora da escola. Monte-Mór (2009) afirma que o objetivo do ensino de línguas estrangeiras deve ser redefinido, para que além do foco linguístico e instrumental, ele tenha o foco educacional, desenvolvendo cidadãos aptos para lidar com a pluralidade cultural e linguística.

No Brasil, temos alguns grupos de pesquisa que discutem sobre as redes sociais, dentre eles, destacamos o grupo de trabalho (GT) em Linguagem e Tecnologia da Associação Nacional de Pós-Graduação em Pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL) que, no biênio 2012-2014, se dedicou a investigar as redes sociais. Os trabalhos publicados pelos participantes deste GT, no livro “Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?” (ARAÚJO; LEFFA, 2016), evidenciam as relações entre os Sites de redes sociais (SRS) e suas implicações para o ensino, bem como discutem os discursos e gêneros reproduzidos nos SRS, o funcionamento deles e a interação na Web. Nessa obra, vemos os trabalhos de Aragão e Dias (2016) e Weissheimer e Leandro (2016) que se alinham com a proposta do nosso estudo, pois sugerem alguns usos ou possibilidades pedagógicas para o ensino e aprendizado da língua inglesa por meio do *Facebook*.

Aragão e Dias (2016) apresentam uma pesquisa-ação, realizada em 2013, com uma turma do 8º ano da rede estadual de ensino para verificar os sentimentos dos estudantes em relação ao uso do *Facebook* como ferramenta para a aprendizagem de LI. Os pesquisadores verificaram que, por meio desse SRS, os alunos ficaram mais participativos, com mais confiança e menos inibidos. Além de maior engajamento e aprendizagem, fortalecimento das relações e envolvimento nas atividades de produção de sentido.

No trabalho de Weissheimer e Leandro (2016), os autores contaram com a participação de vinte licenciandos em Letras/Inglês, durante um semestre acadêmico, em

um grupo fechado no Facebook, para verificar a interação entre eles e o professor, um dos pesquisadores. Os pesquisadores conseguiram identificar três momentos distintos de interação, nos quais (1) o professor foi o centro da interação, chamado de *hub node*⁴, (2) um estudante foi o *hub node* e (3) outro aluno foi o *hub node* da interação. Em geral, os alunos apontaram em um questionário, aplicado ao final do semestre, que a interação é uma vantagem no uso do SRS, bem como o desenvolvimento de uma autonomia colaborativa.

Há ainda vários outros grupo que fomentam os estudos relacionados à linguagem e aprendizagem mediadas pelas tecnologias no Brasil, como o grupo Linguagem, Educação e Tecnologia (LingNet), do Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), que investiga “os processos interativos e práticas discursivas em contextos multimidiáticos e digitais, especialmente em contextos de ensino e aprendizagem”⁵. Desse programa, trazemos à tona a tese de doutorado de Cardoso (2015), cujo foco é a formação inicial de cinco licenciandas, durante o estágio docente. Os resultados dessa pesquisa apontam que algumas ações da prática da professora regente, que é a própria pesquisadora, contribuíram para a formação das licenciandas em relação à utilização das tecnologias digitais na prática pedagógica e propõe que seja estabelecido um tipo de formação inicial docente, chamada PRO-Tecnologia.

Seguindo as tendências apresentadas, Aragão e Dias (2014), participantes do grupo de pesquisa FORTE - Formação, Linguagens e Tecnologias da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), se questionaram sobre “como o Facebook pode se articular ao ensino de inglês numa perspectiva dos multiletramentos?” (op. cit., p. 381). Uma pesquisa-ação foi desenvolvida numa escola da rede estadual em Itabuna, Bahia. Em cooperação com a professora-pesquisadora da escola, foi criado um grupo no

⁴ Weissheimer e Leandro (2016) definem que o *hub node* é o nó mais conectado da rede, ou seja, é o participante mais ativo de uma interação.

⁵ Informação disponível em <<http://lingnet.pro.br/site/>> Acesso em 5 de abril de 2016.

Facebook para articular as atividades escolares com a rede social. Através dos dados gerados, os autores concluíram que a articulação pode ser feita, mesmo com restrições técnicas e de infraestrutura, por meio de aulas criativas que busquem a formação cidadã consciente dos alunos no meio em que vivem.

Ao analisarmos essas pesquisas, podemos assegurar que os estudos na área estão avançando, visto que os pesquisadores buscam fomentar o uso das tecnologias digitais enquanto ferramenta pedagógica, compreender quais são os letramentos necessários pelos alunos e pelo professor para interagir por meio dos SRS, da mesma maneira que nos alertam sobre a necessidade de mudanças na formação dos professores para o uso das tecnologias.

Passamos a fazer parte dessas pesquisas sobre as TIC trazendo, com o nosso trabalho, algumas possibilidades de uso do *Facebook* no ensino da LI, assim como foi feito nos trabalhos de Aragão e Dias (2014, 2016), para que possamos buscar alternativas aplicáveis à realidade de cada escola, buscando promover benefícios à comunidade. Para acompanhar as exigências da sociedade pós-moderna, buscamos promover nos alunos mais independência e autonomia na aprendizagem, mais liberdade de expressão, o senso investigativo para a busca de soluções, a tolerância ao diferente e a outras culturas, entre outras implicações, para que eles possam agir no mundo de maneira responsável e ativa.

1.2 A integração das tecnologias digitais ao espaço escolar: novas ou velhas pedagogias?

Nos últimos anos, notamos um grande aumento no acesso à *Internet* e na utilização das TIC – como televisão, computador, *smartphone*, rádio, *tablet* – que começam a ser encontradas em todas as esferas da sociedade. Seja no ambiente de trabalho, seja no ambiente familiar, cada cidadão tem cada vez mais a possibilidade de utilizar os diversos meios de comunicação disponíveis.

Prensky (2001) problematiza em seu artigo *Digital Natives, Digital Immigrants* (2001) que os nossos alunos estão mudando radicalmente e isso faz com que o nosso sistema educacional não seja mais apropriado para eles. A disseminação das tecnologias digitais acontecida nas últimas décadas fez com que os nossos alunos crescessem cercados por *vídeo games*, músicas e brinquedos eletrônicos. Baseado em estudos realizados pelo Dr. Bruce D. Berry, Prensky afirma que os cérebros dos jovens mudam conforme os tipos de experiências que eles vivenciam, ao meio em que estão inseridos e às formas de cultura que são apresentados.

O autor categoriza os cidadãos em “imigrantes digitais” e “nativos digitais”. Ele considera os imigrantes digitais aqueles que precisam se adaptar ao ambiente, eles estão imersos em um novo processo de aprendizagem. Prensky nos esclarece que os imigrantes digitais são aquelas pessoas que ainda precisam ler o manual de instruções antes de manusear um aparelho, que imprimem um *e-mail* ou um documento para editá-lo, ou seja, não usa as ferramentas do computador para fazer as edições necessárias. Eles aprendem a usar as tecnologias digitais por um passo de cada vez.

Prensky (2001) ainda argumenta que os nativos digitais falam uma nova linguagem, recebem e processam uma ou mais informações de maneira bem mais rápida, dão conta de multitarefas e preferem os elementos não verbais ao texto escrito. Observamos que muitos de nossos alunos adquiriram uma considerável fluência tecnológica. Enquanto nativos digitais, eles estão imersos em outras práticas de leitura e escrita mediadas pelas TIC nos ambientes extraescolares, mas ainda percebemos que essas tecnologias não alcançaram todos os professores e as suas salas de aula de maneira efetiva.

Com base nesse contexto, verificamos que ensinar a esses novos alunos com as velhas pedagogias será muito difícil, uma vez que eles “pensam e processam as informações de maneira diferente” (SILVA, 2012, p. 22) conforme o “ajustamento do

cérebro à interatividade, à rapidez e ao processamento hipertextual” (op. cit., p. 23) fortemente influenciado pelas ferramentas digitais.

Em outro estudo desenvolvido por Prensky (2010), no qual foram envolvidos mais de mil alunos de áreas variadas, o pesquisador buscou compreender o que os alunos queriam da escola. Entre as várias constatações evidenciadas pelo autor, o que nos chamou a atenção foi que muitos alunos não querem ficar sentados por muito tempo apenas ouvindo o professor, eles querem que suas opiniões sejam reconhecidas e valorizadas e que possam compartilhá-las. Como também desejam criar utilizando novas ferramentas e querem tomar decisões e compartilhar o controle. Por meio dessa pesquisa, entendemos que esses alunos gostariam de aprender de formas diferentes do que aprendíamos no passado, deixando de lado a abordagem tradicional. A escola, enquanto parte integrante da sociedade precisa estar preparada para acompanhar e participar das transformações em curso pela introdução dos recursos informáticos comunicacionais cada vez mais numerosos e velozes que passam a integrar o dia a dia dos cidadãos (GOMES, 2002, p. 121). O nosso objetivo não é convencer os professores de que o ensino só será bem sucedido se houver integração das TIC, porém defendemos a ideia de que o ensino contextualizado, próximo à realidade do aluno, irá auxiliá-lo a ter uma aprendizagem com mais oportunidades de construção dos saberes e que, futuramente, possam ser utilizados para o crescimento pessoal e profissional.

Então, será que estamos levando em consideração as preferências dos alunos ao elaborar os currículos e ao tomar decisões para o ensino? Será que o tempo que eles estão passando na escola é valioso? Estamos utilizando as tecnologias tão presentes no cotidiano deles? Tais questionamentos direcionaram a nossa pesquisa, e nos motivou a continuar pesquisando sobre esse tema para que pudéssemos refletir e agir no nosso contexto de sala de aula.

As práticas de leitura e escrita mediadas pelas tecnologias ainda não são abordadas com frequência em sala de aula de LE, distanciando-se da realidade do aluno.

Documentos oficiais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2013) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), apontam a necessidade de um ensino contextualizado conforme as necessidades da comunidade escolar. As DCN, no seu artigo 13º, § 3º, explicitam que a sistematização do currículo deve fornecer

a organização do percurso formativo, aberto e contextualizado, deve ser construída em função das peculiaridades do meio e das características, interesses e necessidades dos estudantes, incluindo não só os componentes curriculares centrais obrigatórios, previstos na legislação e nas normas educacionais, mas outros, também, de modo flexível e variável, conforme cada projeto escolar (p. 66).

E, no inciso VII, deste mesmo parágrafo, as DCN afirmam que o currículo deve assegurar o

estímulo à criação de métodos didático-pedagógicos utilizando-se recursos tecnológicos de informação e comunicação, a serem inseridos no cotidiano escolar, a fim de superar a distância entre estudantes que aprendem a receber informação com rapidez utilizando a linguagem digital e professores que dela ainda não se apropriaram (p. 67);

A inserção das TIC nas salas de aulas das escolas regulares, especialmente da rede pública de ensino, poderia contribuir para que a escola e a sociedade caminhem lado a lado. As DCN não indicam formas exatas de como deverão ser realizadas as aulas com o uso dos recursos TIC, mas nos indicam o que é preciso fazer durante a elaboração dos currículos pelas escolas e pelos professores. Assim, podemos refletir sobre teorias que contribuam com ações a serem desenvolvidas em sala de aula.

Até este momento, examinamos que há uma grande disparidade entre o uso cotidiano das novas TIC e o uso delas na escola, mesmo sabendo que elas fazem parte da vida dessa geração de nativos digitais. Cope e Kalantzis (2007 apud MELO, R. de. et al., 2013) ainda

avaliam que as instituições escolares continuam mantendo a tradição de assimilar de maneira incompleta aquilo que lhes poderia oferecer vantagens em termos pedagógicos. Consideram que os professores devem extrapolar essa restrição, tornando-se também produtores de conhecimento a partir dessas novas ferramentas e dispositivos digitais compartilhando com seus

alunos essas novas formas de construção colaborativa, levando-os a se tornarem produtores e não apenas consumidores de conhecimento (p. 138).

Considerando que as TIC podem ser utilizadas como novas ferramentas pedagógicas para auxiliar a prática do professor, é preciso pensar sobre como a utilização de tais ferramentas poderá acontecer “no bojo de uma inovação pedagógica de modo a evitar o uso apressado de “novas tecnologias com velhas pedagogias” (BELLONI, 2002, p. 62-63). Essa inovação não ocorrerá se o professor não estiver comprometido a estudar, a reservar um tempo para o planejamento de suas aulas e se não receber formação suficiente para “saber ensinar com as novas tecnologias” (op. cit, p. 36), pois não acreditamos que as TIC por si só irão solucionar problemas ou melhorar o ensino de LI. Acreditamos que a inserção das TIC é uma maneira de

criar uma nova dimensão de ensino, integrando conteúdo à tecnologia a que o aluno já está acostumado. É a função do professor mediar esse processo de integração, uma vez que o gerenciamento das informações específicas de cada campo do conhecimento deve ser sistematizado e adaptados aos diferentes níveis (SILVA, 2012, p. 26).

Para nós, o papel do professor, diante das TIC, é ser um mediador e orientador do processo de aprendizagem, é selecionar, organizar e adaptar os conteúdos e às novas formas de aquisição do conhecimento conforme a realidade escolar.

Reiterando o que foi dito por Belloni (2002), Gomes (2002) também nos alerta para termos cuidado ao implementarmos as TIC em nossas práticas e evitar o uso das velhas pedagogias. Por exemplo, às vezes, podemos estar mudando apenas o suporte do conteúdo, retirando aquilo que poderia estar impresso em um livro e reproduzi-lo na tela de um computador, pensando que estamos inovando, porém estamos com as mesmas atividades e as mesmas estratégias de ensino.

Ao mesmo tempo em que buscamos introduzir as TIC na educação, também se faz necessário pensar na formação dos professores que se dispõem a utilizá-las. O desenvolvimento das atividades com a utilização dos recursos digitais demanda dos professores uma maior carga horária destinada ao seu trabalho, dado que é preciso analisar as dificuldades e potencialidades do uso de cada recurso disponível. A reflexão

na ação e a reflexão sobre as ações apontadas por Schon (1992) devem ocorrer tanto na formação inicial quanto na formação continuada dos educadores.

O autor esclarece que a reflexão na ação acontece quando o professor reflete sobre os fatos que estão acontecendo no momento da sua prática, podendo fazer as alterações necessárias para atingir os objetivos propostos. Já a reflexão sobre a ação acontece após o fato ocorrido, ou seja, posteriormente à sua aula ele irá refletir sobre a sua ação, sobre os resultados obtidos e poderá reformular a própria prática para alcançar outros objetivos. Não se trata apenas de estudar teorias e técnicas, mas sim do desenvolvimento da capacidade de refletir e articular conceitos na ação pedagógica para buscar a transformação da educação.

Diante do exposto, acreditamos que o professor pode promover mudanças ou melhorias nos sistemas educacionais por meio da utilização das TIC. Para auxiliar a inserção dessas tecnologias ao ensino, podemos pesquisar na *web* diversos *sites*, ferramentas digitais e portais criados por professores e pesquisadores que podem nos ajudar na criação das nossas próprias atividades que façam uso dos recursos digitais.

Através de uma formação inicial e continuada podemos implementar as TIC adequadamente de acordo com as demandas da comunidade escolar e os desejos dos aprendizes. Belloni (2002) acredita que

os incríveis avanços técnicos em eletrônica, informática e redes vêm criando um novo campo de ação, novos processos sociais, métodos de trabalho, mudanças culturais profundas, novos modos de aprender e de perceber o mundo (e portanto, de intervir nele), com repercussões significativas no campo da educação, a exigir transformações radicais nos métodos de ensino e nos sistemas educacionais (BELLONI, 2002, p. 30).

A *Internet* nos proporciona um trabalho mais colaborativo trazendo novas formas de elaborar as atividades e de apresentar os conteúdos. As ferramentas disponíveis podem nos auxiliar para aumentar as formas de aprendizagem, abrangendo as diversas capacidades cognitivas dos nossos alunos.

Ao pesquisarmos *sites* na *Internet* que propõem atividades interativas de LI, verificamos que elas, muitas vezes, abordam apenas aspectos linguísticos através de

atividades para o preenchimento de lacunas, reorganização de palavras para formar sentenças, questões de múltipla escolha ou para relacionar colunas. Acreditamos que tais atividades poderão ser utilizadas no ensino de LI, mas não podem ser exclusivas, pois qual é a diferença entre trabalhar esse tipo de atividade por meio do computador ou em uma folha de papel? Há outros aspectos da LI que podem ser abordados por meio das TIC, como os diversos gêneros textuais e questões referentes à diversidade cultural e linguística.

Em um texto publicado no *site* da representação da UNESCO no Brasil, sobre o uso das TIC na educação, é dito que eles acreditam “que as TIC podem contribuir com o acesso universal da educação, a equidade na educação, a qualidade de ensino e aprendizagem, o desenvolvimento profissional de professores”⁶. Para que as discussões sobre a capacitação dos professores para o uso das TIC em sala de aula fossem promovidas, a UNESCO também publicou a edição Padrões de Competência em TIC para Professores (2007). O documento está em consonância com as ideias de Belloni (2002) e Gomes (2002), demonstrando que os professores precisam adquirir as competências necessárias para utilizar as TIC a fim de capacitar os alunos a serem pessoas capazes de solucionar problemas, tomar decisões, que saibam se comunicar, editar e produzir conhecimentos, assim como indica as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras (2001).

Este documento da UNESCO (2007) também aponta que uma reforma é necessária no ensino, principalmente na formação dos professores para que haja a integração adequada das TIC no ambiente escolar. Assim sendo, o professor deveria usar as TIC de forma inovadora na aprendizagem para criar novos conhecimentos nos aprendizes.

⁶ UNESCO. TIC na educação do Brasil. Disponível em <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/communication-and-information/access-to-knowledge/ict-in-education/>> Acesso em 08 de outubro de 2015.

Mais do que saber como utilizar as ferramentas digitais, o professor precisa orientar o aluno para que ele identifique quais tipos de informações encontradas no ambiente digital são relevantes, ou não, para a aprendizagem, e o que poderá ser assimilado por eles para que contribua no desenvolvimento intelectual deles. Concordamos com a ideia de Silva (2012) que “o professor mediador do processo deve ser um mentor, aquele que *ensina a aprender*” (p. 27) para que os alunos progridam de maneira autônoma por intermédio das novas tecnologias.

Esperamos que a inserção das TIC nas aulas de língua inglesa possa, gradativamente, fomentar nos alunos o pensamento independente, a descentralização do controle pelo professor e suscitar um maior espaço para a voz dos alunos na sala de aula e nos ambientes digitais. Verificamos que na era digital os ambientes virtuais e os ambientes presenciais começam a interagir entre si, eles podem estar juntos e serem utilizados simultaneamente pelo professor para criar ambientes que proporcionem uma aprendizagem significativa.

Políticas públicas também deverão ser promovidas a fim de que haja investimento nos equipamentos das escolas e “na formação e na preparação do professor para assumir novas competências em uma sociedade cada vez mais impregnada de tecnologias” (GOMES, 2002, p. 126) que proporcionam grandes contribuições na construção do conhecimento requerido aos nossos alunos pela sociedade.

Uma educação de boa qualidade poderá garantir a integração dessas novas TIC através da análise das potencialidades pedagógicas desses recursos. Os próprios alunos se sentem mais interessados em aprender, quando estão envolvidos em práticas pedagógicas inovadoras, que possibilitem o trabalho em grupo, a dinamicidade, a expressão de pensamentos e a criatividade.

1.3 Reflexões sobre a pedagogia dos Multiletramentos

Pensando nas demandas da pós-modernidade e, principalmente, das escolas, um grupo de pesquisadores dos letramentos sentiu a necessidade de se reunir em um colóquio por uma semana para discutir como garantir uma pedagogia nas escolas que esteja em consonância com as práticas de letramento da contemporaneidade. Assim, surgiu a pedagogia dos Multiletramentos criada pelo Grupo de Nova Londres (GNL) em 1994. O GNL considera a multiplicidade de canais de comunicação e mídias, como também o aumento da diversidade cultural e linguística das comunidades, o que nos leva a ter uma visão mais ampla de letramento do que as abordagens linguísticas tradicionais (op. cit., p. 60).

O conceito de multiletramentos³, articulado pelo Grupo de Nova Londres, busca justamente apontar, já de saída, por meio do prefixo “multi”, para dois tipos de “múltiplos” que as práticas de letramento contemporâneas envolvem: por um lado a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e, por outro, a pluralidade e a diversidade cultural trazidas pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação (ROJO, 2013, p. 14).

No que se refere à multiplicidade de culturas, Rojo (2012) destaca que não podemos permitir que se estabeleça uma cultura considerada única, ou superior às outras, os textos são híbridos, construídos por falantes que fazem parte de grupos sociais distintos, com práticas de letramentos variadas, que constroem suas próprias “produções culturais letradas” (op. cit. p. 13). Ela ainda acrescenta que não se pode estabelecer a “divisão entre culto/inculto ou civilização/barbárie” (op. cit. p. 13). Devemos conceber a diferença cultural como regra, visto que “os híbridos, as mestiçagens, as misturam reinam cada vez mais soberanas” (op. cit. p. 15).

Considerando a multiplicidade de linguagens, a autora refere-se aos diferentes modos ou semioses nos textos de circulação social. Neste sentido, o texto escrito não é mais suficiente na construção de sentido, é preciso olhar outros aspectos que fazem parte de sua composição. Essa multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação dos textos da contemporaneidade nos levam a pensar no conceito de textos multimodais, compreendidos como aqueles que integram imagens, gestos,

sons, vídeos, entre outros recursos que podem ser utilizados para dar significado ao texto. Corroborando as ideias de Cope e Kalantzis (2009), Mattos (2011, p. 36) acentua que

no ambiente digital, a comunicação passa a ser multimodal, ou seja, a informação é fornecida não apenas em forma de texto escrito, mas também através de imagens e sons. Para Silver (1997)⁷, elementos multimodais podem incluir (mas não se restringem a) textos, fotografias, imagens e gráficos, clips de vídeo e som, e até elementos de animação. Esses elementos, segundo o autor, podem estar dispostos “lado a lado numa única página, podem estar sobrepostos ou escondidos, e podem ser revelados através de um click num botão estratégico” (id. *ibid.*, [sem paginação]). Isso significa que a escrita no ambiente digital perde a tradicional linearidade normalmente associada a textos escritos (MATTOS, 2011, p. 36).

Desenvolver nos alunos a habilidade de interagir com os hipertextos e os textos multimodais encontrados nos ambientes virtuais é propiciar ao aluno mais uma forma de letramento encontrada na contemporaneidade. Acreditamos que o engajamento nas mais variadas situações comunicativas será possível se o aluno tiver acesso às diversas formas de letramento.

Os textos da contemporaneidade requerem dos leitores diferentes tipos de conhecimento prévio e técnicas para que eles possam ser lidos (LANKSHEAR; KNOBEL, 2006, p. 2). Dessa forma, as experiências dos leitores podem guiar a leitura por um caminho distinto. Os significados dos textos serão construídos conforme as práticas socioculturais de cada leitor.

Portanto, consideramos importante incluir nas práticas pedagógicas textos multimodais, que são utilizados constantemente pelos alunos através das diferentes mídias, para que eles possam participar da maior quantidade possível de práticas de letramento disponíveis na sociedade de maneira crítica. A combinação de diferentes modos semióticos nos diversos gêneros textuais influencia diretamente a formação dos professores, uma vez que é necessário compreender e produzir textos multimodais, para

⁷ SILVER, D. Multimedia, multilinearity, and multivocality in the hypermedia classroom. *Computers & Texts*, n. 14, April 1997. Disponível em <<http://users.ox.ac.uk/~ctitext2/publish/comtxt/ct14/silver.html>>. Acesso em 20 junho de 2016.

que possamos desenvolver a capacidade de interagir através de práticas multiletradas propiciadas pelo acesso à *Internet*.

O Grupo de Nova Londres (1996) destaca que as mudanças radicais que estão ocorrendo na sociedade levam as instituições educacionais e os professores a repensar o que estão ensinando e quais são as necessidades de aprendizagem dos estudantes. O grupo preocupa-se em como oferecer uma educação que permita práticas multiletradas a esses jovens, que explore as variedades culturais e da língua encontradas na sala de aula, pois a norma culta da língua não é mais vista como o único meio para que os falantes façam reflexões sobre ela. Cope e Kalantzis (2008, p. 202) demonstram a necessidade de que sejam criadas novas formas de ensino, já que os textos da contemporaneidade são elaborados a partir das mais variadas formas de linguagem, o sentido do texto é construído a partir dos elementos visuais como também pelas palavras e sentenças. O aprendiz, que antes era visto como uma pessoa que estudava as regras para obedecê-las, agora precisa ter uma mente flexível e agir de maneira colaborativa para poder resolver problemas presentes no mundo, tornando-se um produtor de conhecimentos (op. cit., 2008, p. 203).

É preciso que os cidadãos possam interagir em ambientes diversos, especialmente nos ambientes digitais, utilizando todas as formas de linguagens e discursos possíveis. Neste sentido, a escola e os professores podem contribuir no desenvolvimento de novas práticas letradas por meio de novas abordagens que contemplem os multiletramentos, pois “se os textos da contemporaneidade mudaram, as competências/capacidades de leitura e produção de textos exigidas para participar de práticas de letramento atuais não podem ser as mesmas.” (ROJO, 2013, p. 8). É importante analisar os conteúdos propostos pelos currículos para analisar se eles abrangem as mais variadas práticas de linguagem e como tais práticas podem ser significativas para os estudantes.

Partindo do pressuposto que as esferas sociais mudaram, é imprescindível que a prática pedagógica do professor também mude para que os estudantes se beneficiem de uma educação que forneça meios para que eles participem da vida pública e privada de forma ativa e crítica, como também os transformem em trabalhadores multitarefas, flexíveis e autônomos. E, sobretudo, os estudantes devem estar inseridos em um processo de aprendizagem que contemplem a diversidade e o respeito a ela.

A pedagogia dos Multiletramentos propõem quatro princípios básicos que auxiliam o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem: a Prática Situada, a Instrução Explícita, o Enquadramento Crítico e a Prática Transformada.

Em uma releitura de Kalantzis e Cope (2005), acerca dos princípios da pedagogia dos Multiletramentos, os autores reclassificam os quatro princípios, apresentados anteriormente. Como podemos contemplar na Fig. 2, os autores estabelecem fases que podem ser instituídas durante a prática pedagógica.



Figura 3: Releitura de Kalantzis e Cope (2005) sobre os princípios da pedagogia dos Multiletramentos (THE LONDON GROUP, 1996).

Devemos elucidar que os princípios ou fases que estão sendo apresentados não precisam ser realizados em uma sequência rígida ou acontecer todos em um mesmo momento da prática docente e que eles não pretendem mudar as práticas de letramento já existentes (KALANTZIS E COPE, 2001, p. 239). Essas atitudes são ideias que podem complementar o que os professores já fazem.

Rojo (2012) explica que a Prática Situada está relacionada “a um projeto didático de imersão em práticas que fazem parte das culturas do alunado e nos gêneros e

designs disponíveis para essas práticas, relacionando-as com outras, de outros espaços culturais” (op. cit. p. 30). Este princípio pretende relacionar o conhecimento e/ou a experiência dos estudantes em práticas significativas de letramento. O professor deve chamar a atenção para algo que eles já conhecem.

Na releitura de Kalantzis e Cope (2005), a Prática Situada é denominada de “Experimentação”. Nessa fase, os autores sugerem que o professor apresente ou fale sobre algo familiar aos alunos e que, em seguida, introduza algo menos familiar, mas que faça sentido para eles através da imersão.

A Instrução Explícita inclui as intervenções feitas pelo professor para que o conhecimento seja sistematizado. Cabe ao professor orientar os alunos para que eles organizem os saberes de forma consciente e sistemática. O conhecimento é elaborado a partir do que o aluno já sabe e o que ele precisa aprender para que eles possam utilizá-lo nas suas comunidades (THE NEW LONDON GROUP, 1996).

Esse princípio é classificado por Kalantzis e Cope (2005) como “Conceitualização”, que envolve o desenvolvimento de conceitos abstratos ou generalizados, concebidos a partir das experiências dos alunos, em conceitos teóricos.

O Grupo de Nova Londres (1996) acrescenta que o Enquadramento Crítico, ou a fase de “Análise” (KALANTZIS E COPE, 2005), busca despertar no aluno o domínio das práticas e o entendimento consciente sobre o contexto histórico, social, cultural, político, ideológico no qual está inserido para que possa construir o significado dos textos no processo de leitura. Neste sentido, é preciso que seja desenvolvida nos alunos a habilidade crítica e analítica do conhecimento e que ele seja capaz de realizar comparações entre as diversas situações das quais participa.

O último princípio da pedagogia dos multiletramentos, a Prática Transformada, leva-nos a refletir como, em uma atividade, nós poderíamos recriar conhecimento para que ele possa ser utilizado em outro contexto com outro objetivo. O GNL (1996) apoia

essa ideia indicando que a Prática Transformada seja a aplicação do que se aprendeu para produzir novos conhecimentos.

Nessa mesma linha de pensamento, Kalantzis e Cope (2005) veem esse processo de conhecimento como a fase de “Aplicação”, ou seja, é o momento no qual os aprendizes irão intervir ativamente no mundo, utilizando o conhecimento adquirido dentro da instituição escolar em outros ambientes da sociedade.

Entendemos a pedagogia dos Multiletramentos como mais um princípio teórico que pode auxiliar os professores a complementar sua prática docente juntamente com a utilização das TIC. Não podemos desprezar o aluno e a comunidade na qual ele está inserido, precisamos trazer o contexto externo à escola para envolvê-los e ajudá-los no seu desenvolvimento cívico, profissional e pessoal. Cabe a nós, professores, formar usuários com competência técnica e conhecimento prático para que eles criem sentidos, atuem criticamente e tenham o poder transformador na sociedade.

Porém, para que a reestruturação dos currículos e dos conteúdos possa ser renovada e aperfeiçoada, é fundamental a reflexão e interesse dos professores, o questionamento sobre as nossas crenças de ensino de maneira crítica. Ademais, durante todo o processo de ensino e aprendizagem, a interação com outros professores, com estudiosos e com os nossos próprios alunos, pode nos levar a uma revisão das nossas práticas para que elas sejam aprimoradas conforme nossas realidades.

CAPÍTULO 2: A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA NO AMBIENTE VIRTUAL

2.1 A natureza e o tipo da pesquisa realizada

Nós, pessoas interessadas nos estudos sobre a língua e linguagem, já nos questionamos ao menos uma vez durante nossa vida acadêmica: mas, afinal, o que é Linguística Aplicada? De maneira bastante esclarecedora, o estudioso da linguística Kanavillil Rajagopalan concedeu uma entrevista⁸ apresentando suas acepções sobre o que é a LA na contemporaneidade. Para este pesquisador, ela

nada mais é do que pensar a linguagem no âmbito da vida cotidiana que nós estamos levando. Não fazendo grandes elucubrações. Daí, a diferença entre a linguística dita teórica e a linguística aplicada. É pensar, não como se pensou durante muito tempo: levar a teoria para a vida prática. Mais que isso, é usar a prática como próprio palco de criação de reflexões teóricas, ou seja, neste âmbito teoria e prática não são coisas diferentes. A teoria é relevante para a prática porque é concebida dentro da prática. Então, eu acho que há um consenso crescente, entre mesmo os ditos teóricos, de que é preciso repensar a forma como se conduzia a teoria. Tradicionalmente teoria se fazia de modo Socrático, olhando para o céu, desvinculado da realidade. Isso não tem o menor sentido. Temos que voltar os nossos pensamentos para o mundo que estamos vendo, vivendo. É através da vivência dentro desse mundo que nós temos que pensar, quer dizer que, não há teoria que seja *one side speaks all*, ou seja, uma teoria pronta para qualquer situação. Toda realidade, toda circunstância exige novas complexões teóricas. Isso pra mim é linguística aplicada.

Tal elucidação é essencial para que possamos melhor entender a presente pesquisa. Situamo-nos no paradigma da LA uma vez que a partir de reflexões sobre a nossa prática em uma escola da rede pública é que começamos a nos questionar sobre como poderíamos contribuir para transformar um pouco a realidade da educação naquele lugar. Ou seja, a partir da contemplação, da interpretação e da investigação sobre a situação que vivenciamos na nossa prática é que fomos examinar quais teorias

⁸ Entrevista concedida em 05 de outubro de 2011 no IX Colóquio Nacional de Estudos Linguísticos e Literários e II Colóquio Regional de Linguística Aplicada – “Linguagem, Ciência e Ensino: desafios regionais e globais” realizado pelo Curso de Letras da UNEMAT e a ALAB. Texto completo disponível em <<http://www.alab.org.br/pt/destaque/155-entrevista-com-kanavillil-rajagopalan-ponderacoes-sobre-linguistica-aplicada-politica-linguistica-e-ensino-aprendizagem>> Acesso em 10 de setembro de 2015.

relacionadas ao ensino e à aprendizagem de línguas poderiam subsidiar esta pesquisa no nosso contexto.

Esta investigação está baseada nos princípios expostos por Moreira e Caleffe (2008). Os autores argumentam que a pesquisa precisa ser sistemática, isto é, baseada por uma justificativa e uma teoria. Deve ser crítica, pois é necessário do pesquisador dados precisos. E, por fim, é autocrítica, já que os pesquisadores precisam pensar sobre as decisões a serem tomadas (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 18). Acreditamos que esses princípios são indispensáveis para que esta pesquisa possa ser considerada coerente, lúcida e que possa levar os profissionais da educação, em especial os professores de LI, à reflexão sobre os impactos provocados pelas suas práticas e que possa gerar novas oportunidades para o desenvolvimento profissional.

A fim de investigar os usos feitos das tecnologias pela professora-pesquisadora durante as aulas de LI, decidimos por uma pesquisa-ação de abordagem qualitativa. Ela é qualitativa pelo fato de que visa explorar “as características dos indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente” (MOREIRA; CALLEFE, 2008, p. 73), pois os nossos dados serão coletados a partir de observações, descrições e análises de alguns materiais. Diante do exposto, esta pesquisa visa compreender e interpretar os dados que foram gerados durante a prática docente, a partir da observação feita em relação aos usos do *Facebook* nas aulas de língua inglesa.

Concebemos a observação como um dos principais métodos para conhecer e assimilar os fatos, através dela é que podemos apreender sobre vários aspectos da realidade (RAMPAZZO, 2002, p. 104). Desde o momento em que nascemos, reparamos o mundo a nossa volta, o comportamento dos nossos pais, os sons, os objetos, é no decorrer da observação que começamos aprender o que é necessário para a vida em sociedade.

É pesquisa-ação, quanto aos procedimentos adotados, pelo fato de que faremos uma intervenção em pequena escala em contexto real e iremos analisar os efeitos

provocados por esta intervenção (MOREIRA; CALLEFE, 2008, p. 90). Esta pesquisa requer um grande interesse da pesquisadora, posto que ela está se comprometendo a buscar uma forma de implementar as TIC nas aulas de LI na comunidade pesquisada (OLIVEIRA, 2007, p.74), buscando melhorar a sua prática e a aprendizagem.

Seguindo esta linha de pensamento, também compreendemos a pesquisa como etnográfica dado que foi estabelecida uma interação entre a professora-pesquisadora e o grupo de participantes de maneira natural, por meio da vivência e da participação dela no ambiente de pesquisa, visando compreender o fenômeno estudado (MOREIRA; CALLEFE, 2008, p. 85). A interação entre a pesquisadora e o objeto pesquisado nos permitiu uma mediação e reflexão constante sobre os dados gerados durante a coleta, para que, se necessário, possamos rever a metodologia e a organização do trabalho, pois nos preocupamos com o processo, naquilo que está acontecendo (ANDRÉ, 1995, p. 28-29).

2.2 Contexto do estudo

A pesquisa foi desenvolvida no 1º semestre do ano letivo de 2015, compreendido de março a junho, em uma turma do 9º ano do ensino fundamental II de uma escola da rede pública de ensino da cidade de Juazeirinho-PB. O município de Juazeirinho localiza-se no centro-norte do Estado da Paraíba, na Mesorregião da Borborema e microrregião do Seridó Oriental Paraibano.

A escola dispõe de 13 salas de aulas, 01 sala de professores, uma sala de informática, uma sala de vídeo, 01 almoxarifado, 02 lavanderias, 01 cozinha, uma mini biblioteca, 01 depósito, 2 banheiros masculinos adulto e infantil, 02 banheiros feminino adulto e infantil, uma secretaria, uma diretoria, um sanitário para funcionários, dentro da sala da diretoria e uma nova quadra poliesportiva, construída agora ao lado da escola, no sentido Leste, um consultório odontológico e uma cisterna.⁹

⁹ Dados informados pelo Projeto Político Pedagógico da escola, atualizado em 2010.

Apesar de a escola ter um laboratório de informática, verificamos que não é possível utilizá-lo com todos os alunos participantes da pesquisa ao mesmo tempo, pois ele não possui computadores suficientes para eles como também não há *Internet* aberta na escola para que eles possam realizar as atividades elaboradas pelos professores.

Antes de começarmos a pesquisa de fato, averiguamos que muitos alunos estão conectados à *Internet* através das redes sociais e por meio delas interagem com os colegas de sala e com outras pessoas de inúmeros lugares. Acreditamos que, além de um espaço para entretenimento, nós poderíamos utilizar uma dessas redes sociais para criar um “espaço de afinidades” (GEE, 2004), um lugar onde poderíamos trocar informações, (re)construir conhecimentos e interagir fora do ambiente escolar. E, ainda, ampliar o conhecimento da LI através de situações mais significativas para os alunos.

Em princípio, as redes sociais, como o *Facebook*, não foram criadas para serem utilizadas para fins educacionais, porém, com o crescimento da popularidade dessas redes sociais a sua potencialidade para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem começou a ser percebida por alguns educadores. O *Facebook* deixou de ser entendido apenas como uma ferramenta para interação entre os usuários e passou a ser mais uma ferramenta que pode ser utilizada nas práticas pedagógicas.

Portanto, para o desenvolvimento deste trabalho, decidimos criar um grupo no *Facebook* chamado *FunEnglish* com todos os alunos participantes e a professora da disciplina. O grupo foi criado visto que a maioria dos alunos da turma do 9º A tinham acesso à *Internet* fora do ambiente escolar e poderiam realizar as atividades recomendadas através do grupo em casa com a mediação da professora de LI.

Podemos inferir que através da criação de um grupo nessa rede social poderíamos estabelecer maior interação e colaboração entre os membros, uma participação mais ativa de cada aluno, pois eles puderam fazer uso da linguagem para se expressarem e opinarem, como também compartilharam informações e colaboraram na construção do conhecimento. Consideramos que os alunos tinham certa facilidade em

manusear o *Facebook* para compartilhar informações, atividades, vídeos, fotos e textos, e é um espaço para discussões realizadas por meio de comentários. Assim, cremos que a criação do grupo foi uma situação que poderia promover a aprendizagem.

2.3 Sujeitos da pesquisa

No início do segundo semestre de 2014, enquanto professora-pesquisadora, começamos a investigar e conversar com os alunos das sete turmas que lecionava na escola para tentar determinar qual turma seria a mais adequada para participar da pesquisa, considerando a maior quantidade de alunos com acesso à *Internet* e que se mostraram mais interessados em fazer parte dela. Optamos por trabalhar com os alunos da turma do 8º A, que, no ano de 2015, seria o 9º A, turma que fez parte da pesquisa.

Em 2015, a referida turma era composta por 48 alunos, porém nem todos os alunos conseguiram participar do nosso trabalho. Pudemos contar com a colaboração de 30 alunos; sendo 7 meninos e 23 meninas com faixa etária entre 13 e 15 anos, moradores da zona urbana do município.

Encontramos aqui a primeira limitação do nosso trabalho, o não envolvimento de todos os alunos da turma foi um problema que não conseguimos resolver. Identificamos dois motivos que contribuíram para a não participação dos outros 18 alunos, o primeiro motivo é que alguns moravam na zona rural da cidade e, por isto, eles não tinham acesso à *Internet*. O segundo motivo diz respeito à decisão de alguns alunos de não participar da rede social *Facebook*.

Na cidade de Juazeirinho/PB os habitantes não têm acesso à *Internet* de qualidade, o que dificultou o engajamento de todos na pesquisa. Em algumas das atividades propostas, os alunos falavam sobre as dificuldades de visualizar os conteúdos utilizando seus *smartphones*. Em outros momentos, o acesso à *Internet* nas residências era limitado por algum problema na rede. No questionário, os alunos apontaram essa

falta de acesso à *Internet* como uma das principais desvantagens em utilizar o *Facebook* para a aprendizagem. Como podemos ver nos exemplos a seguir:

P30¹⁰ – nem todo mundo tem um computador em casa e é chato você visualizar tudo em uma tela pequena, como no celular.

P24 – nem todos os integrantes do grupo tem internet e acaba tendo que ir a lanhouse.

P16 – porque as vezes ficamos sem internet e não dá pra responder.

Verificamos que a falta de estrutura na escola ou na casa dos alunos para o acesso à *Internet* dificultou o nosso trabalho. Durante a pesquisa, conversei com os alunos que não tinham acesso para que eles pudessem ir à casa de um colega para realizar as atividades ou que utilizassem o *Facebook* de outro para responder às questões propostas, mas não vimos resultados positivos. Ao término da pesquisa, avalei que poderíamos ter criado um grupo de estudo, ou um horário extraclasse, na própria escola, para poder incluir os alunos que não estavam participando. Neste grupo, poderíamos ter compartilhado as ferramentas para a realização das atividades, como o *notebook*, computador ou *smartphone*, com a supervisão da professora.

A turma escolhida para participar da pesquisa era bastante participativa, eles gostavam de falar sobre temas sugeridos pela professora-pesquisadora. Durante conversas com professores de outras disciplinas da turma, eles nos revelaram que não gostavam muito de lecionar nela, pois era uma turma bastante numerosa, que conversavam muito, para esses professores isso prejudicava o andamento da aula. Também apontaram algumas dificuldades na aprendizagem de certos alunos.

Por outro lado, enquanto pesquisadora e professora desta turma, pudemos construir um bom relacionamento, uma vez que eles não conversavam com tanta frequência sobre assuntos que não diziam respeito à aula durante nossas atividades. A maioria conseguia acompanhar o ritmo das aulas e os conteúdos apresentados. Também

¹⁰ Em todo o trabalho, os alunos serão identificados por meio das siglas P1, P2, P3, e assim por diante, para que possamos preservar a identificação deles. Além disso, todas as respostas dadas por eles aos questionamentos propostos no grupo *FunEnglish* e no questionário, aplicado ao final da pesquisa, foram transcritas assim como eles escreveram.

notamos que eles não ficavam à vontade para nos questionar, esclarecer dúvidas e conversar sobre os temas que propusemos. Acreditamos que esse bom convívio com a turma, que a grande parte dos professores reclamava, pode ter sido causado pela forma com que interagíamos com eles tanto na escola quanto através da rede social.

Fora do ambiente escolar, mantivemos contato com esses alunos através do nosso grupo no *Facebook*, o que pode ter ajudado na aproximação, visto que o contato semanal escolar com os alunos é apenas de duas aulas (80 minutos). No grupo, discutíamos os temas apresentados nas atividades e, fora dele, os alunos gostavam de conversar sobre algum filme, um jogo ou qualquer outro assunto do interesse deles. Acreditamos que ter dado a oportunidade para que os alunos falassem e/ou opinassem ajudou na boa convivência no ambiente físico e virtual entre a professora-pesquisadora e os alunos.

2.4 Procedimentos para geração de dados

A fim de verificar a possibilidade de desenvolvimento da pesquisa¹¹ com a turma selecionada em relação ao uso (ou não) da rede social *Facebook* e à participação deles no grupo criado, decidimos realizar uma atividade-piloto, que não foi utilizada como dado no nosso trabalho, mas foi entendida como uma avaliação prévia de como poderia ocorrer as atividades no grupo e para que nós pudéssemos começar a elaborar aquelas que seriam utilizadas na geração de dados em 2015.

Para reunir os alunos que iriam participar da geração de dados no primeiro semestre de 2015, assim que iniciássemos o ano letivo, nós criamos o grupo *FunEnglish* no *Facebook* e os adicionamos em novembro de 2014. No período da criação do grupo, os alunos ainda estavam cursando o 8º ano no Ensino Fundamental II.

¹¹ A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética. Número do CAAE: 50257515.5.0000.5182. Número do parecer: 1.350.906 (vide anexo D).

A atividade-piloto foi realizada em 17 de novembro de 2014 e envolveu a postagem do vídeo *I still haven't found what I'm looking for*¹² da banda inglesa U2 no grupo do *Facebook*. Escolhemos esta música, pois o livro didático de língua inglesa (LDLI) propõe uma atividade com ela. Tal atividade solicita que os alunos escutem a música para completar as lacunas com partes da letra. Analisamos que as partes da letra da música que estavam faltando referiam-se a estrutura do ponto gramatical *Present Perfect*, esse ponto estava sendo abordado durante toda a unidade do LDLI.

Resolvemos trabalhar com a música pelo *Facebook* para que os alunos pudessem expor suas opiniões em relação ao conteúdo abordado na letra da música e pudessem se posicionar criticamente. Também utilizamos o grupo no *Facebook* para discutir a música proposta pelo livro, visto que na escola não existia aparelho de som para que pudessemos trabalhar com a música em sala de aula. A realização da atividade através da rede social nos possibilitou mostrar o vídeo aos alunos, como também outro vídeo com a tradução da música, considerando que eles não possuem o domínio da escuta em língua inglesa.

Além dessa atividade-piloto, a professora-pesquisadora elaborou sete atividades diversas para postar no grupo no primeiro semestre de 2015 que serviriam como apoio para as aulas realizadas em sala de aula e poderiam mediar as interações entre professora-aluno, como também aluno-aluno, e verificariam o desenvolvimento das atividades propostas. Tais atividades continham textos multimodais, aqueles que possuem imagens, gráficos, animações, clips de vídeo e som. Como também foram utilizadas músicas, vídeos entre outros recursos que os alunos poderiam ter acesso na rede social e que tinham relação com os conteúdos abordados em sala de aula e com o LDLI.

Neste contexto de estudo, achamos importante descrever o livro adotado pela escola, já que este é o único material oferecido por ela direcionado ao ensino e

¹² Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=0-hEpnYcm8o>> Acesso em 10 de novembro de 2014.

aprendizagem da língua inglesa, além de minidicionários bilíngues encontrados na biblioteca da escola. O “Alive!”¹³, adotado para os anos de 2014 a 2016, é todo escrito em língua inglesa e é dividido em quatro partes, cada uma com duas unidades. Cada unidade do livro é dividida por temas: Filmes, Televisão, Teatro, Literatura e história em quadrinhos, Música, Mundo tecnológico, Dança e, por fim, Pintura, arquitetura e escultura. Ao final de cada unidade, há uma seção que apresenta sugestões de estratégias para aprendizagem e outra sobre o que o aluno aprendeu. O LDLI ainda vem com um CD de áudio para a realização de algumas atividades do próprio livro.

Dentro de cada unidade, visualizamos que há uma divisão em seções com foco em tópicos gramaticais, leitura e apresentação de gêneros textuais e orais diversos, em atividades para o aluno falar e interagir com os colegas em inglês, exercícios de compreensão escrita e oral e também apresenta propostas de atividades de produção escrita e letras de músicas.

No final do livro, são ofertadas atividades extras para que o aluno aprofunde o conhecimento trabalhado nas quatro partes. Há, ainda, o Glossário e os quadros chamados de *Language Reference*, que sistematizam os conteúdos linguísticos apresentados pelo livro.

Devemos ressaltar que cada conteúdo selecionado para ser trabalhado no grupo *FunEnglish* foram conteúdos propostos pelo próprio LDLI. Os temas abordados já faziam parte da proposta curricular de língua inglesa e foram articulados pela professora-pesquisadora para que pudessem ser utilizados na rede social.

As atividades interativas, criadas para o *Facebook*, permitiram que os alunos revisassem os conhecimentos já apreendidos em sala de aula e poderiam funcionar como exercício de fixação da aprendizagem dos conteúdos estudados. Eles puderam praticar, sistematizar e aplicar o conhecimento adquirido em novas situações através do grupo, que o ambiente exclusivo da sala de aula não oferece.

¹³ VERA, M. BRAGA, J. FRANCO, C. *Alive!*: Inglês, 9º ano. 1 ed. São Paulo: Editora UDP, 2012.

Na geração de dados, também foram analisadas as interações entre os participantes pelo *Facebook*, através dos comentários elaborados por eles no grupo, com mediação da professora-pesquisadora, durante a realização dos exercícios propostos.

Durante o primeiro semestre de 2015, as aulas de LI, da turma do 9º A, foram organizadas conforme a Tabela 1, porém, só serão consideradas como fonte de dados às atividades propostas no grupo do *Facebook*.

Tabela 1: Organização das atividades.

DATA	CONTEÚDOS	LOCAL DA REALIZAÇÃO DA ATIVIDADE	RECURSOS DIDÁTICOS	OBJETIVO(S) (das atividades realizadas no <i>Facebook</i>)
10/03/15	- <i>Movies</i>	- Atividade de compreensão e interpretação textual em sala de aula;	- Livro didático p. 10-11;	-
10/03/15	- <i>A brief history of cinema</i>	- ATIVIDADE I - realizada no grupo do <i>Facebook</i>).	- Vídeo "A Saída da Fábrica <i>Lumière</i> em <i>Lyon</i> " (1895); - Vídeo " <i>The history of cinema in two minutes</i> ".	- Avaliar a potencialidade de cada atividade, a preferência dos alunos; - Verificar como eles relacionam os vídeos da atividade e como eles se posicionam em relação ao tema abordado.
17/03/15	- <i>Movie review: The Kid</i> - <i>Types of movies</i>	- Atividade de compreensão e interpretação textual em sala de aula;	Livro didático p. 12-13.	-
24/03/15	- <i>Passive voice</i>	- Atividade em sala de aula;	- Livro didático p. 16-17.	-
24/03/15	- <i>Movie: Green Lantern</i>	- ATIVIDADE II - realizada no grupo do <i>Facebook</i> .	- <i>Site</i> oficial do filme criado pela <i>Warner Bros</i> .	- Analisar qual o percurso de leitura é trilhado pelo aluno; - Observar se os alunos fazem relação entre os diferentes modos de representação da

				linguagem;
31/03/15	- <i>Focus on language: Passive voice</i>	- Atividade em sala de aula;	- Introdução e explicação do conteúdo gramatical com o livro didático; - Exercício de fixação.	-
07/04/15	Avaliação do 1º Bimestre	-	-	-
14/04/15	Reavaliação do 1º Bimestre	-	-	-
21/04/15	Feriado Nacional – Dia de Tiradentes	-	-	-
28/04/15	- <i>Television</i>	- Atividade de compreensão e interpretação textual em sala de aula;	- Livro didático p. 24-25;	-
28/04/15	- <i>For or against television?</i>	ATIVIDADE III - realizada no grupo do <i>Facebook</i> .	- Texto criado no Glogster “ <i>For and against television</i> ”.	- Analisar qual o percurso de leitura é trilhado pelo aluno; - Observar se os alunos fazem relação entre os diferentes modos de representação da linguagem; - Conferir como os alunos se posicionam em relação ao tema abordado.
05/05/15	- Expressões relacionadas a argumentos contra e a favor em inglês.	- Atividade em sala de aula;	- Explicação do conteúdo. - Em sala de aula: reelaboração em inglês dos comentários feitos pelos alunos na atividade anterior no grupo do <i>Facebook</i> .	-
19/05/15	- <i>For and against television</i> ;	- ATIVIDADE IV - realizada no grupo do <i>Facebook</i> ;	- <i>Site debate.org</i> - Votação no <i>site</i> para a enquete “ <i>Is television</i> ”	- Avaliar a potencialidade da atividade e como eles interagem em uma situação comunicativa

			<i>bad for children?"</i> - Postagem no <i>site</i> dos comentários elaborados em inglês;	real em língua inglesa que é oferecida pelo <i>site</i> .
19/05/15	- <i>Focus on language: Active and Passive voice with past participle.</i>	- Atividade em sala de aula;	- Introdução e explicação do conteúdo gramatical com o livro didático; - Exercício de fixação.	-
26/05/15	- <i>Plot summaries for SpongeBob</i>	- Atividade de compreensão e interpretação textual em sala de aula;	- Livro didático p. 32-33.	-
02/06/15	- Texto "Billy Elliot";	- Atividade de compreensão e interpretação textual em sala de aula;	- Livro didático p. 42-43;	-
06/08/15 (Obs: Devido à realização da OBMEP 2015 essa atividade foi adiada para o dia 06/08/15)	- Prejudice	- ATIVIDADE V - realizada no grupo do <i>Facebook</i> ;	Vídeos " <i>Born this way</i> " (<i>Lady Gaga</i>) e " <i>Firework</i> " (<i>Katy Perry</i>).	- Observar se os alunos fazem relação entre o verbal e o não verbal; - Verificar como eles relacionam os vídeos da atividade e como eles se posicionam em relação ao tema abordado.
09/06/15	- <i>Types of music</i>	- ATIVIDADE VI - realizada no grupo do <i>Facebook</i> ;	- Texto criado no Glogster sobre a temática Música.	- Analisar qual o percurso de leitura é trilhado pelo aluno; - Observar se os alunos fazem relação entre os diferentes modos de representação da linguagem;
16/06/15	- <i>Types of music</i>	- ATIVIDADE VII - realizada no grupo do <i>Facebook</i> ;	- Tutorial elaborado pela professora para guiar a elaboração de um Glogster pelos alunos	- Avaliar a potencialidade de cada atividade, a preferência dos alunos;

			sobre gêneros musicais.	- Conferir como o aluno cria o seu próprio Glogster através da pesquisa de informações na <i>Internet</i> e da criatividade.
--	--	--	-------------------------	--

Fonte: elaborada pela própria professora-pesquisadora.

2.5 Instrumentos para coleta de dados

Sabemos que toda pesquisa pressupõe o levantamento de dados de fontes diversas. Uma das nossas fontes de dados são os comentários elaborados pelos participantes no grupo do *Facebook* em resposta às atividades propostas pela professora-pesquisadora. Observamos como eles responderam às questões propostas, como interagiram entre si e com a professora de LI e como eles argumentaram e defenderam suas ideias sobre temáticas diversas.

Utilizaremos também como instrumento para a coleta de dados as notas de campo escritas pela professora-pesquisadora para poder verificar e analisar como foi enfrentada a experiência com o uso das tecnologias, as dificuldades, percepções e reflexões acerca da sua prática. Assim sendo, poderemos, posteriormente, refletir sobre o desenvolvimento da pesquisa apresentada. Essas notas de campo dão origem às descrições das aulas e às reflexões mobilizadas na análise dos dados

Por fim, foi realizado um questionário (vide Apêndice B) para verificar quais foram às percepções dos alunos em relação às atividades propostas. Buscamos oportunizar um momento para que esses alunos pudessem se expressar, para compreender como eles perceberam as implicações do nosso trabalho e os avanços que foram identificados na aprendizagem de LI. Nas análises dos dados, serão exibidos fragmentos das respostas dos alunos (vide Anexo A), conforme foi escrito por eles, nos questionários.

O questionário era constituído por quatro perguntas objetivas e cinco perguntas subjetivas, que foram respondidas por escrito pelos participantes no encerramento do semestre. Nas questões objetivas, que podemos ver logo em seguida, os alunos

deveriam selecionar uma opção dentre os conceitos (1) Ruim, (2) Regular, (3) Bom e (5) Ótimo para responder aos questionamentos. Já nas questões subjetivas, os participantes poderiam explicar, argumentar e expor suas opiniões acerca das questões propostas, revelando certa criatividade e senso crítico durante a elaboração das respostas.

2.6 Categorização dos dados

Ao analisarmos as sete atividades propostas no grupo *FunEnglish*, constatamos que algumas foram sistematizadas com objetivos distintos, mas que, em outras, elas se assemelham quanto aos objetivos propostos, à forma como foram elaboradas e à maneira como os alunos respondem aos questionamentos apresentados.

A partir da observação desses aspectos em comum, decidimos organizar a nossa análise de dados em duas categorias:

3.1 Atividades com foco no uso da(s) linguagem(ns), nas quais tentamos verificar se os alunos utilizam hipertextos, observam e refletem sobre os aspectos multimodais, como imagens, vídeos e gráficos, para responder às atividades propostas;

3.2 Atividades com foco no posicionamento dos sujeitos. Nessa categoria, procuramos averiguar como os alunos interagem entre si e com a professora-pesquisadora, como eles expressam suas opiniões e pensamentos a partir da relação entre vídeos, textos, imagens e com os conhecimentos deles em relação às temáticas apresentadas.

CAPÍTULO 3:

ANALISANDO O USO DO *FACEBOOK* NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA

Para que possamos atender aos objetivos que nos propomos no presente estudo, apresentamos, neste capítulo, uma análise das atividades que foram realizadas por meio do *Facebook* pela professora de LI com os alunos participantes da pesquisa. Para tanto, vamos descrevê-las e interpretá-las considerando, principalmente, as perspectivas apresentadas por Kumaravadivelu (2012) e os estudos de Lankshear e Knobel (2003) e Monte-Mór (2009, 2012). Do mesmo modo, apresentaremos como as atividades propostas indicam a presença da pedagogia dos Multiletramentos, criada pelo Grupo de Nova Londres (1996), como também abordaremos a releitura de Kalantzis e Cope (2005) sobre os princípios dos Multiletramentos.

Sendo assim, após a observação dos objetivos das atividades elaboradas, apresentados no Capítulo II, no tópico “Procedimentos para coleta de dados”, optamos por sistematizá-las nas duas categorias já apresentadas: (3.1) Atividades com foco no uso da(s) linguagem(ns) e (3.2) Atividades com foco no posicionamento dos sujeitos. As categorias de análise serão subdivididas conforme o dia e a temática de cada atividade realizada.

Durante a análise e descrição das atividades, selecionamos os comentários elaborados no grupo *FunEnglish* pelos trinta alunos participantes da pesquisa. A partir desse momento do trabalho eles serão identificados por meio das siglas P1, P2, P3, e assim por diante, para que possamos preservar a identificação dos alunos. Usaremos as mesmas siglas para representar as respostas dadas por eles nos questionários.

3.1 ATIVIDADES COM FOCO NO USO DA(S) LIGUAGEM(NS)

3.1.1 *Movie: Green Lantern*

No dia 26 de março de 2015, escolhemos o filme Lanterna Verde para elaborar a atividade a ser desenvolvida no grupo *FunEnglish* a partir da análise de uma das atividades do LDLI. Tal atividade apresenta uma foto do pôster do filme com a frase *Some heroes are born, some are made, he was chosen*¹⁴, como podemos observar na imagem a seguir.

Let's focus on language!

1. Read the sentences on the poster and answer.
 - a) Can you tell who trained a hero/some heroes?
No.
 - b) Can you tell who chose Green Lantern?
No.

GREEN LANTERN

Some heroes are born,
Some are trained...
He was chosen

RYAN REYNOLDS BLAKE LIVELY PETER SARSGAARD MARK STRONG TEMUERA MORRISON TIA ROBBING

GREEN LANTERN

Available at: <<http://browse.deviantart.com/?q=§ion=&global=1&q=InterestingJohn/d2ls7r4>>. Accessed on: April 13, 2012.

Figura 4: Página do LDLI com o pôster do filme Lanterna Verde.
Fonte: Menezes, 2012, p. 16.

O foco desta seção do livro é a gramática normativa da LI, a frase impressa no pôster é utilizada para que o professor ensine a Voz Passiva aos alunos.

Ainda em sala de aula, posicionando-nos diante do princípio da Prática Situada da pedagogia dos Multiletramentos, tentamos relacionar o espaço escolar com os outros espaços vivenciados pelos alunos, ou seja, buscamos incluir as experiências dos alunos

¹⁴Alguns nascem heróis, alguns são criados, ele foi escolhido.

e chamar a atenção deles para o que já é conhecido (ROJO, 2012; THE NEW LONDON GROUP, 1996), perguntamos a eles qual seria o gênero do filme Lanterna Verde, se eles já haviam o assistido e que nos contassem um pouco sobre a história do filme. Neste momento, alguns alunos se dispuseram a falar, mas, muitos, preferiram ouvir o que os colegas tinham a dizer.

Já, em outro momento, solicitamos pelo grupo no *Facebook* que os alunos acessassem o *site* oficial do filme Lanterna Verde¹⁵ para responder às seguintes perguntas sobre o filme:

Bom dia 9º A 😊

essa semana vamos continuar falando sobre filmes, dessa vez vamos falar sobre o filme Lanterna Verde (2011).
No site <http://greenlanternmovie.warnerbros.com/dvd/> há várias informações sobre o filme.
Depois de acessar o site, respondam as seguintes perguntas para mim pelo BATE-PAPO do facebook. Só eu poderei ver a resposta de vocês, certo?

Perguntas:

1. Quem escolheu Hal Jordan para ser o Lanterna Verde?
2. Qual é a profissão de Hal Jordan no filme?
3. No filme, qual é o nome do inimigo que deseja destruir o universo?
4. Quais são os atores principais do filme e o nome dos seus respectivos personagens?
5. Qual é o gênero(s) do filme?
6. Quem é Martin Campbell?
7. Após observar o site indicado e realizar outras pesquisas na internet, conte-me um pouco sobre a história do filme Lanterna Verde.
8. Você gostaria de assistir ao filme? Por quê?

Sugestão: vocês podem olhar o site <http://www.imdb.com/title/tt1133985/> para encontrar mais informações sobre o filme, como também podem realizar outras pesquisas pela internet.

xoxo 😊



👍 Curtir 💬 Comentar

L... R... i, F... se ✓ Visualizado

outras 17 pessoas curtiram isso.

Figura 5: Atividade II - Perguntas feitas pela professora de LI sobre o filme Lanterna Verde.
Fonte: <https://www.facebook.com/groups/475476422593966/> (2015).

¹⁵Site oficial da Warner Bros do filme Lanterna Verde. Disponível em <<http://greenlanternmovie.warnerbros.com/dvd/>>Acessado em 27 de Fevereiro de 2015.

Como podemos ver na imagem acima, também sugerimos que eles procurassem outras informações na *Internet*, e sugerimos que acessassem a página do IMDB¹⁶ sobre o filme como outra opção para que eles pudessem pesquisar e responder à atividade sugerida.

O *site* oficial do filme nos permite usos e manuseios diversos para buscar as informações requeridas na atividade pelo leitor. É possível que, além das informações presentes no texto verbal escrito, os leitores possam combinar diversas formas de representação da linguagem, como as imagens, os vídeos e o áudio, o que torna o texto multimodal (COPE E KALANTZIS, 2009; MATTOS, 2011, ROJO, 2012). Como também possam acessar os hipertextos, permitindo que eles saltem de um texto a outro, uma forma de leitura que é possibilitada pelo ambiente digital (ROJO, 2013).

Os alunos deveriam enviar as respostas pelo bate-papo do *Facebook* para evitar que outros alunos apenas copiassem a resposta de um colega que respondesse primeiro, já que as questões de 1 a 6 exigiam respostas semelhantes dos alunos. Tais perguntas foram elaboradas com o intuito de verificar se os alunos conseguiam encontrar informações específicas no *site* oficial do filme e em outras buscas pela *Internet*. Ao analisarmos uma das respostas, a seguir, reconhecemos que a o aluno conseguiu encontrar as informações corretamente.

P8 - 1-O anel escolheu Hal devido a capacidade de vencer o medo.
 2-Hal Jordan era piloto de testes.
 3-Parallax.
 4-Ryan Reynolds: Hal Jordan, Beake Lively: Carol Ferris, Peter Sargaard: Dr.Hector Hammond, Mark Strong: Thaal Sinestro, Angela Bassett: Dra.Amanda Waller, Tim Robbins: Senador Robert Hammond.
 5-Ação, aventura e ficção científica.
 6-Martin Campbell é o diretor.

Assim como a resposta apresentada aqui, vários outros alunos também responderam de maneira precisa. Comparando as respostas apresentadas pela página do filme e as respostas dadas pelos alunos, podemos inferir que eles tanto observaram

¹⁶ Disponível em <<http://www.imdb.com/title/tt1133985/>>

as informações fornecidas pela página, como também procuraram responder utilizando dados de outras páginas na *Internet*.

A questão número 7 foi elaborada a fim de verificar qual é o percurso de leitura trilhado pelos alunos. Observamos que além de olhar o *site* indicado, os alunos mantiveram a iniciativa de pesquisar as respostas em outras fontes.

P18 - após observar o site indicado e realizar outras pesquisas na internet, conte-me um pouco sobre a história do filme lanterna verde. Hal Jordan (Ryan Reynolds) é um audacioso piloto de aviões que foge de qualquer responsabilidade. É assim que mantém a amizade com Carol Ferris(Blake Lively), colega de infância e também piloto, que está prestes a assumir o comando da empresa do pai. [...]

No comentário de P18, podemos observar que ele procurou a resposta da questão em outra página disponível na *web*, pois ao procurarmos a fonte do texto apresentado pelo aluno encontramos o *site*¹⁷ do qual ele pesquisou a resposta por iniciativa própria. O aluno teve a liberdade para, entre vários caminhos oferecidos pela *web*, selecionar as informações de uma página e apresentá-las no nosso grupo. No questionário aplicado com os alunos, ao perguntarmos as vantagens em utilizar o *Facebook* para a aprendizagem de LI, eles deixam claro que poder pesquisar informações na *Internet* é uma vantagem. Vejamos a seguir:

P17 – as pessoas podem responder as atividades pesquisando na internet. Com base as novas tecnologias.

P5 – pois a gente que gosta de ficar no face é mais fácil e também podemos pesquisar os sites e a gente responde quando temos tempo.

Além dos excertos apresentados nesta discussão, também identificamos, em outras respostas, que vários alunos fizeram buscas em *sites*¹⁸ diversos para responder às questões, apresentando um percurso de leitura não linear. Quando perguntamos, no questionário, se os alunos pesquisaram em outros sites, P8 e P11 afirmam:

P8 - “sim, em vários outros que tratavam do mesmo enunciado”.

¹⁷ Disponível em <<http://www.adorocinema.com/filmes/filme-132150/>>.

¹⁸ Sites acessados pelos alunos que foram identificados pelo professor de LI: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Green_Lantern_%28filme%29> <<http://dcxm-rpg-habbinc.weebly.com/tropas-dos-lanternas.html>> <http://pt-br.lanternaverde.wikia.com/wiki/Hal_Jordan> <<http://filmow.com/martin-campbell-a258>>

P11 – sim, as vezes as informações não são essenciais, dadas pelo professor. No google.com

Verificamos que, no contexto digital, os nossos alunos buscam informações de maneira não linear, eles se tornaram leitores que não ficam satisfeitos com as informações presentes em apenas uma página, a leitura de cima para baixo, da esquerda para a direita, não é mais suficiente para que eles compreendam e construam o significado de um texto. Nossa observação nos faz lembrar a discussão de Santaella (2007), na qual a autora afirma que cada leitor cria o seu próprio texto a partir da conexão entre vários outros que são do interesse dele.

Ao perguntarmos no questionário se eles pesquisavam em outras fontes para responder as atividade do grupo *FunEnglish*, muitos respondiam que não e apresentavam algumas justificativas. Por exemplo:

P12 – não, porquê antes o tema é debatido em sala de aula. E quando agente faz a atividade já dá pra ter noção do assunto.

P4 – não foi necessário pois o assunto estava bastante claro e também sempre tem alguma informação nas questões.

P29 – não, até agora eu não pesquisei nenhum porque eu não conheço.

Houve também alguns alunos que já tinham assistido ao filme e, por isso, preferiram contar um pouco sobre a história com suas próprias palavras, nos revelando que eles estão trilhando um caminho para se tornarem leitores críticos, que conseguem compreender as informações dadas e selecioná-las conforme o interesse deles. Vejamos no comentário de P17:

P17 - o lanterna principal (Hal) estava andando pela rua quando a nave de alien que era outro lanterna caiu na terra quando ele foi olhar o que era o alien falou que ele era o escolhido pra ser o lanterna e para proteger o universo dai o alien deu a ele o anel do poder e uma maquina que recarrega o poder do anel dai o alien morreu e o cara foi embora para casa e recarregou o poder do anel como o alien tinha dito aparti dai não lembro de mais nada

Assim como os alunos que decidiram pesquisar em outros *sites* as respostas para as questões elaboradas, também consideramos importante trazer à tona aqueles que trouxeram suas experiências de vida para responder à atividade. A partir disto, é possível perceber que as atividades estão em concomitância com a realidade dos nossos

alunos. Baseando-nos em Lopes (2013), avaliamos que revelar o conhecimento adquirido ao longo da vida deles é indispensável na (re)construção de novos saberes.

Sentimos que os alunos possuem um grau de autonomia diferente do apresentado em sala de aula quando utilizamos o grupo *FunEnglish*. No grupo, eles, aparentemente, parecem não tentar elaborar o que seria uma “resposta ideal”, eles decidem mais livremente como responder, podem pesquisar em outras fontes e usam mais criatividade para responder às atividades propostas, como observado no comentário de P12, que faz uma breve narração sobre o filme *Lanterna Verde*.

P12 - Antes da formação da terra,tinha uns seres chamados de guardiões.Eles usaram o poder da lanterna para criar uma policia intergalactiachamada de tropa dos lanterna verde.Parallax que foi preso, mas escapa de sua prisão matando quatro lanternas verdes e depois destruiu dois planetas, parallax ataca o setor 2814 a fere Abin Sur, Que ao foguevai para a terra.É ai que ele manda o seu anel procurar uma pessoa mais digna dela que será o seu sucessor, o anel para nas mãos de Hal Jordan. Ao chegar em casa ele entrar em transe e diz o juramento dos lanternas verdes, Apos dizer ele acaba cendolevado para Oa, o planeta dos lanternas verdes ao chegar ele é treinado por Tomar-re e Kilowog. Ele conhece o líder que se chama Sinestro que não tem o prazer de conhecelo pois ele é um humano e é diferente de todas as outras espécies que tem lá. Desse jeito Jordan retorna para a terra, com o anel e a lanterna verde.

Constatamos no comentário de P12 que ele verificou as informações sobre o filme em outros *sites* disponíveis na *Internet* e também tentou reescrever um resumo com suas palavras, observando e selecionando quais informações seriam consideradas mais relevantes para a elaboração da resposta.

Quando estamos em sala de aula, notamos que, muitas vezes, eles esperam respostas fixas para os exercícios, eles acreditam que uma resposta deve ser a mesma para todos. Ademais eles não têm a oportunidade de realizar suas próprias pesquisas, ou a resposta deverá ser encontrada no livro didático ou será fornecida pela professora.

Entendemos que, quando permitimos que os alunos elaborem o seu próprio conhecimento através da análise e seleção de informações oferecidas pela *Internet*, deixamos de lado a posição de professor autoritário, transmissor de conhecimentos e que detém todo o saber (FREIRE, 1977; KUMARAVADIVELU, 2012). O professor está

acompanhando o desenvolvimento do saber nos alunos de forma colaborativa, deixando-os livres para construir o seu conhecimento. Estamos considerando que o conhecimento adquirido e construído fora da escola também é válido para o processo de aprendizagem (LOPES, 2013; LIMA, 2014).

A questão 8 “Você gostaria de assistir ao filme? Por quê?”, foi elaborada para que os alunos pudessem opinar sobre o filme apresentado, já que, em sala de aula, não temos a oportunidade de escutar todos os alunos ou por falta de tempo ou por timidez de alguns que não gostam de se expressar em frente aos colegas e até mesmo da professora.

P1 - Não gostaria, pôsnão gosto de filmes dessa categoria, pois foge muito da realidade ...

P23 - sim , por mais que eu tenha assistido muitas vezes . q ele e um filme muito bem interpretado e conteplado com fantasia , ação e aventura junta uma mistura otima para os fãsde a liga da justiça ou lanterna verde , ele e muito bom com uma boa qualidade

P5 - Eu gostaria de assistir sim, porque pra assistir filme sempre é bom, e um filme que tenha graça de se assistir principalmente com ação e aventura!

Nessa atividade, constatamos uma menor participação dos alunos, pouco menos da metade responderam às questões propostas. Alguns justificaram que não responderam porque estavam sem acesso à *Internet*, porque esqueceram ou porque precisavam estudar para as avaliações da escola. Assim como, acreditamos que o fato de ter solicitado que eles respondessem pelo bate-papo e não por comentários, como na atividade anterior, pode ter inibido a participação de alguns alunos. Talvez se esse momento de interação tivesse ocorrido de maneira mais ampla, envolvendo todos os alunos ao mesmo tempo, por meio dos comentários no *Facebook*, eles se sentiriam mais à vontade para responder, pois o conhecimento dos colegas poderia auxiliar na construção da resposta de alguns, eles poderiam ter compartilhado o conhecimento.

Outro aspecto que pudemos notar com a realização das atividades no *Facebook* diz respeito à aproximação gradual da professora eles começaram a utilizar a rede social como meio de comunicação para tirar dúvidas sobre assuntos diversos. No dia a dia do ambiente escolar, também percebemos que eles estão menos distantes, conversando

sobre assuntos extraescolares, quando nos encontramos nos corredores da escola, na hora do intervalo ou quando a aula deles termina, eles vão até a professora e conversam sobre um filme, sobre dúvidas em relação a uma expressão em LI encontrada em um jogo, em uma música ou que foi estampada em algum lugar. Também comentam sobre insatisfações ou dificuldades na aprendizagem da disciplina de LI e de outras.

3.1.2 Is television bad for you? Yes or No?

Na atividade realizada no dia 28 de abril de 2015, em sala de aula, nós propusemos aos alunos a elaboração de um debate para discutir os pontos positivos e negativos da televisão. Inicialmente dividimos a turma em dois grupos; um grupo a favor e outro grupo contra a televisão. Os dois grupos deveriam elaborar argumentos que respondessem às seguintes perguntas que foram apresentadas pelo LDLI: *A) Is television harmful?, B) Does it promote violence?, C) Does it promote learning?, D) Is it a good source of information?*.¹⁹

Depois de ter propiciado cerca de 20 minutos para que os alunos elaborassem os seus argumentos, solicitamos que cada grupo escolhesse um representante para que ele defendesse os argumentos já organizados, conforme as perguntas acima em um debate para a sala toda. Nesse momento, os alunos foram para frente da sala e a professora assumiu o papel de mediador do debate realizando as perguntas e estabelecendo o tempo da resposta, réplica e tréplica para que os representantes apresentassem os argumentos elaborados.

Logo, do ponto de vista da pedagogia dos Multiletramentos, estamos assumindo, mais uma vez, o princípio da Prática Situada (ROJO, 2012; THE NEW LONDON GROUP, 1996). Quando o aluno traz o seu conhecimento enciclopédico para a sala de aula ele tende a ser mais participativo, respondendo questões e emitindo opiniões sobre temas diversos. Compreendemos que, além dessa ativação do conhecimento prévio do aluno

¹⁹ A) A televisão é prejudicial?, B) Ela promove violência?, C) Ela promove aprendizagem?, D) Ela é um boa fonte de informação?.

em relação ao tema “Televisão”, ajudar na realização da atividade de leitura e compreensão textual proposta pelo LDLI, feita em sala de aula, também poderia auxiliar os alunos no desenvolvimento da atividade proposta no nosso grupo.

Para dar continuidade à temática trabalhada em sala sugerimos, nesse mesmo dia, a seguinte atividade no *Facebook*:

Olá 9º A 😊
 Continuando com o tema abordado hoje em sala de aula tenho a seguinte pergunta para vocês:
 IS TELEVISION BAD FOR YOU? YES OR NO?
 Leiam o Glog abaixo e depois respondam nos comentários se vocês são contra ou a favor da televisão. Vocês também podem utilizar as informações do texto para construir a opinião de vocês, concordando ou discordando.
 Prazo para responder: 04/05/2015
 xoxo 😊

For and against television: text, images, music, video | Glogster EDU - 21st century multimedia...

See the Glog! For and against television: text, images, music, video | Glogster EDU - 21st century multimedia tool for educators, teachers and students

CAAMILASANTOS.EDU.GLOGSTER.COM | POR GLO...

Curtir Comentar Compartilhar

13 pessoas curtiram isso.

Visualizar comentários anteriores 3 de 61

Figura 6: Atividade III - Instruções dadas pela professora para a realização da atividade.
Fonte: <https://www.facebook.com/groups/475476422593966/?ref=bookmarks> (2015).

Nessa atividade, criamos um texto no *site* Glogster EDU. Tal *site* permite que professores, alunos e outros interessados em educação possam criar pôsteres *online*, chamados de Glog, com conteúdos educativos sobre temas diversos. Os pôsteres são

criados através da importação de conteúdos disponíveis na *Internet* como gráficos, textos, vídeos, imagens, sons entre outros recursos. Esses elementos que podem ser utilizados na construção dos textos fazem com que eles se tornem multimodais (COPE E KALANTZIS, 2009; MATTOS, 2011, ROJO, 2012).

Television
For or against?

In my opinion...

Arguments in favor:

1. Television is a cheap source of entertainment.
2. Television keeps you informed about current events about science, politics, economy.
3. Many television programs introduce people to things they never thought of before and have never heard of before.
4. Television has been good company to those who do not work, like housewives, lonely old people, children, etc.
5. There are a considerable variety of programs on television. The viewer is always free to choose whatever he wants to see.
6. Television provides enormous possibilities for education.
7. People all around the world are no longer distant and isolated from each other. It brings most distant countries and the strangest customs right into your living room.
8. Television keeps people informed about the government and its programs.
9. Television keeps people informed about the weather, government and its programs, serious problems of the world.
10. People can be informed about special sales at stores.

Arguments against:

1. Television is a great time waster.
2. Television makes the viewer completely passive because they don't reflect about what they watch.
3. Television passes on to children the corrupting values of a corrupt society.
4. Television is to blame for the fact that children take longer to learn to read today.
5. Television takes up too much of our time. We no longer have enough time for hobbies, entertaining activities, sports or go out with our Family and friends.
6. Unfortunately all of our free time is now regulated by television.
7. Many parents use television as a pacifier for their children. They put their children in front of the TV set. They don't care whether it exposes children to rubbish, to violence and stupid commercials.
8. The more the viewer watches television, the lazier they become.
9. Television prevents people from communicating with each other.
10. People no longer see the need to read books when they can just watch it on television.

Video with subtitle: <https://www.youtube.com/watch?v=spz11u5t320>
Or search for "Debate - For and Against television" on YouTube.com

Is TV BAD for you?

Figura 7: Atividade III - Glog criado pela professora de LI sobre a televisão.
Fonte: <http://caamilasantos.edu.glogster.com/for-and-against-television> (2015).

No Glog criado, estavam incluídos argumentos que poderiam ser utilizados pelos alunos para responder à pergunta apresentada *Is television bad for you? Yes or No?*²⁰, havia um vídeo, em língua inglesa, entre duas pessoas comentando alguns aspectos positivos e negativos da televisão, como também imagens relativas ao tema.

A princípio, reconhecemos que determinados alunos utilizaram alguns dos argumentos apresentados no Glog, Fig. 7, para elaborar as suas respostas. Analisamos que eles fizeram uma relação entre as informações apresentadas no Glog e o conhecimento prévio que eles tinham sobre o tema para responder à questão. Jófili (2002) afirma que, para que o ensino seja baseado em uma abordagem crítica construtivista, deveríamos considerar o envolvimento dos alunos na construção de elos entre os seus conceitos prévios para que ocorra uma reestruturação das ideias, como também deveríamos assimilar que a aprendizagem não acontece apenas a partir da aquisição e extensão de novos conceitos, mas que acontece também através da reorganização e análise crítica desses conceitos. Essa ideia também nos remete ao princípio dos multiletramentos da Prática Situada (ROJO, 2012), uma vez que é necessário relacionar o conhecimento prévio dos alunos para a aquisição de novos saberes.

Acreditamos que esse processo de construção do conhecimento é de grande valia, uma vez que os alunos podem reorganizar, sistematizar e aperfeiçoar os conhecimentos já adquiridos fora da escola. Também assumimos que o fato de o tema abordado fazer parte da cultura dos alunos os ajudou bastante na elaboração dos argumentos.

Concebemos que, neste momento, a aula foi baseada no princípio da Prática Transformada (THE NEW LONDON GROUP, 1996), ou fase da “Aplicação” (KALANTZIS e COPE, 2005), visto que o conhecimento sobre a temática, que foi apreendido tanto na

²⁰ Em algumas das atividades sugeridas pelo grupo *FunEnglish*, as perguntas são feitas em língua inglesa por já terem sido apresentadas em sala de aula.

escola, quanto fora dela, começou a ser reorganizado e sistematizado, gerando uma diálogo colaborativo entre todos os participantes do grupo *FunEnglish*.

Nos comentários abaixo, podemos observar como P1 e P2 utilizaram os argumentos apresentados no Glog para produzir os deles.

P17 - Por um lado a televisão é boa por causa dos programas educativos desenhos educativos, jornais mas por outro lado a televisão não é uma coisa tão boa como você pensa por causa dos filmes e novelas com bastante violência e sexo explícito acaba influenciando na vida de crianças e adolescentes a cometerem crimes graves

P13 - e eu ainda não mudo minha opinião e ponto de vista. agora mesmo as 16:38 está passando tv escola sala de professores, clubety e etc... a televisão mostra fatos que mexe com a sociedade como; a revolução e revolta contra a diretora que teve na escola do paraná, o terremoto no Nepal que já ultrapassa quase 12 mil vítimas entre ela mortos e feridos ou pessoas nos escombros, como também as mortes dos cristãos pelo grupo radical islâmico, crises economicas, os protesto e greve dos funcionários e professores do estado, a corrupção na petrobrás (A lava jato), a queda e aumento do dólar... e entre outros.

Entendemos que a criação do grupo no *Facebook* contribuiu para criar uma situação real de comunicação, na qual os alunos puderam assumir um posicionamento consciente, opinar, concordar e discordar através da discussão sobre a temática que foi desenvolvida pelos comentários. Foi importante que, durante o processo de aprendizagem, nós pudemos propiciar um ambiente para que os alunos pudessem refletir sobre suas ideias e compreendessem que os colegas possuem ideias diferentes, mas que também são válidas (JÓFILI, 2002).

De acordo com Kumaravadivelu (2012), podemos dizer que, na perspectiva de pós-transmissão adotada por nós, é possível que além do professor apresentar um conjunto de conhecimentos pré-determinados, pré-selecionados e pré-sequenciados, o aluno também seja responsável por buscar suas próprias informações. A forma como eles são capazes de analisar, selecionar e organizar as informações para responder às questões propostas nos faz reconhecer que esses alunos não são apenas reprodutores de saberes, mas se posicionam enquanto produtores de conhecimento (MELO *et al.*, 2013) como, por exemplo, quando eles trazem novas informações e expressam suas

opiniões sobre determinado assunto no ambiente virtual, fazendo com que outros sentidos sejam produzidos nos discursos.

Ainda percebemos que os alunos apresentaram ter conhecimento e informações para compartilhar em relação à televisão. Eles apresentaram argumentos que demonstravam a insatisfação com o horário de alguns programas, com a classificação indicativa de idade, com o conteúdo apresentado em algumas novelas e com a falta de supervisão dos pais em relação aos tipos de programas que as crianças assistem. Compreendemos que os alunos estão se posicionando de forma mais ativa e crítica, estão analisando com mais atenção quais tipos de informação estão recebendo das mídias e questionando como isso pode influenciá-los de alguma maneira.

Em seguida, ilustramos, a partir dos comentários feitos por eles, como eles se posicionaram diante da temática apresentada:

P1 - Mais devemos entender também, que a TV esta mostrando exatamente o que esta acontecendo na sociedade, mais de certa forma influencia outras pessoas a fazerem, e isso fica cada dia mais comum. Não podemos deixar a TV comandar nossa cultura, nossa educação, nossas vidas, nem tudo o que vemos na TV devemos fazer, isso é o que muitas pessoas não entendem. A TV esta de certa forma, destruindo a união da família Brasileira, assim como a internet, pois elas estão ligadas uma a outra. Hoje em dia, é raro uma família comer todos juntos na mesa, sempre estar um na frente da TV, conectado a internet, ou algo do tipo.

P21 - Aí vem o lado ruim da televisão, no lugar de esta passando programas educacionais passa é novelas onde passam cenas imorais, passa filmes que não podem ser vistos para menores de 18, mas ainda assistem ! Passa tbm até msm em jornais onde mostra tudo, até o plano do que foi feito tipo em assaltos, isso influenciam muito nas vidas de muitas pessoas, principalmente na das crianças q tudo que vêem querem fzr!!!

Durante a realização dessa atividade, a professora pôde interagir mais com os alunos, pois eles requeriam a participação dela durante a discussão dos comentários. Os alunos elaboraram perguntas para que a professora também pudesse expor suas ideias sobre o tema.

P13 - e Vc prof: quando a senhora tiver filhos, como a senhora vai lidar com a educação de seus filhos, em relação a TV?

P1 - VC deixaria seus filhos assistirem?

Antes de ser uma ferramenta pedagógica, o *Facebook* é uma ferramenta de comunicação e isso fez com que a professora e os alunos tivessem uma relação mais próxima. Um dos efeitos dessa inserção das TIC na vida de todos, é que, muitas vezes, aquilo que seria privado torna-se público. Através delas, os alunos demonstram querer saber mais sobre as concepções da professora acerca do tema.

Também foi possível que a professora realizasse outras perguntas durante a discussão pelos comentários do *Facebook* para que os alunos pudessem se envolver e apresentar argumentos a respeito do tema discutido, desenvolvendo o senso crítico por meio da expressão das suas ideias nos comentários expostos.

PROFESSORA: E vocês? Fazem algum tipo de seleção em relação a quais programas assistir ou não? Ou assistem de tudo um pouco?

PROFESSORA: Na sala e em alguns comentários o pessoal acha que tanta violência na TV vai influenciar o comportamento das pessoas. Você acha que a violência dos programas que você gosta está te influenciando? (*Pergunta direcionada a uma aluna que informou que gostava de programas e filmes com violência, terror e ação*)

PROFESSORA: vocês falaram sobre as crianças assistirem programas inapropriados para a idade delas... de quem vocês acham que é a responsabilidade sobre os programas que elas assistem? Os pais devem controlar o uso da TV? Ou apenas a classificação indicativa de idade (livre, 10, 12, 14, 16 ou 18 anos) é suficiente?

Comparando a atividade realizada no *Facebook* com o debate que foi realizado ainda em sala de aula sobre a televisão, estabelecemos que a primeira foi mais significativa pelo fato de que, na sala de aula, não tivemos a oportunidade de conhecer a opinião de cada aluno. A possibilidade de expor a opiniões deles, de interagir com os colegas e com a professora, é uma vantagem percebida pelos alunos com o uso do *Facebook*, como vemos abaixo nas respostas do questionário de P9, P4 e P22.

P9 – o bom é que a gente pode responder sem risos ou sem outras pessoas atrapalharem.

P4 – é uma ferramenta de interação com o professor, e também é uma forma bem criativa de explicar o assunto é bem mais interessante responder questões no grupo porque todos expressão a sua opinião com clareza.

P22 – por que podemos dar nossa opinião em relação aos temas e até mesmo discordar sobre eles e debate.

Mesmo com essa vantagem, concordamos que a atividade em sala funcionou como um levantamento do conhecimento prévio dos alunos e como uma esquematização dos argumentos que poderiam ser utilizados em outro momento através do *Facebook*. Já

no ambiente virtual, pudemos observar como cada aluno elaborou os argumentos, como eles interagiram entre si e como eles relacionaram os conhecimentos adquiridos fora e dentro do ambiente escolar.

Observamos que a interação entre a professora e os alunos ocorreu de maneira ativa no ambiente virtual, aparentemente os alunos ficaram desinibidos para questionar e debater com ela, colaborando para que a discussão acontecesse. Como também a professora pôde direcionar perguntas específicas para alguns alunos, de acordo com as respostas apresentadas, ou realizar mais perguntas para que todos respondessem. Desta forma, entendemos que a troca de conhecimentos não aconteceu apenas no sentido da professora para o aluno, pois todos os envolvidos puderam contribuir e expor suas opiniões acerca do tema.

Em sala de aula, o tempo é bastante reduzido para que seja realizada uma discussão tão abrangente como foi feita no grupo *FunEnglish*. A discussão no grupo ocorreu por mais de uma semana, pois sempre havia mais um comentário ou outros questionamentos a serem discutidos pela professora e pelos alunos. Os próprios alunos argumentam, no questionário, que através do *Facebook*

P11 - você pode responder em um bom período qualquer que você escolher.

P28 – a vantagem é que temos mais tempo pra pensar e responder.

Como vemos nas afirmações dos alunos, os temas abordados em sala não foram apenas discutidos nas duas aulas, de 40 minutos cada, que são reservados para o ensino de LI na escola.

O posicionamento didático que assumimos para a elaboração desta atividade é vista por Kumaravadivelu (2012) como uma perspectiva de pós-método, uma vez que não assumimos um modelo metodológico pronto, que foi concebido a partir da realidade de salas de aulas idealizadas, sem levar em consideração as necessidades dos professores e dos alunos e a variedade de contextos existentes. O autor ainda argumenta que não existe o melhor método, por isso o professor tem autonomia para saber como ensinar sem modelos pré-existentes.

Portanto, estamos assumindo um novo modo de produzir cultura e gerar conhecimentos, para que novas reflexões na educação sejam provocadas. Ao iniciarmos nossos estudos acerca do uso das ferramentas digitais nas aulas de língua inglesa, investigamos que muitas pesquisas apontam sobre a necessidade de incluí-las, mas não indicam ou demonstram como os profissionais da educação poderiam levá-las para as suas salas de aula de maneira que o uso das tecnologias ocorra “no bojo de uma inovação pedagógica de modo a evitar o uso apressado de ‘novas tecnologias com velhas pedagogias’” (BELLONI, 2002, p. 62-63). Quando os alunos P3 e P8 foram questionados se consideravam importante o uso das novas tecnologias para a aprendizagem de LI, eles argumentaram:

P3 – acho sim importante para maior aprendizagem mais poucas pessoas se interessam em fazer mesmo podendo fazer.

P8 – hoje em dia tudo é mais fácil com a nova tecnologia. O que não podemos fazer em salas de aulas por conta estrutura.

Em relação a esse uso, P7 e P30 ainda acrescentam que:

P7 – porque hoje em dia os jovens se interessam muito por tecnologia e é um bom método de ligá-los a uma coisa que eles queiram e que ajudem eles na escola.

P30 – é uma coisa que a cada dia mais estão bem próximas da nossa vida, então porque não usar essas tecnologias para aprendizado também?

Podemos inferir, por estas afirmações, que os alunos sentem a necessidade de utilizá-las e as consideram importante, pois já fazem parte da vida cotidiana deles. Assim sendo, consideramos que a presente pesquisa poderá colaborar para que outros professores possam ampliar suas perspectivas em relação ao uso das TIC na escola ou, de alguma forma, inspirá-los para utilizá-las a partir de uma nova percepção.

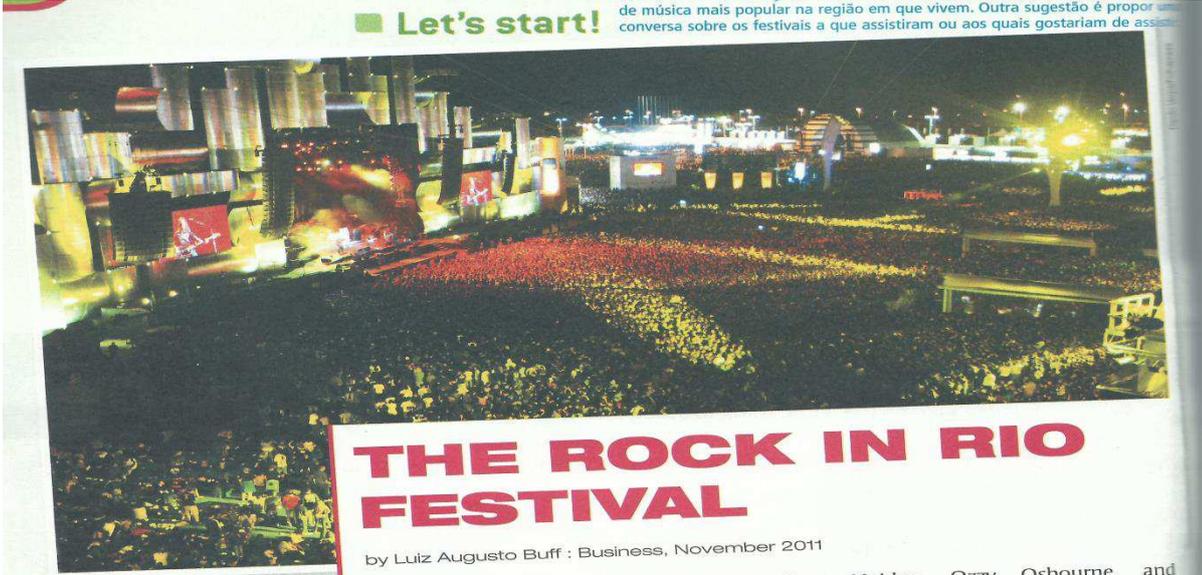
3.1.3 Music

Observamos que a Parte 3 do LDLI dos alunos aborda o tema *The art of music and technology*²¹ e apresenta alguns textos relacionados à temática. Por exemplo, textos sobre as cantoras Jennifer Lopes, Lady Gaga, Madonna e o cantor Ray Charles. Além

²¹ A arte da música e tecnologia.

desses textos, apresenta conteúdos gramaticais que poderão ser estudados como *multi-wordsverbs*, comparativos e superlativos de adjetivos, e preposições.

O primeiro texto que encontramos na unidade tinha como título *The Rock in Rio festival*.



■ **Let's start!** de música mais popular na região em que vivem. Outra sugestão é propor uma conversa sobre os festivais a que assistiram ou aos quais gostariam de assistir.

THE ROCK IN RIO FESTIVAL

by Luiz Augusto Buff : Business, November 2011

Nearly two months ago, and after a ten-year hiatus, Brazil witnessed the return of the Rock In Rio Festival. The event, considered the biggest of its kind in the world, has developed its own international profile, with Madrid and Lisbon editions in Europe. Roberto Medina, one of the most successful advertising entrepreneurs in Brazil, has built an empire around it.

The first edition of the festival, a landmark event in Brazil, was held in January 1985. The country was recovering from military dictatorship and the new democracy welcomed international acts at last. 1.4 million people went to a specially-built location called "Rock City" (Cidade do Rock) to see Queen, Iron Maiden, Ozzy Osbourne, and AC/DC. The festival also featured Al Jarreau, James Taylor, and George Benson. Large audiences drove Rock in Rio to success. Queen's performance was anthological, with Freddie Mercury conducting a choir of more than 325,000 voices singing Love of My Life. The performance was recorded and broadcasted in over sixty countries and reached two hundred million people, giving sponsors an unprecedented amount of visibility. Rock in Rio became a reliable brand, which then cemented the reputation of young local groups such as Paralamas do Sucesso, Titãs, and Barão Vermelho. These bands are now recognized as pioneers of a new musical landscape in Brazil.

Available at: < <http://www.thembj.org/2011/11/the-rock-in-rio-festival/> > . Accessed on: April 8, 2012.

Figura 8: Unidade 5: *Music*. Texto sobre o *Rock in Rio*.
Fonte: Menezes, 2012, p. 66.

No dia 09 de junho de 2015, iniciamos os estudos sobre esse tema em sala de aula e para contextualizar a unidade, pedimos aos alunos que compartilhassem informações com a turma sobre outros festivais de música que eles conheciam ou que já assistiram pela TV ou pela *Internet*. Também pedimos aos alunos que comentassem sobre alguns gêneros musicais que eles conheciam e que são populares no nosso país.

Consideramos que a realização deste momento, no qual as experiências dos alunos foram compartilhadas, está baseada no princípio da Prática Situada da pedagogia dos Multiletramentos apontada por Rojo (2012), uma vez que a música é um importante elemento da cultura deles e a professora pôde chamar atenção para os diversos gêneros musicais, seus ritmos e como elas são representadas de forma distinta pelos artistas.

Após esta discussão sobre “Música”, os alunos realizaram um exercício de compreensão textual encontrado no LDLI, mostrado a seguir.

1. In pairs, ask and answer. *Personal answers.*

a) Have you ever been to a live concert? If so, which one? Where was it?

b) Do you know anyone who participated in the last edition of Rock in Rio?

c) Would you like to attend the next edition? If so, which bands and singers would you like to see?

2. Read the first paragraph of the text about Rock in Rio and underline the expression which describes the festival. *the biggest of its kind in the world*

3. Read the text about Rock in Rio quickly and answer the following questions.

a) When was the first edition of Rock in Rio?
(In January) 1985

b) What is the specially-built location for Rock in Rio called?
"Rock City" (Cidade do Rock)

c) How many people went to the first edition of Rock in Rio?
1.4 million people

d) Which local groups became popular because of the first edition of the festival?
Paralamas do Sucesso, Titãs, and Barão Vermelho

4. Imagine you are responsible for the line-up of an upcoming edition of Rock in Rio. Choose the artists for the main stage of the festival: the World Stage. *Personal answers.*

WORLD STAGE	
Opening:	_____
Special participation:	_____
Guests:	_____
Attraction 1:	_____
Attraction 2:	_____
Attraction 3:	_____

Sugerimos pedir aos alunos que desenvolvam um pôster sobre as bandas ou músicas de que gostam e que sejam provenientes da região em que vivem. Fazer trabalho em nome ou grupo, poderá ser feito em casal ou duplas.

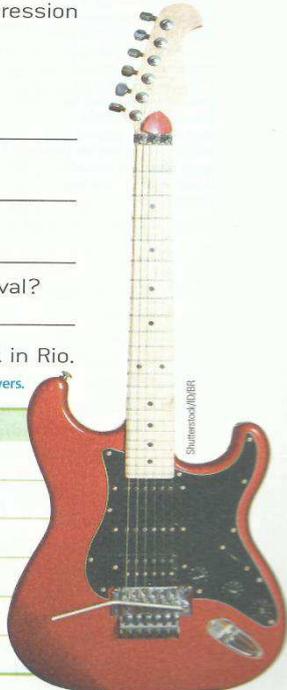



Figura 9: Atividade sobre o texto The Rock in Rio Festival.

Fonte: Vera Menezes, 2012, p. 67.

Supomos que a atividade das Fig. 8 e Fig. 9 realizada no ambiente escolar não seria suficiente para debatermos e aprendermos sobre a temática proposta pelo livro, já

que os alunos demonstraram interesse pelo tema. Pensamos que através da *Internet* poderíamos ter uma discussão mais ampla, uma vez que através dela podemos diminuir as fronteiras de tempo e espaço que são estabelecidas pelo ambiente escolar. Então, por que não continuar trabalhando com música através do nosso grupo no *Facebook*?

Nesse mesmo dia, decidimos elaborar uma atividade para o grupo *FunEnglish* utilizando outro texto multimodal criado no Glogster EDU sobre música e alguns dos seus gêneros.

O Glog criado pela professora e compartilhado através da rede social estava organizado com um vídeo, imagens, um gráfico e um *link* que ajudavam o aluno a construir o sentido do texto.

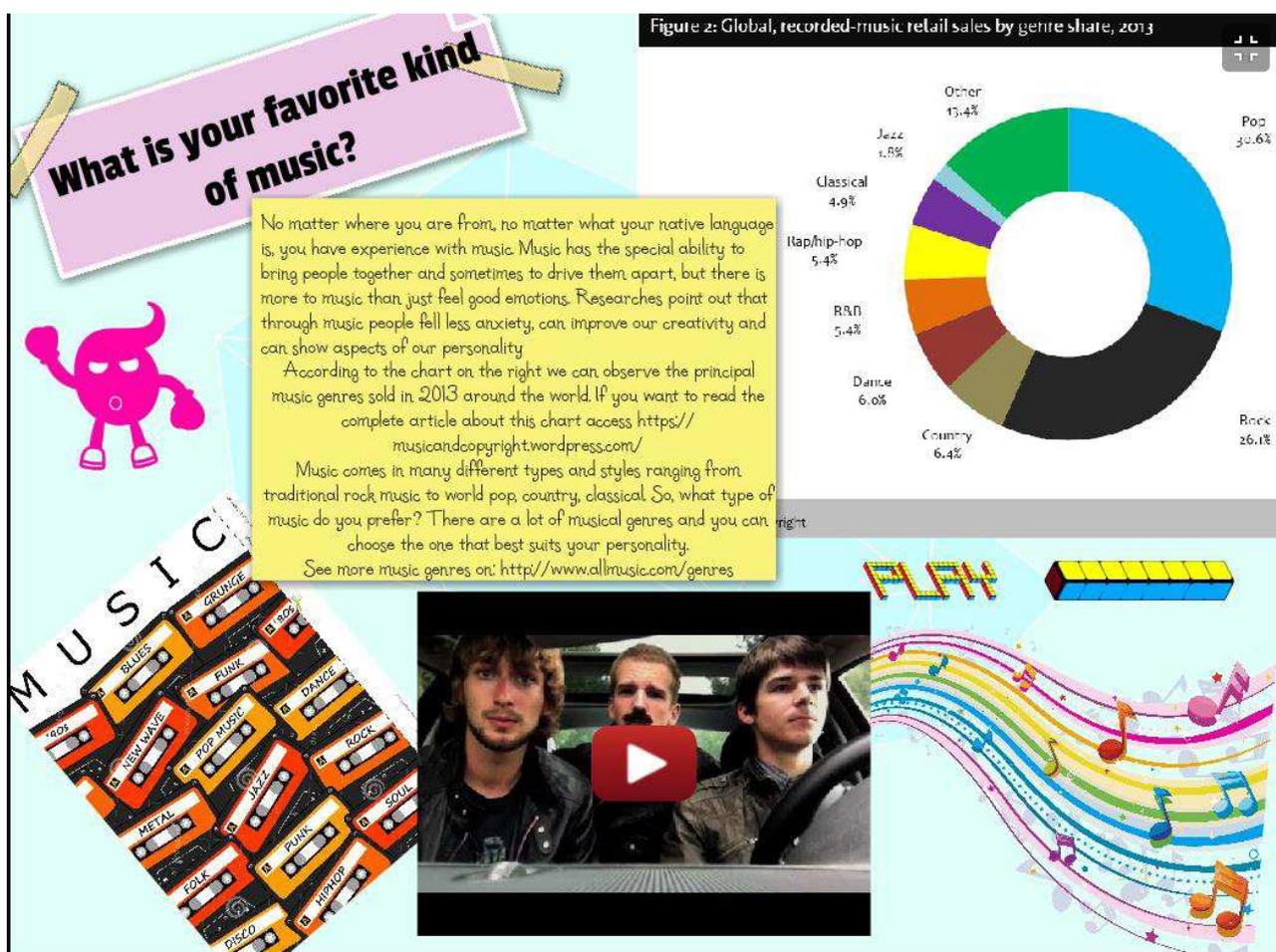


Figura 10: Atividade VI - Imagem do Glog *Music* elaborado pela professora de LI.
Fonte: <http://caamilasantos.edu.glogster.com/music/> (2015).

Elaboramos questões relacionadas ao Glog criado procurando chamar a atenção dos alunos para a “multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação

de significação para os textos multimodais contemporâneos” (ROJO, 2013, p. 14). As questões propostas aos alunos sobre o Glog que foi compartilhado no grupo para que eles respondessem através dos comentários foram as seguintes:

Oi gente, tudo bem? A seguir há um link de um Glog para que vocês possam responder as seguintes questões sobre o tema "Música":

1. De acordo com o texto escrito apresentado no Glog a música nos traz vários benefícios, você concorda com os benefícios apresentados pelo texto? Por quê?
2. Quais são os outros benefícios que você acha que a música pode nos oferecer?
3. Qual é o gênero musical que você mais gosta? Por quê?
4. O gráfico presente no Glog mostra os principais gêneros musicais vendidos em 2013. Se você tivesse que comprar um CD com um dos tipos de músicas apresentadas no gráfico, qual tipo você escolheria? Você pode dizer um cantor(a) ou banda do tipo de música que você escolheu?
5. Você se acha eclético? Você pode citar alguns cantores/bandas mostrados no vídeo do Glog?

- Respondam por comentários;
- Data limite para a realização: 15/06/2015

XoXo 😊



Figura 11: Atividade VI - Orientações postadas pela professora de LI no grupo *FunEnglish*.

Fonte: <https://www.facebook.com/groups/475476422593966/> (2015).

Por meio das questões apresentadas na Fig. 11, tentamos verificar se os alunos observam os elementos multimodais, como o gráfico e o vídeo, para responder à atividade proposta e como eles trilham o caminho da leitura, se este ocorre de maneira linear ou não.

Na Questão 1, tentamos perceber se os alunos iriam entender o texto escrito que estava presente no Glog e se eles poderiam argumentar a partir da informação dada. Mesmo que não compreendessem o texto, eles poderiam utilizar os tradutores

disponíveis na *Internet* para entender o significado de algumas palavras, bem como todo o texto. Em alguns questionários, encontramos evidências que eles utilizam esses tradutores para responder às questões propostas no grupo. Vejamos:

P9 – ajuda muito quando não sabemos traduzir uma palavra usamos o tradutor até mesmo para escrever.

P10 – o google translate e o dicionário informal, ou até mesmo dicionários bilíngue.

Porém não encontramos, nos comentários dos alunos no *Facebook*, algo que pudessem afirmar que eles conseguiram ou tentaram interpretar o texto para responder à questão. Observamos que, para responder à pergunta elaborada, os alunos acessaram apenas o conhecimento de mundo dele.

P7 - 1- Sim Ela Trás Muitos Benefícios Pois Expressamos Nossos Sentimentos Através da Música.

P9 - 1-sim por que tem musicas que expressam nossos sentimentos em momentos difíceis e etc.

P29 - 1 - Sim, concordo. Mas não TODAS as músicas ou gêneros musicais. Por que as letras inspiram, incentivam e de alguma forma expressam o que a gente está sentindo, só que de uma forma diferente.

O texto apresenta que mais do que sentir boas emoções ao escutar música o ouvinte também poderá reduzir a ansiedade, melhorar a criatividade e revelar alguns aspectos da personalidade. No entanto, observamos nas respostas acima que a maioria dos alunos não fez nenhuma relação com os outros benefícios derivados da ação de ouvir uma música presentes no texto, exceto pelo fato de que eles podem expressar os sentimentos. Apenas apresentamos a resposta de três alunos, visto que a maioria elaborou respostas semelhantes. Um único aluno mostrou um argumento diferente sobre o benefício da música, mas também não relacionou com o texto, demonstrando que ela pode ser utilizada para o aprendizado do inglês.

P5 - 1 - Concordo, até porque a música traz grandes benefícios para nosso emocional, cérebro, até aprendizagem, vamos dizer que 50% do inglês que conheço é graças a musica internacional, sem falar que música nos traz alegria, diversão, se for de boa qualidade!

Nas Questões 2 e 3, tentamos verificar se os alunos iriam apenas utilizar o conhecimento de mundo ou se iriam pesquisar em outras fontes para responder. Em quase todas as respostas verificamos que os alunos não tiveram iniciativa para procurar

outros dados, utilizando apenas o conhecimento de mundo. Por este motivo, acreditamos que eles não utilizaram os recursos oferecidos pela *Internet* para construir os seus conhecimentos, parece-nos que eles não buscaram trilhar um novo percurso de leitura e não fizeram relação entre os textos verbais e não verbais.

Este fato nos leva a pensar que as práticas de leitura que foram vivenciadas na escola por nossos alunos, até o momento, podem ter deixado de lado a reflexão sobre os aspectos multimodais, sobre novas formas de letramento que priorizam tanto o texto verbal escrito quanto o não verbal. Rojo (2013) assinala que, as abordagens escolares sobre a língua ainda dão prioridade à gramática normativa e às formas cultas.

Os usos das tecnologias na educação nos levam às práticas multiletradas, à multimodalidade e a uma nova linguagem utilizada na rede. No entanto, enquanto professores, encaramos a dificuldade de mudar os hábitos das nossas práticas e a dos alunos para que elas possam atender às demandas da sociedade digital.

Apesar dessas evidências, reconhecemos que o conhecimento de mundo dos alunos é muito importante para o processo de ensino e aprendizagem. Podemos observar, em seguida, como os alunos revelaram suas ideias em relação ao tema “Música”.

P5 - Acho que sentimentos são muitos, dependendo da música que você está ouvindo, se você estiver ouvindo Pablo²² vai estar com um sentimento meio de que foi traído, se tiver ouvindo música romântica, estará com um sentimento de amor, paixão, isso vai depender muito da música.

P28 - Eu acho que a musica tem seus benefícios tipo hoje em dia nas academias eles tem agora o tal do zumba que uma mistura de axe com pop, existe muitas musica legais porém também existem as pesadas tipo o funk alguns mcs nas letras de suas musicas não usa este material temos como exemplo mctatizaqui, mcguime em algumas musicas do gênero, um exemplo muito forte é o tal mcpedrinho que suas musicas envolve pornografia, palavrões entre outras coisas e exatamente por isso foi totalmente proibido todos os shows e tudo q envolva ele e o funk, ou seja a escolha é de quem for ouvir

É a partir da exposição desse conhecimento que poderemos elaborar nossas propostas de ensino, pois devemos partir do que os alunos já sabem para em seguida

²² Pablo é um cantor baiano, mais conhecido por ser o criador do arrocha ou o “rei da sofrência”, pois as letras de suas canções retratam o sofrimento e a carência das pessoas apaixonadas. Disponível em <<http://pabloavozromantica.com.br/>> Acesso em 19 de janeiro de 2016.

redimensionar os saberes. Como indica o princípio da Instrução Explícita (THE NEW LONDON GROUP, 1996), os saberes serão sistematizados a partir das instruções dadas pela professora, conscientemente, para que possam ser utilizados nas práticas cotidianas da comunidade.

Acreditamos que os alunos podem buscar outras fontes de conhecimento para trilhar o seu percurso de leitura, através de hipertextos e outras pesquisas pela *Internet*. Através das TIC é possível que o aluno saiba muito mais do que apenas as informações que foram previamente oferecidas pela professora. Ele pode construir seu próprio conhecimento, todavia notamos, na Atividade VI, que eles não possuíram agência suficiente para buscar novas informações e fazer algo há mais do que a professora havia solicitado.

No Glog criado, havia *links* para que os alunos obtivessem mais informações sobre a música e os seus gêneros musicais, mas não conseguimos identificar nos comentários nenhuma referência a esses outros *sites*. Um único aluno demonstrou ter feito uma pesquisa em outro *site*²³ para responder à questão. No excerto, a seguir, podemos constatar que ele apresentou a mesma informação contida no *site* indicado.

P17 -O estudo da música na vida das pessoas seja qual for a idade traz inúmeros benefícios para o corpo e a mente. Não restam dúvidas que a música é uma manifestação tão antiga quanto o homem.

Mesmo que apenas esse aluno tenha tido iniciativa para fazer a pesquisa, acreditamos que o professor pode e deve incentivar cada vez mais os alunos com outras atividades que possam despertar o interesse deles, que façam com que eles queiram obter mais conhecimento sobre outros assuntos. Mas como instigar essa curiosidade dos alunos? É um dos desafios enfrentados pelos professores na pós-modernidade que estão inseridos em contextos nos quais os alunos são multiculturais, com diversos interesses. Além de considerarmos o conhecimento do professor, suas habilidades e crenças, também precisamos avaliar os fatores sociais e culturais da comunidade escolar que

²³ Disponível em <<http://www.jornalpp.com.br/cultura/item/8939-musica-traz-inumeros-beneficios-para-a-saude-fisica-e-mental>>.

estamos inseridos (KUMARAVADIVELU, 2012). Assim, poderemos planejar, executar e avaliar.

Nas Questões 4 e 5, tentamos abordar os elementos multimodais presentes no Glog, como o gráfico e o vídeo. Na Questão 4, tentamos relacionar as informações da figura com o conhecimento deles em relação a cantores ou bandas do gênero. Muitos alunos não conseguiram fazer essa relação, outros já demonstraram que conhecem um pouco a mais sobre os gêneros apresentados na Fig. 8 e alguns representantes do mundo da música. Em relação à Questão 5, e ainda tentando contemplar o gráfico, evidenciamos o momento em que a professora tentou despertar nos alunos o entendimento mais consciente sobre o contexto no qual eles estão inseridos através de uma pergunta realizada por ela nos comentários da atividade postada no grupo.

PROFESSORA: Imaginem a seguinte situação: um grupo está realizando uma pesquisa em Juazeirinho sobre o gosto musical das pessoas para publicar em um site local. Vocês acham que o resultado da pesquisa seria igual ao gráfico do texto? O que poderia mudar?

Os alunos participantes tiveram a oportunidade de responder a esses questionamentos feitos pela professora através dos comentários publicados no grupo *FunEnglish*. Selecionamos as respostas elaboradas por dois alunos, o P21 e o P1.

P21 - Nn, pelo fato da MSc do nordeste ser tipo forró, xaxado entre outras, a mais ouvidas aqui no nordeste em minha opinião é o forró, q são as MSc's nordestina, e ao contrário os que gostam de coisas diferentes aí os níveis baixos !!

Em minha opinião !.

P1 - Concordo com elas em partes. Se fosse realizada uma pesquisa em nossa cidade, obteriam resultados de músicas mais típicas da região: O forró, mais levando em consideração também que não é muito o que os jovens curtem! Teriam também músicas eletrônicas, e músicas da atualidade

P21 - Bom, se fossemos fzr essa pesquisa para as pessoa mais adultas provavelmente elas levariam em consideração às MSc's mais típicas da nossa região.

Reconhecemos nos comentários de P21 e P1 que este momento se alinha com o princípio do Enquadramento Crítico apresentado pelo Grupo de Nova Londres (1996), pois foi despertada nos alunos a consciência de que a pesquisa apresentada pelo gráfico foi feita em um contexto diferente do deles e que se a pesquisa fosse realizada no seu município teriam outros resultados. Desta forma, está sendo desenvolvida nos alunos a

habilidade crítica e analítica para compreender o contexto histórico, social e cultural do qual participa. Fica evidente que esses alunos examinaram que o gráfico não retrata a realidade do município em que vivem, percebem como as culturas são diferentes de acordo com a região e com a idade das pessoas que poderiam ser entrevistadas.

Assim como na Questão 4, identificamos na Questão 5 que alguns alunos também conseguiram reconhecer músicas que foram representadas e outros não, acreditamos que o fato de nosso alunado ser multicultural, vindo de diferentes contextos sociais com experiências distintas, influenciou bastante nas respostas. Conforme o conhecimento de mundo deles é que poderia ser feita a identificação de algumas músicas do vídeo, mas eles também poderiam pesquisar através da *Internet* já que a maioria das músicas fez sucesso em algum período da nossa história.

P17 - 5-reconheci a dança da macarena uma musica do latino em outra lingua uma musica do bruno Mars

P10 -5- Com certeza acho que Kiss, The Beatles, Britney Spears, Nirvana, Macarena(Los Del Rio), O-Zone(DragosteaDinTei, que é a "musica do latino"), System Of a Down e só.

P5 - 5 - Não me considero todo, pois curto vários tipos de músicas, mas não curto todas, The Beatles, KISS, Space Girls, Bruno Mars, David Guetta, Skrillex entre outros.

De forma geral, observamos que os alunos ainda constroem um caminho de leitura linear, observando apenas o que foi apresentado pela professora no Glog, não utilizaram os hipertextos e não conseguiram relacionar bem o texto verbal com o não verbal. Mesmo estando diante dos nativos digitais (PRENSKY, 2001), concebemos que eles, em alguns momentos, ainda se prendem às práticas de leitura que têm apenas o texto verbal escrito como principal maneira de construir o significado do texto. Partindo do pressuposto que as práticas de leitura e escrita mediadas pelas tecnologias mudaram, é importante inserir nas práticas escolares essas novas formas de organização textual (ROJO, 2013), para que o aluno da contemporaneidade possa se engajar nessas novas formas de disposição dos textos.

Talvez, durante a instrução da atividade, a professora poderia ter orientado os alunos mais detalhadamente para, aos poucos, tentar modificar o hábito de esperar que as informações fornecidas por ela sejam suficientes.

Ainda assim, analisando as respostas das questões propostas para os alunos no *Facebook*, percebemos que eles opinaram, argumentaram, fizeram inferências sobre as músicas apresentadas no vídeo, pesquisaram e trouxeram outras informações adquiridas no cotidiano deles referentes à temática. Desta forma, a professora está, progressivamente, oportunizando práticas pedagógicas baseadas nos multiletramentos.

3.1.4 Criação do Glog pelos alunos sobre gêneros musicais

Ao final da discussão sobre os gêneros musicais que foi criada no *Facebook*, solicitamos aos alunos que, em grupos, criassem o seu próprio pôster no *site* Glogster EDU sobre um gênero musical que eles gostassem e compartilhassem no grupo *FunEnglish*. Cada grupo ficou responsável por apresentar um gênero musical como rock, sertanejo, hip hop, funk e forró.

Elaboramos esta atividade com a intenção de mostrar aos alunos que é possível criar textos que vão além da utilização do papel e do lápis ou de forma impressa. Para que eles se tornem multiletrados é preciso que eles compreendam que mais do que consumir os textos disseminados no ambiente digital, também é possível que eles criem os seus através de vários recursos semióticos e de edição disponíveis na *Internet* (THE NEW LONDON GROUP, 1996).

Situando no princípio da Instrução Explícita da pedagogia dos Multiletramentos, ou seja, o momento em que o professor apresenta as orientações para que o aluno organize os saberes ou realize alguma tarefa, a professora de LI criou um tutorial por meio de imagens através do programa *PowerPoint* demonstrando como os alunos deveriam se cadastrar no *site* Glogster EDU e como seria possível criar os seus próprios Glogs pelo *site*.

Nessa atividade, fomos surpreendidos pelo fato de que após a criação do tutorial pela professora, um aluno se ofereceu a criar outro tutorial em forma de vídeo para ajudar os seus colegas. O vídeo mostrava o percurso trilhado por ele do cadastro até o início da criação do seu Glog.



Figura 12: Ilustração da postagem no grupo *FunEnglish* pelo aluno participante (P20) sobre o tutorial criado por ele.

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=nnEGwPlex8s> (2015).

O aluno assumiu o papel de protagonista no uso das tecnologias que poderiam ser utilizadas para auxiliar no desenvolvimento da atividade. O vídeo criado por este aluno também continha um áudio com a sua própria voz indicando o caminho a ser percorrido, onde os usuários deveriam clicar e outras explicações para a criação do Glog. Neste momento, podemos perceber que a professora não é a detentora do saber, como também entendemos que o processo de ensino e aprendizagem também é responsabilidade dos alunos (JÓFILI, 2002).

Os alunos participantes demonstraram facilidade em utilizar os recursos de edição disponíveis no *site* Glogster EDU. Em determinados momentos, alguns alunos nos questionaram sobre como se cadastrar no *site*, pois estavam com dificuldades. Então indicamos que eles assistissem ao vídeo elaborado pelo colega da turma. Após assistirem ao vídeo, eles sanaram as suas dúvidas e conseguiram criar seus próprios Glogs (vide Anexo B), como podemos observar na Fig.13.



Figura 13: Glog criado por um grupo de alunos participantes da pesquisa sobre o gênero musical hip hop.

Fonte: edu.glogster.com/hip-hop (2015).

Através das atividades apresentadas ao decorrer deste trabalho, constatamos como os alunos participaram delas de forma expressiva por meio do uso de algumas tecnologias. Em nossos encontros na escola, eles se demonstraram animados para usar o computador e a *Internet* para pesquisar, selecionar e organizar informações sobre uma temática do interesse deles, a música. Oportunizar o uso das tecnologias para fins didáticos é reconhecer que os alunos são capazes de utilizá-las nos diferentes espaços para atingir objetivos diversos, como aponta o princípio da Prática Transformada da pedagogia dos Multiletramentos (THE NEW LONDON GROUP, 1996).

Outra vez, podemos evidenciar o princípio da Prática Transformada no momento em que um aluno criou o tutorial, ilustrado na Fig. 12, para auxiliar os colegas na criação do Glogster. Percebemos que ele teve que envolver diferentes tipos de conhecimentos para realizar a atividade, por exemplo, sobre o que é um tutorial e qual programa poderia

ser utilizado para gravar as imagens e o áudio para criar o dele. Neste caso, o conhecimento adquirido fora da escola passou a ser utilizado para fins didáticos, o aluno pôde intervir ativamente durante a elaboração desta atividade.

Na pós-modernidade, as pessoas têm a liberdade e a capacidade de recriar as diversas produções culturais que estão em circulação para elaborar novas ideias, conceitos e outros trabalhos criativos sem que haja a necessidade de uma permissão para realizar esses novos usos, ou seja, as pessoas são livres para se apropriarem dessas produções sem correr o risco de estarem pirateando ou copiando o trabalho de alguém (LANKSHEAR; KNOBEL, 2006, p.12).

Além de propiciar o contato com a LI e com as mais diversas formas de representação da linguagem, observamos como a professora e os alunos puderam mostrar suas habilidades com as tecnologias se baseando em práticas escolares fundamentadas na perspectiva dos multiletramentos. Revelando os princípios da Prática Situada (o momento no qual a professora chama a atenção para que os alunos já conhecem sobre o tema “Música”), a Instrução Explícita (as intervenções feitas pela professora para que o conhecimento seja sistematizado por meio do tutorial criado no *PowerPoint*), o Enquadramento Crítico (o entendimento consciente, por parte do aluno, do contexto para construir o sentido dos textos) e a Prática Transformada (o uso do conhecimento em diferentes contextos com objetivos diferenciados) (KALANTZIS; COPE, 2005; ROJO, 2012; THE NEW LONDON GROUP, 1996).

3.2 ATIVIDADES COM FOCO NO POSICIONAMENTO DOS SUJEITOS

Na categoria de análise anterior, “Atividades com foco no uso da(s) linguagem(ns)”, verificamos de que modo as atividades foram elaboradas pela professora de LI na perspectiva dos Multiletramentos e como os elementos multimodais foram percebidos pelos alunos e utilizados por eles nos exercícios propostos. A partir deste momento, buscaremos verificar a interação entre os participantes da pesquisa e com a professora-pesquisadora por meio dos comentários postados no grupo *FunEnglish*. Analisaremos como eles expressaram suas ideias e opiniões acerca das temáticas abordadas pela professora nas atividades.

3.2.1 *A brief history of cinema*

A atividade realizada no dia 10 de março de 2015 requeria que os alunos assistissem a dois vídeos no *Youtube*; o primeiro chama-se “A Saída da Fábrica *Lumière* em *Lyon*” (1895)²⁴ dos irmãos *Lumière* e o segundo *The history of cinema in two minutes*²⁵ que mostra a evolução das produções cinematográficas ao decorrer dos anos.

Para elaborar essa atividade, levamos em consideração que a temática abordada pelo LDLI é a história do cinema.

²⁴ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=fNk_hMK_nQo>. Acessado em 16 de fevereiro de 2015.

²⁵ A história do cinema em dois minutos. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=hKWXiBgleKA>>. Acessado em 16 de fevereiro de 2015.

Para contextualizar a unidade, sugerimos perguntar aos alunos se eles gostam de cinema e o tipo de filme que preferem. Esta pode ser uma boa oportunidade para apresentar algumas categorias de filmes (*action*, *adventure*, etc.) e pedir à turma que as relacione com as imagens da página de abertura.

Language in action

Learn to talk about movies and make recommendations.

Let's start!

A brief history of projection screens: the birth of cinema

- 1: Animal hides were used by cavemen to project images on the cave walls.
- 2: In 11th century, the Chinese were projecting images of figures onto screens made from cloth and lit from behind.
- 3: While man-made cameras obscuras were in use in the 1500s and 1600s, the first written mention of a camera obscura was made by the Chinese philosopher Mo-Tzu in the fifth century BC.
- 4: Lit by a variety of sources from candles and kerosene lamps to limelight and electricity, magic lanterns work like a camera in reverse – they shine light out through a lens and project it on a screen, with a static or moving slide or slides inside them, between the light and the lens.
- 5: The first motion picture projector was publicly demonstrated by Auguste and Louis Lumière in 1895 in Paris.

Adapted from: <<http://www.projectionsscreen.net/history#axzz1PgSZMBYs>> .
Accessed on: August 20, 2011.

Figura 14: Unidade 1 – *Movies*. Imagens e texto apresentado pelo LDLI sobre cinema.
Fonte: Menezes, 2012, p. 10.

O livro apresenta imagens de diversos filmes com gêneros variados e traz um pequeno texto com cinco fatos importantes sobre a história do nascimento do cinema. Ainda há uma atividade que contém uma questão na qual os alunos devem relacionar imagens com as informações apresentadas pelo texto e outra que solicita que os alunos citem algumas invenções mencionadas no texto.

1. Number the following images according to the historical events listed on the page to the left.

2. The images on exercise 1 focus on ...

the inventors who contributed to the birth of cinema.

the inventions which contributed to the birth of cinema.

3. On the previous page, find phrases which are similar to the statements below and then answer the questions.

Statement 1: Cavemen used animal hides to project images on cave walls.

Animal hides were used by cavemen to project images on the cave walls.

Statement 2: Auguste and Louis Lumière publicly demonstrated the first motion picture projector.

The first motion picture projector was publicly demonstrated by Auguste and Louis Lumière.

a) Which statement above makes the “animal hides” more important?

Animal hides were used by cavemen to project images on the cave walls.

b) Which sentence above makes the motion picture projector more important?

The first motion picture projector was publicly demonstrated by Auguste and Louis Lumière.

4. Can you find more examples of inventions or discoveries mentioned in the brief history of projection on the previous page? Write them down.

Magic lanterns and camera obscura

Figura 15: Atividade sobre a história do cinema.

Fonte: Menezes, 2012, p. 11.

Observamos também que há três questões que fazem menção às invenções do cinema demonstradas no texto, porém vemos que tais questões já preparam o aluno, inconscientemente, para o ponto gramatical a ser estudado na unidade, a Voz Passiva em língua inglesa. Em sala de aula, antes de responder às questões propostas pelo livro, discutimos sobre os filmes apresentados nas imagens, sobre as preferências dos alunos e sobre os tipos de filmes.

Para ampliar a discussão sobre a história do cinema e promover uma maior participação dos alunos, levamos para o grupo no *Facebook* os vídeos já indicados. Inspirada pela epistemologia de *performance* (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003; MONTE-MÓR, 2009), a professora criou sua própria atividade mediada pela *Internet*, para que além do foco no conhecimento linguístico, apresentado pelo LDLI, os alunos pudessem desenvolver a criatividade, o pensamento lógico e o senso crítico em relação à temática discutida ainda em sala de aula.

Pelas nossas vivências escolares e cotidianas, entendemos que os estudantes têm interesse em cinema e têm muito conhecimento sobre este assunto. Assim como indica a perspectiva do pós-método (KUMARAVADIVELU, 2012), acreditamos na capacidade e autonomia do professor para fazer as adaptações necessárias no material didático e poder escolher a melhor maneira de ensinar aos seus alunos. Em sala de aula, foi possível que discutíssemos sobre a história do cinema a partir das imagens apresentadas pelo LDLI, porém sentimos falta de algum exercício nele que contemplasse uma discussão mais ampla sobre a temática. Por isso, resolveu criar uma atividade complementar por meio do grupo *FunEnglish*.

No *Facebook*, os alunos deveriam responder às seguintes questões sobre os vídeos assistidos por meio de comentários publicados no grupo:

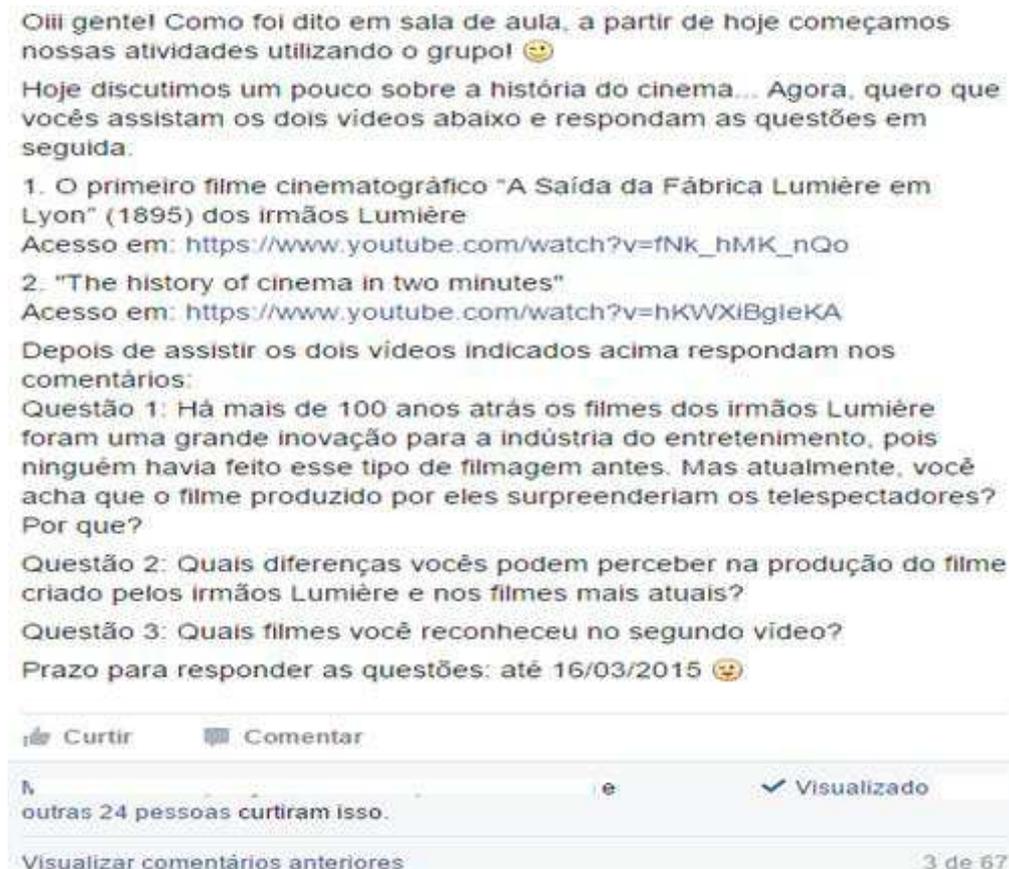


Figura 16: Atividade I - Orientações fornecidas pela professora para a realização da atividade sobre a história do cinema.

Fonte: <https://www.facebook.com/groups/475476422593966/> (2015).

Tendo em vista as perguntas preparadas e a multiplicidade de respostas elaboradas pelos alunos, iremos discorrer sobre os aspectos que mais nos chamaram a atenção durante o desenvolvimento da atividade.

Em primeiro lugar, observamos que os alunos foram capazes de relacionar as informações contidas nos dois vídeos, eles demonstraram habilidade em associar o passado com o presente e observar mudanças ocorridas ao longo do tempo na indústria cinematográfica. Eles ressaltam o avanço da tecnologia em relação ao som, às imagens e aos efeitos utilizados para poder justificar suas respostas em relação à Questão 1. Podemos observar essas relações em alguns comentários:

P5 - A diferença pode ser na ficção, na cor, roupas, estilos, imagem, tipo, as imagens de agora estão "mais" evoluídas do que as de anteriormente, tanto na cor como no realismo

P8 - Os filmes dos irmãoLumière eram cenas do cotidiano,eram em preto e branco e ninguém falava,já os filmes de hoje em dia são coloridos,falam de fatos reais ou não reais,os personagens falam,e com a ajuda da tecnologia

podemos criar efeitos especiais entre varias outras coisas que os filmes de hoje em dia apresentam.

P19 - o cinema já se modernizou muito com invenções tecnológicas surpreendentes.

Em segundo lugar, percebemos que alguns alunos tiveram a iniciativa de procurar em outras fontes disponíveis na *Internet* as respostas para a atividade realizada. Neste momento, constatamos que os alunos não ficaram detidos às informações fornecidas pela professora, buscaram ir mais adiante do que as informações contidas nos vídeos, na discussão realizada em sala de aula e nas orientações dela. No questionário, o aluno P22 afirmou que considera importante o uso das tecnologias “porque podemos tirar dúvidas em relação aos temas e até mesmo curiosidade em aprender sobre o que está tratando (P22).”

Através da pesquisa que alguns alunos fizeram, podemos inferir que eles percorreram um caminho diferente de leitura dos outros para responder às questões, ampliando um pouco mais o conhecimento sobre a história do cinema e mostrando autonomia para resolver as questões propostas. Podemos exemplificar, com o próximo fragmento, como os alunos trazem novas informações sobre a temática.

P23 - No dia 28 de dezembro de 1895, dentro da primeira sala de cinema – que ainda existe –, chamada Eden, foi exibido o primeiro filme de todos os tempos, *Arrivée d'un train en gare à La Ciotat* (Chegada de um trem à estação da Ciotat). Em pouco menos de 60 segundos, a primeira plateia acompanhou a chegada de um trem à estação e viu alguns passageiros desembarcarem.

Além de saber como relacionar as informações dos vídeos e procurar em outras fontes da *Internet*, examinamos que os alunos colaboram com mais desenvoltura, apresentando argumentos mais elaborados, como vemos no comentário acima de P23, quando estão utilizando a rede social do que quando estamos em sala de aula. Por um lado, em sala, eles se mostram mais inibidos e parecem ter receio das críticas e avaliações do colega, acreditamos que até mesmo da professora. Já verificamos que alguns alunos nunca, ou quase nunca, falam em sala de aula em voz alta quando a professora faz algum questionamento, por outro lado, no *Facebook* elaboram bem seus comentários, expressam seus pensamentos e interagem. Ao analisarmos os

questionários aplicados com nossos alunos, vemos que eles percebem a interação como uma das principais vantagens das redes sociais, o que torna as aulas mais divertidas.

P1 - para ser uma forma mais interativa e legal de estudar, já que todos hoje em dia têm acesso livre as redes sociais.

P27 – é uma forma inovadora e interessante de aprendizado, creio que assim aprender se torna mais “divertido”.

P8 – porque tem atividades como jogos, músicas e vídeos. Por isso é bem melhor interagir nas redes sociais.

Prensky (2010) já indicava que os alunos, nativos digitais, querem que suas opiniões sejam reconhecidas e valorizadas e que tenham a oportunidade de compartilhá-las (op. cit., 2001), assim como o momento que oportunizamos pela rede social.

Ademais, eles utilizam vocabulário próprio, como gírias e outras expressões para expor o que acham de forma mais espontânea. Como mostramos a seguir.

P5 - Q difícil Proff

P1 - imagens de antigamente para nós é praticamente a "idade das trevas"

P13 - olhe não rir alguns filmes não sei o nome kkkkkkkkkk

P13 - filme bom é esse “Harry Potter” ação, aventura, guerra, romance, mortes, magia, emoção.

Partindo dessas considerações, acreditamos que a integração ativa do aluno no processo de aprendizagem é essencial para que ele desenvolva a sua criticidade, a capacidade de elaborar argumentos sobre temas diversos.

Durante a realização da atividade, o professor também deve ser capaz de analisar o desenvolvimento da sua prática docente, observando os acertos e as falhas das atividades propostas. Quando utilizamos os recursos digitais para organizar nossas aulas, além de boa análise do LDLI, é necessário que reservemos um tempo maior para selecionar e organizar outros dados fornecidos pela *Internet* e relacionar com o conteúdo do livro. No que concerne a essa relação, podemos verificar que os alunos a perceberam nas respostas dadas à Questão 3 do questionário. Vejamos na representação a seguir:

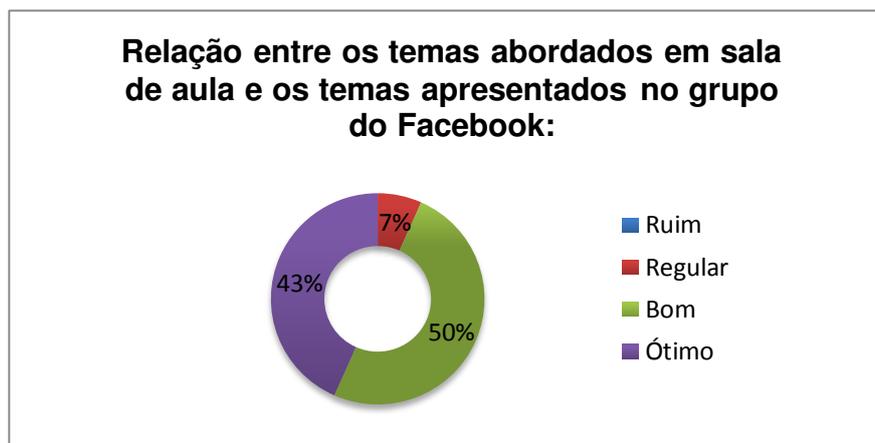


Gráfico 1 – Representação das respostas dos alunos à questão do questionário 3.²⁶

Fonte: elaborado pela própria pesquisadora.

Podemos entender que a professora alcançou o objetivo proposto, não fugindo dos conteúdos selecionados pela grade curricular da disciplina.

Em um modelo mais convencional de ensino, muitas vezes, os professores seguem a ordem da distribuição dos temas e assuntos abordados pelo livro, pois parece ser suficiente. Todavia, ao trazermos novos recursos para as nossas aulas, os alunos podem ficar mais estimulados a buscar novas oportunidades de utilizar a LI. Ao longo das diversas situações criadas pelo *Facebook*, podemos discutir sobre temas diversos e relacioná-los com as vivências pessoais dos nossos alunos. Em sala de aula, constatamos que eles não gostam de se expor tanto quanto fazem através das redes sociais.

Mesmo aparentando estarem mais dispostos a externarem suas opiniões no *Facebook*, muitos alunos ainda avaliam a participação deles no grupo *FunEnglish* como regular no questionário.

²⁶ No Gráfico 1 não é possível ver a cor azul referente ao conceito “Ruim”, pois nenhum aluno selecionou esse conceito nas respostas do questionário.

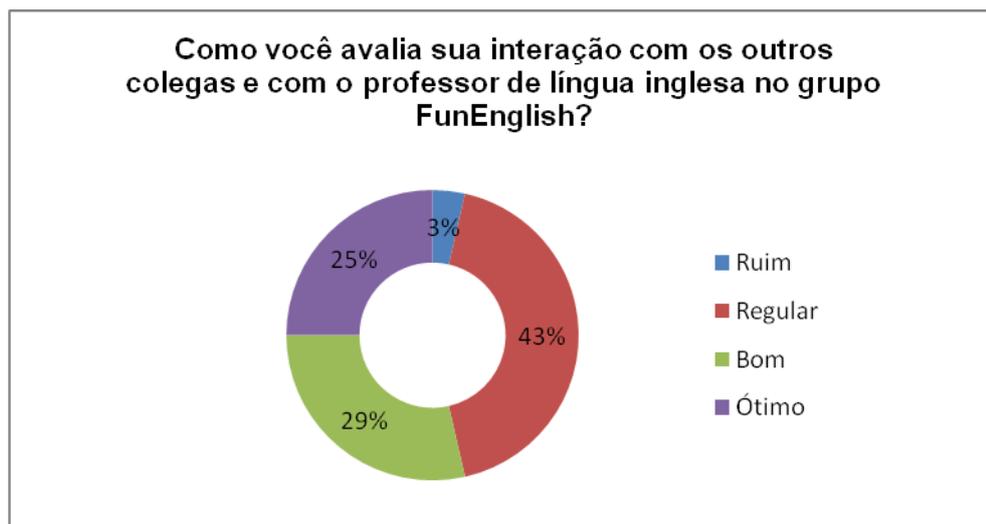


Gráfico 2 - Representação das respostas dos alunos à questão do questionário 4.
Fonte: elaborado pela própria pesquisadora.

Diante dessas respostas, deduzimos que eles têm consciência que poderiam participar ainda mais, porém não o fazem por motivos que não foram evidenciados. Ainda assim, a quantidade de alunos que se avaliou com uma participação boa ou ótima é superior. Os dados estão em consonância com as pesquisas de Prensky (2010), demonstrando que esses nativos digitais desejam compartilhar os seus conhecimentos, querem ser ouvidos.

Consideramos que o objetivo proposto para a atividade foi alcançado, visto que os alunos relacionaram informações, interagiram, opinaram e souberam fazer comparações de acordo com os seus conhecimentos de mundo sobre o tema.

3.2.2 For and against television

A atividade realizada no dia 19 de maio de 2015 tinha como objetivo verificar como os alunos participantes da pesquisa iriam interagir em uma situação comunicativa real em língua inglesa que é oferecida pelo *site* www.debate.org. O *site* é uma comunidade virtual em língua inglesa na qual os usuários podem debater sobre assuntos diversos, realizar votações, comentar e ler os comentários de outros usuários.

Após discutir com os alunos em sala de aula e no grupo do *Facebook* sobre os aspectos positivos e negativos da televisão, dividimos a sala em duplas para que eles pudessem reorganizar e editar os comentários que haviam sido feitos no *Facebook* em língua portuguesa para a língua inglesa. Para isso, apresentamos aos alunos algumas expressões em língua inglesa que foram propostas pelo livro didático que poderiam ser utilizadas para criar argumentos contra e a favor sobre algum tópico, no nosso caso seria sobre a televisão. Solicitamos que os alunos ficassem em duplas para tentarmos elaborar esses comentários em língua inglesa em sala de aula através do uso dos celulares dos próprios alunos para que eles pudessem consultar o tradutor *online*, porém poucos deles estavam com acesso à *Internet*. Também tentamos utilizar os dicionários que são oferecidos pela escola, mas eles não possuíam boa parte dos vocábulos que os alunos precisavam traduzir para o inglês, como também não havia dicionários suficientes para todos. Sendo assim, os alunos pediram para elaborar os comentários em casa, pois eles teriam a possibilidade de acessar a *Internet* e usar o tradutor.

Na semana seguinte, cada dupla trouxe os comentários escritos em língua inglesa para a professora corrigir e em seguida eles poderiam reescrever e postar na página do *debate.org*. O processo de escrita dos comentários foi organizado em três etapas:

I – os alunos escreveram os seus argumentos contra/a favor da televisão, em casa, com a ajuda de sites de tradução como, por exemplo, o Google Tradutor;

II – apresentaram os textos à professora que explicou a cada dupla quais correções deveriam ser feitas nos textos;

III – as duplas levaram os textos para casa para que pudessem fazer as correções e postar no site *www.debate.org*.

Após o período de correção, foi postado o *link* do *site* para que eles postassem os comentários. Antes de solicitar que os alunos postassem seus comentários no *site*, a professora fez um comentário nele para verificar se a atividade poderia ser realizada, porém os alunos começaram a nos enviar mensagens pelo bate-papo do *Facebook*

informando que não estavam conseguindo votar no *site* sobre o posicionamento deles em relação à televisão e postar seus comentários. Neste momento, decidimos fazer uma espécie de tutorial mostrando o passo a passo de como postar os argumentos deles no *site*.

Dear students,

segue uma imagem com o passo a passo de como postar o comentário de vocês sobre ser contra/a favor da televisão no site que foi indicado. No texto abaixo está a explicação para cada etapa.

1. Primeiramente, escolha sua resposta para a pergunta *Is television bad for children?*
Escolha **SIM** se a televisão for ruim; Escolha **NÃO** se você acha que a televisão é boa para as pessoas.
2. No espaço "Supporting Guideline" escreva as três primeiras palavras do seu texto ou coloque um título com no mínimo três palavras de sua preferência.
3. No espaço "Supporting argument" escreva o seu texto em língua inglesa já corrigido.
4. Clique em **SUBMIT** para colocar o texto criado no site.
5. Quando você clicar em submit irá aparecer a tela apresentada na imagem. Você irá fazer o login com o seu próprio facebook.
6. Clicando no símbolo do facebook aparecerá uma janela solicitando o acesso do site ao seu facebook, só precisa clicar em **OK**.
7. Nesta parte você irá criar seu nome de usuário que deve ser único, não pode ter sido usado antes no site *Debate.org*. No espaço "Create a debate.org username" você vai colocar o seu nome para identificação. Clique em **SIGN UP**.

OBS: o texto criado por vocês não aparecerá na mesma hora no site, eles ainda deverão aprovar o comentário criado por vocês. Quando conseguirem postar o comentário me avisem, por favor! bjssss

J
outras 10 pessoas curtiram isso.

e

✓ Visualizado por 33

Figura 17: Atividade IV - Instruções da professora para a postagem dos comentários pelos alunos no site *debate.org*

Fonte: <https://www.facebook.com/groups/475476422593966/> (2015).

Por meio da interação com os alunos, pudemos reorganizar nossa atividade e, assim, percebemos como a construção da atividade vai acontecendo conforme as necessidades dos alunos. Estamos diante de uma epistemologia de *performance* (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003; MONTE-MÓR, 2009, 2012), uma vez que concebemos o ensino como um processo, mediado pela interação.

Em seguida, mesmo com a criação do tutorial, os alunos continuaram nos relatando problemas para participar do debate, eles no informaram que estava acontecendo um erro na página debate.org. Ao verificarmos o *site*, constatamos que realmente havia um problema nele e por isso os alunos não poderiam participar do debate. Por este fato, foi solicitado que os alunos enviassem a reescrita do argumento contra/a favor da televisão pelo bate-papo do *Facebook* da professora ou a entregassem na aula seguinte.

Por causa do problema enfrentado para que os alunos participassem do *site* debate.org, acreditamos que atingimos parcialmente o nosso objetivo. Os alunos conseguiram elaborar os textos em língua inglesa (vide Anexo C), mas não foi possível que eles interagissem através do *site* de debates. Acreditamos que essa atividade seria de grande valia para os alunos, uma vez que eles estariam participando de uma comunidade *online* em língua inglesa que não foi criada pela professora, eles estariam ultrapassando os limites de comunicação com pessoas de outros lugares, com outras culturas. Neste caso, a interação não ficaria restrita apenas entre eles e a professora, o inglês estaria sendo usado com propósitos comunicativos e interacionais mais abrangentes.

Ao concebermos a epistemologia de *performance*, o “saber fazer na ausência de modelos e exemplos” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003; MONTE-MÓR, 2009), enquanto postura profissional, assumimos também o risco de elaborar atividades que talvez não sejam concretizadas como pensávamos. A falta de “modelos e exemplos” (*op. cit.*, p. 173) quando estamos criando as propostas de atividades nos leva a aprender aos poucos, a

partir das experiências. Todavia, é a partir dessas experiências, que podemos reexaminar nossas práticas.

3.2.3 Prejudice

A atividade aqui apresentada era para ter sido realizada no dia 02 de junho de 2015, porém, nessa data, a escola estava participando da Olimpíada de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP).

No dia 06 de agosto de 2015, iniciamos em sala de aula uma discussão sobre possíveis formas de preconceito a partir da recomendação do LDLI para explorar um texto sobre o musical “Billy Elliot” da *Broadway*.

Let's read and talk!

- In pairs, ask and answer: **Personal answers.**
 - Have you ever seen or read about any other musical? What is it about?

 - Do you know any song from a musical? Can you sing part of it?

- Take a quick look at the webpage of a Broadway musical, *Billy Elliot*, and do activities **a** and **b**.
 - Billy Elliot* is a young boy whose dream is to **dance ballet.**
 - On the website it is possible to
 - buy online tickets.
 - buy up to a maximum of 15 tickets per group.
 - buy the ticket and book a hotel.
- Read the story of the musical *Billy Elliot*. Then, write (T) for True or (F) for False sentences. Correct the false ones.

BUILD YOUR OWN PACKAGE

Show & Hotel

Check-In Date:

Check-Out Date:

of Adults: # of Kids:

BUILD MY PACKAGE

NEWSLETTER

Get Broadway Buzzline!

Enter email:

SUBMIT

See All Newsletters

STORY

Based on the Academy Award nominated 2000 film of the same title, *Billy Elliot* is the story of its namesake star, a young boy in a depressed working-class mining town in the North of England. Set during the history-making 1984 miner's strike, the show follows Billy, the youngest child of a blue-collar family that has recently lost its Mum, as he discovers his unlikely and extraordinary gift for ballet. While Billy's father and brother take to the picket lines of the violent and life-changing strike, Billy secretly begins to study the art of dance with the help of a hard-drinking, chain-smoking local dance teacher. But as Billy blossoms and thrives, the world and lives around him a place no working-class boy has ever gone, or been allowed to go to, before.

SHOULD I SEE IT?

What is *Billy Elliot* like?

A transfer of the smash-hit West-End production, *Billy Elliot* brings on tears and laughs almost simultaneously. The show is decidedly dark, reflecting the bleakness of Billy's declining hometown and the uncertain future of his struggling family from beginning to end. Don't despair, however: the show is luscious with plenty of humor, and the numbers performed by the show's title stars exceed even the highest expectations. *Billy Elliot* has an undoubtedly uplifting and touching story to tell, but if you're looking for a simpler dollop of Broadway fluff, this might not be the best bet.

Is *Billy Elliot* good for kids?

RECENT BUZZ

VIDEO

The Today Show's Kathie Lee Gifford and Hoda Kotb Keep the Holiday Spirit Alive Backstage at *Billy Elliot*

NEWS & PHOTO GALLERY

Billy Elliot's Daniel Jenkins Will Make His Composing Dreams Come True in 2012

PHOTO ZIP

Billy Elliot Celebrates Three Years on Broadway!

FINAL BOW

Billy Elliot Signs Off

READ ALL

Figura 18: Texto sobre a peça teatral da *Broadway*, *Billy Elliot*.
Fonte: Menezes, 2012, p. 42.

O texto retrata as dificuldades que o menino Billy Elliot enfrentou por ser de família pobre e o preconceito sofrido por querer dançar. Junto ao texto podemos observar que há uma atividade de leitura e compreensão textual. Na página seguinte, há a continuação do exercício, na qual há uma questão para que os alunos discutam sobre as formas de preconceito existente e se eles poderiam sofrer algum tipo de preconceito para alcançar algum sonho. Observemos a questão 5 da atividade:

a) [F] The musical is based on a book.
The musical is based on a film.

b) [T] The protagonist comes from a poor family.

c) [F] Billy Elliot is an only child.
Billy Elliot is the youngest child of a blue-collar family.

d) [T] Billy's mom is dead.

e) [F] Nobody helps Billy dance ballet.
Billy has the help of a local dance teacher.

f) [T] Billy is the first working-class boy to go to the Royal Ballet School.

4. Billy's father was a **miner**, so in the excerpt "Billy, the youngest child of a blue-collar family", we can infer the meaning of

a) blue-collar worker. Caso julgue necessário, esta pode ser uma oportunidade para fazer uma revisão sobre as duas posições básicas dos adjetivos na língua inglesa: *before the noun e after certain verbs (be, become, get, seem, look, feel, sound, smell, taste)*. Sugerimos incentivar os alunos a buscar exemplos de adjetivos nessas duas posições no texto da unidade e nas unidades já trabalhadas.

b) white-collar worker. exemplos de adjetivos nessas duas posições no texto da unidade e nas unidades já trabalhadas.

[b] A professional who works in an office.

[a] Someone/a person who does physical work.

5. In groups, discuss. *Personal answers.*

a) What's your dream?

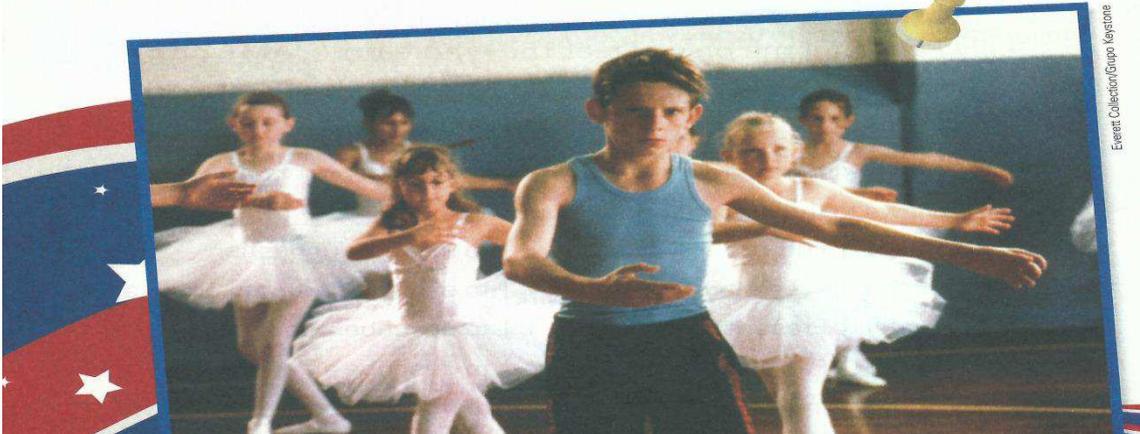
b) Do you think you will suffer prejudice to fulfill your dream? Why [not]?

c) What sort of things do people usually have prejudice against?

Did you know?



Miner



Everett Collection/Grupo Keystone

Figura 19: Questão 5 – discussão sobre possíveis formas de preconceito.

Fonte: Menezes, 2012, p. 43.

Pelos motivos expostos acima, decidimos discutir em sala de aula sobre o tema. Neste momento, os alunos nos indicaram quais eram as formas de preconceito que eles conheciam e argumentaram contra qualquer preconceito, através de exemplos e críticas às pessoas que demonstram ter preconceito seja pela cor, orientação sexual, crença religiosa ou forma física.

Diante da perspectiva de pós-transmissão (KUMARAVADIVELU, 2012), cremos que mais do que transmitir os conhecimentos pré-determinados, pré-selecionados e pré-sequenciados sugeridos pelo LDLI, devemos buscar, durante a elaboração das atividades a serem propostas no grupo *FunEnglish*, engajar os alunos em situações que eles possam buscar suas próprias informações, selecionando e organizando o conhecimento já apreendido e levando-o para as práticas escolares.

Para dar continuidade à temática trabalhada em sala, propusemos a seguinte atividade no grupo *FunEnglish*:

Depois de observarem a imagem e assistir aos dois vídeos que estou postando para vocês, respondam através dos comentários:

1. Qual tema vocês acham que estão sendo abordados na imagem e no vídeo? Por que?
2. Através de quais evidências presentes na imagem e nos vídeos vocês responderam a Questão 1? Pelas imagens presentes nos vídeos? Pelas letras das músicas? Ou por outros aspectos? Expliquem.
3. Vocês já passaram por alguma situação semelhante ao que foi mostrado nos vídeos ou na imagem? Qual?

Vídeos:

Katy Perry - Firework - <https://www.youtube.com/watch?v=yhUDW7gjSSQ>

Lady Gaga - Born this way (apresentada por Glee)
<https://www.youtube.com/watch?v=OfQQMrhXpc0>

Data limite para responder: 13/08/2015

xoxo 😊



Figura 20: Atividade V - Orientação dada pela professora no grupo *FunEnglish* para a realização da atividade.

Fonte: <https://www.facebook.com/groups/475476422593966/> (2015).

Nessa atividade, tínhamos como objetivo central observar se os alunos conseguiriam observar a relação entre os vídeos e as imagens, entre o verbal e o não verbal. Ainda buscamos verificar como eles iriam se posicionar em relação ao tema abordado.

Os alunos deixaram bem claro através dos comentários que identificaram que a atividade abordava a temática “Preconceito” por meio das imagens e das letras das músicas. Percebemos que eles não estão observando apenas os aspectos linguísticos do texto. Os alunos estão refletindo sobre o texto verbal e a os elementos multimodais e fazendo relação entre eles, como podemos ver nos comentários escritos por eles no grupo.

P9 -1-O bullying, por que tão sendo xingadas pelo fato de serem diferentes no aspecto visual ou econômico. 2-pelas imagens por que mesmo sem a tradução dos vídeos e da imagem da para saber que as pessoas estão sendo discriminadas principalmente na imagem e no vídeo de Katy Perry.

P1 - 1- O tema é sobre preconceito, de todas as formas, sejam eles por raça, por cor, por porte físico...por todo tipo de preconceito. É também a demonstração de que é uma coisa horrível e desumana na qual ninguém deveria estar sujeito, mais infelizmente nos deparamos com constantes cenas e casos de preconceito em nosso dia-dia.

2- Por todos os argumentos, e principalmente pelos vídeos, pois mostra que devemos nos aceitar do jeito que somos, Deus nos fez assim, e devemos ser felizes desta forma!

A verificação da multimodalidade é indispensável na contemporaneidade, visto que os textos consumidos e produzidos pelos indivíduos na atualidade são compostos por diferentes semioses (COPE E KALANTZIS, 2009). Aprender que o sentido de um texto é construído a partir da combinação de diferentes modos de representação da linguagem é entender que o texto escrito não é mais suficiente para participar da sociedade digital.

Durante a aplicação desta atividade, ainda constatamos que os alunos estavam mais desinibidos para falar de assuntos pessoais, quando perguntamos se eles já haviam sofrido alguma forma de preconceito.

P23 - 3-inda sim sofro kk. Na verdade pela minha cor , meu cabelo , tem pessoas que me olham de lado , com nojo , mas eu não ligo , eu levanto minha cabeça e penso , Deus me criou assim e eu serei amada por ele ..

P12 - 3-Bom.. Não vou dizer que foi bullying, mais assim teve sim um tempo que algumas pessoas minchamava de gordinha por que eu passei um tempo que eu engordei, eu ficava muito triste ;(

Acreditamos que essa liberdade para discutir problemas enfrentados por eles no grupo, para a professora e o resto da turma, pode ter sido causada pela confiança e o bom relacionamento construído pelos alunos durante a realização da pesquisa, pois não costumamos ouvir esses tipos de relatos de alunos de outras turmas. Em um dos questionários, o aluno demonstrou que gostaria de falar mais sobre esse tema, afirmando que “a gente já discutiu sobre o preconceito, mas eu queria debater mais (P2)”.

Os alunos nos fazem entender que os temas foram relevantes para eles, que estavam interessados e que gostavam de apresentar o posicionamento deles nas

respostas elaboradas para o *Facebook*. Ao observar o gráfico a seguir, podemos comprovar tais afirmações.



Gráfico 3 – Representação das respostas dos alunos a Questão 1 do questionário²⁷.
Fonte: elaborado pela própria pesquisadora.

Entendemos que trazer temas do cotidiano, como preconceito, música e filmes, tornam as aulas mais atrativas para os alunos, evitando o ensino excessivo de regras gramaticais e conteúdos descontextualizados.

²⁷ No gráfico 3 não é possível ver a cor azul referente ao conceito “Ruim”, pois nenhum aluno selecionou esse conceito nas respostas do questionário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivenciamos um momento no qual muito se discute sobre a educação, pessoas interessadas no tema, como os profissionais da educação e os governantes, falam sobre mudanças, inclusão e valorização. Ao mesmo tempo, observamos poucos esforços para que essas mudanças ocorram e que transformem a vida daqueles que são os maiores interessados nelas, os nossos alunos.

Um dos papéis mais importantes, nesse cenário de transformações, é dado ao professor. Para que ele possa assumir o seu papel é necessário uma formação, mas quando ela se inicia? Acreditamos que desde os nossos primeiros contatos com a escola, ainda na educação básica, vamos construindo atitudes e crenças em relação ao ensino. Porém, é na formação em nível de graduação no Ensino Superior que somos instruídos, de maneira consciente, ao que ensinar e como fazer. É nesse momento, que a orientação do professor em relação ao uso das TIC se torna necessária, pois é crescente o número de alunos, os nativos digitais (PRENSKY, 2010), que utilizam o computador, os *smartphones*, a televisão e acessam a *Internet* para interagir com outras pessoas e ter acesso às informações.

Diante disto, encaramos o primeiro desafio da nossa formação continuada: como poderíamos utilizar o *Facebook* enquanto suporte para o ensino e a aprendizagem de LI, sem ter tido subsídio teórico ou prático durante a graduação? A partir da reflexão sobre o nosso agir docente, sobre o nosso contexto de ensino e as demandas da sociedade é que podemos buscar conhecimentos para nos adequarmos à sociedade contemporânea, integrando algumas TIC à nossa prática docente.

Alguns fatores nos levaram à utilização do *Facebook* durante a pesquisa. A princípio, constatamos que essa rede social seria a forma mais eficiente de integrar os alunos participantes, pois a maioria tinha acesso diário ao *Facebook*. O segundo aspecto está relacionado à falta de acesso à *Internet* e computadores suficientes para todos os

alunos no ambiente escolar, portanto, se permitíssemos que eles realizassem as atividades em outro ambiente eles teriam mais oportunidades para fazê-las e participar do nosso projeto.

Além da presença das TIC na modernidade recente, a multiplicidade cultural e linguística também nos levou a repensar como os recursos semióticos estão dispostos em vários formatos de texto e como isso deveria gerar novas formas de aprender e ensinar.

Durante a nossa formação profissional, nos questionamos: como poderíamos envolver os alunos em práticas letradas na escola que também estejam presentes na sociedade? Enfrentamos o desafio de saber lidar com as novas tecnologias sem fazer uso de velhas pedagogias (BELLONI, 2002). Assumir uma epistemologia de *performance* (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003; MONTE-MÓR, 2009) nos faz refletir sobre os modos de fazer a educação, em aceitar que existem novos modos de produzir e receber conhecimentos através do ambiente digital. Assim sendo, partimos do princípio que a aprendizagem não é linear, portanto não precisamos seguir modelos específicos de ensino.

De tudo o que foi exposto e discutido até aqui, compreendemos que a relação de ensino e aprendizagem requer do professor, seja de línguas ou de qualquer outra área, reflexão sobre a sua ação para tentar descobrir, criar e elaborar métodos alternativos e atividades que tenham a maior probabilidade de engajamento ativo e crítico dos alunos. Além de ensinar os conteúdos já estabelecidos pelo currículo, o professor pode oferecer aos alunos momentos em que eles possam desenvolver outras formas de raciocínio, a criatividade e que aprendam a selecionar e organizar as informações encontradas nos ambiente virtual.

Ao iniciarmos nossa experiência com a utilização do *Facebook* nas aulas de LI, percebíamos que os alunos buscavam respostas prontas, trilhavam um percurso de leitura linear e observavam apenas os aspectos linguísticos do texto. Ao longo do

processo, pudemos comprovar que eles começaram a fazer relação entre os elementos verbais e multimodais, e, com o incentivo do professor, ampliaram os momentos de interação, de questionamento e de análise em relação às informações encontradas no ambiente virtual.

Com a nossa experiência, constatamos que o processo de ensino e aprendizagem pode ser realizado com maior interação e colaboração entre alunos e professores. Além disso, ultrapassar os limites das paredes da escola e o tempo limitado de aula que temos são outras vantagens propiciadas pela prática docente através da rede social.

Também avaliamos os momentos em sala de aula como fundamentais para a construção da pesquisa, visto que, nesse ambiente, podíamos reconhecer quais eram os conhecimentos prévios dos alunos sobre as temáticas apresentadas e o que a professora poderia acrescentar de novo por meio das atividades no grupo *FunEnglish*.

No ambiente virtual, pudemos analisar como os alunos interagiam entre si e com a professora, a forma que eles selecionavam e organizavam as informações fornecidas pela *Internet* e como relacionavam os conhecimentos adquiridos em diversas esferas da sociedade (como em casa com a família, na escola e/ou na igreja).

Percebemos a falta de interesse de alguns alunos em utilizar o *Facebook* enquanto recurso para a aprendizagem, mesmo que tenha sido pela minoria, é um fato que nos chama a atenção, já que eles reclamam constantemente sobre os poucos recursos didáticos oferecidos pela instituição escolar e utilizados em sala de aula, como o livro, o quadro e o pincel. Alguns alunos enxergam o *Facebook* apenas como uma forma de entretenimento, e isto pode dificultar a inserção desta rede social para a aprendizagem e apresentar certa resistência em participar das atividades que foram propostas. No questionário, o aluno P21 afirma que “a desvantagem é que quando a gente entra no *Facebook*, não vai direto na página *FunEnglish* dar uma olhada antes ai nem da vontade de entrar no site *FunEnglish*”. Diante de tal afirmação, percebemos que

utilizar a rede social para fins pedagógicos faz parte de um papel secundário, que, muitas vezes, não desperta o interesse no aluno.

Além dessa resistência por parte dos alunos, também nos deparamos com momentos em que as atividades não puderam ser realizadas conforme o planejado. Ora por um erro em um site que seria utilizado para responder à atividade proposta, ora porque tivemos que adiar o dia da atividade.

Adaptações, que são consideradas normais no cotidiano do professor, também tiveram que ser feitas ao decorrer do nosso trabalho para atender às demandas dos nossos alunos, acrescentando instruções, criando novos materiais e trocando informações com eles sobre o que poderia ser melhorado e/ou modificado, pois, ao mesmo tempo em que ensinamos, também aprendemos com eles.

Durante a realização da nossa pesquisa percebemos que, muitas vezes, o trabalho do professor é realizado de maneira individualizada, como se o processo de ensino e aprendizagem fosse apenas de responsabilidade dele. Ainda falta apoio institucional, da escola e dos gestores, no trabalho do professor para saber o que está acontecendo, como ele está sendo feito ou sobre o que pode ser feito para melhorar a prática docente. A falta de estrutura física na escola, especialmente a falta de computadores e *Internet* aberta, é um aspecto contundente para o não envolvimento de todos os alunos em pesquisas como esta.

Sem dúvida, o momento sócio histórico em que nos encontramos faz com que os professores procurem a transformação e/ou melhoria das suas práticas docentes para o ensino de inglês com a integração das TIC. O professor é autônomo para fazer as suas escolhas, para adequar a sua prática docente às novas práticas letradas da contemporaneidade, alinhando-se com as perspectivas de pós-transmissão e pós-método apresentadas neste trabalho.

A realização de atividades pelo *Facebook* nos mostrou que, além de estimular a interação, a colaboração e o engajamento ativo dos alunos durante o processo de

aprendizagem, trabalhar a LI por meio da rede social favorece um ensino baseado na perspectiva dos multiletramentos, com ênfase na multimodalidade e na diversidade cultural e linguística do nosso alunado. Considerar as perspectivas dos participantes nos faz trabalhar com a formação cidadã, trazendo para o professor novas experiências que desafiam a nos manter ativos e produtivos na nossa área de atuação, rompendo com os modelos tradicionais de educação.

Acreditamos no potencial dos professores da rede pública para produzir novos conhecimentos a partir de diferentes metodologias e de novas tecnologias. Como também, podemos buscar nos outros ideias que possam suscitar projetos que sejam significativos para o nosso contexto de atuação para unir a cultura do aluno ao ensino. Esperamos que os leitores e/ou os professores em formação, inicial ou continuada, possam utilizar esta pesquisa como fonte para a construção de novos saberes e reformulação das práticas escolares, buscando acompanhar a nova geração de aprendizes nativos digitais (PRENSKY, 2010), visto que o novo perfil do professor requer que ele se torne um pesquisador, e não mais um repetidor de informações, para articular os saberes e aplicá-los conforme o contexto de ensino e aprendizagem no qual se encontra.

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, R., DIAS, I. A. **Multiletramentos, Facebook e ensino de inglês na escola pública.** Calidoscópio, São Leopoldo, v. 12, n. 3, p. 380-389, set/dez 2014. Disponível em <<http://www.revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2014.123.12/4364>> Acesso em 2 de junho de 2015.

_____. Facebook e emoções de estudantes no uso de inglês. In: ARAÚJO, J.; LEFFA, V. (Orgs.) **Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?** 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 111-122.

ARAÚJO, J., LEFFA, V. (Orgs.) **Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?** 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar.** Campinas, SP: Papyrus, 1995.

BELLONI, M. L. **O que é mídia-educação.** 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

_____. (Org.). **A formação na sociedade do espetáculo.** 1 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: MEC, SEB, 1997.

CARDOSO, A. C. S. **Formação inicial de professores de inglês para o uso das tecnologias digitais: uma pesquisa-ação no contexto do estágio supervisionado.** Tese de Doutorado. Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em <<http://www.lingnet.pro.br/media/dissertacoes/katia/2015-anacarolina.pdf>> Acesso em 25 de abril de 2016.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. **Parecer CNE/CES 492/2001.** Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 jul. 2001. Seção 1e, p. 50. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>> Acesso em 14 de junho de 2016.

COPE, B., KALANTZIS, M. Language Education and Multiliteracies. 2008a. In: ROJO, R. (Org). **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2013.

_____. **Multiliteracies: New Literacies, New Learning, Pedagogies: An International Journal**, Vol. 4, 2009, p. 164-195.

_____. A multiliteracies pedagogy: a pedagogical supplement. In: _____. **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. New York, London: Routledge, 2001. p. 239-248.

_____. **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. New York, London: Routledge, 2000.

COSTA, M. A. M. A narrativização no discurso da formação de professores de inglês. In: CRUZ, N. C; PINHEIRO-MARIZ Josilene. (Org.). **Ensino de Línguas Estrangeiras: contribuições teóricas e de pesquisa**. Campina Grande: Editora da UFCG - EDUFCG, 2011, p. 81-99.

FREIRE, P, **Pedagogia do Oprimido**. Editora Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1977, 4ª ed., (N.E.).

FREITAS, M. A. de. Educação e ensino de língua estrangeira hoje: implicações para a formação de seus respectivos profissionais e aprendizes. In: ABRAHÃO, M. H. V. (Org.). **Prática de ensino de língua estrangeira**. Experiências e reflexões. Campinas, SP: Pontes, Arte Língua, 2004. p.117-130.

GEE, J. P. **Situated Language and Learning: A Critique of Traditional Schooling**. New York; London: Routledge, 2004. Disponível em <<http://networkedlearningcollaborative.com/wp-content/uploads/2015/07/james-paul-gee-situated-language-and-learning-a-critique-of-traditional-schooling-2004.pdf>> Acesso em 02 de agosto de 2016.

GOMES, N. G. Computador na Escola: Novas Tecnologias e Inovações Educacionais. In. BELLONI, M. L. (Org.). **A formação na sociedade do espetáculo**. 1 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

JOHNSON, E. K. **The Sociocultural turn and its challenges for second language teacher education**. TESOL Quarterly, v. 40, 2006, p. 235-257.

KALANTZIS, M.; COPE, B. **Learning by Design**. Melbourne: Victorian Schools Innovation Commission, 2005.

_____. Language Education and Multiliteracies. In. MAY S.; HORNBERGER, N. H. (Eds), **Encyclopedia of Language and Education**. Vol. 1, Springer, 2008, p.195-211. Disponível em <http://newlearningonline.com/_uploads/springerhandbook.pdf> Acesso em 14 de junho de 2016.

KINCHELOE, J. L. A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. In: COSTA, M. A. M. A narrativização no discurso da formação de professores de inglês. In: CRUZ, N. C; PINHEIRO-MARIZ Josilene. (Org.). **Ensino de Línguas Estrangeiras**: contribuições teóricas e de pesquisa. Campina Grande: Editora da UFCG - EDUFCEG, 2011, p. 81-99.

KUMARAVADIVELU, B. (Re)visioning language teacher education. In: _____. **Language teacher education for a global society**: a modular model for knowing, analyzing, recognizing, doing, and seeing. New York, London: Routledge, 2012. p. 1-19.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. Sampling “the New” in New Literacies. In: _____. A new literacies sampler. New York: Peter Lang, 2006. p. 1 – 24.

_____. Digital epistemologies: rethinking knowledge for classroom learning. In: _____. **New Literacies**: changing knowledge and classroom learning. New York: Open University Press, 2003. p.155-177.

LIMA, L. H. M. X. de. Videogames, letramentos e construção de sentidos. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.). **Letramentos em terras de Paulo Freire**. Campinas: Pontes, 2014.

LOPES, C. R. Repensando os saberes: mudanças nos paradigmas epistemológicos e a formação de professores de língua estrangeira. In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 13, n. 13, p. 941-962, 2013.

MARCUSCHI, L. A. **Produção de texto, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MATTOS, A. M. de A.. **Novos Letramentos, Ensino de Língua Estrangeira e o Papel da Escola Pública no Século XXI**. Revista X [online], 2011, vol. 1, n. 1, p. 33-47. Disponível em <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/revistax/article/view/22474/16915>> Acesso em 06 de junho de 2014.

MELO, R. de. et al. Multiletramentos em ambientes educacionais. In: ROJO, R. (Org.). **Escola conectada**: os multiletramentos e as TICs. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2013. p. 135-158.

MILLER, I. K. de. Formação de professores de línguas: da eficiência a reflexão crítica e ética. In.: MOITA LOPES, L. P. da. **Linguística aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola/cultura Inglesa, 2013.

MONTE-MÓR, W. Linguagem Tecnológica e educação: em busca de práticas para uma formação crítica. In: SIGNORINI, I.; FIAD, R. S. (Orgs.). **Ensino de língua**: das reformas, das inquietações e dos desafios. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2012. p. 171-190.

_____. Foreign languages teaching, education and the new literacies studies: expanding views. In: GONÇALVES, G. R. et al. (Org.). **New challenges in language and literature**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2009. p. 177-189.

_____. **Linguagem Digital e interpretação**: perspectivas epistemológicas. Trabalhos em linguística aplicada. Campinas, v. 46(1), p. 31-44, jan/jun. 2007.

MOREIRA, H, CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

PAIVA, V. L. M. de O. Comunidades virtuais de aprendizagem e colaboração. In: TRAVAGLIA, L.C. **Encontro na Linguagem**: estudos linguísticos e literários. Uberlândia: UFU, 2006.p.127-154.

PRENSKY, M. **Teaching digital natives**: partenering for real learning. Thousand Oaks: Corwin, 2010.

_____. **Digital Natives, digital immigrants**. On the Horizon, Bradford, v. 9, n. 5, 2001.

RAMPAZZO, L. **Metodologia científica**: para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

ROJO, R. (Org.). **Escola conectada**: os multiletramentos e as TICs. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2013.

_____. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SANTAELLA, L. A. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, A. (Org.) **Os professores e sua formação**. Dom Quixote, Lisboa, 1992.

SERRANI, S. **Discurso e cultura na aula de língua**: currículo – leitura – escrita. Campinas, SP: Pontes, 2005, p. 17-27.

SILVA, L. de O. A formação do professor da educação básica para o uso da tecnologia: a complexidade da prática. In. BRAGA, J. et al (Coord). **Integrando tecnologias no ensino de inglês nos anos finais do Ensino Fundamental**. São Paulo: Edições SM, 2012.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed – Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

THE NEW LONDON GROUP (Cazden, Courtney, Bill Cope, Mary Kalantzis et al.), **A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures**, Harvard Educational Review, Vol.66, No.1, Spring 1996, p. 60-92.

UNESCO. **Padrões de competência em TIC para professores** – diretrizes de implementação. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). 2009. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001562/156210por.pdf>> Acesso em 08 de outubro de 2015.

VALENTE. J. A. A crescente demanda por trabalhadores mais bem qualificados: a capacitação para a aprendizagem ao longo da vida. In. VALENTE, J. A.; MAZZONE, J.; BARANAUSKAS, M. C. **Aprendizagem na era das tecnologias digitais**. Editora Cortez : São Paulo : FAPESP, 2007.

WEISSHEIMER, J., LEANDRO, D. C. Facebook e aprendizagem híbrida de inglês na universidade. In: ARAÚJO, J.; LEFFA, V. (Orgs.) **Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?** 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 123 – 136.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de assentimento



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino



TERMO DE ASSENTIMENTO

Pesquisa: Multiletramentos: novos desafios e práticas na formação de um professor de inglês

Você está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa “Multiletramentos: novos desafios e práticas na formação de um professor de inglês”. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos realizando. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas se você decidir retirar seu consentimento em qualquer fase da realização da pesquisa, você não será penalizado(a) ou prejudicado(a) por essa atitude.

Eu, _____ residente e domiciliado na _____

_____,
_____ (nacionalidade), _____ (anos), _____ (estado civil)
portador da cédula de identidade, RG _____ responsável pelo menor
_____ (nome) abaixo

assinado(a), concordo de livre e espontânea vontade em deixa-lo participar como voluntário(a) da pesquisa “**Multiletramentos: novos desafios e práticas na formação de um professor de inglês**”, sob a orientação da Prof. Dr^o. Marco Antônio M. Costa, cujo objetivo geral é investigar os efeitos da utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) nas aulas de Língua Inglesa (LI) de um professor da rede pública de ensino.

Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com a pesquisadora Camila dos Santos Pereira no endereço Av. Marechal Floriano Peixoto, nº 5255, Malvinas, Campina Grande-PB, pelo telefone (83) 99903-4272 ou pelo e-mail caamilasantos@hotmail.com, ou poderá entrar em contato com o CEP/ HUAC - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos. Rua: Dr. Carlos Chagas, s/n, São José. Campina Grande- PB. Telefone: (83) 2101-5545.

Estou ciente que:

- I) Serão utilizadas por Camila dos Santos Pereira, com o meu consentimento, as seguintes fontes de dados: questionário por mim respondido com informações a meu respeito e com opiniões sobre aulas ministradas no ambiente escolar e digital; imagens e comentários do desenvolvimento de atividades realizadas no contexto digital;
- II) Os dados adquiridos no decorrer da coleta poderão ser publicados, desde que não se faça nenhum tipo de identificação pessoal;
- III) Os resultados da pesquisa serão socializados no meio acadêmico pela pesquisadora que preservará minha identificação e usará códigos para se referir aos dados que forneço. Apenas a pesquisadora e seu orientador poderão identificar os meus dados.
- IV) É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

Estamos cientes de que, eventualmente, durante as atividades e ao responder ao questionário você poderá sentir algum tipo de constrangimento, para diminuir esse risco, serão adotadas estratégias visando proporcionar um ambiente dialógico, com tratamento respeitoso. Além disso, lhe asseguramos que, caso deseje, você poderá se retirar do estudo a qualquer momento sem prejuízo algum; será ressarcido por quaisquer danos havidos. Garantimos ainda, que a sua identidade será mantida em sigilo.

Se você aceitar participar, estará contribuindo para provocar impactos significativos na qualidade da formação dos professores de língua inglesa para o uso das novas tecnologias e, conseqüentemente, do processo de ensino e aprendizagem.

Enfim, tendo sido orientado(a) quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas e que autorizo a divulgação dos dados que fornecerei, bem como atesto que recebi uma via deste termo de consentimento livre e esclarecido.

Aproveitamos, por fim, para reiterar nosso compromisso em relação ao tratamento respeitoso que será dado as informações coletadas nesta pesquisa.

Juazeirinho, ____ de _____ de _____.

Nome do participante

Assinatura do participante

Assinatura da pesquisadora

Assinatura do orientador

APÊNDICE B – Questionário aplicado com os alunos participantes da pesquisa

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO

QUESTIONÁRIO

1. Qual é a relevância dos temas discutidos através do grupo no *Facebook*?

() Ruim () Regular () Bom () Ótimo

2. Qualidade das atividades elaboradas para o grupo do *Facebook FunEnglish*?

() Ruim () Regular () Bom () Ótimo

3. Relação entre os temas abordados em sala de aula e os temas apresentados no grupo do *Facebook*.

() Ruim () Regular () Bom () Ótimo

4. Como você avalia sua interação com os outros colegas e com o professor de língua inglesa no grupo *FunEnglish*?

() Ruim () Regular () Bom () Ótimo

5. Em sua opinião e com base nas atividades elaboradas durante o ano letivo, quais as vantagens em utilizar o Facebook para aprendizagem de língua inglesa?

6. Quais são as desvantagens que você encontrou em utilizar o Facebook enquanto recurso para aprendizagem?

7. Além das informações fornecidas pelo professor nas atividades elaboradas no grupo FunEnglish, você pesquisou em outras fontes ou em outros sites para responder as questões propostas? Quais?

8. Você considera importante o uso das novas tecnologias, como computador e celular, para a aprendizagem de língua inglesa? Por quê?

9. Você tem alguma sugestão para a construção das próximas atividades que poderiam ser feitas com materiais didáticos digitais? Pense em temas que você gostaria de discutir e como isso poderia ser feito.

ANEXOS

Anexo A – Amostragem dos questionários respondidos pelos alunos participantes da pesquisa.

Questionário I

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO

QUESTIONÁRIO

1. Qual é a relevância dos temas discutidos através do grupo no Facebook?
() Ruim () Regular () Bom () Ótimo

2. Qualidade das atividades elaboradas para o grupo do Facebook FunEnglish?
() Ruim () Regular () Bom () Ótimo

3. Relação entre os temas abordados em sala de aula e os temas apresentados no grupo do Facebook.
() Ruim () Regular () Bom () Ótimo

4. Como você avalia sua interação com os outros colegas e com o professor de língua inglesa no grupo FunEnglish?
() Ruim () Regular () Bom () Ótimo

5. Em sua opinião e com base nas atividades elaboradas durante o ano letivo, quais as vantagens em utilizar o Facebook para aprendizagem de língua inglesa?
Para ser uma forma mais interativa, e legal de estudar, já que todos hoje em dia têm acesso livre as redes sociais.

6. Quais são as desvantagens que você encontrou em utilizar o Facebook enquanto recurso para aprendizagem?
Não encontrei nenhuma desvantagem até agora, só vantagens.

7. Além das informações fornecidas pelo professor nas atividades elaboradas no grupo FunEnglish, você pesquisou em outras fontes ou em outros sites para responder as questões propostas? Quais?

Não.

8. Você considera importante o uso das novas tecnologias, como computador e celular, para a aprendizagem de língua inglesa? Por quê?

Sim. Além de nos facilitar muitas coisas, abre nossa mente para diversas ideias.

9. Você tem alguma sugestão para a construção das próximas atividades que poderiam ser feitas com materiais didáticos digitais? Pense em temas que você gostaria de discutir e como isso poderia ser feito.

Falar mais sobre algo do Brasil, algo mais cotidiano, que não seja muito de realidade. É legal também que tenha uma hora extra do dia antes, pois algumas pessoas respondem fora do prazo permitido.

Questionário II

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO

QUESTIONÁRIO

1. Qual é a relevância dos temas discutidos através do grupo no Facebook?
 Ruim Regular Bom Ótimo
2. Qualidade das atividades elaboradas para o grupo do Facebook FunEnglish?
 Ruim Regular Bom Ótimo
3. Relação entre os temas abordados em sala de aula e os temas apresentados no grupo do Facebook.
 Ruim Regular Bom Ótimo
4. Como você avalia sua interação com os outros colegas e com o professor de língua inglesa no grupo FunEnglish?
 Ruim Regular Bom Ótimo
5. Em sua opinião e com base nas atividades elaboradas durante o ano letivo, quais as vantagens em utilizar o Facebook para aprendizagem de língua inglesa?
Porque tem atividades como jogos, músicas e vídeos.
Por isso é bem melhor interação nos estudos recebendo.

6. Quais são as desvantagens que você encontrou em utilizar o Facebook enquanto recurso para aprendizagem?
Tem que fazer atividades explicando o que
mei entendido.

7. Além das informações fornecidas pelo professor nas atividades elaboradas no grupo FunEnglish, você pesquisou em outras fontes ou em outros sites para responder as questões propostas? Quais?

Sim. Em vários outros que tratavam do mesmo enunciado.

8. Você considera importante o uso das novas tecnologias, como computador e celular, para a aprendizagem de língua inglesa? Por quê?

Sim. Porque hoje em dia tudo é mais fácil com a nova tecnologia. O que não poderia fazer em salas de aula por conta da estrutura.

9. Você tem alguma sugestão para a construção das próximas atividades que poderiam ser feitas com materiais didáticos digitais? Pense em temas que você gostaria de discutir e como isso poderia ser feito.

Sim, poderíamos fazer um blog com conteúdos exclusivos. Enviados somente por pessoas da rede.

Questionário III

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO

QUESTIONÁRIO

1. Qual é a relevância dos temas discutidos através do grupo no Facebook?

() Ruim () Regular Bom () Ótimo

2. Qualidade das atividades elaboradas para o grupo do Facebook FunEnglish?

() Ruim () Regular Bom () Ótimo

3. Relação entre os temas abordados em sala de aula e os temas apresentados no grupo do Facebook.

() Ruim () Regular () Bom Ótimo

4. Como você avalia sua interação com os outros colegas e com o professor de língua inglesa no grupo FunEnglish?

() Ruim () Regular Bom () Ótimo

5. Em sua opinião e com base nas atividades elaboradas durante o ano letivo, quais as vantagens em utilizar o Facebook para aprendizagem de língua inglesa?

*Por ter facilidades, na internet... ali pra que
você pode responder em um bom período,
qualquer que você escolher, e as atividades
são muito, mais muito mais divertidos do
que na sala de aula.*

6. Quais são as desvantagens que você encontrou em utilizar o Facebook enquanto recurso para aprendizagem?

*Você responder algo lá e um esportinho vem
e pega quase toda sua resposta, mudando
poucas coisas, e quando estiver sem internet...
não vai do pra responder.*

7. Além das informações fornecidas pelo professor nas atividades elaboradas no grupo FunEnglish, você pesquisou em outras fontes ou em outros sites para responder as questões propostas? Quais?

Sim, as vezes as informações não são essenciais, dados pelo professor. no google.com

8. Você considera importante o uso das novas tecnologias, como computador e celular, para a aprendizagem de língua inglesa? Por quê?

Sim! Fundamental! cerca de 70% do que eu sei em inglês é graças a internet e as músicas internacionais que escuto no youtube... os outros 30% eu dedico a escola...

9. Você tem alguma sugestão para a construção das próximas atividades que poderiam ser feitas com materiais didáticos digitais? Pense em temas que você gostaria de discutir e como isso poderia ser feito.

Músicas, times de futebol, redes de tv, desenhos animados, pesquisas.
Cria um site, pra gente responder sobre os temas, e quando estiver-se pronto avise-me no grupo.

Questionário IV

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO

QUESTIONÁRIO

1. Qual é a relevância dos temas discutidos através do grupo no Facebook?

() Ruim () Regular () Bom () Ótimo

2. Qualidade das atividades elaboradas para o grupo do Facebook FunEnglish?

() Ruim () Regular () Bom () Ótimo

3. Relação entre os temas abordados em sala de aula e os temas apresentados no grupo do Facebook.

() Ruim () Regular () Bom () Ótimo

4. Como você avalia sua interação com os outros colegas e com o professor de língua inglesa no grupo FunEnglish?

() Ruim () Regular () Bom () Ótimo

5. Em sua opinião e com base nas atividades elaboradas durante o ano letivo, quais as vantagens em utilizar o Facebook para aprendizagem de língua inglesa?

Porque no facebook, você tem um uso de novas tecnologias. E nem sempre podemos assistir filmes, ver notícias na sala de aula.

6. Quais são as desvantagens que você encontrou em utilizar o Facebook enquanto recurso para aprendizagem?

Acho que não tem desvantagens.

7. Além das informações fornecidas pelo professor nas atividades elaboradas no grupo FunEnglish, você pesquisou em outras fontes ou em outros sites para responder as questões propostas? Quais?

Não. Porque antes o tema é debatido em sala de aula. E quando agente faz a atividade já dá pra ter noção do assunto.

8. Você considera importante o uso das novas tecnologias, como computador e celular, para a aprendizagem de língua inglesa? Por quê?

Sim. Deho que no dia de hoje ninguém mais vive sem ele.

9. Você tem alguma sugestão para a construção das próximas atividades que poderiam ser feitas com materiais didáticos digitais? Pense em temas que você gostaria de discutir e como isso poderia ser feito.

Não.

Questionário V

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO

QUESTIONÁRIO

1. Qual é a relevância dos temas discutidos através do grupo no Facebook?
 Ruim Regular Bom Ótimo
2. Qualidade das atividades elaboradas para o grupo do Facebook FunEnglish?
 Ruim Regular Bom Ótimo
3. Relação entre os temas abordados em sala de aula e os temas apresentados no grupo do Facebook.
 Ruim Regular Bom Ótimo
4. Como você avalia sua interação com os outros colegas e com o professor de língua inglesa no grupo FunEnglish?
 Ruim Regular Bom Ótimo
5. Em sua opinião e com base nas atividades elaboradas durante o ano letivo, quais as vantagens em utilizar o Facebook para aprendizagem de língua inglesa?
 Pois já que usamos o facebook, para outras coisas, portanto dizer que a gente aprende fazendo coisas que gostamos, usamos o facebook e ao mesmo tempo aprendemos.
6. Quais são as desvantagens que você encontrou em utilizar o Facebook enquanto recurso para aprendizagem?
 Nem todo mundo tem um computador em casa, e chato usar um celular com uma tela pequena, como os alunos.

7. Além das informações fornecidas pelo professor nas atividades elaboradas no grupo FunEnglish, você pesquisou em outras fontes ou em outros sites para responder as questões propostas? Quais?

Naô!

8. Você considera importante o uso das novas tecnologias, como computador e celular, para a aprendizagem de língua inglesa? Por quê?

Sim, é uma coisa que eu acho da mais
está bem pensadas da massa tudo, então
porque não usam essas tecnologias para
aprendizado também?

9. Você tem alguma sugestão para a construção das próximas atividades que poderiam ser feitas com materiais didáticos digitais? Pense em temas que você gostaria de discutir e como isso poderia ser feito.

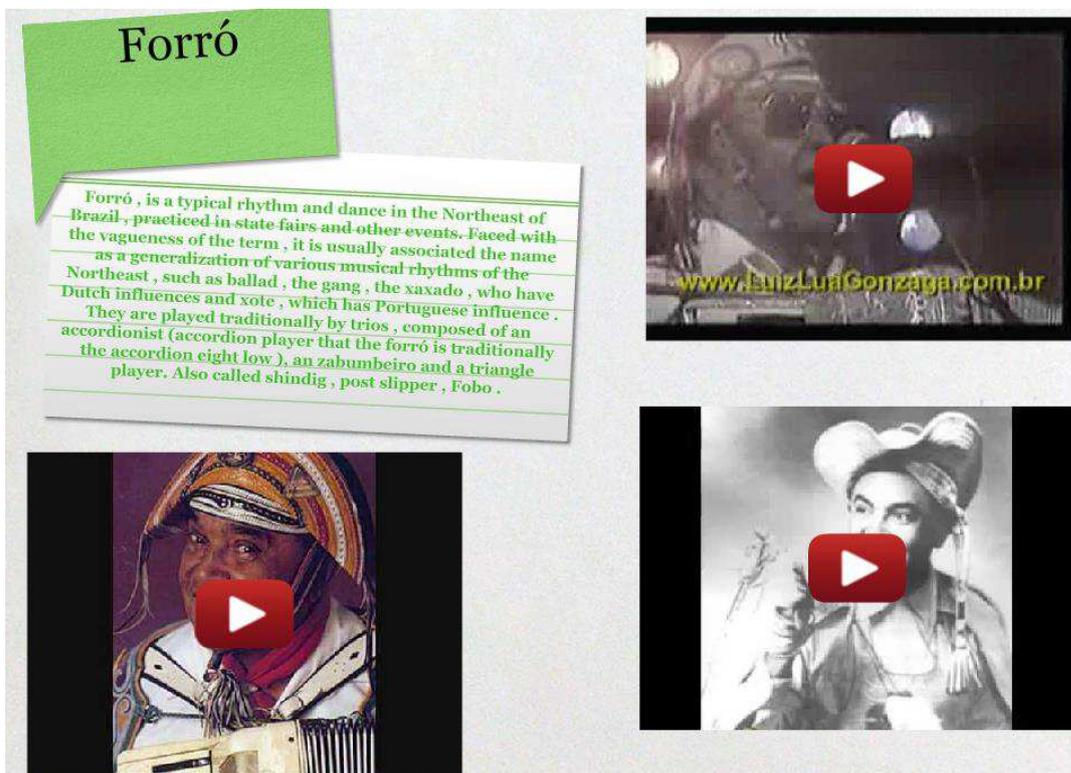
Naô, pã que os temas discutidos são do
catolicismo.

Anexo B - Glogs criados pelos alunos sobre alguns gêneros musicais.

⇒ Sertanejo



⇒ Forró



⇒ Pop Music

Pop Music

Pop appeared in the United States in the late 50. This musical style is marked by the conservation of the formal structure of music: verse-chorus-verse, played in a sensitive and melodic way, usually assimilated by a large public. Nowadays, most singers use fancy clothes and dare in their clips.

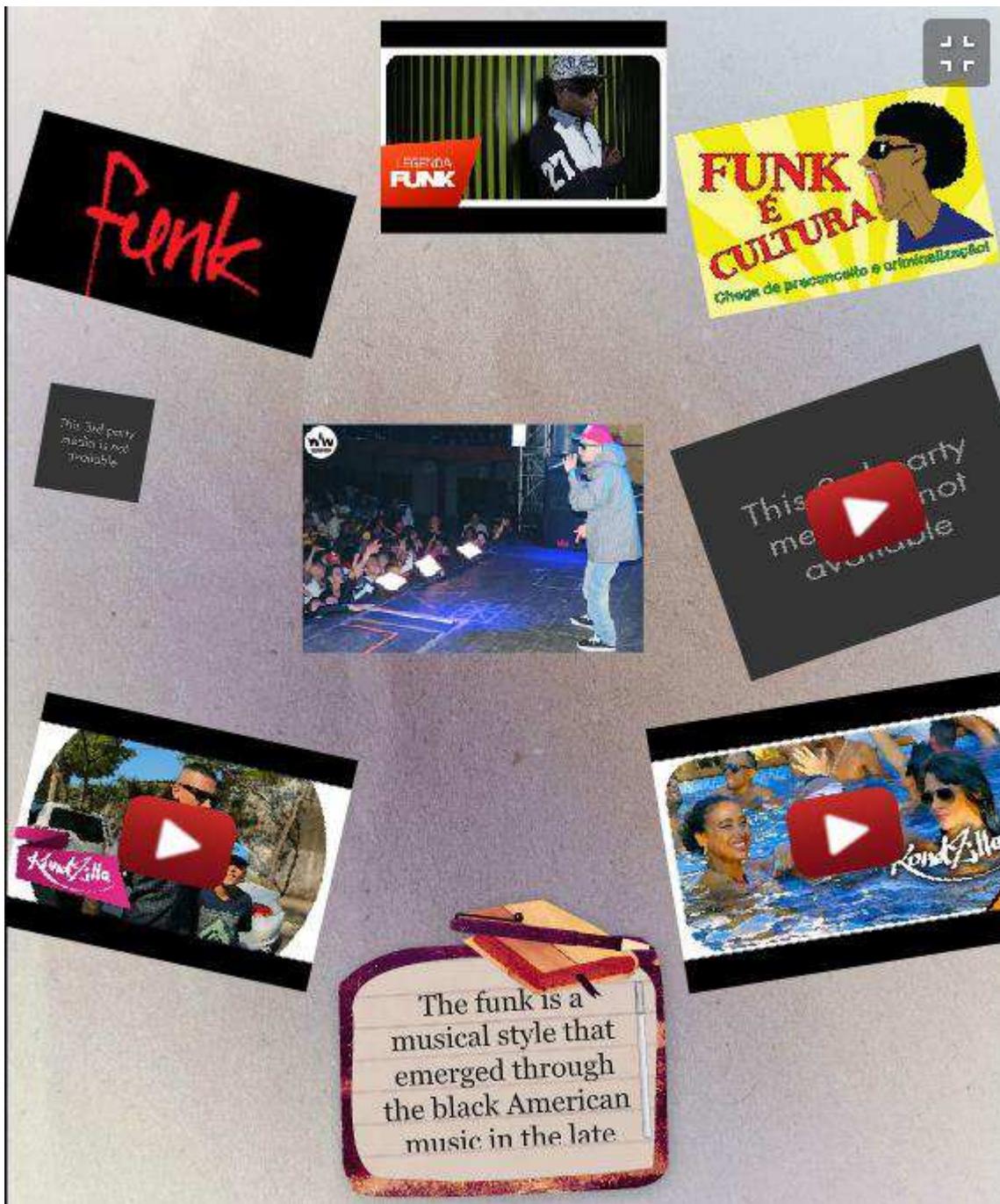
vevo

vevo

vevo

The collage features a central white text box with a black border, containing a definition of Pop music. The text is written in a simple, black, sans-serif font. Above the text box is a black musical staff with the words 'Pop Music' written in a white, cursive font. The background is a vibrant blue and purple bokeh effect, with silhouettes of musical notes and a crowd of people. Three video thumbnails, each with a red play button and the 'vevo' logo, are arranged around the central text box. The thumbnails show various scenes: a person in a red hat, a couple in a formal setting, and a person in a crown. The entire collage is held together by black binder rings and clips.

⇒ Funk



⇒ MPB

FunEnglish
9º Ano A

Apoio: 

MPB

The MPB, derived expression of Brazilian popular music, is a Brazilian musical genre. The MPB emerged from 1966 with the second generation of Bossa Nova. In practice, the acronym MPB announced a fusion of two musical movements (liberty divergent, bossa nova and folk engagement of National Union of Popular Culture Centres students, the first defending the musical sophistication and the second, the loyalty of Brazilian roots music.





Assista ao vídeo criado por nós, aqui em baixo:



CLIQUE AQUI! 

⇒ Rock

Rock and Roll

The Beatles
(Imagine)







Creed
(My Sacrifice)

Rock and roll is the name of a musical style. The rock has a cultural base predominantly Anglo-Saxon, although sometimes with Latin or Caribbean contributions. 1962 was an important year for rock history when it was released the first album of The Beatles "Love Me Do". From 80s, the rock was strengthened through audiovisual media (with video clips) became finally in a stable phenomenon and appreciated by the masses. Although the term "rock and roll" has appeared in 1951, only in 1955, with the theme "Rock Around The Clock" by Bill Haley, the new musical style won emancipation.



ACDC
(Back in Black)



⇒ Música eletrônica



It is generated through the use of digital and technological resources, like synthesizers - equipment whose end sounds develop artificially - scan recorders, computer programs or composition. In addition, it is also produced through sampling and renewed ordination of sounds.

The electronically composed songs are fractals - objects endowed with fragmented forms. All musical result is reused as an ingredient of future works, so recording a song becomes artistic goal in fleeting fragment to be modified, merged, disfigured; she is now one more element in an endless collective mechanism.

It is a very good musical genre and very pleasant to hear, and in associate with the modern world (technology).

Anexo C – Exemplos de textos criados por alguns alunos sobre a televisão.

P8: Well, although television has a downside, it also offers us good things, such as programs that encourage young people to pursue a training, education programs among various other things, the television is also a great source of information, therefore, newspapers present news not only of our most worldwide country, the newspapers can indeed spend many more tragedies also keeps us informed about opportunities that may arise, as the evidence enem for example, and also the programs that present us with a better way of life ie life and well being ... I believe that television is not only a source of bad things, but rather of good things!

P9: I am favor of television, because I believe that the TV stimulates people to develop their knowledge through newspapers and soap operas, without doubt there a lot of soap operas that presents the reality of the streets and newspapers show important events of the day and of course you have the educational programs tele course 2000 that helps you in everyday live, at school and at work.It also influences the studies.Well I am for TV because it transmits knowledge, information and reality.

P10: For me television does not have a bad side. For example, I really like movies that have violence, blood, fight and I think people just like to watch it, like me. I really think that television shows programs at inappropriate times for children to watch, but they may not watch because there are programs recommended for their age, parents should not allow, but even in these cartoons that appear to be innocent there is violence, but we have to live with it.

P12: The TV shows us the reality of the world where we live in, it alerts us to what is happening in our society and has several great types of programas: educational channels that help children to develop their knowledge , culinary channel that helps some

people. We can not say that television is perfect but it is good it is very important to many people

P15: I am in favor about television because just watch programs recommendeda for people of 16 or 18 yars old if they want they can cloose there are children who have the night time to slup if the children still awake late in the night their parents can not allow them to watch television does not promove violence it has educational programs and good films for children

P16: In my opinion i am in favor of television. we can watch cartoons, soap operas and also programs witch biblical content. there are some programs that told us everything that is happening around the world. we also can watch comedies and other kindo of films and programs that teach us good thins.

P17: I think the TV has good points, because there is a lot of information such as newspapers, educational shows, cartoons and more. We can mention the entertainment, which exposes us to other cultures and places we only have knowledge through television. The interaction with all family, bringing news for the whole population, meteorology. Moreover, it is an important resource to help countries to buy and sell products, helping in the development it helps you with those cooking shows to prepare a meal even adult versions of TV has its functions, such as locking with password, or indicative classification. Honestly, I am in favor of television.

P19: In my opinion the television is not good because the soap operas, the series, the films are eachibited at inappropriate times, and children and teenagers spend most of their afternoon on television. Certainly in many programs appear what age is recommended, a program i suspect that is not everyone who follows the recommendation, because their parents will nota always be present to prohibit them from watching programs that are not appropriated.

Anexo D – Parecer consubstanciado do CEP.

HOSPITAL UNIVERSITÁRIO
ALCIDES CARNEIRO /
UNIVERSIDADE FEDERAL DE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Multiletramentos: novos desafios e práticas na formação de um professor de inglês

Pesquisador: Camila dos Santos Pereira

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 50257515.5.0000.5182

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.350.906

Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa " MULTILETRAMENTOS: NOVOS DESAFIOS E PRÁTICAS NA FORMAÇÃO DE UM PROFESSOR DE INGLÊS" tem abordagem qualitativa e apresenta duas frentes de investigação: 1) verificará se a incorporação de atividades educativas com o suporte da tecnologia e inseridas em um ambiente virtual aprendizagem, mais precisamente um grupo na rede social Facebook, pode trazer benefícios para o aprendizado de língua inglesa a um grupo de estudantes do 9º ano do ensino fundamental II, formada por 37 alunos , sendo 14 meninos e 23 meninas, com faixa etária entre 13 e 15 anos, de uma escola da rede pública de ensino da cidade de Juazeirinho-PB; 2) identificar os desafios enfrentados pelo professor dessa turma no processo de desenvolvimento, implementação da proposta e mediação das atividades. Participarão da pesquisa ação o professor e os alunos, os quais serão convidados a responder um questionário para verificar quais as suas percepções em relação às atividades propostas e possíveis avanços na aprendizagem da Língua Inglesa com o desenvolvimento da pesquisa.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo central: investigar os efeitos da utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) nas aulas de Língua Inglesa (LI) de um professor da rede pública de ensino.

Endereço: Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n
Bairro: São José **CEP:** 58.107-670
UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)2101-5545 **Fax:** (83)2101-5523 **E-mail:** cep@huac.ufcg.edu.br

HOSPITAL UNIVERSITÁRIO
ALCIDES CARNEIRO /
UNIVERSIDADE FEDERAL DE



Continuação do Parecer: 1.350.906

Objetivos específicos:

- Averiguar como a criação de um grupo no facebook viabiliza a prática pedagógica do ensino de Língua Inglesa, enquanto língua estrangeira;
- Analisar os impactos provocados nos alunos após a utilização do grupo no facebook como ferramenta facilitadora da aprendizagem;
- Identificar os desafios enfrentados pelo professor durante a utilização das TIC enquanto recurso pedagógico no ensino de LI.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A relação existente entre os benefícios almejados e os riscos existentes, demonstra-se favorável à condução da pesquisa.

Os riscos envolvem um possível constrangimento aos participantes durante as atividades do projeto e a resposta aos questionários e os benefícios: Desenvolver nos participantes um melhor aprendizado da língua inglesa através do uso das tecnologias da informação e comunicação.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é pertinente com a demanda atual por maior qualificação da formação dos docentes e por incorporação das novas mídias e tecnologias na educação.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos necessários estão presentes, solicitamos atenção ao item "recomendações".

Recomendações:

O Termo de Consentimento, destinado aos participantes menores de idade, deve receber o nome "Termo de Assentimento", sendo assinado pelo responsável pelo menor. Nele é necessário constar tanto a identificação do menor quanto a de seu responsável.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto atende aos preceitos éticos. As recomendações acima devem, no entanto, ser observadas.

Considerações Finais a critério do CEP:

A partir da análise da relatoria e com base na Resolução CNS N°466 de 12 de dezembro de 2012, o protocolo de pesquisa foi considerado APROVADO ad referendum

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Endereço:	Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n	CEP:	58.107-870
Bairro:	São José	Município:	CAMPINA GRANDE
UF:	PB	Telefone:	(83)2101-5545
		Fax:	(83)2101-5523
		E-mail:	cep@huac.ufcg.edu.br

HOSPITAL UNIVERSITÁRIO
ALCIDES CARNEIRO /
UNIVERSIDADE FEDERAL DE



Continuação do Parecer: 1.350.906

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_479619.pdf	27/11/2015 19:15:03		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termodeanuenciadoprofessor1.docx	27/11/2015 19:14:41	Camila dos Santos Pereira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_de_assentimento_paiseresponsaveis.docx	27/11/2015 19:08:30	Camila dos Santos Pereira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_de_consentimento_livre_e_esclarecido_paraoprofessor.docx	27/11/2015 19:08:04	Camila dos Santos Pereira	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado.docx	20/10/2015 17:16:01	Camila dos Santos Pereira	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.docx	13/10/2015 17:38:26	Camila dos Santos Pereira	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	anuenciadaescola.pdf	29/09/2015 15:53:41	Camila dos Santos Pereira	Aceito
Outros	Questionario.docx	23/09/2015 20:23:02	Camila dos Santos Pereira	Aceito
Outros	Scan2.pdf	02/06/2015 16:11:25		Aceito
Outros	Scan3.pdf	02/06/2015 16:10:51		Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPINA GRANDE, 04 de Dezembro de 2015

Assinado por:
Januse Nogueira de Carvalho
(Coordenador)

Endereço: Rua: Dr. Carlos Chagas, s/n
Bairro: São José CEP: 58.107-870
UF: PB Município: CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)2101-5545 Fax: (83)2101-5523 E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br